

56655
3 F1174



2011 DEC. 22
2011 DEC. 22

iskolai tanulás

12

XXI. évfolyam 2011. december

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Bognárné Kocsis Judit
tanársegéd, Veszprém, Pannon
Egyetem, Modern Filológiai és
Társadalomtudományi
Kar, Neveléstudományi Intézet,
Tanárképző Központ

Csányi Vilmos
akadémikus, Budapest

Fábián Gyöngyi
egyetemi adjunktus, Veszprém,
Pannon Egyetem, Modern
Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet,
Tanárképző Központ

Gabnai Katalin
drámatanár, kritikus, Budapest

Györi Tamás József
projekttanácsadó, Veszprém,
Pannon Egyetem, Modern
Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet,
Tanárképző Központ

Horváth H. Attila
egyetemi docens, Veszprém,
Pannon Egyetem, Modern
Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet,
Tanárképző Központ

Kubinger-Pillmann Judit
tanársegéd, Veszprém, Pannon
Egyetem, Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet,
Tanárképző Központ

Langerné Buchwald Judit
tanársegéd, Veszprém, Pannon
Egyetem, Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet,
Tanárképző Központ

Paksi László
tanársegéd, Veszprém, Pannon
Egyetem, Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet,
Tanárképző Központ

Takács Géza
tanár, Monor, Kossuth Lajos
Általános Iskola

Thun Éva
munkatárs, Veszprém, Pannon
Egyetem Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet

Tóth Márhoffer Márta
tanársegéd, Veszprém, Pannon
Egyetem, Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet,
Tanárképző Központ

Trencsényi László
tanszékvezető egyetemi docens,
Budapest, ELTE, Pedagógiai és
Pszichológiai Kar

Zsolnai Józsefné Mátyási Mária
egyetemi docens, intézetigazgató,
Pápa, Pannon Egyetem, Modern
Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet

Főszerkesztő:

Géczi János
e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály
e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor *olvasószerkesztő*
e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csíkos Csaba
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László
e-mail: kojanit@freemail.hu

Reményi József Tamás
e-mail: remji@chello.hu

Takács Viola
e-mail: takacsviola@freemail.hu

Trencsényi László
e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén
e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelés: **Vega²⁰⁰⁰ Bt.**
e-mail: vega2000bt@gmail.com

Technikai szerkesztő: **Darvai Tibor**
e-mail: darvai.tibor@gmail.com

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Friedler Ferenc

Kiadja a **Pannon Egyetem**
és a **Gondolat Kiadó**

tanulmány

Bognárné Kocsis Judit

A Pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítása című projektről

3

Fábián Gyöngyi

Tükörtől tükörig: A pedagógus pályakép változásainak elmúlt negyven éve

10

Zsolnai Józsefné Mátyási Mária

A tanárképzés megoldásra váró kérdései

23

Tóth-Márhoffer Márta – Paksi László

Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáinak önértékelése

29

Horváth H. Attila

Differenciált munkaformák

41

Kubinger-Pillmann Judit

Digitális pedagógiai módszer- és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban

48

Thun Éva

Mennyire jártasak a pedagógusok az esélyegyenlőség pedagógiájában?

60

Bognárné Kocsis Judit

Pedagógus etikai kódexek bemutatása, vizsgálata

72

Langerné Buchwald Judit

Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben

92

Győri Tamás József

Professzionális portál a tanárképzés szolgálatában

106

Kubinger-Pillmann Judit

Mentorforum – Mentorképzés

111

szemle

Csányi Vilmos

Gondolkodás és kommunikáció: konstrukciós mechanizmusok az elmében

114

Gabnai Katalin

Mit tartanak ma versmondásnak?

118

kritika

Trencsényi László

Szövedékek

122

Takács Géza

Underground pedagógia 1.

Fekete Hajnalka (2010): A gyűttment mesél

124

melléklet

Repertórium 2011

3

A Pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítása című projektről

A TÁMOP – 4.1.2-08/1/B-2009-0007 Pedagógusképzést segítő szolgáltató- és kutatóhálózatok kialakítása című projekt 2010. március 1-jén indult, és 2011. augusztus 31-én fejeződött be. A projektgazda a Pannon Egyetem, megvalósító konzorciumi partnerei a Dunaujvárosi Főiskola és a Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola voltak. Az elnyert támogatás összegéből, mintegy 110 144 320 Ft-ból tizennégy témát valósítottunk meg. A témák közül kilencet a Pannon Egyetem, négyet a Dunaujvárosi Főiskola, egyet a Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola gondozott.

A projekt létjogosultságát, tartalmi megvalósításának indokoltóságát a napjainkban zajló folyamatok támasztják alá, úgymint a kompetenciaalapú oktatásra való áttérés, a bolognai képzési szerkezet bevezetése, az infokommunikációs technológia (IKT) elterjedése, az egész életen át tartó tanulás stratégiájának alkalmazása, a képzés tömegessé válása, a tudásanyag nagy mennyisége és gyors változása.

A projekt véghezviteléért és üzemeltetéséért a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karának Neveléstudományi Intézete felelős. Az intézet Pápán működik több, mint 10 éve. Alapítója Zsolnai József, aki 1999 és 2005 között igazgatóként, 2002-től egyetemi tanárként, majd professor emeritusként vett részt az intézet működésében.

A Pápán működő Neveléstudományi Intézetben együtt és egyszerre történik a közoktatás akciókutatással történő megújítása és fejlesztése mellett a pedagógusképzés kutatása is.

Zsolnai József a projekt szakmai vezetőjeként 2009-től irányította a pályázat előkészítését, kimunkálását. A Neveléstudományi Intézet munkatársainak kutatásmetodológiai, szakmai háttérül az általa kidolgozott akciókutatási és tudománypedagógiai paradigmák szolgáltattak. A projektben részt vevők a kutatáson és fejlesztésen alapuló munka eredményességét vallják.

A projekt hosszú távú célja a kompetenciaalapú oktatást biztosító és fejlesztő felsőfokú pedagógusképzés tartalmi megújítása, illetve a pedagógusképzést támogató szakmai szolgáltató- és kutatóközpontok kialakítása a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézményekre építve a Közép-Dunántúli Régióban.

A projekt megvalósulása során a képzésben részt vevők elméleti és gyakorlati munkáját segítő szolgáltató- és kutatóhálózatot hoztunk létre, illetve a projektidőszakot követően a fenntartott fejlesztésekkel tovább működtetjük azt. A projekt során létrejött szakmai anyagokat hasznosítja a konzorciumban szereplő mindhárom felsőoktatási intézmény, tehát a tanárképzési, pedagógusképzési rendszerben közvetlenül érintett képzőhelyek.

A Pannon Egyetem által gondozott témák bemutatása

1. A pedagógusképző intézmények regionális szolgáltató- és kutatóközpontjainak kialakítása

A téma jelentőségét támasztja alá az a tény, hogy a régióban a pedagógusképzéssel foglalkozó intézmények sem a bolognai folyamat előtt, sem azóta nem koordinálták tevékenységeiket, nem volt információcsere az egyes intézmények között. A Közép-Dunántúli Régióban a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetének pápai telephelyén ezért indokolt a régió pedagógusképzést segítő szolgáltató- és kutatóközpontjának szervezése, működtetése, a pedagógusképzéssel foglalkozó intézmények összehangolt munkája mind a képzési szakaszban, mind azon túlmenően a közoktatás keretei között folyó, gyakorlati képzésben is.

A téma kivitelezése során sor került a kutató- és szolgáltatóközpont térszerkezetének kialakításához szükséges infrastruktúra megtervezésére és információs infrastruktúrájának kialakítására, továbbá a kutató- és szolgáltatóközpont honlapjának elkészítésére, a központ kapcsolatrendszerének, fórumának kialakítására a Pannon Egyetemen belül, illetve a Közép-Dunántúli Régió felsőoktatási intézményeivel.

2. A regionális szolgáltató- és kutatóközpontokhoz kapcsolódó hálózati együttműködés kialakítása.

A regionális központ tevékenységében kiemelt szerep jut a pedagógusok együttműködésének, melyhez adatbázis kialakítására kerül sor az érintett személyek és az egyes események számontartására. A témában tevékenységként megjelenő tréningek a tematikus fejlesztést célozták meg. A közös döntések meghozatalához az együttműködők – személyek és intézmények – meghatalmazottjai folyamatos kapcsolattartásban dolgoztak.

3. Részvétel a pedagógusképző intézmények regionális központjai közötti országos szolgáltató- és kutatóhálózat létrehozásában.

A regionális szolgáltató- és kutatóközpont további működésének fontos célkitűzése, hogy az országos hálózat szerves része legyen, melynek során a regionális központ a többi régióközponttal összhangban végzi munkáját.

4. Olyan rugalmas regionális hálózat megteremtése a pedagógusképzés fejlesztésére, amely összekapcsolja a pedagógusképzésben érdekelt felsőoktatási intézményeket, oktatókat, valamint a régió közoktatási és szakképzési intézményeit, pedagógusait, illetve intézményfenntartói, szakmai szolgáltatói és központi igazgatási szervezeteit.

A regionális szolgáltató- és kutatóközpont hálózati együttműködése, a pedagógusképzésben érdekelt felsőoktatási intézmények, oktatók, a közoktatási intézmények és szakképzési intézmények közötti kapcsolat fejlesztése feltétele az eredményes közös munkának. E cél megvalósításának érdekében a pedagógusképzésben dolgozó oktatók, közoktatási intézmények, fenntartók, pedagógusok számára eredményesen használható adatbázist hoztuk létre, amelyet folyamatosan gondozunk és a honlapon keresztül elérhetővé teszünk.

5. A felsőoktatásban a pedagógusképzésben foglalkoztatott oktatók felkészítése a kompetenciaalapú pedagógiai munkára (különös tekintettel a szakterületi oktatók körében a projekt módszer alkalmazására, általában a differenciált munkaformák tevékenységcentrikus és élményszerű alkalmazására, az IKT konkrét szakterületi alkalmazására, a probléma-, feladatmegoldás szakterületileg releváns készségeinek fejlesztésére, a pedagógiai mérésre és értékelésre, a portfóliókészítés módszertanára, a felzárkóztatás és tehetségfejlesztés szakterületi feladataira), a továbbképzés feladataira, regionális koordinációjára és szervezésére; minőségbiztosításra, a „közoktatási visszacsatolást” biztosító formákra.

E témán belül sor került gyakorlatvezetők képzésére, mérnök-tanárok módszertani képzésére műhelyfoglalkozások keretében. A foglalkozások megvalósítását megelőzte a képzés tartalmi elemei eszközrendszerének kidolgozása, illetve a trénerek felkészítése a következő témakörökben:

- probléma- és feladatközpontú szemlélet a felsőoktatásban,
- differenciált munkaformák tevékenységcentrikus és élményszerű alkalmazása a felsőoktatásban,
- projektpedagógiai szemlélet a felsőoktatásban,
- a pedagógiai mérés és értékelés korszerű szemlélete a felsőoktatásban,
- a digitális pedagógiai módszer- és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban,
- tehetségfejlesztés és felzárkóztatás a felsőoktatásban,
- a portfólió alkalmazása a felsőoktatásban.

Az oktatók felkészítése után a képzések tapasztalatainak összegzésére került sor, majd a tartalmi és módszertani módosítások valósultak meg.

6. Pedagógusfoglalkozásokra felkészítő mesterszakokhoz kötődő tananyagfejlesztés és módszertani megújítás, különös tekintettel a gyakorlatból származó, valós pedagógiai helyzeteket megjelenítő, egymással megosztható dokumentumok, valamint az egyes szakképzések szerint az azonos szakképzettséget nyújtó intézmények oktatói fórumainak és egyeztetett képzési dokumentumainak létrehozására.

A tantárgypedagógiai tananyagfejlesztés és módszertani megújítás célja a valóságos tanári munkára, a sikeres munkavállalásra való felkészítés, továbbá a tanári kompetenciák tantárgypedagógiai (= alkalmazott szaktudomány + alkalmazott pedagógia) nézőpontú összeállítása és szemlélete, a kompetencia-alapú tantárgypedagógiai képzés számára curriculumok, programcsomagok összeállítása. E felsőoktatási programcsomagok szakspecifikus tanári kompetenciákat fejlesztenek, amelyek elemei a helyzetgyakorlatok, tréningek, tevékenység- és feladatbankok a tantárgypedagógiai képzés számára. Célkitűzésünk volt, hogy a magyartanár-, a pedagógiatanár- és a hittan-nevelőtanár-képzésben kipróbált programcsomag tapasztalatai felhasználhatók legyenek a mesterképzésben, valamint, hogy mintát kínáljon a Pannon Egyetemen folyó többi szak számára is.

7. Alternatív tantervi programok adaptációja, fejlesztése, kísérleti jellegű megvalósítása.

A téma megvalósításával egy új, alternatív tanári mesterképzési program kidolgozására vállalkoztunk akciókutatással, amely alternatívát kínál a jelenlegi kétciklusú Bologna-rendszerű tanárképzési modell mellett. A tanárképzést képességfejlesztő tanárképzésként értelmeztük, ezért az általunk kidolgozott tanárképzési modelltanterv nem csak szerkezeti, hanem módszertani alternatívát is nyújt a tanárképző intézmények számára.

Az alternatív tanári mesterképzési program kimunkálását akciókutatás formájában valósítottuk meg. Kiindulópontja az akcióalapú elmélet volt, amely a diagnosztizálás és

A téma megvalósításával egy új, alternatív tanári mesterképzési program kidolgozására vállalkoztunk akciókutatással, amely alternatívát kínál a jelenlegi kétciklusú Bologna-rendszerű tanárképzési modell mellett. A tanárképzést képességfejlesztő tanárképzésként értelmeztük, ezért az általunk kidolgozott tanárképzési modelltanterv nem csak szerkezeti, hanem módszertani alternatívát is nyújt a tanárképző intézmények számára.

az akcióterv kidolgozásának irányát is meghatározta. A végrehajtott akciót kiértékeltek, a kiértékelés eredményét pedig visszacsatoljuk az elmélethez és az akciótervhez egyaránt, amelyek ennek megfelelően módosulnak és fejlődnek tovább az akciókutatás jövőbeni folytatása során.

8. Együttműködés a közoktatási intézményekben a gyakorlatot vezető mentorok kiválasztására és felkészítésére vonatkozó módszertan kidolgozásában. A régióközpont szolgáltatási területén a mentorképzés megszervezése, indítása, minőségbiztosítása, a képzett mentorokról regionális nyilvántartás vezetése.

A projekt keretén belül a kiscsoportos és az összefüggő iskolai gyakorlat lebonyolításában részt vevő intézményekkel és személyekkel (iskolai koordinátorok, mentorok) szemben támasztott szakmai követelmények is kidolgozásra kerültek.

A gyakorlatot vezető mentorok kompetenciafejlesztésének célja volt, hogy a pályán lévő pedagógusokat szakmai fejlődésükben segítse, önképük kialakítását támogassa.

További célként fogalmazódott meg egy kollégák számára elérhető adatbázis kialakítása is, amelynek használata során a közoktatásban szakmai gyakorlatot végző pedagógusjelöltek, a képzőintézmény oktatói és gyakorlatvezető tanárai megtalálják a képzett mentorokat. Az adatbázis arra is lehetőség biztosít, hogy segítségével könnyebben megszervezhetővé váljon a hallgatók gyakorlati képzése, a hallgatói értékelés.

9. A közoktatási, illetve a képző intézményeket kiszolgáló tudástechnológiai kutató szolgáltatások kiépítése, pedagógiai kutatások eredményeinek elterjesztése a képző intézmények között (kapcsolattartás fejlesztése, disszemináció, helpdesk kiépítése).

A téma lefolytatása során többek között sor került a pedagógusképző és közoktatási intézmények kutatási, fejlesztési témáinak bevonására és minőségbiztosítására, a meglévő tudástechnológiai kutatások és szolgáltatások eredményeinek ismertetésére disszeminálással.

A tevékenységek egyike a könyvtárak, tudásforrások bekapcsolása volt a projektfolyamatba, így a könyvtárakkal együttműködve – beleértve a jelenleg létező egyházi könyvtárrendszert is – adatbázist, elektronikus hozzáférést is eredményezett e téma.

Országos szinten is kiemelkedő jelentőséggel bír a Zsolnai József által kidolgozott kutató életre nevelés és az azt támogató tanári munka. A kutató diákok tudományos alkotótevékenységének és az évenkénti konferenciáknak a bemutatása jó példa a kreatív önművelésre, a tudástermelésre.

Az információs technológia lehetőségeinek felhasználása jelentős fejlesztési irányt jelöl ki a pedagógusképzés érintettjei számára. E tény tudatában, a digitális kompetenciák elsajátítása, naprakésszé tétele érdekében zajlott tréning és szoftverhasználatot segítő tanácsadás Pápan (SPSS program) a téma keretében.

Elektronikus táruk kialakítása történt meg a következő témákban:

- kurzusleírások,
- tanulmányok,
- kutatási beszámolók,
- szakbibliográfiák,
- galéria,
- konferenciaanyagok,
- szakmai hazai és külföldi kapcsolódó pontok listája,
- hallgatói tájékoztatók adatbázisai.

A kialakított forráskatalógusok elérhetőek a regionális szolgáltató- és kutatóközpont honlapján keresztül, online formában.

Továbbá e témán belül sor került a kultúrtörténet és etika témakörében továbbvihető tanulmányok készítésére, tréningek anyagának összeállítására. A kutatást végzők eredményeinek megismertetése, közreadása műhelymunka keretében valósult meg.

A pedagógusok munkáját segítő helpdesk kialakítása, adatbázisának feltöltése, folyamatos frissítése is vállalásaink között szerepelt.

10. Módszertani sztenderdek kidolgozása a pedagógusjelöltek pályaalkalmasságára és a képzés eredményességére irányuló kutatásokhoz.

A témán belül sor került a tanári pályaképek és tanári eredményességet vizsgáló kutatások elemzésére, amelyek a neveléstudomány egyik területéhez, a pedagóguskutatáshoz és az oktatáspolitikai kutatásaihoz köthetők. Továbbá olyan további kutatások megtervezése és megvalósítása történt meg, amelyek az eddigi eredményekre alapozva a tanári pályára való felkészítés fejlesztését célozzák, és előre meghatározott kritériumok és sztenderdek szerinti mérhető voltát helyezik előtérbe. Ezek a szempontok a mai társadalmi igényeken alapuló eredményes tanári munka jellemzőit fedik le.

A mai oktatáspolitikai paradigma szerint a tanári munka hatékonyságának mutatója az előíró sztenderdekben meghatározott tevékenységek megvalósítása és a megvalósítás minőségének értékelése. A jövőbeli kutatások e sztenderdek megvalósulását kell figyelemmel kísérjék.

Eredmények

A projekt időszakában a témák megvalósítása során számos eredmény, produktum született, ezekből néhány kiemelt jelentőségűt mutatunk be az alábbiakban.

A pedagógusképzésben érdekelt intézmények és szakemberek számára a régióban szolgáltató- és kutatóközpontot hoztunk létre Pápán, a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karának Neveléstudományi Intézetében, amelyet egy országos hálózat részeként fogunk működtetni. A Pedagógusképző Szolgáltató és Kutatóközpont (PKSZK) több feladat ellátását szolgálja:

1. Kutatási és fejlesztési feladatok – e tevékenységek körbe tartozik többek között:
 - 1.1. Kutatás és fejlesztés végzése a pedagógusképzést érintő témakörökben.
 - 1.2. A régióban jelentkező közoktatási igények figyelembe vételével oktatási-kutatási és szolgáltató tevékenység végzése.
 - 1.3. Tanulást támogató interaktív elektronikus felületek és eszközök kialakítása.
 - 1.4. Akkreditált mentorképző programok kidolgozása, a pedagógusképzés gyakorlati képzési rendszerének kidolgozása.
 - 1.5. A tanárképzésben közreműködő oktatók körében a módszertani kultúra fejlesztése, differenciált munkaformák alkalmazásának elterjesztése a régió pedagógusképzésében.
 - 1.6. A kompetenciaalapú oktatási szemlélet és módszerek beágyazása a felsőoktatási gyakorlatba.
 - 1.7. A pedagógiai kutatási eredmények közoktatási gyakorlatba történő beillesztése.
 - 1.8. Program, mérőeszköz kidolgozása a pedagógus pályaalkalmasság vizsgálatára, a fejlesztés nyomán követésére.
 - 1.9. Alternatív modelltantervi programok adaptálása, fejlesztése, tananyagfejlesztés.
2. Szolgáltatási feladatok:
 - 2.1. A PKSZK honlapjának (<http://www.tanarkepzo.halozat.hu>) működtetése.
 - 2.2. A PENI megszületett kutatási eredményeinek regionális és országos disszeminálása.
 - 2.3. Lehetőség biztosítása a szolgáltatások elérésére a pedagógusképzés, a pedagógiai kutatás és a pedagógusmentorálás területén.

2.4. A pedagógus-továbbképzések, valamint a mestertanárképzéshez kapcsolódó gyakorlati képzés regionális koordinálása.

2.5. A Közép-Dunántúli Régióon belül működő felsőoktatási és közoktatási intézmények pedagógusképzésre irányuló kutató és szolgáltató feladatainak összehangolása, valamint az intézmények összekapcsolása.

2.6. Digitális felületet biztosítása a régiókban a pedagógusképző intézmények számára a gyakorlatra jelentkező hallgatók és gyakorlóléhelyek párosításához.

2.7. Digitális felület biztosítása a régióban született pedagógiai kutatási eredmények disszeminálására.

2.8. Többcélú digitális adatbázis létrehozása és működtetése a pedagógusképzés segítésére.

A Közép-Dunántúli Régióban lefolytatott projekt a jelenlegi szűkös felsőoktatás-pedagógiai szolgáltatások és produktumok körét jelentősen bővítette. Az egyes témákban a tevékenységek lefolytatása során számos szakmai anyagot, adatbázist hoztunk létre a régióban folyó pedagógusképzéshez, tanárképzéshez kapcsolódóan, amelyek a Pedagógus Képzést Segítő Szolgáltató és Kutatóközpont honlapja segítségével, az elektronikus információhordozó felületek révén a régió köz- és felsőoktatásában érdekelt és érintett intézményeknek, személyeknek is könnyen elérhetőek.

2.9. Eljárások és utasítások kidolgozása, minőségirányítási útmutatások megfogalmazása a régió pedagógusképző és közoktatási intézményei minőségirányításának fejlesztésére.

3. Egyéb feladatok:

3.1. A pedagógiai kutatások intézményi, regionális, interregionális és nemzetközi szinten való koordinálása.

3.2. Részvétel a pedagógusképzést segítő regionális központok közötti országos együttműködés kialakításában.

3.4. Részvétel a Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karon a pedagógusképzést, a pedagógus-továbbképzést érintő pályázati feladatok végrehajtásában.

Mivel a Pannon Egyetem nem rendelkezik gyakorlóléhellyel, ezért a projekt időszakában a regionális központ keretei között 99 iskolával kötöttünk együttműködési megállapodást, melyek között találunk általános és szakközépiskolát, szakiskolát, gimnáziumokat, alapítványi, egyházi, állami fenntartású szervezeteket.

A projekt keretében az együttműködő közoktatási intézményekhez, a gyakorlati képzési helyekre kiközvetített pedagógushallgatók aránya az összes kiközvetített hallgatóhoz képest 93,2 százalék volt.

Mentorfórum elnevezésű három napos projektrendezvényünkre 225 pedagógus jelentkezett a Közép-Dunántúli Régióból, azokból az intézményekből, melyekkel a Pannon Egyetem együttműködési megállapodást kötött. A program célja térségünkben a mentor-képzés ügyének felkarolása volt, különös tekintettel a készülő tanári életpálya-modell koncepciójára. Rendezvényünket Dr. Kocsis Mihály, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Kutatási, Kutatásszervezési és Elemzési Központjának igazgatója és Dr. Vancsó Ödön, a Nemzeti Erőforrás Minisztérium Felsőoktatási Fejlesztési Főosztályának főosztályvezető helyettese is megtisztelte.

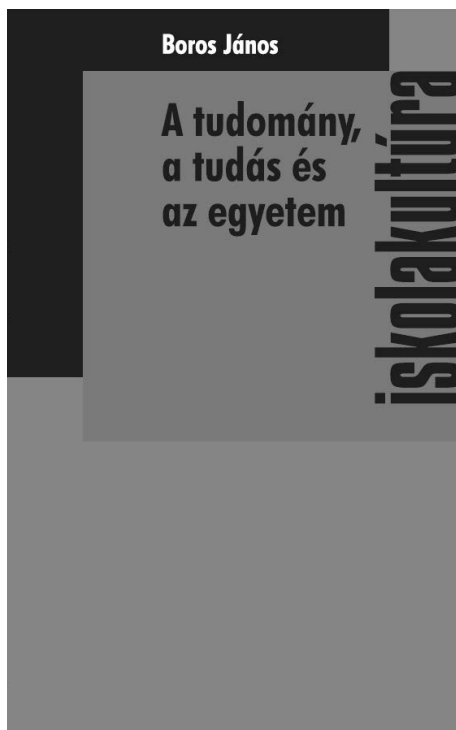
A pedagógusok lelki egészségének védelmében háromnapos Burnout, avagy kiegészítő tréningeket tartottunk június és július hónapban négy időpontban. A húsz órás tréningeken részt vevő pedagógusok 12–13 fős kiscsoportokban beszéltek meg a kiegészítő kapcsolatos legfontosabb mentálhigiénés és szervezeti kérdéseket. Az öndiagnózisokban

feltárult tipikus problémákat adekvát énerősítő és stresszoldó gyakorlatokkal, célirányos megküzdési stratégiák segítségével tanulták meg csökkenteni, a megújulást előmozdítani.

A projekt során elkészült produktumok, adatbázisok elérhetők a Pedagógus Képzést Segítő Szolgáltató és Kutatóközpont informatikai rendszerének segítségével a www.tanarkepzohalozat.hu weboldalon. A honlap segítséget nyújt a pedagógusképzést érintő regionális és országos jelentőségű hírek, információk, különféle dokumentumok eléréséhez, továbbá a pedagógusok és a pedagógusképzésben részt vevő oktatók és hallgatók tanácskozásainak, megbeszéléseinek fórumává, interaktív munkaterévé is válhat, hiszen a felhasználók számára sokféle értékes szolgáltatást biztosít.

Összegzés

Összegzésként elmondható, hogy a Közép-Dunántúli Régióban lefolytatott projekt a jelenlegi szűkös felsőoktatás-pedagógiai szolgáltatások és produktumok körét jelentősen bővítette. Az egyes témákban a tevékenységek lefolytatása során számos szakmai anyagot, adatbázist hoztunk létre a régióban folyó pedagógusképzéshez, tanárképzéshez kapcsolódóan, amelyek a Pedagógus Képzést Segítő Szolgáltató és Kutatóközpont honlapja segítségével, az elektronikus információhordozó felületek révén a régió köz- és felsőoktatásában érdekelt és érintett intézményeknek, személyeknek is könnyen elérhetők.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet,
Tanárképző Központ

Tükörtől tükörig: A pedagógus pályakép változásainak elmúlt negyven éve

Számtalan bizonyíték igazolja azt, hogy a tudományos gondolkodás áttért az 'azért tanuljunk, hogy sokat tudjunk', majd azért, hogy 'megtanuljunk gondolkodni' paradigmáról arra, hogy 'azért kell sokat tanulni, hogy megtanuljunk tanulni' (Csapó, 2003). A változó paradigmák mentén vajon változott-e, és ha igen, hogyan változott a pedagóguspályáról alkotott kép? A Pályatükrök (J. Szilágyi, 1972) című írásmű nyomán bemutatjuk, hogy milyen pályakép született meg a hetvenes években, milyen elvárások fogalmazódtak meg a pályára kerülő pedagógusokkal szemben, és ez hogyan befolyásolhatta a társadalmi érdeklődést. Nyomon követjük, hogy az elmúlt negyven év során milyen erőfeszítéseket tett a neveléstudomány a pedagógus professzió összetartására, és végezetül áttekintjük azokat a tendenciákat, amelyek a pedagóguspályáról alkotott képben napjainkban kimutathatók.

Bevezetés

Munkánkban az elmúlt négy évtizedben született, pedagóguspályáról szóló elméletek metaelemzését végezzük el. Azt reméljük, hogy a teoretikus kérdések áttekintésének eredményeképpen a pedagógiai praktikumot működtetni kívánó alapelvek jobb megismeréséhez, átgondolásához és kiigazításához tudunk hozzájárulni, s ez közelebb visz minket a pedagógusképzés modernizálásához is.

Pályatükör-történet

A *Pályatükrök. 38 felsőfokú képesítést igénylő pálya* (J. Szilágyi, 1972) címmel megjelent mű 54 szerző munkájának eredményeképpen, többek között, a pedagógus pályát is bemutatja. Az itt szereplő leírás információs célokat szolgált, funkciója elsősorban az volt, hogy a középiskolai pedagógusokat segítse a tanárképzésben továbbtanulni szándékozó fiatalok realisabb tájékoztatásában. A pedagógusok munkájának társadalmi és politikai jelentőségét hangsúlyozva az egyén tudásának, magatartásának és tevékenységének részleteit járja körül a munkafeladatok, pályakövetelmények és munkamód tárgyalására szánt fejezetekben.

A munka megállapítása szerint a pedagógusnak tisztában kell lennie a tudomány tanításának módszertanával, a pedagógia és pszichológia fejlődésével, valamint a tudományos világképpel. Bár ez utóbbi alatt a leírás — a korszellemnek megfelelően — a társadalmi élet marxista értékelését érti, ez jelentősen nem befolyásolja a munka viszonylagosan objektív szemléletét. Továbbá azt is állítja, hogy a pedagógus modell szerepét tölti be

a nevelése alatt álló generációk számára, ennek következtében megköveteli a kifogástalan és példamutató magatartást.

A jó pedagógus pályaalakulását a leírás egészséges fizikai és mentális alapokon értelmezi. Indoklásképpen az alábbiakat fogalmazza meg:

„Önmagában nézve a pedagógus pályája nem neurotizáló hatású, de az oktató-nevelő munka során kritikus helyzet, problematikus feladat adódik. A pályán adódó problémákkal csak az egészséges és önmagával is banni tudó ember képes megbirkózni.” (J. Szilágyi, 1972, 416. o.)

Ennek megfelelően az alkalmas egyént a kellemes külső és tiszta beszéd mellett a kiegyensúlyozott egészségi állapot jellemzi, amelyet az idegrendszeri ellenállóképesség stabilitása alapoz meg. A munka részletesen foglalkozik a pedagógus tanórai munkájával és az ahhoz kapcsolódó feladataival is.

A képesség, készségek terén az elvárások tulajdonságbeli, szociális, kognitív, affektív és motorikus készségek és képességek területén egyaránt megjelennek. Az eredeti mű részletes elemzését saját rendszerünkben összegezve a következőket állapíthatjuk meg. A temperamentum és karakter tekintetében több fejezetben idealisztikus módon részletezi a pedagógus pozitív tulajdonságait. A tág érdeklődés, a gyermekhez való odafordulás, az azonosulás képessége, a pálya sajátos követelményeinek tekintett megosztott figyelemre való képesség, logikus gondolkodás, gondolkodási rugalmasság és gyors döntéskészség az affektív és kognitív területek legjellemzőbb elvárásaiként jelennek meg. Bár a mai olvasó számára kissé szokatlanak tűnhet az általános mozgásügyesség, az esztétikai érzék, az erkölcsi elkötelezettség — szintén a korszellemnek megfelelő szűk értelemben — pályakövetelményként való hangsúlyozása, illetve az elutasítandó sajátosságok bemutatásának gyakorlata, a határozott, pontos megfogalmazás mégis elgondolkodtató.

Az elemzés külön fejezetekben tárgyalja a speciálisnak ítélt szakterületeket. Az ideális pedagógus a tanulói életkor tekintetében vertikálisan, a közoktatást illetően pedig horizontálisan, tantárgyak szerinti rendszerezésben külön-külön kerül bemutatásra.

A munka vállaltan a pszichológiai pályaprofilok jellegzetességeit is magán hordozza. Bár erre vonatkozó utalás nem találunk a műben, úgy érzékeljük, hogy az elkészült profilokban különösen Csirszka (1966) ember és munka megfelelési modelljének alapelvei köszönnek vissza. Ugyanakkor a munka nem tudományos céllal készült, hanem gyakorlati szempontoknak kíván megfelelni egy ideológiailag meghatározott történelmi időszakban. Mindent összevetve egyet kell értenünk Györe (2010)(1) azon megállapításával, miszerint az elemzés „alapos, jól strukturált és céljának eléréséhez elegendő információt tartalmaz”.

A pszichológiai pályaprofiltól a pedagógiai elméletekig

A hazai nevelés és pedagógia válságára elsőként Zsolnai és Zsolnai (1987) figyelmeztetett. Válaszként a századvég kihívásaira a szakma egy része paradigmaváltás szükségességére hívja fel a figyelmet, amelynek lehetőségét nem a tudomány önmagába fordulásában, hanem az interdiszciplinák által feltárt új ismeretek integrálásában megújuló nevelésméletben látják (Csányit idézi: Schüttler, 1992; Nagy, 2000; Zsolnai, 1996c, 2010), ami megteremtheti a feltételét egy multidiszciplináris pedagógia létrejöttének a szinguláris pedagógiákkal szemben (Zsolnai, 2010).

A pedagógia és iskolázás válsága az iskola funkciójának változását is magával hozta. A '90-es évek publikációi — bár a fogalom csak később kerül be a köztudatba — már előrevetítik a repetitív jellegű iskoláztatás végét (Zsolnai, 2004, 2005) is. A felismerés, mely szerint a normatív, előíró jellegű pedagógiával szemben konstruktív pedagógiára van szükség (Zsolnai, 2010), ekkor még nem érte el a pedagógusképző intézményeket,

amelyek a korábbi években deklaráltak, a '90-es években inkább már csak látens módon létező „ideális” pedagógusképnek megfelelően alakították ki és működtették képzési programjukat, amely programok nem találkoztak a valóságban lassan egyre differenciáltabban megjelenő pályakövetelményekkel. A nem megfelelő képzés következményeként pályára kerülő pedagógus példaszzerű magatartása a gyakorlatból ekkor már kivesszini látszik. A viselkedéséről, tudásáról, értelmiségi létéről alkotott kép gyakran igen negatív (Zsolnai, 1996a; Csapó, 2003).

A feszültség a dinamikus változó valóság és a hagyományosan szerveződő képzés között egyre nőni látszik a század végén. Érthető tehát, hogy az erre érzékeny szakmai körökben a professzió pedagógusképének újrajzolására egyre erősebb igény támadt.

Az elmúlt két évtizedben a válaszok több irányból érkeztek és többféle megoldást kínáltak, amelyeket az alábbiakban több dimenzió mentén fogunk áttekinteni. Megismerkedünk a pedagógus professziogramok rendszerével, a neveléstudományban a pedagóguspályáról szóló diskurzusban immár meghonosodott kompetencia fogalmának sajátosságaival, a tanári tevékenység értékelésére szolgáló sztenderdek jellemzőivel, a napjaink pedagógusképzését meghatározni kívánó kimeneti követelményekkel, valamint a pedagógus tevékenységét befolyásolni szándékozó környezeti elvárások rendszerére épülő integrált tanárszerep fogalmával.

Pedagógus professziogramok

Zsolnai (1996b, 2008) a pedagógus szakember ideáltipikus képét a következő jellemzőkkel rajzolja meg:

- lelkiileg egészséges;
- ért a tervezéshez;
- ért a szervezéshez,
- ért az elemzéshez;
- jó kommunikátor;
- jó diagnosztika;
- biztonságos döntéshozó;
- biztonsággal eligazodik az értékek világában;
- ismeri a különféle pedagógiai paradigmákat, alternatív pedagógiákat és programokat, felkészült ezek értékeinek és gyenge pontjainak megítélésében;
- elismeri, hogy műhibákat követhet el, és vállalja a felelősséget;
- jogérzéke fejlett;
- nyitott a filozófiára, a tudományra és a művészetekre;
- alkotásra, adaptálásra érett;
- a legkülönbözőbb pedagógus munkaszerepekben (például: szervező, vizsgáztató-értékelő, lélekvezető stb.) képes hiteles teljesítményt nyújtani.

A felsorolt értékek megerősítik a korábbi pályatükör pedagógusról alkotott képét, aki mentálisan egészséges, szakmai erényei mellett alkotó és művészi adottságokkal is rendelkező szakember, ezen túl biztos pont az értékvalósággal sújtott világban, s mindemellett széleskörűen tájékozott értelmiségi.

Zsolnai (1996a) a fenti pedagóguskép pontos és részletes leírásának folyamatát három egymást követő lépésben kívánja megvalósítani. A pedagógus professziót az értelmiségi professziók körébe sorolja, ezért elsőként az értelmiségi pálya jellemző jegyeinek ideális megközelítését tartja szem előtt. Ezt követően a pedagógusszakma elemeiként annak ismeret-, képesség- és attitűdrepertoárját kívánja feltárni szintén ideális megközelítésben. Végezetül a szaktanár kompetenciáinak részletes leírását kísérli meg. Ezeknek a leírásoknak az elnevezésére a professziogram jelölést alkalmazza.

Az 1996-ban kidolgozott professziogramok az iskola hármaskörének megfelelően a szocializációs, a kultúrákövetítő és a perszonalizációs szerep perspektívájából szemlélve felsorolásszerűen fogalmazzák meg minden egyes szaktárgyat oktató pedagógus sikeres működéséhez elengedhetetlen tevékenységeket, hogy ezen keresztül mindenre kiterjedő képet nyújtsanak a pálya tevékenységspektrumáról. A munka az egyes tantárgyak oktatóinak napi gyakorlatában végzett tevékenységét nagy alaposítással részletezi. Felsorolja azokat a mikrokompetenciákat, (2) amelyek elengedhetetlenül szükségesek a sikeres pedagógus működéséhez. A mikrokompetenciák mögött rejlő, azok kivitelezését támogató makrokompetenciák (3) részletezése a tudásnemek, képességek, attitűdök, magatartás és önreflexió általános, ugyanakkor körültekintő és konkrét példán keresztül érzékeltetett áttekintésével pontos képet nyújt a pedagógus nélkülözhetetlen kompetenciáiról.

A kezdetben elkészített mű a fentiek szerinti tevékenységkörök alapján tizenöt tantárgy oktatójának kompetenciáit írja le meglehetősen nagy részletességgel. A vállalkozás azonban itt nem fejeződött be. Az elmúlt időszakban további elemekkel bővülve alapjául szolgál a jelenleg folyó képzések számára készített újabb sorozatnak is, amely a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetének keretében került megtervezésre, s amelynek kidolgozása jelenleg is zajlik. A készülő munka a pedagógusképzésben közreműködő egyetemi diszciplináris és szak módszertani oktatók kompetenciarendszerét kívánja megrajzolni, hogy ezzel nemcsak a pedagógus-szakma, hanem a pedagógusképzők szakmai professzionalizációját is támogassa.

Pedagógus-kompetenciák

A korábban tudásként aposztrofált ismeret a kilencvenes évektől már nem tűnt kielégítőnek a hazai pedagógiai kommunikáció számára. Árnyaltabb megközelítés lehetőségét nyújtotta az ismeret és képesség, készség együttesének a tudás fogalmával történő jelölése (Nagy, 1995), majd a fogalom affektív tényezőkkel történő bővítése (Nagy, 2000). A tudás fogalmi rendszerének a cselekvés fogalmával való összekötése a pedagógia világában a kompetencia (Falus, 2005, 2010; Zsolnai, 1996c, 2010) fogalmi keretét rajzolta meg.

Falus (2004, 2005, 2010) a nézetek, kompetenciák és gyakorlati cselekvés összefüggéseit vizsgálva Korthagen (2004) munkájára alapozza azt a következtetést, mely szerint a pedagógus pszichikus rendszerében jelenlévő nézetek mögött a szakmai identitás, énkép és elhivatottság mintegy alapként határozzák meg a pedagógus kompetenciáit, és ez utóbbi közvetlen befolyást gyakorol a pedagógus szakmai tevékenységére. Meggyőződése szerint a szintek kölcsönhatása elegendő alapot nyújt ahhoz a feltételezéshez, hogy a rendszeren belül az egyik szinten megadott célok teljesítése hozzájárul a többi szint szükséges változásához is, illetve, hogy egy adott szinten regisztrálható eredmény mögött a mélyebb szintek változása is meghúzódik. Bár nézete szerint valamennyi szint fejlesztése célként jelenhet meg a pedagógusképzésben, a kompetenciák szintjének fejlesztése mint képzési cél megfelelően konkrét formát ölthet, ennél fogva alkalmaznak

A hazai nevelés és pedagógia válságára elsőként Zsolnai és Zsolnai (1987) figyelmeztetett. Válaszként a századvég kihívásaira a szakma egy része paradigmaváltás szükségességére hívja fel a figyelmet, amelynek lehetőségét nem a tudomány önmagába fordulásában, hanem az interdiszciplinák által feltárt új ismeretek integrálásában megújuló nevelésselméletben látják, ami megteremtheti a feltételét egy multidiszciplináris pedagógia létrejöttének a szinguláris pedagógiákkal szemben.

tűnik arra, hogy kijelölje egy képzés tartalmát, szemléletmódját, ugyanakkor nem túlságosan szétaprózott ahhoz sem, hogy a képzés a teljes személyiséget célozhassa meg, és egyúttal egy új típusú pedagógusképet rajzoljon a tudomány számára is.

További előnyként fogalmazható meg a kompetenciákkal kapcsolatosan az, hogy a rájuk épülő képzési programok megkönnyítik a képesítési követelmények meghatározásának folyamatát. A képesítési követelményeknek lényeges tulajdonsága a mérhetőség, azaz hogy segítségével el lehessen dönteni, hogy valaki felkészült-e, s ha igen, milyen szinten felkészült egy adott tevékenység ellátására. Az ilyen, kritériumként használható szintek a pedagógus felkészültségének mérésére is alkalmazhatók. Ez utóbbi gondolat elvezet bennünket a felkészültségmutatók, vagy a szerző megnevezésében a sztenderdek fogalmához.

Sztenderdek a pedagógus tevékenységének értékelésében

A sztenderdek a kompetenciák szintjeit fogalmazzák meg specifikus, explicit és értékelhető módon, s ezzel világos alapot szolgáltatnak a képesítés megbízható, konzisztens odaítéléséhez. Más megközelítésben a kompetenciák mérhető formáiként jelennek meg az értékelő számára. Segítségükkel tényleges, autentikus tanítási helyzetekben ragadhatók meg a tanárjelöltek, tanárok gyakorlatra ható gondolkodásának részletei. A sztenderdek a maguk komplexitásában írják le, illetve mérik a tevékenységben realizálódó képességeket és a mögöttük meghúzódó döntéseket, valamint az ezek meghozatalához szükséges ismereteket (Falus, 2010).

Alkalmazásuk további előnye lehet az, hogy a képzés helyétől függetlenül alkalmazhatóak egy adott kultúrán belül, hiszen akár a képzés során, akár a pedagóguspálya különböző szakaszaiban meghatározhatók az adott személy felkészültségének erős és még fejlesztendő elemei, továbbá meghatározható a további fejlesztés, azaz segítség és képzés iránya, feladatai. A megfelelő visszajelzési formát teszik lehetővé a jelölt vagy a pedagógus számára azt illetően, hogy adott időszakban hol tart a sztenderdek teljesítésében. Lényeges jellemzőjük, hogy megfigyelhető pedagógusteljesítményre épülnek (Model Standards..., 1992) nem pedig a pedagógus képzési programban felsorolt tantárgyak követelményeire. Falus és munkatársai a sztenderdek legnagyobb hasznát a képzési követelmények meghatározásában látják, ugyanakkor munkájuk implikálja a későbbi felhasználás lehetőségét is.

A szerző a sztenderdek gyakorlati bemutatása során konkrét példát hoz az Egyesült Államokban folyó tanárképzésben az értékelési folyamatok során alkalmazott sztenderdek területeit, szerkezetét és alkotóelemeit, azaz a tudáselemek, diszpozíciók (4) és megfigyelhető teljesítmény komplex rendszerét illetően (Falus, 2005).

Az amerikai minta alapján a kutatócsoport magyarországi felhasználásra nyolc kompetenciaterületet nevez meg (Falus, 2010), amelyek az alábbiak:

- a tanuló személyiségfejlesztése,
- tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése,
- szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása,
- pedagógiai folyamat tervezése,
- a tanulási folyamat szervezése és irányítása,
- a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése,
- szakmai együttműködés és kommunikáció,
- elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

Azonban annak érdekében, hogy egy adott területhez tartozó tudást, diszpozíciókat és tevékenységeket magába ötvöző sztenderd meglétét konkrét pedagógiai helyzetekben az egyéni teljesítmény értékelésére alkalmazni lehessen, azt olyan elemekre kell bontani, amelyeken belül meghatározhatók a közvetlenül megfigyelhető indikátorok. A magyarországi sztenderdek kialakításának folyamata során a szerzők a fenti kompetenciaterületeket

részkompetenciákra bontották, majd a bennük megjelenő tudás-, attitűd- és készségelemeket azonosították. A gyakorlatban tevékenykedő szakemberek véleménye az elkészült kompetencialistával kapcsolatban egyrészt elfogadó, másrészt kritikussá vált (*Kotschy, 2006*). Bár egyetértés mutatkozott abban, hogy a követelmények túlzottan idealisztikusak, és ennél fogva a gyakorlatban megvalósíthatatlannak látszanak, a szakma egyetlen kompetencia elhagyására sem tett javaslatot. Ellenkezőleg, új elemek egész sorát javasolta, amelyek új arcát mutatják be a pedagóguspályának. A megfogalmazott vélemények arra mutatnak rá, hogy a kompetenciaterületekből hiányoznak az iskola társadalmi, gazdasági, szociális szerepeiből fakadó olyan pedagógusfeladatok, mint például önálló projektek közreműködőjeként a forrásszerzés, a projekt menedzselése során felelős döntéshozó, tankönyvfelelős, rendezvényszervező, táborvezető, eszközbeszerzés irányítója, szolgáltatás megrendelője, projektmenedzser, munkavállalói kompetenciák és még mások. A javaslatok mindazonáltal megerősítik azt a gondolatot, mely szerint a sztenderdek a pedagóguspálya kompetenciajellemzőinek tükrözésére alkalmas eszközök lehetnek.

A sztenderdek kialakítási folyamatának fő célja az első pillanattól olyan egységes keretrendszer megalkotása volt, amely alapul szolgálhat a pedagóguspályára lépő és ott munkálkodó szakemberek teljesítményének minősítésére. Az Egyesült Államokban a *Model Standards* első megjelenése óta eltelt időszakban további finomítások figyelhetők meg. Megjelentek speciális szakmai területekre vonatkozatható keretrendszerek, mint például a sajátos nevelési igényű gyermekek pedagógusai (*Model Standards...*, 2001), idegen nyelvek oktatói (*Model Standards...*, 2002) és a pályán lévő pedagógusok teljesítményének értékelésére alkalmas munkák. Várható, hogy a Magyarországon folyó munka is hasonló irányokat fog venni a jövőben.

Kimeneti Képesítési Követelmények

A Bologna-folyamat nem csak a képzés strukturális átalakítására irányuló törekvésnek bizonyult. Egyre inkább nem a bemeneten, azaz a megtanítandó tananyagon keresztül szabályozzuk a képzés folyamatát, hanem az elérendő tanulási eredmények meghatározását hívjuk eszközül. A tanulási eredmények megfogalmazásának legkézenfekvőbb módja annak leírása, hogy milyen elvárásokat támasztunk a képzést sikeresen befejező egyén kompetenciái tekintetében. Ez a törekvés hívta életre a tanári képzésre vonatkozó KKK-t, azaz a kimeneti képesítési követelményeket, amelyet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet és kiemelten annak 4. számú melléklete határoz meg bővebben. A melléklet nagy gonddal és meglehetősen részletes leírással terjeszti elő a tanári szak képzési céljait, az elsajátítandó kompetenciákat, majd ennek részletezése során a szükséges ismereteket, képességeket és attitűdöket. Bemutatja, milyen szakmai magatartás képezheti az értékelés alapját a fenti céloknak megfelelő kompetenciák tekintetében. Nem fogalmazza meg azonban az egyes tantárgyak oktatóitól elvárható kompetenciákat, ezt ugyanis a képzést végző intézményekre bízta.

Az olvasó számára már első pillantásra feltűnik egy nagymértékű hasonlóság a sztenderdekben szereplő kompetenciaterületek, valamint a KKK általános céljai között. A KKK 3. pontja a pedagógiai folyamat tervezése mellett az elemzés és értékelés követelményként történő megjelölésével a pedagógus önreflektív készségeit, valamint kritikai gondolkodását teszi próbára. A dokumentum 4. pontjában a pedagógus tudásának öncélú megjelenése helyett annak a tanuló kognitív kompetenciáinak fejlesztése érdekében, annak alárendelten történő felhasználását hangsúlyozza, ami a tanulás konstruktivista megközelítésére, a tanítás és tanulás folyamatának interaktív jellegére, továbbá a tanuló aktív szerepére helyezi a hangsúlyt. Az itt megjelenő 5. pont újszerű igényt fogalmaz meg. A pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy tanulóit felkészítse az önálló tanulás és fejlesztés autonóm megvalósítására a formális képzést követő életszakaszokban is.

Ez a kompetencia a tanulói fejlesztés során kiterjed az egészséges fizikai, szellemi és mentális állapotok megőrzését szolgáló képességek kialakítására is. A pedagógus saját kompetenciái tekintetében az önfejlesztés szellemi területek tekintetében követelményként jelenik meg a 9. pontban, azonban a tanár fizikai és mentális egészségét, az egészségének megőrzésére irányuló képességek igényét a dokumentum nem jeleníti meg.

Elvárásként nem jelennek meg továbbá olyan ismeretek, képességek és attitűdök sem, amelyek a szakmai kompetenciákon túl a pedagóguspálya általános értelmiségi jellegét erősíthetnék, illetve a tanuló számára a pedagógusszemélyiség követendő modellként való megjelenését támogatnák. Ezzel szemben egy erősen szakmai beállítódás mutatható ki a dokumentumban.

Tekintettel arra, hogy a dokumentum a tanári képesítés követelményeit kívánja megfogalmazni a képzés számára, természetesen, hogy a szűk értelemben vett szakmai elvárásokon nem lép túl. De vajon megelégszik-e a pedagógus professzió klientúrája ezzel a szűk szakmai kompetenciarendszerrel? Van-e a szűk értelemben vett szakmai tevékenységen kívül elhelyezkedő terület, amely a pedagógus praxisában további kompetenciákat követel meg? Ezekre a kérdésekre a professzió környezete elvárásainak pontosabb ismeretén keresztül tudunk választ adni. A pedagóguspálya teljes környezetét és annak igényeit az integrált tanárszerep fogalmán keresztül közelíthetjük meg.

A tanárszerep nevelésszociológiai megközelítésben

A szociálpszichológiában elterjedt szerepfogalom a társadalmi struktúrát és az egyéni viselkedést egységében igyekszik megragadni. A szerepfogalom újdonságából és kétségtelen értékeiből fakadóan a szerepelméleteket átjáró szakmai izgalom inspiráló hatással volt a múlt század második felének pedagógiai kutatásaira is. A tanár és tanuló közötti kölcsönös függőségen és ennek a tanár osztálytermi viselkedésére gyakorolt hatásán túl a szerepelmélet a tanár viselkedésének vizsgálatát egy újabb aspektussal, annak társadalmi kontextusával is kiegészítette. A tanárszerep fogalmának alkalmazása azonban komplexitása okán igen nagy bonyodalmakat okozott a kutatásokban, ami látványosan kitűnik a szakirodalmi felhasználás sokszínűségében.

Biddle (1997) rendszerező munkája a szerepfogalom háromféle megközelítését mutatja be annak alapján, hogy az adott elméletben a fogalmat a társadalmi pozíció, a tipikus szerepviselkedés vagy az elvárások fogalmával azonosítja a kutató. Ugyanakkor a nemzetközi és a hazai szakirodalomban egyaránt találunk példát arra, hogy a kutató a pedagógus magatartás megközelítésében két különböző aspektust kapcsol össze (*Wright, 1987; Trencsényi, 1988*). További érdekes terület a metaforák költőien homályos világában megragadott pedagógusszerep fogalma, amelyre példaképpen idézhetünk egy továbbképzésen részt vevő pedagógusok által összeállított felsorolásból álló halmazt. (*1. táblázat*) (5)

Az asszociációs feladat megoldásai között bőséges adathalmaz rejtőzik az elvárásokat megfogalmazó szereppartner vagy kliens tekintetében, az elvárás iránya tekintetében, továbbá a szűk értelemben vett szakmai és az azon kívül elhelyezkedő, ám a napi tevékenységet erősen meghatározó szükséges kompetenciák tekintetében. Míg a metaforák alkalmazása rávilágít a pálya szinte megfoghatatlan sokrétűségére, nem tagadható a felsorolás adott egyénre vagy csoportra jellemző egyedisége és esetlegessége sem. Nem tekinthető teljesnek sem, hiszen fontos aspektusok hiányozhatnak belőle, mint ahogy például a pedagógus tanulói tevékenysége sem jelenik meg a fenti példában.

Levonhatjuk azt a következtetést, mely szerint a szerep fogalmának megközelítése a tanár vonatkozásában nem egységes a neveléstudományi szakirodalomban. Ez a hiányosság, valamint a tanárszerep új, egységes fogalmának megalkotása iránti igény motiválta Fábrián (2007) munkáját, amely bár a nyelvtanárszerep fogalmán keresztül közelíti meg a pedagógus professziót, jól hasznosítható az általános tanárszerep fogalmának integrált értelmezésében is.

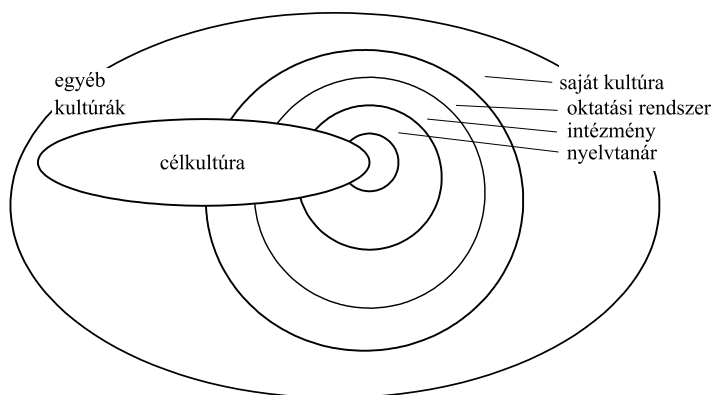
1. táblázat

anya háziasszony barát „pszichológus” segítő oktató nevelő beosztott főnök adminisztrátor technikai személyzet gazdasági szervező menedzser értékelő kritikus érdekvédő értékközvetítő tananyagfejlesztő (dal)szerző	kísérleti nyúl gyermekmegőrző felügyelő büfés egészségvédő kutató statisztikus bíró (igazságosztó) mediátor kapcsolattartó pályázatfigyelő pályázatiíró rakodómunkás dekoratőr sportoló munkatárs mumus ellenfél/ellenség/vetélytárs színész	szónok facilitátor moderátor közönség csoportvezető orvos és ápoló minta vitapartner vizsgáztató illemtanár osztályfőnök jogértelmező ifjúságvédelmi felelős technikus családgondozó szociális ügyintéző szóvivő politikus
--	--	---

Az elmélet fontos felismerése az, hogy a nyelvtanár nemcsak saját társadalmának pedagógiai környezetébe ágyazódva fejt ki tevékenységét, hanem szerepalakításában másik két forrásból is táplálkozik: ezek a célkultúra és az egyéb kultúrákból homogenizálódott humán kultúra (1. ábra).

Az általános értelemben vett humán kultúra, valamint specifikusan az adott idegen nyelvi célkultúra vagy -kultúrák által kialakított és támogatott pedagógiai és nyelvpedagógiai szemlélet elvárásokat támaszt az adott nyelv és kultúra mint tantárgy oktatásának egészére vonatkoztatva, amely elvárások a nyelvtanár saját pedagógiai és nyelvpedagógiai elvárásaival együtt párhuzamosan jelennek meg és épülnek be az egyén saját egyedi szerepvilágába és szerepviselkedésébe.

Meggyőződésünk, hogy a nyelvtanárszerep környezetére vonatkozó fenti megállapítások egy része a tanárszerep fogalmára is vonatkoztatható, ugyanis a tanárszerep teljes környezete ugyancsak a humán kultúra külső határáig tágítható, eltekintve a célkultúrának nevezett területtől. A tanárral szemben megjelenő elvárások ebben a sokkal tágabb környezetben jönnek létre, jóllehet közvetlenül leggyakrabban a tanár és tanuló közötti interakcióban érhetőek tetten, amely azonban már a szerepviselkedés világába viszi el a kutatót.



1. ábra. A nyelvtanárszerep pedagógiai környezete

A környezet által közvetített elvárt szerep a tanár pszichés világában módosításokon megy keresztül, azaz szubjektív valósággá válik, így alakítva az integrált tanárszerep egyénre jellemző sajátos világát és valóságát.

Az integrált megközelítés látszólag nem hoz új eredményeket a tanári pálya sajátosságainak megismerésében, rendszerező jellege azonban új megvilágításba helyezheti a tanárszereppel kapcsolatos eddigi ismereteinket.

A tükör kristályosodása

Munkánk eddigi részében az elmúlt négy évtized pedagógusképének tendenciózus változásait próbáltuk nagy vonalakban áttekinteni, miközben bemutattuk azokat a jelentős elméleti és megközelítésbeli változásokat, amelyek a professzionalizálódás felé tereltek és terelik a pedagóguspálya ágenseit.

A továbbiakban arra keressük a választ, mennyiben lelhetőek fel közös pontok a különböző megközelítésekben, illetve a ma élő képek mennyiben térnek el az itt elsőként megrajzolt pályaképtől, valamint egymástól. Ennek a megválaszolásához segítségül elsőként egy sajátos pedagógiai, filozófiai és társadalomtani gondolkodásmódot fogunk alkalmazni. A továbbiakban először röviden megismerkedünk ezen gondolkodás lényegi elemeivel.

A pedagógia mint társadalmi alrendszer világát Zsolnai (1996c, 2010) a fennállás módja szerint vizsgálva elkülöníti a tényleges 'valóságos' világot, amely voltaképpen a működés világa, és a 'lehetséges' világot. További elemként nevezi meg a 'létezett' világot és az ennek részeként is felfogható, a valóságos és létezett világ határán elhelyezhető (6), 'történelmi változásokat túlélő', ma is működő és létező pedagógiai világot. Ezek mellett jelenik meg az igények által megrajzolt 'kivánságok' világa, valamint az éppen-séggel nem létező 'hiányvilág' (Zsolnai, 2010, 23. o.).

Az embernek mint ennek az egészhez való viszonya szempontjából a világok jellemzőinek a megismerésére szolgáló modellek közül a praxiológiai modell tűnik jól használhatónak, amelyben az én cselekvőként, a pedagógia világában benne lévőként jelenik meg. A most és itt zajló pedagógiai folyamatok ezen modell segítségével ismerhetők meg, írhatók le és finomíthatják a 'valóságos' világot. A munkánkban bemutatott professziogramok, bár idealisztikus megközelítésben, ennek a 'valóságos' világnak a tükörképét kívánják felmutatni akkor, amikor azt részletezik, hogy a pedagógia világában működő egyén milyen jellegzetes tevékenységet végez. Ennek a leírásnak a segítségével a pedagógia ténylegesen működő világát tükrözhetjük akár a benne tevékenykedő, akár a kívülálló számára.

Ezzel szemben az értékelési modell támogathatja azt a munkát, amely a pedagógia világának bármelyikét, illetve annak bármely elemét az értékelés tárgyává teszi, annak jellemzőit teszi mérlegre. A sztenderdek a pedagógus tevékenysége minőségének leírását az egyén kompetenciaszintjének megállapításával végzik el. Változatlanul a 'valóságos' világ területén járunk még akkor is, amikor a pedagógus tényleges viselkedését megfigyelve abból következtetéseket vonunk le az egyén kompetenciáinak, azaz ismereteinek, képességeinek és attitűdjeinek sajátosságain túl azok fejlettségére vagy fejlesztendő területeire vonatkozóan. A professziogramok és sztenderdek mozgásteret tehát megegyezik, mindkettő a pedagógia 'valóságos' világának területén belül mozog, ugyanakkor a sajátos célnak megfelelően a világ kiválasztott elemének, jelen esetben a pedagógus tevékenységének megközelítése kiterjedését tekintve mégis eltér.

Ami az első pályatükör kiindulási alapjaként jelenik meg, azaz a pedagógus fizikai és mentális egészsége, fokozatosan eltűnni látszik a pedagógusról alkotott képből az elmúlt négy évtized során. Zsolnai ideáltipikus pedagógusképe (1996b) a mentális egészséget elsőként említi meg, mintegy megerősítve a korábbi pályatükörben megjelenő képet,

amely további megerősítést kap Sallai (1996) pedagógusmesterségről szóló részletes írásában. Ez a lendület azonban a nemzetközi hatásokra alábbhagy. Az erősen tengerentúli hatásra kialakított, kompetenciaterületekre épülő sztenderdek igen finoman ragadják meg a tanulás folyamatát segítő pedagógiai tevékenységet, amely kedvezően befolyásolta a KKK aprólékos leírását is. Miközben azonban a tanulás segítését szolgáló szerepviselkedésben egy professzionálisabb elvárásrendszer jelenik meg ezekben a dokumentumokban — s ezzel egyúttal minőségi javulás következik be a pedagóguskép differenciáltságában —, a pedagógusszemélyiség önfejlesztésének igénye a szakmai tudás és képességek területére korlátozódik a pedagógusképzést szabályozó Kimeneti Képzési Követelmények rendszerében, s ezzel a pedagógusszemélyiségről alkotott képet a szakmai kompetenciák területére szűkíti le. Itt fedezhető fel az is, hogy a fizikai egészség megléte, a megfelelő állapot fenntartásának és javításának igénye teljesen kikopott a mai pedagógus pályaképből. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a szakmai oktatáspolitikai dokumentumok világában a pedagóguskép alakulásában a minőségi finomítás mellett a szakmai beszűkülés folyamata követhető nyomon.

Felmerül az a kérdés, hogy milyen hatásokra alakult így a folyamat. Meggyőződésünk szerint a válasz a nemzetközi pedagógiai folyamatoknak a hazai pedagógiai kultúrába való integrálásának sajátosságaiban rejlik. Az amerikai kultúra (és gyakran a nyugatnak nevezett kultúra is) a testi, fizikai és mentális egészségre nevelést már kisgyermekkorban előnyben részesíti, ebből következően ezek az elvárások például a „jó amerikai” képében jelen lévő hétköznapi elvárásnak tekinthetők. Érhető tehát, hogy ebben a kulturális környezetben a pedagóguspálya sztenderdjeinek leírása ezekről a szilárd alapokról építkezve a sajátos szakmai mutatók rendszerének kialakítására törekszik. Felmerül a kérdés, hogy a hazai kultúrában sajnálatosan gyenge alapokat nem kellene-e a nevelés teljes spektrumában megerősíteni, különös tekintettel a tanárképzés kimeneti követelményeire.

További változásként a pedagógus professziónak a környezethez való viszonyában fellelhető eltéréseket kell számba vennünk.

A 'kívánságok' világa értelmezésünkben a pedagógia világán belül működő egyének által, valamint az azon kívül fellelhető ember, embercsoport, társadalmi csoport, illetve társadalom által megrajzolt képpel is gazdagodik. Ezt a világot cizellálja az integrált tanárszerepben megjelenő, elvárt szerepnek nevezett komponensrendszer, amely azzal kapcsolatos kívánalmakat közöl a pedagógussal, hogy milyen módon alakítsa pedagógiai tevékenységét. Idealisztikus világ ez is, amely ugyanakkor nem a pedagógiai világ

Az erősen tengerentúli hatásra kialakított, kompetenciaterületekre épülő sztenderdek igen finoman ragadják meg a tanulás folyamatát segítő pedagógiai tevékenységet, amely kedvezően befolyásolta a KKK aprólékos leírását is. Miközben azonban a tanulás segítését szolgáló szerepviselkedésben egy professzionálisabb elvárásrendszer jelenik meg ezekben a dokumentumokban s ezzel egyúttal minőségi javulás következik be a pedagóguskép differenciáltságában, a pedagógusszemélyiség önfejlesztésének igénye a szakmai tudás és képességek területére korlátozódik a pedagógusképzést szabályozó Kimeneti Képzési Követelmények rendszerében, s ezzel a pedagógusszemélyiségről alkotott képet a szakmai kompetenciák területére szűkíti le.

aktora, azaz a pedagógus igényei szerint, hanem a környezet sokszínű igényei szerint formálódik. A környezet differenciáltsága, komplexitása és zavarai tükröződnek vissza a „kivánságok” világának konfliktusaiban is, amelyre több hazai kutató tér ki (Ferenczi, 1998; Fodor, 2000; Kollár és Szabó, 2004; Szitó és Katona, 2004; Fábrián, 2006, 2007). Ennek a világnak tisztulnia kell ahhoz, hogy a pedagógusként létező egyén képes legyen hatékonyan működni, s ez adja meg a jelentőségét az integrált szerep másik komponensének, a leképezett szerepnek. Az egészséges pszichés világgal élő pedagógusok, ha nehezen és kompromisszumokkal is, képesek arra, hogy az idealisztikus pályaképet követelő környezet ellenében egy reális „valóságos” világban boldogan éljenek, amely akár egyénenként változó képet is mutathat.

A pályaképek változását a deskripciótól a preskripcióig követhetjük nyomon. Míg a professziogramok, a sztenderdek és az elvárt szerep egy idealisztikus szinten közelítenek a pedagógus pályaképhez, és ebben megegyeznek a 1972-es pályatükörrel is, az egyes pedagógus a leképezett szerepen keresztül mindennapi tevékenysége során teremtheti meg a maga realisztikus világát. Miközben az idealisztikus világok egy finoman cizellált kristálytükörré kezdenek összeállni, az egyes pedagógusok külön-külön létrehozott realisztikus világát mutató, az egyének mentális világában megjelenő kép vagy tükör, amely a pedagógia valóságára is enged következtetni, ennél sokkal homályosabb képet nyújt, csaknem láthatatlanná téve a mindennapi pedagógiai tevékenységek sorának tényleges megvalósulását indikáló pszichés jelenségeket.

Ez utóbbi hiányosságnak a súlyát az is jelzi, hogy a szakirodalomban megjelenő kevés pszichológiai kutatási eredményen átszüremlő kép azt sugallja, hogy a változó elvárásokhoz igazodni próbáló pedagógusok adaptív készsége, rugalmas gondolkodása és coping stratégiái tekintetében sok még a tennivaló a képzés területén.

Ez utóbbi megállapítás már a 'hiányok' világába visz minket. Ebben a világban mutatkoznak meg azok a tevékenységek, kompetenciák és diszpozíciók, amelyek a pedagógusok számára nem eléggé ismertek és begyakorlottak, gyakran pedig nem felvállaltak, s ezáltal a napi praxis sikerességét kockáztatják. A hiányok világának megismerése a jelenleginél alaposabb kutatást igénylő feladat lenne, ám a munkánk során megismert pályaképek is utalnak néhány hiányzó komponensre. Ezek közül meg kell említenünk a vállalkozói lét (Kotschy, 2006), az alkotó ember (Bárdos, 1985; Zsolnai, 2005), a tananyagfejlesztő (Zsolnai és Kiss, 2008), alkotóművész (Zsolnai, 2005), előadóművész (Bárdos, 2000) általunk is jelentősnek tartott hiányzó pályaképelemeket.

Ám a pedagógus nem varázsló, csak ember, aki a társadalmi elvárások hatására állandó nyomás, stressz, megfelelési kényszer alatt dolgozik. Nem véletlen tehát, hogy a pszichológiai kutatások a pedagógus pályát régóta „személyiségfogyasztó” (Bagdy, 1996) professzióként tartják számon. Miközben a pedagógusokat tanulmányozó szakemberek a pszichés kifáradás tünetével jellemzett kiégés szindróma veszélyére visszatérően figyelmeztetnek (Telkes, 1988; Sallai, 1996; Gáspár és Holecz, 2005), valamint a stressz és depresszió tüneteit, annak jelentkezését, folyamatát és megoldási lehetőségeit mutatják be (Telkes, 1988; Ónody, 2001; Petróczi, 2007), az érvédelem, a mentális egészség megőrzésének stratégiái sajnos gyakran nem részei a tanárképzési programoknak. Ráadásul a pedagógusok mentális egészségét sajátos félelmek is fenyegetik (Jehle és Krause, 1995; Lelesz, 2001).

Míg az 1972-ben megjelent pályatükör hangsúlyozza az idegrendszeri ellenállóképeség stabilitásának alapvető fontosságát, a későbbiekben pedig a mentális egészség iránti igény megjelenik több pedagógus pályaleírásban (Sallai, 1996; Zsolnai, 1996b; Zsolnai és Kiss, 2008) is, úgy tűnik, hogy a pedagógusszemélyiség ezen aspektusa a jelenleg érvényben lévő KKK-ból kimaradt.

Összegzés

Munkánkban röviden áttekintettük azokat a szakmai kísérleteket, dokumentumokat és műveket, amelyek az elmúlt négy évtizedben a pedagógus pályáról alkotott kép alakulását körvonalazzák. Ennek a képnek a változásait egyrészt a vertikális elmélyülés, másrészt pedig a horizontális szűkülés jellemzi. Leginkább a pedagógus szakmai tevékenységének differenciált, részletező, elemző és pontosító bemutatásában követhető nyomon a pályakép kikristályosodása. Ugyanakkor a professzionalizálódás nem terjed ki a pedagóguspálya értelmiségi létének, általános társadalmi és kulturális viszonyrendszerének a vizsgálatára, továbbá nem tekinti esszenciális komponensének a pedagógus egészséges emberként létező mibenlétét.

Jegyzet

(1) Az elemzés a TÁMOP 4.1.2.-08/1/B-2009-0007 programon belül készült a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetében.

(2) Jelen munka szerzőjének megnevezésében.

(3) Jelen munka szerzőjének megnevezésében.

(4) A hazai szakirodalomban leggyakrabban attitűdök fogalmával jelölt terület.

(5) A képzésre a TÁMOP 4.1.2.-08/1/B-2009-0007 programon belül *A közép-dunántúli Régió pedagógusképzését segítő szolgáltató- és kutatóhálózat kialakítása* című projekt keretén belül a Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola színhelyen Dr. Albert József és Dr. Bálint Bánk vezetésével került sor.

(6) Jelen szerző megjegyzése.

Irodalom

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet a tanári kimeneti képesítési követelményekről

Bagdy Emőke (1996): Relaxációra épülő tanári mentálhigiénés és pszichoszomatikus prevenció. *Új Pedagógiai Szemle*, **54**. 2. sz. 39–50.

Bárdos Jenő (1985): A kreatív tanári személyiség. *Pedagógiai Szemle*, **35**. 7–8. sz. 753–758.

Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Biddle, B. J. (1997): Recent Research on the Role of the Teacher. In: Biddle, B. J., Good, T. L. és Goodson, I. F. (szerk): *International Handbook of Teachers and Teaching*. I. Kluwer Academic Publishers, London. 499–520.

Buda Béla (1986): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2003): Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Pedagógia*, **103**. 12. sz. 1478–1485.

Csepeli György (2000): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csirszka János (1966): *Pályalélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Fábián Gyöngyi (2006): Metaphors of teachers' belief systems. In: Persson, M. (szerk.): *A Vision of European Teaching and Learning. Perspectives on the new role of the teacher*. The Learning Teacher Network, Karlstad. 131–141.

Fábián Gyöngyi (2007): *Kísérlet a nyelvtanárszerep fogalmának integrált megközelítésére*. Doktori disszertáció. Kézirat. Pannon Egyetem Interdiszciplináris Doktori Iskola, Veszprém.

Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, **3**. sz. 359–374.

Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, **3**. 1. sz. 5–16.

Falus Iván (2010): *A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése*. 2011. 07. 11-i megtekintés, http://www.tpf.hu/upload/docs/tudaskozpont/Oktataskepzes2010/tanulasi_eredmenyek/KKK_fejlesztos.doc

Ferenczi István (1998): A pedagógusszerep szükséges változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, **48**. 3. sz. 9–16.

Fodor Gábor (2000): Tanár — szerep — konfliktusok. Gondolatok a tanár-diák viszony mítoszairól. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 2. sz. 66–75.

Gáspár Mihály és Holecz Anita (2005): Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagógus szempontjából. *Pedagógusképzés*, **3**. 2. sz. 23–40.

Györe Géza (2010): *A pedagógus pályatükör elemzése*. Kézirat. TÁMOP 4.1.2.-08/1/B-2009-0007 program. Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetében, Pápa.

Jehle, P. és Krause, P. (1995): A félelem a pedagógus-élet kísérője. *Új Pedagógiai Szemle*, **45**. 8. sz. 86–96.

J. Szilágyi Klára (1972, szerk.): *Pályatükörök. 38 felsőfokú képesítést igénylő pálya*. Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.

Korthagen, F. A. J. (2004): In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 1. sz. 77–98.

Kotschy Beáta (2006): *A kompetencia alapú tanárképzés képzési követelményei a munkáltatók szemével*. 2011. 07. 08-i megtekintés, http://www.tpf.hu/upload/docs/tudaskozpont/Oktataseskepzes2010/tanarok_es_oktatok/KotschyKompetencialapu.doc

László János (1998): *Szerep, forgatókönyv, narratívum. Szociálpszichológiai tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest.

Lelesz Krisztina (2001): A tanári kiegészéről mint „tünetről”. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 12. sz. 98–103.

Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development (1992) Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, Washington.

Model Standards for Licensing General and Special Education Teachers of Students with Disabilities (2001) Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, Washington.

Model Standards for Licensing Beginning Foreign Language Teachers (2002) Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, Washington.

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004, szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.

Ónody Sarolta (2001): Kiegészi tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási tünetei. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 5. sz. 80–86.

Petróczi Erzsébet (2007): *Kiegész — elkerülhetetlen?* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Poór Zoltán (2003): A pedagógusképzés és -továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 5. sz. 50–54.

Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesteriség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.

Schüttler Tamás (1992): „Az iskolának olyannak kéne lennie, mint egy archaikus törzsnek” — avagy mi a baj a pedagógiával? Beszélgetés Csányi Vilmossal. *Új Pedagógiai Szemle*, 42. 9. sz. 55–67.

Szabó István (1998): *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szitó Imre és Katona Nóra (2004): A tanári tekintély a szociálpszichológia nézőpontjából. *Mester és Tanítvány*, 4. sz. 36–48.

Telkes József (1988): A pedagógusok mentálhigiénéje. In: Bagdy Emőke és Telkes József *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 95–106.

Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Wright, T. (1987): *Roles of Teachers and Learners*. Oxford University Press, Oxford.

Zsolnai József (2004): A jövő tudósai. *Magyar Tudomány*, 164. 2. sz. 242–248.

Zsolnai József (2005): *A tudomány egésze. A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (1996a): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (1996b): *A tanárképzés reformja a Janus Pannonius Tudományegyetemen. Előterjesztés a Tanárképző Intézet közléptávi fejlesztésére*. Kézirat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.

Zsolnai József (1996c): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. = uő (2010): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet Oktató- és Kutatóközpontja, Pécs.

Zsolnai József és Kiss Éva (2008): Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia (ÉKP) pedagógusképe. In: Óhidy Andrea, Terhart, E. és Zsolnai József (2008, szerk.): *Tanárkép és tanárképzés*. Pannon Egyetem Bölcsészeti Kar Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpontja, Pécs. 131–141.

Zsolnai József és Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A tanárképzés megoldásra váró kérdései

Az elmúlt két évtizedben Magyarországon (és külföldön is) felerősödött a kritikai hangvétel az iskolákkal, a pedagógusokkal szemben. A tanári szakma professzionalizálódását kutatók szerint a kérdés az, hogy megfelelő szakmai tudással rendelkeznek-e a tanárok, vagy hogy egyáltalán szakma-e a tanítás. Elszaporodtak a pedeutológiai kutatások, ezzel párhuzamosan a tanárképzés úgszintén az érdeklődés középpontjába került.

A tanárképzés kihívásai a közoktatás nézőpontjából

A magyarországi tanárképzést a közoktatás modernizációja kihívások elé állította. 1990 után módosult a közoktatás szerkezete. A kötelező iskolázás 18 évre emelkedett, amelyet teljesíteni lehet nyolc-, hat- és négyosztályos gimnáziumban, szak-középfiskolában és szakiskolában. A 18 éves korig tartó kötelező iskolázás, valamint a középfiskolázás általánossá válása következtében az iskolarendszerben jelen vannak azok a tanulók, akik a közismereti tantárgyak tanulása iránt már nem vagy alig érdeklődnek, e tantárgyakkal szemben alulmotiváltak, hiszen többségük az általános iskolában tanulási kudarcok sorát élte át. A jog által iskolába kényszerített fiatalok jelentős része a magas kultúrától elidegenedett, s az úgynevezett ifjúsági szubkultúrának hódol (*Szapu*, 2002). Ezért a mai tanároknak, a jövő tanárainak jóval magasabb szintű pedagógiai kultúrát kell elsajátítaniuk, hiszen egyre nehezebb iskolai terepen kell helytállniuk.

A magyar iskolarendszer középfokú szakaszán jelentős expanzió bontakozott ki, a középfiskolába lépő diákok nagy része alulfejlesztett, képességpotenciálja szűkült, a tanulástól elidegenedett. A középfiskolai tanárok nagy része nem tud mit kezdeni ezekkel a diákokkal. A szakközépfiskolákban és a gimnáziumokban közel 20 százalékot tesz ki az önálló tanulásra nem képes diákok száma, akiket az utóbbi évtizedek olvasásmérési eredményei funkcionális analfabétizmussal illetnek, mivel ezek a tanulók az olvasást mint kultúrtechnikát nem képesek a tanulás szolgálatába állítani (*Zsolnai Józsefné*, 1999).

A közoktatásban jelentős tartalmi változás következett be. A *Nemzeti alaptanterv* (NAT) új tudáseszményt közvetít, amely a korábbinál jóval gyakorlatközelibb, a képességfejlesztésre teszi a hangsúlyt. A NAT mellőzi a hagyományos tantárgyi rendszert. Műveltségi területeket határoz meg, s olyan műveltségterületeket is megjelenít, amelyek korábban nem szerepeltek a közoktatás tantervi programjaiban (hon- és népismeret, ember és társadalom, színjátszás, néptánc, mozgókép- és médiaismeret). A NAT által előidézett szükségletek nem voltak szinkronban a tanárképzéssel, ezeknek a műveltségterületeknek a tanítására nem voltak megfelelő szakképzettségszintű pedagógusok.

A közoktatás bemeneti tartalmait szabályozó *Nemzeti alaptanterv*, amely alapját képezi az iskolák helyi pedagógiai programjának, képességszemléletet tükröz, és csak másodlagosan sorol föl megtanulandó ismereteket, ezáltal implicit módon paradigmaváltást sürget az iskolai gyakorlatban. Például – a Magyar nyelv és irodalom tantárgyra konkretizálva – a hangsúly az úgynevezett nyelvhasználati képességekre tevődött, azaz az olvasás különböző fajtáira (néma értő, adat- és információkereső, értelmező, meditatív,

hangos és felolvasó technikákra), a szóbeli és írásbeli szövegalkotás különböző műfajaira, azaz a verbális és a nem verbális kódok hatékony elsajátítására, a helyes kiejtésre, a helyesírásra, a korszerű információs és kommunikációs technikák kezelésére, a sajtó- és könyvhasználatra, az irodalmi szövegek befogadására, az önálló olvasat, interpretáció kialakítására stb., és nem az ismeretek bevésésére és reprodukciójára.

A 2004-ben bevezetett kétszintű érettségi – az írásbeli és a szóbeli egyaránt – ugyanis csak a képességeket preferálja, azaz a teljesítményelvárások már nem a reprodukcióra, hanem a feladathelyzetben megnyilvánuló kreációra irányulnak. Erről tanúskodnak a részletes követelményeket bemutató kompetenciák, amelyek közép- és emelt szinten kerültek leírásra. Tanulságos ezekből néhányat röviden felidézni, hiszen a tanárképzés során ezeknek a képességeknek a birtoklására és ezeknek a tevékenységeknek a gyakoroltatására kellene felkészíteni a hallgatókat mint leendő tanárokat.

A ma érvényben lévő érettségi vizsga ellenőrzi a tanulók szövegolvasási és szövegértési képességét, azaz az írott információkezelés technikáinak elsajátíttóságát. Az olvasott szövegek közben információk célirányos és kritikus használatáról kell a diákoknak számot adniuk, az ismeretekről, mások gondolatairól, véleményéről személyes állásfoglalást kialakítaniuk. Az irodalmi és nem irodalmi szövegek értelmezése során különböző szövegértelmezési eljárásokat kell alkalmazniuk a műfajnak és a megadott szempont(ok)nak megfelelően. (Például szépirodalmi, szaktudományos, publicisztikai, gyakorlati szövegek értelmezésével, összehasonlításával, értékelésével a gondolatmenet, a kifejezőmód, a műfaj, a szerkezet, a grammatikai szerveződés, a stílus jelentéshordozó szerepének megfogalmazása; szövegen belüli és szövegek közötti jelentésbeli egymásra utalások megfogalmazása; írott közlésekben, megnyilatkozásokban a cél, a kommunikatív kontextus meghatározása, a szerzői vélemények, álláspontok felismerése, rekonstruálása, értékelése, stb.)

Az írásbeli szövegalkotás képességét a korábbiakhoz mérten jóval alaposabban vizsgálja az új érettségi. A tanulónak tájékoztató, érvelő, esszé típusú szövegeket kell létrehozniuk megadott témákban, eközben tekintettel kell lenniük a megnyilatkozás céljának, tárgyának megfelelő kifejtettségű és stílusú közlésre, a köznyelvi norma alkalmazására, a biztos helyesírásra és a rendezett, olvasható írásképre. (Például kérdés, probléma írásbeli megvitatása, a téma több nézőpontú értékelését is magában foglaló önálló vélemény, álláspont, következtetés megfogalmazása az érvelés módszerével; műalkotások: széppróza, film, épített környezet keltette élmény, vélemény, hangulat, álláspont kifejezése; hivatalos írásművek: hozzászólás, pályázat, levél, kérvény szerkezeti, tartalmi, nyelvi normáinak alkalmazása.)

A szóbeli érettségin a szövegalkotás produktív és akusztikus vonatkozásainak értékelése egyaránt szerepel: a tanulónak lényegre törő, világos felépítésű, önállóan kifejtett közlésre kell törekedniük, eleget tenniük a nyilvános beszéd, a közszereplés főbb nyelvi és viselkedésbeli kritériumainak, továbbá tekintettel kell lenniük az artikuláció, a kiejtés, a hangsúly, a hanglejtés normáira, valamint a beszédtempóra, a hangerőre és a szünettartásra is. (1)

Kiemelt példáink a magyar nyelv és irodalom érettségi tantárgyban bekövetkezett szemléletváltást idézték fel, de a kompetenciaszemlélet elvárásként jelenik meg valamennyi tantárggyal szemben.

A fentiekben körvonalazott változások olyan minőségileg új követelményeket támasztanak a gyakorló tanárokkal szemben, amelyek információk társadalmunkban többé nem szűkíthetők le a tananyag „leadására”, „átadására” és „számonkérésére”. A kialakult helyzet paradigmaváltást sürget: a „tanítás”-paradigmáról a „tanulásegítés”-paradigmára való áttérést. A tanári tevékenység középpontjába a diákok egyéni képességeit figyelembe vevő fejlesztés, azaz a tanulásegítés, a tanulásirányítás, az ezzel együtt járó probléma-, konfliktus- és frusztrációs helyzetek felismerése és bánásmód-pedagógiai adék-

vát kezelésének kell kerülnie. Nem nehéz belátni, hogy mindez a korábbiakhoz képest homlokegyenest eltérő tanári tudást, képességeket és beállítódást követel meg. Ezeknek az új tanári kompetenciáknak a megtanulása a tanárnak készülő hallgatók számára azért is gondot jelent, mert az iskolákban mint potenciális gyakorlólhelyeken nem figyelhetik meg, nem gyakorolhatják ezeket a kompetenciákat. Ezt az állításmat hitelesítik végzős magyar szakos diákjaim (40 hallgató) szakmai gyakorlatról készített hospitálási feljegyzései (a negyven hallgató mintegy 800 órától készített feljegyzést). E dokumentumok szerint a látott tanítási órákon a differenciált képességfejlesztés alig bukkan föl, az iskolákban uralkodik a tanári verbalizmus és a frontálisan szervezett tanítási óra. Azt mondhatjuk, hogy a sokat hangoztatott és paradigmaváltást szorgalmazó úgynevezett kompetenciaalapú oktatás egyelőre csak a jogi szabályozás, a rendeletek szintjén – azaz papíron – létezik.

A mai iskolázásból hiányzik a kreatológiai nézőpont és beállítódás, az alkotásra és alkotva nevelés. Nemcsak a megvalósuló praxisból, hanem az előírt dokumentumokból is. A tanárok nagyobb része maga sem alkot.

A tanárképzés kritikájáról, koncepcionális megújításáról az elmúlt évtizedben számos publikáció született, elsősorban Zsolnai József pedagógiai, felsőoktatás-pedagógiai műhelyeiben (Zsolnai, 1995; Zsolnai és Kocsis, 1997). Ezeket részben az a tapasztalat motiválta, hogy nem engedhető meg, hogy a tanárképzés a közoktatási reformok után kullogjon. Ugyanis az elmúlt évtizedekben iskolai kísérletek, akciókutatások sora bizonyította, hogy eredményes közoktatási reformok nem képzelhetők el a tanárok átképzése, pedagógiai kultúrájuk radikális megváltoztatása nélkül (Zsolnai Józsefné, 2002). A szakmai rutinjukhoz, pedagógiai nézeteikhez ragaszkodó tanárok a közoktatásba bevitt, legitimált, kutatások és kísérletek alapján megszületett tanterveket és programokat arra hivatkozva háritják, hogy az adott tanterv vagy program nehéz a tanulóknak, illetve hogy a rendelkezésre álló óraszámban „nem valósítható meg”. Pedig valójában pedagógiai paradigmaváltásra, új típusú tanári tudás elsajátítására lenne szükség az új szemléletű, tudományos megalapozottságú tantervek vagy programok sikerre viteléhez (Zsolnai, 2001).

A hatosztályos gimnáziumok létrejöttével a magyarországi tanítóképző intézmények – kihasználva a közoktatás kínálta lehetőségeket – áttértek egy újabb képzési szisztémára: felkészítik a tanítókat az 1–4. évfolyam valamennyi tantárgyára, ezen felül pedig a NAT műveltségterületeihez igazodóan specializációt választhatnak, amellyel jogosulttá válnak arra, hogy az 5–6. évfolyamom is tanítsanak. Az esetek többségében viszont a praxisban erre nem került sor. A gyermeklétszám ugyanis csökkent, s a már kiképzett általános iskolai tanárok foglalkoztatása csak szűk körben tette lehetővé a tanítók felső tagozaton történő tanítását.

A tanárképzés egyik neuralgikus pontja a gyakorlati képzés. A gyakorlati képzésre fordított idő aránya a kétciklusú képzésben pozitív irányban változott (s remélhetőleg tovább fog növekedni), azonban elengedhetetlen a gyakorlati képzést felvállaló közoktatási intézmények pedagógiai kultúrájának felülvizsgálata. A hagyományos gyakorlóiskolák – mivel „elit” intézmények voltak – sem felkészültek arra, hogy a tanárjelölteket szembesítsék a professzionális tanár-szerep teendőivel, mint például a tanulás iránti motiváció felkeltése és fenntartása vagy az egyénre szabott, differenciált tanulásirányítás.

A már kiképzett általános iskolai és középiskolai tanárok nem tudtak átállni a tanítás-paradigmáról a tanulásparadigmára, az ismeretek átadásáról a képességfejlesztésre. Közismert, hogy a tudásmérések arról számoltak be, hogy az úgynevezett osztály-tantárgy-tanóra rendszerben – ha az egyéni képességeket nem veszik figyelembe, ha nincs differenciált fejlesztés – a tanulók a 7. évfolyamon már $\pm 3-4$ évnyi mentális életkorbeli eltérést produkálnak. A Csapó-vizsgálatok, a nyomonkövető Monitor, PISA- vizsgálatok, a kompetenciamérések az iskolai oktatás romló teljesítményéről, majd stagnálásáról számoltak be (Csapó, 2002; Vári, 1997; Vári, 2003).

A tanárképzés kihívásai felsőoktatás-pedagógiai szempontból

A felsőoktatás hagyományai, szerkezete és értékei erősen rányomják bélyegüket a leendő tanárok szakmai kompetenciájára. A közoktatás minőségi fejlesztésében a tanárképzés javításától várhatnánk eredményeket, ám ezen a ponton a változások komoly korlátokba ütköznek (Csapó, 2002).

A jelenlegi tanárképzési gyakorlat – ezt aligha vitatja bárki – elsősorban a hagyományos értelemben vett tanári kultúráközvetítő szerepre készíti fel a hallgatókat. Adós marad sok tekintetben a különböző műfajokban történő szóbeli és írásbeli kommunikációs kifejezőképességeik, érvelő és vitakultúrájuk fejlesztésével, meglévő nyelvhasználati képességeik épp-így-létének értékelésével, hiányosságaik, hibáik szembesítésével.

Az egyetemi képzés elsősorban repetícióra, reprodukálásra épít, az alkotás, az önálló kutatási-fejlesztési produktum létrehozása, az ebben való közreműködés csak azokat a „legjobbakat” illeti meg, akik kapcsolatba kerültek a különféle szakkollégiumi közösségekkel, akik a tudományos diákköri mozgalmakhoz, egyetemi lapok szerkesztőségeihez, illetve egyéb hallgatói önképző művészeti csoportokhoz csatlakoztak. Úgy is mondhatjuk, diplomás tanárokat (a legjobb esetben a kultúra fogyasztóit) és nem értelmiségieket (alkotó és organikus értelmiségieket) képeznek az egyetemeken. Így joggal feltehető a kérdés: képesek lesznek-e a hallgatók, a jövő tanárai arra, hogy alkotással kapcsolatos értékeket közvetítsenek leendő diákjainak? Lehet-e értékeket kívánatosá tenni azok hiteles megjelenítése nélkül? (Nagy, 1996)

A tanárképzést folytatott felsőoktatási intézményekben történő bejutás a kétciklusú képzés bevezetésével már nem kötött felvételihez, felvételi elbeszélgetéshez. Nem történik meg a pedagóguspályára alkalmatlan jelentkezők (a neurózisban, pszichózisban, pszichoszomatikus betegségben szenvedők) kiszűrése, és nem történik meg a korrekciót, rehabilitációt, felzárkóztatást igénylők professzionális, egyéni segítése sem egyetemi képzésük során. Így továbbra is súlyos beszédhibások, helyesírási analfabéták juthatnak el például úgy a tanári diploma megszerzéséhez, hogy beszédhibájukról eddig nem is szereztek tudomást, mert sem az általános, sem a középiskolában, de még az egyetemen sem hívták fel erre a figyelmüket.

A felsőoktatás tömegessé válása a felsőoktatásban oktatóktól is pedagógiai szemléletváltást követelne, mint ahogyan az elmúlt száz évben az oktatási rendszerek minden szintjén (elemi iskoláztatás, középiskoláztatás) professzionalizációt sürgetett a tömegoktatás elterjedése (Szebenyi, 1995). A pedagógiai szemléletváltásnak minimálisan arra kellene elsősorban irányulnia, hogy a hallgatók meglévő egyéni képességeit, előzetes tudását és attitűdjeit figyelembe véve szülessenek meg az előadások tematikái, a szemináriumokra tervezett gyakorlatok, s ennek szellemében kellene folyjon a felsőoktatás-pedagógiai oktatói munka. Az ellenőrzésekkor pedig – a tömegképzés ellenére – a hallgatók teljesítményeinek, képességeinek szakszerűbb megismerésére és megítélésére kellene törekedni, szem előtt tartva és mérlegelve a tanári szerepből következő kompetenciákat. A tanárképzésben oktatók iskolaképe, pedagógiaképe, gyermek- és tanárképe időnként korrekcióra szorul. Ugyanígy elmondható, hogy az oktatók felsőoktatás-peda-

gógiai, andragógiai kompetenciája sok kívánnivalót hagy maga után, különösen az úgynevezett szakterületi képzésben – az „elmondom én háromszor is, ha kéri” beállítódás és gyakorlat, amely az oktatói tudásforrás-szerpepet jeleníti meg.

Azok a tanítási eljárások, amelyek a hallgatók a felsőoktatási tanulmányaik során megismernek, valamely „elgondolt” tanulóra és oktatási szituációra vonatkoznak, s eltérnek a szociális valóságtól és az „átlagos” iskola mindennapjaitól. Éppen az marad figyelmen kívül, vagy számít egyenesen zavaró tényezőnek, hogy ott gyerekek vannak, akik figyelnek vagy unatkoznak, nyelvhasználati nehézségeik, viselkedési zavarai vannak. A tanárok a felmerülő probléma megoldásához a számba jöhető módszereket alkalmazásuk várható nyeresége szerint nem tudják mérlegelni, hiszen kutatásokkal ellenőrzött, operacionalizált szakmai leírások a tanári szakmákban alig találhatók (Kuczi, 1984). „Pedagógiai tudáson nem elég csak szaktudományos tudást érteni. A pedagógustudás szerkezetében a szaktudományos tudás csak egy elem, csak feltétel. A tanulási és szocializálódási folyamatokra vonatkozó stratégiai, normatív, teleologikus, valamint diagnosztizáló tudás együttese adja a tanár szakmai tudását. Ezeket a tudásfeléseket a pedagógia és a pszichológia csak töredékesen tárta fel, írta le. Éppen töredékességük miatt alkalmatlanok arra, hogy segítsék a napi gyakorlatot folytató tanárt, pl. abban, hogyan fejleszthető a tanulók kooperációs képessége fizikaórán tanulókísérletek elvégzése közben. Ezekről a kérdésekről a gyakorló tanároknak, a pszichológiával, pedagógiával foglalkozóknak van véleménye, csak hogy ez a vélemény tudás nem egyenlő a praxist radikálisan javítani, megváltoztatni képes, bárhol megismételhető, és az eredményt, a határfokot biztonsággal megjósolni kész, igazolt szakmai tudással” (Kocsis és Zsolnai, 1997).

A tanárképzés egy másik neuralgikus pontja a gyakorlati képzés. A gyakorlati képzésre fordított idő aránya a kétciklusú képzésben pozitív irányban változott (s remélhetőleg tovább fog növekedni), azonban elengedhetetlen a gyakorlati képzést felvállaló közoktatási intézmények pedagógiai kultúrájának felülvizsgálata. A hagyományos gyakorlóiskolák – mivel „elit” intézmények voltak – sem felkészültek arra, hogy a tanárjelölteket szembeítsék a professzionális tanár-szerep teendőivel, mint például a tanulás iránti motiváció felkeltése és fenntartása, vagy az egyénre szabott, differenciált tanulásirányítás.

A fenti kihívásokat, megoldásra váró problémákat áttekintve joggal felmerül a kérdés: talán nem is a képzés nézőpontjából, a képzési követelmények felől kellene szemlélni és megfogalmazni a tanári kompetenciák kérdését, hanem foglalkozástani nézőpontból. Úgy, ahogyan ezt újabban más humán szakmákban teszik. Ez esetben ugyanis a munkaerőpiac fogja eldönteni, kik azok a pedagógus munkavállalók, akik felkészültségük, kifejlesztett képességeik birtokában eleget tudnak tenni a követelményeknek. A tanári szakmára felkészítés során mindenekelőtt célszerű lenne más humán szakmák gyakorlatát tanulmányozni azzal a céllal, miként igyekeznek a kimenet, az eredményfelelősség szempontjából tökéletesíteni működő gyakorlatukat. Egyes orvosi szakmák szakmai szervezetei és intézményei sorra adják ki a szakmai konszenzusokon alapuló protokollkönyveket, amelyek alapjául szolgálhatnak a szakma művelésének, finanszírozásának, a minőségtanúsításnak és a szakmai ellenőrzésnek, mert alkalmasak arra, hogy az egészségügyi szakellátás sztenderdjeiként funkcionáljanak a szakmai felügyeletet gyakorló kollégiumok, a finanszírozásért felelős intézmények számára, valamint műhiba- és kártérítési perek esetén. Ezek a kimunkált és részletesen leírt szakmai protokollok a gyógyító tevékenységet algoritmusok összességüként mutatják be, ahol mind a diagnosztikában, mind a terápiában – nagyrészt kutatások eredményeként tanult vagy tapasztalatok alapján kialakított, kismértékben intuitív lépések során – a gyógyító orvos egyre közelebb jut a panaszokat, tüneteket okozó betegség diagnózisához, illetve a kórisme adatai alapján döntések sorozataként alakítja ki a szükséges terápiás javaslatát. A protokollok természetesen az egészségügy teljes működését átszövik, nemcsak az orvosi, hanem az ápolási és egyéb munkafolyamatok szintjeit is (Papp, 2002).

A Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetének kutatással és fejlesztéssel egyaránt foglalkozó szakmai műhelyében indultak Zsolnai József szakmai irányításával a pedagógusszakma professzionalizációját segítő, annak feltételeit és követelményeit rögzítő munkálatok. E kutatások jelenleg is folynak.

A közoktatás szakmai igényét szolgáló tanárképzés minőségi megújítását ugyanis nem oldják meg a strukturális változtatások. Felsőoktatás-pedagógiai akciókutatásokkal kell tisztázni, milyen tantervi programokkal, eljárásokkal lehet megvalósítani a képességfejlesztésre, alkotásra kihegyezett tanárképzést. Kérdés, hogy ehhez milyen oktatói kompetenciákra, felsőoktatás-pedagógiai kultúrára lenne szükség. És kérdés az is, hogyan lehet a szakmai gyakorlőhelyeket kiválasztani, felkészíteni, illetve a mentorokat kiképezni úgy, hogy a szakmai gyakorlaton részt vevő hallgatók féléves vagy egy éves ottlétük során ne pedagógiai szubkultúrákkal szembesüljenek.

Jegyzet

(1) 40/2002. (V. 24.) OM rendelet a kétszintű érettségiről. Magyar nyelv és irodalom. Részletes vizsgakövetelmények.

Irodalom

Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Kocsis Mihály és Zsolnai József (1997): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira. 2. rész. Akciókutatással megalapozott koncepció a magyarországi pedagógusképzés radikális megújításához. *Modern Nyelvoktatás*, 3. 3. sz. 25–41.

Kuczi Tibor (1984): A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. *Valóság*, 24. 6. sz. 53–64.

Nagy Attila (1996): Napi robotos vagy organikus értelmiségi. *Új Pedagógiai Szemle*, 46. 12. sz. 93–104.

Papp János (2009): *Alkotás vagy széklábfaragás?* 2011. 06. 29-i megtekintés, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/alkotas-szeklabfaragas>

Papp Zoltán (2002, szerk.): *Szülészet-nőgyógyászati protokoll*. Golden Book Kiadó, Budapest.

Szapu Magda (2002): *A zűrkorszak gyermekei. Mai ifjúsági csoportkultúrák*. Századvég Kiadó, Budapest.

Szebenyi Péter (1995): Gondolatok a pedagógusszakma professzionalizálódásáról egy kitűnő könyv ürügyén. *Új Pedagógiai Szemle*, 45. 5. sz. 102–109.

Vári Péter (1997, szerk.): *Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (1995): Koncepció a tanárképzés problémáinak számbavételéhez és szervezeti rendjének újragondolásához. *Iskolakultúra*, 5. 15–16–17. sz. szeparátuma.

Zsolnai József (1996): *A pedagógiai új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (2001): *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.

Zsolnai József és Kocsis Mihály (1997): *Kritika és koncepció a magyarországi pedagógusképzés és -továbbképzés megújításához*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.

Zsolnai Józsefné [Mátyási Mária] (1999): Út a funkcionális analfabétizmus felé. Hogyan tudnak olvasni Magyarországon az iskoláskorúak? *Modern Nyelvoktatás*, 5. 4. sz. 32–38.

Zsolnai Józsefné [Mátyási Mária] (2002): A Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program oktatáspolitikai kontextusa és hatástörténete 1971–2001. VETK Pedagógiai Kutatóintézet, Pápa.

Zsolnai Józsefné [Mátyási Mária] (2006): A magyar-tanárképzés kritikus pontjai és megoldásra váró feladatai az európai integráció folyamatában. In Zimányi Árpád (szerk.): *Kontextus – Filológia – Kultúra*. Univerzita Mateja Bela – Eszterházy Károly Főiskola, Banská Bystrica – Eger.

Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáinak önértékelése

Tanulmányunk olyan pedagógusokkal végzett vizsgálat eredményeit mutatja be, akik mentori feladatokra jelentkeztek. A pedagógusok egy három napos képzési programon vettek részt, melynek keretében önként és anonim módon töltötték ki egy általunk szerkesztett kérdőívet. Kutatásunkkal azt mutatjuk be, hogyan értékeli a pedagógusok felkészültségüket a mentori munkára, milyennek ítélik kompetenciáikat, s milyen elvárásokkal fogadják a pedagógusjelölteket. Eredményeink a leendő mentorok kiválasztása és képzése szempontjából figyelemre méltóak.

A kompetenciaszemlélettel dolgozó közoktatás egyértelműen igényli a pedagógusképzés olyan változását, mely a tájékozott, a kompetenciaalapú pedagógiai munkára felkészült és nyitott szemlélettel rendelkező, kreatív pályakezdő pedagógusokat indít el a közoktatási pedagógiai praxisukban. A felsőoktatási stúdiumokban is egyre dominánsabb lesz az e szemléletnek megfelelő tanítás-tanulás, munkaszervezés. Manapság gyakran találkozunk a kompetencia szóval: kompetenciát mérünk, kompetenciát fejlesztünk – talán mégis érdemes tisztáznunk, mit is takar ez a fogalom. A fogalom tisztázása, minél pontosabb meghatározása azért is fontos, mert a mindennapokban folyamatosan használt fogalmak egy része egy idő után jelentésváltozáson megy át, vagy kiüresedik, elveszíti jelentését. Ez a veszély fenyegeti a „kompetencia” fogalmát is, hiszen elsősorban a PISA-vizsgálatok eredményeinek publikálását követően kezdett divatszóvá válni. Mindenki (kompetensek és kevésbé kompetensek) egyaránt használja, mindenre, amit ők maguk ide tartozónak érznek.

A szó latin eredetű és eredeti jelentése: alkalmasság, ügyesség (*Pedagógiai Lexikon*, 1997). „...kompetencián a tudásnak azt a formáját értették, amelyet ugyanolyan biztonsággal használunk, mint az anyanyelvünket. A kompetencia kialakítása ennek megfelelően sajátos, többnyire a természetes tapasztalatszerzéshez hasonló, életszerű körülmények közötti tevékenységek révén megy végbe” (*Csapó*, 2002, 16–17. o.).

„A kompetenciákat többé nem korlátozzuk a kognitív képességekre, kompetenciafogalmunkba beletartozik a tudás, a kognitív és gyakorlati jártasságok, valamint a szociális és viselkedés-lélektani komponensek, mint a hozzáállás, a motiváció, az érzelmek és az értékek.” (*Benedek*, 2005, 109. o.)

Zsolnai József szerint a kompetencia, a képesség, nem más „mint az adott személynek, a tanulónak az a fajta felkészültsége, amely őt egy tetszés szerinti tevékenységosztály bármely feladatának megoldására, sikeres kivitelezésére alkalmassá teszi”. (*Zsolnai*, 2006, 22. o.). Nagy József a nemzetközi szakirodalmat is áttekintve a következő lehetséges meghatározást adja: „A kompetencia olyan pszichikus komponensrendszer, amely-

nek 1) közvetlen felsőbb komponensrendszere a személyiség, és amelynek alsóbb pszichikus komponensrendszerei: 2) a motívumrendszer és 3) a tudásrendszer, valamint 4) az öröklött komponensek és 5) a tanult komponensek” (Nagy, 2010, 8. o.). A fentiekből is láthatjuk, hogy a kompetencia fogalmának értelmezése nem egységes.

Sok vád éri a pályakezdő pedagógusokat, hogy nem elég kompetensek. A munkahe-lyek kész tudással rendelkező, gyakorlott munkaerőként számítanak rájuk, s olyan fel-adatokat is elvárnak tőlük, melyek a több éve pályán levő kollégák számára is nagy odafigyelést igényelnek. Hazánkban hiányzik a támogató rendszer a pályakezdő fiatalok számára, mely átmenetet biztosítana az egyetemi, főiskolai évek után a munka világába, s segítené a beilleszkedést, a pályaszocializációt a legérzékenyebb szakaszban. Mivel most zajlik Magyarországon a mentorrendszer bevezetése, kimunkálása, fontosnak tart-juk vizsgálni, hogy milyen elvárásoknak kellene megfelelnie a mentornak, s milyen módon értelmezzük a tevékenységét, hiszen a kompetenciákat nem választhatjuk el magától a feladattól.

Megemlítenénk a nagy múlttal rendelkező japán modellt (Gordon Győri, 2006), mely nem várja el a pályakezdőktől, hogy „készen” érkezzenek az iskolákba, a diploma átvé-telét egy fontos, de nem a képzést lezáró eseménynek tekintik. Szerintük a pedagógusi repertoár, az attitűdök és készségek a munka éve alatt kristályosodnak ki, de csak meg-felelő támogatás mellett. Ez a szemlélet oldja az erős stresszt, ami a pályakezdéshez kapcsolódik, hiszen a kezdőnek szabad hibáznia, nem tudnia, így kevésbé éli meg az alkalmatlanság élményeit. A támogató mentori rendszert alaposan kidolgozták, s folya-matosan finomítják a tapasztalatoknak megfelelően. A mentorokat az iskolavezetők választják ki munkatapasztalataik és személyiségbéli alkalmasságuk alapján. A mentorok feladata a pályakezdők tevékenységének megszervezése, értékelése, szakmai fejlődésük irányítása. A mentor egyaránt végez szakmai vezetést és mentálhigiénés támogatást az esetleges elakadások oldására. Nem pusztán a tanítással, iskolával kapcsolatos kérdések esetén nyújt segítséget, hanem szükség esetén emberi, személyiségbéli problémák esetén is. Ne feledjük, hogy a pályakezdés fejlődéslélektani szempontból az ifjúkor más fontos feladataival is egybeesik – szülőkről való leválás befejezése, párkapcsolatok megszilár-dulása, melyek egyre inkább kitolódnak a kulturális hatásoknak köszönhetően. Egyre több fiatal érinti a „kapunyitási pánik” jelensége, mely a biztonságosnak érzett iskolapad elhagyásával, a bizonytalannak, veszélyesnek ítélt munkaerőpiac, illetve a munkanélkü-liség fenyegető képével kapcsolódik össze. A mentor eképp értelmezett szerepe fontos mentálhigiénés szempontokat is magába foglal, preventív tevékenységet is jelent egyben a korai kiégéssel szemben.

Az Egyesült Államokban működő The National Foundation for the Improvement of Education (NFIE), mely a tanári munka hatékonyságának egyik kulcskérdéseként kezeli a mentorok kiválasztását, a hatékony mentor jellemzőit négy alapvető kategóriába rendezte (*The National Foundation for the Improvement of Education 1999*). Ezek a területek:

Attitűd és személyiségvonások:

- szívesen vállalja a példakép szerepét,
- szakmája felé elkötelezett,
- hisz a mentori munka szerepében a pályakezdő tanárok segítésében,
- vállalja, hogy képviselje kollégái érdekeit és közbenjárjon érdekükben,
- vállalja a mentori munkához szükséges továbbképzést,
- az élethosszig tartó tanulás elkötelezettje,
- képes önértékelésre, tanul a hibáiból,
- szívesen megosztja ötleteit kollégáival, szívesen vesz részt közös eszmecsereben,
- rugalmas, kitartó, nyitott,
- jó kedélyű, találékony,
- szívesen részt vesz problémák megoldásában, szereti az új kihívásokat.

Szakmai kompetencia és tapasztalat:

- tanártársai kiváló tanárnak tartják,
- kiemelkedő pedagógiai és szaktárgyi ismeretekkel rendelkezik,
- bízik saját tanári képességeiben,
- kiemelkedően jó az osztályteremben folyó munka irányításában,
- szívesen fogad óráin látogatókat, megfigyelőket,
- kiterjedt szakmai kapcsolatokkal rendelkezik,
- ismeri az oktatáspolitikai helyi és általános koncepcióit, különféle szakmai szervezettek munkáit,
- jártas a különféle óramegfigyelési módszerekben,
- jól együttműködik tanártársaival és vezetőivel,
- nyitott arra, hogy a hozzá beosztott pályakezdő tanárokkal tanuljon.

Kommunikációs készségek:

- képes átadni a számára jól bevált tanítási módszereket,
- jó hallgató,
- kérdései elősegítik az önreflexiót és az önismeretet,
- a kritikát pozitív és eredményes módon közvetíti,
- hatékony e-mail felhasználó,
- sikeresen adja át lelkesedését, tanítás iránti szenvedélyét,
- diszkrét és nem él vissza a pályakezdő tanár bizalmával.

Kapcsolatteremtési készségek:

- képes arra, hogy fenntartsa egy bizalomra épülő szakmai kapcsolatot,
- képes arra, hogy kifejezze a patronáltja szakmai igényeivel és érzelmeivel való törődést,
- oktatáspolitikai kérdésekre nyitott,
- jól együttműködik különböző kulturális háttérrel rendelkező emberekkel,
- könnyedén teremt kapcsolatot másokkal,
- türelmes.

Az Egyesült Államokban az úgynevezett bevezető programok során a mentor biztosítja a pályakezdők számára, hogy összekapcsolják a képzés során tanultakat az osztálytermi gyakorlattal, s ezzel egyre hatékonyabbá és magabiztosabbá válnak, mely elengedhetetlen feltétele a pályán maradásnak. A pályakezdők bevezető programjai következetes, átfogó szakmai fejlesztőprogramok, melyek elősegítik a hatékony beilleszkedést az iskola világába s az eredményes munkavégzést, s általában egy évig tartanak.

A tehetséggondozó modellekben megjelenő elkülönítés is fontos szempont lehet, ha a pályakezdő tanárt egyfajta tehetségpotenciállal rendelkező személynek tekintjük. A mentor lehet személyes mentor, aki segíti a pályakezdő fejlődését, tanácsot ad és morális, ha kell, személyes támogatást nyújt. Példakép, modell is egyben. A forrásmentor az iskola által kijelölt személy, aki a pályakezdő oktatásának kiegészítését folytatja, főleg szakmai, szakterületi kérdésekben támogat, segít. Természetesen a mentor egy személyben is elláthatja a két feladatot, mely sokszor nem is választható el élesen egymástól (*Balogh, 2006*).

Kanadában a mentorálás az 1980-as évektől kezdve a pályakezdők támogatásának fő módszere. A mentor minta, tréner ('coach'), tanácsadó a kezdő pedagógus számára, aki megosztja tapasztalatait a mentoráltjával. Az alábbiakban határozták meg a mentorok kiválasztásának szempontjait:

- tapasztalat a felnőttek és diákok tanításában egyaránt;
- ismerje a mindenkori tantervet és a tanítási-tanulási stratégiákat alkalmazási szinten is;
- rendelkezzen jó problémamegoldó képességgel;
- kiváló minta a tanári professzióra;
- nyitottság mások nézeteire, visszajelzésekre;

- legyen élethosszig tartó tanuló;
- figyelmes hallgató és magas szintű kommunikációs képességek;
- fejlett személyközi (interpersionális) készségek. (*New Teacher Inductional Program: Inductional Elements Manual*, 2009)

Visszatérőek a különböző mentori munkáról szóló irodalmakban, s megjelennek eltérő országok mentori elvárásaiban az alábbi szempontok:

- iskolai végzettség megfelelő szintje;
- státusz – csak kinevezett, állandó státusszal rendelkező tanár lehet mentor;
- ajánlás – iskolavezetés, vagy más, elismert szakmai fórum ajánlása;
- tanítási gyakorlat – minimum 5 év tapasztalattal rendelkezzen a mentor;
- mentorképzés elvégzése.

Az Európai Unióban is találunk hasonló törekvéseket. 2009 novemberében az Európai Unió Tanácsa elfogadta a tanárok és az iskolavezetők szakmai fejlődéséről szóló ajánlásokat. E dokumentum megállapításai alapján a tagállamoknak törekedniük kell arra, hogy valamennyi pályakezdő tanár megfelelő támogatásban részesüljön (*Stéger*, 2010). Ennek érdekében az első néhány év során a pályakezdők vegyenek részt bevezető programokban, melyek egyaránt nyújtanak szakmai és személyes támogatást is. Hazánk is részt vett az Európai Bizottság által szervezett Tanárok és Oktatók Klaszter munkájában, mely lényegét az egymástól való tanulási tevékenység (peer learning activity, PLA) képezte. A PLA során a tagállamok képviselői megismerik egymás jó gyakorlatait, s a közös, kritikus gondolkodás eredményeként tesznek javaslatokat a saját országbéli és a közös európai szabályozások tekintetében. A bevezető szakaszt a pályakezdéstől számított egy-három évig írja le a klaszter, minden pályakezdő joga és kötelezettsége ebben részt venni a nagyfokú pályaelhagyás elkerülése érdekében. A támogató rendszer három területen segíti a munkába álló fiatalot: 1. szakmai támogatást nyújt szaktárgyi, oktatási, nevelési kérdésekben; 2. személyes támogatást jelent a tanári identitás kialakítása, fejlesztése és az érzelmi terheléssel való hatékony megküzdés érdekében; 3. segíti a közösségi beilleszkedést az iskolai és szakmai közösségekben való integráció támogatásával. A bevezető szakasz egyik alapeleme a mentorrendszer, mely egyrészt személyes, másrészt csoportos mentorálást is jelent. A mentor fontos feladata a pályakezdőnek nyújtott visszajelzés, a beilleszkedés segítése. A hagyományos gyakorlatvezetői felfogással szemben a mentor és a pályakezdő mentorált egyenrangú felek, hasonlóan a japán felfogáshoz, akik a kölcsönös tanulás szellemében dolgoznak együtt (*Szebeni*, 2011), hiszen az iskolába érkező új, fiatal pedagógus hozhat magával friss gyakorlatokat, kezdeményezéseiből az iskola is tanulhat. Az együttes munkát a kollegiális szakmaiság vezeti, mely mindkét fél személyes fejlődését szolgálja. A mentor csak valóban kiváló tanár lehet, aki szenzitív-reszponzív kommunikációs képességekkel rendelkezik, képes kihallani a pályakezdő valódi problémáit, visszacsatolásával elősegíti az önreflexiót, fejlesztő és támogató szándék vezérli.

Fransson és Gustafsson (2008) kiemeli, hogy a mentorok kompetenciájának szintje erősen összefügg a mentorált kompetenciáinak fejlődésével. Kiemelik, hogy a jó mentor képes reflektálni a napi tanítási tevékenységre, képes támogató légkör megteremtésére, a kreatív, cenzúra nélküli gondolkodás támogatására, képes a mentorált szükségleteinek felismerésére, segíti a mentoráltat tevékenységének, döntéseinek értelmezésében és értékelésében, felismeri és képes tudatosítani a pályakezdő céljait és tanulási stratégiáit.

Fontosnak tartjuk a mentor és a mentorált összhangját, mely kulcsfontosságú lehet a pályakezdő szocializációja szempontjából. Az összeállítás szempontjai a különböző mentorprogramokban legtöbbször a hasonló feladatkör (szaktárgy, iskolaforma), a közelség a könnyű kapcsolattartás érdekében, a közös szabadidő, mely biztosítja a kapcsolattartást, az életkor, nem és bizonyos személyiségjegyek figyelembevétele. Fontos, hogy mindkét fél hasonlóan gondolkodjon a mentori feladatokról, a mentor-pályakezdő kapcsolatról, valamint hasonló nézeteket valljanak a tanításról. E szemlélet képviselői mind a mentor,

mind a pályakezdő tanár vizsgálatát, mérését fontosnak tartják, hogy a megfelelő párokat össze lehessen kapcsolni.

Alkalmazott eljárások

A kompetenciaalapú pedagógiai munkára való felkészítésben részt vevő leendő mentorok véleményét kérdeztük kérdőíves technikával. (1) Vizsgálatunk célja volt, hogy feltérképezzük a leendő mentorok pedagógusjelöltekkel szembeni elvárásait, kompetencia-önértékelését. A kérdőív annak kipróbálását szolgálta, hogy segítségével hogyan lehetne a mentorképzés keretein belül a reflektív szemléletet előkészíteni, a személyes fejlesztést célirányosabbá tenni a belépéskor végzett mérésekkel. A kérdőívvel további célunk az volt, hogy segítségével pontosítsuk a mentorképzés tartalmi vonatkozásaival kapcsolatos elképzeléseinket.

Az általunk szerkesztett kérdőív vizsgált területei: (1) a pedagógusképzéshez való viszony (mennyire befolyásolja a munkájában, hogy leendő pedagógusokat képez, mennyire fontos számára, hogy leendő pedagógusokat képez, mit gondol a pedagógusképzésről, mit vár el a pedagógus hallgatótól); (2) saját kompetenciák megítélése, felkészültség értékelése, (3) személyiségjellemzők feltérképezése: kiegyensúlyozottság, elégedettség, kiégés veszélye.

A kérdőív összeállításánál mindenekelőtt figyelembe vettük a 15/2006. (VI.3.) OM rendelet 4. számú mellékletét, mely tartalmazza a Tanári Mesterképzés képzési céljait, az elsajátítandó kompetenciák körét, a szakmai tudásra, képességekre és attitűdökre vonatkozó elvárásokat (Képzési és Kimeneti Követelmények, KKK).

TÁMOP Projektünk (2) keretében 2011. július elején került megrendezésre a Mentor-fórum, amelyen a mentori munkára jelentkező régióbéli pedagógusok jelentkezését vártuk elsősorban, de több pedagógus érkezett régión kívüli megyékből is.

A kérdőíveket minden kollégának személyesen adtuk át a program kezdetén, kitöltése önkéntes és anonim volt. A Mentor-fórum első napjának kezdetén rövid tájékoztató is elhangzott a kérdőívek céljáról, s szóban is felkértük a kollégákat a kérdőív kitöltésével munkánk segítésére. A kitöltésre nem volt időhatár, a három napos program végén dönthetett minden résztvevő a kérdőív leadásáról.

A kutatás eredményei

A vizsgált csoport

A részt vevő 225 pedagógustól 201 kérdőívet kaptunk vissza. Ez a válaszadási arány rendkívül magas, 89,7 százalékos, ami jól mutatja a pedagógusok elkötelezettségét a mentori munkával kapcsolatban. A kitöltők többsége nő: 171 nő és 30 férfi töltötte ki a kérdőívet, ez az arány (85–15 százalék) jól mutatja a pedagógus pálya elnőiesedését. 197 résztvevő adta meg az életkorát, így a vizsgált csoport átlagéletkora 41,9 év, 8,54-es szórással. A legfiatalabb résztvevő 24 éves volt, míg a legidősebb kolléga 71 évesen töltötte ki a kérdőívet.

A résztvevők 33 százaléka középiskolai tanári végzettséggel rendelkezik, 20 százaléka általános iskolai tanár, 10 százaléka tanító, 37 százaléka pedig több szintű és szakterületi végzettséggel is rendelkezik.

A legtöbb pedagógus – 54 fő, 27 százalék – magyar nyelv és irodalom szakos, őket követte az angoltanárok 37 fős népes csoportja (18 százalék). 27 fő informatika szakos (13 százalék), 24 fő német nyelvtanár (12 százalék), 18 fő a pedagógia szakképzettségi területen (9 százalék), 14 fő az ember- és társadalomismeret szakképzettségi területen dolgozik (7 százalék). Kisebb csoportok vettek részt a mintában a nyelv- és beszédfejlesztés – 4 százalék, 7 fő – és a hittanári – 3 százalék, 5 fő – szakképzettségi területekről.

A gyakorlati tapasztalat általános iskolai tanításban átlagosan 15,93 év, 155 pedagógus válasza alapján. A középiskolai tanításban szerzett tapasztalat mértéke 100 pedagógus válasza alapján 11,88 év. Egyéb tanítási tapasztalattal 69 fő rendelkezik, 8,05 évvel átlagosan. Ennek jellege nagyon változatos: 23 fő a felnőttképzés területén dolgozott, 16 fő nyelviskolában tanított, 4 fő óvodában, illetve magánórakon szerzett tapasztalatokat, 5 fő felsőoktatásban dolgozott. 2–2 fő korai fejlesztésben, illetve a gyógypedagógiai oktatás területén szerzett tapasztalatokat.

Mintánk ugyan nem reprezentatív, de jól képviseli a régió mentori munka iránt érdeklődő pedagógusait, s kiegészül más régiók pedagógusaival is.

A mentori munkával kapcsolatos attitűdök, elvárások

Megkérdeztük a pedagógusokat, milyen tapasztalatuk van a mentori munkával kapcsolatban, végeztek-e már mentori munkát, illetve részesei voltak-e mentori kapcsolatnak. A kérdésre az alábbi válaszokat kaptuk:

- nem végzett ilyen munkát, s nem is volt részese ilyen kapcsolatnak 23 fő (11 százalék);
- még nem végzett ilyen munkát, de hallgatóként részt vett mentorral való együttműködésben 44 fő (22 százalék);
- már végzett ilyen munkát, de hallgatóként nem volt részese ilyen kapcsolatnak 48 fő (24 százalék);
- már végzett ilyen munkát, és hallgatóként is részese volt ilyen kapcsolatnak 83 fő (42 százalék);
- hárman nem adtak választ (1 százalék).

Azt is megkérdeztük, mennyire fontos számukra, hogy leendő pedagógusokat támogassanak mentorként. Az elutasító „semennyire” választ senki sem jelölte, 4 fő (2 százalék) számára alig fontos a mentori munka, 26 fő (13 százalék) adta az „inkább igen, mint nem” választ, a legtöbben, 99-en (50 százalék) a fontos fokozatot jelölték, míg a résztvevők 35 százaléka, 70 fő a „teljes mértékben” választ adta. Kettő fő nem adott választ a kérdésre.

Ehhez kapcsolódott az a kérdésünk is, ami azt tudakolta, hogy a napi munkában mennyire befolyásolja a válaszadó pedagógusokat az, hogy leendő pedagógusokat segítsenek. Itt nyolc fő nem válaszolt. A válaszadó 193 főből kettő pedagógust (1 százalék) semennyire sem befolyásol a mentori munka napi szinten, 14 pedagógust (7 százalék) alig befolyásol e tevékenység. 42 főt (22 százalék) inkább befolyásol, mint nem, 109 tanárt (57 százalék) jelentős mértékben, s 13 százalék (26 fő) munkavégzését teljes mértékben befolyásolja a mentori munka. A többség, 70 százalék egyértelműen tudja, hogy a mentori munka többet jelent, mint a pedagógusjelölt hallgató egyszerű fogadása, jelenléte hospitálóként vagy egyfajta „helyettes” tanárként az osztályban. 8 százalék reagálása viszont további beszélgetést igényelne ahhoz, hogy feltárjuk, hogyan is képzelik, végzik a mentori munkát.

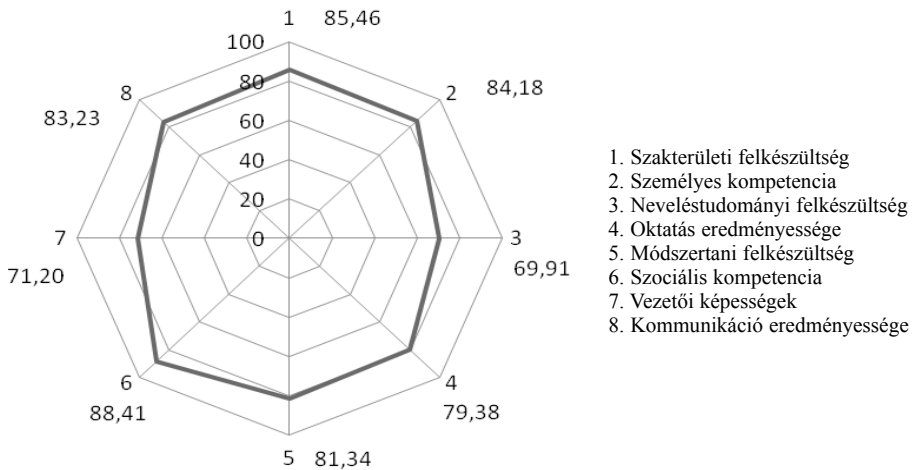
Következő kérdésünk arra vonatkozott, hogy milyen személyiségjegyet, jellemvonást látna szívesen a pedagógus a hozzá beosztott pályakezdő tanárjelölnél. Leggyakrabban az empátia, nyitottság, elhivatottság, gyermekszeretet, kitartás jelenik meg, gyakori a kognitív készségek közül a kreativitás és a jó problémamegoldó képesség. Visszatérően emelik ki a felkészültséget, szaktárgyi tudást és a jó kommunikációs készséget. Érdekes, hogy saját maguk erősségeként a pedagógusok nagyon sokszor ugyanazokat a készségeket emelik ki, melyeket a pedagógusjelöltektől elvárnak. Ezt mindenképpen érdemes figyelembe vennünk a mentor-mentorált párok kialakításánál. Megjegyeznénk azt is, hogy e kérdésnél sokszor olyan felsorolás született, amelynek egy több éve a pályán levő

pedagógus sem mindig tud megfelelni, a hallgatót mint kész tanárt várják a mentorok sokszor, s nem mint a szakmai fejlődésének első szakaszában lévő kollégát.

Arra a kérdésre, hogyan segítenék a tanárjelölteket reflektálni a saját tanulásukra, 139 válasz érkezett (68 százalék). A pedagógusok többsége a mentorált és a mentor közös munkáját emeli ki, melyben döntő a hallgatók tapasztalatszerzése (hospitálások, elmélet gyakorlatba való átültetése, minél több módszer kipróbálása), a tapasztalatok elemzése (önkritika gyakorlása, órák utáni megbeszélések), valamint a mentor visszajelzéseinek minősége, hogyanja (tapintatosság, pozitívumok kiemelése, kérdésekkel való segítség). Több pedagógus a fejlődés feltételének a hallgató személyiségét jelöli meg (gőrcsőség elkerülése, nyitottság, önismeret, kíváncsiság, motiváltság, „hozzáállás kérdése”), néhányan említnek csak a fejlesztéshez módszert (tanulási-tanítási napló vezetése, portfólió, videofelvétel, tesztek, kérdőívek alkalmazása, projekt-készítés), míg legtöbben általánosságban fogalmaznak („gyakorolnak, gyakorolnak, gyakorolnak”, „kipróbálják magukat”, „maguk járók be az útjukat”). A válaszokból úgy tűnik, hogy ugyan tudják a pedagógusok, hogy a mentori munka több a hagyományos gyakorlatvezetésnél, de eszköz- és módszer-készletük e téren még fejlesztésre szorul. Mindenképpen figyelemre méltó, hogy e kérdésnél volt az egyik legalacsonyabb a válaszadási arány, s több válasz is pusztán csak egy kérdőjellel állt, jelezve, hogy a válaszadó nem tudja értelmezni a kérdést vagy tanácsatlan a választ illetően.

Tanári felkészültség és kompetenciák

Arra kértük az oktatókat, hogy ítélik meg felkészültségüket egy pókhálódiagramon 0 és 100 százalék közt. Az adatok feldolgozásával a következő eredményeket kaptuk (1. ábra):



1. ábra. A tanári felkészültség területeinek átlaga (százalékban) a vizsgált csoportban

Szakterületi felkészültségét 195 pedagógus értékelte, 85,46 százalékot ért el a jelöltek átlagban, míg a szórás 9,39. A legalacsonyabb érték itt 60 százalék volt, míg a legmagasabb 100 százalék. A minimális értéket 6 fő, míg a maximálisat 27 pedagógus is bejelölte. A leggyakrabban adott válasz (módusz) 80 volt, 75 fő értékelte magát ennyivel.

A személyes kompetencia (önismeret, önszabályozás, kreativitás) 84,18 százalékot ért el átlagban 194 válasz alapján. Itt az értékek 43 és 100 közt mozogtak. A maximális értéket 14 pedagógus jelölte. A szórás értéke 10,44. A medián 85, a módusz 80, összesen 23-an jelölték ezt az értéket.

A neveléstudományi felkészültség lett a vizsgált csoportban a legalacsonyabb, átlagosan 69,91 százalék, az értékek 27 és 100 közt mozognak. Maximális felkészültséget e területen két fő jelölt. A szórás értéke 15,49, itt a legmagasabb a személyes jellemzők közt. A módusz itt is 80, 18 fő jelölte ezt. A mintát két részre 72 választja (medián). Itt 196 fő adott választ.

Az oktatás eredményessége területén az oktatók önértékelése 79,38 százalékot ér el, a szélső értékek 46 és 100. Hat oktató is 100 százalékra értékelte munkáját. Itt a szórás 11,42. A módusz és a medián is 80 százalék e területen, 26 pedagógus értékelte magát ennyivel.

A módszertani felkészültség 81,34-os átlagot ért el, az értékek 30 és 100 százalék közt mozognak. A szórás értéke 13,49. Maximális szintűre 20 pedagógus is értékelte módszertani kulturáltságát. A medián 84, a módusz 80, ilyen magasra 24 pedagógus jelölte felkészültségét.

A szociális kompetencia (kommunikáció, empátia, konfliktuskezelés, szabályalkotás) területén a legmagabiztosabbak a válaszadók, az átlag itt lett a legmagasabb: 88,41, a szóródás értéke 11,43. A két szélső érték 28 és 100 százalék, a medián 90, a módusz 100. Maximális szintűre 41 pedagógus értékelte szociális kompetenciáit.

Az oktatók a vezetői képességeiket érzik leggyengébbnek, e téren az átlag 71,20 lett, 20 és 100 százalék között mozognak az értékek. A szórás értéke itt a legmagasabb: 17,01. A medián és a módusz is 80 százalék, ezt az értéket 61 pedagógus jelölte. Maximális szintű képességekkel hat pedagógus értékelte önmagát.

A kommunikáció eredményességében a csoport átlaga 83,23, a szórás értéke 11,12. 58 százalék és 100 százalék közt mozognak az értékek, maximális szintűre 17 fő értékelte eredményességét. A medián és a módusz is 80, 75 pedagógus adta ezt a választ.

Az eredmények alapján a szociális kompetenciákban érzik legbiztosabbnak magukat a pedagógusok, remek személyes kompetenciákkal rendelkeznek és kiválóan kommunikálnak. Magas szintűnek gondolják szakterületi és módszertani felkészültségüket egyaránt. Ugyanakkor a vezetői feladatok ellátása jelent nagy kihívást számukra. Ennek magyarázata lehet, hogy nem mindenkinek vannak vezetői tapasztalatai a mintában, így bizonytalanabban ítélik meg magukat. S ne feledjük, hogy a kitöltők többsége nő, akik e területen hagyományosan alacsonyabban értékelik magukat.

A legalacsonyabb értéket az oktatók a neveléstudományi felkészültség területén ítélték maguknak, s itt a szórás is jelentős volt. Mindez ellentmondásban van azzal a véleményvel, amit a szöveges válaszok során gyakran írtak a kitöltők, miszerint túl elméleti a pedagógusképzés, több módszertani, gyakorlati ismeretre volna szükség.

Érdeemes megvizsgálunk, hogy egyenként milyen átlagot értek el a kitöltők. Minden pedagógusnál összeadtuk és átlagoltuk a 8 terület becslött értékét, így megkaptuk a személyes átlagukat. Ezek alapján a mintaátlag 80,34 lett, 8,44-os szórással. 48,37 a legalacsonyabb személyes érték, míg a legmagasabb 98,37. Alacsony értéket – a mintaátlagtól egy szórásnyira lefelé, vagyis $71,9 \geq X \geq 63,46 - 24$ fő, nagyon alacsony értéket – két szórásnyira, vagyis $63,46 \geq X - 4$ fő ért el.

A magas értékek lehetnek torzítottak is a mentori képességek szűrésében való megfelelni akarás okán a pedagógusok részéről. S ne feledkezzünk meg annak lehetőségéről sem, hogy a pedagógusok egy része valóban felülbecsüli saját képességét, ami éppúgy eredhet a reális önismeret hiányából, mint a képességek alulbecslése.

A tanári kompetenciák önértékelését 24 item mentén egy hétfokú skálán (0 és 6 között) is kértük. Minél magasabb az érték, annál inkább tartja magát kompetensnek a kitöltő az adott területen. A válaszokat a 1. táblázat foglalja össze.

Az egyes kompetenciaértékek összesítésével a csoport kompetenciaátlaga 4,62 lett, 0,63-os szórással. A legalacsonyabb érték kereken 3 lett. Két szórásnyira, vagyis nagyon alacsonyra ($X \leq 3,36$) a csoport átlagától 7 fő értékelte magát, valamennyien nők és 10 év

alatti tanítási gyakorlattal rendelkeznek. Értékelésük eredhet a gyakorlatlanságból, a kevés tapasztalatból vagy a reális megítélésből is akár, hiszen a 3. érték mellett a „az adott területen a felkészültségében hiányosságot érez, illetve még fejleszthetőnek tartja magát” instrukció szerepelt a tesztlapon.

1. táblázat. A tanári kompetenciák megítélése 0–6-ig terjedő skálán

	átlag	szórás
Szakmai felkészültségem alapján alkalmas vagyok...		
szakmai együttműködésre és kommunikációra a tanárjelölt hallgatókkal.	5,26	0,76
a pedagógiai folyamat tervezésére.	5,01	0,92
az együttműködés készségeinek fejlesztésére.	4,98	0,78
változatos tanítási-tanulási formák kialakítására.	4,94	0,88
tapasztalataim reflektív módon elemezni és értékelni.	4,91	0,86
a tudásforrások célszerű kiválasztására.	4,75	0,9
a tanulási szokások és készségek folyamatos fejlesztésére.	4,73	0,89
a szaktudományi tudás felhasználásával a tanárjelölt hallgatók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére.	4,67	0,88
a tanárjelölt hallgatók fejlődési folyamatainak elemző értékelésére.	4,67	0,94
az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására.	4,66	1,05
az önértékelés fejlesztésére.	4,66	0,92
a demokratikus társadalmi értékek átadására.	4,64	1,09
az önálló tanulás képességeinek fejlesztésére.	4,61	0,90
a tanárjelölt hallgatók előzetes ismereteinek és készségeinek, valamint az egyetemen elsajátított tudásának integrálására.	4,59	0,97
a tanárjelölt hallgatói személyiség fejlesztésére, tekintettel az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre.	4,57	1,03
a különböző értékelési formák és eszközök használatára.	4,57	0,89
a munkámat segítő szakirodalom folyamatos követésére.	4,56	0,98
a tanárjelölt hallgatók szociális és erkölcsi fejlődésének támogatására.	4,54	1,04
szakmai együttműködésre és kommunikációra a társszervezetekkel és kutató-fejlesztő intézményekkel.	4,49	1,08
a tanárjelölt testi-lelki-szellemi egészségének fejlesztésére.	4,38	1,19
a tanárjelölt hallgatói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására.	4,32	1,05
az interkulturális nevelési programok alkalmazására.	4,26	1,05
a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazására.	4,04	1,01
személyes tapasztalataim tudományos keretekbe való integrálására.	4,01	1,17

A kiegésző szintje

A kérdőívbe építettük a hazánkban is standardizált, széles körben alkalmazott Maslach-féle kiegésző kérdőívet (Maslach Burnout Inventory, MBI) a pedagógusi mentálhigiéné megítélése céljából. A résztvevők egy 7-fokozatú Likert skálán (0=soha, 6=minden nap) értékelték, hogy egyes munkájukkal kapcsolatos érzéseiket milyen gyakran érzik. Az emocionális kimerülést 9 kérdés, a deperszonalizációt 5 kérdés és a teljesítményvesztést 8 kérdés méri. 197 pedagógus válaszait tudtuk feldolgozni.

Az érzelmi kimerültség alsóskálában a vizsgált csoport átlaga 16,78 pont lett, 8,36 szórás mellett. Az elért értékek 2 és 47 pont között mozognak. 15 fő veszélyeztetett a válaszok alapján és 8 főnél nagyon magas az érzelmi kifáradás. E területen az „Úgy érzem, túl nagy erőbedobással dolgozom” tétel átlaga lett a legmagasabb: 3,36 (szórás 1,73). Kihívást jelent a munkahelyi stressz kezelése, melytől a nap végére fáradtnak, elhasználtnak érzik magukat többen is, e tétel átlaga 2,89 lett (szórás 1,49). A kiegésző élményszinten való megélése is jellemző a csoportra, átlaga 2,53 (szórás 1,52).

A deperszonalizáció alskálában a vizsgált csoport átlaga 4,19 pont lett, 4,03-os szórással. Az értékek 0 és 18 között mozognak. Itt 26 fő veszélyeztetett, míg 7 fő ért el nagyon magas értéket. E területen a legmagasabb átlagot a „Van néhány hallgató, akinek az ügye nem igazán érdekelt” tétel érte el, átlaga 1,05, szórás 1,35.

A teljesítménycsökkenés területén a mintaátlag fordított pontozás mentén 11,94 pont lett, 5,38-os szórással. Az értékek 1 és 38 közt mozognak. 20 főnél magas, míg 8 főnél nagyon magas a teljesítménycsökkenés. A legmegterhelőbb a tételek alapján az oktatók számára az érzelmi problémák nyugodt kezelése (átlag 2,34, szórás 1,21), valamint a hallgatók problémáinak kezelése (átlag 1,80, szórás 1,03).

A Maslach-kérdőív alskáláinak összesített eredménye alapján a csoport átlaga 32,93 pont lett, 13,85-os szórással. Az elért eredmények 4 és 76 között mozognak. A medián 31, a módusz 34 értékű. A mintaátlaghoz viszonyított nagyon magas értéket 8 fő ért el, a csoport 4 százaléka. Ők a kiégésben érintettek tekinthetők a vizsgált csoportban. A mintaátlaghoz viszonyított magas értéket 28 pedagógus (14 százalék) ért el, őket veszélyeztetettnek tekintjük a kiégés kialakulására. Valószínűleg a kiégés és a veszélyeztettség mértéke az általunk mért eredményeknél is magasabb lehet a pedagógusok közt, mivel a csoportátlagok tekintetében jelentős eltolódást találtunk a teszt hagyományosan használt pontvezeteteihez képest, melyek azonban más pontozási eljárással és más foglalkozási mintán kerültek kialakításra.

Pedagógusképzésről alkotott vélemény

Kértük a kitöltőket, fejtsek ki röviden véleményüket a tanítás-tanulás helyzetéről, hogy mit gondolnak a pedagógusképzésről. Erre a kérdésre a mentorjelöltek 80 százaléka válaszolt (161 fő). A válaszok megoszlottak: voltak optimistábbak, akik nem látják annyira súlyosnak a helyzetet, és voltak olyanok, akik határozottan kiálltak a jelenlegi rendszer fenntarthatatlansága mellett.

Sokan kifogásolják, hogy a tanárképzés túlságosan elméleti, a gyakorlat nem kap megfelelő helyet a képzésben: „A pedagógusképzésben résztvevő ifjúság sok tudományos dolgot tanul, de a didaktikai, nevelési, pszichológiai helyzetekben tanulmányaik hiányosak.”, „Több hasznosítható ismeretet kellene tanítani, kevesebb elméletet.”, „A pedagógusképzés inkább elméleti mint gyakorlati. A leendő pedagógusok minimális időt töltenek a gyakorlati helyeken.” A fenti vélemények mellett találunk néhány olyat is, amelyben a jelenlegi rendszer iránti elégedettség jelenik meg: „A magyarországi oktatás minősége, a tananyagaink kiválóak...”.

Sok mentorjelölt említette a pedagóguspálya presztízsének folyamatos csökkenését mint egyik okát annak, hogy a pálya iránti érdeklődés lecsökken: „Az iskola jelentősége és a tanárok is leértékelődött a mai helyzetben, a tudás értéke kevés”, „számításból, anyagi megfontolásból senki nincs a pályán, mert megbecsülésnek nyoma sincs”, a legjobbak hamar elhagyják az iskolákat, vagy be sem lépnek a közoktatás rendszerébe. Ezzel összhangban említették meg többen a felvételi rendszer újragondolásának szükségességét: fontosnak tartják a tanárjelöltek szűrését az első pillanattól, a felvételi eljárástól kezdve: „alapos, átgondolt felvételi rendszer segítené a jövő pedagógusainak kiválasztását”, „a pedagóguspályára készülő hallgatóknál legyen személyiségvizsgálat”.

Néhányan a gyerekek változásában látják a legnagyobb problémát: „a gyerekek/tanulók motiválatlanok, úgy érzik nem érdemes tanulni, nincs értéke a tudásnak, a pedagógusok nem megbecsültek”.

Egy pedagógus emelte ki negatívumként, hogy „zavar, hogy nincs országos egység. A különböző felsőoktatási intézményekből az iskolánkba gyakorlatra érkező tanárjelöltek jelentősen eltérő felkészültséggel érkeznek”.

Az egyik mentorjelölt az alábbiakban foglalta össze, miben látja a mentortanárr – így saját jövőbeni – feladatát: „A mentor feladata, hogy tanítási lehetőségeket, módszereket mutasson a hallgató számára, amiket ő szabad kezet kapva a saját egyéniségéhez igazítson, megtalálva azokat a módszereket, amikben ő kiteljesedhet, amely által ő sikeres lehet az órái alatt. A mentor feladata, hogy lehetőséget adjon a hallgatónak az önfejlődésre/önfejlesztésre, terelgesse őt, de nem utasítsa”.

A pedagógusképzéssel kapcsolatban megfogalmazott kritikák – például a módszertani és gyakorlati képzés hiánya („nagyon késő, ha egy hallgató csak az 5. évben kerül kapcsolatba az iskolával, illetve gyerekekkel”) – sok esetben a felsőoktatási képzési rendszer ismeretének hiányából ered, hiszen az egy féléves összefüggő tanítási gyakorlat és az azt megelőző, illetve ahhoz kapcsolódó gyakorlatok, hospitálások, pszichológiai és pedagógiai megfigyelések jóval nagyobb teret engednek a gyakorlatnak a korábbi képzésekben tapasztaltaknál. A jelenlegi képzési rendszer ismeretének hiánya, a különböző (gyakran nem szakmai) forrásokból szerzett információk arra kell ösztönözzék a felsőoktatási intézményeket és a közoktatás képviselőit, hogy aktívabb kapcsolatot ápoljanak egymással. Ennek eredményeként a felsőoktatás jobban kiszolgálja „megrendelőjét”, a közoktatást, miközben a mentorok elvárásai is realisabbak lehetnének a gyakorlatot teljesítő hallgatókkal szemben.

Összegzés

Tapasztalataink a kérdőívvel rendkívül tanulságosak. A kitöltő csoport tagjai tanári felkészültségüket és kompetenciáikat jó színvonalúnak ítélték, ami pozitív a leendő mentori munkára vonatkozóan. A felkészültség területén a mintaátlag 80,34 lett, 8,44-os szórással (100-as skálán), a tanári kompetenciák területén a csoport kompetencia-átlaga 4,62 lett, 0,63-os szórással (0 és 6 közt pontozva). Célszerű volna e kompetenciákat nem csupán önjellemzés alapján megítélni, mivel felmerülhet a társadalmi kívánatosságnak való megfelelés, a pozitív torzítás a mentori munkában való részvétel reményében. Több pedagógus igyekezhetett kedvező színben feltüntetni magát, feltételezve, hogy a mentori munka végzéséhez „jó eredményeket” illik elérni.

A magas szintű végeredmények mellett az oktatás eredményességében mégis kevésbé érzik jónak magukat a pedagógusok. Ez részben ellentmond egymásnak, részben jól utal arra, hogy a munka hatékonyságának elemzésében, önreflexióban fejlődési-fejlesztési tennivalók akadnak.

További képzést javasolnánk az eredmények tükrében a neveléstudományok legújabb eredményeinek felhasználásáról, az interkulturális nevelési programok alkalmazásáról, a tanári önreflexió fejlesztéséről, a tapasztalatok tudományos keretekbe való illesztéséről.

A kiegészítő kérdőív nyolc pedagógus esetében jelezte a szindróma meglétének valószínűségét (4 százalék), további 28 főnél veszélyeztetettséget jelzett (14 százalék), ami magas arány. A továbbképzéseken való részvétel segíthet a szakmai megújulásban, a szempontváltásban, a feltöltődésben, a negatív önfenntartó körökből való kilépésben. Mentori munkára viszont csak a lelki egyensúly visszanyerése után javasolnánk a jelentkezőket, hiszen pedagógusjelölteket kísérve fontos, hogy kiegyensúlyozott, pozitív modellt nyújtsanak a pálya elején álló fiataloknak. Mentorképzési programokba érdemes beépíteni az Esetmegbeszélő/Bálint-csoportot, ami jól szolgálja a mentálhigiénés prevenciót.

Mentor-képzések tervezésekor figyelembe kellene vennünk, hogy a vezetői készségek területén is alacsonyra értékelték magukat az oktatók. Itt tehát érdemes volna fejlődési lehetőséget kínálnunk.

Összességében kérdőívünk alkalmas lehet a mentori munkára jelentkezők előzetes szűrésére, szükség esetén jó alapot adhat a személyes interjú megtervezéséhez. Segítségnyújtást nyújthat a mentorjelöltek személyes fejlesztési programjának megtervezéséhez, s az

önreflexió javításának első szintjeként is felhasználhatjuk. Ugyancsak felhasználhatjuk a mentor-mentorált párok kialakításánál is, a nyugat-európai gyakorlatot követve.

További kutatási lehetőséget vet fel a kompetenciák önértékelésének összehasonlítása más, objektívebb eljárások eredményeivel, s részletesebb attitűdvizsgálat tervezését is felvetik az eredmények. Munkánk alapján javasoljuk, hogy a pedagógushallgatók segítőinek kiválasztásában ne pusztán az önkéntesség, a gyakorlatban eltöltött évek száma, az iskolavezetői ajánlás és az elvégzett mentorképzés legyen szempont, hanem valódi kiválasztás történjen a munkaerőpiac más szegmenseiben elfogadott és alkalmazott lehetőségek mentén.

Jegyzet

(1) A *Mentorok kiválasztása* című kérdőívet Tóth-Márhoffer Márta és Horváth H. Attila dolgozta ki.

(2) TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0007. projekt: A Közép-Dunántúli Régió pedagógusképzését segítő

szolgáltató- és kutatóhálózat kialakítása, mely a Pannon Egyetem MFTK Neveléstudományi Intézetének munkatársai által valósult meg.

Irodalom

Ballér Endre (2003): A tanterv. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 191–218.

Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.

Benedek András (2005): A „finn csoda” – és ami mögötte van. PISA-konferencia Helsinkiben, 2005. március 14-16. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/4. 108–112.

Csapó Benő (2002): Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In: uő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 11–33.

Fransson, G. és Gustafsson, C. (2008.): *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. 2011. 01. 20-i megtekintés, <http://www.emu.dk/sem/stu/ny>

Gordon Győri János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 20. 7–8. sz. 3–21.

Nagy Mária (2008): Tanári kompetenciák – nemzetközi összehasonlítás. *Pedagógusképzés*, 6.(35.) 3. sz. 21–41.

New Teacher Inductional Program: Inductional Elements Manual (2009). Ontario Oktatási Minisztériumának Kiadványa, Queens' Printer, Ontario. 2010. 11. 20-i megtekintés <http://tpfr.edu.gov.on.ca/NTIP/NTIP--English Elements-2009.pdf>

Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 8. (37.) 1. sz. 37–58.

Szebeni Rita (2011): A kompetenciaalapú oktatás egy pedagógusszemélyiség vizsgálat tükrében *Iskolakultúra*, 21. 1. sz. 39–49.

The National Foundation for the Improvement of Education 1999. Creating a Teacher Mentoring Program ERIC Document Reproduction Service No. ED 455 230.

Zsolnai József (2006): Új jelszó, új divathullám vagy netán paradigmaváltás a pedagógiai gyakorlatban: „kompetenciafejlesztés”. *Új Katedra*, 2006. február, 20–26.

Differenciált munkaformák

A műhelyfoglalkozás indoka és tapasztalatai

Az írás egyfelől indoklását adja, hogy miért van szükség a felsőoktatásban olyan műhelyfoglalkozásokra, amelyek a differenciálást, a tevékenységcentrikus és élményszerű munkaformák alkalmazását segítik az oktatók körében. Ennek a jelentőségét a tanárképzésben látja, ahol kiemelt szerepet kap, hogy a szakterületi képzés vonatkozásában is ilyen szemlélettel és módszerekkel találkozzanak a jövő pedagógusai. Másfelől a kurzus tapasztalatait veszi számba, hangsúlyozva, hogy segíteni kell a tanulással kapcsolatos szemléletváltást mind az oktatók, mind pedig a hallgatók körében. Egyértelműsíti, hogy jóval több előkészítést, felkészülést igényel ennek a szemléletnek és gyakorlatnak a megvalósítása, mint a hagyományos óraszervezés, ezért érdemes megfontolni a differenciálás, tevékenységcentrikus, élményszerű munkaformák alkalmazásával járó többletmunka elismertetését a felsőoktatásban (is).

Bevezető

A pedagógusjelöltek tanítási gyakorlatán nem ritkán megfigyelhető jelenség, hogy nehéz helyzetekben azokhoz a pedagógiai mintákhoz nyúlnak vissza, amelyeket az általános vagy a középiskolában láttak a tanáraiknál. Ez annak ellenére történik így, hogy egyetemi felkészítésük során a pedagógiai módszertan gazdag tárházával ismerkedhetnek meg. A jelenség legtöbbször fegyelmezési kérdésekben mutatkozik meg, és karakterisztikus vonása az, hogy a jelölt a felmerült problémát erőpozícióból, a hatalom oldaláról kívánja megoldani. A jelzett szituációból több következtetés is adódik.

Egyfelől az, hogy a hallgatók meglévő pedagógiai nézeteinek feltérképezése mellett az is feladata a tanárképzésnek, hogy legyen tere olyan helyzetek gyakorlásának is, amelyek alkalmasak a hallgatókban szunnyadó reakciók, viselkedési mintázatok előhívására. Elmondható, hogy ezek működnek a hazai tanárképzésben, de nyilván fejleszthetők még. Egy másik következtetés, hogy az egyetemen tanultaknak is szüksége van a „leülepedésre”, azaz idő kell ahhoz, hogy a tanárképzésben elsajátítható pedagógiai eljárások alkalmazható tudássá váljanak. Ebben a tekintetben fontos, hogy kialakuljon Magyarországon is az a támogató rendszer, amely a pályakezdő tanárok mentorálásával segíti a képzés során tanult összekapcsolását az osztálytermi gyakorlattal.

A fent említett tanárjelölti reakcióból adódik az a következtetés is, hogy ebben a kérdésben is érdemes elgondolkozni a prevenció lehetőségéről. Úgy értelmezve itt a prevenciót, hogy olyan eljárások, munkaszervezési formák alkalmazására kerül sor, amelyek jobban bevonják a diákokat a tanulási folyamatba, s így elejét veszik a fegyelmezetlenségnek. Olyan differenciált munkaformákat, élményszerű tevékenységeket, helyzeteket kínál a pedagógus a diákok számára, amelyben ki-ki megtalálja az őt megszólító, lekötő feladatot, és már ebből adódóan is kevesebb fegyelmezési probléma merül fel.

Az eddig elmondottak már megalapozzák, hogy részletesebben szóljunk a differenciált munkaformák tevékenységcentrikus és élményszerű alkalmazásáról a felsőoktatásban, de még további érveket is felhozunk. Mivel a tanárképzés hatékonyságának a növelése a cél, ezért felvetődik az a szempont is, hogy a leendő tanárok a szakterületi tárgyaikat is minél nagyobb módszertani gazdagságban tanulhassák. A tanárképzésben azért fontos, hogy a hallgatók a tanulás differenciált formáival találkozzanak, mert minél több eljárást látnak a gyakorlatban, működés közben, minél több személyes tapasztalatot szereznek

Külön szólni kell arról a problémáról, amit úgy írhatunk le, hogy mennyire tudnak a hallgatók tanulni, vagyis mennyire vannak birtokában a különböző tanulási stratégiáknak és technikáknak, mennyire ismerik a saját tanulási módjukat, mennyire önállóak a tanulási folyamatban, mennyire alakult ki bennük az önszabályozó tanulás. Ebben a tekintetben a résztvevőknek meglehetősen negatív tapasztalatai voltak, amelyek összecsengenek azokkal a vizsgálatokkal, amelyek a középiskolások körében az iskola és a tanulás nagyfokú elutasítását regisztrálták. Levonható az a következtetés, hogy a tanulás tanulásában, illetve a folyamat tudatosításában, a szükséges önreflexió fejlesztésében feladata van az egyetemnek, függetlenül attól, hogy ez az ő dolga vagy sem.

ezekekről, annál nagyobb az esélye, hogy pedagógusi munkájukban a látott módszertani arzenált magától értetődően fogják alkalmazni. Ennek alapján szerencsés, ha a jövő tanárai – a pályára való felkészülés során és a szakterület tudásanyagának elsajátítása közben egyaránt – a tanulás és a tanulás szervezés sokféle módjával kerülnek kapcsolatba. Ehhez természetesen az kell, hogy az egyetemi oktatók birtokában legyenek a kívánatos módszertani gazdagságnak és szisztematikusan alkalmazzák azokat.

A pedagógus alapfeladata az értékes dolog tanulásának segítése (Zsolnai, 1996). Ez a segítség a legeredményesebben a témának, a megtanulandó anyagnak az egyénhez való közelítésével, az egyénnek a tanulásra való motiválásával, azaz a képzés személyre szabottságával érhető el. Ez a megállapítás ugyanúgy érvényes az általános és a középiskolára, miként az egyetemre. A tanulás segítése a felsőoktatásban elsősorban a tanulási folyamat tudatosításán, a reflektív szemlélet megerősítésén, a tanulási stratégiák csiszolásán, illetve a tanulási környezet alakításán keresztül történhet. Látni kell ugyanakkor azt is, hogy a hallgatók jelentős része a tanulási módszerek terén hiányos felkészültséggel érkezik az egyetemre, általában repetitív tanulási tapasztalattal. E téren kell a legnagyobb áttörést, szemléleti változást kialakítani: hogy ezek a diákok is saját élményt szerezzenek arról, hogy a tanulás valójában egy alkotó folyamat, amelynek vannak nehézségei, de ezek az akadályok legyőzhetők, és a tanulás olyan örömforrás,

ami miatt érdemes a nehézségeket vállalni (Horváth H., 2011). Ha a tanulást sikerül értéként elfogadtatni és örömként megtapasztaltatni a hallgatósággal, akkor a legtöbbet segítettünk a jövőre való felkészülésben az új értelmiséggel, hiszen így az élethosszig tartó tanulás paradigmájában való érvényesülésre készítjük fel őket, amivel választ tudnak adni a jövő ismeretlen kihívásaira is.

A TÁMOP – 4.1.2.-08/1/B-2009-0007 Pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítása című projekt keretében olyan 30 órás kurzusokat dolgoztunk ki, amelyek nem tudnak ugyan minden elemmel foglalkozni, de a fókuszba állított szem-

pontjaikkal a cél eléréséhez, az alkotó és örömforrást jelentő tanulás tudatának és meg tapasztalásának kialakulásához visznek közelebb. A tárgyalt műhelyfoglalkozás a differenciálásra, a tevékenykedtetésre és az élményszerűsége helyezte a hangsúlyt. Itt jól lehetett támaszkodni a tevékenységközpontú pedagógiák a közoktatás tanárai és a felsőoktatás tanárjelöltjei számára kidolgozott segédanyagaira (Baksay, Horváth H. és Schmell, 2006).

A differenciálás a munkaformák és a téma megközelítésének változatosságát jelenti, azt keresve, hogyan illeszkedik az éppen feldolgozandó terület a diákok megelőző tudásához, ami a legritkább esetben egyforma. Knausz Imre (2001) szavaival „ha a tanítás hidépítés, akkor nem egy híd, hanem hídrendszerek kiépítéséről van szó, hiszen a különböző tanulók elméje felé különböző hidak vezetnek”. A differenciálás történhet tartalmi és módszertani vonatkozásban. Az előzőnél a különböző megközelítések arra az érdeklődésre alapozódnak, amely fontos hajtóerőként akár nagyságrendekkel hatékonyabbá tudja tenni az oktatást. Az utóbbinál az eljárások és eszközök tekintetében kínálkoznak eltérő választási lehetőségek, hogy minden diák megtalálja a neki megfelelő módszert, hiszen van, akinek lépcsőről lépcsőre kell haladnia, a tehetségesek viszont szárnyalnak, vagy, ahogy Freinet fogalmazott: a sasok nem járnak lépcsőn (Ballangó, Galambos, Horváth H. és Staudinger, 1990).

A tevékenységközpontúság egyfelől a hallgatók aktivizálását, résztvevő jelenlétét a szemináriumokon és az előadásokon célozza, másfelől a cselekvésen keresztül tanulást ('learning by doing'), de ismeretek új helyzetekben való alkalmazásának (a procedurális tudás kialakításának) tevékenységét is. A tevékenységeken, a feladatokon, az együttműködés különböző formáin keresztül történő tanulás megtapasztalására különösen nagy szüksége van a leendő tanároknak ahhoz, hogy az iskolai munkájukban bátran és sikeresen alkalmazzák majd.

Az élményszerűség a tanultak rögzítését és visszaidézését könnyíti meg egyfelől, másfelől a jó hangulatú környezet pozitív energiákat szabadít fel, amelyek a tanulási folyamat segítői lehetnek. Az élményszerűség nemcsak tartalmi, szemléleti kérdés, hanem tanulás-szervezési feladat is. A nagycsoport és a kiscsoport egyaránt lehet helyszíne és forrása az élményeknek. A közös élmény a csoport legjobb kötőanyaga, és a változatos csoportszervezéssel elérhető, hogy az osztály minden tagja kiscsoportos helyzetbe kerüljön társaival, és ezen keresztül jobban megismerjék, elfogadják egymást.

A műhelyfoglalkozások

A műhelyfoglalkozás szervezésénél abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a kurzus résztvevői oktatási/képzési tapasztalattal rendelkező személyek, akik

- készek megosztani egymással oktatási tapasztalataikat és készek tanulni egymástól;
- egyetértenek azzal, hogy a tanulás érték és örömforrás, és magukra nézve is érvényesnek fogadják el;
- nyitottak a tanulás különböző formáira;
- a pedagógus fő feladatának a tanulás segítését tartják;
- az egész életen át tartó tanulás paradigmáját a napi gyakorlatuk természetes részének tekintik;
- a személyre szabott oktatás megvalósítására törekcsenek.

A műhelyfoglalkozás elsődleges tapasztalata az volt, hogy a résztvevők döntő többségét azok tették ki, akik már próbálkoztak a differenciált munkaformák alkalmazásával, akik fontosnak gondolják az élményszerű feldolgozást és óraszervezést, akik már tettek lépéseket kurzusaik tevékenységcentrikus felépítésére. Ebből következett, hogy érdeklődők és nyitottak voltak a téma iránt, és igényelték, hogy a saját korábbi tapasztalataik

megbeszélésére, elemzésére is kerüljön sor a tréning folyamán. A levonható konklúzió, hogy a tréning résztvevőiként elsősorban azokra lehet számítani, akik már valamilyen szinten érintettek a kérdésben. Éppen ezért szükséges még nagyobb figyelmet szentelni a program előkészítésére, reklámozására, hogy sikerüljön azoknak az oktatóknak a megnyerése, bevonása is, akiknek szemléletétől távol(abb) állnak a műhelyfoglalkozás által feldolgozott munkaformák.

A másik meghatározó tapasztalat a tréninggel kapcsolatban, hogy a résztvevők számára kiemelt jelentőséggel bír, hogy megerősítést kapjanak a tréningvezetőtől és egymástól is abban, hogy amit a differenciálásról, tevékenykedtetésről, élményszerűségről gondolnak és részben megvalósítani is próbáltak, annak helye van az egyetemi képzésben. Azért is igénylik a támogatást, mert a tréning által közvetített szemlélet, a kapcsolódó módszerek, bár nem új keletűek a felsőoktatásban, mégis kevésbé elterjedtek, sokszor a hallgatók számára is idegenek. Ez a támogatási igény olyan vonatkozásban is felmerült, hogy a résztvevők megszervezték, hogy a tréning után is kapcsolatban maradjanak, hogy kicseréljék a tapasztalataikat egymással a differenciált munkaformák stb. alkalmazásában, és hogy egymástól megerősítést kapjanak a mindennapi oktatói tevékenységükben.

A résztvevők egyetértettek abban, hogy a differenciált munkaformák tevékenységcentrikus és élményszerű alkalmazása sokkal több munkát igényel a kurzus vezetőjétől az előkészítés tekintetében, mint egy hagyományos foglalkozás. Saját próbálkozásaik során is ezt tapasztalták. Hogy a többletfeladat ellenére ezt az utat járják a kollégák, ahhoz a belső szakmai meggyőződés ad(hat) motivációt, de sokat segítene, ha az egyetem is ösztönözné ezt a szemléletet és gyakorlatot mint a tanárképzés lényeges elemét. Például úgy, hogy felvenné az oktatói teljesítménymérés szempontjai közé, és elismerné a jelzett munkaformák megvalósítása érdekében tett erőfeszítéseket.

Az is megfogalmazódott a tréningen részt vevő oktatók körében, hogy milyen nagy eltérések vannak a csoportok között: ugyanaz a kurzus, lényegében azonos módszerekkel, egészen más eredményt hoz az egyik és a másik csoportban. Az az eljárás, ami az egyikben frenetikus hatást vált ki, a hallgatók imádják, szárnyalnak tőle és vele, az a másik helyen egyszerűen nem működik. A felvetés mentén érdemes újra megbeszélni a tanulás (szocio-) konstruktivista értelmezését, amely szerint a folyamatban lényeges szerepe van az előzetes tudásnak és magához a tanuláshoz való hozzáállásnak, a tudást pedig az egyén konstruálja, miközben a környezet hatása is érvényesül. Ennek a tételnek az elfogadása magával hozza, hogy minden (szemináriumi) csoportban célszerű feltérképezni az előzetes tudást az adott témában, a tanulási attitűdöt és a kooperatívítási készséget. Ezek ismeretében és számbavételével hatékonyabb lehet a tanítás-tanulás folyamata, a hallgatók elköteleződése a közös munkában.

Az előzőhöz kapcsolódóan felmerült az is, hogy ötleteket, technikákat várnak az oktatók abban a vonatkozásban is, hogy mit lépjenek akkor, ha a hallgatók számára idegen a tevékenységcentrikus megközelítés, vagy egy-két hangadó diák gyerekesnek tartja azt. Itt is világossá kell tenni, hogy nem egyedül üdvözítő módszerről van szó, ami minden problémát megold, s ezért mindig ezt és csakis ezt kell használni. Lehet és kell más eljárásokat is alkalmazni, de hogy melyik csoportban melyik lesz a célravezetőbb, azt a csoport felmérése, kalibrálása után lehet jobban körülhatárolni. Vagyis a felsőoktatásban sem ugorható át az a fázis, amikor az újonnan összekerült hallgatók önmagukat mint csoportot kezdik értelmezni. Amiből viszont az következik, hogy egy kurzus időbeosztásánál nemcsak a szakmai tartalommal, hanem a csoportalakulással is számolni kell. A csoportalakulás, az egymást megismerés folyamatában tud az oktató is olyan információkra szert tenni, amelyek segítségével nagyobb esélye van a kívülállókat is involválttá tenni a kurzus munkájában.

Fontos tapasztalata a műhelyfoglalkozásnak az is, hogy az oktatók ugyan teljesen tisztában vannak azzal, hogy mit jelent az, hogy portfólió, hogy mire való a tanulási

folyamatban, mégis ennek működtetése nehezen megy számukra. A tréning már az indultól építetett a portfólió használatára, de ezt többször tudatosítani kellett a résztvevőkben. E tekintetben érdemes volt felhívni az oktatók figyelmét a mobiltelefon multifunkciós lehetőségeire, és ezek gyakoroltatásával ötleteket adni ahhoz, miként tegyék hallgatóik mobilját hasznos tanulási segédeszközzé, vagy akár alkotótárrsá.

Külön szólni kell arról a problémáról, amit úgy írhatunk le, hogy mennyire tudnak a hallgatók tanulni, vagyis mennyire vannak birtokában a különböző tanulási stratégiáknak és technikáknak, mennyire ismerik a saját tanulási módjukat, mennyire önállóak a tanulási folyamatban, mennyire alakult ki bennük az önszabályozó tanulás. Ebben a tekintetben a résztvevőknek meglehetősen negatív tapasztalatai voltak, amelyek összeesengenek azokkal a vizsgálatokkal, amelyek a középiskolások körében az iskola és a tanulás nagyfokú elutasítását regisztrálták (*Halász és Lannert, 2006*). Levonható az a következtetés, hogy a tanulás tanulásában, illetve a folyamat tudatosításában, a szükséges önreflexió fejlesztésében feladata van az egyetemnek, függetlenül attól, hogy ez az ő dolga vagy sem.

A tapasztalatok tükrében a műhelyfoglalkozás tematikájában, képzési anyagában, illetve a szervezésében érdemes kiemelten figyelnünk a következőkre:

1. Már az előkészítés alkalmával nagy hangsúlyt kell helyezni arra, hogy a program tanulásfelfogásával szemben averzióval rendelkező oktatókat is megnyerjük abból a célból, hogy részt vegyenek a műhelyfoglalkozáson. A tréning során különös figyelmet kapjanak azok az oktatók, akik esetleg kifejezetten ellenérzésekkel viseltetnek a differenciálással, a tevékenyközpontúsággal vagy az élményszerűséggel szemben, olyan sajátélményű tapasztalatokat szerezzenek, amelyek fogalomváltást (szemléletváltást) idézhetnek elő bennük.

2. A résztvevők igényeihez igazítottan, de kellő terepet adni annak, hogy az oktatók (a tematikához illeszkedő) korábbi próbálkozásai, elképzelései megbeszélésre kerüljenek, és ezek lehetőség szerint csatolódnak be a program tanulási/alkotási folyamatába, az ott létrehozott produktumok valamelyikébe.

3. A tapasztalatok azt igazolják, hogy a program igényel „utókövetést”. A résztvevők szükségesnek látták – és ez a folyamat egyetemi működtetése szempontjából különösen lényeges –, hogy a tréning után is lazább-szorosabb kapcsolatban maradjanak azért, hogy a differenciált munkaformák (stb.) alkalmazása során gyűjtött tapasztalataikat meg tudják osztrani egymással. Lényegében ez egy olyan – valóságos vagy virtuális – fórum jelent, ahol lehetőségük van módszereket, ötleteket, szakirodalmat cserélni egymással, és arra is, hogy erőt merítsenek egymástól, ha a hallgatói csoport vagy a kollégák értetlenségével találkoznak. Az ilyen jellegű fórumokat, adatbázisokat a Pannon Egyetem által működtetett tanárképzőhálózat regionális tudásközpontjának a keretében is érdemes kialakítani, működtetni.

4. A tanulás (szocio-) konstruktivista felfogását ugyan ismerik az oktatók (a tréning tapasztalata ezt mutatja), de számos jele van annak, hogy nem épült be teljesen a tudatukba, sok esetben a hagyományos tanulásszemlélet alapján gondolkodnak, fogalmaznak meg véleményt. Ezért a tréningen tudatosan keresni, alakítani kell az olyan helyzeteket, amikor a tanulásról való különböző nézetek konfrontálódhatnak, mikor a résztvevők újabb és újabb szituációkban reflektálhatnak a saját gondolkodásukra.

5. A résztvevők csoportvezetési, tanulásszervezési problémájára reagálva – tudva azt, hogy a tanulás folyamatában fontos szerepe van a csoportnak, miközben a kreditrendszer miatt a kurzusok csoportjai alkalmiak, és ezért nehéz együttműködést, csoportdinamikai folyamatokat tervezni – érdemes hangsúlyosabbá tenni az együtt-tanítást ('team teaching') és az együtt-tanulást ('co-operative learning') a tematikában.

6. A tanulás alkotó folyamatának elfogadása és megtapasztalása, örömforrásként való tudatosítása az oktatókban sem egyértelmű, ezért erre minél több formában, a legkülönbözőbb szituációkban reflektálni kell. Vagyis célszerű, ha a tréningen – az első perctől az

utolsóig – ennek a gondolatnak a jegyében folyik a munka. (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy a „munka” szó etimológiája szerint /kín, gyötrelme, szenvedés, erőfeszítés, vesződség/ negatív jelentést hordoz, mégis kapcsolódhat hozzá öröm és siker.)

7. A portfólió használatát a tréning kezdetétől – sok reflexióval és tanáccsal ellátva – következetesen kérni kell a résztvevőktől.

8. Bármennyire is elvárható lenne, hogy az általános és a középiskola felkészítse a diákokat az önálló és hatékony tanulásra, napjaink gyakorlata azt mutatja, hogy az egyetemi hallgatók nagy része is hiányokkal küzd e téren. Ezért a felsőoktatási képzésben is figyelemmel kell lenni arra, hogy az oktatók gazdag repertoárral rendelkezzenek a tanulás segítése terén, és tudjanak személyes példát is mutatni a hallgatóknak abban, hogy a tanulás olyan élethosszig tartó folyamat, amely alkotás, és amely örömforrás (is lehet).

9. Végül fel kell vetni azt a régi tapasztalatot is – jóllehet ez drágíthatja a műhelymunka

megvalósítását –, hogy hatékonyabb a tréning, ha a résztvevők a környezetükből és a napi tevékenységükből kilépve, csak a témára és egymásra koncentrálnak, közös helyen folytatják a munkát. Célszerű törekedni arra, hogy e tekintetben optimális megoldást találjon a felsőoktatási intézmény.

Összegzésként elmondható, hogy a műhelyfoglalkozás tartalmában és szerkezetében jól ragadta meg a közvetíteni kívánt ismereteket, képességeket és attitűdöket. Mindezek a tréning folyamán – a résztvevői visszajelzések tanúsága szerint – a gyakorlatban is érvényesültek, a tanulói helyzetben lévő oktatók számára eredményesnek bizonyultak. Különösen hasznosnak mutatkozott a program ún. miniprojektje, amely lehetőséget adott a résztvevőknek a kiscsoportos munkára, az együttműködésre, az eltérő szakterületen lévőknek egy közös téma kiválasztására és egy alkotás (produktum) létrehozására.

Összegzés

Összegzésként elmondható, hogy a műhelyfoglalkozás tartalmában és szerkezetében jól ragadta meg a közvetíteni kívánt ismereteket, képességeket és attitűdöket. Mindezek a tréning folyamán – a résztvevői visszajelzések tanúsága szerint – a gyakorlatban is érvényesültek, a tanulói helyzetben lévő oktatók számára eredményesnek bizonyultak. Különösen hasznosnak mutatkozott a program ún. miniprojektje, amely lehetőséget adott a résztvevőknek a kiscsoportos munkára, az együttműködésre, az eltérő szakterületen lévőknek egy közös téma kiválasztására és egy alkotás (produktum) létrehozására. Ez utóbbin keresztül arra is mód nyílt, hogy összefoglalják – mintegy mestermunkában – a tréningen tanultakat és a saját korábbi tudásukat. A miniprojekt mellett olyan egyéni feladatuk is volt az okta-

tóknak, hogy a saját szakterületük egy tetszőlegesen kiválasztott témáját a tréningen feldolgozottak szerint (a differenciálás, a tevékenységközpontúság és az élményszerűség alapján) készítsék el és mutassák be a társaiknak, azaz végeztessék el velük egy mikro-foglalkozás keretében. A feladatok megvalósítását jól segítette a tréning időbeosztása, amely az első két összefüggő nap után hagyott időt (egy hetet) az egyéni és a kiscsoportos munkák elvégzésére azért, hogy a program zárása, a „harmadik nap” minél gazdagabb lehessen.

A megfogalmazott tapasztalatok inkább hangsúlyokat, arányokat érintenek, a program struktúrájában, alapvető tartalmában nem kívánnak változtatást tenni. Ugyanakkor felvetődtek olyan szempontok is, amelyek kívül esnek magán a műhelyfoglalkozás programján, illetve annak megvalósításán, de a sikeresség aspektusából elég fontosak ahhoz, hogy jelezzük őket.

Irodalom

- Bábosik István (2006): A feladat mint személyiségfejlesztő tényező. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 50–60.
- Ballangó Jánosné, Galambos Rita, Horváth H. Attila és Staudinger Beáta (1990, szerk.): *Freinet-vel könynyebb*. Szöveggyűjtemény. Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom.
- Baksay Lászlóné, Horváth H. Attila és Schmell Júlia (2006): *Képzői kézikönyv a tevékenység-központú pedagógiák alkalmazására való felkészítés című pedagógus-továbbképzéshez*. SuliNova, Budapest.
- Dryen, G. és Vos, J. (2004): *A tanulás forradalma*. Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (2005): Versengés az iskolában, az osztályban. In: Horváth H. A., Szekszárdi J. és Vass V. (szerk.): *Pedagógia*. Szöveggyűjtemény. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Gyarmathy Éva (2001): Gondolatok térképe. In: *TaniTani*, 18–19. sz. 108–115.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2006, szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hortobágyi Katalin (2002): *Projekt kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Horváth H. Attila (2011): *Informális tanulás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kádár Erika és Tóth Ibolya (2009, szerk.): *Játékok*. Dobbantó Program, Budapest.
- Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Miskolc.
- Knoll, J. (1995): *Tanfolyam- és szeminárium-módszertan*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.
- Lind, G. (2003): *Moral ist Lehrbar. Ein Handbuch zur moralischen und demoratischen Bildung*. Oldenbourg, München.
- Németh A. és Skiera, E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (1995): *Utak és módok*. IFA, Magyar Encore, Budapest.
- Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Digitális pedagógiai módszer- és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban

Fontos, hogy a felsőoktatásban tevékenykedő oktatók digitális pedagógiához, virtuális világhoz kötődő attitűdjét formálni tudjuk abba az irányba, hogy beláttassuk, nagyon nagy szükség van arra, hogy rendelkezzünk egy bizonyos szintű digitális pedagógiai módszer- és eszköztárral. Ha mindazoktól a technikai lehetőségektől elzárkózunk, amelyeket a ma világa, a digitális, az elektronikus világ kínál, akkor egy igen jelentős motivációs eszközt veszítünk el a hallgatóinkkal való közös munkában. El kell fogadnunk, hogy a ma diáksága már nem ugyanolyan, amilyen évekkel ezelőtt volt. A ma diákjai számára, ugyanúgy a közoktatásban, mint a felsőoktatásban, igenis nagy motiváló erőt jelentenek az órákon alkalmazott különböző digitális technikai eszközök.

Napjainkban digitális írástudás nélkül nehezen intézhetjük hivatalos ügyeinket, lassan juttathatjuk el üzeneteinket ismerőseinknek és sorolhatnánk még azokat a hátrányokat, amelyek akkor érhetnek bennünket, ha nem veszünk tudomást az információs és kommunikációs technika (IKT) térhódításáról. A digitális kompetencia a nyolc EU-s kulcskompetencia (1) egyike. Fontossága a nyolc kulcskompetencia között is elsődleges, hiszen a mai világban elengedhetetlen a különféle információs technológiák, hálózatok és kommunikációs rendszerek ismerete.

Az IKT eszközök nemcsak a mindennapi életünkben foglalnak el fontos szerepet, hanem az iskolák életében, az oktatási-nevelési folyamatban is. A diákok otthonosan mozognak a digitális eszközök világában, mondhatnánk, ők már ebbe a virtuális világba születtek bele. Ezek a fiatalok szinte gond nélkül kezelik a multimédiás eszközöket, de a használat célszerűsége, gyakorlati jelentősége nem mindig tudatosul bennük. A pedagógus felelőssége és feladata éppen abban áll, hogy ezeknek a digitális eszközöknek a használatát ésszerű mederbe terelje, és segítséget nyújtson ahhoz, hogy a diákok megértsék, ezen eszközök szerepe miért fontos az információk keresésében, átalakításában, értékelésében, a mindennapokban, a tanulás során, a munkában és a szabadidőben egyaránt.

Nem könnyű az a feladat, amit a digitális eszközök alkalmazásának világa a pedagógusok elé állít. Ebben a kihívásokkal teli, de izgalmas munkában nagy segítséget jelenthet, ha a pedagógusok műhelymunkában, közös gondolkodásban digitális tananyagokat dolgoznak ki. A műhelymunka során a pedagógusok ötleteket, jól alkalmazható módszereket adhatnak át egymásnak a digitális eszközökkel segített óratervezéshez, óravezetéshez, valamint a diákjaik és saját digitális kompetenciájuk fejlesztéséhez. Mindez azért nagyon fontos, mert a digitális tananyagok, az interaktív táblák, az osztálytermi szavazórendszerek jelentős változást hoztak/hoznak a tanítás-tanulás folyamatába.

Egy újfajta pedagógia alakult ki a szemünk láttára, a digitális pedagógia: „Minden olyan hagyományos vagy konstruktív pedagógiai, tanulási-tanítási mód, módszer, amely során számítógépet, informatikai eszközt is használ a tanuló és a pedagógus. A napjainkban formálódó digitális pedagógia célja, hogy a lehető legteljesebb körben számot vessen mindazokkal a kihívásokkal és lehetőségekkel, amelyek érintik a tanulókat és pedagógusokat az információs társadalomban. A megváltozott digitális környezet miatt a felnőttképzésben is újraértelmezendők a tanítási célok és szerepek.” (Benedek, 2008) Látnunk kell, hogy a digitális pedagógia értelmezését kétféle értelmezési szál alkotja. Egyrészt amikor egy digitális eszköznek a használatát tanítjuk, tanuljuk, másrészt amikor az eszközt hardverként vagy szoftverként használjuk a tanítás és tanulás során. Ezen második értelmezési szál akkor működik, amikor az első értelmezési szál, az eszköz használatának a tanulása már megvalósult. Az első értelmezési szál még a digitális eszköztár kategóriába sorolható, a második azonban a digitális módszertár kategóriába. Látható tehát, hogy a digitális pedagógia definíciója is összetett értelmezési háttérrel jelent, és ezek az értelmezési háttérvonalak egymásra épülve alkotják a fogalom teljes értelmezését.

A digitális eszközöket sosem lehet öncélúan és helytelenül használni, mert a helytelen alkalmazás nagyon sok veszélyt rejthet magában. „Ezek hatékony eszközök, amelyeket nem megfelelő cél érdekében használva, átgondolatlanul alkalmazva ugyanúgy kárt okozhatunk, mint az az orvos, aki hatékony, korszerű gyógyszerek közül nem az adott betegség gyógyítására a legmegfelelőbbet választja ki, vagy túladagolja.” (2) Ahhoz azonban, hogy a pedagógusok célszerűen tudják alkalmazni ezeket az eszközöket saját tantárgyuknál, meg kell tanulniuk, hogy miként tudják a meglévő anyagokat saját munkájukhoz, saját tanítványaikhoz formálni, alakítani, vagy egészen új tananyagokat készíteni. Mindez a tudás és képesség a pedagógusok digitális kompetenciájának részét kell képezze. A digitális kompetencia a nyolc kulcskompetencia egyike. Az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó egyik kompetencia. Éppen ezért egyetlen pedagógus sem engedheti meg magának, hogy figyelmen kívül hagyja a digitális kompetencia létezését arra az egyszerű indokra hivatkozva, hogy ő nem informatika szakos. Ma már nem lehet igaz Karl Kroeber amerikai irodalmár gondolata: „A humán tudósnak, ha számítógép segítségét kívánja igénybe venni, egyetlen központi feladata van: hogy elmondja a gépezetnek, mit szeretne elvégeztetni vele.” Napjainkban már magunknak kell alkalmaznunk a gépezetnek, hogy adaptálva, vagy önállóan hozzunk létre tananyagokat az interaktív táblához, használjuk a különféle digitális eszközöket az órákon, de sosem öncélúan és mindig figyelve a megfelelő arányokra, mindig megtalálva a témához és az óra céljához leginkább passzoló módszert.

Ezt az arany középutat nemcsak a közoktatásban, hanem a felsőoktatásban is meg kell találni. Ez néha talán még nehezebb, mint a közoktatásban. Fontos, hogy a felsőoktatásban tevékenykedő oktatók digitális pedagógiához, virtuális világhoz kötődő attitűdjét formálni tudjuk abba az irányba, hogy beláttassuk velük, nagyon nagy szükség van arra, hogy rendelkezzenek egy bizonyos szintű digitális pedagógiai módszer- és eszköztárral. Ha mindazoktól a technikai lehetőségektől elzárkóznak, amit a ma világa, a digitális, az elektronikus világ kínál, akkor egy igen jelentős motivációs eszközt veszítenek el a diákokkal kapcsolatban. El kell fogadnunk, hogy a ma diáksága már nem ugyanolyan, amilyen évekkel ezelőtt volt. A ma diákjai számára, ugyanúgy a közoktatásban, mint a felsőoktatásban, igenis nagy motiváló erőt jelentenek az órákon alkalmazott különböző technikai eszközök.

S mi tagadás, valóban jobban figyelnek a hallgatók egy olyan előadáson, szemináriumon, ahol egy-egy kis videórészlet, vagy zene, vagy kép töri meg az óra csendjét, és a hallgatók passzív befogadóból aktív befogadókká válhatnak.

A digitális eszközök tárháza óriási. A felsőoktatásban oktatóknak minden olyan, digitális technikával, eszköz- és módszertárral meg kell ismerkedniük, ami a valóságban, a mindennapi gyakorlatban is problémaként, feladatként állhat előttük.

Fontos továbbá, hogy az elmélet és a gyakorlat aránya egyensúlyban legyen akkor, amikor a digitális eszközöket igyekszünk alkalmazni, illetve a használatukat kipróbálni, de mindinkább a gyakorlat kerüljön előtérbe, hiszen a digitális pedagógiai eszközöket használni kell tudni, csak így épülhet módszertan a tényleges eszközhasználatra. A digitális eszközökkel és tananyagokkal valójában a módszertani repertoár határtalan változatoságát teremthetjük meg. Igen sok múlik az oktató saját kreativitásán, hiszen egy

Ha jól belegondolunk, akkor a középiskolákban olyan tudást kérnek számon a tanároktól, amit sosem volt módjuk a felsőoktatásban megtanulni, illetve a gyakorlatuk során kipróbálni. A főiskolákon és az egyetemeken a legtöbb, ami digitalizáció címén történhet, az, hogy a hallgatók egy-egy előadásukhoz Power Point diasort készítenek. Azonban ez igen messze áll attól a kultúrától, amit ma digitális írástudásként definiálhatunk, mivel ennél jóval változatosabb lehetőségeket rejt magában a digitalizáció. Tehát a mai helyzethez képest számos hasznos és értékes dolgot taníthatnánk az egyetemeken és a főiskolákon ezzel kapcsolatban. S nemcsak taníthatnánk, hanem tanítanunk kellene.

bizonyos digitális pedagógiai eszköztár birtokában már saját maga is formálhatja digitális pedagógiai módszertani repertoárját. Egyvalamit azonban soha nem szabad elfelejteni: az igazán nehéz feladat, néha kihívás az attitűdformálás. Attitűdformálás abba az irányba, hogy a digitális technikai eszközök valóban hozzájárulhatnak a pedagógiai módszertani kultúra fejlődéséhez, változásához, pozitív irányba történő átalakulásához.

Érdeemes végiggondolni, hogy egy felsőoktatásban tanító oktatónak milyen kompetenciákat, azaz ismereteket, képességeket, készségeket és attitűdöket kell formálnia, alakítania, amikor elhatározza, hogy fejleszti hallgatói digitális kompetenciáját. Ismeretek vonatkozásában nagyon fontos, hogy a digitális pedagógia fogalmának rögzítése megtörténjen, a tanulás értelmezése megvalósuljon az IKT környezet vonatkozásában, valamint az oktatónak teljes rálátása legyen a digitális pedagógiai eszköztárra és módszertárra. A képességek, készségek terén elengedhetetlen az együttműködési készség növelése, a reflektív szemlélet kialakítása, egyre magasabb szintű számítógép-használat, valamint önálló digitális tananyagkészítés, önálló videószerkesztés. Az attitűdök formálása a legnagyobb kihívás, de mégis szükség van erre ahhoz, hogy az oktató az újra nyitott tanár képét reprezentálja, az elektronikus világ pozitív aspektusainak észrevételére ösztönözze hallgatóit, és a modern

technikai eszközök alkalmazását a hallgatók tanulásának egyik eszközévé tegye.

A felsőoktatásban oktatók képzése – Digitális pedagógiai eszköz- és módszertár

Az EU-s kulcskompetenciák között szerepel a digitális kompetencia a következő meghatározással: „A digitális kompetencia az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazása munkában, szabadidőben és a kommunikáció során. E kompetencia a logikus és kritikus gondolkodáshoz, a magas szintű információkezelési készségekhez és a fejlett kommunikációs készségekhez kapcsolódik. Az információs és kommunikációs

technológiák alkalmazásával kapcsolatos készségek a legalapvetőbb szinten a multimédiás technológiájú információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét foglalják magukban.” (3)

Mindezen problémakörökből kiindulva készült el az a programunk, amelynek keretében a felsőoktatásban tanító oktatókat tekintjük célcsoportnak, a képzés feladata pedig az, hogy a felsőoktatásban tanító oktatók digitális eszköztárát és módszertárát kialakítsa, illetve fejlessze. A képzés struktúrájának kialakításakor jelentős differenciálási lehetőségeket kellett beépíteni, hiszen az oktatók igen különböző tudásszintekről indulva vesznek részt a programban. Kiindulva abból, hogy a felsőoktatásban tanítók is igen különböző szintű előzetes tudással érkeznek a digitális módszertár és eszköztár kérdéskörét tekintve, az alapoktól kezdve kell tartalmi elemekkel megtölteni a programot. A tevékenységcentrikus képzés keretében a résztvevők betekintést nyerhetnek a digitális pedagógia eszköz- és módszertárába, valamint tudatosíthatnak olyan, a digitális pedagógiához szorosan kapcsolódó fogalmakat, mint a digitális szakadék és a digitális írástudás. A foglalkozások során számos feladaton és gyakorlaton keresztül megtapasztalhatják és megérthetik a résztvevők, hogy a digitális világ nem csupán eszköztárában gazdag, hanem az eszközök segítségével sajátos digitális pedagógiai módszertárában is sokoldalú a felsőoktatás vonatkozásában is.

Programunkat moduláris felépítésben készítettük el. Ezt a tananyag-elrendezési formát azért tartjuk hatékonynak, mert a felsőoktatásban dolgozók munkarendjéhez jobban illeszthető. Nem szükséges a teljes képzést egyszerre elvégezni, hanem lehetőség nyílik a személyre szabott, egyéni időbeosztást figyelembe vevő oktatásra. Módot és alkalmat adunk arra, hogy a program moduljai közül néhányat akár változó sorrendben lehessen teljesíteni.

Programunk első moduljának célja, hogy felmérjük, a képzés résztvevői milyen előzetes tudással érkeznek, mennyire tájékozottak és járatosak a digitális módszer- és eszköztár világában. Már a képzés ezen első moduljában is nagy hangsúlyt fektetünk a tanulási célok rögzítésére és pontosítására, a módszertani sokféleségre, valamint annak tudatosítására, hogy a digitális világban való eligazodáshoz megfelelő nyitottságra van szükség.

Programunk harmadik moduljának legfőbb célkitűzése, hogy megismertesse a résztvevőkkel annak az újfajta tanulásfelfogásnak a filozófiáját, ami ahhoz szükséges, hogy az IKT világban megvalósuló tanítás-tanulás folyamatát értelmezni tudják, továbbá a mobil információs társadalom jellemzőit és egy felsőoktatási intézmény életére gyakorolt hatását át tudják tekinteni, valamint a digitális pedagógia tanulásra és tudásra gyakorolt hatását végiggondolják.

Programunk a bevezető modulok után a pedagógiai eszköztár kérdéskörével foglalkozik elsőként. A sorrend ebben az esetben nem megcserélhető, hiszen addig, amíg a digitális eszköztár kérdéskörét nem tekintettük át, nem lehet a digitális módszertárról beszélni, ezen tanulási folyamatok ugyanis egymásra épülnek. A tényleges gyakorlati feladatok elvégzését meg kell előznie egy rendszerező folyamat, amelynek keretében a képzés résztvevői áttekinthetik, hogy mely digitális eszközökkel találkoztak már, és melyek azok, amelyek teljes mértékben újnak számítanak és a kezelésüket meg kell tanulni. Úgy tűnhet, hogy teljesen evidens dolgokról beszélünk, és azt feltételezzük, hogy ezek a képességek és készségek, amelyek ezen eszközök kezeléséhez szükségesek, mindenki számára ismert és elsajátított elemek. Rá kell azonban döbbernünk, hogy ez nem így van. A felsőoktatásban dolgozó oktatók közül valóban sokan vannak, akik magabiztosan használják ezeket a technikai eszközöket, de azok száma is magas, akik egyáltalán nem tartják didaktikailag fontosnak, hogy ezeket az óráikon eszközszinten felhasználják. Feltehetően, hogy ebben a tanulási folyamatban az a legnehezebb, hogy ezen technikai eszközök kezelését elsajátítsák, de rá kell döbbernünk, hogy nem ez adja a feladat nehézs-

ségét. Sokkal inkább a már meglévő tudás bővítési igényének kialakítása és az új megtanulási szándékának felébresztése.

Joggal kérdezhetné az olvasó, hogy milyen elvek mentén lehet szelektálni azt, hogy a felsőoktatásban tanítók számára mely digitális eszközöket vonjuk be a tanulási palettába. A szempont itt egyértelmű: amit az adott oktató hatékonyan fel tud használni az óráin, továbbá amelyeknek a használatát a hallgatóinak meg kell tanítania. A legfontosabbak a következők: laptop, projektor, media pointer, hangfal, mikrofon, digitális fényképezőgép, memóriakártya, webkamera, érintőképernyő, szkener, diktafon, interaktív tábla, interaktív toll, esetleg szavazórendszerek. A képzési programnak talán pont ez az a része, ahol legnagyobb szükség van a nyitottságra, az attitűdformálásra és annak tudatosítására, hogy ezen technikai eszközök használatát meg lehet tanulni, ugyanúgy, ahogy az írást vagy az olvasást. Talán felmerül a kérdés, hogy miért szükséges ennyire az alapoktól kezdeni a képességfejlesztést. Éppen azért, mert számos olyan oktató van a felsőoktatásban, aki a szó szoros értelmében fél ezeket az eszközöket használni, mert gyakorlata során sosem használta őket. Gondoljunk vissza Karl Kroeber idézetére és arra, hogy egy humán tudós sem elégedhet meg azzal, hogy minden esetben valaki más szereli össze helyette ezeket az eszközöket. Ezen tematikaegységben a választott munkaforma csoportmunka. A választott feladattípus pedig éppen a hibaelhárítás, azaz a tárgyalt technikai eszközök működés közbeni hibáját kell megoldani, amely hibák az eszközök használata közben bármikor előfordulhatnak.

Számos olyan digitális technikai eszköz is a rendelkezésünkre áll, amelyekkel oktatási segédanyagot készíthetünk. Ez nagy segítséget jelenthet a felsőoktatásban is, hiszen nem minden esetben dolgozhatunk kész segédanyagokkal. A digitális fényképezőgép, a digitális kamera segítségével számos jól használható feladatot, tanulást segítő anyagot alkothatunk. Természetesen ezeket a technikai eszközöket a magánéletében mindenki számos alkalommal használja. Itt azonban egy másik szempontot kell meglátni, a didaktika szempontját.

A felsőoktatásban néha igen hasznos volna, ha egy-egy kurzust más országban tanuló diákokkal együtt, vagy más nyelvet beszélő, külföldi oktatóval lehetne hallgatni. Természetesen nem minden esetben van arra mód, hogy az utazás, az ott tartózkodás költségeit egy diák vagy egy képző intézmény finanszírozzon tudja. Ezekben az esetekben igen hasznos, ha a felsőoktatási intézmény rendelkezik olyan technikai felszereltséggel, hogy az oktatásra szánt termekben webkamera áll rendelkezésre. Ebben az esetben lehetőség nyílik arra, hogy egy külföldi vendégprofesszor a hazai diákokat is bevonja az órájába. Kérdésként merül fel, hogy a technikai háttér megteremtésének költségei megtérülnek-e, de úgy vélem, hogy ezek a költségek sokszorosan is megtérülnek, hiszen a hallgatók és az oktatók látóköre is kibővül, lehetőség nyílik az egymástól tanulásra, a tapasztalatok cseréjére. S talán ez még mindig költségkímélőbb, mintha egy félévben 10–15 oktató utazna külföldi tanulmányútra. Természetesen ahhoz, hogy ezt az újfajta tanulási formát egy felsőoktatásban oktató el tudja fogadni, szemléletváltozásra van szükség. Szemléletváltozásra azon a téren, hogy tanulni nemcsak a hagyományos értelemben vett osztályteremben lehet, frontális módon, hanem a teret sokkal inkább kibővítve, akár országokat átívelő térben is.

Problémák a digitális kompetenciafejlesztéssel a tanárképzésben

A tanárképzés, ami kapcsot, hidat jelent a közoktatás és a felsőoktatás között, számos problémát is felszínre hoz az IKT oktatásban való alkalmazásával kapcsolatban. Érdemes végigtekinteni, hogy például elméletileg a magyartanárok milyen szakmódszertani képzésben részesülnek, milyen kompetenciakörrel érkeznek a közoktatási intézményekbe. Tisztában vannak alapvető irodalompedagógiai és anyanyelv-pedagógiai fogalmakkal,

ismerik a kétszintű érettségi struktúráját, menetét, képesek önálló óravezetésre, óratervezésre és óraelemzésre. Széleskörű ismeretük van arról, hogy Magyarországon milyen tankönyvcsaládok állnak a magyartanárok rendelkezésére. Számos képességfejlesztési módszert ismernek. Birtokában vannak az irodalomtanítás korszerű, befogadásközpontú, kognitív, személyes és/vagy szociális kompetenciákat fejlesztő interaktív és reflektív eljárás- és módszerkészletének. Példaként említeném a drámapedagógiát, a kooperatív tanulást, a projekt munkát, a portfólió készítését, a vitázást, a kreatív szövegalkotást. Ezenkívül ismerik az ismeretbővítés különböző speciális eljárásait. Továbbá tisztában vannak az anyanyelvi nevelés módszertanával, céljaival, motiválási eszközeivel. Értik, hogy az irodalmi és az anyanyelvi nevelésben milyen fontos szerepe van a számítógépnek és a modern technikának. Készek az anyanyelvi kompetenciák (szövegértelmezés, szövegalkotás, szövegelemzés, szókinccs, stílusérzék, nyelvhelyesség, helyesírás, beszédkultúra) fejlesztésére. Ismerik a képesség- és készségfejlesztés speciális eljárásait: tehetség gondozás, felzárkóztatás. Tisztában vannak az anyanyelvi nevelés tanórán kívüli fontosságával. (4)

Ha a fent hivatkozott dokumentum egészét végigolvassuk, még teljesebb képet kaphatunk a magyartanárok számára elsajátítandó kompetenciákról. Jómagam mégis hiányolok egy dolgot. Szinte alig esik szó a digitális írástudásról, digitális kompetenciáról. Pedig napjainkban erre a kompetenciára igazán szükségünk van. Egy tanárnak ugyanúgy, mint egy mérnöknek vagy orvosnak. Minden szakterület más-más módon hasznosítja digitális kompetenciáját, de alapvetően szüksége van rá. Kérdés persze, hogy a felsőoktatásban van-e módjuk a leendő pedagógusoknak arra, hogy a digitális kompetenciájukat kialakítsák és fejlesszék.

S hogy miért ezt a kompetenciát emelem ki a sorból? Azért, mert úgy vélem, hogy alapvető fontosságú a digitális kompetencia. Ha jól belegondolunk, akkor a középiskolákban olyan tudást kérnek számon a tanároktól, amit sosem volt módjuk a felsőoktatásban megtanulni, illetve a gyakorlatuk során kipróbálni. A főiskolákon és az egyetemeken a legtöbb, ami digitalizáció címén történhet, az, hogy a hallgatók egy-egy előadásukhoz Power Point diasort készítenek. Azonban ez igen messze áll attól a kultúrától, amit ma digitális írástudásként definiálhatunk, mivel ennél jóval változatosabb lehetőségeket rejt magában a digitalizáció. Tehát a mai helyzethez képest számos hasznos és értékes dolgot taníthatnánk az egyetemeken és a főiskolákon ezzel kapcsolatban. S nemcsak taníthatnánk, hanem tanítanunk kellene. Gondolok itt a multimédiás programokra, interaktív feladatlapokra, vagy akár a helyes internetezési szokásokra való nevelésre. Egy-egy irodalom- vagy nyelvtanórát színesíteni lehetne egy-egy ilyen digitális elem bevonásával. Természetesen mindezt bármely más szakterületre értve.

Erre a problémahelyzetre napjaink kiváló példája az interaktív tábla. Jó néhány általános iskola és középiskola pályázott ilyen táblára. Többen nyertek, de számos olyan iskola van, ahol a táblák a szertárakban porosodnak, mert senki nem tudja őket használni. Nincs a tanároknak megfelelő kompetenciájuk ezekhez az eszközökhöz. Nem értek egyet azzal a véleménnyel, hogy jó órát csak és kizárólag interaktív táblával lehet tartani, de azt vallom, hogy bizonyos témákhoz, az órák egyes részeihez kiválóan és motiváló erővel lehet felhasználni. Számomra meggyőző példa volt erre a 2008. évi VIII. Országos Anyanyelv-tanítási Verseny. A versenyt egy olyan egyetemista nyerte meg, aki az óráján interaktív táblát használt. Nem azt állítom, hogy azért nyerte meg a versenyt, mert használta a táblát, de az biztos, hogy nagy szerepe volt az eszköznek abban, hogy a számára ismeretlen diákokat motiválni tudta.

A felsőoktatásban oktatók digitális módszer- és eszköztárát bővítő programunkban az interaktív tábla is helyet kapott. Sokakban ez az eszköz csodaeszközként jelenik meg, pedig egy egyszerű digitális gépezet van csupán a kezünkben. Meglátásom szerint alapvető volna, hogy azokban a képző intézményekben, ahol tanárképzés folyik, legyen ilyen

eszköz. Ennek az az egyszerű oka, hogy a tanárjelölteket fel kell készíteni az interaktív tábla használatára, hiszen tőlük ezt fogják várni a közoktatásban. Véleményem szerint sokkal inkább azokon a képzőhelyeken, intézetekben, tanszékeken van ilyen tábla, ahol nem az eszköz használatának megtanítása a cél, hanem az, hogy a tanár már eleve ismert segédeszközként felhasználja azt az órán. Természetesen ez a szempont sem elhanyagolható, de látni kell azt is, hogy ha egy tanárjelölt úgy hagyja el a felsőoktatási intézmény kapuit, hogy még soha nem látott és nem érintett ilyen eszközt, akkor óriási hátránnyal indul azon tanárjelöltekkel szemben egy álláspályázat esetén, akik már használták, alkalmazták ezt az eszközt a gyakorlatuk során. S miben különleges ez a tábla? „Nagyon fontos, hogy nem a tábláé a főszerep, nem plenáris előadásról van szó, amelyet a tanár a táblánál monológként, időnként a táblán szép ábrákat mutogatva ad elő, hiszen ekkor a

Be kell látni azt is, hogy ma már a humán tudományok területén dolgozók sem mondhatják azt, hogy nincs szükség digitális eszközökre és a módszertár digitális alapokon való megújítására, mert ezen eszközök nélkül az órák egyhangúvá válhatnak a mai hallgatók előtt. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy minden egyes órán, minden egyes témafeldolgozásnál digitális eszközöket vagy digitális módszertani elemeket kell használni, de egyre inkább meg kell találni azokat a témákat, azokat a lehetőségeket, amikor célszerű ezen eszközöket „bevetni” az órán.

padokban ülök pont annyira fogják unni magukat, mint ha nem lenne az osztályban interaktív tábla. A tábla segédeszköz, amely a pedagógusok eszköztárát tudja kiegészíteni úgy, hogy a táblára előkészített anyagokkal hatékonyan tudja a tanár az órát szervezni. A tanítási folyamatban az új anyag ideje lerövidülhet, a felfedezve tanításra több lehetőség adódik, illetve az óraszervezéssel megspórolt időt a tananyag ismétlésére, begyakorlására, a tudás elmélyítésére lehet fordítani.” (Bedő és Schlotter, 2008)

Kanyarodjunk vissza egy percre a felsőoktatáshoz. Arról beszélünk, hogy milyen jó volna, ha a leendő pedagógusok képesek lennének arra, hogy kezeljenek egy interaktív táblát, vagy ismerjenek interaktív adatbázisokat, multimédiás programokat, viszont sokan még arra sem képesek, hogy egy szövegszerkesztővel elboldoguljanak. Mire alapozom ezt a megállapításom? Most már 5. éve tanítok a tanárképzésben, és eddigi csoportjaim mindegyikénél probléma volt az alapvető számítógépes ismeretek hiánya. Ez a mai világban megengedhetetlen. Másodéves egyetemistáknak, akik néhány év múlva talán tanárok lesznek, problémát okoz, hogy egy „beadandójukhoz” szabályos tartalom-

jegyzéket készítsenek. S akkor hol van még az interaktív tábla kezelésének ismerete? Persze mondhatnánk, hogy eddig is lehetett multimédiás segédletek nélkül tanítani, ezután miért ne menne. Viszont az általános iskolákban és a középiskolákban a leendő tanárok diákjai többet fognak érteni ezen digitális eszközök használatához, mint a tanáraik. Ennek elkerülése végett igenis fel kell készíteni a leendő pedagógusokat a digitális világ kihívásaira. Ha másért nem, akkor azért, mert a diákoktól is elvárjuk, hogy rendelkezzenek digitális kompetenciával. A Nemzeti Alaptantervben feketén-fehéren szerepel. Irreális volna, hogy olyan kompetenciát kérünk számon a diákoktól, amivel még az őket tanítók sem rendelkeznek.

Természetesen egyre több felsőoktatásban tanító oktató nyitott arra, hogy a digitális módszer- és eszköztárát bevonja a mindennapi pedagógiai gyakorlatába, csupán a technikai eszközök nem állnak rendelkezésére. Példának okáért, ha nincsen interaktív tábla a

tanárképző intézményben, akkor nehezen tudja megtanítani a tantárgypedagógus a tábla használatát a tantárgypedagógiai követő szemináriumon. Ezekben az eszköznélküli helyzetekben az oktató a kreativitására, leleményességére van utalva, és dönthet úgy, hogy megpróbálja felvenni a kapcsolatot az egyik olyan közoktatási intézménnyel, ahol gyakorolt már tanárjelölt és van interaktív tábla, hogy szívességet kérve ugyan, de kipróbálhassák a hallgatói az interaktív táblát. Meglátásom szerint a mai közoktatási intézmények többsége jobban felszerelt digitális eszközökkel, mint a tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények többsége.

A helyzet nem egyszerű, de nem kilátástalan. Az első lépés mindenképpen az, hogy mind a felsőoktatásban, mind a közoktatásban dolgozó pedagógusok belássák, hogy digitális eszköztár és módszertár nélkül ma már nem lehet tanítani. Ha ebbe jól belegondolunk, ez főként attitűdformálást jelent első lépésben. S ha ez megtörténik, akkor léphetünk tovább.

A felsőoktatásban oktatók számára készített programunkban nemcsak a digitális eszközök tárházával, hanem a digitális módszertárral kapcsolatban is igyekeztünk segítséget adni. Ezen modul tekintetében alapvető fontosságú, hogy egy oktató képes-e újraértelmezni és átalakítani a korábban már létrehozott, megalkotott vázlatait, PowerPoint diásorait és más szemlélet mentén, azaz nyitott-e arra, hogy a digitális technika adta lehetőségeket felhasználva profibbá alakítsa a segédanyagait, miközben újra és újra azon gondolkodik, hogy az átalakított segédanyagok milyen munkaformához, milyen tanulási stílusú hallgatók számára a legelőnyösebbek. Természetesen minden oktató tart előadásokat, készít diásorokat, egyéb szemléltető eszközöket. Kérdés azonban, hogy ezek a diásorok mennyire összetetten elkészítettek, mennyire alapoznak arra, hogy a hallgatók igen különböző tudásszinttel rendelkezhetnek az adott tananyagegységeket tekintve. Egy-egy egyszerű, lineárisan felépített diásort át lehet alakítani úgy, hogy technikailag magasabb szintűvé tesszük, és így módszertanilag is többféleképpen fel lehet használni az átalakítás után. Például egy PowerPoint diáSORRA navigálógombokat tehetünk, valamint interaktív feladatokkal egészíthetjük ki. Így nemcsak a frontális munkához megfelelő ez a segédanyag, hanem a csoportmunkánál vagy az önálló tanuláshoz is kiválóan alkalmazható. Ne felejtjük el azt sem, hogy a diáSORAINKAT nemcsak lineárisan lehet felépíteni, hanem hálózatosan is. Ez a hálózatos felépítés lehetővé teszi, hogy a hallgatók úgy használjanak egy ilyen prezentációt, mint egy digitális tananyagot. S ha egy oktató ilyen elvek mentén igyekszik létrehozni diáSORAIT, majd digitális tananyagait, akkor egyre kevésbé lesz igaz a következő gondolat: „A legtöbb prezentáció egyszerűen szörnyű. A hallgatóság bágyadtan ül, miközben valaki monoton hangon beszél és PowerPoint diákat váltogat, egyiket a másik után; az illető be akarja bizonyítani, milyen okos, és mennyi mindent tud a témáról – közben pedig mindenkit halálra untat. A prezentációk csak tovább nehezítik amúgy is stresszes életünket. Fáradságos munkával kell összeszednünk, mit akarunk elmondani, PowerPoint-diákat, talán tájékoztató anyagokat is kell gyártanunk – közben pedig tudjuk, hogy a közönség úgysem fog odafigyelni ránk. Idegölő feladat, nem vitás. »Működni fog? Lesz valami eredménye? Vajon azt mondom el, amit kell? Több viccet kellene beletennem? Vagy több tényanyagot? Vagy több viccet, több tényanyagot és még több bizonyítékot? Hogyan csináljam?» Ezt az élményt sokan átéltek manapság a munkahelyükön és az egyetemeken.” (Caplin, 2009)

Minden digitális tananyag elkészítésekor elengedhetetlen, hogy a számos didaktikai szemponton túl tipográfiai szempontokat is figyelembe vegyünk. Felsőoktatásban oktatóként nem készíthetünk olyan diáSOROKAT vagy digitális tananyagokat, amelyek hemzsegnék a tipográfiai hibáktól. A legalapvetőbb tipográfiai ismeretek rögzítése elengedhetetlen, ami egy helyes prezentációhoz, valamint akár egy PowerPoint alapú tananyaghoz szükséges.

A felsőoktatásban oktatók digitális módszertárát videók és kisfilmek készítésének megtanulásával is igyekeztünk bővíteni. Ezek a technikai lehetőségek újfent számos ötletet rejtenek magukban, amit kiválóan lehet alkalmazni a felsőoktatásban. Számos olyan esettel találkozhatunk, amikor nem találunk igazán megfelelő kisfilmet, vagy igazán témába illő videót. Ilyenkor adott a lehetőség, hogy mi magunk készítsünk egy pár perces összeállítást, amit kiválóan fel lehet használni akár az előadásokon, akár a szemináriumokon. Továbbá, ha oktatóként elsajátítjuk ezen módszertani lehetőségek technikáját, akkor ezt hallgatóinknak is tovább tudjuk adni.

Az eddig felsorolt digitális eszközök és módszertani ajánlások sorát érdemes bővíteni még egy munkaformával. A projektmunka már régóta ismert és használt tanulás-szervezési forma, de az IKT környezetben új értelmet nyerhet. Érdemes feltenni a következő kérdéseket: Mit is jelent a projektmunka digitális környezetben? Miben más a projekt-módszer az IKT világában? Azt is mondhatnánk, hogy digitális projekt. „A digitális projekt a projektmódszer számítógépes környezetben megvalósított változata. Lényege, hogy a diákok a feldolgozandó projekt témához az interneten keresnek információkat, a csoportmunka elektronikus levelezéssel, levelező listán (valamennyi listatag üzeneteit egyidejűleg megkapó címcsoportban) vagy az információk rendezett tárolására és a levelek téma, feladó vagy az érkezés ideje szerinti csoportosításra is alkalmas fórumon zajlik.” (Benedek, 2008). Ezzel a tanulási formával megnyitjuk annak az útját, hogy akár ösztöndíjjal külföldön tanuló hallgatóink is be tudnak kapcsolódni a kurzus menetébe és tudják teljesíteni a féléves elvárásokat, így nem lesz kreditvesztésük.

Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy a digitális világ lehetőséget teremt az online értékelési formák számára. Ez az értékelési mechanizmus módot ad arra, hogy azon hallgatóink munkáját is értékelni tudjuk, akik betegség vagy külföldi tartózkodás miatt hosszabb ideig nem tudnak folyamatosan jelen lenni a kurzusokon. „Az oktatási folyamat kulcsfontosságú eleme a visszacsatolás, a tanulói munka értékelése. A tanárnak képesnek kell lennie arra is, hogy digitális értékelési módszerekkel biztosítsa a pontos és személyre szóló visszajelzést. Az internetalapú kultúrában a gyors, szinte azonnali válasz elvárás. Ez az oktatásra is érvényes, talán hatványozottan is. Azért, hogy ennek eleget tegyen, a tanárnak meg kell ismernie az online feladat-adatbázisokat, és meg kell tanulnia, hogyan lehet belőlük gyorsan, differenciáltan feladatlapokat, tesztek készíteni gyakorlásra és mérésre. A befektetett idő és energia ezen a területen térül meg leggyorsabban, hiszen a szoftverek nem csak regisztrálják és javítják, de táblázatokban, grafikonokban összegzik és elemzik is az osztályok és az egyes tanulók teljesítményeit.” (Benedek, 2008)

A felsőoktatásban oktatók számára tervezett képzési programunk lehetőséget és teret adott annak is, hogy az oktatók a saját maguk által készített digitális tananyagokat interaktív táblán kipróbálják. A saját tananyag készítése mellett arra is időt szántunk, hogy már kész oktatóprogramok korrekt elemzését elvégezzük, segítve ezzel a felsőoktatásban oktatók tanulási folyamatát a digitális világban.

Az internet mint a tanulás új színtere

Amikor a felsőoktatásban alkalmazható digitális pedagógiai eszköztárról és módszertárról beszélünk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül az e-learning tanulási formát. Talán ez az a tanulási forma, ami a leginkább megkívánja egy újfajta tanulásfilozófia elfogadását. „Az információs társadalom viszonyai közepette a tudás jellege megváltozik: gyakorlatiassá, multimediálissá és transzdiszciplinárisá lesz. Megváltoznak ugyanakkor a tudás megszerzésének jellemző mintázatai is: uralkodóvá válik az egész életen át tartó tanulás, ismét elhalványul a gyermek és a felnőtt közti éles – merőben újkori – fogalmi megkülönböztetés, a formális iskolai intézményeket pedig egyre inkább fölváltják a nyitott művelődés virtuális környezetei.” (Benedek, 2008) Egy e-learning tanulási közeg válasz-

tásakor első lépés az, hogy meg tudjam ítélni, hogy számomra megfelelő-e ez a tanulási forma. Nyilván különböző tanulásstílus-típusokba tartozunk, ezért nem mindenki számára megfelelő az e-learning. Természetesen abban is segítséget kell adnunk, hogy kinek ajánljuk és kinek nem ajánljuk ezt a tanulási formát. Nem mindenki képes arra, hogy teljes mértékben önálló tanulást folytasson, önállóan ossza be az idejét. „A motiváció szempontjából fontos, hogy vannak-e olyan környezeti ingerek, amelyek ösztönző erővel bírnak.” (Bedő és Schlotter, 2008) Azon hallgatók, akik képesek az önálló tanulásra, rengeteg időt, költséget megspórolhatnak, ha ezt a tanulási formát választják. Természetesen nem mindegy, hogy melyik fajta e-learninget választjuk, hiszen az lehet tanár által irányított, tanuló által irányított, elősegített, beágyazott és telementoring-e-coaching (Hutner, Magyar és Mlinarics, 2005). Az e-learning tanulással egy újabb eszköz, valamint módszer van a kezünkben, amivel hozzájárulhatunk ahhoz, hogy a külföldön tanuló hallgatóink be tudjanak kapcsolódni a félévi munkába és ne veszítsenek kreditet a távollás miatt.

Végül, de nem utolsó sorban azt is látnunk kell, hogy a felsőoktatásban oktatóknak feladata, hogy a hallgatókat meg tudják tanítani arra, hogy miként lehet hatékonyan használni az internetet, miként lehet úgy keresni a világhálón, hogy valóban hatékonyak mondható legyenek ez a keresés. Természetesen hallgatóink igen sok időt töltenek a számítógép előtt, igen sokféle programot ismernek, de az önálló tanulás során alkalmazandó keresési tevékenységük még nem magas szintű. Sokkal inkább véletlenszerűen, keresetlál effektus szerint böngésznek a neten. Ezt a mechanizmust lehet alakítani és a keresőtevékenységet fejleszteni. A cél az, hogy hallgatóink internethasználata minél kifinomultabb, pontosabb, precízebb legyen. Mondhatni, homo digitalisszá (5) váljanak. Ehhez a homo digitalisz léthez azonban hozzá kell tartozzon az is, hogy hallgatóink megértik, hogy az interneten található, olvasható tartalmak ugyanúgy szerzői jogokhoz kötöttek, mintha egy könyvből emelnének ki egy-egy részletet, azaz a hivatkozást itt sem lehet elhagyni. Nem egyszerű feladat ezt a szemléletet kialakítani a hallgatókban, de a későbbi plagizálások elkerülése végett meg kell tanítani.

Láthatjuk, hogy nem könnyű a 21. században digitálisan is felkészültnek lenni a felsőoktatásban, de feltétlenül lépést kell tartani a világ fejlődésével. Tanárként, oktassunk bármilyen kurzust a felsőoktatásban, újra és újra el kell gondolkozni azon, hogy a digitális eszközök közül melyeket tudjuk felhasználni az óránkon, a digitális eszközökre építve milyen digitális módszertár-együttest tudunk alkalmazni. Be kell látni, hogy ha nem vagyunk képesek a szemléletváltásra a tanulás-tanítás terén, akkor nem lesz könnyű feladatunk a 21. században már blogozó, feltöltő és letöltő Y és Z generációkkal (Tari, 2010). Rá kell döbennünk arra is, hogy azon felsőoktatási oktatók, akik tanárjelöltekkel foglalkoznak, szintén nem tekinthetnek el a digitális világ adta lehetőségek tárházától. Azon hallgatókat, akik munkájuk során a közoktatásban fognak dolgozni, többszörösen is fel kell vértetni digitális kompetenciákkal (tudással, képességgel, készséggel és attitűddel). Ezen kompetenciaterület fejlesztése nélkül óriási hátránnyal indulnak a tanárjelöltek a munka világában, hiszen a mai tizenévesek és középisoklások igen magas szinten birtokolják a digitális kompetenciát.

Be kell látni azt is, hogy ma már a humán tudományok területén dolgozók sem mondhatják azt, hogy nincs szükség digitális eszközökre és a módszertár digitális alapokon való megújítására, mert ezen eszközök nélkül az órák egyhangúvá válhatnak a mai hallgatók előtt. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy minden egyes órán, minden egyes témafeldolgozásnál digitális eszközöket vagy digitális módszertani elemeket kell használni, de egyre inkább meg kell találni azokat a témákat, azokat a lehetőségeket, amikor célszerű ezen eszközöket „bevetni” az órán. Természetesen ez egy kölcsönös tanulási folyamat tanár és hallgató, valamint hallgató és tanár között. El kell fogadni, hogy ma már nagyobb motiváló ereje lehet egy-egy olyan irodalomtudományi, nyelvtudományi

órának, ahol nemcsak lineárisan felépített diasort készít az oktató, hanem hangfelvételeket, filmrészleteket, a megértést segítő interaktív magyarázó ábrákat keres, vagy készít saját maga. „A tanítással, tanulással foglalkozók minden korban igyekeztek a legmodernebb eszközöket használni feladataik megvalósításához. Így a homokba rajzolt ábráktól a tankönyveken át jutottak napjainkra az e-mailben leadott feladatokig. A változások azonban nemcsak a technikai újítások szolgálai átvételét jelentették, hanem az újdonság szerves integrációját. Az integráció során az új technikai eszközökhöz új módszertan társul, esetleg az eszköz további fejlesztések igényét fogalmazza meg. A kölcsönhatás tehát kétirányú és folyamatosan mozgásban levő változást takar.” (Benedek, 2008)

Mindazok az eszközök és módszertani ajánlások, amelyeket a felsőoktatásban oktatók digitális eszköz- és módszertárának bővítése érdekében tettünk, azt a célt is szolgálták, hogy az oktatók digitális írástudását (Benedek, 2008) fejlesszük. „Az utóbbi néhány évtized azonban egy újfajta ismerethalmaz birtoklását igényli mind többünköt: az infokommunikációs eszközök hatékony használatának készségét, a digitális írástudást.” (Benedek, 2008) A digitális írástudás kialakításának és fejlesztésének igénye meg kell legyen minden felsőoktatásban oktató attitűdjei között. Gondoljunk csak bele: írni is megtanultunk annak idején az általános iskola első osztályában, vagy még korábban. S ezen írástudási igényünk nem volt megkérdőjelezhető. A mai világban ugyanilyen igényünk kell legyen a digitális írástudás tekintetében, még akkor is, ha itt különböző interaktív eszközökkel való írástudást kell elsajátítani.

S mindeközben ne feledkezzünk meg arról sem, hogy a felsőoktatásban oktatóként felelősek vagyunk azért, hogy a hallgatóink közti és az oktatók-tanárok közti digitális szakadék ne legyen egyre nagyobb, hanem mindinkább csökkenteni tudjuk. „A digitális szakadék plasztikus fogalom, arra utal, hogy egy közösség kettéválását eredményezheti az, hogy tagjai milyen mértékben élnek az információs kor lehetőségeivel, milyen szintű a digitális írástudásuk, a motivációjuk, attitűdjeik az átalakulással szemben negatívak vagy pozitívak. A kettéválás következtében az adott közösség két csoportra szakad: Az egyik az »elől loholók« csoportja. Az ebben lévők intenzív technikahasználók felismerték, hogy személyes versenyképességük alapfeltétele ismereteik folyamatos bővítése, informatikai kompetenciájuk fejlesztése. [...] A másik csoport a »lassulva lemaradók« csoportja. Őket nem vagy csak részben érintették meg az IKT vívmányai, de alapvetően aktivitásaik feladását, kényelmetlenséget, kényszert látnak. Ide tartoznak azok is, akik későn vagy még nem találkoztak informatikai kompetenciát igénylő feladattal. Az ebből megélt vagy várható kudarcélmény a technika elutasítását generálja hozzáállásukban.” (Benedek, 2008) Minden ember maga dönt arról, hogy melyik úton halad. A döntés a mi kezünkben van, de a döntést még kellő időben kell megtenni, nehogy túl késő legyen.

Jegyzet

(1) *Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák.* 2011. 10. 13-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>

(2) Részlet Prof. Dr. Falus Iván bevezetőjéből az *IKT műhely* című anyagban.

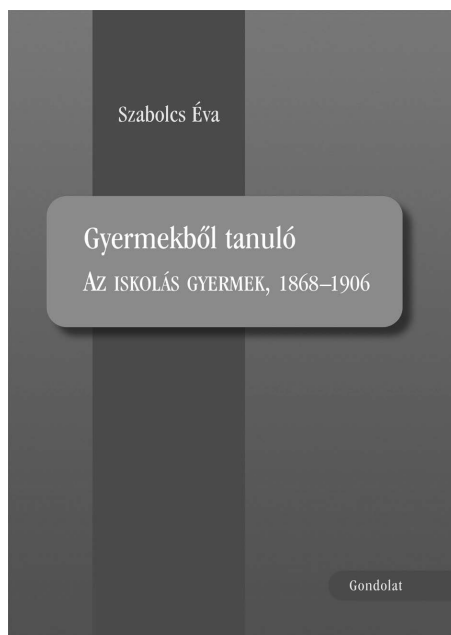
(3) *Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák.* 2011. 10. 12-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>

(4) *Az első tanári szakképzettségként választható szakképzettségek szakterületi ismeretei. A közoktatás műveltségi területein választható tanári szakképzettségek.* 2011. 08. 01-i megtekintés, http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200712/tanar_szak_kkk_071211.pdf

(5) Ez a fogalom 1999-ben jelent meg először Nyíri Kristóf egy tanulmányában. Ő ekkor a 21. század emberére értette ezt az elnevezést.

Irodalom

- Atkinson, C. (2008): *Ne vetíts vázlatot! A hatásos prezentáció*. Szak Kiadó, Bicske.
- Caplin, J. (2009): *Utáalom a prezentációkat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bedő Andrea és Schlotter Judit (2008): *Az interaktív tábla*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Benedek András (2008, szerk.): *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Benedek András (2007, szerk.): Tanulás és tudás a digitális korban. *Magyar Tudomány*, 167. 9. sz. 1159–1162.
- Gerényi Gábor (2009): *Internetes tartalomszolgáltatás*. Elektromédia Kft., Budapest.
- Hutter Ottó, Magyar Gábor és Mlinarics József (2005, szerk.): *E-learning, 2005*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1999): Digitális pedagógia – A számítógéppel segített tanítás módszerei. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 76–89.
- Nyíri Kristóf (2003): Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete. In: Kőrösné Mikis Márta (szerk.): *Iskola – Informatika – Innováció*. OKI, Budapest.
- Sikos László (2006): *Videoszerkesztés házilag*. BBS-Info Könyvkiadó és Informatikai Kft., Budapest.
- Szabó László (2002): *Tipográfiai kalauz*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- Szekszárdi Júlia (1995): *Utak és módok*. IFA, Magyar Encore, Budapest.
- Rudas János (1990): *Delphi örökösei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Tari Annamária (2010): *Y generáció*. Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest.
- Virágvölgyi Péter (1996): *A tipográfia mestersége számítógéppel*. Tölgyfa Kiadó, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet

Mennyire jártasak a pedagógusok az esélyegyenlőség pedagógiájában?

Esélyegyenlőségi intézkedések és az esélyegyenlőség pedagógiájának ismerete és gyakorlata egy közoktatási intézményekben végzett pilot kutatás alapján

Az oktatási esélyegyenlőség és méltányosság elve és megvalósítási lehetősége a legutóbbi két évtizedben egyre felerősödő diskurzusként jelennek meg az oktatáspolitikában. Az oktatáspolitikai intézkedések azonban meglepően kevésbé alapoznak társadalomtudományi ismeretekre. Az itt bemutatott vizsgálat eredményei alátámasztani látszanak azt a megállapítást, hogy az esélyegyenlőtlenség és diszkrimináció jelensége nem úgy értelmezett az alkalmazott pedagógiában, mint a társadalom egészében észlelhető probléma iskolai leképeződése.

Ezért nem a társadalmi problémára reagáló pedagógiai megoldáskeresés történik, hanem (a kutatásban szereplő intézmények adatai szerint) a legtöbb iskola az esélyek egyenlőtlenségének kategóriáját egy szűkített, a törvények szövegében foglalt 'hátrányos helyzet' kategóriával helyettesíti, a problémakör komplexitásával való gyakorlati megbirkózást pedig a „különleges” témának járó egyedi programokkal váltja ki, az inkluzív pedagógia megvalósításának munkája helyett.

Bevezető

Az Egyenlő Bánásmódról és az Esélyegyenlőség Előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény szerint az oktatási intézmények esélyegyenlőségi programot fogadnak el, amelyben elemzik az intézményben tanuló hátrányos helyzetű tanulók helyzetének alakulását és meghatározzák az e tanulók esélyegyenlőségét elősegítő célokat.

Az oktatási intézmény szolgáltatásaihoz való hozzáférés egyenlőségének biztosításán túl, pedagógiai célkitűzésként kell megjelennie az inklúzió elvére alapozott, az esélyteremtést támogató konkrét intézkedéseknek, a szolgáltatások megvalósításának és azok folyamatos fenntartásának. A közoktatási intézmények esélyegyenlőségi programjainak alapvető célja az intézményen belül a szegregációmentesség és az egyenlő bánásmód elvének teljes körű érvényesülése a pedagógiai munkaszervezésben: tanulászervezésben, az intézmény infrastruktúrájának kialakításában, a szakszerű pedagógiai eszközöztár megválasztásában és olyan tevékenységformák előtérbe helyezésében, melyek az esélyteremtő pedagógiai légkör létrejöttét indukálják, és a tanulók fejlődéséhez és fejlesztéséhez garanciákat nyújtanak.

A TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0007 A Közép-Dunántúli Régió pedagógusképzését segítő szolgáltató és kutatóhálózat kialakítása projekt keretén belül elvégzett vizsgálat során célul tűztük ki, hogy helyzetfelmérést végzünk e témában, értelmezzük a gyűjtött

információkat, valamint javaslatokat teszünk olyan jövőbeli tevékenységekre – a Közép-Dunántúli Regionális Pedagógusképzését Segítő Kutató- és Szolgáltató Központ feladataivá válhatnak –, amelyek a már létező programok hatékonyságának növelését, az elméleti ismeretek elsajátítását, a jó intézményi gyakorlatok és tevékenységformák, valamint módszerek megismerését és megosztását célozzák a részt vevő pedagógusok együttműködését „igénybe véve”.

Ezért e pilot kutatásban a következő problémakörökre koncentrálni gyűjtöttünk adatokat:

Az intézményekben rendelkezésre állnak-e a törvény által előírt és elvárt dokumentumok, például helyzefelmérés és intézkedési terv, és ezek mennyiben veszik figyelembe, mennyiben alapoznak az intézmény mikrotársadalmi környezetének megismerésére?

Milyen konkrét tevékenységek során érik el az intézmények az esélyegyenlőségi tervben előírt elvárt eredményeket? Az eredményességről miként győződnek meg?

Az intézmény pedagógusainak vannak-e elméleti ismereteik az esélyegyenlőségi oktatáspolitikai intézkedéseket megalapozó társadalomtudományi elméletekről? Alkalmazzák-e ezen ismereteiket az adott intézmény tanulói közösségének megismerésekor?

Az intézmény pedagógusai az esélyegyenlőség fogalmi kategóriáit tudatosan alkalmazták-e: elkülönítő módon csakis az érintett diszkriminált helyzetben lévő csoportokat vonják-e be az esélyegyenlőség megvalósítását célzó tevékenységekbe, vagy tudatosan élnek a normalizáció és inklúzió fogalmával, nézőpontjával és gyakorlatával – azaz az esélyegyenlőséget az iskola minden egyes tanulója vonatkoztatottan értelmezik-e?

Az esélyegyenlőség problematikáját holisztikus és komplex módon kezelik-e, minden pedagógus pedagógiai tudásának részeként elvárt-e az adott intézményben a vonatkozó tudáskör ismerete, vagy elkülönített módon, úgynevezett külső szakértőkre bízzák a megoldásokat?

Az esélyegyenlőség problematikáját tudatosan összekötik-e a makrotársadalomban és kultúrában megfigyelhető előítélet- és sztereotípiaképződés problematikájával? A pedagógiai munka részeként jelenik-e meg a különösen romboló sztereotípiák tudatos lebontását, megszüntetésüket célzó tanítás és tanulás, a tanulók és szüleik gondolkodásmódjában és attitűdjeikben való változtatás szándéka?

Esélyegyenlőség pedagógia és oktatáspolitikai

„Felmérések szerint a magyar közoktatás több szempontból is sokkal rosszabbul teljesít, mint amennyire az ország fejlettsége alapján elvárható lenne. A felmérések eredményei megmutatják, hogy a magyar diákok tudásuk alapján közel sem tartoznak a világ élvonalába. A leginkább megdöbbentő azonban az a tény, hogy oktatási rendszerünk nem csökkenti, hanem növeli a társadalmi egyenlőtlenségeket; nem gyengíti, hanem felerősíti a társadalmi szegregációs folyamatokat.” (Kőpatakiné, 2008)

Az *Új Magyarország Fejlesztési Tervben* 2007–13 között előirányzott fejlesztések célja, hogy emelkedjen az integrált nevelésben, oktatásban részesülő gyermekek, tanulók aránya. Ezért elsősorban a jogszabályi keretek létrehozásának munkája valósult meg, melyre hivatkozva helyi szinten létrejöhetnek a befogadó és esélyteremtő intézkedések és módszertani fejlesztések.

A legfontosabb törvényi keret adó *Közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény* a sajátos nevelési igényű tanuló fogalmát és kategóriáját vezeti be. A törvény szerint sajátos nevelési igényű az, „aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján:

a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd,

b) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd...

Ehhez képest az esélyegyenlőség pedagógia inklúzióelvé azokra a társadalomtudományok által – főként szociológia, szociálpszichológia, etnikai tanulmányok, társadalmi nemek tanulmányok és kulturális antropológia – feltárt társadalmi és kulturális másságokra és különbségekre is reagál, amelyek a társadalmi hierarchia képződése során a puhább és ezért gyakran rejtettebb diszkriminációra és az ebből következő hátrányok pedagógiai eszközökkel való feloldására is kidolgoz elméleteket és módszertani eszköztárat.

A pozitív példák ellenére megállapítható, hogy az intézmények korántsem használják ki a civil szférában ma fellelhető kapcsolatokat, aktivitást és az ott felhalmozott tapasztalati, társadalmi és kulturális ismereteket. Ebből arra következtünk, hogy a legtöbb intézmény viszonylag zárt intézményként működik, elvonulva a helyi társadalmi civil közélet eseményeitől, azaz inkább működik az oktatási rendszer belső logikája és hierarchiája mentén, mint a helyi társadalom szerves részeként.

Ez a helyzet megnehezíti az esélyegyenlőség kérdésének társadalmi kérdésként való kezelését és konzerválja a viszonylag steril körülmények között inkább egyéni individuális tanulói adottságként való felfogását.

Előtérbe kerül ezért a kirekesztést létrehozó szocializációs folyamatok megértése és tudatos pedagógiai kezelése. Ezzel együtt el kell indulnia egy tudatosan irányított „kitanulási” folyamatnak abból az identifikációból, ami abból ered, hogy a hátrányt szenvedő társadalmi csoportok tagjai „megtanulják” nem észrevenni az esélyegyenlőtlenség jelenlétét és annak okait, és e negatív szociális tanulás miatt tehetetlenséggel fogadják el helyzetüket. Mivel a közoktatás szinterei változatlanul jelentős szocializációs szinterek, ezért lényeges ismeretkör a gyakorló és leendő pedagógusok számára azon rejtett tanterv működési mechanizmusának a megértése, melynek révén ők maguk is részeseivé válhatnak, válnak a megkülönböztető-kirekesztő szocializációs gyakorlatnak, a tudatos pedagógiai újratanulás hiányában. A sztereotípiák, előítéletek és diszkrimináció fogalmak megértésének jelentősége ezért kulcsfontosságú kérdés az oktatás társadalmi alrendszere működésének megismerésekor.

Az előbbiekből következően az oktatási rendszernek és bennük az egyes közoktatási intézményeknek inkluzívvá kell válniuk: „Az inkluzív oktatásban szerzett tudás túlmutat önmagán: nemcsak arról szól, hogy néhány sajátos nevelési igényű tanulót hogyan lehet integrálni a többségi oktatásba, hanem sokkal inkább szemléletmód, és arra keresi a választ, hogy hogyan lehet átalakítani az oktatási rendszereket és más tanulási

környezeteket úgy, hogy azok meg tudjanak felelni a tanulók sokféleségének. A minőségi oktatás ezért inkluzív, mivel célja minden tanuló teljes részvétele.” (UNESCO, 2005)

A társadalmi esélyegyenlőség témája az oktatáspolitikusok és elemző-kutatók által készített munkákban alapvetően három kérdéskör mentén jelenik meg, melyek természetesen egymással szoros összefüggést mutatnak:

– az oktatás szerepe az európaiság és az európai kulturális és jogi normák, illetve piac-képes foglalkozásokra való előkészítés szükségessége témakörében;

– a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok integrációja, az oktatás kohéziót teremtő, felzárkóztató, kiegyenlítő szerepének előtérbe helyezésében;

– valamint – bár kisebb hangsúllyal – az értékluralitás és kulturális sokszínűség mint európai értékfelfogásban.

Radó Péter (2000) hívja fel a figyelmünket arra, hogy az EU-s értékrendszer és oktatás-politikai stratégiák megjelenésével számos új fogalmat, kifejezést és a hozzájuk tartozó stratégiai cselekvési formákat kell megkísérelni meghonosítani az oktatás szakmapolitikai szótárában. Meghonosításukat nehezíteni látszik, hogy a társadalmi igazságosság és esélyegyenlőség feltérképezése „multidimenzionális”, ezért számos más társadalmi alrendszer – az oktatáson kívül – is magába foglaló, átfogó elemző módokat igényel: „...a társadalmi kohéziót gyengítő társadalmi kirekesztődés (social exclusion) multidimenzionális jelenség; magában foglalja a munkaerőpiacon való érvényesüléssel, az oktatással, az egészségügyi ellátással, az igazságszolgáltatással, az állampolgári jogokkal és a döntéshozatalban való részvétellel kapcsolatos problémákat. A közlemény szerint négy olyan strukturális változás zajlik az Unió társadalmában, amely a társadalmi kohéziót erősíteni hivatott politikák nélkül az egyenlőtlenségek növekedésének veszélyét rejti magában: a munka világának gyors átalakulása, a tudás alapú társadalom kialakulása, bizonyos demográfiai folyamatok és a területi egyenlőtlenségek növekedése.” (Radó, é. n.)

Ennek az elvi megállapításnak a mentén az oktatás-szakmapolitikai szakkikkekben a társadalmi kohézió és integráció fogalmi már megjelentek. E fogalmak és elvek gyakorlati értékű politikára fordítása során azonban már az eredeti szándékhoz képest gyakran szűkítettebb értelmezéseket találunk. A hátrányos helyzetet, a diszkrimináció jelenségét a közoktatásban, az esélyegyenlőség fogalmát magát szinte kizárólagosan annak etnikai és szociokulturális hátrányt képező jelentésében, a roma gyerekekre vonatkoztatva látjuk megjeleníteni. (Lásd a Sulinova Kht., később Educatio Kht. esélyegyenlőségi programfejlesztése.) Ennek az irányultságnak – amellet, hogy hangsúlyosan felhívja a figyelmet egy adott társadalmi rétegre, ami természetesen pozitívum – azonban hiányossága, hogy nem mutatja fel az említett sokdimenziósság különféle rétegeit és összetettségének részleteit, valamint az azok közötti összefüggéseket.

Ennek a szűkítő gyakorlatnak az okát több eredőben kereshetjük. Egyrészt maga a két bevezetett fogalom – a kohézió és az integráció – azt a gondolkodásmódot tételezi fel, hogy létezik egy egységes értékrend, melyet minden társadalmi csoport normaként elfogad, és elvárásaként vagy szükségletként él meg – azaz internalizál. Másrészt az értelmezési keret szűkülését annak a normának az egyeduralkodóvá válásában is felfedezhetjük, mely az oktatás minőségét nagyrészt a tanulók szerzett ismereteinek és képességeinek munkaerőpiaci használhatóságán méri. Így teljes mértékben figyelmen kívül reked az iskolai tudás számos más potenciális értékhordozó eleme: társadalmi emancipációs lehetőségei, de ugyanúgy a tanulók személyiségéből és identitásából fakadó igényeik „kiszolgálása” is.

Magyarázat lehet még az esélyegyenlőség kérdéskörének kevésbé feldolgozottságára az ugyancsak Radó Péter (1999) által megállapított magyarországi sajátosság is. Radó véleménye szerint: „Az oktatási egyenlőtlenségekről szóló vita egyik legfontosabb jellegzetessége, hogy nem mindig tudjuk pontosan, miről is beszélünk. Nemcsak azért nem, mert – mint volt róla szó – hiányos információk birtokában folytatjuk a vitát, de azért sem, mert nincs képtünk arról, mi az, ami működik, s mi az, ami nem. E területen különösen nagy szükség lenne arra, hogy megteremtjük az alkalmazott oktatáspolitikák hatékonysága értékelésének feltételeit. Amíg az ezt szolgáló eszközöknek nem vagyunk birtokában, igen nehezen megoldható feladat az új oktatáspolitikák kialakítása vagy a régiek korrekciója. A magyarországihoz hasonló decentralizált oktatási rendszerben ez azért is fontos, mert mérési, értékelési eredmények fogyasztói között ott kell, hogy legyenek a helyi és regionális oktatáspolitikákat kialakító vagy azokat befolyásoló intézmé-

nyek is. E körben három alapvető fontosságú eszköz alkalmazásáról van szó: (1) a tanulók teljesítményének folyamatos mérése, (2) a közpénzek felhasználásának szakmai értékelése, (3) a különböző szintű célprogramok kötelező külső értékelése.”

Az esélyegyenlőséget és értékpluralitást tárgyaló oktatás-szakupolitikai indíttatású tanulmányok jórészt külföldi példákat mutatnak be. Mihály Ildikó (2000) tanulmánya például a nemzetközi környezetben fellelhető, egyrészt a témát történeti távlatba helyező tudáskészletet villant fel, másrészt felhívja a figyelmet a sokdimenzionalitásnak az úgynevezett iskolán kívüli forrásaira, a civil szféra részvételének szükségességére. A szerző szerint „óriás lehetőségei vannak a nem kormányzati és a civil szervezeteknek”, mivel ezek a szervezeti formák azok, ahol a speciálisan helyi és individuális szükségletek és igények is kielégíthetők. A szerző véleménye szerint ezek az együttműködő szervezetek jóval rugalmasabban tudnak válaszolni az újabb és újabb társadalmi kihívásokra.

Mihály Ottó (2001) filozófiai, etikai alapokon közelíti meg a pluralizmus és autonómia kérdéseire kötve az oktatásban számon kérhető esélyegyenlőség és méltányosság magalaposzát: „A pedagógus és az iskolai autonómia igénye ebben a felfogásban úgy jelenik meg, mint annak a professzionális személynek és annak professzionizált társadalmi szervezetnek az igénye, amely más intézmények mellett vagy éppenséggel azok ellenére a gyermekek-íjak fejlődésérdekeinek és ezért létérdekeinek a kifejezője, képviselője. A pedagógiai autonómia, avagy a szakmai önállóság tehát nem valamiféle öncél és nem is a pedagógus és az iskola önérdeke (bár ilyen elemektől nem lehet mentes), hanem annak egyik alapfeltétele, hogy a pedagógus, az iskola képes legyen a gyermek egyéni (és minden egyes gyermek egyéni) érdekeinek megfelelő nevelés-oktatás két alapvető követelményének – lehetőség a választásra, semlegesség az értékeket illetően – a biztosítására.”

A pilot kutatás adatainak elemzése

A kutatást során a kérdőíves adatgyűjtés módszerét alkalmaztuk. A helyzetfelmérő kérdőíveket a *TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0007 A Közép-Dunántúli Régió pedagógusképzését segítő szolgáltató és kutatóhálózat kialakítása* projekt keretén belül együttműködési megállapodást kötő közoktatási intézmények körében küldtük szét. A kiküldött 100 kérdőív közül mindössze 25 kitöltött kérdőív érkezett vissza a válaszokkal. Ezért adatgyűjtésünk és elemzésünk nem tekinthető reprezentatívnak, de a visszaérkezett válaszok elemzésének eredménye bizonyos gyakorlatok és attitűdök elterjedésének jelzőjeként szolgálhat.

Esélyegyenlőségi Tervek és Pedagógiai Programok

A válaszadó intézmények nagy többségének van részletesen kidolgozott esélyegyenlőségi terve. Megállapítható tehát, hogy e tekintetben a törvényeket betartva működnek.

Ezzel szemben az intézmények többségénél az épület nem akadálymentesített, tehát némi ellentmondás fedezhető fel az esélyegyenlőségi intézkedések dokumentáltsága és a tartalmuk valóságos érvényesítése között.

Az Esélyegyenlőségi Tervekben, Intézkedési Tervekben az esélyegyenlőség, esélyegyenlőtlenség fogalmait nincsenek definiálva. Ebből arra következtethetünk, hogy az Esélyegyenlőségi Tervek alkotói magától értetődő kiindulási kategóriának vették azt a téves felfogást, mely szerint az esélyegyenlőség problematikájának megoldása azonos a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, illetve tanulási nehézségekkel és beilleszkedési, magatartási nehézségekkel küzdő tanulók integrációjának pedagógiai tevékenységével. Ez a széles körben elterjedt téves értelmezés azért is tekinthető a pedagógiában patológiás jelenségnek és oktatáspolitikai hibának, mert a Közoktatási Törvény hibás – szűkítő – értelmezésére alapozva, bürokratikus módon kezeli a kérdést, a valóságos helyi tanulói és szülői igények megismerése nélkül.

Ezt a megközelítési módot tükrözi a következő szövegrészlet egy Esélyegyenlőségi Intézkedési Tervből, tetézve azzal a problematizálható állítással, hogy az intézkedések nem igényelnek külön forrásokat:

„...a program komplexitását az is aláhúzza, hogy a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzetűek megsegítése az eddigi (válságkezelő jellegű) mennyiségi szemléletű megközelítéseit időszerű, hogy átalakítsa egy, a hátrányos helyzetű célcsoportok problémáira, esélyteremtésére jobban koncentrálni képes, intézményesen is megalapozott, minőségi szemléletű rendszerré. E rendszernek az eddigiéknél jobban kell harmonizálnia a hátrányos helyzetűek, a munkaerő-piaci szervezet és az önkormányzati szociális ellátó rendszerek aktivitásaival. [...] Az esélyegyenlőség biztosítása horizontális elvárás, a legtöbb esetben nem jár többletköltséggel: csupán szemléletváltást, rugalmasságot, nagyobb figyelmet igényel a szervezet vezetésére, illetve alkalmazottjai részéről, és szorosan kapcsolódik az önkormányzati törvényben foglaltak végrehajtásához.”

Az idézett értelmezés figyelmen kívül hagyja a törvény azon passzusait, amelyek az emberi jogi elméleti diskurzusból kiindulva az oktatási és nevelési tevékenységek mind-egyikében tiltják a diszkriminációt és szorgalmazzák a pozitív intézkedéseket. Ugyancsak ehhez a téves felfogáshoz köthető, hogy az esélyegyenlőségi intézkedések és az azokat szolgáló fejlesztő tevékenységek felelőse legtöbb alkalommal a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatok körébe sorolódnak mint speciális szakfeladatok, és nem az adott intézmény általános pedagógiai elveit követően minden pedagógus feladatköréhez tartozóként tételeződnek. Így tulajdonképpen, bár formálisan nem történik szegregáció az intézményben, mégis az SNI, HH, HHH és BTM címkék létrehoznak egy rejtetten elkülönített tanulói csoportot, és ez a felcímkézés felerősíti a már eleve a negatív sztereotípiáktól szenvedő tanulói csoport további szegregációját. Ez az eljárás, szándékával ellentétben, éppen újabb akadályokat emel a valódi inklúzió életre hívása előtt.

Ennek az érvelésnek – inklúzió – a referenciapontja is megtalálható az Esélyegyenlőségi Törvényben (2003), tehát a helyi megértésen és alkalmazáson múlik, hogy a törvény ezen paragrafusának milyen eszközökkel szerez érvényt egy intézmény:

„...elismerve minden ember jogát ahhoz, hogy egyenlő méltóságú személyként élhessen, azon szándékától vezérelve, hogy hatékony jogvédelmet biztosítson a hátrányos megkülönböztetést elszenvedők számára, kinyilvánítva azt, hogy az esélyegyenlőség előmozdítása elsősorban állami kötelezettség, tekintettel az Alkotmány 54. § (1) bekezdésére, 70/A. §-ára, valamint a Köztársaság nemzetközi kötelezettségeire és az európai közösségi jog vívmányaira megalkotta a 2003. évi CXXX. törvényt az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról”

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény számos strukturális és tartalmi változás iránytűjéül szolgált a közoktatási rendszerben, a törvényi kereteket biztosítja ahhoz, hogy az oktatási intézmények a tanulói szükségleteknek megfelelően dolgozzák ki helyi oktatási profiljukat. A törvényi alapozást azonban nem követte egy olyan szakma-közpolitikai/oktatáspolitikai folyamat, mely lehetőséget teremtett volna a döntéshozók és végrehajtók számára, hogy megismerkedjenek és elsajátítsák az oktatási és nevelési szükségletekre alapozó pedagógiai szervezés, irányítás és tanítási módszerek kompetenciáit. A tanulói szükségletek sorában nevesítésre vár a tanulók kulturális és társadalmi identitásából következő oktatásban való részesülés joga, azaz annak az igénynek a szakmapolitikai szintre való emelése, hogy a társadalmi nem, etnicitás, társadalmi osztály, személyes hátrányok és előnyök által meghatározott oktatási igényekre válaszolva kell, hogy létrejőjenek az adekvát tantervek, tanítás-tanulásmódszertanok és taneszközök.

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet (a 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szövege az iskolai oktatásszervezés egyes feladatai körében teret biztosít a „A képesség-kibontakoztató felkészítés”, illetve „A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Programja” keretein belül:

„9/D. § A képességkibontakoztató felkészítés a személyiségfejlesztés, a közösségfejlesztés segítségével járul hozzá a tanulási kudarcból, a szociális hátrányból eredő lemaradás csökkentéséhez, a tanuló egyéni képességének, tehetségének kibontakoztatásához, tanulási, továbbtanulási esélyének növeléséhez. A képesség-kibontakoztató felkészítés megszervezhető integrált felkészítésként is, ha a közösségfejlesztés és a személyiségfejlesztés a halmozottan hátrányos helyzetű és az e körbe nem tartozó tanulók közös felkészítése keretében valósul meg, kiegészülve a társadalmi kirekesztés minden formáját elutasító, a bármely oknál fogva hátrányos helyzetben lévők vagy kisebbségi közösségekbe tartozók társadalmi beilleszkedését elfogadó és segítő készségek, képességek kialakításával.”

A *Nemzeti Alaptantervben* (2007) megfogalmazott célokhoz rendelhető stratégiák kidolgozása azonban már nem követi az elvekben megjelenő szakszerűséget, azaz az oktatási

Az intézmények legtöbbszörre jellemző, hogy nem érzékeli a sztereotípiák káros szocializációs hatásait, nincsen tudatában „működésüknek”, és nem tekinti pedagógiai feladatnak a kulturális sztereotípiák lebontását. Számos olyan válasz érkezett, mely szerint iskolájukban „nem találhatóak” sztereotípiát tartalmazó vélekedések, és gondolkodás- és viselkedésmódok. Ezek a megállapítások egyértelműen a pedagógusok súlyos ismerethiányát jelzik a tekintetben, hogy meglássák és kezelni tudják a társadalmi megkülönböztetések alapjait, hogy érzékeljék és tudatosan kezeljék az ezekből a megkülönböztetésekből eredő társadalmi hátrányokat megélt gyerekek fejlesztését, és tanulásukat igényeik szerint segítsék.

hátrányos helyzet szakmapolitikai definíciói már egy-egy tényezőre szűkítenek mint hátrányt jelentő tényezőre. E témában nem áll rendelkezésünkre részletes oktatás-közpolitikai elemzés, így a különböző társadalmi hátrányokat létrehozó tényezők nem azonosítottak olyan tényezőként, melyek stratégiai cselekvési tervezés szükségességét vonná maguk után: fogyatékkal élők, társadalmi nemek, szociokulturális helyzet, helyesen: kisebbségi etnikai csoporthoz való tartozás. Ezzel magyarázható az a tény, hogy a helyi Esélyegyenlőségi Tervek nem tükrözik az eredetileg célul kitűzött, a helyi társadalom igényeire kialakított árnyalt és kategória-kialakításában korrekt intézkedések szándékát.

Fogyatékkal élők, fiúk és lányok, hátrányos szociokulturális családi háttérből érkezők, illetve kisebbségi etnikai csoporthoz tartozók

Az előzőekből következően nem meglepő, hogy az intézmények adatgyűjtésében és gyakorlatában alkalmazott kategóriák szerint az esélyhátrány mindössze a szociokulturális családi háttérből érkezők tanulókra vonatkoznak, például:

„Hátrányos szociokulturális családi háttérből érkezők vannak (nehéz anyagi körülmények között élők, rendezetlen szülői háttérrel rendelkezők, elhanyagolt gyermekek).

Esélyhátránnyal élőknek számítjuk a tartósan beteg, a magatartászavaros (idegrendszeri problémával küzdő) és a tanulási nehézséggel küzdő (képességzavaros) tanítványainkat is. Fogyatékkal élő tanítványunk nincs, ill. etnikai csoporthoz tartozó is elenyésző számban. A fiúk és lányok aránya kiegyensúlyozott, nem ad okot negatív megkülönböztetésre. Készül rendszeres átfogó felmérés minden tanév elején, majd folyamatos az ifjúságvédelmi felelős és az osztályfőnökök kapcsolata.”

Egyetlen iskola kivételével az országos adatoknak ellentmondó adatok és becslések érkeztek az etnikai csoporthoz tartozó gyerekek arányát illetően: a leggyakoribb válaszként az egy-kettő vagy a fent olvasható elenyésző számú jelent meg. Az említett iskola becsült adata szerint ott viszont „a tanulók kb. kétharmada roma származású”.

Biztató tendenciának könyvelhető el az, hogy az iskolák mintegy felébe járnak fogyatékkal élő gyerekek, ha kis számban is, akik főleg látássérültek. Ez az arány azonban korántsem kezezi le a magyarországi populáció arányszámaikat. Fel kell tehát tételeznünk, hogy a fogyatékkal élők túlnyomó része továbbra is speciális intézményekben tanul, még akkor is, ha az inkluzív oktatásszervezés és a kialakított akadálymentes környezet módot és lehetőséget adhatna a nem speciális iskolában való tanulásukra.

Kimondottan jellemzőnek tekinthető, hogy a társadalmi nem kategóriája semmilyen tekintetben nem értelmezett kulturális-társadalmi hátrányokat képező kategóriaként. Ez a tudáshiány tükrözi a társadalompolitika nemekre vonatkozó gyengeségét és azt, hogy a közéleti és tudományos diskurzusok témára vonatkozó hiánya a társadalom ezen szűkebb szejletében is hiány. Az egyik válaszoló iskolaigazgató kimondottan szóvá is tette azon véleményét, mely szerint a nemek kategóriája nem tartozik az esélyegyenlőségi kérdések közé.

A sajátos, bürokratikus elven végrehajtott kategóriaképzés gyakorlatát és ezzel a társadalomtudományi csoportkategóriák nem ismeretét és nem megértését sugallja az a tény is, hogy bár a kérdésben nem szerepelt, sok válaszoló intézmény itt közölte az SNI, BTM, HH és HHH csoportokban azonosított tanulók számát.

Arra következtethetünk tehát, hogy az intézményekben nem áll rendelkezésre olyan átfogó és összegző helyzetfelmérés, mely a kiemelt négy csoporthoz tartozó esélyhátrányokkal élő gyerekekre: fogyatékkal élők, fiúkra vagy lányokra, hátrányos szociokulturális családi háttérből érkezőkre, illetve kisebbségi etnikai csoporthoz tartozókra komplex módon vonatkozna. Ezen ismeretek hiányban viszont kevés az esély arra, hogy az intézmény pedagógusai hatékony pedagógiai tevékenység és módszertani eszköztár fejlesztését tudják megvalósítani. Kiemelt feladatként jelenik meg tehát az olyan helyzetfelmérések és esettanulmányok elvégzése, amelyek kiindulást adhatnak az ilyen irányú pedagógiai programok fejlesztésének – a bürokratikus oktatásszervezés gyakorlata helyett.

A pozitív diszkriminációt támogató programok, projektek, események az iskolákban

A pozitív diszkriminációt támogató programok, projektek és események sorában szintén megmutatkozik az esélyegyenlőség és a pozitív diszkrimináció értelmezésének sokfélesége. Egyes iskolák változatlanul a törvényes kötelezettségként elvégzendő SNI, HH, HHH és BTM gyerekek felzárkóztatási programjainak említésére szorítkoznak. Azonban az intézmények harmadánál már megjelenik a hátrányos szociokulturális helyzetű fiatalok iskolán kívüli kulturális eseményeken való részvételének finanszírozása, civil szervezetekkel való együttműködésben megvalósult események, főként fogyatékkal élők támogató szervezeteivel való együttműködésben.

Emellett kiemelendők és példaadónak, tehát jó gyakorlatnak, jó mintának tekintjük a következő bemutatott eseményeket, programokkal és intézményekkel való együttműködések:

- Söjtöri Cigány Kisebbségi Önkormányzat,
- Veszprém Megyei Mozgáskorlátozottak Egyesülete,
- *Gyűlölet nélkül, önkéntesen az esélyegyenlőségért* projekt,
- Anna Frank vándorkiállítás Veszprémben: a kilencedikes diákok kiállításvezető képzésen vettek részt, majd pedig rendszeresen ők vezették a kiállítást (Balatonalmádi),
- Debreceeni Esélyék Háza (Hajdúnánás).

Emellett két jelentős országos hálózatban működő programban vesz/vett részt számos iskola és kollégium:

- Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP), és
- Integrációs pedagógiai rendszer (IPR) program.

A pozitív példák ellenére megállapítható, hogy az intézmények korántsem használják ki a civil szférában ma fellelhető kapcsolatokat, aktivitást és az ott felhalmozott tapasztalati társadalmi és kulturális ismereteket. Ha ez így lenne, az itt megkezdett listánknak több oldalon át kellene még folytatódnia. Ebből arra következtetünk, hogy a legtöbb intézmény viszonylag zárt intézményként működik, elvonulva a helyi társadalmi civil közélet eseményeitől, azaz inkább működik az oktatási rendszer belső logikája és hierarchiája mentén, mint a helyi társadalom szerves részeként. Ez a helyzet megnehezíti az esélyegyenlőtlenség kérdésének társadalmi kérdésként való kezelését és konzerválja a viszonylag steril körülmények között, inkább egyéni individuális tanulói adottságként való felfogását. Elvész annak megértése, hogy az iskola mikrotársadalmi környezetében található intézményekkel való együttműködés jelentősen fokozhatná az esélyegyenlőségi kérdések megoldásának hatékonyságát és sikerét az iskolán belül, és ezáltal lehetővé tenné az iskola felfelé való társadalmi mobilizációs funkciójának működését és kiteljesedését.

Az esélyegyenlőség mint társadalmi téma az osztályfőnöki órákon

A kérdésre adott válaszokból ugyancsak arról győződhetünk meg, hogy az esélyegyenlőség fogalmának és jelentésének nincsen egységes pedagógiai értelmezése a megkérdozettek körében. Legtöbb intézményben az „esélyegyenlőségi téma” „rendhagyó osztályfőnöki órai téma”, tehát ráadásként, a szokásos témáktól eltérőként kell értelmeznünk. Ez a gyakorlat ellentmond az inkluzív pedagógia felfogásának és gyakorlatának, ahol is a téma pedagógiai normalizálása a cél, annak tudomásul vétele, hogy a tanítás és tanulás iskolai világának és valóságának a társadalmi különbségek is részei, mivel ezek részei az iskolán kívüli társadalmi kulturális valóságnak is. A társadalmi és kulturális sokféleséghez köthető témafeldolgozás nem jelenik meg a válaszok között. Ez a rossz értelmezés felfogható úgy, mint a pedagógusok képzésének hiánya az inkluzív és esélyegyenlőségi pedagógia terén, értve ezt a továbbképzésekre és az alapképzésekre egyaránt.

Jellemző praxisnak tűnik a téma pedagógiaivá tételének oly módú háritása is, hogy ezeknek a rendhagyó óráknak a meghívott szakemberei védőnők, rendőrök, pszichológusok, a Gyermekjóléti Szolgálat és Pályaválasztási Tanácsadó, Egészségmegőrzési Központ szakemberei. Ezek a válaszok újra csak azt sugallják, hogy az esélyegyenlőség problematikája nem társadalomismereti, kultúraismereti kérdésként értelmezett, hanem a társadalmi környezeti meghatározottságukból kiragadva, sajátosan egyéneket érintő kérdésként, életvezetési kérdésként tételeződnék, s mint ilyenek szaktanácsadással és szakszolgálati ellátással kezelendők, és nem a pedagógia terében jelenlévő és megoldandó problémakörként.

Pozitív példának tekinthető azonban a pápai Türr István Kollégium választása, melyben megjelenik az előítéletek és sztereotípiák értékelésének tanulása, ami az alapját képezi bármilyen lehetséges esélyegyenlőség pedagógiai tevékenységnek: „...a kollégiumi önismereti-személyiségfejlesztő foglalkozások (AJTP) tematikájának része az elfogadás-elutasítás, sztereotípiák és előítélet (az előítélet kialakulása és redukációjának lehetőségei), az empátiás készség fejlesztése, toleráns viselkedés stb. feldolgozása.”

Érdemes kiemelni azt a tényt, hogy az intézmények többségének válaszaiban ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódik a pályaválasztás és életpálya-építés témája. Ebben az esetben az intézmények jól azonosítják azt az összefüggést, hogy az esélyegyenlőségi kérdések megoldása vagy megoldatlansága szoros összefüggésben áll a tanulók pályaválasztási lehetőségeivel. Mivel ennek a kapcsolatnak a mibenlétét a rendelkezésünkre álló információkból nem ismerhetjük meg, kézenfekvőnek tűnik, hogy ezt a témát egy olyan, a jövőben vizsgálendő csomópontnak tekintsük, ahol jól megfogható, konkrét kiindulópontot találunk mindazon részletek feltárásához és leírásához, melyek ahhoz szükségesek

sek, hogy a pályaválasztáskor a társadalmi mobilizáció lehetősége elérhetővé és mérhetővé váljon.

Ha az iskolai praxisokról nincsenek feltárt ismereteink, ez azt a problematikát veheti fel, hogy a társadalmi elvárásoknak megfelelően, esetleg a pályaorientáció során az intézmények olyan képzések és foglalkozások felé irányítják a tanulókat, amelyekben erősen érvényesül az érintett tanulóknak a sztereotípiákon alapuló „választások” felé való terelgetése, különös tekintettel például a fiúk és lányok pályaorientációjára vonatkozóan. De a szakképzésbe és a felsőfokú továbbtanulás felé irányított diákok társadalmi-kulturális családi háttere és a szülők bevonása és tájékoztatása mikéntjének a kérdése is feltárára vár.

Az oktatási esélyegyenlőség témájában képzett (továbbképzésben részt vett) pedagógusok aránya

A többségre az a jellemző, hogy nem azonosítható a felsorolt továbbképző programok között olyan, amely valóban az esélyegyenlőség pedagógiájának elsajátítását – célozná az elméletben és gyakorlatban egyaránt – bár vitathatatlan, hogy az egyes továbbképzések általában fejlesztik a pedagógusok kompetenciáit, tehát hatással lehetnek arra is, hogyan alakítják ki az esélyegyenlőség kérdésében pedagógiai attitűdjüket.

Ebben a kérdéscsoportban is jellemző, hogy az SNI és HH gyerekek segítését célzó pedagógiai módszerként értelmezik a válaszadók az esélyegyenlőség kérdéshez kapcsolható új ismeretek és gyakorlatok elsajátítását. Ilyen, a továbbképzés során tanult módszerként jelenik meg például a differenciált tanulásszervezés, a kooperatív tanulás és a projektpedagógia, valamint a konfliktuskezelést célzó és mentálhigiénés továbbképzés.

Pozitív végkicsengést ad azonban az a szinte egyöntetű válasz, hogy az iskolák és kollégiumok vezetői az esélyegyenlőség-pedagógiai tartalmú képzések szükségességét felismerik és kimondottan lényegesnek és fontosnak vélik, tehát vállalnák az ilyen képzésen való részvételt.

A szaktárgyak tanulása, a kompetenciafejlesztés és az esélyegyenlőség kérdésének összefüggései

Ebben a kérdéskörben igen váratlanul és meglepő módon sok a „nem” válasz az intézmények részéről arra vonatkozóan, hogy az ismerettartalmak és a kompetenciafejlesztő tevékenységek összeköthetők-e az esélyegyenlőségi helyzet javításával, ezek lehetnek-e az esélyegyenlőség megteremtésének pedagógiai eszközei. Ellentmondásosnak és egy újabb nem jól megértett pedagógiai problémának és fejlesztési feladatnak értékelhető ezért a három kérdéskör együttese. A három kérdéskör összefüggése felfedezésének a hiánya a jövőben kiemelt kutatási téma kell legyen.

A lakonikus „nem” válaszokból az világlik ki, hogy valószínűleg a háromféle igény/téma pedagógiai megvalósításakor külön-külön is problematikus és hibákkal terhelt az intézményekben folyó pedagógia praxis.

Ennek ellenére, a sok negatív válasz közül kiemelendő egy mintaértékű leírás, melyet a Fejér Megyei Önkormányzat sárbogárdi Petőfi Sándor Gimnáziuma és Szakközépiskolája adott:

„A gyerekek az otthonukra, a szomszédságukra és kortárscsoportjukra jellemző egyenlőtlenségeket továbbviszik magukkal, s ezekkel az egyenlőtlenségekkel felnőtt életükben, az iskola elhagyása után is szembe kell nézniük. A gimnázium mint intézmény jelentősége a hátrányos helyzetű térségben abban van, hogy tevékenységével hozzájárul az egyenlőtlenségek kiküszöböléséhez. Törekszünk nevelő-oktató munkánk során az iskolarendszerben meglévő szelektív hatások mérséklésére, inkluzivitással az egyenlő hozzáférés és esélyegyenlőség biztosítására. Szegregációmentes, együttnevelési környezet kialakítására.”

A pedagógusok tudatossága a nemi, etnikai, szociokulturális hovatartozás és testi fogyatékoság alapján a közvélekedésben gyakran szokásos sztereotípiákat tekintve

Az intézmények legtöbbször jellemző, hogy nem érzékeli a sztereotípiák káros szocializációs hatásait, nincsen tudatában „működésüknek”, és nem tekinti pedagógiai feladatnak a kulturális sztereotípiák lebontását. Számos olyan válasz érkezett, mely szerint iskolájukban „nem található” sztereotípiát tartalmazó vélekedések és gondolkodás- és viselkedésmódok. Ezek a megállapítások egyértelműen a pedagógusok súlyos ismerethiányát jelzik a tekintetben, hogy meglássák és kezelni tudják a társadalmi megkülönböztetések alapjait, hogy érzékeljék és tudatosan kezeljék az ezekből a megkülönböztetésekből eredő társadalmi hátrányokat megélt gyerekek fejlesztését, és tanulásukat igényeik szerint segítsék. Egy-egy tipikus válasz: „Kerüljük a sztereotípiákat, de problémaként fel sem merül.” és „A pedagógiai program és az esélyegyenlőségi terv végrehajtásával próbáljuk a tanulók véleményét formálni.”

A válaszadó intézmények kisebb hányadában azonban ismertek azok a pedagógiai fogások és tevékenységformák, melyek kimondottan a sztereotípiák működési mechanizmusának megértésére és tudatos kezelésükre készültek:

„Elsősorban a beszélgetés és szerepjáték módszerét alkalmazzák a nevelők. Iskolánkban két éven keresztül drámapedagógusok tartottak foglalkozásokat, ahol helyzetgyakorlatokon keresztül hívtak elő hasonló élethelyzeteket. Hasonló témaválasztású volt a pápai színházban diákok által bemutatott darab is. A bemutatót megbeszélés, elemzés követte. A színjátszó csoport tagja egyik diákunk is, aki etnikailag érintett.”

„Multikulturális tananyag, témák beemelése a tantervbe, multikulturális projektek megvalósítása, szociális kompetenciafejlesztés. Módszerek közül a kooperatív csoportmunka és a projekt módszer megvalósítása segít ezt a munkát.”

Összegzés

Összegezve megállapítható, hogy a vizsgált intézmények az iskolai esélyegyenlőség biztosítását célzó törvényi előírásokat ismerik és betartják. Jellemzőnek tekinthető, hogy az esélyegyenlőség ismeretkörének hiánya miatt, az oktatáspolitikai programokban és irányelvekben is elterjedt módon elkülönítő kategóriákat állítanak fel, és az esélyegyenlőség kérdésének megoldását az SNI, HH, HHH, BTM gyerekek sajátos segítő – gyakran a gyógypedagógia körébe rendelhető – nevelésével azonosítják.

A legtöbb vizsgált oktatási intézmény az integráció elve alapján az oktatáspolitikai által irányított, programozott, individuumba fókuszáló módon kezeli az esélyegyenlőség problematikáját, így várhatóan annak hatékonysága és eredményessége kevesebb, mint amilyen az inklúzió pedagógiájának elterjedésével elérhető lenne.

Az adott témában az oktatási rendszer és az egyes intézmények patológikus működése figyelhető meg, melynek fő összetevői: (1) a hiányos és részleges oktatáspolitikai intézkedések, (2) a pedagógusok elméleti ismerethiánya, társadalmi- és helyzetelemző kompetenciájuk hiánya, (3) az oktatási rendszer és az egyes intézmények viszonylag zárt rendszerként való működése. Emiatt az adott közoktatási intézmény nem aknázza ki azokat a lehetséges rendelkezésre álló társadalmi kapcsolatrendszerket, melyek megadnák azt a mikrotársadalmi beágyazottságot, ahol a valóságos társadalmi terep az esélyteremtés, a tolerancián alapuló és előítélet-mentes véleményformálás és kommunikáció megtanulását és gyakorlását szolgálja.

Irodalom

2003. évi CXXV. törvényt az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet (a 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szövege).

Diszkrimináció az oktatásban. UNESCO nemzeti jelentés, Magyarország. (2008) Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Ferge Zsuzsa (2000): *Elszabaduló egyenlőtlenségek.* Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.

UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All.* UNESCO.

Köpatakiné Mészáros Mária (2008): *A prevenció pilotprogram hatása a befogadó intézményi gyakorlatra. Középiskolai kutatás és prevenció program.*

Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.

Mihály Ildikó (2000): Esélyegyenlőtlenség – az első híján van-e második esély? *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz.

Mihály Ottó (2001): Pedagógiai, etikai, tudományos és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban. A „klasszikus” pedagógia és a nevelés „klasszikus” paradoxonai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz.

Radó Péter (2000): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai koncepciók. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz.

Radó Péter (é. n.): *Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai koncepciók.* Kézirat.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet

Pedagógusetikai kódexek bemutatása, vizsgálata

„A Kódex nem az egész embert átmelegítő, rendíthetetlenül megvalósult erkölcs maga – csak mankó, amelyet majd egyszer eldobhatunk, mert a töréseket kihevert, ép csontozatú emberlénynak már semmiféle külső támogatásra sem lesz szüksége. De addig örüljünk neki: használjuk. Segít. Erősít. Véd.” (Jókai, 2004:8)

Bevezető

Az etika a gyakorlati filozófia egyik ága (Arisztotelész, 1997), amely általános belső szabályokat fogalmaz meg a társadalom, az emberek számára. Ebben az értelemben tehát útmutatást, normarendszert állít fel, amely a minőség, a minőségi élet, a minőségi munka meghatározója lehet. Az etika szó jelentése a Magyar Értelmező Kézi-szótár (1987) szerint a következő:

1. erkölctan
2. valamely hivatás körébe vágó erkölcsi szabályok összessége, pl. orvosi etika.

Etikai kódexet alkottak több humán szakma képviselői is, például ügyvédek, újságírók, pszichológusok, orvosok (1), hiszen nap mint nap találkoznak, foglalkoznak emberekkel. Különösen fontos tehát, hogy a pedagógus etikáról is beszéljünk, hiszen a tanárok fejlődésben lévő gyermekekkel foglalkoznak, így nagyon érzékenyen reagálhatnak egy-egy kijelentésre, szituációra, amely a későbbi életükre is hatással lehet.

Gyököcssy Endre (1990, 87–90. o.) az *El nem némuló harangok* példázatában egy diákkori élményét eleveníti fel, amelyben elmondja, hogy maga sem gondolta volna, hogy a pedagógus könnyelmű kijelentése évekkel később az egyik osztálytársának felnőttkorban elkövetett öngyilkosságához vezethet.

Felvetődik a kérdés: mihez van joga, mit engedhet meg magának egy pedagógus?

Az erkölcs és a jog szorosan összefüggő fogalmak. Míg az erkölcs a tetteink, cselekedeteink belső mozgatóerőit, elveit vizsgálja, addig a jog mindezek külső megnyilvánulásait kutatja.

A pedagógusok jogait és kötelességeit a közoktatási törvény szabályozza. (2) Néhány jogszabály példaként:

„7.a) nevelő és oktató tevékenysége keretében gondoskodik a gyermek, tanuló testi épségének megóvásáról, erkölcsi védelméről, személyiségének fejlődéséről, továbbá az ismereteket tárgyilagosan és többoldalúan közvetítse,

7.d) közreműködjön a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában, a gyermek, tanuló fejlődését veszélyeztető körülmények megelőzésében, feltárásában, megszüntetésében,

7.e) a gyermek, tanuló életkorának, fejlettségének figyelembevételével elsajátíttassa a közösségi együttműködés magatartási szabályait, és törekedjék azok betartatására.

7.f) a szülőket gyermekük nevelésével és oktatásával, fejlődésével kapcsolatosan, továbbá a szülőket és a tanulókat az őket érintő kérdésekről rendszeresen tájékoztassa, a

szülőt figyelmeztesse, ha gyermeke jogainak megóvása vagy fejlődésének elősegítése érdekében intézkedést tart szükségesnek”. (3)

Aáry-Tamás Lajos (2003) oktatási ombudsman szerint, aki vizsgálta a jog és az etikai kódex kapcsolatát, az etikai kódex a jognál részletesebb, önkéntes szabályozó, melynek alapvető célja a pedagógus viselkedésének szabályozása. Másodlagos célként említi a kódex tájékoztató jellegét, mely által a pedagógiai folyamatban érintettek pontosabb információhoz juthatnak a pedagógusokkal kapcsolatos „elvárható magatartásról és hozzáállásról”. Aáry-Tamás megfogalmazza, hogy az etikai kódex tulajdonképpen értékek tárháza, hagyományteremtő szándékkal.

Nemcsak a közoktatási törvényben, hanem a tanári mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményeinél is megtalálható egyfajta normaállítás a leendő pedagógusok felé, amelynek tartalmára vonatkozóan természetesen a képzést folytató egyetem szerepe meghatározó. A következő idézet A mesterfokozat és a tanári szakképzettség szempontjából meghatározó ismeretkörök című fejezetben található:

„A tanári szerep dimenziói, erkölcsi és jogi meghatározottsága, a hivatás gyakorlása során felmerülő társadalmi szerepelvárások és fellépő szerepkonfliktusok. A tanári önfelreflexió szerepe a pályán való fejlődés folyamatában.” (4)

Jelen tanulmányban több pedagógus etikai kódexet mutatunk be, keresve az összefüggéseket, hasonlóságokat, különbségeket a vizsgált anyagokban.

A forráskorpusz kijelölésének szempontjai

A tanulmány témájának, célkitűzésének megfelelően hat különböző magyar nyelvű etikai kódexet választottam, amelyek mindegyike megfelel annak a kritériumnak, hogy megjelentek nyomtatásban, és a közoktatásban az oktatási-nevelési kérdésekben útmutatóul használnak. Továbbá kettő külföldi kódexet is vizsgálok a nemzetközi kitekintés érdekében.

Választásom e szempontokat figyelembe véve a következő etikai kódexekre esett:

- a Független Pedagógus Fórum etikai kódexe,
- a Magyar Katolikus Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok etikai kódexe,
- a tatabányai Szent Margit Általános Iskola Etikai Kódexe,
- a Magyar Református Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusokra vonatkozó etikai előírások,
- a Kecskeméti Református Internátus Etikai Kódexe,
- a miskolci Kossuth Lajos Evangélikus Általános Iskola, Gimnázium és Pedagógiai Szakközépiskola etikai kódexe,
- egy olasz gimnázium (Liceo Classico N. Zingarelli, Cerignola) etikai kódexe a pedagógusoknak,
- az amerikai tanárok egyesületének (Association of American Educators) etikai kódexe.

A választott etikai kódexek különböző nézőpontú, más meggyőződésű, világnézeti alapon álló anyagok, amelyek segítségével bemutatatható az etikai kódexek sokszínűsége. Az elemzés alapjául szolgálnak az adott egyház, intézmény által támasztott előírások, a tematika szerinti felosztás, továbbá elemzési szempont lehet még:

- az etikai kódex célja,
- értékelméleti alapja,
- az általa közvetített világnép,
- érvényességi köre stb.

Az etikai kódexek rövid tartalmi bemutatása

A Független Pedagógus Fórum Pedagógus Szakmai Etikai Kódexe

Elsőként a Független Pedagógus Fórum által alkotott *Etikai Kódex Pedagógusoknak* című anyagot mutatom be, melynek első kiadása 1996-ban jelent meg, majd 2001-es átdolgozása a pedagóguspálya etikai szempontból megítélendő mozzanatait tárgyalja. A mű 21 oldalból áll. A bevezető egyértelműen hangsúlyozza, hogy a szakmai kódex értékelméleti alapja az antikvitás és a zsidó-keresztény hagyományok, amelyek kiindulópontjai voltak az európai humanista értékrendnek. A kódex céljaként az eligazodást, az összetartozás érzését jelöli meg a pedagógusoknak olyan élethelyzetekben, melyeket a jog nem szabályoz, és egyben növelheti a szakma megbecsültségét is.

A kódex érvényességi köréről elmondható, hogy minden pedagógus számára ajánlás, vagyis nem tekinthető törvénynek, így a helyi iskolai pedagógiai programokban, a pedagógusok aláírásával igazolva kell kinyilatkoztatnia a szakmai közösségnek, a tantestületnek ezen elvek elfogadását, követését. S minél többen teszik ezt meg, annál nyilvánvalóbbá válhatnak a társadalom felől elvárt, elvárható viszonyulások, melyek a pedagógusok egymás közötti, a pedagógusok és szülők közötti, a pedagógus és a tanítvány közötti stb. viszonyrendszerben működnek.

A pedagógus személyiségével, munkavégzéssel, pályájával kapcsolatos etikai normák című fejezetben az önképzés, a testi-lelki egészség jelentőségéről olvashatunk. Kitér a pályakezdő pedagógus, a vezetői, szakértői, szaktanácsadói, illetve vizsgálónői szerepekre, majd röviden összefoglalja a pedagógus munkájának lényegét: az értékeremtést, képességfejlesztést. Elismeri, hogy a pedagógus is tévedhet, azonban ebben az esetben a hiba, a probléma megoldásán kell fáradozni. A pedagógusnak példát kell mutatnia a természettisztelet és környezettudatosság terén is. A szakmai szervezetek munkájába aktívan be kell kapcsolódnia.

A nevelő-oktató munka etikai normái fejezet további alfejezetekre oszlik: vannak olyan normák, amelyek valamennyi közoktatási intézményben javasoltak, és vannak olyanok, amelyek az óvodákra, az iskolákra és a kollégiumokra vonatkoznak. Értelemszerűen az első rész a leghosszabb, a többi a felbontásból adódóan rövidebb. A valamennyi közoktatási intézményre vonatkozó normák hangsúlyozzák a másik ember tiszteletben tartását, a továbbiak pedig az egyéni bánásmódot, segítségnyújtást, a konfliktusok helyes kezelését, a szülőkkel folytatott párbeszédet, a személyiségi jogok tiszteletét, az önfejlesztést, stb.

A gyermekekkel való kapcsolat etikai normái részben elsőként a tanár-diák kapcsolat milyenségéről olvashatunk: a mester-növendék kapcsolat a követendő. Fontos az elfogadó, a segítő magatartás a nevelői munka során. A tantestületnek egységes álláspontot kell képviselni a nevelési programban meghatározottak alapján. Ebben a részben olvashatunk arról, hogy a pedagógus nem korrepetálhatja anyagi ellenszolgáltatásért a saját diákjait, nem alázhatja meg, nem gúnyolhatja, nem alkalmazhat testi fenyítést, nem létesíthet velük szexuális kapcsolatot, saját gyermekét pedig, amennyiben mód van rá, ne tanítsa.

A szülőkkel való kapcsolat etikai normái szerint a pedagógus és a szülő között egyenrangú viszonynak kell lennie, de a nevelés területén a pedagógus szerepe a döntő, hiszen ő a szakember. A szülőértekezlet alkalmával nem személyeskedik, csak az egész csoportot érintő kérdésekről beszélhet. A pedagógust kötelezi a titoktartás. Az iskolában gyűjtött pénzről el kell számolni. A szülők munkáját saját célra csak anyagi ellenszolgáltatással veheti igénybe.

A pedagógus szakmai kapcsolatok tekintetében fontos kiemelni a kollégák megbecsülését, az értékek tiszteletét, a pedagógus hivatás iránti elkötelezettséget. A pedagógusok

munkakapcsolatát az együttműködés, a tapasztalatok átadása, a tárgyszerűség kell jellemezze, az iskolán kívül pedig elismerően szól kollégáiról, az intézményről.

A *További szakmai etikai normák* szerint a nem pedagógus kollégákkal is alapvető a tisztelet megadása. A titoktartásról, az intézmény jó hírnevének megőrzéséről itt újra olvashatunk. Pedagógiai kutatás csak abban az esetben végezhető, ha annak semmiféle további káros hatása nem lehet. A szakmai ellenőrzéseket együttműködően fogadja, a saját munkájához önkritikus.

A pedagógus munkájának értékelési szempontjai:

- képzettsége,
- a növendékeinek mérhető fejlődése,
- kötelességeinek teljesítése,
- személyiségének fejlődése, a hiányok pótlására való törekvés,
- etikai normák megtartása.

Fontos megjegyezni, hogy a szakmai etikai kódex végén egy vállalás is olvasható, miszerint a Független Pedagógus Fórum vállalja a hozzá elküldött problémák vizsgálatát, amely munkát egy etikai bizottság végezze.

A szakmai etikai kódex végén két függelék található: a pedagógusok elvárásairól és a pedagógusok jogairól és kötelezettségeiről.

Etikai kódex a Magyar Katolikus Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára

A Magyar Katolikus Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára a Magyar Katolikus Püspöki Kar megbízásából a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet (KPSZTI) készítette el szakmai kódexüket, amely 1998. szeptember 1-jén lépett hatályba (*Katolikus...*, 1998).

A *Bevezetésben* az etikai kódex értelmezéséről, annak érvényességéről, háttéréről, keresztény erkölcsi elveken nyugvó értékelméleti alapjáról és létrehozásának céljáról olvashatunk, valamint arról, hogy a benne foglaltak „nem szankcionáló jellegűek, de föltétlenül irány- és útmutatók a katolikus intézmények tanárai és dolgozói számára”.

Külön említést érdemel, hogy az etikai kódexben megtalálható, hogy mely dokumentumok felhasználása nyújtott segítséget a szerzőknek az elkészítéshez.

Az Etikai Kódex nagyobb részekre tagolható: Az elsőben a katolikus nevelés és oktatás alapelveibe, az egyház nevelésre irányuló alapelveibe, a katolikus iskola lényegébe, valamint a katolikus hit és erkölcsi alapelvek katolikus iskolai érvényesülésébe nyerhetünk bepillantást. A kódex második részében a szerzők a nevelők konkrét élethelyzetinek erkölcsi alapelveiről a nevelők tanítványukhoz, munkatársakhoz, intézményhez, szülőkhöz, egyházhöz, nemzethez, hazához és szaktárgyukhoz fűződő viszonyában tárgyalják az etikai kérdéseket.

A kódex öt fejezetből áll:

A katolikus nevelés és oktatás szentírási alapelvei: ebben a részben a katolikus oktatói, nevelői munka hitbéli alapjairól olvashatunk, bibliai idézetekkel alátámasztva.

Az egyház nevelésre irányuló alapelvei: a fő cél az emberek üdvösségének szolgálata. Az iskola a műveltség megszerzésének eszköze, amely az ember kibontakozását segíti elő.

A katolikus iskola lényegének meghatározása: az iskola feladata a gyermek értelem fejlesztése, amelyben elkerülhetetlen valamely világnézet határozott hirdetése. A katolikus iskola Krisztus példáját állítja a fiatalok elé. A kritikus gondolkodásra, az erények gyakorlására, a hiteles magatartásra, a keresztény elkötelezettségre nevel.

A katolikus hit és erkölcsi alapelvek érvényesülése a katolikus iskolában, intézményben. A katolikus iskola a bibliai értékrendet elfogadó és gyakorló szülők és gyermekek

találkozási helye. A katolikus nevelő munkájában, viselkedésében a krisztusi lelkület figyelhető meg. Erős magyarságtudattal, az egyház hagyományaival azonosuló, önálló, érett személyiség. Szívesen vállal jószolgálati munkát.

A katolikus nevelő konkrét élethelyzeteinek erkölcsi alapelvei. A katolikus nevelőnek hét különböző típusú kapcsolatrendszerére vonatkozóan találunk tulajdonságlistákat, amelyek elvárásként fogalmazódnak meg. Ezek az alapelvek a következők:

Alapelvek a nevelőnek a tanítványához való viszonyában

Az etikai kódex egyértelműen tudatában van a pedagógus munkájának nehézségeivel. Hangsúlyozza, hogy a pedagógus az egész személyiségével nevel, munkája nem csupán egy foglalkozás, hanem választott hivatás.

Fontos kiemelni néhány, a pedagógusra vonatkozó sajátosságot e pontban:

a nevelőnek mindig vonzóznak, őszintének kell lennie,

munkájában igényesnek,

lelkigondozói feladatokra is készen kell állnia, teológiai, pszichológiai, hitbéli tudását gyarapítania kell,

a tanórára pontosan kell érkeznie,

az iskolában felmerülő konfliktusok megoldására a humort is segítségül hívhatja, de gúnyolódás nélkül,

a tantestületben kialakult problémákat nem viszi a gyerekek elé, kollégáját nem beszéli ki,

intim kapcsolatot nem létesíthet tanítványaival a jogviszony ideje alatt,

szenvedélybeteg nem lehet pedagógus,

megjelenése ápolt, mértéktartó,

magántanítványt nem vállalhat saját iskolából,

értékelése következetes, igazságos, ad javítási lehetőséget a diákjainak.

Alapelvek a nevelőnek a munkatársaihoz való viszonyában:

A katolikus iskola jó légkörének alapja a nevelők egymás közötti nyílt és őszinte viszonya. Kollégának az tekinthető, akivel

Aáry-Tamás Lajos (2003) oktatási ombudsman szerint, aki vizsgálta a jog és az etikai kódex kapcsolatát, az etikai kódex a jognál részletesebb, önkéntes szabályozó, melynek alapvető célja a pedagógus viselkedésének szabályozása. Másodlagos célként említi a kódex tájékoztató jellegét, mely által a pedagógiai folyamatban érintettek pontosabb információhoz juthatnak a pedagógusokkal kapcsolatos „elvárható magatartásról és hozzáállásról”. Aáry-Tamás megfogalmazza, hogy az etikai kódex tulajdonképpen értékek tárháza, hagyományteremtő szándékkal.

az evangéliumi nevelés közös ügy. Ha kollégáján a gyengeség vagy az eltévelyedés jeleit tapasztalja, akkor figyelmeztetnie kell, ha pedig ekkor sem tapasztalható javulás, tájékoztatni kell az iskola vezetését.

A katolikus pedagógus szerény és segítőkész, békességre törekvő, az azonos vagy hasonló szakos nevelőkkel együttműködő (munkaközösség).

Alapelvek a nevelőnek az iskolájához való viszonyához

A katolikus pedagógus szereti az intézményét, ismeri annak múltját, az alapítótakat. Vállalnia kell minden pedagógus munkakörhöz tartozó feladatot, azonban közéleti-politikai feladatot csak abban az esetben vállalhat, ha az nem megy a saját oktatói-nevelői munkájának rovására.

Az intézmény fenntartójának erkölcsi kötelessége az iskolában folyó munka értékelése, a jó munka elismerése.

Alapelvek a nevelőnek tanítványainak szüleikhez, családjához való viszonyában

A katolikus pedagógus a szülőkkel együttműködő, tájékoztatja őket a gyermek szellemi, testi, lelki fejlődéséről. Munkájáért ellenszolgáltatást nem vár és nem fogad el. A nevelő nem élhet vissza sem a gyermek, sem a szülő bizalmával.

Alapelvek a nevelőnek egyházához való viszonyában

A katolikus nevelőnek hithűnek, a vallását rendszeresen gyakorlónak kell lennie. A más felekezetűek irányában megértő és elfogadó magatartás a kívánatos.

Alapelvek a nevelőnek a nemzethez, a hazához való viszonyában

A katolikus nevelőnek alapfeladata a magyarságtudat erősítése, a nemzeti hagyományok ápolása.

Alapelvek a nevelőnek a szaktárgyához való viszonyában

A katolikus nevelőnek kötelessége a szaktárgyával kapcsolatos újabb eredmények követése, tudásának gyarapítása, a tudomány iránti tisztelet.

A katolikus etikai kódex egy bibliai idézettel záródik, Máté evangéliumának egy részletével.

Az Árpád-házi Szent Margit Katolikus Általános Iskola (Tatabánya) etikai kódexe

Megvizsgáltam a tatabányai Árpád-házi Szent Margit Katolikus Általános Iskola etikai kódexét, amelyet 2005. október 19-én adtak ki.

A kiadvány az etikai kódex mellett a házirendet is tartalmazza. Az etikai kódex öt oldalban foglalkozik a katolikus iskola feladataival, létrehozásának indokaival, a tanulóktól, szülőktől, pedagógusoktól elvárt etikai normákkal, továbbá a szülők és a nevelők kapcsolatával, az alábbi fejezetek szerint.

Az Árpád-házi Szent Margit Katolikus Általános Iskola a következő tagolásban az alábbi normákat fogalmazza meg:

A katolikus iskolák feladatai: A fejezet a katolikus egyház katekizmus normarendszerének megfelelően taglalja a sarkalatos erényeket: az okosság, igazságosság, lelki erősség, mértékletesség fontosságát.

Az etikai kódex megalkotásának indokai: Az iskola a jogokra hivatkozó, ám a felelősséget nem hangsúlyozó nevelés hiányával indokolja a kódex jelentőségét, továbbá azzal, hogy a tömegkommunikációs eszközök által közvetített, a fogyasztásra, a pillanatnyi örömökre sarkalló világméretű megvédjék az intézmény dolgozóit, tanulóit. Az önálló, felelős, erkölcsös személyiség kialakítására törekcsenek.

A tanulókkal szemben támasztott etikai elvárásaink: Ebben a részben hangsúlyozzák a szorgalmas, érdeklődő tanulást, a tanórán kívüli foglalkozásokon való aktív részvételt, a közösségi élet munkáiban való részvételt, a tiszteletteljes viselkedést az iskolában, a környezetet, az iskola értékeinek megóvását stb.

A szülőktől elvárt viselkedési, cselekvési normák: Az iskola elvárja a szülőktől, hogy elfogadják az intézmény katolikus jellegét, a pedagógusokkal partneri viszony kialakítására törekcsenek, probléma esetén tájékoztassák az osztályfőnököt, vegyenek részt az iskolai programokon stb.

Az iskola pedagógusaitól elvárt etikai normák: A pedagógussal szemben a következő elvárásokat támasztja az iskola:

– szakmai munkájában igényes, tervszerű, az értékelésben következetes, igazságos legyen,

- megjelenése ápolts, kulturált,
- beszéde igényes, pontos,
- a gyermek és a szülő bizalmával ne éljen vissza,
- a szülőket tájékoztassa a gyermekükre vonatkozóan,
- a kollégáival való konfliktusait nem viheti a szülők és a tanulók elé,
- legyen hiteles,
- tevékenységéért ellenszolgáltatást a szülőktől nem vár és nem fogadhat el.

A szülők és a nevelők kapcsolatára kölcsönösen jellemző, hogy:

- egymás feladatköreit tiszteletben tartják,
- egymás felé nyíltak, őszinték,
- megbecsülik egymást az esetleges konfliktusok ellenére is,
- kapcsolataikra a kölcsönös függőség jellemző, nem egymás rovására tevékenykednek.

Az etikai kódex végén található, hogy az ebben foglaltakat mindenki mérésnek tekintí, amely alapján számon kérhető annak betartása.

A református iskolák számára előírt etikai alapelvek

A református közoktatásban dolgozó pedagógusok számára – a két világháború közti előzményeket (5) követően – 1998-ban került kiadásra egy 21 oldalas etikai kódex (*Országos Református Tanáregyesület*, 1998). A kódex elején olvasható, hogy a Református Egyház Zsinata támogatja az anyag bevezetését. A szöveget 1997. november 8-án az Országos Református Tanáregyesület (ORTE) VII. konferenciáján fogadták el.

Az ajánlásban Papp Kornél, az ORTE elnöke megfogalmazza, hogy a nevelőtestületek az etikai kódexben foglaltak önkéntes vállalásáról döntsenek, és az elfogadás után minden pedagógus annak szellemében folytassa munkáját. Az ORTE Választmánya országos etikai bizottságot állít fel, amely a problémás helyzetekben állást foglal.

Az alábbiakban a tárgyalta etikai kódex szerkezete, tagolása alapján mutatom be a tartalmi elemeket, az egyes részekben megjelenő lényegi sajátosságokat.

Bevezető

Alapvető tényként jelenik meg, hogy az oktatási és nevelői tevékenység során elvárta a helyes etikai magatartás. Az etikai kódex – a katolikus egyház által kiadott anyaghoz hasonlóan – kiterjed minden egyes dolgozóra, aki az egyház által fenntartott intézményben végzi a munkáját. A kódex nem illemszabályok gyűjteménye, hanem mindenkor időszerű, iratlan etikai normáké. Hangsúlyozza továbbá, hogy a kötelezettségek megelőzik a jogokat.

A nevelők és az intézményben dolgozók kapcsolatrendszeré az alábbi viszonyokban mutatkozhat meg, így nyolc típusú interakció során jelennek meg az elvárható kötelezettségek:

- a tanulók,
- a tanulók családja,
- kollégák,
- az intézmény, illetve annak dolgozói,
- az egyház,
- a nemzet, a nép,
- a saját szak,
- az egyetemes kultúra iránt.

A kódex kijelenti, hogy a református pedagógusoknak jogaik a munkájuk teljesítése, a tanári szabadság és a tanulók tehetségének kibontakoztatása érdekében vannak.

A bevezető utáni első nagy egység a református egyház által képviselt bibliai és hitelvek érvényre jutását taglalja az iskolában.

I. Bibliai alapelvek

1. A református hitelvek és az iskola

Az etikai kódex kijelenti: a felelős erkölcsi cselekvés Isten Igéjének útmutatására adott engedelmes válasz. A legfontosabb hitbéli alapelvek: 1.1. Solus Christus! (Egyedül Krisztus!), Sola Scriptura! (Egyedül a Szentírás!), Sola Gratia! (Egyedül kegyelemből!), Sola Fide! (Egyedül hit által!), e négy elvből következik a Soli Deo Gloria! (Egyedül Istené a dicsőség!)

1.2. Az etikai kódex alapvetőnek tekinti, hogy a református pedagógusok tisztában vannak azzal, hogy a református erkölcsi elvek rendszere Isten Igéjére adott engedelmes válasz. Elismeri, hogy hit nélkül is lehet valaki erkölcsös, de a református pedagógusoknak a hitük által, a hitükben kell megmutatniuk erkölcsös magatartásukat. Az erkölcsös élet alapja az Isten és az ember szeretete.

2. A református hit és etikai alapelvek érvényesülése az iskolában

A református iskolai munka egyik szempontját Kálvin János adja, aki szerint az igazi bölcsességnek két összetevője van: az Isten és önmagunk ismerete. A református iskola Isten vezetése alatt áll, tehát az intézmény, illetve az ott dolgozó pedagógusok autonóm, teonóm személyek. A református pedagógusoknak az evangélium, az Isten törvénye a mérvadó, munkájukban ennek az egységnek kell megjelennie. Vagyis egyrészt viszonyítási pont, másrészt a tanuló mint Isten ajándéka képességeinek, adottságainak, egyéni fejlesztésének elfogadása. A nevelés tehát nemcsak vezetés, hanem érték közvetítés mintakövetés révén.

Fontos kiemelni a pedagógus és a tanuló közötti kapcsolat jellemzőit:

- elfogadják egymás szerepeit és tisztában vannak a sajátjukéval,
- őszinték, nyíltak egymáshoz, de ezzel nem élnek vissza,
- az esetleges konfliktusok ellenére is becsülik egymást,
- kapcsolatukat a kölcsönösség jellemzi,
- szabad az egyéni véleményalkotás, kreativitás, nem kíséri megtorlás,
- az egyéni igények megélése nem a másik ember igényének háttérbe szorításával történik.

A református pedagógus a munka és az imádság egységét vallja, éli meg (Orando et laborando!). Munkáját hivatásként éli meg, ami harmóniát, belső rendet eredményez. Fontos számára a közösség (család, gyülekezet, iskola, nemzet, emberség), a közösségi szellem kialakítása.

Az általános és az egyetemes alapelvek ismertetése után kerül sor az iskolai, nevelési gyakorlatban előforduló helyzetek számbavételére és az adott helyzetben, kapcsolatban elvárt magatartásminták bemutatására.

II. A nevelő konkrét élethelyzeteinek etikai megítélése

1. A nevelő kapcsolata tanítványaival

- 1.1. A nevelő az egész személyiségével nevel.
- 1.2. A szigorú szeretet és az irgalmasság jellemzi.
- 1.3. A szaktárgyi tudás és a tanulók iránti szeretetnek kell jellemeznie a pedagógust.
- 1.4. A keresztyén pedagógusnak lelkipáter feladatokat is el kell látnia, ha szükséges, például lelkész segítségét is kérheti.

- 1.5. A tanulókat formálja és irányítja.
- 1.6. A pedagógust a pontosság, a kiszámíthatóság és a szakmai munka rendszeressége kell jellemezze.
- 1.7. A pedagógus beszédét a komolyság, a derű, az igényesség jellemezze.
- 1.8. A tanártársakról a beosztásának megfelelő titulust használva, tisztelettel kell beszélni a tanulóknak.
- 1.9. A pedagógusnak család szeretőnek kell lennie.
- 1.10. A pedagógus élhet a humorral, de nem szabad összetéveszteni a gúnyolódással.
- 1.11. A tanuló titkokat bizalmasan kell kezelni, amennyiben további intézkedést igényel, azt elsőként az érintettel kell megbeszélni, majd tájékoztatni az igazgatót, aki értesíti a megfelelő szakhatóságot.
- 1.12. A pedagógus diákjával intim kapcsolatot nem létesíthet.
- 1.13. A pedagógusnak mértéktartónak kell lennie.
- 1.14. Megjelenése ápolat, kulturált.
- 1.15. Az értékelésben az igazságosságra törekszik.
- 1.16. Saját tanítványát magántanítványként nem taníthatja.
- 1.17. A keresztyén pedagógus Istennek tartozik hálával munkájáért, szavai és tettei egybehangzóak, magatartása hiteles. Hibáit igyekszik kijavítani. Szaktárgyaiban is a Biblia szemléletét képviseli.

2. A nevelő kapcsolata munkatársaival

- 2.1. A nevelők nyílt és jó kapcsolatban vannak egymással.
- 2.2. Kölcsönös segítségnyújtás a jellemző.
- 2.3. A kollégák szakmai tekintélyének megóvása kötelesség, az arányos teherviselésre kell törekedni.
- 2.4. Szerénység és a szolgálat jellemzi a keresztyén pedagógust.
- 2.5. Békességre kell törekedni, a viszályt szító kollégától meg kell válni.
- 2.6. Tudományos vita estén egymás megértésre kell törekedni.
- 2.7. A pedagógus a szakmai önállóságával nem élhet vissza.
- 2.8. A bizonytalan híreszteléseket megpróbálja kikutatni.
- 2.9. Minden pedagógusra vonatkozik az etikai kódex.
- 2.10. A beteg kollégákkal tartani kell a kapcsolatot.

3. A nevelőnek iskolájával való kapcsolata

- 3.1. A pedagógus szereti iskoláját, hűen szolgálja.
- 3.2. Az iskolavezetés és a nevelőtestület között munkatársi közösség van.
- 3.3. Ismerni kell iskolája történetét.
- 3.4. A nem pedagógusi munkakörben dolgozókat is tisztelet illeti az iskolában.
- 3.5. Az intézményi törvények betartása mindenki számára kötelező.
- 3.6. Az iskola vezetésének kötelessége a nevelőtestület értékelése.

4. A nevelő kapcsolata a tanítványai szüleivel és családjával

- 4.1. A nevelő a szülőkkel jó kapcsolatot alakít ki.
- 4.2. A pedagógus megosztja a szülőkkel a gyermekre vonatkozó ismereteit.
- 4.3. A pedagógus, a tevékenységéért nem fogad el a szülőktől ellenszolgáltatást.
- 4.4. A nevelő törekszik a tanítványainak családi hátterét megismerni.

5. A nevelő kapcsolata az egyházzal

- 5.1. Kívánatos, hogy a nevelő aktív gyülekezeti tag legyen.
- 5.2. A más felekezeti kollégák iránt tisztelettudó, bizalmas.

5.3. A nem egyháztag nevelőtől elvárja az iskola, hogy a református egyház nevelési elveit elfogadja, ellentétes nézeteket ne terjesszen.

5.4. A pedagógus rendszeresen jár az istentiszteleti alkalmakra.

6. A nevelő hazaszeretete

6.1. Kívánatos, hogy a nevelők hazaszeretetre neveljék a tanulókat.

6.2. Fontos, hogy az iskola ápolja a református egyház nemzetformáló örökségét.

7. A nevelő és szaktárgya (i)

7.1. A nevelő köteles szaktudását folyamatosan bővíteni, a tudós-tanár képet kialakítani.

7.2. A keresztyén pedagógus azért tanul, hogy minél több tudást átadhasson tanítványainak.

Az iskolai munka, a mindennapi praxis alapján egyáltalán nem meglepő, hogy a hét különböző kapcsolat, összefüggés tárgyalása, bemutatása során a leginkább kidolgozott rész a pedagógus és a tanuló közötti viszony, majd azt követi a munkatársakkal szemben tanúsított magatartás.

A református etikai kódex Máté evangéliumának egy részletével záródik.

Erkölcsei, viselkedési, esztétikai alapelvek a Kecskeméti Református Oktatási Intézményekben – Etikai kódex

Fontos megvizsgálni, hogy egy konkrét református iskola esetében miként jelennek meg az egyház által elvárt normák, milyen etikai kódex alapján működnek, hiszen az abban foglaltakat minden ott dolgozónak kötelessége betartani.

A 6 oldalnyi terjedelmű etikai kódex bevezetőjében olvashatjuk, hogy az intézmény 400 éves múltjának, hagyományainak megfelelően, a református hitelvek, értékrend és erkölcsi normák alapján, a legmodernebb tudományos ismereteket átadva végzik a nevelő és oktató munkát.

Jól látható, hogy a református egyház által kiadott kódexhez képest a kecskeméti iskola más tagolást, részben eltérő szempontokat tart fontosnak kiemelni, hiszen, ahogy a címben is olvasható, az etikai kódex három nagyobb területre tagolódik:

- erkölcsi alapelvek,
- esztétikai alapelvek,
- viselkedési alapelvek.

Erkölcsei alapelvek

Az alapelvek részben egyaránt találunk pedagógusra és tanulóra vonatkozó erkölcsi elvet.

Hangsúlyozza az etikai kódex:

A szülő és a pedagógus kapcsolatrendszerében a külföldi és magyar kódexek között egy jelentős eltérés található. A magyar kódexek a találkozásokat, a kooperáció szükségességét hangsúlyozzák az egyes csoportok között, míg az amerikai a nyilvánosságot emeli ki, amely egyben védi is a közoktatást. Az amerikai diákok érdekében minden információt át kell adni a szülőknek, azonban a tanárok a szülőt tartják gyermekeik vonatkozásában elsődleges erkölcsi nevelőnek. A pedagógus csak segítő, támogató ebben a folyamatban, így egyértelművé válik, hogy nem vállalja át a szülő feladatát, szerepét.

- az értékek közvetítését,
- az élet tiszteletét,
- az egyetemes emberi és a nemzeti kultúra megbecsülését, a hazaszeretetet,
- a keresztyén értékrend elfogadását,
- a természet védelmét és szeretetét,
- az önfegyelmet.

A kollégium kiemeli, hogy minden gyermek Isten ajándéka. A tanulóknak képességeiknek, adottságaiknak megfelelően kell a lehető legjobban teljesíteniük, ezért a pedagógusok tanulmányi és minden egyéb téren mindenkitől csak azt kérik, amire a tanulók képesek, de azt maradéktalanul.

A református munkaerkölcsh megköveteli mindenkitől a tudatos rendet, a fegyelmezett munkát, az igazmondást, a belső igényt a tanulásra, a tudás tiszteletét.

Fontos, hogy a pedagógusok értelmes célokat mutassanak tanítványainknak.

A tanulóknak a felnőttekkel és a diáktársaikkal való viszonyát az önzetlenség, a türelem, a segítőkészség és az empátia kell jellemezze.

A pedagógusok segítik tanítványaik hitre jutását, a keresztyén értékrend elfogadását, jellemük, gondolkodásuk helyes irányban való fejlődését.

Nem református vallású tanulóiktól elvárják a református egyház értékeinek tiszteletben tartását, a tanév munkarendjében rögzített egyházi alkalmakon való részvételt a *Házirend* előírásai szerint.

A jogok érvényesülése csak akkor valósulhat meg maradéktalanul, ha az együtt jár a köteleességek hiánytalan teljesítésével.

Viselkedési alapelvek

A rendnek, a fegyelmezett viselkedésnek fokozatosan kell beépülnie a tanulók személyiségébe, viselkedésébe, amely segíti a belső rend és harmónia kialakulását.

A keresztyén pedagógus és tanuló egymás közötti kapcsolatát a kölcsönösség kell jellemezze – fontos az őszinteség és a bizalom.

A közösség érdeke legyen a meghatározó, a tetteket ne az önzés, hanem az egymás iránti szeretet vezérelje.

A tanuló viselkedése nem lehet durva, erőszakos, mások méltóságát sértő. Beszédstílusuk legyen kulturált, hangoskodást, trágár szavakat nélkülöző, ügyeljenek a helyes magyar beszéd szabályaira, az anyanyelv szépségére.

Esztétikai alapelvek

A református szellemiség egyik jellemzője az egyszerűségekre való törekvés a külsőségekben is.

A református templom, épületek, osztályterem külső és belső rendje, harmóniája megkívánja az azokban munkálkodóktól is az esztétikai igényességet.

A református etikai kódexben fellelhető egyfajta egységességre való törekvés: egységes megjelenés, egyenruha viselése az ünnepi alkalmakon, testnevelés órán a címeres póló viselése. (Az egységes megjelenés szempontjait a *Házirend*, a tanév munkarendje, valamint alkalmi rendelkezések írják elő.)

A kódex tiltja a haj, a szem, a köröm festését, a divat szélsőségeit követő ruházatot, frizurát, ékszer- és bizsuviselést.

Fontos, hogy a tanterem, az iskolaépület tisztaságot és rendet közvetítsenek.

Az etikai kódex végén olvashatjuk, hogy az ebben foglaltak betartása nem mindig könnyű feladat, de egy öntudatos, önmagával szemben igényes, az életben, hivatásában helytállni akaró, nemzetéhez és egyházához hűséges személynek mindez elfogadható.

A kecskeméti iskola etikai kódexében leírt elvek megfelelnek, összecsengenek a református egyház által elvárt elvekkel, azonban sokkal konkrétabb élethelyzetekben ad útmutatást.

Evangelikus etikai kódex

Az evangélikus egyház által kiadott hivatalos etikai kódexet nem találtam. Egy evangélikus iskola van, amelyben használnak etikai kódexet. Az igazgató tájékoztatása szerint ez nem a pedagógusokra, hanem a tanulókra vonatkozik, azonban a szöveg tanulmányozása során arra a megállapításra jutottam, hogy valójában az intézmény minden dolgozójára vonatkozik. Terjedelme 1 oldal.

„Az etikai kódex az igazgatótanács, a nevelőtestület és a diákönkormányzat egyetértésével és közreműködésével az iskola tanulóinak és dolgozóinak közmegegyezésen alapuló, általuk elfogadott etikai normákat sorolja fel. [...] föltétlenül irány és útmutatók az intézményben élők számára.” (6)

Az etikai kódex négy nagy egységre tagolódik (e tagolás a kecskeméti református iskola etikai kódexéhez hasonló leginkább):

1. Keresztény erkölcsi normák
2. Esztétikai normák
3. Viselkedési normák
4. A hagyományörzés normái

Vizsgáljuk meg részletesebben, milyen tartalmak tartoznak az egyes fejezetekhez.

Keresztény erkölcsi normák

Bár ez a rész az iskola tanulóira vonatkozik, de nyilván a keresztény erkölcsi normák megtartása, ahogy a bevezetőben is olvashattuk, minden iskolai dolgozóra érvényes:

- hitükben elkötelezettek,
- büszkéek magyarságukra, ápolják a történelmi hagyományokat, a magyar és az egyetemes keresztény kultúra értékeit fontosnak tartják,
- szellemi, lelki és testi harmóniával bíró, szilárd keresztény erkölcsű, hazához hű felnőttekké válnak,
- segítőkészek, konfliktusaikat szeretettel, emberi módon kezelik, megbocsátóak, tisztelik az egyház által elismert vallási normákat,
- felelősségteljesen végzik munkájukat.

Esztétikai normák

Az iskola tanulója és dolgozója külső megjelenésében ápoltt, mértéktartó, igényes magával, a környezetével és másokkal szemben. A megjelenés mindig az alkalomhoz igazodik.

„Smink nem szükséges, de ha már van, legyen szolid.”

Sem a hajszín, sem a körömlakk ne legyen rikító, természetellenes!

A testékszerek viseletében legyenek mértéktartók, az arcon ne legyenek! Törekedni kell a természetességre!

Viselkedési normák

Ez a rész szintén elsősorban az iskola tanulóira vonatkozik:

Az iskola diákjai tisztelettudóan viselkednek tanáraikkal, az iskola dolgozóival és egymással szemben.

A napszaknak megfelelően (például: Jó napot kívánok!) előre köszönnek az iskola felnőtt dolgozóinak és a vendégeknek.

Az iskolai ünnepeken tisztelettudóan viselkednek (például nem illik rágógumit rágni, a padra lefeküdni, fiúknál sapkát a fejen hagyni, a mobiltelefont ki kell kapcsolni a tanórán is).

A társalgás legyen tisztelettudó mind a felnőttekkel, mind a diáktársakkal szemben.

A hagyományörzés normái

Az iskola tanulói ismerjék a nagy hagyományokkal rendelkező evangélikus oktatás történetét,

- ismerjék és ápolják az egyház hagyományait, aktív tagjai legyenek az egyháznak,
- ismerjék az intézmény történetét.

Az evangélikus etikai kódex elsősorban a tanulóknak íródott, de nagyrészt az intézményben dolgozók erkölcsi magatartása is kiolvasható belőle.

Egy olasz közoktatási intézmény etikai kódexe

Választásom a Liceo Classico „N. Zingarelli” (7) intézmény pedagógusok számára készített etikai kódexére esett. A szöveg terjedelme 2 oldal.

Az etikai kódex öt részre tagolódik.

A pedagógusok szakmaisága

A kódex nagy hangsúlyt fektet a pedagógusok kultúraközvetítő szerepére, hogy a fiatalokat ösztönözzék a tanulásra. A pedagógusnak saját szakmaisága érdekében folyamatosan frissíteni kell tudását, továbbképzéseken kell részt venni, mélyíteni kell szakmai tudását:

- az elméleti alapokat,
- a szakra jellemző specialitásokat
- a kommunikációs technikákat,
- az oktatást, például csoportszervezési módok,
- az értékelést,
- a szociális kompetenciákat stb.

Elismeri az értékeket és a képességeket. Fontosnak tartja az önvizsgálatot, önértékelést. Nem hallgat, ha erkölcsbe ütköző cselekedeteket lát, lépéseket tesz az etikai normákat megszegő kollégákkal szemben, segít megvédeni diákjait a káros hatásoktól. Elutasít minden politikai, vallási, ideológiai megkülönböztetést. A szociális problémákra nyitott. Nem él vissza saját hatalmával.

A tanulók felé közvetített etikai alapelvek

A pedagógus tiszteletben tartja a gyermekek jogait, a gyermekek jogairól szóló nemzetközi egyezményt és az olasz Alkotmányt.

Elutasít minden nemre, fajra, politikai, vallási meggyőződésre, származásra, kulturális és szociális különbségekre, szexuális irányultságra, fogyatékosságra vonatkozó diszkriminációt. Arra törekszik, hogy értéké tegye a különbségeket.

Az egyes kérdések különböző nézőpontú megismertetésére törekszik a pluralizmus jegyében. Tartózkodik mindenféle fanatikus és térítő szándéktól, a tanulókat a tolerancia szellemében neveli és ezt erősíti, várja el a diákoktól is.

Ösztönzi a tanuló személyiségének kibontakozását, erősíti a tanuló önbecsülését, ennek érdekében jelentős fejlesztési célokat határoz meg az identitás, autonómia és a kompetenciák területén. Arra törekszik, hogy megismerje a tanuló adottságait és elősegítse annak fejlesztését.

Segíti a tanulók szocializációját és beilleszkedését az osztályba, a közösségbe. Részt vesz a közösségi szabályok megalkotásában és tiszteli is azokat. Mindez az együttműködés szellemének fejlesztése és az érdemi munka sikeressége érdekében történik.

A tanulókat meghallgatja, bizalmas információikat nem adja tovább, tiszteletben tartja a titoktartási kötelezettséget a magánéletre vonatkozóan. A pedagógus segít, ha bántják a tanulót erkölcsi, fizikai vonatkozásban vagy a beilleszkedés szempontjából. Rendszeresen, objektíven, igazságosan értékeli a tanulókat, fontos, hogy e folyamat során is az egyéni fejlesztésre helyezze a hangsúlyt. Az értékelésnek a közösen megállapított standardok alapján, pártatlanul kell történnie, amelyben nem érvényesülhet, nem mutatkozhat meg a tanuló gazdasági, pszichés, szociális, környezeti háttere.

A kollégák felé közvetített etikai alapelvek

A kollégákkal együttműködő, a jelentősebb szakmai tapasztalatait megosztja, ezzel is segítve a hatékony pedagógiai munkát. Szorgalmazza a csapatmunkát

- az oktatási tevékenység fejlesztése,
- a szaktudományos és az interdiszciplináris kutatások,
- az egységes értékelési szempontok,
- a kollektív határozatok meghozatala érdekében.

Támogatja a legújabb oktatási gyakorlatra, kutatásra vonatkozó eredményeket. Elfogadja, támogatja az önértékelést a saját szakmaisága érdekében. Elfogadja a kompetens kollégák objektív szakmai véleményét, tiszteletben tartja az ő munkájukat, és kerüli a nyilvános konfliktust. A bajban lévő kollégák mellé áll és megvédi az oktanul megváltott kollégákat.

Az iskola felé közvetített erkölcsi alapelvek

Segít kialakítani a kooperatív légkört az iskolában, ellenez minden kényelmes, tekintélyelvű, diszkriminatív vagy laza hozzáállást.

Jó képet próbál kialakítani az iskoláról. Részt vesz az intézményi szabályok kidolgozásában és igyekszik érvényesíteni azokat.

Erkölcsei alapelvek a szülők és a külső környezet felé

A pedagógus a lehető legszorosabb együttműködésre törekszik a tanulók szüleivel a nevelés területén. Igyekszik a kommunikációjával konstruktív légkört kialakítani.

Tartózkodik a megkülönböztetés minden formája ellen (nemzetiség, etnikum, társadalmi és kulturális szint, vallás, politikai vélemény, fogyatékoság).

Világosan meghatározza a szülők számára az oktatási és kulturális célokat, számol a problémákkal, amelyek jelentkezhetnek, de próbálja megoldani szakmaiságának megfelelően.

A tanár együttműködik más szakemberekkel (pszichológusok, orvosok stb.) speciális helyzetekben.

Részt vesz, amennyire csak lehet, az iskolai és az iskolán kívüli tevékenységek minőségének javításában, a kulturális intézmények programjainak és a szabadidős és sporttevékenységek bevonásával. Mélyíti a termelési ágazattal való kapcsolatot, legjobb tudása szerint törekszik szakértelmével a tanulók tudásának gyarapítására, előkészíti és orientálja a tanulókat e szektor irányában a pályaválasztás alkalmával.

Egy amerikai etikai kódex vizsgálata

Az amerikai tanárok egyesületének etikai kódexét (*Association of...*, é. n.), annak felosztását, tartalmi elemeit mutatom be a következőkben.

A pedagógus arra törekszik, hogy a tanulási környezet a minél jobb teljesítés felé orientálja a tanulókat. A legmagasabb szintű etikai normákat lelkiismeretesen betartva dolgozik. Felelősségteljesen elfogadja, hogy minden gyermeknek joga van a folyamatos képzéshez.

I. alapelv: Etikus magatartás a diákok felé

A pedagógus elfogadja, megérti a személyes felelősségét a diákok oktatásában, vállalja tetteiért és választásaiért a felelősséget. A kódex határozottan állítja, hogy a szülők az elsődleges erkölcsi nevelők a gyerekük számára. Ennek ellenére úgy véli, minden pedagógus kötelessége, hogy elősegítse a polgári erényeket, mint az integritás, szorgalom, felelősség, együttműködés, lojalitás, hűség, valamint tisztelet a törvény, az emberi élet és mások felé. A pedagógus intézkedéseinek sikere nem csupán az egyes tanulók fejlődésének eredményességétől függ, hanem, hanem úgy is, mint egy polgár egy nagyobb közösség tagjaként.

A pedagógus megfontolt és igazságos minden diák irányában, és arra törekszik, hogy megoldja a problémákat, beleértve a fegyelem kérdését, a jogszabályoknak és az iskolai normáknak megfelelést.

A pedagógus szándékosan nem bántja meg a tanulót.

A pedagógus bizalmas információkat nem ad ki, kivéve, ha törvény írja elő.

A szakmai oktató konstruktív erőfeszítéseket tesz, hogy megvédje a diákját a káros behatásoktól a tanulás, az egészség vagy a biztonságát terén.

A pedagógus arra törekszik, hogy a tényeket torzítás, elfogultság vagy személyes sérelme nélkül közvetítse.

II. alapelv: etikus magatartás a gyakorlat és a teljesítmény szempontjából

A pedagógus felelősséget és elszámoltathatóságot vállal saját teljesítményére, és folyamatosan arra törekszik, hogy hatáskörében bizonyítani tudja kompetenciáját. Igyekszik megőrizni méltóságát, tiszteletben tartva a törvényt.

A pedagógus elfogadja a szakmai képesítése alapján a besorolását és betartja a szerződés vagy a kinevezés feltételeit.

A pedagógusnak rendelkeznie kell a következő jellemzőkkel: lelki egészség, fizikai erőnlét és társadalmi tájékozottság – ezek szükségesek a feladatok ellátásához, bármilyen szakmai feladat esetén.

A pedagógus folyamatosan ügyel szakmai fejlődésére.

A pedagógusnak meg kell felelnie iskolája normáinak, a rá vonatkozó törvényeknek és rendeleteknek, amelyek nem ellentétesek az etikai kódexszel.

Szándékosan nem tünteti fel hamis színben a hivatalos álláspontot, és egyértelműen megkülönbözteti ezeket saját személyes véleményétől.

A pedagógus becsületesen elszámol a rá bízott anyagi forrásokkal.

A pedagógus az intézményi vagy szakmai kiváltságokkal személyes vagy részrehajló előnyt nem szerez magának.

III. alapelv: Etikus magatartás a munkatársak felé

A pedagógus a kollégákkal kapcsolatban igazságos és méltányos bánásmódot tanúsít.

A pedagógus nem ad ki bizalmas információkat, kivéve, ha törvény írja elő.

A pedagógus szándékosan hamis állítást nem ad kollégájával vagy az iskolarendszerrel kapcsolatban.

A pedagógus nem zavarja munkatársa választásának szabadságát, és azon dolgozik, hogy megszüntesse azon intézkedéseket, ideológiákat, amelyek sértik az egyén szakmai integritását.

IV. alapelv: Etikus magatartás a szülők és a közösség felé

A pedagógus védelmezi a közoktatás függetlenségét és a magánoktatás magánellenőrzését. A pedagógus elismeri, hogy a minőségi oktatás közös cél, az oktatásügy és a nevelők közös erőfeszítése elengedhetetlen.

A pedagógus fontosnak tartja a tájékoztatást a szülők felé minden olyan információval kapcsolatban, ami a tanuló érdeke.

A pedagógus igyekszik megérteni és tiszteletben tartani a különféle kultúrák és természetesen a saját osztályközösségének értékeit és hagyományait.

A szakmai oktató pozitív és aktív szerepet vállal az iskolai/közösségi kapcsolatok területén.

A forrásként megjelölt és bemutatott etikai kódexek összehasonlítása

A tanulmányban egy független, két katolikus, két református, egy evangélikus, egy olasz és egy angol pedagógus etikai kódexet mutattam be. A terjedelem nem teszi lehetővé, hogy mindegyiket részletesen vizsgáljam, de a főbb jellemzőket, különbségeket a kijelölt szempontok alapján bemutatom.

A táblázatban jelölt etikai kódexeket a továbbiakban a következő sorszámmal jelölöm (1. táblázat):

1. Független Pedagógus Fórum etikai kódexe

2. Magyar Katolikus Egyház etikai kódexe a közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára

3. Katolikus Etikai Kódex, Szent Margit Általános Iskola, Tatabánya

4. Magyar Református Egyház etikai kódexe a közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára

5. Református Etikai Kódex, Kecskeméti Református Egyházközség Internátusa

6. Evangélikus Etikai Kódex, Kossuth Lajos Gimnázium és Pedagógiai Szakközépiskola, Miskolc

7. Olasz etikai kódex, Liceo Classico N. Zingarelli, Cerignola

8. Amerikai etikai kódex, Association of American Educators (Amerikai Tanárok Egyesülete)

Be kell látni azt is, hogy ma már a humán tudományok területén dolgozók sem mondhatják azt, hogy nincs szükség digitális eszközökre és a módszertár digitális alapokon való megújítására, mert ezen eszközök nélkül az órák egyhangúvá válhatnak a mai hallgatók előtt. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy minden egyes órán, minden egyes témafeldolgozásnál digitális eszközöket vagy digitális módszertani elemeket kell használni, de egyre inkább meg kell találni azokat a témákat, azokat a lehetőségeket, amikor célszerű ezen eszközöket „bevetni” az órán.

1. táblázat. A források terjedelme

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
a források terjedelme	21 oldal	17 oldal	5 oldal	21 oldal	6 oldal	1 oldal	2 oldal	2 oldal

A források vizsgálatánál jól látható, hogy az általánosságban, több intézményre vonatkozóan megfogalmazott etikai kódexek terjedelme lényegesen nagyobb, mint egy-egy konkrét iskola etikai kódexe esetén. Természetesen a részletesebb kódexek jelentik a kiindulási alapot az egyes intézményekre lebontott útmutatóknál, azzal összhangban, abból a főbb pontokat kiemelve alkották meg a saját verziójukat.

Vizsgáljuk meg, mi volt a célja, értékelméleti alapja a különböző intézménytípusoknak.

2. táblázat. A források vizsgálata a kijelölt szempontok alapján

	<i>Független Pedagógus Fórum</i>	<i>Magyar Katolikus Egyház</i>	<i>Magyar Református Egyház</i>	<i>Evangélikus etikai kódex</i>	<i>Olasz etikai kódex</i>	<i>Amerikai etikai kódex</i>
Célja	Társadalmi megbecsültség fokozása, – igazodási pontok kijelölése, – belső összetartozás erősítése, – tájékoztatás a pedagógus munka erkölcsi normáiról	– irány- és útmutatás – iratlan, mindenkor időszerű etikai normák felsorolása	– irány- és útmutatás – iratlan, mindenkor időszerű etikai normák felsorolása	– irány- és útmutatás – iratlan, mindenkor időszerű etikai normák felsorolása	– irány- és útmutatás	– irány- és útmutatás
Értékelméleti alap	– európai humanista értékrend (tágabb értelemben) – humanista pedagógia (szűkebb értelemben)	keresztény erkölcsi alapelvek	keresztény erkölcsi alapelvek	keresztény erkölcsi alapelvek	humanista értékrend	humanista értékrend
Közvetített világgép	humanista világgép, ami az antikvitásban és a zsidó-keresztény hagyományokban gyökerezik	vallásos, keresztény élő hiten alapuló világgép	vallásos, keresztény élő hiten alapuló világgép	vallásos, keresztény élő hiten alapuló világgép	humanista világgép	humanista világgép
Érvényességi kör	minden magyarországi pedagógus, akinek pedagógusi végzettsége van és hivatását nevelési-oktatási intézményben gyakorolja	magyar katolikus közoktatási intézményben valamennyi ott dolgozó személy	magyar református közoktatási intézményben valamennyi ott dolgozó személy	magyar evangélikus közoktatási intézményben valamennyi ott dolgozó személy	olasz középiskolában dolgozó pedagógusok	amerikai pedagógusok
Hatáskör	– ajánlás minden pedagógus számára – kötelező érvényű a hozzá csatlakozó pedagógus számára	ajánlás	ajánlás	ajánlás	valószínűleg ajánlás	valószínűleg ajánlás
Érintett témák	A pedagógus személyiségével, munkavégzéssel, pályájával kapcsolatos etikai normák A nevelő-oktató munka etikai normái A gyermekekkel való kapcsolat etikai normái A szülőkkel való kapcsolat etikai normái A pedagógus szakmai kapcsolatainak etikai normái További szakmai etikai normák	– a pedagógus személyisége, szakmai munkája, – tanulóval, szülőkkel, kollégákkal való kapcsolat – nemzethez, hazához fűződő viszony – egyházhoz fűződő viszony – intézményhez fűződő viszony	– a pedagógus személyisége, szakmai munkája, – tanulóval, szülőkkel, kollégákkal való kapcsolat – nemzethez, hazához fűződő viszony – egyházhoz fűződő viszony – intézményhez fűződő viszony	– a pedagógus személyisége, szakmai munkája, – tanulóval, szülőkkel, kollégákkal való kapcsolat – nemzethez, hazához fűződő viszony – egyházhoz fűződő viszony – intézményhez fűződő viszony	– a pedagógus személyisége, szakmai munkája, – tanulóval, szülőkkel, kollégákkal való kapcsolat – intézményhez fűződő viszony, iskolán kívüli tevékenység	1. alapelv: etikus magatartás a diákok irányába 2. alapelv: etikus magatartás a foglalkozás (gyakorlat) felé 3. alapelv: etikus magatartás a munkatársak felé 4. alapelv: etikus magatartás a szülők és a közösség irányába
Nem érintett kérdések	– jogi eszközökkel szabályozott kérdések – nemzethez, hazához fűződő viszony – valláshoz fűződő viszony	– jogi eszközökkel szabályozott kérdések – felelősségvállalás	– jogi eszközökkel szabályozott kérdések – felelősségvállalás	– jogi eszközökkel szabályozott kérdések – felelősségvállalás		

Összegzés

A kódexek értékelméleti alapját és a hozzá szorosan kapcsolódó közvetített világréteket vizsgálva csak hangsúlybeli különbségeket lehet feltárni (2. táblázat). A Pedagógus Szakmai Etikai Kódex is a keresztény európai humanista értékrenden alapul, így sok hasonlóságot mutat a felekezeti iskolákban dolgozó pedagógusok etikai kódexével. A különbség abban nyilvánul meg, hogy a felekezeti etikai kódexek esetében nyíltan felvállalják a keresztény erkölcsi alapelveket, és a Bibliában foglaltak határozzák meg az értékrendjüket.

Az egyik fő szempont, mely alapot ad az összevetésre: a struktúra, a tagolás, vagyis hogy milyen témakörök érintésével fogalmazza meg a kódex a normákat. Mindegyikben megfigyelhető a törekvés a tagolásra, s számtalan közös vonás mutatkozik meg e területen (2. táblázat). A hazai gyakorlatban a felekezeti ajánlásokat elfogadva alakították ki az iskolák a saját etikai kódexüket.

Közös mindegyik munkában, hogy az iskolai élet különféle kapcsolatrendszerére alapoznak (kollégákkal, szülőkkel, tanulókkal stb.), ugyanakkor érezhetően eltérő hangsúlyt fektetnek a szakmaiság, a munkavégzés és a pályával kapcsolatos elvárások tekintetében. A vizsgált magyar kódexek közül a református és a független pedagógus etikai kódex foglalkozik leginkább a szakmaiságból adódó kötelezettségekkel, például a szakterület tudományos igényű ismeretével. Szembetűnő, hogy egyedül az amerikai kódex említi a felelősség és felelősségre vonhatóság kérdéskörét a szakmai hozzáértés vonatkozásában. Értéknek tartja az elszámoltathatóságot, a helyi iskolai házirendek betartását. Az amerikai kódexben a felelősségvállalás például a diákok jellemének fejlődése vonatkozásában is megjelenik. Elsők között említi a pedagógus azon kötelességét, hogy segíti a tanítványok jellembeli fejlődését annak érdekében, hogy megtanulják vállalni a felelősséget választásaik, döntéseik következményeként, fel tudják mérni saját tetteik súlyát.

Közös elemeket is érdemes megvizsgálni: a kódexek hangsúlyozzák a pedagógus testi-lelki egészségének védelmét, megjelennek továbbá az alapértékek védelme érdekében rögzített gondolatok, a becsületesség, tisztaság, igazságosság, általános emberi értékek, az egyéniség tiszteletben tartásának deklarálásával. Mindegyik szól például arról, hogy nem alkalmaz hátrányos megkülönböztetést, megalázást a tanítványok között, fellép a diszkrimináció ellen. Közös elem továbbá a szülőkkel történő kommunikáció, a kapcsolattartás erőfeszítése, a tájékoztatás motívuma.

A szülő és a pedagógus kapcsolatrendszerében a külföldi és magyar kódexek között egy jelentős eltérés található. A magyar kódexek a találkozásokat, a kooperáció szükségességét hangsúlyozzák az egyes csoportok között, míg az amerikai a nyilvánosságot emeli ki, amely egyben védi is a közoktatást. Az amerikai diákok érdekében minden információt át kell adni a szülőknek, azonban a tanárok a szülőt tartják gyermekeik vonatkozásában elsődleges erkölcsi nevelőnek. A pedagógus csak segítő, támogató ebben a folyamatban, így egyértelművé válik, hogy nem vállalja át a szülő feladatát, szerepét.

Mindegyik kódex érinti a pedagógus kollegiális normáit is. Közös elemként hozható fel a megbecsülés, a folyamatos munkakapcsolat szükségessége és az együttműködés, e pozitív viszonyrendszerből fakadó példaadás. Az amerikai kódex kiemeli, hogy a pedagógus a többi kollégájának döntéseibe nem szól bele, hamis bejelentést nem tesz a kollégáiról, az iskoláról. Az olasz etikai kódex hangsúlyozza az iskolán kívüli aktív társadalmi életbe való bekapcsolódás kívánalmát a pedagógusok számára. Vagyis nem elég csak az oktatással foglalkozni, hanem aktív értelmiségi létre szólít fel az írás.

Az etikai kódexek előíró, normatív jellegűek. Bemutatják, hogy milyennek kellene lennie egy etikus, példamutató magatartású pedagógusnak, de nem szankcionálnak. Irányt, utat mutatnak. A célok tekintetében sok közös vonás felfedezhető a pedagógusra, az intézmény légkörére vonatkozóan. Minden intézmény maga dönt arról, hogy melyek a minőségi munka kritériumai szakmai és személyi szempontból. Azonban a kódexek

nem beszélnek például a fenntartóval kapcsolatos normákról, így ebben a vonatkozásban nem mondhatóak teljesnek.

Összességében elmondható, hogy a mindennapi praxis számára az egységes viselkedési normarendszer megteremtése hasznos és hiánypótló funkciót tölt be. Felmerül azonban a kérdés, hogy megjelenésük, a tantestületekben történő elfogadásuk után változtattak-e valamit a pedagógusok viselkedésében, az iskolai gyakorlatban? Hiszen a legfőbb célja, értelme az etikai kódexeknek – minden egyes iskolára vonatkozóan – az értéktanteremtés.

Csakúgy, mint az egészségügyben, az iskolákban is az átláthatóságra, a felelősségre vonhatóságra kellene törekedni, amely segítségével eredményesebben kiszűrhetőek lennének a gyakorlatban megjelenő esetleges torzulások.

Jegyzet

(1) Az ügyvédi hivatás magatartási szabályai 1994-ben jelenti meg az Országos Ügyvédi Kamara folyóiratában (*Ügyvédek Lapja*, 1994/2. sz.). Az Újságírói Etikai Kódexet a Magyar Újságírók Országos Szövetségének Közgyűlése fogadta el, többször módosították, hiszen azt vallják, hogy szükség van a folyamatos egyeztetésre. A Pszichológusok Szakmai Etikai Kódexét 1984-ben a Magyar Pszichológiai Társaság fogadta el. A Magyar Orvosetikai Kódexet 1998-ban a Magyar Orvosi Kamara hagyta jóvá.

(2) 2011. 06. 17-i megtekintés, http://www.complex.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV

(3) 2011. 06. 13-i megtekintés, http://www.complex.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV, 19. § 7. pont.

(4) 2011. 06. 11-i megtekintés, http://www.unimiskolc.hu/system/file.php?file_id=823

(5) A két világháború közötti időszakban Karácsony Sándor meghatározta a református iskolákra, református pedagógusokra vonatkozó erkölcsi alapelveket, amely nagy hasonlóságot mutat a jelenleg hatályban lévővel. Az ő megfogalmazásában az válhat jó pedagógussá, aki bölcs, közlékeny, a problémákra nyitott, tájékozott és filozófus alkat. Hiszen a nevelésnek az a célja, hogy a nevelő a növendéket a nevelésre, illetve a felnőtté válásra segítse. A növendék pedig akkor válik felnőtté, amikor már a másik embert autonóm lényként tiszteli.

(6) 2011. 06. 23-i megtekintés, http://www.eklg-miskolc.sulinet.hu/dokumentumok/Etikai_kodex.pdf

(7) 2011. január 19-i megtekintés, www.liceozingarelli.it/scuola/codice_deontologico_docenti.pdf

Irodalom

Aáry-Tamács Lajos (2003): Az etika és a jog határai. In: Hoffmann Rózsa: *Szakmai etikai kódex pedagógusoknak. Tanulmányok, normák és esetleírások*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Arisztotelész (1997): *Nikomakhoszi Etika*. Európa Kiadó, Budapest.

Árpád-házi Szent Margit Katolikus Általános Iskola (2005): *Etikai Kódex. Házirend*. Árpád-házi Szent Margit Katolikus Általános Iskola, Tatabánya.

Association of American Educators (é. n.): [etikai kódex]. Utolsó letöltés dátuma: 2011. 06. 16-i megtekintés, <http://www.aateachers.org/code-ethics.shtml>

Bognárné Kocsis Judit (2008): Karácsony Sándor etikai rendszere. *Magyar Református Nevelés*, 3. sz.

Gyökössi Endre (1990): *Mai példázatok*. Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest.

Hoffmann Rózsa (1997, szerk.): *Pedagógus-etika – Kódex és kommentár*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Hoffmann Rózsa (2003, szerk.): *Szakmai Etikai Kódex Pedagógusoknak. Tanulmányok, normák és esetleírások*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet (1998): *Etikai Kódex a Magyar Katolikus Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára*. Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet, Budapest. 2011. 06. 23-i megtekintés, www.kpszi.hu/magyar/kiadvanyok/etika.doc

Kecskeméti Református Oktatási Intézmények (é. n.): *Erkölcsei, viselkedési, esztétikai alapelvek a Kecskeméti Református Oktatási Intézményekben – Etikai kódex*. 2011. 06. 19-i megtekintés, www.reformatuskkt.sulinet.hu/internatus/dok/etikai.pdf

Magyar Értelmező Kéziszótár. (1987) Akadémiai Kiadó, Budapest.

Országos Református Tanáregyesület (1998): *Etikai Kódex – A református közoktatásban dolgozó református pedagógusok számára*. Országos Református Tanáregyesület.

Református közoktatási törvény (é. n.) 2011. 06. 17-i megtekintés, [http://reformatus.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1155%3A](http://reformatus.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1155%3Amagyarorszag-i-reformatus-egyhaz-koezoktatasi-toervenye)

[rszagi-reformatus-egyhaz-koezoktatasi-toervenye&catid=110%3Aadattar-elemei&Itemid=67&lang=hu](http://reformatus.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1155%3Amagyarorszag-i-reformatus-egyhaz-koezoktatasi-toervenye)



A Gondolat Kiadó könyveiből

Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben

Az alternativitás fogalmának több értelmezési lehetősége van a neveléstudományi szaknyelv használatában, és az alternativitás különböző megjelenési formái léteznek az oktatás világában. A tanulmány egyrészt fogalomtisztázó szándékkal áttekintést ad az alternatív pedagógia és iskola, reformpedagógia és reformiskola, valamint a hagyományos iskola fogalmak neveléstudományi irodalomban kimutatható értelmezési lehetőségeiről, és kísérletet tesz e fogalmak elhatárolására. Áttekinti a reform- és alternatív iskolákat a reformpedagógia magyarországi megjelenésétől napjainkig, és bemutatja az alternativitás jelenlegi megjelenési formáit a közoktatásban és a pedagógusképzésben.

Az alternativitás fogalmának értelmezése

Az alternativitás oktatásban betöltött szerepéről nem lehet anélkül beszélni, hogy előzetesen ne tisztáznánk az 'alternatív' szó jelentéstartalmait, illetve használatát a neveléstudomány szaknyelvében. Az alternativitás fogalma és annak használata a neveléstudományban elsősorban az alternatív pedagógiákhoz, illetve az alternatív iskolákhoz kötődik. A reformpedagógia és az alternatív pedagógia, a reformiskola és az alternatív iskola fogalmak a témával foglalkozó szakirodalomban gyakran nem eltérő jelentéstartalommal, hanem egymás szinonimájaként fordulnak elő. A reformpedagógiai vagy alternatív program szerint működő iskolákat pedig gyakran a hagyományos, nem alternatív iskola ellenpólusaiként, konkurenseiként tartják számon, ezért a hagyományos pedagógia, hagyományos iskola fogalmának meghatározása, főként az alternativitás értelmezésének kapcsán, ugyancsak megkerülhetetlen.

A hagyományos pedagógia – hagyományos iskola az alternativitás tükrében

A hagyományos pedagógia és iskola nem azonosítható az iskolában alkalmazott nevelési program alapján, hiszen nem létezik egyetlen, központilag meghatározott program, amelyet egyértelműen hagyományosnak lehetne nevezni. Azonosítható azonban az adott korban, helyen és társadalomban megszokottnak nevezhető, elfogadott és tömegesen létező pedagógiai felfogással és iskolarendszer intézményeivel (Brezsnyánszky, 2004). Nagy Péter Tibor (2004) a hagyományos pedagógiát az oktatásügy „fő áramaként értelmezi, amikor is az iskolák többségét valamilyen közös jegy jellemzi”. A közös jellegzetességek részletes bemutatására vállalkozott Németh András és Ehrenhard Skiera (1999) a *Reformpedagógia és az iskola reformja* című könyvben. Ennek alapján a hagyományos pedagógiai felfogás és a hagyományos iskolák jellegzetes jegye a tanárcentrikusság; a frontális oktatás dominanciája és az ennek megfelelő tantermi elrendezés; az életkor

tekintetében homogén osztályok; az osztály minden tagjára vonatkozó, közel azonos teljesítményszint, illetve az osztályismétlés alkalmazása, ha a tanuló nem éri el az előírt szintet; a tanári előadás, magyarázat dominanciája a tanórán; a tananyag repetitív számonkérése; az osztályzással történő értékelés; a tankönyv használata mint a tananyag elsajátításának egyik legfontosabb eszköze; a tantárgy- és tanóra-rendszer; valamint a büntetés-jutalmazás pedagógiájának alkalmazása (Németh és Skiera, 1999, 11–12. o.).

A 'reformpedagógia' és 'alternatív pedagógia' fogalmak meghatározása a pedagógiai lexikonokban

A reformpedagógia, illetve alternatív pedagógia, alternatív iskola fogalmak meghatározása a következőképpen alakult a pedagógiai lexikonokban 1936-tól napjainkig.

Az 1936-ban megjelent *Pedagógiai Lexikon* II. részében, amelyet csehszlovákiai, magyar és más külföldi pedagógusok közreműködésével szerkesztett Fináczy Ernő, Kornis Gyula és Kemény Ferenc (1936), a reformpedagógia fogalma nem található meg, hanem a reformiskolák című szócikket tartalmazza a lexikon. A reformiskolákat tágabb, illetve szorosabb értelemben is meghatározza. Ezek közül a tágabb értelemben vett meghatározás felel meg a mai reformpedagógia, alternatív pedagógia fogalmának: „reformiskolák tágabb értelemben olyan tan- és nevelőintézetek, amelyeknek szervezete, tantervei vagy módszerei eltérnek a hivatalos normáktól. Céljuk, hogy új eszméket és gondolatokat állítsanak bizonyos pedagógiai feladatok szolgálatába. (Lásd Erdei iskolák, Új iskola, Landerziehungsheim.)” Szorosabb értelemben a reformiskolákon olyan középiskolákat értettek abban a korszakban, amelyekben a különböző iskolafajták közös vagy egységes latinmentes tagozatra épültek (Fináczy, Kornis és Kemény, 1936, 582. o.). Az alternatív pedagógia, illetve alternatív iskola fogalma azért nem található, mivel a II. világháború utáni években kialakult iskolákat nevezik a mai neveléstudományi, főként neveléstörténeti szakirodalomban is alternatív iskoláknak.

Az 1976-os *Pedagógiai Lexikon* III. kötetében (főszerkesztő Nagy Sándor) reformpedagógián „az új iskola-mozgalom keretében a századforduló idején kialakult irányzatok összefoglaló elnevezését” értik, amelyek „az oktatást és a nevelést fejlődéslelektani alapon igyekeznek továbbfejleszteni és hatékonyabbá tenni” és „a reformerek (Claparède, Dewey, Decroly, Montessori, Ferrière) a hagyományos herbarti iskola oktatási és nevelési szellemét gyökeresen meg akarják változtatni”, ami már megegyezik a ma is használatos meghatározással (Nagy, 1976, 35. o.). Az alternatív pedagógia, illetve alternatív iskola fogalma nem található a lexikonban. Ennek oka valószínűleg abban rejlik, hogy Magyarországon az uralkodó centralizációs oktatáspolitikai miatt nem vettek tudomást az alternatív iskolák – természetesen hazánkon kívüli – létezéséről és tevékenységéről.

Az 1996-os kiadású *Pedagógiai Kislexikon*ban (összeállította Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona) a reformpedagógia szócikk megegyezik az 1976-os kiadású lexikonban található meghatározással: „reformpedagógia a múlt század végén megjelenő új, gyermekközpontú pedagógiai szemlélet. [...] Kiemelkedő reformiskolai törekvések: New School, erdei iskola, Montessori pedagógiája, Decroly pedagógiája, Kerschsteinen [sic!] munkaiskolája, a Waldorf pedagógia, Rudolf Steiner, Freinet módszere, Dalton Plan, Jana [sic!] Plan, stb. Új Iskola mozgalom, családi iskola, Nagy László pedagógiája” (Nanszákné, 1996, 280. o.). Az alternatív iskolák címszó alatt pedig „az egyenértékű lehetőségek közötti választást értik, [amely] szemben áll a korlátozó, centralizáló, antiliberalizáló, univerzáló törekvésekkel. Pl. Zsolnai ÉKP-program, Bende [sic!] József HKT-iskolája, pécsi modell, szentlőrinci modell, Rogers iskola, KG, Freinet, Montessori [sic!], Waldorf, Sarkadi program, Újreal, Bánréti stb.” (Nanszákné, 1996, 26. o.).

A *Pedagógiai Kislexikon*ban található meghatározások alapján azt a következtetést lehet levonni, hogy az alternatív iskola fogalmát tágabb értelemben használja mindazon

iskolákra, amelyek eltérnek a hagyományos iskolától, tehát a reformpedagógiai iskola-konceptiókra ugyanúgy alkalmazza, mint a reformpedagógia fejlődésének harmadik szakaszában kialakult alternatív iskolamodellekre, alternatív tantárgyi programokra.

Az 1997-es kiadású *Pedagógiai Lexikon* I. és III. kötetében (főszerkesztő Báthory Zoltán és Falus Iván) a reformpedagógia, mint ahogy az a korábbi kiadású pedagógiai lexikonokban is olvasható volt, „mindazon – a pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekvő –, elsősorban Európában és az Egyesült Államokban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók összefoglaló elnevezése, amelyek a XIX. sz. utolsó évtizedeitől kezdődően a XX. sz. húszas éveinek a végéig jöttek létre”.

Az alternatív iskolákon „olyan, általában civil kezdeményezésre létrejövő iskolákat” értenek, „amelyek a kötelező iskolázási idő egészére vagy valamely szakaszára kínálnak a tömegoktatástól eltérő speciális tananyagot, legtöbbször nem hagyományos pedagógiai módszerekkel.

Az alternatív iskolák sokszor valamilyen országos vagy nemzetközi hálózat, szövetség tagjai (pl. Montessori-pedagógia, Waldorf-pedagógia). A fejlett állami szektor mellett jönnek létre, annak alternatíváiként. A legtöbb alternatív pedagógia és azok gyakorlati megvalósulását demonstráló [alternatív iskolák] a nagy állami rendszerek teljes kiépülése után jelentek meg a II. világháború utáni években.”

Ebben a szócikkben a reformpedagógia fejlődésének szakaszolása is megtalálható: I. szakasz: a XIX. sz. utolsó évtizedétől az I. világháborúig tart; neves képviselői Cecil Reddie (Abbotsholme – New School), Adolph Ferrière, Maria Montessori, Ovide Decroly. II. szakasz: az I. világháborútól a harmincas évek közepéig tart; neves képviselői Rudolf Steiner (Waldorf-pedagógia), Celestin Freinet (Modern Iskola), Peter Petersen (Jena-terv) és az amerikai irányzatok, mint Dalton-terv, Winnetka-terv és a projekt-módszer). III. szakasz: a tradicionális reformpedagógiai irányzatok II. világháború utáni továbbélése és az alternatív iskolák megszületésének időszaka, amely napjainkig tart (Báthory és Falus, 1997, 255–256. o.).

Az alternatív iskolákon „olyan, általában civil kezdeményezésre létrejövő iskolákat” értenek, „amelyek a kötelező iskolázási idő egészére vagy valamely szakaszára kínálnak a tömegoktatástól eltérő speciális tananyagot, legtöbbször nem hagyományos pedagógiai módszerekkel. Az alternatív iskolák sokszor valamilyen országos vagy nemzetközi hálózat, szövetség tagjai (pl. Montessori-pedagógia, Waldorf-pedagógia). A fejlett állami szektor mellett jönnek létre, annak alternatíváiként. A legtöbb alternatív pedagógia és azok gyakorlati megvalósulását demonstráló [alternatív iskolák] a nagy állami rendszerek teljes kiépülése után jelentek

meg az II. világháború utáni években.” (Báthory és Falus, 1997, 73–74. o.)

Az „alternatív iskolák külföldön” szócikkben a terminus további elhatárolását találjuk: „különböznek a reformpedagógia egyes irányzatainak iskola-konceptióitól (a századunk húszas éveinek végéig létrehozott – legtöbb esetben napjainkban is működő – tradicionális reformiskoláktól). Nem követik valamely ösztülő, az alapító atya munkásságát, állandóan változnak, szabadon, alkotó módon alakítják ki saját, tömegoktatástól gyakran jelentős mértékben eltérő pedagógiai arculatukat.” (Báthory és Falus, 1997, 75. o.)

A legújabb kiadású pedagógiai lexikonban található két meghatározás alapján megállapíthatjuk, hogy az alternatív iskola fogalmát tágabb értelemben használják: mind a tradicionális reformpedagógiai irányzatokat követő iskolamodellekre, mind pedig a II.

világháború után létrejött alternatív iskolakoncepciókra. A reformpedagógia fogalmát viszont csak a tradicionális reformpedagógiai irányzatok gyűjtőfogalmaként használják. A külföldi alternatív iskolák fogalmának meghatározása kapcsán pedig az alternatív iskolák elhatárolását találjuk a tradicionális reformpedagógiai iskolamodellektől.

A neveléstudományi szakirodalom fogalomhasználata

A magyar nyelvű neveléstudományi szakirodalomban a reformpedagógia és az alternatív pedagógia, illetve iskola elnevezéseket a hivatalos kánon szerint használják a következő írásokban: Németh, 1998; Németh és Skiera, 1999; Pukánszky és Zsolnai, 1998; Mészáros, Németh és Pukánszky, 2001.

Ettől eltér Dr. Magyarné Sztankovics Ilona (1999, 7. o.) fogalomhasználata a *Neveléstörténet* című könyvében, ahol az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot új reformpedagógiai irányzatként tartja számon, de a reformpedagógia kialakulásának és fejlődésének szakaszolása és a fogalom meghatározása megegyezik a hivatalos kánonnal. A Kozma Tamás (2004) sorozatszerkesztésében megjelent *Iskola-alternatívák a huszadik században* című szöveggyűjtemény *Az alternatív iskolák, alternativitás az iskolaiügyben* című fejezetében, illetve Brezsnýánszky László (2004) *Alternatívok és alternatívák* című tanulmányában az alternatív iskola kifejezés többféle megközelítésmódjával találkozhatunk: a köznapis jelentéssel – alternatív mint új, más, eltérő iskola –, a fenntartói alternativitás fogalmával, az alternatív iskolák történeti szempontú értelmezésével, valamint a nem hagyományos, nem herbarti szellemű iskolák megnevezéseként történő használatával. Az alternatív iskola fogalmát tágabb értelemben használják: olyan iskolamodelleket értenek rajta, amelyek tényleges pedagógiai alternatívát nyújtanak és „céljaikban, tartalmukban és főleg módszereikben lényegesen eltérnek az adott helyen és időben megszokottnak nevezhető iskolarendszer intézményeitől. Az eltérés a program egészét érintő sajátosság, és olyan mértékű, amely önérvényű modellként értékelhető.” Alternatívoknak tekintik azokat az iskolákat a közoktatási rendszeren belül, amelyek tényleges választási lehetőséget biztosítanak, pedagógiai felfogásukban és iskolai gyakorlatukban lényegesen eltérnek a megszokott iskolától és „modellértékű alternatívát kínálnak”. Az alternativitás többszempontú megközelítésmódja mellett megfogalmazták azokat a közös jellegzetességeket, amelyek segítségével az alternatív iskolák fogalma a sokszínűség mellett, illetve ellenére is elhatárolhatóvá válik. Ilyen közös ismérv a fenntartói alternativitás és az iskolák létrejöttében elsődleges szerepet játszó, szülő és pedagógus részéről, azaz „alulról” kiinduló kezdeményezés. Ide sorolható az iskolák tanulói összetételére vonatkozó megállapítás, amely szerint egyes társadalmi osztályok gyermekei látogatják ezeket az iskolákat, illetve hogy az iskoláskor előtti nevelő-oktató intézmények, valamint az alap- és középfokú oktatás területén található ilyen jellegű intézmények. Fontos jellegzetességük a gyermekközpontúság, az egyénre szabott bánásmód, amely szoros összefüggésben áll az intézményekben tapasztalható alacsony gyermeklétszámokkal. Kiemelt jelentőséget tulajdonítanak az alternatív iskolák értelmezésében „az önértelmezés tudatosságának és érvényesítési törekvésnek” (Brezsnýánszky, 2004).

Torgyik Judit (2004) *Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig* című tanulmányában a reformpedagógiai iskolák fogalmát használja azokra az iskolákra, amelyek még a második világháborút megelőző időszakban jöttek létre, tehát a tradicionális reformpedagógiai koncepciókhoz tartoznak. Külön tárgyalja az alternatív pedagógia hazai közoktatásbeli helyzetére vonatkozóan a '70-es évektől meginduló engedélyezett iskolakísérleteket és kísérleti iskolákat, ide sorolja többek között Gáspár László szentlőrinci iskolakísérletét, a Zsolnai József nevéhez fűződő Nyelvi-irodalmi-kommunikációs programot és az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot, továbbá az egyes tantárgyak megújítását célzó innovatív törekvéseket. Az alternatív intézmény fogalmát, a fenntartói alternativitást is figyelembe véve, tágabb értelemben használja

azokra az iskolákra, amelyek a rendszerváltást követő időszakban jöttek létre hazánkban. Ezen a gyűjtőfogalmon belül különböztet meg további kategóriákat: a klasszikus reformpedagógiai koncepciók magyarországi képviselőit és a magyar alternatív pedagógiai törekvéseket. Ez utóbbi csoporton belül emeli ki a korábbi iskolakísérletek továbbélését (NYIK és ÉKP), a kísérletekkel megalapozott iskolaalapítást (Winkler Márta Kinckereső Iskolája), illetve a sajátos arculattal rendelkező, egyetlen korábbi koncepcióhoz sem köthető alternatív iskolákat és programokat (*Torgyik, 2004*).

Az alternativitás fogalmának oktatásra vonatkozó talán legtágabb értelmezésével Nagy Péter Tibor (2004) *Az alternativitás formái a magyar oktatástörténetben* címmel megjelent tanulmányában találkozhatunk. A szerző, elfogadva az alternativitás mai magyar pedagógiai nyelvben elterjedt értelmezését, amely szerint alternatív oktatáson a reformpedagógiai irányzatok eszmevilágával összefüggő, gyermekközpontú, és általában alapítványi fenntartású iskolákat értik, tágabb keretek között értelmezi azt: az iskolatörténet olyan jelenségeit érti alatta, amelyek az adott korszakban az oktatásügyben kimutatható főáramtól eltérő tanítási-tanulási folyamatot jelölnek és intézményesült formában léteznek. Tehát nem csak a pedagógiai értelemben vett módszerbeli és nevelésfelfogásbeli, hanem a tulajdonbeli, oktatásszervezési, iskolatípusbeli, iskolán kívüli oktatásbeli alternatívákat is az alternativitás kategóriájába sorolja, mint például a magánoktatást is (*Nagy, 2004*).

Az alternativitás fogalmának meghatározása

Az fentebb felvázolt terminológiahasználat alapján megállapítható, hogy mindkét terminust lehet tágabb, illetve szűkebb értelemben is használni. A reformpedagógia fogalma tágabb értelemben a pedagógiai elmélet és gyakorlat folyamatos kritikai reflexióját és revízióját jelenti. A reformpedagógia-történettel foglalkozó szerzők egy része ezt leszűkíti az utolsó évszázadokra, és megkülönbözteti az újkor előtti és utáni reformpedagógiai koncepciókat. A legszűkebb értelemben pedig csak a 19. század végétől a II. világháborúig terjedő időszakot jelenti, amikor is a legaktívabb volt a reformpedagógiai tevékenység.

Az alternatív pedagógia, illetve iskola fogalmán tágabb értelemben minden olyan pedagógiát és iskolát érthetünk, amely választási lehetőséget nyújt a hagyományos iskolák mellett, így a tradicionális reformpedagógiai iskolák is alternatív iskoláknak tekinthetők. Szűkebb értelemben azonban csak azokat a pedagógiákat és iskolákat értjük rajta, amelyek a reformpedagógia fejlődésének harmadik szakaszában alakultak ki szülői és tanári kezdeményezésre, nem követik valamilyen alapító munkásságát, és nem valamilyen tradicionális reformpedagógiai iskolamodell adaptációi. Alternativitáson az oktatásban a pedagógiai értelemben vett tág értelmezésen túlmenően pedig érthetjük többek között a fenntartóra, iskolaszervezetre, iskolatípusra stb. vonatkozó alternatívákat is, amelyek a hagyományos pedagógiai felfogás szerint nem sorolhatók szorosan az alternatív kategóriába. Mind az alternatív pedagógia, alternatív iskola, mind a reformpedagógia, reformiskola csak akkor értelmezhetőek, ha létezik a közoktatáson belül az iskoláztatás egy olyan formája, amelyik a többség által elfogadottnak, elterjedtnek tekinthető, és amelyhez képest ezek az iskolák és pedagógiai koncepciók alternatívát jelenthetnek és választási lehetőséget biztosíthatnak az iskolahasználók – pedagógus, szülő és gyermek – számára (*Langerné és Muity, 2011*).

A reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák megjelenése és elterjedése a közoktatásban

A reformpedagógia kialakulásának és fejlődésének első és második szakaszában, azaz a 19. század utolsó évtizedében és a 20. század első évtizedeiben számos reformpedagó-

gial iskolakoncepció jelent meg Európában és Európa határain túl a herbarti és comeniusi alapokon nyugvó pedagógia kritikájaként. Ezek a reformpedagógiai irányzatok rövid idő alatt nem csak saját hazájukon belül arattak sikert és találtak követőkre, hanem a határon túl, így Magyarországon is. A hazánkban is fellelhető reformpedagógiai koncepciók közül számos koncepció már az első világháború előtt megjelent. A külföldi koncepciók mellett számos magyar reformpedagógiai modell is színesítette az akkori közoktatás palettáját Magyarországon. A továbbiakban a korabeli magyar reformpedagógiai törekvéseket, illetve azoknak a külföldi reformpedagógiai koncepcióknak a létrejöttét és elterjedését szeretném felvázolni, amelyek megjelentek a magyar közoktatásban is (Langerné, 2008).

A reformpedagógia fejlődésének első szakaszában kialakult koncepciók megjelenése Magyarországon

Erdei iskolák

1889-ben hozta létre Cecil Reddie a reformpedagógia első iskolamodelljét New School néven Abbotsholme-ban. Ez volt az első, a herbarti zárt iskolák hagyományával szakító, szabad természetben alapított nevelőintézet. Ezen iskolák közös jellemzője, hogy a várostól távol, a természetben helyezkednek el, sokoldalú nevelésre törekednek és bentlakásos intézmények. Ezeknek az „elit” iskoláknak a mintájára és velük párhuzamosan jelentek meg a szegényebb sorsú gyerekek egészséges fejlődését, betegségtől való megóvását szolgáló szabad levegős vagy erdei iskolák is.

A magyarországi erdei iskolák kialakulására azonban nem az angol, hanem a német modell, a Landerziehungsheim volt hatással, ahova a koncepció Hermann Lietz közvetítésével került. Az első egészségügyi-gyógyító intézményt Magyarországon 1908-ban alapították Szombathelyen, amelyhez mintául a németországi Charlottenburgban (1904) létrehozott erdei iskola szolgált (Németh, 1993, 43–46. o.). A szombathelyi erdei iskola megalapítását követően a tuberkulózis megfékezésére még számos ilyen jellegű intézményt hoztak létre:

- 1918-ban a Sopron melletti fenyves erdőben,
- Farkasgyepűn a Bakonyi erdőben, ami az ország legjobban felszerelt egész tanéves iskolája volt,
- Kis-Velencén, ami leányiskola volt,
- 1930-tól további erdei iskolákat alapítottak Budapesten és Kaposvárott.

Ezeknek az intézményeknek a fennmaradását nagymértékben befolyásolta funkciójuk is. A tuberkulózis-járvány visszaszorításával párhuzamosan veszítettek jelentőségükből, feladatkerük módosult. A szombathelyi erdei iskola 1926-ig működött gyermekotthonként, üdülőként, 1926-tól pedig rendes általános iskolaként egészen 1948-ig, amikortól teljesen elvesztette eredeti funkcióját, és a kórház tüdőbeteg-osztályát rendezték itt be (Gál, 2005, 25. o.).

Montessori-pedagógia és Burchard-Bélaári Erzsébet

A Maria Montessori fiziológiai-pszichológiai kutatások eredményein alapuló pedagógiai rendszerét alkalmazó első óvodát 1907-ben alapították Rómában „casa dei bambini” néven. Montessori itt egészséges gyerekeken a gyakorlatban is alkalmazta módszerét: a gyermekek méretéhez alkalmazkodó berendezések alkalmazása, valamint a gyerekeknek az általa kidolgozott eszközökkel való tevékenykedtetése. Montessori új módszerét a nemzetközi szakma is elismeréssel fogadta, és nagyon hamar elterjedt Európában, melyben Montessori előadásainak és tanfolyamainak elengedhetetlen szerep jutott. Összefog-

laló jellegű *Il metodo della pedagogia scientifica* című művét a megjelenése (1909) után számos nyelvre lefordították. A magyar nyelvű fordítás az eredeti mű rövidített változata, és *Módszerem kézikönyve* címmel, Burchard-Bélavári Erzsébet fordításában, Kenyeres Elemér előszavával 1930-ban jelent meg hazánkban.

Montessori pedagógiai módszerének elterjedésében semmilyen közvetítő ország nem játszott szerepet. Mustó Béla (a budapesti önkormányzat küldöttként) már 1908-ban részt vett Olaszországban egy Montessori-tanfolyamon, és az ott szerzett ismeretekről hazatérve beszámolt a közoktatási osztálynak. Weszely Ödön és Ozorai Frigyes is fontos szerepet játszottak Montessori pedagógiájának hazai megismertetésében tanfolyamokon tartott előadásai és szaklapokban történő publikációik révén. Az első Montessori-óvodát 1912-ben (négy évvel a római óvoda megalapítása után) alapították Budapesten a Ferencci-rendi Mária Missziósnővérek zárdájában. Az itt dolgozó nővéreket még maga Montessori képezte ki Olaszországban (*Németh, 1993, 76. o.*).

A Montessori-pedagógia magyarországi elterjedésében azonban Burchard-Bélavári Erzsébet játszott kiemelkedő szerepet. 1927-ben alapította meg Montessori-óvodáját, egy évvel később pedig az iskolát szülei lakásán Budapesten. Montessori módszert 1923–24-ben sajátította el Amszterdamban, gyakorlatot pedig Bécsben szerzett egy Montessori-óvodában. Az 1930-as évektől kezdve aktívan részt vett az óvónők és a tanítók képzésében: tanfolyamokat és bemutatókat tartott számukra. Az általa alapított óvoda és iskola még a II. világháború ideje alatt is működött. Az óvodát 1944-ben, az iskolát 1941-ben szüntette meg.

Montessori módszerének magyarországi elismertetésében nagy jelentőségű Kenyeres Elemér munkássága is, aki 1933-ban megalapította a Magyar Montessori Egyesületet, amelynek célja a módszer megismertetése és elterjesztése volt. Ehhez nagymértékben hozzájárult maga Maria Montessori is, aki két alkalommal, 1930-ban és 1936-ban is megfordult hazánkban és előadást tartott (*Németh, 1993, 76. o.*).

Új Iskola – gyermektanulmányi mozgalom

A reformpedagógia fejlődésének első szakaszában, a 19. század utolsó évtizedében alakult ki a tudományos lélektani alapokon nyugvó gyermektanulmány az Amerikai Egyesült Államokban. A századfordulón Európában is egyre több gyermektanulmányi társaság alakult, és az első évtizedekben világszintű mozgalommá vált. Jeles európai képviselői közé tartoznak Alfred Binet, Edouard Claparède és Ernst Meumann (*Németh, 1998, 37. o.*).

A gyermektanulmány magyarországi elterjedésében jelentős szerepet játszottak az európai gyermektanulmányi társaságok, de kiváltképp a német tanfolyamokon részt vevő tanárok hatására indult meg a mozgalom elterjedése hazánkban. Nagy László, a magyar gyermektanulmány legkiemelkedőbb és nemzetközileg is elismert alakja, tanártársaival 1903-ban alapította meg a Gyermektanulmányi Bizottságot, majd 1906-ban a Gyermektanulmányi Társaságot, aminek a későbbiekben vidéki körei is kialakultak. Céljuk volt a korszerű nevelési-pszichológiai elvek elterjesztése és az oktatás új alapokra helyezése, amihez az elméleti pedagógia képviselői közül Weszely Ödön is jelentős mértékben hozzájárult.

A gyermektanulmányi vizsgálatainak eredményén alapuló iskolát 1915-ben alapította Nagy László: a Gyermektanulmányi Társaság iskoláját „Új Iskola” néven, aminek a vezetője Domokos Lászlóné Löllbach Emma lett (*Németh, 1998, 129. o.*).

Nagy László 1919-ben a hazai gyermektanulmányozás eredményeit a Tanácsköztársaság nevelésügyének rendelkezésére bocsátotta és pozíciót is vállalt az oktatásügyben. A Tanácsköztársaság bukása után ennek következményeként igazoló eljárás alá vetették és elrendelték kényszerű nyugdíjazását. Az iskola ennek ellenére tovább működött 1949-ig Budán. Domokos Lászlóné az iskolát kezdetben Nagy László elvei szerint alakította ki, de ettől a 30-as években már eltért. Megtartotta azonban központi elemként a nevelési

konceptiójában a gyermek fejlődéslelektani sajátosságainak figyelembevételét (Pukánszky és Németh, 1996, 131. o.).

Nemesné Müller Márta Családi Iskolája

Nemesné Müller Márta 1915-ben alapította meg Családi Iskoláját, az egyik jellegzetes magyar reformiskolát. Nagy hatással volt koncepciójára Ovide Decroly pedagógiája. 1907–1912 között az elméleti alapokat dolgozta ki iskolája megalapításához, majd 1912-ben Brüsszelben nyitotta meg első iskoláját. Koncepciójának középpontjában a gyermeki tevékenység, a közösség javára szolgáló munka, a morál és az érzelmek cselekvésbe ágyazása áll. Pedagógiai koncepcióját folyamatosan továbbfejlesztette, saját bevallása szerint a Családi Iskolában kialakult gyakorlat későbbiekben a Winnetka Plan gyakorlattal hozható párhuzamba. 1920-tól több iskolát is alapítottak a Családi Iskola mintájára: Békéscsabán Gáspár Margit vezette a Kerti Iskolát, Sajó Magda pedig a Sajó-féle elemi iskolát. Újszegeden Kerti Iskola néven 1936–1940 között működött Nemesé Családi Iskolájával rokonítható reformiskola Dolch Erzsébet vezetésével, illetve ide sorolható a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolájaként 1922 és 1944 között a Cselekvő Iskola (Németh és Pukánszky, 1999, 253. o.). Az iskola a második világháború ideje alatt, 1943-ban szűnt meg.

A reformpedagógia fejlődésének második szakaszában kialakult koncepciók megjelenése Magyarországon: Waldorf-pedagógia

A Waldorf-pedagógia szülőatyja 1913-ban alapította meg az Antropozófiai Társaságot. Az első antropozófiai szellemben működő Szabad Waldorf-Iskolát 1919-ben hozta létre Stuttgartban a Waldorf-Astoria cigarettagyár igazgatójának felkérésére az ott dolgozók gyerekei számára (Németh, 1998, 81–82. o.).

Magyarországon 1926-ban alapított Waldorf-iskolát Nagy Emilné dr. Göllner Mária, aki Rudolf Steiner személyes tanítványa volt Dornachban. A Sváb-hegyi Waldorf-iskola egyike volt az első Németországon kívüli Waldorf-iskoláknak. Az itt dolgozó tanárok többsége német antropozófus volt. Az iskola a náci hatalomátvitelig, 1933-ig működött, amikor is a német nemzetiségű tanárok munkavállalási engedélyét megvonták (Németh, 1998, 132. o.).

Alternativitás az oktatásban a reformpedagógiai koncepciók megjelenésétől 1945-ig

Az alternativitás fogalmát egyrészt pedagógiai értelemben használjuk, tehát azokat az iskolákat tekintjük alternatív iskoláknak, amelyek a pedagógiai programjukra nézve nyújtanak alternatívát a közoktatás fő áramához tartozó iskolák mellett, másrészt tágabb értelemben is érthetjük, tehát közoktatásbeli alternativitásként értelmezzük a tradicionális reformpedagógiai koncepciók alapján működő iskolákat is.

A magyar nevelésügy gondolkodói gyorsan reagáltak a nemzetközi nevelési tendenciákra és a reformpedagógia fejlődésére, illetve terjedésére. Ennek a folyamatnak az oktatáspolitikai sem vetett gátat, nyitott volt az új nevelési koncepciók irányába és támogatta azok elterjedését. A náci uralom kezdete, a II. világháború, a diktatórikus elveken nyugvó politika és oktatáspolitikai vezetett végül a reformiskolák bezárásához és megszűnéséhez. A Magyarországon megjelent reformpedagógiai koncepciók elterjedésében két tényező játszott fontos szerepet: egyrészt német hatásra és német közvetítésen keresztül jutott el az adott koncepció hazánkba, másrészt a koncepció magyar képviselője vett részt személyesen továbbképzésen, tanfolyamon, vagy esetleg a mester tanítványa volt és alapított ennek hatására hazánkban is iskolát, óvodát (Langerné, 2008).

Az intézmények számát tekintve a legelterjedtebbek az erdei iskolák voltak 6 intézménynyel, itt azonban szükséges megemlíteni, hogy ezek elsősorban egészségügyi-szociális intézmények voltak, és nem lehet őket módszereikben reformpedagógiai iskoláknak nevezni (Langerné, 2005). Az erdei iskolákon kívül a Családi Iskola, ami ténylegesen klasszikus reformpedagógiai koncepción alapult, talált a legtöbb követőre. A többi iskola elszigetelten létezett a két világháború közötti magyar oktatási rendszerben (Langerné, 2008).

A klasszikus reformpedagógiai irányzatok helyzete és az alternatív iskolák alapítása a második világháború befejezése utáni időszakról napjainkig

1945-ben még a koalíciós időszakban az oktatásügy demokratikus reformjának keretében rendeletet hoztak a nyolcosztályos általános iskola megszervezéséről. 1948-ban azonban, a baloldali politikai erők hatalomra jutása után életbe lépett az 1948. évi XXXIII. törvény, amely rendelkezett az iskolák államosításról (Pukánszky és Németh, 1996). Megszűnt az oktatásügyet jellemző pluralizmus, és létrejött egy egységes, monolitikus oktatási rendszer, amely az alternatívitást pedagógiai értelemben sem tűrte meg.

A magyar közoktatásban a reform- és alternatív pedagógiai programok szerint működő iskolák esetében – figyelembe véve az egyes klasszikus reformpedagógiai koncepciók és alternatív pedagógiák arányát – megállapítható, hogy két koncepció – a Waldorf-pedagógia és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program – nagyobb mértékben terjedt el a közoktatásban: 26 Waldorf-iskola és 25 Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal működő iskola van jelenleg Magyarországon.

A hetvenes évektől kezdődően nyílt újra lehetőség az alternatívitás megjelenésére az oktatásban, egymástól elszigetelt iskolakísérletek formájában. Gáspár László 1969-ben kezdte el a szocialista munkaiskola megvalósítására indult szentlőrinci iskolakísérletet. 1970-ben a permanens nevelés elméleti alapjainak kidolgozására indult kísérlet Bernáth József, Mihály Ottó és Páldi János részvételével. 1971-ben Zsolnai József vezetésével helyesejtés-tanítási kísérlet vette kezdetét, amely 1980-tól Nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérlet (NYIK) néven élt tovább, és 1984-ben a programot alternatív tantervvé nyilvánította a művelődési miniszter. Zsolnai József egész iskolára kiterjedő kísérlete, az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program 1985-ben indult a Törökbálinti Kísérleti Iskolában (Pukánszky és

Németh, 1996; Torgyik, 2004).

Az iskola egészét magába foglaló kísérletek mellett felbukkantak ebben az időszakban egyes tantárgyakra vonatkozó innovációk is (Varga Tamás komplex matematikakísérlete, Szépe György és Benkő Lóránd anyanyelvi nevelési kísérlete, Marx György természettudományos nevelésre irányuló kísérlete, Kokas Klára kezdeményezése a Kodály-módszer terjesztésére, Székácsné Vida Mária a vizuális nevelés innovációjára tett kísérlete, Winkler Márta felfedezettető-kísérletező anyanyelvi nevelés kidolgozására tett kísérlete, stb.) (Torgyik, 2004).

Jelentős változást a közoktatás centralizált és politikai irányítás alatt álló jellegén az 1985-ös közoktatási törvény hozott, amely többek között engedélyezi a „sajátos megoldások” alkalmazását és iskolakísérletek működését, kinyilvánította a pedagógusok szakmai szuverenitását, illetve a tanterv megvalósításában figyelembe veszi a gyermeki igényeket és helyi lehetőségeket is. A törvény és a rendszerváltást megelőző társadalmi

folyamatok hatására megnőtt az érdeklődés a közoktatásban az alternatív megoldások iránt, és miután 1990-ben az 1985-ös közoktatási törvény módosítása lehetővé tette az állam mellett más jogi és természetes személy számára is az iskolafenntartást, létrejöttek az első alternatív iskolák: 1989-ben a solymári Waldorf Iskola, illetve az Alternatív Közgazdasági Gimnázium Budapesten (Pukánszky és Németh, 1996). A rendszerváltozást követően számos reformpedagógiai iskolakoncepció éledt újjá Magyarországon, illetve számos saját program szerint működő alternatív iskolát alapítottak. A számos alternatív iskola mellett két programot – a Waldorf-pedagógiát és az értékközvetítő és képességfejlesztő programot – ki kell emelni, mivel ezek a többi koncepcióhoz képest nagyobb mértékben terjedtek el a közoktatásban.

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program elterjedése a magyar közoktatásban

1985-ben a Törökbálinton megalapított kísérleti iskolában folyó munka megindításával párhuzamosan megkezdődött az Értékközvetítő és képességfejlesztő program szerint működő iskolák csatlakozása az ÉKP iskolahálózatához, amely a későbbiek során a hálózat tudatos kiépítésévé alakult, amelynek keretében Zsolnai József programgazda az országot bejárva tartott tájékoztató előadásokat az ÉKP-ról az érdeklődő igazgatóknak, pedagógusoknak, szaktanácsadóknak és fenntartóknak. Az ÉKP hálózatához elsőként csatlakozó iskolák azok közül az intézmények közül kerültek ki, ahol már sikeresen alkalmazták a NYIK programot (Kiss, 2002, 43–47. o.). 1987/88-as tanév folyamán a követő iskolák száma 11 volt (Kiss, 2002, 121. o.). Az ÉKP-s iskolák száma ettől az időszaktól kezdődően folyamatosan növekedett 1995-ig, annak ellenére, hogy a hálózat-hoz tartozó iskolák fluktuációja létező jelenség volt, de a csatlakozó iskolák száma ebben az időben meghaladta a kilépő iskolákét. 1995-ben volt a legmagasabb a hálózathoz tartozó iskolák száma: 104 iskola (Kiss, 2002a, 146. o.). 1990–1995 között zajlott az ÉKP középiskolai részének kutatással történő kimunkálása Törökbálinton, amelynek eredményeként számos eddig általános iskolaként működő intézmény indított a 6+6-os szerkezetben középiskolai évfolyamokat is.

Az oktatáspolitikai változások azonban az ÉKP-s iskolák helyzetére és számának alakulására is hatással voltak, melynek eredményeként a kilépő iskolák száma egyre nőtt. A 2000-ben megjelenő kerettantervi szabályozás eredményeként a kerettantervtől eltérő tanterveknek, így az ÉKP-nak is alkalmazási engedélyt kellett kapniuk az OKÉV-től. Elkészült az ÉKP tizenkét évfolyamos tantervének kerettantervvel összevetett és átdolgozott változata, ami az alkalmazási engedélyt meg is kapta. Indítási engedélyt az ÉKP alkalmazására már csak harmincöt iskola kért, és 2002-ben *Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia iskolái* című kiadvány adatai szerint országsszerte 40 iskolát tartottak számon, amely az ÉKP programja szerint működik. A hálózatban megmaradt iskolák új funkciót vállaltak ettől az időszaktól kezdve. Nagy részük innovátor iskolaként a programfejlesztésben és -terjesztésben vállalt szerepet, a programfejlesztő-kutatóiskola funkció vállalását a Veszprémi Egyetem rektora nyolc iskola számára engedélyezte (Kiss, 2002b, 42–54. o.).

A 2002-es adatokhoz képest az ÉKP iskolahálózathoz tartozó iskolák száma többek között az utóbbi években tapasztalható iskolabezárásoknak és -összevonásoknak köszönhetően tovább csökkent. Az ÉKP Központ nyilvántartása szerint a 2010/2011-es tanévben 25 intézmény tartozik a hálózathoz, amelyből 6 nem csak általános iskolaként, hanem 12 évfolyamos középiskolaként is működik. (1)

A Waldorf-iskolák elterjedése a magyar közoktatásban

A reformpedagógiai, illetve alternatív pedagógiai koncepciók közül az egyik legelterjedtebb a Waldorf-pedagógia: a Waldorf-iskolák száma világszerte több mint hatszázra

tehető. Magyarországon 1933-tól egészen a rendszerváltozásig nem működött Waldorf-iskola, de ez nem jelentette azt, hogy a Waldorf-pedagógia és a steineri nevelési elvek ne találtak volna követőkre hazánkban. Göllner Mária tanítványai – dr. Szilágyi Jenőné és Török Sándor – körül alakult a Waldorf-pedagógia iránt érdeklődőkből egyfajta Waldorf-kör, melynek a Waldorf-pedagógia rendszerváltozást követő magyarországi újrachonosításában jelentős szerepe volt. A '80-as évek végén Solymáron megszerveződött a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány, amely Gázsó Ferenc akkori miniszterhelyettes támogatásával szülők és pedagógusok közreműködésével 1989-ben megalapította az első rendszerváltozás utáni Waldorf-óvodát és -iskolát Magyarországon. Az alapítást követő időszakban többek között Vekerdy Tamás Waldorf-pedagógiáról nyújtott tájékoztató tevékenységének köszönhetően egyre nőtt az érdeklődés a Waldorf-pedagógia és óvodai, illetve iskolai gyakorlata iránt. 1994-ben már 7 Waldorf-iskola (kettő Budapesten, a többi vidéken) működött (Vekerdy, 1994, 50–52. o.).

A Waldorf-pedagógiai elvek alapján működő óvodák és iskolák száma az azóta eltelt időszakban folyamatosan növekedett. A Magyar Waldorf Szövetség honlapján található nyilvántartás alapján 26 Waldorf-iskola működik jelenleg Magyarországon. Ebből 12 intézmény középiskolai osztályokat is indít, három iskola esetében csak alsó tagozaton folyik az oktatás, 11 iskola pedig általános iskolaként működik. (2)

Alternativitás a közoktatásban napjainkban

A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján Magyarországon 2855 általános iskola, 224 szakiskola, 310 gimnázium és 343 szakközépiskola, összesen 3732 alapfokú és középfokú oktatási intézmény van. (3) Ezek között az interneten megtalálható, alternatív oktatással foglalkozó honlapok adatai alapján 85 olyan iskola működik, amely valamely klasszikus reformpedagógiai koncepció adaptációját alkalmazza pedagógiai programként, vagy saját alternatív pedagógiai programot dolgozott ki. (4) A reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív programok alapján működő iskolák létezésének funkciója emellett, hogy a közoktatási innovációk egyik forrásai, az, hogy biztosítsák a pluralizmust és a választási lehetőséget a közoktatásban azáltal, hogy alternatívát kínálnak a hagyományos pedagógiai programot alkalmazó iskolák mellett. Az adatok alapján a reform- és alternatív pedagógiai koncepción alapuló pedagógiai programot használó iskolák aránya a magyarországi közoktatásban 2,2 százalék, ami alacsonynak mondható. Területi megoszlás tekintetében a legtöbb intézmény Budapesten és környékén található, illetve megyénként 1–3 iskola működik, főként a megyeszékhelyeken. Az iskolák alacsony száma és a területi elhelyezkedés miatt így nem tudják minden alternativitás irányában nyitott szülő számára biztosítani a választás lehetőségét.

A magyar közoktatásban a reform- és alternatív pedagógiai programok szerint működő iskolák esetében – figyelembe véve az egyes klasszikus reformpedagógiai koncepciók és alternatív pedagógiák arányát – megállapítható, hogy két koncepció – a Waldorf-pedagógia és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program – nagyobb mértékben terjedt el a közoktatásban: 26 Waldorf iskola (5) és 25 Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal működő iskola (6) van jelenleg Magyarországon. A többi reform- és alternatív pedagógiai koncepció esetében elterjedésről nem lehet beszélni, az egyes programokat elsősorban, egy-két intézményben alkalmazzák: hét Dalton Plan szerint működő iskola és négy Montessori-programhoz köthető intézmény van, Freinet, a Jena Plan és Rogers koncepcióját két-két iskolában alkalmazzák, míg a saját programú alternatív iskolák száma tizenhat. A reform- és alternatív pedagógiai koncepció alapján kidolgozott nevelési program szerint működő oktatási intézmények között a középfokú oktatással foglalkozó iskolák aránya alacsonyabb, mint az általános iskoláké (Langerné, 2010).

Alternativitás a pedagógusképzésben

Az alternatív iskolák közoktatásbeli megjelenése és rendszerváltozást követő nagyobb mértékű elterjedése alapján feltételezhető, hogy ez a folyamat hatást gyakorolt a pedagógusképzésre, és megjelentek az alternatív tanárképzési programok, illetve az alternatív programú iskolákban tanító pedagógusok felkészítését szolgáló alternatív pedagógusképzési programok.

Alternatív programként értelmezhető a pedagógusképzés keretei között a tanítóképzés megújítása érdekében szervezett, 1988-tól indult képességfejlesztő akciókutatás a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán, amelynek keretében felkészítették a hallgatókat a hazánkban is terjedő alternatív pedagógiák megismerésére és értékelésére, illetve az alternatív iskolákban való helytállásra (*Zsolnai és Kocsis*, 1997, 13–14. o.). Ez a kísérlet azonban nem épült be a pedagógusképzés gyakorlatába és nem vált belőle alternatív tanárképzési program.

A közoktatásban másik legelterjedtebb alternatív pedagógiai koncepció esetében is kimutatható a megjelenése a pedagógusképzésben. A kezdeti időszakban a Waldorf-tanárképzés a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolával együttműködésben valósult meg. 1991 óta a solymári Waldorf Pedagógiai Intézet biztosít tanárképzési programokat a Waldorf-iskolákban tanítani kívánó pedagógusok számára. 1991-ben indult Kelet-Közép-Európa egyetlen négyéves nappali Waldorf-osztálytanító képzése, amelyet 1998 szeptemberében a 2 éves posztgraduális nappali, 2003-ban a 3 éves levelező pedagógus-továbbképzés, 2010-ben pedig a 2 éves esti pedagógus-továbbképzés elindítása követett.

A négyéves nappali tagozatos képzés során szerzett diploma elismerése pedagógus diplomaként a Waldorf-iskolákban biztosított, függetlenül attól, hogy nem felsőoktatási intézmény adta ki, és ennek megfelelően elfogadják a törvényes működést rendszeresen ellenőrző hatóságok is. A nappali képzést, elsősorban gazdasági okok miatt, a 2011/12-es tanévben megszüntették. (7)

Az alternatív programok szerint működő iskolákban történő oktatásra való felkészülés egyik-másik módja a sokszor maguk az alternatív iskolák által szervezett tanár-továbbképzések keretében valósult és valósul meg jelenleg is, amelyre a tanári végzettség megszerzését követően van lehetősége a pedagógusoknak. Ezek közül kiemelném a '90-es években működő, az Alternatív és Magániskolák Egyesülete keretében indult posztgraduális Alternatív Tanárképző Stúdiumot.

Összegzés

Tanulmányunkban áttekintést adtunk az alternativitás tágabb és szűkebb értelmezési lehetőségeiről a neveléstudományi szaknyelvben, illetve bemutattuk az alternativitás megjelenését és elterjedését a magyar közoktatásban a reformpedagógiai iskolakoncepciók nemzetközi megjelenésétől napjainkig, valamint ennek a folyamatnak a hatását a pedagógusképzésre. Az alternatív iskolák közoktatásbeli jelenlegi reprezentáltságát statisztikai adatokkal támasztottuk alá, amelyek alapján elmondható, hogy a magyar oktatás érzékeny és nyitott volt, illetve gyorsan reagált a 20. század fordulóján a reformpedagógia közoktatásbeli megjelenésére. Az 1945 utáni, alternativitástól mentes időszakot követően minisztériumi kezdeményezésre egyre több, a fő áramlattól kisebb-nagyobb mértékben eltérő alternatív kísérlet és program kapott helyet az oktatásban, a rendszerváltozást követő időszakban pedig újra megjelentek a klasszikus reformpedagógiai koncepciók Magyarországon. Ennek ellenére mégsem mondható el, hogy jelenleg nagy arányban képviseltetnék magukat a közoktatásban az alternatív pedagógiai koncepciók.

Az alternatív iskolák száma alacsony, területi elhelyezkedésüket tekintve Budapesten és környékén koncentrálnak nagyobb számban, a többi megye esetében 1–3 alternatív iskola található. Így nem tudnak alternatívát, tényleges választási lehetőséget biztosítani az alternatívítás irányában nyitott szülők és gyermekek számára.

A pedagógusképzésben jelenleg az alternatív pedagógiai koncepciók megismerésére és az alternatív iskolákban való tanításra van lehetőség az alternatív pedagógiák iránt nyitott tanároknak a posztgraduális képzések, tanártovábbképzések formájában. A graduális pedagógusképzésben jelenleg nem található olyan alternatívnek tekinthető modell, amely a képzés céljában, tartalmában, szerkezetében vagy módszereiben megnyilvánul, és alternatívát, azaz választási lehetőséget nyújt a pedagógusképzés mostani fő áramához képest.

Jegyzet

(1) Az ÉKP-s iskolák számára vonatkozó adatokat Kiss Éva, az ÉKP Országos Központjának vezetője bocsátotta a rendelkezésünkre.

(2) 2009.12.06-i megtekintés, <http://www.waldorf.hu/docs/bal/CIMLISTA.pdf>

(3) 2009. 08. 10-i megtekintés, www.ksh.hu

(4) 2009. 08. 10-i megtekintés, <http://alternativiskola.lap.hu>; www.waldorf.hu; <http://montessori.lap.hu>;

www.freinet.hu; www.hungaro-dalton.hu; www.rogersiskola.hu;

(5) 2009.08.10-i megtekintés, www.waldorf.hu

(6) Az ÉKP-s iskolák számára vonatkozó adatokat Kiss Éva, az ÉKP Országos Központjának vezetője bocsátotta a rendelkezésünkre.

(7) 2011. 07. 30-i megtekintés, <http://www.waldorfkepzes.hu/tortenetunk>

Irodalom

Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. I–III. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Breznyánszky László (2004): Alternatívok és alternatívák. Az alternatív iskolák értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 6. sz. 28–33. 2010. 10. 25-i megtekintés, *Új Pedagógiai Szemle* [on-line], <http://www.ofi.hu/tudastar/breznyanszky-laszlo>

Fináczy Ernő, Kornis Gyula és Kemény Ferenc (1936, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. II. Révai Testvérek Irodalmi Intézet R.T., Budapest.

Gál József (2005): A szombathelyi erdei iskola. *Vasi Szemle*, 59. 2. sz. 20–30.

Kiss Éva (2002a): *Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pépa.

Kiss Éva (2002b, szerk.): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia iskolái*. ÉKP Országos Központja, Pépa.

Kopp Erika (2002): A hetvenes-nyolcvanas évek alternatív pedagógiai törekvései hazánkban. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok*. Osiris, Budapest.

Kozma Tamás (2004, szerk.): *Iskola-alternatívák a huszadik században*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, Debrecen.

Langerné Buchwald Judit és Muity György (2011): *Alternatív és/vagy reformpedagógia. Tudásmenedzsment*, 12. 2. sz. 64–69.

Langerné Buchwald Judit (2006): *Zum Hintergrund der Gründung der ersten Waldschule in Ungarn und ihr Erziehungsprogramm hinsichtlich der Alternativität*. Előadás: I. Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencia. Fürstenfeld, Ausztria. 2006. október 6–7.

Langerné Buchwald Judit (2008): *Die Erscheinung der reformpädagogischen Schulkonzeptionen in Ungarn*. Előadás: III. Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencia. Fürstenfeld, Ausztria. 2008. május 16–17.

Langerné Buchwald Judit (megjelenés alatt): *A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban*.

Magyarné Sztankovics Ilona (1999): *Neveléstörténet*. Comenius Bt., Pécs.

Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. = uók (2001): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy Péter Tibor (2004): Az alternatívitás formái a magyar oktatástörténetben. *Educatio*, 13. 1. sz. 75–97. 2011. 10. 25-i megtekintés, *Educatio* [on-line] www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/933

Nagy Sándor (1976, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. III. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona (1996, szerk.): *Pedagógiai Kislexikon*. Debrecen.

Németh András és Skiera, E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

Németh András (1993): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. = uő (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

Németh András és Pukánszky Béla (1999): Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, **99**. 3. sz. 245–262.

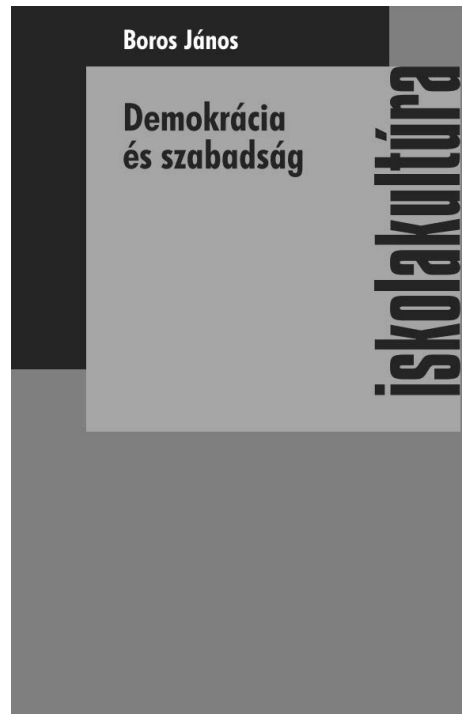
Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Pukánszky Béla és Zsolnai Anikó (1998, szerk.): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Torgyik Judit (2004): Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig. *Neveléstörténet*, 1. sz. 2009. 08. 10-i megtekintés, Neveléstörténet [on-line] http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/index.php?act=menutart&rovat_mod=archiv&cid=24&rid=1&id=206

Vekerdy Tamás (1994): Waldorf-óvodák, Waldorf-iskolák – a Waldorf-pedagógia honosítása Magyarországon. *Iskolakultúra*, **4**. 19. sz.

Zsolnai József és Kocsis Mihály (1997): *Kritika és koncepció a magyarországi pedagógusképzés és -továbbképzés megújításához*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Professzionális portál a tanárképzés szolgálatában

A Közép-dunántúli Régió pedagógusképzését segítő informatikai rendszer

A Közép-dunántúli Régió pedagógusképzését segítő szolgáltató- és kutatóhálózat kialakítása (TÁMOP – 4.1.2-08/1/B-2009-0007) című projektben a megfogalmazott feladatok között szerepelt, hogy a létrehozandó Pedagógusképzést Segítő Szolgáltató- és Kutatóközpont (PKSZK) működését egy komplex informatikai rendszer támogassa.

Ennek megfelelően egy olyan online elérhető informatikai alkalmazást készítettünk, mely hatékonyan képes támogatni a központ mindennapi munkáját. A rendszer tervezése során elsődleges célunk az volt, hogy lehetőséget biztosítsunk arra, hogy a pedagógusképzéssel kapcsolatos különféle anyagokat minél könnyebben, gyorsabban meg lehessen osztani, másrészt hogy eszközt teremtsünk a központtal való kapcsolattartáshoz, illetve hogy egy tértől, időtől függetlenül használható informatikai portált hozzunk létre, amely támogatja a pedagógusok képzését.

E rendszer külső kapuja egy dinamikus honlap, mely a www.tanarkepzo.halozat.hu címen érhető el. Itt helyet kapnak a pedagógusképzést érintő regionális és országos jelentőségű hírek és információk, illetve megtalálhatók és letölthetők a témához kapcsolódó különféle dokumentumok. Egy olyan professzionális hírportált építettünk, amelynek motorja az előre beállítható időzítések szerint automatikusan képes kezelni a feltöltött cikkeket, híreket, képadatokat és dokumentumokat, illetve alkalmas arra is, hogy magas szintű szerkesztőségi igényeket szolgáljon ki (például egy kézirat gondozásának folyamatát végigkövesse). Reményeink szerint ez a weboldal – elsősorban a régióban, de talán azon túl is – a pedagógusok és pedagógusképzésben részt vevők (oktatók és hallgatók) egyik jelentős fórumává válhat a jövőben, ahová nem csupán a megjelenő információkért lesz érdemes rendszeresen visszatérni, hanem azért is, mert a központ interaktív munkatere is lehet. A felhasználói regisztrációt követően és a különféle jogosultságoknak megfelelően sokféle értékes szolgáltatás érhető el a nap huszonnégy órájában (például képzésekre való jelentkezés, kutatásokhoz kérdőívek online kitöltése, hallgatói visszajelzések összesítése, böngészés az e-dokumentumtárban, stb.).

Öt fő modul a pedagógusképzés szolgálatában

A portált úgy építettük fel, hogy a rajta elhelyezett információk minél áttekinthetőbbek legyenek, és a hozzá szervesen kapcsolódó, különféle funkciókat biztosító öt felhasználói modult könnyen el lehessen érni. Ezek a következők:

- a pedagógiai kutatómunkát támogató modul,
- a pedagógusképzésben részt vevő oktatók képzését támogató modul,
- a mentortanárok képzését támogató modul,
- a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók és a gyakorlati képzőhelyek párosítására alkalmas modul (hallgatói adatbázisok és intézményi adatbázisok létrehozása és összekapcsolása),
- távoktatást és módszertani megújítást támogató modul.

1. ábra. A portál fő oldala

Az egyes modulok által kínált funkciók eltérő jogosultságoknak megfelelően érhetők el. A jogosultságokat a rendszeradminisztrátorok dinamikusan tudják a regisztrált felhasználóknak kiosztani. A pedagógiai kutatómunka számára hatékony segítséget jelent az a programkomponens, mely elektronikus könyvtárként biztosítja a témához kapcsolódó különféle e-dokumentumok elérésének lehetőségét és kínál fel egy szakbibliográfiai adatbázist, valamint egy kutatómunkát segítő módszertani forró drótot.

Szeretnénk, ha hozzá tudnánk járulni ahhoz is, hogy a pedagógusképzésben részt vevő egyetemi és főiskolai oktatók pedagógiai-módszertani ismeretei és kompetenciái bővüljenek és elmélyüljenek, ezért ezt a célt is egy külön modul támogatja. A mentortanárok képzését támogató modul pedig azoknak a pedagógusoknak a továbbképzését segíti, akik vezetik, pártfogolják és a tanári praxis részleteibe avatják be az iskolában gyakorlatot folytató hallgatókat a pályára való felkészülés során.

A régió szempontjából fontos funkciót tölt be a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók és gyakorlati képzőhelyek párosítására alkalmas rendszerkomponens, ugyanis a legnagyobb pedagógusképző felsőoktatási intézménynek, a Pannon Egyetemnek nincs külön gyakorlóiskolája. Az iskolai gyakorlatra jelentkező hallgatók és a gyakorlóléphet biztosító közoktatási intézmények ezen a modulon keresztül egyszerűen egymásra találhatnak.

2. ábra. A tanárképzés menüpont kínálata

Az ötödik modul a távoktatást és a módszertani megújulást hivatott támogatni, hiszen a jó tanár is holtig tanul. A pedagógusmesterség aligha folytatható anélkül, hogy folyamatosan készen lennénk megfelelni az újabb korok, helyek és helyzetek által támasztott igényeknek és elvárásoknak.

A rendszer integrált részeként hoztuk létre az érintett felsőoktatási intézmények, oktatók, hallgatók, közoktatási, szakképzési intézmények, pedagógusok, intézményfenntartók, szakmai szolgáltatók, központi igazgatási szervezetek, illetve a specifikus tevékenységekhez köthető felelős személyek adatbázisait, amelyeket a jövőben továbbra is szeretnénk folyamatosan bővíteni és frissen tartani, hiszen így tudunk bekapcsolni minden érintettet a pedagógusképzés vérkeringésébe. A megvalósított informatikai rendszer ugyanis nem csupán arra alkalmas, hogy tartalmat szolgáltatson, hanem arra is, hogy könnyedén lehetővé tegye az érintettek között a széles körű és folyamatos kapcsolattartást, a kölcsönös visszacsatolást és az online szakmai dialógust.

A portál struktúrája és arculata

A honlapot megnyitva az oldal tetején a felső menüsorban kapott helyet a bejelentkezés, illetve a regisztráció menüpontja, továbbá itt található a pályázat megvalósításában részt vevő konzorciumi partnerek bemutatkozásait és az honlap leírását. A menüsort jobbra az oldal keresőmezője zárja.

A felső menüsor alatt közvetlenül az oldal állandóan látható fejlécét találjuk, melyre klikkelve könnyedén visszatérhetünk bármely almenüből a főoldalra. A fejléc alatt helyezkedik el a négy pontra bontott főmenü, melyből – egyebek mellett – a modulfunkciókhoz is eljuthatunk. A főmenü pontjai a következők:

- Bemutatkozunk,
- Zsolnai-pedagógia,
- Tanárképzés,
- Pedagógiai kutatások.

A Tanárképzés menü alatt négy felhasználói modul érhető el (ezek használata részben regisztrációhoz és bejelentkezéshez kötött), míg a Pedagógiai kutatásoknál találjuk az elektronikus könyvtárat – jelenleg több, mint 8000 pedagógiai tárgyú dokumentum (könyv, folyóiratcikk, doktori értekezés stb.) kereshető adataival – és a pedagógiai kutatás segédeszközeit, közöttük a kutatásmódszertani forródrótot.

A főmenü alatt egy dinamikus menüt helyeztünk el, mely a később jelentkező igényeket elégítheti ki, illetve lehetőség van ideiglenes menüpontok beszúrására is. Ezt követi az „eseményor”, ahol a látogatók a központhoz kapcsolható különféle programokról tájékozódhatnak. Mindezek alatt hat kiemelt témakör (oktatás, tudomány világa, versenyek, könyvajánló, az ÉKP-s iskolahálózat, Neveléstudományi Intézet) alá rendezve találjuk a portál nyilvánosan elérhető cikkeit. Végül a weboldal alján a központhoz való on-line kapcsolódási lehetőségeket kínálunk: itt lehet feliratkozni az elektronikus hírlevélre, valamint itt látható a PKSZK mobilkódos elérhetősége, továbbá itt találhatóak a közösségi portálokhoz átvethető linkek.

A portál arculatának elkészítése során arra törekedtünk, hogy modern, letisztult és praktikus legyen. Ugyanakkor felhasználtunk olyan beszédes szimbólumokat is, amelyekkel legfőképpen azt szerettük volna kifejezésre juttatni, hogy csak sokak színes és sokrétű együttműködése teheti mind a pedagógusképzést, mind a központot, mind pedig ezt az oldalt igazán termékeny és sikeresen virágzóvá.

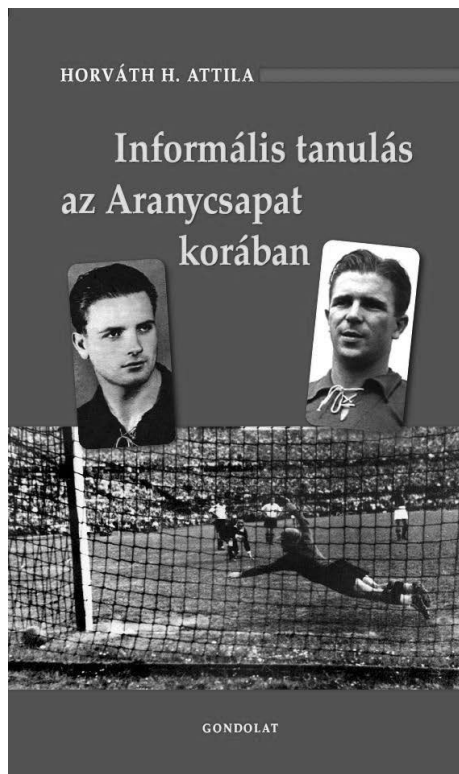
The screenshot shows the PKSZK website interface. At the top, there is a search bar and navigation links: 'Bejelentkezés', 'Regisztráció', 'Partnereink', 'Látogatóinknak', and 'KERESÉS'. Below this is a large banner with the text 'ÚJ SZÉCHENYI TERV' and 'a felnövekvő nemzedékért'. A navigation menu below the banner includes 'Bemutatkozunk', 'Zsolnai-pedagógia', 'Tanárképzés', and 'Pedagógiai kutatások'. Under 'Pedagógiai kutatások', there are sub-links: 'Pedagógiai kutatásról', 'Segédeszközök a kutatásmunkához', 'Elektronikus könyvtár', 'Kutatás-módszertani forródrót', 'Tanulmányok', and 'Kutatási segédletek'. The main content area is divided into several sections: 'Főbb ESEMÉNYEK' with a 'TÖVÁBBI ESEMÉNYEK' link; 'Záró konferencia' with details for a 'Szakmai pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózat' event; 'Magyar Tudomány Napja' with details for a 'Kutatás, publikálás, könyvkiadás' event; 'Elektronikus könyvtár' with a 'Kutatás-módszertani forródrót' link; 'OKTATÁS' with 'Oktatás - Konzultációs időpontok'; 'TUDOMÁNY VILÁGA' with 'Csapó Benő: Az oktatás tudományos hátterének fejlődése'; 'VERSENYEK' with 'Versenyek'; 'KÖNYVAJÁNLO' with 'Pedagógusok arcképcsarnoka 2011.'; 'ÉKP-S ISKOLAHÁLÓZAT' with 'ÉKP-s iskolahálózatról'; and 'NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET' with 'Neveléstudományi hír bevezetője'.

3. ábra. Segédeszközök a kutatómunkához

Üzenet a jövő felé

Az informatikai rendszerben ez ideig több, mint 1300 előregisztrált felhasználó szerepel, akiknek jelentős része az elmúlt időszakban már közvetlenül is kapcsolatba került a központtal. Arra számítunk, hogy mind a felhasználók, mind pedig a látogatók száma a jövőben növekedni fog. Ehhez persze elsősorban az szükséges, hogy a weblap képes legyen tartalmilag folyamatosan megújulni. Erre méltán lehet garancia mind a konzorciumi partnereknek a pályázat megvalósítása során már megtapasztalt összefogása, mind pedig az a széles körű megosztásra váró, óriási szakmai ismeretanyag, amely a PKSZK-nak otthont adó pápai Neveléstudományi Intézetben halmozódott fel.

Az informatikai rendszert egy olyan magyar cég készítette el, amelynek a több ezer felhasználós, országos rendszerek fejlesztésében komoly szakmai referenciái vannak. Abban, hogy a Welt 2000 Kft. ezt a projektet mindvégig szívügyének tekintette, az is szerepet játszott, hogy a cég tulajdonosa, Galambos László egykoron maga is Zsolnai Józsefnek, a Neveléstudományi Intézet közelmúltban elhunyt professor emeritusának tanítványa volt. A professzor úr iránti nagybecsülését szerette volna azzal is kifejezni, hogy a maga lehetőségeivel támogatja szellemi örökségének továbbvitelét és azt a projektet, amelynek megálmodója volt. Bár Zsolnai tanár úr sajnos nem élhette meg, hogy ez a számára oly fontos munkafolyamat sikerrel lezárult, reméljük, hogy ez az informatikai eszköz is hozzájárulhat ahhoz, hogy öröksége továbbra is jótékonyan és terméke-nyen hathasson a magyarországi pedagógia megújulására.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Mentorfórum – Mentorképzés

A TÁMOP – 4.1.2-08/1/B-2009-0007 Közép-Dunántúli Régió pedagógusképzését segítő szolgáltató és kutatóhálózat kialakítása címet viselő pályázat a három partner (Pannon Egyetem, Dunaiújvárosi Főiskola, Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola) együttműködésében valósult meg. A projekt keretein belül 2011. július 4–5–6-án Mentorfórumot tartottunk a konzorciumot vezető Pannon Egyetem épületében. Erre az alkalomra 225 pedagógus jelentkezett a Közép-Dunántúli Régióból (Komárom-Esztergom megye, Fejér megye, Veszprém megye), azokból az intézményekből, melyekkel a Pannon Egyetem szerződést kötött (mivel a Pannon Egyetem nem rendelkezik gyakorlóhellyel, ezért 87 iskolával – melyek között találunk általános, szakközépiskolát, szakiskolát, gimnáziumokat, alapítványi, egyházi, állami fenntartású szervezeteket – kötöttünk együttműködési megállapodást).

A program célja az volt, hogy a magunk eszközeivel előmozdítsuk térségünkben a mentorképzés ügyét, különös tekintettel a készülő tanári életpálya-modell koncepciójára. A találkozó menetrendjének vázlatát úgy igyekeztünk felépíteni, hogy a résztvevők számára tartalmas és változatos együttlétet biztosítsunk. A délelőttök folyamán plenáris előadásokat hallgathattak meg a résztvevő pedagógusok, délután pedig tematikus előadásokra, foglalkozásokra került sor szakterületenként (angol nyelv és irodalom; nyelv- és beszédfejlesztő, ember és társadalom műveltségterület (etika); hittan; informatika, környezettan; magyar nyelv és irodalom; német nyelv és irodalom, pedagógia). Látható, hogy a délutáni szekciófoglalkozások 9 szakterületen valósultak meg, így átfogtuk a Pannon Egyetem teljes tanári mesterszakos repertoárját.

A Mentorfórum 2011. július 4-én 9 órakor kezdődött a Hotel Magister konferenciatermében. A rendezvényünket Dr. Vancsó Ödön is megtisztelte, aki a Nemzeti Erőforrás Minisztérium Felsőoktatási Fejlesztési Főosztályának főosztályvezető-helyettese, és aki a tanárképzés és továbbképzés jelenlegi rendszerében tervezett változásokról tartott előadást. A plenáris előadóink között szerepelt Dr. Kocsis Mihály is, aki az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Kutatási, Kutatásszervezési és Elemzési Központjának igazgatója. Továbbá plenáris előadást tartott Dr. Zsolnai Józsefné dr. Mátyási Mária, aki a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetének intézetigazgatója, Dr. Pintér Márta, aki a Színháztudományi Tanszék vezetője, Dr. Navracsics Judit, aki az Alkalmazott Nyelvészeti és Nyelvoktatási Intézet intézetigazgatója, Dr. Gergó Zsuzsanna, aki a Társadalomtudományok és Nemzetközi Tanulmányok Intézetének docense, Dr. Padisák Judit, aki az MTA doktora, a Pannon Egyetem Limnológiai Intézeti Tanszékének intézetigazgatója, Dr. Kamarás István, aki az MTA doktora és az Antropológiai és Etika Tanszékét képviselte, Dr. H. Tóth Tibor a Magyar Nyelvtudományi Tanszék docenseként tartott előadást, Dr. Poór Zoltán pedig a Tanárképző Központ központvezetőjeként kapott megszólalási lehetőséget.

Bízunk abban, hogy ez a három júliusi nap kellő megalapozást és szakmai inspirációt adott ahhoz, hogy a terveink szerint 2012-ben, a Pannon Egyetemen induló mentorképzés a mentorforumhoz hasonlóan nagyszámú érdeklődő és tanulni vágyó pedagógust vonzzon majd az egyetemre.

Régióink iskoláiban felmérés előzte meg a mentorképzés akkreditációs folyamatának elindítását annak érdekében, hogy rálátásunk legyen arra, van-e igény egy olyan továbbképzésre, ami a mentorra válast túzi ki célul. Az eredmények tükrében megállapíthatjuk, hogy régióinkban jelentős igény mutatkozott arra, hogy mentorképzést akkreditáltassunk és indítsunk. Az akkreditációs eljárásra két beadandó programot készítettünk: „közoktatási intézményi mentor” szakirányú továbbképzési szak, valamint „közoktatási intézményi mentor” szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak.

A képzésre olyan pedagógusok jelentkezését várjuk, akik főiskolai vagy egyetemi tanári diplomával, vagy a kétciklusú képzésben megszerzett mestertanári diplomával rendelkeznek, és legalább 3 éves közoktatási tapasztalatuk van. Mentorképzési modellünknek különlegessége és sajátja az, hogy négy pillére épül: szakterület, tantárgypedagógia, pedagógia/pszichológia, valamint a résztvevők praxisának tökéletesítése az új tanármoddellnek megfelelően. Mentorképzésünk maximálisan illeszkedne a tanári életpályamodell egy lehetséges útjához, a mentortanári irány választásához.

A mentor(ok) az(ok) a tanár(ok), aki(k) a tanárjelöltet segíti(k) a gyakorlati fél éve, éve során a tanári pályára való szocializálódási folyamatban. A tanárjelölt segítése igen összetett feladat, aminek magas szintű teljesítése csak úgy lehetséges, ha a mentor pedagógiai/pszichológiai, valamint az adott szakterülete(ke)n és neveléstudományból is naprakész, széleskörű tudással rendelkezik.

A jelenlegi összefüggő iskolai gyakorlatok azt mutatják, hogy a tanárjelölt gyakorlatvezetőjének kiválasztásakor sajnos nem minden esetben dönt az, hogy szakmailag milyen mértékben felkészült az adott pedagógus, illetve hogy a tanárjelölt számára megfelelő tanári modellt tud-e nyújtani. Annak érdekében, hogy a tanárképzés megújítása megtörténhessen, szükség van arra is, hogy tudatos, szakmailag megalapozott rendszere és kiválasztási elve legyen annak, hogy a pedagógusok közül ki lehet gyakorlatvezető mentortanár.

A tanárképzés átalakításának jelenlegi koncepciója értelmében el kell gondolkozni azon, hogy a mentorképzés, a tanárképzéssel összhangban, kétszakos legyen. A kétszakos mentorság azért volna fontos, mert ideális esetben egy pedagógus tudna foglalkozni a tanárjelölttel egy egész tanéven át, és mind a két szakterületen helytállóan tudná segíteni mentoráltját.

Magyarországon a vezetőtanár szerepnek van nagyobb hagyománya, hiszen azokban a városokban, ahol voltak/vannak gyakorlóiskolák, szükség volt arra, hogy több pedagógus, megfelelő gyakorlattal a háta mögött, vállaljon ilyen jellegű feladatot. Azonban a most formálódó értelmezés szerint a vezetőtanár és a mentortanár képesítés nem ugyanazt jelenti. A mentortanár feladata szerteágazóbb, összetettebb, és nem csupán a gyakorlóiskolák körére korlátozódik ez a tanári forma.

Magyarországon már több helyen indult mentorképzés. Volna lehetőség arra, hogy ezeket a már meglévő, akkreditált képzési struktúrákat és tartalmakat adaptáljuk és szerezzünk indítási engedélyt a kész programokhoz, de a Pannon Egyetem adottságait tekintve nem ezt látjuk célravezetőnek. Veszprémben nincsenek és nem is voltak kimondott gyakorlóiskolák, így azok a mentortanári képzések, amelyek ezen vezetőtanári hagyományokra épülnek, nem lennének hatékonyak a saját régióinkban.

Ezért úgy döntöttünk a Neveléstudományi Intézetben, hogy a most formálódó tanárképzési modellhez egy új, a veszprémi viszonyokat, adottságokat figyelembe vevő mentortanári képzést valósítunk meg. Természetesen a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetében elkészülő mentortanári képzés nemcsak Veszprém város pedagógusai számá-

ra ad lehetőséget a továbbképzésre, hanem a közép-magyarországi régió pedagógusai számára is (ez egyébként a TAMOP 4.1.2/B projektben vállalt kötelezettségünk is).

A most elkészült képzésünk 4 féléves (szakvizsgás forma), valamint 2 féléves (akiknek már van szakvizsgájuk). A 4 félév alatt 120 kreditet, a 2 félév alatt 60 kreditet lehet megszerezni. A képzés elvégzésekor szakdolgozatot kell készíteni, majd szóbeli záróvizsgán kell ezt a munkát megvédeni, és bemutatni a gyakorlat során készített portfóliót, valamint számot adni a 4 félév, illetve a 2 félév során tanultakról.

Ízelítőül néhány ismeretkör a képzésünk modelltantervéből:

- A pedagógusképzés és a pedagóguskutatások követelményeinek ismerete.
- A pedagógusi szakképzettség szerinti specializációban az adott szakterület legújabb szaktudományi és tantárgypedagógiai ismeretei.
- A pedagógiai módszer- és eszköztár bővítése.
- A mentorálás elmélete és módszerei.
- A tanárjelöltekkel való foglalkozás nevelés- és oktatás-lélektani ismeretei.
- Mentori gyakorlat.

A modelltanterv ismeretkörei közül a pedagógiai módszer- és eszköztár bővítését és a mentorálás elmélete és módszerei ismeretkört emeljük ki. A pedagógiai módszer- és eszköztár bővítése modulon belül többféle témakörben mélyedhetnek el a képzésen részt vevők. A témacsoport legfőbb célja, hogy a résztvevők pedagógiai módszer- és eszköztárát bővítse a probléma- és feladatközpontúság, a digitális pedagógia, a differenciált munkaformák, a pedagógiai mérés és értékelés, valamint a tehetségfejlesztés és felzárkóztatás témaköreiben. A témacsoport különlegességét adja a környezetpedagógiai tudás. A mentorálás elmélete és módszerei modulon belül nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy a képzésben részt vevők valóban olyan segítséget kaphassanak, amit a tényleges gyakorlati munka során kamatoztatni tudnak. A témacsoport legfőbb célja, hogy megismertesse a hallgatókkal a mentorálás alapjait, valamint elsajátíttassa velük a segítő beszélgetés és a tanácsadás módszertanát, a krízis- és konfliktuskezelés alapjait, továbbá bevezesse őket a szociális és életviteli kompetenciák világába, egyúttal eligazodást adjon prevenciós kérdésekben. A képzési modelltanterv ismeretkörei közül érdemes megemlíteni A tanárjelöltekkel való foglalkozás nevelés- és oktatás-lélektani ismereteit is. A témacsoport célja, hogy a hallgatókat megismertesse az életkorpedagógia alapjaival.

Bízunk abban, hogy elkészült és akkreditációra váró képzéseink felkeltik a tanulni vágyó pedagógusok érdeklődését, és tanárjelöltjeinket olyan pedagógusokhoz küldhetjük majd gyakorlatra, akik a saját intézményünkben végezték a mentorképzést, hiszen a tanárjelölt gyakorlatának mentorálására azokban a közoktatási intézményekben van lehetőség, amelyek a tanárképzés részét képező iskolai gyakorlatnak adnak otthont mint az adott felsőoktatási intézmény szerződött partnerei. Továbbá a mentori munkára szükség van abban az esetben is, ha az iskola vezetése a gyakornoki státuszban lévő kezdő pedagógusnál indokoltnak látja a szakmai segítséget. Ilyenformán egy hosszú távú, közös együttműködés lehetőségében bízunk.

Gondolkodás és kommunikáció: konstrukciós mechanizmusok az elmében

Az etológia kialakulása sokat változtatott a magatartástudományokon, sikerült például megszabadítania azokat a behaviorizmus nyomasztó uralmától, de a legfontosabb hozadéknak az etológiai módszer kidolgozását tekintjük. Az etológia nagy alapítói, Lorenz és Tinbergen szerencsére nem voltak járatosak a kor pszichológiai elméleteiben, és mint természettudósok elsősorban a gyakorlattal törődtek. A megfigyeléssel és a megfigyelésből levonható praktikus következtetésekkel.

Az etológiai módszert Tinbergen híres négy szempontja foglalja össze, valahogyan így: Egy viselkedésforma megértéséhez szükséges, hogy pontosan elemezzük a mintázatát, a funkcióját, azt, hogy hogyan jelenik meg az egyedfejlődés során, és azt is feltétlenül, hogy milyen az evolúciós története. Az első három magától értetődő, az etológiai módszer lényegét mégis a negyedik szempont adja: a viselkedésformáknak, köztük a gondolkodásnak és a kommunikációnak történetisége van, evolúciós időskálára vetítve természetesen. Tehát mielőtt egy gondosan felépített társadalomtudomány érv- és definíció-rendszerét alkalmazzuk, érdemes valamennyit ezzel a történelmi aspektussal bíbelődni.

Az emberi viselkedéssel foglalkozó humán-etológusok mindig az állatokkal kezdik vizsgálódásukat. Nem feltétlenül azért, hogy a hasonlóságok, analógiák kimutatásával kössék az embert az állatvilághoz, biológiai szempontból egyébként megérdemelt helyére. Sokkal inkább azért, mert számtalan izgalmas különbséget is találunk, olyan fajspecifikus emberi viselkedésformákat, amelyek az állatvilágban nem vagy csak proto-formában lelhetőek fel, és természettudományos emberképünk erős támaszai. A mai emberhez vezető ősök leszármazási vonala hat és fél millió évvel ezelőtt vált el az ember-szabású majmokétól, és a jól ismert anatómiai különbségek mellett evolúciós szempontból meghatározó, teljesen új szociális viselkedésformákkal jellemezhető. Már a majom-ősök is csoportokban éltek, hasonlóan legközelebbi rokonainkhoz, a csimpánzokhoz és bonobókhoz. Ezeket a csoportokat a közös területvédelem tartja össze, amely nemcsak az erőforrások megszerzése, de a szaporodás szempontjából is jelentős. Az emberré válás különös evolúciós ugrását a közösségek kialakulása jelentette. A csimpánzcsoportokban is fejlettnak mondható a szocialitás, mert a terület közös védelme ezt kikényszeríti, de igen magas a belső agresszió szintje, gyakoriak az egyedek közötti verekedések, és szinte minden életeseményt az egyedek közötti kíméletlen verseny jellemez. Egyedül táplálkoznak, primitív táplálékmegosztás csupán a hímek vadászatai után a „potyatúrésben” mutatkozik, egyedül alszanak. Csak az anya-kölyök kapcsolat kivétel. A csoportok nyitottak és hímrezidensek, ami azt jelenti, hogy az ivaréskor a nőstények elvándorolnak a csoportokból, tehát a rokoni kapcsolatok számontartásának is csak az anya-kölyök viszony a terepe. Közös érdek csupán a terület védelme a szomszédos csimpánzcsoportoktól. Ezt a hímek végzik, erőforrásaik és szaporodási lehetőségeik megtartása érdekében, tehát az egyéni és a közös érdek összefonódik. A területet a hímek rendkívüli agresszivitással tartják fenn, a szomszédokkal szabályos csatákat, folyamatos háborúkat folytatnak, amelyek véresek, kegyetlenek. Mindenesetre ezek a viselkedésformák olyan együtttest formáknak, amely évmilliók óta eredményesen élteti a fajt.

Az ember egy egészen más viselkedési együttesnek, a „humán viselkedés komplex”-nek nevezett formációnak köszönheti létét, amely a közösség kialakításának és fenntartásának alapja. Az emberi „közösség” humánológiai definíciója alapján csoport, amelynek tagjai élettelvékenységük során készek a csoportérdeket felismerni és a saját egyéni érdekeiket a csoportérdek mögé sorolni, mindig szigorúan megkülönböztetve a számtalan másféle emberi csoporttól, amelyekre a csoportérdek – egyéni érdek ilyesfajta viszonya nem érvényes.

Különös szociális struktúra az emberi közösség. A legfejlettebb formáikat nemcsak a közös akciók, közös védelem, közös táplálékszerzés, közös gyermeknevelés, hanem a közös hiedelmek is jellemzik, amelyek kialakulása a tulajdonképpeni tárgya dolgozatunknak. A közös akciók, közös hiedelmek kettősét a közös szociális konstrukciók egészítik ki, és könnyen bizonyítható, hogy ha ez a három komponens működik, akkor megjelenik a negyedik tényező: a „csoporthűség”, amely a csimpánzoknál és egyéb emberszabásúaknál teljesen ismeretlen, és definíciója éppen a közösség jellemzője: a személyes érdek mindenkori háttérbe szorítása a közös érdek javára.

Ez a közösséget jellemző négy tulajdonság számos, kisebb viselkedési jellegre bontható, amelyek együttvéve a humán viselkedési komplexet alkotják, és amelyet velünk született, genetikailag determinált tényezőknek tekintünk. Csak jelzészérien: az emberi csoportok zártak, fészkes szerkezetűek, a kisebb, családnak tekinthető csoportokból mind a férfiak, mind a nők átkerülhetnek hasonló másikba, amelyek egy tágabb közösséget alkotnak, de – és ez alapvetően fontos – átkerülésük csoportszövetségeket formál, kultúrák, szokások kombinációját eredményezi, amely az emberi szociális viselkedés kultúrájának nevezett formációjának hihetetlen varibilitásához vezetett, hatalmas evolúciós előnyökkel.

Sokat boncolgatják azt a kérdést, hogy az egyes emberre jellemző tulajdonságok milyen sorrendben jelentek meg, és egymással milyen oksági viszonyba hozhatók. Ezek a kérdések nagyon fontosak, de fontos annak az evolúciós jelenségnek is az ismerete, hogy az oksági viszonyok gyakran megfordíthatóak, egészen pontosan a kialakuló jellegek kölcsönösen tételezik fel egymást és nem lineárisan. Tehát egy-egy stabilnak tekinthető tulajdonságcsoporthoz tagjai csak mint szigorúan egymás mellé rendelt komponensek jelennek meg, és lineáris oksági viszonyba nem feltétlenül hozhatóak. A társadalomtudományokban sokat vitatkoztak arról is például, hogy vajon a gondolkodás és a beszélt nyelv oksági viszonyai milyenek, a gondolkodás vagy a nyelv előzte-e meg a másikat. Az etológus számára ez értelmetlen kérdés, mert a gondolkodást az állati agy alapvető tulajdonságának tekintjük. Olyan készségnek, amelynek segítségével az adott állat képes környezete számára legfontosabb tulajdonságai alapján elkészíteni a környezet dinamikusan neurális modelljét, amelyet agyában működtet, és e működés alapján határozza meg a környezet kihívásaira adandó válaszait. Az állatok és az ember tehát nem abban különböznek, hogy az egyik gondolkodik, a másik pedig nem, hanem éppen a gondolkodás sajátos, fajspecifikus módozataiban.

Mielőtt a gondolkodás emberi jellemzőit érintenénk itt, célszerű néhány megjegyzést tennem az állati kommunikációról is. Szerencsétlen elnevezés. Az emberi kommunikáció általában gondolatok kommunikációját jelenti, leszámítva néhány nálunk is meglévő érzelmi jelzést. Az állati kommunikáció nem gondolatok átadását szolgálja, kizárólag érzelmi jelzőfunkciói vannak. A veszély, a düh, a vágy, a táplálékigény és néhány finomabb szociális jelzés sorolható ide. A jelek száma néhánytól tizenalahányig terjed, még a csimpánzok kommunikációja esetében sem tartunk számon húszegynéhánytól több elkülöníthető jelet. Az állatoknak tehát nincsen nyelvük. Gondolkoznak ugyan, de gondolataikat kommunikálni nem képesek. Sokféle vizsgálat utal arra, hogy gondolkodásuk képi jellegű, amelyet természetesen személyes használatra az ember is megtartott. Az állati elme saját működési terének foglya az egyed teljes életében. Az ember szabadulni igyekszik, és ezt a nyelv segítségével vélte elérni.

Ha megkíséreljük kibogozni az emberre jellemző gondolkodás attribútumait, célszerű azt a közösségi lét kialakulása felől tenni, nyitva hagyva a beszélt nyelv megjelenésének vélhető történeti idejét, a gondolkodásban betöltött szerepét.

A közösségi lét együttműködést, kommunikációt, azaz gondolatok közlését, szabálykövetést, táplálékmegosztást, az önérdek csoportérdek alá rendelését igényli. Ezek a minimális követelmények, és bizonyítékunk van arra, hogy ezeket egy állati elme is képes apró genetikai módosítások után teljesíteni. Kutyaikkal végzett vizsgálataink azzal a konklúzióval jártak, hogy a kutya a fenti feltételeknek megfelel, s egyben-másban hasonlít az emberre e szociális tulajdonságokat illetően, a farkas házasításának ez lett az eredménye.

Miben nem hasonlít ránk egyáltalán? Van-e minőségi, az állatokétól eltérő, új tulajdonsága az emberi gondolkodásnak?

Aminék eddig nyomát sem találtuk a kutya gondolkodásában, az az absztrakció képessége. A kutya számára a közösség, amelynek az emberhez hasonlóan képes magát alárendelni, konkrét személyekből áll, ezektől el nem választható. Az emberi közösség fogalma viszont absztrakt koncepció. A család nemcsak az éppen együtt élő vagy gyakran megjelenő embereket jelenti, hanem a múltban voltakat is, akik már nincsenek, a jövőbelieket is, akik még csak lesznek, és természetesen a különböző rokonokat is, akiket számtalan klasszifikációs rendszerünk egyikével megfelelő osztályokba, kategóriákba, viszonylatokba sorolunk. Ez egyben rendkívül komplex szövetségi rendszerünk magja is, amelyet azonban a kulturális intézmények státuszai egészítenek ki, amelyekben az egyes pozíciók betöltői már teljesen nélkülözhetik a személyes ismeretséget, mégis aktív szereplői az ember szociális életének, és még itt sincsen vége a lehetséges szereplőknek, mert szociális életünket jelentős mértékben átszövik nem létező, de jól elgondolt szereplők, Isten, angyalok, jó és rossz szellemek, ördögök, tündérek, boszorkányok.

Mindez absztrakciós képességünk nélkül felfoghatatlan lenne.

A közösség kialakításának evolúciós igénye tehát létrehozta az absztrakciós képességet, de éppen fordítva is elképzelhetjük: az absztrakciós képesség lehetővé tette a közösség felismerését és kialakítását. A két tulajdonságnak nem szükséges azonnal teljes fegyverzetben megjelenni, az evolúcióban minden apró lépések sorozatában alakul ki, tehát egy csimpánzszerű lény kicsi absztrakciós képessége gyenge közösséget engedett meg, ami előnyös volt, további erősödése az absztrakciós képesség növekedésének függvénye, mert azokban a csoportokban, ahol az absztrakció kicsivel jobban működik, megerősödik a közösség. Vagyis a szelekciós erők nem magát az absztrakciót érintik, hanem a közösséget, de az összekapcsolódás miatt a két tulajdonság kialakulása csak kéz a kézben történhet meg.

Az absztrakció nem kép. Elgondolása új típusú gondolat az elmében, magasabb szerveződési szint, amely eleinte korlátozottan, később egyre hatékonyabban teszi lehetővé az új típusú gondolati létezők: az absztraktumok kialakítását. A közösség kell legyen az ős-absztraktum. A készség további fejlődése persze lehetővé tette más absztraktumok konstrukcióját is. Megjelenhetnek például a számok, de megformálódhatnak az eszközök funkciójának kialakításához és elkészítéséhez szükséges absztrakciók is. Az ember idővel nemcsak a tér használója, hanem elképzelője is lehet, és megnyílik számtalan absztrakt tér. Megjelenhetnek a lények változatai, amelyek konkrét formában mindig ott voltak, fajtárs, antilop, majom, orrszarvú, oroszlán, hangot adó, konkrét valamik, az absztrakció segítségével viszont kialakulnak az elképzelt lények, amelyek voltak, amelyek lesznek vagy éppen nincsenek, de lehet róluk gondolkodni, lehet számukra tulajdonságokat konstruálni és feltételezhetjük, hogy vannak vagy lehetnek.

Ez lehetett a fejlődés egyik vonulata, de valószínűleg azonnal jelentkezik a másik. Ha nincs absztrakció, akkor csak képi gondolat van, erről, absztrakció hiányában, nem lehet kommunikálni, nem értelmezhető ilyen igény. Amint az absztrakció kialakul, az elképzelt

entitásra ugyan nem lehet rámutatni, nem képszerű, de lehetne közölni, kommunikálni, értelmezni. Ez az igény nyilvánvalóan felmerül. Kialakul tehát a kommunikációs kényszer, ami már önmagában is segítője mind a közösség kialakulásának, mind pedig az absztrakció erősödésének. Úgy gondoljuk, hogy nem a beszélt nyelv volt az első kísérlet a kommunikációra. Az állatoktól eltérően az ember a testével is bonyolult kommunikációra képes, és feltételezzük, hogy ezek a képességek még a nyelv kialakulása előtt megjelentek. Az emberi arc 200–250 különböző üzenet kifejezésére képes, a mímus testével komplex történetet képes elmesélni, amit megérteni csak olyan valakik képesek, akikben már működik az elvonatkoztatás gyönyörű képessége. Vannak vizsgálatok arra vonatkozóan, hogy valamiféle kommunikáció igénye a csoportban élő állatoknál is megjelent. A páviánok reggeli útvonalválasztása nagyon bonyolult összjátékban alakul ki, amely elemeiben a mimeléshez hasonlítható, de roppant időigényes, és ez hihetetlen hátrány az állatok életében.

Az emberi mímus gyorsan kommunikál, de még fontosabb, hogy megjelennek a jelentéshordozó rítusok is. A rítus viselkedési elemeinek felidézésével egy jellegében absztrakt kommunikációs rendszer alakulhat ki, amely lényegében egy primitív nyelv. Elemei vannak, nyitott, az elemek kombinálhatóak, a kombinációknak jelentésük van. Kutya- és macskavizsgálataink arra mutattak, hogy a rítus kialakítására a kutyáknál is erős késztetés jelent meg, és a rítus elemeit ők is képesek kommunikációs célokra használni. Egy tárgyakkal végzett rítus (sétára indulás például) egyes elemeit jelzésként használják az aktus iniciálására. A kommunikációs kényszer itt is nyilvánvaló. Nem a beszédet, hanem a teljes test viselkedéskészletének felhasználásával működő rítust tekinthetjük tehát a legősibb nyelvnek.

Az emberi kultúra valószínűleg sokkal ősbibb a beszélt nyelvénél, együtt fejlődött az absztrakcióval. A beszélt nyelv kialakulása, a gondolat lefordítása absztrakt entitásokra, szavakra és a szavak szekvenciáinak közlése már az absztrakció és a gondolat, valamint a kommunikáció közötti teljes összhangot valósítja meg.

Ha már mindez megtörtént, alig pármillió év, kialakulhat a vita a szignifikatív és a kommunikatív absztrakciók természetéről, amelyek valamely probléma felismeréséhez (identifikálásához) és/vagy megoldásához (eliminálásához) egy ágens számára szükséges releváns felkészültség lehetséges helyeként van koncipiálva.

De ez már tudomány.

Csányi Vilmos
Budapest

Mit tartanak ma versmondásnak?

Előadás a József Attila Társaság ülésén

Arról fogok beszélni, hogy mit tartunk ma versmondásnak. Mit tartanak versmondásnak azok, akiken múlik, hogy versmondás ürügyén mi is történik mostanában, s azok, akik maguk is megeresztenek időnként egy-egy „indulatos szavalást” – Hamlettel szólva. De lépünk eggyel hátrébb. (1)

Adódik-e esély a hangzó verssel való találkozásra, a verssel való együttélésre, vagy – mint ahogy kenyérrel él az ember – a verssel való élésre minálunk? Míg egészen kicsi a magyar, az édesanyja láthatná el ezen javakkal. Ez volna az alapozás ideje, amikor nem az számít, mit mondunk-mondogatunk, hanem az, ahogyan mondjuk-mondogatjuk. A ritmus és a dallam ideje ez, az első szintű mágiáé, mely a későbbi „nagy” versmondás alapját is adja, s hozzáadódik az élményhez az ölelésnyi tér, a ringatás, a kapcsolat ereje. Aki mondja, az vállalt kapcsolatban van azzal, akinek mondja. Ha azonban a női klinikák alagsorában várakozó gömbölyödő asszonyokat megkérdezzük, hús közül ha egy képes egy altatót elénekelni vagy bármilyen, gyereknek szóló dűnyögőt elősorolni. Végső esetben vándordallamot énekelnek, műfordított szöveggel. De akad más is. Hallgatóim mesélték úgy tíz évvel ezelőtt, hogy mikor kicsinyüket csitították, egyetlen dallamra tudták őt ringatni az éjszakában, arra, hogy: „Lent, hol a tölgyek, őrzik a völgyet, küszik az erdei út...” A mostaniak már ezt sem tudják.

Bölcsődés és óvodás korban mintha jobb volna a helyzet. Ovónőkön múlik. Ha a főiskola ad valamilyes szellemi municiót, az egy darabig ki tud tartani. Témánk tekintetében a felsőoktatás legjobb minőségét az óvodapedagógus-képzés adja. Csakhogy a bűnözők már itt is közbeszólnak: az elmúlt években magánóvónők és egyéb hercigeskedők olyan gyermekvers-könyveket adnak ki, amelyekben átírják Weöres Sándort és bele-beleköltöttek a népköltésbe is, persze rosszul. Torzszülött szövegek bújnak a remekül terjesztett, nagy hasznat hozó könyvek csiricsaré borítói alatt. Konferenciákon veszik őket kazallal, intézményi számlákra.

Jön a kisiskolás kor, s tudjuk, a tankönyvekben gyakorta hibásan jelennek meg a versek. Szerencsére a könyvtárakban még mindig hozzáférhető a *Cini, cini muzsika*, a *Ladogai pagoda*, a *Ha a világ rigó lenne*, a *Nefelejcs*, a *Róka vigasztaló* meg a többi gyönyörűség, abból az időből, amikor még ízlés, szakértelem és tájékozottság kellett a könyvkiadáshoz. Varró Dánielt ismerik, de Kiss Annáról nem tudnak a gyakorló tanítók. Szavalóversenyt viszont már ennek a korosztálynak is hirdetnek. Ha a versmondás gondja fölmerül, egy a megoldás, dobjuk vízbe a tanítványt: csináljunk szavalóversenyt. A gyermek által előadott vers kérdése súlyos és kezeletlen probléma. A diák-versmondás minősége és országos szintje csak szomorú hitetlenkedéssel vizsgálható. És nem jobb a helyzet mesemondás terén sem. Ott, ahol kötelező – lenne – a természetes kapcsolatfelvétel, még feltűnőbbek a hibák. Nem tűnik nyilvánvalónak az sem, hogy azért, mert egy vers szerepel az adott korosztály tankönyvében, egyáltalán nem biztos, hogy az elő is adható egy akkora gyerekkel. Szükséges és természetes viszont a közösség nevében „előmondott” szöveg, az ünnepi vers, amikor kicsike fiú is mondhatja a *Talpra, magyar!*-t, mert nem esztétikai élményt várunk tőle, hanem az ünnep, tehát egy szociális esemény érzelmi erejének megerősítését. Ezek azok a közösségteremtő pillanatok, amikor akik ott együtt vagyunk, „összmondunk” egy verset.

A versek közös tudását, a legfontosabb kulturális kötéseket egyikét segítené elő a memoriter. Te mondd, és én folytatam vagy fordítva. Nem leszünk költővé ezáltal, de elérhetjük,

hogy feszes hátú, rögtönzött mondatainkba beépüljön akár az Arany János-i ritmus is. Csakhogy a leendő tanárok nem tudnak saját örömmel választott sorokat Arany Jánostól.

Verekből szerkesztett 30 perces kompozíció a vizsgamunka az egyik tantárgyamon. A 48 jelentkezőből kb. 35-en vizsgáznak le, a többi menet közben feladja, de aki marad, általában megéri a feladatot. Mivel félévig az érzékenyítést, a motívumkeresést és az asszociáltatást tanuljuk, szükségünk van fejből előhívható szövegekre. Mivel ezek a szövegek ma nincsenek az egyetemisták fejében, hatodik éve van egy kis memoriterbeugró a vizsganapon. Innen tudom, hogy végzős bölcsészek sem tudnak a *Szózat*on kívül egyetlen sor Vörösmartyt idézni. Vizsgázni tanítjuk őket. Nem tanítani. A mű nem az övéké. Érzékelem az ingerült kézlegyintést az illetékes folyosókon. Sajnálom. Ez az igazság. S mi van másutt?

A közszolgálati televíziókban verset nem értő, tájékozatlan rendezők elképesztő módon használnak föl és használnak el kortárs műveket. A rendező egyet tud, szituációba helyezi, s monológként mondatja el a néha nagyon gyenge, néha jobb sorsra érdemes szövegeket. Ezt tartják ők versmondásnak. Pedig csak naturalista bőfögés időnként. Zajos monológként gondolkozik a versről a színházak magukra hagyott színészeinek 80 százaléka is. Szerepnek fogja föl, eljátssza, tönkreteszi. Legyinhetnének, hadd játsszanak, ha lenne más is. De nincsen. Ők, ott, a kamera mögött, s a színpadról lejöve: érzik az interakciót, a külső képet, beszélnek a testnyelvet, de nem érzik a verset, a gondolatot. A versértők, az irodalomtudósok pedig mintha a tolmácsolásra vállalkozó embert nem éreznék eléggé.

Egy tanítótól vagy egy magyartanártól, sőt, egy valamirevaló könyvtarostól is elvárják, hogy hasonló ügyekben szakértő legyen. Mitől lenne az? A felsőoktatási intézményekben ezt a gyakorlati erényeket igénylő feladatot lenézik, mestereit ajtón kívülre küldik. Aztán akit az oktatási frontra lök az élet, az ott áll fölkészületlenül, naná, hogy hibát vét, s ujjal mutogathat rá mindenki. Kapkodnak is a repülősoért az egyetemi nagyok, pedig ő ott, a fronton, ártatlan. Őt verselemzésre tanították, azért, hogy verselemzést tanítson. Papíron. Betűt lát. Az is szép. De nem hall. Mallarmét kérdezte egyszer egy ájult tisztelője: Mester, ugye, amikor verset ír, olyan okos *gondolatok* jutnak az eszébe. Mallarmé megállt, s azt mondta: „Nem, asszonyom, amikor verset ír az ember, szavak jutnak eszébe.” Nem kell ezt magyarázni annak a hallgatónak, akivel egyszer közösen átéltek egy mű akusztikus megnyitását, amikor az alliteráció kényszerítő nyomulását fizikailag értük tetten a saját koponyánk csontozatán belül, egy-egy visszatérő „mmm” hömpölygése során, vagy a záródó „t”-k fölött gördülő sor akadályfutásának észlelésekor. A magyarul beszélhetés gyönyörűsége nem ismerős a magyar egyetemen. Kényes és okos „ról-ről emberek” tétova ról-ről embereket látnak el bölcsész- és tanár-diplomával, akiket viszont nem kárpótol majd a kutatói munka magassági mámore, ők ott állnak a vágyakozó vagy épp csukott lelkű növendékkel szemben, s fogalmuk sincs, mit kéne tenniük.

Hát szavalóversenyt hirdetnek. Az eredményt ismerjük. Nézzünk már egymás szemébe: mi ez az örület, hogy kisgyerekekkel mondatjuk a *Mamát*? Hát nem olvassa el senki végig a verset? Nem botrány, hogy 2005-ben általános iskolás gyerekek számára a *Kései sirat*ot írja elő kötelező versnek a kistérségi „szakértő”? Ki készíti föl a szakértőket? Bimbózó lányok fehér csipke blúzban, szoros farmerben lehetőleg a *Semmiért egészen*-t mondják Szabó Lőrincről, de kedvelik a *Nagyon fájt* is, hogy újra József Attilához érkezünk vissza. És a másik közkeletű tévedés: a *Lóci óriás lesz* – nem gyerekeknek való vers. Az egyre népszerűbb, gyengécske *Ima a gyermekekért* meg aztán végképp nem az. S megint megjelentek a politikai parírozás produkciói, siralmas minőségű, mondhatatlan alkalmi versek tesznek próbára bennünket, központi kiírás alapján. Az nem lehet, hogy Önök ne tudjanak ezekről a kétségbeejtő kiírásokról.

A falakon kívül vannak műhelyek, melyek versmondókkal foglalkozó pedagógusok és leendő tanárok részére szerveződnek. Ezek fő témája a pódiumi megszólaló felkészítése. A központi kérdés – nagyon helyesen – nem az, hogy miért szép, sőt, még csak nem is az, hogy hogyan szép, hanem az: hogyan igaz a fölhangzó szöveg. A versmondó műhely gyakorlatban foglalkozik az ismert gondokkal. Ki mondjon verset? Mit mondjon? Mikor mondja? Vannak-e egyáltalán szabályok? Alkalmas-e a tanítványom versmondásra? Alkalmas vagyok-e én magam fellépésre? S hogyan mondjunk prózát? Milyen ismereteket, milyen képességeket kíván az instrukcióadás? A kérdések közül – bár nem két szóval és nem azonnal – választ lehet kapni jónéhányra. Például: milyen szempontok szerint választunk verset vagy prózát különböző korosztályú tanítványainknak? Hogy követik egymást a gyerek életében a mondogatás, az elmondás és a képközvetítő szövegmondás szakaszai, s mi jellemzi őket? Példákkal lehet bizonyítani, hogy ezek a szakaszok nem váltják egymást, hanem egymásra épülve léteznek. Gyakorlatban kell megérezni és megérteni mindent. Először csak azt érzi az ember, hogy valami nem jó, vagy pontosabban: nem igazi. Miért is nem jó? Nem érti, amit mond? Érti, de bátortalan? Érti, de nem hiszi? Nem neki való a szöveg? Rossz a szöveg? Erőtlen? Hamis? Mitől? Ha erre rájövünk, ha ezek a problémás pontok megvannak, tovább tudunk lépni. Az már a művészetpedagógia gyakorlatához tartozik, hogy megmutassuk, hogyan lesz jobb. Olyan eset is van, hogy azt kell mondani: felejtse el. Keresünk egy másik verset. Vagy: keressünk ennek a versnek egy másik versmondót. Létezik a verssel való munkának egy csoportban is végezhető, szimultán formája. Ezt – a rátermettek – meg tudják tanulni. A kevésbé rátermettek pedig megtanulják, miből lesz baj. Ez is eredmény.

Az egyik titok például az, hogy kezdetben ne is kíséreljünk meg egy teljes verset elmondani. Mint ahogy színpadon sem jeleneteket és felvonásokat, hanem pillanatokat kell megépíteni elsősorban, nem érdemes a verstest egészével kinlódni, amíg meg nem nyílt legalább egyetlen sora. Annak a száján, aki mondani akarja! Hallgatózunk. Egy kis könnyen gyógyuló sebet ejtünk a művön, egy kis rést ütünk, s ott beléköltözünk. Lehet, hogy ez a rés a harmadik harmadban lesz. Nem baj. A ráhangolást a hangolás követi majd, s az egész mű kidolgozása. A technikai állványzat egy részét le is bonthatjuk később. Akkor már csak az lesz fontos, hogy amit mondunk, azt vállalni tudjuk, s hogy akinek mondjuk, az erőhöz jusson általunk.

Csakhogy ehhez rá kell nézni a tanítványra is. Ki ő, hogy ezt a szöveget mondja itten? De ez nem fog menni. Az egyetlen nem nevelési intézmény, hanem szolgáltató, ahol leg-

A közszolgálati televíziókban verset nem értő, tájékozatlan rendezők elképesztő módon használnak föl és használnak el kortárs műveket. A rendező egyet tud, szituációba helyezi, s monológként mondatja el a néha nagyon gyenge, néha jobb sorsra érdemes szövegeket. Ezt tartják ők versmondásnak. Pedig csak naturalista bőfögés időnként. Zajos monológként gondolkodik a versről a színházak magukra hagyott színészeinek 80 százaléka is. Szerepnek fogja föl, eljártassa, tönkreteszi. Legyintheznénk, hadd játsszanak, ha lenne más is. De nincsen. Ők, ott, a kamera mögött, s a színpadról lejöve: érzik az interakciót, a külső képet, beszél a testnyelvet, de nem érzik a verset, a gondolatot. A versértők, az irodalomtudósok pedig mint ha a tolmácsolásra vállalkozó embert nem éreznék eléggé.

följebb poétikai információkkal látják el a hallgatót. Az elgőgösödött elmélet pedig tollfosztássá silányítja a műelemzést (lásd: „pihéné szednek hűvös kócsagok”), miközben a mű lényegével, fizikai, földi gyönyörével nem találkoztatja a hallgatót. Nálunk valaha nyelvészprofesszorok határozták meg a versmondás egyetemi tanításának módját, ezért az egész országban fonetikával alapoztak. Életre szóló görcsöt lehetett szerezni ezen úton. De legalább volt versmondás. Mára a kommunikáció oktatása sajnos lejáratódott, a rengeteg pösze és agresszív ember egyfajta vizipók-interakciót ismer csak, fut a felszínen, üres pörgésben, onnét sem várható tehát segítség. A színművészeti akadémiák csinnadrattás versmaratonokkal szaporítják az értetlenül elmondott opuszok számát. Cirkusz és mutatvány helyettesíti a gondolatot. A hangzó vers pedig egyszer csak elhagyja majd a várost.

Meglehet, titkon tudott sorainkkal együtt majd végképp megöregszünk, s mikor valahol, falakon kívül, ülünk egy padon, s motyogunk, hogy „Húsz esztendőm hatalom”, egy ismeretlen fiatal váratlanul megszólal mellettünk, hogy „húsz esztendőm eladom” – s ez elég is lesz. Ezt tartjuk majd versmondásnak, kicselezve az oktatást „összmondjuk” a verset, s tulajdonképpen boldogok leszünk.

Jegyzet

(1) Az előadás szövege megjelent a *Mintázd meg levegőből* című kritikakötetben.

Gabnai Katalin
Budapest



A Gondolat Kiadó könyveiből

Szövedékek

„Engem személyesen is említett” – mondom, mint mikor Bruckner Szigfridet győzködik a Lázár Ervin-i mesetér (A Négyszögletű Kerek Erdő) lakói az emlékezetes költői verseny után arról, hogy a győztes Dömdödöm – aki csak annyit tud mondani, hogy „dömdödöm” – minden ellenkező látszat ellenére megérdemelten nyerte a vetélkedést. Miért is?

Megtisztelő módon én is „szerepelek” a *Szövedékek*ben. Egy írássom, mondhatni recenzióm kapcsán, melyet kedvenc Kamarás-könyvemről, az *Ipiapiról* írtam. *Apokrif legenda Ipiapi atyáról* – ez volt a címe. Tartozunk a történeti hűségnek azzal, hogy ez az írás nem a *Pedagógiai Szemlé*ben jelent meg, mint ahogy írva vagyok, hanem a *Köznevelés* című, aktuális szelekre mindig – kényszerűen – hajlékonyabb szaklapban. Miért apokrif legenda? Mert magam találtam ki egy történetet annak jeléül, hogy mélységesen megértettem Ipiapi emberségének, nem bánom: kereszténységének lényegi és aktuális üzenetét. Nem gondoltam akkor, hogy a furcsa, de nagyon szeretni való, egyben nagyon hatékony miszterionárius, az Úr Bohóca története folytatódik – éppen a szóban forgó *Szövedék*ben – a Szerző tollán is. A történet arról szól, hogy Ipiapi 2000-ben – a szenté avatott nagy királyra emlékező esztendőben – éppen akkor látogat Esztergomba, amikor az a bizonyos hajó megérkezik a kikötőbe a korona másával. Az én történetem szerint Ipiapinak nem tetszik ez a ceremónia, nem az ő krisztusi hitével egyező. De jellemének megfelelően csak annyit mond rá: „potomság”, s legurul a székesegyház dombjáról, új kalandok felé indul – elindul, mondjuk a Babits-ház felé. (1) Igen ám! De a kritikából ez az epizód a publikus változatban kimaradt! A minisztérium „hírmagazinjának” szerkesztője nem vállalta az új világ újbarokk „kulturális akciójának” nyilvános kritikáját. (Ez egy ilyen világ volt akkor.)

Pontosabban akkor is, csak éppen nem számítottunk rá.

Mert nemzedéktársaimmal (alig néhány évvel vagyok fiatalabb Kamarásnál) ekkorra túl voltunk immár nem csupán a „reformvári” utópiák valóra válthatóságának – azaz a reformálható szocializmus – illúzióján, de újabb illúzióink valóságában kezdtünk kételkedni: abban, hogy a rendszerváltásnak nevezett folyamat vezethet közelebb a „szabadság birodalmához” (2) (Az idők változására utal, hogy a történetek egyik fő színhelyét, a John Brown Városi Könyvtárát Kézai Simon Könyvtárrá keresztelik át.)

Hogy is volt ez a „reformvári” világ? Hogy is volt ez? Milyen világ volt a mi történetünk? Milyen kor volt? Milyen „oly kor”? (3) Milyen világ az, ahol az elhagyatott templomba csak az érdeklődő úttörők járnak, s finnul lehet tanulni a Kommunista Kiáltványból? – hogy a *Szövedékek* néhány kulcstörténetét megidézzem. Ez nem írói fantázia szüleménye. Ez egy ilyen élményeket kínáló – furcsa – kor volt. Ilyen „oly kor”.

A *Szövedékek* ezek szerint vérbő realista regény.

Bizony. Tanúsíthatom. Ugyanebben az időben magam is azonos utakon bókásztaam a hazában, mint a *Szövedék* hőseinek „első generációja” (a mi kortársaink). Ha nem is „földmérőként”, nem is kulturális antropológusként, nem is a falu népének Heródes-játékot játszó vándor kulturális agitátorként (4), de szigetközi falucskába karácsonyi műsort hozó diákközösség tagjaként. (5) Máskor más falvak és más kulturális intézmények megismerőjeként, fejlesztőjeként (például a Kamarás által kedves kritikával „pedagoszaurusz-nak” nevezett pécsi Nevelési Központban). (6)

De ez az írás nem rólam szól. (7)

A *Szövedékekről* szól, Ladó Annamáriáról, az apáca kulturális antropológusról, a mai nemzedékről, no meg Ipiapiról, no meg Kamarásról.

Azt „írják” a könyvben a rekonstruált – pontosabban „prekonstruált” – Kamarás-önéletrajzban, hogy az *Ipiapi* és a *Reformvár* volt műfaját illetően két különleges könyve, mely a *Szövedékek*hez hasonló. De hisz minden könyve különleges műfajú, s mindegyik a *Szövedékek*hez hasonló. Akár a könyvben is megidézett *Rakoncaficánka*, a rendszerváltás gyerekélményeiről szóló ifjúsági regény, akár a *Jézus-projektum*, akár megannyi más darabja a gazdag, változatos, de egy irányban haladó Kamarás-életműnek.

S nemcsak Kamarás-kötetek!

Van a regényben egy jelenet: A könyvtárszociológus – látom magam előtt a jelenetet – a könyvtárszoba létrájáról „leselkedik”, s összefüggéseket állapít meg – de legalábbis keres – az olvasók bevásárlószatyráinak tartalma és olvasmányaik között.

Elképzelem, amint a könyvtárszociológus ugyanarról a létráról ma azt keresi, hogy a *Szövedékek* olvasója milyen köteteket vesz le képzeletbeli könyvespolcáról, hogy a regényt meg- (vagy jobban) értse.

Hiszen, mint írtam: ez az intertextualitás regénye (is).

Ott a mintakép a könyvtári detektívregényé, Szerb Antal *Pendragon legendája*, vagy a kolostori kalandregényé, Eco *A rózsza neve* című munkája. (Hogy a titokzatos szent, Ipiapi rendszerváltás utáni „bolondos kálváriájának” előképében akár *A Da Vinci-kódra* is gondolhassunk) S hogy a több szálon, több szférában játszódó történet értéséhez Kamarás kedvenc könyvét, Bulgakov *A Mester és Margaritáját* is elő kell venni, az biztos.

De – hogy az intertextuális, könyvtárregény értelmezéstől újra visszatérjünk a realitásba, a 20. század utolsó harmadának bonyolult, tragikus, tragikomikus és derűs világába, még Csoóri Sándornak a *Szövedékek* alapcselekményének történéseivel egyidőben született könyvei is eszünkbe jutnak. Így a *Tudósítás a toronyból* meghatározó, korszakos kritikus, de optimista – reformvári utópiákat megelőlegező, idéző – faluszociográfiája (8), sőt még a vele csaknem egyidőben született (szintén reménységekkel teli, egyenesen forradalmas) *Kubai naplója* is. (9)

Ezért értjük mi (10), a 20. század utolsó harmadát kétségekkel és reménységgel, s a 21. század első évtizedét reménységgel és kétségekkel megélt nemzedéktársak a *Szövedékek* (11) történeteit, gondolatait.

Ipiapi atya a mi kortársunk.

Jegyzet

(1) Figyelem! Intertextualitás! (Mint ahogy alapvetően a *Szövedékekről* is úgy gondolom, hogy az egyik (!) olvasatának éppen a szövegek megidézésében, hivatkozásában rejlik a lényege. Művelt – olvasott – szerző és olvasottak, műveltnek képzelt olvasó játéka. De csak az egyik olvasat ez, a másik a hiteles valóságábrázolás, de erről később. A „Potomság” mondat a legendák, feljegyzések szerint a fejéregyházi kukoricásban elhangzott utolsó mondata volt Petőfi Sándornak: a feléje közeledő – életét kioltó – kozák lándzsaerdőre mondta.

(2) Intertextus No. 2. (De ezt ezúttal nem fedem fel, legyen rejtvény az utánunk következő olvasó nemzedéknek.)

(3) Utalás Radnóti Miklós nevezetes eklogájára.

(4) Intertextus 3. Bármily furcsa, a regény kulcsepi-zódja, a balul sikerült ádventi performansz történetéről az én olvasó – és filmnéző – nemzedékemnek a Mitter-film (szovjet) jut eszébe: *Ragyogj, ragyogj,*

csillagom – volt a címe. A szovjet új hullám – hetvenes évek – így idézte a polgárháborús, forradalmas, halált halál hátán hordó esztendő korszakmár-avantgárd „vándorszínészeit”, performereit.

(5) Miért szépitsem: ez a fővárosi Radnóti Gimnázium Dési Huber Istvánról elnevezett KISZ-alapszervezete volt. Kérdezték is bőszen a falusiak: „aztán fenyőünnep lesz-e, vagy karácsonyi?”. Nem értettük a kérdést. Csak nagy nehezen: a fenyőünnep az ateista karácsonyi propaganda, de ha karácsony, akkor az „igazi”. Miért ne lenne az?!? „Önintertextus” 4. Ki gondolta volna, hogy néhány év múlva a Magyar Úttörők Szövetsége kiadásában 30 000 példányban kiadott – és elkelt –, akkor a „rendszerkonformnak” igazán nem nevezhető Baka István nevével fémjelzett, mára tetszhalott, *Kincskereső* című gyerekirodalmi lap szerkesztőbizottsági ülésén majd az úttörőszövetségi kiküldött – ez voltam én; ez egy ilyen kor volt – védi meg a Csongrád megyei párttitkártól a szerkesztőt – és a kommunista, munkásköltő

ikont, József Attilát a lap karácsonyi számában leköszölt *Bellehemi királyokért* („Irlul-pirul Mária” – hogy a kontextusban maradjunk).

(6) Lásd Kamarás *Könyvtár a cethal gyomrában* című tanulmánykötetét.

(7) Majd egyszer tán megírom a hetvenes évek eleji palócföldi falusi iskolában bekövetkezett pályakezdemet – ahol ugyan Lepkeházra nem futotta; de ismétlem, az is ugyanennek az érdekes világnak – emberré érlelő éveinknek – volt része,

(8) Nota bene: benne az epizód, amikor a költő falusi színjátszásként népballadák – így a *Halálra táncoltatott lány* – rekonstrukciójára vállalkozik. Párhuzam a regénybéli Heródes-játékkal! Félre ne értsd, olvasó, nem plágium! Ez egy ilyen világ volt. Egy ilyen „oly kor”.

(9) A legendás, felkavaró, a mai Csoórit idéző rendszerkritikai mű, az *Iszapeseő*, még fiókban van. Hol a szerzőében, hol cenzoráiban. A fent említett gimnázium KISZ-alapszervezetének mesélhetett róla a hatvanas évek vége felé. Szabadon. Ez egy ilyen világ volt.

(10) „Hanyas vagy?” – szölt így Kálmán György hangján az öreg Szilágyi korszakos „Korszakos” prózaverse.

(11) Intertextus (ki tudja, hanyadik): A „törvény szövedéke mindig felfeslik valahol” – a fentebb idézett József Attila közismert, filozofikus verssora.

Trencsényi László

ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Underground pedagógia 1.

Fekete Hajnalka: A gyűttment mesél

*„ha pedagógus, nem hisz abban,
hogy minden gyerek nevelhető –
akkor nem is lesz képes nevelni.
Magam éppen ezt a hitemet
érzem repedezni.”*

Hát ez meg mi, kérdezheti az olvasó, mi a szösz ez a földalatti pedagógia, hiszen a pedagógia természeténél fogva rögvést intézményesített, a legmagánabb magániskolának is állami engedélye van, hogy lehet a pedagógiája rejtett, rejtőzködő, nem látható, szubkulturális valami. Nem is mertem volna ezt a kifejezést használni, ha nem tolakodott volna elém a könyvkiadó nevében, hiszen olyan könyvről lesz az alábbiakban (s majd társairól a továbbiakban) szó, melyet az Underground Kiadó jelentetett meg, sorban egymás után, tavaly és az idén, hat pedagógiai tárgyú kötetet, nem sorozatként, hiszen nem várható folytatás (ha jól tudom).

A kiadó nyilvánosságra vágyó alkotók köteteknek magánkiadásban való megjelentetésével foglalkozik, irodalmi köteteket eszembe sem jutna underground irodalomnak nevezni. Ellenben a pedagógiai kötetek nem véletlenül kerültek egymás mellé, nem idős tanító nénik bájos visszaemlékezéseit rejtik, nem is pedagógus műkedvelők munkáit, ezek a kötetek dühös és cselekvő pedagógusok írásainak gyűjteményei. Akiket nem szívesen lát a fedélzeten a szakma. (Ez a ’fedélzet’ kifejezés annyiban sántít, hogy fedélzet sincs. Azaz mégis, de az éppen a

kiadóé, mert egy pesti rakparti állóhajón van a szerkesztőség.) Vagyis írásaik többnyire nem jelentek (jelenhettek) meg a pedagógiai nyilvánosság hagyományos fórumain, nem illettek oda. A programpénzekből dolgozó szakmai kiadóknak ők, a pályán levők, pályán kívülieknek számítanak. Írásaik műfaja is szokatlan, négyen internetes blogjuk szövegeiből válogattak, vagyis eredendően egy alternatív nyilvánosság szereplői, az ötödik szerző pedig a tanári lázadás hagyományos változatát, a közéleti sajtóba be-befurakodó, be-beengedett iskolakritikát műveli. Így hát a

kötetek hangneme is eléggé idegen a megszokott pedagógiai tónustól. Ráadásul a szerzőknek személyes közük is van egymáshoz. Olyannyira, hogy „közös” megjelenésük egyáltalán nem véletlen, hiszen közös könyvbemutató is követte, s tudható, voltak közös vállalkozásaik is az elmúlt években, melyek a pedagógiai nyilvánosság adott kereteiből eléggé kilógtak. (Bár ezek a keretek is inkább olyasfélék, mint amelyeken vadlovak gázoltak át keresztülkaszul. Noha szertartásosan ügyelnek még sokan ma is a határokra.)

Ezek után talán meglepő, hogy akikről itt majd szó esik, egyszerűen normális pedagógusoknak tűnnek, nem akarnak, nem képviselnek semmiféle radikális alternatívát, nincsenek valóságtól elrugaszkodott gondolataik, nem összeesküvők, nem főznek semmiféle szokatlan pedagógiai főzetet, épp ellenkezőleg, a pedagógiai valósággal vannak elfoglalva, alternatívitásukat az adja, hogy munkahelyeiken ragaszkodnának bizonyos örökölt normákhoz, ésszerűséghez, szakmájuk éthosza adja tartásukat. (Ezzel azonban máris dzsungelbe tévednék, ha részleteznem kellene, mert ez az éthosz azonnal töredezni kezd, amint kissé alakot ölt, az *Aranysárkány* Novák Antalja a századfordulóról egyszerre a jövő pedagógusa, s mindjárt a múlté is. Ő a polgári jövő és az alkony. Nálunk ez így sikerült.)

Mindebben persze ezen sorok szerzője tévedhet, hiszen eléggé közelről nézi ezt a társaságot, közelről abban az értelemben, hogy tanári helyzete több szerzőével rokon, s abban az értelemben is, hogy a szerzők közös ügyeiben olykor ő is érintett volt.

A kötetekről azért írok, mert azt gondolom, ezek a láthatatlan könyvek vannak olyan fontosak, érdekesek, minden fogyatékoságaikkal, egyoldalúságaikkal együtt is, mint bármely más féltucat pedagógiai kötet a közelmúltból. És ezzel még nem mondtam sokat. Inkább azt mondanám, hogy ha valaki a magyar pedagógia közeljövőbeli talpra állítását ambicionálná, noha eléggé reménytelen vállalkozásba fogna, de ezekkel a kötetekkel jól járna.

Amúgy meg ezek a könyvek egyszerűen érdekesek, vigasztalóan keserűek, megnyugtatóan dühösesek, és megbékítően engesztelhetetlenek. Efféle szövegek kellenek (kellenének) a kereső, nyugtalan, tanácstalan ifjú pedagógusoknak. Ha véletlenül olvasáshoz folyamodnának nagy szorongatásaikban.

Fekete Hajnalka egy Pest megyei kisváros általános iskolájának fejlesztő pedagógusa. Esélyegyenlőségi szakértő. Az a sokk, ami – kötete tanúsága szerint – őt érte az iskolájában az elmúlt másfél évtizedben, ugyanaz, mint ami sok vidéki és városi pedagógust ért, akik az elmúlt két évtizedben szembesültek a kettészakadó társadalom iskolai következményeivel, iskolai reprodukciójával. „És van több, lassan több mint húsz százaléknyi olyan tanulónk, aki egyszerűen olyan családokból érkezik, ahol az iskola szükséges, sőt az írás-olvasás elemi szintű elsajátítása után szükségtelennek érzett rossz.” (*Az a bizonyos százalék*)

Azt látta, hogy gyerekek egyre nagyobb része jön az iskolába felkészítetlenül. Nem csak a lecke hiányzik, hanem a lelki készség is, a családi feltételek is, hogy a lecke elkészüljön, hogy a leckének értelme legyen. Hogy a 'lecke', 'iskola', 'tanulás', 'tanár' szavak egyáltalán jelentsenek valami olyasmit, ami lehetővé teszi az iskolai együttműködést. (Valójában egy egész szótárnyi szó hiányzik, vagy torz jelentéssel bír, vagy megállíthatatlan a jelentéstorzulása.) Van egy társadalmi csoport, a cigányok többsége, akiket többnyire a bőrszínük, vagy a családi, lakóhelyi kapcsolataik révén azonosítunk, akik a rendszerváltás során annál is mélyebbre csúsztak, mint ahol a szocialista kísérlet előtt voltak, a társadalmi piramis alján. Egy szakadék nyílt meg alattuk. (A hatvanas évek elején még a legnyomorúságosabb erdei kunyhós életforma is élhető volt, ma pedig a téglaház, televíziós, gázfűtéses, mobilos cifra nyomorúság is elviselhetetlen. A számlák, az élhető életprogram hiánya, a lezajlott torz társadalmi integráció miatt, mely egyszersemind dezintegráció is volt. Amibe az is beleértendő, hogy korábban azért az

iskolából való kimaradás elég könnyen ment. És volt munka. A rendszerváltás után azonban egyre erősebb a szorítás az iskolában való bentmaradásért, miközben a sikeres elhelyezkedéshez a tíz osztály se ér sokkal többet, mint az öt.)

(Nehezíti a helyzetet, hogy a cigány gyerekek létszáma az iskolában ugrásszerűen emelkedett az elmúlt évtizedekben, és a felsőbb osztályokban is magas maradt. S persze a szegénység következményei nem csak a cigány gyerekeket érintik, erről kevesebb szó esik, holott ez is jelentős változás. Összegezve: a legszegényebb, a legkevésbé iskolázott és a legkevésbé iskolabarát cigány családok gyerekei egy-két évtized alatt iskolai osztályok százaiban vannak ma már jelen többségként, s ez roppant terheket jelent a felkészítetlen, magára hagyott – tehetetlensége, túlélési játszmái miatt rendszeresen felelősségre vont – pedagógus társadalomnak.)

Tudjuk ezt ma már mindannyian, de a többségünk élménye erről töredékes, esetleges vagy másodlagos. Az a tanárréteg, amelyik a leszakadt társadalmi csoportok gyermekeit tanítja, azt éli át nap mint nap, hogy az iskola nem működik. Vagy ő nem képes megbirkózni a feladatával, vagy a gyerekek nem valók ebbe az iskolába, vagy ezeknek a gyerekeknek nem ez az iskola való. Akár így, akár úgy, a lelki teher elviselhetetlen. („...gonosz iskola,

alkalmatlan pedagógus, előítéletes társadalom. Biztos?” – *Határozat*)

Fekete Hajnalkának nem kellett efféléken töprengenie, mikor a rendszerváltás körül iskolába került, egyszerűen elkapta a szél, hogy gyerekek közt lenni jó, gyerekekkel foglalkozni jó, gyerekeknek segíteni jó, s a tanítás mellett aztán kitanulta a szakmát. Felfedezte az iskolai világot. S

Fekete Hajnalkának nem kellett efféléken töprengenie, mikor a rendszerváltás körül iskolába került, egyszerűen elkapta a szél, hogy gyerekek közt lenni jó, gyerekekkel foglalkozni jó, gyerekeknek segíteni jó, s a tanítás mellett aztán kitanulta a szakmát. Felfedezte az iskolai világot. S mintha azóta is felfedező úton volna, az iskoláról szóló tudományok és az iskolai valóság közötti távolságokat fájlalná, hol a vizsga felől, amikor is a megoldás adott, és dühítő a tanárok pipogyasága, hol meg az iskola felől, amikor is a tudomány látszik értetlennek: „itt most terepről mesélünk, oly világról, minek történései csak néhány fura madzaggal kötődnek nagy ívű reformokhoz”.

mintha azóta is felfedező úton volna, az iskoláról szóló tudományok és az iskolai valóság közötti távolságokat fájlalná, hol a vizsga felől, amikor is a megoldás adott, és dühítő a tanárok pipogyasága, hol meg az iskola felől, amikor is a tudomány látszik értetlennek: „itt most terepről mesélünk, oly világról, minek történései csak néhány fura madzaggal kötődnek nagy ívű reformokhoz”. (Szégyen)

Kötetének első darabja (*Idill a neten*) egy kórházban hagyott, majd három és fél év után örökbefogadott cigány gyermek életének, kálváriájának rövid bemutatása. A tehetetlen iskola szemszögéből. A nevelőszülő annak a

gonosznak a megtestesítője, akivel hadakozik ma Magyarország, érzéketlen, önző, primitív asszony, aki a nevelte érintésétől is iszonyodik. S a gyermeket mintha azért nem engedné el, azért nem mond le róla sokáig, csak azért sem, hogy elégtételt vegyen rajta csalódásáért, mivel rosszul számított, amikor magára vállalta a nevelését. Becsapták a gyerekekkel, s szegyenét,

rászedettségét úgy palástolta, hogy megrontotta, igyekezett megrontani maga körül a világot. Nem tudtam nem úgy olvasni ezt a kötetnyitó szcionovellát, mint tanári, polgári énem vádlottak padjára ültetését, hogy ez a szülő én volnék, akinek elég volna csak, ha kicsit szeretné azt a gyereket, a másikat, az elesettet, a nehéz sorsú cigányt, ha nem borzadna tőle, s megváltozna a világ. Ez a szülő mi volnánk, a többségiek, akiknek sorsára van most bízva ez az árva nép, s mi meg tehetetlennek bizonyulván vele, most azért is kegyetlenek vagyunk, bosszúállók, már csak magunk miatt is.

A történet futólag említ még egy buzgó katolikus nevelőanyát is, már a zárlat felé, aki a kislányt, mivel cigány, nem akarja ellátni átmenetileg sem, holott erre szerződött, s különben „jár templomba is, mint kell”.

A kislány körül sok-sok képmutatás, intézmények és szeretetlenségek hálójában vergődik, s mire magára eszmél majd, már semmit nem tehet önmagáért.

Elég egyetlen ilyen valóság közeli történet, hogy rögtön vádlottaknak érezzük magunkat, de persze arra is alkalmas, hogy lefolytassuk a tárgyalást. Vagy legalábbis belekezdjünk, s kérdéseket tegyünk fel az „ügyésznek” a vádbeszéd részeit illetően. Hiszen talán az elbeszélésben nem szabadott volna átsiklani azon az apró részleten, hogy az örökbefogadó anyja a szöveg szerint otthon fedezte fel, hogy örökbefogadottja nem beszél, nem tud enni, nem szobatiszta, nem szófogadó. (Van itt némi kajánság is a szerző részéről: „Mert gyerek, hiába nagy meleg szem, hiába bájos arc, hiába bújós indulat – nem jó. Nem működik.” Mintha azt kérdezné az örökbefogadó anyától, hogy mit várt hát, azt hitte, hogy a csecsemőotthonban csupa kiváló minőségű, hibátlan gyermek kapható?) Vagyis, mivel nem volt gyógypedagógiai végzettsége és ambíciója, hogy egy súlyosan retardált gyereket valamilyen gyógyítson, kezeljen, gondozzon, s mellesleg aztán próbáljon anyjává is válni, lényegében megoldhatatlan helyzetbe hozták. Amiben vergődött egynéhány évig, s

bele is betegedett, hiszen leírt viselkedése kifejezetten kórosnak látszik.

Ehhez képest már másodlagos, holott amúgy többször is említve van, tehát a vád felől ítélve legalábbis súlyosbító mozzanat, hogy a gyermek cigány volta miatt nem került hamarabb, időben, örökbefogadó szülőkhöz. „Néhányan jöttek, kik vágyának úgy gyerekre, de úgy – csak nem erre, mert ez cigány.” S itt már megint a szerzői kajánság, amint leleplezi a gyerekre vágyást, hogy az talán nem is volna egészen az igazi, hiszen szelektív. Ezt is meg kellene vitatnunk. Kétségtelen, hogy ma az örökbefogadásra várók és a gyermeket keresők közt nincs etnikai szinkron. Aminek persze általában semmi értelme, hiszen az örökbefogadott gyermek olyan etnikumhoz fog tartozni, mint az örökbefogadó családja. Ha azonban az etnikai hovatartozás testi sajátosság is, akkor ez a tétel nem érvényesül abban a társadalomban, ahol a bőrszín szerinti megkülönböztetés, etnikai azonosítás jelen van. S akkor a cigányok és nem cigányok közt dúló civilizációs dráma összes általános és helyi következményével számolnia kell az örökbefogadónak. A gyermek érdekében is. Ez a másság tehát olyasféle, amire a családba fogadás ügyében természetesen tekintettel kellene lennie mindenkinek, s aki tekintettel van rá, s ezért nem viszi haza a gyermeket, holott gyermeket szeretne nevelni sajátjaként, akkor ez tőle nem rosszalható, ez a döntése morálisan indifferens, s az ügyben érintettek, beleértve a közvéleményt is, ne gondolja azt, hogy cinkos, amikor megértő, de azt sem, hogy csendes megvetése jogos az alattomos diszkrimináció iránt. Hiszen nem az. Az örökbefogadó számvetése önmagával és a világgal. Hogy mekkora terhet bírhat el. Miközben a csecsemő cigány szülőtől való származása természetesen titkos adat, így aztán az egész gyermekválasztási procedúra alakoskodásra kényszeríti minden szereplőt. (Tudjuk, az intézetekben felnőtt cigány származású gyermekeknek milyen súlyos, egész életre szóló trauma, amikor az intézetben kívül szembesülnek cigányként való azonosításukkal, mert neveltetésük során

cigány identitásuk tekintetében szemérmes, felvilágosult hallgatás volt.)

Esetünkben az örökbefogadó anya ijesztő agresszivitása mintha az elvadult előítéletességet sugallná: „Viszolygok tőle, mondta arcomba egy márciusi délutánon.” Meglehet, nála egy súlyos lelki meghasonlás zajlott le, amikor is a gyermek problémái, melyeket a gyermekotthonból hozott, a származására vetültek rá. A cigány származás vált az anyai tehetetlenség magyarázatává, majd az agresszió forrásává. Talán a kezeletlen, nevezetlen félelem nőtt tomboló fantommá.

Kérdés az is, hogy az asszonyról, aki a kórházban fejeztette a gyerekét, megfeledezhetünk-e az ügy értelmezése közben? Vagy kell-e róla is beszélnünk, hiszen főszereplő, akárhogy is nézzük, akármenyire is eltűnt a színről? Az ideiglenes gondozásba vagy véglegesen állami gondozásba került, viszonylag nagy számú cigány gyermek árnyalja-e a gyermekéről semmi áron le nem mondó cigány anyákról szóló sztereotípiát?

A következő fájdalmas történet a kis cigány lány vesszőfutása. Nyilván üzenet ez, a szerző állásfoglalása, kiállása az elesettek, megalázottak és vesztesek mellett. S szembeszegülése az önzéssel, az előítéletekkel. Csakhogy a kis cigány lány ellen először is az anyja vétett. Nem tudjuk, miért kellett kórházban hagynia a gyermekét. Lehet, ha elmondhatná, meg is értenénk, a gyerek azonban az övé, és a felelősség is a gyermekéért. Eredendően, elsődlegesen és átháríthatatlanul. Mindenki felelőssége utána jön.

Vagyis az anya, aki a történetben tulajdonképpen zárójelbe kerül rögtön, ha nincs is jelen, főszereplő. A hiányával az. És minden anya főszereplő. Minden cigány anyja is.

A bűn az örökbefogadó anyára tapadt, ő látszik az elkövetőnek, hiszen nap mint nap tett valami megbocsáthatatlant a gyerekkel szemben. Miközben az óvoda, az iskola, a pszichológus és a családgondozó mind-mind tele volt jó tanácsokkal. Az elbeszélésben az anya egyáltalán nem tűnt kérdésesnek. Annnyira elvetemültnek,

megrögzöttnek lett feltüntetve, mintha egy sematikus történet negatív hőse volna. Am ha ilyen riasztó a látvány, kötelező a gyanakvás, utána kellene járni, melyek is a minősíthetetlen bánásmód gyökerei, hátha nem elég az, amit látunk és feltételezünk. (Mint ahogy a cigánytelepen sem elégedhetünk meg annak minősítésével, amit látunk.)

Kérdés az is, jól sejtjük-e, bár az örökbefogadó szülő felelős a tetteiért, de mintha a gyermekvédelmi rendszer ebben az esetben minden lehetséges módon mulasztást követett volna el a gyermekkel szemben. Mindjárt a gyermek első éveiben, amikor nevelése olyan gyalázatosan sikerült, hogy ha nem intézeti gondozásba lett volna, intézeti gondozásba kellett volna venni. Ha nem láttam volna mostanában egy kisfiút, aki háromévesen fél éves szinten volt, intézet és nevelőszülők áldásos együttműködésének köszönhetően, anélkül, hogy tisztázott lett volna a legcsekélyebb mértékig is, mi történt ezzel a gyerekkel, fejleszthetetlen vagy csupán tragikusan elhanyagolt, akkor azt mondanám, talán a rendszer alkalmi zárlatáról lehet szó, amikor mind a csecsemőgondozás, mind a kihelyezés, mind a szakértő munka, mind az intézményi szakmai kontroll csődöt mondott. Így azonban sok-sok kérdést kellene feltenni.

A legfájdalmasabb ezek közül persze az, hogy a gyermekvédelmi rendszer adott gyermekközpontúsága nem holtvágány-e?

Egy rossz anya válik mindenért felelőssé, s annál is könnyebb ezt így látni, hiszen az áldozat egy cigány kislány, de nem fordíthatnánk-e a történetet úgy is, hogy az, ami ez esetben a gyermek megtagadása, elhanyagolása, korlátozása és gyötrése volt, összességében a gyermek elrekesztése egy életcspadában, nem történik-e ez meg újra és újra sok-sok cigány (és nem cigány) családban, amikor a gyermekkel szemben támasztott korigényről a család nem vesz tudomást, hiszen nincs tudomása róla, nincs viszonyban vele? S nem bűnös elhanyagolás-e, ha mindannak elmarad java része, aminek egy gyermekkel meg kellene történnie gyermekként? Nem

lesz-e minden önépítő cselekvés akadály a abból, ha a gyerek nem épít belső korláto-
kat és falakat, ha a korlátlan elfogadás és a
korlátlan elutasítás szélsőségei közt él, se
kitartást, se küzdelmet, se lemondást, se
előrelátást nem tanul? (Sok anya persze
azért nem tud többet tenni a gyermekéért,
mert már neki sem
jutott több, s gyer-
mekeik tovább sod-
ródhatnak az anyai
minta szerint.)

Ma már egy anya
megteheti, szinte
korlátlanul, hogy a
gyermek nevelését
elhanyagolja, gyer-
meke, mint tudjuk,
szabadon éhen is hal-
hat, lehet gyermeke
beteg felnőtt vágyak
zsákmánya, minden-
ki szeme láttára, ma
már a társadalom óvó
melegében is növe-
kedhetnek, növeked-
nek is Mauglik, akik-
nek még a dzsungel
törvényeit sincs aki
megtanítsa. Mint
ahogy a kötet másod-
dik története mutatja,
a nem cigány kisfiú
történetével, akit
valószínűleg a gyer-
mek mindenek felett
álló érdekének az
érvényesülése ked-
véért hagytak a
mamánál, joga van a
mamájával élni, s az
anyának szabad a
gyermekkel akármit
tennie és nem tennie,

még jogokkal is körül van ez bástyázva,
épp az iskola, az intézmények önkényes-
kedései ellen védve a gyermeket, ami
aztán ebből kijött, a gyermek, a család
szinte teljes társadalmi izolációja, elha-
gyatottsága, ez civilizációs nóvum, bár
mintha a civilizáció felszámolása lenne

inkább. A gyermeki jogokat védő törvény-
csomag ugyanis önnön farkába harapó
kígyó, csak magát tartja fogva, a gyerme-
ket nem tudja megvédeni. (A *Patt* című
írás egy anyai cserbenhagyás drámai elbe-
szélése. Mintha a szülői felelősség meg-
erősítése, jogokkal is, elsősorban a szülői
felelőtlenséget véde-
né. Azt bátorította,
azt fegyverezte fel.)

Fekete Hajnalka
kötete tele van meg-
vitatandó esettel,
bátorság kellett ezek-
nek az eseteknek a
megírásához, persze
mi ez a bátorság
ahhoz képest, amit
az iskolában kell
tanúsítania nap mint
nap, ha nem mene-
kül el a konfliktusok
elől. (Szenzáció)

Efféle esetek kel-
lene legyenek az
útljelzők, a viszonyí-
tási pontok, a próbák,
ezek sokaságá-
nak értelmezésére
kellene épülnie a
közoktatás rendsze-
rének. A tehetségek-
kel, az „átlagosak-
kal” tudjuk, mi a
dolgunk, hiszen ők is
tudják, mi velünk a
dolgunk, a többiek
azonban, a problé-
mások, ma már nem
mellesleg vannak,
akiket meg lehet
úszni, akikkel majd
lesz valami, megha-
tározó részévé váltak.

Az egész közoktatás megmérgeződik, ha
marad a tehetetlenség, ahogy ma már egy
osztályt, egy pedagógust játszva tönkre-
tesz egy deviáns kölyök, van már rá felha-
talmazása.

Van egy mini portrészorozat a kötetben a
cigányokkal szemben előítéletesen gon-

*A kötet, címe ellenére, nem
annyira egy „terepmunkás” min-
dennapi beszámolója, hiszen
saját pedagógiai küzdelmeiről
viszonylag kevés szó esik,
inkább az iskolai világ, az isko-
lába zárt világ megértésével,
megértésével próbálkozik ír-
saiban, a packázó, intézkedő,
utasításokkal mindent játszva
fölforgató hivatalokkal csatázik.
(„Lett jószágból” szociális háló,
mi rátekeredett egy jobb sorsra
érdemes nemzedékre.” – Ha hát-
ranézek) A meg úgysem hallga-
tott, a vesztes pozíciójából,
hiszen a „gyűttmentség” a be-
nem fogadottságra, a frusztrált-
ágra, az otthontalanságra utal,
hogy az értékekért, a gyereke-
kért folytatott harca nem kapott
igazán megerősítést, magányos
küzdelem. Olyan küzdelem,
mely elmagányosodással járt.
Melyet az internetes napló
teremtette tágabb szellemi ottho-
nosság old valamelyest.*

dolkodókról és a kiszolgáltatottságuk vámszedőiről, a házirovostól a nagyvállalati személyzetisig, a kisvállalkozótól a szociális munkásig. Kicsit panoptikumszerű a bemutatás. Csupa undok farizeus. Haragos, túlzó, karikírozó portrék. Nem azonosításra készítetnek, hogy a magunk körében felismerjük a modelleket, hanem ellenvetésekre, hogy csak irodalmi alakok. Nézzük a *Tanerő* című írást: „Következetes, Szigorú. Vonalas. Év elején belepillant a névsorba. Eldönt. Ezeket úgyis le hagyom. S valóban. Ilyen vezetéknevekkel nála nem lehet előrejutni.” Ennyi a szöveg, a rasszista tanár portréja. Jogvédő sem írhatná szebben. Előítéletesebben.

A tanár természetesen nem a névsor alapján tájékozódik. Egy átlagos kisiskolában mindenki mindenkit ismer. A tanító néni pedig az új elsőseit is. Nem kell névsor. No jó, a névsornézegetés akkor csak afféle metafora, a lényeg az előítélet, és a megkülönböztetés legdurvább iskolai változata, a származás miatti buktatás. Csak-hogy nem nagyon életszerű az eljárás. A lehangyással ugyanis akkor érek el valamit, ha tanító vagyok, alsós, vagyis a lehangyott gyerek kikerül az osztályomból, átkerül egy másik osztályba. (Ha felsős vagyok, könnyen megeshet, hogy csak magammal szúrok ki.) Csakhogy, ha abban az osztályban ugyanolyan tanerő van, mint én, az hevesen tiltakozni fog, ha nem ugyanilyen, akkor is. Ahogy az iskolai vezetés sem érdekelt abban, hogy a gyermekeket visszatartsa, csak azért, mert nem tetszenek neki: ha már az egész iskola rasszista, a lehangyogtatás akkor sem ésszerű. Egy diák lehangyogtatva egyre több gond. Az pedig, hogy egy pedagógus kedve szerint szórja, szórhatja ki a gyerekeket az osztályából, évről évre, olyannyira valószínűtlen, hogy nem ezer hasonló történet kivonataként, sűrítvényeként kellene előadni a történetét, hanem a rendkívüli esetnek szóló bizonyítékokkal, részletekkel.

Azt feltételezem, aki saját szakmájabeliket tudja ennyire kívülről is nézni, ennyire elfogult elfogulatlansággal, az ezer tüskétől sebzett és ezer tüskével szúr, s lenne igaz ember, körömszakadtáig, de álláspontok és

élmények között vergődik, lenne szövetségese a sérelmeket szenvedőknek, csak hát ők is ezer sérelem okozói. Csapda ez, nehéz belőle szabadulni.

A kötet, címe ellenére, nem annyira egy „terepmunkás” mindennapi beszámolója, hiszen saját pedagógiai küzdelmeiről viszonylag kevés szó esik, inkább az iskolai világ, az iskolába zárt világ megértésével, megértetésével próbálkozik írásaiban, a packázó, intézkedő, utasításokkal mindent játszva fölforgató hivatalokkal csatázik. („Lett ’jóságból’ szociális háló, mi rátekeredett egy jobb sorsra érdemes nemzedékre.” – *Ha hátranéznek*) A meg úgysem hallgatott, a vesztes pozíciójából, hiszen a „gyűtmentség” a be nem fogadottságra, a frusztráltágra, az otthontalanságra utal, hogy az értékekért, a gyerekekért folytatott harca nem kapott igazán megerősítést, magányos küzdelem. Olyan küzdelem, mely elmagányosodással járt. Melyet az internetes napló teremtette tágabb szellemi otthonosság old valamelyest. (A „gyűtment”-ként tovább írt blog szerint azonban nem az iskolai, a kisvárosi helyzete a megbélyegzett, rossz, noha az alapélmény alighanem onnan való, hanem mintha az oktatásügy bána így a nagyon igyekvő, de nem helyezkedő „terepmunkásaival”.)

Fekete Hajnalka majd’ minden története felkavaró, megvitátást, állásfoglalást, szembesítést provokáló. Az a baj, hogy efféle viták nem folynak az iskolákban, helyettük a továbbképzések bornírt világa uralja az iskolai szellemi teret. (Csípős írás szól erről a kötetben: *Muszáj tréning.*) Pedig Fekete Hajni kötetének minden írása alkalom volna ügyek, viszonyok, értékek tisztázására. Megérne 120 pontot.

Fekete Hajnalka remekül ír, irodalmi értékű szövegek is vannak a karcsú kötetben, nekem olykor Halász Margit *Sári néni* balladája idéződött föl a sűrített, jelzések, szinte ritmikus fogalmazásmód, a kötőszók, utalószók rövidítése, kihagyása révén. Csakhogy ez kockázatos út, a szöveg olykor el-elbillen a modorosság, az igénytelenség felé is.

Kár, hogy nincsenek a jegyzetekhez időpontok mellékelve, az időtlenségbe

vetve ezek az írások kevesebbek, mint a pillanathoz kötve, még jegyzeteket sem bántam volna, hogy miről is volna szó éppen. Ami a blog jelenidejűségében olyan természetesen szólt, az egy-két évvel később kívánt volna némi szerzői, szerkesztői törődést.

Pedig a tegnapi mondatok új fényt kaphattak volna. Mint ahogy különös fénytörésben olvasható az szöveg, amihez a jelen írt lábjegyzetet, mert terepmunkás azon háborog, hogy milyen súlyos meggondolatlanság volt minden megfontolás, előkészület nélkül felemelni a kötelező iskoláz-

tatás korhatárát 18 évre. (*A művelt, sokoldalú ifjak ideálja*) Gyaníthatóan csak azért, hogy eltűnjön a fiatal munkanélküliek serege. Milyen furcsán is hangzik ma a haladás védelmében szót emelni a korhatár csökkentése miatt.

Fekete Hajnalka (2010): *A gyüttment mesél*. Underground Kiadó, Budapest.

Takács Géza
Kossuth Lajos Általános Iskola

Neveléstudomány-történeti tanulmányok

A növekvő állam árnyékában

Oktatás, politika
1867–1945

Nagy Péter Tibor

Gondolat

A Gondolat Kiadó könyveiből

**A VESZPRÉMI PANNON EGYETEM
MODERN FILOLÓGIAI ÉS
TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KARA**

DRÁMAPEDAGÓGIA-TANÁRI MA

KÉPZÉST INDÍT

államilag finanszírozott és költségtérítéses, nappali és levelező formában is.

A képzés második vagy újabb tanári szakképzettségként vehető fel.

A képzésre jelentkezhetnek:

- bármely bölcsész, művészeti vagy természettudományos alapszakos képzésben oklevéllel rendelkező hallgatók, akik két tanári szakképzettséget kívánnak párhuzamosan megszerezni
- tanári szakon szerzett mesterfokozattal rendelkező hallgatók, akik újabb, oklevelet adó tanári szakképzettséget kívánnak szerezni
- egyetemi vagy főiskolai szintű tanári szakképzettséggel rendelkező hallgatók, akik újabb, oklevelet adó tanári szakképzettséget kívánnak szerezni
- az alapképzésben vagy főiskolai szintű képzésben szerzett pedagógus szakképzettséggel rendelkező hallgatók, akik újabb, oklevelet adó tanári szakképzettséget kívánnak szerezni

Szeretettel várjuk az érdeklődőket!

Jelentkezési információ: www.felvi.hu
szinhazweb@uni-pannon.hu, szitu@almos.vein.hu
Tel. 06 88 624 213

vagy

**A PANNON EGYETEM
új, DRÁMAPEDAGÓGIA-TANÁRI MA
KÉPZÉST INDÍT**

2012 szeptemberében

államilag finanszírozott és költségtérítéses, nappali és levelező formában is.

A képzés második vagy újabb tanári szakképzettségként végezhető el
Bővebb információ: szinhazweb@uni-pannon.hu

Szerkesztőség: Pannon Egyetem,
Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Iskolakultúra Szerkesztőség, 8200,
Veszprém, Vár u. 20.
tel: 06 30 2354558
e-mail: geczijanos@vnet.hu

Elektronikus változat, közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy tér 1.), a Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u. 19.), a Magyar Lapterjesztő Rt. (Budapest, Táblás u. 32.), a HÍRKER Zrt. (Budapest, Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető még közvetlenül a szerkesztőség címén. Előfizetési díj számonként 500,- Ft. (Teljes évfolyam 6000,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk példányai megvásárolhatók a Gondolat Kiadó könyvesboltjában (Gondolat Könyvesház, 1053 Budapest, Károlyi M. u. 16.), valamint az Írók Boltjában (Budapest VI., Andrássy u. 45.).

9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva:*
Magyar tanító, 1901 (2001)
10. *Tüske László (szerk.):*
Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:*
A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.):*
Nyelvpedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.):*
A cigányság társadalomismerete (2002)
14. *Fóris Ágota:*
Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter (szerk.):*
Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin:*
Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Géczi János:*
Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály:*
A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelencsér Gábor:*
Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola:*
Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája (2003)
21. *Lajtai L. László:*
Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
22. *Franyó István:*
Biológiai műveltségünk (2004)
23. *Golnhofer Erzsébet:*
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
24. *Bárdos Jenő:*
Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. *Kamarás István:*
Olvasásügy (2005)
26. *Géczi János:*
Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. *Révay Valéria (szerk.):*
Nyelvészeti tanulmányok (2005)
28. *Pukánszky Béla:*
Gyermekszemlélet a 19. században (2005, 2006)
29. *Szépe György – Medve Anna (szerk.):*
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (szerk.):*
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. (2006)
31. *Géczi János:*
Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány (2006)
32. *Kelemen Elemér:*
A tanító a történelem sodrában (2007)
33. *Medve Anna – Szépe György (szerk.):*
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III. (2008)
34. *Boros János:*
Filozófia! (2009)
35. *Hoffmann Zsuzsanna:*
Antik nevelés (2009)
36. *Orbán Jolán (szerk.):*
Jacques Derrida szakmai hitvallása (2010)
37. *Boros János:*
A tudomány, a tudás és az egyetem (2010)
38. *Géczi János:*
Sajtó, kép, neveléstörténet (2010)
39. *Farkas Judit – Medve Anna – Szabó Veronika:*
12x4 mondat (2010)
40. *Révay Valéria:*
A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon (2010)
41. *Koltai Zsuzsa:*
A múzeumi kultúráközvetítés változó világa (2011)
42. *Boros János:*
Demokrácia és szabadság (2011)

Fábián Gyöngyi

Tükörtől tükörig: A pedagógus pályakép változásainak elmúlt negyven éve

Számtalan bizonyíték igazolja azt, hogy a tudományos gondolkodás áttért az 'azért tanuljunk, hogy sokat tudjunk', majd azért, hogy 'megtanuljunk gondolkodni' paradigmáról arra, hogy 'azért kell sokat tanulni, hogy megtanuljunk tanulni'. A változó paradigmák mentén vajon változott-e, és ha igen, hogyan változott a pedagóguspályáról alkotott kép? A *Pályatükrök* című írásmű nyomán bemutatjuk, hogy milyen pályakép született meg a hetvenes években, milyen elvárások fogalmazódtak meg a pályára kerülő pedagógusokkal szemben, és ez hogyan befolyásolhatta a társadalmi érdeklődést. Nyomon követjük, hogy az elmúlt negyven év során milyen erőfeszítéseket tett a neveléstudomány a pedagógus professzió összetartására, és végezetül áttekintjük azokat a tendenciákat, amelyek a pedagóguspályáról alkotott képből napjainkban kimutathatók.

Zsolnai Józsefné Mátyási Mária A tanárképzés megoldásra váró kérdései

Az elmúlt két évtizedben Magyarországon (és külföldön is) felerősödött a kritikai hangvétel az iskolákkal, a pedagógusokkal szemben. A tanári szakma professzionalizálódását kutatók szerint a kérdés az, hogy megfelelő szakmai tudással rendelkeznek-e a tanárok, vagy hogy egyáltalán szakma-e a tanítás. Elszaporodtak a pedeutológiai kutatások, ezzel párhuzamosan a tanárképzés úgyszintén az érdeklődés középpontjába került.

Csányi Vilmos

Gondolkodás és kommunikáció: konstrukció mechanizmusok az elméletben

Az etológia kialakulása sokat változtatott magatartástudományokon, sikerült példát megszabadítani azokat a behaviorizmus nyomasztó uralmától, de a legfontosabb hozadéknak az etológiai módszer kidolgozását tekintjük. Az etológia nagy alapítói, Lorenz és Tinbergen szerencsés nem voltak járatosak a kor pszichológiai elméleteiben, és mint természettudósok elsősorban a gyakorlattal törődtek. A megfigyeléssel és a megfigyelésből levont praktikus következtetésekkel. Az etológiai módszert Tinbergen híres négy szempont foglalja össze, valahogyan így: Egy viselkedésforma megértéséhez szükséges, hogy pontosan elemezzük a mintázatát, a funkcióját, azt, hogy hogyan jelenik meg egyedfejlődés során, és azt is feltétlenül, hogy milyen az evolúciós története. Az elhárított három magától értetődő, az etológiai módszer lényegét mégis a negyedik szempont adja: a viselkedésformáknak, köztük a gondolkodásnak és a kommunikációnak történetisége van, evolúciós időskálára vetítve természetesen. Tehát mielőtt egy gondosan felépített társadalomtudományi érv- és definíciórendszerét alkalmazzuk, érdemes valamennyit ezzel a történelmi aspektussal bibelődni.

