

**A FÉLÉVES EGYÉNI ÖSSZEFÜGGŐ GYAKORLAT  
EREDMÉNYESSÉGE AZ INTÉZMÉNYVEZETŐK,  
HALLGATÓK ÉS MENTOROK VÉLEMÉNYE ALAPJÁN**

**KOTSCHY BEÁTA\* – MOGYORÓSI ZSOLT\*\* – TASKÓ TÜNDE\*\*\***

\* a Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola  
professor emeritusa  
beata@kotschy.hu

\*\* az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Tanszék  
mogyorosizs@ektf.hu

\*\*\* az Eszterházy Károly Főiskola Pszichológia Tanszék  
taskot@ektf.hu

---

*Az alábbi tanulmány<sup>1</sup> a Bologna-rendszerű tanárképzés bevezetésével meginduló féléves összefüggő egyéni iskolai gyakorlat tapasztalatait gyűjti össze, s az eredmények alapján javaslatokat fogalmaz meg az egyéves összefüggő gyakorlat tartalmára, szervezésére vonatkozóan.*

---

#### **A téma indoklása**

A Bologna-rendszerű pedagógusképzés bevezetéséhez kapcsolódó összefüggő féléves pedagógiai gyakorlat, általánosan elfogadott és deklarált szükségletet igyekezett kielégíteni, a leendő tanárok gyakorlati szakmai tudásának színvonalemelését, pedagógiai képességeik fejlesztését. Az új rendszer kiépítése alapvetően az egyetemi képzésben alkalmazott szakonként féléves komplex gyakorlat tapasztalataira épült, amely a szakos órák megtartásán túl különböző feladatokat fogalmazott meg a tanórán kívüli tevékenységek, s az intézmény életében való aktív részvétel terén. Ezeknek a komplex elvárásoknak a teljesítése a képzési rendszer liberalizálódásával, a kreditrendszer bevezetésével egyre nehezebbé és irreálisabbá vált. Ez indokolta egy szigorúbban szervezett új gyakorlati rendszer kidolgozását és bevezetését, amely ketté választotta a tanítási, ún. csoportos és a féléves egyéni összefüggő pedagógiai gyakorlatot. Míg az első kiemelt feladata a szaktanári képességek fejlesztése maradt, a második kibővítette a hallgató számára előírt pedagógiai tevékenységeket, a különböző pedagógusszerepek gyakorlásának körét. Szakmai szempontból fontos új vonása lett ennek a rendszernek, hogy míg a tanítási gyakorlat

---

<sup>1</sup> A tanulmány a TÁMOP-4.1.2.B.2.-13/1-2013-0005 pályázat.K/3-1. almodul keretében készült. EKF 2014.

színhelyének általában a gyakorlóiskola lett kijelölve, az összefüggő gyakorlatot már egy „általános” színvonalú és összetételű intézményben kellett megszervezni, s csak az elméleti tanulmányok lezárása után lehetett megkezdeni.

*A bevezetést megelőző szakmai viták három kérdés köré csoportosultak:*

- Milyen feladatokkal kell megbízni a pedagógusjelöltet? A szakmai fejlődés/fejlesztés különböző területei milyen arányban kapjanak lehetőséget a félév során?
- Hogyan történjék a hallgatók segítése ebben a fejlődési folyamatban? Szükség van-e mentorálásra, s ha igen a mentor azonos szakos végzettséggel rendelkezék-e? Hogyan motiválhatók a tapasztalt tanárok mentori munkára? Feltételként előírható-e a szükséges szakmai továbbképzés elvégzése?
- Hogyan szervezhető meg a gyakorlat? Hogyan választható ki a gyakorlóhelyek hálózata? Hogyan oldható meg a felsőoktatási és a közoktatási félév struktúrája közti eltérés?

Az első kérdéskörben két eltérő megközelítés ütközött a szaktárgyi tanítás súlyának megítélésében. Míg a kollégák egy része úgy vélte, a csoportos egyéni gyakorlat már biztosította az oktatáshoz szükséges képességek fejlődését, s így a féléves gyakorlatban a hangsúlyt az intézményi működés és a tanítási órákon túl megjelenő feladatokra kell helyezni, a másik tábor úgy vélte, hogy amíg a jelölt bizonytalan szaktanári működésében, nem fog tudni többi feladatára sem eredményesen felkészülni.

A mentorok kiválasztási szempontjára adott eltérő feleletek az első kérdésre adott válaszból logikusan következtek. Azok, akik a szakorák megtartásában már nagyobb önállóságot kívántak adni a jelölteknek, kevésbé tartották fontosnak a mentor és hallgatója szakos megegyezését. Végül a harmadik kérdést a „bürokratikus” előírások döntötték el, az egyetemi-főiskolai munkarend merev betartását követelve meg.

### **A vizsgálat célja**

A Bologna-rendszerű tanárképzés bevezetése óta 4–5. évfolyam pedagógusjelöltjei végezték el az összefüggő, egyéni féléves gyakorlatot. Ez az időtartam elégséges ahhoz, hogy megfelelő mennyiségű tapasztalat gyűljön össze, kirajzolódjanak a rendszer pozitív és negatív sajátosságai. Jelen időszakban, amikor az osztatlan tanárképzés bevezetésével ez az egyéni gyakorlat fél évről egy évre bővül, s az oktatási szakemberek feladata ismét választ adni ennek a gyakorlati évről tartalmi, szervezési, finanszírozási kérdéseire, megnő az eddigi tapasztalatok feltárásának, elemzésének, értékelésének fontossága és szükségessége, hiszen a levont következtetések képezhetik az alapját az egyéves rendszer meghatározásának. Ennek a fejlesztési folyamatnak megalapozását kívántuk vizsgálatunkkal segíteni.

### **A feltárásban résztvevők és a feltárás módszerei**

Az előzetes tervek alapján három csoport tapasztalatainak összegyűjtésére vállalkoztunk a gyakorlatot elvégzett hallgatók, az őket támogató mentorok és a gyakorlóléhelyet biztosító intézmények vezetőinek írásbeli kikérdezésével. A tervezett létszám 500 fő volt, elsősorban az észak-magyarországi régió gyakorlóléhelyeinek igazgatói, mentorai és az EKF gyakorló hallgatói közül kerültek ki. Mivel a több mint 500 kiküldött kérdőívnek mindössze 10 százalékát kaptuk vissza, a mintavételt kiterjesztettük az ELTE és a Nyugat-Magyarországi Egyetem hallgatóira, gyakorlóléhelyeinek intézményvezetőire és mentoraira. A végső eredmény 150 feldolgozható kérdőív lett. Ezen belül a hallgatók és mentorok aránya kb. 40 és 50 százalék, míg az intézményvezetők a válaszok kb. 10 százalékát adták.

Az intézmények különböző szempontok (típus, nagyság, székhely) szerinti differenciált vizsgálata a kis létszám miatt szakszerűtlen következtetésekre adott volna okot, ezért mellőztük. A kérdőívek esetleges visszaküldése alapján azt sem lehetett biztosítani, hogy az egyes hallgatókat saját mentoraikkal együtt vizsgáljuk, így a közöttük kialakuló kölcsönhatásokat, illetve az intézményi sajátosságok befolyását sem tudtuk feltárni. A három csoport közötti összefüggések vizsgálata így nem vált lehetővé. Mindössze arra vállalkozhattunk, hogy – nem törekedve a reprezentativitásra – a vezetőket, mentorokat és gyakorló hallgatókat egységes csoportként kezeljük, s olyan kérdőívet dolgozzunk ki, ahol a három csoport alapkérdései megegyeznek. Elsősorban tehát nem az összehasonlítás indokolta ezt, hanem a fontos problémák többszempontú megközelítése. Mindhárom kérdőív tartalmaz a résztvevői csoportra jellemző sajátos kérdéseket is, s végül minden résztvevőtől kértük, hogy meglévő tapasztalatai alapján fogalmazzon meg javaslatokat az egyéves gyakorlat kialakítására vonatkozóan.

Jelen tanulmányunkban a vizsgálatból kiemeltük azt a három kérdéskört (szervezési tartalmi és módszertani, főként a mentorálásra vonatkozó kérdéseket), amelyek kezdettől fogva vitatottak voltak.<sup>2</sup>

### **Az eredmények bemutatása**

A három csoport kérdőívei külön-külön és együttesen is feldolgozásra kerültek. Az egyes részek eredményei a tanulmány önálló alfejezetét képezik, majd a három kérdőív összehasonlító vizsgálata, a közösen megfogalmazott eredmények és következtetések, javaslatok alkotnak új alfejezetet.

---

<sup>2</sup> A minta differenciált bemutatását és a teljes kérdőív anyagának eredményeit egy következő tanulmányban foglalják össze a szerzők.

*Az összefüggő gyakorlat szervezési kérdései.*

*A gyakorlat szervezése az intézményvezetők nézőpontjából*

A kérdések első csoportja a *gyakorlóintézmény kiválasztásának* és a gyakorlat megszervezésének *körülményeire* vonatkozott. Előzetes feltételezésünk szerint az intézményválasztásnál több szempont is nehezíthette a szervezést, az iskolák elzárkózása a plusz feladat elől, a mentori segítségnyújtás megoldatlansága, illetve a képző- és a gyakorlóléhely közötti távolság.

A kisszámú vezetői válasz (22) nem igazolta a nehézségeket, mivel a 22 válaszból 20 hivatkozott előzetes tapasztalatokra, ismeretsége (8) és személyes információkra (12). Mindössze két esetre utaltak, ahol a képzőintézmény beosztása alapján kapott helyet a hallgató az iskolában. Valószínűleg a hallgatók egy része saját munkahelyén vagy régi iskolájában végezte gyakorlatát. Erre a hallgatói kérdőívek adtak pontosabb választ. Ugyanakkor megállapítható, hogy magának a képzőintézménynek kevés esetben kellett gyakornokát „elhelyezni”. Ez megkönnyítette a szervezés feladatait, de feltehető, hogy ez a szakmai igények korlátozását is jelenthette.

A gyakorlóléhelyek megnevezése arról tanúskodik, hogy a hallgatók 22 százaléka olyan intézményben volt, ahol csak gimnáziumi programok voltak, vagyis ők feltehetően a gyakorlóiskolákra jellemző homogénebb szociokulturális háttérrel találkozhattak. A hallgatók három százaléka szakiskolában, és további 10 százalékuk községi iskolában, azaz ugyancsak homogénebb, ámde hátrányos helyzetű tanulókat nevelő intézményekben gyakoroltak.

A hallgatók 65 százaléka feltételezhetően vegyes, vagyis heterogénebb társadalmi összetétellel jellemezhető iskolákban töltötte el féléves gyakorlatát. Ez összességében teljesíti a hallgatók 78 százalékánál (ha idevesszük a jelentős számban hátrányos helyzetű tanulókat nevelő intézményeket is) azokat az elvárásokat, hogy találkozzanak a gyakorlóiskolától eltérő társadalmi összetételű diákpopulációval.

A *gyakorlat megszervezése* általában azonos forgatókönyv szerint történt, az iskolai munkabeosztása logikája szerint. Az igazgatók közül mindössze hárman jelezték, hogy nehézségeik voltak:

- az időpontok egyeztetésében;
- a gyakorlók iskolai és képzőintézményi elfoglaltságának összehangolásában;
- s az iskolai feladatok sokszínűségében, „a tanmenet feszített tempójában” mivel így nem tudtak kellő óramennyiséget biztosítani a tanítási kompetencia megfelelő fejlesztésére.

*Az összefüggő gyakorlat tartalmi elemei*

## Elvárások a pedagógiai tevékenységek mennyiségével kapcsolatban

A féléves gyakorlat előkészítése során a szakértők között a legnagyobb vitát a *különböző pedagógiai tevékenységek mennyiségére vonatkozó elvárások* váltották ki. Ez a vita burkoltan a szaktanári feladatok és az általános nevelési, pedagógiai feladatok súlyának eltérő megítéléséből fakadt. Ez indokolta, hogy a kérdőívben információkat gyűjtsünk arról, hogy az intézményvezetők, mentorok és hallgatók hogyan vélekednek a rendszerileg előírt feladatok fontosságáról, illetve a gyakorlatban hogyan tudták megvalósítani azokat.

Bevezető kérdésként egy háromjegyű skálán az általános véleményüket fejezheték ki a megkérdezettek. A válaszok teljes egyetértést mutattak a féléves gyakorlat szükségességével, bevezetésével és célkitűzéseivel. Ezt követte a konkrét feladatok kívánatos súlyozása saját véleményük szerint, illetve a megvalósítás alapján. Az egyes tevékenységekre fordított idők összesen 100 százalékot tehetnek ki. A kitöltés során a három csoport (intézményvezetők, hallgatók és mentorok) nem egyformán értelmezte a feladatot, így a kapott eredmények vizsgálatánál csak az igazgatók és gyakorlók véleményének, az előírt tevékenységek rangsorának összevetésére volt lehetőség. Az 1. táblázat ezt a két rangsort mutatja be.

*1. táblázat:* A központilag előírt és a gyakorlatban megvalósuló szerint hallgatói tevékenységek rangsora az igazgatók és a hallgatók véleménye szerint

<i>Központilag előírt tevékenység</i>	<i>Igazgatók rangsora</i>	<i>Hallgatók rangsora</i>
1. A szaktárgy tanítása	1	1
2. Felkészülés a tanításra	2	2
3. A tanítás értékelése	3	3
4. Tanári adminisztráció ismerete	4	6
5. Tanórán kívüli tehetséggondozás, szakkör stb.	5	7
6. Osztályfőnöki tevékenység	6	9
7. Az iskola szervezetének, szabályozóinak megismerése	7	8
8. Felzárkóztatás, korrepetálás	8	11
9. Iskolai rendezvényekbe való bekapcsolódás	9	5
10. Pedagógiai munkát segítő szakmai hálózat megismerése	10	4
11. Tanulósobai, napközis, illetve délutáni foglalkozások	11	10

Az első három feladatot kiemelten magas százalékos aránnyal jelölték legfontosabbnak az igazgatók, hallgatók és mentorok egyaránt. A rendelkezésre álló idő kb. 60 százalékát tölti ki a tanórai tevékenység három fázisa. A 4–6. ranghely átlagosan már csak 7,- 6 százalékkal szerepelt, míg a 7–11. rangsorban kapott értékek 4 és 2 százalék körül voltak. A reális értékeléshez szükség lenne a gyakorlat összes óraszámának pontos meghatározására, de az adatok olyan nagy eltéréseket mutatnak, hogy csak becsülni lehet az egyes százalékos értékek mögött lévő konkrét óramennyiséget. (A teljes gyakorlat időtartama kb. átlagosan 90–100 óra a félév során, így a két százalék mindössze egy dupla órányi foglalkozást jelent.)

A két rangsor különbségei fontos információkkal szolgálnak. Vannak olyan eltérések (5., 6., 8., 11. tevékenység), amelyek a tanulókkal való egyéni és differenciált foglalkozásra, illetve az osztályfőnöki feladatokra vonatkoznak. Ezeket a hallgatók hátrább sorolják, kevésbé tartják a féléves gyakorlat feladatának. A 8. és 11. tevékenység esetében az eltérés abból is származhat, hogy a hallgatók nagyobb hányada középiskolákban gyakorolt. Lényeges szemléletbeli különbséget mutat a 9. és 10. tevékenység megítélése, amelyeket a vezetők a legkevésbé fontos kategóriába sorolták, míg a hallgatók az 5. és 4. helyen említették.

A fontossági sorrendben mutatkozó különbségek mellett egyöntetű vélemény volt minden tevékenységnél, hogy kevés a rájuk fordítható idő, a félév alatt csak felületes „ismerkedésre” van lehetőség, ezért várják az egyéves gyakorlat bevezetését, amely majd a nem tanórai tevékenységek „gyakorlására” is lehetőséget biztosít.

Összefoglalásként elmondható, hogy a féléves gyakorlaton is az elsődleges feladat a szaktanári felkészítés. Fontos információ ugyanakkor, hogy a tervezés, felkészülés és az utólagos értékelés kompetenciájának fejlesztése együtt legalább annyira fontos, mint magának a tanítási órának a megvalósítása. Ez egyfajta szemléletváltást, a folyamat egységben kezelését, a tudatosság szerepének megnövekedését is jelentheti.

Az elvárt és valós tevékenységek között nincs igazán nagy eltérés, s ami van, természetes módon magyarázható az iskolatípusok eltérő sajátosságaival. Furcsa tünetként kezelhető az iskolai adminisztráció jelentőségének kiemelése, a rangsor 4-5. helyére kerülése. A kérdőív összeállítása azzal a feltevéssel készült, hogy ez a „pedagógiai feladat” az utolsó lesz a rangsorban, s szakmailag nem is fogadható el, hogy megelőzi a tanulókkal való egyéni bánásmód, a közösségépítés stb. kompetenciáját. Az adminisztrációs feladatok túlértékelése az intézményvezetők által indirekt módon tükrözi azt a felfokozott bürokráciát, amely ma a közoktatást sújtja.

A konkrét kérdésre, amely az optimálisnak ítélt és a megvalósított feladatelosztás közti eltérés indokaira vonatkozott, az igazgatók a következő magyarázatot adták. Általános korlátként fogalmazódott meg az

- igazodás a hallgató egyéni szükségleteihez (szakjához, előzetes szakmai tapasztalataihoz stb.);

- igazodás az intézmény sajátos profiljához;
- igazodás az iskola aktuális féléves programjához;
- a mentor magas óraszámához.

A hallgatók válaszaiban az alábbiak indokok találhatóak:

- túlterheltség, túlterhelt hallgató és túlterhelt mentor, sok feladat, aránytalanság;
- időhiány, a felkészülés időigénye;
- diákok, a gyerekek képességei, igényei és hozzáállása;
- iskola, az intézmény sajátosságai, igénye és működése;
- hallgatói és mentori igényesség.

Az adatok alapján levonható az a következtetés is, hogy irreális és szakmai szempontból kifogásolható egységes, szigorú előírásokat elrendelni, mivel a rendkívül eltérő élethelyzetek, intézményi sajátosságok stb. rugalmas megoldásokat tesznek szükségessé.

A pedagógiai kompetenciák fejlesztése

A féléves *gyakorlat tartalmi* kérdéseként a tevékenységek fontosságának vizsgálatán túl külön figyelmet fordítottunk egy feladat, a *pedagógiai kompetenciák fejlesztésének* vizsgálatára. Kérdéseink alapján azt kívántuk feltárni, hogy melyek azok a kompetenciaterületek, amelyek már a képzési szakaszban kialakulnak, s melyek azok, amelyek a féléves gyakorlat során indulnak komoly fejlődésnek. Az eredményességre vonatkozó kérdés alapján azt kívántuk megfogalmazni, hogy a kompetenciák folyamatos fejlesztése terén milyen szerepe van a képzésnek és a gyakorlati félévnek, s melyek azok a területek, amelyek a gyakorlonoki, illetve a folyamatos fejlődés későbbi időszakának feladati közé sorolhatók.

A 2. táblázat a nyolc pedagóguskompetencia fejlesztését támogató mentori segítség fontossági sorrendjét tartalmazza a hallgatók és a mentorok véleménye szerint. A mentori vélemények mellett megtalálható két rangszám a gyakorlat kezdetének és befejezésének időpontjára vonatkozik. A kettő közötti eltérések utalnak a féléves együttműködés eredményességére, s a diploma megszerzése utáni gyakorlonoki időszak feladataira.

A válaszok összehasonlításánál és értékelésénél figyelembe kell venni, hogy a hallgatók visszaemlékezésük alapján csak egy értékelést adtak, nem differenciálva a gyakorlat kezdeti és befejező állapota szerint.

2. táblázat: A kompetenciák fejlesztéséhez szükséges mentori támogatás mértéke a hallgatók és a mentorok rangsorolása alapján

<i>Pedagógiai kompetenciák</i>	<i>Hallgatók</i>	<i>Mentorok</i>	
Szaktárgyi, tantervi, szakmódszertani tudás	4	5	5
Pedagógiai tervezés	3	3	2
Tanulás támogatása	6	7–8	3–4
Tanulói személyiség fejlesztése, egyéni bánásmód	2	1	1
Tanulói közösség alakulásának és fejlődésének segítése	1	4	3–4
Pedagógiai értékelés	5	2	6–7
Kommunikáció és együttműködés	7	6	8
Szakmai fejlődésért való elkötelezettség	8	7–8	6–7

A két csoport megítélése között nagymértékű az egyetértés azoknak a kompetenciáknak a megnevezésében, amelyekre a képzés során eredményesen készítik fel a leendő tanárokat, ezek a kommunikáció és a szakmai fejlődés iránti elkötelezettség elkötelezettség, valamint a tanulás támogatása (8., 7., 3. kompetencia). Nem lehet ugyanakkor figyelmen kívül hagyni, hogy a harmadik kompetencia rangsora megváltozott a gyakorlat végére (3–4. hely). Ez következhet abból, hogy a többi terület nagymértékben fejlődött, de jelentheti azt is, hogy a valós tanítási helyzet újabb és újabb nehézségek elé állítja a hallgatókat, s ezen a területen folyamatosan fejlődő adaptivitásra és kreativitásra van szükség.

Két olyan terület van, ahol nagymértékű eltérést mutat a hallgatói és a mentori vélemény, a közösségek építésének segítése és a pedagógiai értékelés terén. Míg a közösségfejlesztés a hallgatók számára fontosabb, az értékelés kompetenciáját a mentorok érzik alacsony szintűnek. Ugyanakkor ezen a téren tartják legeredményesebbnek a gyakorlat során végzett munkájukat (2. helyről a 6–7. helyre változott a segítség szükségességének mértéke!).

Természetes módon a tanulói személyiség megismerése és az egyéni bánásmód megvalósítása terén van a legtöbb támogatásra szükség, s ez a pozíció marad a gyakorlat végére is. Sok tennivaló marad még a pedagógiai tervezés kompetenciájának fejlesztése terén is, hiszen ez a kompetencia integrálja mindazt a tudást és képességet, amely a szaktárgyi, szakmódszertani ismereteket és tanítási-tanulási tapasztalatok alkalmazó összefoglalását jelentik.

*Az összefüggő gyakorlat módszertani kérdései: a fejlődés támogatója, a mentor*

A kérdőív harmadik egysége a mentorálás fontosságára, a mentori szerepek/feladatok összegyűjtésére és súlyozására, a mentorok kiválasztásának módjaira stb. vonatkoztak. A mentorálás gyakorlata már hosszú múltra tekint vissza a hazai peda-



gógusképzés rendszerében, bár a segítő tapasztalt kollégát más megnevezéssel illeték/illetik a különböző képzési szinteken (szakvezető, vezetőtanár stb.). Ez a rendszer az esetek többségében a gyakorlóiskolákban működött, működik ma is, és magas szintű pedagógiai munkájuk alapján kiválasztott kollégák végzik. A célzott mentorképzés csak néhány éves tapasztalatra támaszkodhat. A gyakorlati rendszer kiterjesztése olyan gyakorlólhelyekre, amelyek nem feltétlenül rendelkeznek kimagasló teljesítményekkel, sőt némelyikük éppen az ún. nehéz terepen működik, szükségessé teszi egy létszámában megnövekedett, munkahely szerinti eloszlásában országos lefedettségű új pedagógusréteg felkészítését egyrészt a fél-, majd egy évvé váló képzési gyakorlat segítésére, másrészt a kezdő pedagógusok gyakornoki időszakának támogatására.

A kérdőív kérdése arra kérdezett, hogy az intézményvezetők szükségesnek tartják-e a mentori rendszer bevezetését, és válaszuk indoklását is kérte. A rendszer bevezetésével teljes mértékben egyetért minden válaszoló. A mentori segítő-támogató funkció hasznát több területen is megemlítették:

- „A mentor segíti át a hallgatót a katedra egyik oldaláról a másik oldalra”, azaz támogatja a pedagógusszerep és hivatás elfogadását, elmélyítését.
- A szakórák megtartásának támogatója, aki megfelelő visszajelzésekkel segíti a hallgatók fejlődését, alakítja önbizalmát.
- Nagyobb tapasztalattal rendelkező társ, akivel minden problémát meg lehet beszélni.
- Kritikus társ, aki az általa helytelennek, irreálisnak vélt elképzeléseket, prekoncepciókat szükség szerint korigálja.
- Segítséget nyújt a további fejlődés irányának kijelölésében.
- Bevezeti a hallgatót a kollégák közösségébe, segít minél szélesebb körben megismerni az intézmény életét.

Az indokok egyharmad része az iskolai gyakorlat fontosságát emelte csak ki, s magáról a mentori feladatokról nem tett említést.

A spontán indoklások mellett egy irányítottabb kérdéssor ugyanebben a témakörben és a mentor személyére vonatkozóan kívánt információkat szerezni. A mentorságra vonatkozó állításokat három fokú skálán kellett értékelni. A rangsor kialakítása során az egyes fokozatokhoz pontokat rendeltünk, ahol a magasabb érték a fontosabbnak tartott feladatot jelentette (3. táblázat).

3. táblázat: A mentori feladatok rangsora az intézményvezetők, hallgatók és mentorok véleménye szerint

<i>A mentori feladatokra vonatkozó állítások</i>	<i>Igazgatók</i>	<i>Hallgatók</i>	<i>Mentorok</i>
A mentor feladata a gyakornok munkájának folyamatos értékelése.	1	4	1
A mentor feladata a gyakornok óráinak látogatása, értékelése.	2–3	2	3
A mentor feladata az iskolai életbe való bevezetés.	2–3	3	2
A mentor feladata a gyakornok munkájának közös megtervezése.	4	6	7
A mentor feladata a tanórán/iskolán kívüli tevékenységekbe való bevezetés.	5	5	5–6
A mentor feladata a gyakornok pedagógiai kompetenciáinak fejlesztése egyéni feladatok adásával.	6	8	4
A mentor támogató segítségének mértéke a gyakorló szükségleteitől függ.	7	1	5–6
A gyakornok egyedül végezheti pedagógiai tevékenységét, a mentor csak akkor szól bele munkájába, ha a gyakornok kéri.	8	7	9
A mentor segít a hallgatói portfólió elkészítésében, a reflektív gondolkodás fejlesztésében.	9	9	8

A három rangsor összehasonlítása azt mutatja, hogy a vezetők és mentorok gondolkodása igen közel van, míg a hallgatóké két esetben markánsan, a többiben kisebb mértékben eltérő.

Az igazgatóknál és mentoroknál *első helyet elfoglaló értékelő funkció* a spontán válaszokból tükröződő „segítő társ“ attitűd után váratlan eredményként hat. Igaz, hogy az állítás nem jelöli, hogy az értékelés melyik formájáról van szó (diagnosztikus, formáló-segítő, összegző-minősítő), s lehet, hogy csak az előítélet, rossz beidegződések okoznak negatív érzéseket. Az is látható, hogy a tanóralátogatásnak mindhárom csoport nagyon nagy szerepet tulajdonít, s közel azonos az elutasító véleményük a nagyfokú önállóság biztosításával (7–9. hely). Ugyanakkor a differenciált, az egyéni igényeket figyelembe vevő támogatást a pedagógusok inkább elutasítják (5–6. 7. hely), míg a hallgatók a legfonosabbnak tartják. Nagyon fontos, hogy ebben az esetben nem a mentori segítséget utasítják el, hiszen ezt a 7. helyre sorolták, s ez inkább az állítás elvetését, mint elfogadását jelenti. Ez az eltérés ko-

moly figyelmeztetés a differenciálás szükségességére vonatkozóan. Némileg ellentmond ennek a következtetésnek az egyéni feladatokon alapuló kompetenciafejlesztés 8. ranghelye.

Fel kell figyelni a rangsor végére kerülő, a reflektivitás fejlesztésére és portfólió készítés segítésére vonatkozó állítás nagy mértékű elutasítására. Ez magyarázható azzal is, hogy a kérdőív kitöltésekor még idegen, a pedagógiai közvélemény által nem elfogadott szakmai elvárás fogalmazódott meg bennük.

A mentorok kiválasztásával kapcsolatos két kérdés (a mentor hallgatóval megegyező szakja és előzetes felkészítése; és a mentori munkát nehezítő tényezők) különböző válaszokat eredményezett. Míg teljes az egyetértés, hogy a mentor és hallgató azonos szakos legyen, az előzetes felkészítést sem a mentorok, sem pedig a hallgatók nem tartják igazán fontosnak.

Felmérésünkben arra az előzetes félelemre is választ szerettünk volna kapni, amely a rendszer bevezetését megelőző szakmai vitákban rendkívül nagy hangsúlyt kapott, mégpedig az a feltevés, hogy nem lesz elég pedagógus, aki a mentori munkát vállalja.

A válaszokból az a következtetés vonható le (elsősorban az igazgatói válaszok alapján), hogy ez jelenleg nem jelent gondot. Az országosan meginduló mentorképzések népszerűsége a pedagógusok körében szintén azt jelzi, hogy a mentori feladatkör igazi szakmai kihívásként fogalmazódik meg, ahol a pedagógusok saját szakterületükön belül végezhetnek újszerű, hasznos pedagógiai munkát, adhatják át mindazt a tapasztalatot és tudást, amelyet az évek, évtizedek alatt megszereztek. Segít ebben a folyamatban az életpályamodell bevezetése is.

Ugyanakkor a jövő érdekében nagyobb figyelmet kell szentelni a korlátozó, nehezítő tényezőkre, azok csökkentésén, megoldásán kell fáradozni, hogy a mentori rendszer stabilan beépüljön a pedagóguspálya folyamatába. Mik ezek a nehézségek a válaszok szerint?

- A szakmai elismerés biztosítása;
- a terhelés reális elosztása (óraszám kedvezmény);
- a gyakorlati idő tehermentesítése a gyakorló számára;
- szorosabb kapcsolat kiépítése a képzőintézmény és a gyakorlólóhely között;
- nagyobb lehetőség a hallgatók értékelésében, pályaalakításának megítélésében.

A felsorolás egybecseng azokkal a tanácsokkal, amelyeket az egyéves gyakorlat bevezetésének segítéséhez kértünk a kérdőív utolsó kérdéseként:

- A tanácsok/kérések egy része a mentorok munkakörülményeire vonatkozott: kevesebb óraszám, minimális adminisztráció elvárása.
- A gyakorlólóhely megválasztása megfelelő információk alapján és a szakos ellátottság figyelembevételével történjék. A gyakorlat szervezése időben kezdődjék, az intézmény kapjon előzetes tájékoztatást a kijelölt hallgató-

ról, érdeklődéséről, egyes kompetenciáinak fejlettségéről, hogy ezek alapján kapjon iskolai feladatokat.

- Felmerül egy olyan együttműködés lehetősége, ahol a képzőintézmény nemcsak elfogadja az iskolák segítségét a gyakorlati képzésben, hanem kölcsönösségen alapuló együttműködést is ajánl (továbbképzések terén, akciókutatásokban stb.).

### **Az összefüggő egyéni gyakorlatra vonatkozó következtetések, javaslatok**

Egyértelműen megfogalmazódik minden választ adó érdekelt fél részéről, hogy az összefüggő egyéni gyakorlat (a féléves és egyéves) rendkívül hasznos a leendő tanárok fejlődése szempontjából.

#### *A gyakorlat szervezési feladatai*

A szervezési feladatokra vonatkozó jelenlegi gyakorlat és annak kritikája elsősorban az intézményvezetők és a mentorok véleményei alapján összegezhető.

A *hallgatók elhelyezése* az elmúlt években nem okozott különösebb gondot. Bár létrejött egy gyakorlólhelyeket tartalmazó „bank”, az elhelyezések csak ritkán történtek ennek alapján. A legtöbb gyakorló saját maga kereste meg az iskolát. Régi ismeretségek, előző tapasztalatok, információk segítették döntéseiket. Általában az intézmények befogadták a fiatal kollégákat, ritkán fordult elő elutasítás. A felmérésben részt vevők komoly hányada (egyötöde) mint gyakorló pedagógus, saját iskolájában „folytatta” munkáját. Az elkövetkező időszakban ezeknek a kollégáknak a száma csökkenni fog, hiszen a pedagógusképzési rendszer átalakításával a főiskolai végzettség egyetemi szintűre emelésére egyre kevesebb tanárnak lesz szüksége. Ha figyelembe vesszük a tanárképzés volumenének csökkenését és a mentorképzés kiszélesítését is, valószínűsíthető, hogy a gyakorlólhely kijelölése nem fog túl nagy gondot okozni.

Komolyabb szakmai kérdést vet fel *a gyakorlat szervezésével* kapcsolatos bizonytalanság, a kétféle intézmény munkaszervezése közti különbségek áthidalása. Míg a főiskolai-egyetemi rendszer a hallgatók egyéni igényeihez, élethelyzetéhez igazodva nagyon nagy szabadságfokkal szerveződik, a közoktatás működése változatlanul szigorúan szervezett, s nagyrészt egységesen központilag irányított. Az ebből következő szervezési gondok megoldása a képzőintézmények feladata lehet, hiszen az iskolák változtatási lehetőségei igen korlátozottak. A nehézségek három területen sűrűsödnek:

- A hallgatók a gyakorlat idejében is aktívan vesznek részt a képzésben a második, harmadik szakjukkal. Az intézményi órarend nem tudja figyelembe venni, hogy néhány hallgató a délelőtti órákban iskolai elfoglaltsággal rendelkezik.

- A tanév rendje eltér a két intézménytípusban. Optimális lenne, ha a hallgatók az iskolai tanév kezdetétől (augusztus végétől) részt vehetnének az előkészítés, tervezés munkálataiban, megismerkednének a tantestület tagjaival, munkájával. A januári hónapban viszont nagy valószínűséggel a mentorok szeretnék visszavenni osztályaikat, a megfelelő korrekciók, összefoglalások, értékelések megvalósítására.
- A gyakorlati követelmények megvalósításában kellő szabadságot kellene biztosítani a képzőintézmény részéről, hogy a gyakorlólé hely sajátosságaihoz lehessen illeszteni a hallgatói feladatokat. (Pl.: Az egyéni bánásmód kompetenciájának fejlesztése más típusú tevékenységében valósulhat meg az általános iskolában, szakiskolában vagy gimnáziumban.)

A *szervezés és együttműködés* feladataihoz tartozik a képzőintézmény és a gyakorlóléiskola közti szakmai kapcsolatok szorosabbá tétele. A jelenlegi problémák és a vágyak szintjén is megfogalmazódott, hogy a mentorok és intézményvezetők pontosabb felkészítést szeretnének kérni a gyakorlat céljáról, feladatairól, az értékelésről stb. Nagy valószínűséggel ez a hiányérzet csökkenni fog a mentorok képzésének kiterjesztésével (kötelezővé tételével). Ettől függetlenül reális igény az iskola vezetői részéről is, hogy minden fontos információt megkapjanak még a gyakorlat kezdése előtt.

Megfogalmazódott egy „*valódi együttműködés*” gondolata is a két intézmény között. Olyan kölcsönös szakmai kapcsolatokat szeretnének kiépíteni, ahol az iskola nemcsak gyakorlólé hely, hanem partner a képzésben, a különböző kutatásokban, innovatív megoldások kipróbálásában, bevezetésében, s a képzőintézmény segít az iskola szakmai problémáinak megoldásában. Ez a spontán módon megfogalmazott elképzelés megfelel a szakirodalomból már ismert „*szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák*” kialakuló hálózatának (Kotschy, 2003).

#### *A gyakorlat tartalmi kérdései*

A gyakorlat tartalmi kérdéseit kétféle megközelítésben igyekeztünk feltárni, egyrészt a tevékenységek, másrészt a pedagógiai kompetenciák oldaláról.

A gyakorlat során végzett *feladatok, pedagógiai tevékenységek* a központi javasoltaknak megfelelően kerültek a kérdőívbe, így kiegészítésükre vagy megváltoztatásukra nem volt mód. A felmérés egyértelműen igazolta, hogy a tevékenységi területekkel kapcsolatos elvárások irreális követelményeknek bizonyultak. Ezért célunk nem a tevékenységi lista gazdagítása, hanem a tevékenységek fontosságának belső súlyozása volt.

A gyakorlat legfőbb tevékenysége a vártak megfelelően a szaktanári feladatok, ezen belül a szakórák megtartása volt. Az órákra való felkészüléssel és az óra utáni elemző-értékelő beszélgetéssel együtt az összes idő kb. 60 százalékát tette ki.

Ez az eredmény világosan mutatja, hogy a csoportos tanítási gyakorlat során megszerzett tapasztalatok nem alapozzák meg megfelelő szinten a tanítási képességek fejlődését, szükség van a folyamatos segítséggel és értékeléssel kísért további gyakorlásra. Ugyanakkor magyarázható azzal is, hogy általában a szaktanári, s kiemelten a középiskolai munka tanóra-centrikus, s a magas kötelező óraszámok a munkaidő döntő hányadát foglalják le.

A válaszolók eltérő véleménye egyes tevékenységek arányára vonatkozóan mindhárom csoport esetében alapvetően az intézmény típusától, belső feladatrendszerétől függ. Egyértelmű azonban, hogy azok a tanórán kívüli tevékenységek, amelyek szorosan összefüggnek a szaktárgy tanításával (tehetséggondozás, korrepetálás, tanulószobai foglalkozás stb.), alig férnek bele a gyakorlat idejébe. Ennek a problémának a megoldása alapvetően a gyakorlati idő meghosszabbításában rejlik, de azért érdemes felhívni a mentorok, igazgatók figyelmét ezekre a tevékenységekre, s tudatosan törekedni arra, hogy a hallgatók ezen a téren is szerezhessenek tapasztalatokat. Az iskolai élet megismerése, az egyes programokban való tevékeny részvétel nemcsak hasznos, hanem a hallgatók igényeit is szolgálja.

Kétségeket támaszt azonban az intézményvezetők szerint kiemelten kezelt adminisztratív feladatokban való jártasság megszerzése. Az oktatáspolitikai elvárások új irányvonala nem a pedagógiai munka fejlődését, hanem elsősorban az ellenőrizhetőség célját szolgálja, azért nem kellene a fiatal kezdő pedagógusokkal szemben is a lényeges, korszerű pedagógiai elvárások helyett a bürokratikus elemeket erősíteni. A szakmai gyakorlat során az önálló, alkotó, a gyermekek fejlődését szem előtt tartó pedagógiai tevékenységre való felkészítésnek kell lennie a meghatározónak.

A *pedagógiai kompetenciák és fejlesztésük* terén a 2013. EMMI rendeletben meghatározott képzési és kimeneteli követelmények alapján fogalmaztuk meg kérdéseinket. Az adatok elsősorban arra vonatkoznak, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyeknek a fejlesztésére a képzés során nincs elég lehetőség, s ezért a gyakorlat folyamán a legtöbb segítséget igénylik. Mivel a mentoroktól a gyakorlat kezdetén és végén lévő állapotot is kérdeztük, három rangsor alapján a következő kép rajzolódott ki:

- Természetes hiány, hogy a képzőintézményben eltöltött évek alatt a hallgatóknak kevés lehetőségük van valós pedagógiai szituációban tevékenykedni, ezért a *tanulói személyiségfejlesztés és a közösségalkotás támogatásának kompetenciája* terén nincs tapasztalatuk. Ebben egyetértenek a hallgatók és a mentorok egyaránt.
- Kevésbé magyarázható a *tervezési kompetencia* fejletlensége, hiszen a különböző pedagógiai tervek készítésének feladatai hasznosak lehetnek az elméleti tanulmányok gyakorlati alkalmazásánál. (Pl. fiktív csoportok részére készített tematikus- és óra tervek, erdei iskolai, tanulmányi kirándulási tervek készítése). Hasonlóképp a csoportos tanítási gyakorlat során is fontos feladat

- a tanítási egységre való felkészülés. A bizonytalanságokat tükröző segítségkérés fontos visszajelzés ezáltal a képzőintézmény oktatói számára is.
- Két kompetencia a „középmezőnyben” foglal helyet. *A pedagógiai értékeléssel* való elégedettség valószínűleg abból fakad, hogy a hallgatók ezen a téren nem kerülnek igazán éles helyzetbe, s így nincs rajtuk a teljes felelősség. Ugyanakkor a diagnosztizáló, segítő-támogató értékelésre, illetve feladatsorok, témazárók önálló készítésére nagyon jó lehetőséget nyújthat a gyakorlat, amit a mentori értékelés szerint valóban ki is használnak, hiszen a segítség szükségességére vonatkozó rangsorban a kezdeti 2. helyről a 6–7. helyre kerül ez a kompetencia. A másik középben elhelyezkedő „*tanulás támogatása*” kompetencia igen eltérő értékelést kapott. Mentoroknál a kezdeti 7. helyről a gyakorlat végén a 3–4. helyre került, s a hallgatók is a 4. hellyel értettek egyet. Úgy tűnik, az a mentori elvárás, hogy a hallgatók a tanításról már megfelelő tapasztalati tudással rendelkeznek, nem egészen bizonyult igaznak. Ezt jelzi pl. az a mentor, aki a hallgatók módszertani tudását kifogásolja.
  - *A kommunikációs, együttműködési kompetencia* olyan alapvető képességekre épül, amelyekkel a hallgatóknak rendelkezniük kell már a képzés alatt is. Felmerül azonban a kérdés, hogy pl. a szülőkkel, kollégákkal, más szakemberekkel való érintkezésre, együttműködésre van-e lehetőségük a gyakorlóknak, valóban kevés segítségre szorulnak-e ezen a téren is.
  - *A szakmai fejlődésért való elkötelezettség* utolsó helye a rangsorban érthető, de nem teljesen megnyugtató. A belső igényesség, motiváltság kialakításának feladata szorosan összefügg a következőkben tárgyalt mentori feladatok értelmezésével.

Ha a két tartalmi megközelítés eredményeit összehasonlítjuk, levonhatjuk azt a következtetést, hogy a hallgatók megerősítést kapnak a tanításhoz közvetlenül kapcsolódó kompetenciák terén, de éppen a leghiányosabb pedagógiai kompetenciák, a tanulói személyiség megismerése, az egyéni, differenciált bánásmód és a közösségfejlesztés segítéséhez szükséges képességek fejlesztésére igen kevés idő és feladat jut. Az egyéves gyakorlat kidolgozásánál ezt feltétlenül figyelembe kell venni.

#### *A mentori feladatok ellátásához szükséges tevékenységek*

A mentorok és mentorálás fontossága egyaránt elfogadott mind a három megkérdezett csoport részéről. Külön figyelmet érdemel az az egyezés is, amely az intézményvezetők és a mentorok válaszai között található a mentorság lényegi feladatainak megfogalmazásáról:

- a mentor-hallgató viszonyt elsősorban a szülő-gyerek kapcsolathoz hasonlítják a metaforákban;

- a legfontosabb feladatként a folyamatos követést-értékelést fogalmazzák meg;
- s a legkevésbé értenek egyet a hallgatói önállóság mértékének növelésével.

Úgy tűnik, a szerepfelfogás sokkal közelebb áll a diák-tanár viszonyhoz, mint a fiatal és a tapasztalt kolléga közti együttműködéshez. A hallgatói és a mentori válaszok közti szignifikáns eltérések viszont azt mutatják, hogy a hallgatók nagyobb önállóságra vágnak, kevésbé érzik a folyamatos értékelés fontosságát. Ez a kérdés egy általánosabb oktatáspolitikai problémára hívja fel a figyelmet. Az előírásoknak való megfelelés fontossága, az önállóságtól való félelem, a vezetettség, a beosztotti, végrehajtó szerep természetes elfogadása még 25-30 év után is meghatározza a hazai pedagógustársadalomról kialakított társadalmi képet, a pedagógusok életérzését. Természetesen, egy kérdőíves felmérés szűk körű eredményeiből nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, de az a pedagógiai légkör, amely jelenleg körülveszi a változtatási szándékokat, s néha az az oktatáspolitikai elképzelés a pedagógusokról, amely az oktatáspolitikai törekvésekben – akár a legnagyobb jóindulattal is – megnyilvánul, nem a jövő céljait és pedagógusképét veszi figyelembe, nem az önálló gondolkodású, innovatív pedagógusokat segíti, hanem a gyengékhez igazítva alakítja a rendszer irányítását, működési szabályait.

Ezért fontos feladat, hogy a kezdő pedagógusok ösztönzést kapjanak egyéni elképzeléseik kidolgozásához, kipróbálásához, s az eredmények elemzéséhez, értékeléséhez. Ez a megközelítés éppen a rugalmasság, a reflektivitás és az önálló hallgatói kezdeményezések támogatását hangsúlyozza a mentori munkában, s amelyeket a mentorok és vezetők jelenleg egyaránt a legkevésbé fontosként említettek.

A pedagógiai nézetek átalakítása a képzések, továbbképzések, oktatáspolitikai közös feladata. A korszerű tanulással-tanulókkal kapcsolatos nézetek egyre szélesebb körben elfogadottak, s talán ez segíthet a tanárokról alkotott elképzelés, elvárás-rendszer megújításában is.

Fontos fejlődés, hogy a pedagógussá válást folyamatként értelmezzük, ami a képzés befejeztével nem válik teljessé, de az önálló, alkotó pedagógussá válást a pedagógiai szabadság folyamatos növelésével lehet csak elérni. Ebben a folyamatban kell megtalálni az egyéni szükségletekhez alkalmazkodó egyéves tanítási gyakorlat feladatait, követelményeit.

## Irodalom

- A 289/2005 (XII.22) Kormányrendelet 13.§ kiegészítése: Ajánlás a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének tartalmáról (2009. XII. 30.).
- A 326/2013 (VIII.30.) Kormányrendelet a pedagóguskompetenciákról.
- Kotschy Beáta (2003): Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – A pedagógusképzés megújításának egy lehetősége. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 109–117.



## TANÓRÁN KÍVÜLI TANULÁS – PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS SZAKMAI FEJLŐDÉS

**IMRE ANNA**

az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet  
tudományos főmunkatársa  
imre.anna@ofi.hu

---

*A 2013/14. tanévtől a hazai általános iskolákban meghosszabbodott a tanítási napok hossza. A rendelet szerint az intézményeknek délután négy óráig kell különböző foglalkozásokat biztosítani a bent tartózkodó tanulók számára. Ez a változás a gyermekek számára lehetőség fejlődésük támogatására, ugyanakkor a pedagógusok számára megnövekedett feladatot jelent. A bemutatott vizsgálat arra keresi a választ, hogyan hatnak ezek a változások a tanítókra és a tanárookra, melyek azok a területek, amelyek újak, megterhelőbbek, s melyek azok, amelyek új megközelítést igényelnek vagy nehézséget jelentenek. A tanulmány megvizsgálja azt is, hogy a pedagógusképzés és továbbképzés számára milyen következtetések fogalmazhatók meg ezen a téren a folyamatos szakmai fejlődés elősegítésére.*

---

### Bevezetés

A 21. század új igényeket és elvárásokat fogalmaz meg az iskolák számára, ezek közé tartozik például az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés, az esélykülönbségek kiegyenlítése és minőségi oktatás biztosítása minden tanuló számára (Hargreaves, 2004). Az iskola feladatai az újonnan megjelenő célok mentén általában bővülnek, s ezek között egyre nagyobb arányban találhatók olyanok is, amelyek a tanítás-tanulás új megközelítését eredményezik, és/vagy a családok tehermentesítését jelentik, s csak azokkal együttműködésben valósíthatóak meg kiegyensúlyozottan. Az új feladatok jelentős részben a pedagógusokat „találják meg”, akik gyakran ellentmondásos módon reagálnak, hol lelkesedéssel, hol belenyugvással, hol háritással.

A közelmúltban némileg hasonló kérdéseket fogalmazott meg Nagy Mária (2010), aki a *Pedagógus 2010* kutatáshoz kapcsolódva vezetői interjúkra épülő elemzést készített a pedagógusok munkaterheivel összefüggésben. Tapasztalatai szerint a vizsgált iskolákban a decentralizált irányítási környezetben, ahol helyi döntéshozóknak lehetőségük van saját elvárások megfogalmazására, a pedagógus szakmában uralkodóvá vált a „kiterjesztett szerepelvárás”, a vezetők szerint a pedagógusok közül sokan nem tudják „felvenni a szálát”, teljesíteni az új követelmé-

nyeket. A szerző szerint a fő gond nem a munka mennyisége lehet, inkább a feladatok „kúszó terjedése”, a munkamegosztásban és a felelőségek kapcsán megjelenő, fennálló tisztázatlanságok, valamint a kompetenciabővítések korlátai.

Ma ugyan már nem beszélhetünk decentralizált irányítási rendszerről, de a megközelítés ma is aktuálisnak tűnik, legalábbis egy közelmúltban bevezetett, általános iskolák nyitvatartását célzó változás nyomán megfigyelhető feladatbővülés jelenségében. A délután négyig tartó iskola 2013/2014-es tanévben történő bevezetése fokozatosan kiterjesztheti a délutáni foglalkozások világát egyfajta horizontális expanzió irányába, ha a szülők is igényelni fogják és az iskolai szereplők is megnyerhetőek az új feladatoknak. Bár mindkettő részben még nyitott kérdésnek tűnik, de érdemes megfontolni néhány szempontot a folyamatokkal kapcsolatban – ezúttal a pedagógusok oldaláról. Az alábbi írás azt a feladatot vállalta, hogy egy, a témához kapcsolódó kutatás tapasztalatait átgondolja a pedagógusok, illetve képzési, továbbképzési lehetőségeik és szakmai fejlődésük vonatkozásában.

### **A kutatás célja, módszerei és tapasztalatai**

Kutatásunkban a délután négyig tartó iskola 2013/2014-es tanévben történő bevezetése kapcsán, a változás folyamatát és a délutáni tanulás tanulói eredményességre gyakorolt hatását vizsgáltuk, kitekintéssel a tanári munka és munkaidő változásaira. A délután négyig tartó iskola bevezetésére a 2013/2014-es tanév szeptemberétől került sor. Bár a szabályozás kötelezte az iskolákat délután négyig iskolai foglalkozások szervezésére, egyben lehetővé tette a szülők számára az ez alól történő felmentés kérelmezését is.<sup>1</sup> Ez utóbbi következtében a változás nem volt látványos az általános iskolák jelentős részében, ennek ellenére az országos statisztikai adatok tanúsága szerint jól látható növekedés figyelhető meg a beavatkozás előtti és utáni tanév adatainak összevetésével. Az adatokból nagyságrendileg leszűrhető, hogy korábban is igen általánosnak volt mondható a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel, ami már a beavatkozás előtt is meghaladta az általános iskolai tanulók számát, tehát minden általános iskolai tanuló egynél valamivel több foglalkozásban volt egy tanévben átlagosan érintett, a szabályozás életbe lépését követően a részvétel átlagosan további 20 százalékos növekedést mutat (Imre, 2015).

Kutatásunk során három járás 35 általános iskolájában igyekeztünk feltárni az első tapasztalatokat a változással kapcsolatosan a bevezetést követő első tanévben,

---

<sup>1</sup> 2011. évi CXC törvény 27.§ (2) és 55.§ (1).

kérdőíves adatfelvétel és esettanulmányok készítése révén.<sup>2</sup> A jelen elemzésben a pedagógusokkal kapcsolatos tapasztalatok vázlatos áttekintésére vállalkoztunk, majd ezekhez kötődően a lehetséges képzési és továbbképzési szükségletek körvonalazására. *Az elemzés során az alábbi kérdésekre kerestünk választ:*

- Jelentett-e a délutáni iskola bevezetése, a délutáni foglalkozások kiterjedése jelentős változást a pedagógusok munkája, feladatai szempontjából? Ha igen, kiknek jelentett változást és miben, s hogyan fogadták az érintettek?
- Hogyan vélekednek a pedagógusok az új feladatokkal kapcsolatos nehézségeikről, felkészülési lehetőségeikről?
- Milyen képzési és szakmai fejlődési lehetőségek segíthetik az új feladatokban a pedagógusokat?

### **A pedagógusok és a tanórán kívüli foglalkozások**

Kutatásunk során a pedagógusokkal kapcsolatban arra voltunk kíváncsiak, hogy változtak-e a feladataik a 2013/2014-es tanévtől, és ezek hogyan oszlanak meg a tantestületekben. Hogyan fogadták a változásokat, a kötött munkaidő bevezetését ugyanettől a tanévtől kezdődően, és hogyan vélekednek a saját felkészültségükről.

#### *A változások fogadtatása*

A kutatás során a pedagógusokkal kapcsolatban mindenekelőtt azt igyekeztünk megtudni, hogy az egyes iskolai szereplők és ezen belül a pedagógusok hogyan vélekednek a változásokról. A kérdőív kérdéseire válaszoló pedagógusok véleménye szerint az iskolai szereplők bár igen megosztottak voltak a kérdésben, a tanulókat leszámítva, akik mérsékelt lelkesedést mutattak, a kedvező fogadtatás az elutasításnál valamivel jellemzőbb volt valamennyi szereplő körében. Az igazgatók körében volt a legnagyobb átlagosan az elfogadás aránya (76%), a szülők és a pedagógusok közel fele nyilatkozott pozitívan (49% és 47%). A pedagógusok válaszait erősen befolyásolta az a tény, hogy alsó vagy felső tagozaton tanítanak: az alsó tagozaton tanítók jóval pozitívabban álltak az új helyzethez, mint a felső tagozaton tanítók. Egy másik dimenzióban az is jellemzőnek mondható, hogy a válaszadók percepciói eltérőek önmaguk és munkatársaik vonatkozásában: saját attitűdjeiket pozitívabban, kollégáik attitűdjeit negatívabban ítélték meg (lásd *1. táblázat*).

---

<sup>2</sup> A kutatás során három eltérő helyzetű járásban kérdőíves kutatást végeztünk, ennek keretében 34 igazgató, 548 pedagógus válaszait tudtuk feldolgozni, emellett közel ezer 5. évfolyamos és 839 8. évfolyamos tanulónak és szüleiknek válaszait tudtuk beépíteni. Az empirikus kutatás résztvevői *Imre Anna, Imre Nóra, Berényi Eszter, Jankó Krisztina* voltak.

1. táblázat: Az intézkedés bevezetésének fogadtatása a pedagógusok körében, a pedagógusok válaszai alapján (%-ban)

		<i>Inkább elutasítón</i>	<i>Inkább kedvezően</i>	<i>Nem tudja</i>
A pedagógusok általában	alsó tagozaton tanít	35,3	54,8	9,9
	felső tagozaton tanít	50,2	38,3	11,5
A kérdezett	alsó tagozaton tanít	28,6	59,4	12
	felső tagozaton tanít	46,1	44,4	9,5
Átlag		42,2	47,1	10,6

#### *A délutáni feladatok változásában való érintettség*

Kutatásunkban arról is gyűjtöttünk információkat, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek a változásokról a saját munkájukkal kapcsolatban, illetve, hogy konkrétan mekkora változásról is lehet egy-egy pedagóguscsoport esetében beszélni.

Bár a pedagógusok jelentős részének nem okozott különösebb gondot a délutáni iskola bevezetése, vannak iskolák és pedagógusok, amelyek és akik számára nagyobb kihívást jelentett az új helyzet. Ilyenek a felső tagozaton tanító pedagógusok általában, a hátrányos helyzetű tanulókat magasabb (33–100% közötti) arányban fogadó iskolák és az itt dolgozó pedagógusok, valamint a délutáni foglalkozásokban közelebbről érintett pedagógusok.

A délutáni érintettségben való növekedést az is megragadhatóvá teszi, ha összevetjük a két tanév – a beavatkozást megelőző és követő tanév – tendenciáit a pedagógusok saját beszámolóit alapján. Az adatok azt mutatták, hogy a pedagógusok között egyik tanévről a másikra 15,4 százalékkal nőtt azoknak az aránya, akik úgy nyilatkoztak, hogy gyakran tanítanak napközis vagy tanulószobai foglalkozáson.<sup>3</sup> Hasonlóan jelentős bővülés volt megfigyelhető a szakkörvezetés feladatában. Az adatokból az is leolvasható, hogy az intézkedés következtében mind az alsós, mind a felsős pedagógusok körében jelentős mértékben megnőtt a délutáni foglalkozásokban való érintettség (lásd 2. táblázat). Az alsós pedagógusok körében a napközi mellett a szakköri foglalkozások jelentenek elsősorban növekedést, a felsőben a korrepetálás, a szakköri foglalkozások és az egyéb foglalkozásokkal kapcsolatos elfoglaltságok. A változás összességében valamivel nagyobb volt a felső tagozaton tanító tanárok körében, mint a tanítók körében. A pedagógusi feladatkörök oldaláról ezért a felsős pedagógusokat, közöttük is elsősorban a szakkört és az egyéb foglalkozások közül a tanulószobát vezető pedagógusokat láttuk leginkább érintettnek a kérdésben (lásd 2. táblázat).

<sup>3</sup> A délutáni foglalkozásokkal kapcsolatban a kérdésfeltevésben csak a napközis foglalkozás szerepelt, a tanulószoba részben a napközi, részben az egyéb kategóriába került.

2. táblázat: A pedagógusok délutáni foglalkoztatásában bekövetezett változások az alsó és felső tagozatos pedagógusok körében a 2012/2013. és 2013/2014-es tanévben (%-ban)

Foglalkoztatások	2012/2013			2013/2014		
	alsó	felső	átlag	alsó	felső	átlag
iskolaotthon	21,4**	8,2**	15,5**	24,9*	15,3*	20,7*
napközi	50,2**	35,6**	43,8**	59,4**	42,6**	52**
klubnapközi	4,7	2,3	3,6	3,3	4,8	4
korrepetálás	77,2**	64,5**	71,5**	79,2*	70,9*	75,6*
szakkör	39,2**	58,1**	47,8**	51,7**	68,7**	59,5**
művészeti foglalkozások	26,3*	17,4*	22,4*	27,3*	18,5*	23,5*
sport	21,3	24,2	22,6	26,4	25,4	26
idegen nyelv	8,1	13,8	10,6	8,7	13,9	11
délutáni kirándulások	65,0	59,5	62,6	63,4	57,4	60,8
egyéb	48,8	55,4	51,9	55,1	70,1	62,1

Megjegyzés: \*\* szign.  $\leq 0,005$ ; \* szign.  $\leq 0,050$

Úgy tűnik, a délutáni foglalkozások tekintetében a fenti két csoport érintett első-sorban a pedagógusok közül: a tanulószobán (is) tanító pedagógusok és a szakköri foglalkozást (is) vezető pedagógusok. A tanulószobán is tanító pedagógusok – saját megítélésüket is figyelembe véve – a délutáni foglalkozások kérdésében az átlagnál (ötös skálán 2,5) inkább érezték magukat érintettnek (ötös skálán 3,1). Ez az eltérés jelentős és szignifikáns eltérést jelent, vagyis feltehetően a tanulószobán tanító pedagógusok tekinthetőek a délutáni foglalkozások bevezetésében az egyik leginkább érintett csoportnak. A délutáni foglalkozásokban másik erősen érintett csoportnak azok a – szintén felső tagozatos – pedagógus csoportok tekinthetőek, akik szakköri foglalkozásokat tartanak a korábbinál nagyobb arányban.

#### *A munkaidő változása*

Azt is igyekeztünk megtudni, hogy a változás nyomán a tanári munkaidőn belül hogyan változott a legfontosabb feladatokra fordított idő aránya. Ennek érdekében a kérdés idején az egyes feladatokra fordított becsült időarányokat az előző évi, szintén becsült időarányokkal vetettük egybe. Meglepő módon a tanulókkal tanórán kívüli foglalkozásokra fordított idő nem nőtt meg jelentősen, csak mintegy két százalékkal. Ezzel egyidejűleg – és feltehetőleg ezzel összefüggésben – az adminisztráció

tív feladatokkal töltött idő hasonló arányban, másfél százalékkal nőtt. A tanórai feladatokra két százalékkal kevesebb idő jutott, mint az előző évben, és egy százalékkal kevesebb a készülésre. A szülőkkal való kapcsolattartásra és a szakmai megbeszélésekre fordított idő terén azonban nem történt változás: a heti munkaidő négy és fél százalékát fordították ezekre mindkét évben.

Az érintettség egy másik dimenziója az intézmény. Eltérés figyelhető meg ugyanis az intézmények között abban a tekintetben, hogy hogyan alakul a tanulók összetétele, s hogy milyen összetételű tanulókat fogadnak nagyobb arányban. A tanulói összetétel, ha nem is determinálja a délutáni foglalkozások szerkezetét, de a hatása kimutatható. Az adatokból kitűnik, hogy a tanulószobán tanító pedagógusok aránya igen eltérő járások és iskolakategóriák szerint: a leginkább hátrányos helyzetű iskolakategóriában a tanulószobán gyakran vagy időnként tanító pedagógusok aránya az átlagot jelentős mértékben meghaladta (43,5%), szemben a hátrányos helyzetű tanulókat alacsony arányban fogadó iskolák pedagógusaival, ahol ez a feladat csak a pedagógusok egynegyedét érintette (24,5%) (lásd 3. táblázat).

3. táblázat: Tanulószobán tanító pedagógusok a vizsgált járásokban, (%-ban)

	Járások			Átlag	HH tanulók aránya az iskolában, %		
	Bp.	J járás	M járás		0–25	26–35	36–100
Nem tanít tanulószobán	64,3	50,9	35,6	49,7	50,3	54,8	45,3
Néha tanít	19,6	20,4	11,7	17,1	25,8	17,0	9,5
Időnként tanít	5,6	14,4	16,0	12,3	11,3	13,3	12,3
Gyakran tanít tanulószobán	10,5	14,4	36,8	20,9	12,6	14,8	33,0

P = 0,000; \*\* szign. ≤ 0,005

A hátrányosabb helyzetű tanulókat nagyobb arányban fogadó iskolákban hozzájárulhat a feladat nehézségéhez a tanulószobai foglalkozásokon tanítók esetében a tanulók összetétele önmagában is. A délutáni foglalkozások ebből a szempontból valószínűsíthetően eltérnek: több problémás, segítségre szoruló tanulóval kell a délután folyamán foglalkozni, mivel az adatok tanúsága szerint a jobb társadalmi háttérű tanulók azok, akiket elsősorban kikérnek szüleik ezekről a foglalkozásokról.

Az érintettség ténye mellett második lépésben ezért a munkaidőben bekövetkezett változásokat az érintett pedagóguscsoportok esetében közelebbről is megvizsgáltuk. A tanári munka szempontjából a tanulószobán gyakran tanító tanári csoportot az átlagosnál nagyobb változások érték, esetükben jelentősen, 5,3 száza-

lékkal megnőtt a tanórán kívüli foglalkozásokra fordított idő. Ennek ellentételezéseként szinte minden más foglalkozásra jutó idő csökkenése figyelhető meg: öt százalékkal csökkent a tanórákra fordított idő, a tanóra való készülés ideje, kismértékben csökkent a szülővel való kapcsolattartásra és a szakmai együttműködésekre fordított idő is (lásd 4. táblázat). A délutáni foglalkozásokban érintett másik pedagóguscsoport, a szakkört gyakran vezető pedagógusok az átlagtól kevésbé tértek el, a tanórán kívüli foglalkozásokra is hozzávetőlegesen átlagos időráfordításról számoltak be (a heti munkaidő 14,5 százalékról).

4. táblázat: A tanulószobás pedagógusok és a pedagógusok átlagos heti munkaidejének egy feladatok közti megoszlása (%-ban)

Tanév		Tanóra való készülés	Tanulók tanítása a tanórán	Tanórán kívüli foglalkozás a tanulókkal	Adminisztratív feladatok ellátása	Szülővel való kapcsolattartás	Szakmai megbeszélések	Egyéb
2012/ 2013	tszped	18	43,4	18,0**	9,0	4,5	4,4	2,8
	átlag	19,5	43,2	14,5**	10,4	4,5	4,7	3,2
2013/ 2014	tszped	18,8	48,4	12,7	8,5	4,8	4,7	2,0
	átlag	20,4	46,1	12,1	8,7	5,0	4,6	3,2

Megjegyzés: \*\* szign.  $\leq 0,005$ ; \* szign.  $\leq 0,050$

#### Pedagóguskompetenciák

A fentiek fényében kíváncsiak voltunk arra, hogy a megkérdezett pedagógusok hogyan látják a pedagóguskompetenciák oldaláról ezt a munkát, mit gondolnak a délutáni foglalkozásokhoz kapcsolódó pedagógusi munka és a pedagóguskompetenciák kapcsolatáról, ezért a kérdőívben egy zárt kérdésben erre is rákérdeztünk. Mindezzel azt igyekeztünk megtudni, hogy a délutáni foglalkozásokban leginkább érintett, tanulószobát gyakran vezető pedagógusok a pedagóguskompetenciák közül melyeket tartják különösen fontosnak és kevésbé fontosnak a maguk számára. A kiemelt legfontosabb kompetencia mind a tanulószobán tanító, mind az ott nem tanítók részéről a tanulás támogatása volt, ezt követően a tanuló személyiségfejlődését és az egyéni bánásmódot emelték ki, illetve az elkötelezettséget és a szakmai fejlődésért való felelősségvállalást, s a hasonló fontosságú kommunikáció és szakmai együttműködés kompetenciát. A tanulószobán gyakran tanítók néhány kompe-

tenciát az átlagnál szignifikánsan magasabbra értékelték, mint a pedagógusok átlagosan. Ilyen mindenekelőtt a legfontosabbnak ítélt kompetencia, a tanulás támogatása, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, a pedagógiai folyamat tervezése és a megvalósításhoz kapcsolódó önreflexió, valamint a szaktudományi és tantervi tudás (lásd 5. táblázat). A kiemelt kompetenciák feltehetően jelzésértékűnek mondhatóak a pedagógusi felkészültség szempontjából is, legalábbis a pedagógusok saját megítélése szerint.

5. táblázat: A délutáni foglalkozásokhoz szükséges pedagóguskompetenciák<sup>4</sup>, a tanulószobát gyakran vezető pedagógusok és a pedagógusok átlagának megítélése szerint (1–5 skála átlagai)

<i>Pedagóguskompetenciák</i>	<i>Tanulószoba</i>	<i>Átlag</i>
A szaktudományi, szaktárgyi, tantervi tudás.*	3,969	3,833
Tanuló személyiség-fejlesztése, egyéni bánásmód, HH, SNI tanulók együttnevelése.**	4,031	4,102
A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése.**	4,021	3,970
A pedagógiai folyamat tervezése, megvalósításhoz kapcsolódó önreflexió.*	3,726	3,704
A tanulás támogatása.*	4,313	4,143
A pedagógiai folyamatok és a tanulók folyamatos értékelése, elemzése	3,649	3,612
Kommunikáció és szakmai együttműködés.	4,031	4,020
Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.	4,042	3,996

*A feltett kérdés:* Hogyan itéli meg, az alábbi pedagógus kompetenciák milyen mértékben szükségesek a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatos feladatok ellátásához?

*Megjegyzés:* \*\* szign.  $\leq 0,005$ ; \* szign.  $\leq 0,050$

#### *Nehézségek és felkészülés*

Fontos szempont a változások kapcsán a felmerülő nehézségek kérdése, ezek kezelésének lehetőségei és ehhez kapcsolódóan az is, hogy a pedagógusok hogyan látják a saját felkészülésük szükségességeit és lehetőségeit. Arra a kérdésre, hogy adódtak-e nehézségek a délutáni foglalkozások kibővülése kapcsán, a pedagógusok 60,2 százaléka válaszolt igennel, köztük az átlagnál valamivel több felső tagozaton tanító tanár, tanulószobán vagy gyakran tanító vagy szakkört gyakran vezető tanár, illetve hátrá-

<sup>4</sup> A táblázatban megnevezett pedagóguskompetenciák részletes leírását lásd (Kotschy, 2011).



nyos helyzetű tanulókat magas arányban tanító tanár. A tanulószobán tanító pedagógusok találkoznak a legnagyobb eséllyel nehézségekkel, az ő esetükben a feladat újszerűsége jelentett nehézséget (69%), valamint a tanulókkal kapcsolatban előforduló feszültség, nézetkülönbség (48,5%). A hátrányos helyzetű tanulókkal magas arányban találkozó pedagógusok számára hasonló mértékű nehézséget jelentett maga a feladat, a felkészüléshez szükséges idő hiánya, emellett említették még a nézetkülönbséget a vezetéssel (30%), a kollégákkal (38%) és a tanulókkal (43,8%).

6. táblázat: Az intézkedés bevezetésével összefüggő nehézségek érzékelése egyes pedagóguscsoportokban. Az igen válaszok aránya (%-ban)

Pedagóguscsoportok		%
Tagozat	alsó tagozaton tanít	58,5
	felső tagozaton tanít	62,0
Tanulói összetétel (HH tanulók aránya)	33% alatti	54,4**
	33% feletti	66,8**
Délutáni foglalkozásokban való részvétel	tanulószobán gyakran tanít	73,9**
	szakkört gyakran vezet	65,1
Átlag		60,2

A feltett kérdés: Adódtak-e nehézségek a tervezés, ill. a megvalósítás során?

A nehézségek és a feladat újszerűsége ellenére - a kérdőív más kérdéseire adott válaszokból legalábbis arra lehet következtetni, hogy nem okozott a megvalósítás komoly problémát a pedagógusok számára: a válaszoló pedagógusok fele, 51,3 százaléka érezte úgy, hogy jelenlegi felkészültségével meg tudja oldani az új feladatokat, egyharmaduk, 34,7 százalékuk pedig úgy vélte, egy kis felkészüléssel el tudja látni e feladatokat. A megvalósításhoz segítséget elsősorban az internet segítségével igyekeznek találni, a tanárok több mint fele (58,6%) a tanári munkaközösségi megbeszéléseket és iskolai szintű belső továbbképzéseket (51,3%) gondolta hasznos forrásnak. A tanárok harmada-fele az iskolán kívüli lehetőségeket, például a helyi és más szervezésű továbbképzések gondolatát és a más iskolába tett látogatások lehetőségét is támogatta.

Összességében a fentiekből az szűrhető le, hogy a változásokkal kapcsolatban a pedagógusok igen megosztottak, azok a pedagógusok, akik az intézkedések nyomán létrejövő változásokban érintettebbek és/vagy nehezebb körülmények között dolgoznak, kevésbé fogadták kedvezően a helyzetet. A közelebről érintett pedagógusok több nehézséggel találkoztak az új feladatokkal kapcsolatban. Felkészítést ennek ellenére a pedagógusok nagy része nem tartott szükségesnek, jelentős részben önállóan oldották meg a feladataikat, mivel az adatokból az is kiszűrhető, hogy

iskolán belüli együttműködésre, egymástól való tanulásra csak a pedagógusok csak kisebb része számíthat.

### Képzési és szakmai fejlődési lehetőségek

Felmerül az a kérdés is, hogy mi jellemzi a helyzetet a pedagógusok felkészültsége, képzése, továbbképzése szempontjából. A vizsgált iskolák döntő részében a kutatás idején a pedagógusok nem igényeltek külön felkészítést a délutáni feladatok ellátásához, mivel nagyrészt olyan feladatok töltik ki a délutáni időszávot, amelyek valójában nem újak, csak volumenükben változtak, nőttek meg. Ugyanakkor elképzelhető, hogy az új feladatok a közeljövőben a felkészültség, a felkészítés kapcsán új igényeket „szülnek”. Ez növeli az olyan feladatokkal kapcsolatos kihívásokat, amelyekre *Andy Hargreaves* hívja fel a figyelmet. Ezek a tudástársadalomra és az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés igényéből következő, gyakran egymásnak is ellentmondó elvárások, amelyekre bár nem készítették fel a tanárokat, mégis elvárják tőlük. Ilyen például, hogy a tanulókat és az iskolaszervezeteket felkészítsék a jövő feladataira, a tudástársadalomban való túlélésre és boldogulásra, ugyanakkor az is feladatuk lenne, hogy ellensúlyozzák a tudástársadalom problémáit, a közösség elvesztését, a növekvő szakadékot a gazdagok és szegények között. A fenti helyzet, az egymásnak ellentmondó feladatoknak való megfelelési kényszer a pedagógusok „szakmai paradoxona” (*Hargreaves, 2003*).

A délutáni foglalkozások világának kiterjedése a fenti dilemmát is tovább élezheti. A délutáni foglalkozásokkal kapcsolatos – elsősorban implicit módon megjelenő – igények szintén sokrétűek és egymásnak gyakran ellentmondóak: támogatassák a tanórai tanulást (pl. házi feladat, másnapi felkészülés), jelentsenek új tanulási lehetőségeket, az iskolai tanulást kiegészítő és gazdagító ismeretekkel segítsék a jobb képességű tanulókat (pl. szakkörök), támogatassák a lemaradókat (pl. felzárkóztatás), segítsék elő az érdeklődés felkeltését, az iskolához való kötődés lehetőségét, a társas kapcsolatos szorosabbá válását, az iskola külvilág felé való nyitását. Két-három átfogóbb kérdéskör körvonalazódik a délutáni foglalkozások kapcsán: az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés, illetve eredményesség növelésének és az esélykülönbségek csökkentésének igénye, amelyek több ponton össze is kapcsolódnak. Akármelyikre helyeződik is a hangsúly, az általános iskola valószínűsíthetően mindezeket az elvárásokat nem tudja egymaga felvállalni, de ha támogatást kap hozzá az oktatáspolitikai és a társadalom oldaláról, akkor sokat tehet érte.

Melyek lehetnek a kérdéssel kapcsolatos fontosabb kihívások a pedagógusok számára? Mindenekelőtt *a tanórán kívüli foglalkozások* maguk és az a részben nem formális, részben informális tanulási környezet, amelyben történnek. A foglalkozások maguk is különböző funkciókat fednek le (pl. felzárkóztatás, tehetséggondozás, gazdagítás, sport, illetve tanulmányi és nem tanulmányi kompetenciák kibontakoztatása, motiválás), melyeket nem könnyű közös nevezőre hozni. De van néhány kö-

zős sajátosság, például a tanulási környezet mássága, az ebből fakadó rugalmasság, kötetlenség, közvetlen következmény nélküliség, a társas jelleg erősödése, a külső kapcsolatokra való nyitottság, amelyekre fel lehet előre készülni. Ha sikerül, akkor a lehetőségek jobb kihasználása révén a tanítási folyamatokhoz kapcsolatan feltehetőleg elősegíthetik a valós élethelyzetekben történő, nem iskolai kontextusokhoz kapcsolódó tanulási lehetőségek nagyobb szerephez jutását, s ezzel az érdeklődés felkeltése mellett számos kompetencia, köztük a szociális kompetenciák fejlesztését, a társas kapcsolatok tartósabb kiépülését.

A tanórán kívüli feladatokkal való eredményes megbirkózásban a pedagógust olyan sokrétű szakmai felkészültség segítheti, amit *Andy Hargreaves* is javasol a tudástársadalom igényeit figyelembevevő szakmai fejlesztés kapcsán: például a mély kognitív tanulás elősegítésének képessége, a folyamatos szakmai fejlődés, az együttműködésekben való részvétel, a szülővel való bánásmód elsajátítása, a változásra való nyitottság és képesség (*Hargreaves*, 2003). Mindez, közelmúltban végzett kutatások tapasztalatai alapján a hazai pedagógusok esetében még nem mondható általánosnak (lásd például *Golnhofér* és *Nahalka*, 2001). A hazai szakmai körben néhány éve kifejlesztett pedagógus kompetenciák a fentieket döntő részben lefedik, erre lehet a továbbiakban is építeni, ezeket az eltérő intézményi és tanulási környezetek szempontjából szükség esetén tovább lehet gondolni (*Kotschy*, 2011).

A délutáni foglalkozások világa egyben a *sajátos tanulói igényekre* is választ kell, hogy adjon (pl. felzárkóztatás, tehetséggondozás), mindez külön, sajátos tudást és felkészülést feltételező feladat a pedagógusok számára. Különösen nagy felkészülést igénylő feladat a *hátrányos helyzetű tanulókkal*, esetleg más kulturális háttérű tanulókkal való foglalkozás, amelyben különösen fontos a tanulás támogatása (pl. diagnózis, megfelelő módszerek alkalmazása, tanácsadás), a heterogén tanulócsoporthoz tanítása (pl. kooperatív technikák, differenciálás). Mindez, a szilárd elméleti (pszichológiai, pedagógiai) felkészültség mellett, szociológiai és multikulturális ismereteket is feltételez.

Nagyrészt a vezetőkre váró feladat a *tanórai és tanórán kívüli foglalkozások szakmai szempontok figyelembevételével történő megszervezése*, az intézményi megoldások kialakítása és a pedagógusok felkészülésének és támogatásának intézményhez kapcsolódó biztosítása. A változások kapcsán a pedagógusok támogatása különösen fontos. Fontos azért is, hogy ne váljanak ellenállóká, hanem képesek legyenek maguk is előmozdítani a kedvező irányú fejlődést saját környezetükben, részt venni a kapcsolódó döntésekben, együttműködésekben. De fontos mindez azért is, hogy a változások kapcsán ne a formális megvalósítók csoportjába kerüljenek, akik jobb megoldás híján valójában saját korábbi tapasztalataikat viszik tovább, hanem maguk is kreatív módon járulhassanak hozzá a lehetőségek alakításához (*Osborne et al.*, 2000).

A szakmai fejlődés és képzés sokféle formája segítheti a pedagógusokat a délutáni tanulási helyzetek alakításában, ebben mind a képzés, mind a szakmai fejlődés számos formája szerepet játszhat. Mindezekben a különféle igényekhez illeszkedő, sokféle tartalmú és módszertanú szakmai fejlődést adekvát módon elősegítő képzé-

sek kialakítására érdemes törekedni. Az előre látható új feladatokra és kompetenciákra a tanárképzés készítheti fel a leendő pedagógusokat. A pedagógusképzés biztosíthatja mindehhez az alapot, a szilárd alapozó képzést, az erős elméleti felkészültséget a szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, tantárgy-pedagógiai területeken. Biztos alapok birtokában segítségével a leendő pedagógusok könnyebben tudnak eltérő tanulási környezetekhez és tanulói igényekhez adaptálódni, a tanulók számára motiváló tanulási környezetet biztosítani. A képzés támogathatja, hogy a hallgatók tudatosan készüljenek fel az élethosszig tartó tanulásra és ezt elősegítő tanítási helyzetekre. A szakmai gyakorlat lehetővé teheti azt is, hogy a pedagógusok már kipróbálhassák magukat hasonló helyzetekben. A képzéshez kapcsolódó kutatási lehetőségek jó terepet jelenthetnek a leendő, illetve a gyakorló, már minősített pedagógusok számára is. A gyakorlatban dolgozó pedagógusok és vezetők számára a továbbképzések és a szakmai fejlődés egyéb formái biztosíthatják a felkészülést. A szakmai felkészülés a különböző pedagógus csoportok esetében számos formában megvalósítható lehet, a továbbképzések mellett felhasználhatóak a munkavégzéshez kapcsolódó iskolán belüli és azon kívüli egymástól való tanulási lehetőségek egyaránt, ezek érdekében többféle – helyi, hálózati, vagy akár nemzetközi – együttműködési forma alakítható ki. A pedagógusok szakmai fejlődését segítő sokféle, formális, nem formális és informális tanulási lehetőséget ötvöző tanulási alkalom elősegítheti a pedagógusok számára a hasonló tanulási helyzetek és lehetőségek rutinos, kreatív formálását a tanulókkal való foglalkozások alakításában is.

## Irodalom

- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz. 359–374.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk., 2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Teachers College Press, New York.
- Hargreaves, D. H. (2004): *Learning for Life. The foundations for lifelong learning*. The Policy Press, Bristol.
- Imre Anna (szerk., 2015): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság. A délután 4-ig kiterjesztett általános iskola első tapasztalatai*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kotschy Beáta (szerk., 2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Nagy Mária (2010): *Teher-e a munka? Intézményvezetői interjúk tanulságai*. Pedagógus 2010. kutatás. URL: [http://www.t-tudok.hu/file/Pedteher/igazgatoi\\_interjuk\\_elemzese.pdf](http://www.t-tudok.hu/file/Pedteher/igazgatoi_interjuk_elemzese.pdf); Utolsó letöltés: 2015. 12. 14.
- Nahalka István (2003): *Túl a falakon*. Gondolat Kiadói Kör. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Osborn, M. et al. (2000): *What teachers do. Changing policy and practice in primary education*. Continuum, London and New York.

**A TANÁRI NÉZETEK  
ÉS AZ OSZTÁLYTERMI INTERAKCIÓ ÖSSZEFÜGGÉSEI  
KUTATÁSI EREDMÉNYEK TÜKRÉBEN**

**KARDOS MELINDA**

a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat,  
Szatmár Egyházmegyei Caritas Szervezetének  
projekt asszisztense  
kardos\_meli@yahoo.com

---

*Az osztálytermi interakciók és a tanári nézetek fontos helyet foglalnak el a hatékony oktatási folyamat megvalósulásában. Jelen tanulmány leírja azon kutatások eredményeit, melyek a nézetekre és osztálytermi interakcióra fókuszálnak. Bemutatja, hogy a kutatásokban együttjárást és eltérést is találtak a tanári nézetek és az osztálytermi interakció között. Az elemzések eredményeképpen a szerző hangsúlyozza, hogy a további kutatásokat a nézetek és a tanári gyakorlat közötti kölcsönös összefüggés szellemében érdemes folytatni.*

---

**A pedagógiai nézetek és az oktatási gyakorlat összefüggései**

A mindennapi életben bekövetkező gyors ütemű változás és fejlődés megújulásra képes szakemberek foglalkoztatását és képzését teszi szükségessé. A megújulást elősegítő szemlélet viszont nehézkesen épül be a mindennapi oktatási gyakorlatba. E gyakorlat megváltoztatásának egyik lehetősége a pedagógusok gondolkodásának változása lehetne, melynek első lépése a pedagógusok nézeteinek feltárása. *Hercz* (2002) szerint a pedagógus gondolkodásának megváltozása elősegítené az iskolai oktatás tartalmának és módszertanának átalakulását is. Ez a megközelítés a szakirodalomban nem egyöntetűen elfogadott, a témát vizsgáló kutatások eredményeiben található bizonyítékok arra, hogy a nézetek összefüggésben vannak a gyakorlattal, és arra is, hogy a nézetek és az osztálytermi gyakorlat eltérnek egymástól. Például *Eveyik, Kurt és Made* (2009) kutatási eredményeinek elemzése során együttjárást mutattak ki a nézetek és osztálytermi tanári megnyilvánulások között, ellenben *Petek* (2013) tanulmányának eredményei arra utalnak, hogy az osztálytermi gyakorlatra vonatkozó tanári nézetek és a valós osztálytermi gyakorlat között ellentétek figyelhetők meg.

E problémát érzékelve fogalmazódott meg, jelen tanulmány központi kérdése, hogy van-e összefüggés a nézetek és a viselkedés között. A témában – amint fent jeleztem – többféle, egymásnak ellentmondó kutatási eredmények is születtek, ezért *Richardson* (1996) értelmezéséhez hasonlóan, arra helyezük a hangsúlyt,

hogy áttekintsük és elemezzük azokat a munkákat, melyek elemzése segítheti a további kutatások irányainak, dimenzióinak árnyaltabb megfogalmazását.

E cél elérése érdekében jelen munkánkban a gazdag, szerte ágazó szakirodalomból olyan tanulmányokat tekintünk át, melyek e probléma értelmezése szempontjából – véleményünk szerint – értékes kutatási eredményeket tartalmaznak. A tanári nézetek és az osztálytermi interakció összefüggéseinek feltárását a vizsgált fogalmak meghatározásával kezdjük, majd áttekintjük azokat a kutatásokat, melyek a nézetek és az osztálytermi gyakorlat kutatására irányultak.

### **A nézetek különféle értelmezései és a gyakorlat összefüggései**

A szakirodalomban különbözőképpen értelmezik a nézetek (beliefs) fogalmát. *Falus* (2006) meghatározása szerint a nézet olyan állítás, amelyet a vallója igaznak tart, annak ellenére, hogy nem minden esetben épül valós igazságtartalomra. A nézeteket a tudástól az különbözteti meg, hogy a tudás ismeretelméleti igazolást is feltételez. Hasonló álláspontot képvisel *Calderhead* (1996) is: „Míg a nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat, addig a tudáson tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító proposíciókat és értelmezéseket értünk.” (*Calderhead*, 1996 idézi *Falus*, 2006. 26. o.) A nézeteket a szakemberek egy része a tapasztalatokból származó pszichikus konstrukcióknak tekinti, és elismeri, hogy a nézetek szoros összefüggésben állnak a cselekvésekkel, befolyásolják az egyén cselekvéseit (*Bárdossy és Dudás*, 2011).

A nézetek és a tapasztalat összefüggéseit hangsúlyozza *Pajares* (1992), megfogalmazása szerint nézeteknek tekinthetőek a tapasztalatokból származó személyes konstrukciók, vagyis az értékek, ítéletek, vélemények, attitűdök, ideológiák, preconcepciók, feltevések, személyes elméletek. A nézetekre vonatkozó kutatások elemzése során a nézetek tulajdonságaira vonatkozóan kiemeli például azt, hogy viszonylag korán kialakulnak és nehezen változtathatóak, továbbá azt is, hogy a nézetrendszer segíti az egyént abban, hogy definiálja és megértse a világot, illetve saját magát, tehát a nézetek adaptív funkcióval bírnak. Fontos megállapítása még, hogy a nézetek értékelő természetük miatt szűrőként segítik az új jelenségek értelmezését, ennek következtében jelentős mértékben befolyásolhatják az egyén viselkedését (*Pajares*, 1992 idézi *Bárdossy és Dudás*, 2011).

A felsorolt sajátosságok mellett érdemes a nézetek tartalmának mélyebb, árnyaltabb megismerésére is törekedni. Figyelemre méltó *Calderhead* áttekintése az 1985–1995 között publikált kutatások eredményeiről. Elemzése szerint a kutatók öt területet találtak, ahol a pedagógushallgatók meghatározó nézetekkel rendelkeztek: 1. a tanulókról és a tanulásról; 2. a tanításról; 3. a tantárgyról; 4. a tanítás tanulásáról; 5. önmagukról és a tanári szerepről (*Calderhead*, 1996 idézi *Bárdossy és Dudás*, 2011).

Az előzőekben felsorolt területek közül *Al-Amoush* és *Markic* (2011) kutatásukban a tanulásról és tanításról vallott nézeteket vizsgálták kémia szakos tanárjelöltek és tapasztalt kémia tanárok bevonásával. Vizsgálatuk során azt az eredményt kapták, hogy a vizsgálati személyek tradicionális nézetekkel rendelkeznek a tanulással és tanítással kapcsolatosan. Ugyancsak a felsorolt területek közül a pedagógusok önmagukról és a tanári szerepről vallott nézeteit vizsgálta *Knoblauch* és *Chase* (2015). Kiemelték, hogy a pedagógusok nézetei önmagukról és a tanári szerepről fontosak az énhatékonyság alakulása szempontjából, az énhatékonyságra vonatkozó hiedelmek pedig kötődnek az attitűdökhöz és a cselekvésekhez. *Tschannen-Moran*, *Woolfolk Hoy* és *Hoy* szerint a tanárok esetében az énhatékonyság érzet tulajdonképpen nem más, mint önnön képességeikről való hiedelmek az óraszervezéssel és kivitelezéssel kapcsolatban, annak érdekében, hogy sikeresen teljesítsék a specifikus tanítási feladatokat az adott környezetben (*Tschannen-Moran*, *Woolfolk Hoy* és *Hoy*, 1998 idézi *Knoblauch* és *Chase*, 2015).

A szociális kognitív elmélet értelmezési keretén belül a tanárok énhatékonyság érzeteit úgy határozhatjuk meg, mint a tanítási helyzetre irányuló énhatékonysággal kapcsolatos hiedelmeket. *Bandura* szerint az énhatékonysággal kapcsolatos hiedelmek prediktívek a feladat választása, az erőfeszítés, a kitartás és az elért siker szintje szempontjából. E felfogás alapján az oktatási folyamat sikerességét befolyásoló tényezők között hangsúlyos szerepet kap az énhatékonyság érzet kutatása (*Bandura*, 1977, 1986, 1997 idézi *Knoblauch* és *Chase*, 2015).

*Knoblauch* és *Chase* (2015) empirikus kutatásukban a kezdő tanárok énhatékonyságról vallott hiedelmét és attribúcióit vizsgálta a tanítási tapasztalatokkal összefüggésben. Specifikus figyelmet fordítottak kutatásukban arra, hogy a kutatásba bevont iskolák különböző térbeli elhelyezkedése (vidéki, külvárosi, városi), hogyan változtatja meg a tanárok énhatékonyság érzetét és kauzális attribúcióját. A kutatás eredményei szerint a kontextuális hatások jelentős mértékben befolyásolják a kezdő tanárok hatékonysággal kapcsolatos értékeléseit. A kezdő tanárok esetében a vizsgálat eredményei szerint az énhatékonyság legdöntőbb forrásai a gyakorlatban szerzett jó tapasztalatok voltak (*Knoblauch* és *Chase*, 2015). Ez a megállapítás összhangban van *Pajares* (1992) – előzőekben bemutatott – nézet meghatározásával, melyben a nézetek és a tapasztalat összefüggéseit hangsúlyozza (*Pajares*, 1992 idézi *Bárdossy* és *Dudás*, 2011).

A magyar szakirodalomban *Falus Iván* tanulmányai (*Falus*, 2001a; 2001b; 2001c; 2002) adnak részletes áttekintést a nézetekkel kapcsolatos kutatások eredményeiről és kérdésköréről. *Falus* szerint a kutatásokban közös pontként jelenik meg, hogy „a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket.” (*Falus*, 2001a. 23. o.).

Ugyancsak a nézetek és az osztálytermi gyakorlat összefüggéseit kutatta *Eveyik*, *Kurt* és *Mede* (2009). Tanulmányukban egy török származású angol – mint idegen

nyelv – tanár nézeteit vizsgálták az osztálytermi folyamatok irányításával kapcsolatosan, valamint a nézetek és a valós osztálytermi gyakorlat között megjelenő hasonlóságok és eltérések kutatására is kitértek. Az attitűd és hiedelem vizsgálatára az osztályvezetési skálát (ABCC- Attitudes and Beliefs on Classroom Control) alkalmazták, a tanítási filozófia vizsgálata egy támogatott felidézést alkalmazó ülés keretében zajlott. A kutatásban egy 29 éves tanár vett részt, aki hét éves oktatási tapasztalattal rendelkezett. A kutatás eredményeinek elemzése során együttjárást mutattak ki a kutatásban részt vevő tanár hiedelmei és az osztálytermi interakciókban megjelenő megnyilvánulásai között (*Eveyik, Kurt és Mede, 2009*).

*Kochenderfer-Ladd és Pallatier (2008)* tanári nézet és tanulói viselkedés összefüggéseit vizsgáló kutatásukban hasonló eredményre jutottak. Munkájukban a következőket vizsgálták: a tanárok gondolkodásmódja befolyásolja-e, hogy a diákok hogyan küzdenek meg az iskolai erőszakkal; milyen esetekben, milyen gyakran jelentik a diákok a tanároknak az iskolában előforduló erőszakos megnyilvánulásokat. Kérdőíves felmérést végeztek, amelyben 34 második és negyedik osztályban tanító pedagógustól és 363 diáktól (188 fiú, 175 lány, átlagéletkor 9 év 2 hónap) gyűjtöttek információkat. A vizsgálat eredményeinek értelmezését követően megállapították, hogy azok a tanárok, akik az erőszakos magatartást a tanulók körében elfogadhatónak tartják, kisebb valószínűséggel avatkoznak be ezeknek a megoldásába, azonban ha az előzőtől eltérő módon gondolkodnak, azaz nem tartják elfogadhatónak az erőszakos megnyilvánulásokat a tanulók körében, sokkal valószínűbb, hogy beavatkoznak az összetűzésekbe. A tanári hiedelmek előrevetítették a diákok összetűzéseibe való tanári beavatkozás előfordulásának gyakoriságát, amely aztán direkt vagy indirekt módon összefüggésbe került az alacsonyabb szintű erőszakos megnyilvánulások mértékével. *Kochenderfer- Ladd és Pallatier (2008)* kutatásának eredményei azokat a felfogásokat erősítették, amelyek szerint a tanári nézetek összefüggésben állnak a tanári megnyilvánulásokkal, a nézetek direkt vagy indirekt módon meghatározzák a tanulók viselkedését is.

### **A nézetek és a gyakorlat közötti eltérések**

A szakirodalomban bár számos kutatás bizonyítja a nézetek gyakorlatra vonatkozó hatását, azonban megjelennek olyan értelmezések is, melyek ellentmondanak annak a megközelítésnek, hogy a nézetek és az osztálytermi gyakorlat sajátosságai összefüggnek.

*Petek (2013)* tanulmányában a tanárok osztálytermi interakcióról vallott hiedelmei és a tantermi gyakorlata közötti kapcsolatot vizsgálta. A kutatásban félig strukturált interjú és támogatott felidézés technika került alkalmazásra egy nem angol anyanyelvű és egy angol anyanyelvű angol tanár esetében. A kutatási eredmények arra utaltak, hogy az osztálytermi gyakorlatra vonatkozó tanári nézetek és a valós osztálytermi gyakorlat között ellentétek figyelhetők meg. A tanulmány rávilágít a tanárok



nézetei és az osztálytermi interakciók közötti különbségekre, kiemeli a téma mélyebb kutatásának fontosságát, és felhívja a figyelmet arra, hogy szükség lenne a tanárok tudatossági szintjének növelésére olyan tréningek segítségével, melyek segítik a nézetek és az osztálytermi gyakorlat összehangolását (Petek, 2013).

A tudatossági szint növelése nem biztos, hogy elegendőnek bizonyul a nézetek és osztálytermi interakció összehangolásának erősítésére. Ezt a felfogást árnyalják Norton és társai (2005) kutatási eredményei, amelyek a szándék mint befolyásoló tényező fontosságát is kiemelik a nézetek és osztálytermi gyakorlat közelítésének elérésében. A kutatók megjegyzik, hogy a tanár tanítással kapcsolatos hiedelmei nem feltétlenül azonosak a megvalósításra irányuló szándékaival. Kutatásuk és a tanári cselekvéssel kapcsolatos szakirodalom áttekintése alapján azt találták, hogy a tanárok úgynevezett „ideális” és „működő” fogalmakkal rendelkeznek a tanítással kapcsolatosan (Norton és társai, 2005 idézi Riensties, Brower és Lygo-Baker, 2013).

Riensties és társai (2013) kutatásának eredményei rávilágítottak arra, hogy a pedagógusok tanítással kapcsolatos ideális koncepciói nagyban eltértek attól, amit a gyakorlatukban érvényesítettek. A vizsgálatba bevont pedagógusoknak hiedelmei és szándékai lényegesen eltértek attól, amit az osztálytermi gyakorlatukban megjelenítettek. Pontosabban fogalmazva, a vizsgálatba bevont pedagógusoknál szándékaik miatt mutatkozott eltérés hiedelmeik és valós gyakorlatuk között az interaktív tanítás témájában, az osztálytermi munkára vonatkozó professzionális fejlődésben és a tanulók motiválásában. Ennek tükrében indokolt, hogy a pedagógusokat egyaránt biztassuk nézeteik feltárására és a gyakorlatra vonatkozó szándékaik megfontolására. A tanárokat bátorítani kellene arra, hogy vizsgálják meg azt, hogy az oktatási gyakorlatuk milyen mértékben felel meg a hiedelmeiknek, tárják fel, hogy az összefüggés jellege milyen hatással van az elérni kívánt teljesítményre és akarnak-e, illetve min akarnak és hogyan változtatni.

#### **A nézetek és a gyakorlat összefüggései az osztálytermi interakció függvényében**

A szakirodalmat áttekintve egyaránt találunk olyan értelmezéseket, amelyek szerint a tanárok nézete befolyásolja az osztálytermi folyamatokat és ezáltal a tanulók teljesítményét és olyanokat is, amelyek szerint a tanári nézetek nem nyilvánulnak meg az osztálytermi folyamatokban. Ezek az ellentmondó eredmények, illetve megközelítések további vizsgálatok szükségességére hívják fel a kutatói közösség figyelmét. Alaposabb problémafeltáráshoz vezethet, ha mélyebben vizsgáljuk meg az osztályteremben zajló tanulási folyamatokat és e kontextusban megjelenő, illetve értelmezhető összefüggéseket, így a nézetek és az osztálytermi gyakorlat viszonyát is. Ez a megközelítés tehát hangsúlyozza, hogy a nézetek és az osztálytermi gyakorlat összefüggéseit indokolt az osztálytermi interakciók keretén belül kutatni (Riensties, Brower és Lygo-Baker, 2013).

Az osztálytermi folyamatok mechanizmusainak feltárása lehetőséget adhat az osztálytermi interakciók hatékonyabbá tételére. Az osztálytermi interakciók kutatásának fontosságát és gyakorlati hasznosságát igazolja *Ritter és Hancock* (2007) tanulmánya, melyben a szerzők kiemelik, hogy a tanárok számára egyik legnagyobb kihívásnak számít az osztálytermi interakciók menedzselése, az osztály vezetése, irányítása, szervezése (classroom management). A tanárok általában úgy határozzák meg az „osztályvezetést”, mint a tanár erőfeszítéseit arra, hogy felügyelje az osztályban zajló tevékenységeket, a tanulási folyamatok alakulását, a szociális interakciókat és a tanulói viselkedések összességét (*Burden, 2000; Good és Brophy, 2000; Iverson, 2003; Weinstein, 1996* idézi *Ritter, Hancock, 2007*). Az osztály vezetésére számos stratégia ismeretes a szakirodalomban, és ezen stratégiák széles körben elérhetőek a tanárok számára. *Ritter és Hancock, (2007)* tanulmányukban bemutatják *Glickman, Tamashiro* (1980) és *Wolfgang* (1995) modelljét, melyben az *osztályvezetési stratégiák* három típusát különítették el: beavatkozó; nem beavatkozó; interaktív. A *beavatkozó stratégia* szerint a tanulók úgy tanulják meg a megfelelő viselkedést, hogy a tanár az adott viselkedést jutalmakkal és büntetésekkel erősíti meg. A másik véglet a *nem beavatkozó stratégia*, mely abból indul ki, hogy a tanulók rendelkeznek belső hajtóerővel, késztetéssel (drive) arra, hogy hatást gyakoroljanak a környezetükre. Ezért a nem beavatkozó pedagógusok szerint engedni kell, hogy a tanulók szabadon megnyilvánuljanak és hatást gyakoroljanak az osztálytermi helyzetekre, a tanároknak pedig nem kell, hogy beavatkozzanak a tanulók viselkedésének irányításába. A két véglet között az interaktív stratégiát vallók szerint a tanuló a külső környezeti ingerekkel, tárgyakkal és emberekkel kapcsolatba kerülve sajátítja el a megfelelő viselkedést. Szerintük a tanulóknak és a tanároknak közösen kell felelősséget vállalni az osztálytermi folyamatok alakulásában, alakításában.

Az osztályok vezetésének, menedzselésének feladata összetett. Magába foglalja a tanár azon erőfeszítéseit, hogy felügyelje az osztályban zajló tevékenységeket, például a tanulási folyamatot, a szociális interakciókat és a tanulók viselkedését.

*Ormrod és Vitto* kutatásaikban kimutatták, hogy a pedagógusok felismerik az összefüggést az osztály irányítása és a tanulók tanulási eredményei között (*Ormrod, 2003; Vitto, 2003* idézi *Ritter és Hancock, 2007*). Különböző kutatásokban a tanárok azt is jelezték, hogy az osztály irányítása, menedzselése számukra az egyik legállandóbb és legösszetettebb kihívás (*Manning és Bucher, 2003; Smith, 2000; Sokal, Smith és Mowat, 2003* idézi *Ritter és Hancock, 2007*). Ezeket az eredményeket megfontolva, indokolt azoknak a tényezőknek a feltárása, melyek befolyásolják az osztály irányítását az iskolai oktatásban. E faktorok egyike például, hogy a tanárok milyen jellegű képzésben részesültek. *Martin és Shoho's* (2000) osztályvezetést vizsgáló kutatásukban egyéni különbségeket fedeztek fel a hagyományos és alternatív képzésben részesülő tanárok között (*Martin és Shoho's, 2000* idézi *Ritter és Hancock, 2007*). *Martin és Yin* (1999) tanulmányukban a nemek közti kü-

lönbségeket vizsgálták, melyben azt találták, hogy a nők szignifikánsan kevésbé voltak beavatkozóak, mint férfi társaik az instrukciók adásában és a tanulók irányításában (Martin, Yin, 1997 idézi Ritter és Hancock, 2007). Egy másik tanulmányban a városban tanító és a falun tanító tanárok közötti osztályvezetési különbségeket kutatták. Azt találták, hogy a városban tanító tanárok szignifikánsan nagyobb mértékben a beavatkozás hívei, mint a falun tanító tanárok, különösen az egyén irányításának tekintetében. A kutatásban arra vonatkozó adatok is találhatóak, hogy a városi tanárok lényegesen beavatkozóbbak a feladatok kiadása (instructional management) során, mint a falusi környezetben tanító tanárok (Martin és Yin, 1999, idézi Ritter és Hancock, 2007).

Martin és Baldwin (1994) a tapasztalat hatását vizsgálva az osztály menedzsment kapcsán arra az eredményre jutottak, hogy a pályakezdő tanárok beavatkozóbbak voltak, mint tapasztalt társaik (Martin és Baldwin, 1994 idézi Ritter és Hancock, 2007). Ugyanakkor Martin és Shoho (2000) azt találták, hogy viselkedés menedzsment (behavior management) tekintetében a tapasztalt tanárok szignifikánsan inkább beavatkozóak voltak, mint kezdő társaik (Martin és Shoho, 2000 idézi Ritter és Hancock, 2007).

Az oktatási stílus és a személyes jellemzők vizsgálatára tért ki longitudinális kutatásban Opendakker és Van Damme (2006). Több dimenzió mentén vizsgálták matematika tagozatos osztályokban tanító tanároknál a hatékony tanítási gyakorlat és a tanárok személyes jellemzői (nem, végzettség, óravezetési célok és munkával való elégedettség) közötti kapcsolatot. A kutatásban 47 iskola 132 matematika tagozatos osztálya és 78 tanára vett részt. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a hatékony osztálytermi gyakorlat a tanulóközpontú oktatási stílusnak és a jó osztályvezetési képességeknek köszönhető. Továbbá az is kiderült, hogy a magas munkahelyi elégedettségi szinttel rendelkező tanárok több oktatási támogatást biztosítanak diákjaiknak, főként az alacsony képességi szintű tanulóknak, mint azok a tanárok, akiknek a munkával való elégedettségi szintje alacsony (Opendakker és Van Damme, 2006).

Az osztályvezetési stílus tanulókra gyakorolt hatását vizsgálta Djigic és Stojiljkovic (2011). Kutatásuk célja az osztályvezetési stílus, az osztálybeli hangulat és a diákok teljesítménye közötti kapcsolat feltárása volt. 273 tanító vett részt felmérésükben, amelyben az Osztálytermi Vezetési Stílus Protokoll (PCMSA- Protocol for classroom management styles assessment) eszközt alkalmazták. A vizsgálati adatok azt mutatták, hogy a tanárok és a diákok leginkább akkor elégedettek, ha az osztálybeli hangulat interaktív módon alakul, azaz a tanulók a külső környezeti ingerekkel, tárgyakkal és emberekkel kapcsolatba kerülve sajátítják el a megfelelő viselkedést. A diákok teljesítménye akkor a legmagasabb, amikor a tanárok interaktív stílusban dolgoznak és a legalacsonyabb a beavatkozó stílus esetében (Djigic és Stojiljkovic, 2011).

Ritter és Hancock (2007) szerint ajánlott megvizsgálni, hogy léteznek-e olyan kulturális vagy akár etnikai különbségek a tanári nézetekben, amelyek befolyásolják az osztálytermi interakciókat.

Ebben a témakörben érdemes megemlíteni Namrata (2011) kutatásának eredményeit. A kutatás célja az volt, hogy feltárja a tanárok hátrányos helyzetű gyerekekre vonatkozó hiedelmeit és elvárásait. A kutatásba véletlenszerű mintavétel alapján került be nyolc állami iskola és 35 tanár. A kutatás során strukturált interjút és viselkedés megfigyelést alkalmaztak természetes osztálytermi környezetben. A kutatási eredmények azt mutatták, hogy az általános iskolai tanárok negatív értelemben eltérő bánásmódban részesítik a hátrányos helyzetű csoportból származó gyermekeket az osztálytermi környezetben. A legtöbb tanár negatívan észleli ezeket a gyermekeket és ehhez kapcsolódóan nincsenek a tanulók tanulási sikereire vonatkozóan pozitív elvárásaik (Namrata, 2011).

A magyar nyelvű szakirodalomból kiemelhető Sallai Éva (2009) egyik munkája, amelyben egy 30 órás programot mutatott be a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének növelésére a professzionális tanári kommunikációra alapozva. Kiemelkedően fontosnak tartja a szerző, hogy a pedagógusképzés során jelentős figyelmet kapjon a tanári kommunikáció. A professzionális tanári kommunikáció – benne a feltétel nélküli elfogadás, a pozitív odafordulás attitűdje – feltétele a hátrányos helyzetű tanulókkal való jó kapcsolat kialakításának, amely viszont meghatározza a diákok tanulmányi eredményességét is.

#### **A nézetek és a gyakorlat összefüggéseit vizsgáló kutatási eredmények összefoglalása**

Összefoglalva a tanári nézetek és az osztálytermi folyamatok kutatására irányuló tanulmányok eredményeit az alábbi következtetéseket fogalmazhatjuk meg:

- A pedagógusok nézetei önmagukról és a tanári szerepről fontosak az énhatékonyság alakulása szempontjából, az énhatékonyságra vonatkozó hiedelmek pedig kötődnek az attitűdökhöz és a cselekvésekhez. Az énhatékonysággal kapcsolatos nézetek egyaránt hatást gyakorolnak a feladat választására, az erőfeszítésre, a kitartásra és az elért siker szintjére. Ennek értelmében az énhatékonyság érzet kutatásának az oktatási folyamat sikerességét befolyásoló tényezők között hangsúlyos szerepe van, ti. meghatározza az osztálytermi interakciót (Bandura, 1977, 1986, 1997 idézi Knoblauch és Chase, 2015).
- A tanári nézetek összefüggésben állnak a tanári megnyilvánulásokkal és ez direkt vagy indirekt módon meghatározza a tanulók megnyilvánulásait is (Kochenderfer-Ladd és Pallatier, 2008).

- A tanárok nézetei és az osztálytermi interakciók között különbségek találhatóak, ez pedig felhívja a figyelmet a téma további alaposabb kutatásának szükségességére (Petek, 2013).
- A tanár tanítással kapcsolatos hiedelmei nem feltétlenül azonosak az erre irányuló szándékaival. A tanári cselekvéssel kapcsolatos szakirodalom áttekintése után Norton és társai (2005) azt találták, hogy a tanárok úgynevezett „ideális” és „működő” fogalmakkal rendelkeznek a tanítással kapcsolatosan. Riensties és társai (2013) kutatásának eredményei rávilágítottak arra, hogy a pedagógusok tanítással kapcsolatos ideális koncepciói jelentősen eltértek attól, amit gyakorlatba átültettek (Riensties, Brower és Lygo-Baker, 2013).
- A hatékony óravezetés szignifikánsan hozzájárul a tanuló hatékony tanulásához és fejlődéséhez (Ritter és Hancock, 2007).

A különböző kutatások áttekintése megerősítette, hogy a tanulmány központi kérdésére, a nézetek és a gyakorlat közötti kapcsolat árnyalt megismerésére, feltárására, Richardson (1996) értelmezése alapján ajánlott választ keresni, mely szerint: „A nézetek meghatározzák a cselekedeteket, de a cselekedetekben szerzett tapasztalatok és reflexiók visszahatnak a nézetekre, ezáltal okozva változást és/vagy gyarapodást.” (Richardson, 1996. 103. o. idézi Bárdossy és Dudás, 2011. 9. o.). Tehát feltételezhetjük, hogy a nézetek és a cselekedetek kölcsönösen hatnak egymásra, vagyis a nézetek formálhatják a viselkedést, ugyanakkor a cselekedetek értelmezése és megváltoztatása hathat a nézetek megváltoztatására is.

## Irodalom

- Al-Amoush, S. A. és Markic, S. (2011): Jordanian prospective and experienced chemistry teachers' beliefs about teaching and learning and their potential role for educational reform. *Science Education International*, 3. sz. 185–201.
- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. Kódex Nyomda, Pécs.
- Djigic, G. és Stojiljkovic, S. (2011): Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29. sz. 819–828.
- Eveyik, A. E., Kurt, G. és Made, E. (2009): Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. World Conference on Educational Sciences, Nicosia, North Cyprus, *New Trends and Issues in Educational Sciences*, 1. sz. 612–617.
- Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 21–28.
- Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–27.
- Falus Iván (2001c): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó, Budapest, 213–234.

- Falus Iván (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 76–80.
- Falus Iván (2005): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (szerk., 2006): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Hercz Mária (2002): A szakképzésben dolgozó tanárok gondolkodása tanítványaik kognitív fejlődéséről. *Társadalom és Gazdaság*, 2. sz. 251–269.
- Knoblauch, D. és Chase, M. A. (2015): Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45. sz. 104–114.
- Kochenderfer-Ladd, B. és Pallatier, M. E. (2008): Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization'. *Journal of School Psychology*, 46. sz. 431–453.
- Namrata. (2011): Teachers' beliefs and expectations towards marginalized children in classroom setting: A qualitative analysis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15. sz. 850–853.
- Opdenakker, M. C. és Van Damme, J. (2006): Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22. sz. 1–21.
- Petek, E. (2013): Teacher's Beliefs about Classroom Interaction and their Actual Practices: A Qualitative Case Study of a Native and a Non-native English Teacher's In-class Applications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70. sz. 1195–1199.
- Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education*. MacMillan, New York. 102–119.
- Riensties, B., Brower, N. és Lygo-Baker, S. (2013): The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education*, 29. sz. 122–131.
- Ritter, J. T. és Hancock, D. R. (2007): Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23. sz. 1206–1216.
- Sallai Éva (2009): *Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.

## SZÜKSÉGES/LEHETSÉGES-E A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÚJABB ÁTALAKÍTÁSA?

**RAPOS NÓRA\* – KOPP ERIKA\*\***

\* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának  
adjunktusa  
rapos.nora@ppk.elte.hu

\*\* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának  
adjunktusa  
kopp.erika@ppk.elte.hu

---

*A címben feltett kérdésre nem lehet egyértelmű igennel, vagy nemmel válaszolni. Az utóbbi évtizedben történt két jelentős strukturális reform elgondolkodásra kell készítsen minden változást szorgalmazó szereplőt a tanárképzésen belül. Ugyanakkor ez a helyzet nem eredményezheti a problémák azonosításának elmaradását. Ezért az alábbi írásban arra törekszünk, hogy áttekintsük azokat a főbb szakmai szempontokat és az azokból következő fejlesztési javaslatokat, amelyek a tanárképzés hazai fejlesztése szempontjából megfontolásra érdemesek lehetnek.<sup>1</sup>*

---

A tanárképzés csak az annak keretében szolgáló *felsőoktatási környezetben értelmezhető*. A felsőoktatás hazai átalakítását a nemzetközi trendekhez hasonlóan meghatározta a társadalmi szereplők egyre erőteljesebb és differenciáltabb elvárásrendszere; a tömegesedés, új piaci szereplők megjelenése, LLL paradigmává válása stb. (Halász, 2002; Derényi, 2008; Tót, 2009; Rapos és Szivák, 2015). E hatások okán a felsőoktatás egészében fontossá váltak olyan gyakran csak a közoktatáshoz, vagy a szakképzéshez kötött kérdések, mint például: a különböző felkészültségű és tanulási szokásokkal bíró tanulók felismerése, elfogadása és támogatása; tanulási eredményekben való gondolkodás; mobilitás, validáció.

A gazdasági-társadalmi szempontok mellett, illetve részben azokkal harmonizálva (lásd EKKR, KKK stb.) megerősödött a hallgatók tanulását középpontba állító felsőoktatás. Tanulásközpontú megközelítésen azt a szemléletet érthetjük, amely az oktatási folyamat tervezése, szervezése és értékelése során a résztvevők/tanulók tanulását állítja középpontba, az ő megismerésükön alapul, a tanulóknál végbemenő változásokra, fejlődésre fókuszál mind a tervezés, mind a tanulási folyamatot, te-

---

<sup>1</sup> Rapos Nóra és Kopp Erika (2015): *Tanárképzés megújítása – 2015*. című kötet írásainak, valamint a TAMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” projekt során végzett országos koordináció összefoglalója.

vékenységeket, egyéni tanulási utakat támogató tanulásszervezés, mind az ezeket a folyamatokat támogató folyamatos értékelés során (*Kálmán, 2013*).

A felsőoktatás általános átalakulása a tanárképzésben is hatott, így az elmúlt két évtizedben Európa számos országában végbementek tanárképzési reformok. E fejlesztések háttérében a fent említett hatások mindegyike azonosítható. A *megújuló tanárral szembeni elvárások* nem csak a „tantárgyi tudás és az osztálytermi keretek „szűk” keresztmetszetében fogalmazódnak meg, hanem elvárják, hogy a pedagógus hatékonyan kezelje a tanulók eltérő családi-társadalmi háttéréből fakadó igényeket, a nemi és kulturális különbségeket, a hátrányos helyzetű, tanulási vagy magatartási problémákkal küzdő tanulók speciális helyzetéből fakadó igényeket, s készítse fel a diákjait a tudásalapú társadalom kihívásaira (vö. *McKenzie, 2005. 97. o.*). Az európai uniós szinten tanárpolitikává formálódó elvárások háttérében olyan kutatások eredményei állnak, melyek hitelesen bizonyították, hogy a tanárok jelentős befolyásolják a tanulók teljesítményét (*Hattie, 2003; Barber és Mourshed, 2007.*)” (*Rapos, 2015. 3. o.*).

A gazdasági-társadalmi és szakmai szempontok miatt bekövetkezett változások ugyan nemzeti szinten eltérő fejlesztéseket eredményeztek, de közös pontként azonosíthatóak:

- a munkavégzés közben történő tanulásra való felkészítés (FSZF);
- az iskolai feladatrendszer komplex elemzése;
- és a tanulási folyamatot szervező pedagógiai kompetenciákra építő programfejlesztés.

Hazánkban az elmúlt évtizedben a Bologna folyamathoz kötődő osztott, majd az azt váltó osztatlan képzés (2011. évi CCIV. tv. A nemzeti felsőoktatásról, a 283/2012. (X.4.) Korm. rendelet; a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelete a tanári felkészítés közös követelményeiről) kialakítása határozta meg a változásokat. E strukturális változások mögött több, a nemzetközi változásokkal azonos szellemiségű, de attól eltérő rendszerelem is megjelent. Mindenképp előremutató a képzési és kimeneti követelmények alapján megfogalmazott képzési programhoz kötött képzések bevezetése (2005. évi CXXXIX. törvény); a tanárszak követelményeinek tanulási eredmények alapú megfogalmazása [15/2006. (IV. 3.) sz. OM Rendelet; 8/2013. (I. 30.) EMMI Rendelet] és az osztott képzés esetén a pedagógiai – pszichológiai felkészülés képzési programokon belüli arányainak megemlése [15/2006. (IV. 3.) sz. OM Rendelet]; valamint a gyakorlati idő képzésen belüli szerepének megerősítése [15/2006. (IV. 3.) sz. OM Rendelet; 8/2013. (I. 30.) EMMI Rendelet]. A változások leginkább vitatott elemei a képzési arányok, a pályaalkalmassági vizsgálat bevezetése, valamint az átalakuló gyakorlati rendszer funkcióinak átgondolása (*Rapos és Kopp, 2015*).



### Megfontolásra ajánlott szempontok és javaslatok

A tanárképzés strukturális átalakítása rövidtávon nem megvalósítható. Ennek oka – a rendszerben mutatkozó kifáradáson és az egyes képzések eredményességét vizsgáló kutatások hiányán túl – az, hogy maga a hazai felsőoktatási környezet és szabályozás jelent olyan korlátozást, amelynek átalakítása nélkül a tanárképzés érdemi fejlesztése is csak részeredményeket hozhat.

A tanárképzés megújításának, ennek értelmében, vannak átfogóbb, a képzés egészére vonatkozó elemei, mindemellett vannak olyan sürgető kérdések, amelyeknek megoldása nélkül a most érvényben levő képzési programok is csak korlátozottan teljesíthetik céljaikat. E sürgető területek közül is kiemelkedik a gyakorlatok rendszerének átgondolása, így e javaslatok közt erre külön hangsúlyt fordítunk.

#### *Felsőoktatás egészére vonatkozó szabályozási javaslat*

*Jeljenek meg a felsőoktatási törvényben az egyéni tanulási utak támogatásának szabályozott formái (pl. eltérő ki- és belépés a képzésbe, validáció, differenciált követelmények), valamint támogatott elem legyen a modern tanulási környezet kialakítása, a korszerű képzési formák bevezetése és működtetése (pl. projekt, epocha, workshop, tréning, tutori rendszer, blokkosított órarend stb.).*

A felsőoktatásban ez többek közt azt jelenti, hogy felértékelődnek azok a tanulási tevékenységek (a tanuló aktivitását, részvételét, értelmezését megkívánó tevékenységek) és tanulási szituációk, melyek az adott szakma autentikus környezetéhez kötődnek, amelyek komoly szellemi kihívást, munkát igényelnek, de nem terheli meg túlzottan a hallgatókat. Ennek értelmében fontos lenne, hogy a lehetőségekhez mérten komplex formában, modulokban, blokkokban jelenjenek meg a képzési program kurzusai, a rugalmasság a képzési formákban, alkalmazott módszerekben is tetten érhető legyen (pl. sok problémaalapú egyéni és csoportmunka az órán, választható, akár online végezhető otthoni feladatok stb.). Ez a tanárképzés esetén a gyakorlatszervezésben is új lehetőségeket nyithatna.

*A képzési program akkreditációs elvárásaiban (pl. a sablonokban, az értékelési szempontokban) érdemben tükröződjön a tanulási eredmény alapú szemlélet.*

A felsőoktatással szemben egyre erősebben megfogalmazódó elvárás, hogy a képzések során hatékonyabban fejlessze a foglalkoztathatóságot segítő képességeket. Ez az elvárás közvetlenül vezet a tanulási eredmény alapú programfejlesztési és képzési szemlélethez. A felsőoktatásban még mindig nagyon sok olyan képzési program ta-

lálható, mely nem kimenet-orientált, nem tanulásközpontú, nem tanulási eredményekből építkezik. Önmagában a szabályzók megváltoztatása nem fogja a felsőoktatásban dolgozó oktatók szemléletét megváltoztatni (Derényi, 2013), de segíti a változást, ha az elkészítendő dokumentumok formátumaiban, sablonjaiban, illetve ha az intézményi akkreditáció elvárásaiban a modern tanulás szemléletet tükröztet.

*Strukturális javaslatok a képzés egészére nézve*

*A szabályzás biztosítson teret a közösen elfogadott alapelveken túl az intézményi sajátosságok képzési programon belüli hangsúlyozására.*

Minden tanárképző műhely rendelkezik sajátosságokkal (hagyomány, elhelyezkedés, létszám stb), fontos, hogy ezek megjelenjenek az adott képző hely tanárképzési gyakorlatában. Az egységes képzési és kimeneti követelmények mellett, fontos, hogy egy adott képzőhely rugalmasan és adaptívan tudjon reagálni a helyi igényekre és lehetőségekre, azaz a kistérség adott társadalmi, gazdasági helyzetéből adódó erősségekre és problémákra próbáljon fókuszálni a képzés speciális tartalmával, alkalmazott módszereivel.

*Történjen meg a tanárképzés képzési és kimeneti követelményeinek felülvizsgálata (KKK).*

A jelenlegi szabályozás erénye a tanulási eredményekben való gondolkodás. A tanárképzés e kérdésben mintaértékű a hazai felsőoktatásban, hisz mind a tanulási eredmények megfogalmazása, mind azok képzési programokba történő átültetése elsők közt jellemezte ezt a képzési területet. Ugyanakkor mára látható, hogy az érvényes KKK nem jól jelöli ki a szakmai fejlődés egyes pontjait, ami a képzés végére túlzott elvárásokat jelent, valamint kevésbé érinti a szervezeti szempontokat, a közösségi tanulás, a hálózatosodás kérdéseit.

*A sztenderdek esetében javasoljuk – országos egyeztetést követően – a képzés szintjeire lebontott tanulási eredmények meghatározását.*

A jelenlegi érvényben levő KKK a képzés végére nézve határoz meg kimeneti követelményeket, nem jelennek meg sztenderdek képzési szakaszokra lebontva. Ez jelentősen megnehezíti az egyes képzési elemek, így a gyakorlatok, valamint a konkrét tevékenységek, értékelések összehangolását. Ennek hiánya jelenleg leginkább az összefüggő egyéni gyakorlatra bocsájtás kapcsán számottevő.

*Az iskolai gyakorlatok szabályozása a jelenlegi magyarországi pedagógusképzésben az elméleti tárgyakat követő gyakorlat irányába befolyásolja a képzést. Javasoljuk a gyakorlatok szabályozási kereteinek átalakítását úgy, hogy az a képzés teljes spektrumában tegye lehetővé a különböző gyakorlati formák megjelenését tekintettel a pályaaorientációs szempontokra.*

A fent leírt tanulásra irányuló kutatások eredményei alapján meghatározó a felsőoktatási és szűkebben a tanárképzés képzési programjaiban a tanulásközpontú programfejlesztés irányába történő elmozdulás (Conway és mtsai, 2009; Kopp, 2013). Ennek hatására az elméleti és gyakorlati tárgyak viszonyában meghatározó az egyes képzési egységek közti kapcsolat tudatos tervezésének fontossága, az elméleti és gyakorlati tárgyak közti összekapcsolódás kiépítése, a gyakorlat kiterjesztése a képzés egészére, mely a hatékony tanulás alapvető feltétele<sup>2</sup>.

A képzések eredményességét vizsgáló kutatások is rámutattak, hogy a képzés eredményességét meghatározóan befolyásolja (Darling-Hammond, 2006) többek közt a széles körű és támogatott gyakorlatok rendszere, melyek együtt járnak az elmélet és a gyakorlat összekapcsolását segítő kurzusokkal.

Az osztatlan képzés esetén a fent leírtak értelmében pozitívumnak látjuk a képzés végén megjelenő gyakorlatot és az azt támogató módszertani, valamint pedagógiai – pszichológiai órákat, de ezek csupán a képzés záró szakaszára fókuszálnak.

Az osztatlan képzés előnye (a képzés időtartamából következően) a párhuzamosan zajló képzés megvalósításának lehetősége, mely biztosíthatja a gyakorlatok; valamint a szakmódszertani, a mesterségbeli tudás és a gyakorlatok tudatos egymásra építését, az egyes gyakorlatok funkciójának koherensebb meghatározását, elválasztását. Ugyanakkor a jelenlegi hazai szabályozás szétválasztja a pedagógiai – pszichológia felkészülést és a gyakorlatokat, valamint a gyakorlatok képzés végi hangsúlyával elveszíti a felkészülés valódi támogatásának lehetőségét<sup>3</sup>.

A nemzetközi és hazai tapasztalatok alapján – gazdasági szempontokat is mérlegelve – a jelenlegi képzési rendszerben adott kredit keret újrarendezésével egy hatékonyabb, a felkészülést jobban támogató képzési struktúra alakítható ki. Jelen

<sup>2</sup> Pl. *Korthagen Realisztikus Tanulás Modell*: a modell a „tapasztalat – reflexió és elmélet – kipróbálás” rendszerébe szervezi a teljes képzést. (Korthagen, 2010); *Three Amigos Modell*: clinical work típusú gyakorlatra épülő, hátrányos helyzetű diákokkal oktatására felkészítő kísérleti projekt (Smith, Cuthrell, Strapleton, Covington és Brinkley, 2013) Oktatáspolitikai ajánlások a gyakorlati rendszer megújításához.

<sup>3</sup> 2. melléklet a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelethez 2.2.

Gyakorlati kreditek: 40 kredit összefüggő gyakorlat (4.3.5.) + 4 kredit tanítási gyakorlat (4.3.3.) + legfeljebb 2 kredit közösségi pedagógiai gyakorlat (4.3.4.), az ehhez kötődő támogató keretek (28 kredit): 2 kredit (28 pedagógiai – pszichológia kreditekből utolsó két félévre) (4.3.1); 16 kredit szakmódszertan (4.3.2.); 8 kredit (összefüggő gyakorlathoz kapcsolódó feladatok) (4.3.5.) 2 kredit portfólió (4.3.6.)

dokumentum azonban nem alkalmas egy, a gyakorlatokra vonatkozó teljes javaslat leírásra, mert:

- a gyakorlatok rendszere az eddig elmondottak értelmében *csak a képzési program egészében értelmezhető,*
- szükséges lenne a *tanulás e dokumentumban is leírt értelmezése alapján* a felsőoktatási szabályozók korszerűsítésére (pl. támogatott elem legyen a korszerű képzési formák, projekt, epocha, workshop, tréning, tutori rendszer, blokkosított órarend stb.).

Mindezekkel együtt azonban leírhatóak azok a szempontok, amelyek a gyakorlatok rendszerének megújítást célzó fejlesztők számára érvényesek lehetnek:

- A gyakorlatok a képzés egészébe illeszkedve épüljenek a képzésbe, a képzés egészéhez kapcsolódjanak.
- A képzés különböző szakaszaihoz, különösen a nagyobb gyakorlati egységekhez kapcsolódjon tanulási eredményekben megfogalmazott kimenet, sztenderd.
- A gyakorlati rendszer kialakítása során több, a pályaszocializáció szempontjából jól azonosítható funkciójú gyakorlat épüljön egymásra, pl.:
  - o Pályaorientációs gyakorlat a képzés korai szakaszában (pl.: 3. vagy 4. félévben). E gyakorlat funkciói közé tartozhat:
    - szembesülés az iskola, társadalom kérdéseivel, problémáival;
    - saját pedagógiai tapasztalataik elemzése, reflektálása;
    - különböző korosztályok sajátosságainak megismerése;
    - elsődleges megfigyelések tanári szerepből - nézőpont váltás.
  - o A tanítási gyakorlat, a mesterség kipróbálásnak első állomásaként, jobban fókuszál a tanulók, tanulócsoportok tényekre alapozott megismerésére, a tanulók egyéni és csoportos szükségleteinek felismerésére, a diákjaik tanulásának támogatására.
  - o A képzés végén megjelenő gyakorlat egyik fő funkciója, célja lehet, hogy a jelöltek pedagógus- és más szakmai közösségek tagjaivá váljanak.
  - o A gyakorlatok különböző pontjain megfontolásra érdemes, hogy azok modulárisan építkeznek a féléven belül, így erősíthető a különböző képzési elemek egysége a szervezhetőség mellett.
  - o Szükséges pontosan meghatározni a gyakorlat támogatásban részt vevő szereplők pontos feladatkörét, szerepét, s kompetenciát.

*Ehhez kapcsolódóan javasoljuk a képzés elején a pályaorientációt segítő gyakorlatok szabályozási kereteinek megteremtését, ezzel elősegítve a gyakorlatok rendszerré formálódását.*

A gyakorlatok tervezését alapvetően befolyásolja az a felismerés, hogy azok eredeti funkciója (tapasztalatszerzés biztosítása, képességek fejlesztése, értékelés) kibővül és szélesedik. Vizsgálati adatok szerint a hallgatók a gyakorlat szerepét jelentősen felértékelik (Weyland és Wittmann, 2010), ennek részben oka, hogy ezek intenzív, gyakran konfliktusos, bizonytalanságot szülő helyzetek a pályaszocializáció során. Épp ezért a gyakorlatokhoz kapcsolódó élmények, tapasztalatok meghatározóak a későbbi szakmai identitás szempontjából (pl.: Morrison, 2013). A gyakorlatok mindezek alapján akkor jól tervezettek, akkor támogatják a pályafejlődést, ha már a képzés elején orientálnak, lehetőséget teremtve a képzés egészén a tudatos tanulásra az első gyakorlati élmények feldolgozásra, átértékelésére.

Mivel a hazai tanárképzési rendszerben csak a képzés végéhez kötődik gyakorlat, így elveszíti a pályaszocializáció szempontjából igen lényeges bevezető időszakot. Ezzel szemben a képzés végén túlzottan hosszú időt tölt a jelölt – egy a képzéshez kötődően, két év a munkahelyén – gyakornoki státuszban. Érdemes tehát megfontolni az arányok megváltoztatását.

*A pályaalakmassági vizsgálat jelenlegi rendszere helyett a pályaorientációt segítő gyakorlat tölthetné be mind a pályamegismerést, mind a visszajelzés folyamatát.*

A képzés elején a pályamegismerés segíthetné a hallgatók megalapozott döntését arról, hogy elvégezzék-e a tanárszakot, vagy arról, hogy milyen kompetenciák fejlesztését állítsák a képzés középpontjába. Továbbá a képzőknek lehetőséget kínálna összetettebb és megalapozottabb visszajelzés adására a képzés kezdő időszakában.

*Javasoljuk az egyéni szakmai gyakorlat és a gyakornoki státusz viszonyának tisztázását, a két szakasz feladatainak és fejlesztési lehetőségeinek az életpálya és a hallgatói/tanári szakmai fejlődés eredményessége szempontjából történő újragondolását a vonatkozó nemzetközi tapasztalatok és a hazai problémák fényében.*

Jelenleg nem rajzolódik ki pontosan, hogy funkcióját tekintve miképp válik el a képzés végén az egyéves időtartamú, majd a pályakezdés esetén a kétéves gyakornoki szakasz. A képzés ilyen hosszúsága nem indokolt a szakirodalmi vizsgálatok alapján sem (6 + 2 év). Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy a képzéshez kötött szakmai gyakorlat fontos része a képzésnek, de ez a gyakornoki idővel nem azonosítható.

*A szereplőkre vonatkozó szabályozási és finanszírozási javaslatok*

*Javasoljuk, hogy a KKK felülvizsgálatával párhuzamosan legyen elvárás a felsőoktatás pedagógiai felkészültség a tanárképzésben oktatókkal szemben (a diszciplína területén oktatók esetében is).*

A felsőoktatás számára kihívást jelent az egyre sokszínűbbé váló hallgatói csoportok eredményes oktatása. A korábban szokásos egyszeri, tartós időtartamú felsőoktatási részvétel helyett az oktatásba történő többszöri ki-be lépés, a rövidebb-hosszabb szakaszokból felépülő, szerteágazó egyéni tanulási és életpálya utak válnak jellemzővé (Derényi, 2008; Tót, 2009), ehhez kötődően pedig nem a tudás megszerzésének körülményei és formái, hanem a tanulási folyamat és az elért tudás válnak meghatározóvá. A hagyományos egyetemi oktatás (tartalomközpontú, tanítás központú, egypólusú), nem tud eredményesen megbírózni a megváltozott hallgatói attitűddel, elvárással, ezért elkerülhetetlennek látszik az oktatók kötelező belső képzése, továbbképzése pedagógiai, oktatás-módszertani területen.

*Javasoljuk, hogy a felsőoktatásban dolgozó egyetemi oktatók/kutatók életpályamodelljében, előmeneteli, fokozatszerzési lehetőségeiben a kutatási és publikációs tevékenység mellett hangsúlyos szerepet kapjon az oktatói tevékenység is. Fontos lenne a támogatandó oktatói tevékenységi formák (pl. projektek szervezése, mentorálás, egyéni tanulási utak támogatása, hallgatóra szabott szöveges értékelés stb.) számbavétele és ezek minőségi mutatóinak (pl. hallgatói visszajelzés, DPR, hallgatói kompetencia fejlődés) kidolgozása.*

Az a felsőoktatási intézmény tekinthető eredményesnek, versenyképesnek, amely képes kielégíteni a legkülönbözőbb hallgatói csoportok igényeit (Halász, 2012). A személyre szabottság nemcsak a tanulók céljainak, igényeinek, motivációinak feltárásában és az erre épülő oktatási folyamat részelemeinek meghatározásában jelenhet meg, hanem a különböző tanulási utak biztosításában is. A hallgatók egyéni tanulási útjainak támogatása rendkívül sok időt és energiát igényel az oktatók részéről, amit ellentételezés hiányában (külön forrás, pozitív elbírálás az egyetemi életpályán) nem lehet reálisan elvárni a felsőoktatásban dolgozóktól.

*Javasoljuk, a vezetőtanárok és a mentortanárok képzésének és folyamatos fejlődésének rendszerszintű, komplex támogatását, valamint az egyetemi képzőhelyekkel, kutatóhelyekkel folytatott folyamatos szakmai együttműködés kétoldali elvárásként való megjelenését.*

A folyamatos szakmai fejlődés minden pedagógus esetében fokozottan jelenik meg elvárásként a pedagógus életpályamodellben. Ezzel párhuzamosan erősíteni szükséges a tanárjelöltek felkészítésében aktívan résztvevők (vezetőtanár, mentortanár) folyamatos szakmai fejlődésének támogatását is, másrészt a tanárképzésben résztvevő egyéb kollégákkal (diszciplína területén oktatók, módszertanos kollégák, pedagógia-pszichológia képviselői) történő aktív együttműködési formák (közös pályázatok, fejlesztések, kutatási projektek) kialakítását.

*Javasoljuk, hogy központi pályázatok és egyéb források megszerzése során a kiíró elvárása legyen a pedagógusképzésben érintett szereplők együttműködése, konzorciuma.*

Az eredményes tanárképzés az érintett szereplők (diszciplína, pedagógia-pszichológia, szakmódszertan, gyakorlat) együttműködésén és közösen vállalt felelősségén nyugszik. Különösen a nagyméretű képző intézmények esetében (pl. tudományegyetemek) a tanárképzésben résztvevő személyek térben és szervezeti egységben is elkülönülten élnek, munkájuk összehangolására, tudásuk megosztására a közös kutatások, fejlesztések, projektek tűnnek leginkább hatékonyak. Az eredményes tanulási környezetet a tanulási eredményekkel kapcsolatos világos elvárások jellemzik, az értékelési stratégiák ezekkel összhangban vannak és az értékelésben a tanulást támogató formatív funkcióra helyezik a hangsúlyt.

*Megfelelő jogi és gazdasági feltételek biztosítása szükséges.*

A jelenlegi működési mechanizmusban nem tisztázott az egyes szereplők feladatköre, s a feladat elvégzésnek finanszírozása sem. A keretfeltételek újragondolása szükséges (anyagi és szabályzó feltételek), melyben fokozott együttműködés indokolt a gyakorló iskolákkal és partnerintézményekkel (pl. közös kurzusfejlesztés, közös órátartás, a hallgatók különböző profilú iskolában szerezzenek gyakorlatot). Különös figyelmet érdemel e kérdéskör a gyakorlatok terén.

*Javasolt a gyakorlatok során a felsőoktatási intézmény oktatója (szupervizor, tutor) feladatkörének meghatározása és az ehhez szükséges speciális finanszírozási keretek biztosítása.*

Jelen szabályozási keretek közt nem biztosított a felsőoktatási törvényben meghatározott konzultáció, mentori tevékenység (Ftv 14.26§) finanszírozása (vagy más

megoldás esetén: órakedvezmény) törvényi kereteinek megteremtése a pedagógus-jelölt hallgatók hatékonyabb támogatásának érdekében.

## Irodalom

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.
2011. évi CCIV. tv. A nemzeti felsőoktatásról. URL: [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100204.TV&celpara=#xcelparam](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV&celpara=#xcelparam) Letöltés ideje: 2013. 02. 19.
- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet A tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. *Magyar Közlöny*, 131. sz. 22315–22325.
- 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról. URL: [http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=151757.605035](http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=151757.605035) Letöltés ideje: 2014. 08. 10.
- Az emberi erőforrások minisztere 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelete a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. *Magyar Közlöny*, 15. sz. 979–1324.
- Barber, M. és Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing schools come out on top*. McKinsey & Company, London.
- Derényi András (2008): Tanulás a felsőoktatásban. *Educatio*, 2. sz. 253–262.
- Conway, P. F., Murphy, R., Rath, A. és Hall, K. (2009): *Learning to Teach*. Teaching Council, Cork.
- Darling-Hammond, L. (2006): Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 10. sz. 1–15.
- Derényi András (2013): *Tanulási eredmények, képesítések, elismerések. A fejlesztőmunka háttere, fő témái*. TÁMOP-4.1.3-11/1-2011-0001. „Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése”, 2. ütem. Projektdokumentáció.
- Halász Gábor (2002): *Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma*. URL: <http://ofi.hu/egesz-eleten-tarto-tanulas-az-uj-oktatapolitikai-paradigma>. Letöltés ideje: 2015. 12. 08.
- Halász Gábor (2012): A tanulás minősége a felsőoktatásban. In: Németh András (szerk.): *A Neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 105–115.
- Hattie, J. (2003): *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research, October.
- Kálmán Orsolya (2013): Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 2. 15–23.
- Kopp Erika és Kálmán Orsolya (2015): Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén. In: Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): *Tanárképzés megújítása 2015*. Eötvös Kiadó, Budapest. 97–148.



- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P. és Hiroyuki, H. (2005): *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD.
- Morrison, C. M. (2013): Teacher identity in the early career phase: Trajectories that explain and influence development. *Australian Journal of Teacher Education*, 4. sz. 6.
- Rapos Nóra (2011): A szakmai professzionalizmusra alapozott képzés – Pedagógia tárgyak a tanári modulban. In: Baumstark Beáta, Gombocz Orsolya és Hunyady György (szerk.): *Tanárképzés 2010–2011 fordulóján: A piliscsabai regionális tanácskozás*. Eötvös Kiadó, Budapest. 113–129.
- Rapos Nóra (2015): *A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton*. Kézirat.
- Rapos Nóra és Szivák Judit (2015): Az osztatlan tanárképzés KKK elemzésére épülő alapelveinek, a képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása. In: Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): *Tanárképzés megújítása 2015*. Eötvös Kiadó, Budapest. 11–32.
- Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk., 2015): *Tanárképzés megújítása 2015*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Tót Éva (2009): A validáció fogalmának értelmezési lehetőségei, rokon fogalmai a hazai és nemzetközi gyakorlatban, a validáció lehetséges kutatási irányai. OFI, Budapest.
- Weyland, U. és Wittmann, E. (2010): *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung*, 1.

## A PEDAGÓGUSPÁLYA KIHÍVÁSAI ÉS A TANÁRKÉPZÉS

### K. NAGY EMESE

a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének  
egyetemi docense  
k.nagy.emese@t-online.hu

---

*Írásunk célja annak feltárása, hogy a tanárképzésnek milyen feladata van a köznevelési kihívásokra való válaszadásban, különös tekintettel a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport kezelésére, ugyanakkor kiemelt figyelmet fordítunk a fenti hiányosságok megszüntetésére fókuszáló Komplex Instrukciós Program (KIP) alkalmazásához szükséges tanári szemléletváltásnak a tanárképzésben való megjelenítésére.*

---

Az iskolai nevelés-oktatás célja a képességek, jártasságok fejlesztése, a gyerekek viselkedésének a formálása, ismereteik bővítése és a munkaerő-piacra történő felkészítés. Az igények között jelenik meg a tanulók motiválása, munkáltatása, az érdeklődésre alapozó gondolkodásfejlesztés és a képzésnek az egyéni képességekhez történő igazítása. Az alkotó, innovatív gondolkodás fontossá válik, mivel többé már nem a tananyag memorizálására, hanem az ismereteknek a gyakorlatban való használatára van szükség. A személyre szabott nevelés, a tehetséggondozás alapvető követelmény, ugyanakkor a szociális érzékenység fejlődését segítő csoportmunka nélkülözhetetlen (Nahalka, 2011; Gyarmathy, 2012; Bagdy, 2015). A technológiai eszközök mind szélesebb körű elterjedése az oktatásban is kívánatos, amihez az iskoláknak és a tanároknak alkalmazkodniuk kell. A fiatalokra jellemző, hogy sok információt képesek egy időben feldolgozni, megnőtt a képi anyagok jelentősége, és bár sok dologra tudnak koncentrálni, azt csak rövid ideig teszik. Egyre inkább fontossá válik az aktivitás és az azonnali visszajelzés. El kell fogadni, hogy a gyerekek természetes közege a virtuális tér (Csépe, idézi Kovács, 2015). Ezekre a kihívásokra mind az oktatásnak, mind a pedagógusképzésnek válaszolnia kell.

A pedagógusképzésben törekedni kell arra, hogy a hallgatókat ne csak elméleti szinten ismertessék meg az új nevelési, oktatási módszerekkel, hanem lehetőséget biztosítsanak gyakorlati tudásuk fejlesztésére is (Rapos és Kopp, 2015). A pedagógusoknak, különösen a pályakezdőknek az osztályteremben olyan kihívásokkal kell szembenéznük, amelyekre nem számítottak, nem készültek fel, nem készítették fel őket. Ennek egyik oka, hogy a képzés során nem adódott alkalom arra, hogy hosszabb, akár éveken át tartó, az elméleti képzéssel párhuzamosan szervezett, aktív tanítási gyakorlaton vegyenek részt. Így rejtve maradnak azok a történések, események, amelyek az iskolai élethez hozzátartoznak, amelyre a pedagóguspályán szá-

mítani kell, és amelyekhez azonnali, tudományos alapokon nyugvó visszacsatolást, támogatást kapnának a képzés során. Általános jelenség, hogy amit az egyetemeken, főiskolákon tanultak, kevésnek bizonyulnak ahhoz, hogy megfelelő hozzáértéssel, magabiztosan nyúljanak a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport neveléséhez, oktatásához (K. Nagy, 2014).

Az elmúlt évtizedekben a tanárképzés főleg arra koncentrált, hogy a tudásban homogén vagy annak vélt tanulói csoportokat sikeresen tanítsák, ma viszont az a kíváncsi, hogy az osztályteremben a tudás eltérő szintjén álló diákok minden csoportját magas szintű gondolkodásra, együttműködésre és sikeres kommunikációra neveljék. Ma olyan pedagógusok képzése a cél, akik képesek eltérő gondolkodású, eltérő tanulási módszereket igénylő diákokat nevelni, oktatni, olyanokat, akik tudják, hogy az ismeretsajátításnak eltérő útjai léteznek és ezekhez a tanítási stratégia hozzáigazítása elengedhetetlen (Nagy, 2010). Az is kívánatos, hogy a pedagógusok pozitív személyiségükkel üzenjenek és járulnak hozzá a tanulók iskolai sikerességéhez (Palmer, 2007). Bagdy (2015) Eötvös Józsefet idézi, amikor azt írja, „sem mire se tudunk megtanítani olyan gyerekeket, aki nem szeretnek minket” (Bagdy, 2015, 25. o.).

A McKinsey (2007) jelentés szerint egy oktatási rendszer minősége nem tudja túlszárnyalni a tanárainak a minőségét, ezért jelentős feladat hárul a tanárképző intézményekre abban a tekintetben is, hogy úgy készítsék fel a leendő pedagógusokat, hogy a felsőoktatási intézményekből kikerülve értsék és tudják a hatékony ismeretátadás módjait és feltételeit, amelyben jelentős szerepet játszik a pedagógusok szakmai tudása. Azt nem állítjuk, hogy a magasabb szakmai tudással rendelkező pedagógusok minden tekintetben hatékonyabb iskolai munkát végeznek, inkább úgy fogalmazzunk, hogy a jobban képzett pedagógusok és a jobb oktatási rendszer együtt teszik lehetővé az iskolai sikert, amely kapcsolatban a pedagógusoké a meghatározó szerep.

### **Elvárás a pedagógusok felkészültségével szemben**

Goldhaber és Brewer (2000) kutatásai szerint a tanulók teljesítménye szignifikáns összefüggést mutat a pedagógusok felkészültségével és képzettségével. Bár az eredmények összefüggésbe hozhatóak a tanulók sikeres ismeretsajátításával, nem adnak pontos visszacsatolást a tanárképzés formai és tartalmi elemeinek a meghatározásához. Ezért úgy gondoljuk, hogy fontos a képzés céljának a meghatározása, annak deklarálása, hogy milyen ismereteket kívánunk elsajátíttatni a hallgatókkal és egyre inkább fontossá válik az is, hogy a tanulók felé milyen módon történjen az ismeretátadás.

A tanteremben alkalmazott tanítási módszereket, technikákat és ezen keresztül a hatékonyságot jelentősen befolyásolja a pedagógusok hozzáértése, kompetenciája. Perkes már a hatvanas évek végén azt vizsgálta, hogy a pedagógusok felkészültsé-

ge milyen hatással lehet a tanulók iskolai eredményességére. Azt találta, hogy azok a tanárok, akiknek képzésük során több lehetőséget teremtettek gyakorlati ismereteik bővítésére, pályájuk kezdetekor gyakrabban és könnyebben alkalmazták a különböző tanítási technikákat, mint azok, akiknek képzése során kevesebb figyelmet fordítottak erre a felsőoktatási intézményben (Perkes, 1967).

Wenglinsky (2002) vizsgálatai azt mutatják, hogy az országos kompetenciamérésen (National Assessment of Educational Progress – NAEP) jobb eredményt értek el azok az iskolák, ahol a pedagógusokat felkészítették arra, hogyan dolgozzanak heterogén tanulói csoporttal, illetve hogyan állítsanak össze többféle intelligencia felhasználását igénylő feladatokat. Azt tapasztalta, hogy azok a diákok, akik nagyobb biztonsággal mozogtak például a kémiai laboratóriumokban, pedagógusaik intenzívebb gyakorlati képzésben részesültek a felsőoktatási intézményekben. Következésképpen az, hogy az elméleti és gyakorlati ismeret egyaránt fontosnak tartott képzésen átesett pedagógusok érik el a legjobb eredményeket iskolai munkájuk során.

Témánk szempontjából kiemelt jelentőséggel bírnak az egyesült államokbeli *National Research Council* (2000) által végzett kutatások, amelyek szerint a hatékony tanár képes egyensúlyt teremteni a tanulók képességei és érdeklődése, az ismerete és jártassága, a tanulók fejlődését elősegítő folyamatos értékelés, valamint aközött a közeg között, amelyhez a tanulók tartoznak, legyen az iskolán belül vagy kívül. A tanulmány különbséget tesz a tanulóközpontú, a tanulóközpontú, az értékelésközpontú és a közösségközpontú ismeretsajátítás között. A tanulóközpontúságot előtérbe helyező pedagógusok építenek a tanulók meglévő ismereteire, a *ki, hogyan és mit* tanul kérdésekre helyezve a hangsúlyt, ahol fontos az egyes tanulók képessége, tudása, érdeklődése és szükséglete. A tanulóközpontú nézetet valló pedagógusok előtérbe helyezik a *mit és miért tanítok* kérdéseket. Az ismeretsajátításnál sarkalatos pontként kezelik annak megértését, hogy mit szeretnének megtanítani, miért fontos a választott ismeret és mindezt az ismeretátadást hogyan szervezzék meg, hogyan kivitelezik. Fontos, hogy a tanulókat hozzásegítsék az elvégzett feladatok minél magasabb szintű bemutatásához, arra sarkallva őket, hogy ötleteikkel a lehető legnagyobb mértékben színesítsék, gazdagítsák azokat. Az értékelésközpontúság nemcsak az értékelésre helyezi a hangsúlyt, hanem értő elemzéssel segíti a gyerekek fejlődését, rámutatva, hogy mit jelent a hatékony tanulás. A szummatív értékeléssel szemben a pedagógusok a formatív értékelést helyezik előtérbe, ezzel segítve hozzá a tanulókat képességeik minden irányú fejlesztéséhez. A közösségközpontú tanulást a csoporton belüli normák és minták befolyásolják, segítik, ahol a tanulók egymást ismeretforrásként használják és a pedagógusok jelentős szerepet szánnak a csoporton belül meglévő tudásnak, mint ismeretforrásnak, vagyis figyelembe veszik az osztály, az iskola, a környezet teljesítménybefolyásoló hatásait.

Ha a tanulók tisztában vannak azzal, hogy olyan ismereteket tanulnak, amelyekre szükségük lesz, ha ez az átnyújtott ismeret találkozik az érdeklődésükkel, ha

a feladat kihívás számukra, ha visszajelzést kapnak teljesítményükre, ha érzik, hogy egy tevékeny tanulóközösség tagjai, akkor az motiválóan hat a munkájukra. Az igazi kihívást a pedagógusok számára az jelenti, hogyan képesek megtalálni ezeknek a céloknak az eléréséhez az említett ismeretsajátítási módok alkalmazása közötti egyensúlyt. Az írásunkban bemutatásra kerülő *Komplex Instrukciós Program*ban a fent már említett négy ismeretsajátítási mód a tanítási óra 45 percében jól elkülöníthető.

*Zumwalt* (1989) szerint a pályakezdő pedagógusok számára fontos annak ismerete, hogy mi a munkájuk elsődleges célja, és mint pedagógusok, milyen szerepet játszanak az ismeretsajátítás folyamatában. Az, hogy a tanulóknak mit kell tudniuk, milyen teljesítményt kell felmutatniuk, kevésbé fontos kérdésnek tűnik annál, hogy a kitűzött célokat hogyan lehet elérni. A tanítási óra arról szóljon, hogy a tanulók innovatív gondolatokat megfogalmazva, aktívan vegyenek részt az ismeretsajátítás folyamatában, amelyhez megfelelő módszereket és eszközöket kívánatos alkalmazni.

A tanári pálya megújítására irányuló hazai és nemzetközi kutatások közös pontja annak a társadalmi igénynek az azonosítása, amely szerint innovatív, szakmailag felkészült pedagógusok kellenek az iskolákba. A pedagógusjelölteknek a szaktárgyi ismeretek mellett olyan ismeretekre is szükségük van, amelyek igazodnak az iskola változó világához és növelik a tanulók iskolai sikerességét. *Grossman* (2002) úgy véli, hogy az olyan kérdések tisztázása, mint mit értsenek pontosan a tananyag tartalmán, milyen tanulói csoporthoz igazítva, milyen egyéni igényeknek a figyelembevételével szervezzék meg az ismeretsajátítást, hogyan tegyenek különbséget a tananyag értése és megértése között, milyen módszerekkel tegyék leghatékonyabbá az ismeretsajátítást és melyek a tanulók teljesítményértékelésének a leghatékonyabb formái, elengedhetetlen. A magas szintű tárgyi ismeret és azok átadására képes jártasság, a tanítási folyamat törvényszerűségeinek ismerete, az informáltság arról, hogy diákok milyen tudással rendelkeznek, melyek számukra az ismeretsajátítás leghatékonyabb módjai és hogyan hat fejlődésükre a környezetük, alapvető követelmény.

Nehéz egyértelműen meghatározni, hogy mi jellemzi a sikeres tanárt. Egyesek karizmatikusak, míg mások visszafogottabbak a munkájukban. Stílusukban eltérések lehetnek, de tanítási stratégiájukban sok közös vonás is felfedezhető. *Carter* (2004) pedagógusok körében végzett kutatást arra a kérdésre keresve a választ, hogy véleményük szerint mi jellemzi az eredményes tanárt. A válaszok között szerepelt, hogy az eredményes tanár egyértelmű követelményeket támaszt diákjaival szemben; teljesítményük értékelését fejlődésük előmozdítására használja fel; többféle intelligencia felhasználását lehetővé tevő feladatokat állít össze; a frontális osztálymunkát háttérbe helyezi a csoportmunkával szemben; teret enged a tananyaghoz kapcsolódó beszélgetésnek, vitának. Később *Conner–Sliwka* (2014) vizsgálatai ugyanezre a megállapításra jutottak. A kiragadott válaszokból kiderül, hogy egy év-

tized elteltével is ugyanazok a gondolatok kerülnek az előtérbe a gyerekek iskolai sikerességének a növelése szempontjából.

A hallgatók figyelmét azonban szükséges ráirányítani a tanulók iskolai sikerességének az okaira is, amelyek közé soroljuk a családi háttérből eredő lemaradásokat, az alulszocializáltságot és a szülők érdeklődésének hiányát a gyermekek iskolai teljesítménye iránt. Már a *Coleman (Coleman et al., 1966)* jelentés is arról számol be, hogy az iskolák alig képesek a szociális háttérből eredő hátrányok kiegyenlítésére, keveset tehetnek, tesznek a társadalmi egyenlőtlenség ellen. Bizonyított az is, hogy a tanárok képzettsége és az, hogy az iskolák földrajzilag hol találhatók, éppen olyan befolyásoló tényező, mint a tanulók szocio-ökonómiai háttere.

A *National Academy of Education (2009)* azt vizsgálta, hogy a pedagógusoknak a szaktárgyi tudásuk mellett milyen pedagógiai ismeretekkel kell rendelkezniük a sikeres ismeretátadás segítéséhez. Arra a kérdésre kereste a választ, hogy mennyire szükséges azonosulni azzal a kívánnalommal, miszerint többhöz kell érteniük a tanított tantárgyak ismereteinél. Elkerülhetetlen annak feltárása, hogy milyen problémákkal küzdenek a diákok a tananyag megértésével, az új ismeretek elsajátításával kapcsolatban és milyen eszközök állnak a rendelkezésre ennek a kezeléséhez. A kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy a pedagógiai ismereteknek a bővítése jelentősebb mértékben járul hozzá tanári kompetenciáik fejlesztéséhez, mint a szaktárgyi ismeretek elsajátítása. Fontos az is, hogy a pedagógusok folyamatosan újítsák meg a tudásukat és tegyék képessé erre a tanítványaikat is. Válaszként erre a kívánnalomra *Falus (2012)* azt írja, hogy a tanulók csak akkor lesznek képesek tudásuk megújítására, ha a pedagógusok is képesek erre.

Melyek azok a kompetenciák, amelyek fejlődését leginkább elvárjuk a pedagógusjelöltektől? A kérdést megválaszolni nehéz, hiszen nem egyszerű annak meghatározása sem, hogy melyek a kívánatos tanári képességek. Az évtized elején megkezdett pedagógus pályamodell kialakítás koncepciója szükségessé tette a tanári tudás, a felkészültség fejlődési szintjeinek, a sztenderdeknek a meghatározását. A pedagógusi kompetenciák közé a tudásnak és azoknak az attitűdöknek és képességeknek az összessége került, amelyek alkalmassá teszik a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák (*Kotschy, 2011*). A tanítási képességek között soroljuk fel a szaktudományi, szakmódszertani, szaktárgyi és tantervi tudást, a pedagógiai folyamat tervezését, a pszichológiai ismereteket. De ide soroljuk a tanári kommunikációt és a szakmai együttműködést, az élethosszig tartó tanulásra történő felkészítést, az információs technológiában való jártasságot, a tanuló személyiségfejlesztésének, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítését, fejlesztését, az elkötelezettséget és felelősségvállalást a szakmai fejlődésért követelményeket is. A tanulási környezet szintén jelentős befolyásoló erővel bír (*The Nature of Learning, 2010*).

## A heterogén tanulói csoportok kezelése

A pedagógiai munka eredményesebbé tétele csak akkor következik be, ha a pedagógusjelöltek képesek lesznek a változtatására, a problémák megoldására, új válaszok, módszerek keresésére és ezeknek a gyakorlatban történő alkalmazására (Kotschy, 2011). A hazai iskolák több mint a felére jellemző, hogy mind tudásban, mind szocializáltságban rendkívül heterogén tanulói csoportokat nevelnek a pedagógusok, így érthető, hogy a módszertani felkészültségük jelentősen elősegítheti az eredményes ismeretsajátítást. Mivel a gyerekek között kialakult státuszrangsor meghatározza a tananyaghoz való hozzáférést (Cohen és Lotan, idézi K. Nagy, 2015), kérdés, hogy a pedagógusok hogyan szervezzék meg úgy a tanítási órájukat, hogy a különböző társadalmi csoportokból érkező gyerek számára biztosítsák a megfelelő ütemben történő ismeretsajátítást. Foster (2001) szerint a tanároknak, ahhoz, hogy kezelni tudják az osztály szociális heterogenitását és növeljék munkájuk hatékonyságát, a kulturális sokszínűségről meglévő ismereteiket is fejleszteniük szükséges.

Az osztálytermi heterogenitás figyelembevételét először Dewey hangsúlyozta (Yates, 1976), amely nézetek azóta változtak, formálódtak, csiszolódtak. A pedagógusjelölteket ma arra neveljük, hogy a tanulók közötti tudásbeli és képességbeli sokszínűség pozitív jelenség, amelynek előnyeit fel kell ismerni és ki kell használni (Cohen és Lotan, 2014). A tudatos munka minden tanuló előrehaladását segíti, a gyengékét éppen úgy, mint a jó képességűekét, ezzel teremtve meg a gyerekek társas viselkedés-tanulásának egyik alapvető feltételét.

Kertesi és Kézdy szerint (2008) a homogén tanulói összetételű iskolák legnagyobb hátránya, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket megerősítik, elfogadottá teszik, és ezzel a társadalmi mobilitás akadályozóivá válnak. A heterogenitás megvalósítása és a homogén tanulói csoportok megszüntetése azonban nem elég a probléma megoldásához. A pedagógusoknak ismerniük kell a különböző ismeretsajátítási technikákat ahhoz, hogy a heterogén tanulói csoportból eredő hátrányokat, a tanulók közötti tudásbeli eltérést pozitív jelenségként kezeljék és a tanulók teljesítményének az előremozdításához használják fel. Azok a gyerekek pedig, akik az iskolában sikeresek, később, onnan kikerülve nem az alulképzettek, a munkanélküliek csoportját növelik majd, hanem a többségi társadalom aktív tagjai lesznek. A tudásban és szocializáltságban heterogén csoportok sikeres együttműködése azt az üzenetet közvetíti a tanulóknak, hogy ez az együttműködés a társadalomban is megvalósulhat. Ennek a szemléletnek a formálása kihívást jelent a pedagógusképzés számára is.

## A Komplex Instrukciós Program célja

Létezik-e olyan módszer, munkaforma, amely a fenti probléma kezelésre megoldást nyújt? A *Stanford Egyetem* által kidolgozott complex instruction<sup>1</sup> olyan speciális kooperatív<sup>2</sup> tanítási módszer, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog, és az osztályban végzett munka eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók leszakadását lassítja vagy megakadályozza. Ez a tanórai csoportmunkán alapuló módszer eredetileg a hátrányos helyzetű, spanyol anyanyelvű bevándorlók gyermekeinek iskolai leszakadását lassító, illetve megakadályozó eljárás. A módszert a *Stanford Egyetem* fejlesztette ki *Cohen* és *Lotan* vezetésével. A program célja minden gyermek tudásszintjének emelése, és sikerélményhez juttatása az osztálymunka során. A módszer hazai körülményekhez igazított formája 2001-ben a hejőkeresztúri iskolában került bevezetésre *Komplex Instrukciós Program* néven. A program lehetőséget nyújt a tanulói csoporton belül a kimagaslóan tehetséges, az alulteljesítő és a tanulásban lemaradt gyerekek sikeres együttnevelésére az eltérő intelligencia felhasználását lehetővé tevő feladatokon keresztül. A hagyományos feladatok, a jelenlegi iskolai gyakorlatnak megfelelően, csak a tanulók egy szűk rétegének adnak lehetőséget arra, hogy képességeiket megfelelően kibontakoztathassák. Mérések támasztják alá, hogy a mai iskolai követelmények csak a gyermekek körülbelül 60%-ának teszik lehetővé, hogy megfelelő szinten teljesítsenek (*Bauman et al.*, 2005). A *Hejőkeresztúri Modell – KIP* azonban lehetővé teszi, hogy minden gyermek sikerélményhez jusson, és jó teljesítményt mutasson fel iskolai munkája során. A módszer megkülönböztető jegye, hogy alkalmas a tanulók közötti státuszrangsor rendezésére.

*Cohen* és *Lotan* (2014) arra mutatnak rá, hogy a tanulók között kialakult státuszrangsor negatív hatással van az alacsony státuszú tanulók viselkedésére és teljesítményére. A csoportmunka alatt azok a tanulók, akik a tanulmányi rangsorban magasabb helyet foglalnak el, többet beszélnek, és véleményük nagyobb súllyal esik latba, mint azoké a gyerekéké, akik a rangsorban alacsonyan helyezkednek el. Az alacsony státuszú tanulók nehezen tudják véleményüket érvényesíteni, így legtöbbször nincs lehetőségük a feladathoz való hozzáféréshez, vagyis kimaradnak a munkából.

A kutatók státuszáltalánosításnak nevezik azt a folyamatot (*Berger, Cohen* és *Zelditch*, 1972; *Berger, Rosenholtz* és *Zelditch*, 1980), amelynek révén a státuszjel-

---

<sup>1</sup> A Complex Instruction (CI) a magyar innovációja Komplex Instrukciós Program (KIP) néven került bevezetésre.

<sup>2</sup> *Falus Iván* (2003) kooperatív tanításon azt a munkaszervezési módot érti, amely a tanulók (4-6) fős kis csoportokban végzett tevékenységén alapul, és amely munkaformának az ismeretek és az intellektuális készségek fejlesztésén túl kiemelt jelentősége van a szociális készségek, együttműködési képességek kialakításában.



lemzők a tanulók közötti interakcióra oly módon hatnak, hogy a csoporton belüli presztízs- és erőrangsor a kiinduló státuszkülönbségeket tükrözi. A vizsgálatok kimutatták, hogy azok a tanulók, akik a tanulmányi és közösségi státusz együttes mércéjét tekintve magasabb pozíciót foglaltak el, jóval aktívabbak a kiscsoportos foglalkozások során, mint az alacsonyabb státuszú tanulók (Bower, 1997; Cohen, 1997). Ezek a különbségek nem jelentenének problémát, ha az adott státuszjellemzőt illetően elfoglalt magas vagy alacsony státuszhoz nem kapcsolódnának eltérő kompetencia-elvárások (Rozenholtz, 1985).

Halász (2015)<sup>3</sup> szerint a pedagógia legjelentősebb dilemmája, és a tanulás eredményessé tételének egyik legnagyobb gátja az, hogy a társadalmak az iskolát nem vagy nem csak a tanulás/tanítás eszközeként használják, hanem a társadalmi megkülönböztetés és státusz-átörökítés eszközeként is, és hogy ennek a mechanizmusai a tanórák mikrovilágában rejlenek, vagyis ott, ahová a méltányosság-alapú szakpolitikák általában nem tudnak behatolni. A státuszkezelés, de a nyitott, innovatív gondolkodást kívánó feladatok is – éppen ebben a mikrovilágban idéznek elő változásokat, és éppen ezért képesek a tanulást eredményessé tenni.

### A Komplex Instrukciós Program a tanárképzésben

A tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport gondozása nehezen oldható meg tanórai keretek között. Az alap és középfokú oktatási intézményekben alkalmazható *Komplex Instrukciós Program* erre alkalmas. A KIP mint pedagógiai beavatkozás, megpróbálja megváltoztatni az osztály szociális szerkezetét a tanulók csoportmunkája során (K. Nagy, 2015). Mivel a tanárképzés kevés időt szán a hallgatók gyakorlati terepen történő felkészítésére, a KIP megismerésére, keresni kell azokat a lehetőségeket, amelyek ezt a hiányosságot mérsékelni képesek. Kérdés, hogy szemináriumi kereteken belül hogyan készíthetjük fel a hallgatókat a tanítási óráik értő megszervezésére, hogyan lesznek képesek egy időben motiválni és differenciáltan fejleszteni a tudásban heterogén tanulói csoportokat úgy, hogy a tanulók közötti státuszközeledés megvalósuljon. Hogyan történhet meg a hallgatók elméleti és gyakorlati tudásának összekapcsolása, tanári kompetenciájuk fejlesztése a *Komplex Instrukciós Program* elméleti ismereteinek a gyakorlatban történő alkalmazási lehetőségének felismertetésén keresztül.

Az alábbiakban javaslatunk teszünk arra, hogy gyakorlati terep hiányában milyen lehetőség adódik a módszernek a tanárképző intézetekben való megismerésére, különös tekintettel a státuszkezelő technika elsajátítására.

- Az ismeretsajátítás szempontjából hasznosnak találjuk a *Komplex Instrukciós Program* szerint szervezett tanulói órákról készült videofilm-elemzést, amely tevékenységben belül két területre érdemes fókuszálni.

<sup>3</sup> Magán levélváltás (Halász Gábor és K. Nagy Emese között).

- Egyrészt a státuszprobléma kezelésére irányuló tanári magatartásnak a felismerésére, feltételezve, hogy ezen ismeretek nélkül a hallgatók nem képesek megfelelő hangsúlyt helyezni a tanulói csoporton belüli és az egyes tanulók esetében végbemenő státuszrendezésre, közelítésre.
- Másrészt a videofilm elemzéskor a hallgatóknak ráirányíthatjuk a figyelmét arra, hogy különbséget tegyenek a tanulóközpontú, a tanulóközpontú, az értékelésközpontú és a közösségközpontú ismeretelsajátítás között. A hallgatók tanári kompetenciájának fejlesztéséhez kiemelt figyelmet érdemes szentelni annak, hogy a felvételen látható pedagógusok mikor melyik ismeretelsajátítási eljárást alkalmazzák tanórai munkájuk során, és ezen eljárások hogyan befolyásolják a tanulók ismeretelsajátítását.
- Fontos szempont a hallgatók figyelmének a ráirányítása a KIP fő jellemzőjére, a tanulók közötti státuszkezelésre, a heterogén tanulói csoport együttműködésének fontosságára, a nyitott végű feladatok szerkesztésére és az egyénre szabott differenciált feladatok kijelölésére. Ennek az elsajátítása a módszer elveinek megfelelő óraterv összeállításában való jártasság megalapozásában valósulhat meg (K. Nagy, 2014).

A hallgatók felkészítését segítheti a KIP-es tanórai szimulációkon való részvétel, a programnak megfelelő óratervek elemzése és a tanóra felépítésének a megismerése videofelvételek segítségével.

### **Összegzés**

Írásunk célja annak feltárása volt, hogy a tanárképzésnek milyen feladata van a köznevelési kihívásokra való válaszadásban, különös tekintettel a tudásban és szocializált-ságban heterogén tanulói csoport kezelésére, ugyanakkor kiemelt figyelmet fordítottunk a *Komplex Instrukciós Program*, mint tanulók közötti státuszközelítést elősegítő módszer alkalmazásához szükséges tanári szemléletváltásnak a tanárképzésben való megjelenítésére. Fontos helyen kezeltük a pedagógusokkal szemben támasztott követelmény felsorolását, benne a pedagógus ismereteivel szembeni elvárást és a szociális érzékenységet, amely lehetővé teszi a tanulói csoportokra jellemző heterogenitás kezelését. Kitértünk arra, hogy a tanulók sikerességének egyik záloga a pedagógusok módszertani ismereteinek a gazdagsága, a *Komplex Instrukciós Program* alkalmazásának a fontossága és a módszernek a pedagógusképzésbe történő beemelése.

### **Irodalom**

- Bagdy Emőke (2015): Legjobb motiváció az élménybe vonás. *Új Köznevelés*, 7. sz. 25–27.
- Bauman, G. L., Bustillos, L. T., Bensimon, E. M., Brown, M. C. és Bartee, R. D. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. 3–38.

- Berger, J. B., Cohen, B. P. és Zelditch, M. (1972): Status characteristics and social interaction. *American Sociological Review*, 37. 3. sz. 241–255.
- Berger, J. B., Rozenholtz, S. J. és Zelditch, M. (1980): Status organizing processes. *Annual Review of Sociology*, 6. sz. 479–508.
- Bower, B. (1997): Effects of the multy-ability curriculum in secondary social studies classrooms. In: Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 117–133.
- Carter, P. J. (2004). *A report on the teacher quality of Hamilton County Schools*. Chattanooga-Hamilton County Public Education Foundation, Chattanooga, TN.
- Cohen, E. G. (1997): Understanding status problems: sources and consequences. In: Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 61–76.
- Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College Press, Columbia University. New York – London.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. és York, R. L. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Conner, Lindsey és Sliwka, Anne (2014): Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education. *European Journal of Education*, Vol. 49. 2.
- Falus Iván (szerk., 2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 2003.
- Falus Iván (2012): Mit várunk a tanártól? Új készségek, kompetenciák? In: B. Tier Noémi (szerk.): *Alma a fán*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 56–63.
- Foster, M. (2001): African American teachers and culturally relevant pedagogy. In: Banks, J. A. és Banks, C. A. (szerk.): *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass. 570–581.
- Goldhaber, D. D. és Brewer, D. J. (2000): Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 80, 134, 136–138.
- Grossman, P. L. (2002): *Teacher knowledge and professional education: The case of pedagogical content knowledge*. Keytone address presented at the Inaugural Universiti Pendidikan Sultan Idris. International Teacher Conference, Tanjong Malim, Perak, Malajzia.
- Gyarmathy Éva (2012): *A tehetség – Fogalma, összetevői, azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- K. Nagy Emese (2014): *A pedagógushallgatók felkészítse a heterogén tanulói csoport kezelésére a komplex instrukciós program segítségével*. MATEHETSZ. Génius Műhely 7. Budapest.
- K. Nagy Emese (2015): *KIP Könyv I–II*. Miskolci Egyetem, Miskolc.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2008): Az oktatási szegregáció okai, következményei és ára. In: Bernáth Gábor (szerk.): *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia*. Budapest, Educatio, 15–25. URL: [www.wekerle.gov.hu/download.php?doc\\_id=2069](http://www.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2069) Letöltés ideje: 2012. 09. 06.

- Kotschy Beáta (szerk., 2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Társadalmi Megújulás Operatív Program Regionális Pedagógiai Kutató és Szolgáltató Központ kialakítása pedagógusképző intézmények együttműködésére TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0002, Eger.
- Kovács Gábor (2015): *Többé nem kell könyvből tanítani a matematikát*. URL: <http://www.origo.hu/techbazis/20150428-tobbe-nem-kell-konyvbol-tanitani-a-matematikat.html> Letöltés ideje: 2015. 11. 20.
- McKinsey and Company (2007): *How the Worlds' Best-performing School Systems Come out on Top*. URL: [http://www.mckinsey.com/locations/UK\\_Ireland/~/\\_media/Reports/UKI/Education\\_report.ashx](http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~/_media/Reports/UKI/Education_report.ashx) Letöltés ideje: 2014. 11. 14.
- Nagy József (2010): *Az új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nahalka István (2011): *Patthelyzet – kell egy új oktatáspolitiká*. URL: <http://nahalkaistvan.blogspot.com/p/patthelyzet-kell-egy-uj-oktataspolitika.html> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- National Academy of Education (2009): *Teacher quality: A white paper report*. Washington, D.C.
- National Research Council (2000): *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academies Press.
- Palmer, P. J. (2007): *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass.
- Perkes, V. A. (1967): *Junior high school teacher preparation, teaching behaviors, and student achievement*. Ann Arbor, MI: Iniversity Microfilms.
- Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk., 2015): *A tanárképzés megújítása 2015*. Eötvös Kiadó. Budapest.
- Rozenholtz, S. (1985): Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*, Vol. 93, No. 3, (May, 1985), pp. 352–388.
- The Nature of Learning: using research to inspire practice*. (2010) OECD Paris, OECD Publishing.
- Wenglinsky, H. (2002): The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education policy Analysis Archives*, 10.
- Yates, A. (1976): Csoportképzési eljárások az iskolában. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 543–575.
- Zumwalt, K. (1989): The need for curricular vision. In: Reynolds, M. C. (szerk.): *Knowledge base for the beginning teacher*. Pergamon Press, New York. 173–185.

**ELSŐ LÉPÉSEK A PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS RÖGÖS ÚTJÁN**

**AZ INTÉZMÉNYVEZETŐKNEK ÉS A TESTÜLETEKNEK**  
**A KÖZNEVELÉS ÁTALAKÍTÁSÁHOZ VALÓ VISZONYÁVAL**  
**KAPCSOLATOS TAPASZTALATOK ÖSSZEGZÉSE**

**HÁMORI VERONIKA**

a Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium  
 nyugalmazott igazgatója  
 hamoriveronika@gmail.com

---

*Jelen összegzés célja az, hogy a pályájukat az iskolákban munkavállalóként most kezdő fiatal pedagógusok felkészítését segítse azon a területen, amelyet sem a felsőoktatási intézmény keretein belül, sem a gyakorlóiskolában tanárjelöltként nem tanulhattak meg.*

---

**Mi tette szükségessé azt, hogy a pedagóguspályára készülő fiatalok ismereteit subjektívnek tekinthető elemekkel bővítsük?**

A köznevelés/közoktatás átalakításának az utóbbi években vannak olyan, rövid idő alatt végrehajtott elemei, amelyek felbolygatták az iskolák mindennapi életét, és közvetlen hatást gyakoroltak a testületek belső légkörére és az intézményvezetők személyes attitűdjére.

Az alábbi felsorolás nem teljes, és az említett változások leírása sem törekszik jogszabályi pontosságra:

- Az iskolák „államosítása”, a működtetés és fenntartás szétválasztása, az állami intézmények gazdasági önállóságának elvesztése. (Az intézményvezetőket közvetlenül, a testületeket közvetve érinti.)
- A pedagógusok minősítési rendszerének bevezetése, a minősítés *ténye*, mint új elem. (Mind az intézményvezetőkre, mind a testületekre közvetlen és erős hatást gyakorolt.)
- A minősítési rendszerrel összefüggésben a gyakornoki-mentori rendszer bevezetése. (Közvetlenül az intézményvezetők számára adódó új feladat.)
- A minősítési rendszerrel összefüggésben a *mesterpedagógus* szint elérésének két útja (a szakértői feladat vállalásával összekapcsolt, illetve az egyéb „mesterprogramok” vállalásával összekapcsolt), illetve ezek rövid- és középtávú következményei. (Mind az intézményvezetőket, mind a pedagógusok egy részét közvetlenül érinti.)

- A tanfelügyelet „visszavezetése” a közoktatásba, a szaktanácsadás rendszerének átalakítása. (Mind az intézményvezetőket, mind a pedagógusok egy részét közvetlenül érinti.)
- A köznevelési rendszer átalakításával összefüggésben bevezetett intézményi önértékelés rendszerének bevezetése. (Mind az intézményvezetőket, mind a pedagógusok egy részét közvetlenül érinti.)

### **Mit kell tudni az intézményvezetőről általában?**

Az intézményvezetés, pedagógusnak adott olyan feladat, amely a pedagógusi kompetenciák magas szintje *mellett* további speciális képességeket, készségeket, személyiségvonásokat kíván.

Korábban voltak olyan törekvések, amelyek – a kórházvezetéshez hasonlóan – külön kívánták választani az intézmény „menedzservezetőjét” az „operatív vezetőtől”, és ebben az esetben az előbbinek nem a *pedagógus* ismeretei, képességei és attitűdje kerültek volna előtérbe. Ezek a törekvések a köznevelési rendszer napjainkban folyó átalakításával háttérbe szorultak, mivel az erősen központosított rendszerben a „menedzselés” formálissá, sőt, lehetetlenné válik. Vagy – és ez egyik vadhajtása a rendszernek –, a „menedzselés” a jogszabályalkotókkal és a közvetlen irányítókkal való kapcsolatépítéssé degradálódik annak érdekében, hogy az intézmény fent tudja tartani egyes területeken viszonylagos önállóságát. Ez nem indokolja a „menedzservezető” különválasztását az operatív feladatokat ellátó vezetőtől, mert a rendszernek nem érdeke ez a fajta intézmény menedzselés.

Az intézményvezetőket pályázat útján nevezik ki. Ki pályázik intézményvezetői pozícióra? Az alábbiakban igyekszem felsorolni minél több lehetséges okot, amelyek egy *gyakorló pedagógust* arra készítetnek, hogy pályázzon. Általában az alább felsorolt indítékok közül több is fennáll:

- A saját munkaterületén túl az intézmény működésének egészét látja, átlátja, felismeri annak erőnyeit és hibáit, és van elképzelése a működés javítására vonatkozóan. Rendszerszemlélettel rendelkezik.
- Jó szervező, kreatív, aktív.
- Sikeres és eredményes tanár, aki szakmai munkájával tekintélyt szerzett a testületen belül, és tanítványai körében.
- Megfelelő, egészséges önbizalommal rendelkezik, elegendő erőt érez magában ahhoz, hogy felelősséget vállaljon az intézmény munkájáért.
- Tiszteli kollégáit, nagy meggyőzőerővel bír, és hisz az együttműködés erejében, sőt, vannak erre vonatkozóan pozitív tapasztalatai. Kompromisszumok kötésére alkalmas.
- Hatalomvágy vezérli, és úgy érzi, hogy a biztonságos és eredményes köznevelés megvalósításához vezető utat egyedül is képes bejárni.

- Képesnek érzi magát arra, hogy a ráruházott hatalom eszközeivel élve a beosztottait és a rábízott gyerekeket az általa ismert és elfogadott egyetlen helyes útra terelje, kényszerítse.
- A pozíció, az intézményvezetői cím és az ezzel járó anyagi elismerés vonzza; elfogadottságának, elismerésének és az iránta tanúsított tisztelet kikényszerítésének eszközét látja a pozícióban. Ettől várja önbizalmának megfelelő szintre emelkedését.
- Pedagógusi végzettségének birtokában magasabb szintű vezetői címhez jutásra nincs lehetősége, de alkalmasnak érezné magát rá, ezért köznevelési intézmény vezetésre való pályázással „kompenzál”.

Az intézményvezetők, miután megkapták megbízásukat, szembesülnek azzal, hogy mit jelent, és mit nem jelent ez a pozíció. Ennek megfelelően igyekeznek alkalmazkodni a helyzetükhöz. Az alkalmazkodásnak számos útja-módja van. Álljon itt ezek közül néhány. (Már működő, tehát nem frissen alapított intézmény vezetőiről van szó, akik öröklik a működés személyi és tárgyi feltételeit, a hagyományokat.)

- Tájékozódik, felméri, megismeri a kapott intézményi működés eddig előtte ismeretlen területeit, erősen épít a testület, benne az alacsonyabb szintű vezetők (helyettesek, munkaközösségvezetők, tagozatvezetők stb.) tapasztalataira, és megpróbálja *változtatlan* elvek és gyakorlat alapján tovább vezetni az intézményt. Nem törekszik innovációra, új gondolatok érvényesítésére. *Meg akar felelni a belső elvárásoknak*, népszerűsége érdekében.
- *Mindenben meg akar felelni a külső elvárásoknak* (fenntartói, működtetői), ezek mentén fogadja, vagy veti el az elődei által ráhagyott rendszert. Nem akar intézményen belül népszerű lenni. A külső elismerés vágya vezérli.
- Nem akar megfelelni sem külső, sem belső elvárásoknak, sőt, elutasít minden jogos, vagy jogtalan elvárást. „Perben, haragban” áll mind a munkatársaival, mind feletteseivel. Arra vágyik, hogy egyedül az ő nevéhez fűződjön minden siker, és eredmény. A sikertelenség felelősségét hárítja, a külső elvárásokat, feltételeket, a testületet összetételét és a „gyerekanyagot” okolja mindenért.
- Természetesen az „átlag” vezető egyik szélsőséget sem képviseli kizárólagosan: személyiségébe adaptálja mind a külső, mind a belső elvárásokat, és a körülmények figyelembe vételével, jó esetben alakításával egyensúlyoz a szükségszerűségek, a lehetőségek és saját elképzelései között.

### Hogy viszonyultak (viszonyulnak) az intézményvezetők a legutóbbi idők változásaihoz?

A feltett kérdésre a legegyszerűbb válasz az, hogy vezetői attitűdjüknek megfelelően, azaz:

- Van vezető, aki mérlegelés nélkül elutasítja a változás minden formáját, és a maga eszközeivel gátolni igyekszik azok megvalósítását. Ennek oka – sajnos – legtöbbször politikai nézet, elkötelezettség. Közülük van, aki hangot is ad ellenérzéseinek, hirdeti ellenvéleményét, és van, aki csendben ellenáll:
  - o A nyíltan elutasítók egy része (és ez a jobb eset) felkészült, tájékozott a jogszabályváltozásokban, naprakészen követi azokat (ami nagyon nehéz feladat, a gyors és sűrű változások miatt), és vitatja szükségességüket és a megvalósítás előírt, követett módját. Érvei változó arányban politikaiak és szakmaiak. Ki egyik, ki másik érvrendszer fele húz. Más elutasító vezetők kevésbé felkészülten, vagy felkészületlenül vitatják és támadják a rendszert, „érveik” itt-ott hallott, olvasott, hangoztatott panelek.
  - o A csendben ellenállók egy része (és ez a jobb eset) felkészült, tájékozott, és saját elveivel, nézeteivel ütközteti a kapott utasításokat, és azok végrehajtását igyekszik különféle kifogásokkal „bojkottálni”, vagy legalább késleltetni, amelyekkel nem tud és nem is akar azonosulni. Más csendben ellenálló vezetők nem is próbálják megismerni a jogszabályok tartalmát, indíttatását, a végrehajtás módját. Úgy tesznek, mintha meg sem hallották volna mindazt. Vezetik tovább az intézményt a régi elvek és gyakorlat szerint, amíg falba nem ütköznek.
  - o Az így, vagy úgy elutasító, ellenálló vezetők tűnhetnek karakánnak, bátornak, „elvhűnek”, de hozzáállásukkal (az információk visszatartása, tájékoztatás, illetve az új feladatokra való felkészítés elmulasztása) a pedagógus testületnek kárt okoz.
- Másik tipikus hozzáállás a köznevelés változásaihoz, a mindent elfogadás, az azonnali, teljes és *mérlegelés nélküli* elfogadása minden új előírásnak, jogszabálynak. Az ilyen vezető nem tesz fel kérdéseket sem másnak, sem önmagának, nem próbálja megérteni az okokat, nem engedi be a kollégái kérdéseit, kétségeit, nem beszélget, nem vitatkozik, nem próbál meggyőzni: utasít, és feltétlen engedelmisséget vár el, mint ahogyan ő is feltétlen engedelmisséggel hajtja végre mindazt, amire utasítják. Az ilyen vezető irányítása alatt dolgozó testület megkapja a szükséges tájékoztatást, az utasításokat, azokat maradéktalanul végre is kell hajtaniuk. Nem követnek el mulasztást, nem késnek le határidőket, a testület állandó „készenlét-



ben”, és belső feszültségtől, a retorziótól való félelemben, frusztráltan teszi a dolgát.

- A vezetők többsége – természetesen – nem a fenti szélsőséges módok valamelyikén viszonyul a változásokhoz. Okosan mérlegelve, tájékozódva és a tudását megosztva, a feltett kérdésekre választ keresve segíti a pedagógusokat.

### **Hogy viszonyulnak a vezetők a gyakornokokhoz (a mentoráláshoz)?**

Minden vezető elemi érdeke, kiemelt felelőssége az új pedagógusok felvétele. A jogszabályi változások (benne a pedagógusok heti kötelező óraszámának emelése) sajnos nem kedveznek a testületépítésnek, mivel a kisebb heti óraszámú tárgyak tanárai csak több intézményben tudják teljesíteni a kötelező óraszámukat, így nehéz a pedagógusközösségbe integrálni őket. Többek között ezért is kiemelt fontosságú (és ezt minden vezető tudja) a pályakezdekők beilleszkedésének segítése. Tapasztalat, hogy minden pedagógus számára az első tantestület a meghatározó: minden későbbit ehhez hasonlítanak, és a legtöbben itt tanulják meg a munkához kapcsolódó közösségbe tartozás élményét.

- Van vezető, aki kijelöli a mentort a gyakornok mellé azok közül, akik elvégezték a képzést, és a későbbiekben nem foglalkozik a gyakornokkal, csak a minősítő vizsgával kapcsolatos kötelező feladatokat látja el, amikor eljön az ideje.
- Van, aki kijelöli a mentort, de formális szerepet szán neki; ő maga, (vagy helyettese) kíséri figyelemmel a gyakornok munkáját, látja el tanácsokkal, közvetlenül irányítja. A mentor akkor jut szerephez, amikor a minősítő vizsgát megelőző adminisztrációt el kell végeznie.
- Van olyan intézmény, ahol a mentorálásnak régi hagyománya van: azonos szakos kolléga, vagy a munkaközösség, vagy annak vezetője segíti a gyakornok beilleszkedését, függetlenül a kijelölt mentor személyétől. A képzést végzett mentor kijelölése ekkor is kötelező (lehet, hogy a munkaközösségben nincs is mentorképzést végzett mesterpedagógus). Ebben az esetben szorosan együtt kell működnie a kijelölt mentornak és a gyakornok tényleges segítőinek a minősítő vizsgára való sikeres felkészítés érdekében.
- Sok vezető tekinti a munkája meghatározó elemének a gyakornokokkal való rendszeres kapcsolattartást, azt, hogy lehetőséget teremtsenek a fiatal pedagógusnak arra, hogy feltegye kérdéseit, elmondja problémáit, tapasztalatait az intézmény egészének működésével kapcsolatban.

**Hogyan viselkedjen a pályakezdő pedagógus, amikor bekerül egy testületbe?**

Most csak olyan kérdésekre térek ki, amelyek közvetlen kapcsolatban vannak az intézményvezető személyével, személyiségével.

A pályakezdő fiatalnak felkészülten és nyitottan kell megérkeznie az intézménybe. A felkészültség ebben az összefüggésben az intézmény ismeretét jelenti: honlap, pedagógiai program, az intézmény földrajzi elhelyezkedéséből levonható következtetések ismerete (gyerekösszetétel, családi háttérre vonatkozó ismeretek).

A nyitottság azt jelenti, hogy a befogadás igényével kell belépnie a testületbe.

- A testületek egésze, vagy többsége személyes kötelességének érzi, hogy ellássa információkkal az újonnan érkezőt: a szokásokról, a vezetőkről, a kollégákról. Minden információt meg kell hallgatnia, de nem szabad idő előtt állást foglalnia, kiváltképpen tilos és káros – a valahová tartozás érdekében – belépni valamely szekértáborba (a vezetőt elfogadó, és a vezetővel szemben álló csoportok valamelyikébe.).
- Minden kapott információt, tanácsot el kell raktározni, de rosszul teszi a fiatal, ha utánozni próbál valakit, vagy valamilyen viselkedésformát. meg kell találnia önmagát a szervezetben, és csak azt megfogadni, amivel azonosulni tud, amit adaptálni tud a saját személyiségébe.
- A fiatalnak nemcsak a társas kapcsolatokra vonatkozó tanácsokra és véleményekre kell odafigyelnie, hanem arra is, hogy milyen, a teljes közoktatást, vagy az intézményt érintő kérdésekről beszélgetnek, vitatkoznak kollégái. Akkor viselkedik bölcsen, ha utána olvas a szóba kerülő jogszabályoknak, meghallgat minden tájékoztatást, elolvas minden belső csatornán érkező információt, és addig kérdez, ameddig tisztába nem kerül az összefüggésekkel. A pályakezdőt senki (vagy csak a nagyon szűk látókörű ember) tartja „butának”, amiért kérdez. Neki nemcsak joga, kötelessége is minden olyan kérdést feltenni, amely szükséges önálló véleménye kialakításához. Csak a belépést követő néhány hónapban, egy évben illeti meg a helyismerettel nem rendelkezőknek járó védelem.
- A pályakezdő az intézményvezetőről kapott információkat is fogadja fenntartással. Ameddig nem ismeri meg a kollégái gondolkodását, megnyilvánulásaik motivációit, problémáikat, elfogadottságukat a testületben, népszerűségük vagy népszerűtlenségük okát, nem veheti át a véleményüket akkor sem, ha szakmai munkájukat elfogadja, ha azzal rövid idő alatt kivívja tiszteletüket, megbecsülésüket.
- A gyerekek kérés nélkül is véleményt mondanak tanáraikról, igazgatójukról a fiatal pedagógusnak. (Nem szabad kikérni a véleményüket tanáraikról, sőt, lehetőség szerint el kell kerülni az olyan helyzeteket, amelyben „kibeszélik” a pedagógusokat.) Az akaratlanul és kéretlenül mégis meg-

- hallott véleményeket erős fenntartással szabad csak fogadni. A gyerek, vagy gyerekcsoport véleménye csak a csoport sajátosságainak ismeretében értékelhető.
- Ugyanez a helyzet a szülőkkel is, akik hajlamosak az új pedagógusnak – a „bevágódás” érdekében szidni az elődöt. Ugyancsak gyakori, hogy a szülő, az életkorából fakadó felsőbbbségi érzéstől vezérelve megpróbálja kioktatni a fiatal pedagógust, határozottan véleményezve munkáját, módszereit. Meg kell hallgatni (udvariasan), de sem feltétel nélkül elfogadni, sem sértettségből meggondolás nélkül visszautasítania nem szabad az ilyen véleményeket. (Nehezen kezelhető szülő esetében érdemes a mentorhoz, a szülő gyerekeit szintén tanító kollégához, vagy az igazgatóhoz fordulni tanácsért, segítségért, esetleg védelemért.)
  - Sajnos előfordul, hogy az igazgató a pályakezdőt próbálja felhasználni arra, hogy megtudja, mit gondolnak róla beosztottai, vagy a gyerekek. A pályakezdővel folytatott beszélgetés soha nem torzulhat „besúgássá”. Az ilyen vezetői kezdeményezés elől nagyon udvariasan, de határozottan ki kell térni.
  - Arra is van példa, hogy valamely, régen az intézményben dolgozó kolléga „beáurulja” a pályakezdőt az intézményvezetőnek. (Lehet az árulkodás mögött irigység, féltékenység a fiatal kolléga kora, tudása, népszerűsége miatt.) Ebben az esetben, a számonkérés során (amikor az intézményvezető számonkéri a fiatal) az egyetlen célravezető magatartás az egyenes, őszinte beszéd a bepanaszolás tárgyára vonatkozóan. Lehet beismerni a hibát, lehet megvédeni a saját álláspontot, de nem szabad az „árulkodó” kollégát minősíteni, esetleg bosszúból beáurulni a kolléga valamely elítélhető cselekedetét vagy mondatát.

### **Útravaló a pályakezdő pedagógus tarsolyába**

A fiatal pedagógusra vonatkozóan (is) minden helyzetben kötelező a tolerancia, a higgadt és meggondolt megnyilvánulás. Ez alól nem mentesíti sem más kolléga, sem az intézményvezető esetleg intoleráns, meggondolatlan, elfogadhatatlan magatartása. A következetesen, minden helyzetben tanúsított korrekt magatartás hosszú távon megtérül. Ez az alapja az elfogadásnak, és a tiszteletnek még azok szemében is, akiknek magatartása a fiatallal szemben kifogásolható.

### **Összegzés**

A leírtak célja nem a pályakezdők kezdeti lelkesedésének, az új kollégáikba és vezetőikbe vetett bizalmának letörése. Épp ellenkezőleg. A napi valóság bemutatása segít abban, hogy a fiatal pedagógus ne illúziókat kergessen, és szükségszerűen rö-

vid időn belül csalódjon, látva a tanultak és a valóság ellentmondásait, hanem kezdetől fogva nyitott szemmel és szívvel, a megértés szándékával közelítsen kollégáihoz; figyeljen, mérlegeljen, keresse az összefüggéseket, kérdezzen, ha megalapozott a véleménye, vitatkozzon. Ne passzív végrehajtó szerepre készüljön, hanem higgyen magában, készüljön nyitott, értelmiségiectől elvárható aktív részvételre az intézmény életében, a közös munkában, a meglévő értékek őrzésében, új értékek kialakításában.

**KOMPETENCIÁK, SZTENDERDEK, INDIKÁTOROK, PORTFÓLIÓ****RICZU JULIANNA\* – TÓTH LAJOS ÁRPÁD\*\***

\* tankerületi igazgató, Hajdúböszörmény

julianna.riczu@klik.gov.hu

\*\* tankerületi igazgató, Nyíradony

arpad.lajos.toth@klik.gov.hu

---

*A tanulmány az életpályamodellhez és a minősítéshez kapcsolva feltárja azokat a szemléleti és gyakorlati korlátokat, azokat a félelmeket és bizonytalanságokat, amelyek természetes módon gátolják a pedagógusokat az új értékelési rendszer elfogadásában. Támaszt ad az új paradigma értelmezéséhez, kiemeli azokat a tényezőket, amelyek már ma is a pedagógusok mindennapi gyakorlatának sajátjai, s azokat, ahol a változtatásra valóban szükség van.*

---

Azon a bizonyos forró augusztusi délelőttön még 2013-ban, egy nevelőtestületi értekezleten keringtek ezek a szavak a tanteremben és a pedagógusok fejében, amikor a (még elfogadás alatt álló) nevezetes kormányrendelet alapján tartott tájékoztató alkalmával először hallottak az életpályamodellről, a pedagógus-értékelésről. Tudták a szavak jelentését, de valahogy mégsem értették abban a kontextusban, amiben elhangzottak. Ma már mindenki érti, egy részük a gyakorlatban is tapasztalja az értékelés folyamatát, elkészítette, vagy éppen most készíti a portfólióját. Új idők új folyamatainak vagyunk tanúi. A magyar pedagógusok zöme ilyen típusú értékelési formával még nem találkozott, soha nem írt a saját munkájáról ilyen szisztematikusan, összefüggően megadott szempontok, elvárások alapján. Nem kényszerült arra, hogy elemezze saját magát, észrevegye hibáit, erényeit, és reflektáljon azokra. Sokan megértették az életpályamodell lényegét. Nemcsak anyagi előnyöket látnak benne, hanem a szakmai fejlődés egyik lehetőségét, a pedagóguspálya presztízsének emelkedését. Ahhoz, hogy helyén tudjuk kezelni ezeket az új jelenségeket, jót tesz egy kis elméleti és gyakorlati háttérismeret. Miért van szükség új pedagógiai szemléletre? Miért fontos az önreflexió? Mi a célja a portfóliónak? A kompetenciákat illetően mi az elvárás és mi a valóság? Tanulhatóak-e az indikátorok szerint vizsgált kompetenciák? Ezekre a kérdésekre keresünk választ előbb elméleti, majd gyakorlati megközelítésben.

Azon a nyár végi délelőttön még nem sok ismeretünk volt ezekről a dolgokról. Sem az előadónak (nekem), sem a hallgatóságnak (tankerületünk egyik nevelőtestületének). Ma már egyre több. Minél több oldalról közelítünk, minél nagyobb a tudásunk, a nyugtalanság, az újtól való félelem, a szorongás egyre csökken. Bátorabban állhatunk a változó idők sodrában.

## Előmeneteli rendszer – életpályamodel

Úgy gondolom, hogy az előmeneteli rendszer változásai a rendszerváltást követő változások sok problémája közül egy, de fontos, ezáltal nem elhanyagolható, hiszen 160 ezer embert érint és általuk másfél millió gyermeket. A tényleges társadalmi változások egy része még csak most kezdődik, és egymás mellett élnek a régi viselkedési minták, a piacgazdaság mintái és ezek különböző kombinációi. Ez az átmeneti állapot abban mutatkozik meg látványosan, hogy a felnövekvő nemzedékek egyre bizonytalanabb értékrendet és normarendszert örökölnek, nincsenek felkészítve arra, hogy önállóan is el tudjanak igazodni az egyre bonyolultabbá váló társadalmi viszonyok között. Ebben az ellentmondásos helyzetben mit tehet, mit tegyen az iskola, az oktatásirányítás, a pedagógusok, a szülők, mit tegyünk mi valamennyien? A valószínű – dezintegratív – társadalmi folyamatokkal szemben hogyan őrizze meg az iskola a korábbi integratív szerepét: a közös nyelv és műveltség közvetítését, a társadalmi különbségek kiegyenlítését, a társadalmi összetartozás erősítését? Mennyiben szolgáltatható ki az iskolarendszer korábban viszonylag zárt értékvilága a piacgazdaság és a globalizáció kihívásainak? Mennyire szolgálja ki az oktatási rendszer a munkaerőpiac meglehetősen leegyszerűsített, brutális igényeit?

Nagy változásokat kellett/kell indukálni, hogy *az oktatás középpontjába a gyerekek kerüljenek a tananyag helyett*. A tanárok is inkább szakértők, mint előadók, partnerek, a tanulási folyamat segítői kell, hogy legyenek. A szerepek megváltozása jelentette/jelenti a legnagyobb reformot az elmúlt évtizedekben.

Tudomásul kell/kellett vennünk, hogy napjainkban, az oktatás világában nagymértékű szemléletváltás figyelhető meg. A 19. században kialakult tömegoktatási modell (pedagógiai kultúra) mellett és helyett egyre inkább helyet követel magának egy radikálisan új pedagógiai szemlélet (paradigma), amely első megközelítésben *az oktatás minőségére igyekszik nagyobb hangsúlyt helyezni*. Ennek a szemléletnek az egyik alapvető eleme az ún. perszonalizáltság (személyre szabottság), ami azt jelenti, hogy az oktatási rendszer minél rugalmasabban *alkalmazkodik a tanulók sajátos egyéni (személyes) szükségleteihez*. A szemléletváltás másik fontos pillére az, hogy az iskolarendszer a korábbiaknál közvetlenebb módon *kapcsolódik valóságos társadalmi (pl. munkaerő-piaci, illetve kohéziós) folyamatokhoz*. A kétféle pedagógiai kultúra sok területen gyökeresen különbözik egymástól, ezért egymás mellett élésük nagyon sok kérdést és konfliktust vet majd fel a közeljövőben.

Mi következik számunkra mindebből? Nyilvánvalóan az a legfontosabb, hogy meg kellene ismerkednünk a pedagógiai szemléletváltás, illetve az új pedagógiai kultúra minden elemével, hogy eldönthessük, mennyiben tudjuk, illetve akarjuk azt követni. Úgy tűnik azonban, hogy már maga a megismerés is komoly akadályokba ütközik, mert alapvetően különbözik a 19. századi hagyományokra épülő mai magyar iskolai gyakorlattól. *Más szóval a paradigmaváltás olyan gyökeres, hogy a hagyományos értelmezési keretben – a régi szemüveggel – nem is lehet igazán reáli-*

*san értelmezni, megítélni.* Ebben a helyzetben nagyon könnyen félreértjük – mintha értenénk, már majdnem értjük – az új pedagógiai törekvéseket. Az ilyen jellegű „fél-értések” vagy félreértések azért veszélyesek, mert nagyon könnyen „irreális valóságértelmezések” és öncsalások alapjává válhatnak.

Az ilyen típusú öncsalás az, amikor kizárólag a saját pedagógiai kultúránkba ágyazva értelmezzük az új jelenségeket. Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben nem mindig látjuk meg az eltérések valóságos dimenzióit. Úgy érzékeljük, hogy lényegében mi is hasonló dolgokat csinálunk, legfeljebb nem olyan hangsúlyosan vagy csak más elnevezéssel. Az eltérés meglátásához azonban egy kicsit el kell távolodnunk a megszokott értelmezési keretektől.

Az új pedagógiai szemlélet fontos eleme az iskolák, ezáltal a *tanárok, illetve a diákok teljesítményének folyamatos mérése.* A személyközpontú, illetve kompetencia alapú iskolarendszer esetében ugyanis különösen fontos a folyamatos monitorozás: minden egyes diákot személyes fejlesztési stratégia alapján kell előrejuttatni. Ha azonban az oktatási rendszer többi eleme lényegében változatlan marad, akkor a legérzékenyebb mérési rendszer is csak a diákok által elsajátított tananyagmennyiséget tudja majd mérni.

A szemléletváltás jellegét és intézményi formáit minden országnak magának kell megtalálnia és megvalósítania. E szemléletváltásban segít a pedagógus életpályamodell kialakítása, és a benne megjelenő portfólió is, amely alapján végigkísérhető a pedagógus szakmai útja, tevékenysége, fejlődése, nehézségei és sikerei, egyrészt a tények tükrében, másrészt magának a pedagógusnak a reflexiói, értelmezése alapján. Mi a cél a portfólióval? Egyrészt a szakmai fejlődés folyamatos segítése, másrészt az életpálya egyes szintjein a feljebb lépést lehetővé tevő minősítés megapozása.

Tudomásul kell venni, hogy a pedagógiai végzettség megszerzése még nem jelenti a pedagógussá válást is, csak lehetőséget, hiszen vannak olyan képességek, amiket munkája során sajátít el. *A pedagógusnak, bármennyire is nehéz, el kell számolnia azzal, hogy milyen eredményt ért el eddigi munkája során.* Fontos annak a gondolkodásnak az elsajátítása is, hogy a tanár a saját munkáját értékelni tudja, és a felmerülő problémákat képes legyen megoldani. Ha sikerül a saját tevékenységét ilyen megítélés alá vetnie, sokat profitálhat, hisz önmagát tudja folyamatosan fejleszteni.

Összességében elmondható, hogy a pedagógus portfólió összeállításának célja, hogy útmutatóként szolgáljon egy olyan szakmában, ahol folyamatos a fejlődés, ahol számítanak az egyéni képességek, és ami a legjelentősebb, generációk sokaságát nevelik. Lényeges kiszűrni a tanári pályára alkalmatlanokat, és ugyanakkor fontos elismerni az arra alkalmasak képességeit.

Mit jelent pedagógusnak lenni egy olyan világban, amely tele van ellentmondással, nehezen értelmezhető változásokkal, hatalmas feszültségekkel? Nem mondhatjuk, hogy ez a szakma olyan mindennapokat ad a pedagógusoknak, ahol könnyen

eligazodnak, jól kiérlelt módszerekkel eredményesen dolgozhatnak, és az erkölcsi, anyagi megbecsülés mértékével elégedettek lehetnek.

Napjainkban a pedagógia nagyon összetett társadalmi gyakorlattá vált, ezért a változó világ rákényszeríti a gyors megújulást az iskolára/pedagógusra is. Nem vitatható, hogy *napjainkban a teljesebb mesterségbeli tudás egyre értékesebbé válik*. Az új tanítási módszerek, a kapcsolati és irányítási készségek, a konfliktusmegoldás feszültségeket csökkentő módjai elengedhetetlenül a sikeres szakmai munka feltételeivé váltak. Ezekhez a feltételekhez sorolhatjuk még a reflektivitás képességét, a szakmai önértékelés forrásainak átgondolását, a változni tudás képességét és a kreativitás szükségességét, a viselkedés-repertoár gazdagságát.

Mit vár el ma a környezet, az iskola, a diák, a szülő a tanártól?

A hetvenes években jelent meg *Marx György* könyve, *A gyorsuló idő*, amiben pontosan erről beszélt: a jövőben elsősorban nem ismeretekkel kell felvértezni a tanulókat, mert tizenöt év alatt megfeleződik a tárgyi tudás. Amit az iskolában megtanul, nagyon hamar elévül, használhatatlanná válik, és a 21. században ez még fokozottabban igaz. Sokkal inkább arra kell megtanítani a diákokat, hogyan tegyenek szert a tudásra, ismeretekre. Ez összecseng az egész életen át tartó tanulás európai felfogásával.

Nyilvánvaló, hogy a tanuló csak akkor lesz erre képes, ha a pedagógus is képes rá. Az elvárások tekintetében nem sok lényegi változás történt. A pedagógusszerep felfogásában bekövetkezett módosulás nem az utóbbi harminc évben zajlott le, hanem már jóval korábban megkezdődött. Az alapvető fordulatot az jelentette – és ez megint csak a hetvenes évek közepére tehető –, amikor a tanári szerepről való gondolkodás megváltozott: az ismeretforrás helyett a tanár az ismeretek szervezője, rendszerezője legyen. Más szavakkal: *a pedagógusnak már nem szereplőnek, nem színésznek, hanem rendezőnek kell lennie*. Tudnia kell azt is, hogy a hétköznapi gyakorlatban mire lehet használni ezeket az ismereteket. Képesnek kell lennie önállóan és folyamatosan megújítani a tudását, és képessé kell tenni erre a rá bízott gyerekeket is.

Az iskolai gyakorlatban két kiemelten fontos funkciója van/lesz a portfóliónak. Egyrészt a szakmai fejlődés folyamatos segítése, másrészt az életpálya egyes szintjein a feljebb lépést lehetővé tevő minősítés megalapozása. A rendszeres szakmai ellenőrzés-értékelés során a szakértők és szaktanácsadók számára fontos információforrás a pedagógus portfóliója, amelyet a támogatás/segítés szándékával elemeznek, értékelnek.

### **Pedagóguskép, ahogyan eddig láttuk**

A pedagógus társadalom méltánytalanul „szenvedett” évtizedeken keresztül a megbecsülés hiányától. Erkölcsi és anyagi szinten egyaránt. Magukra hagyta őket a társadalom, pártpolitikai határozatok megvalósítójává váltak az oktatási intézmények.



Választások után zömében változtak a politikai erők is, ennek megfelelően az oktatásban zajló folyamatok is ilyen periódusokra oszthatók.

Ha végigkövetjük a közoktatás szabályozásának változásait (törvények, miniszteri rendeletek, kormányhatározatok, és az ezekre épülő belső szabályzatok) azt láthatjuk, hogy a rendszerváltás óta a pedagógusoknak ki kellett lépniük az addig rögzült szerepükből. A stabil szerep megszűnt, ami egyben komoly bizonytalanságot is okozott. Egyre árnyaltabb összeszedettebb feladatellátást igényelt a szakmától. Miközben a társadalmi elvárások jelentősen megnövekedtek, (ennek megfelelően halmozódtak a betöltött szerepek) a pedagógusok helyzete, megítélése és megbecsülése, nagyfokú romlása között komoly ellentét alakult ki.

Azoknak, akik eddig csak pontos utasítások mentén végezheték a munkájukat, „egyik napról a másikra” pl. a pedagógiai programok megalkotásával, helyi tantervek kialakításával, nagymértékben megnőtt az autonómiája. Szükségessé vált, hogy a szaktárgyi szempontokon túllépve, össziskolai nézőpontból közeledjen az iskola nevelési-oktatási rendszeréhez. A feladatok újszerűségével egyesek nem tudtak vagy nem is akartak megbarátkozni. Gyakran kevesek vállára hullott az összes feladat. A nyitásra kész, nagyobb alkalmazkodó képességgel bírókat a munka mennyiségének terhe nyomta. Ennek ellenére minden intézményben kialakult egy megújulásra kész, kreatív „csapat”, akik megtanultak bánni az új szereppel, igen komoly pedagógiai értéket teremtve. Az egyenletes terhelésről, munkamegosztásról nem nagyon beszélhettünk az elmúlt években.

A pedagógusok azonban nemcsak a feladatok elvégzése során maradtak magukra, hanem szakmai tekintetben is. Ez alatt az ellenőrzés teljes hiányát értem, kivételt képez az a néhány intézmény, ahol ezekben az években is igen komoly külső és belső ellenőrzés történt, meg persze a fenntartó által megrendelt szakértői „segítség”, akik „előre gyártott” sablonok alkalmazásával ellenőrizték a dokumentumokat, ügyelve arra, hogy többletköltség ne jelentkezzen. De a pedagógusok zöme semmiféle visszajelzést nem kapott munkájának minőségéről, kivéve a belső intézményvezetői, munkaközösség-vezetői óralátogatásokat – már ott, ahol volt ilyen. A szakmai ellenőrzés hiánya bizonytalansághoz, vagy ennek éppen az ellenkezőjéhez, egy téves énkép kialakulásához vezetett.

### **A változások szele**

Az elmúlt választások után gyökeres változások ingatták meg az egész oktatási rendszert, óvodától a felsőoktatási intézményekig. Az életpályamodell bevezetése, az amúgy karrierlétra nélküli pályát alapjaiban változtatta meg. Társult ehhez egy viszonylag jelentős béremelés is. A Pedagógus I. kategóriába történt csaknem egy-séges besorolás azonban sokkolta a pedagógustársadalmat (az okokat ismerjük).

Az állami fenntartásba vétel viharos gyorsasága, a 32 órás „benntartózkodás” kötelezettsége, a helyettesítésért és túlmunkáért járó bérezés elmaradása stb. sem

aratott osztatlan sikereket. A portfólió elkészítésével kapcsolatban is vegyes volt a fogadtatás. A szakvizsgázott és előírt szolgálati idővel rendelkező tanárok egyszerűsített e-portfólió elkészítésére is nagyon gyorsan kellett reagálni az érintetteknek. Sok volt (van) közöttük az 50-es éveiben járó szakember, akiknek nem mind-egyike rendelkezik kellő tudással az informatika terén. Többen elvből tiltakoztak, mások viszont lendületesen hozzáfogtak az elkészítéséhez. „Az Európai Unió legtöbb tagállamához hasonlóan Magyarországon is működni kezd egy egységes, nyilvános szempontsor alapján kialakított, rendszeres külső szakmai ellenőrzés, értékelés.” (Oktatási Hivatal, Országos tanfelügyelet.)

A pedagógusok munkájának ellenőrzése egy merőben új, országos szintű, egységes eljárás. Célja, a tanárok alkalmasságának, a szakmai munka hatékonyságának, a hozzáadott pedagógiai értékek feltárásának, az erősségeknek, a fejlesztendő területeknek a feltárása. Az előmeneteli rendszer egyik alappillére a kompetencia-területeknek való megfelelés, vagyis hogyan valósulnak meg a gyakorlatban a kimeneti követelményként előírt kompetenciák (A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013.(I.30.) EMMI rendelet alapján.).

### **Kompetenciák, indikátorok, sztenderdek**

Nyolc kompetenciaterületet vizsgálunk.

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás.
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.
3. A tanulás támogatása.
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség.
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység.
6. Folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

Mindegyik területhez indikátorok kapcsolódnak, melyek lehetővé teszik az egységes szempontok szerinti értékelést, nyilvánosságuk mindenki számára lehetővé teszi az egységes szempontok szerinti tervezést, végső soron a szakmai autonómia megtartá-

sa mellett a nevelő-oktató munka egységesítéséhez vezet el. Ez alkalommal egy kompetenciatérületet elemzünk, mert mind a nyolc terület elemzése, összevetése a valós és az elvárt pedagóguskép között, sokkal nagyobb terjedelmet igényelne.

### **A „Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás” kompetencia részletes elemzése a megújítás nézőpontjából**

A hetedik kompetencia a pedagógus egész személyiségére kiterjed, képet ad a tanár jelleméről, attitűdjeiről, személyiségjegyeiről.

Indikátorok:

1. A kommunikáció a partnerekkel. A pedagógusok munkája interperszonális közegben történik (tanár – diák, tanár – tanár, tanár – szülő, tanár – külső kapcsolatokban megjelenő személyek stb.). A kommunikációs képességek magas szintje elengedhetetlen, ám a gyakorlat nem minden esetben mutatja ezt. Sokszor finomítani lehetne a tanulókkal való kommunikáción, a kollégákkal, szülőkkel való párbeszédén. Ez az elvárás fokozottan érvényes, hiszen a gyerekekről szól, éppen ezért nagyon érzékeny terület. Sok függ a pedagógus stílusától, habitusától, de megtanulható kompetenciának tartjuk.
2. A kapcsolattartás formái, az együttműködés során az infokommunikációs eszközök használata még „gyerekcipőben” jár, fokozottan igaz ez az idősebb kollégákat illetően. Pedig nagyon fontos terület, mert pontosan ez az a csatorna, amit a diákok a legtöbbet használnak. E csatornán gyakorlatilag minden tanítvány elérhető, mindegyikük megközelíthető. Tapasztalataink szerint az elvárt szinttől a pedagógusok jelentős hányada még nagyon távol jár, inkább a fiatalokra jellemző, s még a tantestületen belül is generációs problémát jelez.
3. A nyitott szemléletű pedagógus nem ritka, jelen vannak minden nevelőtestületben, és többféle módon fellelhető. Szabadidő szervezésénél, kirándulások lebonyolításánál, DÖK programok összeállításánál, szülőkkel való közös rendezvények megvalósításánál a pedagógusok zöme nyitott, demokratikus. A szakmai munkáról szóló visszajelzések azonban érzékenyen érintik, főként, ha negatív felhangot is tartalmaznak, és a tanulók vagy a kollégák részéről érkezik a kritika. Úgy gondoljuk, ennek az az oka, hogy még nem alakult ki az önreflexió gyakorlata. Ha ez gyakoribb lenne, a negatív visszajelzéseket a fejlesztendő területek kijelölésére használhatnák.
4. A diákok érdekében önálló, tudatos és kezdeményező együttműködés a partnerekkel a leginkább megvalósuló terület. A pedagógusok jelentős része a tanítványok érdekeit helyezi előtérbe munkája során, leginkább itt jelenik meg a pálya hívatás jellege.

5. Szakmai álláspont kifejtése, viták minősége. Ez az az indikátor, amely leginkább függ a pedagógus személyiségjegyeitől. Azt gondoljuk, egy nevelőtestületi értekezleten mindenkinek van véleménye, de annak kommunikálását többnyire az „ügyeletes hozzászólók” vállalják. A konfliktuskezelő, visszahúzódo emberek nemigen nyilvánulnak meg, ennek okai a legkülönfélébbek lehetnek. Van, aki lámpaláz, van, aki fél az esetleges következményektől, de természetesen sokan vannak azok is, akik vállalják a konfrontálódást, okosan érvelnek valami mellett vagy éppen ellen. A szakma társadalmi presztízsének növekedésével nő a tanárok önbizalma is. A rendszeres minősítés elvezethet az érvelési technikák fejlődéséhez, a vitakultúra csiszolódásához.
6. Tevékenység során felmerülő feladatok/problémák önálló intézése. Az intézményekben folyó tevékenységek igen széles skálán mozognak. Ismereteim szerint a tanárok feladattudata a helyén van, ismertek a szervezet működési mechanizmusai, dokumentumai, eljárásrendjei melyek mentén az egyedi problémák megoldása is a szervezeti egység jegyében történik. Az utóbbi egy esztendő során az együttműködést segítő tényezővé vált a 32 órás intézményben tartózkodásra vonatkozó rendelkezés, mely az egyenlő leterheltséget is eredményezi, de legalábbis közelíti.
7. Szakmai munkaközösségben való együttműködés. A szakmai munkaközösségek szerepe a módszertani kultúra, a különböző munkaformák gazdagodásával felerősödött, egyre inkább kilép a formalitás szűrkeségéből. E kisebb közösségben az ötödik indikátornál nevesített „csendesebb” pedagógusok is kiteljesedhetnek, főként akkor, ha a vezető ismeri a tagok erősségeit. Úgy tapasztaljuk, hogy szakmai munkaközösségek ébredezni kezdenek, az együttműködési kompetencia sokkal inkább tetten érhető, mint korábban. Eltűnően van a „szakmai féltékenység” jelensége.
8. Hatékony, nyugodt kommunikációs tér kialakítása a tanuláshoz. Ez egy nagyon fontos eleme a színvonalas pedagógiai munkának. Az állandóan „ordibáló” diákok, az azokra ordibáló tanárok riasztó képe sokunk által ismert. A nyugodt légkör kialakításához nyugodt nevelő kell. A feltételeket mindenki maga tudja alakítani a saját egyéniségével, igényességével. Ez a múltban is, most is működhet jól és rosszul. A nevelőtestület tagjai e kompetencia és az indikátor fejlesztésében.
9. Érthető, pedagógia céljainak megfelelő kommunikáció. A pálya iránt elkötelezett pedagógus nem is tehet másként. A gyakorlatban azonban sokszor találkozunk olyan képpel, ahol a tanár „kioktat”, mind a tanítványok, mind a szülők részéről érkezik ilyen jelzés. Ha megfelelő stílusban, higgadtan, okosan történik a kommunikáció, a tanár érvényesítheti az értékeit. Tapasztalatok útján tudatosan fejleszthető területnek tartom.

Új indikátor; Nem vét a pedagóguspálya jogi és etikai szabályai ellen. A pedagógusok jogállása tisztázott, ismert. Kevés olyan esetről hallunk, ahol jogsértéseket követnek el az iskola falain belül. Az etikai szabályok betartása kényesebb terület. Természetesen minden pedagógus ismeri ezeket a ma még íratlan szabályokat (víták keresztüztüében „készülődik” az etikai kódex). Viszont a pálya sajátosságaiból nagyon nyitott az életük, főként a kisebb településeken, ahol gyakorlatilag a nap minden percében szem előtt van, magánéletének mozzanatai láthatóak. A tanár kényes határmezsgyén mozog a tanítási idő, az intézményben eltöltött idő és a magánélet között. Az etikus magatartás azonban mindenképpen követelmény, hiszen példa az egész személyiség!

Összességként elmondható, hogy a vizsgált kompetencia elvárt és valós képe között nincs feloldhatatlan ellentét. Az elvárások reálisak, segítik a szakmai munka színvonalának emelését, jól illeszthetők a személyiség egységébe. Ahol hiányosságok jelentkeznek tudatos, tervezett tanulással, megfelelő visszacsatolással jól fejleszthető kompetenciaterület.

### Irodalom

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. Törvény.

A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII.30.) Korm. Rendelet.

A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013.(I.30.) EMMI rendelet.

Kotschy Beáta (szerk., 2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Módszertani kiadványok. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. URL: [www.epedner.ektf.hu/eredmenyek/a\\_pedagogussa\\_valas\\_es\\_a\\_szakmai\\_fejlodes\\_sztenderdjei.pdf](http://www.epedner.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf) Utolsó letöltés: 2015. 12. 31.

Marx György (1972): *A gyorsuló idő*. Kriterion, Bukarest.

**„ÉN MINT AZ INKLÚZIÓ HŐSE...”**  
**MESE AZ INKLÚZIÓ BEVEZETÉSÉNEK**  
**PEDAGÓGIAI GYAKORLATÁRÓL A TANULÓ TANÁROK KÖRÉBEN**

**RÉTHY ENDRÉNÉ**

a Kodolányi János Főiskola  
főiskolai tanára  
rethy.endre@upcmail.hu

A pedagógusok szakmáról való gondolkodása különösen fontossá válik napjainkban, amikor a pedagógusszerepről, tevékenységről alkotott kép újraértelmezésen megy keresztül. Különösen elmondható mindez az inkluzív tanárságról, náluk ugyanis új szerepmodell kialakításáról van szó. Munkájuk minősége meghatározó szerepet játszik a régi beidegződések lebontásának sikerességében, abban, hogy differenciálás, individualizálás, fokozott reflektivitás kerüljön előtérbe a frontális osztálymunka helyett. A speciális szükségletű gyermekek valódi integrációjához ugyanis gyermekközpontú, elfogadó, humánus, professzionális, innovatív, minőségi nevelés-oktatás, befogadó, esélyigazságos attitűd, valamint a különböző szakemberek közötti hatékony, együttműködő kompetencia transzfer megvalósítása szükséges a többségi iskolák, osztályok keretei között. A fejlesztés- és fejlődésközpontú eredményesség, a méltányosság, szakmaiság elengedhetetlen az integráció, inklúzió kiépüléséhez. Mindezen elvárások jelentősége megnő, ha egy új terep új feladatkörének gyakorlására szánja el magát valaki, márpedig az inkluzív tanár ezt teszi, egy rögzös keskeny ösvényen indul el, mely ösvényen nem minden esetben garantáltak az útjelzők, az út kitaposottsága, az akadályok, a gátak elkerülhetősége.

A felmerülő nehézségek leküzdésére vállalkozó tanuló tanárok megküzdési stratégiáinak, személyes erőforrásainak, szakmai felkészültségének feltárásához a kvalitatív kutatási módszerek repertoárjából a narratívát használtuk fel mese-vizsgálatunkban (Kovács, 2014).

A pedagógiai kutatásokon belül a kvalitatív kutatások egyik iránya, a narratív szemléletű kutatás metodikája segítségével nézetünk szerint hatékonyan elemezhető a pedagógusok identitásának alakulása, változása. A narratíva egyik értelmezés szerint „megalkotott valóság” (Szabolcs, 2015), ami fontos ágens lehet az emberi tényezők összetettségének megragadásában. Úgy tűnik, a narratívák által feltárhatóak a tanárok jövőbeli elképzelései pályájukról, tevékenységükről, adalékot szolgáltathatnak a pedagógus életpálya modell megértéséhez, finomításához (Szabolcs, 2015). Maga a narratív szemléletű kutatás holisztikus, emberközpontú, így

különösen alkalmas lehet arra, hogy segítse az inkluzív tanár által konstruált saját identitás feltárását és megértését (Szabolcs, 2012–2013).

A mese pedagógiai, kutatás-módszertani alkalmazását először a magyar pedagógiai szakirodalomban *Vámos Ágnes* alkalmazta kezdő tanárok körében (*Vámos*, 2008). A meseírás alkalmas a mindennapok pedagógiai valóságában megjelenő nehézségek metaforikus számbavételére, s ezekkel történő harcok, hősies szembeszállására. Természetesen ismert a mesekutatás számos elágazásának akár hazai gyakorlata is, de munkánkban alapvetően a pedagógia terepén való alkalmazhatóságára fókuszáltunk.

Saját kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a tanuló tanárok hogyan látják az inklúzió bevezetésének esélyét napjaink pedagógiai gyakorlatában. E bonyolult, soktényezős kérdés feltárásához jó kvalitatív módszernek bizonyult a meseírás, mely lehetőséget ad a küzdelmek, a csodák, a harcok, a koncepciók gyakorlati bevezetésének mélyebb feltárulkozására, feltárására. Ehhez nyújtottak mintát, modellt *Vámos Ágnes* megelőző kutatási munkái (*Vámos*, 2001, 2003, 2008).

A mese, mint kutatási eszköz alkalmazásához olyan témát jelöltem ki a cím megfogalmazásakor, mely talán provokatív, de egyben életszerű is. Alkalmas a gyakorlat és a képzés során elsajátított elmélet konceptualizálására, lehetőséget adhat az inkluzív tanári kompetenciák, integrált látásmód, együttműködési készség, egyedi élménytartalmak feltárására. Úgy érezhetjük, hogy jellemzően a meseszövevényben is megjelenhet az élettapasztalat, az egyéni perspektíva. Az ember ugyanis koherens kapcsolatot próbál létesíteni életének értékekkel telített eseményei között. A jelenből nyer értelmezést a jövő.

Maga a mese éppen annyira leleplezheti íróját, mint ahogy jellemző lehet rá. „... van-e meztelenebb lélek a kitalált históriákat és érzelmeket részletező költőnél?” (*Illyés*, 1976, o. n.). Másrészt a meseírás folyamata maga is érzelmeket gerjeszt, ébreszt, mobilizál a személyiségben. Cselekedeteinket ugyanis ritkán vezérli pusztán a „tisztá ész”, sokkal inkább a mindennapokban átélt pozitív vagy negatív érzélem. A pozitív érzelmek kitágítják az egyén gondolatait, s mozgósítják belső erőforrásait. A pozitív érzelmek hatására a figyelem és kogníció kiszélesedik, a cselekvési lehetőségek köre növekszik, összességében erősíti az intellektuális, társas és fizikai erőforrásokat (*Fredrickson*, 2001). Egyre inkább előtérbe kerül az érzélemvilágot megalapozódó pozitív gondolkodás, optimizmus, ihletett állapot, amelyben csúcsteljesítmények születhetnek (*Csikszentmihályi*, 1997). Ehhez hasonló folyamatok indulhattak el talán a hallgatókban is a mese írása során.

Az egyes mese produktumokat ugyan egyéni narratívumoknak tekintettük, de a tanulások összegzése általánosságokban is sokat mondhat a pedagógusképzés és a mindennapi gyakorlat számára.

### Az adatfelvétel körülményei és a minta

A meseírást egy gyakorlati előadás végén kértem az elsőéves MA inkluzív nevelés tanár szakos hallgatóktól. E képzésre járó hallgatók már rendelkeznek főiskolai, vagy egyetemi tanári szakkal. A Kodolányi János Főiskolára jelentkezésüket számos ok motiválta, így a tudásuk kiegészítése, a pedagógus életpályán előbbre lépés, fizetésemelés, egyetemi végzettség szerzése stb. Valamennyien, bár különböző terepen, konkrét pedagógiai munkát végeznek, így saját mindennapjaikban érzékelik a pedagógiai gyakorlatban jelentkező nehézségeket, s a rájuk váró feladatok súlyát is.

2014. november 22-én 13 órától 23 fő (3 férfi és 20 nő) írta meg a maga meséjét, azaz a jelenlevő valamennyi hallgató: „*Én mint az inklúzió hőse*” címmel. A meseírást személyes felkérésemre végezték el a hallgatók, szabad döntésük alapján, névtelenül. Tudva, hogy a művészi alkotáshoz kedv, ihlet vagy legalábbis ihletre való készítés szükséges, nagy örömet jelentett, hogy szívesen fogadták a kérést a hallgatók.

A címnek megfelelően 20 mese fogalmazvány született, amelyekből három mese hősévé a válaszoló hallgató helyett egy-egy sajátos nevelési igényű tanuló vált. E megoldás roppant elgondolkodtató, magyarázata számos lehet: eltolás vagy éppen a sérült tanuló helyzetének, életének énesítése fejlett empátiával, vagy magának a hős szerepnek személyes megélési zavara.

### A tanuló tanárok meséinek elemzése

A mesék elemzésének különböző elméleti megközelítését, így a strukturalista, a hermeneutikai, nyelvészeti, pszichológiai, terapeutikus látásmódot nem kívánjuk bemutatni, ezt megtette *Vámos Ágnes* (2008), csupán ezen látásmódokat megismerve, átszűrve pusztán a kapott adatanyag tartalmi és strukturális elemzésére szorítkoztunk.

Minden egyes elkészült mese tanmese, olyan meseszerű kitalált történet, mely fontos erkölcsi tanulságokkal rendelkezik. Általános jellemzői továbbá a csodás, valószerűtlen elemek, a szereplők éles elkülönülése jókra és gonoszakra, s az, hogy diadalt a jó arat. A mese mint virtuális valóság létezik, általa a psziché „öntisztulása” mehet végbe.

A mesék elemzésének lépései a következők:

- A mesék adatainak azonosítása.
- A mesék jelentős epizódjainak kigyűjtése.
- A mesék szerkezetének elemzése, egy-egy kijelentés kontextusainak kiemelése (szándékok, tettek, tér-idő reláció, nyelvi formák, reflektálás, értékelés).
- Szövegelemzés: a mesékre jellemző szövegszekvencia-típusok.
- Tematikus mezőelemzés: elégedettségre-elégedetlenségre utalás.



## A mesék adatainak, jelentős epizódjainak kigyűjtése

### *Meselemek előfordulása*

A mese teljes folyamatában a keretes szerkezetet nézve, a kezdésnél és a befejezésnél fordultak elő legtöbbször meselemek. A mese elkezdésének pillanatától már működött a mese íróinak fantáziája, s érzelmileg átvették, beleélték magukat a mese hangulatába, a mese főszereplőjének, hősének képzelve magukat. Példák a mese elkezdéséhez:

„Egyszer volt, hol nem volt, volt egy iskola tele sok-sok lurkóval. Beléptem, mint mesehős, gondolván biztos győzelem lesz az enyém, hiszen a mesehősnek ez a szokásos erénye.”

„Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy iskola. Ebben az iskolában sok jó tündér serénykedett, de akadt néhány gonosz boszorkány is.”

„Egyszer volt, hol nem volt, a világ végén is túl, volt egyszer egy falucska. Ez a falucska rettenetesen szegény volt, az embereknek alig jutott élelem.”

„Egyszer voltam, hol nem voltam én, az egyszeri és egyszerű gyógypedagógus.”

„Egyszer volt, hol nem volt, egy nagyváros épületrengeteg között egy-szinte észrevehetetlen- iskolának nem tűnő, szintelen, fénytelen, kopott, sivár megbújó betontömb.”

Egyik mese nem a szokványos kezdéssel kezdődött, de mesésen:

„Hősnek kell lennem? Persze, hogy leszek! Itt vagyok, megérkeztem, mint *Mary Poppins*.”

Néhány példa a befejezésben megjelenő mesés elemekre:

„Még most is élnek, ha meg nem haltak.”

„Öreg korukra legendákat mesélnek majd unokáiknak az iskolánkról. Itt a vége, fuss el véle. Még most is élnek, ha meg nem halnak.”

„...és mehetek tovább a szomszéd sárkány iskolájába.”

„A falusiak rögvést szobrot emeltek neki, majd boldogan éltek, míg meg nem haltak. Ha nem hiszed, járj utána!”

„...elindult az ország északi régiója felé további csodákat tenni. Még ma is boldogan él, mert tudja, hogy a gonosz elnyeri méltó jutalmát.”

## A mesék szerkezete

### *Mesealakok, metaforák alkalmazása*

Számos elkészült mesében fordultak elő mesés figurák, melyek magát a mesehóst, vagy a tanárokat, tanulókat, gyógypedagógusokat személyesítették meg, például

rossz boszorkány, jó tündér, varázspálca, egy, illetve hétfejű sárkány, hős, *Mary Poppins*, farkas, bárány, nyuszi, oroszlán, medve.

*Példák az előforduló metaforikus nyelvi szerkezetekre:*

1. tanár: sárkány, farkas
2. sajátos nevelési szükségletű gyerek: drágakő, hős
3. tanterem: barlang a sajátos nevelési szükségletű tanuló számára
4. inkluzív tanár: bárány, tündér, varázspálca kezelő, vándor, hős
5. tanulók: színes sapkás törpék
6. szülő: medve, nyuszi, oroszlán.

#### *A mesék felépítése*

A felépítést három nagy logikai egységre lehet tagolni:

- Kiinduló állapot.
- A változás, a változtatás folyamata.
- A megváltozott állapot.

#### *Kiinduló állapot*

A mesék történeti szálainak kiinduló pontjával minden esetben az iskolába érkezés pillanatát választották a szerzők. Ez valójában várható volt, hiszen a tanárok, így az inkluzív tanárok életének központi terepe az iskola, így arra törekedtek, hogy az érkezés pillanatának bemutatásával érzékeltesék a megváltoztatásra megérett pedagógiai helyzetet, azaz a problémákat. Idézetek az érkezés pillanatára:

„Egyszer volt egy iskola, sok okos gyerek járt oda. Mikor én oda értem, azt láttam, hogy engem ide nem vártak. Azt mondták, hogy nekem nincs értékem.”

„Én mint az inklúzió hőse, beléptem egy középiskola ajtaján. A belépésnél akadályba ütköztem, mert rengeteg lépcső vezetett fel a bejárati ajtóhoz. Mivel nem tudtam volna ennyi lépcsőt megtenni, elindultam az iskola mellett, hiszen hős vagyok, és elhatároztam, hogy le fogom küzdeni az akadályokat.”

Az érkezés problémái csokorba gyűjthetők:

„Belépve az ajtón a zsúfoltság szembetűnő. Lökösödés, durva megnyilvánulások, hangoskodás, kissé félelmetes.”

„minden kezdet nehéz, nem volt ez másként abban az iskolában sem, mint ahová becsöppentem. Mondhatni én voltam a bárány a farkasok között.”

„...iskolának nem tűnő, színtelen, fénytelen, kopott, sivár betontömb bújt meg. Már kívülről sem érzem, hogy én ide szívesen bemennék. Érzésem beigazolódt, mert amikor beléptem ebbe az iskolába, futkározó, hangos, izgága, halk, félrehúzódozó, rezzentelen arcú, közben káromkodó gyerekekkel találtam szembe magam.”

Nagyon érdekes a sajátos nevelési igényű tanuló szerepébe bújó meseszerzők gondolatfűzése magáról a kiinduló állapotról. Belépve az iskolába az egyik SNI hős azt tapasztalja, hogy őt ide senki sem várta, a másik már a belépésnél akadályba ütközik (mozgássérült), a harmadik esetben a tömeg jelentett leküzdhetetlen akadályt. A legfontosabb problémák összegzése megállapítható:

1. iskola: szegényes, bedőlt kapu, kitört ablak, lehangoló, falak és a vitrinek üresek, lakótelepi kocka, lepusztult, szegényes, fénytelen, kopott, sivár;
2. osztálytermek: zsúfoltság, lepusztult, szegényes, lehangoló, padok összefirkálva;
3. igazgató: „a hétfejű sárkány legfejlettebb feje”;
4. tantestület: formális képződmény;
5. többségi tanár: előítéletes, kiégett, mosolytalan, rezzenéstelen;
6. tanítás: frontális, szigorú számonkérés, egyoldalú tanári kommunikáció, megemelkedett hangerő, kooperáció hiánya, színtelenség;
7. portás: mosolytalan;
8. többségi tanulók: fegyelmezetlenek, zajongók, kedvetlenek, boldogtalanok, rémültek, kis robotok, sűrű fák.

*E problémátömeg megváltoztatására vállalkozók:*

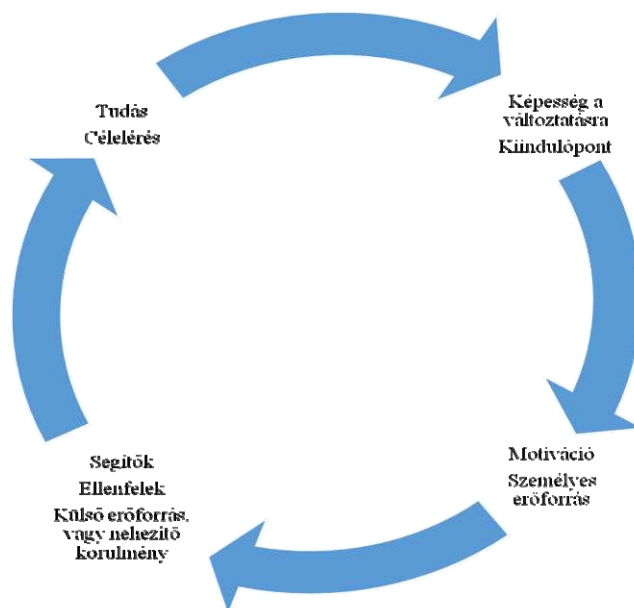
1. inkluzív tanár: példakép, lovag, varázsló, tündér;
2. sajátos nevelési igényű tanuló: bohóckodó, bátor, akadályokat leküzdő, kincs, drágakő, „hatalmas szív” „értéktelen”;
3. gyógypedagógus: szakember, segítő, tündér;
4. osztályfőnök: segítő;

*A változás, a változtatás folyamata a mesékben*

A megváltoztatás igénye, mint kihívás jelentkezik a mesék kezdetén. A szakmaiság hatja át a változtatás lépéseit. A szerzők valamennyien tudva tudják, ahhoz, hogy az integráció elkezdődhessen, a többségi tanulók tanítását is differenciáltan, reflektíven, adaptívan szükséges megszervezni. Csak ezután lehetnek felkészültek a tanárok arra, hogy a sajátos egyéni tanulói szükségletekhez igazodva tudjanak tanítani. Ehhez meg kell küzdeni a hősöknek az igazgatókkal, tantestülettel, tanárokkal, tanulókkal és a szülőkkel is. Meg kell őket győzni arról, hogy nem eredményes, nem hatékony a frontális osztálymunka, a tananyag-központúság, a szelekció. Mindez hatalmas feladat. A segítő erők ebben a folyamatban részben az inkluzív tanárok belső tulajdonságai, személyiségvonásai, illetve szakmai felkészültsége.

*A kiindulóponttól a célelésig*

Az 1. ábrán látható, hogy a változtatáshoz milyen tényezőket tartottak fontosnak a mesét írók.



1. ábra: A változtatás „erőtere”

A mese kezdetekor ábrázolt problémás helyzet, a nem megfelelő pedagógiai körülmények és helyzet megváltoztatásához számos megoldási lehetőséget kerestek, fogalmaztak meg a hallgatók.

Első lépésként fel akarták készíteni az adott iskolát a változásra, változtatásra mesével, tükröt tartásával, az új meglátásával és imádkozással. A diagnózis felállítása után szövetségeseket keresnek a változtatás kivitelezéséhez, az ellenségek legyőzéséhez a meseírók:

„Először megkeresem a hétfejű sárkány legfejlettebb fejét (iskolaigazgató) meggyőzőm az inklúzió fontosságáról, ha nem sikerül a győzködésem, felszítom ellene a lehető legtöbb másik sárkányfejet (minden tantestületben van néhány más akaró fej)... ha kell, segítségül hívom a medvét, oroszlánt (szülőt).”

„Törpölök-törpölök. Kivel kezdjem, kin suhintsak először végig a varázspálcámmal! De már tudom is, először a pedagógus néniket, bácsikat varázsolom el.”

„Én voltam a bárány és mindent meg kellett tanítani a farkasoknak, hogy megszeliődjenek, és aztán szépen csendesesen békésen együtt élünk egymás mellett. Feladatomban ott kezdődött, hogy el kellett fogadtatnom mindenkivel, hogy minden egyes emberke = farkaska egyenlő.”

„... ha megbíznak bennünk, szeretetet kapnak, segítjük őket abban, hogy értékesnek, fontosnak lássák önmagukat, akkor ők is tündéreként fognak jönni az iskolába. Az általunk kapott szeretet palotává varázsolja számukra az iskolát.”

A változtatáshoz szükséges szövetségeseket az adott intézményen belül és kívül keresnek. Véleményük szerint ugyanis minden tantestületben található a jobbítás szándékával rendelkező, változtatásra megérett és kész tanár. Elsősorban őket hívnák segítségül a meseírók. Mindeközben véleménycserét, megbeszélést, vitát szerveznének a hatékony tanítás, a tanórai differenciálás, kooperáció, együttműködés a különböző szakemberek között, a szociális érzékenyítés, az egymástól tanulás, az egyéni tanulói szükségletek kielégítése érdekében. A végső cél azonban a gonosz boszorkány, illetve az egy- és hétfejű sárkány leküzdése, átalakítása lenne.

A kiinduló állapot megváltoztatására irányuló erők között kerül megemlítésre a változtatáshoz szükséges elszántság, a döntés, megküzdés, a saját igazának bebizonyítása, csata, harc. A próbatételeken való megfeleléshez segítséget adhat Isten, a varázspálca, a varázslás: „Keresem azt az arcot, amelyikben ott bujkál a megértés, az empátia. Először vele lépek kapcsolatba. Összebarátkozunk, meghallgatom az ő gondjait, majd előállok az én ügyemmel: Szeretnék rábízni egy kincset, ami nagyon sok gondozást igényel, és arra bízatom, hogy ehhez keressen magának segítőt, mert ebből a drágaköből, amit rá szeretnék bízni, ha nem jó kezekbe kerül, akkor kavics, vagy még rosszabb: egy kupac por válhat.”

A mesehős az inkluzív tanár, aki hősiiesen küzd az inklúzió eléréséhez szükséges tárgyi, személyi feltételek megteremtéséért.

„Eldöntöttem, hogy itt ezt megváltoztatom! Mert itt nem boldogok ...se a gyerekek, ...se a tanárok, se azok, akik ide belépnek. Összehívtam a pedagógusokat, a gyerekeket. Azt mondtam, csukják be a szemüket. Elkezdtem mesélni, képzeljék el, egy olyan iskolában vannak, ahol színesek a falak, ahol beszélgetnek, ahol segítenek egymásnak, a tanórákon kooperáció van, csoportokban dolgoznak, plakátokat rajzolnak.... Beszélgettünk, segítettük, meghallgattunk, elfogadtuk egymást...”

„Megkérdeztem őket, próbáltok változtatni, megújulni? Olvastatok arról, hogy a mai gyermekek már nem olyanok, mint a mi időnkben. Más módszereket igényelnek, megújulást. Gondoljatok bele, szeretnétek egész órán ülni, nézni, hallgatni, mit mond a tanár, napi 7-8 órában és végig egy kemény széken ülni? Ha kicsit több felkészülést szánátok rá, az órákon mindenki szót kaphatna, feladattal látnátok el, sikerhez, élményekhez juttatnátok őket, mindenki boldogabb lenne. Mindenkinek van értéke, mindenki képes önmagához képest fejlődni, ha jól végzi munkáját a tanár. Az iskolában mindenkinek kell, hogy helye legyen.”

A változtatás, a változás hosszú, próbatételek sorozatán keresztül zajló, korántsem könnyű és teljes folyamatára utalnak az alábbi idézetek:

„Énlovag felpakolta otthon a hátizsákot: került bele jókora adag türelem, szakirodalom (eleinte kizárólag olvasmányos formában) szépirodalom, sok-sok érdekes játék. Meglátogattam a sárkányt és előhúztam a kardomat: a mosolyt és a szakértelmet. Hosszas, több pihenővel és a csata kiújulásával fűszerezett harc után nem arattam ugyan kiütéses győzelmet, de valami azért történt.”

„Első próbatétel a tanársereg megismerése, harcba állítása. Második próbatétel, a gyerekek megismerése. Hogy? Játékba hívással! Harmadik akadályt is legyőztem, mikor a szülőket is meggyőztem.”

Érdekes, hogy a hősök tulajdonképpen nem hajtanak végre hőstettet, pusztán a pedagógia gyakorlatában felmerülő problémákat akarják megoldani, ha kell mesebeli segítségekkel, varázspálcával, vagy éppen egy tündér bőrébe bújva, de mindenekelőtt szakmai felkészültséggel és kíváncsósággal.

Minden egyes meseíró vállalta a megváltoztató varázslatos szerepét, senki sem futamodott meg az akár rendkívül nehéz feladat elől. Valamennyien felvállalták az inkluzív tanárság identitását, küldetését. A hőssé válás folyamatában meghatározó feltétellé váltak tehát a szakmai ismeretek, attitűdök, gyakorlati tudás, azaz az inkluzív tanári kompetenciák.

Célként fogalmazódott meg mindenekelőtt a tudat, az attitűd formálása, boldog, színes személyiségű tanárok, tanulók, hatékony, differenciált fejlesztés, elégedettség, öröm, boldogság a tevékenységben, emberségesség.

A mesét író inkluzív tanárok személyes tulajdonságai is feltárulnak a meséhez kapcsolódóan. A szakmaiság, a pedagógiai szakmai tudás mellett implicit, vagy explicit formában a mesék gazdag, változatos személyiségbeli karakterisztikus jellemzőket is hordoznak (lásd 2. ábra). Nem véletlenül választották e speciális utat, azaz az inkluzív tanárságot, mely mintegy a jövőre, egy távoli vízióra készít fel.



2. ábra: A mesét író tanuló tanárok személyes tulajdonságai

*A hős segítői*

A hős segítői elsősorban a tantestület változásra kész tagjai. Segítőkkal találkozhatunk a változást óhajtó tanulók körében is. További külső/belső segítők a gyógypedagógusok, fejlesztők, asszisztensek, pszichológusok, logopédusok, szülők, a szakirodalom, de a változás, változtatás mindenekelőtt a hős, az inkluzív tanár felkészültsége, személyiségjegyei által következik be. A segítők, úgy tűnik csupán támogatók, a konkrét tettek a hősré maradnak.

*A hős ellenfelei*

Ellenfélként szerepel minden negatív előzmény, a „vaskalapos” igazgató, a hasonló szemléletű tantestület esetenkénti fásultsága, ismeret- és gyakorlathiánya. A tanulók maguk is akadályozhatják a hős jobbitó szándékának kivitelezését örömtelenségük, érdektelenségük, fegyelmezetlenségük, durva megnyilvánulásai (hangoskodás, lökdösődés), kirekesztettségük, bohóckodásuk miatt.

Valódi ellenfél az, aki a hősré támad, aki valóban akadályozza céljai elérésében, de ilyen ellenfél nem akadt. Nem találkoztam a mesékben a tanulók között olyan valódi segítővel, aki a hős változásra irányuló tevékenységét hatékonyan segítette volna. Az inkluzív tanári pálya gyakorlása szempontjából mindenesetre biztató, hogy a mesét írók a többségi, illetve a sajátos nevelési igényű tanulók körében nem keresnek ellenséget, de az is igaz, hogy igazi, valódi segítőt sem: „Rosszak a gyerekek! Nem bírnak nyugton ülni! Nem tud olvasni, összetéveszti a betűket! A számokról nem is beszélve...”

A tanulók, a gyermekek szerepe a mesékben nem azonos, vannak közöttük megmentésre várók, kirekesztettek, kiszolgáltatottak, passzívak, megalázottak, alulfejlesztettek, motiválatlanok, szorongók, de vannak ellenfelek, szembeállók, elutasítók. Természetesen ezek a tanulók nem eredendően ilyenek, a korszerűtlen tanári, pedagógiai hatások eredményeképpen alakultak ki ezen sajátosságaik. Az igazi ellenség tehát a hatástalan tanár: „Becszengettek, a gyerekek rémülten várták a tanárt. Már megint mérgező? – kérdezték egymástól. Láttátok, ismét papírokkal jön, megint dolgozat, pedig ez a hetedik óra. Olyan fáradtak vagyunk! – mondogatják egymásnak. Tegyetek el mindent – mondja a tanár szigorúan. ...A gyerekek közül sokan megrémülnek.”

*A hősök típusai*

A hősök, az inkluzív tanárok meseszövegében számtalan tulajdonsággal rendelkeznek. Mindannyiukra jellemző az inklúzió melletti elköteleződés, azaz másokért, a sajátos nevelési igényű tanulókért folytatott harc. Hétköznapi hősként az iskolai hétköznapi problémáival szembesülve, a hatékony pedagógia elterjesztésének bajnokai, akik a minőségi tanításért, a teljes el- és befogadásért szállnak síkra.

Nincs közöttük visszavonuló, a céljait feladó, de elbizonytalanodó hős sem. Bármekkorák az akadályok, bármilyen nehéz próbatétel előtt is állnak, bátran leküzdik a nehézségeket, mert szakmailag és emberileg felkészültek akár a világ megváltoztatására is, a társadalom jobbítására, de legalább az iskolába folyó munka megújítására.

#### *A megváltozott állapot*

Az új minőség, a megváltozott állapot pozitív érzelmekkel telített. A változást elsősorban minőségi átalakulás jellemzi: elfogadás, fogadókészség, mindenki fejlesztése, a tanulás, illetve a tanítás élvezete, a színes személyiség egyéni fejlődése, mosoly, jókedv, öröm, boldogság az egyes emberekben, a sárkányok, farkasok emberré formálódása, sőt egy új világ, egy jobb társadalom létrejötte. A végső állapot a minőségi iskola, a mindenki számára jó iskola létrejötte:

„Jutalom is jár annak, aki megcsiszolja a drágakövet. Feltáru előtte egy új világ, amelynek aztán boldog hírnöke lehet.”

„És ha ez mind sikerült, akkor mindenki boldog, hisz nem csak az integrációban részt vevő gyermek jár jól, hanem a környezete is, akik ezáltal mind tanulnak valami újat a sérülésről, fogyatékoságról, s nem utolsó sorban szociálisan érzékenyebbé válnak, így válhatunk mind egy jobb társadalommá...”

„Farkasok között bárány voltam, de végül nem ettek meg. Megszelídítettem őket.”

„Úgy tűnik, csak kellett valaki, aki tükröt tartott eléjük. Eljött a változás időszaka, pályáztunk, tanulunk, fejlesztünk. Mindenkit!”

„beszélgettünk, festettünk, beszélgettünk, hallgattunk, meghallgattunk, elfogadtunk, elfogadtuk egymást. ..és ez az iskola a betonrengeteg színes szellemiséget sugárzó iskola lett, ahová jó érzés volt belépni, ahonnan nehezen lehetett elmenni, ahová be akartunk menni!”

De mi is a feladata a sajátos nevelési igényű tanulónak, mint hősnek? A tanulási környezet megváltoztatása!

„Leültem egy székre és igyekeztem minden kérdésre válaszolni, amit a sárkány feltett. A nap végére már mosolygott és bátorítólag azt mondta: sok sikert s holnaphoz.”

„Örömmel nyugtáztam, hogy az iskola részévé váltam. Most már mindenki jöhet oda...”

„Lám mégis szupi-szuper együtt tanul minden gyerek! Játsszunk és nevetünk ezért is jó a kedvünk. Itt a vége, fuss el vele mégis csak hős lett belőlem!”

Egy mese bemutatása kapcsán követhető nyomon a változtatás folyamata az *1. táblázat* segítségével.



## 1. táblázat: A változtatás azonosítása egy mese tükrében

<i>Kiinduló helyzet. Egyensúly hiánya</i>	<i>Megváltoztatásra irányuló erő, megoldás keresése</i>	<i>A változás folyamata</i>	<i>A megoldáshoz hozzásegítő erő</i>	<i>A végső állapot, egyensúly</i>
„Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy iskola. Ebben az iskolában sok jó tündér serénykedett, de akadt néhány gonosz boszorkány is. A meseiskola kapuján számos színes sapkás törpe lépegetett befelé. Egyik szebb volt, mint a másik. De az ott lakó boszorkányok (mikor a jó tündérek nem látták) kicserélték a törpék sapkáit fehérre, mert nem szerették a színeket.”	„Amikor én is betévedtem a kapun, én is kaptam egy fehér sapkát, mint törpe.”	„Mikor a tündérek észrevették, visszaváltoztatták a sapkák színét, de a boszorkányok újra és újra elszíntelenítették a kis tanoncokat.” „Egyik éjjel titkon mindent fehérre színeztem a tanárinak becézett csodabarlangban. Másnap reggel a boszorkányok belépve egymásnak ütköztek, semmit sem láttak. Ijedten kirohantak a folyosóra, de csak fehér sapkás törpéket láttak.”	„Alig várták, hogy arra tévedjen egy tarka sapkás nebuló.”	„Innentől kezdve néha már hagytak színeket is a nebulók sapkáján.”

A szándékok és a tettek szinkronban vannak egymással, s a folyamatban egymást erősítik. Általában azonban az „úton levés” dinamikája jellemző a változtató tevékenységre, mindez az állandó mozgásban levést tükrözi.

*Tér-idő relációk*

A tér, melyben a mese történései zajlanak, minden egyes esetben maga az iskola, s az iskolán belül az osztályterem, folyosók, tanári, igazgatói iroda. Nem kerül említésre az egyéni fejlesztő, korrekciós szoba. Senki sem lép ki ebből a zárt térből,

legfeljebb a történet végén abból a célból, hogy a pozitív változást más terepen is véghezvigye.

„Mehetek tovább a szomszéd sárkány iskolájába.”

„...elindul az ország északi régiója felé további csodákat tenni.”

Ekkor tágul ki a tér, s vele együtt az idő. Az idő az események sorozatában lineárisan folyik. Ettől eltér a kezdet, amikor a jelen utal a múltra. A problémák a múltban gyökereznek, s hatásuk a jelenben érződik. A változtató tevékenység pedig a közeli és a távoli jövőre irányul. Itt tágul ki az idő, a térrel együtt.

### *Nyelvi formák*

Változatos nyelvi formát tükröztek a fogalmazványok. Kijelentés, kérdés, felszólítás egyaránt előfordult a mesékben. A mesék nyelvtanilag helyesen formáltak. Nyelvezetük a mesei elemek felhasználása ellenére nem archaikus, szóhasználatuk modern, hol irodalmi, hol köznapi.

### **Szövegelemzés**

#### *A mesékre jellemző szövegszekvencia-típusok*

Az olvasott mesék strukturalista megközelítéséből kiindulva tagozódásuk hármassal:

1. Kezdő formula, bevezetés a mese világába;
2. Bonyodalmak;
3. Záró formula, visszavezetés a hétköznapi világába, szerencsés végki-fejlet.

E három egység képezheti a mese magját. A történetek, mint logikailag zárt esszék, szemantikai konstrukciók.

#### *Szövegszekvencia-típusok*

*A tudósítás*, mint gyorsított elbeszélés jellemző egyes esetekben a mesék által felvetett problémák tükröztetése kapcsán: „Nem volt semmi tapasztalatom az inklúzióról, csak tanulmányi ismereteim voltak.”

*Leírás* esetén a statikusság, a kronológia merev követése a jellemző, a mélyen megélt helyzetekre csupán az olvasó következtethet: „A tantermekből kivenném a padokat, helyette asztalokat tennék. Minden terembe varázsolnék fénymásolót, számítógépet. Megszüntetném a csengőt. Nem lenne szünet, mindenki akkor menne levegőzni, amikor csak akar. Varázsolnék egy játszóteret, hintákkal, mászóakkal.”

*Történet:* a mesék többségénél *árnyaló*, az érzelmekre is ható, azokat gazdagon kifejtő leírásokkal találkozhatunk:

„Sokszor kellett segítségért folyamodnom a szakemberekhez, gyógypedagógusokhoz, fejlesztőpedagógusokhoz, ők jelentették számomra a mesebeli tündéreket. Vártam, hogy varázsütésük által tökéletes tanár leszek.”

„Izgulok, de tudom, nem lesz baj. Felkészült vagyok, zsebemben a gyakorlat, fejemben az elmélet, jöhet bármi, megküzdök vele. Legalábbis ilyen gondolatokkal vágtam neki az útnak.”

*Drámaiak* a mesés történések próbatételei: „A gyerekek nem tudtak orvosi vizsgálatra járni, a szülők pedig a rengeteg munka miatt betegeskedtek. Az iskola a sarki kocsmá mellett volt. Bedőlt a kapuja, kitört az ablaka, több egér volt benne, mint ahány pad. Bizony mondom csupán két teremből állott. Az egyikbe jártak az okos gyerekek, a másikba a kevésbé okosok, betegek, problémások.”

*Evaluáció*, értékelő magyarázat nyújtása akár a problémák, akár a megoldások terén: „Összebarátkozunk, meghallgatom az ő gondjait, majd előállok az én ügyemmel: Szeretnék rábízni egy kincset, ami nagyon sok gondozást igényel, s arra biztatom, hogy ehhez keressen magának segítőt, partnereket is, mert ebből a drágaköből, amit rá szeretnék bízni, ha nem jó kezekbe kerül, akkor kavics, vagy még rosszabb: egy kupac por válhat.”

A leírásokban találkozhatunk olyan *beszúrásokkal*, melyek segítségével még érthetőbbé próbálták tenni a történetet a szerzők:

„Nem a kislányt és hatalmas szívét látta, hanem azon idegeskedett, hogy miért nem beszél érthetőbben, miért ilyen lassú, és miért nem érti elsőre a szótáblát.”

„Nem volt egyszerű eljutni a 103-as barlangig, hiszen út közben sok nehézséggem támadt. Először is mankóval nem éppen egyszerű művelet közlekedni a túlszűfolt lépcsőn, ahol fel-le rohangálnak nálam nagyobb és erősebb legények.”

A *fordulatokról* sem feledkeztek meg a történetek írói:

„Hanem egyszer erre tévedt egy vándor. Benézett az iskolába, s mit lát? Se tankönyv, se írószer, nem hogy differenciálás! Úgy felháborodott, hogy hazáig meg sem állt. Ott aztán felkereste az Oktatási Hivatalt, kérvényekkel és törvénymódosításokkal állt elő...”

„Szomorúan beláttam, hogy kevésnek találtattam. Haza mentem, imádkoztam, a mennyei Atyámnak elmondtam. Ő felemelt, és megnyugtatót, elmondta, hogy számára fontos vagyok. Rájöttem, hogy érték vagyok, amit mással megoszthatok”

*A mesékből kigyűjthető elégedetlenségek és elégedettségek*

Jól érzékelhető az elégedettségre és elégedetlenségre utaló mintázatok karakterisztikus kirajzolódása a mesékből (lásd 2. táblázat). Az elégedetlenség elsősorban a kezdetek kezdetét jelezte, míg az elégedettség az elért eredmények következtében előálló helyzetre utalt.

*2. táblázat: A mesékből kigyűjthető elégedetlenségek és elégedettségek*

<i>Elégedetlenség</i>	<i>Elégedettség</i>
Roszkedvű gyerekek	Mosolygós gyerekek
Kiégett emberek	Szövetségesek
Lerobbant iskola	Színesség
Kirekesztett kislány	Befogadás
Rettenetes szegénység	Elfogadható tárgyi feltételek
Bizonytalanság	Célkitűzés
Nem befogadó közeg	Befogadás
Frontális munka	Differenciálás

**Összefoglalás**

*Összefoglalóan* megállapítható, a leendő inkluzív tanárok érzik, hogy a gyakorlatban sem az objektív, sem a szubjektív feltételek nem állnak rendelkezésre az inklúzió megvalósításához. Sok esetben még az integráció sem hatékony, a rideg integráció formái általánosak.

Az inkluzív szakos tanárok a jövő ideáljára, egy vízióra nyernek kiképzést, melynek elérésére valóságos hősnak kell lenniük. A társadalmi előítéletek, az elfogadás, befogadás hiánya tükröződik az iskolák falai között is. Ezen nem kell csodálkozni, hiszen maga az iskola mintázata az adott társadalomnak.

Az elkészült mesék bemutatják azt is, hogy a leendő inkluzív tanár szakos hallgatók felkészültek szakmailag épp úgy, mint emberileg e hős szerepre, eltökélten, elhivatottan vállalják a megváltoztatás, a megújítás fontos feladatát. Ugyanakkor nem igazán harcra készek, inkább pedagógiai, pszichológiai eszköztárukkal kívánnak csatát vívni a felkészületlenség, fásultság, gyermekismeret, az empátia, reflektivitás hiánya ellen. Közben számos akadály leküzdését szükséges vállalniuk. Ez a csata tűnik azonban a legnehezebbnek. Itt szükséges számos meseelem bevetése is, s e varázserők segítségével is csak lassan, fokozatosan lehet eredményt elérni. Az elért eredmények is csupán lokálisan érvényesek, tovább kell állni, s újabb és újabb terepeken szükséges ismételt az ügy érdekében az ellenerőkkel megküzdeni.

Természetesen a mindennapokban a változás útján vannak segítők és ellenérdekelte negatív erők is. Kiemelt szerepe van a hősök tevékenységében a meggyőzésnek, a kommunikációnak és az együttműködésnek, azaz olyan fontos hatásmechanizmusoknak, melyek a napi pedagógiai munkában hiányoznak, vagy éppenséggel megvalósíthatóságuk különböző okok miatt zavart szenved.

A meseírók az elkészült meséik során szakmai vágyaikat, reményeiket, projektív módon vetítik ki. Arra is utalnak a mesék, hogy az „ünnepnapok” pedagógiája, azaz a tanultak és a „hétköznapi” pedagógiája, a gyakorlat közötti híd még nem készült el. Ebből is következően e mesék olvasása rendkívül tanulságos minden szakember számára, jó esetben tükröként is működhet, s visszhangra találhat mindannyiunk szívében.

## Irodalom

- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fredrickson, B. C. (2001): The role of positive emotions in positive psychology. The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychology*. 56. 3. 218–226.
- Illyés Gyula (1976): *Itt élned kell*. Első kötet. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Kovács Éva: *Narratív biográfiai elemzés. Szabadbölcsezet. Kavlitatív adatok elemzése és értelmezése*. 6. előadás. URL: [http://mmi.Elte.hu/szabadbolcsezet/index.php?option=com\\_tanelem&id\\_84](http://mmi.Elte.hu/szabadbolcsezet/index.php?option=com_tanelem&id_84) Utolsó letöltés: 2014. 12. 08.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2012–2013): Narratív szemléletű pedagóguskutatások. *Pedagógusképzés*, 109–115.
- Szabolcs Éva (2015): *A narratív szemléletű kutatások megjelenése a társadalomtudományokban*. Kézirat.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Oktatási-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadói Kör-ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Vámos Ágnes (2008): A kezdő tanár mint hős: a mese és pedagógiai felhasználása *Iskolakultúra*, 1–2. sz. 24–38.
- Vámos Ágnes (2001): A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálóval. In: Golnhofér Erzsébet–Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 283–307.

## PEDAGÓGIA SZAKOS TANÁRI KÉPZÉS MAGYARORSZÁGON

### HEGEDŰS JUDIT\* – SERESNÉ BUSI ETELKA\*\*

\* a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Karának  
egyetemi docense

és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának  
adjunktusa

hegedus.judit@ppk.elte.hu

\*\* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának  
adjunktusa

busi.etelka@ppk.elte.hu

---

*A pedagógia szakos tanári képzés hazánkban jelenleg viszonylag szűk keretek között, alacsony létszámmal zajlik, ugyanakkor mégis fontos területe a pedagógusképzésnek, hiszen mind a köznevelésben, mind a szakképzésben, mind pedig a felsőoktatásban pedagógiát oktató pedagógusoktól elvárható lenne a pedagógia szakos tanári végzettség. Jelen írásunk a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0002 számú, A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése című projekten belül készült<sup>1</sup>, melynek során a pedagógia szakos tanári képzési terület specialitását vizsgáltuk meg.*

---

#### A pedagógia szakos tanári képzés célja és tartalma

A pedagógia szakos tanári képzés célja a 8/2013. EMMI rendelet szerint<sup>2</sup> „az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszainak évfolyamain, az iskolai rendszerű, illetve az iskolarendszeren kívüli szakiskolai, szakközépiskolai oktatásban, felnőttek át- és továbbképzésében, továbbá az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott szakképzésekben a pedagógiai ismeretek tanítására, segítő szakemberek képzésére, az iskola pedagógiai feladatainak végzésére, a pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatokra képes tanárok képzése, továbbá a tanulmányaik doktori képzésben való folytatására történő felkészítés.” (4. sz. Melléklet VI.1.3.) Ez a meghatározás tágabb, mint a korábbi osztott pedagógia szakos tanári képzés célja: az újabb szabályozásba bekerült a segítő szakemberek képzése, amely arra utal, hogy a szociális szférában történő pedagógiai tartalmak oktatására is hangsúlyt kell helyezni.

<sup>1</sup> Itt szeretnénk köszönetet mondani Szabóné dr. Berki Évának, Dr. Benedek Andrásnak és Dr. Molnár Györgynek a projekten belül nyújtott segítségért, valamint Dr. Golnhofer Erzsébetnek, Dr. Rapos Nórának és Dr. Szivák Juditnak a pedagógia szakos tanári képzéssel kapcsolatos háttérinformációkért. A tanulmány egyik szerzője, Hegedűs Judit, Bolyai Kutatási Ösztöndíjban részesül.

<sup>2</sup> URL: [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1300008.EMM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM) Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

Komoly módosítás történt 2013-ban a pedagógiatanár szakos képzésben, ugyanis az osztatlan tanári képzés kialakításával a pedagógia szakos tanári képzést a szakmai tanárképzéshez sorolták. Korábban, a 289/2005. Kormányrendelet alapján, az osztott tanárképzésben zajló képzés az Ember és társadalom műveltségterülethez tartozott. Az osztatlan tanárképzés kialakítása a pedagógiatanári képzés struktúráját is átalakította: addig, amíg a mesterképzésben is folytathatták tanulmányaikat a hallgatók (attól függően, hogy rendelkezett-e már diplomával, 2–5 félév közötti képzési idővel), úgy az osztatlan tanárképzésben a bemeneti feltétel az, hogy a szakterületen (tehát neveléstudományból) MA szintű végzettséggel kell rendelkezni, s ezt követően egy 2 féléves képzést után szerezheti meg az egyén a pedagógiatanári végzettséget. Az új pedagógiatanári képzés tehát már a szakterületi, neveléstudományi szakmai ismereteket feltételezi, így inkább a pedagógiaoktatással, pedagógusképzéssel kapcsolatos ismeretekre, kompetenciákra fókuszál. Érdemes összehasonlítani, hogy az osztott és az osztatlan pedagógiatanári képzés szakterületi tudás területén milyen követelményeket határozott meg (ott, ahol egyesítettük a cellákat, ugyanazon tartalmak jelentek meg a 2006-os, illetve a 2013-as szabályozókban (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: Osztott és osztatlan pedagógia szakos tanári képzés

	<i>Osztott pedagógiatanár (15/2006 OM rendelet)</i>	<i>Osztatlan pedagógiatanár<sup>3</sup> (8/2013 EMMI rendelet)</i>
Szakterületi ismeretek	A pedagógiaoktatás nevelésfilozófiai, társadalomelméleti, társadalompedagógiai alapjai, iskolapedagógiai vonatkozásai.	
	A pedagógiaoktatás jelentősége a hazai iskolarendszer fejlesztése szempontjából, a bolognai folyamat hatása a pedagógiaoktatás színtereire. A felnőttoktatás sajátosságainak szerepe a pedagógiai tárgyak oktatásában.	
	Pedagógusképzési, tanárképzési modellek, koncepciók a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. A pedagógiai tárgyak oktatásnak módszertani kérdései.	
	A pedagógus szakma pályaképének formálási lehetőségei. A mesterségbeli tudás és a speciális pedagógiai képességek fejlesztésnek módszerei. A pedagógiai előfeltevések, nézetek megismerése, alakításuk lehetőségei és technikái. A hatékony pedagógiai kommunikáció és együttműködés.	
	Pedagógusszerepek, -feladatok az iskolai szervezeten belül és kívül. A pedagógiai innováció lehetséges terepei, formái, gyakorlata.	

<sup>3</sup> A 2013-as rendelet a szakterületi ismeretknél annyit jegyzett meg, hogy a szakterületi ismeret a neveléstudományi mesterszaknak megfeleltethető, nem tanári mesterszakon szerzett, a tanári szak-képzettséghez tartozó pedagógiai tudást foglalja magában. Ugyanakkor a megszerzhető tudásnál a 2006-os OM rendeletben szakterületi ismeretek címszó alatt megfogalmazott tételek jelentek meg.

	<i>Osztott pedagógiatanár (15/2006 OM rendelet)</i>	<i>Osztatlan pedagógiatanár (8/2013 EMMI rendelet)</i>
Szakmódszertani ismeretek	A reflektív pedagógiai gondolkodás és tevékenység fejlesztésének lehetőségei, módszerei. Korszerű tanulásszervezési, irányítási és értékelési technikák a pedagógiai tárgyak oktatásában.	
	A pedagógiaórák tervezésének kérdései. A pedagógiai megfigyelések, gyakorlatok szervezésnek, irányításának és értékelésnek kérdései formális és nemformális keretek közt.	
	Pedagógiai projektek tervezésének, szervezésnek módszertana. Kutató, fejlesztő munka a pedagógiai tárgyak oktatása kapcsán.	
Sajátos kompetenciák	A pedagógiatanár képes a közoktatásban, a szakképzésben és a felsőoktatásban is a pedagógia korszerű tartalmait egy újszerű didaktikai megközelítésben tanítani, a pedagógiai tárgyak oktatása során az ismeretközlésen túl speciális pedagógiai képességeket fejleszteni és a pálya gyakorláshoz nélkülözhetetlen attitűdöket alakítani, végső soron egy kompetenciaalapú oktatási folyamatot tervezni, irányítani és értékelni.	–

Láthatjuk, hogy a két képzési és kimeneti követelmény között nincs nagy különbség, szinte ugyanazok az elvárt tartalmak, ugyanakkor a bemeneti követelmények közötti eltérés miatt szükséges megújulnia az új, osztatlan pedagógiatanári képzésnek még inkább elmozdulva a pedagógiai tárgyak oktatási célcsoportjai és a velük kapcsolatos pedagógiai tudás irányába.

Mielőtt áttekintenénk a megújulás területeit, érdemes megvizsgálni, hogy eddig mit tanítottak az osztott pedagógiatanári képzésben. Az interneten fellelhető képzési hálókat tekintettük át az alábbi intézményekben:

- Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar
- Eszterházy Károly Főiskola
- Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
- Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
- Nyugat-Magyarországi Egyetem Művészeti, Nevelés- és Sporttudományi Kar
- Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
- Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.

A tantervi hálóterv alapján két nagy csoportot tudunk elkülöníteni: több egyetem nagyban alapozott a neveléstudományi mesterképzés hálótervére, míg azok az intézmények, melyek eltértek ettől, inkább a gyakorlatra fókuszáltak. Szinte mindegyik



intézményi programban megjelentek a klasszikusnak mondható területek, így például neveléstörténet, nevelésfilozófia, nevelésszociológia, kutatás-módszertani ismeretek, neveléslélektan stb., azonban nagyon jól érzékelhető az egyes képző intézmények specialitása. Több képzési programban viszonylag nagy teret hagytak a szabadon vagy kötelezően választható kurzusoknak, ezzel is biztosítva az egyéni tanulási utakat. A tantervi hálóból jól körvonalazódnak a tanárképzésben megfogalmazott alapelvek, melyek közül a kompetenciaalapú fejlesztés, a reflektivitásra való felkészítés több képző helyen kiemelt szerepet kapott. A neveléstudományi MA-hoz való kapcsolódás egyértelműen arra utal, hogy a képzésben megjelenik a kutatásokra való felkészítés, a tantervfejlesztés, a mérés-értékelés pedagógiai gyakorlata. Elmondhatjuk, hogy az osztott pedagógiatanári képzés nemcsak a köznevelésben, szakképzésben zajló pedagógiaoktatásra kívánt felkészíteni, hanem a felsőoktatási képzésre, valamint kutatási feladatok, pedagógiai fejlesztési feladatok ellátására is.

Abból adódóan, hogy az osztatlan pedagógiatanári képzésre érkezők már a neveléstudományhoz kapcsolódó ismeretekkel rendelkeznek, érdemes azokkal a területekkel megismertetni őket, ahol a pedagógia tantárgyat oktathatják.

### **Lehetőségek pedagógia szakos tanári diplomával**

Joggal merülhet fel a kérdés, hogy milyen területeken alkalmazható a képzés során megszerzett tudás? Ha az iskolai oktatást, képzést nézzük, akkor a köznevelésben a pedagógia szakos tanári végzettséggel rendelkezőknek viszonylag korlátozottak a lehetőségei. A nem szakképző intézményekben kevéssé van mód pedagógia tantárgyat oktatni, hiszen ez maximum fakultációs tantárgyként jelenhet meg. Megfontolandóak a Szegedi Tudományegyetem által készített tájékoztatóban olvasottak, miszerint pedagógia szakos tanárok a pedagógiának mint társadalomtudománynak a tanításán túl – az elmélyültebb pszichológiai, szociológiai, filozófiai, neveléstörténeti tudásukat hasznosítva segíthetik az Ember és társadalom műveltségi terület tanítását<sup>4</sup>.

A *szakképzésben* már jóval kedvezőbb a helyzet, hiszen több szakközépiskolai szakképesítést adó képzésnél, valamint OKJ-s képzésnél megjelennek pedagógiai tartalmak. Áttekintve az Országos Képzési Jegyzéket, az alábbi képzésekben találunk olyan ismereteket, melyek oktatására pedagógia szakos tanári végzettséggel rendelkező személyek alkalmazhatók:

- Gyakorló csecsemő- és gyermekápoló
- Gyermekotthoni asszisztens
- Pedagógiai asszisztens
- Csecsemő és kisgyermeknevelő
- Mentálhigiénés asszisztens
- Nevelőszülő

<sup>4</sup> URL: <http://www.arts.u-szeged.hu/kepzesek-btk/alapkepzes/pedagogia> Letöltés ideje: 2016. január 5.

- Gyógypedagógiai segítő munkatárs
- Óvodai dajka
- Pedagógiai és családsegítő munkatárs.

Ezen szakképzéseken belül jól látható, hogy három főbb ismeretcsoporthat körvonalazódik:

1. csoport: általános pedagógiai ismeretek, melyen belül a neveléstudomány helye és felosztása, a nevelési célok, a nevelés folyamata, nevelési módszerek, nevelői-oktatói szerepek, a személyiségfejlesztés pedagógiai módszerei, a nevelési attitűdök, a tanulás és oktatás, az oktatási módszerek, a tanulási folyamat, a sajátos nevelési igényű gyermekek témakörök jelennek meg.
2. csoport: szakspecifikus ismeretek: a fent felsorolt képzési típusoknál alapvetően megjelennek az adott szakterülethez kapcsolódó speciális ismeretek. Így például a csecsemő- és gyermekápoló, valamint a csecsemő és kisgyermeknevelő képzéseknél a koragyermekkorral kapcsolatos pedagógiai ismeretek, kiemelve az egészségnevelést; a gyermekotthoni és a pedagógiai és családsegítő munkatársnál dominánsan a gyermekvédelemmel kapcsolatos ismeretkörök kapnak szerepet, a gyógypedagógiai segítő munkatárs számára alapvetően a gyógypedagógiai ismereteket írja elő a képzési program.
3. csoport: az önismereti, kommunikációs, konfliktuskezelési tréningek szintje mindegyik képzésben helyet kapnak.

Ezen tartalmak azt mutatják, hogyha valaki a szakképzésben szeretne elhelyezkedni pedagógiát oktató tanárként, komplex, széles körű kompetenciákkal kell rendelkeznie, azonban a fentebb felsorolt tartalmi elemek nem feltétlenül jelennek meg a neveléstudományi mesterképzésben, így a most kialakítandó osztatlan pedagógia szakos tanári képzésben erre kiemelt figyelmet kell fordítanunk.

Pedagógia szakos oktatóként a felsőoktatásban is el lehet helyezkedni. Nemcsak a pedagógusképzéssel kapcsolatos képzésekben találhatóak meg a pedagógiai tantárgyak, hanem más – nem feltétlenül pedagógiai – képzésben is oktathatnak pedagógiát: erre jó példa lehet a rendészeti képzés, ahol a pedagógiának speciális területét, a rendészeti pedagógiát oktatják. Ha megvizsgáljuk, akkor a felsőoktatásban szintén három nagy képzési területet kell kiemelnünk, ahol a pedagógia mint tantárgy megjelenik:

- *Pedagógusképzés*, melynek főbb képzési irányai: óvó-, tanító- és tanárképzés. Az alapvető közös általános pedagógiai tartalmakon kívül itt is megjelennek a speciális területekhez kapcsolódó tartalmak. A pedagógusképzés pedagógiai tartalmaiban a klasszikus neveléstudományi területek mellett (neveléstörténet, neveléstudomány, didaktika stb.) a módszertani képzés is kiemelt szerepet kap (pl. projektpedagógia), valamint kifejezetten hangsúlyt helyeznek a kompetenciák fejlesztésére, a reflektív gondolkodás kialakítására.

- *Szociális képzés:* a szociálpedagógiai, szociális munkás, a felsőfokú szakképzésben az ifjúságsegítő képzésben, iskolai szociális munkás továbbképzésben is fontosnak tartják a pedagógiai tartalmak megjelenését. Némi eltérés található a képzőintézmények között, de több helyen oktatnak az általános pedagógiai ismereteken túl játékpedagógiát, projektpedagógiát, élménypedagógiát.
- *Egyéb felsőfokú képzések:* több, nem kifejezetten pedagógiai és szociális területhez kapcsolódó képzésekben is megjelennek pedagógiai tantárgyak. Így például a katonai, rendészeti felsőoktatásban. Természetesen itt az adott területnek megfelelő szakmai specifikáció jelenik meg, így például katonapedagógia, rendészeti pedagógia, kriminálpedagógia.

### **A pedagógiatanár szerepei és módszerei**

A fentiekben láthattuk, hogy igen kiterjedt kompetenciákkal kell rendelkeznie a pedagógia szakos tanárnak, számos szerepre fel kell készítenie hallgatóit, diákjait, ami kissé bővebb, mint a hagyományos tanári szereprepertoár. Különösen fontosnak tartjuk az alábbi szerepekre való felkészítést:

- *A pedagógiatanár mint segítő:* tekintettel arra, hogy számos képzési ágban megjelennek a hátrányos, speciális helyzetben lévő gyermekek támogatási lehetőségei, formái, módszerei, a segítő szerepre való felkészítés igen fontos területe a képzésnek.
- *Multikulturális pedagógus:* a társadalmunk egyre inkább multikulturálissá válik, melyre természetesen az oktatásügynek is reagálnia kell.
- *A kutató tanár:* egyre inkább elvárás a pedagógusoktól, hogy képesek legyenek a pedagógiai munkát támogató kutatások elvégzésére, különösen elvárt ez a pedagógia szakos tanároktól.

Mindemellett a menedzsment szemlélet megjelenése is egyre fontosabb elvárásként jelenik meg, így új elemként a *pályázati feladatokra való felkészítést* is fontosnak tartjuk. Egyre inkább látjuk, hogy a pedagógusok pályázati, megvalósító feladatokat is kapnak munkájuk során.

Az osztatlan pedagógia szakos tanári képzés hálótervének kialakításánál e fenti szempontokat ajánljuk átgondolni, illetve az alábbi alapelveket szolgálhatnak alapul a pedagógia szakos tanári képzés megújításához:

- kompetenciaalapú: az ismeret-attitűd-készség hármasságát kell érvényesíteni a hallgatók képzésében;
- hallgatói aktivitás: a tapasztalati tanulás alapelve szorosan kapcsolódik a hallgatói aktivitáshoz – a módszerek kiválasztásában arra érdemes törekedni, hogy a hallgatók minél inkább bevonódjanak az oktatási folyamatba, és annak aktív részesei legyenek oktatói támogatással;

- gyakorlati tudás: a hallgatók már mesterképzésben szerzett diplomával érkezők, így az ott megszerzett elméleti tudást érdemes átkonvertálni a gyakorlatba;
- fejlesztő értékelés: a tanulási folyamatot támogató, folyamatos visszacsatolást fontos alkalmazni e képzésben is;
- reflektivitás: a fejlődésre, hatékonyságra való törekvés egyik alapvető szemléleti módja mindvégig érvényesüljön a képzésben.

### Módszertani kézikönyv

A TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0002 számú, *A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése című projekten belül* egy, a gyakorlati oktatást támogató módszertani tárat adtunk közre. Kézikönyvünk<sup>5</sup> a szerepek mellett módszertani felkészítés támogatását is felvállalta, így olyan módszerek megjelenítését céloztuk meg, melyek alkalmazása alapvető elvárás napjainkban a pedagógiát oktató kollégáktól.

A módszerek rövid bemutatásához olyan feladatokat kapcsolunk, melyeket jó szívvel ajánlunk nemcsak a pedagógia szakos tanári képzésben kipróbálásra, hanem bármilyen egyéb tanári képzésben is. Ezek a konkrét feladatok, gyakorlatok egyrészt alternatívák és szemléltetik, hogy milyen lehetőségei vannak az adott módszerek alkalmazásának, mindemellett igyekeznek inspirálóak lenni a további felhasználásukra vonatkozóan.<sup>6</sup>

A feladatok jelentős része nemcsak tanórai keretek között végezhető el. A tanítási gyakorlatok során fontos feladat, hogy a pedagógusjelöltek tapasztalatot szerezzenek a módszerek alkalmazásában, a változatos és hatékony tanulásszervezésben. Éppen ezért javaslatot, ajánlást tettünk az egyes módszerek tanítási gyakorlaton megjelenő alkalmazási lehetőségeire és olyan feladatokra, melyeket a szaktárgyi vagy összefüggő gyakorlatok során valósíthatnak meg a hallgatók, s mely feladatok a gyakorlatokon, gyakorlati terepeken tapasztaltak feldolgozását, továbbgondolását támogathatják. Az ezeket követő reflexiók a tanári portfólió anyagaiként jelenhetnek meg, és pl. a reflektív napló módszerekről szóló részében, akár egy külön fejezetként „összegződéhetnek”. A kézikönyvben megjelennek továbbá az otthon végezhető, önálló elmélyülést igénylő feladatok is.

A módszerek között szerepelnek az alábbiak: forráselemzés, tréningmódszerek, kooperatív technikák, fejlesztő értékelés, reflektív módszerek, videóelemzés, intézménylátogatás, fókuszcsoporthozos beszélgetés.

<sup>5</sup> A Módszertani Kézikönyv az alábbi oldalról tölthető le: URL: [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002\\_modszer\\_tani\\_kezikonyv\\_a\\_pedagogia\\_szakos\\_tanari\\_kepzeshez/adatok.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_modszer_tani_kezikonyv_a_pedagogia_szakos_tanari_kepzeshez/adatok.html) Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

<sup>6</sup> A feladatok, gyakorlatok elkészítésében nagy segítséget nyújtott az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet közössége által kidolgozott formátum.

Az írás során kifejezett célunk volt, hogy a gyakorlati oktatást támogató módszertani tárat adjunk közre. Tekintettel a kiadvány kézikönyv jellegére minden témánál található felhasznált irodalmi listát (a teljesség igénye nélkül), mely irodalmak támogatják a módszerben való elmélyülést. Kötetünk legvégén pedig egy gyakorlatot vezető kollégáné reflexiója olvasható.

Joggal fogalmazódhat meg az a kritika, miszerint számos fontos témára nem tértünk ki. A kiadványt mi magunk sem tekintjük lezártnak és kereknek, hiszen az osztatlan pedagógia szakos tanári képzés beindulása minden bizonnyal tovább fogja árnyalni az elvárásokat, igényeket.

A módszertani részek, feladatok dolgozásában olyan kollégák vettek részt, akik mind a szak-, mind pedig a felsőfokú képzésben rendelkeznek tapasztalattal pedagógia tantárgy oktatásában. E tanulmány szerzői mellett a Módszertani Kézikönyv alkotói gárdája a következő személyekből áll: *Csereklye Erzsébet, Aggné Pirka Veronika, Szarka Emese, Lencse Máté, Szabó Ildikó. A szerzők sokszínűségétten érhető a kötetben, és vállaltan szemlélteti a pedagógia szakos tanári képzés sokoldalúságát is.*

## Zárógondolatok

A *TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0002* számú, *A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése* című projekt lehetőséget adott arra, hogy átgondoljuk a pedagógia szakos tanári képzés helyzetét, átalakulásának lehetséges útjait. Még számos munka áll előttünk: a 2 féléves képzés hálótervének kidolgozása, a megvalósítás kereteinek biztosítása, a képzés piaci hátterének tudatosabb feltárása. Az itt bemutatott munka csupán egy állomás, mely talán hozzájárulhat ahhoz, hogy még tudatosabban gondolkodjunk a pedagógia szakos tanárok helyéről a pedagógustársadalomban.

## Irodalom

- Hegedűs Judit – Seresné Busi Etelka (szerk., 2015): *Módszertani kézikönyv a pedagógia szakos tanári képzéshez*. BME Tanárképző Központ, Budapest. URL: [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002\\_modszertani\\_kezikonyv\\_a\\_pedagogia\\_szakos\\_tanari\\_kepzeshez/adatok.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_modszertani_kezikonyv_a_pedagogia_szakos_tanari_kepzeshez/adatok.html) Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- 8/2013. EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről URL: [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1300008.EMM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM) Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- 289/2005. (XII. 22.) Kormányrendelet. a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről. URL: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/289\\_kormrend\\_bologna.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/289_kormrend_bologna.pdf) Letöltés ideje: 2013. 04. 02.
- URL: <http://www.arts.u-szeged.hu/kepzesek-btk/alapkepzes/pedagogia> Letöltés ideje: 2016. január 5.

## FEJLESZTÉS HATÁSAINAK ELLENŐRZÉSE AUTIZMUS SPEKTRUM ZAVAR ESETÉN

**SZILÁGYI ANNA**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának  
neveléstudomány szakos hallgatója  
szanna.gyp@gmail.com

---

*Szakkolozati munkám során egy autizmus spektrum zavarral élő gyermekkel foglalkoztam egyéni fejlesztési terv alapján. Tanulmányomban egy leíró jellegű esettanulmány alapján mutatom be a fejlesztés koncepcionális hátterét, a kidolgozott komplex fejlesztési tervet, az alkalmazott módszerek sajátosságait és a fejlesztés során bekövetkezett változásokat egy nyolc éves gyermek különböző készségeiben. Az esettanulmányban a szakirodalmi elemzés mellett a gyermek sajátosságainak megismerésére három nem sztenderdizált mérőeszközt használtam, s az így nyert adatok feldolgozására kvantitatív és kvalitatív elemzést alkalmaztam. A gyermek fejlődésében érdekelték véleményének megismerésére fókuszcsoport típusú beszélgetést szerveztem. Az adatgyűjtésben és az adatok feldolgozásában, értelmezésében többoldalú megközelítésre, a trianguláció elvének az érvényesítésére törekedtem (Szokolszky, 2004). Az eset elemzése előtt először az autizmus spektrum zavar fogalmát járom körül viselkedéses és kognitív szinten.*

---

### **Autizmus spektrum zavar viselkedéses megközelítése**

A viselkedéses jegyek elemzése során fontos szempont, hogy az állapot nagy heterogenitást mutat, multidimenzionális spektrum, amely változatosságát nagymértékben befolyásolják a következő tényezők (Stefanik, 2005):

- állapot súlyossága;
- életkor;
- általános értelmi képességek;
- beszéd és beszédértés színvonala;
- személyiség;
- környezeti hatások;
- esetleges járulékos betegségek.

Az autizmus spektrum zavarok egységességét viselkedéses szinten találjuk meg, melyek alapján határozták meg az autizmus spektrum zavar definícióját és fogalmát is. A jellegzetes viselkedések legnagyobb része az „autisztikus triász” köré szerveződik, azaz a reciprok (kölsönösséget igénylő) szociális interakciók, a reciprok (kölsönösséget igénylő) kommunikáció és a rugalmas viselkedésszervezés

zavarának hármasa köré, valamint előfordulnak triáson kívüli jellegzetességek (pl. atipikus szenzoros érzékenység bizonyos ingerekre, egyenetlenség a képességekben, „szigetszerű” képességek) (Stefanik, 2005, 2011).

A „autisztikus triász”-ból következő jellemző tünetek, viselkedések, így az autizmus spektrum zavar sem írható le néhány jellegzetes példán keresztül vagy minden esetben megjelenő viselkedéssel. Nem találtam mást a hazai és a nemzetközi szakirodalomban, minthogy a teljesség igénye nélkül felsorolnak néhány jellegzetes, leíró jellegű kutatási eredményt, mellyel az autizmus spektrum zavart differenciáló viselkedéseket – néhány életszerű példával – illusztrálják. Az eset leírása során, tehát igyekszem ezeket a viselkedéses jegeket kiemelni.

### **Az autizmus spektrum zavar kognitív háttere**

Eleinte próbálták az autizmus spektrum zavar kognitív hátterét egyetlen kognitív mechanizmus fejlődési zavarával magyarázni. Ám az 1990-es évek után egyre több és több elmélet született, amely világossá tette, hogy a kognitív alapok jóval összetettebbek, mint ahogy azt korábban gondolták.

A mostani kutatások szerint három területet, kognitív eltérést lehet igazán kiemelni, amelyek a szakirodalomban is a legrészletesebben jelennek meg (Győri, 2012). Ez a három terület a naiv tudatelméleti képesség zavara, a végrehajtó működések zavara, illetve a kognitív koherencia teremtés eltérései, a következőkben ezeket részletezem. Ezen területek bemutatásának fókuszába Levente fejlesztésének szempontját helyezem, így az egyes területek leírása után az azokhoz kapcsolható legfontosabb fejlesztési szempontokat is bemutatom.

#### *Naiv tudatelméleti képesség zavara*

A naiv tudatelmélet alatt olyan kognitív működést értünk, amelynek segítségével más emberek mentális állapotát (vágyait, érzelmeit, vélekedéseit stb.) értjük meg, így a jelentkező viselkedéseket képesek vagyunk bejósolni (pl.: ha valaki tüszent, akkor nem pisztolyt, hanem egy zsebkendőt fog elővenni a táskájából). Jelenleg ezt a képességet emberi kompetenciaként tarjuk számon, amely a hétköznapi társas helyzetekben és a beszéd kommunikatív funkciójában játszik szerepet (Baron-Cohen és Bolton, 2000; Győri, 2009).

A képesség zavara csökkenthető a következő törekvések betartásával (Stefanik, 2011):

- törekedni kell arra, hogy minél inkább bejósolható legyen az érintett személy körül élők viselkedése és maga a környezet is (hangsúlyos, hogy nem az állandóság, hanem a bejósolhatóság a cél);
- törekedni kell az érthetőségre, kerülni kell az átvitt értelmű kifejezéseket, a sokszorosán összetett mondatokat.

### *Végrehajtó működések zavara*

A végrehajtó működések az adott személy céljának elérése érdekében a kimenő viselkedés és az azt szolgáló kognitív folyamatok végső, adaptív és rugalmas összerendezését és kontrollját végzik (Győri, 2012). A végrehajtó működések alá sorolhatjuk például a helytelen válaszok vagy automatikus reakciók gátlását, a tevékenységek megfelelő sorrendjének felismerését és tartását, a környezet és önmagunk folyamatos figyelését, a rugalmas, a mindenkori helyzethez alkalmazkodó cselekvést és gondolkodást vagy a figyelem szükség esetén történő átirányítását (Stefanik, 2011). Ezen a területen óriási segítség lehet például az érintett személynek, ha a belső, hibás forgatókönyvek helyett adunk egy külső, érthető és könnyen követhető forgatókönyvet (Stefanik, 2011).

### *Kognitív koherencia teremtés eltérései*

A kognitív koherencia teremtés eltérései olyan sajátos feldolgozási stílusként érvényesülnek az autizmus spektrum zavarral élő személyek esetén, amelyeknek Győri szerint kettős lényege van: „(1) esetükben gyengébb az a tendencia, amely a bejövő információt jelentésteli egészes mintázatokba szervezi, a kontextusra erősen érzékeny módon, a kogníció különböző területein és szintjein; s (2) erősebb az a tendencia, amely a bejövő információt izolált részleteként dolgozza fel.” (Győri, 2012, 17. o.)

A kognitív koherencia teremtés eltérései, vagy ahogyan Frith (1991) fogalmaz „a centrális koherencia” egyfajta képesség, arra, hogy a felénk áramló információkat, ingereket – a kontextus figyelembevételével – egészzé szervezzük. Ez segít bennünket abban, hogy a lényeges információkra figyeljünk és a lényegteleneket „hanyagoljuk”. Vermeulen (2014) leírása is visszavezethető ehhez a területhez. Azt írja, hogy az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek/felnőttek a kontextust nem tudják nyitott jelentésként értelmezni, inkább az egyes helyzetekhez, tevékenységekhez fix összefüggéseket rendelnek. Vagyis meglátják a kontextust, csak a legtöbb esetben nem tudják azt használni, ezt kontextustvakságnak vagy csökkent kontextusérzékenységnek nevezi (Vermeulen, 2014).

A fejlesztés szempontjából lényeges elv – az egyszerű vagy mesterséges helyzetektől a bonyolultabbak vagy természetes helyzetek felé haladás –, valamint a fontos információk kiemelése, mely nagyban segíti az érintett személyeket a hétköznapiakban (Stefanik, 2011).

### **Fejlesztési megközelítések**

Az autizmus spektrum zavarral élő személyek számára egyre több és több beavatkozási megközelítés jelenik meg a kutatások fejlődésével. Ám ezeknek a megközelítéseknek nem mindegyikéről mondható el, hogy korrekt kutatások igazolták volna hatékonyságukat.



Megfelelő kutatási eredményekkel eddig két strukturált oktatási modell eredményességét sikerült alátámasztani, ezek az *Early Start Denver Model* és a *TEACCH* (Autizmussal élő és az autizmushoz hasonló kommunikációs zavarokban szenvedő gyermekek kezelése és oktatása) program.

A hagyományos viselkedéses megközelítés és a fejlődéses megközelítés mellett álló szakemberek egyaránt úgy gondolják, hogy a saját módszerük emelhető az első helyre, így folyamatos a versengés. Azonban a versengés mára értelmetlenné kezd válni, hiszen egyre több szakember ismeri el, a két megközelítés kombinációjának hatékonyságát (*Callahan és mtsai, 2009*). A pozitívabb prognózis érdekében egyre inkább a lehető legkorábbi, folyamatosan biztosított beavatkozás és többféle kezelési módszer együttes használatát javasolják (*Volkmar és Wiesner, 2014*).

Mindemellett fontos hangsúlyozni, hogy az adott gyermek ellátásával kapcsolatos végső döntéseket az adott szakember hozza meg. A döntések meghozatala során mérlegelni kell az összes körülményt, amit az adott személytől vagy családtagjaitól tudunk, figyelembe kell venni a rendelkezésünkre álló diagnosztikai és kezelési lehetőségeket valamint az erőforrásokat is.

### **Az autizmus specifikus komprehenzív megközelítés közös alapjai**

A legújabb kutatásoknak köszönhetően már tudjuk, hogy az autizmus spektrum zavarral élő személyek és családok életminősége nagyban javítható, ha biztosította megfelelő, támogató, egész életen át tartó oktatási megközelítés és közösségi szolgáltatás. Mindennek megteremtése, fenntartása nem egyszerű feladat, amelyhez segítséget nyújtanak a példaértékű gyakorlatokat meghatározó irányelvek, melyek segítik a szakemberek munkáját és a családok életét. A beavatkozásoknak négy meghatározó alapelvét határozták meg (*Barthélémy és mtsai, 2010*):

- személyre szabottság;
- strukturált környezet;
- intenzitás és általánosítás;
- család bevonása.

#### *Személyre szabottság*

A zavar heterogenitásából fakadóan nem beszélhetünk egy, minden személy esetén ugyanolyan hatékony kezeléstről. A fejlesztés tervezése és gyakorlati megvalósulása során is előtérbe kell helyezni az egyéni igényeket, körülményeket, képességeket, életcélokat.

#### *Strukturált környezet*

Az érintett személyek környezetének kialakítása is igen meghatározó, annak érdekében, hogy az adott kezelésben résztvevő személyek hatékonyságát leginkább ki

tudjuk használni. A zavar szempontjából meghatározó eleme lehet a környezetnek a bejósolhatóság, a stabilitás, valamint a kommunikáció megfelelő formájának kialakítása. A strukturált környezet bevezetésével, a strukturált tanítás az érintett személyek számára elsajátítható, érthető és élvezhető módon lefordítja a környezeti lehetőségeket, elvárásokat (Mesibov, Shea és Schopler, 2008). Az „autizmusbarát” környezet kialakítása sokat jelent az érintett személyeknek, abban, hogy jobban megértsék a körülöttünk lévő világot (Vermeulen, 2014).

#### *Intenzitás és általánosítás*

A fejlesztés intenzitása nagyon meghatározó annak hatékonysága szempontjából. A napi rendszerességet javasolja a legtöbb beavatkozás. A zavar jellegéből fakad, hogy a megszerzett készségek alkalmazása valós élethelyzetekben, más személyekkel is igen meghatározó. Fontos tehát, hogy az érintett személy környezetében élő személyek mindegyike támogatásban, útmutatásban részesüljön, így egyfajta „közös tudásuk” legyen a kezeléssel és az érintett személlyel kapcsolatban.

#### *Család bevonása*

A szülők a fejlesztés igen meghatározó résztvevői és ennek megfelelően kell támogatni és segíteni őket. A család által kialakított értékrend, neveltetés igen nagymértékben meghatározhatja a kezelést. Szakemberként tehát fontos a családi élet megismerése, a lehetőségek tisztánlátása, és az ennek megfelelő elvárások támasztása. Valamint fontos a szülők folyamatos tájékoztatása jogi, szolgáltatásbeli, közösségi lehetőségeikről.

\*

A fent leírtak alapján is látható, hogy az érintett gyermekek számára kialakítani a leginkább megfelelő, egyéni szükségleteit leginkább kielégítő fejlesztést, igen összetett feladat. *Levente* esetében sem volt ez egyszerűbb feladat. Igyekeztem lehetőségeimhez mérten minden alapvetésnek megfelelni a fejlesztés kialakítása és a fejlesztés során, ám előfordulhatnak kisebb hibák, hiányosságok.

#### **Fejlesztés kialakítása, felmérések fontossága**

A fejlesztés kialakításához elengedhetetlen szükségünk van az egyén sajátosságait feltáró felmérések eredményeinek ismeretéhez, hiszen azok alapján határozzuk meg a fejlesztés céljait és a szükséges feltételeket, melynek *fő területei*:

- „a személy funkcionális készségei;
- a személy nagyobb készségterületeinek egyes részei, vagy részlegesen kialakult készségei;
- a személy mely készségeit milyen fokú önállósággal tudja alkalmazni;

- ezeket a készségeket hány féle helyzetben, szituációként milyen fokú önállósággal tudja alkalmazni” (Janoch, 2012. 69. o.).

A következőkben leírom azokat a legfontosabb lépéseket, amelyeket szakemberként követnünk kell egy fejlesztés megtervezése során. A felmérések során megismert területek, aktuális képességek segítenek abban, hogy a fejlesztési terv elkészítéséhez meghatározzuk az elérendő, egyértelmű, konkrét célokat. Ez az első és talán legfontosabb lépése az egyéni fejlesztési terv kialakításának. A felállított célok fontossági sorrendjének végiggondolása a következő lépés. Ha tehát a felmérések alapján meghatároztuk a fejlesztendő területeket, és azok fontossági sorrendjét is tisztán látjuk, akkor a következőkben létre kell hoznunk egy keretet a beavatkozáshoz. A keret kialakítása során fontos szempont, hogy biztosítható legyen a kedvező alkalom a szociális, kommunikációs készségek fejlesztésére. Végül pedig utolsó lépésként nagyon fontos, hogy folyamatosan ellenőrizzük a készségek elsajátítását és az általánosítást (Quill, 2009).

Az egyéni fejlesztési tervek kialakításának témájában megjelenő legfrissebb kutatások is hangsúlyozzák, hogy ez egy nagyon kiforratlan terület. Nagy része keresi a választ, arra, hogy mi az, ami befolyásolja az egyéni fejlesztési terv hatékony kialakítását. Valamint, hogy a meghatározott célkitűzések hogyan és milyen mértékben befolyásolják a fejlesztést, milyen eredmények várhatóak rövid és hosszú távon adott fejlesztési terv kapcsán. Az ezen a területen publikált esettanulmányok is leírják, hogy a fejlesztés megtervezése egy nagyon komplex politikailag, tudományosan és egyéni szempontok által is befolyásolt terület (Rogers és Vismara, 2008).

Összességében látható tehát, hogy a beavatkozási megközelítések és az egyéni fejlesztési tervek kialakításával kapcsolatos kutatások sem jutnak egy általánosan a spektrumon lévő minden gyermekre vonatkoztatott kezelésre, szempontra. Ebből fakadóan arrafelé mutatnak az eredmények, hogy a módszereket, az egyéni fejlesztési tervet egyénileg, az adott helyzetnek megfelelően kell kialakítani.

### **Esettanulmány a fejlesztés folyamatáról és hatásáról**

Munkám célja az volt, hogy egy tanítványom fejlesztésének bemutatásával megmutassam, hogy a fent említett komprehenzív megközelítés segítheti a fejlesztés kialakítását, valamint a gyermek fejlődését. Az öt hónapos fejlesztés elején felvett pedagógiai felmérések eredményei alapján állítottam össze *Levente* számára fejlesztési tervet. A fejlesztés során tehát igyekeztem a fejlesztési célokat szem előtt tartani és azokat a fent említett megközelítés alapján minél pontosabban megvalósítani. Másodlagos célom volt *Levente* fejlesztésével, hogy azt vizsgáljam, hogy pedagógusként, fejlesztőként, hogyan ítélik meg a munkámat. Szubjektíven, hogyan értékelik azt *Levente* szülei és közvetlen kollegáim.

*Felmérések Leventével*

Az eljárás kezdetekor a kiválasztott gyermekkel felméréseket vettem fel, amelyek segítettek a gyermek megismerésében. Három különböző típusú felmérő eszközt használtam, amelyek a kommunikációs, szociális, önállósági készségekre fókuszálnak. *Levente* egyéni fejlesztési tervét ezen felmérések eredményei alapján alakítottam ki. A gyermek öt hónapos autizmus specifikus komprehenzív megközelítésű fejlesztését követően az utómérés során ugyanazt a három felmérést vettem fel. Az utómérés előtt a gyermek szüleivel és a gyermekkel nem közvetlenül foglalkozó szakemberekkel vettem fel egy fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetést. Szubjektív véleményükre voltam kíváncsi *Levente* fejlesztésével és fejlődésével kapcsolatban.

*A Kathleen Quill és munkatársai által kidolgozott kérdőív*

Célom a kérdőívvel az volt, hogy minél teljesebb képet kapjak *Levente* képességeiről, készségeiről és ezek alapján megtervezzem a szociális és kommunikációs intervenciót.

Ahogy az a szerző is ajánlja, igyekeztem minél több forrás alapján kitölteni a kérdőívet, hogy az minél hitelesebb képet adjon a gyermek képességeiről, készségeiről. A következő forrásokat használtam:

- interjú *Levente* édesanyjával;
- különböző tevékenységek felvétele és video elemzése;
- megfigyelés;
- közvetlen mintavétel kétszemélyes helyzetben a gyermekkel.

A kérdőív kitöltését követően a következő eredmények voltak meghatározóak az egyéni fejlesztési terv kialakítása és a fejlesztés gyakorlati megvalósulása során:

- *Levente* figyelme felnőtt segítségével irányítható és bizonyos ideig fenn tartható kétszemélyes helyzetben.
- Bizonyos számára ismert tárgyak segítségével tud kérni (pl.: egy műanyag pohár átadásával képes innivalót kérni iskolai és otthoni környezetben is).
- Tolja/húzza/mozgatja a másikat, ha valamit kér.
- A gyermekre leginkább jellemző, hogy társai vagy testvére mellett párhuzamosan játszik saját játékaival.
- Együttes tevékenységekben leginkább akkor vesz részt, ha az felnőtt által irányított vagy strukturált (pl.: étkezés, kézimunka, közös ünneplés).
- A tévénézést, zenehallgatást otthon és iskolai környezetben is nagyon kedveli.
- A gyermek leginkább a verbális gesztussal megsegített utasításokat érti és követi.
- *Levente* érti, ha választási lehetősége van és a legtöbb esetben ki is tudja fejezni preferenciáját.

- Előfordul, hogy a gyermek nagyon nyitott a szociális játékokra, interakcióra felnőttekkel, például csikizés, ijesztés, különböző közös mozgásos játékok.

#### *Szimbólumszint felmérés*

A felmérés kétszemélyes helyzetben történt, előre összeszedett eszközök segítségével. Előzetes megfigyeléseim alapján a felmérés elején megjelenő tárgy-tárgy egyeztetésre nagyobb hangsúlyt fektettem. A tárgy egyeztetését tárggyal megvizsgáltam azonos tárgyak, kicsinyített és hasonló tárgyak esetén is. Három kategóriába soroltam az egyes szintek értékelését:

- kialakult;
- kialakulóban;
- nem megfelelő.

Az első mérés alapján azt találtam, hogy *Levente* tárgyat kicsinyített tárggyal képes egyeztetni, hiszen a következő szinten mikor tárgyat a tárgy valamilyen hasonló változatával (pl.: kék Duplo egyeztetése kék Legoval) kellett egyeztetni, *Levente* a három tárgy közül csak kettőt teljesített önállóan. A további összes feladatot nem megfelelően teljesítette, vagy nagyon sok fizikai segítséget igényelt.

#### *Feladatanalízis – kézmosás, fogmosás felmérése*

A vizsgálatomhoz kettő feladatanalízis felmérést vettem fel, a kézmosás és a fogmosás folyamatát. A kézmosást a következő résztvekenységekre bontottam:

- Mosdóhoz megy.
- Kinyitja a csapot.
- Bevizezi a kezét.
- Szappant nyom.
- Dörzsöli.
- Lemossa a kezét.
- Elzárja a csapot.
- Megfogja a törölközőt.
- Leveszi az akasztóról.
- Törli a kezét.
- Visszateszi a törölközőt a helyére.

A fogmosást a következő résztvekenységekre bontottam:

- Mosdóhoz megy.
- Kinyitja a csapot.
- Vízet tölt a poharába.
- Fogkrémet nyom.

- Beteszi a szájába a fogkefét.
- Megmossa a fogát.
- Kiöblíti a száját.
- Elzárja a csapot.
- Leveszi a törölközőt.
- Törli a kezét.
- Visszateszi a törölközőt a helyére.

A felmérések felvétele során igyekeztem csak a szükséges segítséget biztosítani *Levente* számára. Az egyes résztevékenységek értékelését, a szimbólumszint felméréshez hasonlóan, szintén három kategóriába soroltam:

- következetesen sikeres (a készség kialakult);
- időnként jó a megoldás, vagy részben oldja meg (a készség alakul);
- sikertelen, vagy nem próbálkozik (a készség még nem észlelhető).

A kézmosás felmérése során a szappannyomás egyes résztevékenységeiben valamint kezének megtörlésében, törölköző visszahelyezésében igényelt segítséget. Jellemzően részleges vagy teljes fizikai segítségadással segítettem. Néhány esetben előfordult, hogy a kialakult jelzett résztevékenységekben gesztusos segítségre volt szükség. Például a csap megnyitásához szükség volt rámutatnom a csapra. *Levente* a kéztörlés során felváltva tartotta a kezét és elfogadta a törlést, ám utána teljes fizikai segítséget igényelt a törölköző akasztóra való visszaakasztásában.

A fogmosás folyamatának bizonyos részei nagyon hasonlóak vagy teljesen megfelelnek a kézmosás folyamatának. Természetesen, ezek a résztevékenységek eredményei és a segítségnyújtás formái is megegyeznek, hiszen ugyanabban a környezetben, majdnem egy időben készültek a felmérések.

Az eltérő résztevékenységek közül a fogkrémnyomásban és a fogának megmosásában teljes fizikai segítségre volt szükséges a felmérés során. A fogkrémet átadta, így kérve segítséget annak nyomásában. A fogkefét szájába vette, de önállóan csak rágta azt.

#### *A fejlesztés tervezése*

Az egyéni fejlesztési tervet igyekeztem minél komplexebben kialakítani. A célok meghatározása során alapul vettem módszertani és a komprehenzív megközelítés alapelveit és természetesen az első mérések eredményeit. A fejlesztési terv szerkezetének kialakításához pedig az *Autizmus Alapítvány Kutatócsoport* által kidolgozott tantervet vettem alapul. Valamint a keretek meghatározása során hangsúlyt kapott még:

- az új készség gyakorlati alkalmazása;
- az új készséghez köthető már elsajátított készség gyakorlása;
- az új készséghez szükséges segítségadás formája.

A fejlesztési tervben az egyes készségek nagyon összefüggnek és nem is minden esetben köthetőek egyetlen területhez. Bizonyos célok több területen is megjelennek csak az adott szempontok előtérbe helyezésével. Nagyon fontos itt is hangsúlyozni, hogy ahogyan azt a „Felmérések fontossága, fejlesztések kialakítása” című fejezetben is leírtam, a tervezés során a szubjektív és külső tényezők befolyása elkerülhetetlen.

#### *A fejlesztés a gyakorlatban*

A kivitelezés során „Az autizmus specifikus komprehenzív megközelítés közös alapjai” című részben bemutatott alapelveket valósítottuk meg a fejlesztési célok gyakorlati megvalósulása során.

Az első volt az alapelvek közül a személyre szabottság. Megfigyeléseken és személyes beszélgetéseken keresztül egyre inkább megismertem *Leventét* készségei, képességei és személyisége szempontjából. A fejlesztés során folyamatosan ismételttem ezeket, és összegeztem a tapasztalataimat, melynek megfelelően az aktualitásokhoz alakítottam a kezelést.

A második, véleményem szerint a leginkább meghatározó alapelv a struktúra bevezetése. *Levente* környezetének kialakítása során a bejósolhatóságot igyekeztem biztosítani a számára leginkább informatív tárgyias napirend bevezetésével. A fejlesztés kezdetekor a gyermek tevékenységeinek végén konkrét tárgyakat kapott a kezébe, amelyek a következő tevékenységet jelezték számára és valamilyen formában a részét képezték annak. Például étkezés végén egy fogkefét kapott a kezébe, amely segítségével értette, hogy a fogmosás következik és a mosdóhoz ment, majd a fogkefével, felnőtt segítségével, megmosta a fogát. A fejlesztés során arra törekedtem, hogy a gyermek megértse és kövesse a tárgyias napirendet, vagyis, hogy már ne a konkrét tárgyak jelezzék a következő tevékenységet, hanem azok kicsinyített másai. Ezen tárgyak segítségével, sokkal könnyebben tudom a gyermek számára előre jelezni a következő tevékenységet és így bejósolhatóbbá tenni a környezetet. Valamint a fejlesztés során egyre több napirendi tevékenységet vezettem be a pontosabb előrejelzés érdekében. A környezet kialakítása során fontos szempont volt még a stabilitás, elvárások kialakítása, tisztázása. Az egyes tevékenységek kapcsán támasztott elvárásokat és a segítségadás formáját a gyermekkel foglalkozó szakemberekkel, szülőkkel folyamatosan egységesítettem. A környezet fontos részét képezte még a kommunikációs lehetőségek kialakítása és bővítése. *Levente* jellemzően két-három tárgy felnőttnek való átadásával kommunikált a fejlesztés kezdetekor. Például egy műanyag pohár átadásával kért inni. Újabb kommunikációs tárgyak következetes bevezetésével bővítettem a lehetőségeket, például kekszes dobozzal kérhet kekszet.

A harmadik alapelv az intenzitásra és az általánosításra hívja fel a figyelmet. *Levente* fejlesztése a hétvégéket nem tekintve napi rendszerességgel történt. A megszerzett készségek alkalmazása más tevékenységek során, más helyszínen vagy

más személlyel igen fontos szempont volt *Levente* esetében is. A készségek általánosítása érdekében a fejlesztés során minél többféle foglalkozás keretében fejlesztettem az egyes készségeket. Az általánosítás szempontjából nagyon fontos volt az is, hogy az iskolai környezetben elsajátított készségek otthoni környezetben is megjelenjenek. A folyamatos, szülőkkal történő egyeztetések segítségével igyekeztünk biztosítani a „közös tudást”.

Az utolsó alapelv a család bevonása, a szülőkkal való egyeztetések, beszélgetések. Családlátogatás segítségével egyre jobban megismertem az értékrendet, a szülői módszereket, a neveltetést. Ezek megismerésével törekedtem a család számára leginkább fontos készségek fejlesztésére hangsúlyt helyezni. Például a kommunikációs repertoár bővítése egy ilyen terület volt. Az öt hónap alatt folyamatosan tájékoztattam a szülőket a fejlesztés lépéseiről, közösségi lehetőségeikről.

### A fejlesztés eredményeinek értékelése

#### *Fókuszcsoport típusú beszélgetés*

A fejlesztés 4. hónapjában egy fókuszcsoport típusú beszélgetés alkalmával kértem ki *Levente* szüleinek és a gyermekkel nem közvetlenül foglalkozó szakemberek véleményét a fejlesztéssel kapcsolatban. Arra fókuszáltam a beszélgetés során, hogy az adott gyermek milyen fejlesztést kapott az egyes időszakokban és hogy mindezt hogyan értékelték maguk a szülők és hogyan értékelik a szakemberek. Valamint a beszélgetés végén a jelenlegi fejlesztés került fókuszba. Mindezen céloknak megfelelően választottam ki a fókuszcsoportos beszélgetésben részt vevő személyeket:

- Krisztina (*Levente* édesanyja)
- Szabolcs (*Levente* édesapja)
- Ildikó (*Leventével* nem közvetlenül foglalkozó autizmus spektrum szakos gyógypedagógus)
- Dóra (gyógypedagógiai asszisztens).

*Levente* jelenlegi fejlesztéséről az ötvenöt perces beszélgetés második felében került sor, de mindenképpen meghatározó volt az odáig vezető út is. Hiszen a gyermek sok olyan szakemberrel és kezeléssel találkozott, amely a szülők megítélése alapján nem volt megfelelő számára. A jelenlegi öt hónapos autizmus specifikus, komprehzív megközelítésű fejlesztésről a következő vélemények hangoztak el:

„Azt látom rajta, hogy az ilyen tárgyias napirendes dolgok, tehát amikor mutatunk neki valamit, hogy mi következik és változás következik, azt nagyon jól kezeli.” (*Krisztina*)

„Tehát semmi ilyen, amikor mondják nekem, hogy hallottam, hogy van egy ilyen terápia meg hallottam, hogy van egy ilyen étrend kiegészítő. Semmi. Én azt látom, hogy ez működik, hogy ez egyre jobban működik.” (*Krisztina*)



„Szerintem nagyon sok mindenben fejlődött... Teljesen tudatosan vált a terek között, ugye a kanállal elindul egyből az étkezésre... Egyre több közös foglalkozáson is részt vesz, tényleg szerintem le a kalappal előtte, mert olyan fegyelmezetten végigüli ezeket, pedig sok gyerek és hangzavar és tényleg számára idegen emberek is ott vannak.” (Dóra)

„Választ, tudatosan kér, hogy mit szeretne enni, tehát nagyon jól differenciál dolgok között és nagyon tudja, hogy mit szeretne és most már ki is tudja mutatni, tudja felénk kommunikálni és ez így sokkal könnyebb mindenkinek.” (Dóra)

„Ez a strukturált oktatás vagy nevezzük ezt protetikusan környezetnek, ezek sokkal több információt hordoznak a gyerekek számára, sokkal jobb támpontok az élethez, mintha csak egyfolytában csak beszélénk, hogy Gyere, megyünk WC-re! Vegyed a kabátod! Csináld ezt! Csináld azt!” (Ildikó)

„Azt akartam még mondani, igen, hogy ezek a vizuális támpontok ugye sokkal, több értelemmel vagy tartalommal bírnak, ezért sokkal nagyobb önállóságot biztosítanak, és így nem jelenik meg az, hogy kiszolgáltatottak a gyerekek.” (Ildikó)

Az idézetek és a beszélgetés során kialakult légkör alapján is egyértelmű, hogy a fejlődésről alkotott szubjektív véleménye a szülőknek és a szakembereknek is pozitív volt.

#### *A Kathleen Quill és munkatársai által kidolgozott kérdőív*

A második lépés során a három mérőeszköz segítségével (Kathleen Quill és munkatársai által kidolgozott kérdőív, Szimbólumszint felmérés, Feladatanalízisek) Levente készségeit újra felmértem a fejlesztés ötödik hónapjának végén. A felmérések felvétele során ugyanazokat a körülményeket biztosítottam a gyermek számára, mint az első mérés alkalmával.

A Kathleen Quill és munkatársai által kidolgozott kérdőív szeptemberi és januári eredményeit összevetve azt láthatjuk, hogy két készsége volt, melyet januárban már készség szintjén elsajátított a gyermek. A legtöbb tevékenység közben, ha megszólítjuk a gyermeket, akkor abbahagyja azt és a hang irányába fordul. Még nem generalizált készség, vagyis nem minden tevékenység esetében igaz. A másik készség a tárgyra való rámutatás annak elkérése céljából. Levente különböző szenzorosan ingerlő tárgyak felkínálása alkalmával mutatott rá arra a tárgyra, amit szeretett volna elkérni. Más nem ennyire motiváló tárgyak esetében azonban inkább még a tárgyért való nyúlás jelenik meg.

A szociális készségek szempontjából, a tanárai által vezetett strukturált játékok végigülése volt nagy előrelépés a szeptemberi méréshez képest. A babzsák foglalkozáson való részvétel nagyon jó példa erre. Hiszen szeptemberben egy 10-15 per-

ces foglalkozás alkalmával akár két-három alkalommal is felállt, megpróbált kilépni a helyzetből. Januárban ugyanezen a foglalkozáson végigül és figyelme is sokkal koncentráltabb.

A kommunikációs készségek terén fejlődött a legtöbb készségben a gyermek, ám fontos hangsúlyozni, hogy ezek nagyon nagymértékben összefüggnek egymással. A fejlesztés során folyamatosan igyekeztem *Levente* tevékenységrepertoárját bővíteni és az ezzel kapcsolatos lehetőségeket felkínálni számára. Mindegyik januárra megjelenő készség ehhez a fejlesztési célhoz kapcsolható. Nagyon jó példa erre, hogy *Levente* szeptemberben nem tudta, hogy mikor van vége az étkezésnek vagy, hogy hogyan kommunikálja, ha már nem szeretne többet enni. Januárban az étkezés végén szalvétáját tanárainak adja át, ha már nem kér többet, és kéztörölés után azt a szemétkébe dobja, vagyis jól érthetően, egyértelműen jelzi az adott tevékenység végét.

### *Szimbólumszint felmérés*

*Levente* a szimbólumszint felmérésben a januári mérés alkalmával magasabb szinten teljesített. A tárgy egyeztetése a tárgy valamilyen változatával kialakult, míg a szeptemberi mérés alkalmával csak a kialakulóban kategóriába lehetett besorolni. A gyermek tehát megértette, hogy egy normális fém villa és egy sárga műanyag villa összekapcsolható, elsajátította az azok közötti összefüggés meglátását. Ám fontos hangsúlyozni, hogy ez nem feltétlen tekinthető a fejlesztés eredményének.

A fejlesztés szempontjából ez egy igen fontos lépés, hiszen ez nagyban könnyíti számára a protetikusan kialakított környezet kialakítását. A környezet és struktúra kialakításának könnyebbége a gyermek számára egyre több mindennek a megértését teszi lehetővé. Például egy kemény lapra felragasztott fél pohár átadását is összekapcsolhatja azzal, hogy inni kér. *Levente* számára kialakított napirend használatában is lehetnek előre lépések. Például egy, a használatban lévő fogkeféjéhez képest sokkal kisebb és teljesen más kinézetű fogkefe jelentését is összekapcsolja magával a fogmosás tevékenységével. Egyre több tárgy és azok különböző változataihoz képes jelentést, például egy-egy tevékenység folyamatát kapcsolni.

### *Feladatanalízisek*

A feladatanalízisek értékelése során igen fontos a kategorizált eredményeken túl, hogy a gyermeknek pontosan milyen segítségre volt szüksége a résztvékenységekben. Ebből következik tehát, hogy a fejlődés megjelenhet készség szinten a kategorizált eredményekben és a segítségnyújtás szintjén is. A segítségnyújtás prompt hierarchiája a következő (*Stefanik, 2013*):

- kivárás;
- szóbeli instrukció;
- gesztussal kísért szóbeli instrukció;

- gesztusok;
- vizuális támpontok;
- a feladat teljes bemutatása;
- részleges fizikai késztetés;
- teljes fizikai vezetés.

A kézmosás felmérés során azt láthatjuk, hogy a gyermek a januári mérés során ugyanúgy vagy jobban teljesített készség szinten, mint a szeptemberi mérés alkalmával. A segítségadás formáját tekintve a szappannyomásban fedezhetünk fel előrelépést. *Leventének* januárban már nem volt szüksége gesztusos segítségre, azért, hogy ne csak a vízzel játsszon, hanem a szappanozás is részét képezze a folyamatnak. Valamint már csak egyik kezének segítségére volt szükség, a másikkal önállóan nyomta a folyékony szappant. A törölköző visszatevésében, szeptemberben teljes fizikai segítségre volt szükség, januárban pedig teljesen önállóan visszaakasztotta a törölközőt a fogásra. A többi résztevékenységben *Leventének* ugyanolyan szintű, nagyon hasonló segítségre volt szüksége.

A fogmosás feladatanalízisének eredményei hasonlóan alakultak. A gyermek az egyes résztevékenységekben a szeptemberi és januári mérés során vagy ugyanúgy, vagy jobban teljesített a meghatározott kategóriák alapján. A pohárba való víz töltése januárban már nem igényelt gesztusos segítséget, részét képezte a tevékenységnek. A fogmosás után szájának kiöblítése sem igényelt már gesztusos segítséget, bár még mindig nem kiköpte, hanem lenyelte a vizet. A törölközőnek a fogásra való visszahelyezésében pedig a kézmosáshoz hasonlóan nem igényelt januárban semmilyen segítséget.

Összegezve a visszamérés alapján azt láthatjuk, hogy a fentebb említett célok alapján kvalitatív és kvantitatív mérőeszközök segítségével is arra jutottam, hogy *Levente* öt hónapos komprehenzív fejlesztése pozitív hatással volt a gyermek fejlődésére.

### **Összegző gondolatok**

A fejlesztés öt hónapja alatt voltak „könnyebb” és „nehezebb” időszakok is. A „könnyebb” időszakokban a fejlesztés rövidtávú céljait könnyen meg tudtuk valósítani, *Levente* fejlődése nagyon látványosan változott pozitív irányba. Ezekben az időszakokban a kitűzött szakmai célokat is teljes egészében sikerült megvalósítani és betartani.

A „nehezebb” időszakokra az volt a jellemző, hogy a viselkedés problémák újra megjelentek és a fejlődésre megtorpant. A kitűzött rövidtávú fejlesztési célok nem vagy csak nagyon minimálisan valósultak meg. Fontos volt, hogy az „eredménytelenség” ellenére ezekben az időszakokban is határozottan és következetesen ragaszkodtunk a szakmaisághoz, az alapelvekhez, a módszertanhoz. Mindennek

megfelelően természetesen igyekeztünk a kitűzött rövidtávú célokat is az aktualitásokhoz igazítani. Véleményem szerint a szakmai célok és módszerek következetes betartása az, amely továbbblendítette a fejlesztést ezeken az időszakokon.

A „könnyebb” és „nehezebb” időszakok rövid időn belül is váltakoztak, így sok esetben az ehhez való alkalmazkodás nem volt egyszerű, de az adódó alkalmakat igyekeztünk kihasználni a fejlesztésre.

Mindent összevetve öt hónap alatt nagyon sokat kaptam. A hétköznapi nehézségeken, a kisebb megtorpanásokon túllendülve szakmailag és egyénileg is sokat jelentett *Levente* fejlesztése, a közös munka a családdal, a szakemberekkel.

## Irodalom

- Baron-Cohen, S. és Bolton, P. (2000): *Autizmus*. Osiris Zsebkönyvtár, Budapest.
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P. és Gaag van der, R. (2010): Autizmus Spektrum Zavarral élő személyek, azonosítás, megértés, beavatkozás. In: Bognár Virág (szerk.): *Láthatatlanok Autista emberek a társadalomban*. Scolar, Budapest. 331–362.
- Callahan, K., Shukla-Mehta, S., Magee, S. és Wie, M. (2009): ABA Versus TEACCH: The Case for Defining and Validating Comprehensive Treatment Models in Autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1. sz. 74–88.
- Frith, U. (1991): *Autizmus – a rejtély nyomában*. Kapocs, Budapest.
- Győri Miklós (2009): A tudatelméleti képesség változatossága autizmusban – és implikációi az atipikus megismerésre és tanulásra nézve. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2–3. sz. 95–111.
- Győri Miklós (2012): A neurokognitív fejlődési zavarok viselkedésgenetikája. In: Bereczkei Tamás és Hoffmann Gyula (szerk.): *Gének, gondolkodás, személyiség. Bevezetés a humán viselkedésgenetikába*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 237–273.
- Győriné Stefanik Krisztina (2005): *Az iskoláskorra vonatkozó prognózis kérdése autizmusban – a korai képességmintázat és a naiv tudatelméleti vonatkozású viselkedések szerepe*. Kézirat, (doktori disszertáció).
- Janoch Monika (2012): *Problémás viselkedések megelőzése és kezelése autizmus spektrum zavarokban*. Kapocs, Budapest.
- Mesibov, G., Shea, V. és Schopler, E. (2008): *Az autizmus spektrum zavarok TEACCH szemléletű megközelítése*. Kapocs, Budapest.
- Quill, K. A. (2009): *Tedd – nézd – hallgasd – mondd: Szociális és kommunikációs intervenció autizmussal élő gyermekek számára*. Kapocs Kiadó, Budapest.
- Rogers, S. J. és Vismara, L. A. (2008): Evidence-Based Comprehensive Treatments for Early Autism, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1. sz. 8–38.
- Stefanik Krisztina, Győri Miklós, Kanizsai-Nagy Ildikó, Sajó Eszter, Várnai Zsuzsa és Balázs Anna (2007): Az autizmus spektrum-zavarok diagnózisa a klinikumban és a kutatásban: az ADI-R és az ADOS eljárások magyar adaptációjának részeredményei. In: Racsmány Mihály (szerk.): *A fejlődés zavarai és vizsgálómódszerei*. Akadémia, Budapest. 171–191.

- Stefanik Krisztina (2011): Alaptények az autizmusról – üzenet a gyógypedagógiának. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. ELTE–BGGYK, Budapest. 225–234.
- Stefanik Krisztina (2013): ‘Be evidence-based!’ *An inspiring or puzzling idea for autism-professionals in the practice?* X Autism-Europe International Congress, PPT előadás, Budapest.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vermeulen, P. (2014): *Az autizmus, mint kontextusvakság*. Geobook, Szentendre.
- Volkmar, F., Siegel, M., Woodbury-Smith, M., King, B., McCracken, J. és State, M. (2014): Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53. 2. sz 237–257.

**A PEDAGÓGUSSZAKMA ÉS -PÁLYA NÉPSZERŰSÍTÉSÉNEK  
TECHNIKÁI A NEMZETKÖZI GYAKORLATBAN:  
ELMÉLETI ALAPOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK,  
HORIZONTÁLIS ELEMZÉSI EREDMÉNYEK**

**GORDON GYŐRI JÁNOS<sup>\*</sup> – OLÁHNÉ TÉGLÁSI ILONA<sup>\*\*</sup>  
– ÜTÖNÉ VISI JUDIT<sup>\*\*\*</sup>**

<sup>\*</sup> Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Karának  
és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának  
habilitált egyetemi docense

gyori.janos@ektf.hu

<sup>\*\*</sup> Eszterházy Károly Főiskola Természettudományi Karának  
adjunktusa

olahneti@ektf.hu

<sup>\*\*\*</sup> Eszterházy Károly Főiskola Tanárképző Központjának  
főiskolai docense

judit.uto.visi@gmail.com

---

*A Pedagógusképzés következő három tanulmánya egy TÁMOP-kutatás részeredményeit mutatja be. A feltáró jellegű kutatás során a pedagógusszakma és -pálya népszerűsítésének stratégiáit és technikáit vizsgáltuk tíz ország keretében, országonként tizennégy szempont mentén. Az összegyűjtött adatokból részint az egyes oktatási rendszerek egészét átfogó országtanulmányokat, részint pedig tematikus elemzéseket készítettünk, valamint az oktatáspolitikai által használható javaslatokat fogalmaztunk meg közel száz pontban. Gordon Győri János, Oláhné Téglási Ilona és Ütőné Visi Judit írásának<sup>1</sup> első részében a kutatás kérdéseit, elméleti kereteit és módszertanát foglalják össze, a második részben pedig egy olyan összehasonlítás eredményeit ismertetik, amelynek során Magyarországot és kilenc másik országot négy szempontból vetették össze a kutatási témában.*

---

---

<sup>1</sup> Jelen tanulmány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 Új stratégia a pedagóguspálya hazai népszerűsítésére c. projekt keretében, a pedagógusszakma és -pálya népszerűsítése nemzetközi tapasztalatainak összehasonlító elemzése alapján készült. Elkészítésében nagymértékben támaszkodtunk a kutatás során készült háttér tanulmányokra, amelyeknek szerzői a témát feldolgozó kutatócsoport tagjai voltak: Bárdos Jenő, Czók Brigitta, Győri János (kutatásvezető), Majorosné Kovács Györgyi, Mogyorósi Zsolt, Oláhné Téglási Ilona, Tarnóc András, Ütőné Visi Judit, Virág Irén.

## A kutatás koncepcionális és módszertani alapjai

A TÁMOP-projekt keretében végzett kutatásunk során azt kívántuk feltárni, hogy *Európán* belül és kívül mi jellemzi a társadalmakat és az oktatási rendszereket a pedagóguspálya népszerűsítése szempontjából, és ez miként viszonyul a jelenleg működő vagy a jövőben kívánatos hazai gyakorlathoz. Kutatásunk idő keretei és pénzügyi korlátai nem tették lehetővé, hogy olyan alapkutatást végezzünk, amely feltárja, hogy az egyes társadalmakban és oktatási rendszerekben milyen elemekből áll össze a pedagóguspálya „népszerűsége”, a népszerűség fogalma és jelentése az egyes oktatási kultúrákban milyen episztemológiai konstrukciókra épül, milyen diskurzusokban hogyan manifesztálódik, és ezek miként hatnak a gyakorlatban a pedagóguspálya népszerűségének különféle vonatkozásaira. Így mindezeket adottnak tekintettük, mondván, hogy a pedagóguspálya népszerűségét egyszerűen az fejezi ki, mennyire szívesen választják egy társadalom bizonyos csoportjainak tagjai a tanárképzést és a pedagógus tevékenységet élethivatásul. A „pedagóguspálya népszerűségének” társadalmi-kulturális konstrukcióira, ennek összetevőire, arra, hogy ezekhez miként viszonyulnak egyes emberek és a társadalom különféle csoportjai az oktatás különféle képpen konstruált és működő világaiban, csak visszakövetkeztünk, például olyanféle adatokból, hogy hányan jelentkeznek tanárképzésbe egy-egy oktatási rendszerben, kik jelentkeznek tanárképzésbe, szociológiai kutatások alapján milyen az adott országban a pedagógusszakma presztízse, demográfiailag milyen összetételű egy-egy ország tanári közössége és hasonlók.

Alapvetően *három kérdés* állt kutatói érdeklődésünk fókuszában:

- Az egyes oktatási rendszerekben milyen implicit elemek (például a nyári szabadság) járulhatnak hozzá a tanári szakma és pálya népszerűségéhez? (Ezeket implicit elemeknek tekintettük, mert létrehozásuknak, működtetésüknek nem az volt a célja, hogy népszerűbbé tegyék a pedagógushivatást, de a hatásuk hozzájárulhat ahhoz, hogy ez így legyen.)
- Nemzetközileg milyen direkt eszközökkel (például fizetésemeléssel, speciális kedvezményekkel) igyekeznek az oktatáspolitikusok népszerűbbé tenni a tanári szakmát és pályát? (Ezeket explicit elemeknek tekintettük, mert például a fizetések rendezését az oktatásirányítók gyakran direkt módon azzal a feltett szándékkal hajtják végre, hogy vonzóbbá tegyék a pedagógusi munkát.)
- Milyen módon zajlik minderről a kommunikáció a tömegkommunikáció digitális és nem digitális formáiban?

Mindezt annak érdekében tekintettük át nemzetközi perspektívában, hogy megfelelően tudjuk értelmezni a jelenlegi hazai helyzetet ebben a tekintetben, és alkalmazható megfelelő inputtal tudjunk hozzájárulni ahhoz, hogy a hazai fejlesztések a jövőben megfelelő irányokban, módszerekkel és hatékonysággal haladjanak e téren.

Mivel kutatásunk célja alapvetően rendszerelemző jellegű feltárás volt, ugyanakkor a hazai gyakorlat fejlesztése érdekében jó gyakorlatok keresését is célunkul tűztük ki, ezért olyan kutatási módszert választottunk, amely e céloknak kölcsönösen megfelel. A közgazdasági/piaci kutatásokban alkalmazott *összehasonlító rendszerértékelés* (industrial benchmarking) olyan kutatási, elemzési és egyben tervezési eszköz, amely arra alkalmas, hogy a gazdaság (az ipar) egy szereplőjét össze lehessen hasonlítani a versenytársak legjobbjaival és akár más iparági szereplőkkel is, majd az összehasonlítás eredményeiből versenyképesség-növelő stratégiákat lehessen kialakítani. Munkánk során az industrial benchmarking *Tucker (2008)* által oktatási kutatásokra adaptált változatát használtuk, amely *hét lépésből áll*, és mi több-kevesebb következetességgel követtük ezeket:

1. *A tanulmányozandó országok kiválasztása:* Kutatásunk nemzetközi részéhez kilenc országot választottunk, amelyeket páros csoportokba rendeztünk:
  - a) Egyesült Államok – Anglia;
  - b) Ausztria – Németország;
  - c) Finnország – Hollandia;
  - d) Japán – Szingapúr;
  - e) Szerbia – Magyarország.

Az országok nem nyelvi okokból kerültek egymással párba, hanem sokkal inkább az oktatási kultúráik közelségének okán, ami feltételezésünk szerint e társadalmak, valamint azok oktatásügye fejlődéstörténetének rokonságaiból, egymásra hatásából adódik. Így egyrészt módunk nyílt páros összehasonlításokra, másrészt az egész minta összehasonlítására a magyarországi képpel. Ugyanakkor arra is törekedtünk, hogy a hazai, illetve az európai gyakorlattól lényeges elemekben elütő rendszereket is megvizsgáljunk, mint amilyen például az Egyesült Államok, ahol az elmúlt idők során a pedagógusok értékelését a tanulói teljesítményekhez köthették.

2. *Szakirodalom-feltárás, adattár készítése és elemzése:* nem volt módunk célzott feltáró látogatásokat tenni a kilenc célországba, ezért a szakirodalmi feltárásra a szokásosnál is nagyobb hangsúly helyeződött. Annak érdekében, hogy az összehasonlítások számára megfelelő adattárat hozzunk létre, a feltáró kutatást 14, valamennyi ország esetében egységesen alkalmazott szempont szerint végeztük el. Ezekből mutatunk be tanulmányunk későbbi pontján négyet.
3. *A kiválasztott országokon belüli szakmai kapcsolatok kiépítése; legalább egy, szakmailag releváns helyi személy bevonása a munkába:* a helyi szakmai kapcsolat kiépítésére Tucker nagy hangsúlyt helyez, hiszen ez a személy az, aki a kutatások, szakirodalmi leírások adatait valóban kontextuálisan el tudja helyezni, azok torzításait (a saját, de reflektált torzításai segítségével is) ki tudja egyensúlyozni, az ismereteket élettel tudja meg-



tölteni, de akár kreatív továbbfejlesztési elgondolásai is lehetnek. A kontakt személy a helyi nyelv ismeretében is előrébb jár, mint a kutatócsoport más tagjai, akik nem anyanyelvűek. Mi ugyancsak éltünk ezzel a lehetőséggel: valamennyi ország esetében az adott helyen magas szakmai elismertségnek örvendő szakemberekkel működtünk együtt, országonként legalább eggyel.

4. *A kutatás és értelmezés fogalmi keretének kidolgozása:* a fogalmi keretek kidolgozása minden kutatás esetében döntő jelentőségű, és így volt ez a mi munkánk esetében is. E helyütt nincs mód arra, hogy az általunk alkalmazott fogalmi keret minden elemét bemutassuk, néhányat azonban röviden ismertetünk A kutatás és értelmezés fogalmi kerete című fejezetben.
5. *A kutatócsoport összeállítása megfelelő szakemberekből:* esetünkben a kutatócsoport tagjai ugyanazon tanárképzési műhely tagjai voltak, valamilyen az *Eszterházy Károly Főiskola* szakemberei, ami a munka szakmai homogenitásának kulcseleme volt.
6. *A kutatócsoport tagjainak felkészítése az egyes országok adott téma szerinti tanulmányozására:* az általunk alkalmazott módszerben ez azt jelenti, hogy a kutatás központi személyei összeállítanak valamennyi ország legfőbb jellemzőiből egy közös anyagot, könyvet vagy hasonló produktumot, és mielőtt elkezdődik a munka, ezzel minden kutató megismerkedik. Számunkra ez logisztikai okokból kivitelezhetetlen volt, így minden munkacsoporttag maga állította össze magának az általa feltárandó ország kontextuális alapinformációit, és ezt a munka későbbi fázisában megosztottuk egymással.
7. *Az adatgyűjtés során elegendő idő biztosítása:* megfelelő időt kell biztosítani a megértés rendezett, rendezetlen és – egy magasabb megértési szinten – újrarendeződő állapotainak megfelelő változtatódására; a mozaikok minél teljesebb képpé való összedolgozására. Feltáró kutatásoknál ez alapvető fontosságú: időt kell hagyni arra, hogy az anyag elrendeződjék és újra „szésszen”, az újabb ismeretek és megértések lévén lehessen, sőt szükséges legyen ismételt, de már más módon rendszerbe összeilleszteni őket. Esetünkben ez kevésbé „drámaian” zajlott, mint ahogy azt *Tucker* leírása érzékelteti, de jelen volt a munkánkban.

### **A kutatás és értelmezés fogalmi kerete**

#### *Pedagógusszakma – pedagóguspálya*

Feltáró munkánk során mindvégig következetesen elkülönítettük, a pedagógusszakmát és a pedagóguspályát – amelyek ugyan szorosan összefüggnek egymással, hatnak egymásra, lényegüket tekintve mégis más-más dimenziót jelentenek. A peda-

gógusszakma alatt azt a kompetenciarendszert értettük, amellyel egy pedagógus munkát végző személy a formális tanárképzésnek köszönhetően rendelkezik vagy rendelkeznie kellene, illetőleg azokat a tevékenységformákat, cselekvéseket, amelyek ebből következnek. Például azt, hogy valaki ismeri a fejlődéstan alapjait, „ért a gyerekek nyelvén”, ügyesen megtervez egy órát, jó technikákkal, módszerekkel rendelkezik a tanítás terén és hasonlók.

A tanári pálya ugyanakkor az a társadalmi konstruktum, amely tulajdonképpen azt jelöli ki, hogy ha valaki formálisan képzett, diplomás tanárként kíván dolgozni egy oktatási rendszerben, milyen (jogi, anyagi, munkavégzési stb.) keretek között fogja tudni ezt megtenni munkaéletének rövidebb-hosszabb szakaszai során.

Értelmezésünkben a pedagógusszakma formális elsajátításának kerete a felső-oktatási tanárképzés valamely változatában, és – a leggyakoribb esetben – mindaddig tart, amíg diplomával, vagyis megfelelő certifikációval rendelkezve valaki a pedagóguspályára nem lép. A pedagóguspálya pedig a munkába állással kezdődik, és mindaddig tart, amíg az illető ezt a munkát végzi valamilyen oktatási szervezeti keretben.

Hipotetikusan azt feltételeztük a munkánk során, hogy ha valaki számára vonzó a pedagógusszakma, akkor számára jobb eséllyel lesz vonzó a pedagóguspálya is, mintha nem így lenne. És fordítva: ha valakinek vonzó a pedagóguspálya, akkor jó okkal feltételezhető, hogy el fogja fogadni, hogy ehhez a pedagógusszakma elsajátításán (vagyis a formális tanárképzésen) keresztül vezet az út, vagyis az ott felajánlott tudásrendszernek, kompetenciakészletnek stb. a megismerésén, elsajátításán keresztül. Ezért és így, ebben az összefüggésrendszerben értettük úgy, hogy e két dimenzió szorosan összefügg és egymásra utalt, noha különböző entitások.

#### *Rekrutáció – retenció*

Amikor a pedagógusszakma és -pálya népszerűségét annak érdekében kívánjuk megérteni, hogy megtudjuk, milyen módszerekkel lehet népszerűsíteni ezeket, akkor tulajdonképpen azon gondolkozunk, miként lehet elérni, hogy a pedagógusszakma és -pálya választására ösztönözhesünk (megfelelő) személyeket. Ezt hívjuk pedagógus rekrutációnak, toborzásnak. Amikor viszont egyes személyek, annak köszönhetően, hogy számukra a pedagógusszakma és -pálya megfelelően vonzó, ezeket a lehetőségeket választják, (tehát belépnek a tanárképzésbe, illetőleg megkezdik pedagógusi karrierjüket), akkor a szakma és a pálya népszerűsége már azonnal egy másik szempontból válik fontossá, nevezetesen abból a szempontból, hogy megfelelően „népszerűek”, vonzóak tudnak-e lenni ahhoz, hogy ezek a személyek ott is maradjanak. Vagyis például ne hagyják el a tanárképzést valamilyen más tudásrendszer elsajátítása érdekében, vagy például hogy ne hagyják el a tanári pályát egy másik professzió érdekében. Ezt hívjuk a pedagógusszakma és -pálya retenciójának, megtartó képességének.

Mindezeknek köszönhetően munkánk során egy négyosztatú mátrixban dolgoztunk, amelyben minden elem mindig kétszer ismétlődik, és mi valamennyi oktatási rendszer esetében mind a négy elemet szisztematikusan megvizsgáltuk:

- a pedagógusszakmára, annak elsajátítására való rekrutáció (a tanárképzés népszerűsítése);
- a pedagógusszakma elsajátítására vonatkozó retenció (a tanárképzés népszerűségének fenntartása annak érdekében, hogy a tanárképzésben részt vevő személy ne hagyja el a tanárképzést valamilyen más, számára vonzóbbnak látszó képzési lehetőség vagy a munka világa érdekében);
- a pedagóguspályára vonatkozó rekrutáció (a pedagóguspálya népszerűsítése annak érdekében, hogy a pedagógusképzést elvégző személyek a pedagógusi pályát válasszák, ne pedig más mesterséget űzzenek);
- a pedagóguspálya retenciója (vagyis a pedagóguspálya népszerűségének fenntartása annak érdekében, hogy aki ezen a pályán helyezkedett el, az a pályán is maradjon, mert a pályaelhagyás nagy veszteség – jelentős hatékonyságcsökkenés – az egész rendszerre vonatkozóan).

### *Presztízs*

Az e téren zajló vizsgálatok jellemzően szociológiai indíttatású kutatások, így ezekből legalább két, számunkra fontos dimenzió hiányzik, illetve másképp épül fel, mint ahogy a mi kutatásunk számára érdekes vagy fontos volt:

- Az ilyen jellegű munkák gyakran nem különítik el, hogy a presztízst a szakma vagy a pálya szempontjából vizsgálják-e. Lehet például a tanári szakma, a tanári tudásrendszer presztízse magas egy társadalomban, miközben a tanári pálya presztízse valamilyen oknál vagy okoknál fogva alacsony (például mert alacsonyak a jövedelmi viszonyok; vagy ugyanígy a fordítottja is lehet).
- Fontos volt számunkra, hogy a szakma/pálya presztízskonstrukcióját egy összetettebb rendszerben kezeljük, mint ahogy az általában a szociológiai kutatásokban megjelenik, ezért elkülönítettük az alábbiakat:
  - o a pedagógusszakma aktuális társadalmi presztízse;
  - o a pedagóguspálya aktuális társadalmi presztízse;
  - o a pedagógusszakma személyes presztízse valamely egyén esetében, amely mind negatív, mind pedig pozitív irányban jócskán különbözhet a társadalmilag és statisztikailag azonosítható presztízstől, és amely meghatározza az egyén döntését, hogy belép-e a tanárképzés rendszerébe;
  - o a pedagóguspálya személyes presztízse;
  - o a pedagógusi szakma társadalmilag kívánatos presztízse (amely az oktatáspolitikusok számára fontos ismeret a szakmát népszerűsítő tevékenységformák megtervezéséhez, kivitelezéséhez);
  - o a pedagóguspálya társadalmilag kívánatos presztízse.

Tehát egy olyan komplex konstruktumban igyekeztünk megragadni a pedagógusszakma/pálya presztízrendszerét, mint amelyet például *Hoyle* (2001) alkalmazott, más-más entitásként azonosítva egy adott tudásterület/foglalkozás presztízét, társadalmi státusát és az ehhez kapcsolódó értékfelfogásokat.

#### *Általános és specifikus vonások*

A fentiek talán érzékeltetik, hogy a pedagógusszakmáról és -pályáról írottak egyik korlátja az, hogy a pedagógusszakma és -pálya mint általános dolog jelenik meg bennük. Ezzel szemben az igazán fontos oktatáspolitikai kérdések vagy az egyének döntéseit befolyásoló jellegzetes dilemmák nem vagy nemcsak ezen az általános szinten jelennek meg, hanem egy egész sor konkrétabb szinten is, valóban egyének és társadalmi csoportok dilemmáiként, mint például a következőkben:

- valamely tantárgy szakmai és tanáripálya-presztízse (pl. matematika, orosz, testnevelés, forgácsolástan stb.);
- valamely iskolafokozat szakmai és pályapresztízse (pl. óvodapedagógia, egyetemi oktatás stb.);
- valamely tanulói populáció szakmai és pályajellemzői (pl. vidéki, lány, cigány, bevándorló, középosztálybeli, tehetséges, átlagos képességű stb.);
- a pedagógusi szakma és pálya valamely településhez kapcsolható jellemzői (vidéki, városi stb.);
- az adott szakma megismeréséhez és az adott pálya választásához szükséges végzettséget biztosító intézmények (főiskola, egyetem, szakképzés stb.).

#### *A pedagógusi szakmaiság*

Egyik munkájában *Linda Darling-Hammond* (2008) a pedagógusi szakmaiság négy típusát azonosítja, mintegy a tanári szakmaiság történeti változásainak periódusai szerint különítve el az egyes modelleket. A négyféle szakmaiság négyféle felkészítést igényel a tanárképzés során, és négyféle oktatási keretet vizionál:

- *A hivatalnok jellegű* pedagógusi szakmaiság. Eszerint elég egyszer megtanítani a leendő tanároknak mindent, a tudásanyag és a módszerek a pálya egésze során nem változnak.
- *A professzionális* pedagógusi szakmaiság. A tanárképzés során a kutatási készségeket és a tanár szakmai önfejlesztésének készségeit kell kifejleszteni; a tanár egész életében tanul, s az új és új kihívásoknak megfelelően képes állandóan fejleszteni önmagát, önmaga pedagógusi tevékenységét a kreatív, változni képes tanulók képzése érdekében.
- *A piacorientált* pedagógusi szakmaiság. A tanárképzés során elsősorban azt a készséget kell kialakítani, hogy a leendő tanár mindig képes legyen a megrendelő igényeinek megfelelően alakítani a tudásrendszerét, munkamódszereit stb. a piacorientált készségekben jól kidolgozott, merész,

vállalkozó szellemű, a piaci igényekhez mindig hatékonyan alkalmazkodni tudó jövő generáció kinevelése érdekében.

- *A demokratikus pedagógusi szakmaiság.* A szociális és a biológiai/fizikai környezetéért felelősséget érző pedagógus képzése a cél, aki a társadalmi integráció és a környezettel való harmonikus együttélés terén is elkötelezett személy – hasonlóan elkötelezett, felelősségérzettel rendelkező, elkötelezett tanulók nevelése érdekében.

Témánk szempontjából fontos volt megértenünk, hogy a pedagógusszakma és -pálya népszerűsítése akkor tud hatékony lenni, ha összhangban van a következő generációk neveléséről alkotott társadalmi, oktatásügyi, oktatáspolitikai víziókkal, vagy legalábbis megfelelően tud utalni arra, hogy mik lehetnek a következő időszakok megfelelő víziói. Az e téren történő „elcsúszások” jelentősen csökkenthetik a népszerűsítő módszerek hatékonyságát, például ha egy társadalomban, egy oktatási rendszerben a laikus személyek vagy a szakemberek azt hangsúlyozzák, hogy a jövő nemzedékének kreatívnak, piaci értelemben bátornak, jól képzettnek kell lennie, míg az oktatáspolitikusok a hivatalnok típusú tanári szakmaiságot hangoztatják népszerűsítő anyagaikban.

#### *Generációs jellemzők*

A generációs jellemzők kutatásunk szempontjából, a rendszerfeltárások és a stratégiai átgondolások során legalább két aspektusból voltak fontosak. Az egyik az, hogy a célcsoportba tartozó személyek milyen tanári szakmaiság- és pályaképpel rendelkeznek, illetőleg az oktatáspolitikusok szerint milyennel kellene, hogy rendelkezzenek, hiszen ez nagymértékben befolyásolja a pedagógusi szakma és pálya népszerűsítésének tartalmát, technikáit (lásd *Tarnóc András* tanulmányát a jelen folyóirat-számban). A másik, majdhogynem döntő tényező: a célcsoportokkal, az oda tartozó személyekkel milyen kommunikációs csatornákon keresztül, milyen módon lehet, érdemes, célszerű kommunikálni – például (és mindenképp) internetes anyagokkal vagy más technológiák segítségével.

#### **A horizontális kutatás eredményei**

Tanulmányunk következő részében, kutatásunk egy részeredményét ismertetendő, a pedagóguspálya és -szakma népszerűsítésének szempontjából vizsgált 9+1 országot hasonlítjuk össze *négy szempont* mentén, úgymint:

1. a pedagógusszakma és -pálya népszerűsége a tanári mesterségre képzés *előtt* (szakmába vonzás; pre-pályaválasztás; rekrutáció);
2. a pedagógusszakma és -pálya népszerűsége a tanári mesterségre történő képzés *során* (szakmára felkészítésben, pályára előkészítésben; retenció);

3. a pedagógusszakma és -pálya népszerűsége a tanári pályára lépés *előtt* (de már a képzés kifutásakor – valódi pályaválasztás; rekrutáció);
4. a pedagógusszakma és -pálya népszerűsége a tanári pályára lépést követően, a szakma gyakorlása *során* (retenció).

A horizontális elemzés apropóját az adja, hogy a pedagógusszakmára és -pályára orientálás fenti négy szakaszában más-más célcsoportok jelennek meg, ennek köszönhetően a PR eszközök, népszerűsítő stratégiák is különbözőek. PR célcsoportok: középiskolások; felsőoktatási hallgatók; a felsőoktatást elvégzők; + késői pályára lépők; + karierváltók; praktizáló tanárok.

#### *A pedagógusszakma népszerűsítése a pedagógusképzésbe kerülés előtt*

Jelentős különbségek mutatkoztak a vizsgált országokban a középiskolások pedagógusképzésbe vonzása tekintetében aszerint, hogy az adott helyen milyen mértékű a pálya ellátottsága.

Azokban az országokban, ahol nincs tanárhiány, erős szelekciós mechanizmusok jelennek meg: az általunk vizsgált országok közül ilyen például *Finnország, Japán, Szingapúr*. Ezekben az országokban jellemző a túljelentkezés, ezért a képzésbe csak a legjobbak kerülnek be. Nyilvánvaló ennek összefüggése a tanári pálya magas presztízsével, társadalmi megbecsültségével, viszont nincs összefüggésben az oktatás centralizáltságával: a finn decentralizált rendszerben éppúgy megjelenik a képzés előtti szelekció, mint az erősen centralizált japán és szingapúri rendszerben. Annak ellenére, hogy ezekben az országokban túljelentkezés van, itt is találkozhatunk olyan népszerűsítő programokkal, amelyek a fiatalokat a képzésbe vonzzák: jó példa erre a japán televíziós sorozat, mely a tanárok életéről szól, valamint olyan reklámfilmszerű vizuális meggyőző anyagok, amelyek azt mutatják be, hogy milyen egy jó tanár. Mindhárom országban különleges felvételi vizsgával szűrik ki a legrátermettebb jelentkezőket.

*Finnországban* például az érettségi vizsgával lehet bekerülni a felsőoktatásba, de pedagógusképzés esetén ez kiegészül szóbeli egyéni és csoportos interjúval, melyen vizsgálják a jelöltek kommunikációs, kooperatív képességeit, pedagógiai szituációkban való viselkedésüket, motivációjukat, pályaképüket, empátiás képességüket. Nagy hangsúlyt fektetnek a csoportos interjúra, melyen azt vizsgálják, hogyan tudnak a jelentkezők számukra többnyire ismeretlen társaikkal együttműködni jellegzetes iskolai helyzetekben. Ezért a sikeresen felvételizőkre jellemző, hogy támogatják egymást, jó a kooperációs képességük, teret adnak mások gondolatainak kifejtésére – ezek olyan kompetenciák, melyek megadják az alapot ahhoz, hogy később sikeres tanárokká válhassanak. Itt is árnyaltabb képet kapunk azonban, ha szétválasztjuk az általános iskolai „osztálytanító” munkára felkészítő képzést a felsőbb évfolyamok szaktanári képzésével: míg az előbbi képzés népszerűsége

ge töretlen, az utóbbi esetében már megjelenik az a nemzetközi tendencia, hogy a természettudományos tárgyak, a matematika, illetve az informatika tanítását arányaiban kevesebben választják.

*Japánban* az erősen centralizált és standardizált rendszernek köszönhetően a jelölteket öt területen mérik fel, és csak a legjobbak kerülhetnek be a képzésbe – amely országosan öt pedagógusképző intézményben folyik. *Szingapúr* helyzete hasonló a centralizáltságot tekintve, a felsőoktatásba a kétéves „junior college”-okból kerülhetnek a hallgatók. Szigorúan meg van határozva, hogy hány hallgatót vehetnek fel a képzésbe, amely egyetlen intézményben folyik, ezért a szóbeli felvételi vizsgán itt is csak a legrátermettebbek kerülnek be. Az alapképzésből is csak a legjobb 30 százalék kerülhet a tanári mesterképzésbe, szóbeli alkalmassági vizsga után. A felvételinél megjelenik többek között az önkéntes tevékenység keretében végzett pedagógiai munka, szakkörök, korrepetálások vezetése, tehetséggondozás.

Azokban az országokban ellenben, ahol tanárihiánnyal küzdenek (*Anglia, USA, Ausztria, Németország, Hollandia*), természetesen sokkal gyengébb a szelekció: *Ausztriában* bevezettek ugyan egy önreflexiós és külső értékelésen alapuló alkalmassági vizsgát, de alapvetően a középiskolai eredmények alapján kerülnek a hallgatók a pedagógusképzésbe (ami abból fakad, hogy bár van felvételi vizsga, de az nem szelektál). Változatos népszerűsítő programokat dolgoznak ki a fiatalok számára. Ezek legjellemzőbb módja a különböző népszerűsítő és tájékoztató portálok. *Ausztriában és Németországban* a „*Career Counselling for Teachers*” (*CCT*<sup>2</sup>) programon keresztül tájékoztatják a jelentkezőket a szükséges előfeltételekről, a képzés tanulmányi kínálatáról, a foglalkoztatási lehetőségekről. Itt megjelennek a tanári pályát népszerűsítő cikkek, interjúk is. Mivel *Ausztriában és Németországban* is jellemző, hogy a tanári pályán egyre több az idős pedagógus, ezért különösen nagy hangsúlyt fektetnek a fiatalok megnyerésére. Például a CCT portálon keresztül próbálják őket azon szakokra orientálni, amelyeken a legnagyobb a hiány: a matematika és a természettudományos tanárképzés felé. *Angliában* a „*School experiences*” programmal, illetve a *Gap-programmal* próbálják az érettségizetteket bevonni a pedagógusképzésbe: ezek keretében iskolai hospitálásokkal, foglalkozások tartásával, beszélgetésekkel, illetve külföldön végzett önkéntes – jellemzően szociális jellegű – munkákkal próbálják a fiatalokat a pedagógusképzés irányában orientálni. A „*Staff room*” nevű portál segít a népszerűsítésben azzal, hogy bemutatja a tanári pálya szépségeit és nehézségeit, megkönnyítve a valós helyzetfelmérést, a „*Premier Plus*” program pedig a tehetséges diákokat hivatott megnyerni a matematika, természettudományos és informatika tanárképzésbe. Az *Egyesült Államokban* az elmúlt évtizedben több olyan kormányzati programot is indítottak, amely a tanári pályára vonzza a fiatalokat. Ennek legnépszerűbb formája a *TEACH program*, ahol a széles adatbázisnak és folyamatos fejlesztésnek köszönhetően sok-

<sup>2</sup> URL: <http://www.cct-germany.de/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

rétű információhoz lehet jutni a bekerülés feltételeiről, a képzésekről, a munkalehetőségekről – gyakorlatilag személyre szabottan megnézheti a jelentkező, hogy számára melyik képzés lenne a legmegfelelőbb – tantárgy, képzési szint, területi, nemzetiségi eloszlás stb. szerint.

Az általános népszerűsítés mellett több országban is megjelenik egyes speciális területek népszerűsítése is. A már említett matematika, informatika és természettudományos tanárképzésbe vonzás mellett például *Németországban* nagy hangsúlyt kap a férfi hallgatók megnyerése a tanári pályára, a pálya elnőiesedése miatt, de a migrációs vagy más nyelvi/etnikai kisebbségi háttérrel rendelkező tanulókat is megcélazzák a népszerűsítő portálok. *Hollandiában* a migránsok gyerekeinek tanításához nemzetköziesítéssel próbálnak külföldi diákokat bevonítani a pedagógusképzésbe. *Az Egyesült Államokban* szintén nagy erőfeszítéseket tesznek az indián, afroamerikai, spanyol ajkú diákok körében a tanári pálya népszerűsítésére. *Szerbiában* a magyar nyelvű tanárképzést próbálják népszerűsíteni például anyanyelvi érettségi és felvételi vizsga lehetőségével, kormányzati ösztöndíjakkal, tanulmányi versenyekkel, illetve magyar tannyelvű pedagógusképzéssel.

*Hollandiában, Angliában, az Egyesült Államokban és Szerbiában* is támogatják a más szakmából tanári pályára lépés lehetőségét: átképzésekkel, pedagógiai és pszichológia kurzusok kínálatával, a korábbi munkatapasztalat figyelembe vételével, vagy például az Egyesült Államokban a „*substitute teacher*” – helyettesítő tanár programmal.

#### *A pedagógusszakma népszerűsítése a képzés alatt*

Bár a vizsgált országokban a pedagógusképzés formái jelentős eltéréseket mutatnak, általában a képzések kétszintűek (BA-BSc/BEd és MA-MSc), de az oktatás szinterei szerint változó diplomával bocsátják ki a hallgatókat a pályára: van, ahol az alapközi oktatásban elegendő a BSc vagy főiskolai diploma (pl. *Ausztria, Hollandia, Japán, Szerbia*), míg máshol csak mesterszintű diplomával lehet tanítani ezen a szinten is (pl. *Finnország, Szingapúr*).

A képzés során – a belépők nagy elhivatottságának, az erős képzési és/vagy pályára kerülési szelekciós mechanizmusoknak köszönhetően – a lemorzsolódás nem jellemző *Finnországban, Japánban és Szingapúrban*. Mindhárom országban fontosnak tartják a magas szintű tanárképzés fenntartását, és ehhez minden segítséget meg is adnak. *Finnországban* a lemorzsolódás inkább a képzés diszciplináris részén jelenik meg, és nagy gondot fordítanak arra, hogy azokat a hallgatókat, akiknek problémáik adódnak, támogassák, próbálják a képzésben benntartani. *Szingapúrban* a képzést teljes egészében az állam finanszírozza, ösztönzik a hallgatókat a külföldi (főleg angol nyelvű) képzésekben való részvételre, cserében bizonyos időt kötelezően a hazai oktatásban kell a végzeteknek dolgozni.



Jelentős az elméleti képzés mellett a tanítási gyakorlat szerepe *Németországban, Finnországban, Hollandiában, Angliában és az Egyesült Államokban*. Tanítási gyakorlatot természetesen minden országban teljesíteniük kell a hallgatóknak, de például *Japánban* ez mindössze három hét. *Ausztriában* épp most van átalakulóban a felsőoktatás – és ezzel együtt a tanárképzés –, a duális képzésből az egységes, osztatlan képzés felé. Viszonylag hamar kerülnek iskolába a hallgatók a képzés során *Angliában, Hollandiában, Finnországban és az Egyesült Államokban*. Ezekben az országokban fokozatosan vezetik be a hallgatókat az iskolai munkába, jellemzően gyakorlóiskolai vagy a partner iskolai rendszerben. Az utóbbi években *Németországban* is jelentősen megnövekedett a szakmódszertan és a gyakorlati képzés aránya, ehhez országos partneriskolai hálózatot kellett létrehozni, amelynek keretében az iskolákat érdekeltté tették abban, hogy fogadják a hallgatókat.

Szinte mindegyik vizsgált országban növekszik az átképzések aránya, de ennek formái igen különbözőek. *Finnországban* például az egyetemek diszciplináris képzésén jól teljesítő és pedagóguspályára alkalmasnak ítélt hallgatókat igyekeznek átirányítani tanárképzésbe. Hasonló, a tanári pályát népszerűsítő program a felsőoktatásban részt vevők számára *Angliában* a „Golden Hello” portál<sup>3</sup>, valamint az, hogy az alapképzésben megszerezhető a „képesített tanár státusz” (*Qualified Teacher Status*). *Hollandiában, Szerbiában, Szingapúrban, az Egyesült Államokban és Angliában* is programokkal ösztönzik a más pályáról pedagógus pályára lépni szándékozókat. Elismerik a korábbi (jellemzően MSc, MA) diplomájukat, pedagógiai, pszichológiai, módszertani kurzusokkal lehetővé teszik, hogy viszonylag rövid idő alatt pedagógiai pályára léphessenek. Ilyen például *Angliában* a „Teach First” program<sup>4</sup> jellemzően a hátrányos helyzetű tanulókat oktatására készülő hallgatók számára. *Finnországban, az Egyesült Államokban* nagy hangsúlyt fektetnek a speciális igényű tanulók tanításának képzésére, legyenek ezek a tanulók valamely etnikai csoportokhoz tartozók, bevándorlók vagy a sajátos nevelési igényű (SNI-s) gyerekek – ehhez külön kurzusokat indítanak.

Az egyetemeken sok helyen megjelentek a karrier portálok, irodák: ezek célja, hogy felvilágosítást nyújtsanak a tanári pályáról, segítsék a hallgatók elhelyezkedését, karriertanácsokat adjanak. *Ausztriában és Németországban* ilyen például a már említett *CCT portál*, illetve *Németországban* még hasonló a „Monitor Lehrerbildung” online hírlevél<sup>5</sup>. Az *Egyesült Államokban* számos más forrás mellett a *TEACH portál*<sup>6</sup> hivatott tájékoztatni a hallgatókat az elhelyezkedési lehetőségekről a szak, a képzési szint, a tanítás nyelve, a területi megoszlás, a tanítandó tanulók korosztálya, etnikai háttere és még sok egyéb szempont szerint. *Szerbiában* az

<sup>3</sup> URL: <https://www.feadvice.org.uk/want-work-sector-i-want-be-teacher-fe-incentives-new-teachers/fe-golden-hello-scheme> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

<sup>4</sup> URL: <http://www.teachfirst.org.uk/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

<sup>5</sup> URL: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

<sup>6</sup> URL: <https://www.teach.org/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

egyetemek karrierirodáin keresztül biztosítanak a hallgatók számára olyan kurzusokat, beszélgetéseket gyakorló tanárokkal, karrier-tanácsadást, melyek a pálya iránti elkötelezettséget és a későbbi munkavállalásukat segítik. A pálya iránti elkötelezettséget erősíti az a tendencia is, amely *Finnországban és az Egyesült Államokban* jelenik meg a pedagógusképzés során: a tanítás és kutatás összekapcsolása. A hallgatók megfelelő képzést kapnak ahhoz, hogy leendő tanári munkájukat, illetve például a pedagógiai tevékenységet vagy a neveléstudomány kérdéseit szélesebben értve is kutatni és erre építve fejleszteni tudják. A hallgatókat arra ösztönzik, hogy már a tanárképzésük idején pedagógiai kutatásokban vegyenek részt, kurzusokat tartsanak kutatómódszertanból, ezzel is elősegítve azt, hogy a diploma megszerzése után a tanítás mellett kutatásokba, és esetleg PhD-képzésbe kezdjenek. Fontos megemlíteni, hogy ezek a kutatások az *Egyesült Államokban* alapvetően a pedagógus saját osztálytermében végzett, a saját pedagógiai munkáját vagy az iskolája munkáját fejlesztő kutatásokat jelentik (practitioner research, classroom research).

*A pedagóguspálya megkezdése a végzettség megszerzése után  
– a valódi pályaválasztás*

A diploma megszerzése még nem garancia arra, hogy a végzett pedagógus a pályára is lép, tehát a következő szint, ahol a pedagóguspályát népszerűsíteni szükséges, a valódi pályaválasztás ideje: a felsőoktatásból kilépő korosztály. Nemzetközi kutatások is alátámasztják, hogy a pályaelhagyás egyik jellemző ideje a pályán eltöltött első egy-két év után van. Sok esetben a pedagógus diplomával rendelkezők nem a szakmában helyezkednek el. Erre a legkirívóbb példa az *Egyesült Államokban*, ahol a végzettek 30–50 százaléka, illetve *Japán*, ahol a 60 százaléka keres más jellegű munkát, igaz, a két országban e jelenségnek jelentősen eltérő a hatása: míg az *Egyesült Államokban* ez is hozzájárul ahhoz, hogy a tanárok körében nemzetközi összehasonlításban is magas (27%) a tanári képesítés nélküli pedagógusok aránya (Feistritz, 2011), addig *Japánban* nincs és az elmúlt évtizedekben soha nem is volt tanárhiány, így nem is szorulnak formális képzés nélküli tanárok alkalmazására. *Japán* esetében a túlképzés (illetve az átlépés a kiegészítő oktatási ipar területére, vagyis a profitorientált oktatási piac egyes szegmenseire), máshol inkább a pedagógus végzettséggel ellátható más munkák nagyobb vonzereje az ok. *Angliában*, ahol szintén magas a korai pályaelhagyók aránya, különféle tanári szakmai szervezetek, illetve az indukciós, bevezető időszakban a csökkentett óraszám és a szakmai fejlődés külső mentorral történő segítése hivatott csökkenteni ezt az arányt.

A pedagóguspálya nem könnyű, ezért a kezdők segítése, mentorálása, a pálya vonzóvá tétele a legtöbb vizsgált ország oktatáspolitikájában fontos tényező. Az egyik ilyen tényező, amely a legtöbb országban megjelenik, a gyakornoki rendszer: *Ausztria, Németország, Anglia, Japán, Szingapúr, Szerbia* is él ezzel a módszerrel.

A gyakornoki idő hossza változó, jellemzően egy év (pl. *Ausztria, Szerbia*), de például *Németország* egyes tartományaiban két év. Ez alatt az idő alatt általában az iskolában tanító tapasztalt kolléga mentorálja a kezdő tanárt, valamint könnyített óraterhelés, esetleg plusz egyetemi szemináriumok segítik a pályakezdőt. Nem jellemző a pedagógus diplomával más pálya felé orientálódás *Finnországban és Szingapúrban*, ahol a szakma elismertsége (mind társadalmi, mind pedig anyagi téren), az elköteleződés, a kezdő tanárok szakmai támogatása és a könnyített munkaterhelés együtt azt eredményezi, hogy a végzetek a pályán kezdenek el dolgozni. *Németországban* a gyakornoki év(ek) bevezetésével jelentősen csökkent a korai pályaelhagyók aránya a korábbi időszakhoz képest, amikor a pályakezdők nem érezték magukat megfelelően felkészültnek a gyerekekkel, szülőkkel való kommunikáció terén, a konfliktuskezelésben.

Abban is jelentős eltérések mutatkoznak az egyes országok között, hogy a pályakezdő milyen státuszba kerül. *Japánban* például a pályakezdőknek tartományi bizottságok előtt szigorú vizsgáztatási procedúrán kell keresztül menniük, mielőtt munkába állnának. *Az Egyesült Államokban* és *Szerbiában* is csak a gyakornoki idő után, vizsga letételével kapnak véglegesített tanári státuszt (licenciát, certifikációt). Ezzel ellentétben például *Finnországban, Hollandiában, Szingapúrban* a végzetek azonnal pedagógusi státuszt kapnak. *Szingapúrban* például szigorú karriermenedzselési rendszer van, erős a szakmai öntudat, és ez áthagyományozódik a pályakezdőkre. *Ausztriában* a pedagógiai főiskola elvégzése után rögtön munkába állnak a tanító- és óvóképzést végzetek, míg a szaktanári egyetemi végzettséggel csak egy éves gyakorlat után kezdhetik a pályát.

A tanári pálya választásának népszerűsítését elősegítő intézkedések, programok között kell megemlítenünk a más pályáról belépők ösztönzésének stratégiáit is: *Hollandiában, Angliában, Szerbiában, az Egyesült Államokban* találgattunk erre vonatkozó példákkal. *Hollandiában* azzal ösztönzik a más pályáról pedagóguspályára lépést, hogy bérezésben az utolsó munkahelyének megfelelő szintet kapják a jelentkezők, ezzel elismerve a korábbi munkatapasztalataikat. *Angliában* a „Premier plus” program<sup>7</sup> hivatott a más pályáról tanári pályára lépők ösztönzésére, valamint erős szakmai támogató rendszerek segítik az ilyen módon a pedagógusi pályára pályakezdőket. *Az Egyesült Államokban* a már említett „TEACH” program, valamint az ehhez kapcsolódó „RESPECT”<sup>8</sup> segítenek (*U.S. Department of Education*, 2013) a később pályára lépők számára is népszerűsíteni a tanári hivatást. *Szerbiá-*

<sup>7</sup> URL: <https://getintoteaching.education.gov.uk/premier-plus> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

<sup>8</sup> A RESPECT (*Recognizing Educational Success, Professional Excellence, and Collaborative Teaching*) a tanári pályával kapcsolatos olyan szövetségi szintű elképzelés az oktatás jövőjéről, amely végső céljával azt tűzte ki, hogy a tanári pálya a leginkább elismert professzió legyen az *Egyesült Államokban*. Mindezt javaslatok, társadalmi viták, népszerűsítő programok és hasonló eszközök segítségével igyekeznek megvalósítani. Bővebben URL: <http://www2.ed.gov/documents/respect/blueprint-for-respect.pdf> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

ban például probléma a nemzetiségi nyelvű (jellemzően magyar) oktatás, ezért kormányzati szinten foglalkoznak a más országban szerzett tanári diplomák honosításának megkönnyítésével, valamint a más jellegű egyetemi diplomával rendelkezők számára 30 kredit pedagógiai, pszichológiai tanulmányok elvégzésével lehetővé teszik, hogy az adott szakterületen (jellemzően a szakközépiskolai, szakiskolai képzésben) tanárként helyezkedjenek el.

*A pedagógusok pályán maradását elősegítő, retenciós tevékenységek*

A már gyakorló tanárok pályán tartásának talán leginkább általános formája – szinte mindegyik országra jellemző valamilyen változatban – a szakmai, módszertani, pedagógusi kompetenciák fejlesztésére irányuló továbbképzések rendszere. Ezek formája (kötelező vagy önkéntes, államilag szervezett vagy felsőoktatási intézmények, szakmai szervezetek által szervezett), időtartama, tartalma változatos formákat mutat a vizsgált országokban. *Ausztriában* például a szakmai és didaktikai ismeretek szinten tartására, illetve új szakterületek megismerésére évi 15 óra kötelező továbbképzést kell teljesíteni a tanároknak, ezekben kiemelten új kompetenciák kialakítása (speciális pedagógiai feladatok, adminisztratív, vezetői feladatok, mentorálás, gyakorlóiskolai tanítás stb.) szerepelnek. *Németországban* a továbbképzések a pedagógus kompetenciák fejlesztését és új szakirányok elsajátítását célozzák, részei a pályamodellnek, a hivatalos előmenetel alapját képezik. *Finnországban* a folyamatos szakmai fejlődés biztosítása az iskolavezetők felelőssége, a fejlődés koncepciójának erősítése érdekében átfogó nemzeti szintű ajánlásokat fogalmaz meg az oktatási kormányzat, a kötelező továbbképzések évente három-öt naposak, de vannak önkéntes programok is, melyeket az állam támogat. Az oktatási rendszer alapvetően bizalmi viszonyokon alapul: az állam, az iskola vezetősége hisz a tanárok felelős gondolkodásában, abban, hogy jól felfogott érdekük a folyamatos szakmai fejlődés. Ösztönzik a tanárokat a tanárképző egyetemekkel közös projekteken, pedagógiai kutatásokban való részvételre, ami szintén a szakmai fejlődést szolgálja. Az *Egyesült Államokban* például a *Milken Family Foundation* által megvalósított iskolavezetési módszer, a *Teacher Advancement Program (TAP)*<sup>9</sup> célja az, hogy a tehetséges embereket bevonzza a tanári pályára, és megtartsa őket az osztálytermi tanításban. A programnak négy fő eleme van: az összetett karrierút (többféle életpálya lehetőség), a folyamatos szakmai fejlődés, a nevelésközpontú pedagógia, ugyanakkor a tanulók sztenderdizált vizsgákon elért eredményei alapján történő elszámoltathatóság és a teljesítményalapú ösztönzés. Fontos tényező az iskolákon belüli kollaboratív szakmai munka, melyet kreditekben vagy óraszámokban

<sup>9</sup> Mint számos hasonló alapítványi oktatásügyi program, a *TAP* sem szövetségi vagy állami szinten működik, hanem csak a *Milken Family Foundation*-nel együttműködő szervezetek szintjén. Bővebben lásd URL: [http://www.infoagepub.com/products/downloads/tap\\_overview.pdf](http://www.infoagepub.com/products/downloads/tap_overview.pdf) Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

a továbbképzésekben megjelenítenek. *Szerbiában* szintén kötelező továbbképzéseket szerveznek a tanárok számára, szigorú pontrendszerrel. Az akkreditált továbbképzések (a kormányzat által meghatározott stratégiai területeken) mellett azonban beleszámítják az iskolán belüli szakmai munkát, a közös megbeszéléseket, szimpóziumokon, konferenciákon való részvételt és a szakmai tanulmányutakat (melyeket az állam valamilyen mértékben támogat).

A továbbképzési kínálatot és a munkalehetőségeket jellemzően internetes portálokon teszik közzé: például *Angliában* a „REFLECT” és a „Golden Hello” programok portáljai, az *Egyesült Államokban* például a „TAP” honlapjai<sup>10</sup>, *Szerbiában* a „Vajdasági Módszertani Központ” honlapja<sup>11</sup>, *Ausztriában és Németországban* a CCT portálok. Ezeknek a portáloknak a működése széles szakmai összefogáson, folyamatos frissítésen és naprakész adatbázisokon alapul.

Lényeges szerepet játszanak a tanárok pályán tartásában a különböző szakmai segítő szervezetek *Angliában, Ausztriában, Németországban, az Egyesült Államokban, Szerbiában, Szingapúrban*. Ezen szakmai szervezetek feladata nemcsak a szakmai fejlődés elősegítése, továbbképzések szervezése, hanem a tanári pálya elismertségének növelése is. *Ausztriában és Németországban például a „CCT” portálokon* olyan tartalmak is megjelennek, melyek a tanári közösségeket segítik projektközpontok működtetésével, partneri kapcsolatok kiépítését támogatják külföldi továbbképző intézményekkel, *az európai uniós projekteken* való közreműködés lehetőségeivel. Minőségbiztosítási tanácsadást végeznek a szervezet- és iskolafejlesztés területén, külső szakértői segítséget nyújtanak az iskoláknak képzési normák, értékelés, módszertani ismeretek, kommunikáció, konfliktuskezelés stb. területeken.

*Az Egyesült Államokban* a tanári pálya elismertségének növelésére a „RESPECT” *elképzelést* hirdette meg a szövetségi kormányzat – ennek elemei például az ösztöndíjak és díjak kiemelkedő tanárok számára. Ehhez hasonló programok egyébként az egyes államok szintjén is találhatóak. *Hollandiában* hasonló stratégiával próbálják elérni a tanárok pályán maradását: a „*Hollandia tanára*” ösztöndíj bevezetésével, amelynek célja a tanárok szakmai fejlődésének elősegítése, szaktudásuk mélyítése, illetve további specializálódása – ez az ösztöndíj maximálisan három évre adható, egy tanárnak 3500 euró értékben.

*Szingapúrban* szakmai hálózatok széles spektruma (tanári tanulókörök, szakmai workshopok, konferenciák, publikációk, website-ok, jóléti programok) segíti a pedagógusok fejlődését és az előmeneteli rendszerben való haladásukat.

*Japánban* a hivatalos oktatási rendszernek az „árnyékoktatás”-sal, a kiegészítő magánoktatás-iparral (például a felvételi előkészítő magánintézményekkel) kell szembenéznie: a profitorientált oktatási magánipar az állam által képzett tanárokat

<sup>10</sup> URL: <http://www.champlain.edu/career-success/career-transition-programs/teacher-apprenticeship-program> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

<sup>11</sup> URL: <http://vmk.rs/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

célozza meg piaci fizetésekkel, átcsábítja a legjobbakat, „sztártanárokkal” hirdetve az államinál magasabb színvonalú oktatást minden szinten. Ezeken felül „háztanítói” képzéseket, átképzéseket szerveznek piaci alapokon. A hivatalos oktatáspolitikára nehezen veszi fel ezekkel a versenyt, valamint nincs ráhatása a minőség biztosítására.

A pedagógus életpályamodell mint pályán tartó erő ugyancsak nagy különbségeket mutat a vizsgált országok tekintetében. A pedagógusok előmeneteli rendszerében standardok jelennek meg *Ausztria, Hollandia, Japán, Szingapúr, Szerbia* oktatási rendszerében, de például *Finnországban* vagy *Németországban* ez nem jellemző. *Németországban* feszültséget okoz a tanárok között az, hogy tartományonként eltérő lehet a tanárok státusa: van, ahol köztisztviselői, van, ahol közalkalmazotti státuszuk van, ami nagyon eltérő béreket és kedvezményeket jelenthet). Nagyon érdekes a *szingapúri rendszer*, melyben a pedagóguspálya szakmai „sínek” („track”-ek) mentén alakul: tanítási, vezetői, specialista szerepekben határozzák meg a tanári pályát; évente minősítik a tanárokat (erős szakmai támogató rendszert biztosítanak a fejlődés elősegítésére a „TEACH” programmal) és az előmenetel, fejlődés alapján piaci javadalmazást kapnak a tanárok.

Ismeretes, hogy a pedagóguspálya elhagyásának egyik fontos tényezője a kiégés; az utóbbi évtizedekben *Angliában, Németországban, Hollandiában* ez volt a tanárihiány egyik legfontosabb oka. Ezért a szakmai segítő szervezetek, valamint az oktatáspolitikára nagy hangsúlyt fektet az ez ellen való küzdelemre: *Angliában* a „coaching” és a kortárs mentorálás segít ennek enyhítésében, *Hollandiában* a tanárképzésben fordítanak nagyobb hangsúlyt a pályán a tanárokat érő „valóságok” elhárítására, *Németországban* a továbbképzésekben egyre gyakrabban jelennek meg a pedagógusok mentális egészségével foglalkozó kurzusok.

A tanári pálya társadalmi presztízse, elismertsége, anyagi javadalmazása nagyon különböző a vizsgált országokban. Nyilvánvaló azonban, hogy a magas elismertségnek erős a pályán tartó szerepe, melyet sok ország felismert és stratégiai fontosságúnak tart. Ez az általunk vizsgált országok közül jól látható például *Japán, Szingapúr, Finnország* esetében.

## Összegzés

Az összehasonlító elemzéseknek ebben a 4 × 9-es mátrixában nagyon sok érdekes és elgondolkodtató összefüggés jelent meg, melyet még további elemzések követhetnek – és amelyek közül most csak néhányat foglalkoztunk. Sok a nemzeti sajátosságokra építő egyedi elem, de láthattunk közös, szinte mindenhol megjelenő népszerűsítő stratégiákat is. Minden szegmens esetében azokat az elemeket emeltük ki, amelyek valamilyen szempontból különlegesek, érdekesek, esetleg követhető mintát mutatnak. Bemutattuk az egyes országok sajátos problémáit és azokra adott válaszaikat. A pedagógusszakma és -pálya választása és folytatása szempontjából

fontos négy időszak mindegyikében találhatunk az összehasonlításban olyan elemeket, melyek a magyar köznevelés viszonyaira is adaptálhatók, természetesen figyelembe véve a nemzeti oktatási rendszer sajátosságait<sup>12</sup>.

### Irodalom

- Darling-Hammond, L. (2008): Teaching and the Change Wars: The professionalism hypothesis. In: Hargreaves, A. és Fullan, M. (szerk.): *Change wars*. Solution Tree, Bloomington, 44–68.
- Feistritzer, C. E. (2011): *Profile of teachers in the U.S. 2011*. National Center for Education Information, Washington.
- Hoyle, E. (2001): Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management, Administration, and Leadership*, 29. sz. 139–152.
- Tucker, M. S. (2008): Industrial benchmarking: A research method for education. In: Hargreaves A. és Fullan, M. (szerk.): *Change Wars*. Solution Tree, Bloomington, 117–133.
- U.S. Department of Education (2013): *A blueprint for R.E.S.P.E.C.T.: Recognizing educational success, professional excellence and collaborative teaching*. U.S. Department of Education, Washington.

### Internetes források

- URL: <http://www.cct-germany.de/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <https://www.feadvice.org.uk/want-work-sector-i-want-be-teacher-fe-incentives-new-teachers/fe-golden-hello-scheme> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <http://www.teachfirst.org.uk/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <https://www.teach.org/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <https://getintoteaching.education.gov.uk/premier-plus> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <http://www2.ed.gov/documents/respect/blueprint-for-respect.pdf> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: [http://www.infoagepub.com/products/downloads/tap\\_overview.pdf](http://www.infoagepub.com/products/downloads/tap_overview.pdf) Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <http://www.champlain.edu/career-success/career-transition-programs/teacher-apprenticeship-program> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <http://vmk.rs/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

---

<sup>12</sup> Tanulmányunk elkészítéséhez a TÁMOP-kutatást lefolytató munkacsoport országtanulmányában fellelhető adatokat használtuk fel széles merítésben. Mivel azonban e források mindegyike jelenleg még kézirat, bibliográfiánkban nem tüntettük fel őket külön-külön.

## A TANÁRI PÁLYAVÁLASZTÁST NÉPSZERŰSÍTŐ MÉDIAESZKÖZÖK ANGLIÁBAN

TARNÓC ANDRÁS

az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának  
tanszékvezető főiskolai tanára  
tarnoca@ektf.hu

---

*Jelen tanulmány a pedagógus pályarekrutáció Angliában alkalmazott elektronikus, főként internetes média termékeit vizsgálja kommunikációs szempontok alapján. A kutatás három fő kérdést vet fel: a célcsoport és cél meghatározását, a közvetített üzenetek vizsgálatát, illetve az alkalmazott nyelvi és metanyelvi eszközök elemzését. A tanulmány Veres-Szilágyi nyomán a kommunikációt, mint a kibocsátó (információforrás) és a befogadó (címzett) közötti gondolati közösséget létrehozó folyamatot értelmezi.*

---

### Bevezetés

Annak ellenére, hogy Angliában egyre több erőfeszítés történik a tanári pálya népszerűsítésére, az Oktatási Minisztérium (DfE) kimutatása szerint az iskolarendszer – elsősorban a közoktatás – tanárháánnyal küszködik. 2014-ben a feltölthető 34 890 főnyi keretszámból 32 543 fő kezdte meg tanulmányait a tanárképzési programokban, amely gyakorlatilag 2000 betöltetlen leendő tanári álláshelyet jelent. Ha a tanárháányt tárgyakra lebontva vizsgáljuk, látható, hogy technológia területen csupán 44 százalékos a betöltöttség, míg a matematika és fizika szakosoknak is csak 67 százaléka nyújt olyan tanulmányi teljesítményt, amely a tanári pályára is alkalmassá tenné őket<sup>1</sup>. Malcolm Trobe, az Association of School and College Leaders (Felsőoktatási Intézmények Vezetőinek Egyesülete) főtítkárhelyettese meglátása sokat mondó: „Egyszerűen szólva, nincs elegendő jó jelölt a tanári pályára!”<sup>2</sup>

Következésképpen, a tanári pályára megfelelő jelöltek toborzása, vagyis az oktatói utánpótlás biztosítása kulcsfontosságúvá vált. Mivel a cél a minél szélesebb közönség elérése, a tanári pályaválasztás népszerűsítését célzó erőfeszítések az információ- és kommunikációtechnológiai eszközök, illetve az internet használata irányába tolódtak el. A paradigmaváltást többek között az első számú célközönség életkora és az internetbe, illetve az új médiába való beágyazottsága igazolja. Mivel

---

<sup>1</sup> URL: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11258232/Schools-warned-over-looming-teacher-recruitment-crisis.html> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

<sup>2</sup> URL: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11258232/Schools-warned-over-looming-teacher-recruitment-crisis.html> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.



a tanári pálya gyakorlatilag *brand*-dé, vagyis egy marketing folyamat tárgyává vált, több olyan médiatermék is készült, amely a világhálón, illetve a legnagyobb videó fájlmegosztón keresztül szólítja meg az érintetteket. A dolgozatban csoportosítandó és elemzendő média termékek az alábbi három fő célt szolgálják:

- A tanári pálya, mint egyéni és közösségi szintű katartikus örömforrás.
- A tanári pályára lépés lehetőségeinek diverzifikálása.
- A tanári pálya, illetve a tanár presztízsének növelése.

### **A vizsgálat célja és szempontjai**

Jelen tanulmány a fenti célokat tükröző médiatermékek egyes kiválasztott reprezentatív példáinak kommunikációs szempontú elemzésére tesz kísérletet. A vizsgálat azonosítja azokat az eszközöket, amelyek elősegítik az adott médiatermékek hatékonyságát. A feltárt anyagokban a közvetlen szóbeli üzenetek, a meggyőzés céljából szerkesztett marketing eszközök, illetve a szereplők metanyelvi kommunikációja (testbeszéd, hanglejtés, öltözet, színek) kerülnek elemzésre. Tanulmányomban az adott médiatermékek vizsgálatát három szempont alapján végzem:

- a kommunikáció célja és célcsoportja;
- a médiatermék által közvetített üzenet;
- a felhasznált nyelvi és metanyelvi eszközök.

Megközelítésemben több ismert kommunikációs meghatározás és elmélet (*Shannon-Weaver*, 1949; *Laswell*; 1948) közül a *Veres–Szilágyi-féle kommunikációs elméleti keretet* (2007) használom, amely szerint: „a kommunikáció olyan tevékenység (folyamat), amely a kibocsátó (információforrás) és a befogadó (címezett) között gondolatok közösségét vagy egyezségét hozza létre” (*Lendvai és Gál*, é. n.). A fő hangsúly a gondolatok közösségén és egyezségén van, vagyis nem is annyira azt kell néznünk, hogy – *Laswell* után szabadon – ki mit mond, milyen csatornán és kinek, hanem hogy az adott kommunikációs eszközök segítik e gondolati közösség megteremtését.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> *Harold Laswell* 1948-ban dolgozta ki öt elemes kommunikációs modelljét elsősorban a tömegkommunikációra fókuszálva. A gondolati közösség értelmezésében azt jelenti, hogy a célközönség tagja nyitottá válik, illetve meggyőződik arról, hogy a tanári pályát érdemes választani. Ugyanakkor, nyilvánvaló, hogy az adott média termék ilyen irányú hatékonysága nehezen mérhető, és csak a tanári programokba való jelentkezés, illetve a tanári pályára váltó szakemberek száma növekedése adhat támpontot.

## A tanári pályarekrutáció média termékei

### *A tanári pálya mint egyéni szintű katartikus örömforrás: Staff Room*

Az angol oktatáspolitikai kiemelt célja a legjobb jelöltek megnyerése a tanári pályára. A fenti céltól vezérelve az angliai *Oktatási Minisztérium* elkészített egy interaktív digitális, egyben multimédia anyagot, amelynek címe *Staff Room* (Tanári szoba). A fő üzenet maga a prezentáció címe: *Teaching: your future, their future*. (A tanítás: a te jövőd, az ő jövőjük)<sup>4</sup>. A portál célja a tanári pálya presztízsének növelése mellett a tanári munka és munkakörülmények újra pozicionálása, miközben a mellékelt videóprezentációk, illetve az irányított interjúk a pálya önjutalmazó, örömgeneráló hatásait mutatják be.

A portál gyakorlatilag virtuális iskolaként működik. A bevezető részben az intézmény igazgatója (headteacher) bemutatja az iskolát, miközben a tanári pályával kapcsolatos kérdéseket tesz fel a nézőknek. A szóban forgó szegmensben két dolog válik szembeütővé: az egyik, hogy az igazgató igen fiatal, illetve rendkívül gyorsan, dinamikusan lépkedve mutatja be az iskolát. Mindez sejteti a pályán való gyors előrelépés lehetőségét. A spot megteremti az egész prezentáció rendkívül pozitív alaphangulatát, amely végül az igen kedvező fizetési adatok bemutatásával zárul. A videó fő része a *Staff Room*, vagyis a tanári szoba bemutatása. A szoba nem a hagyományos magyar iskolákban ismeretes hosszú asztalos elrendezésű, hanem hasonló egy kávézó térbeli berendezéséhez, kényelmes fotelek vannak elhelyezve, a tanárok egymással szemben ülnek, nincsenek egymástól elkülönítve, ugyanakkor mindenkinek megvan a magánszférája. Mindazonáltal a néző azt is láthatja, hogy a tanár, annak ellenére, hogy egyedül áll az osztály előtt, nincs magára hagyva, valójában egy csapat része. A tanári szoba és maga az iskola is rendkívül jól felszerelt. A videó során 6 tanárral ismerkedünk meg, rövid interjúk, illetve óra illusztrációk keretében.

A kommunikáció személyre szóló, egyben informális, kötetlen, mintegy visszaadva az iskola lazább légkörét. A tanárok fiatalok, energikusak, a diák és tanár közötti korkülönbség nem olyan nagy, hogy gátolná a sikeres generációk közötti kommunikációt. Habár mind a tanárok, mind a diákok formális megjelenésűek, egyenruhát viselnek, látható a törekvés, hogy az angol iskolarendszerrel kapcsolatos negatív sztereotípiákat lerombolják. Az iskola mint partner mutatkozik, nem pedig ellenség, mint az tapasztalható volt olyan klasszikusok esetében, mint Lindsay Anderson *If* című filmjében, (1968) vagy akár a Pink Floyd 1982-es *The Wall* című albumában, ahol az egyén szabadságát és önkifejezését korlátozó angol iskolarendszer látványos elutasítására kerül sor.

<sup>4</sup> A portál elérhetősége URL: <https://getintoteaching.education.gov.uk/>  
<https://www.gov.uk/government/news/your-future-their-future-new-teacher-recruitment-campaign>  
Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

Az adott kommunikáció célja a tanári pályáról való pozitív kép kialakítása, a tanári pálya megbecsültségének növelése. A videó irányított interjú formában szólaltatja meg a tanárokat. A kérdések a következők:

- Miért választotta a tanári pályát?
- Mit kapott a tanári pályától?
- Melyik órájára emlékszik vissza a legszívesebben?
- Ajánlaná-e másnak a tanári pályát?

A válaszok kiemelik a tanár motivációs szerepét, a tanítást mint örömforrást vagy önmegvalósítási tevékenységet, a diákok életére gyakorolt hatást, a kihívásokkal teli életformát. Az interjúk mellett az adott szaktantárggyal kapcsolatos órákba is betekinthez az érdeklődő. Az órák dinamikusak, érdekesek, látható céljuk a diákok figyelmének megragadása, az érdeklődés felkeltése. A diákcsoportok – hasonlóan a tanári karhoz – etnikailag heterogének.

A prezentáció célja egyértelműen a pályarekrutáció, mivel az egyetemista generáció nyelvén és annak eszközeivel szólítja meg a hallgatót. A tanári pályára való belépés folyamatának felidézése egyértelmű segítséget biztosít a pályaválasztásban bizonytalan fiatalnak. A kommunikáció üzenete: a tanári pálya lehetőség a jövő megváltoztatására, az egyén kilép a társadalmi elszigeteltségből, és tehet valamit a közjóért. A videó természetesen csak pozitív elemeket említ, az esetleges negatívumok is pozitívumhoz kapcsolva jelennek meg; ilyen például a fáradtság, ami a napi jól elvégzett munka után jelentkezik, vagy pedig az esetleges fegyelmezési vagy osztálymenedzselési problémák, amelyek egyben beépülnek a tanári pálya változatosságáról (nincs két egyforma diák, nincs két egyforma osztály) szóló beszámolóba.

Fontos az is, hogy az interjúk végén a néző a *twitter* segítségével megkapja a további kapcsolattartás lehetőségét. Ez is közelebb hozza az adott tanárt, és megteremti a személyes kapcsolat lehetőségét. Figyelemre méltó az is, hogy a bevezető rész után a jövedelem kérdése nem kerül szóba. A kiemelt pályajellemzők az érzelmi azonosulás (a tanár mint motivátor, a tanári pálya életmódosító ereje, a tanítás mint örömforrás) és a társadalmi presztízs.

A videóban alkalmazott nyelvi eszközök – „megkérdőjelez”, „kritizál”, „megért”, „teljesít” (question, criticize, understand achieve) – performatív, cselekvést sugalló kifejezések. Az igazgató a következő kontrasztelemekekkel illusztrálja a tanári pályán elérhető pszichológiai jellegű, egyben önjutalmazó eredményeket: az ijedt félénk (frightened) diákból önbizalommal telt (confident) tanuló lehet, illetve az érdeklődést nem mutató (uninterested) ifjú céltudatosná, ambiciózussá válhat (ambitious). Az ellentétpárokra épülő hagyományos, de rendkívül hatásos retorikai eszközök mellett megjelenik a fokozás is, mivel a tanár a tehetséges diákot (gifted) kiemelkedően zseniális (brilliant) szintre emelheti. A portál órabejátszásokat is tartalmaz, amelyekben a hagyományos frontális tanítási módszerek dominálnak,

ugyanakkor a tanár nem bújik el, nem zárja be magát a katedra mögé, hanem áll, járkál, élénken gesztikulál, szemkontaktust tart fenn, testtartásával, hangleadásával nyitottságot sugall. Figyelemre méltó, hogy a tanár öltözete, illetve az osztályterem falai nem hagyományos hideg (kék, zöld, fekete) színűek: a többnyire halványsárga, vagy bézs háttér melegebb, nyitottabb attitűdöt sugároz.

*A tanári pálya mint közösségi szintű katartikus örömforrás: Teach First*

A *Teach First* (Taníts, mielőtt tanár leszel!) elnevezésű program célja, hogy orvosolja a társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségekből fakadó hátrányokat, és segítse a kifejezetten hátrányos helyzetű diákokat. A program gyakorlatilag a tanárképzés része, és segíti a hallgatókat a QTS (qualified teacher status, képesített tanár, a tanári pálya belépési szintje) megszerzésében. A két év időtartamú *Teach First* program hathetes felkészítéssel kezdődik, amelynek során a hallgatók megismerkednek az oktatási és társadalmi egyenlőtlenségek fogalmi és tartalmi hátterével, valamint az adott környezetben alkalmazható módszerekkel. A tanítás mellett a résztvevők 432 óra vagy 72 napnyi képzésben részesülnek. A tanítás folyamán mentori segítséget is kapnak, illetve egy tutor segítségével készülnek az egyetemi vizsgákra. A *Teach First* program jelenleg 980 partner iskolával működik és 11 év alatt több mint 7000 tanárt biztosított szociálisan és gazdaságilag hátrányos helyzetű diákok oktatására.<sup>5</sup> Az első év elvégzése után a jelöltek NQT (newly qualified teacher, pályakezdő, kevesebb mint egy éve képesített) státuszba kerülnek, majd a második évben a QTS megszerzése után a végzős diákok a program nagykövetéivé válnak. A *Teach First* országos hálózat, a fővédnöke maga *Károly*, walesi herceg.

A *Teach First* program honlapja<sup>6</sup> nem hagy kétséget a szociálisan és gazdaságilag hátrányos helyzetű csoportok társadalmi felzárkóztatása iránti elkötelezettségéről, mivel azonnal szembesíti a látogatót az *Egyesült Királyságban* meglévő gyermekszegénység mértékével, ami jelenleg 3,6 millió gyermeket érint. Hasonlóan más rekrutációs célú oldalakhoz, itt is találhatunk a program sikerét tanúsító videó bejátszást. A filmrészlet mottója rendkívül hatásos, mivel felhívja a figyelmet arra, hogy egy tanár a diák egész életét meghatározó szerepet is játszhat, vagyis „Egy jó tanár a gyermek életének legfontosabb személyévé válhat.” („A great teacher can be the most important person in a child’s life”).

Természetesen ez a kijelentés súlyos tartalmat is hordoz, mivel a tanárra potenciális társadalomformáló szerepet is ruház, ami bizonyos esetekben a szülői felelősség terhének az iskolára hárítása veszélyét is magában rejtheti. A videó szereplői a kamasz *Sharif*, a fekete kisebbségi közösség képviselője, a tanár pedig középosztálybeli fehér férfi. A tanár felismerte, hogy diákja tanulmányi nehézségeit részben az otthoni problémák, a saját tanulási tér hiánya okozza. Következéské-

<sup>5</sup> URL: <http://www.teachfirst.org.uk/home> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

<sup>6</sup> URL: <http://www.teachfirst.org.uk/home> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

pen a tanár két évig minden pénteken az irodájában külön foglalkozott vele. A foglalkozások hatása több szinten mérhető. Természetesen *Sharif* eredményei javultak, ugyanakkor nőtt az önbizalma is, mivel a tanár segített abban, hogy maximalizálja a benne rejlő tehetséget. Miközben *Sharif* mosolyogva hangoztatja tanára szavait („*Megcsináltad, haver!*” („*You sure did, buddy*”)), a néző átérzi a tanári munka potenciálisan katartikus és örömgeneráló hatását. A történetben nemcsak az fontos, hogy a tanár időt szánt a diákra, illetve, hogy felismerte a benne rejlő tehetséget, hanem hogy saját munka- és személyes zónáját megosztva partnerre tette diákját.

A kommunikáció célcsoportja természetesen a leendő tanár, aki már rendelkezik bizonyos mértékű társadalmi elkötelezettséggel. A médiatermék célja kettős, adományszerzés vagy támogatók szerzése a *Teach First* mozgalom számára, illetve a tanári pálya társadalmi presztízsének növelése. A bejátszás előtti szövegben az *our teacher* (a mi tanárunk) kifejezés büszkeséget és a szervezettel, továbbá, magával a tanári professzióval való azonosulást fejez ki. Az olyan kifejezések, mint *empower* (felhatalmaz, felszabadít), *engaging* (érdeklődést felkeltő), *achieve* (elér, teljesít), *confidence* (önbizalom) gyakorlatilag mind pozitív üzenetet hordoznak. A célközönség a középosztály, mint adományképes társadalmi csoport. A klip üzenete egyértelmű: a tanár életformáló, életmegváltoztató erővel bír. Ugyanakkor, ha a multikulturalizmus dinamikáján keresztül vizsgáljuk a kérdést, felmerülhet a fekete diák másodlagos helyzete, aki alárendelt iskolai pozíciójából – mint rosszul teljesítő diák – nem önjerejéből, hanem a fehér főáramlatot képviselő férfi tanár segítségével tört ki.

A videó technikai szempontból először osztott képekkel dolgozik, és amint ezt a feliratok is jelzik, már a bejátszás elején megtörténik a szereplők kategóriába sorolása: *Sharif*: tanuló, *Chris*: tanár. Természetesen a tanár keresztnévének használata jelez egy bizonyos mértékű egalitárius szándékot, azonban a hierarchikus helyzet nyilvánvaló. Fontos az is, hogy a tanár teljes nevét megtudjuk, *Mr. Fairbairn* (fair, mint méltányos) de a diák csak keresztnéven van említve. Ami szintén érdekes, hogy egy marketing jellegű videóban gyakorlatilag „belső marketing” tevékenységet is látunk. A tanár az adott matematikai alaptételt rímes mottóba foglalja (*Always wise to factorise*) és segít abban, hogy *Sharif*, a tehetséges, de a matematikát nem értő és nem szerető diák megszeresse az iskolát, más szóval „sikerrel adja el neki”. Figyelemre méltó, hogy *Sharif* a bejátszás elején az iskolát először nyugnek (chore) érezte és *Mr. Fairbairn* pozitív hozzáállása tette őt lelkes „fogyasztóvá.”

Jelen esetben a tanár nemcsak a diák kognitív szférájára hat, hanem pszichikai segítséget is nyújt. *Sharif*, aki az önértékelés nyilvánvaló hiányától szenvedve, le-kicsinylő módon úgy utal saját személyére, mint *someone like me*, (olyasvalaki, mint én...) később, már saját bevallása szerint és teljesítménye tudatában az *Aliz* Csodaországbeli kalandjaiból ismert cheshiri macskaként vigyorog a világra. A videó színvilága, a bézs vagy világosbarna háttér, a tanár világos színű ruhája, az iskolai egyenruha hiánya könnyedséget, elfogadást, informálisságot sugároznak. A videó

hatékonyasága az érzelmi dimenzióban tapasztalható, mind megjelenésében, mind üzenetében a főáramlatnak címezi mondanivalóját.

### A tanári pályára lépés lehetőségeinek diverzifikálása

Mivel a brit, egyben az angol társadalom egyre inkább multikulturálissá válik, fontos, hogy ne csak a hagyományos értékeket képviselő tanárok vegyenek részt az oktatásban, hanem megjelenjenek a bevándorló közösségek képviselői is. Ugyancsak lényeges a hátrányos helyzetű diákok megszólítása, vagyis a nagyvárosok szociálisan leszakadt, perifériára szorult területein lakók oktatásba való bevonása. A *Teacher Support Network* (Tanári Segítő Hálózat) és a *National Union of Teachers* (Országos Tanári Szakszervezet) által 2006-ban tartott internetes felmérés szerint így oszlik meg a kisebbségi tanárok aránya: 1,7 százalék fekete, 2,6 százalék ázsiai, 0,8 százalék vegyes etnikai háttérű, miközben a fehér tanárok aránya 94,3 százalék. Az etnikai és rasszbeli kisebbséget képviselő tanárok főként *Londonban* tanítanak, ahol a tanárok 11 százaléka fekete, 7,4 százaléka ázsiai. Az észak-keleti régióban ugyanakkor a tanárok 0,1 százaléka fekete és 0,4 százaléka ázsiai. Ugyanakkor az általános iskolai tanulók 21,9 százaléka, illetve a középiskolai tanulók 17,7 százaléka etnikai és rasszbeli kisebbségi csoportból származik.

A 238 válaszadó 61 százaléka állította, hogy diszkrimináció áldozata lett a munkája során. Ugyancsak kétszer olyan valószínű, hogy a kisebbségi hallgatók tanulmányaik befejezése előtt hagyják ott az egyetemet. Az *Institute for Policy Studies* és a *London Metropolitan University* által megtartott felmérés szerint a fehér tanárok 15-20 évnyi szakmai gyakorlattal kétszer nagyobb valószínűséggel léphetnek előre, mint nem fehér kollégáik.<sup>7</sup>

A tanári pályára bevonandó demográfiai célcsoportok természetesen nem csak rassz alapúak. Gyakorlatilag két fő csoportról van szó: a tanárképző intézmények végzős és tehetséges diákjai, illetve a már egy más pályán eredményeket elért, ugyanakkor karrierváltást fontolgató felnőtt korú értelmiségiek. Azonban mindkét esetben találhatunk közös nevezőt. A szakmai tudás és felkészültség mellett igen fontos a társadalmi egyenlőség, a kulturális diverzitás, és a diákban szunnyadó potenciál kiaknázása iránti elkötelezettség. A tanár nem csupán a tudás birtokosa, vagyis egy hierarchikus rendszert megtestesítő figura, hanem az információs és kommunikációs technológia vívmányaival felfegyverzett tudásteremtő és azt megosztó, disszemináló személyiség. A tanár feladata az, hogy segítsen kinevelni egy olyan nemzedéket, ahol a fent jelzett társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek enyhülnek, vagy optimális esetben el is tűnnek.

A *Premier Plus program* keretében *Get into Teaching!* (Vágyj bele a tanításba!) gyűjtőnév alatt több videó készült. Jelen esetben a médiatermékek célja a tanári pá-

<sup>7</sup> URL: <https://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=2622901>) Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

lya belépési lehetőségeinek diverzifikálása. A *Switching Career into Teaching*<sup>8</sup> spot (Karrierváltás: irány a tanári pálya!) olyan szakembereket szólít meg, akik bár jelentős eredményeket értek el eddigi pályájukon, elvesztették a belső motiváló erőt, és új kihívásokkal szeretnének szembenézni. Míg a *Teach First* a fiatalabb generációt célozza meg, ebben az esetben a középkorú vezető beosztású értelmiségi az üzenet tervezett befogadója. A nyitó jelenet egy középkorú bankvezetőt mutat, aki az 50. életévéhez közeledve éli át az osztályterem és a tanítás regeneráló erejét. Az angol kifejezés / „*I give it a go.*” („*Belevágok.*”) / szintén ezt a részben impulzív, egyben tervezett cselekvést sugallja. Nagyon érdekes az is, hogy több esetben megjelenik a tanári pályára való lépés mint vágyálom. Ezekben az esetekben a tanítás a második karrier lehetőségét veti fel. Ugyanakkor, mivel már érett személyekről van szó, nem feltétlenül a pályával kapcsolatos szakmai előremenetel felvillantása a cél, hanem inkább a belső képességek aktualizálása lehetőségének a bemutatása, az egyén tanulási és tanítási potenciáljának maximalizálása. Mindezek ellenére az anyagok tartalmazznak utalásokat a szakmai igények és a megfelelő jövedelem közötti egyensúly megtalálására. A pályaváltó, az előző szakmájában eredményes tanár (jelölt) számára adható legerősebb motivációt az egyik tanár vallomása adja meg: „*Instead of working for a CEO, you are working for the kids.*” („*A vállalati menedzsered helyett a gyerekekért dolgozol.*”). Ez az a sarkalatos pont, ami a legnagyobb vonzerő lehet, vagyis itt jelenik meg a spirituális dimenzió. A tanári pálya idealizált képe éppen az üzleti szféra taposómalmából való kiszabadulás ígéretét hordozza magában.

A spotok megjelenése hasonló, az egyenletes, dinamikus, és kiszélesedést, illetve szakmai és személyes fejlődést sugalló zenei aláfestés, a nyitott testtartás, az arcokon látható mosoly, a dinamikus mozgás, továbbá a semleges színvilág elfogadást sugallnak. Fontos megjegyezni, hogy mindegyik pályaváltó kiemeli, hogy az első karrier során megszerzett és felhalmozott tudását és szakmai háttérét sikerrel tudta alkalmazni második pályáján is. A bankár, személyzeti vezető, régiségkereskedő mind olyan készségeket hoz a tanári pályára, amellyel gazdagítja azt. Ugyancsak kiemelendő, hogy a spot megerősíti a második karriert vállaló szakembert, hogy új pályáján nincs egyedül, szakmai segítséget és személyes támogatást kap.

### **A tanári pálya, illetve a tanár presztízsének növelése**

A tanári pálya presztízsnövelését célozzák meg a motivációs jellegű prezentációk, ezek között említtem meg a *Teacher Training Agency* (Tanárképző Hivatal) megbízásából készült, *No one forgets a good teacher*, / Egy jó tanárt senki nem felejt el (vagy némiképp más logikával fordítva: Mindenki emlékszik egy jó tanárra)/ vagy a *Those who can, teach* (Aki tudással rendelkezik, az tanít igazán) megnevezésű programo-

<sup>8</sup> URL: <https://getintoteaching.education.gov.uk/why-teach/career-changers> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

kat. Ezekben az esetekben a tanár mint a diák életére jelentősen ható erő, illetve mint a gazdasági szféra által nagyra értékelt képességek birtokosa jelenik meg.

A *No one forgets a good teacher*<sup>9</sup> videóbejátszásának érdekessége, hogy csak zenei elemeket tartalmaz, az említett mottó csak a spot végén jelenik meg. A célcsoport ebben az esetben is a potenciális tanárjelölt, akit a pálya önjutalmazó, katartikus, és más spirituális szintű elemei motiválnak. Az üzenet közvetett módon utal a tanár életformáló szerepére. Maga a mottó is elemezhető: *No one forgets a good teacher*, vagyis *Senki nem felejt el egy jó tanárt*. Természetesen az elsődleges jelentés az emberi (személyes) és oktatási teljesítmény maradandóságára, illetve az elszemélytelenedett társadalomban való nyomot hagyásra utal. Ugyanakkor nemcsak egyéni, vagyis mikroszinten mozog a megközelítés, hanem eljut a mezoszintre, vagyis az iskolarendszer síkjára, illetve megcélazza a makroszintet, az össztársadalmi színteret is. A spot elején izgatott diák látszódik, érződik, hogy valamire vár, a feszültséget egy friss szellőből egyre erősödővé váló légmozgás oldja fel. Habár a tanár személye nem jelenik meg a képernyőn, Ő az, aki a tudás felé repíti az eddig statikus állapotban levő diákot. A spot egy kihívással is szembesíti a nézőt: „Képes lennél fiatalokat gondolkodásra inspirálni?” A videó szabad, nyílt tereket mutat be, sugallva a kinyíló világra való rácsodálkozást, és a tanár motivációs szerepét. Természetesen a színvilág már ismerős, a meleg sárga, világoskék színek visszaköszönnek.

A tanári pálya marketingjét segíti a jól ismert *„Those who can't do it, teach it”* (*Aki nem tudja, tanítja*) mottó ellentétének hangoztatása, amit a Teacher Training Agency *„Those who can, Teach”* (*Aki tudással rendelkezik, az tanít igazán*) című videója is bizonyítja. A szabad asszociációra épülő kisfilm azokat a társadalom által nagyra becsült tulajdonságokat és képességeket sorolja fel (érvelés, prezentálás, stratégiai gondolkodás, magyarázó képesség, kihívásoknak való megfelelés) ami a tanároknak is megvan<sup>10</sup>

Az előző spottal ellentétben az üzenetek közvetlenül a befogadót célozzák, az agy formájú labirintus, az egymásba váltó gondolkodást és gondolkodtatást sugalló képek a tanári képességek fontosságát jelzik. A klip végén elhangzó kérdés: „Elképzelhetőnek tartja, hogy létrehozzon egy tőkealapot?” utalhat pénzbeli, de egyben humán tőkére is. A tanár mint a világra, illetve a tudásra nyíló ablak kitarója jelenik meg a bejátszásban.

### **A tanárhány enyhítését célzó további eszközök**

Az ugyancsak az *Oktatási Minisztérium* által koordinált *Premier Plus* program egyik célja, hogy a legtehetségesebb diákokat nyerje meg a tanári pályára a matematika, természettudományok, számítástechnika, és vizuális művészetek terén.

<sup>9</sup> URL: <https://www.youtube.com/watch?v=lubrSO66LIE> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

<sup>10</sup> URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tGqJiTPU0F4> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.



A program a következő lehetőségeket biztosítja: személyes konzultáció kijelölt tanácsadóval, mentorálás, óralátogatás, hospitálás, konzultálás szenior tanárokkal, a jelölt bevonása az iskola társadalmi életébe, meghívás különleges iskolai eseményekre.<sup>11</sup> Ebben a vonatkozásban említhető meg a *School Experience Program* is, amelyet a *National College for Training and Leadership* (Országos Tanár- és Vezetőképző Főiskola) irányít. A programban azok a hallgatók vehetnek részt, akik középiskolai tanári képzés megszerzését tűzték ki célul. Rendszeres iskolalátogatások során a hospitálástól, a tapasztalatok megbeszélésén át eljuthatnak a tanítási gyakorlatig.<sup>12</sup>

A tanári pályával kapcsolatos stressz kezelésére, illetve a kiégés elkerülésére egyben a tanári pályán maradás elősegítésére fontos eszköznek bizonyul a coaching és a kortárs mentoring rendszer. *Alred* (2003) (idézi *Goddard*, 2004) meglátása szerint a *mentorálás* általános jellegű, míg a *coaching* egy meghatározott feladatra irányul. A mentorálás folyamán egy, a szervezet ügyeiben jártasabb munkatárs párba kerül egy pályakezdővel, vagy kevésbé tapasztalt kollégával. *Fleming* és *Taylor* (2003) úgy látja, hogy a coaching feladata a teljesítménynövelés (idézi *Goddard*, 2004). A coaching folyamán a munkahelyi tevékenység irányított tanulási helyzetté alakul és a résztvevők partnerként dolgoznak együtt.

Az *Oktatási és Képzési Minisztérium* kidolgozott egy coaching programot, amely az iskolákban alkalmazható. A kölcsönös bizalmon alapuló program elemei az órák megfigyelése, tanítási és tanulási stratégiák egyeztetése, elemzés, és reflexió. A coachinghoz szükséges tulajdonságok és képességek: értő figyelem, idő menedzsment, változás menedzsment, csapatfejlesztés, probléma megoldás, konfliktuskezelés, projekt irányítás és vezetési képességek (*Goddard*, 2004) jól használhatóak a tanári munka folyamán is.

Mik a mentori tevékenység előnyei? Javasolt, hogy a mentori tevékenység épüljön be a tanárképzésbe, illetve a pályakezdő tanárok integrációs folyamatába. A mentorálás segítséget nyújt a pályán maradásban, a foglalkozási kiégés elkerülésében. Segíti az iskolai, vagy intézményi kultúra jobb megértését, rugalmassá teszi a tanárnak a tanuláshoz való hozzáállását, elősegíti a szakmai fejlődést és az esetleges kudarcokból való tanulást, lehetővé teszi a személyi fejlődést, a változó munkahelyi körülményekhez való igazodást, és a tanári értékek szélesedését (*Goddard*, 2004).

<sup>11</sup> URL: <http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/premier-plus/benefits> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

<sup>12</sup> URL: <http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/school-experience/sep> Letöltés ideje: 2016. 01. 02. A tanárképzési programokba való belépés elősegítésének fontos eleme az úgynevezett shadowing, amely a tanár munkájának a szoros, közvetlen megfigyelését jelenti. A tanárképzési programba való belépést fontolgató hallgató árnyékként követi az általa megjelölt tanárt egy adott intervallum (általában 1-2 nap) során a munkája teljes vertikumában, Ez által fontos, közvetlen élményeket szerez.

A tanári pályán maradást segíti elő a folyamatos szakmai fejlődés lehetősége is. Ebben a vonatkozásban is érdemes megemlíteni az *Education and Training Foundation* (Oktatási és Képzési Alapítvány) által közzétett videó prezentációt,<sup>13</sup> amelyben már pályán levő tanárok nyújtanak információt és tanácsot a képzés elemeivel kapcsolatban. Elsősorban kiemelendő, hogy önképzésről van szó. A megszólított tanárok röviden beszámolnak arról, hogy milyen szakmai fejlesztési tevékenységet végeztek az elmúlt időszakban. A hagyományos intézményesített képzési keretek, tanfolyamok, az ismert önképző tevékenységek mellett megemlítik a saját tevékenységre irányuló reflexiót, a pedagógusi munka elvégzésének, illetve az adott erőforrásoknak az értékelését.

### Összefoglalás és ajánlások

Az angol oktatási rendszer egyik fő problémája a jelentősen javuló szakmai és pénzügyi feltételek ellenére jelentkező tanárihiány, amelynek enyhítését szolgálhatja a világhálóra tolódó pályarekrutáció. A dolgozatban elemzett médiatermékek három fő szempontot emeltek ki: a tanári munka mint katartikus örömforrás, a belépési lehetőségek diverzifikálása, és a tanári pálya, illetve a tanár személye presztízsének növelése, továbbá a pályaelhagyás megakadályozása coachinggal, mentorálással. Amint látható, az elsődleges prioritás a presztízs erősítése, míg az alternatív belépési lehetőségek, illetve a folyamatos szakmai fejlődés lehetőségeinek biztosítása kisebb jelentőséggel bírnak.

Az angol modell természetesen nem vehető át egy az egyben, de több, hazánkban is alkalmazható lehetőséget tartalmaz. A *Teach First* program magyarországi kontextusra való adaptálása nemcsak a tanári gyakorlat megszerzését segíti elő, hanem egyben utat mutat az etnikailag és gazdaságilag hátrányos helyzetű csoportokkal szembeni sztereotip képek felszámolásához. A mozgalom ugyanis, nem csak tanárokat biztosít hátrányos helyzetű diákokat oktató iskolák számára, hanem elősegíti a fent említett társadalmi csoportokból származó fiatalok bejutását a felsőoktatásba. Ugyanakkor a programot elvégző pedagógus nagyobb multiplikátor hatással is bír, mivel annak nagyköveteként tevékenysége nem korlátozódik az iskola szintjére. A *Teach First* honlapja kiemeli, hogy a program elvégzői jelentős munkát fejtettek ki a non-profit szféra olyan területein, mint munkaerő-piaci készségek fejlesztése, szociális munka, vagy a korai iskolaelhagyás megakadályozása.

További lehetőségként említendő, hogy a *Staff Room-hoz* hasonló hazai virtuális iskolaportál pedig gyakorlatilag ugyanazokkal az eszközökkel megvalósítható. Ugyanakkor – amint azt a 2000-es évek első felében tett angliai oktatáspolitikai lépések mutatták – a pálya vonzerejét és a pályán maradást nagymértékben segíti az adminisztrációs terhek csökkentése is. Fontosnak találom a médiakampányt is.

<sup>13</sup> URL: <https://www.ifl.ac.uk/cpd-and-qtls/what-is-cpd/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

A „*Senki sem felejt el egy jó tanárt*” kampány mintájára a hazai elektronikus médiában is látható egy jó kezdeményezés, például a *Brutális fizika* című kábel tv-s program reklámja, amely humoros formában ugyan, de az angol példához hasonló üzenetet sugall. Ugyancsak javasolt a tanárok média megjelenésének vizsgálata, illetve a tanári pálya más foglalkozásokkal kapcsolatos összehasonlítása.

Ezzel kapcsolatban jegyezném meg, hogy a tanári pályával kapcsolatos pozitív, imázsépítő hírekre, írott és nyomtatott sajtóbeli megjelenésekre nagy szükség van. A *Heves Megyei Hírlap* például 2015 márciusában több, a tanári professzióval kapcsolatos cikket közölt. 2015. március 4-i dátummal jelent meg egy cikk „*Elégedetlen pedagógus levele*” címmel. A levél kifogásolja az iskola felszerelések elégtelenségét, illetve egyes pénzbeli juttatások időbeli utalásával kapcsolatban is említ problémákat. Ugyane hónap március 14-én jelent meg egy jegyzet „*Dia néni meg a lecke*” (Szilvási, 2015, 3. o.) címmel. Habár az írás pozitív példát tár elénk, olyan tanárt mutat be, aki számára fontosabb a gyerekek hétvégi pihenése, mint a házi feladat erőltetése, a jegyzet főként a szakmával kapcsolatos negatív sztereotípiákat erősíti meg. A cikk írója arra mutat rá, hogy *Dia* néni (Tóth Diána, alsós tanár egy óbudai általános iskolában), akinek az interneten megjelent iskolatáblára írt üzenetét érdemesnek tartom szó szerint is idézni: „A hétvégére nincs lecke, hétfőn nincs dolgozat. Mindenki pihen, gyógyul, erősödik, *Dia* néni küldi a gyógypuszikat.” „*mint humánus tanerő, ritka jelenség a magyar oktatási rendszerben.*” A szerző ugyancsak megemlíti, hogy „teli vannak a hírek a pedagógusok sosem látott leterheltségével. Egy friss felmérés szerint, már most, hetekkel a tavaszi szünet előtt olyan fáradtnak érzik magukat a tanárok, mint korábban a tanév végén.”

*Dia* néni üzenete és tanári filozófiája: „a gyerekeket meg kell értenünk, tudnunk kell igazodni a tempójukhoz, és ami a legfontosabb, szeretettel kell nevelnünk őket. Nem a tananyag mennyisége a fontos, hanem az, hogy hogyan tanítunk meg annyit,” kulcsfontosságú lehet a pedagóguspálya népszerűsítésében. Nemcsak azt sugallja, hogy a tanári hivatás, legyen az bármilyen szinten is, egyik legfontosabb eleme a gyerek vagy diák szeretete, hanem bizonyítja az *OfSTED* által meghatározott tanári kiválósági tényezők meglétét. *Dia* néni üzenete a tanár és diák közti kiváló kommunikáció, motiváló készség, a tanuló teljesítménye iránti nyitottság iskolapéldája. Nagyon fontos az is, hogy az üzenet a közösségi médián, vagyis az Y generáció által kizárólagosan preferált kommunikációs térben jelent meg. Az egyik kapcsolódó szülői hozzászólás pedig szinte önmagáért beszél: „Ez a kép, nekünk szülőknak is újra hitet adhat a pedagógus szakma elismerésében!!! Köszönjük, *Dia* néni!!!”<sup>14</sup>

<sup>14</sup> URL: <http://www.szeretlekmagyarorszag.hu/meghoidotta-egy-tanitono-a-fb-ot-mert-nem-adott-hazit/>  
Utolsó letöltés: 2016. 01. 02.

## Irodalom

- Goddard, B. (2004): Coaching and peer mentoring.” In: Persson, M. (szerk.): *Towards the teacher as a learner: Contexts for the new role of the teacher*. Learning Teacher Network, Karlstad. 47–54.
- Hargreaves, L. (2009): The status and prestige of teachers and teaching. In: *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. 2017–2229. URL: [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-0-387-73317-3\\_13#page-1](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-0-387-73317-3_13#page-1) Letöltés ideje: 2015. 02. 08.
- Harris, A., Bennett, N. és Preedy, M. (2003): *Organizational effectiveness and improvement in education*. Open University Press, Berkshire.
- Lendvai Edina és Gál József (é. n.): *Marketingkommunikáció I*. URL: [www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/.../marketingkommunikacio\\_1.docx](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/.../marketingkommunikacio_1.docx) Letöltés ideje: 2015. 05. 19.
- Paton, G. (2014): *Schools warned over looming teacher recruitment 'crisis'*. URL: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11258232/Schools-warned-over-looming-teacher-recruitment-crisis.html> Letöltés ideje: 2015. 05. 19.
- Recruitment of ethnic minorities (2008–2011) URL: <https://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=2622901> Letöltés ideje: 2015. 02. 07.
- Staff Room (é.n.): URL: [https://getintoteaching.education.gov.uk/?utm\\_source=education.gov.uk/get-into-teaching/&utm\\_medium=referral&utm\\_campaign=link-to-beta-site-from-toolbar](https://getintoteaching.education.gov.uk/?utm_source=education.gov.uk/get-into-teaching/&utm_medium=referral&utm_campaign=link-to-beta-site-from-toolbar) Letöltés ideje: 2015. 02. 08.
- Szilágyi Zoltán és Veres Zoltán (2007): *A marketing alapjai*. Perfekt Kiadó, Budapest.
- Szilvási Zsuzsa (2015): „Dia néni meg a lecke.” *Heves Megyei Hírlap*, XXVI évf. (62) 2. sz.

## Internetes források

- URL: <https://www.ifl.ac.uk/cpd-and-qtls/what-is-cpd/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/school-experience/sep> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tGqJiTPU0F4> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IubrSO66LIE> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <https://getintoteaching.education.gov.uk/why-teach/career-changers> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <https://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=2622901> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <http://www.teachfirst.org.uk/home> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <https://getintoteaching.education.gov.uk/> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <https://www.gov.uk/government/news/your-future-their-future-new-teacher-recruitment-campaign> <https://www.gov.uk/government/news/your-future-their-future-new-teacher-recruitment-campaign> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11258232/Schools-warned-over-looming-teacher-recruitment-crisis.html> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- URL: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11258232/Schools-warned-over-looming-teacher-recruitment-crisis.html> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

## A TANÁRI PÁLYA NÉPSZERŰSÉGÉNEK JELLEMZŐI ÉS NÉPSZERŰSÉG-NÖVELESÉNEK TECHNIKÁI NÉMETORSZÁGBAN

**ÜTÖNÉ VISI JUDIT\* – VIRÁG IRÉN\*\***

\* Eszterházy Károly Főiskola Tanárképző Központjának  
főiskolai docense  
visij@ektf.hu

\*\* Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Intézetének  
főiskolai docense  
viragi@ektf.hu

---

*A tanulmány<sup>1</sup> egy nemzetközi kutatási projekt keretében készült, ami azt tárta fel, hogy a vizsgálatba bevont országok milyen stratégiákat követnek, és milyen kommunikációs módszereket alkalmaznak a pedagóguspálya népszerűsítésében. Németországban a népszerűsítési törekvések fontos elemei a helyi adottságokra és igényekre építő tartományi rekrutációs projektek, a szövetségi és tartományi szinten is támogatott, a nyilvánosság bevonásával zajló fejlesztések, amelyek a tanárok és a társadalom igényeihez egyaránt igazodnak, valamint a köztisztviselői előmeneteli rendszer kiszámíthatósága.*

---

### **Bevezető gondolatok**

Az utóbbi évek tanárképzésre és a tanári pályára vonatkozó kutatásai között hangsúlyosan jelennek meg a tanári pályaalkalmasságra, a kompetenciákra és a sztenđerdek vizsgálatára irányuló, a hazai és a nemzetközi helyzetet elemző írások, illetve a továbbképzés rendszerét feltáró munkák. Ugyanakkor fontos kérdésként merül fel a tanári mesterség társadalmi elismertsége, népszerűsége, valamint a tanárok elégedettsége, a pályán maradása.

Ebből kiindulva a tanulmányunk célja az volt, hogy megvizsgáljuk, milyen módszereket alkalmaznak Németországban, a gyakorlatban a tanári pálya népszerűsítésében, a tanárképzésbe való rekrutációtól kiindulva a pályán lévő tanárok pályán tartásában, és hogy leírja a jelenlegi németországi gyakorlatot. Az információkat több forrásból nyertük. Feltártuk a témára vonatkozó hazai és nemzetközi

---

<sup>1</sup> A tanulmány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 projekt keretében az *Eszterházy Károly Főiskola* kutatócsoportja által végzett kutatás részeként készült. A kutatás annak vizsgálatára irányult, hogy nemzetközileg milyen stratégiákat követnek és milyen kommunikációs módszereket alkalmaznak a pedagógus pálya népszerűsítésében.

szakirodalmat, áttekintettük a vonatkozó szabályozókat és digitális adatbázisokat, szakmai portálokat, illetve a szakértők narratíváira támaszkodtunk.

### A tanári élet- és munkakörülmények jellemzői Németországban

Németországban nincs a hazánkéhoz hasonló tanári életpályamodell. Nincs a tanári életpálya során kötelezően előírt vagy választható minősítő vizsga. A tanárrá válás legfontosabb mérföldköve a gyakornokból a kinevezett, véglegesített tanárrá válás. Ezt követően a köztisztviselői, illetve ma már egyre többször a közalkalmazotti bértábla szerinti előmenetel jelenti az előrelépést. A tanári pályán való előrelépés valójában a köztisztviselői előmeneteli rendszer alapján történik, az elnevezések is erre utalnak, például „tanácsos”. A tanári tevékenységre vonatkozó törvényi szabályozás alapja a *Német Köztisztviselői Törvény*, illetve a *Tartományi Köztisztviselői Törvény*.

A németországi pedagógusok kötelező óraszámja iskolatípustól és tartományoktól függően kisebb határok között változik, jellemzően 26-28 óra hetente. Mértéke valamivel magasabb, mint a hazánkban kötelező heti 22-26 óra. Általánosságban elmondható, hogy a kötelező óraszámok a magasabb évfolyamokon minden iskolatípusban kissé alacsonyabbak, mint az általános iskolákban.<sup>2</sup>

Az iskolában a munkakörülmények nagyon jók. Az intézmények a korszerű oktatáshoz szükséges technikai, audiovizuális, digitális eszközökkel, oktatási segédanyagokkal, a minőségi oktatást segítő jól felszerelt szaktantermekkel rendelkeznek. A tankönyvekhez általában komplett szakmai kiegészítő anyagok, módszertani könyvek, tanári útmutatók állnak rendelkezésre. Az iskolák megtervezésekor, berendezésekor is a szakszerűség, az oktatás igényeinek való megfelelés a legfőbb szempont. A „zöld szemlélet” a legtöbb német iskolára már az 1990-es évektől jellemző. Ezt tükrözi a berendezés, a termék megvilágítása és az étkeztetés is. Sok esetben a környezet védelméhez kapcsolódó témákkal foglalkoznak az intézményekben nagyon elterjedt téma- vagy projektnapok is.

A tanárok munkáját a legtöbb helyen, főleg a középiskolákban kiegészítő személyzet (laboránsok, technikusok) segíti. Az iskola igyekszik közösségként élni. Sok a délutáni program, a tanulók aktív közreműködésére építő foglalkozás, amelyen a tanárok jelenléte is kötelező. Rendszeresek az iskola által szervezett kirándulások, amelyek ideje az iskolaévben előre tervezett. Főleg a gimnázium magasabb évfolyamain gyakori a több napos (egy hetes), sok esetben külföldi a tanévet, illetve az egész középiskolai képzést lezáró utazás (*Abschlussfahrt, Wandernwoche*).

A németországi tanári fizetések és juttatások lehetővé teszik a biztos közép-osztálybeli létet. A tanárok bérét a köztisztviselői, illetve a közalkalmazotti bértábla alapján a tartományi kormányzat fizeti. A fizetések között tartományi szinten vi-

<sup>2</sup> URL: <http://www.kmk.org/statistik/schule.html> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

szonylag jelentős eltérések is kialakulhatnak. Ugyancsak függ a fizetés attól, hogy valakit *köztisztviselőként* (Beamte) vagy *közalkalmazottként* (Angestellte) foglalkoztatnak. A két egyforma feladatot ellátó, de eltérő alkalmazásban lévő kolléga bére között több 100 eurós eltérés is lehetséges. Ez pedig esetenként tantestületen belüli feszültségforrás is lehet. A fizetési előrelépés szabályszerű (2, 3, 4, 6 évente) 3–6 százalékos fizetésemelkedést jelent. Az ugrást jelentő évek száma tartományonként eltérő. A magasabb szolgálati idővel nő a feljebb soroláshoz szükséges időtartam.

De a németországi tanárok egyéb pénzbeli juttatásokban is részesülnek:

- Családi pótlék például Baden-Württemberg-ben egy eltartott házastárs és gyermek nevelése esetén 100 euro a házastársra és gyermekenként.
- Gyermeknevelési támogatás (Kindergeld) (gyermekenként 184 euro).
- Többletmunka (átlagosan 20 euro körül).
- A köztisztviselők általános bértkiegészítése kb. 70-80 euro.
- Szabadság, illetve karácsonyi támogatás (Urlaubsgeld, Weihnachtsgeld) (az utóbbi években erősen lecsökkent 0 -30 százalék).
- A hatékonyságot, a fejlődést elősegítő kiemelkedő tanári teljesítmény kb. 6 euro.<sup>3</sup>

Mindezek alapján nem meglepő, hogy Németországban ismeretlen a nálunk megszokott tanári külön munka, másodállás; ezeket a köztisztviselői lét egyébként nem is teszi ezt lehetővé. Különórák adására, korrepetálásra külön tanári csoportok (magántanárok) szakosodtak.

A tanári pálya presztízse magasabb, mint hazánkban, bár a tanárok és a társadalom vélekedése erről jelentősen eltér, és a tanári pálya elismertsége jelentősen romlott az utóbbi időben. A tanári pálya presztízsről később még részletesebben lesz szó. Azt azonban már most elmondhatjuk, hogy a társadalom és a tanárság körében a kedvező megítélés elsősorban a köztisztviselői jogállásnak köszönhető, hiszen a köztisztviselők számtalan kedvezményben részesülnek (például bizonyos minősített eseteken kívül nem bocsáthatók el, magasabb a bérezésük, biztosított a nyugellátásuk és kedvezményeket élveznek az egészségbiztosításban is). A tanárok közötti, tantestületen belüli feszültség mellett sokak szerint presztízsveszteséget is jelent és csökkenti a pálya iránti érdeklődést, hogy anyagi okokból napjainkban az új tanárokat sok helyütt már csak közalkalmazottként foglalkoztatják. Arra is volt már példa, hogy egészségügyi probléma, vagy például az egészséget esetleg veszélyeztető nagyobb túlsúly miatt nem soroltak be köztisztviselőnek valakit.

---

<sup>3</sup> URL: <http://www.kmk.org/statistik/schule.html> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.

## A tanárképzésbe bevonni szándékozott célcsoportok, rekrutációs anyagok

Németországban nincs deklaráltan meghatározva, hogy melyek a tanárképzésbe bevonni kívánt célcsoportok, ugyanakkor mind jobban kirajzolódnak olyan igények, amelyek bizonyos csoportok célzott bevonását teszik szükségessé (férfiak, migráns háttérrel rendelkezők, reál tárgyak iránt érdeklődők stb.).

A tanárképzés első szakaszába a hallgatók felvételi vizsga nélkül kerülhetnek be, a középiskolából hozott pontok alapján. A pontszámba az utolsó két év évvégi, valamint az érettségi jegyei számítanak. A jelentkezők a fakultáción és az emelt szintű képzésben elért eredményekért dupla pontot kapnak.

A tanárképzésbe természetesen a tehetséges, a tanári pályára alkalmas diákokat kívánják bevonni. Mivel az általános iskolai tanárok között a férfiak alulreprezentáltak, e képzés esetében elsősorban őket célozzák meg. A hiánynak számító reáltárgyak (matematika, informatika, természettudomány, technika) oktatására irányuló tanár szakok is elnöiesednek, ezért itt is cél a férfiak megnyerése. A bevándorlók gyermekeinek sikeres oktatásához kiemelten fontosnak tartják a migrációs háttérrel rendelkező diákok bevonását a tanárképzésbe.<sup>4</sup>

Az 1999-ben életre hívott *Career Counselling for Teachers (CCT) projekt* keretében létrehozott honlap működtetésével segítséget nyújtanak a tanárképző intézményekbe jelentkezőknek, a tanár szakos hallgatóknak, valamint a kezdő és tapasztalt tanároknak. A CCT internetes oldalán található tájékoztató anyagok különböző témakörökben adnak tájékoztatást az érdeklődőknek. Az oldal négy különböző célcsoport számára kínál információkat:

- a tanárképzés iránt érdeklődők;
- a tanárképzésben részt vevő hallgatók;
- pályakezdők;
- gyakorlattal rendelkező, tapasztalt tanárok.

Az érdeklődők az alábbi témákban olvashatnak információkat:

- tanárképzés, tanári pálya (összevetés más képzési szektorokkal, a tanári tevékenység bemutatása, a tanárképzésbe való bejutás lehetőségei, karrierlehetőségek, bérezés, külföldi és belföldi munkalehetőségek stb.);
- önkitöltős online teszt (tanári pályaorientáció, kompetenciák fejlettsége stb.);
- riportok (tanár szakos hallgatókkal, végzett tanárokkal);
- linkek (tanárképző intézményekről, tanári stúdiumról, tanácsadásról, továbbképzésekről stb.).<sup>5</sup>

<sup>4</sup> URL: [http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/ein--und-umstiegsmoeglichkeiten#hsfrage45\\_10](http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/ein--und-umstiegsmoeglichkeiten#hsfrage45_10)  
Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

<sup>5</sup> URL: <http://www.cct-germany.de/de/1/pages/index/34> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.



Az egyetemek és főiskolák saját honlapjai mellett a *Kultuszminiszterek Konferenciájának* weboldalán,<sup>6</sup> valamint a *német oktatási portálon*<sup>7</sup> tájékozódhat minden érdeklődő a törvényi szabályozásról, az oktatási intézményekről, a tanárképzésről, elhelyezkedésről, valamint statisztikai mutatókról.

Az egyik legismertebb információs portál leendő és a képzésben lévő tanár szakos hallgatók számára a „*Lehrer werden – Das Portal des Deutschen Bildungsservers zur Lehrerbildung*” (Tanárrá válni – a német tanárképzést támogató tudásmegosztó portál) szakmai portál, amely azzal a céllal jött létre, hogy tájékoztatást adjon a tanári hivatás iránt érdeklődőknek a pályáról, a pályaalakulásáról, a tanárképzésről, a tartományok tanárképző intézményeiről. Emellett megválaszolja a felmerülő kérdéseket, és segítséget nyújtson már a pálya iránti érdeklődés első pillanatától a pályaaorientációs szakaszon át a tanulmányok ideje alatt egészen a pályakezdés első évéig.<sup>8</sup>

További kiemelt szerepet vállal a tájékoztatásban, a leendő tanárok toborzásában és a tanári szakma népszerűsítésében a *Monitor Lehrerbildung* (Tanárképzési körkép) tanárképzési portál.<sup>9</sup> Az internetes oldal fontos feladatot vállal a 16 tartomány tanárképzésében; áttekintést nyújt a tanárképzésbe való bekerülésről, a képzés formáiról, lehetőségeiről, az egyes tartományok sajátosságairól, adatokat, tényeket, szakmai híreket közöl, havi rendszeres online hírlevelet állít össze.

A portál hangsúlyosan foglalkozik a diákok motiválásával a tanárképzésbe való jelentkezés érdekében, vagyis fontos tanártoborzó (rekrutációs) szerepet vállal. A tanárképzés iránt érdeklődő diákokat célozta, tartományokra fókuszáló anyagokkal próbálják a tanári pálya felé orientálni, különös tekintettel a jelentős tanárháánnyal küzdő reáltárgyak (matematika, informatika, természettudomány, technika) területén. Az oldalon arról is található szemléletes információt, hogy melyik tartomány népszerűsíti a tanári pályát az általános tanárképzés, melyik a reáltárgyak tekintetében, esetleg mindkét területen (lásd *1. ábra*).

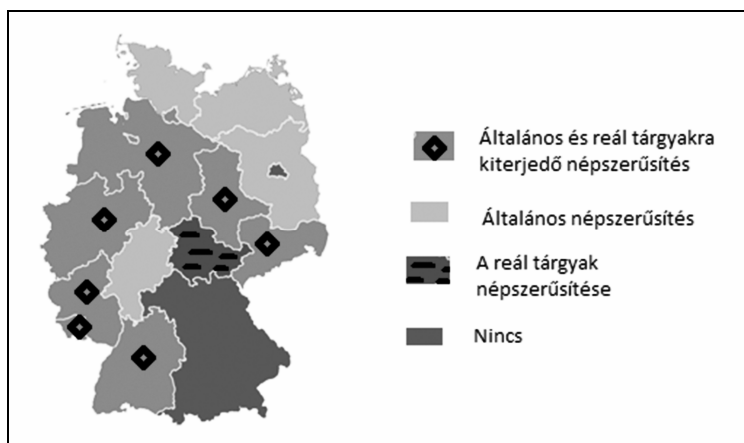
A tanárhány megelőzése népszerűsítő és toborzó (rekrutációs) projektek elindítására és intézkedések bevezetésére inspirálja a tartományokat. A *2. ábra* azt mutatja, hogy mely tartományokban indítottak projekteket, kampányt a munkaerőpiacon hiányként jelentkező reál szakos tanárok képzésének támogatására, a hallgatók megnyerésére. A szürke szín a projektet jelenlétét, a fekete a hiányát jelzi. A világos szürkével jelölt intézményben egyáltalán nem indul a vizsgált reál szakokon tanárképzés.

<sup>6</sup> URL: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

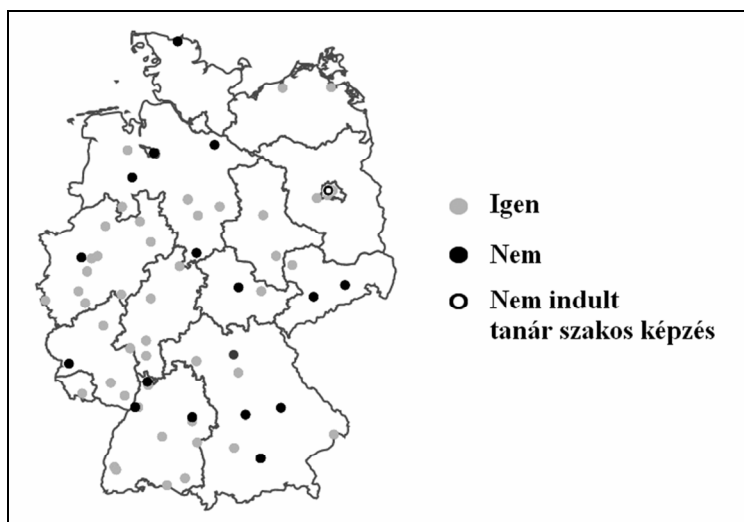
<sup>7</sup> URL: <http://www.bildungserver.de/Lehrerbildung-816.html> Letöltés ideje: 2015. 02.10.

<sup>8</sup> URL: <http://www.lehrer-werden.de/> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

<sup>9</sup> URL: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.



1. ábra: A tanári pálya népszerűsítése – tartományi kimutatás<sup>10</sup>

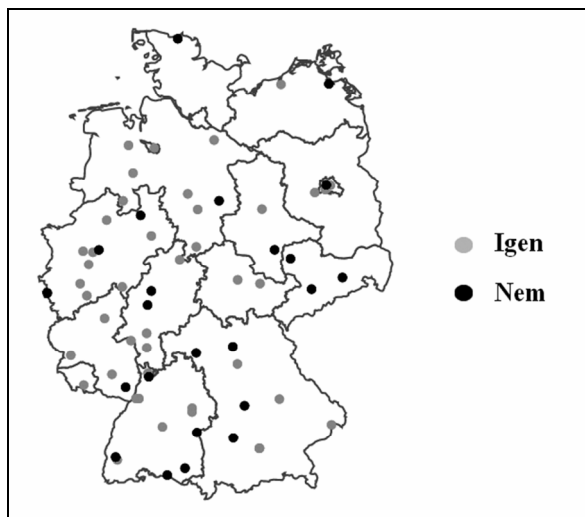


2. ábra: Projektek/kampány a reál szakos hallgatók bevonására tanárképzésbe<sup>11</sup>

<sup>10</sup> URL: [http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/ein--und-umstiegsmoeglichkeiten#hsfrage\\_45\\_10](http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/ein--und-umstiegsmoeglichkeiten#hsfrage_45_10)  
 Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

<sup>11</sup> URL: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/diagramm/hsfrage66-00001> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

A 3. ábrán nyomon követhető, hogy melyek azok a szövetségi tartományok, melyek hangsúlyt fektetnek a tanárképzésben alulreprezentált csoportok megnyerését célzó intézkedésekre. A szürke szín az intézkedések jelenlétét, a fekete a hiányát jelzi.



3. ábra: Intézkedések a tanárképzésben alulreprezentált csoportok megnyerésére<sup>12</sup>

Szintén ezen a portálon érhető el az a rekrutációs brosúra, mely a tervezett és célzott rekrutáció stratégiai lépéseit foglalja magában. Az alapítványi szervezetek<sup>13</sup> által életre hívott és megvalósított projekt azt vizsgálta, hogy a különböző tanárképző intézmények mennyire elkötelezettek ezen a területen, hogyan célozzák meg szisztematikusan a tanárképzés területére alkalmas diákokat, célcsoportokat, milyen problémák vannak, és milyen megoldásokat mutat a gyakorlat.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> URL: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/diagramm/hsfrage45-00001> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

<sup>13</sup> Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom Stiftung und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft) (Bertelsmann Alapítvány, Felsőoktatás-fejlesztési Centrum, Deutsche Telekom Alapítvány és az Alapítványi Szövetség a Német Tudományért)

<sup>14</sup> Monitor Lehrerbildung: *Strategisches Recruitment von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern – sinnvoll und machbar?!* URL: [http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor\\_Lehrerbildung\\_Strategisches\\_Recruitment\\_04\\_2014.pdf](http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Strategisches_Recruitment_04_2014.pdf) Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

## Tanártovábbképzés Németországban

A tanár-továbbképzést Németországban a tanárképzés két szakaszára illeszkedő harmadik szakasznak tekintik (lásd 4. ábra). A továbbképzéseket a pedagógus életpálya részének tartják, aminek a teljesítése további lehetőségeket nyit meg a tanárok előtt, így úgy véljük, fontos szerepe van a tanárok pályán maradásában.

1. Egyetemi tanulmányok szakasza: 3-4 év, attól függően, hogy milyen korosztályra / iskolatípusra képez. Célja: a pedagógiai és szaktárgyi elméleti képzés. Az első (szaktárgyi) államvizsgával zárul.
2. Gyakornoki szakasz: 1,5-2 év, attól függően, hogy az előző szakaszban volt-e már gyakorló félév. Célja: a pedagógiai és szaktárgyi gyakorlati képzés. A második (tanári képesítő) államvizsgával zárul.
3. A tanártovábbképzés szakasza (Bikics, 2013).



4. ábra: A tanárképzés szakaszai

A tanártovábbképzések alapvetően két területre irányulnak: a meglévő tanári kompetenciák fejlesztésére; új tanári szak, illetve kiegészítő kompetenciák megszerzésére.

Németországban a tanári életpálya részének tekintik a továbbképzéseken való részvételt. A továbbképzések elvégzése a tanárnak egyben lehetőséget teremt a szakmai előbbre jutásra, azaz például munkaközösség-vezető, szaktanácsadó, vezető-tanár, illetve mentor, iskolavezetői tevékenység végzésére.

Tartományi szinten eltérő a tanártovábbképzésért felelős szervek elnevezése és kompetenciája. Tanártovábbképzést az alábbi szervek folytathatnak:

- tanártovábbképző intézet (elnevezése különböző, például Akadémia, Tudományos Tanárképző Intézet, Minőségfejlesztő Intézet stb.);
- szakfelügyelet;
- tanárképzést végző egyetemek;
- állami és magánszervezetek.

A tanártovábbképzésben érintett szervezetek többségükben nem önállóak és ezért a *Tartományi Oktatási Minisztérium* alá vannak rendelve.<sup>15</sup>

Az egyes tartományi egyesületeket a *Tanártovábbképzést Támogató Német Egyesület* (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) koordinálja. Az egyesület szakértői munkacsoportjai az alábbi továbbképzési területeket támogatják:

- vezetői továbbképzés,
- szakképzési továbbképzés,
- szakfelügyelet,
- pályakezdő tanár továbbképzése,
- interkulturális munkacsoport,
- minőségmenedzsment munkacsoport.

Napjainkban egyre nagyobb teret nyernek a továbbképzések területén az új médiára fókuszáló továbbképzések, illetve az e-learning kurzusok.<sup>16</sup>

### A pályán maradás jellemzői

A több országra kiterjedő nemzetközi kutatás egyik fő központi fókusza volt a tanárok pályán maradásának vizsgálata, így ezt Németország esetében is igyekeztünk feltárni. Amennyiben a retenciót vizsgáljuk, a német sajtóban a tanári szakma elismerésének, és a tanárok elégedettségének mértékével hozzák kapcsolatba a kérdést. Megjelenik egyfelől a szakma magas társadalmi respektálása. Az írott és elektronikus sajtóban több cikkben is arról olvashatunk, amit a 2013-ban 21 OECD-ország részvételével készült „*Global Teacher Status Index*” (A tanárok helyzetét vizsgáló nemzetközi kutatás) felmérés is megerősít, vagyis hogy a tanári szakma Németországban az egyik legelismertebb.<sup>17</sup> Ez arra engedhet következtetni, hogy a tanárok elégedettek a helyzetükkel, jól érzik magukat a hivatásukban, így vélhetően nem tervezik a pálya elhagyását. Számos helyen viszont nem a feltételezhető tanári elégedettségről olvashatunk, sokkal inkább a kiégés jelenségét boncolgatja a sajtó<sup>18</sup>, ugyanakkor tanári pálya elhagyására vonatkozó statisztikai adatokkal munkánk során nem találkoztunk.

A „*Global Teacher Status Index*” felmérésben, amelynek során országonként 1000 főt kérdeztek meg online formában, Németország a 16. helyet foglalja el. A kutatók többek között arra keresték a választ, hogy a tanári pálya milyen megbecsülésnek örvend az adott országban, mennyire tartják elfogadhatónak a tanári fizetéseket, és hogy szerintük a diákok tisztelik-e a tanáraikat. Az utóbbi kérdéssel

<sup>15</sup> URL: <http://www.lehrer-werden.de/lw.php?seite=5741> Letöltés ideje: 2015. február 10.

<sup>16</sup> URL: <http://www.lehrer-werden.de/lw.php?seite=5741> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

<sup>17</sup> URL: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

<sup>18</sup> URL: [www.lehrerfreund.de](http://www.lehrerfreund.de) Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

kapcsolatban kiderült, hogy Németországban csupán a megkérdezettek kevesebb mint 20 százaléka gondolja úgy, hogy a diákok tisztelik tanáraikat. Hasonló arányt képviselnek azok, akik tanári pályára küldenék a gyerekeiket, ezzel Németország majdnem az utolsó helyre került, szinte az összes többi országban magasabb a tanári pályát lehetséges alternatívaként választók száma.<sup>19</sup> Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a szakma társadalmi és tanárok által történő megítélése élesen elkülönül. A társadalom a tanári pályát a legelismertebb szakmák közé sorolja, a respektált szakmák rangsorában a negyedik helyet foglalja el egy 2012-es felmérés szerint, az első három helyen az orvosok, ápolónők, és rendőrök állnak. A megítélésében Németország nyugati és keleti fele között alig mutatkozik különbség, az új tartományokban néhány százalékkal magasabb a tanári pálya társadalmi elismertsége.<sup>20</sup>

Maguk a tanárok viszont már sokkal borúlátóbbak saját szakmájukkal kapcsolatban. Egyes felmérések szerint a németországi tanárok közel fele rossznak vagy nagyon rossznak tartja a tanárok elismertségét. A nemzetközi eredmények közvetlen egybevetésekor ugyanakkor szem előtt kell tartani, hogy a tisztelet és megbecsülés értelmezése társadalmilag és kulturálisan is nagyon eltérő lehet.

A tanárok a rossz közérzetük okát abban is látják, hogy nem kellően felkészültek a szakmájukban. Gyakori kritika, hogy a képzés nem megfelelően készíti fel a tanárokat a pályára, ami főleg a frissen végzett (kevesebb mint öt éve pályán lévő) tanárok esetében figyelhető meg tendenciaszerűen. Többségük (65%) különösen azt hiányolja, hogy nem készítették fel megfelelően a tanulókkal és szülőkkel való megfelelő bánásmódra. E tekintetben jelentős, közel 20 százalékos különbség mutatkozik a régi és új tartományok között. Míg Németország nyugati felében a tanárok 56 százaléka érzi magát nem elég felkészültnek, addig a keleti országgrészben a pedagógusok 73 százaléka fogalmaz meg hasonló kritikát. Érdekes ugyanakkor, hogy a szakma tanárok által alacsonynak vélt presztízse és a képzés hiányosságai ellenére a pedagógusi pályát választók közel kétharmada egyelőre nem tervez pályaelhagyást, mert a szakma szépségei és a tanítás öröme ellensúlyozza a frusztrációjukat.<sup>21</sup> A szolgálati évek előrehaladtával azonban a németországi általános és középiskolákban dolgozó közel 800 000 tanár<sup>22</sup> jelentős része számára a stressz és a lelki zavarok jelentik a legnagyobb kihívást. Szinte nincs még egy olyan szakma Németországban, amelyet a kiegészítő szindróma (burnout) ilyen mértékben fenyegetne, mint a tanárokét. Az egészségüket veszélyeztető tényezők között előkelő he-

<sup>19</sup> URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/ausland/weltweite-umfrage-deutsche-lehrer-werden-kaum-respektiert-a-925826.html> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

<sup>20</sup> URL: [http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx\\_reportsndocs/PD\\_2013\\_05.pdf](http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsndocs/PD_2013_05.pdf) Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

<sup>21</sup> URL: <http://www.bpv-vbe.de/fileadmin/upload/studenten/Umfrage-Wie-Lehrer-ueber-ihren-Beruf-denken.pdf> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

<sup>22</sup> URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/201496/umfrage/anzahl-der-lehrer-in-deutschland-nach-bundeslaendern/> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

lyen szerepel a mobbing, de a tanárok idővel azt is egyre nehezebben élik meg, hogy a diákokkal való folyamatos interakciók során állandó döntéshelyzetbe kerülnek, illetve hogy a munkájuk egy részét haza kell vinniük magukkal.<sup>23</sup> Sokuk szerint az utóbbi öt-tíz évben tovább romlott a helyzet, amit főleg a diákok viselkedésével hoznak összefüggésbe. Nem meglepő, hogy inkább az idősebb (55 éven felüli) tanároknak okoz gondot a megváltozott körülményekhez való alkalmazkodás, közel 70 százalékuk a tanítást nehezebbnek találja a korábbi évekhez képest.<sup>24</sup> A tanárokkal szembeni tiszteletlenség, az alacsony koncentrációs képesség és a szabályok megszegése inkább a *szakiskolákban* (*Hauptschule* és *Realschule*) érinti negatívan a tanárokat, a gimnáziumokban ugyanis kevésbé szembesülnek ezekkel a problémákkal.

Egy 2012-ben készült nagyszabású felmérésből az derült ki, hogy a fizetés mértéke és a szakmai perspektívák biztosítása a tanárok számára másodlagos kérdés. Azzal kapcsolatban is viszonylag egyöntetű a tanárok véleménye, hogy a fizetések mi alapján határozzák meg: A többség (75% és 51%) óraszámhoz, illetve szakmai tapasztalathoz kötné a bérezést, elvéve azonban olyan véleménnyel is találkozni, hogy mivel a „problémás” és a kevésbé problémás iskolákban dolgozó tanárok eltérő jellegű és nehézségű munkát végeznek, ennek a fizetésekben is meg kellene mutatkoznia az előbbi csoport javára.

Az eredményeket árnyalja, hogy a németországi tanárok egy része saját bevalása szerint olyan körülmények között kénytelen dolgozni, amelyekkel nem tud teljes mértékben azonosulni. Szinte minden második tanár szavá tette a 2012-es felmérésben, hogy olyan szigorú törvényi feltételeknek kell megfelelniük, amelyek nincsenek összhangban az iskolai valósággal.

Összességében megállapítható, hogy a tanárok alapján véve elégedettek az iskolák felszereltségével, és a többség kiemelte az iskolában és a nevelőtestületben uralkodó pozitív légkört. Ugyanakkor a növekvő leterheltség, a diákok viselkedésbeli problémái és a nevelésbeli hiányosságok egyre nagyobb kihívást jelentenek számukra, ami a szolgálati évek számának növekedésével egyre kevésbé tudja ellensúlyozni a pályakezdekéskor érzett lelkesedést. Elvárható lenne, hogy a tanárképzés próbáljon meg választ adni ezekre az új kihívásokra, azonban a tanárok többsége szerint az egyetemi oktatás nem elég gyakorlatias és éppen ezekre a jelenségekre fektet túl kevés hangsúlyt, magukra hagyva ezzel a tanárokat.<sup>25</sup>

A tanári szakma népszerű a diákok között, és sokan jelentkeznek a tanárképzésbe. A tanárképzés a nyugati tartományokban képes biztosítani a szükséges mun-

<sup>23</sup> URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/lehrer-burnout-trotz-hoher-zufriedenheit-a-963266.html>  
Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

<sup>24</sup> URL: <https://dmv.mathematik.de/index.php/aktuell-presse/studien/b/427-bda-lehre-r-in-zeiten-der-bildungspanik/file>  
Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

<sup>25</sup> URL: <https://dmv.mathematik.de/index.php/aktuell-presse/studien/b/427-bda-lehre-r-in-zeiten-der-bildungspanik/file>  
Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

kaerőt, sőt kisebb túlkínálat is van bizonyos iskolatípusokban és szaktárgyakban. A tanárhiány főleg az I. és II. szintű, általános képzettséget nyújtó iskolákban fordul elő, különösen a reál tárgyak (matematika, informatika, természettudomány, technika) területén kevés a pedagógus. A német Telekom Alapítvány megbízásából *Klaus Klemm* oktatáskutató arra a kérdésre kereste a választ, hogy 2025-ig hogyan alakul a kereslet és a kínálat a reál tárgyak vonatkozásában. Számításai szerint a 2025/26-os tanévig 25 000-re csökken, azaz megfelelődik az I. és II. szintű, általános képzettséget nyújtó iskolákban oktató tanárok száma, a friss diplomások pedig nem tudják pótolni a kieső munkaerőt. Főleg a technika, fizika és kémia tantárgyakban kell majd komoly tanárhiánnyal számolni.<sup>26</sup>

A keleti és a nyugati tartományok esetében azonban itt is megfigyelhető a különbség. A tanárhiány a keleti országrészen sokkal jelentősebb mértékű. Tanárhiánnyal kell számolni a szakmai tárgyakat oktatók körében. Fokozatosan nő az igény a gyógypedagógusok iránt is.

### **„Minőségi tanárképzés” program Németországban – egy lehetséges megoldás a tanári pálya népszerűségének növelésére**

A tanári pálya presztízse összefügg a tanárképzés minőségéről alkotott véleményekkel, azzal, hogy a társadalom megítélése szerint a tanárok milyen mértékben képesek megfelelni korunk kihívásainak. A németországi felmérésekből kiderült, hogy a németországi tanárok a megváltozott társadalmi környezetből adódó kihívásokra egyre nehezebben tudnak megfelelő választ adni. A tanítási-nevelési problémák egy részéért a tanárképzést teszik felelőssé. Vélhetően ezek a hangok is hozzájárultak ahhoz, hogy a szövetségi kormány és a tartományok hosszú egyeztető tárgyalások után döntöttek a „Minőségi tanárképzés” elnevezésű projekt elindításáról, amelynek célja a németországi tanárképzésben érintett felsőoktatási intézmények támogatása abban a fejlesztő munkában, amelynek célkitűzése a tanárképzés megreformálása.<sup>27</sup>

A szakemberek úgy vélik, hogy a megoldás a gyakorlati képzés további erősítése, ezért a projekt fő célja olyan gyakorlatorientált tanárképzési rendszer támogatása, mely jól illeszkedik az oktatási intézmények valódi működéséhez. A program azt is megfogalmazza, hogy ez akkor sikerülhet, ha a gyakorlati elemek kezdetektől fogva megtalálhatóak a képzésben, és a három egymásra épülő képzési szakasz – a felsőoktatás keretei között elvégzett tanulmányok (elméleti alapozás), a gyakorlati idő, majd a további tanulmányok, továbbképzések – még szorosabban összekapcsolódnak. A projekt célja, hogy megfelelő képzési terveket dolgozzon ki, a végzett

<sup>26</sup> URL: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

<sup>27</sup> URL: <http://www.nih.gov.hu/nemzetkozi-tevekenyseg/hirek-nagyvilagbol-tet/minosegi-tanarkepzes> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.



tanárok pedig rendelkezzenek olyan eszközökkel, amelyek segítségével megfelelő választ tudnak adni a társadalmi környezet kihívásaira. A program eredményessége nagymértékben hozzájárulhat a tanári hivatás népszerűségének növekedéséhez, és ezzel a tanári pályát választók számának emelkedéséhez.

A Német Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium nemrégiben tette közzé a kezdeményezésre vonatkozó irányelveit. Ehhez kapcsolódóan az egyetemek/főiskolák négy hónapot kaptak arra, hogy elkészítsék és benyújtsák javaslatleveleiket, amelyben ismertetik tanárképzési rendszerük átalakításával kapcsolatos elképzeléseiket. A benyújtott pályázatok megvalósíthatóságáról és támogatásáról egy kétlépcsős elbírálási folyamat során döntenek. „A programra a német szövetségi költségvetés az elkövetkező tíz évben összesen 500 millió eurót bocsát rendelkezésre. Pozitív eredmény esetén az adott felsőoktatási intézményt ötéves periódusban támogatják. Ezen idő lejártával szakvéleményt adnak ki róluk, és ha a szakértők elégedettek az elért teljesítménnyel, akkor további öt évvel meghosszabbítható a projekt.

„Szeretnénk az adott évfolyam legtehetségesebb diákjait a tanárképzés számára megnyerni és tanulmányaik során őket végig támogatni. Ehhez szükség van a felsőoktatási intézmények tanárképzési struktúrájának a javítására, a pedagógiai gyakorlat hangsúlyosabbá tételére, és a szaktudományok, a didaktika, valamint az oktatás tudományának az összehangolására a képzés során azért, hogy jól felkészült tanárnőket/tanárokat tudjunk adni iskoláink számára.” – mondta *Prof. Dr. Johanna Wanka*, oktatási és kutatási miniszter. A tanárképzés rendszere folyamatos fejlesztésre szorul. Ezt segíti a minisztérium oktatáskutató keretprogramjának „A tanári szakma professzionalizációja” című eleme.<sup>28</sup>

A tanári szakma professzionalizációja kutatás projekt súlypontjai az alábbiakban foglalhatók össze:

- Hogyan lehet a tanári kar, a nevelők és a képzéssel foglalkozók hatásköreit növelni?
- Milyen kihívásokat jelentenek a tanárok számára az egész napos iskolák? Ennek rendszerszintű kialakításához és működtetéséhez milyen tanári kompetenciákra van szükség?

Ehhez a súlyponthoz kapcsolódik a „*Minőségi tanárképzés*” program is. A program kidolgozói hangsúlyozták, hogy a pedagógus kar képzésében, szakmai és szemléleti fejlesztésében kiemelt felelőssége van az államnak. A szövetségi kormány és a tartományok – a tanári karban fokozatosan végbe menő generációváltást kihasználva – ezzel a programmal szeretnék támogatni és lehetőség szerint gyorsítani a már megkezdett reformokat, emellett új fejlesztéseket is szeretnének megvalósítani. A program célja továbbá, hogy hozzájáruljon a tanárképzéssel foglalkozó

<sup>28</sup> URL: <http://www.nih.gov.hu/nemzetkozi-tevekenyseg/hirek-nagyvilagbol-tet/minosegi-tanarkepzes>  
Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

felsőoktatási intézmények elismertségéhez, presztízsnöveléséhez, amely kedvezően hathat vissza a tanárképzés iránti érdeklődés felkeltésére a továbbtanulni szándékozók körében.

A „*Minőségi Tanárképzés*” programra a német szövetségi állam az elkövetkező tíz évben, két támogatási periódusban – 2014–2018 és 2019–2023 –, összesen 500 millió eurót kíván költeni. A felsőoktatási intézményeknek olyan programokkal pályázhatnak, amelyekben bemutatják, hogy hogyan képzelik el a tanárképzésük minőségének javítását; az intézményi profil erősítését és az ehhez szükséges feltételek megteremtését, a profil kialakításához vezető folyamatok gondozását; a hosszabb távon történő megőrzését, a fenntarthatóságot.

Az egyes intézményekhez kapcsolódó fejlesztéseket úgy kell megvalósítani, hogy közben az egyes intézményeknek garantálniuk kell az elvégzett tanulmányok és az annak keretén belül letett vizsgák kölcsönös elismerését.

### Összegzés

A német közoktatás sajátossága, hogy egységes minőségi elvárásokra épülő, de valójában kétszintű (szövetségi és tartományi) rendszer. A tartományok között jelentős eltérés figyelhető meg az oktatásirányítás és szervezés számos területén, de a tartományi sokszínűség jellemző a tanárképzésre is, annak ellenére, hogy a Bologna rendszer bevezetése egységesedést hozott a képzési rendszerbe.

A tanárképzésre a hallgatók a középiskolából hozott pontok alapján kerülnek be. Nincs deklaráltan meghatározott célcsoport, amelyet be kívánnak vonni a tanárképzésbe, de fontosnak tartják a férfiak, a reál tárgyak iránt érdeklődők és a migrációs háttérrel rendelkező diákok bevonását a tanárképzésbe. Ez utóbbi kiemelten fontos. A képzés iránti érdeklődés felkeltését az egyetemi honlapok, kiadványok mellett különböző internetes portálok segítik, a legismertebbek a leendő és a képzésben lévő tanár szakos hallgatók számára információkat nyújtó „*Lehrer werden – Das Portal des Deutschen Bildungsservers zur Lehrerausbildung*”, illetve a *Monitor Lehrerbildung tanárképzési portál*. Az egyes tartományok is indítottak saját projekteket a pálya népszerűsítésre.

*Németországban* nincs a hazánkéhoz hasonló tanári életpályamodell. A tanárrá válás legfontosabb mérföldköve a gyakornokból a kinevezett, véglegesített tanárrá válás. Ezt követően a köztisztviselői, illetve ma már egyre többször a közalkalmazotti bértábla szerinti előmenetel jelenti az előrelépést. A közalkalmazotti besorolás egyre nagyobb aránya ugyanakkor sokak szerint a tanári pálya presztízisének csökkenésével is együtt jár. A fizetések között tartományi szinten viszonylag jelentős eltérések is kialakulhatnak. A tanári munka feltételeit általában jónak tartják a tanárok, de túl soknak érzik az adminisztrációs terheket és különösen a szakképzésben oktatók panaszkodnak a szaporodó konfliktusokra a tanulókkal és a szülőkkel. A tanárok jelentős része úgy érzi, hogy a tanárképzés nem készíti fel őket

a társadalmi folyamatokból adódó konfliktusok megfelelő kezelésére. Ez a keleti tartományokban fogalmazódik meg egyre élesebben. A tanárok egyre többször hangsúlyozzák a tanárképzés megreformálásának szükségességét.

Fontos kiemelni, hogy a szakma társadalmi és tanárok által történő megítélése jelentősen eltér, a társadalom a tanári pályát az elismert szakmák közé sorolja. A társadalom általánosságban kedvező megítélésével szemben ellentmondásnak tűnik és a háttérben kialakuló nehézségekre utal, hogy sok szülő mégsem adná tanárnak a gyermekét.

Vélhetően ezek a hangok is hozzájárultak ahhoz, hogy a szövetségi kormány és a tartományok elindították a „Minőségi tanárképzés” elnevezésű projektet, amelynek célja a németországi tanárképzésben érintett felsőoktatási intézmények támogatása a tanárképzés megreformálásában, a jelenleginél is gyakorlatorientáltabb képzés kidolgozásában.

Magyar kontextusban hasznosítható tanulságként, adaptálásra átgondolásra érdemes a pályaaorientáció, amelyet a képzés elején szervezett iskolai gyakorlat is támogat. Célja, hogy a hallgató minél korábban ismerje meg az iskolák világát, követelményeit, saját képességeit, és ezeket a tanulmányai során folyamatosan felülvizsgálja. Megfontolandó a gyakorlatorientált tanárképzés, amely segíti a tanári kompetenciák mind szélesebb körének kialakulását, illetve fejlődését. Adaptálásra érdemesek lehetnek továbbá a társadalom széles körének érdeklődésére számot tartó, rendkívül informatív portálok, amelyek felkelthetik a tanári pálya iránti érdeklődést, illetve a helyi adottságokra és igényekre építő tartományi rekrutációs projektek, a szövetségi és tartományi szinten egyaránt támogatott, a nyilvánosság bevonásával zajló fejlesztések, amelyek mind a tanárok, mind a társadalom igényeihez igazodnak, valamint a köztisztviselői előmeneteli rendszer kiszámíthatósága és kedvezményei.

## Irodalom

- Bikics Gabriella (2011): Sztenderek és pályaaalkalmasság a németországi tanárképzésben. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaaalkalmasság kompetenciák – sztenderek nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 181–206.
- Bikics Gabriella (2013): Tanártovábbképzés Németországban. In: Falus Iván (szerk.): *Pedagógus-továbbképzés: Nemzetközi áttekintés*. Linceum Kiadó, Eger. 251–312.
- Óhidy Andrea (2010): A Bologna-reform és a németországi pedagógusképzés. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 173–188.
- Lehre(r) in Zeiten der Bildungsplanung. Vodafone 2012 URL: <http://www.bpv-vbe.de/fileadmin/upload/studenten/Umfrage-Wie-Lehrer-ueber-ihren-Beruf-denken.pdf> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.
- Monitor Lehrerbildung: *Strategisches Recruitment von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern – sinnvoll und machbar?! URL: [181](http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/</a></i></p></div><div data-bbox=)*

default/.content/Downloads/Monitor\_Lehrerbildung\_Strategisches\_Recruitment\_04\_2014.pdf Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014) URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

### Internetes források

URL: <http://www.kmk.org/statistik/schule.html> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

URL: [http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/ein--und-umstiegsmoeglichkeiten#hsfrage45\\_10](http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/ein--und-umstiegsmoeglichkeiten#hsfrage45_10) Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

URL: <http://www.cct-germany.de/de/1/pages/index/34> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

URL: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

URL: <http://www.bildungserver.de/Lehrerbildung-816.html> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

URL: <http://www.lehrer-werden.de/> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

URL: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

URL: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/diagramm/hsfrage66-00001> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

URL: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/diagramm/hsfrage45-00001> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

URL: <http://www.lehrer-werden.de/lw.php?seite=5741> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

URL: [www.lehrerfreund.de](http://www.lehrerfreund.de) Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/ausland/weltweite-umfrage-deutsche-lehrer-werden-kaum-respektiert-a-925826.html> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

URL: [http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx\\_reportsdocs/PD\\_2013\\_05.pdf](http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsdocs/PD_2013_05.pdf) Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/201496/umfrage/anzahl-der-lehrer-in-deutschland-nach-bundeslaendern/> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/lehrer-burnout-trotz-hoher-zufriedenheit-a-963266.html> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

URL: <https://dmv.mathematik.de/index.php/aktuell-presse/studien/b/427-bda-lehrer-in-zeiten-der-bildungspanik/file> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.

URL: <http://www.nih.gov.hu/nemzetkozi-tevekenyseg/hirek-nagyvilagbol-tet/minosegi-tanarkepzes> Letöltés ideje: 2015. 02. 10.