

A TANÁRI KOMPETENCIASZINTEK KIDOLGOZÁSA, AZAZ A SZTENDERDEK KIDOLGOZÁSA

NYIKOS MÁRTA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának
hallgatója
nyikos.marti@freemail.hu

„*A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*” címet viselő kötet egy széleskörű, átfogó kutatás eredményeképpen jött létre. Az elkészült tanulmány nem csak a tanárképzés során elérendő sztenderdeket tartalmazza, hanem ezeket egy olyan rendszerbe kívánja illeszteni, amely támpontot adhat a pedagógusok szakmai fejlődéséhez és a remélhetőleg megvalósuló pedagógus-pályamodell egyes szintjein való előrelépéshez.

Napjainkban a kompetenciafogalom, a kompetencia alapú tanárképzés és az ehhez szorosan kötődő sztenderdek oly sokat emlegetett fogalmak, hogy pontos jelentésük, funkciójuk sokszor háttérbe szorulhat, mert már automatikusan használjuk őket. Ezért az elméleti tisztázás nélkülözhetetlen.

A tanári hivatás képesítési követelményeit kompetenciák formájában fogalmazzák meg. Ezek a kompetenciák – a leginkább elterjedt meghatározás szerint – a szakmai felkészültség összetevőit jelentik, magukba foglalják a tudást, az attitűdöket/nézeteket és a képességeket. A képesítési követelményekkel szemben sokféle kívánalmat támaszthatunk, de ezek közül talán a leglényegesebb az, hogy *mérhető* legyenek (Falus, 2005). Ennek a feltételnek tesznek eleget a *sztenderdek*, amelyek a kompetenciák mérhető változatai. Hasonlóan a kompetencia fogalmához, a sztenderdek értelmezésére is sokféle definíció született. Ezek közül az egyik legismertebb a következő. Az angol Teacher Training Agency (TTA) meghatározása szerint: „*A sztenderdek a kompetenciák szintjeit fogalmazzák meg, s kellően specifikusak, explicitek és értékelhetők, világos alapot szolgáltatnak a képzés megbízható, konzisztens odaítéléséhez függetlenül attól, hogy a tanárjelölt milyen képző intézményben szerzte tudását.*” (TTA, 1998, 1. o.)

Mindezek után és még a kötet ismertetése előtt sokunkban felmerülhet a kérdés, hogy tulajdonképpen mire is alkalmasak a sztenderdek a gyakorlatban? Segítségükkel egyfelől megvalósulhat az a célkitűzés, hogy tényleges, autentikus tanítási helyzetekben lehessen megragadni a tanárok, tanárjelöltek tudását, egy adott szituációban a döntéseit, gondolkodását. Mivel a sztenderdekben ötvözten jelennek meg a szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani ismeretek, és ezáltal a tanári tevékenységben realizálódó képességeket írják le, a sztenderdek hasz-

nálata, teljesítése egy komplex ismeretrendszer feltételez (Falus, 2006). Ez utóbbi – véleményem szerint is – a sztenderdek egyik legnagyobb előnye, mert a tanárjelöltek esetében sokszor hiányzik az ismeretek integrált alkalmazása.

A sztenderdek kidolgozása a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) 13. alprojektjének – „*Módszertani sztenderdek kidolgozása a pedagógusjelöltek pályaalakmasságára és a képzés eredményességére irányuló kutatások*” – keretében valósult meg. A projekt szakmai kivitelezésében több intézmény is részt vett, melyben a munkafolyamat zászlóshajója az egeri *Eszterházy Károly Főiskola* volt. E kötet létrehozása tehát nem egy szerző, hanem egy munkacsoport feladata volt.

A 2011 őszen bemutatott kötet három fejezetből és egy jelentős terjedelmű, a könyv második részét képező *Függelék*ből áll. Az *első fejezetben* a szerzők szakmai koncepciójával ismerkedhetünk meg. Ebben szó esik a sztenderdek kidolgozásáról; a tanári kompetenciák fejlődésének és a sztenderdek összefüggéseiről; az egyes tanári kompetenciaszintekről; a sztenderdek értékeléséről; a sztenderdek és a pedagógusképzés kapcsolatáról; továbbá a sztenderdek és a pedagógus-pályamodell lehetőségeiről, legvégül pedig a könyv használatához kapunk további információkat és hasznos tanácsokat.

„*A tanári kompetenciaszintek/sztenderdek kidolgozása*” címet viselő első rész olyan alapfogalmakat tisztáz, mint *tanári kompetencia, sztenderd, indikátor*. Nagyon tömören, közérthetően megfogalmazott és példákkal illusztrált gondolatmenet vezet el az olvasót az oly sokszor hallott és emlegetett tanári kompetencia fogalmától egészen a fejlettségi szintek eléréséig, illetve a tanári munka sztenderdek által történő értékeléséig. A továbbiakban arról olvasunk, hogy a sztenderdek tartalmi kidolgozásánál mire építettek a munkacsoport tagjai. A két legfontosabb dokumentum e szerint a tanárképzés képesítési és kimeneti követelményeit tartalmazó miniszteri rendelet [15/2006 (IV.3.)] valamint a 2006-ban az ELTE PPK-n megfogalmazott tanári kompetencialista. Mindemellett a munkához hozzájárultak különböző pedagóguskutatások eredményei, a nemzetközi tapasztalatok elemzése és nem utolsósorban a munkacsoport tagjainak több évtizedes szakmai tapasztalatai.

A második rész talán még az előzőekben megfogalmazottnál is világosabban ad választ arra a kérdésre, milyen célt is szolgál a sztenderdek kidolgozása: „*a sztenderdek a folyamatos szakmai fejlődés/fejlesztés során elérendő célokat fogalmazzák meg, s ezáltal segítik a tanárok egyéni szakmai fejlődési irányának meghatározását... A másik funkciójuk az, hogy a kompetenciák szintjeit... megállapíthatóvá tegyék, és ezzel hozzájárulhatnak a pedagógus-pályamodell kidolgozásához is.*” (7–8. o.)

A harmadik rész tárgyalja az egyes tanári kompetenciaszinteket és mutatja be azok fő jellemzőit. A szerzők a nyolc tanári kompetenciából kiindulva öt szintet állapítottak meg. Ezek a következők: 1. szint: a diplomás pedagógus, 2. szint: a véglegesített pedagógus, 3. szint: a tapasztalt pedagógus, 4. szint: a kiváló pedagógus, 5. szint: a mesterpedagógus. Fontos megemlítenünk, hogy felosztásuk alapján beik-

tattak/létrehozta ezen kívül egy ún. 0. szintet is, amely a gyakorlatra bocsátás feltétele. Saját tapasztalataim is alátámasztják ennek a szükségességét, hiszen előfordul, hogy egy tanárjelölt tanulmányai befejezése után sem áll még készen az iskolai gyakorlat megkezdésére.

A negyedik részben fejtik ki a szerzők, hogy a sztenderdek értékelésekor milyen célkitűzésekkel számolhatunk. Ezek közé tartozik a tanári kompetenciák fejlettségének megítélése, illetve a szakmai kompetenciák fejlődésének értékelése. Hangsúlyozzák, hogy az egész szakmai fejlődési folyamatban nagyon fontos szerepet játszik az, hogy a tanárok, tanárjelöltek a saját teljesítményükre folyamatosan visszajelzéseket kapjanak és ők maguk is tudjanak az elvégzett munkára reflektálni. A könyv írói kiemelik, hogy ez a kötet éppen ebben kíván segítséget nyújtani azáltal, hogy az önreflexiók, visszajelzések, értékelések szempontjainak összeállításához mutatnak be példákat.

Az első fejezet ötödik és hatodik részei a sztenderdek pedagógusképzésben betöltött szerepével és jelentőségével, valamint azok hosszútávú hatásával foglalkozik. A kidolgozott sztenderdek egyik legnagyobb szerepe talán nyilvánul meg, hogy – és ez jelen kötet legnagyobb érdeme is egyben – a tanárképzés kimeneti követelményeinek meghatározásakor már nem csak a kompetenciák tartalmi leírását ismerjük, hanem a kompetenciák további szintekre bontását.

Ebben a fejezetben még szó esik a sztenderdek másik fontos feladatáról, a pedagógus-pályamodellben betöltött szerepéről. Általuk a pedagógusok szakmai fejlődése, előmenetele sokkal könnyebben megíthető, és az egyéni szakmai fejlesztési terv szükség szerint tervezhető, meghatározható. A szerzők kihangsúlyozzák, hogy nagyon fontos lenne az, hogy a pályamodellt ne tekintsék egyenlőnek a pedagógusok bérskálájával. Az előbbi ennél jóval többre hivatott. Remélhetőleg a pedagógustársadalom is elfogadja az ebben rejlő szakmai fejlődési lehetőségeket.

A kötet *második fejezete* az egyes tanári kompetenciák fejlődési folyamatát, a fejlődés szintjeit mutatja be. Itt a kompetenciák leírásának rövid változatát tekinthetjük át, úgy, hogy minden egyes kompetencia rövid tartalmi összefoglalása után az egyes szintekre (0–5. szint) vonatkoztatott elemeit olvashatjuk.

A *harmadik fejezet* „*A tanári teljesítmény sztenderd alapú értékelésének eszközei*” címet viseli. Ebben a részben konkrét eszközöket mutatnak be a szerzők a nyolc tanári kompetencia sztenderdjeinek értékelésére. Az itt szereplő értékelő eszközökkel segítséget kívánnak adni ahhoz, hogy meg lehessen ítélni az adott szinten elérendő sztenderdek meglétét. A szerzők kiemelik, hogy ezeket az eszközöket nem tekintik kizárólagosnak, csak mintegy támpontot, kiindulópontot szeretnének nyújtani további hasonló eszközök – akár pedagógusközösségek által történő – kidolgozásához és természetesen alkalmazásához. A projekt keretében lezajlott fejlesztési periódusban az első három szint (a gyakorlatra bocsátás feltétele, a diplomás tanár szintje és a véglegesített tanár szintje) kidolgozására került sor. Az értékelés alapvető kritériumait, azaz indikátorait és módszereit részletesen mutatják be a szerzők

és egy-egy, mind a nyolc kompetenciát felölelő szempontsort kínálnak a 0–1–2. szint sztenderdjeinek mérésére. Ezek az értékelőlapok használhatók a mentorok, vezetőtanárok által, illetve mintául szolgálnak az önértékeléshez és a tanulói reflexiókhoz.

A kötet második felét képező *Függelékben* találkozhat az olvasó a tanári kompetenciák részletes leírásával, természetesen az egyes szintekhez kapcsolódóan. A szerzők kiemelik és bemutatják az értékelés eszközei közül a tanári gyakorlat teljes dokumentációját tartalmazó portfóliót, hiszen ezt az értékelési folyamatban valamennyi kompetencia esetében, valamennyi szinten fel lehet használni. Végül a *Függelék* utolsó részében példákat találunk az egyes kompetenciák fejlődését támogató értékelőeszközökre.

Meg kell említenünk, hogy a hazai sztenderdek, illetve sztenderdrendszer és a pedagógus-pályamodell kidolgozása előtt sor került egy nemzetközi vizsgálatra, amely 10 ország tanárképzési rendszerét tárta fel. Ezeket a tapasztalatokat egy külön kötetben foglalták össze, mely a „*Tanári pályaalakmasság-kompetenciák-sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*” címmel jelent meg.

A fent bemutatott kötetet minden bizonnyal haszonnal forgathatják mindazok, akik a tanárképzés valamely területén érintettek, mint a tanárjelölt hallgatók, gyakorló pedagógusok és a képzésben résztvevő oktatók. A szerzők szándéka szerint a későbbiekben sor kerülne a további három szint – tapasztalt tanár, kiváló tanár, mester tanár – részletes feltárására és az értékelés módjainak kidolgozására, valamint az egész rendszer gyakorlatban történő kipróbálására. Remélhetőleg megvalósul ennek az eredményes kutató-fejlesztő munkának a folytatása.

|| Kotschy Beáta (2011, szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 184 oldal.

Irodalom

- A tanárképzés képesítési követelményei ELTE PPK, 2006. (kézirat)
- Falus Iván (2005): *Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. Pedagógusképzés*, 1. sz. 1–16.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2011, szerk.): *Tanári pályaalakmasság-kompetenciák-sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- TTA (1998): *National Standards for Qualified Teacher Status*, Teacher Training Agency, London.