

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2024/2.

SZERKESZTŐSÉG

Rapos Nóra

főszerkesztő

Kovács Katinka

szerkesztőségi titkár

Chrappán Magdolna – Czető Krisztina –

Tanulmányok

Kimmel Magdolna –

Marta Kowalczuk-Walędzia

Lénárd Sándor – Podráczky Judit –

Műhelyek, tanuló közösségek

Diana Borbélyová

Kolosai Nedda – Schlichter-Takács Anett

Iskolateremtők

Kopp Erika – Orgoványi-Gajdos Judit

Szemle

Fúzi Beatrix – Horváth László

Eszmecsere

Nagy Krisztina – Buzás Boglárka

olvasószerkesztő

Pénzes Dávid

tördelőszerkesztő

Szabó Dóra

social media manager

A SZERKESZTŐSÉG ELÉRHETŐSÉGE

Ímélcím: pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com

A folyóirat online elérhetősége: <https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/>

Kiadja a *Tanárképzők Szövetsége*.

Felelős kiadó a *Tanárképzők Szövetségének elnöke*.

Lapunk idegen nyelvű publikációinak megjelenését az ELTE Folyóiratfejlesztési Alap támogatja.



SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Breznysnyánszky László, Csépe Valéria, Gyarmathy Éva, Lénárd Sándor, Medgyes Péter, Molnár György, Molnár Katalin, Nemesztovszky Zsolt, Patkós András, Réti Mónika, Révai Nóra, Revákné Markóczi Ibolya, Serfőző Mónika, Sió László, Szabó Tamás Péter, Szivák Judit

ISSN 0133–2570 (offline)

ISSN 2732–3463 (online)

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.2



Ez a Mű a Creative Commons Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.

Tanulmányok

- A célok szerepe az iskolai testnevelésben: fókuszban a testnevelő tanár szakos hallgatók..... 5
Molnár Anita – Vajda Ildikó – Bognár József

Műhelyek, tanuló közösségek

- Some aspects to consider to build teachers' job satisfaction: A comparative study of Uzbek and Hungarian teacher appraisals.....22
Szűcs Ida – Gulmira Avezova
- Tanárképzés a 21. században – a McKinsey-jelentéstől a kompetenciaalapú tanárképzésig.....46
Szabó Dóra

Iskolateremtők

- „A tanítás értékek vonzó módon történő felajánlása” – interjú Szabó László Tamás professzor úrral..... 63
Fekete Dorottya – Szűcs Tímea – Kiss Dávid – Papp Hunor – Ceglédi Tímea
- „Tanár volt csupa nagybetűvel, s a tudós tanári lét és modell követendő példája” – Honti Máriára emlékezünk.....76
Rádli Katalin – Szövényi Zsolt

Eszmecsere

- Rovatszerkesztői bevezető – A didaktika a digitális tananyagok és tanulási környezetek fejlesztésében..... 83
Fúzi Beatrix és Horváth László
- A didaktika jelentősége és alkalmazása a digitális oktatási környezetben: Biztos iránytű vagy megbízhatatlan eszköz?.....84
Papp-Danka Adrienn

Szemle

- Emberi erőforrások és oktatás – Elemzések a 21. század közepe felé.....98
Tamás Lilla Éva
- Egyetemes egyetemi kreatívan kritikus tanítás és tanulás.....102
Aigner Iván

Tanulmányok

A célok szerepe az iskolai testnevelésben: fókuszban a testnevelő tanár szakos hallgatók

Molnár Anita¹ – Vajda Ildikó² – Bognár József³

¹ a Nyíregyházi Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Intézetének tanársegéde, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktoranduszhallgatója, ORCID: 0009-0007-3118-3216, molnar.anita@nye.hu

² a Nyíregyházi Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Intézetének tanára, ORCID: 0000-0003-1771-9241, vajda.ildiko@nye.hu

³ az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tanára, a Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport vezetője, ORCID: 0000-0002-5982-7833, bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu

A testnevelés tantárgyat szabályozó dokumentumok számos célt határoznak meg, abban azonban kevésbé segítenek, hogy egy-egy döntési folyamat során mely célok számítanak kiemelt jelentőségűnek. Fontos, hogy a köznevelés és a pedagógusképzés egységes célok, értékek, elvek és szemlélet alapján működjön. Tanulmányunkban a Nemzeti alaptanterv (2020) által meghatározott célokat hasonlítjuk össze a testnevelő tanár szakos hallgatók által fontosnak tartott célokkal. Megállapítható, hogy a testnevelő tanár szakos hallgatók szerint a tantárgy legfontosabb célja a mozgás és a sport megszerettetése és az általános mozgásműveltség fejlesztése. A férfi és női hallgatók között jelentős különbség mutatkozik, ugyanakkor az életkor és a képzésben való előrehaladás kevésbé befolyásoló tényezőként jelent meg a hallgatók célrendszerében. Érdeemes a testnevelőtanár-képzést és a köznevelés testnevelés tantárgyát egységes irányelvek, elvárások, célok és szemlélet alapján közelíteni egymáshoz annak érdekében, hogy optimális fejlesztő hatást legyen képes biztosítani.

Kulcsszavak: testnevelés tantárgy, testnevelő tanár szakos hallgatók, testnevelőtanár-képzés, Nemzeti alaptanterv, cél

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.2.01

Bevezetés

A testnevelés az egyetlen iskolai tantárgy, amely komplex testi-lelki, kognitív és szociális fejlesztésre is hatékony megoldásokat kínál. A testnevelés legfőbb célja az egészségtudatos, jövőorientált, fizikailag aktív és testkulturálisan művelt tanulók nevelése (Csányi & Révész, 2015). Ismert, hogy a testnevelés tantárgy keretén belül számos lehetőség van a pszichomotoros képességek és a fittségi szint fejlesztésére, a mozgásos készségek, valamint az egészségtudatos magatartás, a kooperatív viselke-

désformák, az egészséges versenyszellem kialakítására és megerősítésére. A tantárgy olyan nevelési cél- és hatásrendszert tartalmaz, amely a személyiségformáláson keresztül kialakítja az élethosszig tartó fizikailag aktív szokásrendszert.

A 2012-ben bevezetett mindennapos testnevelés hatására a testnevelés tantárgy olyan változásokon ment keresztül, mely megjelenik cél-, tartalom- és hatásrendszerében, illetve egyúttal a testnevelők felé állított követelmények is növekedtek (Bognár, 2019). A testnevelő tanárnak a tantárgy tananyagtartalmán kívül jártasnak kell lennie a személyiség- és jellemfejlesztés eszközeinek ismeretében, az egészséges táplálkozás és testtömeg-szabályozás kérdéskörében, a mozgás- és a pszichés funkciók kapcsolatrendszerében, valamint a szabadidős tevékenységekben (Csányi & Révész, 2021). Az egész életen át tartó fejlesztő hatás a megfelelő ismeretek átadásával, a képességek és attitűdök különböző formájú és szintű oktatási tartalmak révén való fejlesztésével, illetve célirányos és rendszeres sporttevékenységekkel érhető el optimálisan (Hamar & Karsai, 2017).

A testnevelés tantárgyat szabályozó dokumentumok számos célt határoznak meg, abban azonban kevésbé segítenek, hogy egy-egy döntési folyamat során mely célok számítanak kiemelt jelentőségűnek. Tanulmányunkban a testnevelés tantárgyat szabályozó Nemzeti alaptanterv (2020) által megjelölt fő célokat hasonlítjuk össze a testnevelő tanár szakos hallgatók által fontosnak vélt célokkal.

A korszerű testnevelés legfőbb céljai (Bognár, 2020)

- Általános kondicionálás és koordinációs motorikus képességfejlesztés, optimális fittségi szint kialakítása,
- Egészségfejlesztés és prevenció,
- Pozitív egészség-magatartás megalapozása, ehhez kapcsolódó szokásrendszer kialakítása,
- Sportági technikák és taktikák elméleti és gyakorlati megtanulása,
- Sportágak, játékok és egyéb mozgástevékenységek megismertetése és megszerettetése (élethosszig tartó fizikai aktivitás megalapozása, tehetséggondozás segítése),
- Komplex személyiségfejlesztés, ezen belül a pszichomotoros, értelmi, érzelmi, szociális területek fejlesztése,
- Erkölcsei, akarat tulajdonság fejlesztése, versenyzés,
- Mozgásműveltség fejlesztése.

A testnevelés és egészségfejlesztés tanulási terület legfontosabb céljai a Nemzeti alaptanterv (2020) alapján

- Megismerje a mozgáshoz kapcsolódó helyes attitűdöket, a fizikailag aktív életmód élethosszig tartó jótékony hatásait.
- Megtanulja a testnevelés és egészségfejlesztés szakkifejezéseit, helyes terminológiáját.
- Mozgásműveltségét olyan szintre fejlessze, hogy alkalmassá váljon a hatékony mozgásos cselekvéstanulásra, az önálló testedzésre.
- Az alsó tagozat végére legalább egy úszásműveltségi témakörben megtanuljon úszni.
- Életkorának, testi adottságának megfelelően fejlessze motoros teljesítőképességét, váljon képessé saját motoros teljesítmény- és fittségi szintje tudatos befolyásolására, elfogulatlan értékelésére.
- A testmozgás, a testnevelés és a sport eszközeivel fejlessze önismeretét, érzelmi-akaratit készségeit és képességeit, alakítson ki szabálykövető magatartásmintákat.
- Fejlessze társas-érzelmi jóllétét, társas-közösségi kapcsolatait, stressztűrő és -kezelő képességét.
- Váljon képessé a baleseti források és az egészséget károsító, veszélyes szokások, tevékenységek értelmezésére.
- További célja, hogy a gyógytestnevelésre utalt tanuló ismerje meg a testnevelés, az egészségfejlesztés és a sport azon eszközeit, módszereit

A NAT 2020-hoz kapcsolódó testnevelés tantárgy kerettantervi céljai

- Kondicionálás, fittség fejlesztése,
- Koordinációs képességek fejlesztése,
- Általános mozgásműveltség fejlesztése,
- Sportágak, mozgásanyagok technikájának megtanulása,
- Sportágak, mozgásanyagok taktikájának megtanulása,
- Sportágakban, mozgásanyagokban konkrét teljesítményszint elérése,
- A sportági és mozgásanyagokhoz kapcsolódó ismeretek fejlesztése,
- Saját testedzés megtervezése és a fittségi szint önálló fejlesztése,
- A rendszeres fizikai aktivitás jótékony hatásainak megismerése,
- Pozitív egészségmagatartási szokások kialakítása,
- Élethosszig tartó fizikailag aktív életmód megalapozása,
- A mozgás és sport megszerettetése,
- A társadalom elvárásaira való felkészítés,
- Kikapcsolódás, érezzék jól magukat a tanulók,
- Közösségépítés,
- A teljes személyiség/jellem fejlesztése,
- Önismeret és önértékelés fejlesztése,
- Pszichés képességek fejlesztése (stressz-, konfliktuskezelés stb.),
- Erzelmi, akarat tulajdonságok megerősítése,
- Fenntartható jelen és jövő iránti elkötelezettség,
- Preventív szemlélet kialakítása,
- Egészséges versenyszellem kialakítása,
- Vállalkozói szemlélet kialakítása.

1. ábra: A testnevelés tantárgy céljai (saját szerkesztés)

Elméleti háttér

A testnevelés célja és szabályozása

A tantárgy célrendszerét meghatározzák a jogi szabályozások, a szakma hagyományai és innovatív fejlesztései, illetve a társadalmi elvárások. A tervezés oldaláról a Nemzeti alaptanterv 2020 (NAT 2020), a kerettanterv és a helyi tantervek meghatározóak. A testnevelés tantárgy a tantervekben az alábbi részelemek mentén épül fel (Bognár, 2019):

1. tantárgyi tartalom (sport, egészségközpontú fittség, mozgásos tevékenység),
2. individuális fejlesztés (egyéni fejlődés igénye, tanulók saját maga által irányított fejlődése, tanuló saját értelmezései) és
3. társadalmi és kulturális célok (a felnőtt társadalomban való részvétel, társadalmi változások és esélyegyenlőség, intézmények és rendszerek újjáépítése).

A Nemzeti alaptantervben (2020) a Testnevelés és egészségfejlesztés tanulási terület céljai között leginkább a tudás, attitűd és szemlélet jelenik meg, ezzel szemben a tantárgy fő céljai, mint például a fizikai aktivitás és a fittség nem kaptak elég hangsúlyt. A sportágak közül egyedül az úszás jelenik meg a célok között, emellett a gyógytestnevelés is kiemelt terület (Bognár, 2020) (1. ábra).

Megfigyelhető, hogy számos cél fogalmazódik meg, azonban globális problémát okoz a szabályozó dokumentumok és a pedagógiai gyakorlat közötti különbség. Ez a fogalmi, értékrendszerei és szemléleti eltérés nagyban befolyásolhatja az oktatás minőségét és eredményességét.

A köznevelés és a testnevelőtanár-képzés kapcsolata

A tanulási célok meghatározása és az annak mentén történő tevékenység fontos szerepet kap az oktatási-nevelési folyamatban. Redelius és munkatársai (2015) azt igazolták, hogy a tanulási célok meghatározásában jelentős eltérések vannak a tanítási gyakorlatban, ezáltal nem egyértelmű, hogy a tanulóknak mit kell elsajátítaniuk testnevelésórán. Romar és munkatársai (2018) szerint jelentős befolyásoló tényező az oktatási tapasztalat, ugyanis a kezdő testnevelő tanárok kevés figyelmet fordítanak a tantervi célokra, valamint a jövőorientáltságra és a társadalmi szerepvállalásra.

A testnevelő tanár szakos hallgatók cél- és szemléletrendszere változatos képet mutat, melyet a köznevelési tapasztalatok mellett nagymértékben befolyásol a képzés és ezen belül az oktatási-nevelési gyakorlat. A testnevelő tanár szakos hallgatók a tanulási folyamat közben kevésbé tartják szem előtt a korábban meghatározott célokat, a hangsúlyt leginkább arra helyezik, hogy a tanulók jól érezzék magukat (Mustell et al., 2023).

Lényeges szempont a tanárképzésben, hogy a képzés elméleti és a gyakorlati része egymást célirányosan támogassa. Kiemelt szerepet kap a testnevelőtanárképzés folyamán a hallgatók ismereteinek, tapasztalatainak és szerepének növelése (Moravec & Kozma, 2022) és az ezekhez kapcsolódó célok újraértelmezése a köznevelés és a tanárképzés oldaláról egyaránt.

A képzéshez kapcsoló tevékenységek mellett a közösség értékrendje is befolyásolja a hallgatók tapasztalatait, hitvallását, valamint ezáltal a cél- és értékrendszerét (Pill et al., 2012; Kovács et al., 2018). Bizonyított, hogy a képzés előrehaladása szerint eltérések tapasztalhatók a testnevelő tanár szakos hallgatók értékrendszerében, mivel a képzés elején erőteljesebb a tantárgyi tudás és a tanulás folyamatának hangsúlya, ugyanakkor a jövőre irányuló tervezés a képzés ideje alatt folyamatosan növekszik (Lee, 2015). Az is bizonyított, hogy a női testnevelő tanár szakos hallgatók magasabb tantárgyi ismerettel és tudással rendelkeznek, mint a férfiak, ami befolyásolja a pedagógiai tartalmi ismeretek átadását a tanítási gyakorlat során (Thomas & Ti, 2021). A nemi különbségeket megerősítik Capel (2016) eredményei, melyek szerint a férfiak körében a tanulási folyamathoz kapcsolódó célok, a nők szerint a jövőorientáltsághoz tartozó célok meghatározóbbak. Kutatásában a képzés előrehaladásához kapcsolódó célokat, értékeket vizsgálta, és adatai szerint a mesterképzésben részt vevő testnevelő tanár szakos hallgatók közül a másodéves és negyedéves hallgatók azokat a célokat és értékeket részesítik előnyben, melyek a tanulás tartalmára és folyamatára vonatkoznak. Ezzel szemben az elsőévesek legfőbb a prioritása a jövőre irányuló célok kitűzése, ami egyéni és társadalmi szinten is fontos. A harmadévesek szerint a legfőbb cél a testnevelés tantárgy oktatása során az individuális fejlesztés.

Célkitűzés

A testnevelő tanár szakos hallgatók szemlélete, cél- és értékrendszere, illetve ennek kapcsolódása a Nemzeti alaptanterv (2020) által meghatározott célokhoz kevésbé vizsgált területnek számít. Magyarországon kevés kutatás áll rendelkezésre arról, hogy a tanárképzés komplex feladatköreit hogyan lehetne a köznevelés tapasztalataira alapozva kialakítani, ugyanis a testnevelőtanár-képzésre és a testnevelés tantárgyra irányuló hazai szabályozás vizsgálata és fejlesztése még nem történt meg (Bognár, 2020). Ismert, hogy a tanulmányokhoz kapcsolódó tevékenységek mellett a közösség értékrendje is befolyásolja a hallgatók tapasztalatait, hitvallását, valamint ezáltal cél- és értékrendszerét (Pill et al., 2012; Kovács et al., 2018).

Jelen kutatással be szeretnénk mutatni a testnevelő tanár szakos hallgatók testnevelés tantárgy oktatásával kapcsolatos célrendszerét a Nemzeti alaptanterv (2020) által megfogalmazott célokkal összevetve. Kutatásunk során kíváncsiak voltunk arra, hogy a testnevelő tanár szakos hallgatók mely célokat helyezik előtérbe a Nemzeti alaptanterv (2020) által megjelölt célok közül, emellett mutatkozik-e különbség a nemek, az életkor és a képzés előrehaladása tekintetében.

Hipotézisek

- H1. A testnevelő tanár szakos hallgatók szerint a tantárgy legfontosabb célja a mozgás és a sport megszerettetése.
- H2. A háttértényezők (nemek, az életkor és a képzés előrehaladása) tekintetében lényeges eltérés tapasztalható a testnevelés tantárgy céljai és a hallgatók által fontosnak vélt célok között.

Anyag és módszer

Minta jellemzése

Jelen tanulmányunkban a testnevelőtanár-képzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatókat ($N = 195$) vizsgáltuk. A megkérdezettek 58,5%-a férfi, 41,5%-a nő, átlagéletkoruk $22,3 \pm 2,198$ év. A kitöltők 10,8%-a a Debreceni Egyetem, 12,3%-a az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, 20,5%-a az Eötvös Loránd Tudományegyetem, 27,7%-a a Nyíregyházi Egyetem, 13,3%-a a Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem, 7,7%-a a Szegedi Tudományegyetem, 7,7%-a a Pécsi Tudományegyetem testnevelő tanár szakos hallgatója.

Az életkor alapján két csoportot hoztunk létre, melyet az átlagéletkor (22,3 év) alatti (52,8%) és feletti (47,2%) csoportok alkottak. A képzés előrehaladása szerint csoportosítottuk a válaszadókat. 62,6%-uk a képzés során már teljesített szakmódszertani (Testnevelés tanítás) tantárgyat, 37,4%-uk még a képzés korábbi szakaszában van. Az iskolai tanítási gyakorlatát a testnevelő tanár szakos hallgatók 20%-a végzi jelenleg, 17,9%-uk pedig összefüggő tanítási gyakorlatát teljesíti (1. táblázat).

Nem				
	Férfi	Nő		
	58,5%	41,5%		
Életkor jellemzői (év)				
	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
Életkor	22,3	2,2	19	30
Előrehaladás a testnevelőtanár-képzésben				
Képzés során teljesített szakmódszertan tantárgyat	Jelenleg végzi tanítási gyakorlatát a gyakorlóiskolában		Jelenleg végzi az összefüggő tanítási gyakorlatát	
	62,6%	20%		17,9%

1. táblázat: A minta jellemzése (N = 195) (saját szerkesztés)

Adatfelvétel

Az adatfelvétel során az írásbeli kikérdezés módszerét alkalmaztuk. Az adatokat kérdőív segítségével gyűjtöttük, melyet a testnevelő tanár szakos hallgatók online, anonim módon töltöttek ki 2023 őszén. A kérdőívben szerepeltek szociodemográfiai, valamint a tanulmányaikkal és azok előrehaladásával kapcsolatos kérdések. A NAT 2020 célrendszere alapján fogalmaztuk meg a kérdőív azon kérdéseit, amelyek a testnevelő tanár szakos hallgatók testnevelés oktatásával kapcsolatos céljaira, értekeire és szemléletére kérdeztek rá.

A kérdőív zárt jellegű kérdéseket tartalmazott, melyekre 1-től 4-ig terjedő Likert-skálán kellett válaszolni a testnevelés-oktatás legfontosabb céljaival kapcsolatban. Az 1-es érték jelentette az állítással való egyet nem értést, a 4-es a teljes mértékű egyetértést.

Adatfeldolgozás

A Kolmogorov–Smirnov-teszt alapján a testnevelés tantárgy céljaira vonatkozó adatok nem normál eloszlásúak ($p = 0,000$). Az adatfeldolgozás során leíró statisztikai elemzést végeztünk a teljes mintára, emellett a nemek, az életkor és a képzés

előrehaladása szerint Mann–Whitney U tesztet alkalmaztunk. Az adatok statisztikai elemzését IBM SPSS 23.0 programmal végeztük, a statisztikai eljárások során a hibahatárt 0,05 értéknél állapítottuk meg.

Eredmények

Az adatok belső konzisztenciaértéke jó értéket mutatott ($\alpha = 0,898$). Eredményeink alapján a testnevelés tantárgyhoz kapcsolódó célok tekintetében megállapítható, hogy a legfontosabb cél a „Mozgás és a sport megszerettetése” ($M = 3,87 \pm 0,370$), ezt követte az „Általános mozgásműveltség fejlesztése” ($M = 3,79 \pm 0,433$). A legkisebb átlagértéket a „Vállalkozói szemlélet kialakítása” ($M = 2,94 \pm 0,932$), a „Társadalom elvárásaira való felkészítés” ($M = 2,89 \pm 0,912$) és a „Sportágakban, mozgásanyagokban konkrét teljesítmény elérése” ($M = 2,74 \pm 0,923$) célok kapták (2., 3., 4. táblázat).

	Összes	Férfi	Nő	Z	Sig.
Általános mozgásműveltség fejlesztése	3,79 ± 0,433	3,75 ± 0,452	3,84 ± 0,402	-1,492	0,14
Pozitív egészségmagatartási szokások kialakítása	3,68 ± 0,550	3,66 ± 0,577	3,70 ± 0,601	-0,438	0,66
Koordinációs képességek fejlesztése	3,65 ± 0,521	3,58 ± 0,547	3,74 ± 0,468	-2,166	0,030*
Élethosszig tartó fizikailag aktív életmód megalapozása	3,64 ± 0,569	3,65 ± 0,548	3,63 ± 601	-0,022	0,81
Kondicionálás, fittség fejlesztése	3,51 ± 0,612	3,45 ± 0,596	3,60 ± 0,626	-2,165	0,030*
Sportágak, mozgásanyagok technikájának megtanulása	3,44 ± 0,626	3,35 ± 0,665	3,56 ± 0,548	-2,090	0,037*
Sportágak, mozgásanyagok taktikájának megtanulása	3,10 ± 0,825	3,01 ± 0,867	3,23 ± 0,746	-1,754	0,08
Sportágakban, mozgásanyagokban konkrét teljesítmény elérése	2,74 ± 0,923	2,61 ± 0,965	2,94 ± 0,827	-2,318	0,020

2. táblázat: Testnevelő tanár szakos hallgatók nemek szerinti véleménye a testnevelés tantárgy pszichomotoros tanulási terület céljainak tükrében (N = 195) (M ± SD) (saját szerkesztés)

*Szignifikáns eltérés a csoportok között

	Összes	Férfi	Nő	Z	Sig.
A rendszeres fizikai aktivitás jótékony hatásának megismerése	3,69 ± 0,507	3,68 ± 0,485	3,69 ± 0,539	-0,397	0,69
Preventív szemlélet kialakítása	3,46 ± 0,636	3,39 ± 0,672	3,57 ± 0,569	-1,857	0,06
Sportági és mozgásanyaghoz kapcsolódó ismeretek fejlesztése	3,33 ± 0,670	3,25 ± 0,673	3,44 ± 0,652	-2,116	0,034*
Saját testedzés megtervezése a fittségi szint önálló fejlesztése érdekében	3,26 ± 0,798	3,25 ± 0,735	3,28 ± 0,884	-0,884	0,38
Vállalkozói szemlélet kialakítása	2,94 ± 0,932	2,82 ± 0,962	3,11 ± 0,866	-2,026	0,043*

3. táblázat: Testnevelő tanár szakos hallgatók nemek szerinti véleménye a testnevelés tantárgy kognitív tanulási terület céljainak tükrében (N = 195) (M ± SD) (saját szerkesztés)

	Összes	Férfi	Nő	Z	Sig.
A mozgás és a sport megszerettetése	3,87 ± 0,370	3,84 ± 0,412	3,90 ± 0,300	-0,904	0,37
Kikapcsolódás, érzék jól magukat a tanulók	3,69 ± 0,535	3,68 ± 0,521	3,70 ± 0,558	-0,533	0,59
A teljes személyiség fejlesztése	3,68 ± 0,557	3,65 ± 0,580	3,73 ± 0,525	-0,995	0,32
Önismeret és önértékelés fejlesztése	3,66 ± 0,564	3,63 ± 0,584	3,70 ± 0,535	-0,876	0,38
Közösségépítés	3,67 ± 0,523	3,61 ± 0,557	3,75 ± 0,432	-1,787	0,07
Egészséges versenyszellem kialakítása	3,59 ± 0,597	3,52 ± 0,627	3,69 ± 0,539	-2,047	0,041*
Pszichés képességek fejlesztése (stressz-, konfliktuskezelés stb.)	3,56 ± 0,626	3,46 ± 0,654	3,72 ± 0,553	-3,124	0,002*
Érzelmi, akarati tulajdonságok megerősítése	3,47 ± 0,691	3,39 ± 0,724	3,57 ± 0,631	-1,690	0,09
Fenntartható jelen és jövő iránti elkötelezettség	3,21 ± 0,805	3,11 ± 0,828	3,33 ± 0,758	-1,895	0,06
A társadalom elvárásaira való felkészítés	2,89 ± 0,912	2,81 ± 0,921	3,00 ± 0,894	-1,547	0,12

4. táblázat: Testnevelő tanár szakos hallgatók nemek szerinti véleménye a testnevelés tantárgy affektív (érzelmi és szociális) tanulási terület céljainak tükrében (N = 195) (M ± SD) (saját szerkesztés)

*Szignyifikáns eltérés a csoportok között

A testnevelés tantárgy céljai a testnevelő tanár szakos hallgatók véleményének tükrében a nemek, az életkor és a képzésben való előrehaladás szerint

A testnevelő tanár szakos hallgatók célmeghatározásai számos statisztikailag jelentős különbséget adtak nemek szerint. A „Koordinációs képességek fejlesztése” ($Z = -2,166$; $p = 0,030$), a „Kondicionálás és fittség fejlesztése” ($Z = -165$; $p = 0,030$), a „Sportágak, mozgásanyagok technikájának megtanulása” ($Z = -2,090$; $p = 0,037$), a „Sportágakban, mozgásanyagokban konkrét teljesítmény elérése” ($Z = -2,318$; $p = 0,020$), a „Sportági és mozgásanyaghoz kapcsolódó ismeretek fejlesztése” ($Z = -2,166$; $p = 0,034$), a „Pszichés képességek fejlesztése (stressz-, konfliktuskezelés stb.)” ($Z = -3,124$; $p = 0,002$), az „Egészséges versenyszellem kialakítása” ($Z = -2,047$; $p = 0,041$) és a „Vállalkozói szemlélet kialakítása” ($Z = -2,026$; $p = 0,043$) célok között mutatkozott szignifikáns eltérés. A két csoport közül a nők átlagértékei minden cél esetében magasabbak, mint a férfi hallgatóké (2., 3., 4. táblázat).

Az életkorra vonatkozó különbözőségvizsgálat alapján megállapítható, hogy csupán a „Sportágak, mozgásanyagok taktikájának megtanulása” ($p = 0,046$; $Z = -1,991$) cél esetében figyelhető meg jelentős eltérés, melyet a 22,3 év alatti hallgatók ($M = 3,22$) fontosabb célnak ítélték meg, mint a 22,3 év feletti ($M = 2,97$) hallgatók.

A képzés előrehaladásához kapcsolódó eredményeink alapján először azokat a csoportokat hasonlítottuk össze, akik már teljesítettek szakmódszertani kurzust (Testnevelés tanítás), illetve akik még nem vettek részt szakmódszertani órán. Szignifikáns eltérés csupán az „Élethosszig tartó fizikailag aktív életmód megvalósítása” cél esetében figyelhető meg ($Z = -2,218$; $p = 0,027$), ennek értéke a szakmódszertani tantárgyat teljesített hallgatóknál magasabb ($M = 3,70 \pm 5,41$), mint a szakmódszertani tantárgyat még nem teljesítettek között ($M = 3,53 \pm 0,603$).

A képzés előrehaladása szempontjából további különbözőségvizsgálatot végeztünk azok között, akik jelenleg végzik az iskolai tanítási gyakorlatukat az adott egyetem gyakorlóiskolájában, és azok között, akik nem. Megállapítható, hogy négy cél tekintetében figyelhető meg szignifikáns eltérés. A „Sportágak, mozgásanyagok technikájának megtanulása” ($p = 0,003$; $Z = -2,960$), a „Sportágak, mozgásanyagok taktikájának megtanulása” ($p = 0,006$; $Z = -2,776$), az „Önismeret és önértékelés fejlesztése” ($p = 0,010$; $Z = -2,589$) és a „Fenntartható jelen és jövő iránti elkötelezettség” ($p = 0,034$; $Z = -2,123$) esetében lényegesen magasabb pontszámot jelöltek a skálán azok a testnevelő tanár szakos hallgatók, akik jelenleg nem végzik az iskolai tanítási gyakorlatukat a gyakorlóiskolában.

Ezt követően az összefüggő tanítási gyakorlatukat teljesítők és a képzés korábbi szakaszában lévő hallgatók véleményeit elemeztük a testnevelés tantárgy céljairól. A csoportok testnevelés tantárgyra vonatkozó céljairól alkotott véleményükben nincs eltérés.

Diszkusszió

Tanulmányunkban a testnevelő tanár szakos hallgatók testnevelés oktatásával kapcsolatos célrendszerét vizsgáltuk meg a Nemzeti alaptanterv (2020) által meghatározott célok tükrében. Kutatásunkkal a testnevelés tantárgy tartalmi és módszertani fejlesztésében, a testnevelés tantárgy és a testnevelőtanár-képzési cél- és értékrendszer egységes szempontrendszerének kialakításában kívántunk támogatást nyújtani. Kiemelt jelentősége a kutatásnak, hogy a NAT 2020 testnevelés tantárgyra vonatkozó céljait a jövő testnevelő tanárainak véleménye alapján vizsgálta, és így tárta fel az összefüggéseket, amire a korábbi kapcsolódó kutatásokban még nem volt példa.

Eredményeink alapján megállapítható, hogy a testnevelő tanár szakos hallgatók a legfontosabb célnak a mozgás és a sport megszerettetését tartják, ami meg egyezik korábbi kutatási eredményeinkkel (Molnár, 2021), ezáltal első hipotézisünk igazolódott. Megállapítható, hogy az érzelmi és szociális tanulási területhez kapcsolódó célokat emelték ki leginkább a hallgatók. A mozgás és a sport megszerettetésén kívül ide tartozik a kikapcsolódás, a teljes személyiség fejlesztése, a közösségépítés és az önismeret, önértékelés fejlesztése. Ezt követik a pszichomotoros tanulási területhez kapcsolódó célok, mint például az általános mozgásműveltség fejlesztése, a pozitív egészségmagatartási szokások kialakítása, az élethosszig tartó fizikailag aktív életmód megalapozása és a koordinációs képességek fejlesztése. Emellett a kognitív tanulási területhez kapcsolódó célok közül csupán a rendszeres fizikai aktivitás jótékony hatásainak megismerésének hangsúlya jelentős. A legalacsonyabb értéket a sportágakban, mozgásanyagokban konkrét teljesítmény elérése cél kapta. Ez azt támasztja alá, hogy a hallgatók szerint a testnevelés tantárgy általános testkulturális ismereteket és gyakorlatanyagot alkalmaz, és nem a versenysportra készíti a tanulókat.

A nemek közötti különbségek esetében több cél szempontjából figyelhető meg jelentős eltérés, amely leginkább a pszichomotoros és a kognitív tanulási terület esetében jellemző. A pszichomotoros tanulási területnél a női hallgatók körében nagyobb átlagértékek figyelhetők meg a kondicionálás és fitness fejlesztésénél, a

koordinációs képességek fejlesztésénél, a sportágak és mozgásanyagok technikájának megtanulásánál és a sportágakban, mozgásanyagokban konkrét teljesítmény elérésénél. A kognitív tanulási területen belül a sportági és mozgásanyaghoz kapcsolódó ismeretek fejlesztésénél és a vállalkozói szemlélet kialakításánál figyelhető meg lényeges eltérés: a nők fontosabbnak tartják ezeket a célokat. A szociális és érzelmi tanulási terület szerint az egészséges versenyszellem kialakításánál és a pszichés képességek fejlesztésénél figyelhető meg szignifikáns különbség, e téren is a női hallgatók körében jellemző a magasabb prioritás. A nők magasabb átlagértékei Thomas és Ti (2021) és Capel (2016) kutatási eredményeivel összhangban állnak, melyek szerint a női hallgatók magasabb tantárgyi ismerettel és tudással rendelkeznek, valamint a jövőorientált célokat helyezik előtérbe.

A testnevelő tanár szakos hallgatók körében az életkor szerint csupán a sportágak, mozgásanyagok taktikájának megtanulása cél esetében figyelhető meg jelentős különbség, melyet a 22,3 év alatti hallgatók fontosabb célként ítélték meg. A testnevelés tantárgy további céljainál nincs eltérés az életkor tekintetében. A képzés előrehaladásához kapcsolódó eredményeink alapján megállapítható, hogy azok, akik a szakmódszertan tantárgyat már teljesítették a képzés során, az élet-hosszig tartó fizikailag aktív életmód megalapozása célt fontosabbnak tartották, mint azok, akik a képzés korábbi szakaszát teljesítik. A további célok között nem találtunk lényeges különbséget. Az összefüggő tanítási gyakorlatot teljesítők és a képzés korábbi szakaszát végző hallgatók testnevelés tantárgyra vonatkozó céljai-ról alkotott véleményében nem találtunk eltérést. Érdekes megállapítás azonban, hogy azok, akik az iskolai tanítási gyakorlatukat nem végzik, fontosabbnak tartják a sportágak és mozgásanyagok technikájának és taktikájának megtanulását, az önismeret és önértékelés fejlesztését és a fenntartható jelen és jövő iránti elkötelezettséget. Eredményeink megerősítették Capel (2016) kutatási eredményeit, melyek szerint azok, akik a képzés korai szakaszát teljesítik leginkább a jövőre irányuló egyéni és társadalmi célokat, majd a tanulási tartalomhoz és folyamathoz tartozó célokat részesítik előnyben. A fenntarthatóság szerepének és megjelenésének jelentőségét az oktatásban más kutatás is megerősítette (Pálincás et al., 2022). Az eredmények továbbá egyezést mutattak Redelius és munkatársai (2015) és Mustell és munkatársai (2023) kutatásával, mely szerint a tanítási gyakorlat nehézséget okoz az elméleti és a gyakorlati tudás egységessége szempontjából, ahol leginkább a kikapcsolódáshoz és egészség megtartásához kapcsolódó célokat helyezik előtérbe az előre meghatározott célokkal szemben. Ez azzal magyarázható,

hogy a testnevelő tanár szakos hallgatók körében a gyakorlat teljesítése során elsősorban a tanításhoz köthető tevékenység, gyakorlat és szerepvállalás kerül a középpontba (Hurtik-Tóth et al., 2023), és ez erőteljesebb tényezőnek számított, mint a szabályozó dokumentumok célrendszere. Ezek alapján a második hipotézisünket részben igazolni tudtuk.

Konklúzió

Jelen kutatás rávilágított arra, hogy szükséges hangsúlyt fektetni a köznevelés és a testnevelőtanár-képzés fejlesztésére a célok, az értékek, az elvek és a szemlélet tekintetében. A testnevelés tantárgy céljai között lényeges különbségek figyelhetők meg a nemek tekintetében, emellett kisebb mértékben a tanítási gyakorlat is befolyással van a célok prioritására. Mindezek alapján a tanítási gyakorlat során érdekes kérdés, és további kutatást igényel az, hogy egy-egy tantervi döntéshozatali folyamat során a testnevelő tanár szakos hallgatók mely célokat és értékeket részesítik előnyben.

A testnevelés tantárgy céljait meghatározó dokumentumok, a Nemzeti alaptanterv (2020) és a kerettanterv, továbbá a testnevelőtanár-képzés fejlesztése kiemelt figyelmet érdemel a tudományban és a gyakorlatban is, ugyanis a pedagógusképzés és a köznevelés egységes irányelvek, elvárások, célok és szemlélet alapján tudja biztosítani az optimális fejlesztő hatást hosszú távon (Rapos & Szivák, 2015; Bognár, 2020). Ahhoz, hogy ez optimális szinten működjön, folyamatosan figyelemmel kell kísérni mindkét nevelési-oktatási színteret és az ebben rejlő fejlesztési lehetőségeket, a lépéseket pedig meg kell valósítani.

A helyzetelemzéshez, értékeléshez és a javaslatok megfogalmazásához segítséget nyújthat egy optimális mérőeszköz kidolgozása, amely a testnevelő tanárok és testnevelő tanár szakos hallgatók döntéshozatali folyamatait vizsgálja a kerettantervi célok prioritása alapján. Az egyént és a közösséget figyelembe véve szükséges egységes célokat meghatározni a nevelési-oktatási folyamat során, melyben a legfőbb cél a jövőorientált, fizikailag aktív, testkulturálisan művelt tanulók nevelése és oktatása.

Úgy véljük, jelentős fejlődést lehet elérni, ha az iskolai gyakorlatot vezető tanárok és egyetemi oktatók szorosban együttműködve alakítják és működtetik a testnevelőtanár-képzést. Fontos további empirikus kutatásokat végezni a testnevelő tanár szakos hallgatók körében, melyben azonosítható a cél-, érték- és szemléletrendszerük, hiszen ők fogják a jövő generációját tanítani, nevelni, valamint

egészségtudatos közösségeket kialakítani (Vajda et al., 2018). A hallgatók mellett fontos a testnevelőtanár-képzésben részt vevő oktatók és gyakorlóiskolai szakvezetők véleményét is feltárni, ugyanis ők is hatással vannak a hallgatók nézeteire, ismereteire és filozófiai irányultságára.

A hallgatók testnevelés oktatásával kapcsolatos céljait, értékeit és szemléletét célzó kérdőívet a NAT 2020 által meghatározott célok alapján készítettük el. A kérdőív kiváló belső konzisztenciával rendelkezik, ezáltal alkalmas a testneveléssel kapcsolatos célok további vizsgálatára. A kutatás korlátja, hogy a vizsgálat a hazai testnevelőtanár-képző intézményeiben zajlott, azonban az alacsony elemszám miatt nem vonhatunk le általános következtetéseket.

Irodalom

- Bognár, J. (2019). A testnevelés értékorientációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3–4), 100–108.
- Bognár, J. (2020). *A testnevelőtanár-képzésre vonatkozó dokumentumok egységessége az elvek, tartalmak és értékek mentén: a képzési kimeneti követelmények, a pedagóguskompetenciák, a pedagóguséletpálya-modell és a NAT 2020 összevetése*. EKE Líceum Kiadó.
- Capel, S. (2016). Value orientations of student physical education teachers learning to teach on school-based initial teacher education courses in England. *European Physical Education Review*, 22(2), 167–184. <https://doi.org/10.1177/1356336X15596984>
- Csányi, T. & Révész, L. (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás*. 1. kiadás. Magyar Diáksport Szövetség.
- Csányi, T. & Révész L. (2021). *A testnevelés és sport oktatásának elmélete és módszertana – Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Hamar, P. & Karsai, I. (2017). A testnevelés tartalmi korszerűsítésének ideája. *Testnevelés, Sport, Tudomány / Physical Education, Sport, Science*, 2(1–2), 10–14. <https://doi.org/10.21846/TST.2017.1-2.1>
- Hurtik-Tóth, E., H. Ekler, J. & Tóth, L. (2023). Testnevelő tanár szakos hallgatók tanulási iránti elköteleződésének vizsgálata. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 24(103), 63–68.
- Kovács, K. E., Pusztai, G., Kovács, K. & Nagy, B. E. (2018). A felsőoktatási társas integráció és a hallgatói egészségmagatartás kapcsolata. *Pedacta*, 1, 41–59. <http://hdl.handle.net/2437/259241> (2023.12.12)

- Lee, H. (2015). *Preservice Physical Education Teacher's Value Orientations across the Student Teaching Semester. Doctoral dissertation, University of South Carolina.* <https://scholarcommons.sc.edu/etd/3700> (2024. 01. 05.)
- Molnár, A. (2021). Testnevelő tanári példamutatás és az egészségmagatartás közvetítése a bemutatás módszerén keresztül. In Medovarszki, I. (Ed.), *Tantárgypedagógiai kaleidoszkóp: 2021 – Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok* (pp. 129–146). Magánkiadás.
- Moravec, M. & Kozma, B. (2022). Szocializációs szintek harca a különböző képzési szinteken tanuló pedagógushallgatók egészségmagatartásában. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 23(4), 34–39.
- Mustell, J., Geidne & S., Barker, D. (2023). The transformation of ball game as pedagogic discourse within physical education teacher education. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X231207485>
- Nemzeti alaptanterv (2020). A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020. 17. Igazságügyi Minisztérium. <https://njt.hu/jogszabaly/2012-110-20-22> (2024. 09. 01.)
- Pálinkás, R., Kinczel, A., Miklósi, I., Váczi, P., Laoues-Czimbalmos, N. & Müller, A. (2022). Lifestyle education, health education, environmental education, movement. *Acta Carolus Robertus*, 12(1), 129–142. <https://doi.org/10.33032/acr.2812>
- Pill, S., Penney, D. & Swabey, K. (2012). Rethinking Sport Teaching in Physical Education: A Case Study of Research Based Innovation in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.2>
- Rapos, N. & Szivák, J. (2015). Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása. In Rapos, N. & Kopp, E. (Eds.), *A tanárképzés megújítása – 2015.* (pp. 11–30). ELTE Eötvös Kiadó.
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 641–655. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Romar, J., E., Aström, P. & Ferry, M. (2018). Practical knowledge of preservice physical education teachers: Content and influence of acculturation. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(1). 10.7752/jpes.2018.01015
- Thomas, M. & Ti, M. (2021). Gender differences in physical education conceptual knowledge on physical education teacher education (PETE) students. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 8(5), 99–105. <https://www.kheljournal.com/archives/2021/vol8issue5/PartB/8-4-97-757.pdf> (2024. 02. 01.)

Vajda, I., Major, Zs., Moravec, M., Pásztorné, B., K., Vajda, T., Vajda, F., V., Oláh, D. & Nagy, A. (2018). Study on physical activity and health behaviour among students at the University of Nyíregyháza. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 19(2), 22–26. <https://mstt.hu/wp-content/uploads/2018/06/MSTT-Szemle-2018-02-honlapra.pdf> (2023. 11. 25.)

The role of goals in school physical education: focus on pre-service physical education teachers

The documents regulating the subject of physical education (PE) define numerous goals. However, they provide less help for pre-service physical education teachers to determine which goals should enjoy priority during a decision-making process. In our study, we compare the goals defined by the National Curriculum (2020) with the goals considered important by students majoring in physical education, because it is essential that public education and teacher education operate on the basis of uniform goals, values, principles and approach. The study concludes that according to pre-service physical education teachers, the most important goal of the subject is to make people love movement and sports and to develop general movement literacy. Furthermore, we found a marked difference between male and female students' views, while their age and the progress already made in teacher education appeared to have only minimal influence on their opinions. We claim that PE teacher education and PE in public education should operate along uniform guidelines, expectations, values and approach so that they can exert the optimal developmental effect.

Keywords: *physical education, pre-service physical education teachers, physical education teacher education, National Curriculum, goals*

Műhelyek, tanuló közösségek

Some aspects to consider to build teachers' job satisfaction: A comparative study of Uzbek and Hungarian teacher appraisals

Szűcs Ida¹ – Gulmira Avezova²

¹ Eszterhazy Karoly Catholic University Associate professor,
ORCID: 0000-0003-3806-263X, zagyvane.szucs.ida@uni-eszterhazy.hu

² Doctoral School of Eszterhazy Karoly Catholic University PhD student,
ORCID: 0009-0000-5576-4161, avezovagulmira8@gmail.com

The initiative of the Hungarian government to introduce a new teacher appraisal system within the whole-scale teacher assessment made us review the operational teacher career models and teacher appraisal frameworks linked to salary schemes in the world and compare the planned Hungarian model with the Uzbek teacher career model and teacher appraisal framework. The comparison includes the evolution of appraisals, their procedures, criteria, and methodology. Our study proposes some ideas for decision-makers to consider when introducing or modifying teacher assessment frameworks so that they can better contribute to teachers' well-being and to improving the quality of work in education.

Kulcsszavak: teacher career models, teacher assessment, salary schemes

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.2.02

Introduction

Working conditions, including career prospects and a good salary, deeply impact the quality of a job and influence employees' well-being, skills development and productivity (Bascia & Rottmann, 2011; Gomendio, 2017; Viac & Fraser, 2020.) Good working conditions are essential not only for individuals, but also for companies and societies. This is especially true for professionals, teachers, doctors, lawyers, who require opportunities to fulfil their ambitions, the recognition of their contribution to the community, constant feedback, and opportunities for professional development (Cazes, Hijzen & Saint Martin, 2015).

Current changes in the Hungarian educational system have made us reflect on working conditions, focusing on teacher appraisals within teacher assessment systems. Teacher performance assessment is a crucial part of teacher career models and is linked to salary schemes. This study aims to compare two teacher appraisal systems (Uzbek and Hungarian), highlighting similarities and differences

and pointing out the challenges faced by both systems. We hope our research results will support decision-makers in fine-tuning the existing systems. The main aspects of our analysis are the evolution of the teacher appraisal systems, the proportion of data sources (external and internal) used in teacher's appraisals in Uzbekistan and Hungary. In this study, we will review the existing teacher career models and teacher's appraisal frameworks in the world, present the main principles of the Hungarian and Uzbek teacher career models and make comparisons based on the above-mentioned aspects. In our study, we rely on international research results and existing legal documents (Mourshed, Mona, Barber & Chijioke, 2010).

Literature review

The evolution of teacher appraisal: professionalism and managerialism

Professionalism and managerialism can be identified as two prevailing trends in the evolution of existing teacher's appraisal systems worldwide. According to professionalism, a modern professional constantly questions and reflects upon their practice (Schön, 1983). This approach aims to understand all aspects of the teaching-learning process, resulting in a deeper professional insight. The whole procedure, involving evaluation, criticism and ultimately self-development, requires openness and trust between those involved. Developing reflectivity on personal and organisational levels also requires flexibility in working procedures to allow for individual experimentation. Reflective practice may lead to a lack of satisfaction with the existing organizational structure and may result in a more dynamic organisation. Schön emphasises the importance of self-criticism as a part of professional development.

In recent years, the term of managerialism has appeared in education. An increasing market pressure on education (Bottery, 1996) led to emphasising management concerns and increasing competition. Competition created a need among school management for a more intensive use of target setting and monitoring performance (Gewirtz, 1997). The growth of management teams and functions connected to supervision have extended professionalism (Ozga, 1995), increased managers' concerns about external quality control and internal cost control (Ball, 1994), and teaching and learning have been defined by customers' needs rather than professional judgements.

The co-existence of these two trends presents both challenges and opportunities for educational systems globally. Managerialism promotes a culture of accountability and performance-driven outcomes, ensuring that educational institutions meet the demands of a rapidly evolving society. However, the overemphasis on these principles may risk eroding professional autonomy, stifling creativity, and undermining the intrinsic motivation of educators. Conversely, professionalism encourages educators to engage in critical reflection, collaborative inquiry, and ongoing professional development, fostering a culture of innovation and excellence in teaching and learning. By prioritising the holistic development of educators and recognising the complexity of classroom practice, professionalism can enhance teacher morale, job satisfaction, and overall effectiveness.

Ultimately, the evolution of teacher appraisal systems must strike a delicate balance between professionalism and managerialism, recognising the unique contributions of each paradigm while mitigating their potential drawbacks.

Single-Generation and Second-Generation Career Structures

Historically, single-generation career structures in teaching have been characterised by linear progression, hierarchical advancement, and long-term commitments to single educational institutions (Hargreaves, 2000). In such structures, educators follow pre-defined career paths, starting as classroom teachers and gradually advancing to administrative roles based on seniority and academic credentials. While single-generation structures provide stability, they often lack opportunities for professional growth, innovation, and collaboration.

Within single-generation career structures, teacher assessments primarily focus on measuring adherence to predetermined standards and benchmarks. These standards often revolve around tenure, seniority (years of service and hierarchical position, and academic qualifications (degrees, certifications, and specialised training). As far asr classroom performance is concerned, assessment focuses on classroom management and curriculum adherence, with less consideration of innovative teaching methods and learning outcomes. Single-generation career structures face inherent challenges in fostering adaptability, innovation, and collaboration among educators. The rigid assessment frameworks may hinder professional growth and limit opportunities for career advancement based on merit and performance.

In the light of the evolving demands of contemporary learning environments, there is a pressing need for a shift towards more dynamic and inclusive assess-

ment practices that prioritise continuous learning, collaboration, and student-centred teaching approaches. Second-generation frameworks underscore adaptability, innovation, and collaboration (Fullan, 2001). These structures prioritise the continuous development and ambition of educators to meet the evolving needs of students and educational systems. Performance assessment constitutes a crucial aspect of second-generation career structures, serving as a cornerstone for evaluating teaching effectiveness, professional growth, and contributions to collaborative endeavours.

Considering the axis of the single- and second-generation career structures, Crehan (2016) describes four career models, trying to simplify variations among complex systems. The first model is the single salary schedule, a first-generation career model where differentiation and promotion are based on seniority and experience, not performance. The other three models are second-generation career structures, where differentiation is made between teachers based on their performance. The three models are: bonus pay, salary progression based on performance appraisal, and career ladder. These three models rely on summative appraisals to differentiate between teachers.

Bonus pay programmes award teachers for a specific achievement. The best teachers receive a bonus or a salary supplement for a finite period. *Salary progression based on appraisal* is a model where teacher salaries increase at key points and are dependent on their successfully passing an appraisal. The salary spine can consist of different levels or grades, and teachers move to higher salary levels on the pay spine. Moving up the salary levels does not mean taking up additional responsibilities or a new status. *The career ladder model* means that teachers' pay progresses up to a point, beyond which they must pass an appraisal and take on an enhanced role with additional responsibilities. Career ladder models may be horizontal (teachers are promoted to more advanced levels, but teaching in the classroom remains key to their work) or vertical (teachers are promoted to administrative or leadership positions and often stop teaching).

The evolution of career structures in teaching has significant implications for educators, educational leaders, and policymakers (Hargreaves & Fullan, 2012). To support the transition to second-generation frameworks, educational institutions must invest in professional development, mentorship programs, and leadership opportunities for educators.

Bottery (1996) describes the process of how single-generation career structures are transforming into second-generation career structures. The stages involve recognising the limitations of traditional models, implementing ongoing professional development initiatives, and integrating performance assessments to improve teaching quality and educational outcomes. The evolution of teacher career structures reflects a global trend towards a more dynamic competency-based framework. This shift involves moving away from traditional tenure-oriented models towards second-generation career structures prioritising ongoing professional development and performance assessment. The critical aspects of this evolution include balancing professionalism and managerialism, transitioning from a single-pay or bonus system to more comprehensive salary progression models, and adopting mixed evaluation approaches such as career progression.

International trends in teacher appraisal

In OECD countries, teacher appraisal means the formal evaluation of teachers “to make a judgement and/or provide feedback about their competencies and performance” (OECD, 2013, p. 272). It is done in many forms. One of the differentiating factors is whether *the appraisal is centralised or done by schools*. Then there is a difference between *appraisals conducted after completing the probationary period*, when *registering as a qualified teacher (national exam)*, *appraisals used as a performance management tool* including registration processes, *regular appraisals*, *appraisals for promotion*, and *reward schemes based on the identification of high-performing teachers* (OECD, 2013; TALIS, 2018).

In this study, we are focusing on regular performance appraisals, promotion appraisals, and reward schemes. The *regular performance appraisal* is typically an internal process regulated by general labour-law provisions. Such appraisals can range from strictly regulated ones – regulated regarding how to implement them – to ones which provide full autonomy even regarding how to design them. The appraisal may be connected to an interview and include elements such as discussing the teacher's professional development, responsibilities, working conditions, career progression or salary advancement (OECD, 2013, p. 275). *Appraisals for promotion* can be separate from regular teacher appraisals in some countries. It is often voluntary and occurs in relation to employment status decisions. *Reward schemes* involve teacher appraisals aiming to identify a select number of high-performing teachers to acknowledge and reward their teaching competence and performance through rewards or one-off salary increases (OECD, 2013, p. 275).

Appraisals can be formal or informal, subjective or objective, and summative or formative. Appraisal and feedback systems can be viewed as an integrated element of the school culture or an “add-on” to existing systems (Marshall, 2005; Santiago & Benavides, 2009). The appraisal and feedback system can be perceived as fair and accurate or the opposite. Thus, developing the best instruments to be used in the evaluation process is vital.

Developing an instrument for evaluation needs to consider the *goals of the evaluation*, which is generally improving teaching quality by developing teacher capacity (OECD, 2005). Furthermore, it may contribute to the continuous improvement of schooling (Santiago & Benavides, 2009) and increase the focus on teaching quality and continuous professional learning for teachers (OECD, 2013, p. 276). Moreover, effective teacher appraisal may make the organisation of schools sensitive to individual talent and performance, enhancing teachers' motivation to take up new roles and responsibilities (Mead et al., 2012). Therefore, it can boost the attractiveness of teaching as a career choice and increase the status of teachers. Finally, it provides a tool for schools to hold teachers accountable for the quality of education.

The *functions of teacher appraisal* can be varied: it can be a tool for quality assurance (summative appraisal); it can provide opportunities for teachers to identify their strengths, weaknesses and areas for improvement; it can provide helpful information to support schools, teachers and educational authorities in making decisions regarding career advancement and professional development (Isoré, 2009; Papay, 2012). Furthermore, it can build the efficacy of education systems (Hattie, 2009). Finally, teacher appraisal is a way to build a salary scheme different from a single salary structure (Crehan, 2016; Hanushek, 2007).

Teacher appraisals may differ *based on who conducts them*. The TALIS report (2018) shows that a small portion (7%) of schoolteachers are never appraised. There are some countries where this percentage is more significant, e.g., Finland (41%), Italy (36%) and Spain (25%). It is mostly school principals or other members of the school management who conduct appraisals. In OECD countries, school principals reported that 64% of teachers were appraised annually as of 2018. Appraisals performed by other sources (mentors, other teachers or external individuals, inspectors, municipal representatives etc.) are less common. There are also countries where the appraisals are conducted by two or three sources.

Methods used in appraisals depend on their functions. Defensible and comparable data are needed to get information about teachers' performance to inform career decisions and to strengthen their accountability. Self-evaluation can be a more effective method if the function is to get information about professional development needs and to promote teacher learning. The most important principle is to gain data from multiple sources of evidence to render appraisals accurate and fair. Classroom observations, students' classroom-based or /and external examination results are commonly used for teacher appraisal. These results make teachers' work measurable and present students' learning outcomes. Teachers' contribution to their students' learning outcomes is difficult to measure, though, as students' results depend on several sensitive statistical assumptions; therefore, some experts (Braun, 2005; OECD, 2013; Papay, 2012) suggest combining the use of students' exam results with other evaluation methods. Student survey responses on teaching, the assessment of teachers' content knowledge and self-assessment of teachers' work are also widely used appraisal methods (OECD, 2018). Results gained with carefully designed student survey instruments can give a unique view of teachers' work, but as students are not trained in rating, their responses may be affected by factors unrelated to students' learning; therefore, again, a combination of evaluation methods is recommended (Kane & Staiger, 2012; Wagner et al., 2013; Wallace, Kelcey & Ruzek, 2016).

The function of the teacher appraisal determines the *consequences* as well. In the case of formative assessment, appointing a mentor to improve teaching or drafting a plan for professional development can be a practical consequence. A wage increase, a bonus or dismissal can be applied when the goal is to ensure good performance and compliance with standards. If the function is providing feedback, post-appraisal discussions can take place where the two parties exchange information about improving the quality of performing work related tasks (Baker, 2013). TALIS countries from 2013 to 2018 show a growing reliance on financial and career advancement incentives and a declining reliance on changes in teachers' work responsibilities or dismissals or non-renewal of contracts.

It is important to clarify at this point what we mean by teacher assessment and teacher appraisal. In our view, teacher assessment includes all the possible forms of teacher evaluation, the criteria of assessment and its procedures as well as the personnel responsible for teacher assessment in the assessment framework. Appraisal is a part of the assessment and refers to a specific school context in a

finite period of time, and it is conducted on a regular basis. Teacher career models are more complex frameworks: they vary depending on whether they include different forms of assessment and appraisal and possible career paths. We see from the literature review that there are assessment frameworks which do not include any forms of appraisal.

Methodology

In our study, the comparison aims to explore similarities and differences between the two appraisal systems to identify the main trends in both countries and some crucial points requiring consideration by decision-makers. The aspects of our exploration are the following:

1. How have the current career structures evolved in Hungary and Uzbekistan respectively?
2. What is the proportion of external and internal data sources for teacher assessment in the two different countries?
3. Based on what criteria are teachers assessed? What is the proportion of the assessment of a teacher's professional competences and institutional appraisal (the achievement of individual goals, school- or class-based practice, the students' results and the students' survey results) in the final results of the teacher's appraisal? To what extent do results from different appraisal data sources determine the teacher's salary?
4. How is the appraisal carried out? What methodology is used? How often is it carried out?

To answer the above research questions, we carried out a document analysis using the aspects mentioned above. The documents are mainly legislative provisions, former research results and national reports. First, we present the two assessment systems separately, and then we highlight their similarities and differences.

Results

The Hungarian Teacher Career Model and Teacher appraisal

In Hungary, a Teachers' Career Model (TCM) was introduced in 2013 (Hungarian Government Edict 326/2013. (VIII. 30.)). It has two aims: (1) to assess teachers' professional work based on professional competencies and (2) to support their professional development (Falus, 2011, Kotschy, 2011). It is a combination of summative and formative assessment. In the Hungarian model, teacher assessment is based on clearly defined levels (standards) of professional competencies (9 competencies). The standards are identified with the help of indicators. The TCM helps teachers to follow a straightforward career path starting from the category of Trainee, entering Teacher I. category after a qualification exam, and then entering Teacher II., Master Teacher or Researcher Teacher status after having successfully passed the respective qualification exams. Initially, the categories of the TCM were linked to the brackets of the teachers' salary scheme, each year adapting to the minimum wage increase in Hungary. The Hungarian government stopped linking the TCM to the annual minimum wage increase right after the first year of its implementation, resulting in the long-term depreciation of teachers' salaries.

Parallel with TCM, schools had their own institutional assessment systems, including teacher self-assessment every second year based on clearly defined criteria and feedback from different sources. The self-assessment was conducted with the help of lesson observations, document analysis, and interviews with the lead teacher of the disciplinary team. The results of the self-assessment were not linked to the salary scheme. The efficacy of the TCM and of institutional self-assessment has not yet been researched and examined.

Teachers' low salaries made the government link TCM and institutional appraisal to the salary scheme and substantially modify the appraisal system in 2023. The Act passed in July 2023 (Act LII of 2023 on Teachers' New Career Paths) introduced a new system of teacher assessment combined with a new salary scheme. One pillar of the system is the TCM providing the same straightforward career path opportunities (97. §, ACT LII of 2023) as the 2013 Government Edict, but shortening the length of experience required of teachers to enter the next category, making only the qualification exam for Teacher I. status compulsory while establishing a defined salary scheme for all TCM categories (98. §, Act LII of

2023). The aims of this component have remained the same: providing summative assessment of a teacher’s professional competencies and providing feedback to inform their continuous professional development.

Another pillar of the teacher assessment system is the annual teacher performance appraisal carried out by the employer, based on a set of criteria partly worked out by the government, partly elaborated and agreed on by the schools, considering all the conditions determined by the school environment, students' needs, aims and goals stated in the national curriculum, and documents regulating the educational system (see institutional quality regulations 402/2023. (VIII. 30.) Government Edict 2023. 19. 46. §.).

The third pillar of the system is the salary scheme, which consists of several pay brackets, and defines the pay range in each bracket, i.e. the minimum and maximum amount of money that can be earned in each category (Trainee, Teacher I., Teacher II., Master teacher, Researcher teacher). The bottoms of each bracket are the base or the minimum sums to be paid to the teacher. The employer can decide to increase the salary within the bracket based on the annual appraisal results. This means that the teacher's salary can change year by year.

The introduction of the new system raises some *dilemmas related to the assessment of professional competencies*. The optional qualification procedure which enables a teacher move from Teacher I. to Teacher II. and the slight difference between the respective salary brackets (Table 1.) may motivate a great number of teachers to stay in Teacher I. category rather than try to qualify as a Teacher II. It is worth entering Teacher II. category only for those who aim to qualify as Master teachers or Researcher teachers later on. There is not much point in earning and then staying in Teacher II. status for one’s whole career.

Categories	Salary strips
Trainee	440.000 HUF (determined in an Edict)
Teacher I.	410.000 HUF – 1.065.000 HUF,
Teacher II.	430.000 HUF – 1.135.000 HUF
Master teacher	520.000 HUF – 1.365.000 HUF
Researcher teacher	640.000 HUF – 1.470.000 HUF

Table 1: The original salary scheme proposed by the Act (98. §, LII of 2023, amended in January 2024)

The government's intention to push more teachers towards the category of Master teacher is highly welcome, but we should not forget about the fact that the government can limit the number of applicants for Master teacher status every year; furthermore, as it has been pointed out above, achieving Teacher II status lacks substantial financial rewards, so teachers may choose just to stick to their Teacher I. status, probably ignoring continuous professional development opportunities.

Besides modifying the TCM, the Hungarian Interior Ministry, currently in charge of public education, issued an Edict (18/2024. (IV.) introducing a new, institutional teacher appraisal, which consists of two parts:

- The achievement of three developmental goals defined by the teacher and fitted to the goals of the educational institution (3X7= 28 scores)
- Assessing the teacher's performance on seven criteria:
 1. Pedagogical work quality and efficiency (28 scores)
 2. Professional tasks assessed based on quantitative indicators (12 scores)
 3. Reliability and keeping to deadlines (8 scores)
 4. Communication and collaboration (6 scores)
 5. Dealing with highly- and badly performing students considering their needs (8 scores)
 6. Motivation, commitment and ethical behaviour (6 scores)
 7. Individual goal assigned by the institution (8 scores)

The maximum score is 104. (See also Annex 1 to the 18/2024. (IV. 4.) Interior Ministry Edict.

Category	Salary scheme stripes	External assessment: professional competences-bottom line calculated	Internal/Institutional appraisal top line calculated	
			Individual outcomes (within the appraisal 26.9%)	School-classroom activities (within the appraisal 73.10%)
Teacher I.	538 000-1 065 000 HUF	50.52%	49.48%	13.31% 36.17%
Teacher II.	555 000-1 135 000 HUF	48.88%	51.12%	13.70% 37.42%
Master teacher	630 000-1 365 000 HUF	46.15%	53.85%	14.48% 39.37%
Researcher teacher	750 000-1 470 000 HUF	51.02%	48.98%	13.17% 35.85%

Table 2: The proportional weight of the components of the Hungarian teacher assessment in the salary scheme according to the 3/2024 Government Edict.

Both external and internal assessments are to be conducted in the Hungarian educational system. A committee of two external and one internal member assesses the teacher’s professional competencies. The principal or his /her deputy conducts the institutional appraisal.

The institutional appraisal (Table 2.) has more importance compared to the assessment of professional competencies in the case of Teacher I and Researcher teacher as it can account for more than 50% of their salary. In the case of the Teacher II and Master teacher categories this proportion is lower than 50%. Therefore, Master teachers' school and class related work counts to the biggest extent among the categories. The question is whether the principals will have the amount of money at their disposal to be able to give the maximum within the brackets to the best teachers. Furthermore, giving the maximum rise may generate tensions within the staff and lead to the deterioration of the organisational climate. In the case of Researcher teachers, there is more emphasis on the external assessment than in other teacher categories, but school and classroom activities

still account for a significant proportion of their total institutional appraisal. Comparing the proportion of individual developmental goals and school- or classroom activities, we can see that the latter counts more within the internal appraisal (73%). The teacher's everyday practice as experienced by the principal and the colleagues on every day basis (pedagogical work quality and efficiency, professional tasks, reliability, communication, collaboration, adopting to student's needs, motivation and commitment) gains intensive attention in the assessment structure. Still, there are some questions to be answered regarding the new proposal such as the availability of financial resources, the methodology of institutional assessment, and the consequences of poor results (sanctions or support).

As we pointed out earlier, the teacher assessment system has been transformed within the framework of second-generation structures: it is a special mixture of career ladder and institutional appraisal models. Currently, the criteria of assessment are professional competences (TCM) depending on standards (development stages) and the teacher's school and class activities as experienced by the principal and the colleagues on every day basis (Teacher's institutional appraisal). In the framework of the TCM, there is a measurement tool to assess the teacher's portfolio containing documents produced during their career; furthermore, the teacher's activities are observed in two classes; last but not least, the teacher's presentation on his professional achievements is the final building block of the career ladder assessment. The institutional appraisal is still being elaborated on. It will be based on a combination of a centralised measurement tool and a measurement procedure developed by the school communities. When the Hungarian TCM was introduced, the teacher categories were linked to salary brackets. Now the government is expanding the salary scale by linking teachers' institutional appraisal to the salary itself.

The Uzbek Teacher Career Model and Teacher appraisal

The teacher assessment system in Uzbekistan has evolved through several historical phases. In the pre-Soviet era, assessments were informal, focusing on the teacher's respect for the community and their moral integrity, both deeply rooted in Islamic traditions. During the Soviet era (1924–1991), the system became highly centralised, emphasising ideological conformity, standardised testing, and political loyalty. After gaining independence in 1991, Uzbekistan aimed to reform its educational system so that it could reflect national identity and economic needs. Early reforms focused on de-Sovietization and introducing new evaluation

criteria but faced challenges like insufficient funding and a lack of professional development opportunities. Modernisation efforts from the 2000s onwards introduced continuous professional development, certification processes, performance-based assessments, and significant investments in teacher training and digital integration. Despite progress, challenges such as resource disparities and the need for continuous updates in assessment criteria exist.

In Uzbekistan, teacher appraisal systems lack a centralised Teacher Career Model (TCM). Frequently, teaching staff are graded based on information gained through classroom observations and students' feedback. The decentralised structure contributes to the emergence of different yardsticks, such as category levels, specialisation tracks, and leadership roles and requirements for the professional growth of teachers, which eventually hampers the formulation of a single strategy for teacher development and promotions.

As we cannot talk about one career model in Uzbekistan, the system supports different career advancement pathways for teachers from advancing to teach at a higher level of education to senior management roles but it has a core feature that is mandatory for all educators.

As teachers enter the profession, they are categorised based on their qualifications. There are three teacher categories:

1. Teacher-specialist level: for teachers with a bachelor's degree without a teaching certificate.
2. Category level II: for teachers with a bachelor's degree and a teaching certificate or a master's degree.
3. Advanced category: for teachers with a doctoral degree.

Categories, excluding teacher-specialist, are awarded for five years, subject to periodic teacher appraisals. Exceptions exist for teachers with over 15 years of experience or doctoral degrees, who maintain their category indefinitely. Only Teachers in the advanced category and with extensive experience qualify as teacher-methodologists in teacher education. Starting from 2020, teachers may participate in evaluation processes twice a year, allowing for quicker progression. The State Inspectorate for Supervision of Education Quality (SISEQ) conducts teacher appraisals nationally and assigns teachers to categories depending on the evaluation results. The assessment criteria are essential, but we cannot identify a comprehensive list of professional competencies combining knowledge, skills, and attitudes in the Uzbek system. There are data sources like e.g. institutional

appraisals, students' results, and students' surveys, based on which one can make inferences about the teachers' competencies.

Teacher assessment involves evaluating teachers' abilities in areas such as lesson planning, instructional delivery, classroom management, assessment practices as well as their professional development efforts and the outcome of their institutional appraisals (individual achievements, school- or class-based activities); students' results and student surveys also count (Odilov, 2023).

The appraisal, in which one can score 100 points, emphasises key indicators to assess effectiveness and support professional growth:

- Students' Academic Performance
- Student Participation in Science Olympiads
- Primary School Engagement
- Teacher Recognition and Impact
- Pedagogical Experience
- Class Supervision and Coordination
- Training and Development
- Extracurricular Initiatives
- Pedagogical Effectiveness

Although this comprehensive evaluation identifies strengths and areas for improvement, and thus supports teachers' growth and ensures accountability, in Uzbekistan the focus leans heavily towards evaluating for assessment, or summative assessment rather than evaluation for development, i.e. formative assessment (Odilov,2023). The evaluation system in Uzbekistan encompasses both pedagogical skills and subject matter knowledge, with a weighting of 20% and 80%, respectively. Pedagogical skills encompass various facets of teaching effectiveness, from instructional delivery to the integration of technology in the classroom. Data sources for evaluating a teacher' pedagogical skills are multifaceted:

- Conducting Open Lessons,
- Students' Academic Results
- Use of Pedagogical Tools and IT Technologies,
- Teacher's participation in educational seminars and competitions.

The cumulative evaluation score for pedagogical skills is calculated based on the points earned across all criteria, providing a comprehensive assessment of a teacher's teaching capabilities. In addition to pedagogical skills, psychological readiness is evaluated. The evaluation criteria for psychological readiness include

positive results from psychological analyses of lessons, which indicate effective classroom management and student engagement. However, the presence of complaints from students and parents may indicate areas requiring improvement. The total score for psychological readiness is determined by the results of psychological analyses and feedback, highlighting the teacher's ability to create a supportive and conducive learning environment. These evaluation criteria serve as guidelines for assessing teachers' competences in pedagogical skills and psychological readiness.

The evaluation process takes place in two stages: the school's pedagogical council, consisting of the head and deputy heads, evaluates the teacher's pedagogical skills and psychological readiness, while the SISEQ assesses their subject matter knowledge using diverse methods. The evaluation methodology prescribes how to calculate a total score for all assessment criteria (Odilov, 2023).

Advancement through qualification levels entails salary increases, with specific criteria outlined for each level (Table 3.).

Teacher categories	Salary increase depending on the achievements	Progression
Teacher – specialist	7% ($\geq 60\%$)	Category II
Category II	19.8% ($\geq 70\%$)	Category I
Category I	33.5% ($\geq 80\%$)	Teacher – advanced
Teacher – advanced	47.5% ($\geq 80\%$)	Senior management roles with specific criteria

Table 3: Uzbek teacher categories, salary and professional progression

In the Uzbek system, the absence of clear pathways for teachers' career advancement results in limited diversification of responsibilities over their careers (Odilov, 2023). Recognising this, the government plans to introduce well-designed career structures that offer both vertical progression and horizontal diversification opportunities. This initiative aims to align career structures, professional standards, and remuneration, enhancing teachers' capacities and providing sustained motivation.

In the Uzbek system, the Bonus pay programme (Cheran, 2016) is also a part of the complex evaluation system. The Ministry of Public Education in Uzbekistan conducts annual evaluations to determine teachers' salary bonuses for the upcoming academic year, with past achievements as the basis. Bonuses, ranging from 10% to 40% of the salary, are awarded based on evaluation scores, which consider nine domains, including student achievement, work experience, and professional

development. Notably, student performance heavily influences evaluations, accounting for 65% of the total assessment score.

We can see that the Uzbek teacher's assessment system combines some elements of the career ladder model, focusing on teacher's activities in the classroom and at school rather than on professional development efforts. The career ladder is not based on a standardised measurement of professional competences. The assessment is linked to the salary progression, and bonuses may also expand the teacher's salary scale.

In the Uzbek system, teacher appraisal outcomes predominantly focus on the teacher's active role at the school and ensure accountability for student learning rather than on providing constructive feedback for professional development, addressing weaknesses (Odilov, 2023). Therefore, the need for establishing an appraisal system that fosters professional growth, aids teachers in refining their practices is paramount.

The evaluation system often relies on quantitative data, primarily centred on students' average grades, which may create conflicts of interest. As Odilov (2023) states, appraisal results impact teacher salaries, and educators may feel compelled to conceal shortcomings and manipulate performance metrics like student grades. To mitigate this, the evaluation criteria should encompass qualitative indicators that encourage a culture of quality, self-assessment, collaboration, and peer review. Conflicting indicators should be minimised or cross-referenced with standardised and external assessments of teachers' development to ensure objectivity.

Teacher appraisal currently operates independently of school monitoring and evaluation outcomes. The synergy between internal and external school evaluations and teacher appraisals would enhance overall school performance and instructional quality.

Similarities and differences

The development of teacher assessment systems, especially in the cases of Hungary and Uzbekistan, indicates a paradigm shift at the global level towards more dynamic competence-based assessment frameworks in education.

Aspects	Uzbekistan	Hungary
External sources of the Teacher's appraisal procedures	<p>Assessment of subject matter expertise, teaching practices, lesson planning, and instructional methods. A certificate is provided</p> <p>The committee consists of external experts.</p> <p>The external appraisal occurs nationally and may happen twice a year. (Career ladder).</p>	<p>Assessment of professional competences (9 competences) with 4 levels.</p> <p>A certificate is provided.</p> <p>The committee consists of two external experts and the representative of the school).</p> <p>This part of evaluation comes at certain points of the career. (Career ladder).</p> <p>Individual outcomes (3) and assessing 7 criteria of teacher's work. (centralized but adjusted to the school community).</p> <p>By the principal, the deputy or further professionals might be included once a year.</p>
Internal sources of the Teacher's appraisal procedures	<p>School heads determine the sources</p> <p>By school pedagogical council once a year.</p>	<p>See in table 2. More emphasis is on institutional assessment, and within the institutional assessment more emphasis is put on school and classroom practice.</p>
Proportion of the assessment of different sources and items	<p>More emphasis is on assessment and institutional appraisal. This comes in the form of their own desired goals and effective outcomes as part of what they view.</p>	<p>Appraisal determines salary progression. The emphasis is in portion of the salary structure. Consequences are related to the salary mainly.</p>
The impact on the Teacher's salary	<p>Appraisal determines salary progression of the Teacher as they develop into varied levels of leadership and engrossed engagement over time.</p>	<p>Appraisal determines salary progression. The emphasis is in portion of the salary structure. Consequences are related to the salary mainly.</p>
Methodology	<p>External evaluation: educational authorities or evaluators assess teachers against pre-defined standards, including classroom observations and student feedback, to gauge teaching effectiveness. (Quantitative metrics)</p> <p>Internal evaluation: Teachers reflect on their practices, set goals, and seek feedback from peers and administrators</p>	<p>External evaluation: detailed, large-scale evaluation system, set standards defined centrally, well trained human resources. (Quantitative metrics)</p> <p>Internal evaluation: absence of valid, reliable and objective methodology.</p>

within their professional environment to foster continuous improvement.

More emphasis on quantitative metrics in both external and internal evaluations to ensure a comprehensive assessment of teaching effectiveness.

Table 4: Comparing Uzbek teacher evaluation system to the Hungarian teacher evaluation system

In both countries (Table 4.), the evolution of second-generation career models can be detected: they are moving away from linear tenure-oriented models, focusing on ongoing professional development and performance assessment to improve teaching quality and educational results. Because of the centralised governmental measures, this transition has been more intensive in Hungary concerning the TCM rollout – since the early-2010s. The TCM functions as a career ladder in the Hungarian system with double aims. On the one hand, the TCM attempts to evaluate teachers' performance in the context of standardised competencies, specifying linear career paths from Trainee to Researcher teacher. On the other hand, Hungary highlights professional competencies and outlines its career progression policy to encourage teachers' lifelong professional development through an accountability culture and the pursuit of excellence.

Uzbekistan seems to be transitioning into a second-generation career framework too, although with its distinct characteristics. The assessment system is not as much centralised as in Hungary. Teacher performance evaluation is focusing on assessment rather on professional development. The career ladder is based on such criteria as teacher's qualifications and subject matter knowledge rather than on professional competencies. In the future, in Uzbekistan, one of the aims can be moving towards a competence-based evaluation system and focusing more on professional development in teaching to improve the quality of education. This metamorphosis is seen as venturing away from the retrogressive tenure-based frameworks towards more dynamic models that accentuate the effectiveness of educators and proceed to improve. Countries with a career ladder can set a good example for Uzbekistan, considering one of the most significant advantages of this model: it emphasises continuous professional development. Nevertheless, the amendments must be adapted to suit the nation's conditions and educational culture, which concerns respect for cultural identities and providing resources to meet the student's needs. The transition towards a more managerial type of sys-

tem raises certain dilemmas, e.g. whether it will encourage teachers' professional development or whether the measurement tools to be used will provide a valid assessment of teachers' performance.

Teacher appraisals take place in both countries at least once a year, and they are conducted by internal sources. As for the proportion of external and internal sources of teacher assessment, external sources determine the career paths for teachers in both countries, but the results of internal appraisals play a more decisive role in determining their salaries. The proportion of the items for internal appraisal is different in Uzbekistan and Hungary. Individual developmental goals add much more to the appraisal results in the former, while school- and classroom practice takes priority in the latter.

The teacher's salary scheme is much more dependent on the internal appraisal results in Hungary than in Uzbekistan. The new appraisal will bring about a major shift in the Hungarian system, but the consequences remain unclear at present.

The appraisal procedures in both countries rely on clearly quantitative measures: Uzbekistan focuses on students' average grades. In Hungary, the methodology will be based on scoring teachers' performance based on certain criteria, including students' achievements. This points to the need for qualitative indicators or the mixture of qualitative and quantitative data to avoid manipulating performance metrics like student grades in both countries. Therefore, self-assessment, collaboration, and peer review could be used as measuring tools for appraisal procedures.

There is one more feature that needs consideration. Teacher's appraisal currently operates in Uzbekistan independently of school monitoring and evaluation outcomes. We accept Odilov's view (2023) according to which the emphasis on school leaders' and educators' performance assessment, integrating school evaluation results with teacher appraisals can maximise the impact of both processes. The synergy between internal and external school evaluations and teacher appraisals promises to enhance overall school performance and instructional quality.

Conclusions

Our research compared Uzbek and Hungarian Teacher evaluation and appraisal systems. We aimed to find similarities, differences and challenges for decision-makers at different levels. The aspects of analysis were the evolution, the assessment criteria, the components and the methodology of teacher assessment. We also included the evolution of the salary scheme in both countries. Based on our results, we could identify dilemmas as well as possible future prospects for both systems; moreover, we clarified the basic principles of the further development of existing appraisal systems, which may enhance teacher job satisfaction: *balancing external and internal assessment, alignment with educational goals, incorporating multiple assessment criteria, promoting professional development, ensuring fairness and transparency, and continuous review and adaptation*. We hope that decision-makers will consider these principles when introducing any new measures in teacher assessment systems.

References

- Ball, S. (1994). *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Bascia, N. & Rottmann, C. (2011). What's so important about teachers' working conditions? The fatal flow in North American educational reform. *Journal of Education Policy*, 26(6), 787–802. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.543156>
- Bottery, M. (1996). The challenge to professionals from the new public management: implications for the teaching profession. *Oxford Review of Education*, 22, 179–197. <https://doi.org/10.1080/0305498960220206>
- Braun, H. (2005). *Using Student Progress to Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models*. Educational Teaching Service.
- Cazes, S., Hijzen, A. & Saint Martin, S. (2015). *Measuring and Assessing Job Quality: The OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 174*. OECD Publishing.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249–305. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
- Crehan, L. (2016). *Exploring the impact of career models on teacher motivation*. IIEP-UNESCO.

- Falus, I. (Ed.) (2011). *Tanári pályakialakulás – kompetenciák – sztenderdek. Nemzeti köznevelési törvény. Eszterházy Károly Főiskola.*
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change.* Jossey-Bass.
- Gewirtz, S. (1997). Post-welfarism and the reconstruction of teachers' work In the UK. *Journal of Education Policy*, 12, 217–232.
<https://doi.org/10.1080/0268093970120402>
- Gomendio, M. (2017). *Empowering and Enabling teachers to Improve Equity and Outcomes for All. International Summit on the Teaching Profession.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273238-en>
- Hanushek, E. (2007). The single salary schedule and other issues of teacher pay. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 574–586.
<https://doi.org/10.1080/01619560701602975>
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6, 151–182.
<https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School.* Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.
- Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and Literature Review. OECD Education Working papers, No. 23.* OECD Publishing.
- Kane, T. & Staiger, D. (2012). *Gathering feedback for teaching. Combining high-quality observations with students surveys and achievement gains. MET Project Research Paper.* The Bill & Melinda Gates Foundation.
- Kotschy, B. (Ed.) (2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei.* Eszterházy Károly Főiskola.
- Marshall, K. (2005). “It's Time to Rethink Teacher Supervision and Evaluation”, *Phi Delta Kappan*, 86(10), 727–735.
<https://doi.org/10.1177/003172170508601004>
- Mead, S., Rotherham, A. & Brown, R. (2012). *The Hangover: Thinking About the Unintended Consequences of the Nation's Teacher Evaluation Binge, Teacher Quality 2.0.* American Enterprise Institute, Special Report 2, September.
- Mourshed, M., Barber, M. & Chijioke, C. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better.* McKinsey & Company.
http://iel.immix.ca/storage/6/1304014879/McKinsey_Full_Report_Nov_2010%282%29.pdf

- Odilov, A. (2023). Teacher Career Structure Reforms in Uzbekistan: The current Challenges and Lessons Learned from Top-performing Education Systems. *Science and Innovation*, 2(6), 30–47.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Ozga, J. (1995). Deskilling a profession, In Busher, H. & Saran, R. (Eds.), *Managing Teachers as Professionals in Schools*. Kogan Page.
- Papay, J. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review*, 2(1), 123–141. <https://doi.org/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384>
- Santiago, P. & Benavides, F. (2009). *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*. OECD. www.oecd.org/edu/evaluationpolicy
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Vandervoort, L., Amrein-Beardsley, A. & Berliner, D. (2004). “National Board certified teachers and their students' achievement”. *Education Policy Analysis Archives*, 12(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.v12n46.2004>
- Viac, C. & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Education Working Papers. OECD Publishing.
- Wagner, W., Göllner, R., Helmke, A. & Trutwien, U. (2013). Construct validity of students' perceptions of instructional quality is high, but not perfect: Dimensionality and Generalizability of domain independent assessments. *Learning and Instruction*, 28, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.03.003>
- Wallace, T., Kelcey, B. & Ruzek, E. (2016). What can student perception surveys tell us about teaching? Empirically testing the underlying structure of the Tripod student perception survey. *American Educational Research Journal*, 53(6), 1834–1868. <https://doi.org/10.3102/0002831216671864>

Legislative documents

Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye (2023). 2023. évi LII. törvény a pedagógusok új életpályájáról. Retrieved from <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2300052.tv> (2024. 05. 07.)

Kormány (2023). 402/2023. (VIII. 30.) Kormányrendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló törvény szerinti felzárkózó és kedvezményezett települések listájáról, valamint egyes közneveléssel összefüggő kormányrendeletek módosításáról. Retrieved from https://jogkodex.hu/jsz/statusz_tv_2023_52_torveny_5005914?ts=2023-07-16#ss3201 (2024. 05. 07.)

Kormány (2024). 3/2024. (I.18.) Kormányrendelet a tanárbéremeléshez szükséges egyes kormányrendeleti szabályokról (p. 77). Retrieved from <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3cbaed189365674eb11f73447fa9c852375d6e47/megtekintes> (2024. 05. 07.)

Belügyminiszter (2024). 18/2024. (IV. 4.) Belügyminiszteri rendelet a pedagógusok teljesítményértékeléséről. Retrieved from <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/1e954e2d1ca922ab555dc33cae0febb2d6d38ff6/megtekintes> (2024. 05. 07.)

Néhány megfontolandó szempont a pedagógusok munkahelyi elégedettségének javításához: az üzbég és a magyar pedagógus teljesítmény-értékelési rendszerek összehasonlító elemzése

A magyar kormány által bevezetett teljesítményértékelés a pedagógus értékelés rendszerén belül arra sarkallt bennünket, hogy nemzetközi viszonylatban feltérképezzük a létező pedagóguséletpálya-modelleket, azon belül a fizetéshez kötött egyéni értékelési formákat, valamint elvégezzük a magyar és üzbég életpályamodell, valamint pedagógus teljesítményértékelés összehasonlítását. Az elemzés szempontjai az értékelési rendszer fejlődése, az értékelési eljárás és az értékelés kritériumai és módszerei. Célunk, hogy rávilágítsunk néhány fontos szempontra a döntéshozók számára akkor, amikor bevezetnek vagy megváltoztatnak egy értékelési rendszert. Reméljük, e szempontok mérlegelése támogatja a pedagógusok jóllétét és minőségi szakmai munkáját.

Kulcsszavak: pedagóguséletpálya-modell, pedagógusértékelés, fizetési kategóriák

Tanárképzés a 21. században – a McKinsey-jelentéstől a kompetenciaalapú tanárképzésig

Szabó Dóra

Szabó Dóra, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Karának PhD-hallgatója,
ORCID: 0000-0002-1547-2073, szabo.dora@arts.unideb.hu

A tanulmány áttekintést nyújt a 21. századi tanárképzés kihívásairól és tendenciáiról, fókuszálva a McKinsey-jelentés hatásaira, az osztott és osztatlan tanárképzésre, valamint a kompetenciaalapú képzésre. Elemzésünk során áttekintjük a tanárok felkészítésének változásait az elmúlt években, különös tekintettel a McKinsey-jelentés által felvetett kérdésekre és azok hatására. Vizsgáljuk a pedagógusképzési tendenciákat, s bemutatjuk a kompetenciaalapú pedagógusképzés fő jellemzőit és előnyeit, miközben kiemeljük a terület kihívásait és további fejlesztési lehetőségeit.

Kulcsszavak: tanárképzés, kompetencia, tanári szerep, osztatlan tanárképzés, kompetenciaalapú tanárképzés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.2.03

Bevezetés

Az oktatás hatékonyságának meghatározó szereplője a tanár, akinek szerepe az idők során jelentős változásokon ment keresztül. Korábban a tanárok nem csupán oktatók, hanem nevelők is voltak, akik példamutatással formálták diákjaik jellemét és értékrendjét. Napjainkban azonban az oktatási rendszer középpontjában a tantervek és a standardizált tananyagok állnak. Ez a változás felveti a kérdést: milyen is egy jó tanár a modern oktatási környezetben? A jó tanár jellemzői sokrétűek és komplexek. Elegendhetetlen, hogy érzékeny legyen a diákok egyéni szükségleteire és érzelmi állapotára, mivel a pedagógiai munka lényege a tanulók holisztikus fejlesztése. Egy jó tanár képes meghallgatni és megérteni a diákokat, ami erősíti a tanár-diák kapcsolatot, és növeli a tanulók motivációját. Emellett a hatékony tanár együttműködési készségekkel rendelkezik, nemcsak az osztályteremben, hanem azon kívül is. Ezekon kívül képes csapatmunkában dolgozni kollégáival, a szülőkkel és a tágabb közösséggel, így hozzájárulva az iskola egészének sikeréhez. A modern pedagógusnak tehát egyszerre kell rendelkeznie tradicionális nevelői értékekkel és technikai szakértelemmel. Feladatai közé tartozik a tantervi követelmények magas szintű teljesítése, ugyanakkor fontos, hogy megtartsa a személyes kapcsolatokat és a nevelés emberi oldalát. Így

válhat a tanár az oktatási rendszer kulcsszereplőjévé, aki nemcsak tudását adja át, hanem hozzájárul a diákok személyiségfejlődéséhez is (Szabó, 2022).

Az iskolákkal szembeni elvárások, amelyeknek fő társadalmi funkciója az oktatás biztosítása volt, megváltoztak. Az információs robbanás, az információs technológia fejlődése és a tömegmédiá térhódítása alapvetően megváltoztatta az oktatási intézményeket és folyamatokat. Az oktatási reform a tanárok aktív részvételét igényli, enélkül nem lehet hatékony (Csapó, 2007). Ma már nem aktuális az a tananyagcentrikus tanári hozzáállás, amely elvárja, hogy a diákok megfeleljenek az elvárásoknak (Szabó, 2022). A tanárképzés célja olyan tanárok képzése, akik a tanulási folyamatokat hatékonyan segíteni tudják, s egy olyan gyakorlatra készít fel, amely egyedisége miatt nem tudható, hogyan alakul. Az oktatási innovációk hatása a tanároktól függ, mennyire képesek és hajlandóak befogadni az új lehetőségeket, és felhasználni azokat a fejlődés érdekében. A tudás egyre több aspektusa kerül be a tanári kompetenciák, fejlesztendő területek közé. „Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják” (McKinsey, 2007, p. 6; idézi Chrappán, 2022; Kopasz, 2021; Poplavskyi, 2021 stb.).

A 21. századi tanárképzés számos kihívással szembesül, ezeket kívánjuk részletesen feltárni. Kutatásunk célja, hogy átfogó képet nyújtson a tanárképzés jelenlegi helyzetéről, különös tekintettel a McKinsey-jelentés hatásaira, valamint az osztott és az osztatlan tanárképzésre és a kompetenciaalapú képzésre – mindezt az ábrákon és az elnevezésekben követve a Debreceni Egyetem tanárképzésének mintáján. Az alábbiakban összefoglaljuk a kutatási problémákat és kérdéseket, amelyekre választ keresünk.

K1. Milyen új pedagógusképzési modellek jelentek meg az elmúlt években? Hogyan változott a tanárok felkészítése a 21. században?

K2. Milyen konkrét intézkedéseket javasolt a McKinsey-jelentés, és ezek hogyan valósultak meg?

K3. Milyen kompetenciákat helyez előtérbe a kompetenciaalapú tanárképzés?

Kutatásunk célja, hogy ezekre a kérdésekre választ találjunk, valamint hogy részletesen bemutassuk és átfogó képet adjunk a tanárképzés aktuális helyzetét, kihívásait és fejlődési lehetőségeit tekintve. A dokumentumelemzés módszerével mélyrehatóan vizsgáljuk a tanárképzés felépítését és gyakorlatát, különös tekintettel egy konkrét intézményre, amely jól reprezentálja az országos trendeket és szabályozásokat, ugyanakkor felhívjuk a figyelmet arra, hogy a tantárgyak és modulok között már az elnevezésekben is eltérések figyelhetők meg intézményenként.

McKinsey-jelentés

A 2007-ben megjelent McKinsey-riport szerint a minőségi oktatási rendszerek vizsgálata három kimagasló fontosságú tényezőt azonosított: biztosítani, hogy a megfelelő emberek váljanak pedagógussá; eredményes tanárok képzése minőségi tanárképzés során; s garancia vállalása, hogy a rendszer a lehető legjobb oktatást biztosítja minden gyermek számára. A jelentés középpontjában az iskolarendszerek és reformok állnak, a kutatás 2006 májusa és 2007 márciusa között zajlott 25 ország iskolarendszerét vizsgálva (McKinsey, 2007).

A jelentés szerint a tanárok teljesítménye hatást gyakorol az iskolarendszer minőségére, hiszen a rosszul teljesítő pedagógusok negatívan befolyásolhatják a diákok teljesítményét. Ezt előidézheti az is, hogy a leendő pedagógusok nem rendelkeznek a képzés előtt azokkal a képességekkel, készségekkel, melyek létfontosságúak ezen a pályán, ezek a fejlett írás-olvasási, számolási készségek, erős kapcsolati és motivációs képességek, tanulási és tanítási motiváció, elhivatottság. Ezek hiánya korlátot képez a pedagógus pályán, s azt mutatja, hogy nem lehet mindenki tanár. Az oktatás előfeltételeként tekintünk a tanár és a diák együttműködésére, s ezen a kölcsönös kapcsolaton alapszik a tanulás fejlesztése, fejlődése. Ehhez pedig megfelelő módszertani tudásra van szükség, amellyel a tanórák minősége javul. Így nem hanyagolható el a pedagógusok önreflexiója. A színvonalas tanítás elérésének érdekében a riport négy módszert ír elő:

- a gyakorlati képzés hangsúlyozása már az alapképzés során, a gyakorlati képességek fejlesztése, melyek a legnagyobb fejlődést az osztályteremben érhetik el;
- eredményes oktatási vezetők választása, képzése (irányító és mentor szerep);
- tantestületi együttműködés, csapatmunka;
- a pedagógusok egymástól való tanulása (Benedek, 2012).

Mindemellett a McKinsey-jelentés számos kritikai szempontot vet fel. Ezek közé tartozik a tanári minőség és a szelekció fontossága, a tanárképzés és -továbbképzés gyakorlati készségekre fókuszáló megközelítése, a tanárok teljesítményének értékelése, az eredményekhez kötött ösztönzők alkalmazása, valamint az iskolavezetés és menedzsment szerepe az iskolák teljesítményének javításában. A kritikai megközelítés rávilágít arra, hogy ezek a rendszerek mennyire objektívek és igazságosak, illetve hogyan befolyásolják a tanárok motivációját és elégedettségét (Benedek, 2012).

Benedek András, a magyar oktatás és tanárképzés szakértője szerint bár a jelentés sok értékes megállapítást tartalmaz, néhány esetben túlzottan menedzseri szemléletet alkalmaz, amely nem mindig áll összhangban a pedagógiai gyakorlatokkal és az oktatás emberi oldalával. Benedek hangsúlyozza, hogy a jelentés nem veszi kellően figyelembe az egyes országok és oktatási rendszerek kulturális és kontextuális különbségeit, így az ajánlások nem minden esetben alkalmazhatók univerzálisan, és fontos a helyi viszonyokhoz igazítani őket. Kritikai szempontként említi továbbá, hogy a jelentés által javasolt szigorú teljesítményértékelési rendszerek veszélyeztethetik a tanári autonómiát és kreativitást. Benedek kiemeli, hogy a tanárok munkájának értékelése komplex folyamat, amelyet nem lehet pusztán számszerű mutatók alapján megítélni. Felhívja a figyelmet arra is, hogy a jelentés által javasolt reformok hosszú távú hatásait nehéz előre megjósolni, és különösen fontosnak tartja a folyamatos monitorozást és az alkalmazott változtatások hatásainak értékelését (Benedek, 2012).

A tanárképzés változásai, pedagógusképzési tendenciák

A tanárképzés kiemelkedik társadalompolitikai vonzatával, hiszen családok tömegét érinti, és relevanciával rendelkezik a politikában, befolyással van a munkahe-lyekre, a demográfiai folyamatokra, valamint szociális és gazdasági dimenziókra is. Kozma Tamás szerint a pedagógusképzés „társadalmi ügy” (Kozma, 2009), mely egy szakmára készít fel, s nem feltétlenül arra, amit az oktatási intézményekben elvárnak a tanároktól, viszont az iskola a család után a legfontosabb szocializációs színtér, ezért a tanár szerepe még nagyobb jelentőségű egy gyerek, diák életében. A pedagógusvégzettség korábban magas presztízst biztosított, viszont manapság a társadalmi, kulturális változások és fejlődés által már nem csak a tanár a tudás birtokosa. A technológia mindent elérhetővé tett és tesz számunkra egyetlen kattintás segítségével. Ezen kívül fontos megemlíteni még, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének fontosságát. Az élethosszig tartó tanulás a tanári pálya egyik szegmensének is tekinthető, hiszen lépést kell tartani a diákokkal, valamint a változó világ infrastruktúrájával, mely akár új kihívást is jelenthet a tanár-társadalom számára (Kárpáti, 2008).

A magyarországi tanárképzés folyamatos változása több okra vezethető vissza, amelyek összefüggenek az oktatási rendszer fejlődésével, a munkaerőpiaci igényekkel, a nemzetközi trendekkel és a politikai döntésekkel. Az oktatási rendszer átalakulása, amely a bolognai folyamat részeként az osztott képzést vezette be,

majd az osztatlan tanárképzés visszaállításával próbált alkalmazkodni az új kihívásokhoz, tükrözi a folyamatos keresést a leghatékonyabb képzési formák iránt.

A tanulmány módszertani megközelítésének központi eleme a dokumentum-elemzés. E módszer segítségével mélyrehatóan elemezzük a tanárképzésre vonatkozó hivatalos dokumentumokat, különös tekintettel egy konkrét intézményre (Debreceni Egyetem), amely reprezentálja az országos gyakorlatot. Bár a tanárképzés felépítése az országon belül nagyjából egységes, az egyes modulok és tantárgyak elnevezései és tartalmai között, különösen a pedagógiai-pszichológiai modulban, eltérések mutatkozhatnak. A dokumentumelemzés során elsődlegesen a törvényeket/rendeleteket, tanterveket, akkreditációs jelentéseket és egyéb hivatalos iratokat vizsgáljuk, amelyek meghatározzák a tanárképzés struktúráját és követelményeit. Ezek az anyagok lehetőséget adnak arra, hogy feltárjuk a tanárképzés változásait, valamint megértsük a McKinsey-jelentés hatásait és a kompetenciaalapú képzés főbb jellemzőit.

Tanárképzés a bolognai rendszerben (2006–2013)

A 21. századi oktatásügyi reformok egyik pillére a Bologna-folyamat volt, mely a tanárképzést is átalakította az Európai Unióhoz való csatlakozás után. Az 1999-es Bolognai Nyilatkozat hat fő célt fogalmazott meg:

- könnyen átlátható és összehasonlítható képzési rendszer,
- két fő képzési ciklusú képzés,
- kreditrendszer,
- a felsőoktatási mobilitás támogatása (hallgató, oktató, kutató),
- európai minőségbiztosítási együttműködés,
- európai viszonylatú tartalmak megjelenése a felsőoktatásban.

A tanárképzést a 289/2005. (XII. 22.) Kormányrendelet szabályozza, s egy egységes tanárszakot alakított ki, melyben különböző szakképesítéseket lehet szerezni. Az osztatott képzés bevezetése azzal a céllal történt, hogy harmonizálják a magyar felsőoktatási rendszert az európai normákkal. A képzés struktúrája 3 + 2 évre módosult, alapképzés (BA/BSc), amelyet mesterképzés (MA/MSc) követett. Ezen kívül megnőtt a pedagógiai-pszichológiai és a módszertani tantárgyak aránya, ami részben a diszciplináris tárgyak számának csökkenését okozta. A tanári mesterszak sikeres felvételijéhez egy megfelelő bemenetű alapszak vagy mesterszak elvégzése volt szükséges, de a nem bolognai rendszerű pedagógusdiplomát is elfogadták. A bolognai rendszer lehetővé tette a kompetenciaalapú tanárképzés felépítését (Simonics, 2016), ezáltal jelentősen megnőtt a pedagógusképzésben

részt vevő hallgatók száma (Brezsnyánszky, 2009). Az osztott képzés pozitív oldala volt, hogy lehetőséget adott a hallgatóknak a szélesebb körű általános ismeretek megszerzésére az alapképzés során, majd a mesterképzésben való szakosodásra. Emellett a bolognai rendszer könnyebb nemzetközi mobilitást és továbbtanulási lehetőségeket biztosított. Ugyanakkor a kétlépcsős rendszer hátrányai közé tartozott, hogy a tanárjelöltek számára hosszabb időt vett igénybe a tanári képesítés megszerzése, és gyakran érezhető volt a gyakorlati készségek hiánya az alapképzést követően.

A leendő tanárok pályaalakmassági vizsgálja

A pályaalakmassági vizsgát annak érdekében vezették be, hogy szűrjék a tanárképzésre jelentkezőket, és csak azok nyerjenek felvételt, akik megfelelnek bizonyos személyes és pszichológiai követelményeknek, amelyeket a tanári pálya megkíván. A vizsga célja, hogy a tanárszakra jelentkező diákok személyes motivációról, habitusokról, kommunikációs készségeikről és pedagógiai elképzeléseiről, életútfejlődési terveiről információkat gyűjtsenek az intézmények. A vizsgához szükséges egy kézzel írt motivációs levél, s ez alapján tárgyalja meg a bizottság, valamint a felvételiző a karrierterveket és célokat. Ezen kívül egy pedagógiai nevelési helyzetet kell értelmezni, véleményezni, egy szabadon választott pedagógiai olvasmányról beszélni bizonyos szempontok alapján.

A pályaalakmassági vizsga a 2010-es évek elején vált általánossá a tanárképzésben, a 2020-as években fokozatosan átalakult, majd több helyen meg is szűnt, legalábbis a korábbi formájában. A változások mögött több tényező állt. Egyfelől a tanárhiány problémája arra kényszerítette az oktatáspolitikai döntéshozókat, hogy lazítsanak a felvételi követelményeken, és így szélesebb kör számára tegyék elérhetővé a tanárképzést. Másfelől a vizsga gyakorlati hasznosságával kapcsolatos kérdések is felmerültek, különösen amiatt, hogy az alkalakmassági vizsgák eredményei és a későbbi tanári teljesítmény közötti összefüggések nem mindig voltak egyértelműek.

Osztatlan tanárképzés 1.0 (2013–2023)

A tanári szakképzettség 2013 óta osztatlan, kétszakos képzésben szereshető meg (Simonics, 2016). A tanárszakoknak két formája jött létre: 4 + 1 éves, 4,5 + 1 éves és 5 + 1 éves képzés. Mindhárom esetben a plusz egy év az összefüggő közoktatásban történő szakmai gyakorlatot jelenti. A 10 féléves képzés során általános iskolai tanári képzettséget lehet szereshni, míg a 12 féléves képzés középiskolai tanár

szakképzettséget ad. Az osztatlan tanárképzés első hat féléve közös képzési szakasznak minősül, ezután kell dönteniük a hallgatóknak a továbbhaladásról, hogy a tanári szakképzettséget milyen minőségben kívánják megszerezni, általános vagy középiskolai tanárok szeretnének lenni, s a további év(ek)ben a szakmódszertani képzés is megkezdődik.

Az osztatlan tanárképzés visszaállítása 2013-ban azzal a céllal történt, hogy egy egységes, öt-hat éves képzési program keretében közvetlenül a tanári pályára készítse fel a hallgatókat. Az osztatlan képzés előnye, hogy jobban integrálja a pedagógiai és a szaktárgyi ismereteket, valamint nagyobb hangsúlyt fektet a gyakorlati készségek fejlesztésére. A folyamatos pedagógiai-pszichológiai modulok révén a hallgatók már a képzés elején kapcsolatba kerülnek a tanítás gyakorlati aspektusai-val, ami növeli a képzés hatékonyságát. Ugyanakkor az osztatlan rendszer hátránya lehet, hogy kevesebb rugalmasságot biztosít a hallgatók számára az irányváltásban, és kevésbé támogatja a nemzetközi mobilitást, mint az osztott képzés.

Az osztatlan rendszer hatalmas változást hozott, hiszen az osztott képzés elején a hallgató még nem lehetett biztos abban, hogy az alapképzés után tanári mesterképzésen tanul(hat) majd tovább. Az új rendszerben alapvetően hat évre lehet tervezni, ahogy azt a képzési háló is mutatja az 1. ábrán. A tanári gyakorlatot ebben a képzési rendszerben a 4–5. évben kezdték el a leendő tanárok (attól függően, hogy általános vagy középiskolai szakirányt választottak), „B típusú gyakorlat” során, s a zárószigorlatok után folytatták utolsó évben az összefüggő tanítási gyakorlaton.



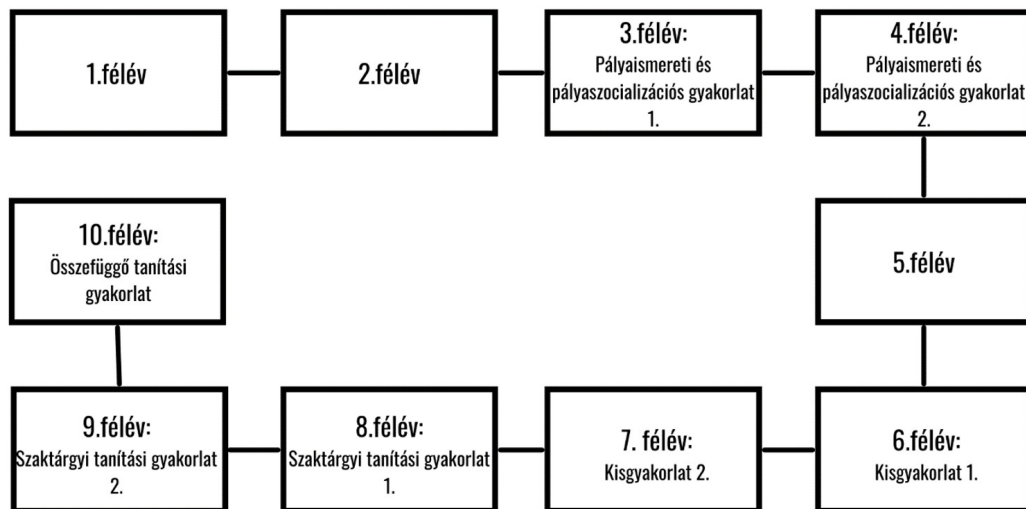
1. ábra: Osztatlan tanárképzési háló 1.0 (saját szerkesztés a Debreceni Egyetem tanárképzési mintatanterve alapján)

Az oktatási rendszer folyamatos változásának egyik fontos oka a munkaerőpiaci igények és a társadalmi elvárások változása. A gyorsan változó világban az oktatásnak is alkalmazkodnia kell az új kihívásokhoz, például a digitális kompetenciák fejlesztéséhez, a kritikai gondolkodás erősítéséhez, valamint az inkluzív és differenciált pedagógiai módszerek alkalmazásához. Az oktatáspolitikai döntésho-

zók számára kihívást jelent megtalálni az egyensúlyt a hagyományos értékek megőrzése és az innovációk bevezetése között. A tanárképzés folyamatos változása Magyarországon az oktatási rendszer modernizálására, a nemzetközi normákhoz való igazodásra, valamint a társadalmi és munkaerőpiaci igényekhez való alkalmazkodásra irányul. Mind az osztott, mind az osztatlan képzésnek megvannak a maga előnyei és hátrányai, és az optimális rendszer megtalálása folyamatos kihívást jelent az oktatáspolitikai döntéshozók számára.

Osztatlan tanárképzés 2.0 (2023-tól)

Ennek a kihívásnak megfelelően, a kormány a 538/2021. (IX. 15.) Korm. rendeletben változtatta meg ismét a tanárképzés képzési kimeneti követelményeit (KKK), mely a 2022/23-as tanévtől lépett érvénybe felmenő rendszerben. Eddig hat évig készült egy hallgató, hogy középiskolai tanár váljon belőle, (akárcsak az orvosok), ezentúl öt év után megszerezheti a diplomáját. Tehát a képzés 10 féléves lett, s nem válik ketté a közoktatás szintjeinek megfelelően. Az ötéves képzés alatt a leendő tanárok már a második évükben elkezdik a tanári gyakorlatot, de konkrét tanítási tevékenységet csak a harmadik évtől végezhetnek iskolai gyakorlaton. A tanárképzés céljaként immár azt fogalmazták meg, hogy a pedagógus fel tudja készíteni a diákokat a középszintű érettségire.



2. ábra: Osztatlan tanárképzési háló 2.0 – tanári gyakorlatok (saját szerkesztés a Debreceni Egyetem tanárképzési mintatanterve alapján)

A szakmai vélemények erőteljesen megoszlanak az új képzési renddel kapcsolatban. Kérdés és állandó vita tárgya, hogy a szakmai tudás vagy a pedagógiai-pszichológiai ismereteknek mi az ideális aránya.

A képzési háló változása mellett a tanári szakképzettség elemei viszont nem változtak:

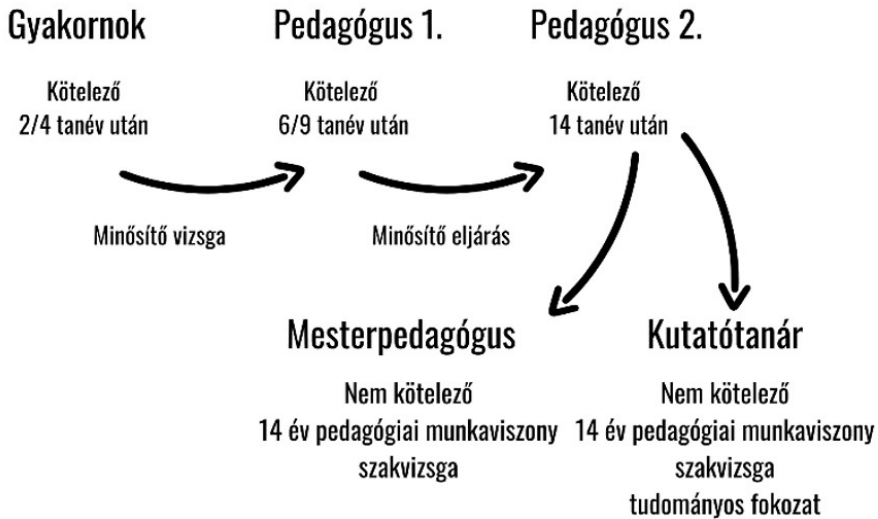
- szakterületi tudás szakonként,
- a tanári munkához szükséges
 - pedagógiai-pszichológiai tudás (elmélet, gyakorlat),
 - szakmódszertani kompetencia (tudás, készség, képesség),
 - pedagógiai, pszichológiai tudás és tanítási gyakorlat,
- összefüggő egyéni iskolai gyakorlat (Simonics, 2016).

Pedagóguséletpálya-modell

A kormány szabályozza a pedagógusok előmeneteli rendszerét, s az alábbi szakaszokat hozza létre: Gyakornok, Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus, Kutatótanár. A modell célja, hogy motiváló, kiszámítható, egyéni teljesítményen alapuló életpályát biztosítson egy egységes rendszerben a tanároknak, ezáltal vonzóbbá tegye a tanári pályát, és megtartsa a jó pedagógusokat.

Ahogy a 3. ábra is mutatja, a gyakornokság a pályakezdéstől számított 2 év, majd sikeres minősítő vizsga után kategórialepéssel Pedagógus I. fokozatba léphet elő a tanár. Ez a szakasz 6 év gyakorlatot jelent, amelynek végén a pedagógusnak kell kezdeményeznie a minősítő eljárást, de maximum 9 évet lehet ebben a kategóriában tölteni, kötelezően lépni kell. A Pedagógus II. szakasz során a tanároknak szakvizsgát kell tenniük, 6 év után jelentkezhetnek mesterpedagógus minősítésre. A kutatótanári fokozathoz szükséges a Pedagógus II. képesítés, tudományos fokozat, doktori képzés elvégzése, s 6 év gyakorlat, valamint legalább 2 minősítő eljárás. Ebbe a kategóriába az ország pedagógusainak kb. 1%-a tartozik.

Az életpálya folyamatos fokozatai



3. ábra: Az életpálya fokozatai (saját szerkesztés)

A fokozatlépésekhez portfóliót kell készítenie a pedagógusoknak, amely egy dokumentumgyűjtemény, segítségével végigkísérhető a pedagóguskompetenciák fejlődése, a szakmai út, tevékenységek, a pálya nehézségei és sikerei reflexiók és tényszerű dokumentumok által. A portfólió tartalmaz szakmai önéletrajzot, ezen kívül a nevelő-oktató munkához tartozó dokumentumokat, reflexiókkal ellátott óraterveket, pedagógiai szakmai és egyéb tevékenységek bemutatását, s ezek dokumentációját. A tanárnak szükséges még bemutatnia önálló alkotói, művészeti tevékenységeit, a pedagógust foglalkoztató intézményt és környezetét, valamint értékelnie kell a szakmai életútját.

A modell bevezetése óta a tanárok bére emelkedett, ami növelte a pedagógusi pálya anyagi vonzerejét. Az előmeneteli rendszer biztosítja a fizetések fokozatos emelkedését, ami motiváló hatással bír. Emellett a modell világos karrierutat kínál a pedagógusok számára, amely során különböző fokozatok (Gyakornok, Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus, Kutatótanár) elérésével léphetnek előre. Ez a strukturált rendszer elősegíti a szakmai fejlődést és elismerést biztosít. Az előmeneteli rendszer feltételezi és elvárja a továbbképzési programokban való részvételt. A modell stabilitást és kiszámíthatóságot nyújt a pedagógusok számára, mivel az előmeneteli rendszer és a kapcsolódó béremelések előre tervezhetők.

Ugyanakkor a modellhez kapcsolódó adminisztratív követelmények és értékelési rendszerek jelentős terhet rónak a pedagógusokra. A portfóliókészítés és a különböző értékelési folyamatok időigényesek, és sokszor elvonják a figyelmet a tanítástól. Az előmeneteli rendszer és a béremelések nem mindig arányosak a befektetett munkával és teljesítménnyel, ami demotiváló hatású lehet, különösen azok számára, akik úgy érzik, hogy a rendszer nem méri fel helyesen a munkájukat. A továbbképzési lehetőségek minősége és hozzáférhetősége változó, ami egyenlőtlenségeket okozhat a pedagógusok között. Nem minden régióban állnak rendelkezésre ugyanolyan színvonalú képzési programok. Emellett a rendszerrel járó követelmények és az előmenetellel kapcsolatos elvárások növelhetik a pedagógusok stressz szintjét. A teljesítményértékelések és a folyamatos önfejlesztési kényszer nyomása alatt a pedagógusok munkaterhei jelentősen növekedhetnek.

Polónyi István az életpályamodell bevezetése után azt vizsgálta, hogyan hat a modell a hazai pedagógusokra a bérváltozások, a tanárképzésre felvett hallgatók, s a pedagógusok korstruktúrájának tükrében. A pedagógus bérezés az életpályamodell minősítési és a közalkalmazotti bérszámfejtés alapján fokozatokba sorolt, a vizsgálatok alapján 2013 és 2016 között a diplomás minimálbérhez képest még mindig alulmarad a tanárok bérezése. A felsőoktatási tanárképzést elkezdő hallgatók körében a pedagógusjelöltek kiválóságát elemezte a felvételi követelmények alapján. Az eredmények arra mutatnak, hogy kezdetben kedvezőbb hatással volt az életpályamodell, arányaiban többen választották a tanárképzést, de nem a legkiválóbbak. Az életkori összetételi vizsgálat eredményei alapján kimutatható, hogy 2005 és 2016 között növekedett az általános iskola alsó tagozatán tanító pedagógusok átlagéletkora, a felső tagozaton és a középfokú oktatásban is jelentősebb változások következtek be, de ezek is az elöregedésre utalnak (Polónyi, 2019).

A portfólió elkészítéséhez elengedhetetlenek az alábbi pedagóguskompetenciák, melyet a 15/2006-os miniszteri rendelet részletez, s melynek 4. számú melléklete tartalmazza a tanári kompetenciák kettős bontását (általános és speciális kompetenciák). A pedagógiai kompetenciák lehetővé teszik, hogy a pedagógus sikeres munkát végezzen szakterületén. A tanárképzésben megszerezhető pedagóguskompetenciák – tudás, készségek, képességek – nyolc területen kerültek meghatározásra, melyek közül kutatásunk szempontjából a tanulás támogatása, a pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése, a tanulói csoportok, közösségek segítése, fejlesztése a legrelevánsabbak (Kotschy, 2012).

Kompetenciaalapú pedagógusképzés

A kompetencia a tudás egy fajtája, amely bizonyos cselekvések végrehajtására tesz alkalmassá. Napjaink oktatáselméleti reformjaként tekintünk rá, hiszen ezen modell szerint az oktatás elsődleges célja a kompetenciák elsajátítása (Hanák, 2007). Az Európai Unió a kompetenciarendszerrel a pedagógusok felkészítését és munkáját kívánja segíteni. Ezáltal egy biztonságos, vonzó iskolai környezetet alakít ki, ahol működik a kölcsönös tisztelet és az együttműködés. Támogatja a vegeyes összetételű osztályokban (társadalmi, kulturális egyenlőtlenségek, képesség-béli különbségek, különleges nevelésű igények) a hatékony tanítás-tanulás folyamatát. Ezen kívül felhívja a figyelmet a szülőkkal, munkatársakkal való együttműködésre, az intézményi fejlesztésben való szerepvállalásra (Chira, 2020). Az innovatív magatartás elkerülhetetlen az új ismeretek, a reflektív gyakorlat és a kutatás nélkül. Ez is ösztönzi a pedagógusokat az infokommunikációs technológia (IKT) használatára s a folyamatos szakmai fejlődésre, melynek során önálló tanulóvá válnak (Falus, 2009; Szabó, 2022).

Az Európai Unió a tanárképzés előtt álló feladatokat alapelvek szerint írta elő. Ezek közé tartozik, a kompetenciaalapú tanárképzés, az IKT-eszközök alkalmazása, a tanárrá válás bevezető szakaszának megjelenítése, a tehetséges diákok tájékoztatása a pedagóguspályáról, a pálya egészen át tartó mentorálás és végül a pedagógusképzők pedagógiai kompetenciáinak fejlesztése (Falus, 2009; Mrázik, 2010, p. 3).

A tanári hivatáshoz szükséges kompetenciákat máshogy is meg lehet közelíteni, ahol a kompetencia a szakmai felkészültség komponenseit foglalja magába: tudás, attitűd, képességek. Ezek a képesítési követelmények a pedagógusképzés felépítéséhez és rendszeréhez is segítségül szolgálnak. A kompetencia tehát olyan ismeretek, készségek és attitűdök egésze, amely magában foglalja a tanulás képességét és módszereit. Pedagógiai és pszichológiai dimenzióval is találkozhatunk a fogalom értelmezésekor. A kulcskompetencia egy transzferábilis, többfunkciós egység, amely három szempontból meghatározó; kulturális tőke (személyiség fejlődése, egész életen át tartó tanulás), társadalmi tőke (aktív állampolgári szerepvállalás, társadalmi beilleszkedés), emberi tőke (foglalkoztathatóság) (Szebeni, 2010). Ezeket a kompetenciákat a kötelező oktatás és képzés szakaszában szükséges elsajátítani, s a későbbiekben ezek szolgáltatják az alapot az egész életen át tartó tanulásához, elősegítik a személyes célok elérését, melyeket a folyamatos tanulás iránti vágy határoz meg. A kulcskompetenciák birtokosai gyorsan tudnak alkalmazkodni a modern világ változásaihoz, fejlődéséhez, amire akár szemé-

lyes befolyással is lehetnek. A tudásalapú társadalom jó hatással van az egyének tanulási képességére, hiszen a cselekvőképesség az élethosszig tartó tanulás során formálódik (Borbély, 2018). A kompetenciaalapú oktatás egy önálló munkaforma az oktatói tevékenység során, hiszen előre meghatározott kompetenciák megszerzése a cél. A kompetenciáknak központi jelentősége van, s a nevelés célja a megfelelő kompetenciák kialakítása (Nagy, 2000).

Ha kompetenciaalapú pedagógusképzésről van szó, szükséges megemlíteni a kompetenciaalapú közoktatást is, melyet Chrappán Magdolna (2011) is vizsgált egyik írásában, amelyben meghatározta és rendszerezte a kompetenciákat, valamint vizsgálta, miként járulnak hozzá a diákok sikeres életútjához és társadalmi beilleszkedéséhez. Emellett kritikusan is szemlélte a kompetenciaalapú oktatás megvalósítását, kiemelve a pedagógusok felkészítésének fontosságát, valamint az oktatási rendszeren belüli strukturális problémákat, amelyek akadályozhatják a kompetenciaalapú oktatás hatékony működését (Chrappán, 2011).

A kompetenciaalapú tanárképzés kiemelkedő fontosságú a modern oktatási rendszerben, mivel lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy hatékonyabban reagáljanak a változó társadalmi és gazdasági igényekre. Ennek egyik fő előnye a rugalmasság, amely a differenciáltabb megközelítést és a személyre szabott tanulást ösztönzi. Ezenkívül a kompetenciaalapú tanárképzés nagy hangsúlyt fektet a gyakorlati készségek fejlesztésére és a valós környezetben történő tanulásra, ami segíti a pedagógusokat a hatékony tanítási módszerek alkalmazásában. Az ön-reflexió és a szakmai fejlődés lehetősége további előnyt jelent, mivel ezek hozzájárulhatnak az oktatási minőség és a pedagógusok szakmai készségeinek folyamatos fejlődéséhez. Ugyanakkor a kompetenciaalapú tanárképzésnek vannak kihívásai is, mint például az időigény, a változó minőség és a továbbképzés szükségessége. Mindezek mellett fontos megfelelő infrastruktúrát és támogatást biztosítani annak érdekében, hogy ez valóban hatékony legyen, és hozzájáruljon a pedagógusok szakmai fejlődéséhez, valamint az oktatási minőség javításához.

Összegzés

Összességében a dolgozatban az elmúlt évek magyarországi tanárképzési reformjait a bolognai rendszertől az osztatlan tanárképzés 2.0-ig, és azok hatásait foglaltuk össze. Bár PILOT-program keretein belül néhány egyetemen elindul 2024 szeptemberétől az osztatlan tanárképzés 2.1 (vagy épp 3.0?), erre még jelen tanulmányban nem térünk ki. Kitekintettünk a pedagógusok életpályamodelljének felépítésére és annak hatásaira a tanárok karrierjére és motivációjára. Hangsúlyoztuk a kompetenciaalapú tanárképzés fontosságát, különös tekintettel a modern oktatási környezet változó igényeire és kihívásaira. Célunk az volt, hogy átfogó képet adjunk a magyarországi tanárképzés jelenlegi helyzetéről, felhívjuk a figyelmet a kompetenciaalapú képzés fontosságára, megvizsgáljuk az előnyeit, hátrányait, valamint elindítjuk azt a tudományos vitát, hogy a jelenlegi tanárképzés rendszerében megvalósul-e a kompetenciaalapú megközelítés. Az oktatás mára már egy hatalmas, összetett terület lett, s ez is az önképzésre és az élethosszig tartó tanulásra készíti a pedagógus társadalmat. A kutatásunk körkörös jellegű, a tanári szerep átalakulását a modern oktatási környezetben vizsgálja, hangsúlyozva a pedagógusok szakmai fejlődésének és hatékony oktatási gyakorlatának fontosságát.

A legfrissebb kutatások szerint a pedagógiai változás leginkább akkor sikeres, ha a modellalapú gyakorlatokat és a kompetenciaalapú oktatást egy tanulóközösség támogatja (Kozma, 2018). A tudományos irodalom általánosságban elismeri, hogy a sikeres megvalósításhoz nélkülözhetetlen a tanárok felhatalmazása és önbizalma az új tantervi és pedagógiai gyakorlatok kezelésében, azonban az új kompetencia és tantervi modellek bevezetése jelenleg még folyamatban van, és további erőfeszítésekre van szükség azok teljes körű megvalósításához.

Irodalom

- Benedek, A. (2012). Digitális korunk tendenciái a pedagógiai gondolkodásban. In Varga, L. (Ed.), *Közoktatás-vezetési kutatások 2010–2012 Tanulmányok* (pp. 37–78). Közoktatási Vezetők Oktatási és Nevelésfejlesztési Alapítvány.
- Benedek, A. (2012). A pedagógusképzés megújítása: lépés vagy toporgás. *Módszertani közlemények*, 52(2), 7–12.
- Borbély, M. (2018). Pedagógus digitális kompetencia-körkép 2018. 1. rész. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 65(12), 627–652.
- Breznayánszky, L. (2009). A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio*, 3, 335–348.
- Chira, Cs. (2020). A digitális kompetencia keretrendszerei és a pedagógusok digitális kompetenciája. In Lengyelne Molnár, T. (Ed.), *A kultúraváltás hatása az egyéni kompetenciákra: a digitális kompetencia modelljei*. (pp. 38–57). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó.
<https://doi.org/10.46403/Akulturavaltashatasaegyeni.2020.38>
- Chrappán, M. (2011). Kompetencia a közoktatásban. *Educatio*, 10(4), 550–560.
- Chrappán, M. (2022). A NAT evolúciója 2010–2021 között. *Educatio*, 21(1), 30–47.
<https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.3>
- Csapó, B. (2007). A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3–4), 11–23.
- Falus, I. (2009). A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen. *Educatio*, 18(3), 360–370.
- Hanák, Zs. (2007). *Kompetencia alapú tanítás-tanulás pedagógiája, pszichológiája. Kompetencia-alapú programok elterjesztése a tanárképzésben*. Módszertani Kiadvány, 5. Eszterházy Károly Főiskola.
- Kárpáti, A. (2008). Tanárképzés, továbbképzés. In Fazekas, K., Köllő, J. & Varga, J. (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 193–215). Ecostat.
- Kopasz, G. (2021). Oktatáspolitikai és tanárképzési Finnországban a tehetség gondozás aspektusából. In Medovarszki, I. (Ed.), *Tantárgypedagógiai kaleidoszkóp, 2021* (pp. 225–239). Magánkiadás. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/id/eprint/7305>
- Kotschy, B. (2012). *A portfólió szerepe a pedagógusok minősítési folyamatában*. Oktatási Hivatal.
- Kozma, T. (2009). Tanárképzés a Bologna-folyamatban. *Educatio*, 18(3), 273–278.
- Kozma, T. (2018). Tanuló közösségek és társadalmi innovációk. *Educatio*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.6>

- Mrázik, J. (2010). *A tanárképzés helye és helyzete a PTE-n*. Pécsi Tudományegyetem.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Polónyi, I. (2019). Az életpályamodell bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(5–6), 115–129.
- Poplavskiy, M. M. (2021). Teacher as a media figure in modern higher education: A competence-based approach. *Linguistics and Culture Review*, 5(4), 904–914. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS4.1772>
- Simonics, I. (2016). *A pedagógusképzés megújítása*. Typotop Kft.
- Szabó, D. (2022). Digitális szakadék áthidalása pedagógusok között. *PedActa*, 12(2), 35–41. <https://doi.org/10.24193/PedActa.12.2.4>
- Szebeni, R. (2010). *A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiség háttere*. Debreceni Egyetem.

Teacher Education in the 21st Century – From the McKinsey Report to Competency-Based Teacher Education

The study provides an overview of the challenges and trends in 21st century teacher education (TE), focusing on the impact of the McKinsey-report, split and non-split TE programs, and competency-based TE. In our analysis, we examine the changes that have taken place in teacher preparation in recent years, with particular attention to the questions raised by the McKinsey-report and their effects. We explore trends in teacher education and present the main characteristics and advantages of competency-based teacher education, while highlighting the challenges and further development opportunities in the field.

Keywords: *teacher education, competency, teacher role, non-split teacher education, competency-based teacher education*

Iskolateremtők

„A tanítás értékek vonzó módon történő felajánlása” – interjú Szabó László Tamás professzor úrral

**Fekete Dorottya¹ – Szűcs Tímea² – Kiss Dávid³ – Papp Hunor⁴
– Ceglédi Tímea⁵**

¹ a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatója, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ Oktatáskutató Gyakornoki program MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoportjának oktatáskutató gyakornoka, feketedorottya02@gmail.com

² a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar adjunktusa, az MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport kutatója,
ORCID: 0000-0002-8327-8280, szucs.timea@arts.unideb.hu

³ a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatója, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ Oktatáskutató Gyakornoki program MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoportjának oktatáskutató gyakornoka, kdkaylin@gmail.com

⁴ a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatója, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ Oktatáskutató Gyakornoki program MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoportjának oktatáskutató gyakornoka,
ORCID: 0009-0008-1718-8157, papphunor76@gmail.com

⁵ a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar adjunktusa, az MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport kutatója,
ORCID: 0000-0001-9943-1801, ceglledi.timea@arts.unideb.hu

*Prof. dr. Szabó László Tamás, a rejtett tanterv metafora meghonosítója új alapokra helyezte az iskoláról való gondolkodást. A tanárképzésben betöltött szerepe miatt tanítványai gyakran a tanárok tanárának nevezik. Hazai és nemzetközi konferencia-előadások és publikációk sora fűződik nevéhez. A következő interjúban azokról az életeseményekről, hatásokról kérdezzük, amelyek meghatározták tudományos karrierjét, és amelyek összefonódtak a hazai neveléstudományok történetével is. Az interjú a *CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Programhoz kapcsolódó „Átkapcsolás, ahol a neveléstudományi kutató generációk találkoznak” című podcastsorozat¹ negyedik beszélgetésének szerkesztett változata. A sorozat három kutatógeneráció találkozását teszi lehetővé, akik az iskola, az oktatás és a nevelés kérdéseiről beszélgetnek. A felvételekre meghívtuk a neve-**

¹ A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (amelyet prof. dr. Kozma Tamás alapított) szárnyai alatt működő CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program 2021 őszén indult, vezetője prof. dr. Pusztai Gabriella. Célja a tanár szakos hallgatók támogatása abban, hogy a tanári pályához kötődő önálló neveléstudományi kutatásokhoz kapcsolódjanak egy inspiratív kutatóközösség tagjaiként. A gyakornokprogram kutatómentorai és -gyakornokai a kutatás mellett a tudomány-népszerűsítés területén is innovatív munkát végeznek, amelynek része a podcastsorozat. A gyakornokprogram és a podcastsorozat koordinátora dr. Ceglédi Tímea. Az első adások struktúrájának és kérdéseinek kialakításában közreműködtek: dr. Bicsák Zsanett Ágnes, dr. Ceglédi Tímea, Kiss Dávid Mihály, Papp Hunor és Tóth Emese. Az adásfelvétel és az interjúleirat elő- és utómunkálataiban közreműködtek: dr. Szűcs Tímea, dr. Ceglédi Tímea, Kiss Dávid Mihály és Papp Hunor.

léstudományok jelentős hazai letéteményeseit, olyan mestereket, akiktől sokat tanultunk. Vendégünk továbbá egy-egy volt doktorhallgatójuk, aki jelenleg is aktív kutatómunkát folytat. Őket kérdezi egy-egy tanár szakos gyakornok hallgató a legfiatalabb kutatógeneráció képviselőjében. Az interjú során elhangzott kérdések a gyakornokprogram tagjai, a szervezők és kérdezők közös gondolkodása nyomán fogalmazódtak meg. A következőkben prof. dr. Szabó László Tamást a fiatal kutatógeneráció tagja, Fekete Dorottya, valamint professzor úr tanítványa, dr. Szűcs Tímea kérdezi.

Kulcsszavak: neveléstörténet, életpálya, interjú

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.2.04

Fekete Dorottya (a továbbiakban F. D.): *A gyerekek ritkán válaszolnak úgy a „mi leszel, ha nagy leszel?” kérdésre, hogy oktatáskutató. Ön mi szeretett volna lenni kis korában, milyen elképzelései, céljai voltak?*

Szabó László Tamás (a továbbiakban SZ. L. T.): „Hát tűzoltó leszek és katona, vadakat terelő juhász” – én is ezt gondoltam, de az nagyon hamar kialakult, hogy csak olyan szakmát tudok elképzelni magamnak, ami valahogy emberekkel foglalkozik és nem gépekkel. Mivel a vértől elájultam, orvos nem lehettem, így lettem tanár. Ezt én nem is bántam meg, mert a teljes spektrumban, a teljes szakmai élethosszban mindig közel voltam az iskola világához. Persze gyerekek nem kerültek mindig elélem. Tanár akartam lenni, az is lettem, magyar–francia szakos középiskolai tanár, és ott kezdtem a pályámat egy vidéki gimnáziumban.

F. D.: *Miután megszületett a döntés, hogy tanárnak készül, volt-e olyan tantárgy, ami miatt végül az akadémiai pályát választotta az egyetemi évek során?*

SZ. L. T.: Most erről csak annyit mondok, mint Arany János, hogy „gondolta a fene”. Soha nem akartam kutató lenni, de az élet úgy hozta, hogy bekerültem a Kozma Tamás által vezetett Oktatáskutatóba, és onnantól kezdve adódott, hogy beletársam magam a kutatásba. Az ember nem úgy születik, hogy kutató akar lenni. Vannak ilyen emberek biztosan, például szerintem Kozma Tamás ilyen. Az SZLT nem ilyen, ő sokkal inkább tanár volt és maradt.

F. D.: *A tanulmányai során kik voltak nagy hatással Önre?*

SZ. L. T.: Akitől én a pedagógiát tanultam az Országos Pedagógiai Intézetben, az Takács Etel volt. A közönség jobbára csak úgy ismeri, mint a Rácz–Takács szerző-

páros² tagját. Ő mindent tudott a pedagógiáról, s én azt tanultam tőle, nem nyelvtant. Nagy büszkeségem, hogy élete vége felé meghívott a rejtett tanterv fejezet megírására az általa tervezett *Kis didaktika* kötetbe (vö. Comenius: *Didactica Magna*). Aztán kiváló emberek, kiváló kollégák voltak az Oktatáskutató Intézetben is. Kozma Tamást már említettem, de említhetném Liskó Ilonát, Lukács Pétert, Halász Gábort, továbbá Györgyi Zoltánt is, aki itt Debrecenben is volt intézetigazgató. A tanszéken, ahol debreceni egyetemi működésemet elkezdtem, és ami aztán kibővült intézetté és kétszeresére nőtt, szintén nagyszerű emberek, kiváló kollégák körében dolgozhattam.

F. D.: *Az egyetemi tanulmányokat a szakdolgozat megírása szokta lezárni. Erről Önnek mik a tapasztalatai? Könnyű vagy inkább nehéz feladat volt témát választani?*

SZ. L. T.: Azért volt nehéz, mert én egy időben azt gondoltam magamról, hogy zenész vagyok. (Jártam is a Zeneakadémia karvezető tanszakára három éven át, jóllehet nem voltam beiratkozva.) Vesztemre nem volt elég önismeretem ahhoz, hogy felmérjem, mi történik akkor, ha például egy olyan témát akarok választani, amihez latinul jól kellett volna tudni, és én latinul nem tudtam jól soha. (Más nyelveken elég jól, de a latin az gyenge volt). Akkor francia szakosként az Albert Camus nevű francia író filozófiai esszéjéről³ írtam a szakdolgozatomat franciául. Tele volt hibával, és úgy lehetett életre galvanizálni, hogy egy francia anyanyelvű csinált a szövegemből egy elfogadható francia szöveget. Szóval nem lehet megtanulni a nyelvet az egyetemen, ezt mondom. Lehet, hogy ti, a te korosztályod már jobbak vagytok, mert sokkal nyitottabb a világ, és lehet nyelvterületre menni. Mi csak korlátozottan utazhattunk, éppen ezért csak az egyetemen egy idegen nyelvet nem lehetett igazán jól megtanulni.

F. D.: *Ki volt a témavezetője, illetve milyen emlékei vannak róla?*

SZ. L. T.: Az én szakdolgozati témavezetőm Köpeczi Béla professzor úr volt, aki egy nagy hatalmú ember volt, a Kiadói Főigazgatóság főigazgatója. Ez még az úgynevezett államszocialista korszakban volt (politikai műszóval: az átkosban). Annak a rendszernek elkötelezett, magas beosztású embere volt, és nekünk a *XX. századi francia regény* című kurzust tartotta. (Amúgy négyest kaptam a szakdolgozatomra.)

² Rác, E. & Takács, E. (1959). *Kis magyar nyelvtan*. TIT Gondolat Kiadó.

³ Camus, A. (1963). *L'homme révolté* [A lázadó ember]. Editions Gallimard.

F. D.: *Amikor már oktatott az egyetemen, akkor milyenek voltak a hallgatók, hogyan tudná jellemezni őket?*

SZ. L. T.: A hallgatók csodásak voltak, imádtam őket, de tényleg. Az még – hogy mondjam – a globalizált előtti világ, a „mobilofónia” kezdete volt. Fölálltam a pódiumra a Karácsony Sándor-teremben, a félév kezdetekor százan voltak, a végén tizenöten, de én annak a tizenötnek is ugyanolyan lelkesen mondtam a magamét. Hivatalosan *Didaktika* volt a tantárgy, de én igazából a tanári mesterséget tanítottam, mert ez lett – a rejtett tanterv mellett – az egyik fő művem: *Bevezetés a tanári mesterségbe*.



F. D.: *Ha már szóba kerültek a hallgatók, akkor professzor úr tanítványai a végzettségszerzés után hogyan tudtak elhelyezkedni?*

SZ. L. T.: Nem tudom. Valószínűleg már akkor is az volt, mint manapság. A tanári diploma egy nagyon-nagyon jó diploma. Kár, hogy nincs eléggé megbecsülve a mai főhatalom által, mert – úgymond – nem eléggé gyakorlati. Ha valaki jó bölcsészalapkot kap, akkor szövegértésben, problémahorizontban erre is tud nézni meg arra is, előre is meg hátra is, mint a történész. S ez rendkívül szélesre tárja a foglalkoztatási lehetőségeket. Ebből viszont az is következik, hogy nagyon sokan elspriccelnek, nem tanárként helyezkednek el. Ez manapság még inkább így van, azt hiszem. Ha maga kutatótanonc, akkor ez irányban is tájékozódhat. A mostani világ abszolút listavezető, legfontosabb idegen nyelve nyilvánvalóan az angol. A neveléstudományi doktori programban annak idején rendre meghirdettünk összehasonlító szemináriumot három nyelvből (angol, francia, német). A listavezető – nem nehéz kitalálni – az angol nyelvű kurzus volt, mellette a németre is jutott mindig több érdeklődő. Nagy öröm volt, hogyha időnként egy vagy két francia szakos vagy legalább szakirodalmat franciául olvasni képes doktorandusz jelentkezett. Lehet, hogy a doktori kiírásban még mindig benne van a francia nyelvű szeminárium, de ez már csak egy kövület. Jóllehet

a frankofóniáért nagyon sokat tesz a République Française, de ez bizony egy nehéz verseny az angломán világban.

F. D.: *Mi volt az első tudományos szereplése, ezt hogyan élte meg? Gondolok itt konferenciákra és találkozókra...*

SZ. L. T.: Jaj, Istenem, ezek nagyon-nagyon régen voltak. Tudományos szereplés... Én soha nem szerettem valójában a konferenciaszerepléseket. Az első nyilvánvalóan az Oktatáskutatóhoz kapcsolódik. Ott voltak kutatási belső konferenciák, ahol én is fölléptem különböző témákkal (rejtett tanterv, iskolai életvilágok hermeneutikája, minősítés és minőség az iskolában, tanügyi második gazdaság). Aztán az Országos Neveléstudományi Konferenciák sorozata, ahol néha előadó voltam, és sokszor szimpóziumot levezető elnökként szerepeltem. Továbbá két ciklusban az MTA Neveléstudományi Bizottságának tagja, Debrecenben pedig a Debreceni Akadémiai Bizottság Neveléstudományi és Pszichológiai Szakbizottságának voltam elnöke szintén két ciklusban.

F. D.: *Akik ismerik és olvassák Önt, egyből ráismernek az Ön egyedi stílusára. Ez miből eredeztethető?*

SZ. L. T.: A pedagógiának van egy ilyen elviselhetetlen bikkfanyelve, amitől engem mindig kirázott a hideg, azt én nem tudtam. Én színesebben beszéltem/írtam a pedagógiáról, ami szerintem – éppúgy, mint a tanítás is – értékek vonzó módon történő felajánlása. Itt a hangsúly a vonzó módon van. Persze ehhez több minden szükséges. Lehet valami született adottság, érzék is meg persze sok tanulás a tanári mesterségből és sok reflektált tapasztalás.

F. D.: *Budapest és Debrecen között ingázva az ember InterCity-professzorává avanzálódik. Ha most visszamehetne az időben, akkor miről beszélgetne, beszélgetett a kollégáival a vonatút során? Debrecenbe érkezve miről folyt a diskurzus az egyetem folyosóin?*

SZ. L. T.: Ez nagyon érdekes volt. Kozma Tamás professzor úr azt csinálta, hogy elindult az IC-n, amelyen akkor ott voltak a Debrecenbe, az egyetemre utazó oktatók. Végigment, és megkérdezte: „Uraim, egy kávé?” (akkor még volt büfékocsi az InterCity-vonatokon). Oda beültünk, és Debrecenig mindenféle szakmai, közéleti, politikai, ízlésbeli, esztétikai és mindenféle dologról folyt a szó. Az én időmben (1993–2012) a tanszéken, majd később az intézetben is az volt a szokás, hogy mikor valakinek letelt a szolgálata, nem rohant el rögtön, bementünk egymáshoz, és

egy kávé mellett – úgymond – társasági életet is éltünk: beszélgettünk. Ez jó élmény volt, és szerénytelenül mondom, hogy nem én tolakodtam ide, hanem engem ide hívtak (Kozma Tamást professzornak, engem docensnek).

Az Akadémiai Pedagógiai Bizottságnak, amelynek akkor tagja voltam, volt egy kihelyezett ülése itt a Debreceni Akadémiai Bizottság székházában. Az ülészak közben jön be az ottani irodavezető hozzám: „Tanár úr, a dékán úr kérdezi, hogy meg tudná-e őt látogatni.” Eljöttem ide Bitskey professzorhoz, a bölcsészkar dékánhoz, és ő kérdezte, hogy ha megkínálnának itt engem egy docensi állással, el tudom-e képzelni, hogy eljőjsek Debrecenbe. És eljöttem. Ebben a csalafintaság az volt, hogy vélhetőleg Bitskey professzor a világon voltomat se tudta, de Kozma Tamás súgott neki, hogy Szabó László Tamást jó lenne ide hozni, dékán úr, szóljal neki, te ajánld föl, minthogyha az egyetem hívna.

F. D.: *Mit jelent Ön számára Debrecen, illetve a debreceniség?*

SZ. L. T.: Egyszer volt egy tudományos ülészak erről, ez a téma többeknek is kedves volt, Brezsnányzky professzornak, Kozmának is, de jómagam nem tudtam annyira ráhangolódni. Debrecen viszont, tehát maga a város, nekem egyet jelentett az egyetemmel, mert színházban ugyan voltam, de a mostani gyönyörű Kölcsey Központ akkor még csak épült. Itteni szabadidőm nagy részét a szemben lévő Zeneművészeti Karon töltöttem, mert állandóan oda jártam koncertre, növendékhangversenyre, vizsgákra is, főként a gitárosokhoz. Sőt egyszer még „kamaráztam” is Duffek Mihállyal. Két zongoránál ültünk, s azokat megtéptük rendesen, persze nem klasszikust, mert én olyat nem tudok, hanem bárzenét. Duffek professzor őrült jó akkordokat tett alá, úgyhogy isteni jó volt. (Persze ez szűk, mondhatni baráti körben történt.)

F. D.: *Köszönöm szépen! Professzor úr tanítványához, dr. Szűcs Tímeához fordulok. Milyen emlékek jutnak eszébe professzor úrral kapcsolatban?*

SZ. T.: *Csupa klassz.*

SZ. L. T.: *Kimenjek, vagy maradhatok?*

SZ. T.: *Hát, természetesen maradj. Az egyik egy ominózus előadáshoz tartozik, mert sokat gyakoroltunk előtte. Átbeszéltük töviről hegyire, hogy miről fogok beszélni, és mivel ez volt az első előadásom, nagyon sok praktikus jó tanáccsal látott el, ami nekem nagyon jólesett, és az a törődés is, ahogy odafigyelt rám. A másik a zenepedagógiai doktori óránk, ahol nagyon vidám délutánokat töltöttünk együtt, ugyanakkor*

rengeteg dolgot tanultunk. Azt kell elképzelni, hogy idekerült akkor egy csapat zene-tanár, és semmit nem tudtunk a kutatásról. Tehát mindent meg kellett tanítani, szépen az elejétől, töviről hegyire, mint a kis óvodásoknak. De jól vette a csapat a ka-nyart, azért kellett hozzánk türelem, illetve az, hogy professzor úr végiggondolja, hogy mire van szükségünk. Ugyanígy rengeteg tanácsot adott a disszertációírással kapcsolatban is. Nyilván rutinos bírálóként tudta, hogy mire kell figyelni, és elmond-ta nekünk ezeket a trükköket, hogy mi fontos, és mi nem az. Én emlékszem, hogy amikor írtam a tézisdolgozatomat meg aztán a disszertációm is, a fülembé cseng-tek ezek a gondolatok. Persze a maga stílusában, hiszen mindig kiviláglott az a fajta műveltség és nagy rálátás, amiből hihetetlen sokat tudtunk tanulni. Örülök, hogy itt beszélgetünk, és most ezt elmondhattam, megköszönhetem.



SZ. L. T.: Nem tudom, hogy látjátok-e, hogy a dicsfény itt a fejemet kör-beveszi, köszönöm szépen. Mondanék ehhez valamit, szabad még? Jóval az én nyugdíjazásom után itt két alkalommal is tartottunk szemináriumot dr. Horváth Zsuzsa tanárnővel a dokto-

randuszoknak. Az volt a címe, hogy *Tudomány és kommunikáció*, elég fellengzős címe volt. Pontosan arról szólt, hogy hogy jelenjünk meg, hogy készüljünk fel, mi az, ami lehetséges, mi az, ami nem lehetséges. Most nem tudok ennek a részletei-be belemenni, mert nem erről van szó, de látnivaló volt, hogy azok a doktorandu-szok, akik ott ültek – és ott nemcsak zenetanárok ültek, hanem mindenfélék (szo-ciológus, nyelvtanár) –, azt kell mondjam, hogy jó szívvel vették, s úgy, hogy ez valóban releváns dolog. Tehát fontos, hogy erről beszélünk, mert erről mintha nem lett volna szó korábbi vagy egyéb kurzusokon. Az, hogy hogyan adjuk el a „portékát”, egy bonyolult, húzós dolog. Örülök, hogy így látta ezt a kérdést Szűcs Tímea is.

SZ. T.: *Bennem mély nyomot hagyott egy könyved, A „rejtett tanterv”, és ez nagyon komolyan összefűződött a te neveddel. Mi inspirálta ezt a témát annak idején, ami-kor megírtad?*

SZ. L. T.: Ez szinte komédiába illik. Akkor az Országos Pedagógiai Intézetben voltam. 1978-ban vagyunk, Báthory Zoltán és Ballér Endre professzorok, a Tantervelméleti Osztály vezetői összeállítottak egy tíz témakörből álló tantervelméleti szemináriumot. Kilenc témának már megvolt a felelőse. „Van itt egy téma, a rejtett tanterv, annak még nincs gazdája, nem akarnád-e elvállalni?” – kérdezték. Amikor kijöttem tőlük, a szomszéd irodában ült Takács Etel, Kádárné Fülöp Judit kitűnő olvasáskutató és Bakonyi Pál. „Fogalmam sincs róla, mit akarnak ezek tőlem, valami rejtett tantervről beszélnek, de nem tudom mi az.” Mire Takács Etel: „Lacikám, hagyja rájuk, ne huzakodjon velük, majd kitaláljuk.” Ezt követően sokat olvastam róla, óralátogatások sorozatán vettem részt. Végül is kitaláltuk, és számomra termékeny témakörnek bizonyult az a jelenségvilág, amit a szakirodalom a rejtett tanterv szaknyelvi metaforával jelöl.

SZ. T.: *Mikor és hogyan kerültél kapcsolatba a tanárképzéssel? Milyen feladataid voltak a tanárképzésben?*

SZ. L. T.: Legelőször akkor, amikor oktatáskutató voltam, és megkérdezte a Gyógypedagógiai Főiskoláról Gordosné Szabó Anna főigazgató, hogy tanítanék-e úgynevezett általános pedagógiát leendő gyógypedagógusoknak. Beadtam egy tématervet, a főigazgató asszony azt elfogadta. S így vagy nyolc éven keresztül, még Illyés Sándor főigazgatói ideje alatt is tanítottam általános pedagógiát a nagy előadásban, ahol legalább nyolcvan lány ült – mert a gyógypedagógus-hallgatók szinte kivétel nélkül lányok voltak –, és „ájultan hallgatták” a fiatal tanár urat. Volt módomban arra, hogy az ELTE Tanárképző Karán is eldaloljam a didaktikát, később Szegeden, Csapó Benőéknél is volt egy féléves kurzusom a rejtett tantervről. Tehát bemelegítkeztem különböző vizekbe, savakba, lúgokba, megedződtem, és akkor így jöttem ide, és nagyon tetszett, hogy pedagógiát taníthattam. Amit pedagógiából tudtam, azt Takács Eteltől tanultam, amint már említettem is. Sok beszélgetés, kávézás, sőt olykor borozás is történt. Ő osztotta az észet, én meg próbáltam szivacsoként magamba szívni. Így volt ez.

SZ. T.: *Aztán itt Debrecenben is folytatódott még ez a történet, a tanárképzés.*

SZ. L. T.: Igen, itt tanárképzés folyt a pedagógia részéről.

SZ. T.: *Arra gondolok, hogy te ebben komolyabb szerepet is vállaltál.*

SZ. L. T.: Volt Tanárképzési Kollégium, és abban Brezsnýánszky professzor úr volt a tanszék részéről a pedagógia képviselőjében. Őt követően engem kértek föl a tanárszak képviselőjére szakfelelősként. Később bekerült a Tanárképzési Kollégiumba Chrappán Magdolna tanárnő is, akinek elkötelezettsége és hozzáértése igen értékes hozzájárulás volt a kollégium munkájához.



SZ. T.: *Mi jellemezte az akkori magyarországi tanárképzést a nemzetközi gyakorlat-hoz képest? Erre te nyilván a saját külföldi tapasztalataid meg a több nyelven való olvasottságod miatt alaposan ráláttál. Mit tudnál ebből kiemelni nekünk?*

SZ. L. T.: Ahogy a magyar iskola egésze, úgy a tanárképzés szerkezete is kontinentális jellegű. Ezen azt értem, hogy felülről lefelé határozódik meg minden. Ezzel szemben az angolszász rendszerekben a döntéseket sokkal több szakmai vita és kompromisszumkeresés előzi meg, erősebb a rendszer működésének „társadalmassága” – hogy ezzel a furcsa kifejezéssel éljek. *Tanárképzés Európában* címmel egy kismonográfiát is készítettem erről a kérdéskörrel.

Közelebbről a német és a holland pedagógusképzési rendszert volt alkalmam tanulmányozni. A francia képzési rendszerben erős a gyakorlati irányultság. Ez néhány éve megjelent a hazai képzési rendszerben is a másodévesek kiküldésével iskolai intézményekbe. Nyilvánvalóan azért, hogy kapjanak valami közvetlen benyomást a gyerekről, a tanulóról, hogy hogyan néz ki manapság a tanítás, az osztálytermi munka ebben a felpörgetett, gyors, a világhálóra alapozott világban. Ezért mondtam a felvétel megkezdése előtt, hogy én már nem mernék bemenni tanítani egy mai osztályterembe.

SZ. T.: *A 70 éves születésnapjaidra kötettednek a címe: A tanárok tanárának lenni. Ebből a szerepből mit üzensz a jövő tanárnemzedékének, és milyen „stafírungra” lenne szüksége a leendő tanároknak.*

SZ. L. T.: A tanárság szerintem lényegileg hierarchikus viszony. A tanár – hivatalból – mindig fölrendelt helyzetben van. Ebből viszont az következik, hogy ezzel visszaélni súlyos szakmai vétség. Sőt bűn! Jó, ha a tanárnak van humora, de bánatóan ironizálni a gyerekekkel nem szabad. Tehát ne ironizáljon, legyen humora, és gondolja végig, hogy csak olyat taníthat, ami semmilyen módon nem okoz sem testi, sem lelki, sem szellemi sérelmet a növendéknek.

Tartottam egyszer egy előadást a tanári mesterség sarkalatos pontjairól. Volt vagy tizenkét pont, de most csak egyre emlékszem. Ez pedig az, hogy a tanárnak – úgymond – mindig két kultúrával kell lépést tartania. Egyrészt a saját felnőtt kultúrájával, de emellett azt is ismernie, tudnia kell, hogy miféle kultúrát fogyasztanak a növendékei (mit néznek, mit olvasnak, mit hallgatnak). Ez nem jelenti természetesen azt, hogy azonos kulturális termékeket fogyasszon a tanulóival.

SZ. T.: *Te sok tízéves tapasztalattal rendelkezel a tanárképzésben, rengeteget olvastál és saját hazai és külföldi tapasztalataid egyaránt vannak. Milyen követendő utat látnál most? Milyen jövőt igényelne a tanárképzés véleményed szerint?*

SZ. L. T.: Ami az én ízlésem szerinti út, az nem járható, mert egy régi út. Az azt jelenti, hogy a tanár legyen minél műveltebb, olvasottabb. A műveltségnek, a kultúrának mélységi vonatkozása van, az agrikultúrából jön, a földművelésből. Amikor az eke megszántja a földet, és abba megy a mag, akkor abból bogárzik ki az élet, hogyha a feltételek olyanok, tehát a kultúra mélységi ügy. Manapság – úgy érzem – nincs mélységi igény, információigény van, az információ pedig ott van a neten, és pikk-pakk minden ott van készen. Az *Educatio* múlt évi, a globalizációról szóló számába írtam erről. Persze nincs mit tenni, mediatisált világban élünk, ahol az információ sokkal fontosabb, mint az elmélyült műveltség. Nem műveltnek kell lenni, hanem tájékozottnak.

SZ. T.: *Az jutott eszembe, miközben olvastam ezt a tanulmányt, hogy a jó kutató sosem öregszik ki. Ha a társadalmi helyzet megkívánja, akkor hallatja a hangját, és ezt éreztem, amikor ezt az *Educatio*-cikket⁴ olvastam. A keletkezéséről már beszéltél, és nagyon érdekes témákat ütöttél meg ennek kapcsán. Beszéltél a mai tanulókról. Milyennek látod őket?*

SZ. L. T.: Okosak, nyitottak, pimaszok, de nem pimaszabbak, mint a régiiek persze. Élnek a digitális világ hozta lehetőségekkel, hiszen abba születtek bele. Én a Gu-

⁴ Szabó, L. T. (2022). A rejtett tanterv a változó tanulási környezetben. *Educatio*, 31(4), 633–646. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.4.8>

tenberg-galaxisban nőttem fel, a nyomtatott szöveget és a könyvet szeretem olvasni. A maiak az interneten tájékozódnak, és ezt jól teszik. Hogyha ez lehetőségként megvan, akkor ezt kell tenni. Csak néha a tanár zavarba jöhet, mert lehet, hogy a fiatalok már nagyobb jártasságuk, ügyességük révén sokkal több mindent és előbb leszednek már a világhálóról, amit a magamfajta ősbölcények nem tudnak. Ízlésekről van szó. Én is meg tudnám ezt tanulni nyilván, de valószínűleg nem akarom annyira, és mivel nem akarom, ezért nem is tudok az anyanyelv biztonságával mozogni a világhálón és a különböző applikációk dzsungelében. Nem egy civilizációs változás vagy váltás küszöbéhez érkeztünk, hanem már térdig vagy kötésig benne vagyunk ebben az újfajta civilizációban. Ehhez kell alkalmazkodni, és nyilván ti alkalmazkodtok is ehhez.



SZ. T.: *Hogyan emlékszel vissza a zenész doktoranduszokkal töltött időre? Mit jelentett ez számodra?*

SZ. L. T.: *Nagyon vidám korszak volt, azt hiszem, hogy tanultunk is. A szomorúságom az, hogy tudomásom szerint nagyon kevesen jutottak el odáig, hogy a PhD-t megszerezzék. Úgyhogy – ismétlem – jó érzés volt a közös munka, de a befektetett energiákhoz képest kevesen jutottak el a megcélzott doktori fokozat megszerzéséig.*

F. D.: *A podcast végéhez közeledve egy körkérdést szeretnék feltenni, amit professzor úrhoz és tanárnőhöz is intéznék. Mit üzenének azoknak az egyetemistáknak, akik még gondolkodnak azon, hogy valamilyen tudományos munkába kezdenek?*

SZ. L. T.: *Nehéz és göröngyös útra lépnek. Mérjék fel az erejüket, hogy mifajta hozam reményében lépnek erre a pályára. Mert ez nagyon sok munkával jár, és nem biztos, hogy ha a végén nincs kellő hozama ennek – vagyis még akár egy doktori cím megszerzésével se vagyok kelendőbb a munkaerőpiacon, mint anélkül –, akkor lehet, hogy azt mondja valaki, hogy nem érdemes ebbe az irányba menni, hanem számítógépet kell tanulni, és át kell képződni informatikusnak. A legfontosabb ehhez a kíváncsiság. Tehát az, hogy izgasson, hogy milyen módon lehet*

valamit megragadni, hány oldala, hány nézete van. Akiben ilyen kíváncsiság nincs, az ne akarjon kutató lenni, csináljon mást.

SZ. T.: *Én azt gondolom, hogy nagyon fontos az elhivatottság, mert ez egy nagyon sokrétű és nagyon változatos szakma. Eleve oktattunk és kutattunk, és nyilván más kell a két irányhoz. De tökéletesen egyetérttek a kíváncsisággal, hogy „elkapjuk a téma vadját”, ahogy professzor úr szeret fogalmazni. Ehhez kell az, hogy nyitottak legyünk a világra, nyitottak legyünk az emberek felé, és érzékenyek legyünk a társadalmi problémákra, az aktuális helyzetekre, mert ebből származnak azok a releváns témák, amelyek a társadalmat, a kutatói réteget is kíváncsisággal töltik el.*



F. D.: *Nagyon szépen köszönöm! Ezúton én is szeretnék mindenkit bátorítani, aki gondolkodik azon, hogy valamilyen tudományos munkába kezdjen, mert úgy gondolom, hogy hasznos tudással, életre szóló élményekkel lehet gyarapodni. Köszönjük szépen az interjút!*

* * *

„Az interjú alapját képező kutatást a MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar) hajtotta végre, és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A feldolgozás a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíja, továbbá a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-5 és ÚNKP-23-2-III kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott támogatásával készült.”

“Teaching is offering up values in an attractive way” – Interview with professor László Tamás Szabó

Prof. Dr. László Tamás Szabó, who popularised the metaphor of the hidden curriculum, has revolutionised the way how we think about school. Due to his pivotal role in teacher education, his students often call him “the teacher of teachers.” He has presented at countless national and international conferences and published numberless papers. In the following interview, we are going to ask him about those life events and influences that have shaped his academic career, and have also been intertwined with the history of Hungarian educational sciences. The interview is an edited version of the fourth conversation of the podcast series “Switching, Where Educational Research Generations Meet”, which is related to the CHERD-Hungary Educational Research Internship Program. The podcast series enables the meeting of three generations of researchers, who discuss the issues of school, education and upbringing. We invited significant domestic figures of the field of educational sciences to the talks, masters from whom we learned a lot, as well as one of their former doctoral students, who is still active in research. They were interviewed by a teaching intern student, representing novice researchers. The questions posed during the interview were formulated by the members of the internship program, the organizers and the interviewers. In the following, Prof. Dr. László Tamás Szabó is interviewed by Dorottya Fekete, a member of the young researcher generation, and by an ex-doctoral student of his Professor Szabó, Dr. Tímea Szűcs.

Keywords: *history of education, career, interview*

„TANÁR volt csupa nagybetűvel, s a tudós tanári lét és modell követendő példája” – Honti Máriára emlékezünk

Rádli Katalin¹ – Szövényi Zsolt²

¹ a Kulturális és Innovációs Minisztérium Felsőoktatási Képzési Főosztályának szakértője, katalin.radli@kim.gov.hu

² az Emberi Erőforrások Minisztériumának nyugalmazott főosztályvezetője
szovenyizsolt@gmail.com

Honti Mária magyar nyelv és irodalom, valamint történelem szakos tanár, tankönyvíró, irodalomtörténeti, módszertani-pedagógiai tanulmányok szerzője, az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnáziumának korábbi igazgatója, a közoktatás ügyének minisztériumi irányítója, nyugalmazott államtitkár. Munkássága a tanártovábbképzéshez, az irodalom és a nyelvészet határterületeihez kapcsolódik. A szakma és a hivatás nála egyet jelentett a tanulókért, a társadalomért felelősséget vállaló tanári magatartással. Életpályája irányadó kollégái és tanítványai számára.

Kulcsszavak: Honti Mária, tanárképzés, emlékezés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.2.05

Honti Mária magyar-történelem szakos középiskolai tanári diplomáját az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán szerezte 1962-ben, gyakorlótanítását jövődi iskolájában, a Trefort Ágoston Gyakorló Gimnáziumban végezte, ahol aztán a tanárjelöltek vezetőtanára lett harminc éven át.

Középiskolai tanítványainak éveken keresztül tanára, osztályfőnöke és tíz éven át iskolaigazgatója volt, s ezalatt az idő alatt középiskolai tankönyveket, irodalomtörténeti, módszertani-pedagógiai tanulmányokat írt. Az egyetemi hallgatóknak az irodalomtanítás módszertanát tanította, és nyelvészeti szemináriumokat tartott.

Tapasztalataival, pedagógusi szemléletével a közoktatás ügyének minisztériumi irányítója, az új közigazgatási rendszer alakuló folyamatában a fővárosi önkormányzat főosztályvezetője, majd közigazgatási államtitkárként a művelődésért és közoktatásért felelős tárcának gazdája lett.

Nyugdíjba vonulása után évekig az Oktatási és Kulturális Minisztérium szakértő tanácsadójaként és az Országos Köznevelési Tanács megbízásából a tankönyvi albizottságban vállalt feladatokat. Közel tíz évig volt a Közoktatási Szakértők Or-

szágos Egyesületének elnöke. Az almamáterhez vezetett vissza az útja, amikor feladatot vállalt a volt hallgatók közösségét összefogó kuratóriumban.

Ha megkérdezzük magunktól, kire is emlékezünk ma, akkor azt válaszolhatjuk, hogy a TANÁRRA (csupa nagybetűvel), a huszadik század, a századforduló értelmiségi emberére, akinél a szakma és a hivatás egyet jelentett a tanulókért, a társadalomért felelősséget vállaló tanári magatartással, elhivatottsággal.

A korosztályához és ismeretségi köréhez tartozókhöz – Hanga Máriához, Hunyady Zsuzsához, Bollókné Panyik Ilonához – hasonlóan ő is a tanítóképzőben kapta meg az indíttatást a pedagógus életformához, és építette tovább, teljesítette ki tanári hivatásában. A kőszegi tanítóképző igazgatójától Hegedüs Andrásról – aki később a bajai és a szegedi intézmények vezetőjeként írta Az írók a katedrán sorozat könyveit – kaphatta az indíttatást az irodalom szeretetéhez, a magyar-történelem szak elvégzéséhez, a tanárjelöltek tantárgypedagógiai és nyelvészeti szemináriumaihoz. Mindvégig tanított, de „nem középiskolás fokon” a gimnáziumban és a tanárképző kurzusokon. Nemes Nagy Ágnes munkásságáról megjelent dolgozatai, irodalmi esszéi (az író, az emberi mélységek, a költői értékek és a vers-tani szimbólumok egységben láttatása) maradandó bizonyítékai a kutató irodalomtanári felkészültségének.

Egyetemi éveiben Takács Eteltől, tanítómesterétől kapott indíttatást az anyanyelv melletti elköteleződésre és a széles körben használatos nyelvtani tankönyvének megírására.

Napjainkban a tanári pálya választása és a képzési rendszer körül sűrűsödő gondok közepette Honti Mária az általa gyakorlatban megélt tudós tanári lét és modell követendő példája volt.

A pedagógushivatásnak természetes részét, de más dimenzióját jelenti, amikor a szaktanár egy kis osztályközösség vezetését osztályfőnökként vállalja. Megosztja a felelősséget a család és az iskola között, példájával, fél mondataival is meghatározója, formálója lesz a kamasz világának, emberségének. Erről egykori tanítványai vallanak, akikben tovább él.

Az emberismeret és tisztelet, a tanártársak, az iskola belső világának ismerete és a névadó treforti szellemiség alázatával vállalta az iskolája vezetését, amikor a közoktatás változásai, az országos reformok állandó kihívást jelentettek. Az intézmény treforti szellemisége, a nevelés-oktatás minősége tette ismertté az iskolát, s az Ő tanári munkássága keltette fel az oktatáspolitikai érdeklődését, és vitte a közoktatáspolitikai formálói közé. A hetvenes évek fordulóján kérték fel a Gázsó Fe-

renc vezette köz- és felsőoktatás illeszkedését vizsgáló minisztériumi munkabizottság közoktatási szakértőjének.

A nyolcvanas évek társadalmi változásainak világában a személyek kiválasztásának szempontjai is az értékteremtés, a minőség, a szakmaiság irányába mozdultak, és érlelődtek tovább a rendszert változtató évekig.

Honti Mária oly korban volt velünk, amikor az 1990-es évek nagy szociális, társadalmi, valamint gazdasági változásai a magyar oktatásügy fokozatos átalakulását eredményezték. Törekvés volt arra, hogy szembenézzünk azzal a világméretű változással, amelyben az oktatás, a képzés a gazdasági versenyképesség javításának, a társadalom integrációjának, az emberi életminőség biztosításának egyik legfontosabb eszközévé válik.

Az új, demokratikusan megválasztott kormány egyik első, az oktatás ügyét és benne a pedagógusszakmát is erősen érintő rendelkezése a helyi önkormányzatokról szóló törvény volt. A közösségi szolgáltatásokért vállalt politikai felelősség legfőbb letéteményesei a helyi közösségek lettek. Ezt a szemléletet erősítették meg az 1993-ban elfogadott önálló oktatási törvények a közoktatásról, a szakképzésről és a felsőoktatásról. Közben, 1992-ben született meg a közszolgálatban dolgozók, köztük a tanárok alkalmazásával, bérezésével és munkakörülményeivel foglalkozó, a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény és a közszolgálati törvény. E szabályozások alakították ki az iskolai oktatás irányításának új, alapvetően a felelősség-megosztás elvén működő rendszerét. Ezen jogi szabályozások következtében az oktatási rendszer erőteljes decentralizálása ment végbe, a változásokat a folyamatos megújulás, az alternatív pedagógiák és iskolák, valamint a szakmai innováció jellemezte. Az oktatás fejlesztésének irányát a közoktatás változó iskolaszervezete, a Nemzeti alaptanterv elfogadott szemlélete, követelményrendszere, a pedagógia szabadságfoka határozta meg, követve a pedagógusi és az iskolai autonómia iránti igények erősödését.

A közoktatás és a felsőoktatás kapcsolatában ezen időszak teremtett lehetőséget arra, hogy az önkormányzati törvénnyel összhangban, a felsőoktatási intézmények tulajdonába kerülő közoktatási intézmények a pedagógusképzés gyakorlóintézményeiként elismert intézmények legyenek. Nemzetközi mércével mérve is, és meghatározott képzési feladatrendszerrel, felkészült tantestülettel, szigorú szakmai követelményekkel részévé váljanak a pedagógusképzésnek, biztosítva a közoktatásban a minőséget, előkészítve a továbbtanulást. Továbbá hogy mintát

adjanak szakmai felkészültségben, pedagógiai tevékenységben a közoktatás egésze számára.

A pedagógusok tevékenységének elvárt bővülése – mint például a helyi programok készítése, a sokszínű taneszközpiacon által felajánlott eszközök kiválasztása és eredményes alkalmazása vagy az oktatási-nevelési célok megváltozása – az ismeretek, képességek, készségek új hierarchiáját jelentette. A pedagógusképzésben pedig olyan új feladatokat indukált, amelyeket a felsőoktatás sajátos képzési struktúrájában, azaz az alapképzés és a továbbképzés rendszerében, de a közoktatással állandó kölcsönhatásban kellett megoldani.

1997 óta zajlott az érettségi vizsga módosításának folyamata, amely elsősorban a középiskolai, érettségire adó képzés tömegessé válására adandó válaszokat kereste, illetve a felsőoktatási felvételi kiváltására szolgált. A reformfolyamatban elsősorban az érettségi kétszintűvé tétele, illetve az emelt szintű érettséginek felsőoktatási felvételiként történő elfogadása jelentett újítást a korábbi rendszerhez képest. A felsőoktatási tanulmányokra való alkalmasság összehasonlíthatósága érdekében az általános műveltség megszerzését biztosító, a középfokú oktatás eredményére épülő egységes központi felvételi eljárás bevezetésére 2003-tól, az emeltszintű érettségi vizsgák bevezetésére, amellyel a felsőoktatás képzési területként differenciáltan élt, 2005-től került sor.

Az első szabadon választott országgyűlés kormánya Művelődésügyi és Közoktatási Minisztériumának közoktatásért felelős helyettes államtitkári feladatára Honti Mária 1991. június 30-ig kapott megbízást. Így, ha átmeneti időszakra is, részese volt az iskolaalapítás jogának kiterjesztését, az iskolaszervezet változását, a köznevelési rendszert szabályozó törvény, valamint a nemzeti alaptanterv kidolgozását előkészítő munkának egyaránt. Már vezetői megbízás nélkül feladatot vállalt az új érettségi vizsgarendszer kidolgozásában, valamint a pedagógus-továbbképzési rendszer 1998. évtől induló új formáiban, gyakorlati tapasztalatainak, pedagógiai, szakmai tudásának továbbadásában.

A fővárosi önkormányzat közoktatási irányítói feladatait követően, a második kormányzati ciklusában az Oktatási Minisztériumban elvállalta a közigazgatási államtitkári munkakört, amely akkor kormányzati ciklusokon átívelően tervezte a tárca működésének biztosítását. E megbízás egyaránt jelentette a kormányzati feladatok tárcaszintű feladatainak koordinálását, a minisztériumok közötti és a minisztériumon belüli egyeztetést, jelentette a minisztérium szervezetének kialakítását, belső működésének összehangolását, egységes arculatának megteremté-

sét. Ebben a feladatkörében, akik vele együtt dolgoztunk, azt éreztük, hogy mint iskolájának igazgatója a minisztériumnak is „gazdája” tudott lenni: ismerte a munkatársakat, a szervezetet, bizalmat és megbecsülést kapott mindenki, aki lelkiismeretesen végezte munkáját, derűs természetével nyugodt légkört teremtett a koalícióban irányított minisztériumban. A tárca szempontjából a kormányzati munkában stabilitást jelentett, hogy belülről, minden rezdülésében ismerte az iskola világát és a sokféle törekvést, változást tudomásul véve védte az iskolát, és ahogy ő fogalmazta meg: „élhetőbb iskolát” akart. Ezt szolgálta közigazgatási államtitkári megbízásával, később ciklusának lejártával is ennek érdekében vállalt közfeladatokat az országos testületekben.

A huszadik század vége s az ezredforduló az értelmiségi létet vállaló ember nagy kihívása volt. A történelem, a mindennapi lét kihívásaira, abszurdításaira cselekvő választ kellett adni. Honti Mária a Tűnődő Pallos című esszéjében a hozzá oly közel álló Nemes Nagy Ágnes önéletrajzi ihletésű Elégia egy fogolyról című versének sorait idézve, a saját életigenlő feleletét is megadja. E hitvallásának is beillő sorokkal emlékezünk minisztériumi társaink, kollégáink nevében Honti Máriára:

„– Ne szenvedj. Megfeszült izommal [...]
 döngesd magad körül a katlant,
 élni szorítsd a fulladót,
 ne mondd soha a mondhatatlant,
 mondd a nehezen mondhatót,
 vakít az éj, tekint előre –
 erőd a semmi. Kapj erőre!”

„She was a teacher with all capital letters, and the model of the scholar teacher and a model to follow” – We remember Mária Honti

Mária Honti was a teacher of Hungarian language and literature and history, a textbook writer, the author of numerous studies in literary history, subject methodology and pedagogy, the former head of ELTE Trefort Ágoston Secondary Practice School, former ministerial officer of public education, retired secretary of state. Her work mainly concerns teachers' continuous professional development, and the frontier field between literature and linguistics. For her, the profession was synonymous with taking responsibility for students and society. Her career serves as a beacon for her colleagues and students.

Keywords: *Mária Honti, teacher education, obituary*

Eszmecsere

Rovatszerkesztői bevezető – A didaktika a digitális tananyagok és tanulási környezetek fejlesztésében

Fűzi Beatrix és Horváth László

A didaktika napjaink oktatásában betöltött szerepével foglalkozó sorozatunkat folytatja és gazdagítja új nézőpontokkal rovatunk legfrissebb írása. Szerzőnk választ keres arra, hogy a digitális környezetben való tanulás szétfeszíti-e a didaktika kereteit, vagy kapaszkodókat ad-e hozzá? Elemzi, hogy milyen szerepet játszanak a didaktika alapelvei a tanulás sikeres támogatásában változó és változatos tanulási környezetekben. Rámutat arra, hogy a tantermi és a digitális környezetben folyó tanulás-tanítás megoldásai kölcsönösen átemelhetők és hasznosíthatók. Várjuk Olvasóink véleményét, reflexióit a sorozat írásaira és a felvetett kérdésekre!

Kulcsszavak: didaktika, digitális tanulási környezetek

Our series on the role of didactics in education continues, with an article that offers a new perspective on the issue. The author poses the question whether learning in digital environments is breaking down the boundaries of didactics or whether it rather offers a handhold. The article analyses the role of didactic principles in successfully supporting learning in changing and diverse learning environments. It points out that teaching and learning solutions in the classroom and in the digital environment are mutually transferable and useful. We look forward to our readers' views and reflections on the papers of the series and to the questions raised.

Keywords: didactics, digital learning environment

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.2.06

A didaktika jelentősége és alkalmazása a digitális oktatási környezetben: Biztos iránytű vagy megbízhatatlan eszköz?

Papp-Danka Adrienn

a Budapesti Gazdasági Egyetem Oktató Képzési és Fejlesztési Iroda vezetője
papp-danka.adrienn@uni-bge.hu

A didaktika tudományterülete pontosan leírja az oktatásnak azokat az elméleti kereteit, amelyeknek ismerete minden pedagógus számára biztos iránytűként szolgálhat a mindennapi oktatási gyakorlatban. Az elmúlt évtizedekben a digitális eszközök hatására kitágultak a tanulási-tanítási terek, és a hagyományos tantermi környezet mellett különböző online, digitális oktatási környezetekben is lehetőségünk van tanítani és tanulni. Jelen cikkünk célja amellet érvelni, hogy a hagyományos didaktikai elméletek a digitális oktatási környezetekben is biztos iránytűként szolgálhatnak. Érvelésünk részben a nemrégiben megjelent Falus és Szűcs (2022) szerkesztette új didaktika kézikönyvön alapul. Ezen túl pedig sorra veszünk olyan példákat, amelyeken keresztül az szemléltethető, hogy talán soha korábban nem volt szükség ennyire a didaktikai ismeretekre, mint a digitális oktatás világában.

Kulcsszavak: digitális oktatás, didaktika, oktatáselmélet, módszertan

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.2.07

Bevezetés

A didaktika a neveléstudomány jól kidolgozott (rész)tudományterülete, amely az oktatási folyamat elméleti kérdéseit tárgyalja. A tudományterület nem fiatal, hiszen már Comenius 17. századi munkásságának egy része is ezzel foglalkozik, de a német nemzetiségű Herbart nagyhatású, zárt rendszerű, szigorú didaktikája is már lassan kétszáz éves. Az eltelt évszázadok alatt számos didaktikai rendszer született, melyek egyfajta csoportosítása és rövid jellemzése jól nyomon követhető Ollé (2007) művében, továbbá Réthy és Baska (2022) történeti áttekintésében. A számos didaktikai rendszert az eltérő kultúrák, a különböző szakmai műhelyek, valamint a tudós személyek és az általuk írt művek hívják életre.

A didaktikai rendszerek változásához, fejlődéséhez olyan katalizátorok járulhatnak hozzá, mint például az innovatív pedagógiai tapasztalatok, az elméleti kutatások, a filozófiai és pszichológiai elméletek vagy éppen a digitális techno-

lógia megjelenése (Slipukhina, Chernetskyi & Andruszkiewicz, 2022). Jelen írás célja, a digitális technológia didaktikai tényezőkre tett hatásának vizsgálata, részben a Falus és Szűcs (2022) által szerkesztett új, hazai didaktika kézikönyvön keresztül szemléltetve.

A digitális oktatási környezetet minden bizonnyal nem kell bemutatni az olvasónak, hiszen – ha előbb nem – a 2020-ban tetőző Covid-időszakban mindannyian megismertük az online térben történő, valamilyen digitális eszközt alkalmazó tanulási-tanítási folyamatot. Nem ez volt az első alkalom, amikor a digitális eszközök szerephez jutottak az oktatásban, hiszen az ezt megelőző minimum egy évtizedben számos esetben megjelentek már digitális eszközök a tanításban, tanulásban: például a felsőoktatási intézmények nagy része használt már digitális tanulástámogatási keretrendszereket (Moodle, Canvas, Coospace stb.). A közoktatásban nagy népszerűsége miatt bizonyos webkettes eszközök (például Kahoot!, Quizlet, LearningApps), és megjelent a tanterekben a gamifikáció mint digitális eszközökkel támogatott értékelési rendszer, továbbá sokszínű eszközöket használtunk a szemléltetés megvalósításához is (dinamikus, lineáris, interaktív prezentációk, infografikák, szófelhők stb.). A digitális eszközöknek az oktatási folyamat változásában betöltött katalizatori szerepe tehát nem vitatott. Tapasztalhattuk azt is, hogy a neveléstudománnyal foglalkozók, a pedagógusok, az oktatásfejlesztők kíváncsian várták, vajon milyen hatással lesznek akár a hardveres eszközök (például az interaktív táblák, tabletek, okostelefonok, 3D nyomtatók stb.), akár a szoftveres eszközök (például a webkettes alkalmazások, online együttműködést támogató szoftverek, grafikus rendezők, projekt munka menedzsmentet biztosító szoftverek stb.) megszokott didaktikai rendszerünkre, és vajon kidolgozásra kerül-e a digitális pedagógia, vagy ha úgy tetszik, a digitális didaktika.

A Benedek András nevéhez köthető pedagógiai műhely 2008-ban Digitális pedagógia címmel jelentette meg azt a szerkesztett kötetet, amely a Budapesti Műszaki Egyetemen az ugyanezen a címen futó tanárképzési kurzus jegyzete volt. 2013-ban megjelent a folytatás, a Digitális pedagógia 2.0 azzal a céllal és a felismeréssel, hogy a digitális oktatási környezet gyorsan változik, így mind az erre épülő kurzus tematikája, mind pedig a jegyzete frissítést igényel. A két jegyzetnek vitathatatlan érdeme van abban, hogy elősegítette a neveléstudományban a digitális pedagógiáról, a digitális környezetben folytatott tanítási-tanulási folyamat bizonyos didaktikai kérdéseiről való gondolkodást, de ez a könyvsorozat nem

épített fel egy sajátos, merőben új didaktikai rendszert a digitális tanulási-tanítási környezetre.

A digitális oktatási környezet megjelenése az új Didaktika kézikönyvben

A digitális oktatási környezet megkérdőjelezhetetlen létjogosultságának idején különös kíváncsisággal nyitottuk meg a 2022-ben megjelent, új, 20 fejezetből álló hazai didaktikai kézikönyvet, keresve benne, hogy az elmúlt két évtized digitális forradalma mennyiben befolyásolta a szerzőket, tényleg katalizált-e didaktikai változásokat a digitális kultúra, a digitális oktatási környezet. Bár írásunknak nem célja a kézikönyv elemzése és recenzálása, ugyanakkor az alábbiakban következő áttekintés egyfajta választ adhat a címben feltett kérdésre: A didaktika biztos iránytűnek tekinthető-e a digitális oktatásban?

Anélkül, hogy a *digitális* vagy *online* szó előfordulását megszámoztuk volna a kézikönyvben, megállapíthatjuk, hogy a könyv húsz fejezete közül 7 fejezetben van érdemi szövegrész a digitális oktatás egy-egy jellemzőjével kapcsolatban. Ez a tény legalább kétféleképpen értelmezhető: a digitális oktatási környezet nem okoz, nem katalizál olyan változásokat, amelyek indokoltá tennék ennek a témának a konzekvens végigvonulását minden egyes fejezeten. Az is lehet azonban, hogy bár a digitális eszköz és kultúrendszer számos változást okoz a didaktika minden területén, csak a kézikönyvet író műhely nem így gondolkodott erről a kérdésről. A fenti két értelmezéstől függetlenül, az a saját véleményünk, hogy a 21. század második évtizedében nem lehet úgy foglalkozni didaktikai kérdésekkel, hogy abba ne épüljön be szervesen a digitális eszközökkel támogatott tanulási-tanítási környezet is. Az új kézikönyv fejezeteinek címei egyértelműen kirajzolják, hogy a kézikönyv szerzői szerint a didaktika mely területein van nagyobb jelentősége a digitális oktatási környezetnek:

- I. fejezet: A tanítás-tanulás értelmezésének történeti alakulása
- V. fejezet: A tanuló
- IX. fejezet: A pedagógus
- XIV. fejezet: Az oktatás stratégiái
- XVI. fejezet: Az oktatás módszerei
- XVII. fejezet: Az oktatás eszközei és a digitális technikák
- XX. fejezet: Az oktatómunka tervezése

Magától értetődő talán, hogy Az oktatás eszközei és a digitális technikák című fejezet foglalkozik a legbővebben a digitális oktatással, ami nem meglepő, hiszen a pedagógiai kutatások jelentős része a mai napig a digitális technológia használatára mint eszközhasználatra fókuszál, és nem annak didaktikai jellemzőire (Jahnke & Kumar, 2014). Ezt az állítást kellően alátámaszthatjuk a karanténhelyzet által inspirált hazai pedagógiai kutatások áttekintésével is, melyek jelentős része szinte kizárólag az eszközhasználatról, az oktatási szereplők digitális kompetenciájával és a nehézségek feltárásával foglalkozott (például Buda, 2020; Czirfusz, Misley & Horváth, 2020; Fekete & Porkoláb, 2020; Szabó, Juhász & Kenderfi, 2022). Kevésbé olvashatunk olyan didaktikai kérdésekről ezekben vagy az ehhez hasonló kutatásokban, amelyek egyébként releváns kérdései lehetnének a digitális oktatási környezet didaktikájának: *kell-e másképp motiválni a digitális oktatási környezetben; szükséges-e újfajta szervezési módok alkalmazása, ha online oktatásról van szó; fontos-e az összefoglalás mint didaktikai feladat az online óra vezetésében, vagy változik-e a pedagógiai tervezés a digitális oktatási környezet hatására.*

Saját oktatási tapasztalataink alapján úgy gondoljuk, hogy érdemes lenne leírni többek között azt, hogy a hagyományos oktatási környezetben alkalmazott didaktikai feladatokra szükség van a digitális oktatási környezetben is, és az alapelvek ugyanúgy érvényesek az oktatási környezet milyenségétől függetlenül. Sőt, talán azt sem túlzás állítani, hogy az olyan didaktikai feladatokra, mint a motiválás vagy az óra végi összefoglalás még erősebben szükség van a digitális környezetben. Ennek az az oka, hogy a személyes kontaktus hiánya, a kommunikációs csatorna megváltozása és a metakommunikáció nehezebb érzékelése szükségessé teszi, hogy a digitális környezetben mindvégig kommunikáljunk, hogy mi miért és hogyan történik az órán, valamint fokozottan figyeljünk oda például a motiváció folyamatos fenntartására és az óra végi zárásra.

Az is leírható lenne továbbá, hogy videókonferencián keresztül megtartott online órák alatt kiválóan működtethető a hagyományos páros vagy csoportmunka, köszönhetően a szoftverek nyújtotta breakout room megoldásnak, valamint a páros vagy csoportmunka beszámolójához szükséges, minden résztvevő által elérhető képernyőmegosztás funkciónak. De nem az eszközhasználat a fontos itt, bár kétségtelen, hogy kell az a szoftver, amely a páros vagy a csoportmunkához a háttérrel szolgáltatja, hanem az, hogy a feladat kiadása, a csoportszerepek elosztása, az időkeretek meghatározása, illetve a páros vagy a csoportos beszámolók ugyanúgy megvalósíthatók a digitális oktatási környezetben, és nem sérülnek a

munkaformák hagyományos oktatási környezetben megszokott normái. Mindez a pedagógiai tervezést sem befolyásolja nagyban, csak amennyiben a hagyományos oktatási környezetben használt óratervező eszköz oszlopába digitális alkalmazások és funkciók kerülnek beírásra.

Ezen a ponton ki kell emelnünk a didaktika kézikönyv XVII. fejezetének 4. képét, amely a digitális oktatás és a didaktika kapcsolódásáról szóló részek egyik legértékesebbje. A képen a hagyományos didaktikai feladatok és tanulói munkaformák metszetében 2-3 webkettes eszköz felsorolása áll, így bemutatva azt, hogy milyen online eszközök segíthetik az egyes didaktikai feladatok megvalósítását a hagyományos tanulói munkaformák mentén. Jól szolgálja ez az áttekintés azt a célt is, hogy megállapítsuk, a *hagyományos didaktikai terminológia működtethető a digitális oktatási környezetben* is. Ugyanakkor a fentebb említett eszközorientált megközelítést is jól igazolja a kép.

Az eszköz központúságot némileg tovább erősítik azok a fejezetek is, amelyek a tanulókról és a pedagógusokról szólnak, hiszen itt abban a kontextusban jelenik meg a digitalizáció, hogy mindkét szereplő felé elvárás a digitális eszközökhöz való hozzáférés, az eszközök hatékony felhasználása és a magas szintű digitális kompetencia. Ha mindezekkel nem rendelkezik a tanuló vagy a pedagógus, akkor szükség van az önfejlesztésre – olvashatjuk a kézikönyvben. Ez a gondolatmenet továbbvihető lenne azzal, hogy az önfejlesztésben kapjon teret a didaktikai alapelvek digitális oktatási környezetben való alkalmazása is, mert a hatékony eszközhasználat így valósulhatna meg. Nem véletlen ugyanis, hogy a digitális kompetencia európai referenciakeretének (DigComp) kialakult a kifejezetten oktatókra, pedagógusokra specializált változata (DigCompEdu), amely a pedagógiai digitális kompetenciát hivatott mérni: olyan területek és mutatók mentén vizsgálja a digitális kompetenciát, amelyek között erősen megjelennek a didaktikai témák (lásd: Értékelés kompetenciaterület, Tanulás-tanítás kompetenciaterület stb.).

Viszonylag sok említést kap a digitális oktatási környezet a módszerekről és a stratégiákról szóló fejezetekben is, de nem vonul végig a téma következetesen minden módszer vagy minden stratégia bemutatásán, hanem csak 1-1 módszer és/vagy stratégia esetében olvashatunk kiegészítésként arról, hogy az online környezet vagy a digitális eszközök mit adhatnak hozzá az adott módszer és/vagy stratégia használatához. Fontosnak tartjuk ezeket a kiegészítéseket, és érdemes minél több oktatási módszer esetében végiggondolni, hogy miként, milyen kihívások és lehetőségek mentén működtethető a digitális oktatási környezetben. Például az ötletbörze

mint módszer kapcsán leírható, hogy a módszer gyorsabban és eredményesebben kivitelezhető az online környezetben, mint hagyományos módon, hiszen miután az arra alkalmas felületen (például Padlet vagy Mentimeter) a résztvevők összegyűjtik az ötleteket, az alkalmazásokba beépített mesterséges intelligencia szolgáltatás ma már arra is képes, hogy a beérkezett ötleteket tematikus csoportokba rendezze. Ugyanitt egy gombnyomással az is megvalósítható, hogy a beérkezett ötleteket értékeljék a résztvevők például 1-5-ig tartó skálán, és világossá váljon, hogy mely ötletek a népszerűek, és melyek nem. A digitális oktatási környezetben ily módon megvalósított ötletbörze során viszonylag sok időt nyerünk a papíralapú kivitelezéshez képest, amelyet már az ötletek kidolgozásának következő munkafázisára fordíthatunk. Ugyanitt említhetnénk még a vita módszerét is, amelyről azt gondolhatnánk, hogy távol áll a digitális oktatási környezettől, pedig valójában nincs akadály a online környezetben akár a szóbeli, strukturált körülmények között vezetett vitának, akár az írásbeli, fórumon keresztül folytatott konstruktív, moderált vitának, de még a vita szigorú szabályok szerint kivitelezett formája, a disputa módszer is alkalmazható a digitális oktatási környezetben, akár a mesterséges intelligencia bevonásával is (Lakatos-Báldy, 2023).

Az új kézikönyv tartalmát tekintve tehát, az alábbi didaktikai részterületeken van kiemelt szerepe a digitális oktatási környezetnek: *a stratégiák, a módszerek, az eszközök és a pedagógiai tervezés* területén. Érdemes ezeket a csomópontokat összevetni az Ollé által végzett trendelemzéssel, amelyben a szerző úgy véli, hogy a didaktikai érdeklődés középpontjában a cikk írásakor (2017) az *értékelés* mint didaktikai részterület áll, ezt követi a *pedagógus* mint didaktikai aktor, majd a középerős kategóriában *a taneszköz, a tanulási folyamat és a tanterv* áll. A két trendelemzés között eltelt öt év: míg a 2017-es nézet szerint a taneszközök didaktikai fontossága csak közepes, addig a 2022-es didaktika kézikönyv egyértelműen ezen a terén szenteli a legnagyobb figyelmet a digitális oktatásnak. Míg a 2017-es írás szerint az értékelés kiemelt jelentőségű a didaktikában, addig a 2022-es didaktikai kézikönyv értékelésről szóló fejezetében nem kap helyet a digitális technológia, a digitális oktatási környezet. Miközben jól látszik a fentebb említett DigCompEdu mérőeszkőzzel végzett kutatásokból, hogy általános jelenség, hogy a pedagógusok az értékelés kompetenciaterületen teljesítenek a leggyengébben a pedagógiai digitális kompetenciaterületek közül (lásd Barnucz et al., 2022; Dringó-Horváth, T. Nagy & Weber, 2021; Horváth et al., 2020). Mindez megerősíti bennünk, hogy uralkodó az eszközorientáltság a didaktika és a digitális környezet kapcsolatának

tárgyalásakor továbbra is kisebb szerep jut az eszközökön túlmutató, valódi didaktikai kérdéseknek.

Lineáris fejlődés vagy a hangsúlyok áthelyeződése?

A szakirodalmak alapján és a szerző oktatói és neveléstudományi tapasztalata alapján a digitális didaktika nem „lineáris” fejlődése a hagyományos didaktikának, vagyis nem szerves fejlődése a tradicionális didaktikai rendszereknek, ami merőben újat hozna, hiszen nem haladtuk meg a hagyományos didaktika alapvetéseit a digitális tanulási környezetekben sem. A trendelemzések alapján a hangsúlyok átkerültek, vagy át kellene, hogy kerüljenek máshova a digitális oktatási környezetben. Valóban azonban csak a digitális oktatási környezetben lenne szükség a hangsúlyok áthelyezésére? Az alábbi példákkal alátámasztjuk, hogy a hagyományos didaktika biztos iránytű lehet a digitális oktatásban is, miközben a tantermi oktatási környezet éppen olyan didaktikai változásokért kiált, mint amelyeket az online digitális környezetben is alkalmazni kellene, illene.

A *szervezési módok* területére tekintve elmondhatjuk, hogy nem kell feltalálnunk új munkaformát a digitális környezetben, viszont be kell látni azt, hogy míg a face-to-face oktatásban megszokott és eredményesen működtethető (?) a frontális munkaforma, addig a digitális oktatási környezetben ez szinte elképzelhetetlen. A szervezési módokat tekintve tehát a hangsúly a digitális oktatási környezetben az egyéni, a páros és a csoportmunkára tevődik át, mert ha nem aktivizáljuk a tanulókat különböző munkaformákban elvégzendő feladatokkal, akkor még a bekapcsolt kamera mellett is gond nélkül végeznek más, az adott tanítási órához nem kapcsolódó tevékenységet, miközben a tanár frontális előadást tart. Könnyen belátható viszont, hogy nincs szükség olyan teljesen új munkaformára sem, amelyen eddig nem létezett a didaktikában, hanem elegendő lenne a meglévő szervezési módok hatékony, célorientált felhasználása. (Volt ugyan kísérlet arra, hogy a hálózati tanulás [konnektivizmus] új módszerként és/vagy munkaformaként bekerüljön a didaktikába, de sajnos nem sikerült tartósan megmaradnia sem az elméleti, sem a gyakorlati terepen.)

A *pedagógiai tervezést* végiggondolva, hasonlóan a tanteremben történő órához, a digitális környezetben megvalósuló órának is meg kell tervezni a didaktikai feladatait, az időbeosztását és a felhasználni kívánt módszereket, eszközöket, munkaformákat. Meg kell tudni fogalmazni a tanulási eredményeket a tervezéskor, és azt is, hogy mit tanítunk. Talán a *mit?* kérdésnél érdemes megállni egy ki-

csit, és továbbgondolni a Buda (2023) által felvetett problémakört: a szerző kiemeli írásában, hogy az interneten minden információ rendelkezésre áll, ezért egy iskolai tankönyv vagy egy tanári előadás nem feltétlenül szükséges, vagy nem minden esetben tudja felvenni a versenyt az online elérhető tartalmakkal. Természetesen ez így van, de ezt a gondolatsort tovább kell vinni, és a készség- és képességfejlesztésre helyezni a hangsúlyt: az információrengetegben való eligazodáshoz szükséges szövegértési képesség, a kritikus gondolkodás képessége, a problémamegoldási képesség stb. megtanítására nemcsak a digitális, de a tantermi környezetben is szükség van. Annál is inkább, mert a digitális oktatási környezet nem áll meg az iskola falain belül, hanem bőven túl van azon, amikor a tanulók informális keretek között keresnek információt, vagy sajátítanak el egy készséget a világhálón található tartalmak segítségével. A digitális környezet tehát befolyásolja a didaktika *mit tanítunk?* kérdésére adott válaszokat, de itt is fontos kiemelni, ahogy a módszerek és a munkaformák esetén is tettük, hogy nem csak a digitális oktatási környezetben kellene a készség- és képességfejlesztésre helyezni a hangsúlyt, hanem az osztálytermi, hagyományos tanulási környezetben is. Ennek további szemléltetésére kézenfekvő a most nagy népszerűségnek örvendő mesterséges intelligencia példáját is beidézni ide: a mesterséges intelligencia (MI) mint információforrás használata csak akkor lesz eredményes és hatékony, ha felhasználójának vannak olyan biztos alapismeretei és -készségei, amelyek alapján el tudja dönteni, hogy milyen utasítást kell adni a mesterséges intelligenciának, milyen feltételek mentén igaz mindaz, amit ő információként ad számunkra, és megbízható-e az az anyag, amit az MI-alkalmazás előállít. A Gamma MI-alkalmazás kiváló prezentációt készít Mátyás királyról, ha ezt az utasítást adjuk neki, de annak megítélése, hogy az elkészített prezentáció milyen mértékben alapul történelmi tényeken, vagy a prezentáció mely pontján van szükség változtatásra, az emberi, természetes intelligencia feladata – kell hozzá többek között a kritikus gondolkodás képessége, a történelem összefüggésrendszerének ismerete és még számos, ezekhez hasonló kompetencia.

A tervezéshez kapcsolódóan a sokat idézett SAMR-modellt érdemes még említenünk, hiszen a modell módszertani segítséget adhat ahhoz, hogy milyen tanulói tevékenységeket tervezzünk a digitális eszközök felhasználásával. A modellnek azonban mára már számos kritikája is megjelent, melyek arra vonatkoznak, hogy nem egyértelmű a tanulók szerepe az egyes szinteken, és az is hiányossága, hogy nem foglalkozik a tanulási eredményekkel. Ezért tekintsünk inkább a PICRAT-

modell felé (Kimmons, Graham & West, 2020), amely a tanulói aktivitás 3 dimenzióját jelöli ki (passzív, aktív, kreatív), a digitális technológia felhasználásának 3 szintjén (helyettesítés, kiterjesztés, átalakítás). Úgy véljük, a modell jó alap lehet a digitális oktatási környezetben végzett tanulási-tanítási folyamat tervezéséhez, különösen akkor, ha célunk a tanulók a bevonása és tanórai aktív, kreatív tevékenységeik ösztönzése.

Végül egy utolsó példával élve, tekintsünk a *didaktikai feladatokra*: ugyanúgy szükség van a hagyományos és a digitális oktatási környezetben is a motiválásra, az ismeretközlésre, a gyakoroltatásra, az összefoglalásra, az ellenőrzésre és az értékelésre. Mivel a figyelem rövidebb ideig tartható fenn, többek között a tanulói sajátosságok és igények miatt, aktivizálni kell a tanulókat, és körülbelül 15-20 percenként ajánlott aktivitást vagy didaktikai feladatot váltani – nemcsak a digitális oktatási környezetben, de a tantermi környezetben is.

Összefoglalás

Sokáig folytathatnánk a fenti példák sorát, de csak néhány fontos didaktikai témakört emeltünk ki. A cél továbbra is az, hogy a pedagógus széles módszer- és tevékenységrepertoárral rendelkezzen, hiszen akkor tudja kiválasztani a tanulási eredményeknek és az oktatási célnak megfelelő, leghatékonyabb módszert, eszközt, munkaformát. A digitális oktatási környezet olyan tanulási-tanítási környezet, ahol mást kell elővenni a klasszikus didaktika repertoárjából, de elővehetünk belőle szinte bármit, mert működtethetőek az alapvető didaktikai módszerek, eszközök, munkaformák, ellenőrzési és értékelési eljárások a digitális oktatási környezetben is.

Soha korábban nem volt szükség annyira a didaktikai tudásra, mint most, a digitális oktatási környezetek világában. Nem csak azért, mert a digitális eszközök megjelentek az oktatási színtereken, hanem azért is, mert a tanulók igényei és az információszerezés módjai is jelentősen átalakultak az utóbbi két évtizedben. Nem tartható fenn tovább az a frontális tanulásszervezési mód, amely a tanári előadásra, magyarázatra, elbeszélésre épül. A tanulókat, a hallgatókat nemcsak a digitális oktatási környezetben nehéz eredményesen bent tartani a tanítási-tanulási folyamatban, hanem az osztálytermi környezetben is. Most igazán szükség van arra, hogy a didaktika kézikönyvet mindannyian kézbe vegyünk, és akár digitális oktatási környezetben tanítunk, akár hagyományos tantermekben, merjünk hozzányúlni a már régen leírt didaktikai stratégiákhoz, módszerekhez, munkaformákhoz, tanulásszervezési megközelítésekhez, mert ezek koherens keretbe foglalják a

tanári tevékenységeket. A Falus és Szűcs szerkesztésében megjelent *Didaktika kézikönyve* éppen annyit ír a digitális környezetről, amennyire annak jelentősége van a köznyelvben és a közoktatásban. Gondoljunk csak arra, hogy a Covid okozta távolléti munkarend digitális oktatásmódszertani megoldásai szinte nyomtalanul tűntek el, és a közoktatásban a didaktika alkalmazása mit sem változott a Covid hatására. Pedig volt néhány olyan figyelemreméltó oktatásmódszertani megoldás a pedagógusok tarsolyában a Covid alatt, melyet érdemes lett volna megtartani az osztálytermi környezetben való visszatéréskor is. Ilyen például a webkettes eszközök használata (például Quizlet, Wordwall), a kreatív tanulói feladatok kiírása (például kép-, hang és videóanyagok készítése), a digitális forrásanyagok biztosítása vagy a beszélgetőkörök alkalmazása. A leendő tanárok, jelenlegi tanárjelöltek széles módszer- és tevékenységrepertoárra épülő, biztos didaktikai tudását pedig egy olyan felsőoktatásban kellene megalapozni, ahol a digitalizáció nem csak az intézményi stratégia és a versenyképesség szempontjából fontos, hanem annak pedagógia jelentősége is van. Be lehetne vezetni például a tanárképzésben zajló mikrotanítások rendszerébe a digitális oktatási környezetben megvalósított órarészlet kidolgozását is: az adott órarészletet hagyományos és digitális oktatási környezetre is tervezze és valósítsa meg a tanárjelölt, majd alaposan vizsgálja meg, hogy a különböző tanulási környezetek milyen eltéréseket okoznak akár a tervezésben, akár a megvalósításban. Tanulságos kísérlet lenne ez, melynek végén várhatóan az a következtetés alakulna ki, hogy minden pedagógus számára elengedhetetlen, az oktatási környezet típusától függetlenül, a biztos iránytű: a didaktika tudományának ismerete és használata.

Irodalom

- Barnucz, N., Botos, V., Dominek, D. L. & Ceglédi, Sz. (2022). Az NKE oktatóinak digitális kompetencia vizsgálata. [PowerPoint diasorozat]. https://www.uni-nke.hu/document/uni-nke-hu/NKE_DCE_0901_Barnucz%20Nóra.pdf (2022. szeptember 1.)
- Benedek, A. (Ed.) (2008). *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Typotex Kiadó.
- Benedek, A. (Ed.) (2013). *Digitális pedagógia 2.0*. Typotex Kiadó.
- Buda, A. (2020). Oktatás koronavírus idején. Tanárszakos hallgatók véleménye a távolléti oktatás időszakáról. *Pedagógusképzés*, 19(1–2), 61–86. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.1-2.04>
- Buda, A. (2023). Didaktika és digitalizáció. *Pedagógusképzés*, 22(1), 96–104. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2023.1.06>
- Czirfusz, D., Mисley, H. & Horváth, L. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, 7(3), 220–229. <https://doi.org/10.3311/ope.394>
- Dringó-Horváth, I., T. Nagy, J. & Weber, A. (2021). Felsőoktatásban oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztési lehetőségei. *Educatio*, 30(3), 496–507. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.3.9>
- Falus, I. & Szűcs, I. (2022). *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634548454>
- Fekete, T. & Porkoláb, Á. (2020). Karanténpedagógia a magyar közoktatásban: A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra*, 30(9), 96–112. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.96>
- Horváth, L., Hülber, L., Mисley, H., M. Pintér, T., Papp-Danka, A. & Dringó-Horváth, I. (2020). Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése – a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(2), 5–25. <https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.1>
- Jahnke, I. & Kumar, S. (2014). Digital didactical designs: Teachers' integration of iPads for learning-centered processes. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 30(3), 81–88. <https://doi.org/10.1080/21532974.2014.891876>
- Káplár-Kodácsy, K. (2013). A vita tanítása IKT-eszközök segítségével. In Dringó-Horváth, I. & N. Császi, I. (Eds.), *Digitális tananyagok: Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben: Egy szakmai nap eredményei* (pp. 99–112). http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_9.html

- Kimmons, R., Graham, C. R. & West, R. E. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1). <https://citejournal.org/volume-20/issue-1-20/general/the-picrat-model-for-technology-integration-in-teacher-preparation/>
- Lakatos-Báldy, Zs. (2023). Innovatív módszerek a jövő üzleti szaknyelvoktatásában. In Szegedi, K. (Ed.), *Alkalmazott kutatással a gazdasági és társadalmi hatáért* (pp. 131–142). Budapesti Gazdasági Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6342-74-4_14
- Ollé, J. (2007). *Tanítási-tanulási stratégiák az oktatási folyamatban*. [PhD értekezés]. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Ollé, J. (2017). Didaktikai részterületek változása: trendek és sajátosságok. In Hülbner, L. (Ed.), *A digitális oktatási kultúra módszertana* (pp. 27–47). Eszterházy Károly Főiskola.
- Réthy, E. & Baska, G. (2022). A tanítás-tanulás értelmezésének történeti alakulása. In Falus, I. & Szűts, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 23–61). Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634548454.1>
- Szabó, K., Juhász, T. & Kenderfi, M. (2022). Felsőoktatás a COVID-19 árnyékában: Hazai tapasztalatok oktatói oldalról. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 53(6), 2–12. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.06.01>
- Slipukhina, I., Chernetskyi, I. & Andruszkiewicz, F. (2022). Instrumental Digital Didactics in Modern Pedagogy. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*, 9(2), 73–83. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.3215>

The role and significance of didactics in digital learning environments: a reliable guide or an unreliable tool?

The discipline of didactics precisely describes the theoretical framework of education, the knowledge of which can serve as a reliable guide for all teachers in their everyday teaching practice. Over the last decades, digital tools have expanded the learning-teaching space and, in addition to the traditional classroom environment, we now have the opportunity to learn and teach in a variety of online, digital learning environments. The aim of this paper is to argue that traditional theories of didactics can serve as a reliable guide in digital learning environments. Our argument is partly based on the recently published Falus & Szűcs (eds) (2022) handbook of didactics, but we also provide a series of examples to illustrate that perhaps never before has our knowledge of didactics been so much needed as in the world of digital education.

Keywords: *digital education, didactics, educational theory, methodology*

Szemle

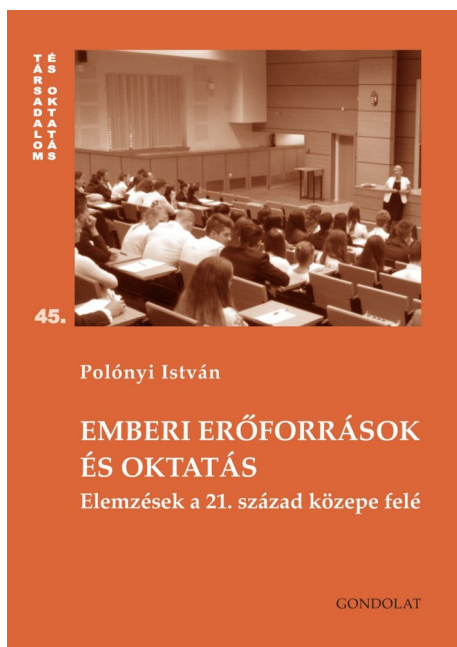
Emberi erőforrások és oktatás – Elemzések a 21. század közepe felé

Tamás Lilla Éva

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza
tamasle@student.elte.hu

Polónyi István (2022). *Emberi erőforrások és oktatás – Elemzések a 21. század közepe felé*. Gondolat Kiadó. ISBN 978-963-556-253-4

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.2.08



Polónyi István oktatáskutatással foglalkozó közgazdász, egyetemi tanár 2022-ben megjelent *Emberi erőforrások és oktatás* című kötete az oktatás és az emberi erőforrások XXI. században érvényes összefüggéseit vizsgálja. A három részből álló kötet témái széles spektrumon mozognak, az emberi erőforrások és a hatékony oktatási rendszerek helyzetének és összefüggéseinek több szeptetét is felölelik.

A kötet első részének (*Humánerőforrások a 21. század közepén*) nyitó fejezete oktatással és emberierőforrás-fejlesztéssel foglalkozó szakirodalmakban szokatlan módon felveti egy új, globális háború gondolatát. Az *Emberi erőforrások és a háború* című

írásban Polónyi a világ vezető hatalmainak a fejlődési irányait elemzi. Rámutat, hogy hatalmi átrendeződés várható a jövőben, és ez összefügg a népesség iskolázottságával. A XXI. századi globális háború realitása napjainkra érzékelhetővé vált, így érdemesnek tartja megvizsgálni a szemben álló hatalmakat az iskolázottság szempontjából. Az I. és II. világháború iskolázottsági adatait vizsgálva megállapítja, hogy a győztes szövetség mindkét esetben magasabb iskolázottság-

gal bírt. A szerző véleménye szerint az emberierőforrás-fejlesztés komoly szerepet játszik egy újabb, globális háború kimenetelében.

A második fejezetben a magyarországi emberi erőforrások helyzetéről kapunk részletes és pontos képet. A szerző adatokra építve mutatja be a magyarországi oktatáspolitikai intézkedésekhez kapcsolódó mutatókat és a hazai emberierőforrás-állomány objektív helyzetét. A népességi adatok, a születések várható száma, a halálozás, a várható élettartam és a migráció mutatóinak elemzése egy előregező, csökkenő népességű Magyarország képét mutatja, amely megmarad a „demográfiai tél” állapotában (Európai Gazdasági és Szociális Bizottság, 2011). A demográfiai mutatók mellett a felsőoktatásra és az iskolázottságra vonatkozóan is részletes adatokat kapunk. A Human Development Index fogalmára építve Polónyi megállapítja, hogy bár 2010-ben még a 29. helyen álltunk az OECD-országok között, a növekedés üteme megtört, és visszacsúsztunk a 34. helyre. A fejezet konklúziója a következő: „Az egészségnek és az oktatásnak valamennyi emberi társadalomban önmagáért való értéke van: a civilizáció alapvető célja, hogy képesek legyünk az életünket jó egészségben leélni, ahogy az is, hogy tudást és műveltséget szerezzünk.” (Piketty, 2015, p. 327).

A második rész (*Az oktatás világa és az egyenlőtlenségek*) alap gondolatául Robert J. Shiller Nobel-díjas közgazdász szavait választotta a kötet szerzője: „A mai egyenlőtlenség könnyen a holnap katasztrófájává válhat.” (Shiller, 2016). A témák, melyeken keresztül a szerző rávilágít az egyenlőtlenség növekedésének következményeire, az egyetemi autonómia és az akadémiai szabadság alakulásának történeti áttekintése, a felnőttoktatás és az élethosszig tartó tanulás megtérülése, valamint az iskolázottság összefüggései.

A kötet harmadik részében (*Górcső alatt a hazai oktatás*) Polónyi István a hazai oktatás jelenéről és nehézségeiről értekezik, kiragadva néhány aktuális témát, mint például a koronavírus-járvány alatti oktatás, a leszakadó kistérségek iskoláinak helyzete, a hazai tanárképzés népszerűségének csökkenése vagy a kutatói pályát, a tudományos karriert választók megélhetése. A pandémiás oktatás tanulságait elemző írásában pontos képet ad a pandémia oktatáspolitikai hatásairól. Polónyi szerint a társadalmi kohézió csökkenése és a magyar emberi erőforrások lemaradása a fejlett világtól a két legsúlyosabb oktatásban megjelenő következménye a világjárványnak. A fejlett és fejletlen kisrégiók iskoláiban 2015 és 2019 között végzett kompetenciavizsgálatok eredményeinek összehasonlításából készült tanulmány a 2013-as oktatáspolitikai reform adatokkal alátámasztott kritiká-

ja. Mind az egy évre vonatkozó keresztmetszeti, mind az időbeli követéses vizsgálatok megerősítették azt a hipotézist, hogy az iskolák teljesítménye erősen korrelál a település gazdasági fejlettségével. A trendelemzés pedig azt mutatja, hogy trendvonalak meredeksége, a „nagy lejtő” egyre számottevőbb lesz, a különbségek tovább fognak nőni. A szerző megállapítja, hogy a 2012. évi – az iskolákat államosító – CLXXXVIII. törvény preambulumban megfogalmazott elvárással ellentétben nem sikerült a minden gyermek számára azonos esélyeket nyújtó köznevelési rendszert létrehozni.

Izgalmas és rendkívül aktuális a tanári pálya iránti érdeklődés csökkenésének okait vizsgáló tanulmány. Az okok között említi a szerző az egyes tudományágak kedveltségét, a különböző motivációs forrásokat, a bolognai rendszer sajátosságait, és kiemelt figyelmet fordít a tanári keresetekre. Többféle relációban vizsgálva megállapítja, hogy a tanári keresetek alakulása befolyásolja a tanári szakokra történő jelentkezések alakulását. A felnőttkori tanulással és az iskolázottsággal foglalkozó tanulmányokból megerősítést kapunk arra vonatkozóan, hogy az élet-hosszig tartó tanulás nemcsak az egyén, de a társadalom számára is kifizetődő befektetés, és az iskolázottsági egyenlőtlenségek a jövedelemkülönbségekben is megmutatkoznak. A harmadik rész utolsó fejezete kilenc esszét tartalmaz. A szerző a tudományos esszé műfaji sajátosságaihoz méltó módon, röviden, tömören, objektíven, és ha kell, éles kritikával fogalmazza meg felvetéseit és kérdéseit többek között arról, hogy jók-e a nagy iskolák, hogyan függ össze a kistélepülések fejlődése az úthálózat minőségével, illetve hogy átkot vagy áldást jelentenek Magyarországnak az EU-s támogatások.

Fontos megemlíteni a kötet két záró írását, melyekben Polónyi két tudóstársa munkáját méltatja. Az egyik egy személyes élményekből is táplálkozó laudáció Kozma Tamásról, aki nevelésszociológus, a tudományok doktora. A másik írás a 2011-ben elhunyt Tímár János szellemi örökségének felidézését tűzi ki célul. Tímár János az oktatástervezés egyik meghatározó szakértője és az oktatáspolitikai elmélyült kutatója volt.

A kötet oktatással, oktatáskutatással, emberierőforrás-fejlesztéssel és gazdálkodással foglalkozó szakemberek számára fontos és hasznos olvasmány, felsőoktatásban tanulók számára használható tankönyv, de mindenekelőtt a jövőnkéről szóló fontos üzenet. Habár a szerző sem gondolja azt, hogy a jelen helyzet különösebb optimizmusra adna okot, mégis abban a meggyőződésében szeretné megerősíteni az olvasót, hogy az oktatás sokkal több annál, mint pusztán a tudás át-

adása. Az oktatás a gazdasági és társadalmi problémák megoldásának egyik legfontosabb eszköze. Az oktatás lehetőség egyén és társadalom számára. Az oktatás maga a megoldás.

Irodalom

Európai Gazdasági és Szociális Bizottság (2011). *Opinion of the European Economic and Social Committee on 'The role of family policy in relation to demographic change with a view to sharing best practices among Member States'* 2011/C 218/02

Piketty, T. (2015). *A tőke a 21. században*. Kossuth Kiadó.

Shiller, R. J. (2016). *Today's Inequality Could Easily Become Tomorrow's Catastrophe*. New York Times Economic View. <https://www.nytimes.com/2016/08/28/upshot/todays-inequality-could-easily-become-tomorrows-catastrophe.html>

Egyetemes egyetemi kreatívan kritikus tanítás és tanulás

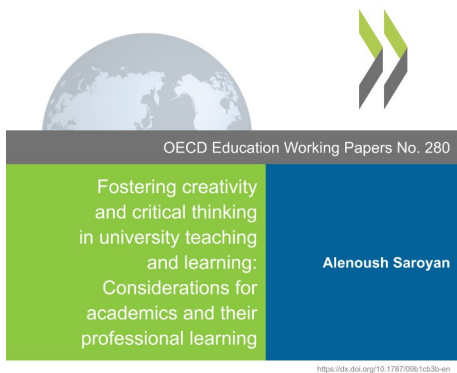
Aigner Iván

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
PhD-hallgatója, ORCID: 0000-0002-5358-4906, aigner.ivan@ppk.elte.hu

Saroyan, Alenoush. (2022). *Fostering creativity and critical thinking in university teaching and learning: Considerations for academics and their professional learning*. OECD Education Working Papers No. 280. OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/09b1cb3b-en>

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.2.09

Interdimenzionális tér(d)hajlítás



Köztudott, hogy a pozitív előjelű gazdasági és társadalmi fejlődés előfeltétele az innováció, amelynek a hajtóerejét a kreativitás adja. A tényleges haladást ellehetetlenítő béklyók és a szűkre szabott – ideológiai, intézményi, szakmai és/vagy szociális – keretek, normák szorításából kiszabaduló, határtalan emberi képzelet szárnyalása nyomán megszülető felfedezések és ráeszmélések, kibontakozó stratégiai víziók ideális táptalajt biztosítanak az érték- és tudásalapú társadalmak létrehozásának. Ezek ágyaz(hat)nak meg a fenntarthatóság, a kölcsönös előnyökkel kecsegtető együttműködés, végső soron pedig az áhított civilizációk közötti megbékélés számára. Ezt a sűrűn fonott ösz-



szefüggés-hálózatból álló konglomerátumot a kritikus gondolkodás fűszere teszi igazán pikánsná, amely egyúttal erőteljes dezinformációsűrű és konzerváló hatással is bír. *A kreativitás és a kritikus gondolkodás ösztönzése az egyetemi tanításban és tanulásban: Az egyetemi oktatók és szakmai tanulásuk szempontjai* című

könyv különleges csemegének ígérkezik az egy életen át tartó tanulás – recenzenshez hasonló – proaktív követői számára.

Tekintélyes tanácsadó

A szerző, Dr. Alenoush Saroyan a több mint három évtizedet felölelő szakmai munkássága során az érték- és minőség alapú felsőoktatási tudásközvetítés, az akadémiai és munkahelyi oktatásfejlesztés, a minőségbiztosítás és vezetés, a bizonyítottan hatékony gyakorlati megvalósítások referenciakeretbe állítása, az edukációs adaptáció és innováció, az oktatás fejlődést előmozdító hatásának vizsgálata, valamint a kritikus gondolkodás és a mély tanulás felsőoktatásban való alkalmazása területén végzett alapvető kutatásokat, jutott megkerülhetetlen eredményekre. A kanadai McGill University oktatója és intézetvezetője a felhalmozott, széles körű tudása, a számos afrikai és ázsiai fejlődő országban szerzett tapasztalata, illetve a felsőoktatásban/felsőoktatásért világszerte végzett, pótolhatatlan tevékenysége következtében az OECD, az UNESCO és a Világbank-csoport szakmai tanácsadója is. A tárgyalt munkadokumentumot ebbéli minőségében, a gazdaságpolitikai és társadalomtudományi témákban kompetens nemzetközi szervezet égisze alatt készítette.

Harmadik szintű, aszertív oktatásfejlesztés

A Covid-19-pandémia az élet minden területén érezte a hatását. Előzetes tréning, bevált protokollok és vészhelyzeti forgatókönyvek hiányában az egészségügyi eredetű, ám gyorsan tovagyűrűző, komplex (gazdasági, pszichológiai és morális) válsággá duzzadó rendkívüli eseményfolyam a világ oktatási rendszereit, intézményeit és szakembereit – szinte – teljesen felkészületlenül érte. A gazdasági analógiára építve, miszerint hozzávetőlegesen két hónap leforgása alatt az emberiség öt évet lépett előre a fogyasztói és vállalati digitális átállás vonatkozásában (Baig et al., 2020), a kényszerűség erőltetett menetben diktálta a távoktatásra való átállást is. Ezenfelül a világjárvány rávilágított arra, hogy a hatékony oktatásnak magasabb rendű puha készségek (kreativitás, kritikus gondolkodás, illetve egyéb pszichoszociális és szocio-emocionális készségek) elsajátításának előmozdításával túl kell mutatnia a hagyományos értelemben vett tudásátadáson.

Az egymással szorosan összefüggő folyamatok (demográfiai robbanás, exponenciálisan növekvő adatmennyiség és technológiai fejlődés, egyre gyarapodó és elmélyülő geopolitikai feszültségek, klímakatasztrófa, szuper-digitalizáció, társa-

dalmi egyenlőtlenségek növekedése és folyamatos újratermelődése) okán a 21. század oktatása komplex kihívásegyüttessel szembesül. A digitális átalakulás és a globális szerkezetváltás akadályainak minél sikeresebb leküzdése érdekében kulcskompetenciákkal, azaz elengedhetetlen készségekkel (együttműködés, kommunikáció, kreativitás, kritikus gondolkodás)¹ kell felvérteznie a jövő szakembereit, (im)produktív és vezető réteget (Vincent-Lancrin et al., 2019). Thornhill-Miller és munkatársai (2023) szerint ennek az oktatási tevékenységet, az oktatók/tanárok továbbképzését és a tananyagot egyaránt át kell hatnia.

Sikeres tanulás és tanítás a felsőoktatásban

Jellegét tekintve a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (angolul Organisation for Economic Co-operation and Development, röviden OECD) gondozásában megjelent anyag munkadokumentum, amely a kiváló nemzetközi szakmai hírnévnek örvendő szerző kutatása során kapott előzetes eredmények alapján megfogalmazott meglátásait, véleményét foglalja össze a tekintetben, miként lehet a felsőoktatásban tanulók kreativitását és kritikai gondolkodását serkenteni az oktatóik szakmai továbbképzésének átfogó és folyamatosan szélesedő keretein belül. A releváns fejlesztő modelleket és bevált módszereket bemutató, illetve a szükséges pszichoszociális folyamatokat beindító és katalizáló, kulcsfontosságú tényezőkre rávilágító anyag gazdag forráshalmazból (empirikus tanulmányok, jelentések, metaanalízisek, primer adatok, szakirodalmi áttekintések, weboldalak) merít, és elsősorban a rendszeren és az érintett intézményeken belül tevékenykedők számára készült.

A terminológiát és a rendszerszintű megközelítést tartalmazó bevezetést és a záró megjegyzéseket leszámítva a szintetizáló tanulmány szerkezetileg két részre tagolódik. Elsőként az egyetemi oktatók általános tanítási kapacitásainak, azaz leginkább a tanításra vonatkozó szakmai továbbképzésének és tudásfejlesztésének releváns bevált módszereit és modelljeit mutatja be általános megközelítésben, valamint sorra veszi azon tényezőket, amelyek a tanulást élményszerűvé és értékesé, ezáltal pedig hatékonyá teszik. Bizonyított alapelvek, innovatív pedagógiai módszerek és a tanulást serkentő környezet előfeltétele mentén körvonalazódik, hogy a szakmai tanulási beavatkozások sikeressége tekintetében (ezeknek a fő területei a kurzustervezés, az oktatási stratégiák és az értékelési módszerek) lényeges az

¹ Az angol collaboration, communication, creativity és critical thinking kifejezésekből alkotott 4Cs mozaikszóval rendszeresen találkozhatunk a vonatkozó angolszász szakirodalomban.

egyén, az intézményi stratégiai célkitűzések, illetve az elméleti, gyakorlati és oktatásfejlesztési irányok összehangolása (Engeström-féle aktivitáselmélet), valamint a megfelelő időzítés és időtartam megválasztása. A beavatkozások sikeres terjesztésének hatékonyságát fokozza, ha az informális úton történik, azaz mások jó példájából, a másokkal való együttműködésből fakad. A személyes, pszichológiai és környezeti kritériumok, a belső (személyes megelégedettség) és/vagy külső motiváció (jutalmazás) megléte mellett a változtatás szempontjából szintén meghatározó az eszközölt szakmai intervenciók hatásvizsgálata és annak a kiértékelése.

A második rész a kreativitással és a kritikus gondolkodással kapcsolatos készségek fejlesztését ösztönző és előmozdító (fejlesztendő készségek meghatározása, alkalmazandó oktatási stratégiák), konkrét szakmai beavatkozásokra, valamint a sikerességük és/vagy a fejlődési pályájuk értékelésére összpontosít. Rávilágít az elméleti vitára, amely azok között folyik, akik a fenti készségek tanítását terület-specifikus tudáshoz kötik, illetve akik általánosan és multidiszciplináris módon közelítenek a témához. Mindazonáltal összefoglalja azokat a tulajdonságokat (állhatatosság, eredetiség, logikai érvelés, önszabályozott tanulás, rendszerszintű gondolkodás, rugalmasság stb.), amelyek szorosan kapcsolódnak a fenti kognitív készségekhez, valamint felsorakoztatja azon oktatási módszereket (brainstorming, dialógus, kollaboratív tanulás, lehorgonyozott oktatás, vizuális megjelenítés stb.), amelyek – a két szemben álló szemlélettől függetlenül – hatékony készségfejlesztést idéz(het)nek elő.

A nagy volumenű témát közel 130 forrás felhasználásával feldolgozó tanulmány a logikus felépítésnek, és tagoltságnak (alfejezetek, bekezdések, felsorolások, szövegen belüli kiemelések), valamint a magyarázó ábráknak köszönhetően formailag átlátható, könnyen érthető. Hozzáadott értéket jelent a kilenc, többek között a az oktatásfejlesztés eredményeinek értékelését összegző, az egyetemi oktatás helyes gyakorlati kivitelezésének alapelveit, a hallgatóközpontú pszichológiai elveket, a kritikus gondolkodással kapcsolatos kognitív készségeket és diszpozíciókat, a kreativitás és a kritikus gondolkodás fogalmainak OECD szerinti értelmezését, a kreatív gondolkodást tápláló környezet elemeit, valamint a kreativitás tanítására alkalmas módszereket szemléltető melléklet.

Hatásfoknövelési potenciál

Mivel a vonatkozó témában kevés a tárgyalt anyaghoz hasonló széles látókörű, empirikus tanulmány, dr. Saroyan írása a felsőoktatásban oktatók számára iránytűként szolgálhat ahhoz, hogy szembenézzenek azon fogalmi, kulturális, pedagógia és/vagy politikai dilemmákkal, amelyek megakadályozzák őket a világunkban zajló, átfogó és többrétű átalakulás nyerteseinek sikeres pályára állításához feltétlenül szükséges kognitív készségek fejlesztésének a tananyagba építésében és számonkérésében. Aktualitását és jelentőségét megerősíti Park és munkatársai (2023) kutatási eredménye, miszerint a kreativitás és a kritikus gondolkodás között – az alkalmazott vizsgálati módszer és a résztvevők demográfiájának függvényében, tanulmányonként változó mértékű – korreláció áll fenn, azaz kivitelezhető a párhuzamos fejlesztésük.

Az elemzett írásból kiindulva Bouckaert (2023), a vonatkozó szakpolitikai intézkedések és gyakorlati megvalósítások mentén, az OECD-tagországok felsőoktatási rendszerén belül tanulók kreativitás- és kritikusgondolkodás-szintjét elemző munkadokumentuma arra az eredményre jutott, hogy a döntéshozók által hangsúlyozott irányelvek ellenére az egyes intézmények adaptációra vonatkozó autonómiája miatt tapasztalható különbségek nagymértékben gátolják a vizsgált kompetenciák egységesített felmérését.

Irodalom

- Baig, A., Hall, B., Jenkins, P., Lamarre, E. & McCarthy, B. (2020). *The COVID-19 recovery will be digital: A plan for the first 90 days*. McKinsey Global Publishing. <https://www.mckinsey.com/capabilities/mckinsey-digital/our-insights/the-covid-19-recovery-will-be-digital-a-plan-for-the-first-90-days>
- Bouckaert, M. (2023). *The assessment of students' creative and critical thinking skills in higher education across OECD countries: A review of policies and related practices* (OECD Education Working Papers No. 293). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35dbd439-en>
- Park, J. H., Li, Y. & Niu, W. (2023). Revisiting creativity and critical thinking through content analysis. *Journal of Creativity*, 33(2), 100-106. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2023.100056>
- Saroyan, A. (2022). *Fostering creativity and critical thinking in university teaching and learning: Considerations for academics and their professional learning* (OECD Education Working Papers Nr. 280). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/09b1cb3b-en>
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J.-M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, S., Augereau-Landais, M., Mourey, F., Feybesse, C., Sundquist, D. & Lubart, T. (2023). Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence*, 11(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J. & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>

E számunk szerzői

- Aigner Iván, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola PhD-hallgatója, aigner.ivan@ppk.elte.hu
- Bognár József, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tanára, A Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport vezetője, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu
- Ceglédi Tímea, a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar adjunktusa, az MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport kutatója, cegledi.timea@arts.unideb.hu
- Fekete Dorottya, a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatója, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ Oktatókutató Gyakornoki program MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoportjának oktatókutató gyakornoka, feketedorottya02@gmail.com
- Gulmira Avezova, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktoranduszhallgatója, avezovagulmira8@gmail.com
- Kiss Dávid, a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatója, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ Oktatókutató Gyakornoki program MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoportjának oktatókutató gyakornoka, kdkaylin@gmail.com
- Molnár Anita, a Nyíregyházi Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Intézetének tanársegéde, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktoranduszhallgatója molnar.anita@nye.hu
- Papp Hunor, a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatója, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ Oktatókutató Gyakornoki program MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoportjának oktatókutató gyakornoka, papphunor76@gmail.com
- Papp-Danka Adrienn, a Budapesti Gazdasági Egyetem Oktató Képzési és Fejlesztési Iroda vezetője, papp-danka.adrienn@uni-bge.hu
- Rádli Katalin, a Kulturális és Innovációs Minisztérium Felsőoktatási Képzési Főosztályának szakértője, katalin.radli@kim.gov.hu
- Szabó Dóra, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Karának PhD-hallgatója, szabo.dora@arts.unideb.hu
- Szövényi Zsolt, az Emberi Erőforrások Minisztériumának nyugalmazott főosztályvezetője, szovenyizsolt@gmail.com
- Szűcs Ida, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, egyetemi docense, zagyvane.szucs.ida@uni-eszterhazy.hu
- Szűcs Tímea, a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar adjunktusa, az MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport kutatója, szucs.timea@arts.unideb.hu
- Tamás Lilla Éva, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza, tamasle@student.elte.hu
- Vajda Ildikó, a Nyíregyházi Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Intézetének tanára, vajda.ildiko@nye.hu