

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2019/1–2.

SZERKESZTŐSÉG

Rapos Nóra

főszerkesztő

Mohay Domonkos

szerkesztőségi titkár

Chrappán Magdolna – Czető Krisztina –
Kimmel Magdolna

Tanulmányok

Hegedűs Judit – Podráczky Judit

Műhelyek, tanuló közösségek

Kolosai Nedda – Schlichter-Takács Anett

Iskolateremtők

Kopp Erika – Orgoványi-Gajdos Judit

Szemle

Fúzi Beatrix – Horváth László

Eszmecsere

M. Pintér Tibor – Nagy Krisztina

Olvasószerkesztő

Pénzes Dávid

Tördelőszerkesztő

A SZERKESZTŐSÉG ELÉRHETŐSÉGE

Ímélcím: pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com

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

Kiadja a *Tanárképzők Szövetsége*.

Felelős kiadó a *Tanárképzők Szövetségének elnöke*.



SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

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

ISSN 0133–2570 (offline)



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

Beköszöntő.....	4
A rovatok bemutatása.....	7

Tanulmányok

Oktatói kompetenciák – ahogyan azt a hazai oktatók látják.....	14
<i>Kálmán Orsolya</i>	
Rezidens programok az USA-ban: a pedagógusképzés ‘hibrid’ avagy ‘harmadik ‘ terei.....	43
<i>Kimmel Magdolna</i>	
A Stanford Egyetem tanárképzésének gyakorlatorientáltsága.....	62
<i>K. Nagy Emese</i>	
A 200 éves német nyelvű tanítóképzés története Magyarországon.....	78
<i>Márkus Éva – M. Pintér Tibor</i>	

Műhelyek, tanuló közösségek

A gyakorlóiskola szerepe a pedagógusjelöltek felkészítésében.....	110
<i>Orgoványi-Gajdos Judit</i>	
A Szakmai Fejlesztő Iskola mint a pedagógusképzés megújításának egyik lehetséges modellje.....	139
<i>Zagyváné Szűcs Ida</i>	

Iskolateremtők

Befogadott egy cigány falu – nagy élmény! Interjú Kereszty Zsuzsával.....	182
<i>Kolosai Nedda</i>	

Eszmecsere

Van-e és mérhető-e az oktatási innováció hazánkban?.....	208
<i>Fazekas Ágnes</i>	

Szemle

A tanítás mint értelmiségi hivatás.....	214
<i>Jilly Viktor</i>	
Esetleges siker, rendszerbe kódolt kudarc.....	217
<i>Kovács Edina</i>	

Beköszöntő

A *Pedagógusképzés* méltán tartozik évtizedek óta a hazai neveléstudományi folyóiratok meghatározó lapjai közé. Történetét áttekintve (*Brezsnyánszky, 2018*) jól érzékelhető, sajátos, máig érvényes profilja, melynek elsődleges célja, hogy szakmai és tájékoztató fórumot teremtsen a pedagógusképzőknek, valamint, hogy publikációs lehetőséget biztosítson a számukra. A Tanárképzők Szövetségének lapjaként e célok elérése olyan szervezeti közegbe ágyazott, amely elsődlegesnek tekintti a szakma professzionalizálódásának támogatását.

Ezekre a hagyományokra építve 2019-től a lap új szerkesztőbizottsággal indul útjára. Az első szó mindenképp a köszöneté és a tiszteleté. *Falus Iván* 2002-től főszerkesztője a lapnak, s egyben vezeti a Tanárképzők Szövetségét. Pedagógusképzők generációi nőttek fel támogatásával, s a mai napig is meghatározója a hazai tudományos életnek. A kollégák, akik rovatvezetőként részt vállaltak a lap megjelenésében szintén megkerülhetetlen tagjai a pedagógusképzők közösségének: *Golnhofer Erzsébet, Hegedűs Judit, H. Nagy Anna, Hunyady Györgyné, Kéri Katalin, Kotschy Beáta, Révész Judit, Vámos Ágnes*, az olvasószerkesztői feladatokat *Györgyiné Koncz Judit* látta el. Bízunk benne, hogy azon kollégák, akik további munkájukkal a folytonosságot jelentik az új szerkesztőségben, segítenek majd megőrizni a folyóirat eddigi eredményeit.

A *Pedagógusképzés* folyóirat, bár 2019-ben új rovatvezetőkkel és főszerkesztővel indul, őrizni kívánja azokat az értékeket, amelyek a hazai neveléstudomány egyik meghatározó lapjává tették, s őrizni kívánjuk azt a profilt, amely megkülönböztette e lapot más orgánumoktól. E tekintetben meghatározónak tartjuk azt az alapvetést, hogy ez a tanárképzők lapja, s „tanárképzők, mindazok a személyek, akik a tanárok tanárrá válásának és folyamatos szakmai fejlődésének szervezett támogatásában részt vállalnak, egységes szakmai közösséget, professziót alkotnak. Ezeknek az embereknek az eredeti felkészültségük (irodalmár, fizikus, pszichológus, pedagógia szakos bölcsész és tanár stb.) mellett van egy második, immáron közös tudásbázisuk is, mindazon ismeretek és képességek összessége, amely a tanárok eredményes képzéséhez szükséges” (*Falus, 2016. 3–4. o.*). Elengethetetlennek tartjuk, hogy e szereplők közt a párbeszéd tovább erősödjön, így a továbbiakban is törekszünk a pedagógusképzők minél szélesebb körének bevonására. Megerősítjük a lap eddigi felelősségvállalását a köznevelés és a pedagógusképzés területén, valamint folytatjuk azt a törekvést, amellyel a hazai pedagógus-

képzés és a nemzetközi folyamatok közti kapcsolatokat erősíteni kívánjuk (vö. *Falus*, 2016).

Mindezek mellett azonban hangsúlyt szeretnénk helyezni arra a nemzetközi és hazai térben is egyre erősebb megközelítésre, amelyben a pedagógusképzés (a formális bevezető képzési szakasz) és a szakmai fejlődés és tanulás témája összekapcsolódik. Ebben a megközelítésben a pedagógusok szakmai fejlődése és tanulása nem csak formális tanulási helyzetekben értelmezett, felerősödik az informális és nonformális tanulási lehetőségek szerepe a szakmai tanulásban. Ezt az értelmezést erősítik a szakmai fejlődés folyamatának modern tanuláselméleti alapokon történő megközelítései, valamint a továbbképzések (*in-service*) eredményességének kritikai szempontokat is felvető vizsgálatait; s a szakmai fejlődést az identitás fejlődéssel összekapcsoló elméleteit. S bár a kezdő tanárok formális tanulásáról a vizsgálatok megállapítják, hogy elősegíti a pályakezdéshez szükséges szakmai ismeretek megszerzését, a pályán töltött évek alatt elengedhetetlen, hogy a pedagógus képessé váljon a tanulásra a formális tanulási helyzeteken túl is. Mindezek értelmében a tanárrá válás folyamatát a szakmai fejlődés tágabb perspektívájában értelmezzük. Megőrizzük a *Pedagógusképzés* nevet, hisz a fent kiemelt értékek is erre köteleznek. Megközelítésünkben azonban meghatározó lesz – a korábbi évek ki nem mondott értelmezésével azonosan – a (pedagógus)képzés helyett a pedagógusok szakmaiéletút-egészehez kötődő tanulása és tanulásnak támogatása.

Mindezek alapján némileg változik a folyóirat rovatszerkezete és változnak a rovatok vezetői is. Meggyőződésünk, hogy a szakmai együttműködés a kulcsa a hazai pedagógusképzés megerősítésének, így a rovatvezetésben is rovatvezető csoportok, párok veszik át az irányítást. Megőrizzük a *Tanulmányok* rovatot, amelybe a továbbiakban a hazai és a nemzetközi trendeket bemutató elméleti és empirikus írásokat várjuk (rovatvezetők: *Chrappán Magdolna*, *Czető Krisztina* és *Kimmel Magdolna*). A korábbi Műhely rovat *Műhelyek, tanuló közösségek* címen folytatódik, jelezve, hogy a felsőoktatási műhelyekhez kötődő írások mellett köznevelési közösségek szakmai tanulóhoz kapcsolódó írásait is várjuk (rovatvezetők: *Hegedűs Judit* és *Podráczky Judit*). 2006-tól a folyóirat új rovattal bővült, Hatékony pedagógusok, amit *Iskolateremtők* címen viszünk tovább (rovatvezetők: *Kolosai Nedda* és *Schlichter-Takács Anett*). A *Szemle* (*Kopp Erika* és *Orgoványi-Gajdos Judit*) rovat megőrzi profilját, s elsősorban a recenziók és ismertetések segítségével kíván a tudásmegosztáshoz hozzájárulni. Az *Eszmecsere* rovat továbbra is a

szakmai véleménycsere fórumát képviseli a lapban (rovatvezetők: *Fűzi Beatrix* és *Horváth László*).

Bízunk benne, hogy a *Pedagógusképzés* olyan lap marad, amely eredményesen tudja támogatni a pedagógusok szakmai felkészüléséért felelősséget vállaló pedagógusképzőket és magukat a pedagógusokat is.

Rapos Nóra
főszerkesztő

Irodalom

Breznysnyánszky László (2018): A Pedagógusképzés című folyóirat 25 éve és tartalmi elemzése. *Pedagógusképzés*. 45. évf. 1–4. sz. 18–43.

Falus Iván (2016): A Pedagógusképzés és a megújuló Tanárképzők Szövetsége. *Pedagógusképzés*. 43. évf. 1–4. sz. 3–6.

A rovatok bemutatása

Az alábbiakban a rovatszerkesztők mutatják be röviden megújított rovatukat.

Tanulmányok (Chrappán Magdolna – Czető Krisztina – Kimmel Magdolna)

Minden tudományos folyóirat egyik legfontosabb célja, hogy lehetőséget adjon a szakma művelői számára munkásságuk bemutatására, és ezáltal a szakma fejlődésének tükré és előmozdítója is legyen. Előmozdítója is, mert egymás munkáinak megismerése révén inspirációt nyerhetünk, együttműködés, együttgondolkodás alakulhat ki. A *Tanulmányok* rovat elsősorban ezt a célt szolgálja, ezért a pedagógusképzők empirikus és elméleti kutatási eredményeit bemutató tanulmányok közlését tartja legfontosabb feladatának. A megszűnt *Külföld* rovat helyett ide várjuk a nemzetközi trendeket bemutató, a hazai munkát remélhetően megtermékenyítő írásokat is. Helye van a rovatban a pedagógusképzés történetéről szóló tanulmányoknak is, mert rámutathatnak a múltban már elkövetett hibákra, és felszólalnak elkerülésük érdekében, továbbá a fejlődési trendek felvázolásával segítenek meglátni az előttünk álló keresztutakat, és orientálhatják a jövőre vonatkozó vitáinkat. A folyóirat csak eredeti, máshol még nem megjelentetett, párhuzamosan más folyóirathoz nem benyújtott tanulmányokat közöl.

Műhelyek, tanuló közösségek (Hegedűs Judit – Podráczky Judit)

Folyóiratunk attól lesz „élő” az olvasók számára, ha ők is részesei az alkotásnak. Rovatunk ezt célozza meg, így kettős szerepet tölt be. Egyrészt a pedagógusképzés műhelyeiből kikerülő tapasztalat-leírások, kutatások részletei, a helyi innovációkat bemutató műhelymunkák kapnak helyet, másrészt gyakorló pedagógusok írásait szeretnénk közölni jó gyakorlataikról, innovációikról, melyek közvetve-közvetlenül hatást gyakorolnak a pedagógusképzés és a pedagógusok tanulásának gyakorlatára is. Olyan írásokat várunk, melyek a gyakorlatról, innovációról, s azok elemzéséről szólnak.

Iskolateremtők (Kolosai Nedda – Schlichter-Takács Anett)

2006-ban indult útjára, a *Pedagógusképzés* folyóiratban az akkor születő, új rovat *Hatékony pedagógusok – Mi a titkuk?* címmel, amely cím egyaránt volt figyelemfelhívó és kíváncsiságot ébresztő. Életre hívója, Hunyady Györgyné a rovat célja-

ként jelölte meg, hogy jelentős pedagógusszemélyiségeket tanítványaik emlékeinek tükrében mutasson meg Olvasóinak. A rovatban megjelent írásokban a tanítványok perspektíváján keresztül, mintegy kaleidoszkópba pillantva láthattuk meg eleven képek segítségével pedagógusszemélyiségek hatását. A rovat 2019-ben megújul címében, tartalmában egyaránt. Izgalmas ízlelgetni, átgondolni a rovat új címét, az olvasás után születő asszociációk sokaságát: *Iskolateremtő* – iskola – terem – tő – teremtő – iskolateremtő. Az *Iskolateremtők* rovatban olyan személyiségeket mutatunk meg, akik pedagógiai munkájukkal kölcsönösen pozitív hatással voltak a köznevelésre és a felsőoktatásra, hatásukat elsősorban és természetesen tanítványaikon keresztül érték el. Az iskola egyfajta szellemi műhelyt jelent most és itt, nem kizárólag fizikai teret. A rovatban egyaránt helye van az iskolateremtő személyekkel készült interjúknak, portréknak, a személyükről szóló visszaemlékezéseknek, hatásukat elemző tanulmányoknak vagy az általuk teremtett értékeket bemutató esetleírásoknak.

Szemle (Kopp Erika – Orgoványi-Gajdos Judit)

A *Szemle* rovat célja, hogy a pedagógusképzéshez, a pedagógusok tanulásához és folyamatos szakmai fejlődéséhez kapcsolható aktuális publikációk, konferenciák, szakmai események kritikai bemutatásával és elemzésével segítse a pedagógusképzés területe iránt érdeklődők szakmai tájékozódását. Így ez a rovat ad helyet a folyóirat szakterületével összefüggő, jelentős hazai vagy nemzetközi, nyomtatott vagy digitális formátumú könyvre, publikációra, honlapra, pedagógiai fejlesztésre, kutatási jelentésre, de akár konferenciára vonatkozó recenzióknak, amelyek a szakmai anyagok kritikai szemmel történő ismertetését tartalmazzák.

Eszmecsere (Fűzi Beatrix – Horváth László)

A rovat célja, hogy párbeszédet indítson a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésében szerepet vállaló érintettek körében a pedagógusokat, pedagógusképzést és pedagógusképzőket érintő aktuális vagy jelentős hazai, illetve nemzetközi kérdésekben. Az *Eszmecsere* rovat szívesen látja a tudományos objektivitás igényével feldolgozott témákat. A szerkesztők törekednek a különböző érintettek és nézőpontok megjelenítésére, így kifejezetten támogatjuk a korábbi számokban megjelent írásokra való szakmai reflexiók közlését is.

Benyújtási és bírálati szempontok az egyes rovatokban történő megjelenéshez

Az írásokat online, a Pedagógusképzés szerkesztőségének e-mail címére kérjük benyújtani (pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com). A fájl címe minden esetben tartalmazza azt a rovatcímet, ahova az írást a szerző szánja, az írás rövidített címét és a benyújtás dátumát, például:

- tanulmányok_cím röviden_benyújtás dátuma_docx
(tanulmányok_azoktatoktanulasa_20 191 023.docx)
- muhely_cím röviden_benyújtás dátuma_docx
(muhely_ahogy tanulunk_20 191 023.docx)
- iskolateremtok_cím röviden_benyújtás dátuma_docx
(iskolateremtok_nagysandor_20 191 023.docx)
- szemle_cím röviden_benyújtás dátuma_docx
(szemle_didaktikakönyv_20 191 023.docx)
- eszmecsere_cím röviden_benyújtás dátuma_docx
(eszmecsere_innováció_20 191 023.docx)

A bírálat minden esetben online történik, amelynek eredményéről a szerző elektronikus úton tájékoztatást kap, s módja van a rovatszerkesztővel egyeztetett módon a kéziratot javításokat végezni.

Tanulmányok

A benyújtott tanulmány terjedelme: 30 000–40 000 karakter, amelynek az alábbiakat kell tartalmaznia:

- cím magyarul, angolul,
- absztrakt magyarul, angolul (500–600 karakter nyelvenként),
- öt–hét kulcsszó magyarul, angolul,
- a szerző(k) neve, e-mail címe és a megjelenésnél feltüntethető intézmény és szervezeti egység neve.

A *Tanulmányok* rovatban megjelenő írásokat két független bíráló anonim módon értékeli. A bírálat fő szempontjai: a közlésre választott műfajnak való megfelelés; a téma relevanciája, aktualitása, és a folyóirat profiljához való illeszkedése; a téma, probléma elméleti megalapozottsága; az alkalmazott kutatási/elemezési módszerek és eszközök minősége, illeszkedése a problémához; az eredmények

elemzésének összetettsége, tudományos újdonsága; a tanulmány formai megfelelése (táblázatok, ábrák, hivatkozás stb.).

Műhelyek, tanuló közösségek

A benyújtott írások terjedelme: 20 000–30 000 karakter, amelynek az alábbiakat kell tartalmaznia:

- cím magyarul, angolul,
- absztrakt magyarul, angolul (500–600 karakter nyelvenként),
- öt–hét kulcsszó magyarul, angolul,
- a szerző(k) neve, email címe és a megjelenésnél feltüntethető intézmény és szervezeti egység neve.

A rovatban megjelenő írásokat egy független bíráló értékeli a rovatszerkesztőkön kívül. A bírálat főbb szempontjai: az írásban vizsgált kérdéskör, jelenség aktualitása, jelentősége és újszerűsége a gyakorlat szempontjából; az elméleti háttér strukturált és kritikus bemutatása; amennyiben kutatás kapcsolódik a téma feldolgozásához, annak módszertani háttérének bemutatása; az elemzés minősége, komplexitása; a levont következtetések miként járulnak hozzá a szakma fejlődéséhez, a gyakorlat elemzéséhez; a hivatkozások és az írás formai megfelelése; nyelvi minőség.

Iskolateremtők

A benyújtott írások terjedelme: 15 000–20 000 karakter, amelynek az alábbiakat kell tartalmaznia:

- cím magyarul, angolul,
- a szerző(k) neve, e-mail címe és a megjelenésnél feltüntethető intézmény és szervezeti egység neve.

A kéziratot a beküldést követően a rovatszerkesztők a bírálják a rovat profiljához való illeszkedés, a szöveg koherenciája, nyelvi megformáltsága, a közlési feltételekben megfogalmazott formai követelményeknek való megfelelés alapján.

Szemle

A benyújtott írások terjedelme: 2000–3000 karakter, amelynek az alábbiakat kell tartalmaznia:

- cím magyarul, angolul,
- a szerző(k) neve, e-mail címe és a megjelenésnél feltüntethető intézmény és szervezeti egység neve.

A *Szemle* rovatba benyújtott írások javasolt tartalma:

- a szemlézett anyag rövid tartalmi összefoglalója (szerepeljen benne a szemlézett anyag bibliográfiája is: szerző, cím, kiadás helye, kiadó, oldalszám, ISBN-szám), a szerző/szerzők bemutatása;
- a tartalom, szerkezet, forma kritikai értékelése és elemzése: ez a szemle meghatározó része, itt javasoljuk a szemlézett anyag:
 - fő gondolatainak,
 - kutatás esetében módszertani megközelítésének,
 - a szakterületen a témában megjelenő aktuális trendekhez, koncepciókhoz, a témában megjelenő aktuális publikációkhoz való viszonyulásának kritikai elemzését és értékelését,
- jó minőségű kép (lehetőség szerint 300 dpi-s felbontásban) a recenzált kötet borítójáról,
- a szemlézett anyag jelentőségének, újdonságértékének, várható hatásának bemutatása.

A kéziratot a beküldést követően a rovatszerkesztők bírálják: a szöveg kidolgozottsága, nyelvi megformáltsága, a formai követelményeknek való megfelelés; a szemlézett tartalom relevanciája, kapcsolódása a pedagógusképzéshez, a pedagógusok szakmai tanulásához és fejlődéséhez; valamint a szöveg szakmai színvonala, az elemzés és értékelés szakmaisága alapján.

Eszmecsere

A benyújtott írások terjedelme: 9 000–15 000 karakter, amelynek az alábbiakat kell tartalmaznia:

- cím magyarul, angolul,
- absztrakt magyarul, angolul (300–500 karakter nyelvenként),

- három–öt kulcsszó magyarul, angolul,
- a szerző(k) neve, e-mail címe és a megjelenésnél feltüntetendő intézmény és szervezeti egység neve.

A kéziratot a beküldést követően a rovatszerkesztők bírálják az alábbi szempontok mentén:

- A benyújtott írásnak tartalmaznia kell egy rövid, 5–8 (300–500 karakter) mondatos absztraktot, amely az írás fő tételmondatát és gondolatmenetét foglalja össze. A főszöveg 9 000–15 000 karakter terjedelemben logikus, követhető módon ismerteti a szerző álláspontját, érveit, következtetéseit, esetleges dilemmáit.
- Az írás a megfelel a tudományos vita ismérveinek, azaz a szerző álláspontja mellett érvel, azt elméleti szempontból is alátámasztja, indokolja (pontos szakirodalmi hivatkozásokkal), más álláspontokat cáfol, ellenérveket fogalmaz meg, ugyanakkor személyeskedéstől mentes, és a témára összpontosít.
- Az írásnak aktuális, szakmai-gyakorlati szempontból releváns problémát kell tárgyalnia. Közérthető nyelvezettel, elgondolkodtató kérdésekkel, új szempontok felvetésével inspirálja az olvasókat.

Tanulmányok

Oktatói kompetenciák – hogyan azt a hazai oktatók látják

Kálmán Orsolya

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának adjunktusa
kalman.orsolya@ppk.elte.hu

A kutatás feltárja, hogy a hazai oktatók hogyan értelmezik az oktatási kompetenciákat, miben látják eredményesnek vagy kevésbé eredményesnek magukat, valamint hogy az oktatók értelmezései közt milyen különbségek mutathatók ki a képzési területek szerint és a tanítási tapasztalatok változásával. Eredményeink szerint a tanulásközpontú megközelítés egyes elemei (például a hallgatók tanulásának támogatása) fontossá váltak az oktatók számára, s az ehhez a megközelítéshez szorosan kapcsolódó kompetenciák elsősorban a képzési területek mentén mutatnak eltérést, nem a tanítási tapasztalat növekedésével.

Kulcsszavak: oktatási kompetenciák, szakmai fejlődés és tanulás, felsőoktatás, képzési területek, tanítási tapasztalat

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.1-2.01

Problémafelvetés

A hazai felsőoktatási gyakorlatban az oktatók tanítási tevékenységéhez elsősorban még mennyiségi szempontok kötődnek – például, hogy egy oktató hány órát tart hetente –, de már látszik, hogy a hallgatók megnyerése és megtartása, a képzések eredményességének növelése érdekében erősödnek a tanítás minőségi szempontjai is. A tanítás minőségének, az oktatás eredményességének kérdései a felsőoktatásban összekapcsolódnak a tanuló- vagy tanulásközpontú megközelítéssel (vö. Hénard – Rosevaere, 2012), ami bár gyakran jelenik meg kitűzött célként – olykor sajnos szlogenként –, nem vált általánosan elfogadott és közösen értelmezett gyakorlattá. Jelen kutatás ezért ahhoz kíván hozzájárulni, hogy jobban értsük, hogyan gondolkodnak a felsőoktatásban dolgozó oktatók a minőségi tanítás elemeiről és ezzel kapcsolatos felkészültségükről. A tanulmányban ehhez az oktatási kompetenciák értelmezésére és értékelésére fogunk építeni, ami a pedagógusok tanítása és szakmai tanulása kapcsán már régebbi irány (Falus, 2006), de a felsőoktatásban ennél kevésbé erős.

A tanítás fejlesztése szempontjából kulcstényezőnek tartjuk az oktatókat, illetve hogy ők hogyan gondolkodnak a tanításról, szakmai felkészültségükről és saját tanulásukról, hiszen ennek ismerete elengedhetetlen a felsőoktatási fejlesztések, innovációk eredményessé válásához. Az oktatók szakmai felkészültségéről, kompetenciáiról eddig még nem született átfogó kutatás a hazai kontextusban, pedig a minőségi tanítás kultúrájának megerősödéséhez elengedhetetlen, hogy a diskurzus megalapozott kutatási eredményekre építsen. Ezért a hazai oktatók körében végzett kérdőíves kutatás¹ az oktatók kompetenciákról alkotott elképzeléseit tárja fel, és azt is vizsgálja, hogy a felsőoktatás oktatói mennyire látják differenciáltan ezt a képzési területek és a tanítási tapasztalatok mentén.²

Az oktatók elképzelései az oktatási kompetenciáik fontosságáról és észlelt eredményességéről

E kutatás a hazai oktatók elképzeléseire fókuszál, és épít a hazai pedagógusok, pedagógusjelöltek nézetkutatásainak hagyományaira is (*Falus, 2007; Kálmán, 2013*). Az oktatói felkészültségről alkotott személyes, érzelmektől sem mentes, tudatos vagy nem tudatos, igaznak vélt vélekedések, azaz a nézetek olyan „szűrőkként” szolgálnak, amelyeken keresztül látjuk a felsőoktatásban való tanítás lehetőségeit, és ami irányítja azt is, hogy hogyan viselkedünk, tevékenykedünk a tanítás során (vö. *Borg, 2001; Falus, 2006; Kálmán, 2009*). Az oktatói kompetenciákról alkotott elképzelések az oktatói nézetvizsgálatoknak csak egy szeletét jelentik, ugyanakkor mindez fontos kiindulópontja lehet az oktatói szerep professzionalizálódásáról és az oktatók szakmai fejlődéséről, tanulásáról szóló diskurzusoknak; továbbá az észlelt kompetenciák egyfajta előrejelzői lehetnek az oktatási tevékenység eredményességének is, mivel a kompetenciaérzés meghatározó a tevékenység eredményessége szempontjából (*Bandura, 1993; Koltói, 2017*).

Az alábbiakban tehát az oktatói kompetenciák olyan értelmezési keretét igyekszünk kialakítani, amely épít a tanuló- és tanulásközpontú megközelítések kutatási eredményeire, valamint a hazai kontextus sajátosságaira is. A *tanuló- és tanulásközpontú megközelítés* sokféle értelmezése, iránya kapcsán ebben a tanulmányban a következő szempontokat vettük figyelembe: a hallgatók aktív, konstruktív, értelmező tanulási folyamatát középpontba állító tanítás, ami a tanulástámogatást minden hallgatóra kiterjeszti és kimozdul a csak kurzus szintű támogatásból (vö.

¹ A kutatás a Bolyai János Ösztöndíj támogatásával készült.

² Az oktatói kompetenciákról alkotott elképzelések nem függetlenek az oktatók tanításról és saját tanulásukról alkotott elképzeléseitől, amelyek elemzését egy később megjelenő tanulmányban foglalom össze.

Prosser és mtsai, 1994; Kember – Kwan, 2000; Rapos és mtsai, 2011; Kálmán, 2013b). A tanulás- és tanulóközpontú megközelítés összhangban áll a tanulási eredmények alapú tanítással, mivel fókuszál a hallgatók fejlődésére, elérendő tanulási eredményeire – még ha azok esetleg nem is mindig expliciten megfogalmazottak. Továbbá a tanuló- és tanulásközpontú szemlélet a tanulási eredmények alapú tanításban az erős, konstruktív összhangolást is támogatja, hiszen a tanulási folyamat támogatása egyúttal a tervezés, a tanulási-tanítási tevékenység és az értékelés összhangolását is jelenti (*Biggs – Tang, 2003; Lukács – Derényi, 2017*). Végül a tanulásközpontú megközelítések a tanulás folyamatát és annak támogatását kiterjesztik a tanárok, közösségek tanulására is.

Összességében az oktatói kompetenciák azonosítása nem egyszerű, problémamentes feladat, ugyanakkor explicitté tételük a felsőoktatás számára és az oktatóknak maguknak is sokkal differenciáltabb képet adhat az oktatói tevékenységekről, annak minőségi szempontjairól, mint mondjuk a hazai gyakorlatban jellemző, az oktatási tevékenységet a megtartott órák számához kötő gyakorlat (például *Harden – Crosby, 2000*). Legfőbb előnyként értelmezhető, hogy az oktatói kompetenciák azonosításában fő szerepet játszanak az eredményes tanítással kapcsolatos kutatási eredmények. A tanítás minőségét a hallgatói tanulás eredményességéhez kötik, s így a kompetenciakeretek erősen építenek a tanulásközpontú megközelítésekre. A kompetencia fogalmának elfogadott értelmezése, hogy olyan, a szakmai kontextusban alkalmazható komplex, pszichikus sajátosságok, amelyek az ismeretek, képességek, attitűdök komponenseit egyaránt tartalmazzák (*Falus, 2006; Daniels, 2016*). Meghatározásukban két fő folyamat játszik lényegi szerepet: egyrészt az oktatói szerepek, tevékenységek összegyűjtése, elemzése, hiszen ezek alapján lehet azonosítani azokat a pszichikus feltételeket, amelyek szükségesek a tevékenységek elvégzéséhez; másrészt a kompetenciák rendszeres újraértelmezése, egyeztetése, mivel azok az intézményi kontextusok és az érintettek eredményes tanításról alkotott értelmezései szerint, valamint az idő múlásával is folyamatosan változhatnak (*Falus, 2006; Lukács – Derényi, 2017*).

Az oktatói kompetenciák lehetséges keretrendszerei

Az oktatói kompetenciák és sztenderdek keretrendszerének meghatározására számos kísérlet született, ezek kialakítása történhet országos szintű követelményként, köthetnek egyes felsőoktatási intézményekhez, intézményi prioritásokhoz, sőt vonatkozhatnak egyes szak-, tudományterületek oktatói kompetenciáira

is – jellemzően a pedagógusképzőkre és az orvosi képzés oktatóira (például *Melief és mtsai*, 2012–2013). A kilencvenes évektől kezdve több országban – például Ausztráliában, az Egyesült Királyságban, Kanadában, az Amerikai Egyesült Államokban, Hollandiában – jelentek meg az oktatói kompetenciák meghatározására tett kezdeményezések, aminek kidolgozásában elsősorban szakmai szervezetek és a felsőoktatási intézmények vettek részt, az oktatói közösségek pedig inkább véleményezőként, a kipróbálás aktív résztvevőiként jelentek meg (*Chalmers és mtsai*, 2014; *Ödalen és mtsai*, 2019). Mivel a hazai kontextusban az oktatói kompetenciákról eddig még nem indult el szakmai vita – ez alól az egyedüli kivétel a pedagógusképzők kompetenciáinak kidolgozására vonatkozó kezdeményezés (*Falus*, 2015) – az oktatói kompetenciák értelmezéséhez már kialakított, külföldi rendszerekből fogunk kiindulni (vö. *Falus*, 2006), elsősorban Ausztrália és az Egyesült Királyság gyakorlatából. Majd ezeket a keretrendszereket alakítjuk át, egészítjük ki a hazai felsőoktatási tevékenységek, tapasztalatok figyelembevételével. Az alábbiakban a lehetséges kompetenciaterületek értelmezésének, kialakításának módját mutatjuk be.

A keretrendszerek tartalmukban *Tiegelaar és mtsai* (2004) elemzése szerint a következő főbb területekre fókuszálnak: 1. a tervezés, a tanítás, a tanulás támogatása és az értékelés területeire 2. a tudomány-, a szakterület tanítására 3. a szervezési és az együttműködési kompetenciákra, 4. a tudományos vagy a szélesebb oktatói szerephez kötődő kompetenciákra. Általában ez utóbbi kategóriába tartozik a folyamatos szakmai fejlődés, a reflektálás, a felsőoktatás értékei melletti elköteleződés. Kiindulópontként használtuk ezt a csoportosítást, amelyet a kutatók (*Tiegelaar és mtsai*, 2004) az oktatói értékelések révén is igyekeztek megerősíteni. Vizsgálatukban az oktatók a szervezési kompetenciaelemek (például időmenedzsment, PhD-hallgatók tanítási tevékenységének szervezése, támogatása) fontosságával nem értettek egyet, ezeket nem tartották igazán szakmai-tanítási szempontból lényeges és egységesen elfogadható kritériumoknak, ezért ezt el is hagytuk, és az adott kompetenciaterületnek csak a szakmai együttműködés komponensét tartottuk meg.

Mindezeket figyelembe véve a kompetencia-keretrendszer kidolgozásakor fő alapelvünk volt, hogy minél konkrétabb, tevékenységekhez kötődő kategóriákat használjunk, valamint hogy az angolszász területeken már széles körben értett és használt, tanulásközpontú pedagógiai alapfogalmakat (például tanulási környezet, tanulási tevékenység) közérthetőbb terminusokkal helyettesítsük (1. táblázat).

<i>Ausztrál Egyetemi Oktatás Kriteériumainak és Szten-derdjének keretrendszere (AUTCAS)</i>	<i>Az Egyesült Királyság Szakmai Szten-derdjének keretrendszere (UKPSF)</i>	<i>A hazai felsőoktatásban dol-gozó oktatók lehetséges kom-petenciaterületei</i>
A tanulási tevékenységek fejlesztése, tervezése	Tanulási tevékenységek és/vagy képzések tervezése	Kurzusok tervezése, fejlesztése Képzések fejlesztése, monitorozása
Tanítás, a hallgatók tanulásának támogatása	Tanítás és/vagy tanulástámogatás	A hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása
Értékelés és a hallgatók tanulására vonatkozó visszajelzés adása	Értékelés és visszajelzés adása a hallgatóknak	A hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzések nyújtása
---	---	A tudomány- és szakterület meghatározó és új elemeinek szakszerű tanítása
Hatékony tanulási környezetek fejlesztése, tanulók támogatása és tanácsadás	Hatékony tanulási környezetek, tanulástámogatás és tanácsadás fejlesztése	Online tanulási környezetek tervezése, fejlesztése A képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának segítése
A tudományos megközelítés, kutatás és szakmai tevékenység integrálása a tanítással és a hallgatók tanulásának támogatásával	Folyamatos szakmai fejlődés a szakterületen és pedagógiájában, integrálva a kutatást, az oktatásra vonatkozó tudományosságot és a szakmai tevékenység értékelését	A képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szociálizációjának segítése, mentálálása Tehetséggondozás
A gyakorlat értékelése és a folyamatos szakmai fejlődés		A saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése
Szakmai és személyes hatékonyság		Kollégákkal való együttműködés az oktatás során Egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében Új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása az egyetemen (például projekt, tükrözött osztályterem)

1. táblázat: Az oktatók szakmai kompetenciái Ausztráliában (Chalmers és mtsai, 2014) és az Egyesült Királyságban (UKPSF, 2011), valamint az oktatói kompetenciák lehetséges hazai területei

A kialakított rendszer főbb elemei a következőképpen alakultak: a tervezés, tanulástámogatás és értékelés fő területeit külön tartottuk, ahogyan a két példaként használt keretrendszerre is jellemző, hiszen ezek a tanítás alaptevékenységei. Bár

az angolszász keretrendszerekben a tudomány-, szakterület tanítása az előbbi három kompetenciaterületbe beleértődik, főként amiatt, hogy a hazai kontextusban kevésbé elterjedt a tanulásközpontú megközelítés, ráadásul a jó oktatók ismérvei esetében egy 2014-es kutatásban ez a terület az elsők közt és külön szerepelt (*Soroco Research*, 2014 idézi *Berács és mtsai*, 2015), szükségesnek tartottuk külön elemként beépíteni a rendszerbe. A nemzetközi példákban a tanulási tevékenységek tervezése magába öleli a kurzusok és a képzések szintjén történő tervező munkát is, s bár fontosnak tartjuk a két szint szerves összekapcsolását, a hazai kontextusban kettéválasztottuk a kompetenciaterületet a jobban érthetőség kedvéért. A hatékony tanulási környezet, tanulástámogatás és tanácsadás kompetenciaterületét összesen négy területre bontottuk. A részletezés kapcsán az általános elveinken túl fontos volt, hogy a tanulásközpontú megközelítés is érvényesüljön, a kurzuson túli lehetséges tanulástámogatás is hangsúlyossá váljon, valamint a jól értelmezhető új feladatok, felsőoktatási kihívások is megjelenjenek (például a belépő hallgatók támogatása). A keretrendszerekben *Tiegelaarék* (2004) utolsó két csoportjának kompetenciaterületei mutatják a legnagyobb variabilitást, azaz az együttműködési és a tudományos és tágabb oktatási szerephez kötődő kompetenciaterületek. Itt alapvetően inkább a részletesebb ausztrál keretrendszert használtuk kiindulópontként, hangsúlyoztuk az oktatói együttműködést, valamint az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködést is, ami részben a kutatás, a szakmai tevékenységek és a tanítás integrálásához kapcsolódik. A szakmai fejlődés alaptevékenységéhez kötődően összevontuk a gyakorlat értékelésének és vizsgálatának, kutatásának (*scholarship of teaching*) területét, mivel az utóbbi gyakorlata kevésbé ismert hazánkban, valamint külön kiemeltünk egy az innovációhoz kötődő kompetenciaterületet, az új oktatási módszerek kipróbálását. Összességében így az 5–7 elemes szakmai sztentenderkek helyett egy 13 területre kiterjedő kompetencialistát alkottunk. Ez a lista vállaltan nem ugyanolyan részletezettséggel vont be egyes kompetenciaterületeket: az újabb felsőoktatási feladatokhoz kötődő elemek részletesebben jelennek meg. A cél ugyanakkor itt nem egy keretrendszer kialakítása volt, hanem az oktatói értelmezések, preferenciák, értékelések minél pontosabb feltárása.

A képzési területek jellemzői és a tanítási tapasztalatok szerepe

Az oktatói kompetenciák keretrendszerei kutatásokra is támaszkodva azt igyekeznek leírni, hogy az eredményes tanításhoz milyen oktatói kompetencia-feltételek szükségesek, függetlenül attól, hogy az oktatók milyen képzési területen tanítanak, kezdő vagy éppen tapasztalt oktatók. Sokszor éri kritika ezeket a keretrendszereket, hogy túl általánosak annak érdekében, hogy különböző tudomány- és szakterület tanítási sajátosságaira is érvényesek legyenek. A kompetencia-rendszerek alapján létrehoznak sztenderdeket, kompetenciaszinteket (például *UKPSF*, 2011; *Thomas és mtsai*, 2016), hogy ezzel segítsék a kezdő oktatók és a karrierjük különböző fázisaiban lévő oktatók számára is a kihívást jelentő fejlődési célok kitűzését és bizonyítását. A hazai felsőoktatásban nincsenek ilyen kiépített keretrendszerek, ezért is válhat fontossá első lépésként az oktatói elképzelések differenciált feltérképezése.

A tanítással kapcsolatos nézetek és megközelítések esetében a nemzetközi kutatások elméleti alapon (*Shulman*, 2005) és empirikus vizsgálatokban (például *Lueddeke*, 2003; *Lindblom-Ylänne és mtsai*, 2006; *Stes – Van Petegem*, 2014; *Kálmán és mtsai*, 2019) is találtak különbségeket tudomány-, illetve szakterületek szerint. Az empirikus vizsgálatok szerint a „puha” tudományok oktatói körében erősebb a tanulásközpontú megközelítés, mint a „kemény” tudományok képviselőinél. Továbbá az is látszik, hogy nagyobbak a különbségek a „puha” és „kemény” tudományterületek közt, mint az alap- és alkalmazott tudományterületek közt (vö. *Lindblom-Ylänne és mtsai*, 2006). A 2014-ben hazai oktatók körében végzett oktatással kapcsolatos vizsgálat is feltárt tudományterületi különbségeket, például az új tanulás-szervezési megoldásokat, módszereket inkább a művészeti területen oktatók tartják fontosabbnak, míg a hittudományi, műszaki, illetve természettudományos területen dolgozók kevésbé (*Soreco Research*, 2014 idézi *Berács és mtsai*, 2015). Bár ezek a vizsgálatok a tanítási megközelítések, tevékenységek kapcsán tártak fel különbségeket, feltételezhető, hogy azok az új felsőoktatási feladatok, amelyek inkább a tanulásközpontú megközelítésekhez kapcsolódnak (például a képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának, szocializációjának támogatása, mentorálás) szintén mutatnak majd képzési területenként eltéréseket.

A szakmai fejlődés a karrier során egyfajta előrelépést feltételez az egyes oktatói kompetenciákban is. Ugyanakkor egyre erősödik a személyes, egyedi tanulási út elfogadása, az egyéni motívumok és a kontextuális faktorok együttes rendszer-

szintű értelmezésének hangsúlyozása (Rapos, 2016; Thomas és mtsai, 2016), amelyek differenciáltabbá teszik az oktatói kompetenciák változásáról alkotott képet. Az empirikus kutatások – egyelőre még főként a közoktatás (Richter és mtsai, 2011; de Vries és mtsai, 2014, Rapos, 2016), de részben a felsőoktatás területén is (Ferman, 2001; Kálmán, 2016, 2019; Kálmán és mtsai, 2019) – azt mutatják, hogy a tanulásközpontú megközelítést vallók nyitottabbak a szakmai fejlődésre (de Vries és mtsai, 2013); valamint hogy a szakmai fejlődés és tanulás módja és intenzitása változik a karrier során (Richter és mtsai, 2011; Kálmán, 2016; Rapos, 2016; Kálmán és mtsai, 2019). A felsőoktatásban a kezdő oktatók inkább az informális, kollegiális tudásmegosztás útjait választották, míg a tapasztaltabbak nyitottabbak voltak a kísérletezésre (Ferman, 2001; Kálmán, 2019; Kálmán és mtsai, 2019). A pedagógiai kompetenciáikat általánosságban kevésbé jónak ítéelő oktatók egy hazai vizsgálatban inkább a csoportos mentorálásra, informális beszélgetésekre voltak nyitottak, míg a pedagógiai kompetenciáikat inkább jónak ítéelő azok, akik szívesen olvasnak pedagógiai szakirodalmat, járnak konferenciákra. Az eredmények alapján az látszott, hogy azok az oktatók, akik kevésbé jónak érzik kompetenciáikat, inkább az informális utakra nyitottabbak (Kálmán, 2016). Összességében tehát még nincs elég információnk arról, hogy az oktatói kompetenciák fontosságának és eredményességének észlelése és a szakmai fejlődés és tanulás útjai hogyan kapcsolódnak össze. Az látszik, hogy az észlelt kompetenciák lényegesek lehetnek a szakmai fejlődés útjainak tervezésében, valamint hogy mind az észlelt kompetenciák, mind a szakmai fejlődés és tanulás útjai differenciáltan alakulnak az oktatói karrier során. Jelen kutatás ezért az oktatói kompetenciák és a tanítási tapasztalatok összefüggését is részletesebben vizsgálja.

Kutatási kérdések

A hazai felsőoktatás oktatóinak körében végzett feltáró jellegű kutatás hosszú távú célja, hogy a felsőoktatásban is megerősödő oktatásfejlesztés, az oktatók szakmai fejlődésének megalapozott tervezéséhez hozzájáruljon. Ebben a tanulmányban ezért az oktatói kompetenciákról alkotott oktatói elképzelések feltárása áll a középpontban. A szakirodalmi elemzésekre, az elemzett oktatói keretrendszerekre építve a következő kutatási kérdésekre keressük a válaszokat:

- Az oktatók hogyan értelmezik kompetenciáikat, azaz milyen oktatói kompetenciákat tartanak fontosnak és mennyire érzik eredményesnek magukat e kompetenciaterületeken?

- Az oktatói elképzelésekben azonosíthatóak-e különbségek a képzési területek, valamint a tanítási tapasztalatok szerint?

A kutatás módszere és mintája

A hazai oktatók körében végzett reprezentatív kutatás egy online kérdőíves vizsgálatra épül annak érdekében, hogy a hazai oktatók értelmezéseit minél átfogóbban tudja feltárni, mivel a korábbi vizsgálatok inkább egy-egy intézményhez, oktatói csoporthoz kötődtek (például *Kálmán*, 2016; *Kovács – Kereszty*, 2016). A kérdőív a következő fő területekre tért ki: a tanításra, az oktatói kompetenciákra, a saját szakmai fejlődésre és tanulásra, valamint az ehhez szükséges támogatás sajátosságaira, valamint az oktatói háttéradatakra. Mindezekből jelen tanulmányban az oktatói kompetenciákkal kapcsolatos elképzeléseket mutatjuk be. Az oktatói kompetenciák feltárása a korábban bemutatott keretrendszerek elemzése alapján a hazai kontextusra adaptált rendszer mentén történt, feldolgozásához leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztam. A képzési területek és a tanítási tapasztalatok szerinti különbségek elemzésénél az oktatói kompetenciák esetében a Kolmogorov–Smirnov-próba szignifikáns volt, ezért a Kruskal–Wallis-próbát alkalmaztam.

Az online kérdőívet a 2018 májusában és júliusában töltötték ki az oktatók. Az 1744 kitöltőből 1505-en dolgoztak oktatói státuszban. Ebből az adattisztítás és a reprezentativitás biztosítása után végül 1128 oktató eredményeit sikerült feldolgozni. Az oktatói minta országos szinten régió (Kelet-Magyarország, Közép-Magyarország és Nyugat-Magyarország), fenntartó és képzési terület szerint reprezentatív. A képzési területek szerinti reprezentatív mintát a karok fő profilja szerint terveztük meg. Az egyes képzési területeken hozzávetőlegesen az oktatók 10%-a került be a mintába. A társadalom-, természet- és bölcsészettudományi terület felülreprezentált volt, ezért véletlenszerűen csökkentettük a részmintákat a reprezentativitás megtartása érdekében (*2. táblázat*), figyelve arra, hogy a közép-magyarországi állami fenntartású intézmények se kerüljenek túlsúlyba. A művészet- és művészet-közvetítési képzési területet az alacsony elemszám miatt összevontuk.

<i>Képzési terület</i>	<i>Csak egy képzési területen</i>	<i>Több képzési területen</i>	<i>N</i>	<i>Az országos populáció 10%-a</i>
Agrár	49	34	83	78
Államtudomány	7	21	28	34
Bölcészettudomány	137	86	223	182
Gazdaságtudomány	82	60	142	166
Hittudomány	11	14	25	22
Informatika	52	60	112	74
Jogi	40	28	68	40
Műszaki	117	83	200	174
Művészet és művészet-közvetítési	17	16	33	52
Orvos- és egészség tudomány	176	35	211	244
Pedagógusképzés	34	85	119	122
Sporttudomány	17	23	40	22
Társadalomtudomány	17	81	98	66
Természettudomány	62	64	126	102

2. táblázat: Az oktatói minta képzési területek szerinti megoszlása (N=1128)

A képzési területek elemzéséhez a következő alcsoportokat alakítottam ki: 1. azon oktatók, akik csak az adott képzési területen tanítanak, 2. azon oktatók, akik az adott képzési terület mellett máshol is tanítanak, és végül 3. akik nem tanítanak az adott képzési területen. A nemzetközi kutatások (*Biglan, 1973; Becher, 1994*) gyakran a kemény-puha, tiszta-alkalmazott tudományterületek csoportjait használják a különbségek vizsgálatához. Viszont a tudományterületek és képzések átalakulása, interdiszciplináris jellege, szakmai orientációja mind hozzájárulnak e kategóriák nehezebb használatához (vö. *Trowler, 2014*), ezért a statisztikai elemzésekben az eredeti képzési területeket tartottuk meg annak érdekében, hogy árnyaltabb képet kapjunk a hazai felsőoktatásról, bár az adatok értelmezésében felhasználjuk a fentebbi tipológiákat is.

A tanítási tapasztalatok esetében négy kategóriába rendeztük az adatokat: 1. a 9 évnél kevesebb (n=226), 2. a 10–19 év közti (n=365), 3. a 20–29 év közti (n=255), valamint 4. a több mint 30 év tanítási tapasztalattal (n=281) rendelkező oktatókra. A 9 évnél kevesebb ideje tanítók kategóriája először két kategóriaként jelent meg, mivel a kezdő oktatói időszakot általában az első 3–5 évre vonatkoztatjuk. Ugyanakkor ebbe a kategóriába csak az oktatók kis száma tartozott, ezért döntöttünk az összevonás mellett.

Eredmények

Az eredményeket a kutatási kérdések mentén mutatjuk be. Először az oktatók vélekedését az oktatói kompetenciák fontosságáról, és arról, hogy mennyire érzik eredményesnek magukat ezeken a területeken, valamint azt, hogy e kettő hogyan kapcsolódik össze az elképzeléseikben. Majd az észlelt kompetenciák esetében – mivel ez nagyobb eltéréseket mutatott, és a hosszú távú fejlesztési célok szempontjából is különösen meghatározó – összegezzük a képzési területek és a tanítási tapasztalatok szerint megmutatkozó különbségeket.

Az oktatói kompetenciák fontossága és az észlelt kompetenciák

Az oktatók a 13 kompetenciaterület közül 8 esetben a 10-es skálán 8-nál magasabbra értékelték a kompetenciák fontosságát, ami magas szintű elfogadottságot jelent (3. táblázat). Azt lehet mondani, hogy a tervezés, tanulásszervezés, értékelés folyamatait és az új szakmai tartalmak tanítását kiemelten lényegesnek tartják. A szakmai fejlődéshez kötődő kompetenciaterületek ezzel szemben már vegyes képet mutatnak; a tanulási környezetek és a hallgatói csoportok támogatásához kötődőek pedig inkább a kevésbé lényeges területek közé tartoznak.

	Fontosság		Észlelt eredményesség	
	Rangsor	Átlag és szórás	Rangsor	Átlag és szórás
Tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése	1.	9,13 (1,25)	5.	8,20 (1,86)
A tudomány-, szakterület meghatározó és új elemeinek szakszerű tanítása	2.	8,99 (1,33)	1.	8,51 (1,56)
A hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzés nyújtása	3.	8,82 (1,47)	3.	8,39 (1,71)
Kurzusok tervezése, fejlesztése	4.	8,66 (1,62)	2.	8,49 (1,87)
A hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása	5.	8,50 (1,64)	6.	7,84 (1,94)
Kollégákkal való együttműködés az oktatás során	6.	8,41 (1,85)	4.	8,28 (1,99)
A saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése	7.	8,27 (1,97)	7.	7,69 (2,20)
Képzés/szak fejlesztése, monitorozása	8.	8,16 (2,11)	8.	7,00 (2,70)
A képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának segítése	9.	7,95 (2,00)	10.	6,84 (2,45)
Egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében	10.	7,58 (2,26)	9.	6,87 (2,80)
Új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása az egyetemen (például projekt, tükrözött osztályterem...)	11.	7,17 (2,44)	11.	6,53 (2,79)
A képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése, mentorálása	12.	6,37 (2,59)	12.	5,64 (2,78)
Online tanulási környezetek tervezése, kivitelezése	13.	6,10 (2,66)	13.	5,27 (2,87)

3. táblázat: Az oktatói kompetenciák fontossága és észlelt eredményessége egy 1–10 terjedő skálán (N=960)

Ha részleteiben nézzük, akkor az oktatók a legfontosabb kompetenciaterületnek a tehetséges hallgatók tanulásának segítségét tartják, ami fontosságát tekintve teljesen elszakad a többi hallgatói csoport (például újonnan érkezők) speciális támogatásától. Ezt követik azok a kompetenciák, amelyek elsősorban a szakmai tartalmak tanításához, értékeléséhez, tervezéséhez kötődnek, azaz a szakterület új elemeinek tanítása; a hallgatók tanulásának, eredményességének értékelése; valamint a kurzustervezés. Ezek a kompetenciaterületek tehát elsősorban nem a tanulásközpontú pedagógiák megvalósításához szükségesek, főként, ha azt is számításba vesszük, hogy a korábbi kutatások szerint (Vámos, 2011; Soreco Research, 2014 idézi Berács és mtsai, 2015) az értékelés területén nem jellemző az új tanulásközpontú, tanulási eredményekhez kötődő megoldások keresése. Ugyanakkor a

legfontosabbak közt szerepelnek a hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása is, ami a tanulásközpontú irány elfogadottságának növekedését is jelzi.

A szakmai fejlődéshez és tanuláshoz kötődő kompetenciaterületek közül a kollégákkal való együttműködés és a saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése az, ami kiemelten lényeges az oktatók számára. Ezzel összevetve viszont az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés vagy az új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása kevésbé fontos szempont. Mindez a szakmai fejlődés és tanulás területén azt mutatja, hogy inkább a saját egyéni tanítási gyakorlatra figyelnek, és hogy a szélesebb körű együttműködésre, tudásmegosztásra kevésbé nyitottak.

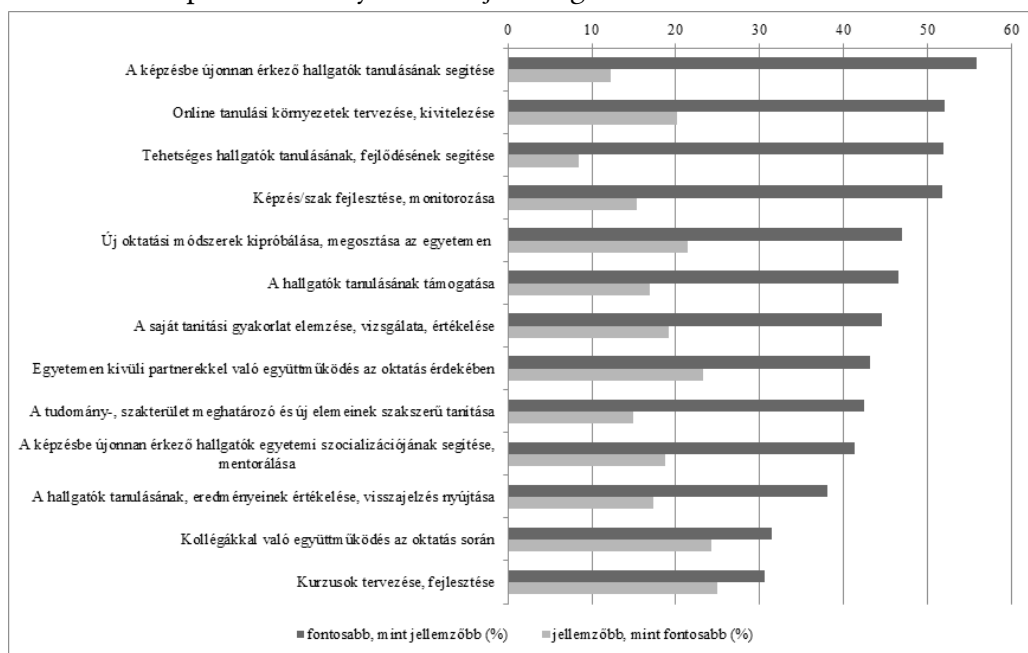
A legkevésbé lényeges területek azok, amelyek a tanulási környezetekhez, hallgatói csoportok támogatásához kötődnek. Ez alól csak a tehetséges hallgatók segítése kivétel. A hazai oktatók ezek közül is legkevésbé az online tanulási környezetek tervezését, valamint az újonnan érkező hallgatók szocializációjának segítségét tartják fontos területnek. Ezek azok a területek egyébként, amelyek leginkább újfajta feladatokat jelentenek a felsőoktatás számára.

Összevetve az oktatói kompetenciák megítélt fontosságát és észlelt eredményességét azt találtuk, hogy az oktatók éppen azokon a területeken érzik magukat a legkevésbé kompetensnek, amely területeket egyébként nem is tartanak annyira fontosnak. Az online tanulási környezetek fejlesztése, a képzésbe újonnan érkező hallgatók szocializációjának támogatása, az új oktatási módszerek kipróbálása és az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés bár mind fontosságban, mind az észlelt eredményesség szempontjából sereghajtó, ezeknél a válaszoknál a legnagyobb szórás. Mindez azt is jelenti, hogy az oktatók éppen ezekről a területekről gondolkodnak igen különbözően, mondhatni szélsőségesen.

A fontosabbnak ítélt kompetenciaterületek esetében viszont ez a megfeleltetés már nem ilyen egyértelmű. Legeredményesebbnek a szakterületük újdonságainak tanításában, a kurzusok tervezésében, fejlesztésében és a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelésében tartják magukat. A tehetséggondozásban és a hallgatók tanulásának facilitálásában az előbbieknél és a fontossághoz viszonyítva is kevésbé érzik magukat kompetensnek. Bár a hallgatói támogatás kompetenciái alá csoportosítottuk a tehetséges tanulók segítségét, a képzésbe újonnan érkezők tanulásának és szocializációjának támogatását is, jól látszik, hogy a felsőoktatás oktatói ezek közül messze a tehetséggondozást tartják a leglényegesebbnek, s magukat is eredményesebbnek e területen. Összességében tehát a sokféle hallgatói csoport

támogatása nem egységesen lényeges az oktatók számára, és nem is érzik magukat egyformán eredményesnek. Azaz a tanulástámogatáshoz általában kapcsolódó elképzelés, hogy az minden hallgató támogatásához kötődik – ilyen formában nem jelenik meg a hazai felsőoktatásban.

Érdeemes összevetni azt is, hogy az oktatók vélekedésében milyen módon kapcsolódik össze az adott kompetencia fontossága és saját eredményességük megítélése, hiszen amennyiben az oktató fontosabbnak tart egy adott kompetenciaterületet, mint amennyire magára nézve jellemzőnek, az ösztönzően hathat a szakmai fejlődésére és tanulására. Mindehhez három oktatói csoportot alakítottunk ki: 1. akik fontosabbnak tartják, mint amennyire eredményesnek érzik az adott kompetenciaterületet, 2. akik eredményesebbnek látják magukat, mint amennyire fontosnak érzékelik a kompetenciaterületet, és végül 3. akik ugyanúgy ítélik meg az adott kompetencia fontosságát és eredményességét. Az alábbi ábrán (1. ábra) csak az első két csoport eredményeit mutatjuk meg.



1. ábra: Az oktatói kompetenciaterületek fontosságának és eredményességének megítélése (N=960)

Az oktatók nagyobb része fontosabbnak, mint amennyire magára nézve jellemzőnek látja a kompetenciákat, ami ugyan nem meglepő, de az oktatók szakmai fejlődése szempontjából lényeges kiindulópont lehet. Az oktatók több mint 50%-a érezte úgy, hogy ahhoz képest, milyen nagy mértékben lényeges az újonnan érke-

ző hallgatók tanulását támogatása, továbbá az online tanulási környezetek tervezése, fejlesztése, illetve a tehetséggondozás vagy a képzés fejlesztése, annyira nem észlelik erősnek kompetenciáikat ezeken a területeken. A négy elemből három erőteljesen a felsőoktatás új feladataihoz tartozik: felértékelődött az új hallgatók támogatásának szükségessége, csakúgy, mint az online tanulás tervezése és a szakok professzionális gondozása. A tehetséggondozás ezzel összevetve egy hagyományosabb, de az oktatók számára messze a legfontosabb feladat- és kompetenciakör. Ráadásul ez az a terület, ahol a legkisebb azon oktatói csoport aránya, aki jobbnak érzékeli a kompetenciáját, mint amennyire jellemzőnek.

A kurzusok tervezése, fejlesztése és a kollégákkal való együttműködés területei azok, amelyekben az oktatók a legkevésbé nyitottak a változtatásokra. Ezeknél a területeknél gondolja a legkevésbé oktató, hogy fontosabbak lennének, mint amennyire jellemző rájuk. Ráadásul ezeknél a kompetenciáknál az oktatók hozzávetőlegesen 25%-a érzi úgy, hogy eredményesebb az adott területen, mint amennyire fontosnak tartja azt. Ezeken kívül az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés; valamint az új oktatási módszerek kipróbálásának, megosztásának területeinél látjuk még, hogy közel az oktatók egynegyede hisz abban, hogy kevésbé fontosak e területek, mint amennyire jellemző rájuk. Pedig ezek a kompetenciaterületek jelentős szerepet játszhatnak a felsőoktatás képzési, tantervi fejlesztéseiben, valamint az oktatói szakmai fejlődés és tanulás eredményes módjainak megvalósításában (lásd együttműködésre épülő tanulás, fejlesztésbe, innovációba ágyazott tanulás).

Az oktatói kompetenciák észlelt eredményessége a különböző képzési területeken

Az egyes kompetenciaterületek eredményességének észlelése eltérő mértékben különbözik a képzési területek szerint. Az észlelt kompetenciák a következő három esetben függnek legkevésbé a képzési területektől: a tudomány- és szakterület meghatározó, illetve új elemeinek szakszerű tanítása; a kurzusok tervezése, fejlesztése, valamint a kollégákkal való együttműködés kapcsán. A fentebbi kompetenciák mindegyike az első négy legeredményesebbnek észlelt kompetencia körébe tartozik. Képzési területenként a legjelentősebb különbségek pedig a következőkben találhatóak: a hallgatók tanulástámogatásában, az újonnan érkező hallgatók szocializációjának segítésében, az online tanulási környezetek tervezésében, kivitelezésében, valamint az új módszerek kipróbálásában, megosztásában, melyek mindegyike kötődik a tanulásközpontú megközelítés új feladataihoz. Az

alábbiakban a képzési területi sajátosságokra legszenzitívebb kompetenciaterületeket részleteiben is elemezzük (4. táblázat).

<i>Észlelt kompetencia-terület (M, SD)</i>	<i>Képzési terület</i>	<i>Csak az adott képzési területen oktat (M, SD)</i>	<i>Az adott képzési terület mellett máshol is oktat (M, SD)</i>	<i>Nem oktat az adott képzési területen (M, SD)</i>	<i>Kruskal –Wallis-próba</i>
<i>A hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása (M=7,84; SD=1,94)</i>	Agrár	7,03 (2,21)	7,89 (1,81)	7,87 (1,93)	H(2)=6,48**
	Bölcészlet	8,12 (1,77)	8,39 (1,27)	7,73 (2,02)	H(2)=8,13**
	Műszaki	7,29 (2,05)	7,47 (2,01)	7,94 (1,91)	H(2)=12,23*
	Pedagógusképzés	8,40 (1,30)	8,26 (1,91)	7,78 (1,96)	H(2)=7,35**
	Sport	9,46 (1,13)	8,83 (1,30)	7,79 (1,95)	H(2)=19,93*
	Természet	7,32 (1,90)	7,33 (2,24)	7,92 (1,91)	H(2)=11,36*
<i>A képzésbe újonnan érkező egyetemi hallgatók szocializációjának segítése (M=5,64; SD=2,78)</i>	Bölcészlet	6,12 (2,80)	6,76 (2,24)	5,43 (2,79)	H(2)=21,19*
	Orvos- és egészség.	4,74 (2,83)	6,38 (2,75)	5,76 (2,74)	H(2)=17,88*
	Pedagógusképzés	6,90 (2,54)	6,75 (2,51)	5,49 (2,78)	H(2)=21,51*
	Sport	7,62 (1,76)	7,70 (2,10)	5,56 (2,78)	H(2)=20,23*
	Társadalom	5,88 (2,32)	6,77 (2,46)	5,53 (2,79)	H(2)=14,29*
	Természet	4,56 (2,49)	4,89 (2,95)	5,77 (2,76)	H(2)=16,27*
<i>Online tanulási környezetek tervezése, kivitelezése (M=5,27; SD=2,87)</i>	Gazdaság	6,23 (2,64)	6,96 (2,51)	5,09 (2,87)	H(2)=28,61*
	Hittudomány	3,00 (2,53)	3,00 (2,83)	5,31 (2,86)	H(2)=11,42*
	Informatika	5,55 (3,25)	6,71 (3,12)	5,17 (2,82)	H(2)=14,51*
	Műszaki	5,11 (2,97)	6,74 (2,62)	5,15 (2,85)	H(2)=20,43*
	Művészeti, -közvetítési	2,50 (2,51)	5,71 (3,12)	5,28 (2,86)	H(2)=7,78**
	Orvos- és egészség.	4,72 (2,91)	5,03 (2,42)	5,37 (2,88)	H(2)=6,51**
<i>Új oktatási</i>	Hittudo-	5,50 (3,08)	4,25 (2,73)	6,56 (2,78)	H(2)=8,1

<i>módszerek kipróbálása, megosztása</i> (M=6,53; SD=2,79)	mány				0**
	Informatika	5,50 (2,86)	7,06 (2,94)	6,54 (2,77)	H(2)=7,8 7**
	Művészeti, közvetítési	7,00 (2,98)	8,21 (2,52)	6,50 (2,79)	H(2)=7,2 1**
	Pedagógus- képzés	7,93 (1,89)	7,48 (2,64)	6,39 (2,80)	H(2)=20, 96*
	Természet	5,58 (2,77)	6,17 (2,58)	6,62 (2,79)	H(2)=10, 48*

4. táblázat: A több képzési terület mentén eltérően észlelt oktatói kompetenciák átlagai, szórásai és különbségek. (10-fokú skála, Szignifikancia: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ (N=960).

Az észlelt oktatói kompetenciák képzésterületenkénti összehasonlításának leglényegesebb eredménye, hogy az oktatók többnyire akkor érzékelik jobbnak a kompetenciáikat, ha nemcsak egy adott képzési területen tanítanak, hanem több szak-, illetve tudományterületen is. Ez alól tipikus kivétel a pedagógusképzés és a sporttudomány, ahol a csak az adott szakterületen tanítók észlelt kompetenciájának értéke magasabb, mint amikor mellette más képzési területen is tanítanak. Mindez magyarázható a képzési területek közvetlen pedagógiai kapcsolataival is. A hittudomány területén előforduló hasonló mintázat értelmezése kapcsán ugyanakkor ez nem mondható el, a kapott eredményeket viszont a nagyon kis elemszám miatt óvatosan kell kezelnünk.

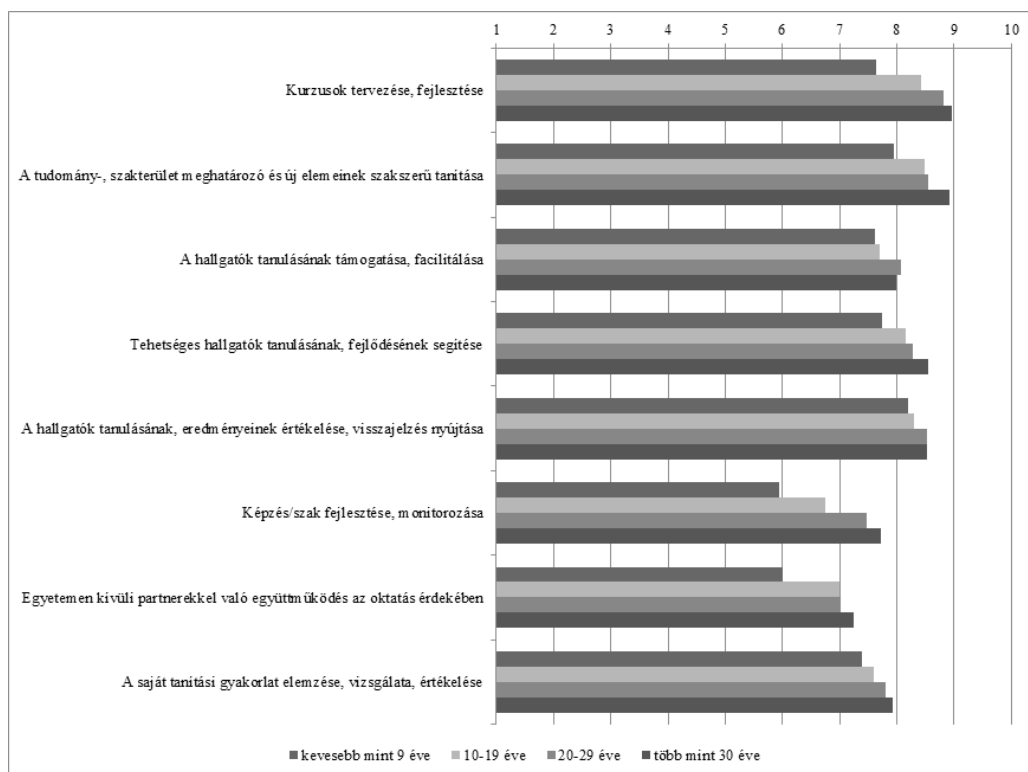
A *hallgatók tanulásának támogatása* kompetencia kevésbé jellemző a kemény tudományok képviselőire, mint például az agrár-, műszaki és természettudomány oktatóira, viszont a bölcsészeti, pedagógusképzési és sporttudományi területen erősebb összevetve azokkal, akik ilyen területen nem tanítanak. A szintén tanulás-központúsághoz kötődő kompetenciaterület, *az újonnan érkező hallgatók szocializációjának segítése* kapcsán pedig azt látjuk, hogy a több képzési területen való tanítás különösen pozitívan befolyásolja az észlelt kompetenciát. Az orvos- és egészségtudomány, valamint a társadalomtudomány oktatói is akkor észlelik legpozitívabbnak a kompetenciáikat, ha az adott képzési terület mellett máshol is tanítanak. A kemény tudományok képviselői itt is alacsonyabbra értékelik a kompetenciáikat, akár a hallgatók tanulástámogatása kapcsán: a csak orvos- és egészségtudomány területén oktatókra, valamint a természettudományi képzésben tanítókra is kevésbé jellemző ez a kompetencia.

Az *online tanulási környezetek tervezése* különösen erős a gazdasági, informatikai, műszaki területen oktatók körében, főként, ha még más képzési területeken is tanítanak. Ezzel szemben az orvos- és egészségtudományi, valamint a hittudomá-

nyi terület oktatói ezt a kompetenciaterületet alacsonyabb szintűnek érzik. Azaz ezen a kompetenciaterületen a kemény- és puha-tudományok közti tipikus különbségek nem észlelhetők, a kemény tudományterületek képviselői jobbnak és kevésbé jónak is érzik a kompetenciáikat. Az *új módszerek kipróbálását, megosztását* is eltérően érzik az egyes képzési területek oktatói: a pedagógusképzés, a művészeti- és művészetközvetítési képzési terület, valamint az informatika mellett más tanító oktatók eredményesebbnek tartják magukat. Míg a hittudomány és a természettudomány képviselői kevésbé jónak érzik ezt a kompetenciaterületüket.

Az oktatói kompetenciák észlelt eredményessége a tanítási tapasztalatok fényében

Lényeges összefüggés, hogy éppen azok a kompetenciaterületek, ahol a képzési területek szerint nagyobb különbségek vannak az oktatók közt, azok nem szentitívek a tanítási tapasztalat növekedésére – ami különösen meghatározó, hiszen ezek a területek kifejezetten a felsőoktatás újfajta feladataihoz kapcsolódnak (4. táblázat). Ez alól a hallgatók tanulásának támogatása kivétel, ahol a képzési terület mellett számít a tanítási tapasztalat is. A 13 kompetenciaterület közül 8 változik a tanítási tapasztalat növekedésével (2. ábra).



2. ábra: Az oktatók azon észlelt kompetenciaterületei, amelyek a tanítási tapasztalattal szignifikánsan változnak (N=960)

Szignifikáns különbségeket tehát egyfelől a hallgatók tanulástámogatása terén találtunk ($H(3)=12,50$ $p<0,01$), bár itt nem beszélhetünk ugrásszerű, nagymértékű változásokról. Másfelől a legtöbb különbséget a hagyományosan is lényeges felsőoktatási tevékenységekben tapasztaltunk, azaz a tudományterületek új elemeinek tanítása ($H(3)=58,43$ $p<0,01$), a kurzusok tervezése ($H(3)=87,90$ $p<0,01$), a tehetséggondozás ($H(3)=29,38$ $p<0,01$), a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése ($H(3)=11,19$ $p<0,05$) terén. A legjelentősebb változások a kezdő/első oktatói időszak (1–9 év tanítási tapasztalat) után következnek be, de alapvető tendencia, hogy a tanítási tapasztalattal a kompetenciaérzet fokozatosan nő. Ez alól csak a hallgatók tanulásának támogatása kompetenciaterület kivétel, ahol a 20–29 éve tanítók érzik magukat a legkompetensebbeknek, és ebben az esetben az ugrásszerű kompetencianövekedés is inkább a második, nem pedig a kezdő időszak után jelenik meg. További kivétel az értékelés kompetenciaterülete, aminek megítélése 20 év után már nem változik jelentősen. Az oktatói kompetenciák harmadik cso-

portja, ahol jelentős különbségeket találtunk, olyan tevékenységekhez kapcsolódik, amelyek részben már szervezeti, tanszéki szintű feladatként jelennek meg. Jellemző lehet, hogy az oktatók ezekbe a feladatokba aktívan, irányító szerepben csak a pályájuk későbbi szakaszában vonódnak be: ilyen például a képzésfejlesztés ($H(3)= 62,70$ $p<0,01$) és az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés ($H(3)=25,64$ $p<0,01$). Jól látszik az is, hogy ezeknél a kompetenciaterületeknél már nem csak az első 10 év után van egy ugrásszerű változás, hanem a képzésfejlesztésben 20 év után, a külső partnerekkel való együttműködésben pedig 30 év után. A szakmai fejlődéshez kötődő kompetenciaterületek közül pedig a saját tanítási gyakorlat elemzése, értékelése az, ami a tanítási tapasztalatokkal kisebb mértékben, de fokozatosan nő ($H(3)= 16,24$ $p<0,01$).

Az eredmények értékelése

Mivel a felsőoktatásban is egyre nagyobb figyelmet kap a tanítás minősége, fejlesztése, előtérbe kerül az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatása. Ehhez pedig lényeges kiindulópont lehet, hogy az oktatók hogyan értelmezik az oktatási kompetenciákat, milyen területeken látják eredményesnek, kevésbé eredményesnek magukat. E kutatás éppen ennek feltárása vállalkozott a hazai felsőoktatási kontextusban.

A kompetenciák értelmezésében nagy jelentősége van a tanulásközpontú megközelítés megjelenésének, erősödésének, hiszen ez növelheti a hallgatók tanulási eredményességét, a tanítás minőségét a felsőoktatásban. A tanulásközpontú megközelítés jelenti a tanulástámogatásra, a minden hallgatói csoport bevonására, a komplex tanulási környezetekre, a tanulási eredményekre figyelmet, csakúgy, mint az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának felértékelődését. Az eredmények alapján azt látjuk, hogy a tanulásközpontú megközelítés bizonyos elemei fontossá válnak az oktatói gondolkodásban: egyes területeken erősebben, mint a tanulástámogatás vagy a szakmai fejlődés és tanulás kapcsán, más területeken viszont kevésbé, mint a minden hallgatói csoport támogatása vagy a tanulási környezetek fejlesztése.

A legfontosabb oktatói kompetenciák közt szerepelnek a kurzustervezéssel, hallgatói értékeléssel, az új tartalmak tanításával és a tanulástámogatással kapcsolatos területek, amelyek a tervezés, tanulás szervezés, értékelés alaptevékenységeinek hármását mutatják. Ezek közül az alapfeladatok közül ugyanakkor csak a *hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása* kötődik egyértelműen a tanulás-

központú megközelítéshez, viszont ez a terület bekerül a legfontosabb kompetenciaterületek közé. Tovább árnyalja a képet, hogy az *oktatók a kurzusok tervezése, fejlesztése és a hallgatók tanulásának, eredményének értékelése* esetében is kifejezetten elégedettek a kompetenciáikkal. Az oktatók közül ráadásul a *kurzusok tervezése, fejlesztése* kapcsán érzik legtöbben, hogy ebben eredményesebbek, mint amennyire fontosnak tartják, és itt van a legkevesebb olyan oktató is, aki fontosabbnak tartja ezt a kompetenciaterületet, mint amennyire jellemzőnek magára nézve. Mindez azt jelenti, hogy a tervezés és értékelés területén nagyfokú az oktatói elégedettség, nem látszik, hogy a szakmai fejlődés szempontjából prioritásként gondolnának ezekre a területekre. Ez valószínűleg összefügg azzal, hogy ezeken a területeken nem erősödött meg a tanulásközpontú és a tanulási eredmények alapú megközelítés, ami egybehangzik a korábbi hazai kutatási eredményekkel (lásd *Vámos*, 2011; *Soreco Research*, 2014 idézi *Berács és mtsai*, 2015).

A tanulásközpontú megközelítés azon elemei, amelyek a minden hallgatói csoport támogatásához és a tanulási környezetek fejlesztéséhez kötődnek kevésbé erősek az oktatók kompetenciákról való gondolkodásában. Meglepő eredmény, hogy az oktatók a *tehetséges hallgatók segítségét* minden egyéb oktatási tevékenységénél és kompetenciánál fontosabbnak értékelik, ezáltal messze elszakad fontossága a *képzésbe újonnan érkező hallgatói csoportok* támogatásától, amelyek inkább a kevésbé fontos és az oktatókra kevésbé jellemző kompetenciák körébe tartoznak. A tehetséges hallgatók segítségének ilyen mértékű fontossága, és elszakadása a többi hallgatói csoport támogatásától pedig éppen szembe megy a minden hallgató támogatására kiterjedő tanulásközpontú megközelítéssel. Ugyanakkor az újonnan érkező hallgatók tanulásának támogatása és a tehetséges hallgatók segítése esetében az oktatók mintegy fele érzékeli fontosnak, de magára nézve kevésbé jellemzőnek az adott kompetenciaterületet, ami lényeges ösztönzője lehet az e területeken elinduló szakmai fejlődésnek: akár a tehetséggondozás tömegoktatásbeli gyakorlatának újragondolásáról van szó, akár új feladatok megerősödéséről. Az *online tanulási környezetek tervezése* ugyan a sereghajtó a kompetenciák fontossági sorrendjében, de az oktatók fele ebben az esetben is fontosabbnak értékeli a kompetenciát, mint amennyire magára jellemzőnek, ami egyfajta kiindulópontja lehet a változásoknak. Összességében az oktatói vélekedések alapján e területnél merül fel leginkább annak kérdése, hogy bár a technológiai változások új kihívásokat és feladatokat hoznak a felsőoktatás számára, ez mennyiben jelenti az oktatói kompetenciák bővülésének szükségességét.

A szakmai fejlődéshez és tanuláshoz tartozó kompetenciaterületeket nem egyélesen ítélik meg az oktatók. Alapvetően a *kollégákkal való együttműködést* és a *saját tanítási gyakorlat elemzését, vizsgálatát* fontosnak tartják, s különösen a kollégákkal való együttműködés terén a kompetenciákat igen jónak is látják. Ugyanakkor az oktatás fejlesztése és a szakmai fejlődés szempontjából is jelentős *új oktatási módszerek kipróbálását, megosztását* vagy *az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködést* se különösen fontosnak, se különösen jellemzőnek nem tartják magukra nézve. Pedig a korábbi vizsgálatok alapján úgy tűnt, hogy a módszertani megújulásra, új tanulásszervezési megoldásokra elég nyitottak az oktatók (Vámos, 2011; Soreco Research, 2014 idézi Berács és mtsai, 2015). E terület kevésbé pozitív megítélése meglepő, és sajnos összefügghet azzal is, hogy az érthetőség miatt, példaként megadott projekt és tükrözött osztályterem, azt hívta elő az oktatókból, hogy itt nagyobb léptékű módszertani újításokról van szó. A kollegiális együttműködés kompetenciájának ilyen mértékű pozitív értékelése pedig veszélyt is rejthet magában, hiszen az együttműködés különböző szintjei más mértékben erősíthetik a tanulásközpontú megközelítést (például Little, 1990; Doppenberg, 2012), a korábbi eredmények pedig éppen azt mutatják, hogy a tanuló szakmai közösségekként megjelenő együttműködés ritka (Tókos – Kovács, 2015).

Összességében tehát az oktatói kompetenciák közül a „hagyományosabb” alapfeladatok a fontosabbak, és ebben érzik az oktatók magukat eredményesebbnek is; az olyan új feladatok, mint az újonnan érkező hallgatók támogatása, képzésfejlesztés, online tanulási környezetek stb. esetében viszont kevésbé fontosnak és magukat kevésbé eredményesnek ítélik. Ugyanakkor egyfajta ösztönző lehet a változásokra, hogy ezeken a területeken megközelítőleg az oktatók fele fontosabbnak véli az adott területet, mint amennyire eredményesnek érzi magát.

Az oktatói kompetenciák differenciált képének felrajzolásához, és az erre építhető lehetséges beavatkozási pontok azonosításához, a második kutatási kérdésre válaszolva megvizsgáltuk, hogy a képzési területek és a tanítási tapasztalatok hogyan alakítják az oktatói vélekedéseket. Az eredmények alapján a legfőbb megállapításaink a következők:

1. az egyes kompetenciaterületek észlelt eredményessége a képzési területek, vagy a tanítási tapasztalatok fényében változik;
2. a tanulásközpontú megközelítés megjelenéséhez kötődő kompetenciák inkább a képzési területek mentén változnak; míg a hagyományosabb, nem

feltétlenül a tanulásközpontú megközelítést erősítő kompetenciaterületek a tanítási tapasztalatok mentén, végül

3. egyedül a *hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása* kompetencia az, amely szenzitív a képzési területek és a tanítási tapasztalatok változására is.

A képzési területek tehát leginkább a tanulásközpontú megközelítést erősítő kompetenciák kapcsán válnak fontossá. A *hallgatók tanulástámogatása, az újonnan érkező hallgatók szocializációjának segítése* esetében visszaköszönnek a nemzetközi kutatások eredményei (Lueddeke, 2003; Lindblom-Ylänne és mtsai, 2006; Stes – Van Petegem, 2014; Kálmán és mtsai, 2019): e kompetenciaterületek esetében is a puha tudományok oktatói (például bölcsészet, pedagógusképzés) eredményesebbnek érzik magukat a „kemény” tudományok képviselőinél (például természettudományi, agrár). Ugyanakkor az *online tanulási környezetek tervezésében, valamint az új módszerek kipróbálásában, megosztásában* már differenciáltabb a kép. A műszaki és informatikai képzés oktatói is eredményesnek érzik magukat, csakúgy, mint a puha tudományok képviselői – különösen pedig akkor, ha nem csak egy képzési területen dolgoznak. Az eredmények megerősítik a képzési területek eltérő oktatási sajátosságait, a tipológiák ma már túlzóan leegyszerűsítő voltak. Összességében pedig kiemelendő a több képzési területen való tanítás pozitív hatása a kompetenciák eredményességének érzékelésére, még a kemény tudományok esetében is. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a természettudományi terület oktatói azok, akik leginkább és legkonzekvensebben kevésbé jónak érzik ezeket a kompetenciáikat.

A hagyományosabb oktatói kompetenciaterületeken számít jobban a tanítási évek száma (például a *kurzusok tervezése; a tudomány-, szakterület új eredményeinek tanítása; a tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése*). Jellemzően az első kezdeti időszak (9 év alatti tanítási tapasztalat) után látható egy ugrásszerű növekedés, bár ez az emelkedés több terület esetében inkább 20 év után következik be (például a *hallgatók tanulásának támogatása; a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése; képzésfejlesztés*). Mindez jelezheti azt, hogy ezeken a területeken működik a szakmai szocializáció, a gyakorlatközösségekben való informális tanulás, ami különösen az első időszakban jelentős hatású. Ugyanakkor bizonyos kompetenciaterületek – többek közt az inkább vezetői feladatokhoz is köthető *képzésfejlesztés, egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés* – fejlődése későbbi időszakokban is meghatározó.

A tanulásközpontú megközelítés szempontjából kiemelten érdemes foglalkozni *a hallgatók tanulásának támogatása* kompetenciaterülettel, amely inkább a puha, mint a kemény tudományterületek oktatói körében erősebb. A tanítási tapasztalatok mentén pedig nem a szokásos, kezdeti időszak utáni kompetenciaérzet növekedését mutatják, hanem 20 év tanítási tapasztalat után találtunk egy ugrásszerű növekedést. Mindez azt jelenti, hogy az oktatók szakmai fejlődése és tanulása során a tanulásközpontú megközelítés lassabban erősödik meg. A szakmai fejlődés támogatásának, a beavatkozásoknak pedig nemcsak a kezdő időszakban lehet jelentősége, hiszen e kompetenciaterület eredményességének érzékelése kifejezetten a pálya későbbi időszakában erősödik fel, ráadásul számos, a tanulásközpontú megközelítéshez szorosan kapcsolódó kompetenciaterület alakulása szempontjából nem is játszik szerepet a tanítási tapasztalat.

Végül a kutatás korlátai közt számba kell venni, hogy az eredmények egy önki-töltős kérdőíves adatfelvételtől származnak, s hogy annak ellenére, hogy az oktatói kompetenciákat igyekeztünk a hazai kontextusra adaptálni, bizonyos területek értelmezése így is problémát jelenthetett az oktatók számára. Bár a kompetenciák megfogalmazása részben idegenül hathatott, olykor nehezebben értelmezhető lehetett, a kompetenciaterületek előzetes kialakítását továbbra is hasznosnak tartjuk, mert így az oktatók a kompetenciaterületek szélesebb köréről tudtak véleményt formálni. Éppen ezért a további kutatásokban érdemes majd egy-egy kompetenciaterületet mélyebb értelmezésére vállalkozni (például *a hallgatók tanulásának támogatása* vagy *a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése*).

A kutatás gyakorlati implikációi

A kutatásban fejlesztett oktatói kompetenciaterületek bár nem törekednek egy teljes és koherens keretrendszer megteremtésére, az eredmények alapján úgy tűnik, jól tudták megragadni a hazai felsőoktatás tipikus tevékenységeire épülő kompetenciaterületeket. Így azt gondoljuk, hogy használható e lista az oktatók önreflexiójának és szakmai tanulásuk megtervezésének támogatásához. Ugyanakkor a kompetenciák leírásában érdemes a tervezés és értékelés területének további részletezése annak érdekében, hogy a tanulásközpontú megközelítés sajátosságai, illetve hiányai egyértelműen kirajzolódjanak.

A kutatás eredményei továbbá felhívják a figyelmet az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatásakor fellépő nehézségekre, kiaknázható lehető-

ségekre. Ilyen kiaknázható lehetőségként a következőket látjuk az eredményeink alapján:

1. Az oktatók a hallgatók tanulásának támogatását, facilitálását a legfontosabb kompetenciaterületek közt tartják számon, tehát az ezen a területen való fejlődés érdekében nyitottak lehetnek a tanulásra.
2. A tanulásközpontú megközelítés szempontjából igen releváns kompetenciáikat jobbnak értékelik azok az oktatók, akik több képzési területen is tanítanak, tehát ennek tudatosítása, kiaknázása, elősegítése előnyös lehet a szakmai fejlődés és tanulás támogatása során.
3. Az eredményeink továbbá azt mutatják, hogy a tanulásközpontú megközelítés erősödését hozó kompetenciaterületek fejlődése nem szenzitív a tanítási tapasztalatokra, ráadásul a többi kompetenciaterületen is az eredményesség növekedésének érzése nemcsak a kezdeti időszakban, hanem később is ugrásszerű változásokat mutat. Mindez pedig óvatosságra int annak kapcsán, hogy a felsőoktatásban a szakmai fejlődés és tanulás támogatásának elsődleges célcsoportjai a kezdő oktatók legyenek; és inkább az oktatói karrier hosszabb időszakára fókuszált támogatás mellett teszi le a voksot.

Végül az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatása során problémát jelenthet a „túlzó elégedettség” is. Úgy tűnik, hogy az oktatók bizonyos kompetenciaterületekkel igencsak elégedettek, sőt talán még kritikusak is, hiszen kevésbé tartják fontosnak, mint amennyire jellemzi őket. Ezek közé tartozik elsősorban a kurzusok tervezése, fejlesztése; a kollégákkal való együttműködés az oktatásban; valamint a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése. E területek támogatása önmagától nem fog vonzóvá válni az oktatók számára, így különös figyelmet kell fordítani e kompetenciaterületek komplexitásának tudatosítására.

Irodalom

- Bandura, A. (1993): Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28. évf., 2. sz. 117–148.
- Becher, T. (1994): The significance of Disciplinary Differences. *Studies in Higher Education*, 19. évf., 2. sz. 151–161.
- Berács József – Derényi András – Kováts Gergely – Polónyi István – Temesi József (2015): *Magyar felsőoktatás 2014. Stratégiai helyzetértékelés*. Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest.
- Biggs, J. – Tang, C. (2003): *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill International, Maidenhead.
- Biglan, A. (1973): The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57. évf., 3. sz. 195–203. <http://dx.doi.org/10.1037/h0034701> Letöltés ideje: 2019. 07. 05.
- Borg, M. (2001): Key concepts in ELT. Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55. évf., 2. sz. 186–188. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186> Letöltés ideje: 2019. 07. 05.
- Chalmers, D. – Cummings, R. – Elliott, S. – Stoney, S. – Tucker, B. – Wicking, R. – de St Jorre, T. (2014): *Australian University Teaching Criteria and Standards Project, Final Report 2014*. Office for Learning and Teaching, Sydney. <http://uniteachingcriteria.edu.au/wp-content/uploads/2013/11/Draft-SP12-2335-Project-Final-Report-21-July-2014.pdf> Letöltés ideje: 2019. 07. 05.
- Daniels, J. (2016): Professional learning in higher education: making good practice relevant, *International Journal for Academic Development*, 22. évf., 2. sz. 1–12. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1261352> Letöltés ideje: 2019. 07. 05.
- de Vries, S. – van de Grift, W. J.C.M. – Jansen, E. P.W.A. (2014): How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20. évf., 3. sz. 338–357. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848521> Letöltés ideje: 2019. 07. 05.
- Doppenberg, J. J. – den Brok, P. J. – Bakx A. W. E. A. (2012): Collaborative teacher learning across foci of collaboration: Perceived activities and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 28. évf., 6. sz. 899–910.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (szerk., 2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (szerk., 2015): *A pedagógusképzők kompetenciái*. Líceum Kiadó, Eger.
- Ferman, T. (2002): Academic professional development practice: What lecturers find valuable. *International Journal for Academic Development*, 7. évf., 2. sz.

- 146–158. <https://doi.org/10.1080/1360144032000071305> Letöltés ideje: 2019. 07. 05.
- Harden, R. M. – Crosby, J. (2000): AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22. évf., 4. sz. 334–347.
- Hénard, F. – Roseveare, D. (2012): *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. OECD IMHE, Paris.
<http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf> Letöltés ideje: 2019. 07. 05.
- Kálmán Orsolya (2009): *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása*. Doktori értekezés. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kálmán Orsolya (2013a): A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In: Kotschy Beáta (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban: Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére*. Líceum Kiadó, Eger. 81–104.
- Kálmán Orsolya (2013b): Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 7. évf., 2. sz. 15–22.
- Kálmán Orsolya (2016): Az oktatók elképzelései a szakmai fejlődésükről, pedagógiai kompetenciáikról és a tanításukról. In: Garai Imre – Vincze Beatrix – Szabó Z. A. (szerk.): *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 46–58.
- Kálmán Orsolya (2018): Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának megközelítései a felsőoktatásban. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *A Borszem Jankótól Bolognáig. Neveléstudományi tanulmányok*. ELTE PPK – L’Harmattan, Budapest. 218–236.
- Kálmán, O. – Tynjälä, P. – Skaniakos, T. (2019): Patterns of university teachers’ approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures, *Teaching in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667> Letöltés ideje: 2019. 07. 05.
- Kember, D. – Kwan, K. (2000): Lecturers’ approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28. évf., 5. sz. 469–490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656> Letöltés ideje: 2019. 07. 05.
- Koltói Lilla (2017): Tanítójelöltek kompetenciaérzésének tanulmányi és társas meghatározói. *Pedagógusképzés*, 16(44). évf., 1–4. sz. 33–55.
- Kovács Zsuzsa – Kereszty Orsolya (2016): Az oktatási feladatokról és szerepekről való gondolkodás a hazai doktoranduszok körében. *Neveléstudomány*, 4. évf., 4. sz. 5–19. <https://doi.org/10.21549/NTNY.16.2016.4.1> Letöltés ideje: 2019. 07. 05.

- Lindblom-Ylänne, S. – Trigwell, K. – Nevgi, A. – Ashwin, P. (2006): How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31. évf., 3. sz. 285–298.
<https://doi.org/10.1080/03075070600680539> Letöltés ideje: 2019. 07. 05.
- Little, J. W. (1990): The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91. évf., 4. sz. 509–536.
- Lueddeke, G. R. (2003): Professionalising Teaching Practice in Higher Education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28. évf., 2. sz. 213–228. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058082> Letöltés ideje: 2019. 07. 05.
- Lukács István – Derényi András (szerk., 2017): *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Melief, K. – van Rijswijk, M. – Tigchelaar, A. (2012–2013): A holland pedagógusképzők szakmai sztenderdjeinek 2012. évi átdolgozott változatáról. *Pedagógusképzés*, 10–11(39–40). évf., összevont szám 149–182.
- Ödalen, J. – Brommesson, G. – Erlingsson, G. – Schaffer, J. K. – Fogelgren, M. (2019): Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38. évf., 2. sz. 339–353.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955> Letöltés ideje: 2019. 07. 05.
- Prosser M. – Trigwell, K. – Taylor, P. (1994): A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4. évf., 3. sz. 217–231. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8) Letöltés ideje: 2019. 07. 05.
- Rapos Nóra (2016): A támogatás értelmezése a személyes szakmai életúton. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 79–102.

University Lecturers' Teaching Competencies from the Lecturers' Perspective

This study aims to explore how Hungarian university lecturers interpret teaching competencies and perceive the importance and effectiveness of their own competencies. The study establishes that their perceptions vary depending on their study fields and teaching experience. The research findings also reveal that certain elements of the student-centred approach (e. g. the facilitation of students' learning) have gained importance for the academics, as well as the fact that competencies closely linked to the student-centred approach correlate more with study fields than with the accumulation of teaching experience.

Keywords: teaching competencies, university lecturers' professional development and learning, higher education, study fields, teaching experience

Rezidens programok az USA-ban: a pedagógusképzés ‘hibrid’ avagy ‘harmadik’ terei

Kimmel Magdolna

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Angol-Amerikai
Intézet Angol Nyelvpedagógia Tanszékének egyetemi adjunktusa
kimmel.magdolna @btk.elte.hu

A tanulmány az amerikai pedagógusképzés egy új útját mutatja be, a rezidensi programokat, amelyek 2008-tól kaptak jelentősebb szerepet a szövetségi kormány jelentős pénzügyi támogatásának köszönhetően. A cikk a programok keletkezésének és elterjedésének okaival, fő megkülönböztető vonásaival foglalkozik, majd az eddigi kutatások alapján összegzi, mennyire sikerült a programok célkitűzéseit megvalósítani. A cikk végén a rezidens programok mint a pedagógusképzés ‘hibrid’ vagy ‘harmadik’ útjának lehetséges megvalósulási formái kerülnek bemutatásra.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, pedagógushiány, alternatív utak, rezidens programok, harmadik vagy hibrid terek/utak, reflektív pedagógusképzés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.1-2.02

Bevezetés

A National Council for Teacher Quality³ (A Pedagógus Minőség Nemzeti Tanácsa, a továbbiakban: NCTQ) 2018-as, a pedagógusképzéssel kapcsolatos jelentését böngészve érdekes adatra lehet bukanni: a középiskolai tanárok képzésével foglalkozó programok rangsorában az első 15 intézmény között öt rezidens program található (*Teacher Prep Review*, 2018. 5. o.). Mivel a rangsor 567 hagyományos, 129 alternatív és 18 rezidens program vizsgálata alapján készült, a rezidens programok erősen felülreprezentáltak legjobbak között.

Az ilyen rangsorok esetében fontos kérdés, hogy milyen módszertannal készült a rangsorolás. Eben az esetben az NCTQ kifejezetten pedagógusképzési programok értékelésére kidolgozott sztenderdjei adják az alapvető kritériumokat, az adatforrásokat pedig az egyes programoktól begyűjtött dokumentumok.⁴ Az NCTQ sztenderdek felölelik mindazokat a vonásokat, amelyekkel egy hatékony

³ Az NCTQ-t 2000-ben alapították, pártoktól és kormánytól független elemző intézet, amelyet alapítványi pénzekből és magánadományokból tartanak fent. Missziójának tekinti a tanítás és a tanárképzés modernizálását, professzionalizálását, és ebből a célból minden évben nyilvánosságra hozza az amerikai tanárképzési programok rangsorát.

pedagógusképzési programnak rendelkeznie kell, a felvételi követelményektől a program által biztosított tanítási gyakorlatokon át a jelöltek munkája értékelésének következetes és rigorózus voltáig. Ha ilyen, a legkorszerűbb kutatások alapján álló sztenderdek szerinti értékelésben a rezidensi programok ennyire jól szerepeltek, akkor van okunk azt hinni, hogy ezek a programok érdemesek a figyelmünkre.

E cikkben először a rezidens programok létrejöttének és elterjedésének okaival foglalkozom, majd főbb vonásaira térek ki. Ezután azt ismertetem, hogy az eddig elvégzett kutatások fényében a programok mennyire váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. Végül elhelyezem a rezidensi programokat az amerikai pedagógusképzési palettán, különös tekintettel arra, hogy miért tekinthetők a rezidensi programok a pedagógusképzés 'harmadik útjának'.

A rezidens programok létrejöttének és elterjedésének okai

A rezidensi programok viszonylag új jelenségek az amerikai tanárképzésben, bár hasonló kezdeményezésekre már volt példa az 1960-as és 1970-es években. Akkor is a pedagógushíány enyhítésére vezettek be elit egyetemek (Harvard, Columbia, Stanford, the University of Chicago) egyéves, intenzív osztálytermi gyakorlaton alapuló, azzal integrált egyetemi kurzusokat kínáló posztgraduális mesterképzési (Master of Arts in Teaching) programokat. Ezeknek a programoknak a költségeit jellemzően a szövetségi kormány állta. Magát a képzési modellt 2001-ben elevenítették fel Chicago-ban, ahol a város olyan iskoláiba szerettek volna ezen az úton kitűnő pedagógusokat rekrutálni, ahová nehezen találtak munkaerőt, illetve ahol nagy volt a fluktuáció. Chicago példáját 2003-ban követte Boston és Denver (*Guha és mtsai*, 2016. 3. o.). 2007-ben alakult meg az Urban Teacher Residency United (Egyesült Városi Pedagógusi Rezidens Programok, a továbbiakban UTRU) elnevezésű non-profit szervezet, Chicago központtal, az addig létrehozott rezidensi programok összefogására. Az elnevezés is mutatja, hogy a szervezet eredetileg a nagyvárosok szegényebb tankerületeinek pedagógus ellátását tekintette fő feladatának.

A 2007 után bekövetkezett gyors térnyerés egyik oka az volt, hogy az UTRU a rezidensi modell terjesztéséhez szükséges pénzügyi források előteremtésében határozottan sikeres volt. A programok jelentős szövetségi támogatást kaptak: 2009-

⁴ A sztenderdek és a metodika részletes leírását lásd <https://www.nctq.org/review/how> Letöltés ideje: 2019. 01. 09.

2010-ben 143 millió dollárt 40 új rezidens program elindítására, majd 2014-ben a Teacher Quality Partnership Grant keretén belül további 35 millió dollárt újabb programokra. Emellett magán pénzügyi forrásokat is sikeresen mozgósítottak (*Zeichner – Bier, 2015. 31. o.; Guha és mtsai, 2016. 16. o.*). Az UTRU jelenleg National Center for Teacher Residencies (Pedagógus Rezidens Programok Nemzeti Szövetsége, a továbbiakban NCTR) néven működik. Egyre növekvő számú tagszervezeteinek listáját a honlapon lehet megtalálni.⁵ Nem minden rezidens program tagja azonban az NCTR-nak. *Guha és mtsai (2016)* átfogó listát közölnek a 2016-ban működő rezidensi programokról, és arról, hogy melyek részesültek szövetségi pályázati támogatásban, illetve melyek voltak tagjai az NCTR-nek a kiadvány összeállítására idején.

Amint a történeti áttekintésből kiviláglik, a rezidensi programok eredetileg az USA nagyvárosaiban jöttek létre, jellemzően hátrányos helyzetű, sokszor kisebbségi tanulókat oktató tankerületek pedagógus ellátásának biztosítására. A városi jelző azonban később eltűnt a nevékből, mert ma már nem kizárólagosan nagyvárosokban alkalmazzák a modellt, hanem olyan, hátrányos helyzetű vidéki tankerületekben is, ahová szintén nehéz jól képzett pedagógusokat találni és megtartani (*Guha és mtsai, 2016*).

A pedagógushiány, vagyis egy tárgy tanítására megfelelő képzéssel rendelkező pedagógusok hiánya 2015-től kezdett el egyre erőteljesebben jelentkezni. A 2008-as nagy recesszió után a gazdaság ekkor kezdett el lábra állni, és a tankerületek a válság előtti szolgáltatásaik visszaállítására elkezdtek munkaerőt keresni. Ráadásul a pályára jelentkezők száma a recesszió óta egyre csökken, míg a nyugdíjbevonuló pedagógusok és a közoktatásban tanulók száma egyre nő.⁶ A pedagógushiány kevésbé sújtja azokat az államokat, tankerületeket, iskolákat, amelyek jobb fizetést és munkakörülményeket tudnak biztosítani. Ott jelentkezik hiány jól képzett pedagógusokból, ahol a legnagyobb szükség lenne rájuk: a nagyvárosok szegény negyedeiben és az elzárt, vidéki településeken, és azokból a tárgyakból, amelyekből eleve kevés a pedagógus. *Espinoza és mtsai (2018. 1. o)* szerint a 2017-2018-as tanévben az USA mintegy 100 000 osztálytermében dolgozott olyan pedagógus, akinek nem volt képzése az adott tárgy tanítására. Ugyanitt olvashatjuk, hogy a Szövetségi Oktatási Minisztérium jelentése szerint 47 államban és a fővárosban, Washingtonban volt hiány matematika tanárokból, 46 államban gyógypedagógusokból, 43-ban természettudományt tanítókból, 40 államban idegen nyelv

⁵ <https://nctresidencies.org/> Letöltés ideje: 2019. 01. 09.

⁶ Az USA-ban tapasztalható pedagógushiány okairól lásd részletesen: *Sucher és mtsai, 2016*.

tanárokból, 32-ben pedig a limitált angol nyelvtudással rendelkezők oktatására alkalmas angol mint második nyelvet oktatókból. A rezidensi programok terjedését ezek a faktorok is magyarázzák.

A rezidensi programok főbb vonásai

A rezidensi programok definíciója: egyéves, posztgraduális mesterképzés, alapidiplomával rendelkezők számára, amely jellemzően egy tankerület és egy felsőoktatási intézmény szoros együttműködésében valósul meg. Már az első rezidensi programok is speciális elvek mentén kerültek megszervezésre. Az Aspen Institute és a Center for Teaching Quality 2008-ban készített egy átfogó értékelést az első három rezidens program közül kettőről, a chicagóiról és a bostoniról. Ebben a következőket sorolják fel mint a rezidensi programok fő szervező elveit (*Berry és mtsai, 2008a. 5. o.*):

1. A pedagógiai elmélet és az osztálytermi gyakorlat szorosan összekapcsolódnak.
2. A rezidensek egy tapasztalt és képzett mentor mellett, annak osztálytermében dolgoznak és tanulnak egy évig.
3. A rezidenseket csoportokba szervezik, hogy erősítsék közöttük az együttműködést, és hogy pályaszocializációjuk egy professzionális tanulási közösségben történjék.
4. A modellben a tankerületek, a tanárképzés intézményei és non-profit szervezetek szorosan együttműködnek.
5. A tankerületek igényeit maximálisan kiszolgálják, úgy a rezidensek felvétele, mint a képzése során.
6. További 2-3 éves mentori támogatást nyújtanak a már végzett rezidenseknek.
7. A programban résztvevő tapasztalt tanárok számára karrierépítési lehetőséget és támogatást biztosítanak.

Guha és munkatársai (2016) a rezidensi programok fő vonásaiként ugyanezeket sorolják fel, némileg átfogalmazva az egyes elemeket. Egyetlen új elem szerepel, ez pedig a következő:

8. A rezidenseket a képzés során pénzügyileg támogatják.

A tanulmány következő részében a fent felsorolt, a rezidensi programok lényegét adó elemeket egyenként veszem górcső alá.

A pedagógiai elmélet és az osztálytermi gyakorlat szorosan összekapcsolódnak

A pedagógiai elmélet és gyakorlat közötti szakadék áthidalása a pedagógusképzés egyik legalapvetőbb problémája. A rezidensi programokban a gyakorlatot állították a képzés fókuszába. A pedagógusképző felsőoktatási intézményben elvégzendő kurzusokat és a rezidensek iskolában folyó képzését, gyakorlatát szorosan összehangolják (Guha és mtsai, 2016).

Silva és mtsai (2014)⁷ 30 rezidens program vizsgálata során azt találták, hogy a rezidensek átlagosan 450 órát töltenek a felsőoktatási partnerintézményben, ami heti három órás kurzusokkal és 15 hetes félévvel számolva mintegy 10 kurzusnak feleltethető meg. A vizsgált programokban az órákat általában heti két-három napra szervezték, úgy, hogy azok a gyakorlati képzéssel ne ütközzenek. A kutatásban résztvevő programok nagy részében már a rezidens program kezdetét megelőző nyáron is tartottak kurzusokat, és voltak programok, ahol a rezidensség befejezése után is voltak kötelező kurzusok. Ennek ellenére a rezidensi programokat átlag 13,5 hónap alatt végezték el a résztvevők, ami jelentősen rövidebb, mint egy mesterképzés.

Nézzük most, milyen kurzusokat hallgattak a résztvevők. *Silva és mtsai* (2014) azt találták, hogy a kurzusok nagy részében nagyobb hangsúlyt kaptak az osztálytermi gyakorlattal szorosan összefüggő kurzusok, így a szakmódszertannal, az osztálytermi munka szervezésével, a tanulói munka értékelésével foglalkozóak, és kevesebb hangsúlyt kapott például a fejlődéslélektan vagy a neveléstörténet és a nevelésfilozófia. A kutatók által megkérdezett rezidensek 83%-a állította, hogy pedagógusi munkájukban segítette őket az, amit a kurzusokon tanultak. 68%-uk állította, hogy a kurzusok jól illeszkedtek rezidensi munkájukhoz, bár ezen kérdések vonatkozásában nagy volt a válaszokban a szórás, tehát nagyok az egyes programok közötti különbségek (*Silva és mtsai*, 2014). Az adatokban a rezidensi programok alapvető gyakorlatorientáltsága, valamint az elméleti és gyakorlati képzés erős összehangoltsága tükröződik. Az iskolai munka és a pedagógusképzés összehangolását segítették a személyi átfedések: a program egyes kurzusait a tankerületből felkért tanárok tervezték és tartották esetleg a pedagógusképzőkkel együtt. A tankerület munkájába bevonták a pedagógusképzőket is, akik sok esetben elő-

⁷ A legátfogóbb felmérést a rezidensi programok vonatkozásban *Silva és mtsai* (2014) végezték, akiknek az volt a feladatuk, hogy a 2009-2010-ben szövetségi pénzek támogatásával indított rezidensi programokat vizsgálják. A vizsgálatba 30 programot vontak be.

zőleg maguk is gyakorló pedagógusként dolgoztak a közoktatásban (*Guha és mtsai*, 2016).

A rezidensi programok mesterszintű diplomát adnak, de ehhez nem elegendő a kurzusok és a gyakorlat elvégzése, más követelmények is lehetnek, például szinte minden programban kérnek a jelöltektől portfóliót – Kaliforniában több rezidensi programban is el kell készíteniük a PACT (Performance Assessment for California Teachers) portfóliót (*Guha és mtsai*, 2016).

A rezidensek egy tapasztalt és képzett mentor mellett, annak osztálytermében dolgoznak és tanulnak egy évig

A rezidensi programok gerincét a mentorált, egy tanéves tanítási gyakorlat adja, amelyet egy tapasztalt, kiváló eredményeket elért és képzett mentortanár felügyelete alatt tölt el a rezidens. Egyes programokban a rezidens két mentor tantermében is tanít, jellemzően egy-egy félévet mindegyiknél, nagyon ritka esetekben több mentorral is dolgozik. Minden esetben lehetősége nyílik több pedagógus óráinak megfigyelésére is (*Silva és mtsai*, 2014). *Guha és mtsai* szerint a rezidensek átlagosan 900 órát töltenek el gyakorlati helyükön, míg az USA-ban a legtöbb tradicionális, a felsőoktatási pedagógusképző programban mindössze 400-500 órát. Az USA-ban szintén bevett ún. alternatív pedagógusképző programokban pedig vagy nagyon rövid a *mentorált* tanítási gyakorlat, vagy nincs is. A rezidens ezzel szemben a tanév során megtapasztalja az osztályterem valóságát mindenféle helyzetben, miközben egyre több feladatot vesz át a tanításért felelős, a teremben mindvégig jelen levő, a tanulókért és a tanulásért végső soron felelősséget viselő mentortól (*Guha és mtsai*, 2016).

Silva és mtsai (2014) 30 programra kiterjedő felmérésükben vizsgálták a mento-
rok és a rezidensek munkamegosztásának alakulását is. Azt találták, hogy az első félévben a rezidensek a feladatok nagy részét jellemzően a mentorral közösen végzik, míg a második félévben önálló feladatvégzésük aránya erősen megnövekszik, leginkább az óratervezés, a tanórák lebonyolítása és a tanulói munka értékelése vonatkozásában. Legkevésbé a külső kapcsolatok ápolását – például a szülőkkel történő kapcsolattartást – gyakorolják önállóan.

A rezidenseket csoportokba szervezik, hogy erősítsék közöttük az együttműködést, és hogy pályaszocializációjuk egy professzionális tanulási közösségben történjék

A rezidenseket a program keretén belül csoportokba szervezik, amelyek együtt kerülnek kihelyezésre a 'tanító' iskolába, és együtt látogatják a felsőoktatásbeli kurzusokat is. A „tanító iskolák” a partner tankerületek olyan iskolái, amelyek nehéz feladatukkal sikeresen birkóznak meg. A „tanító iskolák” az Amerikában elterjedt professional development schools (szakmai fejlesztő iskolák, a továbbiakban PDS) mintájának megfelelően, tanuló közösségként és tanuló szervezetként működnek, és így megfelelő környezetet biztosítanak a rezidensek képzése számára (Guha és mtsai, 2016).⁸ Silva és mtsai (2014) is azt találták, hogy a rezidensi programok általában nem egyes kiváló pedagógusokat kérnek fel mentornak, hanem sikeres iskolákat céloznak meg, és azokon belül keresnek aztán a rezidensek számára mentorokat. Ugyanezt erősíti meg a NCTR honlapján található információ is.⁹

A modellben a tankerületek, a tanárképzés intézményei és non-profit szervezetek szorosan együttműködnek

Eredetileg a rezidensi programok tankerületek és non-profit szervezetek együttműködésével és kezdeményezésére jöttek létre, alapvetően azért, mert a tankerületek megelégtették azt, hogy a gyakorlati munka kihívásaira nem megfelelően felkészített pedagógusok kerülnek ki a pedagógusképzésből, akik aztán a hátrányos helyzetű iskolákat, sőt, sok esetben a pályát is rövid időn belül elhagyják. Ezért kezdeményezte például 2003-ban Bostonban Tom Payzant, a tankerület vezetője, a rezidens program felállítását. Azonban nem a tankerületre támaszkodott, hanem a *Boston Plan for Excellence* elnevezésű non-profit szervezetre, annak érdekében, hogy a tankerületi bürokrácia ne tudja ellehetetleníteni a kezdeményezést (Berry és mtsai, 2008b). (Ma már 60%-ban a bostoni tankerület biztosítja a rezidens program finanszírozását.) Tehát amellet, hogy a programokat a tankerület és a vele partneri viszonyra lépő pedagógusképző intézmény közösen tervezik meg és hajtják végre, sokszor előfordul non-profit szervezetek bevonása is. A rezidens program 'kiszervezése' egy külső központba megakadályozza azt, hogy bármelyik partner nagyobb beleszólásra tegyen szert, és sajátos érdekeinek, szervezeti és munkakultúrájának, pénzügyi megfontolásainak megfelelően alakítsa a programot (Berry és mtsai, 2008b).

⁸ A szakmai fejlesztő iskolákról lásd bővebben magyarul Kotschy, 2003.

⁹ <https://nctresidencies.org/about/residency-model-teacher-mentor-programs> Letöltés ideje: 2019. 01. 09.

A tankerületek igényeit maximálisan kiszolgálják úgy a rezidensek felvétele, mint a képzése során

Míg az érintettek közötti szoros együttműködés egyenrangú viszonyt feltételez, az igényeket és a célokat illetően egyértelműen a tankerületek igényei és céljai az elsődlegesek, számukra kell a pedagógushiánytól leginkább érintett tárgyakból magasan képzett, a nehéz munkakörülményekkel megbirkózni képes, a pályán hosszabb távon is megmaradó pedagógusokat biztosítani.

Ennek több következménye is van: már a rezidensek rekrutálása és kiválasztása is rigorózus folyamat. A rezidensi programokra alapidplomával (BA, BSc) rendelkező pályakezdeket és középkorú pályaváltókat várnak, elsősorban hiányterületekre, mint például STEM tárgyak oktatása, korlátozott angoltudással rendelkező vagy speciális nevelési igényű tanulók oktatása.¹⁰ Az is igényként merül fel, hogy olyan rezidenseket vegyenek fel, akiknek van valamilyen kötődésük a közösséghez, ahol dolgozni fognak, például egy adott kisebbséghez tartozzanak. Fontos cél a pedagóguspályán levők sokszínűségének növelése, a tanulói populáció és a pedagógustársadalom összhangba hozása ezen a téren (*Silva és mtsai*, 2014).

Az alkalmasság megállapítása során a legtöbb esetben a megalapozott szaktárgyi tudást, az írásbeli és szóbeli kommunikációs készségeket, és más, a tanításhoz szükséges attitűdöket és tulajdonságokat vizsgálják. A Denveri Rezidensi Programban és az Aspire Rezidensi programban például olyan attitűdöket, tulajdonságokat vizsgálják a felvételnél, mint a kitartás, a kulturális különbségek iránti érzékenység, a találékonyság, a saját munka hatékonyságába vetett hit (*Perlstein, és mtsai*, 2014). A programok többsége a felvételi procedúra során a következő feladatokat használja az alkalmasság felmérésére: írásbeli feladatok, interjú, csoportos feladatmegoldás, tanítási feladat, továbbá például óramegfigyelés. Emellett az alapidiploma megszerzése során elért tanulmányi átlag, az ott felvett kurzusok és a kurzusokon elért eredmények, az alapidplomát kibocsátó intézmény rangja is nagy súllyal esik a latba, hiszen az egyik legfontosabb kritériumot, a jelölt szaktárgyi tudását ezekből az adatokból remélik megállapítani (*Silva és mtsai*, 2014). A programok erősen szelektívek, például a Denveri Rezidensi Programba a jelentkezők 22%-át, az Aspire Programba mindössze 10%-át vették fel a vizsgált időszakban (*Perlstein és mtsai*, 2014. 11. o.).

¹⁰ <https://nctresidencies.org/about/residency-model-teacher-mentorprograms/> Letöltés ideje: 2019 .01. 10.

A programok során a rezidensnek lehetősége van arra, hogy megismerkedjen a közösséggel, amelyben dolgozni fog, a szülőkkel, a tanulókkal, a tankerület munkakultúrájával, iskolai közösségeivel, a használt tananyagokkal, a sztenderdekkel, az értékelési eljárásokkal és módszerekkel, a tanítási-módszertani repertoárral, az osztálytermi fegyelmezés bevett eszközeivel, a tankerületben rendelkezésre álló tanácsadó szolgáltatásokkal stb. (Guha, 2016). Ez elősegíti beilleszkedését a tankerületbe, hiszen a többségük a képzési programban részt vevő tankerületben kezdi meg a pályáját.

További 2-3 éves mentori támogatást nyújtanak a már végzett rezidenseknek

Annak érdekében, hogy a tankerületek a rezidensi programokon keresztül pályára került pedagógusokat meg tudják tartani, további két-három évig, ritkábban egy évig mentori támogatást biztosítanak számukra (Guha és mtsai, 2016). Ez például a bostoni rezidensi programban részben személyre szabott coaching-ot, részben továbbképzési kurzusok biztosítását jelenti. Silva és mtsai (2014) hasonló trendekről számolnak be: a vizsgált 30 programban általában két évig biztosítottak a volt rezidensek számára strukturált mentori támogatást. Ezekkel a programokkal biztosítják a rezidensek sikeres pályaszocializációját. A rezidensi programok tehát nem egy tanévesek, hanem inkább három – négyévesek, ha a mentorálási időszakot is figyelembe vesszük.

A programban résztvevő tapasztalt tanárok számára karrierépítési lehetőséget és támogatást biztosítanak

A rezidensi programok sikerének egyik záloga a mentortanárok megfelelő kiválasztása és felkészítése. A mentorok kiválasztása nagyon körültekintően történik. Az NCTR-hez tartozó rezidensi programokban a mentortanárokkal szemben elvárás, hogy tankerületükben a legjobb 30%-ba tartozzanak (Guha, 2016). A Silva és mtsai (2014) által vizsgált 30 programban a programvezetők a leggyakrabban a következő faktorokat vették figyelembe a mentorok kiválasztásánál: igazgatói vagy igazgatóhelyettesi ajánlás, referenciák, tanítási tapasztalat az adott tárgyból és adott évfolyamon, mentorálási gyakorlat, interjúm mutatott teljesítmény, óramegfigyelés alkalmával mutatott teljesítmény, képzettség/diploma, másoddiploma, pedagógusi minősítés.

A rekrutálás mellett a mentorok képzése is fontos eleme a rezidensi programoknak, hiszen más dolog sikeresen tanítani valamit, és más dolog valakit megtanítani valamit tanítani, főleg felnőtteket, akik között lehetnek karierváltó középkorúak is. Silva és mtsai (2014) azt találták, hogy az általuk vizsgált programokban

átlagosan 32 óra előzetes felkészítő képzést biztosítottak a mentorok számára, majd szolgálatuk során további képzéseket, tehát minél tovább dolgozott valaki mint mentor, annál több továbbképzésben volt része. A mentorok azonban nemcsak a mentori kompetenciák megszerzésére nyertek lehetőséget a rezidens program révén, hanem saját gyakorlatuk megújítására is (*Guha és mtsai, 2017*). A rezidensi programok új karrier lehetőségek megnyílását is jelentik a mentorok számára, hiszen lehetőséget kaphatnak arra, hogy maguk is oktatóként tevékenykedjenek, a programban kurzusokat tartsanak (*Guha és mtsai, 2016*).

A mentori tevékenység anyagi vonzatáról is találhatóak adatok: a Denveri Rezidensi Programban évi 2000 dollár, az Aspire Programban évi 3000 dollár évi juttatást kaptak a vizsgált időszakban, és ez utóbbiban további 500 dollárt szakmai továbbképzésre (*Perlstein et al., 2014, 16. o.*) Az NCTR 2018-as kiadványában az áll, hogy a szervezethez tartozó programokban a mentorok átlagos juttatása 2500 dollár volt az előző tanévben (*NCTR and Public Impact, 2018. 16. o.*).

A rezidensek pénzügyi támogatása

A programok pénzügyi segítséget is ajánlanak a rezidenseknek, ami lehet a diákhitel vagy a tandíj teljes vagy részleges elengedése, illetve a megélhetési költségekhez történő hozzájárulás, ösztöndíj. Az NCTR égisze alatt tevékenykedő programokban a szervezet szerint az átlagos évi rezidensi ösztöndíj 19000 dollár (*NCTR and Public Impact, 2018. 16. o.*). *Silva és mtsai (2014. 25. o.)* 30 rezidensi programra kiterjedő kutatásukban azt találták, hogy átlagosan 23020 dollár volt az éves ösztöndíj mértéke, 10000 dollár a legalacsonyabb és 35000 dollár a legmagasabb. Az általuk mélyebben vizsgált 12 programban az átlagos ösztöndíj az átlagos kezdő tanári fizetés 43%-ra rúgott (az adatok a 2011-2012-es tanévre vonatkoznak). A rezidenseknek, ha elfogadják a pénzügyi támogatást, cserébe vállalniuk kell, hogy a tankerület egy rászoruló iskolájában dolgoznak a végzés után átlagosan 3-5 évig (*Guha és mtsai, 2016*). A fentiekén kívül más támogatást is kaphatnak a rezidensek, például a San Francisco Teacher Residency Program a végzés után három évig lakhatási támogatást nyújt számukra (*Guha és mtsai, 2016*).

A rezidensi programok eddig elért eredményei

A rezidensi programok, ha a figyelembe vesszük a rezidensek pénzügyi támogatását, illetve a mentortanárok juttatásait, nem olcsóak. Felvetődhet a kérdés, hogy megéri-e ennyi pénzt fektetni ebbe a programtípusba. Ha erre reális választ aka-

runk adni, azt kell vizsgálnunk, hogy teljesítik-e a programok a hozzájuk fűzött reményeket: a pedagóguspályán tartják-e a rezidenseket; növelik-e a pályán dolgozó pedagógusok sokszínűségét és biztosítják-e a leginkább tanárihiányos tárgyakból a tanárellátást a hátrányos helyzetű iskolákban; és végül a rezidensek által tanított diákok eredményei mit mondanak a képzés minőségéről.

Mivel az USA-ban a hátrányos helyzetű tankerületek pályakezdő pedagógusainak majdnem 50%-a 5 éven belül elhagyja a pályát, a rezidensek pályán tartása központi kérdés (*Guha és mtsai*, 2017. 34. o.). *Berry és mtsai* a bostoni és chicago-i rezidensi programokkal kapcsolatban 90-95%-os pályán maradási arányról beszélnek (2008b. 1. o.). *Silva és mtsai* (2014. 96. o.) 30 rezidens program vizsgálata alapján nem találtak statisztikailag szignifikáns különbséget a rezidensi programokban végzettek és a többi kezdő tanár pályán maradási arányát illetően: mind a két esetben 80% körül volt az arány. Azonban a kutatók a különféle iskolákban dolgozó kezdő tanárok pályaelhagyási arányát vetették össze a *minden esetben* hátrányos helyzetű iskolákban dolgozó volt rezidensekével. Az NCTR kimutatása szerint a szervezethez tartozó 24 programban a 2012 és 2018 között végzett rezidensek 86%-a három évvel a végzés után még mindig a program partner tankerületében dolgozott.¹¹ Az eddigi kutatások alapján tehát a pályán tartás tekintetében a rezidensi programok sikeresnek mondhatók.

Ami a pedagógusi szakma sokszínűségének növelését illeti, minden kutatási eredmény arra utal, hogy a rezidensi programok jól teljesítenek. *Guha és mtsai* (2016. 13. o.) szerint a 2015-2016-os tanévben az általuk vizsgált programokban a rezidensek 45%-a volt kisebbségi, míg például 2012-ben a más pedagógusképző programokból kikerülteknek csak 19%-a. Az NCTR 2017-2018-as iskolaévre vonatkozó statisztikája szerint a szervezethez tartozó 24 programban részvevő rezidensek közül 52% vallotta magát kisebbséghez tartozónak.¹² E siker egyik oka nyilván az, hogy az egyes programok a helyi lakosság összetételhez igazodva igyekeznek jelöltekot rekrutálni, például a nagy afro-amerikai közösséggel bíró Washington D.C-ben az AppleTree Rezidens Programban 2017-ben 84% volt a kisebbségiek aránya. A Kern Rural Teacher Residency a kaliforniai Bakersfieldben működik. Itt 2017-ben a rezidensek 60%-a volt latino és kétnyelvű (Libetti – Trinidad, 2018). A célzott rekrutáláson kívül az is segít, hogy a mesterdiploma megszerzéséhez jelen-

¹¹ <https://nctresidencies.org/wp-content/uploads/2018/03/Network-Partner-Report-2017.pdf>Letöltés ideje: 2019. 01. 11.

¹² <https://nctresidencies.org/wp-content/uploads/2018/03/Network-Partner-Report-2017.pdf>Letöltés ideje: 2019. 01. 11.

tős anyagi támogatást kapnak a rezidensek, amivel sikerül a programba vonzani alapidomával rendelkező, tehetséges, ámde hátrányos helyzetű fiatalokat. Egy másik fontos faktor lehet az, hogy a program rövidebb, mint az átlagos mesterprogramok, ami vonzó lehet az érettebb korú karierváltók számára is. A *Silva és mtsai* (2014) által vizsgált rezidensi populáció mintegy fele 4-9 évvel az első diploma megszerzése után jelentkezett a programba. Az első diplomát jellemzően nem pedagógiából szereztek, és kétharmaduk az NCES Barron-féle indexe¹³ szerint erősen szelektívnek mondott felsőoktatási intézményekbe járt.

Sikeresnek mondhatók a programok abban a vonatkozásban is, hogy a legnehezebben betölthető STEM (természettudomány, matematika, technológia), gyógypedagógia és angol mint második nyelv területekre találunk jelölteket. Bostonban 2003 és 2010 között a tankerületbe felvett matematika tanárok 62%-a, míg a természettudományos tárgyakat tanítók 42%-a rezidensi programból érkezett (*Papay és mtsai*, 2011. 12. o.). *Silva és mtsai* szerint (2014. 74. o.) a vizsgált rezidensi populáció 36,7%-a tanított matematikát, 31,7%-a természettudományos tárgyakat, szemben vizsgált tankerületekbe nem rezidensi programokból érkező kezdő tanárok 28,6%, illetve 22%-val. Az NCTR 2017-2018-as iskolaévre vonatkozó statisztikája szerint a szervezethez tartozó 24 programban a 2012 és 2018 között végzetek 31% tanít STEM tárgyakat, 28% limitált angol nyelvtudással bírót, és 15% speciális tanítási igényű tanulókat.¹⁴

Ami a rezidensi programokból kikerült kezdő pedagógusok hatékonyságát illeti, az ilyen irányú kutatások száma gyér. *Papay és mtsai* (2011. 3. o.) a bostoni tankerületben azt találták, hogy a rezidens programokból kikerültek hatékonysága megegyezik a más programokból kikerült pedagógusokéval minden tanított tárgyból, kivéve a matematikát, amelyből szignifikánsan rosszabbul teljesítettek, legalábbis a rezidensek karrierjének első öt évében, utána viszont statisztikailag szignifikáns mértékben jobban.

A New Yorkban működő New Visions Hunter College Urban Teacher Residency működésének első öt évére (2009–2014) vonatkozóan *Sloan és Blazeovski* (2015) átfogó kutatást végeztek. Ebben többek között a rezidens, illetve más pedagógusképző programokban végzett kezdő tanárok tanulóinak New York Állam sztenderdizált vizsgáján, az úgynevezett Regents vizsgán elért eredményeit ha-

¹³ A Barron's nevű cég által kifejlesztett kritériumok alapján a NCES (National Center for Educational Statistics.) a szövetségi oktatási statisztikai felméréseket végző intézet adataira támaszkodva elkészített, a felsőoktatási intézmények szelektivitását összehasonlító rangsor.

¹⁴ <https://nctresidencies.org/wp-content/uploads/2018/03/Network-Partner-Report-2017.pdf> Letöltés ideje: 2019.01.11.

sonlították össze. Azt találták, hogy a volt rezidensek diákjai vagy ugyanúgy, vagy jobban teljesítettek, mint a nem rezidensi programban végzeteké. Tennessee állam 2007 óta minden évben vizsgálja pedagógusképzési programjainak hatékonyságát, több mutató alapján, és az eredményeket közzéteszi. A 2015-ös adatok szerint a Memphis Rezidency programban végzetek tanulói jobban teljesítettek az állam sztenderdizált tesztjein, mint a más programokból érkező kezdő tanárok tanulói (*Guha és mtsai*, 2016). Az adatok alapján úgy tűnik, hogy a rezidens programban végzetek tanulói által elért eredmények nem gyengébbek, mint a más programokban végzetek tanulóié, sőt sokszor túl is szárnyalják azokat.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a programok legalábbis a pedagógus hiány leküzdése és a pedagógusi pályára lépők sokszínűségének növelése szempontjából elég jól teljesítenek, és a rendelkezésre álló adatok alapján úgy tűnik, hogy a volt rezidensek tanulóinak teljesítménye általában nem rosszabb, mint a más utakon képzettek diákjaié.

A rezidens programok: a pedagógusképzés 'hibrid' avagy 'harmadik' terei

Az USA-ban alapvetően két útja van a szakmába kerülésnek: a hagyományos, a felsőoktatásban működő pedagógusképzési programokon át, vagy az ún. alternatív út, amelyet a szakirodalom 'korai kezdésűnek' (early entry) is nevez. Ilyen például a Teach for America program. Az alternatív programokban abból indulnak ki, hogy a tanítás alapvetően mesterség, ezért tanítani legjobban a gyakorlatban, más tanároktól lehet megtanulni. Ezért a résztvevők rövid bevezető képzés után önállóan kezdenek el tanítani, igaz, mentorok, tanácsadók, kollégák stb. támogatásával, és képzésük is munka mellett zajlik (*Zeicher – Hutchinson*, 2008). Felmerül a kérdés, miért van szükség még egy újabb fajta programra.

Berry és munkatársai (2008b) mind a két úttal kapcsolatos kritikákat összegzik, amikor a rezidensi programok létrejöttének szükségességét vizsgálják. A hagyományos programok alapvetően az alkalmazott tudomány modelljére épülnek: a hallgatók először szaktárgyi kurzusokat tanulnak, majd ezzel párhuzamosan vagy ezt követően pedagógiai és pszichológiai, továbbá szakmetodikai kurzusok következnek, és végül a tanítási gyakorlat(ok). Az ezen a modellen nyugvó programokkal kapcsolatban leggyakrabban megfogalmazott kritikák a következők (*Berry és mtsai*, 2008b):

1. Nehezen tudnak a pályára vonzani jó képességű, jó tanulmányi eredményekkel rendelkező jelölteket és kisebbségekhez tartozókat.
2. A leendő pedagógusok számára nem tudnak elegendő lehetőséget biztosítani arra, hogy kiemelkedő pedagógusoktól tanulhassák a szakmát.
3. Nem tudnak elegendő pedagógust képezni azokból a tárgyakból, amelyekből a legnagyobb a pedagógushiány.
4. Nem tudnak elegendő forrást mozgósítani és megfelelő szervezeti kereteket kialakítani a kezdő pedagógusok indukciójának szisztematikus támogatására.
5. Nem elszámoltathatók a kibocsátott pedagógusok hatékonyságával kapcsolatban.

Ha a felsorolást összevetjük a rezidensi programok főbb vonásaival, célkitűzéseivel és eredményeivel, láthatjuk, hogy a rezidensség a fent felsorolt problémákra igyekszik megoldást találni. Az alternatív programokkal kapcsolatban a következő kritikák fogalmazódtak meg (*Berry és mtsai, 2008b*):

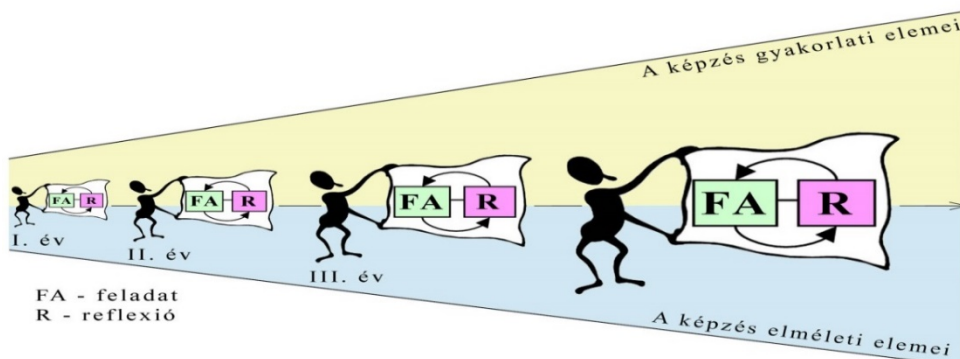
1. A lerövidített képzésben kevés alkalom kínálkozik arra, hogy a jelöltek megtanuljanak a sokszínű tanulói populációval bánni.
2. Rövid előzetes képzés és felügyelt tanítási gyakorlat után a kezdő tanár már önállóan – bár támogatás és további képzés mellett kezd el dolgozni.
3. Túlságosan arra koncentrálnak, hogy egy bizonyos iskolában és egy erősen limitált, mindent szabályozó tanterv tanítására készítsék fel a jelölteket.
4. Ezek a programok sem viselnek felelősséget a kibocsátott pedagógusok hatékonyságáért.

A rezidens programok ezekre a problémákra is próbálnak gyógyírt találni, egy kivétellel: alapvetően itt is egy bizonyos kontextusban történő tanításra készítik fel a jelölteket. Összességében azonban a rezidensi programok mind a két pedagógusképzési úttal kapcsolatban felmerült legtöbb problémára megoldást kínálnak.

A rezidensi programok azonban nem csak ilyen szempontból képeznek harmadik utat a pedagógusképzésben, hanem abban az értelemben is, amelyet *Zeichner* (2010) fogalmazott meg. Szerinte a pedagógusképzés tradicionális, felsőoktatási keretek között folyó, alkalmazott tudományos modelljében az akadémiai tudás (a szaktárgyi tudás és a pedagógiai-pszichológiai tudás) elsőbbséget élvez a gyakorlati tudással szemben. Ezért a gyakorlóléhelyek és az ott működő mentorok a képzésben alárendelt szerepet játszanak. A képző intézményeknek nincsen elég szak-

emberük és anyagi forrásuk ahhoz, hogy a jelöltek gyakorlatát megfelelően felügyeljék, mert a pedagógusképzés az egyetemeken nem rendelkezik megfelelő ranggal, ezért alulfinanszírozott. További probléma, hogy a felsőoktatásban más kultúra és diskurzus uralkodik, mint a gyakorlólhelyeken. A két világ között szinte alig van átjárás. Az alternatív programokban sem jobb a helyzet, azzal a különbséggel, hogy ezekben a gyakorlati tudás kerül előtérbe az elméleti tudással szemben (*Zeichner, 2010*). Ezért szerinte a pedagógusképzésnek olyan 'hibrid' vagy 'harmadik' képzési tereket – ha tetszik harmadik utakat – kell nyitni, amelyek lehetővé teszik az akadémiai tudásnak és a gyakorlati szakemberek tudásának, sőt, az iskolák által szolgált közösségek tudásának bekapcsolását is a pedagógusképzés folyamatába. Ebben a 'hibrid' vagy 'harmadik térben' a különféle tudások és képviselőik egyenrangúak. *Zeichner* több, már működő példát is felsorol arra, hogyan lehet 'harmadik tereket' nyitni a képzésben. Amikor például a metodikai kurzusokat vagy azok egy részét a képzők az iskolában tartják, modellálva a kurzusokon tanultakat a gyakorlatban, az iskola 'harmadik vagy 'hibrid' térként' szolgál. Ha a pedagógusképzők és a gyakorló mentortanárok hibrid szerepet vállalnak, vagyis mind a két kontextusban dolgoznak, akkor 'hibrid' tereket hozhatnak létre. Cikkében arra is hoz példákat, ahol a helyi közösséget is bevonták a pedagógusok képzésébe. *Zeichner* a hibriditás elméletének érvelését használja a 'hibrid' terek szükségességének az alátámasztására. Eszerint mindenki több diskurzusból merít, amikor értelmezni próbálja a valóságot. A pedagógusképzés esetében az iskolai gyakorlat és a felsőoktatási képzés világából, és az iskolák által szolgált közösségek világából is (*Bhabba, 1990* idézi *Zeichner, 2010*).

A 'harmadik tér' vagy a 'hibrid tér' szükségességének felismerése nem új: *Schön* (1983) óta nagy irodalma van annak, hogyan lehet a reflexió révén a gyakorlatban és a gyakorlatból tanulni, úgy, hogy a reflexió során az akadémiai tudást is használjuk. Hazánkban is működtek már ilyen, az elmélet és a gyakorlat világának összekapcsolására fókuszáló képzési programok, például a hároméves nyelvtanárképző programok a 90-es években.



1. ábra: A budapesti Angol Tanárképző Központban folytatott képzés modellje (Kimmel, 2007. 97. o.)

Amint az ábra mutatja, e programok középpontjában az állandóan fejlődő jelölt állt, aki a képzés során egyre több tapasztalati és elméleti tudást szerzett, mert olyan feladatokat (az ábrán FA) kapott, amelyeknek megoldásához mindkettőre szüksége volt. A feladatmegoldás során a két világból merített tudását egyaránt használta a feladatmegoldás közben és után is, a reflexió során (az ábrán R), és így konstruálta, fejlesztette szakmai kompetenciáit. Az ábrán az is látható, hogy a program tulajdonképpen elindította a jelölteket az élethosszig tartó szakmai fejlődés útján. Ez az ábra a rezidens programok felépítését is illusztrálhatná, igaz azok csak egyévesek, ám a fő vonások megegyeznek:

1. Erős és egyenrangú partneri kapcsolatot hoznak létre a képző intézmények és az iskolák között, az elméleti képzést és a gyakorlatot összehangolják.
2. Az elméletben tanultakat a mentorok és a képzők is modellálják.
3. A gyakorlat problémáinak reflexiója során az akadémiai tudást is felhasználják, bekapcsolják.
4. A reflexió támogatására kollaboratív, tanuló közösséget hoznak létre: ezért tanulnak a rezidensek csoportokba szervezve.
5. A képzés befejezése után a fejlődés elősegítésére további mentori támogatást és továbbképzéseket biztosítanak.

A fenti vonások egy időben és koncentráltan egy cél elérése érdekében hatnak: a rezidens szakmai fejlődésének elősegítése irányába. Így a leendő pedagógus a képzés során egy olyan erőterbe kerül, amely a pályára szocializálja, majd a követő támogatás révén az esetek többségében a pályán is tartja. Az eredmények fényében úgy tűnik, a pedagógusképzés minőségi problémáira és a tanárhiányra vá-

laszul létrehozott rezidens programok ugyan nem csodafegyverek, de sok tanulással szolgálhatnak a pedagógusképzés megújítása szempontjából.

Irodalom

- Berry, B. – Montgomery, D. – Curtis, R. – Hernandez, M. – Wurtzel, J. – Synder, J. (2008a): *Urban Teacher Residencies: A New Way to Recruit, Prepare, and Retain Effective Teachers in High-Needs Districts*. Aspen Institute, Center for Teaching Quality: Washington D.C.
<https://www.aspeninstitute.org/publications/creating-sustaining-urban-teacher-residencies-new-way-recruit-prepare-retain-effective/> Letöltés ideje: 2019. 01. 09.
- Berry, B. – Montgomery, D. – Snyder, J. (2008b): *Urban Teacher Residency Models and Institutes of Higher Education: Implications for Teacher Preparation*. Center for Teaching Quality, Chapel Hill. <https://eric.ed.gov/?id=ED503644> Letöltés ideje: 2019. 01. 09.
- Espinoza, D. – Saunders, R. – Kini, T. – Darling-Hammond, L. (2018): *Taking the long view: State efforts to solve teacher shortages by strengthening the profession*. CA: Learning Policy Institute, Palo Alto. <https://learningpolicyinstitute.org/product/long-view> Letöltés ideje: 2019. 01. 09.
- Guha, R. – Hyler, M.E. – Darling-Hammond, L. (2016): *The Teacher Residency. An innovative model for preparing teachers*. CA: Learning Policy Institute, Palo Alto. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-residency> Letöltés ideje: 2019. 01. 06.
- Guha, R. – Hyler, M. – Darling-Hammond, L.(2017): The Teacher Residency: A Practical Path to Recruitment and Retention. *American Educator*, v41 n1 pp. 31–34. 44 Spr <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137804> Letöltés ideje: 2019. 01. 11.
- Kimmel Magdolna (2007): *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban*. PhD disszertáció. Kézirat.
- Kotschy Beáta (2003): Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák- a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 109–116.
- LiBetti, A. – Trinidad, J. (2018): *Trading Coursework for Classroom. Realizing the Potential of Teacher Residencies*. Bellwether Education Partners, Minnesota; Tennessee; New Jersey; District of Columbia; California. <https://eric.ed.gov/?id=ED585919> Letöltés ideje: 2019. 01. 08.
- National Center for Teacher Residencies & Public Impact*. (2018). Design for impact: Designing a residency program for long-term financial sustainability. Chicago, IL: National Center for Teacher Residencies. Chapel Hill, NC: Public Impact.

- Papay, J. P. – West, M. R. – Fullerton, J. B. – Kane, T. J. (2011): *Does practice-based teacher preparation increase student achievement?* Early evidence from the Boston teacher residency Working Paper 17 646 <http://www.nber.org/papers/w17646> Letöltés ideje: 2019. 01. 07.
- Perlstein, L. – Jerald, C. – Duffrin, E. (2014): *Building Effective Teacher Residencies*. IL: Urban Teacher Residency United, Chicago. <https://nctresidencies.org/wp-content/uploads/2015/09/Research-Report.pdf> Letöltés ideje: 2019. 01. 10.
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, British edition, 1995, Ashbury, Arena. New York,
- Silva, Tim, Allison McKie, Virginia Knechtel, Philip Gleason, Libby Makowsky. (2014). *Teaching Residency Programs: A Multisite Look at a New Model to Prepare Teachers for High-Need Schools* (NCEE 2015-4002). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <http://ies.ed.gov/ncee> Letöltve: 2019. 01. 07.
- Sloan, K., Blazevski, J. (2015): New Visions Hunter College Urban Teacher Residency. Measures of Success. Summative report. Rockman et al., Bloomington, San Francisco. https://b3cdn.net/nvps/d1725192f4cb60167f_qsm6vz3qx.pdf Letöltés ideje: 2019. 01. 13.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S.* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/coming-crisis-teaching> Letöltés ideje: 2019.01.06.
- Teacher Prep Review. National Council for Teacher Quality. 2018: https://www.nctq.org/dmsView/2018_Teacher_Prep_Review_733174 Letöltés ideje: 2019. 01. 09.
- Zeichner, K. (2010): Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College-and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.
- Zeichner, K. – Bier, M. (2015): Opportunities and Pitfalls in the Turn towards Clinical Experience in US Teacher Education. In: Hollis, N. R. (ed.): *Rethinking Field Experiences in Preservice Teacher Education*. Meeting new challenges for accountability. Routledge, New York.
- Zeichner, K. – Hutchinson, E. A. (2008): The Development of Alternative Certification Policies and Programs in the United States. In: Grossman, P. – Loeb, S. (2008): *Alternative Routes to Teaching. Mapping the New Landscape of Teacher Education*. Harvard Education Press, Cambridge, Ma. 15–29.
- <https://www.nctq.org/review/how> Letöltés ideje: 2019. 01. 09.

<https://nctresidencies.org/about/residency-model-teacher-mentor-programs>
Letöltés ideje: 2019.01.10.

<https://nctresidencies.org/wp-content/uploads/2018/03/Network-Partner-Report-2017.pdf> Letöltés ideje: 2019. 01. 11.

Residency Programs in the US: ‘Hybrid’ or ‘Third’ Spaces of Teacher Education

The study presents a new type of American teacher education, residency programs, which have gained ground after 2008, due to the substantial financial support provided by the federal government. First, it discusses the underlying reasons why such programs were initiated in the first place, and then implemented on a larger scale. Next, the distinctive features of residency programs are analysed, followed with research results regarding the programs’ efficiency. Last but not least, residency programs are presented as possible realizations of so-called ‘third spaces’ or ‘hybrid spaces’ of teacher education, which have recently been advocated as a prerequisite for a teacher education capable of bridging the gap between theory and practice.

Keywords: teacher education, teacher shortage, alternative routes into teaching, residency programs, third spaces, hybrid spaces, reflective teacher education

A Stanford Egyetem tanárképzésének gyakorlatorientáltsága

K. Nagy Emese

az Eszterházy Károly Egyetem egyetemi docense
nagy.emese@uni-eszterhazy.hu

Írásunk célja a világ egyik legeredményesebb pedagógusképző programjának, a Stanford Egyetem tanárképzésének a bemutatása (Link1 és Link2). Gondolatsorunk, két arányai-ban eltérő, tartalmi egységre tagolódik: kevésbé hangsúlyos részként jelenik meg Kalifornia Állam pedagógusképzési stratégiájának a bemutatása, a Stanford Teaching Education Programra (továbbiakban STEP) pedig nagyobb figyelmet fordítunk. Ez utóbbinál a nappali tagozatos hallgatók gyakorlóiskolai felkészítésére fókuszálunk, amely képzés jellemzője a tanári pályára, illetve a vezető tanárrá válásra történő professzionális felkészítés. Forrásként felhasználtuk Kalifornia Állam oktatási sztenderdjait, a STEP-et és saját tapasztalatunkat, amelyet a Stanford Egyetem személyes látogatása alkalmával, az Inquiry into the Stanford Teacher Education Program (iSTEP) megismerésekor gyűjtöttünk.

Kulcsszavak: tanári pálya, tanárképzés, gyakorlatorientáltság

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.1-2.03

Kalifornia pedagógusképzésének sztenderdjei (California Standards for the Teaching Profession / CSTP)

Kaliforniában a pedagógusok rendkívül elkötelezettek az iránt, hogy tanítványaik számára olyan felkészítést nyújtsanak, amellyel biztosítani tudják a diákok egyéni fejlesztését, képességeik kibontakoztatását, mindvégig szem előtt tartva, hogy képesek legyenek alkalmazkodni a gyorsan változó környezeti kihívásokhoz (*Darling-Hammond, 2010*). Kalifornia pedagógusképzésének sztenderdjei (California Standards for the Teaching Profession, a továbbiakban CSTP), az elméleti ismeretek megszerzése mellett a legfontosabbnak a hallgatók gyakorlati tudásának, tapasztalatainak a bővítését, tehetségük kibontakoztatását vélik, nem csak Kalifornia Állam, hanem az egész ország jövőjének az érdekében.¹⁵

Az alábbiakban azokat a CSTP-sztenderdeket ismertetjük, amelyek a hallgatók felkészítésében elsőbbséget élveznek. Összefoglaljuk azokat a szempontokat, amelyek a

¹⁵ <http://www.egusd.net/cpl/pdfs/Prof%20Learning/CSTPs%20At-a-Glance%2009.pdf> Letöltés ideje: 2018. 07. 05.

diákok tanulásának támogatását, a hatékony tanulási környezet kialakítását, a tanóra, benne a tanulás és tanítás szervezését és a tanulók munkájának értékelését segítik.

A tanulás támogatása

Kaliforniában a pedagógusoknak építeniük kell tanítványaik hozott tudására, tapasztalatára, valamint figyelembe kell venniük diákjaik kulturális háttérét és egyéni képességeiket is. A tanulók szükségleteihez igazodva ismerniük kell a különböző oktatási stratégiákat és technológiákat, amelyek magukban foglalják a különböző pedagógiai módszerek sokféleségének alkalmazását. Minden pedagógusnak törekednie kell arra, hogy tanítványait kritikus gondolkodásra és problémamegoldásra nevelje, valamint a feladatok kijelölésekor ügyelniük kell azoknak a valós élethez kapcsolására. A felkészítés során nem maradhat el a tanítványok munkájának folyamatos véleményezése, értékelése sem.

Hatékony tanulási környezet létrehozása

A pedagógusoknak olyan fizikai és virtuális környezetet kell létrehozniuk, amely támogatja a diákok tanulását, és segíti a tanulók közötti interakció kialakulását. Segíteniük kell a fizikai, szellemi és érzelmi szempontból biztonságos tanulási környezet létrehozását és fenntartását, olyan környezetet kell teremteniük, amely magas szintű elvárást fogalmaz meg a diákok teljesítményével szemben, és ehhez megfelelő támogatást nyújt minden tanuló számára. Fokozott figyelmet kell fordítaniuk tanulóik egyéni és társas viselkedésének javítására, a hatékony kommunikáció kiépítésére. Segíteniük kell a tanulók egymás iránti tiszteletének kialakulását, egymás elfogadását. Mindezek mellett támogatniuk kell az osztálytermi normák és a pozitív viselkedés kialakítását is.

A tanítás szervezése

A pedagógusokkal szemben elvárás, hogy magas szintű szaktárgyi ismeretekkel rendelkezzenek, és képesek legyenek azt diákjaik számára átadni. Törekedniük kell a tananyagnak a tanulók képességeihez való hozzáigazítására, amely során nem nélkülözhetik a hatékony oktatási stratégiák alkalmazását sem. Olyan forrásokat, technológiákat és segédanyagokat kell használniuk, amelyek minden tanuló számára biztosítják a tananyag elérhetőségét. További követelmény, hogy támogassák az angolt mint idegen nyelvet tanulók és a speciális nevelési igényű diákok osztálytermi méltányosságának megteremtését (Lotan, 2006; Cohen – Lotan, 2014).

A tanulók munkájának értékelése

A tanulók munkájának értékeléséhez a tanároknak közös elvet követő, személyre szabott értékelési rendszert kell kidolgozniuk. Törekedniük kell a tanulók önértékelésének fejlesztésére, a világos, egyértelmű és elérhető célok kijelölésére, mindent úgy szervezve, hogy építő jellegű visszajelzést adjanak mind a diákok, mind a szülők számára.

További követelmény, hogy a szakmai professzionalizmus megteremtéséhez a pedagógus hatékony együttműködést valósítson meg mind a tantestület tagjaival, mind a szélesebb szakmai közösséggel. A tanulók eredményessége érdekében együtt kell működniük a családokkal, és törekedniük kell a helyi közösségek bevonására is.

A stanfordi tanárképzés, a Stanford Teacher Education Program (STEP) bemutatása

A Stanford Egyetem Kalifornia Állam pedagógusképzésének sztenderdjeit követve építi fel saját tanárképzését. Az alábbiakban röviden bemutatjuk az egyetem tanárképző intézetét, majd a hallgatónak a gyakorlóiskolában végzett munkájára fókuszálva megpróbáljuk érzékeltetni, hogy mitől sikeres a Stanfordin a hallgatók felkészítése a tanári pályára.

Felvételi követelmények

A Stanford Egyetem magánegyetemként működik, a tandíj magas, ennek ellenére minden szakot túljelentkezés jellemez. A hallgatók tandíjuk ellenszolgáltatásaként minőségi képzést várnak és kapnak. A STEP-be a bejutás nehéz, a felvétel online történik. A felvételi követelmény egy BA- vagy MA-diploma, amelyhez az egyetemen korábban, az alapképzettség megszerzésével párhuzamosan felvett pedagógiai tantárgyak ismeretei kell, hogy kapcsolódjanak. Szükséges továbbá egy legfeljebb három oldalas esszé benyújtása és legalább három ajánlás csatolása. Az esszé magában foglalja a jelentkező oktatással összefüggő tapasztalatának a bemutatását és a tanítással összefüggő érdeklődési körének ismertetését. A kötelező dokumentumok mellett a felvételiző egy további esszét is benyújthat, amely az oktatás általános problémáival kapcsolatos gondolatainak kifejtését tartalmazza.

A képzés céljai

A STEP küldetésnyilatkozata¹⁶ szerint a hallgatók felkészítésének célja figyelmük ráirányítása a társadalmi igazságosság és a méltányosság osztálytermen belüli megteremtésének szükségességére, a tanulók sokszínűségének elismerésére és figyelembevételére, valamint a tehetségek keresésére és támogatására. A program érzékenyen reagál a családi háttérre, a szülők elvárásaira, az eltérő képességű gyerekek igényeire és fejlesztésére, valamint a tanulók kritikus gondolkodásának és problémamegoldó képességének a fejlesztésére. A hallgatók magas szintű tudással, módszerbeli gazdagsággal és pedagógiai gyakorlattal hagyják el az egyetemet, értik az oktatás társadalom fejlődésében betöltött szerepét, és mindezt a szociokulturális háttérrel összefüggésben értelmezik. A program segíti a tanulás és a kutatás iránti elköteleződést, az egyén és az intézmény közötti együttműködést, az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának erősítését, valamint a tanulást segítő technológiák és technikák elsajátítását. Célja a hallgatók professzionális felkészítése arra, hogy magas szinten tegyenek eleget a tanári szakmával szemben támasztott követelményeknek.

A stanfordi tanárképzés alapelvei

Kalifornia Államnak a pedagógusképzéssel szemben támasztott, fent ismertetett sztenderdjeit a stanfordi tanárképzés követendőnek tartja. A sztenderdek közül a stanfordi egyetem alapelveként első helyen jelöli meg a gyakorlatorientáltságot (és elsősorban ez jelenti a Stanford más egyetemekhez viszonyított erősségét), egy rendkívül szoros kapcsolat megteremtését, erős híd kiépítését az elméleti képzés, a diszciplína és a gyakorlati tudás, ismeretek megszerzése között.¹⁷ Cél, hogy a hallgatóknak¹⁸ lehetősége nyíljon a lehető legtöbb tapasztalatszerzésre, az egyetemen eltöltött időszak alatt különböző pedagógiai módszereknek nem csak kipróbálására, hanem begyakorlására is. Az egyetemi oktatók, az ismeretek „átadása” mellett mentorként segítik a hallgatók elméleti és gyakorlati tudásának összekapcsolását, amivel lehetőséget biztosítanak a hallgatók számára a méltányos oktatás és a professzionális pedagógiai munka megismeréséhez. Támogatást nyújtanak a

¹⁶ https://ed.stanford.edu/sites/default/files/step_secondary_handbook_2015-2016_6.19_2.pdf Letöltés ideje: 2018. 07. 05.

¹⁷ <https://web.stanford.edu/dept/registrar/bulletin1112/5130.htm> Letöltés ideje: 2018. 07. 05.

¹⁸ Fogalmak használata:

- hallgató, jelölt – a Stanford Egyetemen a tanárképzésben részt vevő diák
- pedagógus – a gyakorló helyen, a hallgató munkáját segítő tanító vagy tanár
- oktató – az egyetemen a hallgató segítésével megbízott oktató

mentori segítség igénybevételéhez, és mindehhez rendkívül körültekintő értékelési rendszert dolgoztak ki.

A képzés szerkezete

A már tanítói vagy szaktantárgyi alapképzettséggel rendelkező hallgatók gyakorlatorientált felkészítése tizenkét hónapot vesz igénybe. A hallgatók az alábbi szakokra építve erősíthetik meg pedagógusi képzettségüket:¹⁹

- tanító (elementary education),
- tanár (secondary education):
 - angol,
 - matematika,
 - történelem,
 - természettudomány (fizika, kémia, biológia és földtudomány),
 - világnyelvek (spanyol, mandarin, francia, német, japán).

A képzés jellemzője, hogy a hallgatói létszám a magyar egyetemekéhez viszonyítva alacsony, körülbelül összesen száz fő. Egy hallgatónak két segítőtje, mentora van: az egyik az egyetemen az erre kijelölt, választott oktató, a másik a gyakorlólhelyen a jelöltet a tanítás gyakorlatába bevezető pedagógus. Az egyetemen és a gyakorlólhelyen történő felkészítés a nyári időszakban kezdődik el, majd a gyakorlólhelyen, az iskolában végzett munka ősztől tavasz végéig szerveződik. A tanév rendje ennek értelmében nyári, kora őszi, őszi, téli és tavaszi időszakra oszlik. A hallgatók felkészülése napi rendszerességgel két helyen szerveződik: délelőtt a gyakorlóliskolában tanulnak és tanítanak, délután pedig az egyetemen bővítik tudásukat. A szaktárgyi tanterv és tananyag ismereteinek elsajátítása mellett (tantárgyi alapismeretek) nagy figyelmet fordítanak a szociológiai és pszichológiai ismeretek elsajátítására (például emberi jogok, serdülők nevelése-oktatása), a pedagógiai stratégia kidolgozására (például tanítás heterogén összetételű osztályokban) és a gyakorlat szervezésére, a tanítás kivitelezésére (beleértve az egyetemi felkészüléshez tartozó tanóra-szimulációkat is).

A jelöltek támogatása

Mint fentebb már jeleztük, hogy a hallgató szakmai fejlődését az egyetemen a számára kijelölt vagy a választott oktató, a gyakorlólhelyen pedig a támogatásával megbízott pedagógus segíti. Ez a kétoldali segítség azt feltételezi, hogy a hallgató mind az egyetemen, mind a gyakorlólhelyen segítséget kérhet és kap mentoraitól.

¹⁹ <https://ed.stanford.edu/step/academics/elementary/clinical-work> Letöltés ideje: 2018. 07. 11.

Ez a segítségadás nem csak a pedagógiai munkára vonatkozik, hanem a hallgatónak az egyéb, az egyetemmel összefüggő életének a támogatására is.

Más tanárképző intézményektől eltérően erős terepmunka-ellenőrzés (heti nyomon követés, negyedévenkénti, elsősorban diagnosztikus értékelés) jellemző az egyetemen, amelyhez professzionális mentori támogatást és személyes tanácsadást kap a hallgató. Munkája értékeléséhez átgondolt követőrendszer nyújt segítséget, amelyben figyelmet kap a hallgató munkájának elemzése, építő jellegű diagnosztikus értékelése, nem riasztva el őt a folyamatos szummatív teljesítménybírálattal. Figyelemreméltó, hogy a hallgató munkájának értékelésekor nemcsak az erősségeit emelik ki, hanem megjelölik azokat a területeket is, amelyekben fejlődnie kell. Minden hallgató tudatosítja magában, hogy nincs köztük olyan, aki mindenhez egyformán kiválóan ért, és azt is, hogy a bírálat, még ha elmarasztaló is, a fejlődésüket szolgálja.

A fentebb már említett, az elméleti és gyakorlati képzés között lévő rendkívül szoros kapcsolat megteremtése mellett az egyetem kiemelt figyelmet fordít a hallgatónak az intézmény felé történő elköteleződésének az elérésére, az „olthatatlan vágy” megteremtésére az egyetem, és így a maguk sikeressége iránt.

A STEP iskolai tanítási gyakorlatának bemutatása

A gyakorlóléhelyek kiválasztása és jellemzői

A Stanford erőssége az elméleti és a gyakorlati képzés közötti szoros kapcsolat kiépítése. A tanárjelöltek legfőbb feladata, hogy a gyakorlóléhelyükön tapasztalatokat szerezzenek, és színvonalas tanítási órákat tartsanak, bepillantást nyerjenek az iskola mindennapi életébe, kapcsolatot alakítsanak ki a gyerekekkel, az iskolával, a szülőkkel és minden, az iskolával együttműködő partnerrel. Miközben a gyakorlóléhely kiválasztása rendkívül körültekintően, megfontoltan és meglehetősen hosszadalmasan végzett és szervezett folyamat, a Stanfordon nincs kidolgozott szempontsor, amely ezt a szelekciót segítené. Helyette a kiválasztáskor Kalifornia Állam sztenderdjeit követik, amelyek a tanári professzió erősítéséhez és mentorálásához kötődő kutatásokra, illetve a képzés programjára (beleértve a tantervet és a kurzusokat is) támaszkodnak.

A gyakorlóléhelyek kiválasztásához az egyetem vonzáskörzetében található, tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportokat nevelő iskolákat keresnek (K. Nagy, 2015). A hallgatók eredményes felkészítéséhez az intézményekkel kiépített közvetlen kapcsolat az egyik legfőbb segítő, amelynek érdekében az is-

kola vezetője lehetővé teszi, hogy az arra nyitott és alkalmas pedagógusok részt vegyenek a tanárképzésben. A képzésben már bent lévő pedagógusok ajánlást tehetnek újabb kollégák, ismerősök rendszerbe történő beléptetésére, éppen úgy, mint az egyetemi oktatók, de ők emellett a hallgatók felkészítését segítő iskolákat is megjelölhetnek.

A kiválasztás előtt a STEP igazgatója vagy oktatója látogatást tesz az iskolában, amely látogatás célja általános benyomást szerezni az intézményről, de legfőképpen az osztálytermekben folyó munkáról. A látogatás alatt információt gyűjtenek a pedagógusok és a tanulók órai munkájáról, kommunikációjáról, a tanterem felszereltségéről, dekorációjáról, és szakmai beszélgetést folytatnak a pedagógusokkal és az iskola dolgozóival. Ez az információ alapozza meg, segíti a pedagógus vagy az iskola kiválasztását. Néhány esetben egy ismételt látogatást is tesznek a döntés véglegesítéséhez. Amikor egy olyan tanárra találnak, akinek munkája Kalifornia Állam sztenderdjeit és az ezeket követő *stanfordi elveket tükrözi*, az iskolát gyakorlóléhelyként jelölik meg a hallgatók számára. A Stanfornak 18 gyakorlóléiskolája van²⁰ az egyetem közelében, Palo Altóban és San Franciscóban. Az iskolák tanulói összetételüket tekintve rendkívül színesek. A Szilícium-völgyben (*Silicon Valley*) olyan iskolák is vannak, ahol rendkívül magasán iskolázott szülők gyermekei tanulnak, és vannak olyan iskolák is (például Mission negyed/Mission District/The Mission, San Francisco), ahol a nehéz körülmények között élő családokból érkezőket fogadják, küzdve nyelvi hátrányuk lefaragásáért, alulmotiváltságuk megszüntetéséért és magatartásuk rendezéséért.

A pedagógus és a jelölt együttműködésének megalapozása

Az alábbiakban a gyakorlóléhelyen segítő pedagógus és a hallgató szakmai együttműködését mutatjuk be. Az iránymutatás akár a hazai egyetemek és gyakorlóléhelyeik között megvalósuló kapcsolatot is jellemezhetné, de a hazai rendszertől való eltérések lényegesen tudatosabbá, irányítottabbá és hatékonyabbá teszik a hallgató felkészítését.

Mivel a jelentkezők között vannak olyanok, akik már rendelkeznek tanítási, tutorálási vagy coaching tapasztalattal, első lépésként ennek tényét és mértékét azonosítják, hiszen ez meghatározza a hallgató további, személyre szabott felkészítését. A további kérdések közt szerepel még, hogy milyen készségeket, tudást, érdeklődést, nyelvtudást és kulturális érzékenységet hoz magával; milyen célokat fogalmaz meg a gyakorlóléhelyel, iskolai munkájával és szakmai tudásának fejlesztésével kapcsolat-

²⁰ <https://ed.stanford.edu/step/academics/elementary/clinical-work> Letöltés ideje: 2018. 07. 11.

ban; melyek az erősségei, és mely területeken szükséges még fejlődnie (például az óra tervezése, időbeosztás, a tanulókkal való kommunikáció); hozott tudása birtokában képes-e arra, hogy tudását önállóan bővítse, vagy szüksége van még segítségre, illetve készen áll-e a tanításra. A kérdésekre kapott válaszok általános képet rajzolnak a hallgató tudásáról, attitűdjéről, kiindulási alapot szolgáltatva építéséhez, fejlesztéséhez.

A pedagógus és a hallgató még a gyakorlat megkezdése előtt beszélget az iskoláról, a mindennapi munkáról. Együtt döntenek el, hogy a hallgató milyen feladatokban vesz részt. Beszélgetnek a pedagógus irányító és szervező feladatairól, arról, hogy melyek azok a normák, amelyeket már az első héten be kell vezetni, majd követni szükséges. A pedagógus és a hallgató közösen tervezik meg a segítségkérés és segítségadás módját. A hallgató részt vesz a tanterem előkészítésében, az első hetek tanóráinak a megtervezésében.

A pedagógus bemutatja a hallgatót a tantestületnek és a szülőknek (ez utóbbi történhet az ellenőrzőbe vagy üzenő füzetbe írt, esetleg az iskola honlapján közzétett pár gondolattal). Beszélgetnek a gyerekek napi rutinjáról és az iskolában elért kompetenciamérési eredményekről is. A pedagógus bemutatja az iskola épületét, az udvart, az ebédlőt, az infokommunikációs eszközöket is. A hallgató megismeri az iskolában érvényben lévő szabályokat, szokásokat, az iskola küldetését, az elérhető szolgáltatásokat és programokat. Beszélnek a szülők bevonásának, bevonhatóságának a mértékéről.

A pedagógus és a hallgató megegyezik abban, hogy a hallgató bármikor pontosító kérdéseket tehet fel a munkavégzésével kapcsolatban. A gyakorlat alatt folyamatosan keresik az alkalmat a beszélgetésre, a szünetben történő vagy iskolaidő utáni kapcsolattartásra, amelyben az e-mailen keresztüli kommunikáció is segítség lehet. Beszélgetnek a napi rutinról (benne az ebédidőről), az iskolán kívül eltöltött időről, és kitérnek arra, hogy a hallgató ezt az időt hogyan tervezi meg (például dolgozik, órára készül, pihen).

Elkötelezettség és felelősségvállalás a minőségi munkavégzésért

A Stanfordon az elkötelezettség és a felelősségvállalás a minőségi munka segítője. Mivel a hallgatók a gyakorlati helyeken folyamatos segítséget kapnak, megfelelően fel tudnak készülni a tanításra. A gyakorlóterepen kapott segítség és az egyetemen tanultak, a tanításról felépített elképzelések teremtenek alapot a hallgató sikeres iskolai munkájához. Az elkötelezettség és a felelősségvállalás erősödése miatt idővel minden hallgató erős indíttatást érez a tanítás iránt, ugyanakkor elkötelezi magát tudása folyamatos építése mellett.

A pedagógus és az egyetemi oktató együtt segítik a hallgatót a tervezési, tanítási és értékelési alapelvek megértésében. A megbeszélések egész évben folyamatosak, fő céljuk a hallgató ismereteinek bővítése, a hallgató felkészítése a tanárrá válásra. Közösben beszélnek meg a hallgató fejlesztendő kompetenciáit, személyre szabott tervet dolgoznak ki annak érdekében, hogy a hallgató eleget tegyen a tanári professzió felé támasztott követelményeknek. A hallgatónak kötelessége figyelembe venni segítői tanácsát szakmai tudásának építéséhez.

A diploma minőségi munka végzésére kötelez, amelynek eléréséhez azonban minden hallgatónak egyéni utat kell bejárnia. Amennyiben egy hallgató a kívánt időszak alatt (nagyjából 10 hónap) nem éri el a „tanításra kész állapotot”, akkor az oktatója és a segítségével megbízott pedagógus személyre szabott tervet dolgoznak ki lemaradása csökkentésére.

Az iskolai gyakorlat szakaszai

Az alábbi gondolatsor a hallgató önálló tanításra alkalmassá válásának szakaszait mutatja be. A gondolatsor a tervezéssel, a megvalósítással és az értékeléssel kapcsolatos iránymutatást foglalja össze.

A gyakorlati munka kezdete

Az évkezdés tervezéssel, az első tanítási órák megtartásával, értékeléssel és a családokkal való kapcsolat felvételével indul. A tervezés során a gyakorlólhely pedagógusa a hallgatóval közösen átgondolja az előttük álló évet, megjelöli az elérendő célokat, megtervezi a feladatokat és az értékelést, mindezt úgy, hogy a hallgatónak legyen lehetősége az őt érintő tervek esetleges módosítására is. Ezután az egyetemen a hallgató segítségével megbízott oktató is átnézi a terveket, ezzel is erősítve a hallgató–pedagógus–oktató közös tevékenységét.

A hallgató kezdetben a segítségével megbízott tanár munkáját figyeli, „ellesi a tanításhoz szükséges fogásokat”. Eközben a pedagógus a lehető legtöbb módszert, technikát mutatja be a hallgatónak, aki rövid időn belül képes lesz aktívan részt venni a tanítási órában, segíteni a gyerekek munkáját, ha szükséges, egyéni fejlesztést végezni. Idővel a hallgató a tanítási óra egy-egy részét önállóan irányítja, bemutatja az új tananyagrészt, feladatokat jelöl ki, vagy egy-egy rövid beszélgetést moderál. A hallgató és a pedagógus együtt elemzik a jelölt óráját, az erősségeket és a hiányosságokat, majd ennek ismeretében a hallgató a pedagógus és az oktató segítségével megtervezi a következő tanórát.

A hallgató részt vesz a szülői értekezleteken, információt gyűjt arról, hogy a pedagógus hogyan kommunikál a szülőkkel, hogyan informálja őket az iskola eseményeiről. A hallgató ennek az információnak a birtokában képes pozitív megerősítést adni a szülőknek, sőt szükség esetén családot is látogatni.

A begyakorlás szakasza

A pedagógus és a hallgató továbbra is együtt tervezik meg a hallgató óráját, miközben a pedagógus mindvégig arra törekszik, hogy saját elképzeléseit ne erőltesse rá a hallgatóra. A pedagógus és az oktató különféle eszközökkel (például könyvek, tapasztalatok átadása) segítik a hallgató felkészülését, aki a saját elképzeléseit, ötleteit, az egyetemen szerzett elméleti tudását felhasználja a tanóra tervezéséhez. A hallgató fokozatosan válik képessé a megszerzett „mikro-egységek” kerek egészé, teljes óratervvé formálására, amely idővel az egymásra épülő tanórák sorozatává válik. A hallgató a pedagógus és az oktató támogatásával fokozatosan próbálja ki a különböző stratégiákat, technikákat.

A hallgató és a pedagógus együtt beszél meg az értékelés standardjait azért, hogy a hallgatónak lehetősége legyen elsajátítani az értékeléssel kapcsolatos teendőket, feladatokat, technikákat. A pedagógus folyamatosan segítséget ad a hallgatónak a lehetséges értékelési formák kivitelezéséhez, amelyeket idővel a hallgató önállóan is képes elvégezni.

A pedagógus segítségével a hallgató egyre gyakrabban kerít alkalmat a tanulásban lemaradt gyerekek családjával való beszélgetésre, amely nemcsak személyes találkozás útján történhet, hanem akár ímélen vagy telefonon keresztül is. A hallgató igyekszik egyetlen alkalmat sem elmulasztani a szülők részére szervezett találkozókban.

Az önállóvá válás szakasza

A hallgató feladata ebben a szakaszban az óráira való körültekintő felkészülés, amelyben az egyetemen és a gyakorlati terepen tanultak segítenek. A pedagógus és az oktató kulcsszerepet játszanak ebben a folyamatban, segítenek a tanterv megismerésében, a feladatok ütemezésében és a hosszú távú tervezésben.

A hallgató saját módszertani gazdagságát a tanulók szükségleteihez, képességeihez igazítja. Kezdetben egy-egy kis tanulói csoport munkáját szervezi meg, valamint egyéni fejlesztéseket végez. A pedagógus, és lehetőség szerint az oktató is, a hallgatónak minden tanítási óráját megnézi, visszajelzést adva, tanáccsal ellátva őt. A hallgató fokozott figyelmet fordít a tanulók értékelésére, amelyről a pedagó-

gusnak folyamatos információt nyújt. Munkáját az egyetemen elsajátított elméleti ismeretek és a pedagógustól kapott információk segítik. A hallgató folyamatosan tájékoztatja a családot a tanuló előrehaladásáról és új lehetőségeket, alkalmakat keres a család bevonására a tanuló teljesítményének javítása érdekében. Lehetősége van szülői összejövetelek, találkozók szervezésére, illetve részt vesz a diákok által kezdeményezett találkozókra is.

A Stanfordin a tizenkét hónapos gyakorlat alatt a középiskolai tanárok (a hazai 7. évfolyamon és annál feljebb tanítók) a képzés felénél gyakorló helyet váltanak. A hallgató az előző gyakorlólóhelyen szerzett tapasztalatait, tudását magával viszi, új helyet kap/választ, ahol feladata mielőbb megismerni a helyi tantervet, az osztályt és a tanulókat. Az új helyen egy másik pedagógus segíti a hallgató beilleszkedését. Megbeszélést szervez a hallgatóval és az oktatóval, amely alkalommal feltárják a hallgató erősségeit, célokat tűznek ki a fejlesztéséhez, és átbeszélnek a kezdeti pár tanítási hét feladatait. A pedagógus építi a hallgató erősségeire, figyelembe veszi, hogy az új hely új nehézségeket is jelenthet a hallgató számára.²¹

Az egyetemi oktató és a hallgató kapcsolata, a hallgató felkészülése a tanórára

A stanfordi képzés erősségét az egy éven át tartó napi gyakorlat (délelőtt iskolai munka, délután egyetemi képzés) adja, amelynek során az egyetemi oktató negyedévenként három alkalommal megtekinti a hallgató tanítását, feljegyzést készít fejlődéséről, segítséget nyújt gyakorlati munkája tökéletesítéséhez, és ekkor kerít alkalmat arra, hogy Kalifornia Állam oktatási sztenderdjeire is folyamatosan emlékeztesse őt.

A hallgató, óratervei elkészítése előtt, a tanulók meglévő tudását figyelembe véve, az óra célját illetően egyeztet a pedagógussal, majd elkészíti az óratervet. Ezt önállóan teszi, de bármikor segítséget kérhet a pedagógustól, a mentorálásával megbízott oktatótól, a szemináriumvezetőtől, sőt a társaitól is. A megbeszélésre, tanácskérésre az iskolában minden nap a tanítás, az egyetemen pedig az előadások és a szemináriumok után van lehetőség. Utóbbi esetében nagyjából egy óra áll a mentor-oktatóhoz tartozó hallgatók 4–8 fős csoportjának rendelkezésére. A megbeszélés a napi gyakoriság kötelezettségétől eltekintve informális, az előadó-

²¹Előfordulhat például, hogy a hallgató az egész osztályt nehezen kezeli, de kiváló teljesítményt nyújt a kicsoporttal való foglalkozásban vagy az egyéni fejlesztésben.

teremben a hallgatók a mentor-oktató köré gyűlve beszélhetik meg tanítási tapasztalataikat, problémáikat, és kérhetnek tanácsokat a felkészülésükhöz.

Kezdetben a hallgató által elkészített terv lehet rövid, 10–20 perces. Bár az óratervnek nincs egyetlen meghatározott formája, sablonja, az alábbi tartalmakat kötelezően magában kell foglalnia:

- az óra célja;
- az óra bemutatása olyan hosszán és részletesen, hogy azt egy másik társ, pedagógus is megértse, és akár önállóan alkalmazni tudja;
- a tanulók haladásához igazítva az értékelés megtervezése.

Az egyetemen tehát a tervezés szakaszában a hallgató és az egyetemi oktató napi rendszerességgel megbeszélést tart. Az oktató azzal segíti a hallgató felkészülését a leghatékonyabban, ha tanácsaival tökéletesíti a hallgató által választott stratégiát, de felhívja a figyelmet az esetleges buktatókra is.

A fenti rendszeres felkészülésen, tanácsadáson kívül a hallgató és az oktató együtt dolgozzák ki az egyetemi oktató által látogatni kívánt három óra megfigyelési szempontjait. Óra közben az oktató feljegyzi a hallgató kérdéseit és elemzésre érdemes mondatait, majd közösen megbeszélik azokat. Az oktató feladata annak követése, hogy a hallgató az előre eltervezett ütemben és tartalommal halad-e.

Közvetlenül a tanóra után megbeszélik az órát, majd két napon belül a hallgató írott formában benyújtja reflexióját az oktatónak. Ez a reflexió segíti őt a folyamatos fejlődésben és önálló munkára való képességének kibontakoztatásában. Törekednie kell arra, hogy a reflexió ne csupán egy egyszerű összegzése legyen a tanórán törtéteknek, hanem térjen ki a tanóra részleteire, a tanórával kapcsolatos kérdésekre, észrevételekre, dilemmákra is.

A hallgató reflexiójának elkészítésében az alábbi kérés- és kérdéssor nyújt segítséget:

- Válasszon ki egy pillanatot az órából, amely váratlan fordulatot vagy meglepetést jelentett az ön számára. Milyen kérdések fogalmazódtak meg önben ezzel kapcsolatban?
- Ha lehetsége lenne az érintett órát újratanítani, mit tenne másképp és min nem változtatna? Miért? Mi az, aminek hatására újragondolná, megváltoztatná az óra egy-egy részletét?
- Mi volt az a döntés vagy igazítás, amelyet az órán meg kellett hoznia, meg kellett tennie? Mi volt az oka döntése meghozatalának? Visszatekintve a pillanatra, milyen előnyei és hátrányai voltak döntésének?

- Mit tudott meg a tanulókról az órán? Mit tudott meg magáról? Mit gondol a diákok órai munkájáról, és milyen hatással van ez a következő döntésére?
- Idézzon fel egy konkrét félelmet vagy bizonytalanságot, amely felmerült önben a tanítás során! Mi volt a kiváltó ok? Hogyan befolyásolta ez az ön munkáját? Mit tanult belőle?
- Milyen kapcsolatot talál a tanóra és az egyetemen tanultak között? Milyen kérdés merült fel önben ezzel kapcsolatban? Hogyan válaszolná meg most ezeket a kérdéseket?

A fenti kérdések nem terjednek ki minden részletre. Idővel azonban a hallgató egyre több tapasztalatot szerez, egyre több kérdést tud megválaszolni, sőt egyre több ötlete támad a tanórával kapcsolatban.

Az írott reflexióval szemben támasztott követelmények a következők:

- A tanítási óra minden részletére kiterjedő elemzés.
- Konkrét részleteken, mozzanatokon alapuló elemzés.
- Annak átgondolása, hogy a tanóra részleteinek elemzése hogyan hat a hallgató jövőbeli munkájára.
- Utalás Kalifornia Állam sztenderdjeire.
- 2–3 oldalnyi terjedelem.
- Professzionalizmust sugárzó, szerkesztett, nyelvtanilag kifogástalan összefoglalás.

Amennyiben az oktató úgy érzi, hogy az írásbeli reflexió nem felelt meg a fenti kritériumoknak, a hallgatót megkéri, hogy gondolja át, és készítse azt el újra. Az egyetem a tanítás kötelezettségére, illetve annak a minőségére vonatkozó követelmények teljesítésére szerződést köt a hallgatóval.²²

Vizsgakövetelmények

A hallgató felkészítése és tanítási gyakorlatának értékelése folyamatos, a gyakorlat vizsgatanítással zárul. Az értékelésbe 40%-ban beletartozik a képzés alatt, az oktató háromszori látogatása során megfogalmazott vélemény. Az értékelés a felkészülés szakasza alatt diagnosztikus, míg a végén szummatív, jeggyel zárul. A hallgató munkája jeles, ha órai munkája egyértelműen jól szervezett, konzisztens, célorientált, az idővel jól gazdálkodik és tevékenysége céltudatos. Amennyiben a

²² https://ed.stanford.edu/sites/default/files/step_secondary_handbook_2015-2016_6.19_2.pdf Letöltés ideje: 2018. 07. 05.

jelölt, teljesítménye nem egyenletes, munkájában nem önálló, jelentős segítséget, támogatást igényel, nem kap megfelelő képzést. Számára a képzés látogatási lap kibocsátásával zárul. Mivel a Stanford garantálja, hogy magasan képzett, felkészült pedagógusok hagyják el az egyetemet, amennyiben a hallgató a kívánt teljesítményt nem éri el, az egyetem nem bocsát ki számára diplomát.

A STEP lehetséges hatása a magyar pedagógusképzés megújítására

A pedagóguspálya elvárásainak nehéz megfelelni, ha a frissen diplomát szerzeteknek nincs megfelelő szintű felkészültsége ahhoz, hogy komfortosan mozogjanak az osztályteremben. Az oklevél megléte ugyanis önmagában még nem feltételezi, hogy képesek alkalmazni a tudásukat. Ezért a stanfordi tanárképzés erősségei között tartjuk számon a gyakorlatorientáltságot, amely szoros köteléket formál az elméleti képzés, a diszciplína és a gyakorlati tudás, az ismeretek megszerzése között, lehetőséget nyújtva a hallgatóknak a tapasztalatszerzésre és a különböző pedagógiai módszerek kipróbálására és begyakorlására. A Stanford Egyetem erős gyakorlatorientált képzése iránymutatás lehet a magyar egyetemek számára.

Hiányosságként jelentkezik az is, hogy a magyar tanárképzésben egyetlen egyetem sem deklarálta első helyen, hogy elkötelezettséget mutat a hallgatók méltányos oktatásra való felkészítése tekintetében. A Stanford pedagógusképzése követendő példát nyújt a magyar egyetemek számára ahhoz, hogyan érzékenyítse hallgatóikat a társadalmi igazságosság és méltányosság osztálytermen belüli megteremtésének a szükségességére, a tanulók sokszínűségének figyelembevételére.

A fentiek mellett a Stanford Egyetemen figyelemreméltó a mentorrendszer kiépítése és működtetése is, amely a magyar egyetemekről a fent ismertetett formában még hiányzik.

Összegzés

Fenti gondolatsorunkban bepillantást engedtünk a Stanford Egyetem tanárképzésének gyakorlóterepi munkájába. A STEP célja a hallgatók felkészítése a pedagóguspályára, a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulócsoportok nevelésére, előtérbe helyezve a méltányosság megteremtését. A jelölteket megtanítják arra, hogy kritikus gondolkodásra és problémamegoldásra neveljék a diákokat, ér-

zékenyen reagáljanak a szociális háttérükre, a szülők igényeire, helyezték középpontba a tanulók egyéni szükségleteit és személyre szabott fejlesztését.

A Stanfordon elért eredmények²³ azt bizonyítják, hogy a tanítás nem csak elméleti tudást jelent, hanem egy rendkívül összetett nevelő és oktató tevékenységet is. A program célja, hogy a hallgatók értsék és megértsék a felkészülésükhöz szükséges folyamatos reflexió fontosságát, a felek között létrejött kommunikáció kiépítésének a szükségességét, az elmélet és a gyakorlat erős kapcsolatának elengedhetlenségét. Az a cél, hogy a hallgatók, elhagyva az egyetemet, mind elméleti, mind gyakorlati tudásuk birtokában biztosan kezdjék meg pályájukat.

Irodalom

- California Standards for the Teaching Profession (CSTP) (2009):*
<https://www.egusd.net/cpl/pdfs/Prof%20Learning/CSTPs%20At-a-Glance%202009.pdf> Letöltés ideje: 2018.07.05.
- Cohen, G. E. – Lotan, A. R. (2014): *Designing Groupwork Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College, Columbia University, New York – London.
- Darling-Hammond, L. (2010): Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education* 61. évf. 1–2. sz. 35–47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024> Letöltés ideje: 2018.07.05.
- International comparisons and university rankings 2017 <https://www.lut.fi/web/en/get-to-know-us/introducing-the-university/international-comparisons-and-university-rankings> Letöltés ideje: 2018.07.05.
- K. Nagy Emese (2015): *KIP könyv I–II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Lotan, R. (2006): Teaching Teachers to Build Equitable Classrooms. *Theory Into Practice*, 45. évf. 1. sz. 8. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4501_5 Letöltés ideje: 2018.07.05.
- Stanford Teacher Education Program* <https://web.stanford.edu/dept/registrar/bulletin1112/5130.htm> Letöltés ideje: 2018.07.05.)
- Stanford Teacher Education Program – Clinical Work*
<https://ed.stanford.edu/step/academics/elementary/clinical-work> Letöltés ideje: 2018. 07. 05.
- Stanford Teacher Education Program 2016. Secondary Handbook.*
https://ed.stanford.edu/sites/default/files/step_secondary_handbook_2015-2016_6.19_2.pdf Letöltés ideje: 2018.07.05.

²³ <https://www.lut.fi/web/en/get-to-know-us/introducing-the-university/international-comparisons-and-university-rankings> és <https://www.topuniversities.com/universities/stanford-university#wurs> Letöltés ideje: 2018.07.05.

Link1

<https://www.lut.fi/web/en/get-to-know-us/introducing-the-university/international-comparisons-and-university-rankings> Letöltés ideje: 2018. 07. 05.

Link2

<https://www.topuniversities.com/universities/stanford-university#wurs> Letöltés ideje: 2018. 07. 05.

Practice-Oriented Teacher Education at Stanford University

The aim of this paper is to give an overview of one of the most effective teacher education programmes of the world, that of Stanford University. (<https://www.lut.fi...> 2018). The paper can be divided into two main parts, though of unequal lengths: the description of the teacher education strategy of the State of California gets less emphasis, as the paper focuses more on Stanford Teaching Education Program (STEP). Within STEP, daytime students' practicum receives special attention, as it caters for the professional preparation of trainees, and serves to support cooperating teachers as well. The sources of the paper include the professional standards of California, and the author's own experiences regarding STEP, which she gained while visiting Stanford in person and participating in the iSTEP Institute: the inquiry into the Stanford Teacher Education Program.

Keywords: teacher education, theory, practice

A 200 éves német nyelvű tanítóképzés története Magyarországon

Márkus Éva* – M. Pintér Tibor**

* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának egyetemi docense
markuse@caesar.elte.hu

** a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának
egyetemi adjunktusa
m.pinter.tibor@kre.hu

A tanulmány a magyarországi német nyelvű, illetve német nemzetiségi tanítóképzés bemutatására fókuszálva foglalkozik az első magyarországi önálló tanítóképző intézet politikai és nyelvi fordulatok között formálódó belső életével, valamint részletesen bemutatja a történelmi Magyarország, és a 20. század német nyelvű tanítóképzésének történetét. A tanulmány elsősorban hazai és külföldi forrásmunkákra alapozva tekinti át a magyarországi német nyelvű tanítóképzés első 200 évét, miközben kvalitatív és kvantitatív adatokra támaszkodva teszi egyértelművé, hogy a német nyelvű és nemzetiségi tanítóképzés évszázadok óta szerves része a hazai oktatásügynek.

Kulcsszavak: nemzetiségi tanítóképzés, német nyelvű tanítóképzés, állami tanítóképzés, Szepeskáptalan, oktatáspolitikai

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.1-2.04

Bevezető

A tanulmány megemlékezik a 2019-ben 200. évfordulóját ünneplő magyar tanítóképzésről, felidézi az első önálló magyarországi képzőintézet történetét, amely nem magyar nyelvű volt. Az oktatás nyelve a német és szlovák volt, így az évforduló egybeesik a német tannyelvű tanítóképzés kezdetével is.

A tanulmány forrásait korábbi, magyar és idegen nyelvű történelmi munkák adják, a szerzők ezek szintetizálására törekedtek. Az írás célja történelmi áttekintést nyújtani a német tannyelvű tanítóképzés magyarországi két évszázadáról: bemutatni a képzőhelyeket, a képzés körülményeit, struktúráját, a tannyelvet, valamint az oktatott tantárgyakat. A tanulmányban, különösen annak második felében, a szerzők statisztikai adatok felhasználásával igyekeztek érthetőbbé és „kerekebbé” tenni a magyarországi német nyelvű képzés bemutatását.

Nemzetiségi tanítóképzés vagy német nyelvű tanítóképzés?

A Pedagógiai lexikon szerint (Báthory – Falus, 1997) szerint nemzetiségi oktatás alatt a XX. század végén a nemzetiségi tanulók számára létesített intézményes nevelés-oktatást értették, amelynek feladata, hogy szervezeten biztosítsa a nemzetiségi nyelv tanulását, a nemzetiségi történelem, kultúra, hagyomány megismerését a közösségi identitástudat megőrzése, ápolása, erősítése mellett. A sajátos célok és követelmények teljesítéséhez, a működés feltételeihez az állam emelt normatív támogatást nyújtott és nyújt (Báthory – Falus, 1997). Demeter szerint nemzetiségi pedagógus az a pedagógus (óvónő, tanító, tanár), aki nemzetiségi pedagógusképzésben részesült, nemzetiségi végzettséggel rendelkezik és/vagy nemzetiségi hovatartozású, nemzetiség nyelvét beszélő, nemzetiségi oktatási programokban foglalkoztatott (Báthory – Falus, 1997).

A nemzetiségi tanítóképzés tehát alapvetően különbözik a német tannyelvű tanítóképzéstől, és XX. század végi fejlemény hazánkban. Ennek megfelelően jelen tanulmány alapvetően a német tanítási nyelvű tanítóképzés a történetét tekinti át, és csak a tanulmány végén foglalkozik a fenti definíció szerint vett nemzetiségi tanítóképzéssel²⁴. Ugyanakkor 200 éve még természetes volt, hogy a nemzetiségek lakta területen élők Magyarországon saját anyanyelvükön részesülhettek alsófokú oktatásban, így a tanítóképzők is erre készítették fel a diákokat. Tehát nem pusztán német nyelvű oktatásról beszélünk, hanem a nemzetiségekhez szorosan kötődő tanítóképzésről, hiszen számukra a német volt az anyanyelv. Nekik szólt, tehát ebben a tekintetben rokon a mai nemzetiségi oktatással, bár az állam csak 1937 óta tekinti feladatának a tanítók e célból történő képzését. 1937-ig ezt egyházi képzők látták el²⁵ (Donáth, 2018).

A tanítási nyelv kérdése a tanítóképzésben a kezdetektől a kiegyezésig

A 200 évvel ezelőtti társadalmi, politikai viszonyok által alakított oktatási helyzet jelentősen eltért a maiétól. Ennek megfelelően az első magyarországi tanítóképzők egyházi alapításúak voltak. A XX. század kezdetéig a nemzetiségi hovatartozás (így az oktatást érintő kérdések is) jellemzően szorosan összefüggött a felekezeti hovatartozás kérdésével (vö. Rácz Fodor, 1993), azonban a felekezet és nemzetiségi

²⁴ A nemzetiségi német tanárképzés jellemzőiről lásd bővebben Müller, 2015. 116–127. o. és Knipf-Komlósi – Müller, 2018. 64–66. o.

²⁵ „Kevésbé ismert tény, de igaz, hogy akkoriban (1937-ig) a magyar állam nem tartotta feladatának, hogy a történelmi, majd a trianoni Magyarország nemzetiségei számára anyanyelvi tanítóképzést nyújtó intézményeket tartson fenn. Így ez, ill. a kétnyelvű képzés az egyházi intézményekre hárult, némi állami segítséggel” (Donáth, 2018. 13. o.).

kapcsolat nyomai mind a mai napig megmaradtak a történelmi Magyarország területén.²⁶ Az állami tanítóképzés létrejöttét az 1868-as népoktatási törvény rendelkezései szabályozták (*Rácz Fodor, 1993*), míg az egyházakhoz, és rajtuk keresztül a nem magyar nyelvű nemzetiségi csoportokhoz kötődő tanítóképzés jóval előbb kezdődött. A német kisebbség életében ennek alapja, hogy esetében azonban problémásabb volt a helyzet, mivel tanítói – a népoktatási törvény bevezetése idején – gyakran képesítés nélkül tanítottak. Az erdélyi evangélikusok a XVI. századtól működtettek tanítóik képzésére a papneveldekhez kapcsolódó „teológiai-paedagogiai szeminarium”-okat, a leghíresebbeket Medgyesén (1586), Nagyszombatban (XVII. század), Segesváron (1552., máskor 1823. van alapítási évként feltüntetve), illetve 1847-től Brassóban (*Kiss, 1929*).

Az állami szabályozás bevezetése előtt (de feltételezhetően utána is) a nemzetiségek lakta területeken természetes volt, hogy a tanítókat a nemzetiségek nyelvén képezték. Ezt látszik igazolni az országgyűlés sérelmi bizottságának 1807-ben írt kérése: „Gondoskodjék öfelsége [...] tanítóképző-intézetek felállításáról, melyekben a tanítójelöltek anyanyelvükön kívül a magyar nyelvből is oktatást nyerjenek” (*Kiss, 1929. 100. o.*). A magyar nyelvű képzés követelése nyilvánvalóan XIX. században az erősödő magyar nacionalizmussal függ össze. A nemzeti érzelmek erősödése azonban nem csak a magyarságra volt jellemző ebben a korban.

A XIX. század közepén autonomizálódó nemzeti, nemzetiségi törekvések az oktatás nyelvét is érintették, mint ahogy a XV–XVI. században a kisebb(ségi) nyelveken megjelent hiteles bibliafordítások jelentették a nyelvi és etnikai emancipációt. Így 1848-ban a nemzetiségi követelések között szerepelt egyebek mellett a nemzetiségek saját nyelvű oktatása is. Az 1868-as népoktatási törvény pedig *de jure* kimondta, hogy „Minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike” (*Báthory – Falus, 1997. 559. o.*).

Az első tanítóképző intézet Magyarországon

A tanulmány írásához felhasznált, a magyarországi német tannyelvű oktatást érintő szakirodalom a tekintetben egységesnek látszik, hogy a terület első német nyelvű tanítóképzőjét 1818-ban *Pyrker János*²⁷ szepesi püspök saját székhelyén,

²⁶ Például az ortodox Románia más felekezetű nemzetei vagy a cseh és szlovák névadás vallási kapcsolatai (bővebben *M. Pintér* megj. alatt.).

²⁷ *Pyrker János László* mint szepesi püspök akkori székhelyén, az északkelet-felvidéki Szepeskáptalanban 1819-ben már nyitott német tannyelvű tanítóképzőt (a szepesi szászságra tekintettel).

Szepeskáptalanon (más néven Szepeshelyen, szlovákul *Spišská Kapitula*, németül *Zipser Kapitel*) alapította. Mivel az intézet alapításakor a nyelvhasználatot külön rendelet nem szabályozta (ez a későbbiekben megváltozott), valószínűsíthető, hogy *Pyrker* tulajdonképpen megalapította az első német nyelvű képzőt. A lakosság nyelvének megfelelő nyelven folyó tanítóképzés iránti elhivatottságát jelzi, hogy néhány évvel később 1828-ban Egerben (akkor már egri pátriárka érseként), megalapította az első magyar tanítási nyelvű önálló tanítóképző intézetet is²⁸ (*Olejník*, 2007).

A *Pyrker* által alapított szepességi tanítóképző megalapításának időpontját tekintve a magyar nyelvű szakirodalomnak nem sikerül egységes álláspontra jutnia. Például *Nagy* szerint (*Nagy*, 1979) *Pyrker László* egri érsek 1818-ban szervezett német tannyelvű tanítóképző intézetet Szepesváralján. Ugyanakkor más források egy évvel későbbre teszik az intézet alapítását: *Molnár* szerint *Pyrker László* szepesi püspök 1819-ben létesített önálló, német tanítási nyelvű tanítóképzőt (*Molnár*, 2007). Ugyanezt támasztja alá *Kovács* és *Grundig de Vazques* is, akik szerint Szepeskáptalanban 1819 őszén megnyílt az első önálló, más oktatási intézményekkel kapcsolatban nem álló német tannyelvű tanítóképző intézet (*Kovács – Grundig de Vazques*, 2011). A szlovák nyelvű források, de legfőképp a tanítóképző épületére kihelyezett emléktábla azonban egyértelműen eldöntik a vitát: az intézetet 1819 őszén nyitották meg, és akkor is indult el az oktatás.



1. ábra: Emléktábla az egykori tanítóképző épületének falán (Šotter, 2012)

http://www.kislexikon.hu/pyrker_janos_laszlo.html Letöltés ideje: 2019. 09. 15. A Fejér megyei Lángon (ma Soponya) német családból született ciszterci szerzetes 1818-ban lett szepességi püspök, és – egyebek mellett saját jövedelméből – tanítóképzőt hozott létre. https://mno.hu/migr_1834/pyrker-janos-egri-ersek-a-mecenas-450327 Letöltés ideje: 2019. 09. 15.

²⁸ <http://lexikon.katolikus.hu/K/katolikus%20tanító-%20és%20tanítónők%20képző%20intézetek.html> Letöltés ideje: 2019. 09. 15.

Az áttekintett szakirodalom és dokumentumok alapján egyértelműen kijelenthető, hogy az intézetben 1819 novemberében kezdődött el az oktatás és kisebb megszakításokkal 1949-ig tartott (az utolsó tanév az 1948/1949-es volt), amikor az állam 1949. augusztus 31-én különféle incidensek után (például betörés a tanári szobákba, érettségik szabotálása) betiltotta a tanítóképző intézet működését. A megszűnő tanítóképző diákjai a közeli Lőcsén tanultak tovább, az oktatóknak azonban az állam nem kínált fel másik állást (vö. *Olejník*, 2007). A tanítóképző épületét a katonaság, majd pedig a rendőrség foglalta le és használta. Tanítási célokra csak 1990 után kezdték el újra használni, *Ján Vojtaššák* püspök papi szemináriuma számára. Az épület jelenleg a szepességi püspökség birtokában van, ahol – egyebek mellett – teológiaoktatás is folyik.

Az oktatás nyelve az első német nyelvű tanítóképzőben

Neszt (2014) szerint az első középfokú, szakiskolai jelleggel bíró, önálló tanítóképző Szepesváralján nyílt meg 1819-ben, melynek tanítási nyelve a német és a szlovák volt. Az intézmény nyelvének pontos megállapítása a rendelkezésre álló forrásanyagok alapján nem egyértelmű, mivel mást állítanak a magyar és mást a szlovák nyelvű források. Az 1819–1851 közötti időszakban a hivatalos nyelv a latin volt, bár a történelmi Magyarországon 1848-ig volt csak hivatalos. A kor szellemének megfelelően azonban a szlovák, a német és a latin is oktatási nyelv voltak – a forrásanyagok mellett ezt támasztja alá az intézmény szellemisége is, hiszen népi tanítókat neveltek, akik feladata a falusi emberek tanítása volt, az pedig csak úgy lehetett sikeres, ha azok vernakuláris nyelvén tanulnak.

A tanítóképző (*Praeparandorum*) többnyelvűségét mutatja első igazgatójának, *Juraj Pálešnek* (1753–1833) munkássága is. Ténykedése során (1819–1824 között dolgozott a képzőben) 1820-ban megírta az első szlovák nyelvű pedagógiai tankönyvet és kántoroknak szóló oktató könyvecskét. Érdekesség, hogy 1828-ban, kevesebb, mint tíz év működés után *Zábojský* megírta az intézet első történelmi visszaemlékezését is.

Az intézet indulása után mintegy három évtizeden keresztül viszonylagos nyelvi nyugalomban taníthattak, az első komolyabb nyelvi szabályozás 1852-ben történt, mikor *Ladislav Zábojský* szepességi püspök a szlovákot tette meg hivatalos tanítási nyelvnek, ugyanakkor a német diákoknak megengedve a német használatát. A következő nyelvi szabályozásra 1879-ben került sor, *Császky György* érsek a magyart tette az oktatás hivatalos nyelvévé. Emellett a szlovák választható

tárgy maradt, illetve a tanítási gyakorlat továbbra is szlovákul folyt (bár a szlovák nyelv oktatását folyamatosan csökkenő óraszámokban tartották). Az oktatás nyelve az első világháború után változott meg, 1919. október 15-én megkezdett tanévben már szlovák nyelven folytatták azt.

Tárgyi feltételek és az oktatás rendje az első német nyelvű tanítóképzőben

Kiss szerint (1929) *Pyrker János László* szepesi püspök 1819-ben jelentős pénzdómmal és a káptalanja, illetve lelkészkedő papsága támogatásával (2000 arany) alapította a tanítóképzőt. Az intézmény az ősi Árpád-kori székesegyház szomszédságában kapott épületet.



2. ábra: Szepeshelyi püspöki palota és székesegyház²⁹

A tanév november elején kezdődött és augusztus végén zárult: két félévből állt, mindegyik végén vizsgával, az egyes tantárgyakat „kitűnő”, „első rendű” és „másod rendű” *osztályzatokkal* értékelték (*Mészáros, 1984*).

A képzés indulásának kezdetére maga *Pyrker* is úgy emlékezik önéletírásában, hogy 1819. november elején indult. A püspöki szeminárium földszintjének egy használaton kívül álló termét egy fal felhúzásával két tágas szobára osztották: az egyikbe hat ágy került, ez lett a hálószoba, mivel kezdetben ennyi tanulója volt az intézetnek. A másik helyiség lett a tanulószoba, ide asztalok, székek és egy szekrény került a könyvek és kották számára (*Pyrker, 1966*). A bentlakásos alapon működő intézet diákjai az intézet konyháján ebédeltek. Az intézet alapszabályban rögzítette, hogy a tanulással összefüggő összes költséget az intézmény állja, így lehetőséget biztosítva a szegényebb tanulóknak is. A kollégium és a menza az

²⁹ <http://keptar.oszk.hu/html/kepoldal/index.phtml?id=60329> Letöltés ideje: 2019. 09. 15.

1847/48-as tanévben megszűnt, később egy ideig újra működött, mialatt a diákok létszáma is emelkedett.

A képzés hossza és az oktatott tantárgyak

A képzés hossza az indulástól számítva folyamatosan növekedett: 1819–1871 között a képzés 2 éves, 1871–1883 között 3 éves, 1883–1940 között pedig 4 éves volt. 1940–1945 közötti időszakban a képzés 5 évre nőtt, miközben a tanított tárgyak száma is növekedett. A második világháború után a képzés ismét 4 éves lett, míg a kommunista rezsim 1949-ben be nem záratta (Gunčaga – Lang, 2017).

A diákok kezdetben a katolikus egyház által jónak látott *tárgyakat* tanultak (keresztény vallás vagy katekizmus, módszertan, helyesírás és szépírás, aritmetika, bibliai történetek az Ó- és Újtestamentumból, ének, zene és liturgia; vö. Gunčaga, 2014), a világi tárgyak mint a történelem, nyelvek csak az 1890-es évektől erősödtek. Így az 1860-as évektől³⁰ az *elméleti tárgyak* mellett a II. évfolyam növendékei hetenként egy napot töltöttek *tanítással és megfigyeléssel* a képző minta-iskolájában (Kiss, 1929). Az oktatás alapjai a tanítóképzőkben a népiskolai tankönyvek voltak. A növendékek a minisztérium által előírt tankönyvek anyagát és annak népiskolai feldolgozási módját tanulták meg (Kiss, 1929).

1864–1868-ig a tanítóképzők *tanterve* nagyjából egységes volt: hittan mindkét évfolyamban (összesen heti 4 óra), nevelés- és oktatástan (összesen heti 5 óra), olvasókönyv kezelése (összesen heti 4 óra), reáliák (természetráajz, földrajz) (összesen heti 4 óra), magyar-, tót- és német nyelvtanítás módszere (egyenként heti 4, összesen 12 óra), számtan mindkét évfolyamban (összesen heti 4 óra), szépírás (heti 2 óra), rajz (heti 2 óra), gazdaságtan (heti 1 óra), orgonálás (heti 6 óra), éneklés (heti 2 óra) és tanítási gyakorlat (heti 4 óra). Összesen heti 50 óra (vö. Kiss, 1929. 109. o.).

1868-tól fokozatosan emelték a *művészeti képzés* óráit (zenei kör létesítése), erősödött a kántori képzés, illetve bevezették a szlovák nyelvtan oktatását. A következő nagy tantervi változás 1905-ben volt, amikor erősítették a *vallási tárgyak* oktatását: például a kántori hivatást erősítendő hangszeroktatást és éneket (1906-tól a végzett hallgatók a tanítói mellett kántori oklevelet is kaptak), a 3. és 4. évfolyam hallgatói a vasárnapi misén kántori gyakorlatként orgonáltak. Később az önképző körök bevezetésével gyakorolták a vers- és prózamondást, tulajdonképpen

³⁰ Az 1860-as évek előtt tárgyakat lásd Márkus – M. Pintér, 2019. 98–99. o.

a nyilvános fellépések előkészítéseként (*Olejník, 2007*). A folyamatos fejlődésnek, a tantervek folyamatos bővülésének az első világháború vetett véget.

Az 1883–1905 közötti tanévekben a tanított tárgyak és óraszámok is módosultak: a már négy évfolyamos képzőben az alábbi *tárgyakat* tanították: hit- és erkölcstan, pedagógia, testnevelés és egészségtan, pszichológia, didaktika, pedagógia- és iskolatörténelem, iskolai gyakorlat, magyar nyelv és irodalom, német nyelv, szlovák nyelv, történelem, földrajz, matematika, természettudományok, fizika, gazdaságtan, ének-zene, rajz, szépírási, torna.

A XX. század eleji tantárgyak immáron több témakörben, tantárgycsoportban mozogtak, amelyeket az alábbiakban lehet meghatározni: vallás, nyelvek (anya nyelv, idegen nyelvek), pedagógia-didaktika (tanítás módszertana, pedagógiatörténet – elmélet és gyakorlat), ének-rajz-hangszerismeret (éneklés és elmélete, hangszeres gyakorlatok hegedűn, gitáron és orgonán), természettudományok (földrajz, természettudományok, matematika, fizika, kémia), gazdálkodáshoz szükséges tudások (mezőgazdaság, mértan, egészségügy).

Az 1919/1920-as tanévtől a képző *koedukált intézménnyé* vált – az oktatásba beengedték a lány diákokat is. A szabad szellem áramlásaként 1929-ben (az intézet 100 éves fennállásának ünnepeléséül) a diákok még cserkészegyesület létrehozásán is munkálkodtak, amit végül egy másik intézményben hoztak létre.

Az 1940-től induló utolsó évek oktatása a *tantárgyak* tekintetében nem hozott sok újdonságot, viszont a tárgyak heti óraszámában tapasztalható az intézet korai korszakában még jelentős arányban jelen lévő vallási-erkölcsi tárgyakról a gyakorlatias tárgyak felé történő elmozdulás (*Olejník, 2007*).

Az intézet jelentősége

Az intézet csaknem 130 éves fennállása alatt 1777 tanítót nevelt ki. Jelentősége nem csak a benne oktatott diákok miatt nagy, hanem mert a történelmi Magyarország első tanítóképző intézménye volt, illetve egyházi intézményként egy időre képes volt az államtól is függetlennedni. Népi tanítókat képzett (vö. *Gunčaga, 2014*), akik a népnemzeti tudás mellett egyházi oktatásban is részesültek – ezzel hirdetve és terjesztve nem csak a tudást, hanem a vallást is. Katolikus intézmény volt ugyan, de falai között nem csak katolikusok tanulhattak, hanem például evangélikus hitűek is. Az oktatott tárgyak fókuszja időről időre változott, de az oktatás szellemisége mindvégig megmaradt: a cél olyan tanítók képzése volt, akik a legkisebb falvakban is képesek voltak a műveltség, a tudás és az erényes lét tanítására a közösség saját nyelvén.

Német tannyelvűség az 1848-49-es szabadságharc leverése után

A tanítás nyelve a tanítóképzőkben azon a megfontoláson alapult, hogy a tanító-jelöltek azon a nyelven tanuljanak, amelyen tanítani fognak. Azonban az 1848–49-es szabadságharc leverése után azonban emellett a magyar nyelv háttérbe szorításának szándéka is meghatározó volt. Az 1856. évi január 20-án kelt rendelet szerint a képzők tannyelve a következőképpen alakult (Kiss, 1929):

- a kalocsai, esztergomi, pécsi képzők tannyelve magyar és német
- a pesti képzőkben a német a tannyelv (egyres tárgyakat magyarul is lehetett tanítani)
- a nagyszombati, kassai és besztercebányai tanítóképzők tanítási nyelve német és tót
- a soproni német és horvát
- Ungváron magyar–német–rutén
- Nagyváradon német–oláh (görög katolikus képző)
- Arad német–oláh (görög-keleti oláh képző)
- Versec, Zombor német–szerb
- a nagyváradi, szatmári és győri képzőkben a tannyelv magyar (a német egyenjogú a magyarral)

Vagyis – a fenti felsorolásból látható – a német nyelv az összes felekezeti képzőben a tannyelvek között szerepelt. „A tanítóképzők tanítási nyelvei között az önkényuralom céljainak megfelelően, a német nyelv került a vezető helyre. A színmagyar vidékek képzőjében a német és a magyar nyelv egyenrangú volt. Nemzetiségi területeken pedig a német nyelv mellett az illető nemzetiségi nyelv is helyet kapott. Így voltak német–tót, német–oláh, német–horvát, német–rutén–magyar, német–szerb nyelvű tanítóképzőink. A pesti képzőkben 1856–57-től pedig csupán német volt a tanítási nyelv egészen 1860–61-ig” (Szakál, 1934. 57. o.). A tanítványok közül a németül tudók mindenütt előnyben részesültek. 1856-ban katolikus minta-tanodát állítottak fel Pesten, ezzel állt kapcsolatban a tanítóképezde, ahol megszűnt tannyelv lenni a magyar, idegen nyelvű, magyart nem is értő egyén került az intézet élére, az előadási nyelv a német lett. Így volt ez a többi képzőben is, például a kassaiban 1860-ig három nyelven folyt a tanítás (Kiss, 1929). 1858 után az új tanítóképzőket lehetőleg nem magyar ajkú területekre telepítették, a többnyelvű vidékek elsőbbséget élveztek. A nemzetiségek lakta vidékeken előfordulhatott, hogy egyáltalán nem tanítottak magyarul, mivel a második nyelv kötelezően a német volt.

Az oktatás körülményei és folyamata néhány német nyelvű képzőben a szabadságharc után

A *pesti képző* 1856-ig három teremből álló bérelt helyiségben működött, 1856-tól a tanhelyiséget és a fűtést a város adta. Ez a Háromkorona utca 16. számú házban volt, és csak két tanteremből állt, zeneterem nélkül. Az intézetnek volt „200 kötetet meghaladó csinos könyvtára; 1 orgonája, 2 fis-harmónikája, 3 szekrénye, 1 villanygépe, 1 légszivattyúja, 1 földtekeje” (Kiss, 1929. 113. o.). Az ungvári képző a vár kapubejáratánál levő két szobában volt, melyek helyett később a várudvaron emeltek két tantermet magába foglaló épületet. Az épületek, tantermek, felszerelések nem voltak megfelelőek, erről számos panaszt olvashatunk. Az evangélikus képzők közül legjobban a *soproni* volt megszervezve, melynek külön egyemeletes épületében három tanári lakás és 14 szobából álló internátus volt (Kiss, 1929. 115. o.).

Erdélyben német nyelvű volt a nagyszebeni tanító- és a segesvári tanítónőképző (Donáth, 2008), továbbá Medgyesen, Brassóban és Besztercén volt még német nyelvű képző. A felsőlövői képző 1845-ben alakult, *Wimmer Gottlieb Ágoston* alapította. A tanítás nyelve német volt. Eszményképe a szemináriumi kiképzés, a tanítókat három éven át iskolamester-inasokként mindenben ki kellett oktatni, ami az iskolamesterséghez és orgonistasághoz tartozott. A szemináriumba három elemi osztály és egy előkészítő osztály elvégzése után juthatott be a jelölt. A megkövetelt életkor 13–18 év volt (Kiss, 1929). Az egyes tárgyak módszerét „Schulmeisterkunde” néven tanították, ami testtant, lélektant, általános nevelés- és oktatást jelentett (Kiss, 1929).

1854 októberében az angolkisasszonyok intézetét bízták meg egy tanítónőképző felállításával, mely végül 1856. november 5-én nyílt meg két évfolyammal, Pesten. Ez volt az első női képző Magyarországon. A tanítás nyelve itt is német volt, egészen 1868-ig (Neszt, 2014).

A tanítás nyelvének kérdése a kiegyezés után

A kiegyezés után a magyar tannyelv előtérbe kerülése jellemzi a tanítóképződést. Budapesten a római katolikus női képzőben (Angolkisasszonyok) 1868-ig német, 1868-tól magyar volt a tannyelv. Kassán a római katolikus női képzőben (Szent Orsolyarend) magyar–német volt a tannyelv, akárcsak Sopronban a római katolikus női képzőben (Szent Orsolyarend) (Neszt, 2014).

Az 1880-as évek elején a kassai és soproni római katolikus női és a felsőlövői evangélikus férfiképzők a német mellett a magyar nyelvet párhuzamosan alkalmazták tanítási nyelvül. *Tizenhárom képző volt nem magyar tannyelvű*: a görög katolikus képzők közül a balázsfalvi, nagyvárad, szamosújvári és ungvári, a görögkeleti aradi, nagyszebeni és két ungvári képző, valamint az evangélikusok által fenntartott besztercei, brassói, medgyesi, nagyszebeni és segesvári képzők (Neszt, 2014).

1884-ben a fennálló 70 intézet közül 55 volt kizárólag magyar tanítási nyelvű, magyar és német oktatási nyelvű három, magyar és román oktatási nyelvű kettő. Öt képzőben kizárólag német nyelven oktattak: a besztercei, brassói, medgyesi, nagyszebeni és segesvári evangélikus tanítóképzőkben (Neszt, 2014). Ezek közül négyet az elkövetkezendő években megszüntettek.

1880 és 1900 között megszűnt a besztercei és a brassói német tannyelvű evangélikus tanítóképző, a segesvári evangélikus tanítóképző, valamint a medgyesi magyar–német tannyelvű evangélikus tanítóképző (1856-ben alapították). Megszűnt továbbá a nagyszombati római katolikus magyar–német–szlovák tannyelvű tanítóképző (1857-ben alapították) és a soproni magyar–német tannyelvű római katolikus tanítóképző (1865-ben alapították) (Neszt, 2014). Az erdélyi evangélikus egyház megszüntette a „paedagogisch-theologische Seminar”-okat, helyettük Nagyszebenben az 1868. évi törvény előírásának megfelelő önálló képző felállítását határozta el (Neszt, 2014).

1900-ban már csak nyolc tanítóképző nem volt magyar tannyelvű. A szamosújvári és nagyvárad görög katolikus férfi képzőben román volt a tanítás nyelve. A balázsfalvai görög katolikus és az aradi, nagyszebeni, és karánsebesi görögkeleti képzőkben román, a zombori görögkeleti képzőben szerb, a nagyszebeni evangélikus képzőben pedig német volt a tanítási nyelv (Neszt, 2014). 1905-ben Felsőlovón, Nagyszebenben (evangélikus tanítóképzők) és Segesvárott (evangélikus tanítónőképző, ekkor már női képzőként) volt a *tannyelv német* (Neszt, 2014). 1919-től a temesvári római katolikus tanítónőképző válik német tannyelvűvé (Neszt, 2014).

„A háború előtt a férfiképzőkben közel egyharmad volt a nem magyar anyanyelvű diákok száma. *Trianon után a nem magyar nyelvű diákok száma elenyésző, 1–3% közötti volt, melyből a legnagyobb arányú a német, emellett található még szlovák és horvát.*” „A női képzőkben szintén 1–3% közötti volt a nem magyar anyanyelvűek aránya, itt is német és horvát anyanyelvű növendékek tanultak” (Neszt, 2014. 137. o.). Vagyis Trianon után a nem magyar tannyelvű tanítóképzés

teljesen háttérbe szorult. Fontos kivétel az 1940/41. iskolai évtől működő evangélikus, német tanítási nyelvű koedukációs tanítóképző Szászrégenben. Az intézet alapításának célja a Magyarországon és Erdély északi részeiben lévő evangélikus német tannyelvű iskolák részére szükséges tanítók képzése (Neszt, 2014).

A tannyelvet érintő törvényi szabályozás a kiegyezés után

A kor szellemének megfelelő, magyarosításra törekvő, a nemzetiségek érdekeit sértő törvényt alkotott 1879-ben *Trefort Ágoston*: „Minden akár felekezeti, akár másnemű oly tanítóképző intézetekben, amelyekben a tanítás nyelve nem magyar – a magyar nyelv oly óraszámában tanítandó, hogy azt az egész tanfolyam alatt minden tanítójelölt beszédben és írásban elsajátíthassa...” – „*tanítóul nem alkalmazható, aki a magyar nyelvet el nem sajátította...*” (Rácz Fodor, 1993. 132–133. o.). Idegen nyelvű képesítésre 1948-ig volt lehetőség, majd 1958-tól újra lehetőség volt képesítőzni (Rácz Fodor, 1993) a kijelölt nemzetiségi képzőkben, németül a pécsi tanítóképzőben (Rácz Fodor, 1993).

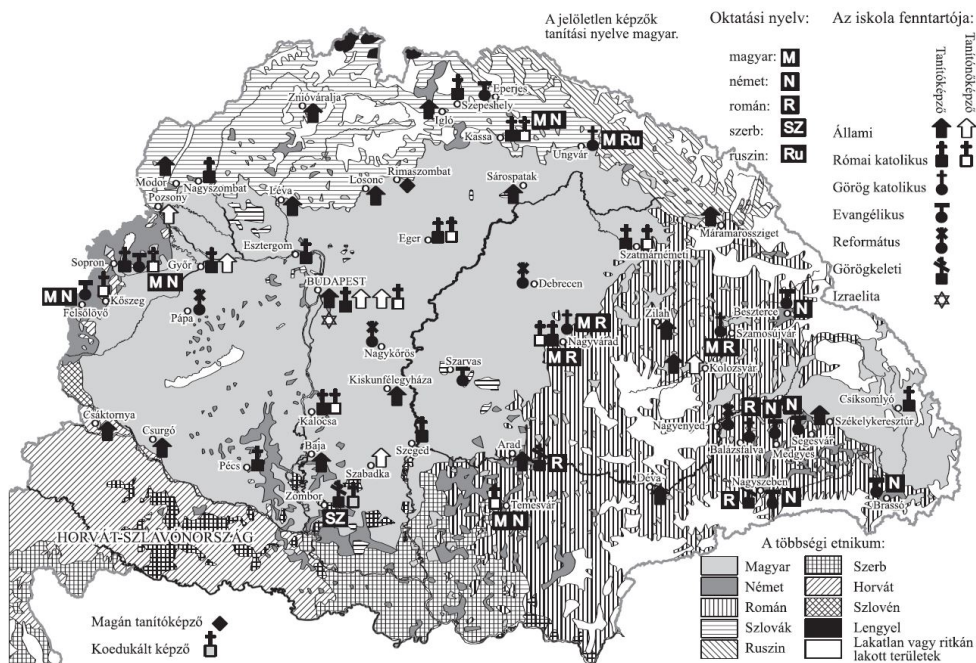
„Az 1879-es törvény a tanítóképzés számára előírta, hogy a leendő tanítókat olyan alaposan kell kiképezni magyar nyelvből, hogy taníthassák azt, s kimondta, hogy az 1882 után végzetek közül sem tanítóul, sem segédtanítóul nem alkalmazható, aki a magyart ezen a szinten nem bírja. A egyes lakosságú községekben csak magyarul tanítani tudó tanító alkalmazható. Az 1879-es törvény igen keményen érintette a felekezeti iskolafenntartást, hiszen a görögkeleti egyházak szerb, illetve román tannyelven, az evangélikus egyház pedig részben német tannyelven képzett tanítókat” (Nagy, 2005. 81. o.).

Az 1904/05. tanévben a 72.001/905.sz. körrendelet a *magyar nyelv tanításáról rendelkezett a nem magyar nyelvű tanítóképző intézetekben*. Az 1897. évi XVIII. tc. és a 17.284/1879 sz. utasítás végrehajtása igen változatos képet mutatott. A miniszteri jelentések problémaként említik, hogy az ezekben a képzőkben végzett, tanítóképesítő vizsgákon megjelenő tanulók közül többen nem tudtak olyan szinten magyarul, hogy képesek lettek volna magyarul tanítani, így megbuktak. A miniszter elrendelte, hogy az 1876. évi XXVIII. tc. 5.§ 3a pontjában számukra biztosított jogoknál fogva a királyi tanfelügyelők kérjék be minden iskolai év elején a tankerületükben lévő nem magyar nyelvű tanítóképző intézetek tanmenetét, órarendjét és a tankönyvek egy-egy példányát. Elrendelte továbbá, hogy a felvett növendékek esetében ellenőrizni kellett, hogy megfelelően beszélték-e a magyar nyelvet (Neszt, 2014).

Mivel az 1879. évi törvény 2§-a megkövetelte, hogy a jelölt képes legyen magyar nyelven tanítani, ezért minden jelölt köteles volt magyar nyelvből, egy, a tanfelügyelő által megadott magyar nyelvi tételből a képesítő bizottság előtt gyakorlati tanítást tartani – egy 1905-ös közoktatásügyi jelentés alapján. A hiányosságokat látva a VKM 72.001/905. sz. körrendelete elrendelte a nem magyar tanítványképzőintézetekben a magyar nyelv kötelező tanítását (*Neszt*, 2014).

Statisztikai adatok a német nyelvű tanítóképzésről az Osztrák–Magyar Monarchia idejéből

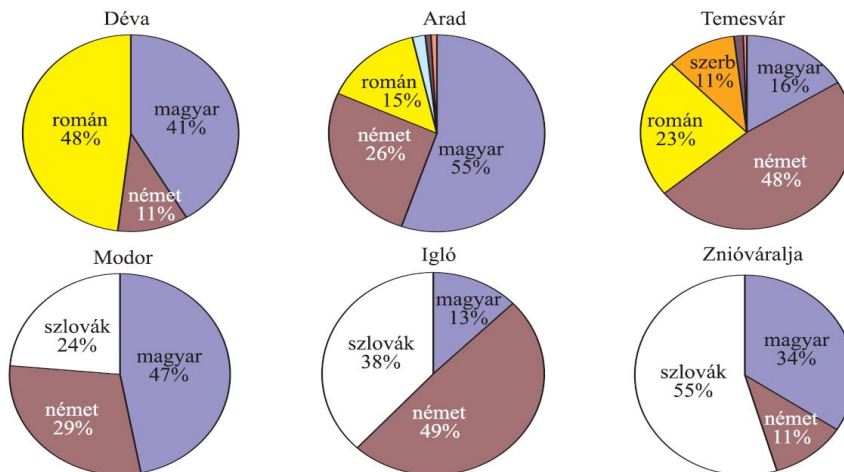
Mielőtt rátérünk az állami képzőkre és részletesebb bemutatásukra, áttekintünk néhány, a német nyelvű képzésre, illetve a német anyanyelvű diákokra vonatkozó statisztikai adatot. Ahogy az a 3. ábrán látszik, 1880/1881-ben a 68-ból német volt az oktatás nyelve 5 evangélikus, magyar–német 3 katolikus és 1 evangélikus preparandiának (*Donáth*, 2008. 16. o.).



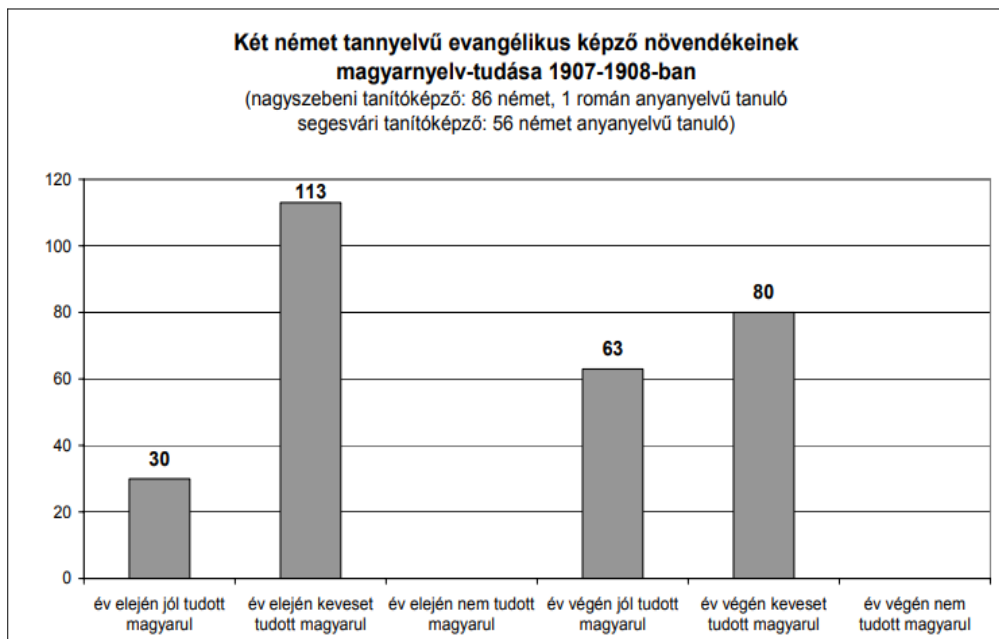
3. ábra: Nemzetiségek és a tanító(nő)képzők elhelyezkedése, fenntartója és oktatási nyelve (*Donáth*, 2008. 16. o.)

A diákok 11%-ának anyanyelve a dévai és znióváráljai képzőben német volt, Aradon és Modoron a diákok megközelítőleg negyedének volt német az anya-

nyelve, Temesváron és Iglón pedig a diákok majdnem fele volt német anyanyelvű (lásd 4. ábra).

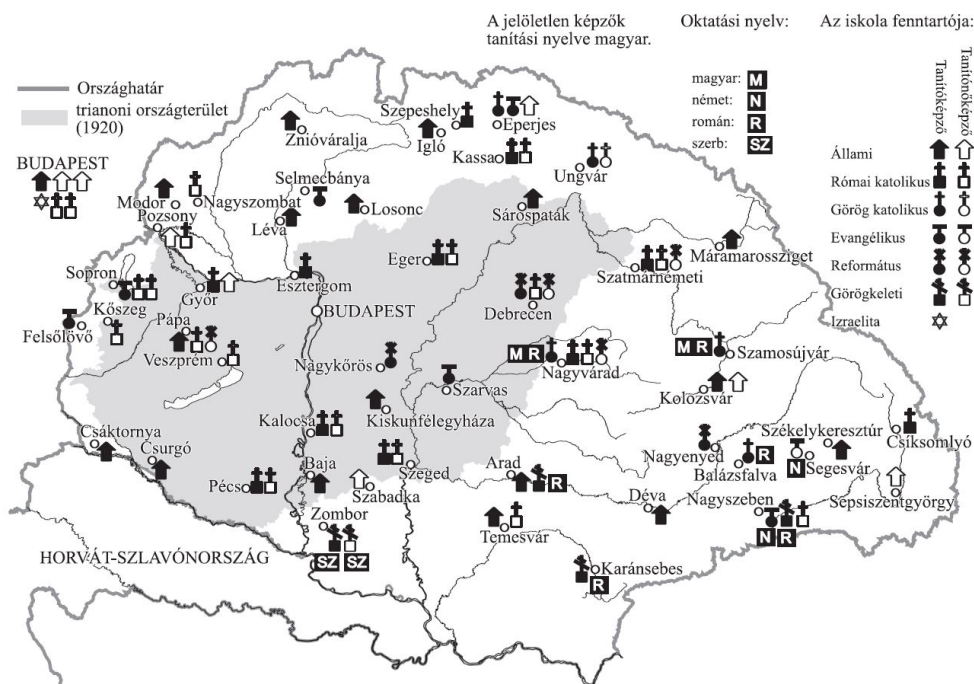


4. ábra: A növendékek anyanyelv szerinti megoszlása az állami tanítóképzőkben (Donáth, 2008. 18. o.)



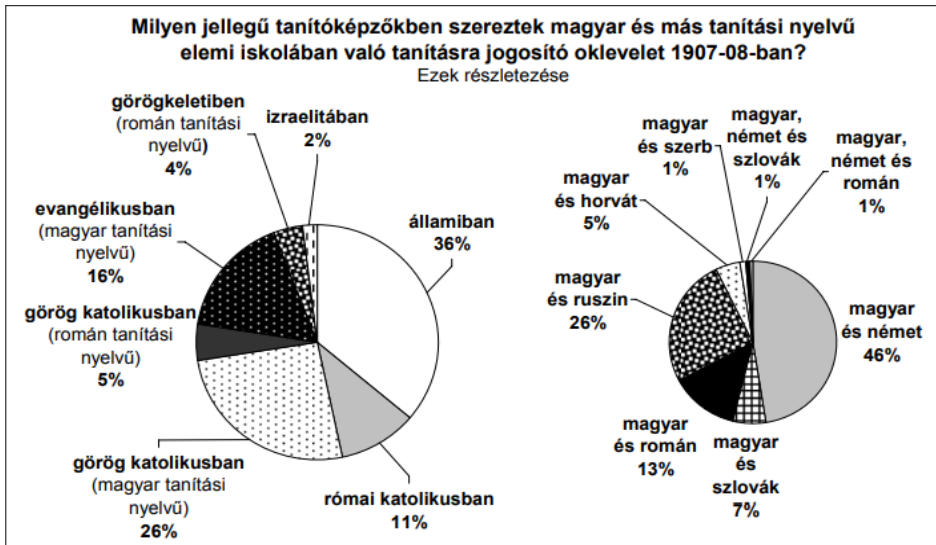
5. ábra: Német tannyelvű képzők diákjainak magyarnyelv-tudása (Donáth, 2008. 21. o.)

1907/08-ban (lásd 6. ábra) az ország 82 tanító(nő)képzőjéből 72-ben magyarul, két evangélikus intézetben németül folyt az oktatás (Donáth, 2008. 32. o.).



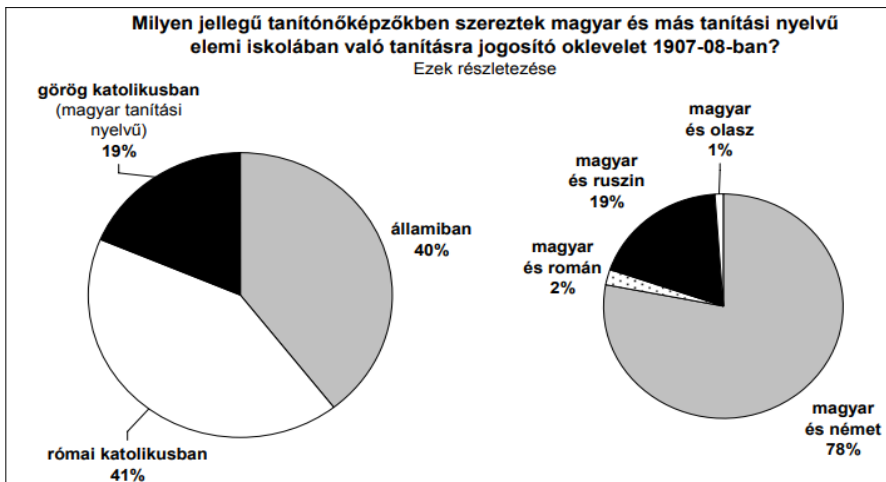
6. ábra: A magyarországi tanítóképzők és tanítónőképzők fenntartó és oktatási nyelv szerint 1907/1908-ban (Donáth, 2008. 32. o.)

1907–1908-ban a kiadott oklevelek közel 10 százalékát tették ki a magyar és valamely más tanítási nyelvű elemi iskolákban való tanításra jogosítók (vö. 7. ábra). Az ilyen jellegű bizonyítványok közel kétharmadát tanítóképzőkben állították ki, a kétnyelvű oklevelek több mint egyharmada állami képzőkből származott. A reformátusokon kívül valamennyi iskolafenntartó részt vállalt a kétnyelvű képzésben/képesítésben. A 152 kiadott oklevélből 72 a magyar mellett német nyelven való oktatásra is jogosított (Donáth, 2008. 53. o.).



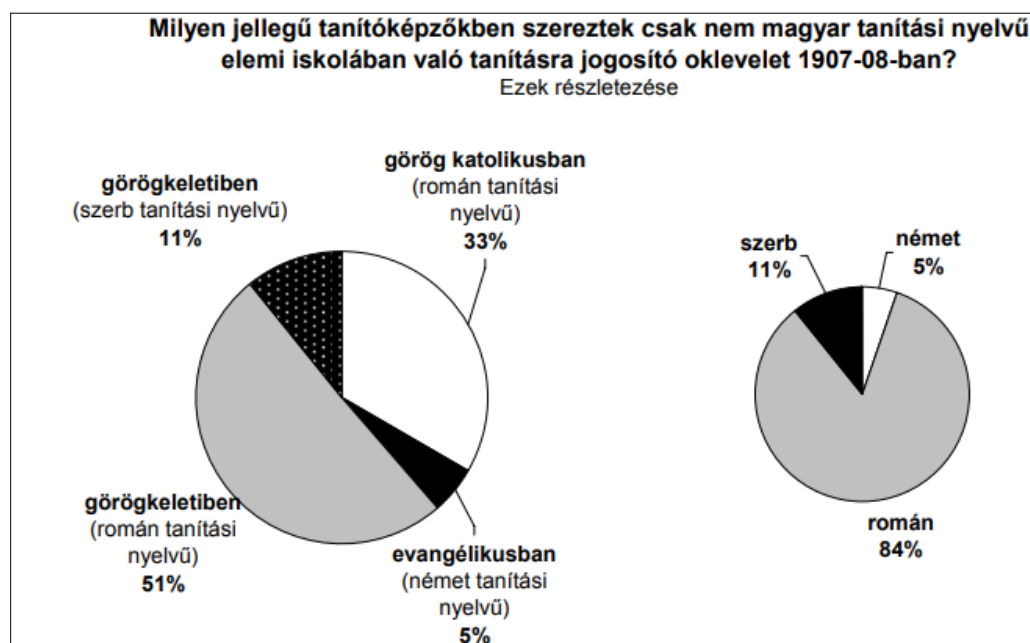
7. ábra: Magyar és más tanítási nyelvű tanításra jogosító oklevelek kiadása 1907/1908-ban a tanítóképzőkben (Donáth, 2008. 54. o.)

A tanítónők képzőiben sokkal magasabb a német nyelvű oktatásra is jogosító oklevelek aránya, mint a férfiaké (lásd 8. ábra). Azt is látjuk, hogy az állami képzők mellett a római katolikus képzők aránya is magasabb, mint a férfiaké.



8. ábra: Magyar és más tanítási nyelvű tanításra jogosító oklevelek kiadása 1907/1908-ban a tanítónők képzőiben (Donáth, 2008. 54. o.)

A tanítónőképzőkben kiadott kétnyelvű oklevelek között 71 német nyelven való tanításra jogosító akadt. A tanítóképzőktől eltérően a tanítónőképzők kétnyelvű okleveleinek kibocsátásában a katolikus és állami intézmények közel azonos részt vállaltak. Az összes oklevél 8,7%-át kitevő, *kizárólag román, szerb és német nyelvű iskolákban való oktatásra jogosító tanítói okleveleket* görögkeleti, görög katolikus és evangélikus tanító-, illetve görögkeleti, evangélikus és római katolikus tanítónőképzőkben állították ki (Donáth, 2008. 55. o.). Ezt szemléltetik a következő ábrák.



9. ábra: Csak nem magyar tanítási nyelvű tanításra jogosító oklevelek kiadása 1907/1908-ban a tanítóképzőkben (Donáth, 2008. 55. o.)

A tanítónőképzőkben – eltérően a férfi képzőktől – nem adtak ki csak román nyelvű oktatásra jogosító oklevelet. Csupán szerb és német nyelvű tanításra jogosító okleveleket adtak ki (szerb nyelvűt a görögkeleti felekezet, német nyelvűt pedig a római katolikus és evangélikus tanítóképzők), a német nyelvű oklevelek nagyjából a harmadát (38%-át) tették ki az összes ilyen jellegű oklevélnek.

Az 1917/1918. tanévben hasonlóan a 10 évvel korábbi állapothoz, az erdélyi szász területeken, *Nagyszebenben és Segesváron tanítottak németül* (Donáth, 2008).

A német tannyelvű állami képzők 1872 után

A XIX. sz. vége felé az állami képzők tanítási nyelvét egy, 1872-ben kiadott miniszteri rendelet szabályozta, amelyek *kötelezővé tette a magyar nyelvet a dévai és a modori képzők kivételével* (Rácz Fodor, 1993). A német nyelv tanításának ügye csak részben nemzetiségi kérdés, hiszen *a német* majdnem 100 éven át *kötelező tárgy volt*, melyet minden évfolyamon legalább heti 2 órában volt kötelező tanulni. A második világháborúig német nyelvű iskolákra is lehetett (külön vizsgaként) képesítést szerezni (Rácz Fodor, 1993). 1941/1942. tanévben a budai férfi tanítóképző mellett Szászrégenben és Újverbászon, a koedukált képzőkben lehetett német tanítói képesítést kapniés evangélikus tanítóképzők): a né (vö. 10. ábra).



10. ábra: A magyarországi németek aránya és a német tanító(nő)képzők az 1941/1942. tanévben (Donáth, 2008. 117. o.)

A Magyar Királyi Állami Németnyelvű Tanítóképző-Líceum

A német nemzetiségi tanítóképzés ügye 1920-ban előremozdult, napvilágot látott a vallás- és közoktatási miniszternek és a nemzeti kisebbségek miniszterének 48.696/1920. VKM sz. közös rendelete, mely szerint: „Annak biztosítására, hogy Magyarország német ajkú lakossága népiskolái számára oly tanítók álljanak rendelkezésre, akik a magyar és a német nyelvet egyaránt bírják [...] magyar és né-

met tanításnyelvű tanító- és tanítónőképző intézetek felállítását, ill. meglevő intézeteknek ily nyelvű tanfolyamokkal való kiegészítését” határozták el 1920 szeptemberétől Baján, Győrött, Felsőlövön, Sopronban és Szegeden (*Donáth*, 2008. 106. o.).

A német nemzetiségű magyar állampolgárok százezreinek első színvonalas anyanyelvi s módszertani képzést nyújtó tanítóképző megnyitásáig mégis 1939 szeptemberéig kellett várni³¹ (*Donáth*, 2008). Az intézetek elsődleges célja a hazai német nemzetiség értékeinek továbbörökítése, a nemzetiségi kultúrát továbbadó, színvonalas oktatásban részesülő tanítók képzése volt. Az Európában ekkor már előtérben lévő náciizmus áramlatai elkerülték a képzőket. A képzők a magyarországi németekért voltak – nem kapcsolódtak a náciizmushoz.

A *Magyar Királyi Állami Németnyelvű Tanítóképző Líceum* a budai állami tanítóképző³² akkori, Fery Oszkár utca 40. számú épületében (ma Kiss János altábornagy utca) 1939-től nemzetiségi tanítóképzőként működött (vö. *Donáth*, 1998). 1939. augusztus 29-én Lux Gyula címzetes igazgatót kérték fel, hogy szervezze meg az ország történetében első, Magyar Királyi Állami Németnyelvű Tanítóképző-Líceumot Budapesten (*Donáth*, 1998). A kormányzat eredetileg azonos eljárásra törekedett a budapesti állami német nyelvű tanítóképző és a szekszárdi „állami német tanításnyelvű gimnázium” szervezése során. Mindkettőt a kijelölt magyar tannyelvű intézményben, annak tanári karára, infrastruktúrájára támaszkodva, az óratervet alig módosítva kívánták létrehozni oly módon, hogy a magyar és a testnevelés kivételével minden tárgyat németül tanítsanak, közös igazgatás mellett. Az ugyancsak német származású, ám asszimiláns álláspontot képviselő *Padányi-Frank Antal* kategorikusan elzárkózott a német tanítóképző igazgatásától, s a két intézmény „ideiglenes” közös elhelyezésébe, s így a közös internátus irányításának vállalásába is csak a legkomolyabb nyomásnak engedve egyezett bele. Így Lux Gyula személyében megbízott igazgató került a budapesti német nyelvű tanítóképző élére (*Donáth*, 1998). A növendékeket újsághirdetések

³¹ 1933. május 9-én *Bleyer Jakab* deklarációt olvasott fel a Képviselőházban. Ebben az 1923-as kormányrendeletnek a középiskolákra s a pedagógus-utánpótlás biztosítására vonatkozó ígéreteit felidézve leszögezte: „sajnos az a tényleges helyzet, hogy [...] nincs egyetlen tanítóképző sem, ahol a német kisebbségi iskolák számára a német nyelv szempontjából csak távolról is megfelelő tanítók képezhetnének ki” (*Donáth*, 2008. 110. o.).

³² Az 1869-ben Krisztinavárosban megnyílt budai állami képző tantárgyai között már ott találjuk a német nyelvet. Heti három, illetve két órában tanulták a diákok kötelező tárgyként (*Panyik*, 1991. 14–15. o.). Az 1911-ben a jelenlegi Kiss János altábornagy utcai épületbe költözött budai tanítóképző tantervében a német nyelv heti két órával a képzés teljes ideje alatt jelen volt (*Panyik*, 1991. 40. o.). Az 1923-ban 5 évessé vált tanítóképzés óraterve 150 órát tartalmazott, ebből 10 óra volt a német nyelv, heti két órával a képzés teljes ideje alatt jelen volt (*Panyik*, 1991. 47–48. o.).

útján toborozták. A 28 (23?) [beszúrás az eredeti szövegben – MÉ] jelentkezőből a túlkorosak és a németül gyengén beszélők kiszűrése után 18 tanuló iratkozott be, ám rövidesen csak 15-en maradtak (13 katolikus és 2 evangélikus vallású). Valamennyien internátusi elhelyezést kaptak (*Donáth*, 1998). Német nyelvű hazai tankönyvek hiányában átmenetileg a mennyiségtant, a természetrajzot, a csillagászati és fizikai földrajzot osztrák, illetve német tankönyvekből tanították, ám a történelem és a német nyelv tanításához sürgősen saját tankönyveket kívántak írni (*Lux Gyula*) (*Donáth*, 1998).

Az oktatás körülményei

Saját intézmény hiányában egy igazgatói szobában, két – dolgozószobául is szolgáló – tanteremben, külön zenetermeket és szertárakat nélkülözve, délutánonként komoly fűtési gondokkal, hiányos felszereléssel, késve nyomtatásra került vagy a birodalomból későn érkezett tankönyvekkel dolgoztak. Különösen a *gyakorlóiskola hiánya* okozott problémát, hiszen a tanulók Budaörsre jártak hospitálni. A *kedvezőtlen körülmények* fokozott erőfeszítést igényeltek tanártól, diáktól egyaránt (*Donáth*, 1998).

A szakirodalmi feljegyzések szerint az 1942–1943-as tanévben a tanévzáró értekezleten *Lux Gyula* ismét súlyos gondokról szólt: „Mély fájdalommal és sebzett lélekkel kell megállapítania, hogy intézetünk most már negyedik éve saját épület nélkül és igen hiányos felszereléssel kénytelen működni; [...] egyelőre még kilátásunk sincs arra, hogy ez az állapot javuljon. Sőt... a helyzet még sokkal rosszabb [sic!] lesz, mert a jövő tanévben már öt osztállyal leszünk kénytelenek a magyar tanítóképző helyiségeit igénybe venni. Intézetünk valamennyi növendékének internátusban kell laknia, s így [...] kiszorítják a magyar tanítóképző növendékeit [...] A magyar tanítóképző intézet növendékeinek jelentékeny része így nem részesülhet internátusi ellátásban és nevelésben [...] ennek következtében a magyar közönség lelkében ellenszenv támad intézetünk iránt [...] Intézetünk eljutott fejlődésének abba a stádiumába, amikor már a gyakorlati képzésről is gondoskodni kell. [...] Gyakorlóiskolánk azonban nincs. Ebben a tanévben úgy tudtuk a gyakorlati kiképzést megoldani, hogy a pesthidegkúti állami népiskola tanulói bejöttek azokon a napokon, amelyeken gyakorlati tanítás volt [...] A szülők rossz időjárás esetén nem voltak hajlandók gyermekeiket ilyen hosszú útra elengedni, mert az autóbusz gyakran nem járt, s így a tanulók kénytelenek voltak gyalog bejönni vagy hazamenni. A mi tanulóink pedig Pesthidegkútra jártak hospitálni, ahol azonban mintaszerű tanítást természetesen nem láthattak, s szintén ki voltak

téve annak a veszélynek, hogy rossz időjárás esetén gyalog kellett menniök. [...] Súlyos gondként jelentkezik a tankönyvkérdés is. A tantárgyak egész sorából nem áll tankönyv a rendelkezésünkre. A miniszteri utasításnak megfelelően gondoskodott tankönyvek íratásáról és fordításáról, azonban különböző okoknál fogva a már megírt, ill. lefordított könyvek egy része mégsem jelenhetett meg. Az engedélyezett külföldi tankönyvek egy része viszont nem kapható, úgyhogy tanulóink kénytelenek jegyzetekből tanulni, ami azonban nincs megengedve. Két tárgyból, a honvédelmi ismeretekből és a gazdaságtanból, miután németül tanítani tudó tanárunk nincs, magyar tankönyvet használunk. [...] tanulóink jelentékeny része a »Német Ifjuság« c. szervezet tagja, ahol az intézeti neveléstől lényegesen eltérő, német nemzetiszocialista hatások alatt állanak, ami súlyos gondként hat.” (Donáth, 1998. 131–133. o.).

Az 1943–1944. tanévben a német nyelvű képző megindította újabb, ötödik osztályát, amelybe 15 elsőéves kérte felvételét (egy gimnazista kivételével különböző polgári iskolákból), s Szászrégenből további két, Újverbászról és Bécsújhegyről egy-egy tanuló kérte átvételét. Ily módon a német képzőben a hallgatói létszám 73-ra nőtt. Az eredetileg „60 növendékre készült s legfeljebb 80 férőhelyű internátusban, (3 helyiség, 5 dolgozószoba, 4 felügyelő szoba, 1 ebédlő, 1 mosdóhelyiség 30 mosdókagylóval, 8 db WC és 1 betegszoba, 1 orvosi szoba) – ahol egy decemberi tisztiorvosi vizsgálat tanúsága szerint – ez idő szerint 142 növendék van elhelyezve, és így az elkerülhetetlen zsúfoltság miatt nemcsak a növendékek egészségi állapota veszélyeztetett, hanem a fertőző betegségek elterjedése sem akadályozható meg” (Donáth, 1998. 143. o.).

Az IV–V. évesek hospitálása ügyében megállapodtak a budakeszi német tan nyelvű népiskolával, hogy a gyakorlati tanítások érdekében alkalmanként 12 tanuló jön be tanítónőjük vezetésével a Fery Oszkár utcai épületbe – a júniusban áthidalhatatlannak ítélt problémák lassan megoldódni látszottak (Donáth, 1998).

1944. április 3-án rendkívüli évvégi osztályozó értekezletre került sor. A XII. kerületi Fery Oszkár utcai tanítóképző-intézet épületét 1944. május 15-én hadikórház (Kriegslazarett 2/605.) céljaira kellett átadniuk (Donáth, 1998). *De jure* az egész 1944–1945. tanév során létezett az állami német nyelvű tanítóképző, már amennyire a háborús, illetve frontviszonyok között erről egyáltalán szó lehetett (Donáth, 1998).

A nemzetiségi oktatás a második világháború utáni években

1945 után törvények és törvényerejű rendeletek biztosították a nemzetiségek oktatási jogait, a következőkben ezeket mutatjuk be. 1946-ban a nemzeti kormány 330/1946. számú rendelete a nemzetiséghez tartozó tanulók nemzetiségi oktatása tárgyában úgy rendelkezett, hogy a nemzetiséghez tartozó tanulókat anyanyelven folyó oktatásban kell részesíteni. Az anyanyelvi oktatást állami iskolák létesítésével és fenntartásával, illetőleg államsegély nyújtásával kell biztosítani (1. §) (Föglein, 2006). Az 1949. évi XX. törvény, a Magyar Népköztársaság alkotmánya is biztosította a Magyar Népköztársaság területén élő minden nemzetiség számára biztosítja az anyanyelvén való oktatásnak és nemzeti kultúrája ápolásának lehetőségét (49. §).

Az 1951/1952. tanévtől kezdődően indult csak meg a német nemzetiségi iskolahálózat fokozatos kiépítése. A második világháborút követően addig csak szlovák, délszláv (horvát, szerb, szlovén), valamint román nemzetiségi tannyelvű és nyelvoktató iskolák működtek hazánkban (Föglein, 2006).

1952-ben megjelent a közoktatásügyi miniszter 859-417/1952. számú utasítása a nemzetiségi tanerők továbbképzéséről. Ez kimondta, hogy az általános iskolai tanítók nemzetiségi nyelv és irodalom szakon szaktanítói képesítést szerezhetnek. A képesítő- és az alapvizsga szóbeli és írásbeli részből állt. Német nyelv és irodalomból is lehetőség volt nyári szakosító tanfolyam elvégzésére. A tanfolyamra felvételüket kérhették a 45 évnél nem idősebb, rendes tanítói minőségben működő, politikai és szakmai szempontból fejlődőképes nevelők, akik nemzetiségi tanítási nyelvű iskolákban vagy nemzetiségi nyelvet oktató magyar tanítási nyelvű iskolákban nemzetiségi nyelvet tanítanak, vagy akik nemzetiségi nyelvet nem tanítanak, de délszláv, román, szlovák, német nyelvismerettel rendelkeznek és a nemzetiségi nyelvek valamelyikének tanítására hajlandóságot éreznek (Föglein, 2006). A nyári szaktanítói tanfolyam Budapesten bentlakásos tanfolyamként került megszervezésre. A bentlakás valamennyi résztvevőre kötelező volt. A résztvevők elszállásolásának és étellemezésének költségeiről a minisztérium gondoskodott.

1957-ben megjelent a művelődésügyi miniszter 859-8/1957. számú utasítása *Milyen új feladatokat jelent a német nemzetiségi nyelvoktató iskolák részére a német nyelvnek, mint tanítható idegen nyelvnek bevezetése?* címmel (Föglein, 2006). Ebben olvashatunk arról, hogy voltak olyan általános iskolák, amelyekben vegyes magyar és német (esetleg német és más nemzetiségű) tanulók tanultak együtt: „Baranya megye több iskolájában (Somberek, Mágocs, Gyód, Hímesháza, Boly, Beze-

dek, Mária-kéménd, Palotabozsok, Vókány, Mecseknádasd, Kaposszekcső, Villány, Magyarboly) összevonták a német anyanyelvű oktatást, a német mint idegen nyelv oktatásával.” (1957. március 21. a művelődésügyi miniszter 859-8/1957. mm számú utasítása) Az utasítás a német nemzetiségű tanulók szempontjából helytelennek és hátrányosnak tartotta ezt a gyakorlatot.

Az MSZMP nemzetiségpolitikai határozata 1958-ban külön foglalkozott a német nemzetiségi iskolákkal. Erre az esztendőre épült ki Magyarországon az 1951/1952. *tanévben indított német nemzetiségi oktatás*. Az 1958/1959. tanévben 8 német óvoda, 4 német nemzetiségi tannyelvű általános iskola, 123 német nemzetiségi nyelvoktató általános iskola, 5 középiskola és 1 főiskolai tanszék működött Magyarországon (Föglein, 2006).

1960-ban megváltoztatták a nemzetiségi tannyelvű iskolák státusát. Művelődésügyi minisztériumi körlevél írta elő, hogy az 1960/1961. tanévtől kezdve fokozatosan magyar nyelven kell tanítani a természettudományos tárgyakat és a testnevelést. A Művelődésügyi Minisztérium 44 167/1960. számú, valamint 44 159/1960. számú utasítása értelmében a nemzetiségi tannyelvű iskolákban eddig minden tantárgyat (a magyar nyelv és irodalom kivételével) nemzetiségi nyelven tanultak, ettől kezdve viszont a reáliákat és a testnevelést magyar nyelven oktatták. Az 1960/1961. tanévben Szarvason és Sopronban folyt nemzetiségi óvónő-, Budapesten pedig nemzetiségi tanítóképzés (Föglein, 2006).

1962-ben a Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1962. évi 13. sz. törvényerejű rendelete a tankötelezettségről előírta, hogy a nemzetiséghez tartozó tanköteles gyermekek számára – azokban a községekben (városokban), ahol legalább 15 ugyanazon nemzetiséghez tartozó tanköteles gondviselője kívánja – biztosítani kell, hogy a) anyanyelvükön részesüljenek oktatásban, vagy b) anyanyelvüket az iskolában kötelező tantárgyként tanulják.

1975-ben az oktatási miniszter 122/1975. sz. utasítása alapján a nemzetiségi oktatás összehangolt irányításának elősegítése érdekében véleményező és javaslattevő tanácsadó testületként Nemzetiségi Tanácsadó Bizottság jött létre (Föglein, 2006).

Az 1985. évi I. törvény az oktatásról kimondta, hogy a nemzetiségekhez tartozó gyermekek, tanulók anyanyelvükön, illetőleg két nyelven – anyanyelven és magyarul – részesülhetnek óvodai nevelésben és oktatásban, és az állam a feltételekről szervezeten gondoskodik (Föglein, 2006). Tehát újra lehetővé vált a *nemzetiségi tannyelvű oktatás*, amit 1960-ban megszüntettek.

Német nemzetiségi képzéssel foglalkozó tanítóképzők 1945 után

A fentiekben leírt, törvényileg biztosított nemzetiségi oktatáshoz az államnak továbbra is biztosítani kellett a pedagógusokat, a pedagógusképzést. A következőkben a német nemzetiségi képzőhelyeket ismertetjük. Az 1950-es években léteztek ugyan *nemzetiségi tannyelvű középfokú tanítóképző intézetek* (Drahos-Kovács, 1991), ám a Magyar Dolgozók Pártja 1956-os nemzetiségpolitikai határozatában megállapítja, hogy „Súlyos lemaradás mutatkozik [...] a német iskolahálózat fejlesztésében. *Nincs német gimnázium, tanítóképző, nem folyik németnyelvű tanárképzés. Kevés a németnyelvű általános iskolák és óvodák száma*” (*Az MDP nemzetiségpolitikai határozata az oktatásról – 1956*).

A 859-P1. sz., 1956. február 22-én kiadott OM utasítás szerint az 1956/57. tanévben a *pécsi Teleki Blanka Tanítóképzőben* már német I. osztály működött. A nemzetiségi tanítóképzői végzettség ugyanazokra az egyetemekre és főiskolákra való felvételre jogosított, mint más tanítóképzőké (Föglein, 2006). Később, 1976-tól, a *német kisebbség tanítóit Baján képezték* a tanítóképző főiskolán. Csak a nemzetiségi szaktárgyakat tanulták anyanyelvükön, az összes többi tárgyat magyar nyelven (Nagy, 1979; Drahos – Kovács, 1991).³³

1959-ben a *művelődésügyi miniszter 44 145/1959. számú utasításában a nemzeti ségi oktatási és nevelési intézmények iskoláztatási és felvételi munkájáról* felsorolják a nemzetiségi tannyelvű diákotthonos intézményeket. A német oktatási intézetek között találjuk a Felsőfokú Tanítóképző Intézetet (nemzetiségi tagozat), címe: Budapest, XII., Kiss János altábornagy u. 40. (Föglein, 2006).

A *német nemzetiségi tanítóképzés folytatását Budán* a Művelődési és Közoktatási Miniszter 39 473/1990. rendelete tette lehetővé: „A művelődési miniszter 1990. szeptember 1-jei hatállyal az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény végrehajtására kiadott 41/1985.(X. 5.) MT rendelet 8 §-a (1) bekezdésének f) pontjában foglalt jogkörében a Budapesti Tanítóképző Főiskolán 4 éves kétnyelvű (*magyar–német nemzetiségi*) általános iskolai *tanító szakot* indít.”³⁴

A képzésnek ez a formája 8 féléves lett, szemben a 3 éves magyar nyelvű tanítóképzéssel. A hallgatók írásbeli és szóbeli felvételi vizsgájuk eredménye alapján kerültek az intézménybe. A képzés magas óraszámmal indult, a hallgatóság a szak minden tantárgyát német nyelven hallgatta, tanulta, és tett vizsgákat, szigorlatot,

³³ A magyarországi nemzetiségek alsófokú oktatásának 1945 és 1985 közötti körülményeit Föglein (2006) tekinti át.

³⁴ Képesítési követelmények 158/1994. (XI. 17. Korm. rend.)

záróvizsgát. A hallgatók féléves részképzésen vettek részt, az első időszakban az egész csoport Németországban, az Augsburgi Egyetemen (Universität Augsburg).

Ma az *Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kara* (ELTE TÓK, a Budapesti Tanítóképző Főiskola jogutódintézménye) Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék oktatóinak feladatkörébe tartozik a nemzetiségi német tanító szakos hallgatók célnyelven történő képzése. A 2006-ban bevezetésre került Bologna-folyamat következtében a nemzetiségi tanítók képzése már *szakirányú képzésként* jelent meg (Márkus, 2006; Juhász, 2007). Az átállás jelentős óraszámcsökkenéssel járt (Márkus, 2007)³⁵. Az ELTE TÓK-on a tanító szakos, német nemzetiségi szakirányos hallgatók számára 2019-től lehetőség van német nyelvterületen, Ausztriában, tanító MA-diploma megszerzésére, ott ugyanis a tanítóképzés mesterszintű. Ez nemcsak presztízs-, hanem nyelvi szempontból is nagy jelentőségű, mert a részt vevő hallgatók a képzés két féléve alatt minden tárgyat németül végeznek. A képzésben való részvételt egy intézmények közötti, rektorok által aláírt szerződés teszi lehetővé, melyhez Erasmus-ösztöndíjas támogatást nyújtanak.

1990-ben *Esztergomban*, egy évvel azt követően, hogy az intézmény felvette Vitéz János esztergomi érsek nevét, elindult a német nemzetiségi tanítóképzés. „A szakindításnak a kiváltó oka elsősorban a városhoz közel fekvő német nemzetiségi településeken mutatkozó igény volt. Egyre több településen és egyre több osztályban tanítottak német nemzetiségi nyelvet, illetve terveztek ilyen jellegű oktatást. Az alsó tagozatos német nemzetiségi nyelv színvonalas oktatásának biztosításához rövid időn belül nagyszámú német nemzetiségi tanítóra volt szükség, s ebben sietett segítségre az esztergomi főiskola” (Horváthné Farkas, 2012, 10. o.). A főiskola 1993-tól ismét a római katolikus egyház fenntartása alatt működött, 1993 és 2007 között Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola néven, 2008. január 1-jén az intézmény integrálódott a Pázmány Péter Katolikus Egyetembe, és annak Vitéz János Karaként folytatta munkáját (Horváthné Farkas, 2012). A kar (német nemzetiségi) tanító- és óvodapedagógusi képzéseit 2013. július 1-jétől a Vitéz János Tanárképző Központba integráltan látja el.

2007-től a Pécsi Tudományegyetembe integrálódott Illyés Gyula Főiskolán indulhatott a német nemzetiségi tanító szakirány *Szekszárdon*. Jelenleg Magyarországon kilenc felsőfokú intézményben folyik német nemzetiségi pedagógusképzés, német nemzetiségi tanítókat hét intézményben képeznek: Baján, Budapesten,

³⁵ A budapesti (ELTE TÓK) képzési programról bővebben lásd: Márkus, 2009; Márkus, 2016; Márkus – Radvai, 2017.

Esztergomban, Szarvason, Szegeden, Szekszárdon és Vácott (bővebben l. *Juhász*, 2018; *Márkus*, megj. alatt és *Müller*, megj. alatt).

Összegzés

Tanulmányunkban felvázoltuk a magyarországi nemzetiségeknek szóló német tannyelvű tanítóképzés kezdeteitől eltelt időszak kulcsfontosságú mozzanatait: elsőként bemutatva a szepeskáptalani képzőt, majd folytatva a XIX. és XX. század német tannyelvű nemzetiségi képzőivel. A német tannyelvű tanítóképzés indulásának középpontját Erdély és a Szepesség jelentette – hiszen itt éltek nagy számban németek Magyarországon –, illetve sokat köszönhet az evangélikus egyház iskolafenntartó tevékenységének. A XIX. század második feléig természetes volt, hogy a német nemzetiség falvaiban az oktatás anyanyelven folyik, tanítóikat is ezen a nyelven képezték. Ez változott meg alapvetően az 1879-es törvénnyel. Ezután a nemzetiségi anyanyelvű képzők száma rohamosan csökkent Magyarországon, míg a trianoni békeszerződést követően az országban nem maradt magyar tanítási nyelvű képző, a határokon kívül maradtak a nemzetiségi képzők és diákjaik (*Neszt*, 2014). A II. világháborút követő, a magyarországi német lakosságot érintő retorziók után az 1950-es évek közepéig kellett várni arra, hogy először Pécsen középokon, majd Baján felsőfokon, később pedig az országban több helyen indulhasson a német nemzetiségi tanítóképzés.

Ez ugyanakkor már nem a régi, nemzetiségi anyanyelvi oktatást jelenti, hanem egy ahhoz képest nagyon kevés óra- és kreditszámú célnyelvi képzést, ami nagyon nehezen tudja kielégíteni azt az intézményekre háruló feladatot, hogy a nemzetiségi anyanyelvet és kultúrát közvetítsék az előrehaladott asszimiláció által érintett nemzetiségi közösségek felé. Érdekes tény annak fényében, hogy az első 'nemzetiségi' képzők egyházi fenntartásúak voltak, hogy a jelenlegi hét, nemzetiségi tanítókat képző egyetem/főiskola közül is három egyházi fenntartású felsőoktatási intézmény.

A nemzetiségi óvodapedagógus-képzés támogatására a Miniszterelnökség és a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. által támogatott Nemzetiségi Óvodapedagógus Tanulmányi Ösztöndíj Program indult 2019-ben, amelyet jövő évtől a nemzetiségi tanítóképzés támogatására is kiterjesztenek. Az állam felismerte a nemzetiségi szervezetek figyelemfelhívása nyomán, hogy a nemzetiségi oktatás-nevelés és pedagógusképzés erőteljes fejlesztése nem halogatható tovább.

Irodalom

- Akimjak, Amantius (2013): *Príprava učiteľov pre primárne vzdelávanie na Pedagogickom inštitúte Juraja Páleša v minulosti a dnes*. In: Chanasová, Zuzana & Rončáková, Terézia *Výchova a vzdelávanie ako nástroj (de)formovania hodnotového systému spoločnosti II. Zborník z konferencie, Trnava, Levoča, 2012*, VERBUM – vydavateľstvo KU, Ružomberok.
- Bartal Alajos (1942): *Az Esztergomi Érseki Római Katolikus Líceum és Tanítóképző Intézet története 1842–1942*. Esztergom, Esztergomi Tanítóképző Intézet Igazgatósága.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (1997): *Pedagógiai lexikon*. II. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Donáth Péter (1998): *Iskola és Politika. Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez 1919–1944*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2008): *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2018): „Kisemberek” helytállása: tanítóképzés baján a szerb megszállás alatt és nyomán 1918–1923. Trezor Kiadó, Budapest.
- Drahos Ágoston és Kovács Péter (1991): A magyarországi nemzeti kisebbségek oktatásügye 1945–1990. *Regio – Kisebbségtudományi Szemle*, 2. évf., 2. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00006/pdf/12.pdf> Letöltés ideje: 2018. 11. 16.
- Fazekasné Bartha Mária (1993): A szlovák tanítóképzés Esztergomban. *Iskolakultúra*, 3. évf., 8. sz. 97–98.
- Föglein Gizella (2006): *Etnikum és educatio: a magyarországi nemzetiségek és alsó fokú oktatásuk állami szabályozása, 1945-1985*. Napvilág, Budapest. https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/etnikum_es_educatio/pages/000_konyveszeti_adatok.htm Letöltés ideje: 2018. 11. 16.
- Gábris József (2000): *Az esztergomi nevelőképzés krónikája II. (1959–1993)*. Az Esztergomi Tanító- és Óvónóképző Öregdiákjainak Egyesülete – Balassa Bálint Alapítvány a Tanító- és Óvónóképzésért, Esztergom.
- Gunčaga, J. (2014): Teachers Institute in Spisska Kapitula. The first Teachers Institute in the area of Slovakia. *History of Education & Children's Literature*, IX., 1. sz. 409–429. https://www.researchgate.net/publication/297967674_Teachers_Institute_in_Spisska_Kapitula_The_first_Teachers_Institute_in_the_area_of_Slovakia Letöltés ideje: 2018. 11. 16.
- Gunčaga, J. – Lang, L. (2017): Lehrerbildungsanstalten in Zipser Kapitel und Eger – ihre Bedeutung für Lehramtsstudium und Schulmathematik. *Kultúrne dej-*

- ny / *Cultural History*, 8. évf., 2. sz. 200–212.
https://www.researchgate.net/profile/Jan_Guncaga/publication/322054571_Teacher's_institutes_in_spisska_kapitula_and_eger_and_their_importance_for_mathematics_and_primary_education_teaching/links/5b0c3a224585157f871ca93b/Teachers-institutes-in-spisska-kapitula-and-eger-and-their-importance-for-mathematics-and-primary-education-teaching.pdf
Letöltés ideje: 2018. 11. 16.
- Horváthné Farkas Éva (2012): Nemzetiségi képzés a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Karán. *Társadalmi Együttélés*, 1. évf., 2. sz. 1–16.
- Juhász Márta (2007): Die Ausbildung von deutschen Minderheitenpädagogen für die Grundschule an der Vitéz János Fakultät der Katholischen Péter-Pázmány-Universität in Gran/Esztergom. *Deutsch revival. Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen*, 4. évf., 4. sz. 93–96.
- Juhász Márta (2018): A német nemzetiségi óvodapedagógus- és tanítóképzés helyzete napjainkban. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája*. PPKE, Budapest. 192–201.
- Kiss József (1929): A magyar tanítóképzés statisztikai adatai. *Magyar Tanítóképző*, 42. évf., 1. sz. 22–35.
- Kiss József (1929): A magyar tanítóképzés statisztikai adatai. *Magyar Tanítóképző*, 42. évf., 2. sz. 100–120.
- Kiss József (1933): *A magyar tanítóképzés reformgondolatai*. Különnyomat a „Magyar Tanítóképző” 1933. évi 1–2. és 4. számából. Budapest.
- Knipf-Komlósi, E. – Müller, M. (2018): Zwischen Vitalität und Aufgabe. Dynamische Aspekte in der Sprache der deutschen Minderheit in Ungarn. In: Jörg Meier (szerk.): *Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa. Band 26 Sprache*. de Gruyter Oldenbourg, München. 51–67.
- Kovács Krisztina – Grundig de Vazques, Katja (2011): A magyar és a német népis-kolák és a néptanítói szaktudás fejlődése a történelem sorában. *Képzés és Gyakorlat*, 9. évf. 1–2. sz. 31–46.
- Magyar Katolikus Lexikon. <http://lexikon.katolikus.hu> Letöltés ideje: 2018. 11. 17.
- Márkus Éva (2006): A magyarországi németek oktatási helyzete. In: Bodó Edit (szerk.): *„Kulcs Európához” Az idegen nyelvi és német nemzetiségi képzés a tanítóképzés elmúlt 15 évében*. Budapest. 47–66. <http://mek.oszk.hu/09100/09188/>
Letöltés ideje: 2018. 11. 17.
- Márkus Éva (2007): Kisebbségi oktatás – a magyarországi németek. *Fórum. Társadalomtudományi Szemle*, 1. évf., 4. sz. 111–127.
<http://forumszemle.eu/2007/06/29/markus-eva-kisebbségi-oktatás-a-magyarországi-németek/> Letöltés ideje: 2018. 11. 17.

- Márkus Éva (2009): Az ELTE TÓFK magyar–német kéttannyelvű tanító- és óvodapedagógus képzési programjai. In: Márkus Éva – Kovács Judit (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. Az ELTE Tanító és Óvóképző Főiskolai Karán 2008. november 12-én megtartott konferencia előadásainak anyaga. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 53–70.
- Márkus, Éva (2016): Minderheiten in Ungarn und die Ausbildung von Minderheitenpädagoginnen an der ELTE TÓK. In: Ilse, V. –Suresch, I. –Winkler, M. (Hrsg.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in den Schulen im Donauraum*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 81–92.
- Márkus Éva (megj. alatt): A kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás az óvodában és az általános iskolában. In: Endrődy-Nagy Orsolya – Svraka Tamásné – F. Lassú Zsuzsa (szerk.): *Elfogadás-befogadás? Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Márkus Éva – M. Pintér Tibor (2019): Kezdetben vala... Szepeskáptalan. Az első német nemzetiségi tanítóképző intézet a történelmi Magyarország területén. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 21. évf., 2. sz. 93–102.
- Márkus, É. – Radvai, T. (2017): Die PädagogInnenausbildung für Kindergärten und Primarschulen der deutschen Minderheit in Ungarn an der ELTE TÓK. In: Philipp, H. –Ströbel, A. (Hrsg.): *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung. Beiträge zur 2. Jahrestagung des Forschungszentrums Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, Budapest, 1.–3. Oktober 2015*. Verlag Friedrich Pustet, Regensburg, 615–634. (= Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa FzDiMOS, Band 5).
- Mészáros István (1984): *Népoktatásunk szervezeti-tartalmi átalakulása 1777–1830 között*. Tankönyvkiadó, Budapest. (Pedagógiai közlemények 26.)
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2004): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Molnár Béla (2007): *A középfokú tanítóképzés története 1945-től felsőfokúvá válásáig*. Budapest. Doktori disszertáció, ELTE PPK.
http://ppkteszt.elte.hu/file/Molnar_Bela_dissz.pdf Letöltés ideje: 2018. 11. 20.
- M. Pintér Tibor (megj. alatt): Gondolatok az identitás nyelvi megnyilvánulásairól kisebbségi környezetben. In: Papp Ágnes Klára (szerk.): *Kulturális, narratív, nyelvi identitás*. KRE, Budapest.
- Müller Márta (2015): A német nemzetiségi közoktatás és kimenete. In: Major Éva – Tóth Etelka (szerk.): *Szakpedagógiai körkép. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok*. ELTE, Budapest. 116–127.
- Müller Márta (megj. alatt): Inklúzió a német nemzetiségi pedagógusképzésben. In: Endrődy-Nagy Orsolya – Svraka Tamásné – F. Lassú Zsuzsa (szerk.): *Elfoga-*

dás-befogadás? Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Nagy Péter Tibor (1993): Nemzetiség és oktatás a dualizmuskori Magyarországon. *Educatio*, 2. évf., 2. sz. 253–269.

Nagy Péter Tibor (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867–1945. *Iskolakultúra*, 15. évf., 6–7. sz. 3–229.

Nagy Sándor (főszerk., 1979): *Pedagógiai Lexikon*. IV kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története (1775–1975)*. Zsámbék. (=Főiskolai Füzetek Zsámbék 11.)

Neszt Judit (2014): *A középfokú elemi iskolai tanítóképzők intézményrendszerének kiépülése és változásai 1828-tól 1945-ig*. Doktori (Ph.D.) értekezés, Humán Tudományok Doktori Iskola, Debreceni Egyetem.

https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/213836/Neszt_Judit_Ertekezés.pdf?sequence=1&isAllowed=y Letöltés ideje: 2018. 11. 20.

Olejník, V. (2007): Učiteľský ústav v Spišskej Kapitule. In: Lukáč, E. – Michalička, V. a kol.: *História najstarších učiteľských ústavov na Slovensku (1819–1945)*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov. 357–390.

Panyik Ilona (1991): *A Budapesti Tanítóképző Főiskola*. Tankönyvkiadó – Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.

Pyrker, J. L. (1966): *Mein Leben 1772–1847*. Hgg. von Aladar Paul Czigler. Kommissionsverlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien.

Rácz Fodor Sándor (1993): A nemzetiségi tanítóképzés története (1870–1970). In: *EJTKF Tudományos Közlemények 7*. Eötvös József Tanítóképző Főiskola, Baja. 129–141.

Šotter, V. (2012): Spišská Kapitula, alebo aj Malý Vatikán, či Slovenský Vatikán je bývalá samostatná obec vedľa Spišského Podhradia, dnes je jeho súčasťou., <http://www.teraz.sk/zo-skol/pociatky-vzniku-ucitelskeho-ustavu/18386-clanok.html> Letöltés ideje: 2018. 11. 20.

Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Budapest.

Az intézmény múltja és jelene. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar. <https://ak.sze.hu/az-intezmeny-multja-es-jelene> Letöltés ideje: 2018. 11. 20.

http://szarvasikronika.szarvasnet.hu/19_szam/19_04.htm Letöltés ideje: 2018. 11. 20.

Dejiny spišského biskupstva.

<http://smalik.szm.com/htm/prace/spisskebiskupstvo.htm> Letöltés ideje: 2018. 11. 20.

<http://keptar.oszk.hu> Letöltés ideje: 2018. 11. 20.

1949. évi XX. törvény, a Magyar Népköztársaság alkotmánya.

<http://www.rev.hu/sulinet45/szerviz/dokument/1949.evi3.htm> Letöltés ideje: 2019. 04. 14.

1957. március 21. a művelődésügyi miniszter 859-8/1957. mm számú utasítása.

Az MDP nemzetiségpolitikai határozata az oktatásról – 1956

200 years of German Language Primary School Teacher Education in Hungary

This study aims to provide a short overview of the history of German language primary school teacher education and primary school teacher education for the German minority in Hungary. It explores the beginnings of teacher education in Hungary and the school life of the first independent teacher training school. Whilst exploring the internal life of this teacher training institution, it also presents the history of primary school teacher education for the German minority in Hungary in the 19th and 20th centuries. Using several national and international documents and studies and qualitative and quantitative analyses alike, the paper proves that primary school teacher education conducted in German played a pivotal role in the history of Hungarian primary school teacher education.

Keywords: German language primary school teacher education, primary school education for the minorities, state-run primary school teacher education in Hungary, Zipser Kapitel, education policy

Műhelyek, tanuló közösségek

A gyakorlóiskola szerepe a pedagógusjelöltek felkészítésében

Orgoványi-Gajdos Judit

az Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Karának adjunktusa
orgovanyi.gajdos.judit@uni-eszterhazy.hu

Hazai és nemzetközi szakirodalmi adatokkal egyaránt igazolható, hogy a pedagóguspályát választó hallgatók számos területen elégedetlenek a tanárképzéssel (Lukács 2002; Kocsis, 2003; Jancsák 2011, 2012). Ezeket a visszajelzéseket a már pályán lévő kezdő tanárok problémáival foglalkozó kutatások is nagyban megerősítik (Hagger – McIntyre, 2006; OECD, 2009; Fehérvári 2016). Az Eszterházy Károly Egyetem Gyakorlóiskoláját érintő 2017-ben zajló kutatás célja az volt, hogy egy esettanulmányon keresztül megvizsgálja a problémakörrel kapcsolatos jelenlegi hazai helyzetet, és a Szakmai Fejlesztő Iskola koncepciójából kiindulva megoldási javaslatokat nyújtson a fejlesztés lehetséges irányjaival kapcsolatban.

Kulcsszavak: tanárképzés, tanárjelöltek, gyakorlóiskola és egyetem kapcsolata

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.1-2.05

Bevezető

Korábbi hazai felmérések rámutattak arra, hogy a hallgatók nagymértékben elégedetlenek a tanárképzés egyes aspektusaival. A pedagógusjelöltek úgy érzik, az egyetemi kurzusok teoretikus anyagát nem tudják megfelelően hasznosítani a tanítási gyakorlatban, viszont a képzés nem szentel kellő figyelmet azon kompetenciák fejlesztésére, amelyekre igazán szükségük lenne a tanulási-tanítási folyamat hatékony irányításához (Kocsis, 2003; Lukács, 2002; Jancsák, 2011, 2012). Különösen az óraszervezéssel-órávezetéssel kapcsolatos feladatokra való felkészítés területein észlelnek hiányosságokat. Az egyik ilyen terület az osztályirányítás (fegyelmelés, csoportirányítás, konfliktuskezelés) a másik az egyéni bánásmódot igénylő tanulók köre (SNI, tehetséges tanuló), a harmadik a szülőkkel való együttműködés (N. Kollár, 2011; Jancsák, 2012). Ezek az adatok egybecsengenek a kezdő pedagógusok kihívásaival foglalkozó hazai és nemzetközi kutatásokkal is (Hagger – McIntyre, 2006; OECD, 2009; Fehérvári, 2016).

Az okok között egyfelől egy nemzetközi szinten is tapasztalható jelenséget találunk, mégpedig, hogy az egyetemi képzések tantervi kínálatában a pedagógiai,

pszichológiai, szakmódszertani modulok egymástól elszigetelten jelennek meg, a valós tanári gyakorlatba pedig már csak töredékük épül be (*Feiman-Nemser*, 2001; *Hagger – McIntyre*, 2006; *Cooper*, 2011). Másrészt, mivel a tanári professzió számos eleme alapvetően a gyakorlathoz kapcsolódik, ezért leginkább az osztálytermi gyakorlat során fejleszthető. Nem véletlen, hogy a tanárjelöltek és a kezdő pedagógusok a képzési rendszer leghatékonyabb elemének a gyakorlótanítást tartják (*Lukács*, 2002; *Kocsis*, 2003; *N. Kollár*, 2008, 2011; *Jancsák*, 2011, 2012). Ennek hatására a nemzetközi fejlesztési tendenciák alapján egy sokkal gyakorlatiasabb irány (*practical turn*) látszik körvonalazódni (*Murray*, 2019). Ez megnyilvánul egyfelől az iskolai gyakorlatok diverzitásában, a gyakorlati idő növekedésében, a képzőintézmények és az oktatók közötti új partnerségi modellek kialakításában, valamint a neveléstudományi kutatások szerepének megerősödésében a képzés minden szintjén (*Zeichner*, 2010; *Kopp – Kálmán*, 2015; *Murray*, 2019).

A *Szakmai Fejlesztő Iskola* (Professional Development School, PDS) modell azért lehet iránymutató e tekintetben, mert felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárképzésben részt vevő intézmények, a gyermekek és a hallgatók tanulási szükségleteire épülő kutató-fejlesztő munkát középpontba állító, közös problémamegoldásra épülő együttműködése elengedhetetlen ahhoz, hogy a képzés céljai ténylegesen megvalósuljanak és a pedagógusjelölt hallgatók felkészítése hatékonyá váljon. Ennek alapfeltétele, hogy a képzéshez kapcsolódó partnerintézmények, illetve a tanárképzésben érintett résztvevők között egyenrangú viszony alakuljon ki. A koncepció kihangsúlyozza azt is, hogy a szakmai tanulóközösség tagjai az egyetem és a gyakorlóléhely oktatóin kívül más külső oktatók (például gyógypedagógus), valamint a szülők is, akik hasznos információkkal szolgálhatnak a tanárjelöltek számára (*Darling-Hammond*, 1994; *Krist – White – Whitelaw*, 2016).

A kutatás jellemzői

A tanulmány alapját képező kutatás a gyakorlóiskolák tanárképzésben betöltött szerepét illetve hatékonyságát vizsgálta az *Eszterházy Károly Egyetem Gyakorlóiskola* esettanulmányán keresztül. Arra kereste a választ, hogy a Szakmai Fejlesztő Iskolává (PDS) válás, milyen lehetőségeket rejt a gyakorlóintézmények hatékony működésére vonatkozóan, különös tekintettel a hallgatók tanári mesterségre történő professzionális felkészítésére. A kutatási mintát az Eszterházy Károly Egyetem Gyakorlóiskolai képzéséhez kapcsolódó, MA-képzésben részt vevő hallgatók (N=22), egyetemen tanító szakmódszertanos oktatók (N=16) és az egri gyakorlóis-

kolában tanító pedagógusok (N=102) alkották. A kutatási kérdések az alábbi témák köré csoportosultak:

- A tanárjelöltek, egyetemi oktatók és pedagógusok szerint, milyen mértékben teljesülnek a gyakorlóiskola által kitűzött célok a tanítási gyakorlatok tekintetében?
- Milyen mértékben segítik a hallgatók szakmai fejlődését az iskolai gyakorlatok során végezendő különböző feladatok és tevékenységek?
- Milyen típusú tanórai vagy tanórán kívüli foglalkozásokon volt lehetőségük a hallgatóknak megfigyelőként vagy foglalkozásvezetőként részt venni?
- Milyen mértékben elégedettek a hallgatók saját szaktárgyi (tudományos), pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani (tantárgypedagógiai) felkészültségükkel?
- A hallgatók, a vezetőtanárok és az egyetemi oktatók szerint a képzés mely területei biztosítják leginkább a tanári professzióra való felkészülést?
- Melyek a jelöltek tanári kompetenciáinak legmarkánsabb és leggyengébb területei az egyetemi oktatók és a gyakorlóiskola pedagógusai szerint?
- A hallgatók, a vezetőtanárok és az oktatók szerint milyen változtatásokra lenne szükség a képzés hatékonyságának növelése érdekében?

A kutatás hipotézisei

A kutatási kérdések alapján a hipotézisek egyfelől a gyakorlóiskola által kínált tevékenységekhez, másfelől a jelöltek szakmai felkészültségéhez kapcsolódnak.

Hipotézisek a csoportos iskolai gyakorlatok során elvégezendő hallgatói tevékenységekhez kapcsolódóan:

- H1: A csoportos gyakorlatok során a hallgatóknak lehetőségük van az iskola és a tanári professzió megismeréséhez kapcsolódó kutatási feladatok elvégzésére.
- H2: A hallgatók megítélése szerint a gyakorlatok során elvégezendő kutatási, hospitálási és órartartási feladatok jelentős mértékben segítik saját szakmai fejlődésüket.
- H3: A hallgatók elégedettek a szakvezető szakmai felkészültségével.

Hipotézisek a hallgatók szakmai felkészültségével kapcsolatban:

- H4: A hallgatók saját szaktudományos felkészültségükkel a legelégedettebbek, míg a gyakorlóiskolai tanárok szerint nincs jelentős különbség a

hallgatók szaktudományos, szakmódszertani és pedagógiai-pszichológiai felkészültsége között.

- H5: Az egyetemi kurzusok a hallgatók és a gyakorlóiskolai tanárok szerint a szaktárgyi tudás területén biztosítják leginkább a hallgatók professzionális felkészülését.
- H6: A csoportos iskolai gyakorlatok tekintetében a hallgatók és a gyakorlóiskolai tanárok véleménye szerint az óratartás biztosítja leginkább a hallgatók tanári professzióra való felkészülését.

Hipotézisek a tanárképzés fejlesztésére vonatkozó elképzeléseket illetően:

- H7: A hallgatók az osztályirányítás és az egyéni tanulási szükségletekkel kapcsolatos kihívások (fegyelmezés, az egyéni bánásmódot igénylő tanulók, szülőkkel való kommunikáció) területein észlelnek leginkább hiányosságokat.
- H8: A pedagógusjelöltek, a vezetőtanárok és az egyetemi oktatók véleménye különbözik tanárképzés fejlesztésére vonatkozó elképzelések terén.

Kutatási stratégia és módszerek

Jelen összefoglaló alapjául szolgáló kutatás típusa esettanulmány. *Golnhofér* (2001) értelmezését alapul véve az esettanulmány tárgya egy ún. „tipikus” esetet, az Eszterházy Károly Gyakorlóiskola tanárképzési folyamatban betöltött funkcióját és hatékonyságát vizsgálja. Az esettanulmány során a dokumentumelemzés és a kérdőíves vizsgálat kapta a főszerepet. A dokumentumelemzés az iskolai dokumentumokat (SZMSZ, Pedagógiai program, Házirend, Munkaterv) érintette. A kérdőíves vizsgálatból a hallgatói, az egyetemi oktatói és a pedagógusi kérdőívek jelen rész-kutatást érintő kérdései kerültek bevonásra. A nyílt kérdésekre adott válaszok elemzése tartalomelemzéssel, nyílt kódolással történt, a kategóriák megbízhatóságát intrakódolás biztosította (vö. *Antal*, 1976; *Sánta*, 2015). Az egyváltozós elemzésekhez leíró statisztikai módszereket alkalmaztunk (átlag, szórás, medián, módusz számítása). Az összehasonlító elemzésekhez matematikai statisztikai elemző módszereket alkalmaztunk: vizsgáltuk az egyes (hallgatói, oktatói, pedagógusi) almintákhoz rendelt változók közötti összefüggéseket és az alminták közötti különbségeket az egyes változók tekintetében.

A dokumentumelemzés eredményei

Az eredmények bemutatását az iskolai dokumentumok elemzésével kezdem. A résztémámhoz kapcsolódó dokumentumelemzés magába foglalja a gyakorlótanításhoz kapcsolódó útmutatókat (Dudás, 2011; Sándor, 2011), illetve az iskola működéséhez kapcsolódó szabályzatokat, terveket (Házirend, 2016; Munkaterv, 2016/17; Pedagógiai program, 2016; SZMSZ, 2016).

A tanári mesterképzési szakhoz kapcsolódó gyakorlati képzés elvárásait az 15/2006. (IV.3.) OM rendelet 4. számú melléklete szabályozza az alábbiak szerint: „A szakmai gyakorlat célja: a szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismeretek (pl. tanórára való felkészülés, óratervezés, óravezetés, tanári szerepkörök, pedagógiai mérések és kísérletek) megszerzése, a munkahely világával való ismerkedés (pl. iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkal való kommunikáció), valamint az, hogy a hallgatók későbbi munkájuk hatékonysága érdekében jártasságot szerezzenek a tanítási és tanulási, illetve nevelési folyamatok értékelésében, fejlesztésében és kutatásában a 8.4. pontban foglaltak szerint.” (15/2006 OM rendelet)

Az iskola legutoljára 2016-ban jóváhagyott Pedagógiai programjának nyitó része egy olyan mottóval kezdődik Trefort Ágostontól, mely jól tükrözi azt a kettős funkciót, amelyet az iskola zászlajára tűzött. Vagyis egyszerre tölti be közoktatási és felsőoktatási (tanárképzési) funkcióját: „Mintaiskola legyen kettős értelemben: egyrészt, mint állami intézmény a közoktatási teljesítményében legyen minőségi, és kezdeményező a változásokban, másrészt a pedagógusképzésnek legyen gyakorlati műhelye.”

Maga a Pedagógiai program a tanulókkal kapcsolatos pedagógiát részletezi, a gyakorlóiskolai funkció jelenségeivel kapcsolatban nem rendelkezik és nem is utal rájuk semmilyen értelemben.

A 2016/17-es munkaterv nem jelenít meg a pedagógusképzéssel kapcsolatos új tevékenységeket, irányokat. A minőségirányítási program részeként, a fő minőségcélok között jelenik meg az intézmény általános megítéléséhez és működéséhez kapcsolódva a partnerekkel való kommunikáció szorosabbá és hatékonyabbá fűzése, ám ennek módjait a hallgatókra vonatkozóan nem részletezi a dokumentum.

A Szervezeti és Működési SAz iskola házirendje gyakorlaton részt vevő hallgatók-zabályzat alapadatai között a szakfeladatok ellátásánál jelöli a felsőfokú oktatást, ami köznevelési iskolai gyakorlatok ellátását takarja. A tanárképzésre vonatkozó szabályozások egyedül a munkaköri leírás mintáinál találhatóak, mégpedig a pe-

dagógus munkakörön belül (speciális megbízások) a szakvezető–nevelési oktatási gyakorlatot vezető pedagógus feladatainak felsorolásánál. Eszerint a szakvezetők *általános feladatai* közé tartozik a hallgatók tájékoztatása az iskoláról, az intézmény belső és külső kapcsolatrendszeréről, valamint külön felkérés alapján részvétel a blokkszemináriumokon vagy a tanári képesítővizsga bizottságában. A szabályzat itt emeli ki, hogy „*a hallgatók elvégzendő feladataira a tanárjelöltekkel szemben támasztott egységes, gyakorlóiskolai követelményrendszerben foglaltak az irányadók*” (Szmsz, 2016. 81. o.), azaz az ún. tanítási gyakorlatok leírását tartalmazó Útmutató dokumentumok (Dudás, 2011; Sándor, 2011). A szakvezetők *irányítással kapcsolatos feladatai* közé a beosztott hallgatói csoportok vezetése tartozik. *Kapcsolattartási kötelezettségei* vannak továbbá a pedagógia-pszichológia tanszék-ek oktatóival, amelynek során a feladatok egyeztetésére és a tapasztalatok visszajelzésére van lehetőség. *Szervezési feladatai* közé tartozik a hospitálások, óra-vezetések és mikrotanítások megszervezése és az azokat követő beszélgetések vezetése; az interjúk és kérdőíves vizsgálatok előkészítése és segítése (például osztályok kijelölése); a hallgatói jegyzőkönyvek értékelése. Az *ellenőrzési feladatai* közé tartozik, hogy a TVSz alapján figyelemmel kíséri és dokumentálja a tanárjelöltek gyakorlóiskolai jelenlétét; a tanórákat követő megbeszélések elemzése, értékelése, de csak a hallgató reflexióját követően; segíti a hallgatói dokumentumok elkészítését, és portfólióba való feltöltését; értékeli a hallgató féléves teljesítményét, és azt elektronikusan rögzíti (SzMSz, 2016).

Az iskola házirendje a gyakorlaton részt vevő hallgatókra vonatkozó vagy velük kapcsolatos előírásokat nem tartalmaz, csak a bevezetőben említi meg, hogy a hallgatók iskolai tapasztalatainak képi dokumentálása a személyiségi jogok tiszteletben tartásával a gyakorlatok része.

Az iskolában zajló gyakorlati felkészítés célját, módját, értékelését és speciális területeit az *Útmutató* című dokumentumok (Dudás, 2011; Sándor, 2011) deklarálják, melyek a tanári mesterképzési szakhoz kapcsolódó 15/2006. (IV.3.) OM rendelet előírásai alapján készültek. Az iskola a szakmai gyakorlati képzés célját a következőkben fogalmazza meg: „*Célunk annak az elvnek az érvényesítése, hogy a tanári mester képzés megszerzésére irányuló gyakorlati képzés épüljön elméleti és gyakorlati tudásra. A hallgató képes legyen az elsajátított pszichológiai-pedagógiai és szakmódszertani ismereteket az adott korosztály esetén alkalmazni, valamint szakterületi felkészültsége alapján képes legyen a tanulók megismerésére, a tanórán és a*

tanórán kívüli munkában hatékony pedagógiai módszerek alkalmazására” (Sándor, 2016. 3. o.).

Az iskolai gyakorlatok három típusa jelenik meg a mesterképzésekben (1. táblázat). Az első a *Nevelési-oktatási gyakorlat* melynek célja, hogy a hallgatók kapcsolatba kerüljenek az iskola belső világával, az iskolai dokumentumokon és saját tapasztalataikon keresztül megismerjék az iskola szerkezetét, döntési mechanizmusait. Lehetőségük legyen a pedagóguspálya teljesebb megismerése, megfigyeljék és értelmezzék a tanulói konfliktusok sajátosságait, valamint képesek legyenek a meglátogatott tanórák reflektív elemzésére. A hallgatók a gyakorlat során dokumentumelemzést, kérdőíves vizsgálatot, mikrotanítást végeznek, interjúkat készítenek és hospitálnak, melyhez a pedagógia és pszichológia tárgyak oktatóitól és a gyakorlóiskola szakvezetőitől kapnak segítséget. A gyakorlat időtartama 45 óra + 1 hetes gyakorlóiskolai gyakorlat (Dudás, 2011). Az *Iskolai tanítási gyakorlat* két ütemben, két szemeszterben történik. A szakmai gyakorlat célja a szaktárgy ismeretanyagának oktatásához (tervezéshez, órairányításhoz és értékeléshez) szükséges tanári kompetenciák fejlesztése. Az első szakmai gyakorlat során a hallgatók heti 3 órában összesen 45 órát töltenek a gyakorlóintézményben és a félév során minimum 2 órát tanítanak csoport előtt. A második szemeszterben heti 2 órában összesen 30 órás gyakorlaton vesznek részt. Ez kiegészül még egy kéthetes összefüggő gyakorlattal, aminek során a hallgató a hospitálások mellett legfeljebb 11 órát tanít. A gyakorlat közismereti szakképzettségek esetén zárótanítással zárul (Sándor, 2011). Az *Összefüggő, egyéni szakmai gyakorlat* több elkülöníthető részből tevődik össze. Az *Iskolai alaptevékenységek* közé tartozik a szakvezetővel közös tanóratervezés, heti 2–5 óra foglalkozásvezetés és a főiskola oktatói által vezetett 3 alkalmas blokkszemináriumon való részvétel. A *Tanításon kívüli iskolai tevékenységek* keretében a hallgatók tehetséggondozó, tanulást támogató tevékenységek vesznek részt, illetve napközis vagy tanulószobai foglalkozásokat vezetnek. Ezen kívül olyan további tevékenységek közül kell választaniuk, mint például osztályfőnöki tevékenység, ifjúságvédelem, támogató, segítő rendszerek, szakmák megismerése, iskolai rendezvényeken való részvétel, szervezés. Az *Iskolán kívüli tevékenységek* során a hallgatók csoportos látogatást végeznek olyan pedagógusi munkát segítő intézményekben, mint például a Nevelési Tanácsadó vagy a Szakértői Bizottságok. A gyakorlatot az adott szaktárgyhoz tartozó szakvezető tanárok és a hallgató féléves munkáját végigkísérő mentortanárok irányítják és segítik. Az iskolai gyakorlatok tapasztalatait rögzítő dokumentumokat a hallga-

tóknak portfólióba kell rendezniük (Magyar, 2011). A három gyakorlat közül az Eszterházy Károly Egyetem hallgatói az első kettőt végzik a gyakorlóiskolában.

	<i>Eszterházy Károly Egyetem Gyakorlóiskola által vezetett iskolai gyakorlatok</i>		<i>Külső iskolai gyakorlat</i>
	Nevelési-oktatási gyakorlat	Szakmai (szaktárgyi) gyakorlat (csoportos)	Összefüggő egyéni gyakorlat
<i>Célok</i>	az iskola szervezetének és működésének megismerése, tanári professzió megismerése, önismeret, a tanári kompetenciák fejlesztése (csoportvezetés, konfliktuskezelés gyermek megismerése és egyéni bánásmód, értékelés), szakmai együttműködés kialakítása	a szakmódszertanhoz kapcsolód ismeretek és készségek fejlesztése (tervezés, óravezetés, mérés és értékelés az adott tudományterületen)	a képzés során szerzett pedagógiai, pszichológiai és szakmai, szakmódszertani ismeretek és kompetenciák összehangolása, alkalmazása
<i>Tevékenységek</i>	dokumentumelemzés, kérdőíves vizsgálat; interjú vizsgálat; hospitálás; mikrotanítás; portfólió	hospitálás (tanóra és szabadidős tevékenység, fejlesztő, tehetséggondozó foglalkozás látogatása); óratervezés, óravezetés, óramegbeszélés; portfóliókészítés	hospitálás, óratervezés, óravezetés, óramegbeszélés; kötelező, tanórán kívüli tevékenységek (tehetséggondozás, szakkör, felzárkóztatás, korrepetálás; napközis foglalkozás/ tanulószoba; tanári adminisztráció; jogi ismeretek, képzési dokumentumok megismerése

Mégvalósulási mód	csoportos: egy szakvezető 5–7 hallgatóval dolgozik	csoportos: egy szakvezető tanár maximum 5 hallgatóval közösen	egyéni (mentor és szakvezető tanár irányításával)

1. táblázat: Az iskolai gyakorlatokat összehasonlító táblázat

A kérdőíves vizsgálat eredményei

Eredmények a csoportos gyakorlatok során elvégzendő hallgatói tevékenységekkel kapcsolatban

A visszajelzésekből az derül ki, hogy a hallgatók közel felének volt lehetősége a gyakorlóiskolai kutatási tevékenységekkel kapcsolatos elvárásokat teljesíteni. Habár a gyakorlótanításhoz kapcsolódó Útmutató kötelezően két interjú és egy kérdőíves vizsgálat elvégzését írja elő, a hallgatók átlagosan közepes mértékben jelezték vissza ennek lehetőségét, ami azt jelenti, hogy a megkérdezettek fele tudta csak teljesíteni az elvárásokat (2. táblázat). A kérdés az, hogy ennek a feltételek hiánya vagy hallgatói mulasztás volt-e az oka.

	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Lehetőségem volt interjúk készítésére.	22	1	5	3,45	1,654
Lehetőségem volt a szaktárgyhoz kapcsolódó helyi tanterv, tanmenet megismerésére.	21	1	5	3,52	1,327
Megismertem az intézmény rendszerét, főbb dokumentumait.	22	1	5	3,55	1,184
Lehetőségem volt az iskolai dokumentumok elemzésére.	22	1	5	3,64	1,399
Lehetőségem volt kérdőíves vizsgálat készítésére.	22	1	5	3,64	1,590

2. táblázat: A hallgatók egyetértésének mértéke az intézmény megismerését célzó kutatási lehetőségekre vonatkozóan a csoportos iskolai gyakorlatok során (N=22)

A vizsgálat kiterjedt arra is, hogy a hallgatók, mely gyakorlóiskolában végzett tevékenységet érezték a leghatékonyabbnak. A hallgatói visszajelzések alapján saját professzionális fejlődésükhöz legkiemelkedőbb mértékben az órátartás járult hozzá (3. táblázat). Ez megerősíti a korábbi hazai kutatási eredményeket, amelyek szerint az egész tanárképzés leghatékonyabb részeként az órátartást élik meg a hallgatók (N. Kollár, 2011). Kutatásunkban az órátartást a rangsorban a hospitálásokkal kapcsolatos teendők és a mikrotanítás követte. A legkevésbé átlagosan a kutatással kapcsolatos tevékenységeket (kérdőívkészítés, interjú, dokumentum-

elemzés) érezték hasznosnak a hallgatók, jóllehet ez utóbbi csoportban a válaszok között óriási szórás mutatkozik. A szórások háttérére az összefüggés-vizsgálatok világítanak rá, amelyek azt mutatják, hogy akiknek lehetőségük volt ezeket a tevékenységeket elvégezni, azok sokkal pozitívabban nyilatkoztak építő jellegűkről.

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Iskolai dokumentumok elemzése	17	1	5	2,94	1,249
Kérdőíves vizsgálat elvégzése az iskolában	14	1	5	3,07	1,269
Interjúk készítése az iskolában dolgozó kollégákkal	13	1	5	3,15	1,463
Portfóliókészítés	16	1	5	3,50	1,265
Hospitálási jegyzőkönyv készítése	22	1	5	3,73	1,162
Hospitálás tanórán kívüli foglalkozáson	15	1	5	4,13	1,060
Mikrotanítás	16	2	5	4,25	1,000
Tanórán kívüli foglalkozások megtartása	10	1	5	4,30	1,337
Hospitálásokat követő megbeszélések	22	2	5	4,45	,858
Hospitálás hallgatótársaim által tartott órákon	22	3	5	4,50	,673
Óravázlatok készítése	22	1	5	4,50	,964
Hospitálás vezetőtanárom óráin	22	3	5	4,55	,739
Megtartott tanórák átbeszélése a vezetőtanárral	22	2	5	4,59	,796
Tanórák megtartása	22	3	5	4,73	,550

3. táblázat: A csoportos gyakorlatok során megvalósult iskolai tevékenységek szerepe a professzionális szakmai fejlődésben a hallgatók véleménye szerint (N=10–22)

Az óralátogatásokkal kapcsolatos kérdések alapján elmondható, hogy a hallgatók a meglátogatott órák színvonalával teljesen elégedettnek bizonyultak. Továbbá szignifikáns pozitív összefüggés rajzolódott ki a meglátogatott órák színvonala és a szakvezető pedagógiai ($r=0,578$, $p=0,005$), illetve tantárgy-pedagógiai ($r=0,660$, $p=0,001$) tudásának megítélése között.

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Elégedett voltam a meglátogatott órák szakmai színvonalával.	22	3	5	4,50	,673
Elégedett voltam a szakvezetőm szakmódszertani (tantárgypedagógiai) felkészültségével.	22	2	5	4,55	,858
Elégedett voltam a szakvezetőm pedagógiai felkészültségével.	22	2	5	4,59	,796
Elégedett voltam a szakvezetőm szaktárgyához kapcsolódó elméleti felkészültségével.	22	2	5	4,77	,685

4. táblázat: A hallgatók elégedettsége a szakvezetők pedagógiai, szakmódszertani és szaktárgyi felkészültségével kapcsolatban, a meglátogatott órák szakmai színvonalával (N=22, hallgatói kérdőív 8. kérdés)

Eredmények a hallgatók szakmai felkészültségével kapcsolatban

Óratervezéssel és szervezéssel összefüggő területek

Az órartartás hasznosságát erősíti az a tény is, hogy a hallgatók a saját tanári kompetenciák fejlődését az óratervezés (4,73), valamint a szaktárgy oktatásához szükséges készségek fejlődése terén (4,32) érzik leginkább. Valamivel alacsonyabb mértékben, de átlagosan még mindig egyetértés mutatkozik a hallgatók között a tekintetben, hogy a csoportos gyakorlatok során fejlődtek a különböző munkaformák és módszerek alkalmazása (4,09), a pedagógiai értékelés (4,09) és a taneszközök alkalmazása terén is (4,00). A hallgatók az óráik értékelését teljesen reálisnak tartották (4,5) (5. táblázat).

A gyakorlótanításhoz kapcsolódó tárgyi feltételekkel a hallgatók elégedettebbnek bizonyultak (átlag: 4,26), mint az oktatók (átlag: 3,9). A hallgatói visszajelzések alapján a tárgyi feltételekkel való elégedettség szoros összefüggést mutatott a szaktárgy oktatásához kapcsolódó készségek ($r=0,780$, $p=0,000$), a különböző módszerek alkalmazásának ($r=0,890$, $p=0,000$) és a taneszközök alkalmazásának ($r=0,674$, $p=0,001$) fejlődésével.

Szülőkkal való együttműködés és osztályfőnöki feladatok ellátása

A hallgatók és az iskolában tanító tanárok egyaránt úgy vélték, hogy sem az egyetem, sem a gyakorlóiskola nem biztosítja a hallgatói kompetenciák fejlődését a szülőkkal való együttműködés terén (5. táblázat és 2. ábra).

A hallgatók 73%-a úgy érezte, egyáltalán nem, 23%-a inkább nem fejlődött a szülőkkal való együttműködés terén. Csupán egyetlen (tehetségfejlesztő szakos) hallgató érezte úgy, hogy az egyetemi képzés erre is fókuszált, de ennek ellenére ő

is csak közepes mértékben érzi ezen a területen saját szakmai fejlődését. A hallgatók véleménye két kivételtől eltekintve egyöntetűnek mutatkozik abban a tekintetben, hogy nem volt lehetőség a szülőkkel való kapcsolatteremtésre (például szülői értekezleten való részvétel) a gyakorlat során.

Szintén egyöntetűen negatív visszajelzések érkeztek az osztályfőnöki feladatokkal kapcsolatos fejlődés terén, habár a hallgatók több mint fele (59%) részt vett osztályfőnöki órán, 23%-uk pedig közre is működött a megvalósításban (5. táblázat és 2. ábra).

Tehetséggondozás, felzárkóztatás, differenciálás

A másik problémás terület az átlagostól eltérő képességek fejlesztése terén, a tehetséggondozás és a felzárkóztatás terén (2,64) mutatkozott. Tehetséggondozó foglalkozáson a hallgatók csupán 18%-a vett részt. Felzárkóztató foglalkozásokon a hallgatók 4,5%-a vett részt, de ilyen tevékenység megvalósításban 13%-uk közreműködött. Fejlesztő foglalkozásokon a hallgatók 27%-a vett részt.¹ Összességében a hallgatók csupán 10%-a, a gyakorlóiskola tanárok pedig már csak 3–4%-a érezte úgy, hogy a gyakorlóiskola ezeken a területeken biztosítja a hallgatók szakmai fejlődését. Ehhez kapcsolódó szintén problémás terület, de már pozitívabb képet mutat a tanórai differenciálás. A hallgatók válaszai között nagy eltérés mutatkozott a tekintetben, hogy a differenciálás terén mennyire érezték fejlődésüket, de átlagos értelemben közepes mértékben (3,23). Differenciált tanórai foglalkozáson és azok megvalósításában a hallgatók 13,6%-a vett részt. Ezzel összefüggésben a hallgatók 16%-a, a tanárok 8%-a gondolja úgy, hogy a gyakorlóiskola felkészíti erre a feladatra a hallgatókat. Ez az arány meglehetősen alacsony, hiszen a gyermekek megismerése és az egyéni bánásmód terén szerzett tapasztalatok kiemelkedő célként fogalmazódnak meg az Útmutatókban (a tanárok számára pedig a NAT-ban) (5. és 6. táblázat).

¹ Noha az Útmutató szerint a szaktárgyi gyakorlat egyik eleme a fejlesztő, illetve tehetséggondozó foglalkozás látogatása kellene, hogy legyen.

	„Hospitáltam ilyen alkalmon”	„Részt vettem a megvalósításában”
Fogadóóra	0%	0%
Felzárkóztató foglalkozás	4,5%	13,6%
Differenciált tanórai foglalkozás	13,6%	13,6%
Osztályfőnöki óra	59%	22,7%
Fejlesztő foglalkozás	27,3%	4,5%
Szülői értekezlet	9,1%	0%
Tehetséggondozó foglalkozás	18,2%	9,1%

5. táblázat: Tanórai és tanórán kívüli tanári feladatok, melyeket látogatott, és amelyek megvalósításában részt vett a hallgató (relatív gyakoriság, N=22, hallgatói kérdőív 10, 11. kérdés)

	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Fejlődtem a szülőkkel való együttműködés terén.	22	1	3	1,32	,568
Fejlődtem az osztályfőnöki feladatok ellátása terén.	22	1	5	1,91	1,151
Fejlődtem a tehetséggondozás területén.	22	1	5	2,64	1,255
Fejlődtem a tanulói felzárkóztatás területén	22	1	5	2,64	1,093
Fejlődtem a tanári munkához kapcsolódó adminisztrációs feladatok ellátása terén.	22	1	5	2,68	1,427
Megismertem a diákok közötti konfliktusok sajátosságait, okait.	22	1	5	2,82	1,296
Fejlődtem a gyakorlóiskolában dolgozó kollégákkal való együttműködés terén.	22	1	5	2,86	1,521
Fejlődtem a kooperatív módszerek alkalmazása terén.	22	1	5	3,14	1,283
Fejlődtem tanórai differenciálás terén.	22	1	5	3,23	1,193
Fejlődtem iskolai konfliktuskezelés terén.	22	1	5	3,27	1,162
Megismertem azokat a főbb szakmai, módszertani lehetőségeket, amelyekkel a tanulók egyéni szükségletei feltárhatóak.	22	1	5	3,77	1,193
Fejlődtem az osztálytermi problémahelyzetek megoldása terén	22	1	5	3,77	1,270
Fejlődtem a különböző taneszközök alkalmazása terén.	22	2	5	4,00	,976
Fejlődtem a különböző módszerek alkalmazása terén.	22	2	5	4,09	1,065
Fejlődtem a pedagógiai értékelés terén	22	1	5	4,09	1,151
Fejlődtem a különböző munkaformák (páros, egyéni, csoportos, frontális) alkalmazása terén.	22	2	5	4,09	,921
Elégedett voltam a gyakorló tanításhoz kapcsolódó tárgyi feltételekkel.	22	2	5	4,14	,941
Fejlődtek a szaktárgy oktatásához kapcsolódó készségeim.	22	2	5	4,32	1,041

Lehetőségem volt a szaktárgy tanításához kapcsolódó módszerek, eszközök megismerésére.	22	1	5	4,50	1,012
Az óráim értékelését reálisnak tartottam.	22	1	5	4,50	,964
Fejldtem az óratervezés terén.	22	2	5	4,73	,703

6. táblázat: A hallgatók saját szakmai fejlődésükre vonatkozó elégedettsége az egyes területekhez kapcsolódóan (N=22, hallgatói kérdőív, 8. kérdés)

Fegyelmezés és konfliktuskezelés

A hallgatók megítélése alapján a diákok közötti konfliktusok sajátosságainak megismerése (2,86), valamint az iskolai konfliktusok kezeléshez kapcsolódó szakmai fejlődés (3,45) átlagosan közepes mértékben valósult meg (6. táblázat). A tanórai problémamegoldás terén már pozitívabb válaszok születtek (3,77). A hallgatók szintén hasonló mértékben érezték, hogy fegyelmezési problémák terén számíthattak vezetőtanárukra (3,79). Érdekes, hogy míg a hallgatók 47%-a érzi úgy, hogy a gyakorlóiskola a tanórai fegyelmezés területén biztosítja a fejlődést, a tanárok csupán 6%-a gondolja ugyanezt (2. ábra).

A hallgatók felkészültségének megítélését az elméleti felkészítés három pillére (szaktudomány, szakmódszertan, pedagógiai-pszichológia) alapján a kutatás ötfoktú attitűdskálával is vizsgálta. A vezetőtanárok és a hallgatók véleménye megegyezett a tekintetben, hogy a jelöltek melyik téren a leginkább és melyik téren a legkevésbé felkészültek (7. táblázat). Ugyanakkor az is látható, hogy a vezetőtanárok sokkal kritikusabbnak tűnek a hallgatók felkészültségét illetően az egyes területek mentén. A legnagyobb különbség éppen a tantárgypedagógiai felkészültség megítélése terén mutatkozott a két csoport között.

Habár a jelöltek pszichológiai felkészültségével a legelégedettebbek, a nyílt kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy a vezetőtanárok mit hiányolnak ezen a területen:

- „A tanítási órákon adódó nevelési helyzetekkel gyakran nem tudnak mit kezdeni, nem tudnak fegyelmezni, sokszor nehezen fejezik ki magukat, nem tudnak kérdéseket fogalmazni, és megfelelő hangerővel beszélni.”
- „Igyekvők, de gyakorlati kérdésekben tapasztalatlanok, bizonytalanok.”
- „A megszerzett elméleti tudást a vizsga után hamar elfelejtik.”
- „Kevés a gyerekek körében szerzett gyakorlati tapasztalatuk.”
- „Szegényes a pedagógiai eszköztárunk.”

A jelöltek szaktárgyi tudása tekintetében a vezetőtanárok szerint a hallgatók nem az iskolai gyakorlathoz (általános és középiskolai tananyaghoz) kapcsolódó

elméleti képzést kapják az egyetemen, ezért sok a szaktárgyi tévedésük a tanórákon:

- „Az egyetemi képzésben megszerzett elméleti tudást nem mindig tudják alkalmazni a tanítás gyakorlatában és közel hozni a gyerekekhez úgy, hogy az érdekes és érthető legyen.”
- „Sokszor először meg kell tanítani a hallgatónak az általa tanítandó anyagot, és csak utána lehet beengedni az osztályokba.”

A jelöltek szakmai felkészültségének megítélése a tantárgypedagógia terén a legalacsonyabb. A vezetőtanárok szerint ennek egyik oka, hogy az egyetemi tantárgypedagógiai tanulmányaik előtt már tanítaniuk kell:

- „A szinkronicitás hiánya miatt nincsenek birtokában a még előzetesen elsajátítható tudásnak sem.”
- „A tanítási gyakorlat megkezdése előtt a hallgatók legfeljebb egy önálló tervezetet készítenek, a vizsgára megtanult elméleti anyag is már többnyire feledésbe merült.”

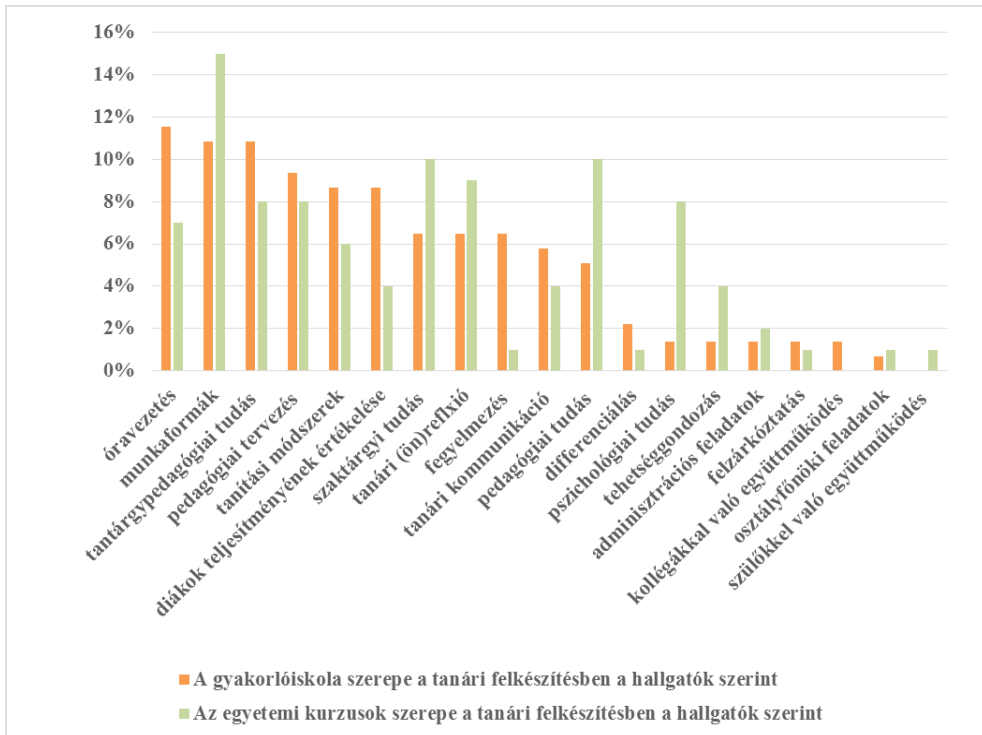
	Vezetőtanárok (N=29)		Hallgatók (saját) (N=22)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
A hallgatók tantárgypedagógiai felkészültsége	3,36	1,026	3,95	0,848
A hallgatók szaktárgyi (tudományos) felkészültsége	3,6	0,724	4,05	0,911
A hallgatók pedagógiai-pszichológiai felkészültsége	3,72	0,591	4,11	0,963

7. táblázat: A hallgatók tanári professzióval kapcsolatos felkészültségének megítélése a pedagógusok és a hallgatók szerint (N=29; N=22)

Az egyetem és a gyakorlóiskola szerepe a hallgatók professzionális felkészítését illetően

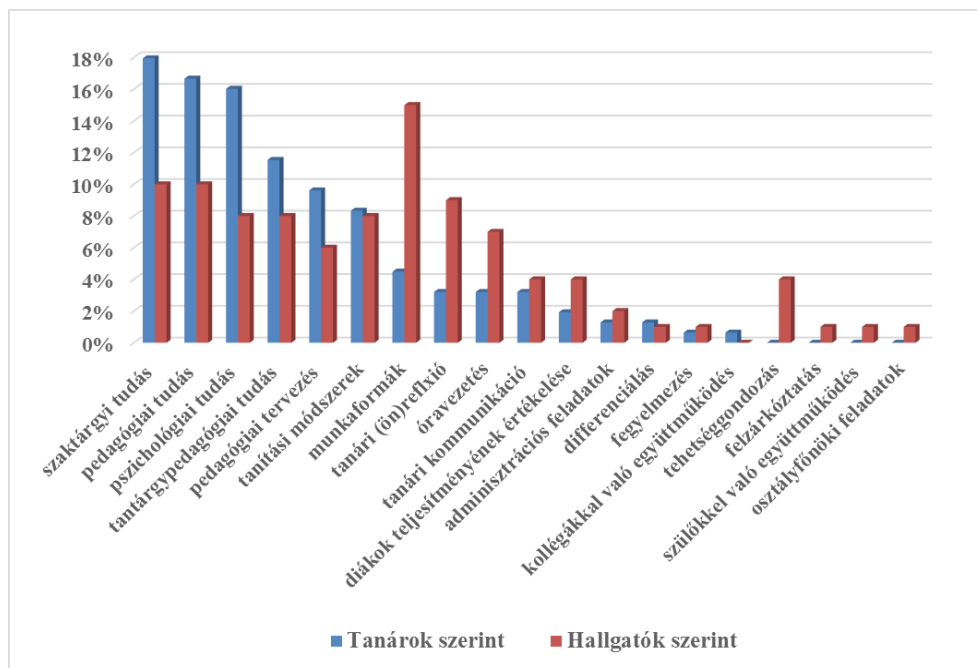
A listából 19 választási lehetőség közül, legfeljebb 5 kategóriát megjelölve kellett a mintákban szereplő alanyoknak kiválasztaniuk, hogy az egyetem, illetve a gyakorlóiskola mely területeken támogatja leginkább a tanári professzióra való felkészülést.

A hallgatók visszajelzéséből az derül ki, hogy a gyakorlóiskola az óratervezéssel, vezetéssel, értékeléssel összefüggő kompetenciák fejlesztését biztosítja leginkább. Az egyetemi kurzusok a tanári professzióval kapcsolatos teoretikus tudást biztosítják leginkább (munkaformák, szaktárgyi tudás, általános pedagógiai és pszichológiai tudás, reflektivitás). (1. ábra)



1. ábra: A gyakorlóiskola és az egyetemi kurzusok szerepe a tanári felkészítésben a hallgatók véleménye alapján (relatív gyakoriság, N=22)

A gyakorlóiskolában tanító tanárok és a hallgatók eltérőképpen vélekednek az egyetem és gyakorlóiskola által nyújtott felkészítésről az egyes területeket illetően. Az *egyetemi kurzusok* a hallgatók szerint a sokszínű munkaformák megismerése terén készítik fel őket leginkább a tanári professzióra, míg az oktatók szerint az intézmény inkább a szakterületi, illetve a pszichológiai-pedagógiai tudás terén biztosítja számukra a legtöbbet (2. ábra).

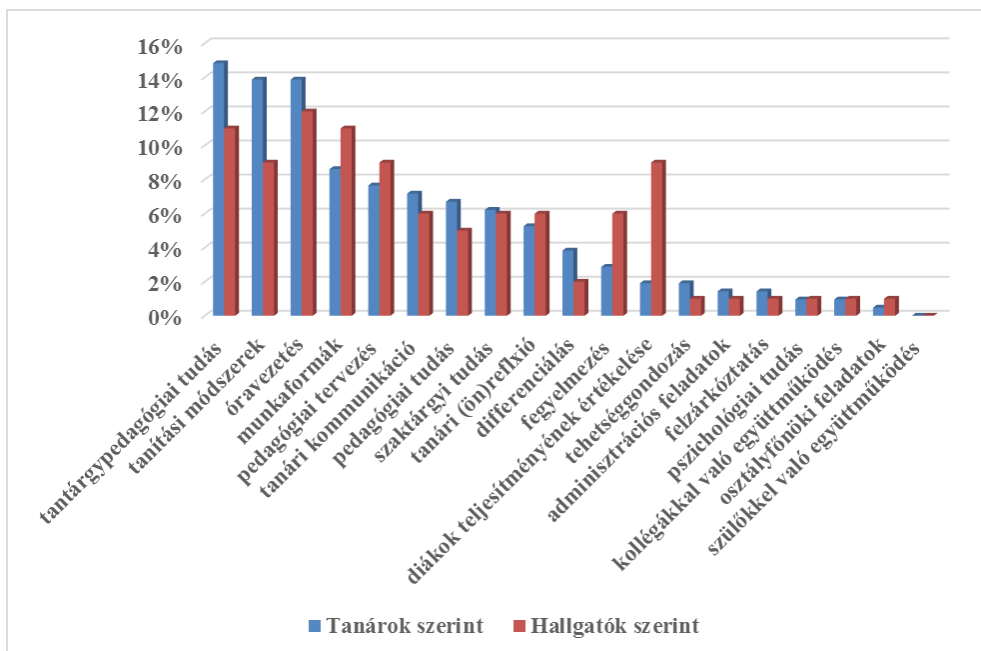


2. ábra: Az egyetemi kurzusok szerepe a tanári professzióra való felkészítés egyes területeit illetően a pedagógusok és a hallgatók szerint (relatív gyakoriság: hallgató: N=22; pedagógus: N=102)

A hallgatók és a gyakorlóiskolában tanító tanárok véleménye megegyezett abban, hogy az egyetemi kurzusok jelentősen hozzájárulnak a szaktárgyi, illetve pszichológiai-pedagógiai tudás bővítéséhez, bár a tanárok szerint ez sokkal dominánsabb, mint ahogyan a hallgatók gondolták. A hallgatók szerint azonban mindezek előtt sokkal jelentősebbek a különböző munkaformákról szerzett ismeretek, míg e tekintetben a tanárok igen lebecsülték az egyetemi képzés hatását. Markáns különbség rajzolódik ki továbbá a tanári önreflexió és az óravezetés terén, amelyeket a hallgatók sokkal hangsúlyosabban észleltek a szemináriumokon, mint azt a tanárok gondolták.

A *gyakorlóiskola* tanári felkészítésben betöltött szerepével kapcsolatban is mutatkoztak eltérések a két csoport között. Az óratervezés, illetve a tantárgypedagógiai tudás mindkét mintánál a legmagasabb arányban került kiválasztásra a kategóriák közül (3. ábra). A hallgatóknál ezek mellé még a munkaformák kerültek, míg a tanárok a tanítási módszerek terén érezték az iskolai gyakorlatok hatékonyságát. Érdekes módon a vezetőtanárok nem érezték, hogy a hallgatók saját megítélésük szerint jelentősen fejlődnek a diákok teljesítményének értékelése te-

rén. A tanárok ehhez hasonlóan a fegyelmezés terén is alulbecsülték az iskolai gyakorlatok hatását.



3. ábra: A gyakorlóiskola szerepe a tanári professzióra való felkészítés egyes területeit illetően a pedagógusok és a hallgatók szerint (relatív gyakoriság: hallgatók: N=22, pedagógus: N=102)

Az iskolai gyakorlatra vonatkozó fejlesztési javaslatok

A kutatás során a nyílt kérdésre adott válaszokból kiderült, hogy a hallgatók és az oktatók az iskolai gyakorlatok hatékonyságának növelése érdekében milyen változtatásokat javasolnának.

Az iskolai gyakorlat fejlesztésére vonatkozó hallgatói javaslatok egy jelentős része a szaktárgyi hospitálások számának emelésére vonatkozott. A hallgatók több (akár különböző tanárok által tartott) saját szakhoz kapcsolódó órát szeretnének megtekinteni. Az igények másik jelentős része a kihívást jelentő osztálytermi helyzetek kezelésére való hatékonyabb felkészítésre vonatkozott:

- „Esetmegbeszélések a tanítási gyakorlat előtt.”
- „Jó lenne helyzetgyakorlatokat csinálni és megnézni, mi a helyes reakció egy-egy konfliktusra.”

- „Több szélsőséges esettel kellene találkozoznunk, a gyakorlatban is átélni a differenciálás módszereit, az egyéni bánásmódot igénylő tanulókkal való foglalkozást.”
- „Adott esetek megbeszélése, különböző megoldási lehetőségek mérlegelésével.”

A jelöltek szerint sokat segítené az iskolai gyakorlatokra való felkészülésben, ha nem kellene a gyakorlatokkal párhuzamosan az egyetemi kurzusokat is látogatni, azokon teljesíteni, illetve azt az időt a felkészülés vagy az iskolában töltött idő javára lehetne fordítani:

- „Véleményem szerint hatékonyabb lenne, ha a gyakorlat ideje alatt nem kellene az egyetemre órákra menni, csak a gyakorlatra koncentrálnánk.”
- „Az egyetemi előadások csökkentése az órákra való felkészülés és több gyakorló tanítás javára.”
- „Rugalmasság a többi egyetemi órát tartó tanártól.”

Felmerült annak igénye továbbá, hogy jó lenne, ha minél többféle órát, tanuló-csoportot ismerhetnének meg a hallgatók („Több óra tartása és különböző osztályokban – különböző korosztályokban.”, „Minél több tanulói csoportot ismerhesünk meg.”), ugyanakkor arra is jelentős igény mutatkozott, hogy egy osztályt, csoportot jobban megismerhessen a jelölt („Egy adott osztállyal többet foglalkozni.”). A vezetőtanárok szerint az iskolai gyakorlat egyértelműen hatékonyabb lenne, ha a jelöltek több időt tölthetnének a gyakorló iskolában, több hospitálással és órartartással:

- „Több időt kellene a gyakorlóiskolában tölteni. Az első időszakban csak mint »szemlélődő«.”
- „A hallgatók hosszabb tanítási gyakorlatot végeznének.”
- „Tapasztaljanak, töltsenek minél több gyakorlati órát a gyerekek között.”
- „Több tanítási lehetőséget adnék a hallgatóknak.”
- „Több gyakorlatra van a hallgatóknak szüksége. Ez nem elegendő.”

Többen úgy érzik, hogy a jelöltek elméleti felkészítése hiányos („A hallgatók szakmai és módszertani felkészítése rendkívül hiányos.”, „Az egyetemi képzés túlzottan elméleti.”). Ezért ehhez kapcsolódóan többen fogalmaztak meg javaslatokat:

- „A tanítási gyakorlatot pedig csak a tantárgypedagógiai ismeretek elsajátítása után alkalmaznám.”

- „A módszertani ismeretek megszerzésének keretében gyakorolják a tervezet, illetve vázlat készítését konkrét iskolai tananyagra vonatkoztatva, hogy amikor a gyakorló iskolába kerülnek, ne okozzon ekkora nehézséget az elkészítése.”

Néhányan a szakvezetők bevonását javasolták a szakmódszertan oktatásába.

Az egyetemi szakmódszertanos oktatók leginkább a különböző intézményekben dolgozó kollégák közös gondolkodását, közös munkáját hiányolják:

- „Közös gondolkodás a pedagógia-pszichológia és a szakmódszertani, tanári szakmai tárgyak oktatói között.”
- „Az egyetemi oktatás és a gyakorlóiskolai gyakorlatok közötti kapcsolat erősítésére. Az „elméletet” oktató és a gyakorlatot vezető tanár munkájának összehangolása, párbeszéd erősítése, műhelyek szervezése, ahol kötetlenebb formában lehet egyes kérdésekről beszélni.”

A hallgatók gyakorlóiskolába való minél hamarabbi és minél aktívabb részvételét az egyetemi oktatók is támogatják:

- „Több és minél alacsonyabb évfolyamon elkezdett iskolai gyakorlat, nemcsak a gyakorló iskolában.”
- „Minél hamarabb kimenni a gyerekek közé.”

Emellett többekben felmerült, hogy a jelölteknek lehetőséget kellene adni, hogy több vezetőtanárnál is hospitáljanak.

Az eredmények értékelése

Hipotézisek a csoportos iskolai gyakorlatok során elvégzendő hallgatói tevékenységekkel kapcsolatban

- *H1: A csoportos gyakorlatok során a hallgatóknak lehetőségük van az iskola és a tanári professzió megismeréséhez kapcsolódó kutatási feladatok elvégzésére.*

Az iskola és a tanári professzió megismeréséhez kapcsolódó kutatási feladatok (dokumentumelemzés, kérdőíves és interjú vizsgálat, hospitálás és jegyzőkönyv-vezetés) elvégzésére a feltételezésünkkel ellentétben nem mindig volt lehetőségük a hallgatóknak. Az adatok alapján az nem derül ki, hogy ennek oka a feltételek hiányában vagy valamiféle hallgatói mulasztásban keresendő. Szükséges lenne mielőbb feltárni a probléma hátterét, mert azon hallgatók, akik teljesítették ezen

követelményeket, egyértelműen érzékelték a feladatok fejlesztő hatását szakmai fejlődésükben.

- *H2: A hallgatók megítélése szerint, a gyakorlatok során elvégzendő kutatási, hospitálási és óratartási feladatok jelentős mértékben segítik saját szakmai fejlődésüket.*

Az adatok alapján a hallgatók professzionális fejlődéséhez a hallgatók szerint legkiemelkedőbb mértékben az óratartás járult hozzá. A kutatási tevékenységekkel (kérdőívkészítés, interjú, dokumentumelemzés) összefüggő elégedettség mértéke jelentősen összefüggött a kutatás elvégzésének lehetőségével. Az adatokból úgy tűnik, hogy csak minden második hallgatónak volt erre lehetősége, ám ennek oka nem egyértelmű. A probléma okának feltárása azért is szükséges, mert azon hallgatók, akik tudták teljesíteni az intézmény működésével kapcsolatos kutatási követelményeket, egyértelműen érzékelték a feladatok fejlesztő hatását.

- *H3: A hallgatók elégedettek a szakvezető szakmai felkészültségével.*

A hallgatók elégedettek voltak a hospitált tanórák színvonalával. Továbbá fontos összefüggésként kirajzolódott az is, hogy a meglátogatott órák színvonalának megítélése az adatok alapján szorosan összefügg a szakvezető pedagógiai, illetve tantárgy-pedagógiai tudásának megítélésével.

Hipotézisek a hallgatók szakmai felkészültségével kapcsolatban

- *H4: A hallgatók saját szaktudományos felkészültségükkel a legelégedettebbek, míg a gyakorlóiskolai tanárok szerint nincs jelentős különbség a hallgatók szaktudományos, szakmódszertani, és pedagógiai-pszichológiai felkészültsége között.*

A hallgatói felkészültséggel kapcsolatos hipotézisek kis mértékben igazolódtak be. A hallgatók és gyakorlóiskolai tanárok egyaránt a hallgatók pedagógiai-pszichológiai felkészültségét érezték a legerőteljesebbnek, habár a vezetőtanárok számos hiányosságot megfogalmaztak ezen a területen is. A további sorrend tekintetében is megegyezés látszik kirajzolódni a két csoport között. A jelöltek szaktárgyi tudását illetően is érkeztek észrevételek a vezetőtanároktól, úgy érzélik, hogy az egyetemen nem azok a szaktárgyi ismeretek kerülnek előtérbe, melyekre a hallgatóknak a közoktatásban betöltött szerepük révén szükségük lesz. A hipoté-

zis abban az értelemben beigazolódni látszott, hogy valóban a hallgatók tantárgy-pedagógiai tudása terén mutatkoznak a legnagyobb hiányosságok. Ennek oka a vezetőtanárok szerint, hogy nincs összehangolva az egyetemi képzés ütemezése a gyakorlótanítással, így gyakran előbb tanítanak a jelöltek, semmint részt vettek volna a szakmódszertani kurzuson.

- *H5: Az egyetemi kurzusok a hallgatók és a gyakorlóiskolai tanárok szerint a szaktárgyi tudás területén biztosítják leginkább a hallgatók professzionális felkészülését.*

Ez a feltételezés beigazolódott azzal a kiegészítéssel, hogy a hallgatók és a mindezek elé vezetőtanárok szerint az egyetemi képzés a szaktárgyi tudás mellett a pedagógiai és pszichológiai tudás bővítésébe is kiemelkedő szerepet játszik. A két csoport véleménye között azonban különbség mutatkozott a tekintetben, hogy a hallgatók a különböző munkaformák megismerését emelték mindezek fölé. A gyakorlóiskolai vezetőtanárok egyáltalán nem érzékelik, hogy az egyetemi kurzusok hatást gyakorolnak ez utóbbi területen, ugyanígy lebecsülik a szemináriumok szerepét a tanári (ön)reflexió terén.

- *H6: A csoportos iskolai gyakorlatok tekintetében a hallgatók és a gyakorlóiskolai tanárok véleménye szerint az óratartás biztosítja leginkább a hallgatók tanári professzióra való felkészülését.*

Ez a feltételezés is beigazolódott annyi kiegészítéssel, hogy mindkét csoport a szakmódszertan, valamint a tanítási módszerek és munkaformák területén is érzékeli a gyakorlóiskola fejlesztő hatását. Az óratartáshoz kapcsolódó tárgyi feltételekkel a hallgatók elégedettebbnek bizonyultak, mint az oktatók. A hallgatói visszajelzések alapján a tárgyi feltételekkel való elégedettség szoros összefüggést mutatott a szaktárgy oktatásához kapcsolódó készségek, a különböző módszerek alkalmazásának és a taneszközök alkalmazásának fejlődésével. Éppen ezért fontos feladat a tárgyi feltételekben mutatkozó hiányosságok azonosítása és mielőbbi pótlása.

Hipotézisek a tanárképzés fejlesztésére vonatkozó elképzeléseket illetően

- *H7: A hallgatók az osztályirányítás és az egyéni tanulási szükségletekkel kapcsolatos kihívások (fegyelmzés, az egyéni bánásmódot igénylő tanulók, szülőkkel való kommunikáció) területein észlelnek leginkább hiányosságokat.*

A szakirodalmi előzményekre alapozott hipotézis beigazolódott. A hallgatók szerint a tanári professzióra való felkészülést/felkészítést a képzés a szülőkkel való kapcsolatteremtés területén biztosította legkevésbé a gyakorlóiskola a kutatás szerint. A szülőkkel való kommunikáció megfigyelésére (például szülői értekezlet, fogadóóra), a kapcsolat kialakításához és irányításához kapcsolódó saját kompetenciák fejlesztésére a gyakorlat során a hallgatóknak nem volt lehetőségük.

Az állításokra vonatkozó átlagértékek azt mutatták, hogy a hallgatók az egyéni bánásmódot igénylő tanulók csoportos keretek között történő tanulási tevékenységének megszervezéséhez szükséges saját pedagógiai kompetenciák (differenciálás, felzárkóztatás, tehetséggondozás) fejlődését csak közepes mértékben értékelték átlagos értelemben a hallgatók az iskolai gyakorlat során. Ezt a tényt erősíti, hogy ezen területek azok többek között, amelyekre a hallgatók és a tanárok egyöntetű véleménye alapján az egyetemi kurzusok és a csoportos iskolai gyakorlatok legkevésbé biztosítják a felkészülést.

Az osztálytermi konfliktuskezeléssel kapcsolatos kompetenciák fejlődését az iskolai gyakorlatok közepes mértékben ugyan biztosítják a hallgatók szerint, azonban a nyílt kérdésekből kiderült, hogy a jelöltek hiányolják a konkrét esetekre, konfliktuskezelő stratégiákra vonatkozó megbeszéléseket.

- *H8: A pedagógusjelöltek, a vezetőtanárok és az egyetemi oktatók véleménye különbözik a tanárképzés fejlesztésére vonatkozó elképzelésekkel kapcsolatban.*

A hipotézist nyílt kérdéssel vizsgáltuk, és a felvetés igazolódott. A hallgatók a jelenleginél sokkal gyakorlatiasabb képzést igényelnek. Egyrészt az egyetemen folyó szakaszban is több esetmegbeszélést és helyzetgyakorlatot tudnának elképzelni, másrészt és különösképpen a tanítási gyakorlat óraszámának növelésében látják a fejlesztés fő lehetőségét. Kiemelték azt is, hogy nemcsak a tanítás, de a hospitálás szempontjából is fontos lenne ez, és lehetőleg minél változatosabb kontextusban, hogy a hallgatók többféle csoporttal, módszerrel, tanítási stílussal talál-

kozhasznának. A hipotézishez hozzátartozik, hogy a hallgatókon kívül a vezetőtanárok és a szakmódszertanos oktatók is egyöntetűen ezen az állásponton voltak.

Az egyetemi oktatók legerőteljesebben a szakmai együttműködés erősítésével kapcsolatban fogalmaztak meg igényeket, mind saját intézményi közeg, mind a képző és a gyakorlóhely kapcsolata tekintetében közös gondolkodás, közös órák vagy szakmai műhelyek keretében. Utaltak arra a szakirodalmi adatokkal is igazolt tagoltságra is, ami a szaktárgyi-pedagógiai/pszichológiai-szakmódszertani tantervi hálók mozaikszerűségére vonatkozik, és összefügg a szakmai együttműködés hiányával. Az oktatók is úgy vélik továbbá, hogy sokkal több iskolai gyakorlatra lenne szükségük a hallgatóknak.

A válaszokból kiderült, hogy a vezetőtanárok alapvetően a tantervi struktúra optimalizálását igényelnék jelentősen, annak érdekében, hogy a jelöltek a gyakorlatokat megfelelő stúdiumok elvégzéséhez kapcsolva vagy azt követően, szakmailag felkészülve végezhessék. Többen úgy érzik, hogy a hallgatóknak alaposabb elméleti felkészítésre lenne szükségük. Feltételezésemmel ellentétben ugyanakkor, az egyetemi oktatók körében fogalmazódtak meg erőteljesebben szakmai együttműködés erősítésére vonatkozó igények.

Összegzés

A kutatás célja volt, hogy az Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskolához kapcsolódó esettanulmányon keresztül megvizsgálja a pedagóguspályát választó hallgatók képzéshez kapcsolódó elégedettségét. Az esettanulmány eredményeképpen kiderült, hogy még számos olyan, nemzetközi és hazai szakirodalmi adatok által is jelzett hiányossága van a képzésnek, amelyeknek kiküszöbölésével hatékonyabb felkészítést lehetne biztosítani a pedagóguspályát választó hallgatók számára. Az is kirajzolódott, hogy a lehetséges fejlesztési irányok összekapcsolódnak a szakmai fejlesztő iskolával szemben támasztott elvárásokkal is.

A kutatási eredmények igazolták, hogy a gyakorlóiskola kiemelkedő mértékben biztosítja a szaktárgy oktatásához kapcsolódó készségek fejlődését, beleértve a szaktárgyhoz kapcsolódó tervezési és értékelési folyamatokat, valamint a szaktárgy tanításához kapcsolódó módszerek, eszközök megismerését és kipróbálását. A meglátogatott órák színvonalával és a vezetőtanárok szakmai felkészültségével a hallgatók nagymértékben elégedettek.

A kutatás során azonban az is kiderült, hogy az intézmény által kitűzött, és a hallgatók professzionális felkészítésére fókuszáló célok nem minden tekintetben

tudnak megvalósulni a gyakorlatban. Ezen hiányosságok egy kisebb csoportja vélhetően csupán intézményi szintű probléma, másik (nagyobb) csoportja azonban (a rendelkezésre álló hazai és nemzetközi kutatási adatok alapján) rendszerintű problémákat takar, mert olyan, a gyakorlóintézmények széles körében megjelenő problémákra irányítja a figyelmet, amelyeket a tanárképzéshez kapcsolódó, korábbi szakirodalmi adatok is jeleztek (N. Kollár, 2008; Jancsák, 2012).

Az egri esettanulmány eredményei is alátámasztják, hogy a hallgatók legkevésbé a fegyelmezés, az egyéni bánásmódot igénylő tanulók és a szülői kommunikáció terén érzik eredményesnek szakmai fejlődésüket a gyakorlótanítás során. Ezek tehát rendszerszintű tendenciák, ugyanakkor a gyakorlóiskoláknak fontos lenne átgondolniuk, mit tehetnek annak érdekében, hogy helyi szinten csökkentés a probléma mértékét.

Kutatásunk alapján elmondható, hogy a fegyelmezéshez kapcsolódó stratégiák, módszerek átbeszélésére nagy igény mutatkozik a hallgatók felől akár tanóra előtti vagy tanórát követő esetelemzések keretében. Valószínűleg az egyéni összefüggő, külső iskolai gyakorlat során egy picit több magabiztosságot szerezhetnek ezeken a területeken a hallgatók, de fontos lenne, hogy a képzés minden szintjén kapjanak mankókat, lássanak jó gyakorlatokat.

A hallgatókkal együtt a vezetőtanárok is egyöntetűen jelezték, hogy sem az egyetem, sem a gyakorlóiskola nem biztosítja a hallgatói kompetenciák fejlődését a szülőkkel való együttműködés terén. Pedig fontos lenne, hogy a családokkal való pozitív és erős kapcsolat kialakításának módjait és lehetőségeit minél előbb megtapasztalják a hallgatók is. Annál is inkább, mert számos hazai és nemzetközi kutatás bizonyította, hogy az iskola és a család pozitív kapcsolata hatással van a gyermekek iskolával szembeni attitűdjére és tanulmányi teljesítményére, illetve számos későbbi probléma megelőzhető ezáltal (Bordács – Lázár, 2002; Ligeti – Márton, 2002; Polyák – Sófalvy, 2008; F. Lassú – Podráczky – Glauber – Perlusz – Marton, 2012). Különösen fontos ennek az együttműködésnek a megteremtése és erősítése az egyéni bánásmódot igénylő tanulók esetében. Ugyanakkor a visszajelzések alapján a szakvezetők feladata sem egyszerű, ha szeretnék a hallgatókat bevonni ennek a kapcsolatnak az alakulásába. Tapasztalatuk szerint komoly nehézséget jelenthet a csoportos gyakorlat szervezési feltételeinek (a hallgatók kevéssé ideig, és kis csoportban vannak jelen az iskolában), illetve a szülőkkel való intim kapcsolat kialakításának (például fogadó órán) összeegyeztetése. Talán erre alkalmasabb lehetőség kínálkozik a hallgatók összefüggő egyéni gyakorlata során,

amikor is sokkal hosszabb ideig, és személyre szabottabban történik a hallgatók kompeteciafejlesztése. Addig is fontos tapasztalat lehet a hallgatók számára néhány, a vezetőtanár által felvázolt esettanulmány, amikor egy-egy tanulóval kapcsolatos nehézség, probléma mentén képet kaphatnak a családi háttérrel, a családdal kapcsolatos teendők lehetőségéről, egyáltalán egy ilyen folyamat menetéről.

A hallgatói visszajelzések alapján a tárgyi feltételekkel való elégedettség szoros összefüggést mutatott a szaktárgy oktatásához kapcsolódó készségek, a különböző módszerek alkalmazásának és a taneszközök alkalmazásának fejlődésével. Éppen ezért fontos feladat a tárgyi feltételekben mutatkozó hiányosságok azonosítása és az infrastrukturális fejlesztés ilyen irányú előmozdítása.

A hallgatók, a vezetőtanárok és az egyetemi oktatók megítélése szerint az iskolai gyakorlatok hatékonyságát egyértelműen növelhetné, ha a jelölteknek több (különböző korosztályban és tanulócsoportban történő) óralátogatási/óratartási lehetőséget biztosíthatna az intézmény. A vezetőtanárok szerint a hatékonyság növeléséhez hozzájárulna továbbá, ha az egyetem és a gyakorlóiskola képzési tartalma és ütemezése összhangban lenne egymással, így nem fordulhatna olyan elő, hogy a jelöltek az egyetemi kurzusokon megszerzett elméletet nem tudják hasznosítani a gyakorlatban, vagy hogy előbb tartanak a hallgatók szaktárgyi órát, mintsem a szakmódszertani kurzust elvégezték volna. Megfontolásra javasolt tehát az egyetemi oktatók és a gyakorlóiskolai tanárok szorosabb együttműködése, valamint az egyetemi képzési tartalom és a gyakorlóiskolai tevékenységek összefűlése.

A Szakmai Fejlesztő Iskola modellje a képzésben részt vevő intézmények és érintett személyek egyenrangú viszonyán alapul, melyre a kutatás alapján a tanárképzés több szintjén is igény és szükség mutatkozik. Az egyenrangúság mellett az együttműködés intenzitására vonatkozóan is fogalmazódtak meg igények. Folyamatos szakmai együttműködésre lenne szükség egyrészt azért, hogy a hallgatók a megfelelő időben, a megfelelő felkészültséggel legyenek jelen az intézményekben, másrészt azért, mert a képzési folyamathoz kapcsolódó elméleti és gyakorlati tevékenységek számának és tartalmának optimalizálása is fejlesztendő területként bontakozott ki. A jól működő szakmai tanulóközösségekben az érintetteknek lehetőségük van tanulni egymástól. Különösen fontos lenne, hogy ennek a tanulóközösségnek a szülők is aktív tagjává válhassanak, mert ezzel a hallgatók felkészülését jelentősen segíthetnék. Ugyanígy megemlíthető az iskolatitkár, iskolapszichológus és a fejlesztőpedagógus szerepe is. Több lehetőséget kel-

lene biztosítani a hallgatók számára az egyéni bánásmódot igénylő tanulókkal való tanórai (differenciálás) és a tanórán kívüli (felzárkóztatás, tehetséggondozás, pszichológiai) foglalkozások megfigyelésére (esetleg megtartására), illetve a szakemberekkel való együttműködésre. Az együttműködés továbbá ki kellene, hogy terjedjen a gyermekek és a tanárjelölt hallgatók tanulási szükségleteikre vonatkozó közös kutatásokra is.

Irodalom

15/2006. (IV.3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.

http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/jogszabalyok/15_2006_alap_mester_kkk_2_0080201.pdf Letöltés ideje: 2018. 07. 12.

Antal László (1976): *A tartalomelemzés alapjai*. Magvető Kiadó, Budapest.

Bordács Margit – Lázár Péter (2002): *Kedveskönyv. Gyerekekért SOS 90 Alapítvány – Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.*

Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (2009): OECD

Cooper, J. M. (ed., 2011): *Classroom Teaching Skills*. Cengage Learning, Wadsworth.

Darling-Hammond, L. (1994): *Professional Development Schools: Schools to develop profession*. Teacher College Press, New York.

Dudás Anna (szerk., 2011): *Útmutató a tanári mesterképzés szakos hallgatók nevelési-oktatási gyakorlatához*. https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pNF9rS1djQmgtaFE/view Letöltés ideje: 2018. 07. 12.

Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógia Intézet (2016): *Nevelési program*.

https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pX1ZRT3kwcUFuTDg/view Letöltés ideje: 2018. 07. 12.

Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógia Intézet (2016): *Szervezeti és Működési Szabályzat*.

https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pT0RrcHY5UjhFNXM/view Letöltés ideje: 2018. 07. 12.

Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógia Intézet: *Munkaterv (2016/2017)*. https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pc2MwclldIQ3B0WEU/view Letöltés ideje: 2018. 07. 12.

- Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógia Intézet (2016): *Házirend*. https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pNWQxOUpFelM5RGc/view Letöltés ideje: 2018. 07. 12.
- Fehérvári Anikó (szerk., 2016): *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógusszakma?* OFI, Budapest.
- Feiman-Nemser, S. (2001): From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *The Teachers College Record*, 103. évf., 6. sz. 1013–1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141> Letöltés ideje: 2018. 07. 12.
- F. Lassú Zsuzsa – Podráczky Judit – Glauber Anna – Perlusz Andrea – Marton Eszter (2012): Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról. In: Podráczky Judit (szerk.): *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 43–70.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Jancsák Csaba (2011): A tanárképzésben részt vevő hallgatók formálódó világa. In: Ercsei Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban (2010–2011)*. OFI, Budapest. 27–53.
- Jancsák Csaba (2012): A tanárképzés hallgatói megítélése. In: Balog Iván et al (szerk.): *A szociológia szemüvegén keresztül – Tanulmányok Feleky Gábor 60. születésnapjára*. Belverde Meridionale, Szeged. 107–121.
- Kállai Gabriella – Szemerszki Marianna (2016): Pedagógushallgatók. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Pedagóguskutatások: Merre tart a pedagógusszakma?* OFI, Budapest. 9–52.
- Kopp Erika – Kálmán Orsolya (2015): Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén. In: Rapos Nóra – Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 97–148.
- Krist, D. – White, J. – Whitelaw, L. (2016): PDS Partnership Ideas to Promote College and Career Readiness. NAPDS Conference, Washington D.C, 2016 March 3–6., *PDS Partners*, 11. évf. 3. sz., 15.
- Kocsis Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése. Iskolakultúra-könyvek 18*. Iskolakultúra, Pécs.
- Ligeti György – Márton Izabella (2002): *Jelentés a "Szülők és az iskola" című kutatás eredményeiről*. Kurt Lewin Alapítvány, Budapest.
- Lukács Péter et. al. (2002): *A pedagógusképzés megújításához I*. Oktatókutatató Intézet, Budapest.
- Murray, J. – Swennen, J. – Kosnik, C. (2019): *International Research, Policy and Practice in Teacher Education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01612-8> Letöltés ideje: 2018.07.12.

- N. Kollár Katalin (2008): Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 6. évf. 35. sz. 5–29.
- N. Kollár Katalin (2011): Tanárjelöltek pályaképe, képzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 9. évf. 38. sz. 5–29.
- Polyák Teréz – Sófalvy Anna (2008): *Családbarát iskola. Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Sági Matild – Szemerszki Marianna (2016): A pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődési igényei és azok megvalósulása. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Pedagóguskutatások: Merre tart a pedagógusszakma?* OFI, Budapest. 53–94.
- Sándor József (szerk., 2011): *Útmutató a tanári mesterképzés szakos hallgatók iskolai, szakmai, tanítási gyakorlatához*. https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pV3FGc1d0UmJqeXM/view Letöltés ideje: 2018. 07. 12.
- Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szemerszki Mariann (2015): Pedagógusok szakmai kompetenciáinak és továbbképzési igényeinek életkor szerinti eltérései. In: Sági Matild (szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. OFI, Budapest. 34–56.
- Zeichner, K. (2010): Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61. évf. 1–2. sz. 89–99.
<https://doi.org/10.1177/0022487109347671> Letöltés ideje: 2018.07.12.

The Role of the University-Based Practice Schools in Pre-Service Teachers' Professional Preparation

National and international literature data have demonstrated that teacher trainees are dissatisfied with many areas of initial teacher education (Kocsis, 2003; Lukács, 2002; Jancsák, 2011, 2012). These reports have been largely confirmed by research into novice teachers' professional problems (Hagger and McIntyre, 2006; OECD, 2009; Fehérvári 2016). The aim of this case-study, conducted in the Practice School of Eszterházy Károly University in 2017, was to examine these issues in the current Hungarian context, and propose possible solutions with regard to the Professional Development School model.

Key words: (initial) teacher education, pre-service teachers, university-school partnership

A Szakmai Fejlesztő Iskola mint a pedagógusképzés megújításának egyik lehetséges modellje

Zagyváné Szűcs Ida

az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója
szida5@gmail.com

A pedagógusképzés megújításának számos alternatívája közül az egyik megközelítés a pedagógusok szakmai fejlődését helyezi a középpontba. Tanulmányunkban egy a közelmúltban lezajlott kutatás részeredményeit ismertetjük azzal a céllal, hogy empirikus vizsgálatok alapján bemutassuk egy pedagógusképző intézet és annak gyakorlóiskolája által nyújtott lehetőségeket a jövő pedagógusainak számára a szakmai fejlesztés területén, valamint a jelen helyzetet mérlegelve javaslatokat fogalmazzunk meg egy új modell, a Szakmai Fejlesztő Iskola magyarországi bevezetésének irányában.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, szakmai önfejlesztés, szakmai fejlesztő iskola, gyakorlóiskola

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.1-2.06

A pedagógusképzés megújítását sok szempontból közelíthetjük meg. Az egyik ilyen az iskolák önfejlesztő tevékenysége, azon belül pedig a pedagógusok képzése és továbbképzése. A jelenleg fennálló képzési rendszer továbbfejlesztéséhez fontos a gyakorlóiskolák Szakmai Fejlesztő Iskolákká történő átalakítása. Magyarországon a gyakorlati képzés meghatározó színhelye a gyakorlóiskola. Ez az a közege, ahol a képzés összes résztvevője – ha különböző formákban is –, de kapcsolatba kerül egymással. Jelen tanulmányunkban egy, a közelmúltban lezajlott kutatás (*Egy gyakorlóiskola eredményességét befolyásoló tényezők*) részeredményeit ismertetjük lehetséges alternatívát nyújtva a magyar pedagógusképzés megújítására.

A kutatás célja és módszerei

A kutatás célja a szakmai önfejlesztés folyamatának a vizsgálata volt egy adott gyakorlóiskola példáján keresztül. A kutatás során arra kerestük a választ, hogy a Szakmai Fejlesztő Iskola elvárásait szem előtt tartva milyen az Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskolájának jelenlegi szintje, és hogy a kitűzött cél eléréséhez

milyen lépések szükségesek. A vizsgált területek közül jelen tanulmányban a pedagógusok, oktatók, hallgatók, diákok és szüleik az iskola önfejlesztő tevékenységére vonatkozó nézeteire koncentráltunk.

A kutatás során két fő kutatási módszert alkalmaztunk: dokumentumelemzést (pedagógiai program, versenyeredmények, pályázatok adatai), valamint írásbeli kikérdezést pedagógusokkal (100–130 fő), tanulókkal (250 fő), szülőkkel (250 fő), tanárjelöltekkel (22 fő), egyetemi oktatókkal (16 fő) és beiskolázás előtt álló szülőkkel (jelentkező óvodások szülei: 102 fő és nyolcadik osztályosok szülei: 293 fő).

Az egyes populációk esetében eltérő nagyságú minta kiválasztására törekedtünk. Reprezentatív minta választását a kutatás nem indokolta és nem is tette lehetővé. A vizsgálat szempontjából három nagy populáció (szülők, pedagógusok és tanulók) véleményét tartottuk fontosnak. A pedagógusok esetében teljes körű mintavételre törekedtünk. Számukra három kérdőívet készítettünk. A kikérdezés során 60–70%-os válaszadási arányt sikerült elérnünk. A szülők és a tanulók által teljességgel kitöltött kérdőívek száma több, mint kétszerese volt a pedagógusok által kitöltött kérdőíveknek, százalékos arányuk meghaladta a 15%-ot. A beiskolázás előtt álló gyermekek szüleinél a minden kérdésre válaszolók alacsony aránya okozott gondot, mégis kirajzolódtak bizonyos tendenciák, ami a gyakorlatban is használható következtetések megfogalmazását tette lehetővé. Szintén kérdőíves vizsgálatot végeztünk az iskolával kapcsolatban lévő oktatók és a tanárjelöltek körében. Esetükben a két populáció meglehetősen kicsi, a válaszolási hajlandóság pedig alacsony volt. A vizsgálat során arra törekedtünk, hogy a különböző minták számára azonos kérdéseket is tegyünk fel, így biztosítva a különböző mintákból származó adatok kölcsönös kontrollját és következtetéseink megbízhatóságát. Vizsgálati eredményeink alapján a pedagógusképzésben résztvevő valamennyi szereplő számára fogalmaztunk meg javaslatokat bízva azok megfontolásában.

Elméleti alapozás

A pedagógusképzés mai magyar gyakorlatában a képző egyetem és a gyakorlóiskola az a színhely, ahol a tanárjelöltek elsajátíthatják a pedagógus szakma kezdeti fogásait. A két intézmény alá-fölrendeltségi viszonyban vannak egymással. Érdekes azonban kitekinteni a nagyvilágba, ahol az együttműködéseknek számtalan módja lehetséges. Az Egyesült Királyságban megvalósult együttműködési formákat írták le *Furlong* és munkatársai (2006, idézi *Kopp – Kálmán*, 2015):

- Párhuzamos-, vagy kiegészítő partnerség, amelyben a résztvevő intézmények eltérő feladatokkal, önálló felelősségi körrel rendelkeznek, a munkájuk során ezek a körök nem integrálódnak szerves egységgé.
- A képzőhely által vezetett partnerség, amelyben alá-fölérendeltségi viszony a meghatározó. A képzőhely határozza meg és irányítja a gyakorlatot.
- Együttműködő partnerség, amelyben a képzés folyamatában a felsőoktatási intézmények és a gyakorlólhelyek együtt dolgoznak ki képzési programot, a hallgatók különböző tudásbázisból meríthetnek. A képzőhely és a gyakorlólhely által nyújtott tudásbázis egymással való összehasonlítása, ütköztetése révén a hallgatók maguk építik fel saját szakmai tudásukat. Az egyes résztvevők között rendszeresek a kapcsolatok, mivel közösek a feladatok és a tevékenységek.

Ugyanebben a munkájukban *Furlong* és munkatársai a *National Partnership Project* című kutatás eredményességére vonatkozóan fogalmaztak meg következtetéseket. Vizsgálatuk alapján kimutatták, hogy bár a deklarációk szintjén az együttműködő partnerség megvalósítása volt a *Project* célja, a valódi partneri viszony kiépítése olyan hosszan tartó és a résztvevők állandó egyeztetését igénylő folyamat, amelyet a NPP-project sem tudott megvalósítani. Sokszor a képzőhely által vezetett partnerségi folyamatok erősödtek fel. A kutatás eredményeként fogalmazták meg azokat a feltételeket, amelyek a sikeres együttműködéshez nélkülözhetetlenek:

- a résztvevők közti állandó, szervezett, kölcsönös és tiszteleten alapuló kommunikáció;
- a gyakorlat beépülése a gyakorlólhely tevékenységének teljes spektrumába (az intézmény működésének és a működés értékelésének szerves része a gyakorlat);
- a felelőségek, köteleességek és jogok résztvevők közti világos, részletes meghatározása.

Európán kívül egy sokkal integráltabb szervezeti modell valósult meg, melynek alapelve az egyenrangú együttműködés. Az USA-ban a '80-as '90-es években dolgozták ki a Szakmai Fejlesztő Iskolák (Professional Development School, PDS) koncepcióját, amelynek célja a pedagógusképzés színvonalának javítása és a lemorzsolódás csökkentése volt (The Holmes Group, 1986, 1990). A Szakmai Fejlesztő

tő Iskola mint szervezeti modell fennállása során a következő változásokat élte meg:

- A '80-as években ez a modell, mint új kezdeményezés volt jelen a pedagógusképzésben és csak néhány egyetem tartotta alkalmasnak arra a koncepciót, hogy képzési rendszerét erre a modellre építse. Mára már a pedagógusképzés központi, meghatározó elvénévé vált az USA-ban.
- A számbeli növekedéssel és szervezeti fejlesztéssel egy időben pontosításra kerültek a Szakmai Fejlesztő Iskola alapelvei.
- Részletesebb meghatározásra kerültek a Szakmai Fejlesztő Iskola értékelésének alapelvei. A hangsúly elsősorban arra került, hogy a szervezeti modellben végbemenő folyamatok mennyiben járulnak hozzá a diákok, a hallgatók és az oktatók tanulási eredményeinek a növekedéséhez.
- Fokozatosan előtérbe került a méltányosság, azaz a társadalmi különbségek méltányos kezelése a szervezeti modell által biztosított keretek között.

A *modell céljait* a következők szerint határozhatjuk meg (*Darling-Hammond, 1994*):

- felkészíteni a hallgatókat, majd a gyakornokokat a pedagógus hivatásra;
- javítani a pedagógusok munkakörülményeit;
- növelni a nevelés-oktatás színvonalát;
- megteremteni a pedagógusok és az iskolavezetők számára a magas színvonalú szakmai munka feltételeit.

Jelenleg az Amerikai Egyesült Államokban működő Tanárképzés Nemzeti Akkreditációs Tanács (NCATE) a Szakmai Fejlesztő Iskolák (PDS) számára a következő irányelveket tartja mérvadónak (*PDS Standards, NCATE, 2016*):

- A Szakmai Fejlesztő Iskola (PDS) egy olyan tanulói közösség, amely egyszerre támogatja a tanulók fejlődését és a pedagógusok szakmai fejlődését.
- Elszámoltathatóság és minőségbiztosítás, azaz a szakmai fejlesztő iskola feladata olyan szttenderdek kidolgozása, amelyek biztosítják a tanulás és a tanítás magas színvonalát.
- Az iskola és a tanárképző intézmény együttműködése.
- Egyenlőség és különbözőség, azaz a szakmai fejlesztő iskola olyan szakembereket képez, akik képesek az eltérő igényekkel bíró tanulók felkészítésére.
- Olyan infrastruktúra létrehozása és fenntartása, amely biztosítja a magas színvonalú munka végzését.

A fentebb említett sztenderdek nem képezik a Nemzeti Akkreditációs Tanács hivatalos akkreditációs elveinek a részét. A sztenderdeknek más szerepük van. Egyrészt a Szakmai Fejlesztő Iskolák önértékelésüknél használják azokat. Fontos ezen kívül, hogy akár földrajzi elvek, akár hálózatok (egyetemek és gyakorlóhelyek) mentén szerveződnek a Szakmai Fejlesztő Iskolák a belépő intézmények számára az elvek iránymutatásként szolgálnak. Továbbá, az intézmények egyedi és a teljes intézményi rendszer éves szintű értékeléséhez biztosítanak alapot. Végül, de nem utolsó sorban kutatások kiindulópontjaként a szervezeti modell vizsgálatához biztosítanak fontos iránymutatást (Teitel, 2004).

A Szakmai Fejlesztő Iskola létrehozásához bizonyos feltételeknek kell eleget tenni. Mivel szervezeti modelltől van szó, így nem szereplőnek egyéni fejlődése szempontjából kívánja a pedagógusok munkáját és így az oktatás színvonalát javítani, hanem a képzőhely és a gyakorlóhely mint egységes szervezet biztosít belső működési mechanizmusai által fejlesztési és fejlődési lehetőséget. Nagyon fontos alapelv, hogy még mielőtt a tényleges és felelősségteljes együttműködés létrejönne, megelőzze azt a képző- és a gyakorló hely valamilyen szintű kapcsolata.

Kiemelt szerephez jut a *folyamatos kutatás*, amely által fény derülhet a diákok valódi tanulási szükségleteire, e szükségletek kielégítéséhez a hallgatók professzionális felkészítésére és a felkészítéshez szükséges stratégia kidolgozására (Shen, 1993; Falus, 2002). A kutatás a hallgatók és az oktatók (partnerintézmények pedagógusai is) feladata. A folyamat kiindulópontja a *tanulói szükségletek ismerete*. Ennek kell alárendelni a képzést és az oktatók szakmai fejlesztését, vagyis a hallgatók felkészítését a pedagógus szakmára és az oktatók továbbképzését. Másképpen fogalmazva a képzési, továbbképzési tervek nem külső tényezők által meghatározottak, hanem az adott iskola tanulóinak igényei kell, hogy alakítsák azokat. A Szakmai Fejlesztő Iskola a valódi élet kihívásait veszi alapul, vagyis az egyetemen a hallgatók megtanulják, hogy mit kell tanítaniuk, valamint a tanítás alapjait, a partner intézményben megtanulják, hogy hogyan kell tanítaniuk. A gyakorlóhely a „*learning by doing*” elv alapján biztosítja a szakmai tapasztalatot, mint tanulási lehetőséget (Pennsylvania State University).

A modellen belül elengedhetetlen bizonyos szervezeti határok átlépése. A Szakmai Fejlesztő Iskola központi elve, azaz a képzőhely és a partner intézmények közös felelőssége a diákok tanulásáért, a hallgatók szakmai felkészítéséért és az oktatók szakmai fejlődéséért szükségessé teszi a merev szervezeti struktúrák át-

alakítását, új rugalmas struktúrák kialakítását és azon belül új szerepek létrehozását (Romerdahl – Gehrke, 1993 idézi Kotschy, 2003).

A *partnerintézmények és a képzőhelyek* nem alá-fölérendeltségi viszonyban vannak egymással, hanem egyenrangúak. A hallgatók, pontosabban a *tanárjelöltek* a gyakorlólhelyeken a tudásuknak megfelelő szintű feladatokat ellátva *mint kollégák* vannak jelen és nem mint diákok. Mindezen elvek megvalósulásához nagyon fontos az *erőforrások* (pénzügyi, időbeli, személyzeti) *rugalmas, az igényekhez igazított felhasználása*.

Az előbb említett pedagógus-tanárjelölt viszonyon kívül a szervezeti modell más szinteken is az *egyenrangú viszony* kialakítását jelenti. Egyrészt ez jelen van a képzőhely vezetése és a partner intézmények vezetése, illetve fenntartója kapcsolatában, másrészt jelenti az adott intézmény és partnereinek (iskolai körzet, szakszervezet, szakmai szervezet) egyenrangú viszonyát (Krist – White – Whitelaw, 2016).

A *szakmai fejlődés* egy kiterjesztett tanulóközösség keretein belül valósulhat meg (Darling-Hammond, 1994). A tanulóközösség tagjai nem csak a képzőhely és a gyakorlólhely oktatói, pedagógusai, hanem más, külső oktatók, valamint a szülők is, akik nagyon hasznos tudást biztosítanak gyermekeikről az oktatók, a pedagógusok és a tanárjelöltek számára.

A Szakmai Fejlesztő Iskola, mint szervezeti modell fontos szerepet tölthet be bizonyos iskolai, tantervi reformok megvalósításában, tantervek implementálásában. Mindezek által pedig, mivel *kutatásalapú modellről* van szó, hozzájárulhat a regionális vagy nemzeti oktatáspolitikáé továbbfejlesztéséhez (Pennsylvania State University).

A *modell nevelési, oktatási filozófiája a konstruktivista tanuláselmélet*, melynek egyik meghatározó eleme a diákok előzetes tudásának, tanulási szükségleteinek felmérése. Ez szembenegy a hagyományos európai gyökerekkel bíró „minden diákot egy szempont alapján mérni” szemlélettel (Abdal-Haqq, 1998. 35. o.). A másik nagyon fontos elv a *kooperatív tanulás* lehetőségeinek széleskörű kiaknázása, a munkáltatás, a történetolvasás és írás, a felfedezéssel tanulás, melyek az önálló tanulás készségeit fejlesztik (Davis, 1999). A szervezési módok közül nagy hangsúlyt fektetnek a *kiscsoportos munkaformára*, melyet a *pedagógusok mint facilitátorok* segítenek. A lemaradó tanulók támogatásához elengedhetetlen az *egyéni és csoportos felzárkóztatás*. Lehetőség van arra, hogy miközben az órai munkát a tanár irányítja, szervezi, közben a hallgatók egyénileg foglalkozhatnak a tanulókkal,

vagy azok kis csoportjával, ezzel elősegítve, hogy a tanár gyorsabban haladjon a tananyag feldolgozásával (*Pritchard – Ancess, 1999*). Kiemelt szerephez jut a *méltányosság*, azaz a családi, szociális, vagy etnikai háttérből adódó különbségek maximális figyelembevétel. Mindehhez elengedhetetlen a *hallgató érzékenyítése*, valamint ösztönzése arra, hogy ne hátránnyként, hanem előnyként értelmezzék a különbözőségeket, merjenek bátran támaszkodni az adott közösség vagy család humán erőforrásaira (*Fountain, 1997*).

A szervezeti modell sikeres működtetéséhez elengedhetetlen a *családok, a szülők bevonása*, aminek nagyon sokféle változata van a szülők iskolai élettel kapcsolatos véleményének a kikérésétől, a tanórán kívüli tevékenységekbe való részvételen keresztül a vasárnapi iskoláig, ahol a szülők egymásnak és a diákoknak nyújtanak segítséget például az angol nyelv tanulásában (*Clark, 1999; Schwartz – Wendy, 2001*).

A részkutatás bemutatása

A Szakmai Fejlesztő Iskola elvárásainak bemutatása után a továbbiakban vizsgálunk ismertetésével folytatjuk tanulmányukat. Kutatásunk tárgya az Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskolájában végbemenő szakmai önfejlesztés, pontosabban a szakmai önfejlesztésre vonatkozó pedagógusi, tanulói, szülői, oktatói és hallgatói nézetek. A kutatás céljaiként fogalmaztuk meg:

- az iskolában dolgozó pedagógusok, gyakorló hallgatók és oktatók nézeteinek feltárását arra vonatkozóan, hogy az iskola milyen lehetőségeket biztosít számukra a folyamatos szakmai fejlődéshez, és hogy ezek a lehetőségek mennyiben javítják a szakmai munka hatékonyságát;
- a tanulók és a szülei nézeteinek feltárását arra vonatkozóan, hogy mennyire tartják fontosnak, hogy a pedagógusok (beleértve a hallgatókat is), naprakész szakmai ismeretekkel rendelkezzenek, valamint azt alkotó módon alkalmazzák a hétköznapi gyakorlatban, hogyan ítélik meg ők, mint „felhasználók” az iskola önfejlesztő tevékenységét;
- választ kapjunk arra a kérdésre, hogy hogyan lehetne továbbfejleszteni a magyar pedagógusképzést a szakmai önfejlesztés vonatkozásában.

A kutatás hipotézisei

- H1: A pedagógusok nézetei szerint az iskolavezetés nagy hangsúlyt helyez a pedagógusok szakmai tudásának tervszerű és tudatos fejlesztésére,

mindez saját nézeteikben úgy tükröződik, hogy ők maguk is a magas szintű szakmai tudást tartják az iskola fejlődése szempontjából a legfontosabbnak.

- H2: A gyakorlóiskolai pedagógusok saját szakmai tudásszintjének megítélése jelentős összefüggésben van a pedagógusok tudásmegosztásban való részvételének az arányával.
- H3: A gyakorlóiskola fejlesztő iskolává válásában a pedagógusok fontosnak tartják az egyetemmel közösen végzett kutatásokat, és ez a ténylegesen a kutatásokba bekapcsolódó pedagógusok számában is tükröződik.
- H4: A gyakorlóiskolai pedagógusok magas szintű szakmai tudása és a pálya iránti elkötelezettsége hat a hallgatók nézeteire.
- H5: A pedagógusok törekszenek a tanárjelöltek bevonására az iskola szakmai önfejlesztő tevékenységébe elhivatottságuk növelése érdekében.
- H6: A szülők iskolával szemben megfogalmazott elvárásaiban fontos szerepet kap a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése, ami gyermekeik fejlődésének alapvető feltétele. Ennek alapján értékelik az iskola eredményességét.
- H7: A pedagógusok szakmai fejlődése tetten érhető a diákok nézeteiben, mindez erősíti a tanulásuk hatékonyságát.

Kutatásunk eredményeinek bemutatásához először is ismertetjük azt a logikai vázat, amely mentén az adatok feldolgozása megtörtént. A szakmai fejlődés dimenzióit az iskolavezetés, a pedagógus, a tudásmegosztás, az egyetem és a gyakorlóiskola, a szülők és a gyakorlóiskola, végül pedig a diákok és a gyakorlóiskola vonatkozásában írjuk le. Fontos, hogy minden résztvevő nézeteit megismerjük a szakmaiság tekintetében. Természetesen minden érdekelt fél más és más miatt tartja fontosnak a szakmaiságot. Így kutatásunkkal rávilágíthatunk a nézőpontok eltérő voltára, és árnyaltabb tanulságokat fogalmazhatunk meg a jövőre vonatkozó elképzelésekkel kapcsolatban.

A szakmai fejlődés dimenziói és az iskolavezetés

E részterület esetében fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a pedagógusok szerint a szakmai fejlesztés milyen részterületeit tartja az iskolavezetés kiemelten jelentősnek, mekkora a vezetés által preferált területek és a pedagógusok fejlesztési igényei között a lefedettség. Másrészt, észlelik-e a pedagógusok az iskolavezetés tervszerű és tudatos tevékenységét a szakmai fejlesztés vonatkozásában, milyen

mértékben, és hogy a jövőt illetően a Szakmai Fejlesztő Iskolává váláshoz szerintük, milyen területeken szükséges a továbblépés.

A pedagógusok szerint az iskolavezetés több részterületen is jelentőséget tulajdonít a szakmai fejlődésnek, fejlesztésnek. A kiválasztott három legfontosabb terület átlagai és szórásuk láthatók az 1. táblázatban:

<i>Véleménye szerint az iskola mely területeken tartja a legfontosabbnak a pedagógusi szakmai fejlődését? Kérjük, válasszon ki az alábbi listából legfeljebb három területet, amelyek Ön szerint fontosak az iskola számára!</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>
N=102		
a pedagógus módszertani tudásának fejlesztése	0,52	0,502
tanulók kompetenciáinak fejlesztése	0,50	0,502
tehetség gondozás fejlesztése	0,47	0,502
a pedagógus IKT-kompetenciájának fejlesztése	0,35	0,480
a tanulók tanulmányi teljesítményének fejlesztése	0,32	0,470

1. táblázat: A szakmai fejlődés preferált területei az iskolavezetés által

A vezetés által leginkább preferált szakmai területek a módszertani tudás, az IKT-kompetencia fejlesztése és a tehetség gondozás fejlesztése. Az összes megjelölt kategória rangsorában a módszertani fejlesztés az első, az IKT-kompetencia a negyedik a szakmai előmenetel pedig a hatodik helyen került megnevezésre. A szakmai fejlődés szempontjából nélkülözhetetlen reflektív tanítás fejlesztését és a helyi kutatásokra való felkészítést a 17 kategóriából a tizenharmadik helyre sorolták a pedagógusok.

Az iskolavezetés által fontosnak tartott területeket összehasonlítottuk a pedagógusok fejlesztési igényeivel és a megvalósult továbbképzések tartalmával (Véleménye szerint az iskola mely területeken tartja a legfontosabbnak a pedagógusi szakmai fejlődését? Jelenleg mely területeken tartja a leginkább szükségesnek a saját szakmai fejlődését?)

<i>A szakmai fejlesztés kategóriáinak rangsora</i>	<i>Az iskolavezetés által fontosnak tartott szakmai fejlesztési területek N=102</i>	<i>átlag (a három legfontosabb terület)</i>	<i>A pedagógusok fejlesztési igényei N=102</i>	<i>átlag (a kiválasztott több válasz)</i>	<i>A megvalósult továbbképzések tartalma</i>	<i>A továbbképzéseken résztvevők (fő)</i>
1.	a pedagógusok módszertani tudásának fejlesztése	52	a pedagógusok IKT-kompetenciáinak fejlesztése	44	egészséges életmódra nevelés	97
2.	a pedagógusok IKT-kompetenciájának fejlesztése	35	különleges bánásmódot igénylő tanulók fejlődésének támogatása	41	neveléssel kapcsolatos módszertan	59
3.	a pedagógusok szakmai előmenetelének segítése	27	szakmódszertani tudás	33	szaktárgyi tudás	40
4.	a pedagógusok diszciplináris tudásának fejlesztése	9	nevelést segítő módszertani tudás	33	IKT-kompetenciák fejlesztése	31
5.	a pedagógusok reflektív tanításának fejlesztése	7	idegen nyelvi kompetencia	26	tehetségfejlesztés	30
6.	a pedagógusok felkészítése helyi kutatásokra	7	általános pedagógiai és pszichológiai tudás	17	társas kapcsolatok fejlesztése	18

2. táblázat: Az iskolavezetés és a pedagógusok által preferált fejlesztési területek és a tényleges továbbképzések tartalma

Adatainkból jól látható (2. táblázat), hogy az iskolavezetés prioritásai és a pedagógusok fejlesztési igényei részben fedik egymást. Igaz, az első három helyen található mindkét csoportnál a pedagógusok módszertani és IKT-kompetenciáinak fejlesztése, az iskolavezetésnél azonban hangsúlyosabban jelenik meg a szakmai előmenetel támogatása vagy az ötödik és a hatodik helyen megnevezett reflektivitás fejlesztése és a helyi kutatásokra való felkészítés, ezzel szélesebb spektrumot adva az iskola és a pedagógusok szakmai fejlődésének. A pedagógusoknál a módszertan a legfontosabb fejlesztési igény, legyen szó szakmódszertanról, a különleges bánásmódot igénylő gyermekek fejlesztéséről vagy általában a neveléssel kapcsolatos módszerekről. A tényleges továbbképzések tartalma esetében aránytalanul hangsúlyosan jelenik meg az egészséges életmódra nevelés. Bár azt követően a továbbképzések tartalma inkább a pedagógusok fejlesztési igényekhez látszik igazodni.

Adataink alátámasztják, hogy a gyakorlóban a pedagógusok többsége észleli a vezetőség tudatos tevékenységét a szakmai fejlesztés vonatkozásában. 69%-uk tisztában van azzal, hogy az iskolának hosszabb távú (legalább 3 éves) továbbképzési terve van. 3%-uk szerint ilyen nincs, és 28%-uk nem tud róla. (Tudomása szerint létezik-e az iskolának hosszabb távú [legalább 3 éves] továbbképzési terve?, 3. aktív pedagógus kérdőív 2.). Érdekelte bennünket, hogy a pedagógusok mennyire elégedettek az iskolavezetés munkájával a *tervezettség*, a *szervezettség*, az *ellenőrzés-visszacsatolás* és az *új kezdeményezések felkarolása* vonatkozásában. Mindezek a tulajdonságok a tudatos és felelős vezetői magatartás jellemzői (Kérjük, határozza meg, hogy Ön mennyire elégedett az iskolavezetés munkájával az alábbi területeken!, 2. aktív pedagógus kérdőív 3/1. 2. 3. és 8., és Véleménye szerint az iskola mely területeken tartja a legfontosabbnak a pedagógusai szakmai fejlődését?, 3. aktív pedagógus kérdőív 3/ 3. 4. 9. 15. és 16).

Az iskolavezetés által preferált fejlesztési területek kategóriák N=113	A pedagógusok elégedettsége az iskolavezetés munkájával (tervezettség, szervezettség, ellenőrzés visszacsatolás, új kezdeményezések felkarolása)/gyakoriságok (fő)				
	nem elégedett	inkább nem elégedett	elégedett is meg nem is	inkább elégedett	nagyon elégedett
pedagógusok diszciplináris tudásának fejlesztése	0	0	4	5	4
pedagógusok módszertani tudásának fejlesztése	0	0	32	35	21
pedagógusok szakmai előmenetelének segítése	0	0	17	19	13
pedagógusok felkészítése helyi kutatásokban való közreműködésre	0	0	2	3	5
pedagógusok IKT-kompetenciáinak fejlesztése	0	0	21	24	13

3. táblázat: A pedagógusok elégedettsége a vezetés tudatos tevékenységével a szakmai fejlesztés vonatkozásában

A 3. táblázat értelmezéséhez szükséges megjegyeznünk, hogy a pedagógusok elégedettségének az iskolavezetés munkájával kérdéskörnek több változója volt. A táblázat csak azokat az adatokat tartalmazza, amelyeknél a négy változóval leírt (tervezettség, szervezettség, ellenőrzés-visszacsatolás, új kezdeményezések felkarolása) vezetői tudatosság a pedagógusok szerint együttesen érvényesül a felsorolt kategóriákban. Így a nem elégedettek itt most nem jelennek meg.

A pedagógusok elsősorban, a saját módszertani tudásuk fejlesztése vonatkozásában érzik az iskolavezetés tudatosságát és felelős, átgondolt tevékenységét (56 megemlíti inkább és nagyon elégedett). Ezt követi a pedagógusok IKT-kompetenciáinak fejlesztése (37), majd a szakmai előmenetel támogatása (32). A másik oldalon viszont látható, hogy arányaiban viszonylag sokan gondolják, hogy a tudatosság nem mindig érvényesül ugyanezekben a területeken, erre utal az elégedett és a nem válaszolók viszonylag magas aránya. Kevesen jelölték be a diszciplináris tudás fejlesztését és a helyi kutatásokban való részvételre való felkészítést. Mindez azzal magyarázható, hogy a pedagógusok nem tulajdonítanak akkora jelentőséget a két területnek.

Kutatásunkban nem csak a jelenre koncentráltunk, hanem az iskola jövőbeli szakmai fejlesztési céljaira is. Nyílt kérdéssel kerestük a választ arra, hogy a pe-

dagógusok szerint mikor válhat a gyakorlóiskola Szakmai Fejlesztő Iskolává (3. aktív pedagógus kérdőív 10.).

Kérjük, fejezze be az alábbi mondatot azzal a gondolatával, amelyet a legtalálóbbnak tart! <i>A jó gyakorlóiskola akkor válhat szakmai fejlesztő iskolává, ha....</i> kategória csoportok N=102	gyakoriság (fő)
magas szakmai tudás	41
pedagógusok szakmai fejlődése, elkötelezettség	31
tudásátadás, megosztás, egymással és más iskolákkal	13
együttműködés az egyetemmel	9
hallgatók támogatása	8
szakmai autonómia	1

4. táblázat: A pedagógusok által fontosnak tartott tényezők a szakmai fejlesztő iskolává váláshoz

Az összes válaszadó 181 választ adott a kérdésre. Ezekből 21 nagyobb kategóriát alakítottunk ki, majd megvizsgáltuk az egyes kategóriákon belül a megemlékéseket számát. A fenti táblázatban (4. táblázat) csak a szakmai fejlesztés kategóriáit foglaltuk össze. A pedagógusok a magas szintű szakmai tudást a legelső helyre sorolták (23%). A szakmai fejlődés szempontjából ezen kívül a fejlődésre való igényt és elkötelezettséget és az egymás közötti és más iskolákkal, intézményekkel való tudásmegosztást tartják a Szakmai Fejlesztő Iskola legfontosabb ismérveinek. A válaszadók közül igen kevesen nevezték meg az egyetemmel való együttműködést és a hallgatók támogatását. Ezekből az adatokból azt a következtetést vontuk le, hogy a pedagógusok elsősorban saját magas szintű szakmaiságukat tartják mind a gyakorlóiskola, mind pedig a Szakmai Fejlesztő Iskola legfontosabb ismérveinek. Megkockáztatjuk azt a kijelentést, hogy ez a szakmaiság elsősorban az iskolában tanuló gyermekek igényeinek ismeretét és a gyerekek nevelésével kapcsolatos szakmai tudást jelenti. Az egyetemmel együtt történő tanárképzés, azaz a jövő pedagógusainak támogatása nem meghatározó szakmai fejlesztési cél számukra. Ez egybeesik a 2. táblázat adatai alapján megfogalmazott következtetéseinkkel.

Az első hipotézisünk (H1), amely szerint a pedagógusok nézetei szerint az iskola vezetés nagy hangsúlyt helyez a pedagógusok szakmai tudásának tervszerű és tudatos fejlesztésre, mindez saját nézeteikben úgy tükröződik, hogy ők maguk is a magas szintű szakmai tudást tartják az iskola fejlődése szempontjából a legfonto-

sabbnak, alátámasztásra került. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy bizonyos jellemzők, amelyek a Szakmai Fejlesztő Iskola fontos ismérvei, nem jelennek meg sem az iskolavezetés, sem pedig a pedagógusok nézeteiben kiemelt helyen. Ilyenek például az iskolavezetőknél a tanárjelöltek szakmai fejlődésének támogatása (7. hely), a pedagógusok reflektív tanításának a fejlesztése (13. hely), pedagógusok felkészítése helyi kutatásokra (13. hely), a pedagógusoknál pedig a mentorálás (6. hely) vagy a kutatómódszertani tudás (7. hely).

A szakmai fejlődés és a pedagógus

Kutatásunk e pontján fontosnak tartottuk, hogy a pedagógusok önmagukra vonatkozó nézeteit is megvizsgáljuk a szakmai fejlődés kontextusában, vagyis hogy milyen az önértékelésük e kérdéskörben: miben tartják önmagukat kiemelkedően jónak, melyek a fejlesztendő területek, milyen módon fejlesztik önmagukat, vannak-e a kérdéskörben kifejezetten a „gyakorlós” pedagógusokra jellemző tulajdonságok, általuk preferált fejlesztési területek, rájuk jellemző fejlesztési módok, vagy az önfejlesztésüket elősegítő speciális körülmények.

Először is, arra voltunk kíváncsiak, hogyan értékelik saját magukat a pedagógusok a szakmai tudás és önfejlesztés vonatkozásában (Kérjük, értékelje az alábbi állításokat a szerint, hogy azok mennyire jellemzőek Önre szakmai tevékenysége során?, 2. pedagógus kérdőív 8.). A válaszadók egy 5 fokozatú skálán jelölték válaszaikat. A gyakorlós pedagógusok jelentős többsége kiválónak ítéli meg szakmai tudását (92,21%) és folyamatosan keresi a megújulás lehetőségeit (85,8%), elkötelezett a szakmai fejlődés irányában. Több, mint fele (63,7%) naprakész az új ismeretek követésében, ugyanakkor a fele osztaná meg tudását (50,4%), és kevesebb, mint fele tartana bemutató órákat (46,9%).

Kicsit mélyebbre ásva azt is megnéztük, hogy a fentiekben kijelölt területek esetében van-e a pedagógusok között valamilyen különbség a pályán eltöltött évek, az iskolában való beosztás és a pedagógusfokozat vonatkozásában, ennek érdekében varianciaanalízist végeztünk (ANOVA). Ennek alapján megállapítható, hogy a pedagógusok közül az általános iskolai tanítók gondolják a leginkább úgy, hogy kiváló szaktudással rendelkeznek (Sig.=0,005<0,05). A szakirodalom követése estében minél hosszabb ideje dolgoznak a gyakorlóban a pedagógusok, annál inkább nyomon követik azt (Sig.=0,008<0,05). Közülük is elsősorban az általános iskola felső tagozatában tanító pedagógusokra (Sig.=0,007<0,05) és a mesterpedagógusokra jellemző a szakirodalmi tájékozottság. A bemutató órák megtartását a

legszívesebben a mesterpedagógusok (Sig.=0,001<0,05) vállalják. Az általános iskolai tanítók (Sig.=0,014<0,05), a középiskolai vezető tanárok (Sig.=0,051>0,05), a szakértő vagy szaktanácsadó tanárok, beosztás szerint pedig a mesterpedagógus fokozatba tartozók (Sig.=0,015<0,05) azok, akik a leginkább tartanának műhely-foglalkozásokat (Sig.=0,01<0,05). Mindez azt jelenti, hogy a magas szintű szakmai tudás mint szakmai érték elsősorban az pályán hosszabb időt eltöltő általános iskolai tanítók és a középiskolai vezető tanárok körében jellemző, és ők azok is, akik a megszerzett tudásukat hajlandóak megosztani másokkal.

Kézenfekvő volt a kérdés, hogy a pedagógusok a fejlesztés, önfejlesztés mely eszközeivel, módszereivel élnek a leginkább, és azokon belül is milyen hagyományos és új típusú eszközök és módszerek jelennek meg (3. aktív pedagógus kérdőív 4.). A válaszadók több választ is megjelölhettek:

<i>Ön milyen lehetőségekkel él a továbbképzéseken kívül szakmai fejlődése érdekében? Kérjük, válasszon az alábbiak közül!</i> kategóriák N=102	átlag	szórás
szakmai folyóiratokat, könyvet olvas	0,86	0,346
más tantestületek, szakmai közösségek adatbázisát használja	0,37	0,486
a kollégák óráit látogatja, megbeszéli a tapasztalatokat	0,31	0,466
tantestület szakmai adatbázis	0,28	0,453
az egyetem által szervezett konferenciákra jár	0,28	0,453
szakkönyvtárba jár	0,27	0,448
hazai konferenciákra jár	0,27	0,448
iskolai könyvtárba jár	0,25	0,438
publikál szakmai témákról	0,07	0,254
saját vagy közös tanári weboldalt működtet	0,05	0,217
nemzetközi konferenciákra jár	0,01	0,99
blogot ír	0	0

5. táblázat: A szakmai önfejlesztés pedagógusok által előnyben részesített lehetőségei

A szakirodalom olvasása kimagaslóan a legfontosabb önfejlesztési eszköz (5. táblázat). A válaszadók előszeretettel használják más közösségek adatbázisát, járnak egymás óráit látogatni, élnek az egyetem által szervezett és más hazai konferenciák, mint a tudás megosztás hagyományos lehetőségével. Az új típusú mód-

szerek, azaz a kutatás útján szerzett tudás publikálása, és az IKT-eszközök felhasználása a tudásmegosztásra csak kevés pedagógusra jellemző.

Külön figyelmet igényelnek a pedagógusok által látogatott továbbképzések. Az erre vonatkozó adatokat dokumentumelemzéssel nyertük. A dokumentumokat az iskolavezetés bocsátotta rendelkezésünkre. A szakirodalom is alátámasztja, hogy a továbbképzések jelentik manapság a pedagógusok körében az egyik legelterjedtebb önfejlesztési módszert a szakirodalom nyomán követése után. Nincs ez másként a gyakorlóiskolában sem.

<i>továbbképzések száma</i>	<i>összes résztvevő (fő)</i>	<i>témák száma</i>	<i>pályázatok keretén belüli továbbképzések száma</i>
28	388	15	8

6. táblázat: Továbbképzések, amelyeken a pedagógusok részt vettek

Kiemelkedően magas nem csak a továbbképzések, hanem az azokon résztvevők száma is (6. táblázat). Az egy főre jutó továbbképzések száma a tantestületben (388/132 fő) 2,56. A továbbképzések több, mint egy negyede pályázatok keretén belül valósult meg 2009 óta.

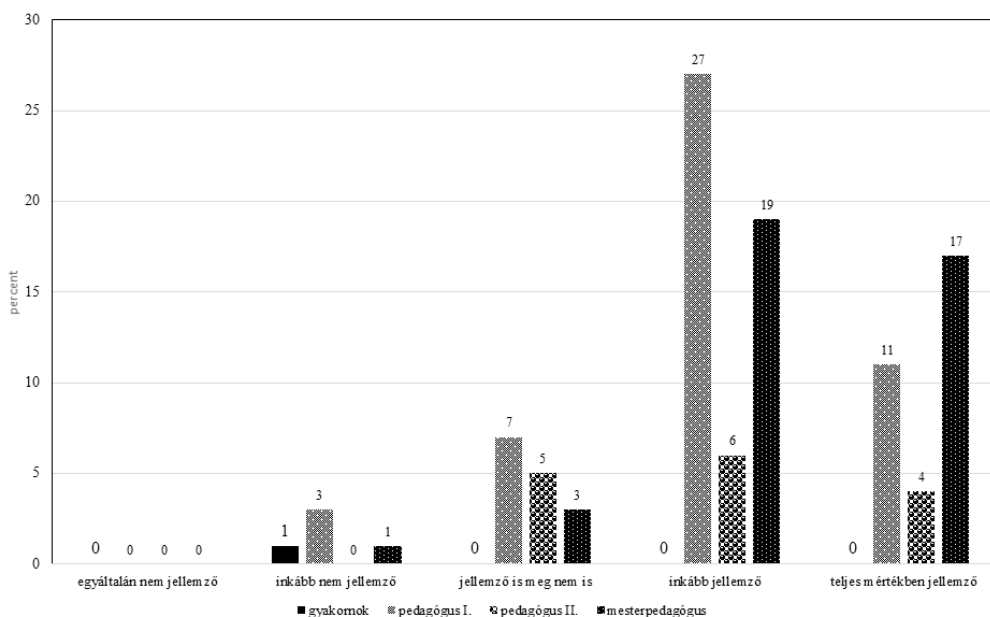
<i>továbbképzések témái</i>	<i>darab</i>	<i>résztvevők</i>
egészséges életmódra nevelés	6	97
neveléssel kapcsolatos módszertani	4	59
szaktárgyi	3	40
IKT-kompetenciák fejlesztése	2	31
tehetségfejlesztés	3	30
társas kapcsolatok fejlesztése	1	18
család pedagógia	1	18
olvasás pedagógia	1	15
népismeret	1	13
honismeret	1	12
környezettudatos magatartás kialakítása	1	12
elsősegélynyújtás	1	12
vezetőképzés	1	11
könyvtár pedagógia	1	10

esélyegyenlőség	1	10
összes	28	388

7. táblázat: A továbbképzések témái és az azokon részt vett pedagógusok száma

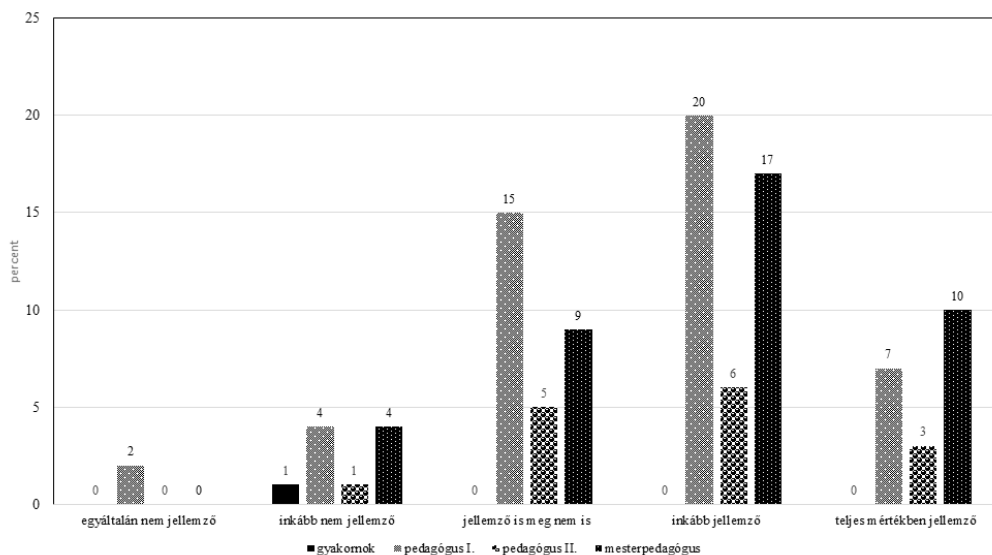
A továbbképzések témái is igen nagy változatosságot mutatnak (7. táblázat). Kiemelkedő az egészséges életmódra neveléssel kapcsolatos továbbképzések aránya és a képzéseken résztvevők száma. Olyan különleges területek is megjelennek, mint a családpedagógia, olvasás- és könyvtárpedagógia.

A továbbiakban azt vizsgáltuk meg, hogy az elmúlt öt évben a pályázatok mennyiben segítették a pedagógusok szakmai fejlődését (Véleménye szerint milyen hatást gyakorolt a pályázat (tok) megvalósítása a tantestület életére?, 1. aktív pedagógus kérdőív 12). A pedagógusok jelentős többsége számára a pályázatok leginkább szakmai kihívást jelentettek (80%). A válaszadóknak több mint fele fontosnak tartotta a motivációt az iskolai munkában és a szakmai előmenetelben nyújtott támogatást. A képet árnyalja, hogy 62,8% úgy ítélte meg, hogy a pályázatok folyamatos túlterhelést jelentettek a tantestület számára, amit ellensúlyozott a szakmai előmenetel támogatása és az anyagi elismertség (72,8%). Keresztábraelemzés segítségével elemeztük a pedagógusok előmeneteli rendszere és a megvalósított pályázatok kapcsolatát. Először is azt néztük meg, hogy kik azok, akik számára elsősorban szakmai kihívást jelentettek a pályázatok.



1. ábra: Szakmai kihívás a pedagógusok számára (N=125)

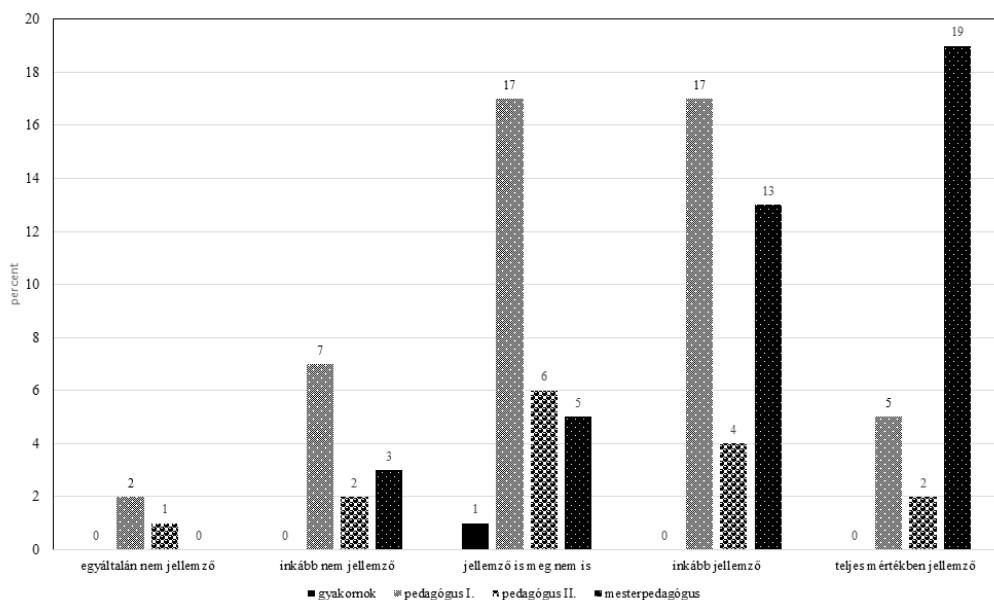
Az ábrából látható (1. ábra), hogy a legtöbben a pedagógus I. (79%) és a mesterpedagógus (90%) kategóriába tartozók élték meg szakmai kihívásként a pályázatok. A pedagógus II. kategóriába tartozók esetében egyetlen a megoszlás azok között, akik számára a legnagyobb, nagy és kisebb mértékű kihívást jelentették a pályázatok.



2. ábra: A pályázatok motiváló hatása az iskolai munkára (N=125)

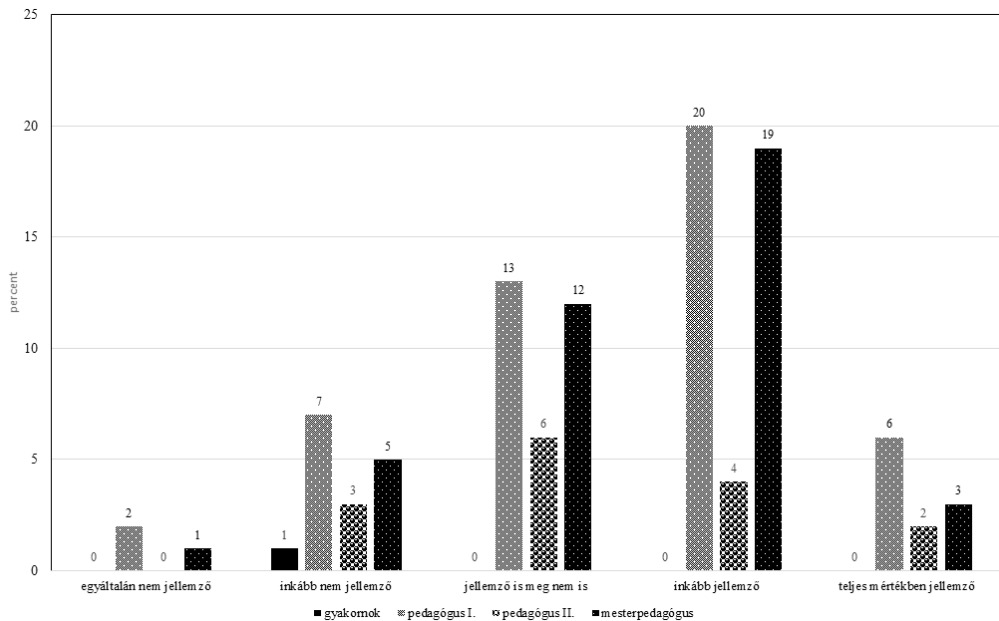
A szakmai kihívással egybecseng, hogy a pályázatok iskolai munkában való motiváló erejének a megítélése vonatkozásában is a pedagógus I. (56%) és a mesterpedagógus kategóriába tartozók (67,5%) voltak azok, akik számára leginkább húzó erőt jelentettek, ugyanakkor a pedagógus I. kategóriába tartozóknál érdekes, hogy a válaszadók 31%-a (15 fő) számára nem volt egyértelmű ez a motiváció (2. ábra).

A szakmai előmenetel támogatása vonatkozásában is érdemes kicsit közelebb-ről megvizsgálni e kérdést.



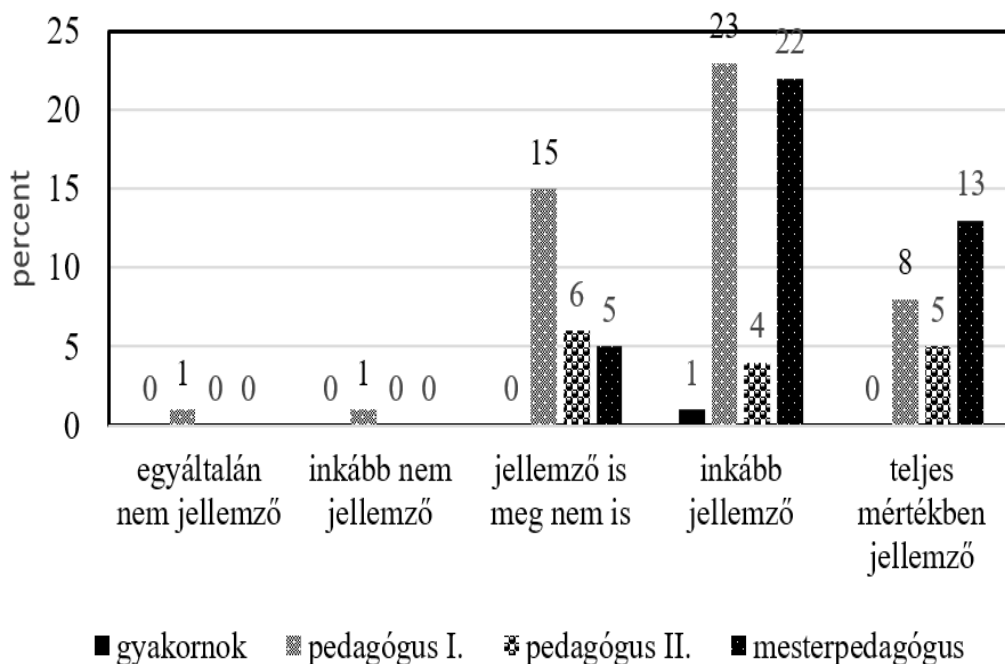
3. ábra: Pályázatok hatása az előmeneteli rendszerre (N=125)

Egyértelműen a mesterpedagógusok azok, akik leginkább úgy vélik, hogy a pályázatok támogatták őket a pedagógus-előmeneteli rendszerben: 40 főből 19 fő (47,5%) teljes mértékben jellemzőnek tartják ezt (3. ábra). A pedagógus I., a pedagógus II. és a gyakoronoki fokozatba tartozók több, mint fele úgy ítélte meg, hogy jellemző is meg nem is, inkább nem jellemző vagy egyáltalán nem jellemző ez a támogatás.



4. ábra: A pályázatok okozta túlterheltség (N=125)

Tovább vizsgálva a pályázatok hatását a pedagógusfokokozatok vonatkozásában, a pedagógus I. és a mesterpedagógus kategóriába tartozókat figyelemmel kísérve látható, hogy a mesterpedagógusok 55%-a (22 fő a 40-ből) inkább jellemzőnek, vagy teljes mértékben jellemzőnek tartotta a túlterheltséget (4. ábra). A pedagógus I. kategóriába tartozóknál ez az arány 54% (26 fő a 48-ból) volt.



5. ábra: A pályázatok révén megvalósuló anyagi elismertség (N=125)

Az anyagi elismertség tekintetében egyértelműen a mesterpedagógusok (87,5%) érezték úgy, hogy inkább vagy teljes mértékben támogatták őket a pályázatok (35 fő a 40-ből). A pedagógus I. kategóriába tartozók esetében ez az arány 64,5% (31 fő a 48-ból) (5. ábra). Még a pedagógus II. kategóriába tartozók is elismerték a pályázatok pozitív hatását az anyagi előrejutás területén, bár arányaikban ők inkább az ingadozók közé tartoznak.

A fenti adatokat elemezve tehát látható, hogy az összes válaszoló pedagógus közül elsősorban a mesterpedagógusok és a pedagógus I. kategóriába tartozók azok, akik a pályázatok kínálta lehetőségekkel a leginkább éltek és belőlük a legtöbbet profitáltak.

A tudásmegosztás mint a pedagógusok számára megfogalmazott szakmai elvárás

A pedagóguséletpálya-modell és a Szakmai Fejlesztő Iskolák koncepciója is nagyon fontos szakmai elvárásaként fogalmazzák meg a tudásmegosztást tantestületen belül, a tantestület és más iskolák vonatkozásában, de nem tekinthetünk el a gyakorlóiskola és az egyetem együttműködésén alapuló tudásmegosztástól sem. Érdemes tehát ennek a kérdésnek egy kicsit több figyelmet szentelnünk.

Először azt néztük meg, hogy a gyakorlóiskola legfontosabb feladati között mennyire tartják fontosnak a pedagógusok a példamutatást és a pedagógiai fejlesztések, innovációk szakmai disszeminálását (megosztását) más iskolák számára az egész tantestület vonatkozásában, majd leszűkítettük a kört azokra a pedagógusokra, akik az elmúlt 5 évben tartottak valamilyen továbbképzést.

A gyakorlóiskola feladatai közül a példamutatás más iskolák számára 4,55 átlaggal a negyedik a tudásmegosztás, disszeminálás 4,15 átlaggal a tizenegyedik a rangsorban 21 feladat közül, azaz az utóbbi nem tartozik a kiemelten fontos feladatok közé.

A pedagógusok egy része mégis meg kíván felelni a tudásmegosztás szakmai elvárásának. Ők főleg a továbbképzések megtartásából vették ki részüket (3. pedagógus kérdőív 6.). A válaszadók igen és nem válaszok közül választhattak:

<i>Ön tartott valamilyen szakmai továbbképzést az elmúlt öt évben? kategóriák N=102</i>	<i>gyakoriság (fő)</i>	<i>százalékos gyakoriság (%)</i>
igen	66	64,7
nem	36	35,3

8. táblázat: Az elmúlt öt évben tartott továbbképzések aránya

A válaszadók több, mint fele tartott valamilyen továbbképzést az elmúlt öt évben (8. táblázat). Ez az adat igen nagy aktivitást mutat egy nem gyakorló iskolához képest, de a Szakmai Fejlesztő Iskola megvalósításához ennél is nagyobb aktivitásra lenne szükség, hiszen a kiemelkedően magas színvonalúra értékelt tudásmegosztása a modell működésének alapfeltétele.

A továbbiakban érdekelt bennünket, hogy a továbbképzéseket tartott kollégának milyen az eloszlása pedagógusfokokozatok és az iskolában eltöltött évek viszonyában.

<i>kategóriák N=102</i>	<i>gyakoriság (fő)</i>	<i>százalékos gyakoriság (%)</i>
<i>gyakornok</i>	0	0
<i>pedagógus I.</i>	33	32,35
<i>pedagógus II.</i>	6	5,8
<i>mesterpedagógus</i>	9	8,8
<i>kutatótanár</i>	0	0
<i>nem válaszolt</i>	54	52,9
<i>összes</i>	102	100

9. táblázat: Továbbképzések eloszlása a pedagógusfokokozat vonatkozásában

A megkérdezettek közül 54 fő nem jelölte meg, hogy milyen pedagóguskategóriába tartozik (9. táblázat). Ez nagymértékben nehezíti bizonyos tendenciák megállapítását. A válaszadók közül a legtöbben a pedagógus I. kategóriába tartozók vettek részt továbbképzések megtartásában.

Sajnos az iskolában eltöltött évek vonatkozásában nem tudunk következtetéseket megfogalmazni, mivel a beazonosíthatóság miatti félelmükből kifolyólag sokan nem jelölték be (59 fő), hogy mióta dolgoznak a gyakorlóiskolában. A kapott adatok alapján nem vonhatók le a tendenciákra vonatkozó következtetések.

A pedagógusok által tartott továbbképzéseket iskolai dokumentumok elemzése alapján vizsgáltuk, amelyeket az iskola vezetése tett számunkra elérhetővé. A továbbképzéseket lebontottuk témákra, továbbképzési alkalmak számára és a továbbképzések óraszámára. A legtöbb továbbképzést az IKT-kompetenciák (11 alkalom és 449 darab óra), a módszertan (8 alkalom és 2079 darab óra), valamint a szakmai megújulás és előmenetel segítése (3 alkalom és 105 darab óra) terén tartották a pedagógusok. A legmagasabb óraszámot egyértelműen a módszertani továbbképzésük jelentették. Ez egybecseng azzal, hogy a pedagógusok nagy hangsúlyt helyeznek a szakmai tudás magas színvonalára. Ebben érzik magukat erősnek, és ezt osztják meg saját tantestületen belül és más iskolák pedagógusaival.

A célcsoportokat tekintve a legtöbb továbbképzés (19 db) általános jellegű, minden pedagógus számára kamatoztatható szakmai tudás átadását tűzte célul, ezt követték a középiskolai tanároknak (4 db), a szakvezetőknek (4 db), a szaktanároknak (3 db), majd az általános iskolai tanárok (2 db) szóló képzések.

Elmondható, tehát a továbbképzések széles vertikumában vettek részt a gyakorlóiskola pedagógusai mint képzők. Főleg a módszertani képzés az, amelyet a zászlajukra tűztek, de nem maradtak ki olyan célcsoportok sem, mint az intézményvezetők, óvodapedagógusok vagy éppen a külföldi tanárok.

Az előzőekből tehát jól látható, hogy a pedagógusok magasra értékelik szakmai tudásukat és példaként állítják más iskolák számára. Nagyon sokféleképpen fejlesztik magukat. Kiemelkedő azoknak a továbbképzéseknek a száma, amelyekben részt vettek. A gyakorlóiskola tudásmegosztó szerepének nem tulajdonítanak akkora szerepet, mint a más iskolák számára nyújtott példamutatásnak, és a tudásmegosztásban résztvevő pedagógusok száma is ezt támasztja alá. Nem nyert igazolást tehát második hipotézisünk (H2), amely szerint a gyakorlóiskolai pedagógusok saját szakmai tudásszintjének megítélése jelentős összefüggésben van a pedagógusok tudásmegosztásban való részvételének az arányával.

Az egyetem és a gyakorlóiskola a szakmai fejlesztés vonatkozásában

A kutatópedagógus

Korábban már szóltunk arról, hogy a szakmai fejlődés egyik módja, valamilyen téma alaposabb feltárása, kutatása és az így megszülető tudás megosztása. Az előzőekben már hivatkoztunk a pedagógus-életpályamodellre és a Szakmai Fejlesztő Iskolák elvárásaira. Egy újabb elvárás tehát a kutatás és az általa történő szakmai fejlődés, de nem tekinthetünk el a hallgatók fejlesztésétől, az iskola szakmai megújulásától, nem beszélve az egyetemi oktatók szakmai megújulásáról. Ezért került vizsgálódásunk fókuszába, hogy az iskola eredményessége szempontjából a pedagógusok mennyire tartják fontosnak az egyetemmel való együttműködést, a pedagógusok részvételét tudományterületi, pedagógiai, pszichológiai kutatásokban, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlesztését és a pedagógusok szaktudományos képzését (Véleménye szerint mik a gyakorlóiskola legfontosabb feladatai?, 3. aktív pedagógus kérdőív 1/4. 14. és 15., és Véleménye szerint az alábbi tényezők közül melyek segítik elő a leginkább az iskola eredményességének növelését? 2. aktív pedagógus kérdőív 5/ 13.). A gyakorlóiskola az összesen megnevezett 21 feladatából a pedagógusok folyamatos pedagógiai fejlesztése a 7. helyen, a pedagógusok szaktudományos képzése a 10. helyen, az egyetemmel való együttműködés a 14. helyen van. A válaszadók szerint az egyetem és a gyakorlóiskola szoros szakmai együttműködése elsősorban a pedagógusok folyamatos pedagógiai fejlesztése területén biztosíthatja az iskola eredményességét. Jelentős még az egyetemmel való kutatási együttműködés, a pedagógusok szaktudományos képzése és a pedagógusok részvétele pedagógiai és pszichológiai kutatásokban.

Részletesebben is megvizsgáltuk, hogy a gyakorlóiskolai feladatok közül a *kutatásra vonatkozókat* mennyire tartják fontosnak az egész tantestületen belül (3. aktív pedagógus kérdőív 1.). A válaszadók egy 5-fokozatú skálán értékelték a megadott válaszokat:

<i>Véleménye szerint mik a gyakorlóiskola legfontosabb feladatai? N=102</i>	<i>nagyon fontos és inkább fontos együtt százalékos gyakoriság (%)</i>	<i>fontos is meg nem is százalékos gyakoriság (%)</i>	<i>inkább nem fontos százalékos gyakoriság (%)</i>	<i>egyáltalán nem fontos százalékos gyakoriság (%)</i>
az egyetemmel való kutatási együttműködés a pedagógusok részvétele ped.-i és pszich.-i kutatásokban	67,6	28,4	3	1
pedagógusok részvétele tudományterületi kutatásokban	57,8	36,3	6	0
	43,1	49	8	0

10. táblázat: A kutatás, mint a gyakorlóiskola feladatának

A válaszadók kicsit kevesebb, mint fele mind a három területet fontosnak tartja (10. táblázat). A három kategória vonatkozásában megvizsgáltuk azok arányát is, akik az egyáltalán nem vagy inkább nem válaszokat részesítették előnyben. Az egyáltalán nem válasz csak az egyetemmel való együttműködésnél volt jelen, de ott is csak 1% tette erre a voksát. Itt az egyáltalán nem és inkább nem fontos válaszok együttes aránya 4% volt. A pedagógusok pedagógiai és pszichológiai kutatásokban való részvételét 6%, tudományterületi kutatásokba való bekapcsolódást pedig 8% nem tartotta fontosnak.

Tovább árnyalja a képet, hogy a gyakorlóiskola eredményességének a növeléséhez (2. aktív pedagógus kérdőív 5. kérdés) a pedagógusok motiváltságát (átlag 0,78) és szakmai felkészültségét, képzettségét (átlag 0,72) tartják elsősorban szükségesnek. Az egyetemmel való szoros együttműködés csak a hetedik a rangsorban (átlag 0,27).

Következtetésképpen az fogalmazhatjuk meg, hogy az iskola fejlődése szempontjából a pedagógusok mindenképpen a saját humán erőforrásuk fejlesztésében hisznek (pedagógiai és szaktudományi tudás). Kevésbé hisznek a kutatások által biztosított szakmai innovációk fontosságában.

A Szakmai Fejlesztő Iskolává váláshoz fontos lenne, hogy a gyakorlóiskola pedagógusai bekapcsolódjanak a helyi, az egyetemmel végzett kutatásokba. (Ön az elmúlt 5 évben bekapcsolódott valamilyen, az iskolában folyó kutatásba?, 3. aktív pedagógus kérdőív 8.). Jelentős többségben vannak a tantestületen belül, akik nem vettek részt kutatásokban (61,8%). 21,6% vett részt egy és 16,7% több kutatás-

ban. Mivel a kérdőív kitöltői nagyon sokan nem jelölték meg az iskolában eltöltött időt, beosztást és a pedagógus kategóriákat, így nagy ívű következtetéseket nem tudunk levonni arra vonatkozóan, hogy milyenek a csoportok közötti különbségek. A válaszadók közül azonban látható, hogy tipikus tendenciák érvényesülnek, azaz a legtöbb ideje az iskolában dolgozók, a mesterpedagógus fokozatban lévők és a szaktanácsadó vagy szakértő tanárok azok, akik a leginkább bekapcsolódtak valamilyen iskolai kutatásba.

Kicsit több, mint a pedagógusok egyharmada részt vett közös kutatásokban (38,3%), és ez adat valójában ellentmondásban vannak azokkal, amelyek a kutatás fontosságát mutatják be a pedagógusok szemszögéből a gyakorló életében. Ez azt a következtetést engedi meg számunkra, hogy a kutatásokban való részvételt elsősorban az egyetemi oktatók feladatának tartják a pedagógusok. És hogy mennyire hasznosultak ezek a kutatási eredmények a gyakorló iskola fejlesztésében (3. aktív pedagógus kérdőív 9.)?

<i>Ön az elmúlt 5 évben bekapcsolódott valamilyen, az iskolában folyó kutatásba? kategóriák N=102</i>	<i>Ha az előző kérdésre igennel válaszolt, véleménye szerint milyen mértékben sikerült felhasználni a kutatás eredményeit a gyakorlóiskola fejlesztéséhez? hasznosság/gyakorosság (fő)</i>	<i>százalékos gyakorosság (%)</i>
nem vett részt kutatásokban	63	61,8
egyáltalán nem sikerült	4	3,9
kis mértékben	10	9,8
közepes mértékben	16	15,7
nagymértékben	9	8,8
összes	102	100

11. táblázat: A közös kutatások hasznosságának megítélése

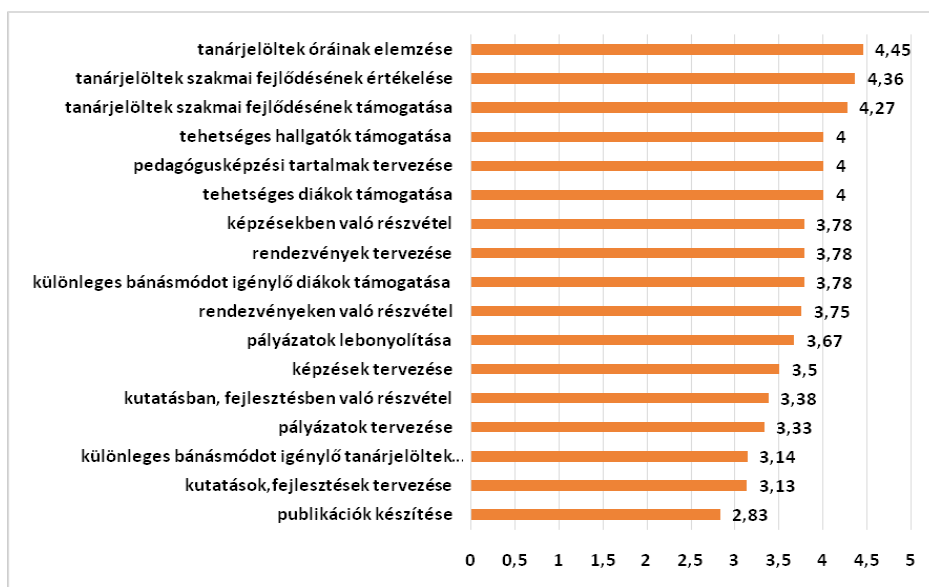
Látható, hogy a pedagógusok igen megosztottak ezen a téren (11. táblázat). Arányaiban a közepes mértékű hasznosulás mellett teszik le a legtöbbet a voksukat, de nem tekinthetünk el azoktól a véleményektől, amelyek szerint kicsi volt a hasznosulás mértéke, vagy egyáltalán nem hasznosultak az eredmények. Ezt támasztják alá azok az elemzések is, amelyek a háttérváltozók (iskolában eltöltött év, beosztás és fokozat) mentén próbáltak feltárni bizonyos eltéréseket a válaszadók csoportjai között. A közepes mértékű hasznosulás véleményén elsősorban a 21–30 évesek az iskolában dolgozók, a szakértők és szaktanácsadók, és a mesterpedagógus fokozatban lévők vannak. Itt vissza kell térnünk a fejezet elején vizsgált

kérdéskörre, vagyis az egyetem és a gyakorlóiskola együttműködése az iskola eredményességének növekedésében a pedagógusok szerint inkább a pedagógusok pedagógiai és szaktudományos tudását hivatott fejleszteni. A közös kutatások eredményeivel kapcsolatban megfogalmazott kételyek itt támasztják alá, hogy az iskola eredményességének a növelésében miért nem tulajdonítanak fontos szerepet a közös kutatásoknak.

Összegzésképpen tehát elmondható, hogy a kutatásokba való bekapcsolódást az iskola Szakmai Fejlesztő Iskolává válásában fontosnak tartják a pedagógusok, mégis inkább az oktatók feladatának tartják azt. Viszonylag kevesen, kicsit több, mint egyharmaduk vett részt ezekben a kutatásokban, az eredmények hasznosulásával kapcsolatban azonban kétségeik vannak. Harmadik hipotézisünk (H3) nem nyert alátámasztást. Bár a gyakorlóiskola fejlesztő iskolává válásában a pedagógusok fontosnak tartják az egyetemmel közösen végzett kutatásokat, ez a ténylegesen a kutatásokba bekapcsolódó pedagógusok számában nem tükröződik.

Az oktatók

Az oktatók a hallgatók színvonalas felkészítését tartják a legfontosabb gyakorlóiskolai feladatnak (átlag 5). Az egyetemmel való kutatási együttműködés csak kilencedik a rangsorban (átlag 3,92). A pedagógusok részvétele pedagógiai, pszichológiai témájú kutatásokban (átlag 3,5) és szaktudományi kutatásokban (átlag 3,25) csak ezután kerül megnevezésre (Véleménye szerint mik a gyakorló iskola legfontosabb feladatai? Oktatói kérdőív, 19. kérdés).



6. ábra: A gyakorlóiskolai tanárokkal való együttműködés elégedettsége (5-fokú Likert-skála) (N= 11) (készítette: Bencze Rita)

Ami pedig az oktatók elégedettségét illeti a gyakorlóiskola egyetemmel való együttműködésével a kutatásban, fejlesztésben való részvétel esetében a 3,38-as átlag közepes elégedettséget jelez (Mennyire ítéli eredményesnek az együttműködést?, Oktatói kérdőív, 17.) még kisebb ez az érték a kutatások, fejlesztések tervezése (3,13) és a publikációk készítése területén (2,83) (6. ábra). Sorrendileg a három részterület a 17 kategóriából a 13., 16. és 17. helyet foglalja el. Ez azt mutatja, hogy az oktatók véleménye szerint a gyakorlóiskola pedagógusai nem lépnek fel aktív kezdeményezőként, a gyakorlati problémák megoldásához vezető magasabb szintű reflektivitás dimenziójának megvalósításához.

A gyakorlóiskola és a hallgatók

Az egyetem és a gyakorló iskola együttműködését a szakmai fejlesztés vonatkozásában érdemes megvizsgálni a hallgatók szempontjából is (Hallgatói kérdőív 15.). A válaszadók egy 5 fokozatú skálán értékelték a lehetséges válaszokat:

Ön mennyire elégedett az alábbiakkal? 1 = egyáltalán nem vagyok elégedett, 2 = inkább nem vagyok elégedett, 3 = elégedett vagyok meg nem is, 4 = inkább elégedett vagyok, 5 = teljes mértékben elégedett vagyok

	<i>a hallgatók elégedettsége az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlatok tartalma közötti összhanggal</i>	<i>saját szaktárgyi felkészültség</i>	<i>saját pedagógiai, pszichológiai felkészültség</i>	<i>saját szakmódszertani felkészültség</i>
N=22				
átlag	2,89	4,05	4,11	3,94

12. táblázat: A hallgatók elégedettsége az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlatok tartalma közötti összhanggal

A hallgatók bár kevesen töltötték ki a kérdőívet (22 fő), a mért adatok átlagai alapján nem igazán elégedettek az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlatok közötti tartalmi összhanggal, ami felveti az egyetem és a gyakorlóiskola együttműködésének a hiányosságait (12. táblázat). Saját pedagógiai és pszichológiai és szaktárgyi felkészültségüket jó színvonalúnak ítélik meg. A módszertani felkészültségüket kissé alacsonyabbra értékelik. A válaszadók szerint az egyetemi kurzusok a szakmai tudáson belül a munkaformák (16 fő), a szaktárgyi tudás (12 fő), a pedagógiai tudás (11 fő), a tanári önreflexió (10 fő), a pszichológiai tudás (10 fő) és a szakmódszertani tudás (10 fő) vonatkozásában adják a legtöbbet a tanári professzióra való felkészülésben. A kollégákkal való együttműködés (0 fő), a felzárkóztatás (1 fő), az osztályfőnöki feladatok (1 fő), a szülőkkel való együttműködés (1 fő), a fegyelmezés (1 fő) területein a válaszadók közül igen kevesen kapnak felkészítést (Mely területeken biztosították leginkább az egyetemi kurzusok a tanári professzióra való felkészítést?, Hallgatói kérdőív 17.).

A gyakorlóiskola az óravezetés (16 fő), a munkaformák (15 fő), a szakmódszertani tudás (15 fő), a pedagógiai tervezés (13 fő) területén készíti leginkább fel a hallgatókat a pályára. Hiánynak érzik a szülőkkel való együttműködés (0 fő) és az osztályfőnöki feladatok (1 fő) területein való felkészítést (Mely területeken biztosították leginkább a gyakorlóiskolai feladatok a tanári professzióra való felkészülést?, Hallgatói kérdőív 18.). Azok a válaszadók, akik alacsonyra értékelik az egyetemi képzés és a gyakorlóiskola tartalmi összhangját a leggyakrabban az egyetemi képzés gyakorlatorientáltságát nevezik meg hiányként (8 fő), (Kérjük, jelölje meg, hogy mennyire elégedett az alábbiakkal!, Hallgatói kérdőív 15.). A hallgatók bizonyos szervezésből adódó ütközéseket is megemlítenek, például a módszertani

gyakorlat később van az egyetemen, mint a gyakorlóban, vagy ütköznek a hallgató órarendjében az egyetemi órák és a gyakorlóiskolai feladatok.

Szembetűnően alacsony a hallgatók együttműködése a gyakorlóiskola más szaktanáraival. A 22 válaszadóból 1 fő vett részt tantestületi, 1 fő munkaközösségi megbeszélésen (Részt vett Ön az iskolai gyakorlatai során nevelőtestületi értekezleten?, Hallgatói kérdőív, 21., és Részt vett Ön az iskolai gyakorlatai során munkaközösségi megbeszélésen?, Hallgatói kérdőív, 23.). Vagyis a gyakorlóval való kapcsolatot a pedagógusok vonatkozásában csakis a szakvezető jelenti a hallgatók számára.

A kérdőív nyílt kérdésére adott válaszai alapján összehasonlító a gyakorlóiskolai tevékenység és a féléves tanítási gyakorlat (Miben látja a leglényegesebb különbséget az egri tanítási gyakorlat és a féléves tanítási gyakorlat között?, Hallgatói kérdőív, 27. nyílt kérdés). A hallgatók a gyakorlóiskolai tevékenység mellett sorolnak fel olyan érveket, mint a részletes, dokumentált óratervezés, a diákok jó fegyelmi helyzete és motiváltsága, a szakvezető módszertani felkészültsége. Ugyanakkor igen sok pozitív elemet neveznek meg a féléves tanítási gyakorlatukra vonatkozóan is felismerve a két gyakorlat közötti funkcionális különbséget: nagyobb önállóság, több fejlődési lehetőség, több idő a diákokkal való kapcsolat alakítására, több lehetőség az iskola, mint intézmény megismerésére.

A hallgatók nézeteinek vizsgálata alapján megállapítható, hogy a gyakorlóiskola és benne a magas szakmai színvonalat képviselő szakvezető nagyon fontos szerepet játszik a tanári professzióra való felkészítésben. Alátámasztást nyert negyedik hipotézisünk (H4), amelyik szerint a gyakorlóiskolai pedagógusok magas szintű szakmai tudása és a pálya iránti elkötelezettsége hat a hallgatók nézeteire. A gyakorlóiskolai jelenlét elsősorban a tanóra keretein belüli gyakorlati tapasztalatok szerzését biztosítja a hallgatóknak. Hiányként jelenik meg a szélesebb szakmai kontextusba való bekapcsolódás biztosítása a hallgató számára a szakmai fejlesztés vonatkozásában. Ötödik hipotézisünk (H5), azaz a pedagógusok törekszenek a tanárjelöltek bevonására az iskola szakmai önfejlesztő tevékenységébe elhivatottságuk növelése érdekében, nem nyert alátámasztást.

Szintén hiányként nevezhető meg az egyetem és a gyakorlóiskola összehangoltabb együttműködése mind tartalmi, mind szervezési oldalról. Korábban a pedagógusok nézeteit elemezve a 4. táblázat alapján azt a következtetést vontuk le, hogy a pedagógusok nem tulajdonítanak kiemelkedő szerepet az egyetem és a gyakorló együttműködésének, a hallgatók nagyobb támogatásának a Szakmai Fej-

lesztő Iskolává váláshoz. Mindez tetten érhető a hallgatók nézeteiben, többet várnak a gyakorlóiskolától: a tanórákra korlátozott szakmai tudás megosztás tanórán kívüli tudásmegosztássá való szélesítését. Ezért jövőbeli feladatként fogalmazható meg a hallgatóknak a tanítás szélesebb kontextusába való bevezetése például pedagóguskollégákkal, szülőkkel való kapcsolattartás fejlesztése, fegyelmezési problémákra való felkészítés, valamint az egyetem és a gyakorlóiskola tartalmi és szervezési kérdésekben való nagyobb fokú kooperációja.

A gyakorlóiskola önfejlesztő tevékenysége és a szülők

Ennek a kérdéskörnek a központi eleme az, hogy a gyakorlóiskola önfejlesztő tevékenysége hogyan tükröződik a szülők nézeteiben. Egyáltalán tudatosul-e bennük, és ha igen, milyen mértékben? A szülők szerint van-e szerepe az önfejlesztésnek gyermekeik fejlődésében?

Először is azt szeretettük volna megvizsgálni, hogy mennyire játszott szerepet a szülők iskolaválasztásában a szakmai színvonal, a pedagógusok magas szintű szakmai felkészültsége (Szülői kérdőív 7.). Az összes kategóriából itt azokra fókuszáltunk, amelyek a minőségi munka mutatói. Ezek után megnéztük, hogy elvárásaik mennyiben teljesültek, elégedettek-e az iskola és a pedagógusok munkájával (Szülői kérdőív 9.), valamint tulajdonítanak-e valamilyen szerepet gyermekük fejlődésében az iskola és a pedagógusok erőfeszítéseinek a szakmai színvonal emelésére.

<i>kategóriák</i> <i>N=247</i>	<i>Kérjük, értékelje, hogy mennyire tartotta fontosnak az alábbi tényezőket, amikor a gyakorlóiskolát választotta gyermeke számára! Nagyon fontos az iskolaválasztásnál/gyakoriság (fő, százalék)</i>	<i>Kérjük, értékelje, hogy mennyire elégedett most ugyanezekkel a tényezőkkel! (1-5 elégedettségi skála) elégedettség/átlag</i>
a pedagógusok jól tanítanak	230 (93,1)	4,11
a pedagógusok szaktárgyi tudása kiemelten jó	220 (89,1)	4,34
színvonalas az idegen nyelvek oktatása	212 (85,8)	4,38
a pedagógusok kiváló nevelők	205 (83)	4,03
elismerten jó iskola	186 (75,3)	4,4
sok gyerek tanul tovább jó egyetemen	168 (68)	4,55
színvonalas a tagozatos képzés	148 (59,9)	4,38
színvonalas az informatika képzés	120 (48,6)	3,94
színvonalas a művészeti képzés	87 (35,2)	4,34

13. táblázat: Szülői elvárások és azok teljesülése

Az iskolaválasztásnál az összes kategória közül is a legfontosabb elvárás a szülők nézetei szerint, hogy a pedagógusok jól tanítsanak (13. táblázat). Még az első öt kategóriába tartozik a pedagógusok magas szintű szaktárgyi tudása. Az első tíz kategóriába bele tartozik a színvonalas idegen nyelvoktatás, a kiváló nevelés, a mindezek által biztosított jó hírnév és hogy sok diák tanul tovább jó főiskolákon és egyetemeken. Az iskolaválasztást és az elégedettséget meghatározó első tíz kategóriában a magas szakmaiság 60%-os részesedéssel van jelen. A belső arányok azonban az elégedettségénél megváltoznak. Ott az első öt kategóriában csak egy jelenik meg, méghozzá a jó továbbtanulási arány. Az, hogy elismerten jó az iskola, színvonalas az idegen nyelvek tanítása, a tagozatos képzés, a művészeti képzés és a pedagógusok kiemelten jó szaktárgyi tudással rendelkeznek csak a második öt kategóriába került besorolásra. Az, hogy a pedagógusok jól tanítanak az elégedettség rangsorában csak a tizennegyedik helyet, illetve hogy kiváló nevelők a tizenötödik helyet kapta.

Szerettük volna megtudni, hogy a szülők szerint milyen tényezők azok, amelyek elősegítik az iskola színvonalának növelését (Szülői kérdőív 23.).

<i>Ön szerint milyen mértékben akadályozzák vagy segítik az alábbi tényezők az iskola szakmai színvonalának emelkedését? nagymértékben akadályozza, inkább akadályozza, részben akadályozza, részben segíti, inkább segíti, nagymértékben segíti, nem befolyásolja, nem tudom megítélni kategóriák N=247</i>	<i>átlag</i>
bontott csoportok	4,75
tanórákhoz szükséges eszközök	4,65
az iskola infrastruktúrája	4,64
a pedagógus motiváltsága	4,53
tanulók motiváltsága	4,45
tantermek berendezése	4,43
tanulók tudásszintje iskolába lépéskor	4,34
órarend	4,03
a pedagógus munkaterhelése	3

14. táblázat: A szülők értékelése az iskola színvonalát befolyásoló tényezőkről

Elsősorban az iskolai élet szervezésével, felszereltségével kapcsolatos tényezők azok, amelyek a szülők véleménye szerint meghatározó szerepet játszanak a színvonal emelésében (14. táblázat). Az emberi tényező és azon belül a pedagógus csak a negyedik helyen jelenik meg először a rangsorban.

Tovább elemezve az iskola fejlesztésére vonatkozó szülői javaslatokat mi elsősorban a szakmai munka színvonalára vonatkozókat vettük górcső alá. Külön nyílt kérdéssel is rákérdeztünk, hogy a szülők szerint melyik három területen kellene az iskolának leginkább javítania (Kérjük, sorolja fel azt a három területet, hiányosságot, amelyeken az Ön véleménye szerint a legfontosabb lenne, hogy a gyakorlóiskola változtasson! Szülői kérdőív, 29.).

A 232 válaszadóból 96 fő tett javaslatot a szakmai munkára vonatkozóan. A szülői válaszokat tartalomelemzéssel nagyobb csoportokba soroltuk és így születt meg 19 fő kategória. A legtöbben a szak- és nevelésmódszertani felkészültség javítását említették (23 megnevezés). Nagyon fontosnak tartják a differenciálást és az egyéni bánásmód alkalmazását (22), az órarend zsúfoltságából és ésszerűtlenségéből adódó nehézségek leküzdését (15), valamint a pedagógusok empatikus készségeinek, gyermekközpontúságának erősítését (13).

Az iskola pályázati tevékenységének értékelésére is kíváncsiak voltunk a szülők szemszögéből, ezért kérdeztük meg, hogy eredményesnek tartják-e azt (Véleménye szerint eredményes a gyakorlóiskola pályázati tevékenysége?, Szülői kérdőív 24. lásd 9.1. táblázat.). A válaszadók több, mint fele (65,7%) eredményesnek ítélte meg ezt a tevékenységet, de figyelemre méltó azoknak az aránya, akik úgy érzik, hogy nem tudják megítélni (42,7%). Ez továbbgondolásra késztetett bennünket. Talán szükséges lenne valamilyen hatástanulmányt készíteni a pályázatok vonatkozásában, amellyel tisztázni lehetne az általuk biztosított hozzáadott értéket. A továbbiakban pedig az iskola vezetése ezt kommunikálni tudná mind a kollégák, a fenntartó és a szülők irányába.

Hatodik hipotézisünk (H6), amelyik szerint a szülők iskolával szemben megfogalmazott elvárásaiban fontos szerepet kap a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése, amely gyermekeik fejlődésének alapvető feltétele, ennek alapján értékeli az iskola eredményességét csak részben nyert alátámasztást. A megkérdezett szülők iskolaválasztását nagyon is befolyásolta a gyakorlóiskola szakmai színvonala, ugyanakkor jelen esetben kevésbé elégedettek azzal. Az iskola szakmai színvonalának további növeléshez nem elsősorban a pedagógusok szakmai fejlődését tartják fontosnak, hanem szerintük a szervezés és az infrastruktúra javítása viszi előre az iskolát. A pályázatok hatásának szülői megítélésére vonatkozóan azért nehéz következtetéseket megfogalmazni, mert nagyon sokan nem tudják azt megítélni, így az iskola vezetés számára további feladatokat jelent a hatások felmérése és kommunikálása a szülők felé.

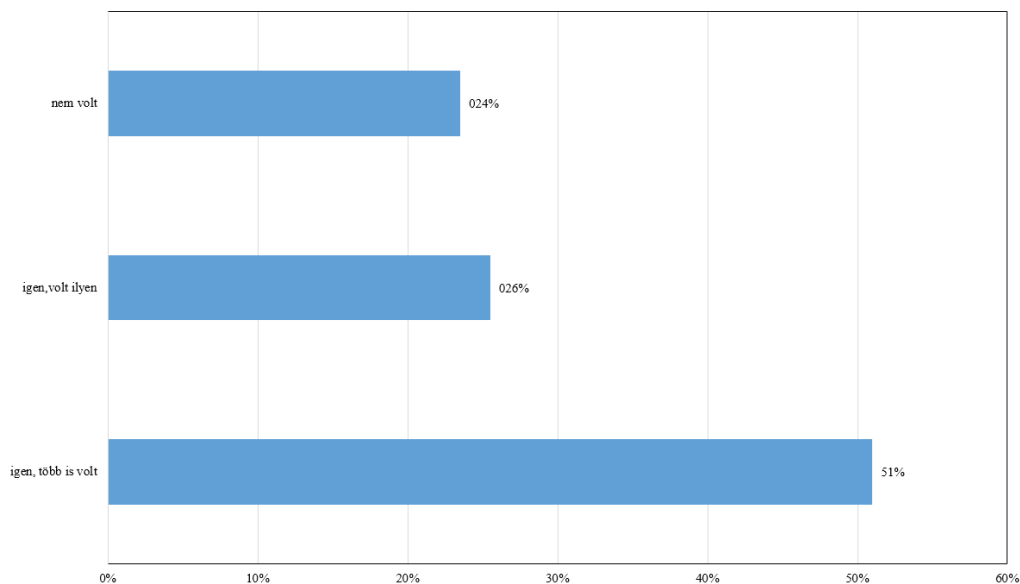
A gyakorlóiskola önfejlesztő tevékenysége és a diákok

A tanulók nézeteit vizsgálva a gyakorlóiskola szakmai önfejlesztésére vonatkozóan az volt számunkra a kiinduló kérdés, hogy tudatában vannak-e a diákok, hogy ez az intézmény magasabb elvárásokat fogalmaz meg az őket tanító pedagógusokkal szemben, mint egy másik iskola. Ennek kiderítésére először is arra kérdeztünk rá, hogy tisztában vannak-e azzal, hogy a pedagógusaik a legmodernebb módszerekkel tanítják őket (Felső tanuló kérdőív, 9.).

Szerinted a tanáraid a legmodernebb módszerekkel tanítanak Titeket? igen, nem, nem tudom kategóriák N=255	gyakoriság (fő)	relatív gyakoriság/%
igen	115	45,1
nem	55	21,6
nem tudom	85	33,3
összes	255	100

15. táblázat: A pedagógusok által alkalmazott új módszerek megítélése a tanulók szerint

A válaszadó tanulók, mintegy 67%-a nyilatkozott úgy hogy igenis tisztában vannak tanáraik módszertani felkészültségével, és a 67%-nak kétharmada gondolja úgy, hogy modern módszerekkel tanítanak, egyharmaduk pedig, hogy nem. Nem hanyagolható azonban el, hogy körülbelül egyharmada a teljes mintának nincs tisztában azzal, hogy milyen módszerekkel tanítják őket tanáraik (15. táblázat).



7. ábra: A pedagógusok által alkalmazott új eszközök, feladatok, módszerek a tanulók megítélése szerint (N=255)

Ezt a kérdést kicsit mélyebben kibontva (Az elmúlt tanév során volt-e olyan, számodra új eszköz, feladat, vagy módszer, amelyet a tanáraitok kipróbáltak veletek az órán, és tetszett neked?, Felső tanuló kérdőív 10.) az is kiderült, hogy a

válaszadók nagy többsége (76,50%) érzekelte, hogy az elmúlt tanévben a pedagógusok egy vagy több alkalommal is valamilyen új eszközt, módszert, vagy feladatot használtak fel a tanítás során (7. ábra). A válaszadók fele úgy nyilatkozott, hogy több alkalommal is sor került erre.

Fontos volt kideríteni, hogy a diákok saját fejlődésüket az elmúlt tanévben mi nek tulajdonították, és hogy tetten érhető-e az okok között a pedagógusok szakmai fejlődése (Szerinted miért fejlődöttél?, Felső tanuló kérdőív 25.) A fejlődésük legfőbb okának saját motivációjukat jelölték meg (56%). A rangsorban harmadikként jelennek meg a pedagógusok által alkalmazott új módszerek (13,9%=69 fő), majd ötödikként az új eszközök használata a tanulás során (9,8%=49 fő). Igen kevesen jelölték meg a külön felzárkóztatást, a korrepetálást és a tehetséggondozást. A diákok első okként megjelenő nagyobb motivációja a pedagógusok szakmai fejlődésének indirekt mutatója, az új szakmai ismeretek, készségek elsajátítása motíválja a pedagógust a gyakorlatban történő alkalmazásra. A 498 válaszból 162 válasz (32,5%) direkt módon utal a pedagógusok szakmai fejlődésére. Ezen belül az új módszerek, eszközök egyharmada bizonyul tehát eredményesnek diákok szerint. A hetedik hipotézisünk (H7) is alátámasztásra került, vagyis a pedagógusok szakmai fejlődése tetten érhető a diákok nézeteiben, mindez erősíti a tanulás hatékonyságát.

Összehasonlítottuk a szülők és a diákok nézeteit ebben a kérdésben (Ön szerint mi az oka gyermek fejlődésének?, Szülői kérdőív, 20., és Szerinted miért fejlődöttél?, Felső tanuló kérdőív, 25.).

<i>rangsor</i>	<i>A szülők megítélése szerint a gyermekek fejlődésének oka (N=247)</i>	<i>A diákok megítélése szerint saját fejlődésük oka (N=255)</i>
1.	nagyon jó személyes kapcsolat a tantárgyat tanító pedagógussal	jobban érdekelte a téma
2.	jobban érdekelte gyermekét a téma	szorgalmasabb volt
3.	gyermek szorgalmasabb volt	<i>új módszerekkel tanított a tanár</i>
4.	<i>jobb módszerek alkalmazása</i>	nagyon jó személyes kapcsolat a tantárgyat tanító tanárral
5.	új és többféle eszköz használata a tanulásban	új eszközök használata a tanulás során
6.	különórák	felzárkóztatás, korrepetálás
7.	tehetséggondozás	tehetséggondozás
8.	korrepetálás	-

16. táblázat: A szülők és a diákok által megnevezett a diákok fejlődését elősegítő tényezők

Mindkét csoportnál egyaránt a motiváció növekedése a jobb tanulmányi eredmény oka (16. táblázat). A szülőknél azonban kiemelkedően fontos a tantárgyat tanító pedagógussal való jobb kapcsolat. Ugyanez a tényező a diákoknál csak negyedik a rangsorban. A diákoknál inkább a téma iránti érdeklődés és a szorgalom a motiváció fő oka. A pedagógusok szakmai fejlődése, ami elsősorban az új módszereket jelenti a szülőknél a negyedik, a diákoknál a harmadik a rangsorban. Megállapítható, hogy a szülők és a diákok nézetei sok tekintetben lefedik egymást. A szülők épp úgy, mint az iskolaválasztásnál fontos szerepet tulajdonítanak a pedagógus személyének. A rangsor vége felé jelenik meg a tehetséggondozás, a korrepetálás és a felzárkóztatás mindkét csoportnál. Ez megfontolásra érdemes mind az iskolavezetés, mind pedig a pedagógusok számára.

Összegzés

Tanulmányunkban a pedagógusok, oktatók, hallgatók, diákok és szülők nézeteit vizsgáltuk meg a szakmai fejlesztés szempontjából. Célunk az volt, hogy feltérképezzük, az Eszterházy Károly Gyakorlóiskola példáján keresztül, hogy a Szakmai Fejlesztő Iskolává váláshoz milyen lépéseket szükséges megtenni a jövőben.

A rendelkezésre álló adatok alapján egyértelműen kijelenthető az adott intézmény vonatkozásában, hogy:

- az iskolavezetés és a pedagógusok is a szakmai fejlesztés és fejlődés elsődlegességét vallják, a magas szintű szakmai tudást elsősorban az iskolában tanuló gyermekek fejlesztése érdekében kívánják felhasználni;
- a pedagógusok magasra értékelik szakmai tudásukat, és intenzíven tesznek is e tudás fejlesztéséért;
- a pedagógusok a gyakorlóiskola tudásmegosztó szerepének nem tulajdonítanak nagy jelentőséget, és ez tükröződik a tudásmegosztásban résztvevők számában;
- az egyetemmel való együttműködést és a hallgatók támogatását kevésbé tartják fontosnak a pedagógusok, az egyetemmel való közös kutatások eredményeinek a megítélése nem egyértelműen pozitív, viszonylag kevesen vesznek részt ilyen kutatásokban, inkább saját szakmai tudásuk fejlesztésében kamatoztatják az egyetemmel való kooperációt;
- a gyakorlóiskolai pedagógusok magas szintű szakmai tudása és a pálya iránti elkötelezettsége nagymértékben hatással van a hallgatók nézeteire, ugyanakkor a hallgatók többet várnak az egyetemről és a gyakorlóiskolá-

tól: kedvezőbb lenne számukra, ha a képzés tartalmi és szervezési vonatkozásában hatékonyabb egyeztetés valósulna meg a két intézmény között, másrészt a gyakorlóiskolai, a tanórára fókuszáló képzést szeretnék kitágítani az egész iskolára és az iskolai környezetre is;

- a szülők számára az iskolaválasztásban nagyon fontos a pedagógusok szakmai tudása, ugyanakkor gyermekük bekerülése után kevésbé elégedettek azzal;
- az iskola szakmai színvonalának további növeléshez nem a pedagógusok szakmai fejlődését tartják fontosnak, hanem a szervezés és az infrastruktúra javítását;
- a pályázatok hatását a szakmai színvonal emelésére nem sokan tudják érdemben megítélni, ami az iskola vezetése számára további feladatokat jelent;
- a diákok nézeteiben direkt és indirekt módon is tükröződik a pedagógusok szakmai fejlődésre vonatkozó igénye, ez pedig erősíti a tanulásuk hatékonyságát.

Mindezen eredmények ismeretében következtetésként fogalmazhatjuk meg a gyakorlóiskolák Szakmai Fejlesztő Iskolákká történő átalakuláshoz, hogy az alá-fölrendeltségi viszonyt alapvetően szükséges átalakítani egyenrangú partneri viszonyra. A jelenlegi viszony hozadéka a jövőre nézve, hogy a partnerintézmények munkatársai (vezetők, pedagógusok, oktatók) személyesen is ismerik egymást. E személyes kapcsolatok az egységes szemlélet és fejlesztési koncepció kialakításának kiindulópontját jelenthetik. A kölcsönösségen alapuló kommunikáció egy olyan párbeszéd megindítását eredményezheti, amelyben a partnerek a Szakmai Fejlesztő Iskolává történő átalakulásra vonatkozó elképzeléseiket ütköztethetik, egyeztetethetik. Természetesen ehhez szükséges a képzőhely és a gyakorlóhely vezetésének szemléletbeli változása. Felvetődik a kérdés, hogy melyek azok az *alapvetések*, amelyekről szükséges a párbeszéd megindítása. Kutatási eredményeink alapján kétségkívül elmondható, hogy a *kutatásalapú pedagógusképzés* jelenti az egyik alapvetést. Hogy mit kellene kutatni? Itt utalnánk a *méltányosság* fogalmára. Azt kellene ismerni, hogy az iskolában tanuló diákok milyen egyéni tanulási igényekkel rendelkeznek és ezeknek az igényeknek a kielégítéséhez milyen módszereket, eszközöket, tanulási környezetet szükséges biztosítani. Ezekhez szükséges igazítani a pedagógusok és az oktatók szakmai fejlődését és a tanárjelöltek képzését. Lehetséges-e olyan *feltételeket* (pénzügyi, szervezeti, inf-

rastrukturális) megteremteni, amelyek biztosítják, hogy a gyakorlólhely pedagógusai és az ott gyakorló tanárjelöltek szélesebb körben kapcsolódjanak be kutatásokba, kezdeményezőivé váljanak ezeknek a kutatásoknak, és ne csak végrehajtói legyenek? A másik alapvetés, ami a kutatásalapú pedagógusképzés megvalósításához szükséges a tanárjelöltek számára a szélesebb szakmai kontextus megtapasztalása (tantestületi szintű vagy, kics csoportos megbeszélések, kutatóműhelyekben való részvétel, szakmai továbbképzésekbe való bekapcsolódás, a szülőkkel való kapcsolattartás és kommunikáció, az osztályfőnöki munka szélesebb körébe való bevezetés). Érdemes lenne a hallgatók véleményét többször is kikérni, hiszen a Szakmai Fejlesztő Iskola, nem csak a diákokról, hanem a leendő pedagógusokról is szól. Természetesen ez számos tartalmi és szerkezeti változtatást is igényel a képzőhely (kutatások tervezése, tantervek, tanítási módszerek, szervezési módok, tanítási eszközök) és a gyakorlólhely tekintetében (kutatások tervezése, továbbképzések tervezése, humánerőforrás-gazdálkodás, órarendek tervezése, infrastruktúra fejlesztése). A harmadik alapvetés, hogy a szülőket hogyan lehet bevonni a Szakmai Fejlesztő Iskolává váláshoz szükséges diskurzusokba, melyek azok a pontok, ahol igenis szüksége van az iskolának a szülők visszajelzéseire, vagy akár személyes segítségére (itt most nem csak a tanórán kívüli iskolai rendezvényekre gondolunk). A *kétirányú kommunikáció* (szülők-intézmény) a felek számára erősebb kötődést jelentene. Végül pedig negyedik alapvetésként fontos a *minőségbiztosítás*. Ennek eszközeként a *szakmai önértékelést* javasoljuk éves és ötéves periódusonként. Mindezen alapvetések megvitatásához azonban elengedhetetlen feltétel, hogy ne csak egyetlen kutatás alapján terjesszünk elő javaslatokat. Magyarországon minden pedagógusképzéssel foglalkozó egyetem egyedi profillal rendelkezik, szükséges lenne tehát a *kutatói párbeszéd*.

Irodalom

- Abdal-Haqq, I. (1998): *Professional Development Schools: weighing the evidence*. Corwin Press, Thousand Oaks.
- Clark, R. W. (1999): Effective Professional Development Schools. *Agenda for Education in a Democracy V.3*, Jossey-Bass, San Francisco. 28–65.
- Darling-Hammond, L. (1994): *Professional Development Schools: Schools to develop profession*. Teacher College Press, New York.
- Falus Iván (2002): A tanuló tanár, *Iskolakultúra*, 6. évf., 7. sz. 76–80.
- Fountain, C. A. (1997): *Collaborative agenda for change: Examining the impact of urban professional development schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Phoenix, AZ. (ED 415 233)
- Furlong, J. – Campbell, A. – Howson, J. – Lewis, S. – McNamara, O. (2006): Partnership in English initial teacher education: changing times, changing definitions. Evidence from the Teacher Training Agency's National Partnership Project. *Scottish Educational Review*, 37(1), 32–45.
- Kopp Erika – Kálmán Orsolya (2015): Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni tanítási gyakorlat terén, In: Rapos Nóra – Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása – 2015*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kotschy Beáta (2003): Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége. *Pedagógusképzés*, 1. évf. 1–2. sz. 109–117.
- Krist, D. – White, J. – Whitelaw, L. (2016): PDS Partnership Ideas to Promote College and Career Readiness, NAPDS Conference, 2016 March 3–6., *PDS Partners*, 11/3. p. 11., Washington D.C
- National Council for the Accreditation of Teacher Education (2016): Professional Development Schools
<http://www.ncate.org/ProfessionalDevelopmentSchools/tabid/497/Default.aspx>
Letöltés ideje: 2018. 02. 10.
- Pennsylvania State University: What is a Professional Development School?,
<http://ed.psu.edu/pds/elementary/general-information/what-is-a-professional-development-school> Letöltés ideje: 2018.03.02.
- Pritchard, F. – Ancess, J. (1999): *The effects of professional development schools: A literature review*. Teachers College, National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching, New York.
- Professional Development Schools, NCATE Standars,
<http://www.ncate.org/ProfessionalDevelopmentSchools/tabid/497/Default.aspx>
Letöltés ideje: 2018. 07. 10.

- Romerdahl, N. – Gehrke, N. (1993): *The shared leadership in teacher leaders and principals in professional development schools*, Paper presented at the annual meeting of the AERA, Atlanta.
- Schwartz, W. (2000): The Impact of Professional Development Schools on the Education of Urban Students. ERIC Digest, <https://www.ericdigests.org/2001-2/urban.html> Letöltés ideje: 2018.03.10.
- Shen, J. (1993): Voices from the field: School-based faculty members vision of pre-service teacher education in the context of a professional development school. (Occasional paper No.16.) University of Washington, Seattle.
- Teitel, L. (2004): Two Decades of Professional Development School Development in the United States. What Have We Learned? Where Do We Go from Here?, *Journal of In-service Education* 30(3), 401–416.
- The Holmes Group (1986): Tomorrow's teachers. East Lansing, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399220.pdf> Letöltés ideje: 2018. 07. 10.
- The Holmes Group (1990): Tomorrow's schools. East Lansing, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399220.pdf> Letöltés ideje: 2018. 07. 10.

Professional Development Schools as One of the Potential Models for Renewing Teacher Education

There are several approaches to renewing the current system of Hungarian teacher education. One of them focuses on Teachers' Professional Development. The purpose of this study, conducted within the framework of a wide-scale empirical research project, is to explore the professional development opportunities provided by the faculty of the Educational Sciences of Eszterházy Károly University and its practice school. It also makes recommendations for the introduction of a new model of Professional Development Schools in Hungary based on the evaluation of the current system.

Keywords: teacher training, professional development, professional development school, practice school

Iskolateremtők

Befogadott egy cigány falu – nagy élmény! Interjú Kereszty Zsuzsával

Kolosai Nedda

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának egyetemi docense
kolosai.nedda@tok.elte.hu

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.1-2.07

Kereszty Zsuzsával 2017 májusában egy napfényes napon, reggeltől beszélgettünk. Határozottan, őszinte kedvességgel mondta meg, meddig ér rá. Életútinterjút készítettünk, időre. És minden, ami a kérdezőnek fontos volt, belefért. Mesélt az iskoláskorában megfigyelt jegenyefáról, gimnazistakori teázásáról *Szabó Lőrinc*cel és *Juhász Ferenc*cel. Arról gondolkodott, az iskola, a tanárai, saját tapasztalatai milyen módokon alakították életszemléletét és pedagógiáról való gondolkodását.



Köszönöm szépen, hogy elfogadtad ezt az interjút! Azt szeretném kérni tőled, képzeld el az életedet, mint egy utat, amely a jövőben folytatódik, a múltban elkezdődött. Most sétálj vissza ezen az úton, egészen addig, amíg óvodás és iskolás voltál! Hogyan emlékszel az óvodára, az iskolád első éveire?

A Sas-hegyen laktunk, közel a Tanítóképzőhöz. Egy magánóvodába íratott anyám, ahová nem szerettem járni. Elöttem van egy kép: megyek haza az óvodából, és azon gondolkodom, mit kellene anyámnak mondanom, hogy ide soha többet ne küldjenek. Azt kell mondanom, jöttem rá, hogy minket ott nem visznek levegőre. Anyám valamiért ezt elhitte, vagy csak megértette, hogy nem szívesen megyek, és nem kellett óvodába járnom. Otthon akartam maradni.

Első osztályba két hónapig jártam, akkor folyt Budapest ostroma. Írni-olvasni a Dayka Gábor utcai óvóhely egyik sarkában a bátyámtól és Móra Ferenc *Arany*

Zengő ABC-jéből tanultam. Mikor konszolidálódott a helyzet, anyám oda íratott engem is, ahová a bátyám már három éve járt, a *Domokosné Löllbach Emma* által alapított *Új Iskolába*. Régóta tudom, hogy egész pályám szempontjából meghatározó az, ami ott velünk történt. Annak ellenére, hogy az iskolák államosításáig ez mindössze három és fél *Új Iskolában* töltött év volt.

Egyszerűen csak együtt éltünk a tanítókkal az Új Iskolában

Volt egy számtanfűzetünk és egy naplónk, semmi más. A naplóba leírtuk, lerajzoltuk, ami éppen történt az osztállyal. Élt egy cinke a teraszon, őt figyeltük, abban az időben épült a Sió-csatorna, kimentünk az iskolaudvarra, és agyagból, homokból megépítettük a csatorna medrét. Ki kellett választanunk egy lakásunkhoz közeli fát. Jegenye volt a kertünkben, azt kellett ősszel, télen, tavasszal lerajzolni, írni róla. Ma is más közöm van a jegenyéhez, mint a többi fához.

Az *Új Iskola* számomra meghatározó élmény volt. Hosszú ideig azt hittem, ezt eltűzom. De a *Domokosné* születésének 100. évfordulójára rendezett konferencián beszédet mondott *Göncz Árpád*, aki az első négy elemi szintén ott végezte, és arról beszélt, hogy ez a négy év meghatározó volt a számára. Kiderült, ezzel az élménnyel nem vagyok egyedül.

Az iskolák államosítása után a Németvölgyi Úti Általános Iskolába jártam, hatodiktól nyolcadikig. A kontraszt elképesztően erős volt! Utólag visszagondolva, csak egy átlagos állami iskola volt. Jó volt a magyartanárnőnk, ez a tárgy fontos volt nekem, de ammóniaszagú volt a folyosó, valamint az osztálytársak, a tanárok és a gyerekek közti kapcsolatot tekintve a két iskola légkörében óriási volt a különbség. Megint kitaláltam valamit, most se volt igaz, azt meséltem az ismerősöknek, amire vágytam, hogy összebeszéltünk az osztálytársaimmal, és egy napra az egész osztály megszökött az iskolából. A Németvölgyi után újra nagyon jó időszak következett, a Szilágyi Gimnáziumba kerültem.

Meghatározó tanító, pedagógus személyiségre emlékszel ebből az iskolai időszakodból?

Az *Új Iskolában* volt egy fantasztikus alsós tanítónő, *Kápolnási Hermin*, aki még kilencven évesen is utazgatott a nagyvilágban, akár repülőn is. Melegszívű, okos ember volt. De mégsem rá emlékszem úgy, mint erős hatású személyiségre, hanem az angol tanárnőre, *Oli nénire*, *Orfanidesz Olimpiára*. Vékony, könnyed járású, szinte légies, sugárzó nő volt. Nagyon kevés óránk volt vele hetente, és még-

is... Egyszer, évtizedekkel később, egy nehéz élethelyzetben elgondolkoztam, milyen is szeretnék lenni tulajdonképpen, és *Oli néni* jutott eszembe. Sose leszek olyan, se alkatilag, se a stílust tekintve, de ő mint ideál megmaradt. (Zárójelben jegyzem meg, hogy amikor rá visszaemlékeztem, már itt laktunk a Logodi utcában, s ahogy eszembe jutott, úgy jelent meg előttem, mintha itt jönne fel a lépcsőn a Mikó utca felőli oldalon. Később, az *Új Iskola* egyik évkönyvéből tudtam meg, hogy *Oli néni* is a Logodi utcában lakott, akkori lakását csak néhány ház választja el a házunktól. Sokszor jöhetett fel a Mikó utcai lépcsőn, de erről tapasztalatból nem tudhattam. Ez lehet véletlen egybeesés is, én többet láttam benne.) Meghatározó tanár-élményem már csak a gimnáziumból van.

Konkrét pozitív iskolai élményre emlékszel ebből az iskolai időszakból? Megpróbálnál felidézni egy konkrét pozitív élményt az első évekből?

Volt egy nagyon jó barátnőm, aki kiskamasz korában meghalt rákban, vele sokat sétáltunk az iskolaudvaron. Ez nem iskolai élmény igazán, de nekem az iskolához, mint helyszínhez kötődik. Ott vitatkoztunk nyolcévesen az udvaron újra és újra érvelve Isten létéről vagy nem létéről.

Az *Új iskola* mellett Neveléslélektani Kutatócsoport működött. Megalapítója, vezetője, a gondolkodás-lélektannal foglalkozó *Baranyai Erzsébet* volt. Minden évben készítettek velünk egyenként, nyelvi fejlettséget vizsgáló tesztet. Szavak jelentését kellett értelmezni. Emlékszem, egyszer nem tudtam, mit jelent, hogy „válogatják a legények elejét”. Erős élményem, ahogy lekvárt főztünk, a kezem „emlékszik” az agyagra, amelyből a Sió-csatorna oldalfalait építettük, emlékszem, ahogy álltam és figyeltem választott fát, a jegenyét.

Ahogy visszatekintesz, most már ezekkel a tapasztalatokkal, gondolatokkal, mi volt a különbség a két iskola között a Németvölgyi Általános Iskola, meg az Új Iskola között számodra?

Az *Új Iskolában* együtt éltek velünk a tanítók, együtt próbáltuk felfedezni, ami körülöttünk történt. Cselekedetünk és egyéni naplóban jegyeztük a tapasztalatainkat. Gyűjtöttünk a szegényeknek, felírtuk, hány kiló liszt, krumpli, cukor gyűlt össze, mindezt hova vittük, kinek adtuk át. Karácsony előtt együtt választottuk ki, melyik régi zsoldárt fogjuk megtanulni. A másodikban kiválasztottat most is tudom. Kiválasztottuk, beírtuk a naplóba, megtanultuk. Együtt éltünk. Ahogy egy családban arra figyelnek, hogy a gyerek töltekezzen is, miközben jelen van és

részt vesz a felnőttek tevékenységében. A Németvölgyiben meg becsöngettek, beültünk a padba, jött a tanár, felelni kellett. Szóval az *Új Iskolában* átélni, lejegyezni, lerajzolni kellett, a Németvölgyiben megtanulni, azután felelni belőle. Számomra az iskolaélmény: az *Új Iskola*-beli közös tapasztalás. Azt, hogy egy tanár által „leadott, elmondott anyagból” felelni kell, hatodikban tapasztaltam először. Jöhet a gimnázium?

Igen, kérlek szépen!

1956-ban érettségiztem, '52 és '56 között jártam a Szilágyiba,¹ ahol akkor egyetemi katedrájuktól megfosztott tanárok is tanítottak. Kimagasló intellektussal, tudással jöttek a felsőoktatásból. Magyartanárom, aki számomra meghatározó személyiség, *Baránszky Jób László* Kolozsváron volt az Irodalomtudományi Tanszék vezetője, esztétika professzor. Ő tanította a magyart, és ő volt a helyettes osztályfőnökünk. *Kratofil Dezső*, a szegedi *Cselekvés Iskola* egyik alapítója volt a matematika tanárunk, *Fraknói Tibor* tanította a kémiát. Kimagasló egyéniségek voltak, akik középiskolába kerülve nem érezték magukat valamitől megfosztottnak. Egyszerűen élvezték az új helyzetet, legalábbis akkor mi így láttuk. *Baránszky* minden órára a hóna alatt könyvek sokaságát hozta. Előfordult, hogy az egyik cipője szürke, a másik fekete volt, mégsem nevettük ki. Felolvasott, beszélt, és mintha magával egyenrangúnak tekintett volna minket. Közben finom, közvetett módon úgy nevelt, hogy ezt utólag csak csodálni tudom! Édesanyám tanár volt. Néhányunkon kívül, ez az osztály budai úrilányok gyülekezete volt, kivéve egy „házmesterlányt” is, akit az úrilányok – ezt lehetett érezni a levegőben – lenéztek. *Baránszky* tanár úr egyszer csak így szólt hozzá: „Kedves Ági! Erről mi a véleménye?” A tárgy, amelyről *Baránszky* véleményt kért, utólag közömbös. Ettől a kérdéstől kezdve *Ági* véleménye érdekelte az osztályt is.

Egy ideig egy szép, piperkőc, elsősorban külsőségekre figyelő lány véleménye befolyásolta az osztályt. Rákospalotai, szegényebb fiúkból álló osztállyal jártunk együtt tánciskolába. Ez a lány lenézte a rákospalotai fiúkat, azt hangoztatta, előkelőbb fiúkkal kellene táncolnunk. Egyik órán *Baránszky* tanár úr Baudelaire-t idézett. Az idézett sorokra ma is a fülemben vannak:

*„...van szépség, melyet méltó, hogy megcsodáljon
a méla vágy, pedig mélyén titok nem ég,
ékszeretlen tok és emléktelen medáljon,*

¹ Szilágyi Erzsébet Gimnázium, Budapest I. kerület.

mélyebb és üresebb nálad is üres ég.”

Emlékszem a vers utáni csendre. Megértettük, miért idézte ezt a tanár úr. Dalma tekintélyének vége volt. Az osztály értékrendjében a megfelelő helyre került.

Teázás Szabó Lőrincsel és Juhász Ferencsel

A magyar dolgozatra lehetett ötös, jeles és kitűnő osztályzatot kapni a gimnáziumban. Aki kitűnőt kapott, az abban a hónapban együtt teázhatott egy íróval. Szabó Lőrincsel, Juhász Ferencsel közös teázásra emlékszem. Új verseikből olvastak fel, a tanár úr pedig olyan kérdéseket tett fel nekik, hogy válaszaik nekünk is fontosak lehessenek. A *Huszonhatodik évet (Szabó Lőrinc)* és *Juhász Ferenc Virágok hatalmát* ma is másképp olvasom. Létrejött, nyilván a kamaszkor lelkesedésébe ágyazva egy személyes kapcsolat jelentős költők műveivel. Ezek a teázások fontos események voltak a gimnázium életében. A *Szilágyi* ebben az időben remek hely volt!

Személyes köszönni valóm is van a Szilágyinak. Korán önállósodtam. Otthoni vallásos nevelés és a család tudta nélkül, befogadó közösséget keresve, tagja lettem a *Barlay Szabolcs* ciszter szerzetes által vezetett illegális hittanecsoport-hálózatnak. Először tanultam, aztán nálam egy-két évvel fiatalabbaknak tanítottam is hittant. Ebből az Államvédelmi Hatóság államellenes összeesküvést kreált. Negyedik koromban egy napon kihallgatásra idéztek a Gyorskocsi utcába. Otthon nem mertem szólni az idézésről, iskolai hiányzásomat nem tudtam igazolni. Meglepetésemre a gimnáziumban arról a napról senki sem kért tőlem igazolást, az osztályfőnököm úgy tett, mintha nem is tudná, hogy aznap nem voltam ott. Évtizedekkel később mondta el *Bálint Béla* igazgató úr egy osztálytalálkozón, hogy őt az ÁVH értesítette az „államellenes cselekményben” való részvételemről. *Bálint Béla* ennek ellenére – ’56 tavaszát írtuk ekkor –, egyetemre javasolt. A *Szilágyi Erzsébet Gimnázium* sziget volt, számomra legalábbis.

Elgondolkodtató, rendkívüli történetek. Részben utaltál a családdra. Megtennéd, hogy kicsit mesélsz a családdról?

Az apám családja német gyökerű, egyik ágon német zsidó, a *Kereszty* a *Kerst* név magyarosított változata. (Sok évvel később heidelbergi telefonkönyvben kerestem és tucatszámra találtam *Kerst* vezetéknevet.) Dédapám katonaorvos volt, a szabadságharc egyik csatája után, a sebesült *Görgeyt* is kezelte. Ő hol *Kerst*, hol

Kereszty Bélaként szerepel a hadtörténeti levéltár orvoslistáin, valószínűleg ő magyarosította a nevünket *Kerstről Keresztyre*.

Anyám felmenői, addig, amíg a családi emlékezet egyáltalán tart, erdélyi református papok vagy tanítók. Szüleim későn házasodtak össze, nem tudtak összecsiszolódni. Az otthoni légkörre erős feszültség volt jellemző, így nagyon korán elkezdtem kifelé élni. Nagyon pozitív viszont, hogy anyám, aki biológia és testnevelés szakos tanár volt, pontosan tudta, milyen a jó iskola, ezért íratott minket a bátyámmal az *Új Iskolába*. A gimnáziumot már én választottam, de az *Új Iskolát* anyámtól kaptam, s ahogy említettem, ez életre szóló hatás, nagy érték. Anyám a gyerekkorát Erdélyben, természet közelben töltötte, családjá Trianon után települt Magyarországra. Fontos volt számára, hogy legalább a nyarakat ne városban töltsük. Amikor erre nem volt pénz, akkor gyerekeket nyaraltatva nyaraltunk mi is. A bátyámmal nagyon jóban voltunk, vagyunk ma is. Ő 1956-ban disszidált, ciszter szerzetes lett, egy magyar alapítású texasi monostorban él, a monostor gimnáziumában, és a texasi egyetemen tanít.

Azt mondtad: úrilányok...

Utólag tudtam meg, hogy az ő csoportjuktól ki voltam közösítve.

Te magad hogyan találtad meg a helyed az osztályodban?

Negyvenketten voltunk az osztályban. Ott volt *Éva*, akiről tudtuk, hogy egy ávós tisztnek a lánya, *Ági*, aki házmesterlány volt, és a többiek, a „budai úrilányok”. Jó barátaim voltak az osztályban, olyanok, akiken ez az úrilányság számomra akkor nem látszott! A gimnáziumi éveim alatt mi szegények voltunk, nekem például négy évig nem volt tornacipőm, nem volt rá pénz, míg *Rusznayákéknál* mindig tejszínhabos kakaóval kínáltak. Szüleim nyugdíjasok voltak, anyám később visszament tanítani a Márvány utcai Általános Iskolába, az apámnak volt valami minimális nyugdíja. Barátként ott voltak az osztályban a szegényebb, értelmes lányok. A jómódúak közül *Marek Vera*, és az akkor számomra különös, nálunk sokkal érettebb *Rusznayák Márta – Márta* édesapja volt az MTA elnöke –, mindkettőjünkkel a mai napig jóban vagyunk. Aztán ott voltak a „katonatiszti különítmény” lányai. Negyven évvel később (!) 2000-ben, egy osztálytalálkozón, egyikük megkérdezte „Miért nem mondtad, hogy neked is katonatiszt az apád? Bevettünk volna!”. Annak idején az ÁVH-s tiszt lányát akartam éppen megtéríte-

ni, együtt jártunk haza, jókat beszélgettünk, szóval észre sem vettem, hogy valahonnan ki vagyok rekesztve...

Jól éreztem magam a gimnáziumban, jó tanuló voltam, ott voltak kiváló tanáraink, *Molière-darabot* adtunk elő, abban nőként még nem azonosítva magam férfiszerepet játszottam. Tiszta lányosztály volt, többen játszottunk férfiszerepet. Jó légköre volt a gimnáziumi évek szinte minden napjának. Utólag, az osztálytalálkozókön láttam, hogy a társaság egy részének a szemében mennyire a peremen voltam. Elfogadtak mint értelmes, vallásos lányt – akkor az voltam –, de nem érezték úgy, hogy az osztály magjához tartozom.

Árnyalja a képet, hogy a '90-es években az egyik osztálytársammal, akivel nem voltunk barátok, de gimnazistákként jókat beszélgettünk, amikor összetalálkoztunk, kiderült, melyik pártra szavaztam. Ettől kezdve szilágysis osztálytalálkozókra nem hívtak. Ez úgy meglepett, hogy mintegy tíz évvel később, mikor újra hívtak, nekem nem volt kedvem elmenni. Azután szóltak, felejsük el, jöjjenek újra. Időnként elmegyek, de a távolságtartás megmaradt.

Utólag persze sok minden átszíneződik, utólag a „tishti különítmény” lányai között is láttam egy kiválót, aki közben nagyon szép egyéniséget bontott ki magából. Most nyolcvanasokként találkoztunk, beszélgettünk a gimnáziumi évekről. A gimnáziumi élmények közösek, de számomra most is idegen, ahogyan ők a világról gondolkoznak.

Azt mondtad, a családod nem volt vallásos, te mégis valahogy kialakítottad ezt magadban. Most pedig azt mondtad, hogy „akkor még”.

Egy impulzív kamasz, akinek nincs otthon érzelmi fogódzója, biztonságot keres. Volt egy osztálytársam, aki benne volt egy hittan csoportban, és egyszer elhívott. Elmentem, megkedveltek. A csoportot egy könnyed, derűs, életigenlő, gyönyörűen hegedülő apáca vezette, a közvetítésével ismertem meg azt a fajta kereszténységet, amely tényleg a szeretetre, az egyenlőség alapú gondolkodásra épül. 14 évesen, a szüleim tudta nélkül katolizáltam, aztán természetes lett, hogy én is csoportot vezetek, rám bíznak gyerekeket, tanítom őket arra, amit átéltem... Később rájöttem, hogy ez nem vallásosság. Bizonyosságot kerestem, köszönöm, az megvan. Később már nem volt csoportom, már nem vállaltam, de ekkor lett a dologból a bírósági ügy, az a bizonyos tanúkihallgatás! A transzcendenshez azonban most is van közöm.

Hogyan választottál egyetemet?

Nem egyetemet, szakot választottam. Természetes volt a magyarszak, hiszen versek, egyáltalán olvasás nélkül nem tudtam létezni. A szomszéd házban volt egy barátnőm, a kertjükben egy nagy gesztenyefa. Ha nagyon untam a családomat, átmentem, felmáztunk a gesztenyefára, és olvastunk. Aztán ott volt *Baránszky* tanár úr, mint követhetetlen, de mégis minta. A magyarszak tehát nem volt kérdés. Kellett hozzá egy másik szakot is választani. Nincs jó nyelvérzésem, így nem idegen nyelvet, hanem a történelmet választottam. Előző évben dolgozatom díjat nyert történelemből a *Rákosi Mátyás* tanulmányi versenyen, ez előnyt jelentett a felvételnél. A forradalmakról szóló dolgozat jelígeje *József Attila Hazám* című versének ez a sora volt: *Föl kéne szabadulni már!* 1955-ben vagyunk, és április negyedikén volt az eredményhirdetés. Jellemző a politikai légkörre, hogy szegény történelem tanárnőm nagy zavarban volt, vajon fel lehet-e olvasni ezt a négy szót a felszabadulás ünnepén. Végül az eredményhirdetésnél nem jelige, hanem név szerint szólított fel.

A *Szilágyi* igazgatójának későbbi közlése szerint, „a katonatiszt édesapját úgy eltűntették az életrajzából, mintha nem is lett volna”. Így fölvettek. Az „egyéb származású” helyett tanár anyám révén már „értelmiségi származásúként” tartottak nyilván. De ekkor már '56 volt! 1956 tavaszán volt a felvételi... '56 előszele már jelen volt, már működött a *Petőfi-kör*. Szóval nem egyetemet választottam, hanem a magyar-történelem szakot.

Értem... Milyen meghatározó egyetemi élményedre emlékszel?

1956 életem legnagyobb élményei közé tartozik. Azt átélni, hogy egy társadalomnak lehet kegyelmi állapota, meghatározó élmény, ez a jelző pontosan illik erre a néhány napra. Két mozzanatot mesélek el.

Október 6-án temették újra *Rajk Lászlót*. Bementünk reggel az egyetemre, a felsőbb évesek közölték, hogy ma nincs tanítás, megyünk a *Rajk-temetésre*. Úgy állították össze a sorokat, hogy egy sor felsőévest egy sor gólya kövessen. A Blaha Lujza téren, az egykori Nemzeti Színház előtt megállt a menet, ketten a vállukra kaptak egy másodéves fiút, *Kelemen Elemért*, aki később főigazgatója is volt a Tanítóképző Főiskolának. Elemér elszavalta az *Új tavaszi seregszemlét*. Mentünk a Kerepesi úti temető felé, a Keletinél újra megálltunk, és egy másik fiú elszavalta *Ady Endre Rohanunk a forradalomra* című (!) versét. Kiértünk a temetőbe, az első sorokban vitték az ELTE koszorúját. *Rajk László* koporsója előtt nem állt meg a menet, szájról szájra terjedt: „a koszorút nem ide hoztuk.” Tüntetőleg továbbvo-

nultunk, a Hősök terén álltunk meg, a koszorút az Ismeretlen hősök sírjára tették a felsőéves szervezők, majd elindultunk az Andrássy úton. Megálltunk az Andrássy út 60 előtt. Ott valaki elszavalta *József Attila Levegőt* című versét. „Én nem ilyennek képzeltem el a rendet” mondtuk már kórusban együtt. Innen vissza az egyetemhez, ott skandáltuk, hogy „Éljenek a bátor magyar írók!”, „Fakultatív oktatást!”, „Tanítsatok igazat”. Történelem szakosként ugyanis heti hat órában a Szovjetunió történelmét tanultuk, egyetemes történelmet pedig összesen heti kettőben. Mindent a felsőévesek készítettek elő, mi gólyák, néhány hete egyetemisták, boldogan vonultunk, skandáltuk a jelszavakat velük. Ez volt az első egyetemi élményem.

Utána elkezdődött a tanítás... abból a vulgár marxizmusból, amelyet történelem címén tanítottak, egy félév alatt elegendő lett. Ezt fogom majd tanítani? – kérdeztem magamtól.

Szerencsére *Radnai Béla* személyében volt egy zseniális pszichológia tanárunk, aki nekünk, tanár szakosoknak általános pszichológiát adott elő úgy, hogy elképedtünk attól, így is lehet nézni a világot.

1956 őszén ez megtörténhetett: hatunknak új szakot indítottak

Az első félév végén felmentünk hatan az ELTE Lélektan Tanszékére, és elmondtuk, hogy szeretnénk pszichológia szakosok lenni. *Kardos Lajos* volt a tanszékvezető, aki kérésünknek nagyon megörült, hiszen az '50-es években nem volt pszichológia szak, így a szak velünk indulhatott újra.

Leadtuk a történelem szakot mind a hatan, és felvettük a pszichológiát. Szépséges négy évünk kezdődött, hiszen az új szak szerkezete, tanterve velünk született. Odaküldött bennünket a Lélektan Tanszék, ahol tanították azt, amire nekünk éppen szükségünk volt, és amilyen szakértelem a tanszéken akkor még nem volt jelen. A TTK-n hallgattunk biológiát, az orvosi egyetemen anatómiát, oda jártunk később boncolni is. Megválaszthattuk, hova megyünk gyakorolni, s mi mindenhol mentünk, ahol csak fogadtak. Az 1. számú Gyermekklinikán *Liebermann Lucy* és *Popper Péter*, az MTA Pszichológia Intézetében *Gádorné Donáth Blanka*, a József utcai Gyermek Ideggondozóban *Polcz Alaine* vezetett nekünk gyakorlatot. Egyszerűen nem tudtunk betelni azzal, amit nyújtottak, számunkra minden újdonság volt. A gyerekklinikán hallottunk először érdemben a pszichoanalízisről, követhettünk analitikus irányultságú gyerekterápiás folyamatokat, hárman *Popperhez* jártunk külön *Rorschach-szemináriumra*. Az MTA Gyermeklélektani Intézetében

pedig ott volt egy kiváló team, ennek esetmegbeszélésein vehettünk részt. Nekem az egyetemen nem a magyar szak volt fontos, ott félig-meddig a *Baránszky* által tanítottakból éltem meg. Bár *Paizs Dezső* előadásai felejthetetlenek, *Király István* is valódi odafordulással dolgozott velünk, de az élmény a pszichológia szak volt, és az is, hogy nem mi teremtettük ugyan, de mi kezdeményeztük! Később persze biztosan indult volna 1956 után nélkülünk is.

Egyetemi csoporttársaidra emlékszel?

Ladócsy Mari ma is jó barátom, ő az 1. számú Gyerekklinikán évtizedekig dolgozott gyerek-pszichoterapeutaként. *Földes Éva* igazságügyi szakértő lett, egyikük fiatalon meghalt. Nagyon jól együtt gondolkodó, vitakozó, érvelő társaság volt. Ugye végül most a tanítóképzőbe akarunk eljutni?

Igen-igen. Odáig vezet az út.

Minél előbb el akartam otthonról költözni, így egyetem mellett már harmadévesen vállaltam nevelői állást a cinkotai 12 évfolyamos iskola kollégiumában. Ott külön szobám volt, és óraadóként időnként helyettesíteni kellett. Magától értetődő volt, hogy amikor végeztem, ide kerültem tanárnak. Magyarot és logikát tanítottam, osztályfőnöke voltam az egyik elsős gimnáziumi osztálynak.

Ekkor, 1962-ben került újra terítékre a *Barlay-per*. Behívtak a kerület oktatási osztályára, az osztályvezető a számba adta, hogy engem megtevesztettek, ezért kerültem szinte gyerekként az illegális hittanhálózatba. Azt válaszoltam, hogy „ma már máshogy gondolkodom, mint annak idején, de a hálózatban töltött évek életem fontos korszakát jelentik”. Erre kaptam egy olyan határozatot, amely szerint „világnézeténél fogva pedagógiai munkára alkalmatlan”. Sokáig őriztem, azután a költözések során nyoma veszett a papírnak.

A forradalom leverése után úgy látszott, hogy az országban a mi életünkben gyökeres társadalmi fordulat nem következhet be. Nem mártír akartam lenni, egyszerűen képtelen voltam erről a nekem olyan fontos időszakról másként beszélni, de a helyzetet nagyon nehezen éltem meg. Éppen akkor végeztem, imádtam tanítani, és akkor úgy tűnt, soha többé nem tehetem.

Gimnazistakori szerelmemnek az édesapja gyerekorvos volt, ő szerzett nekem képesítés nélküli segéd csecsemőgondozói állást a Rege úti csecsemőotthonban. Ott dolgoztam egy évig. Közben Az MTA Gyermeklélektani Intézetében félállásban terapeutának alkalmaztak. A terápiához egyáltalán nem értettem, a klinikai

pszichológiából az egyetemen semmit nem tanultunk, de az intézetben, főleg analitikus irányultságú, igényes pszichológusok vettek körül, tőlük az esetmegbeszéléseken, konzultációkon nagyon sok segítséget kaptam. *Donáth Blanka* megkért, segítsek válaszolni a kamaszoknak írt *Lányok könyvére* hozzá tömegével érkező levelekre. Persze csak az egyszerűbb levelek megválaszolásával bízott meg, és minden válaszomat kontrollálta. Egyszerűen a szárnyai alá vett. Ezzel kezdődött *Blani* haláláig tartó több évtizedes, szakmai és baráti kapcsolatunk.

A napközibe beleszerettem, nagyon fontos szerepet játszott a pályámon

Ebben az időben kezdett el *Lénárd Ferenc* egy gondolkodáslélektani kutatást, kísérleti iskolának az *Arany János Iskolát* választotta, és szólt nekem, hogy üres napközis állás van az Aranyban. Ő úgy tesz, mint aki nem tud semmit úgynevezett „politikai” múltamról. Pályáztam és megnyertem az állást. Volt egy osztályom, egyúttal napközis csoportom. Boldogan napköziztem, két osztályban magyart is tanítottam: visszataláltam a pályára. Néhány év múlva a szakfelügyelő javaslatára kineveztek napközis szakfelügyelőnek. Szakfelügyelőként Csepelen, Kőbányán, Rákospalotán jártam, igen fontos, a társadalom különböző rétegeinek érzékeléséhez nélkülözhetetlen tapasztalat volt. Később a Fővárosi Pedagógiai Intézetben napközis vezetőfelügyelő lettem. A napközibe beleszerettem, nagyon fontos szerepet játszott a pályámon.

Egy nap felkeresett *Tordáné Hajabács Ili*, a Budai Képző Neveléstudományi Tanszékének munkatársa. Napközis pedagógiát kell tanítania, de sose dolgozott napköziben, kérte, segítsek, mit tegyen. Kedves és nyitott volt, majd elment. Engem pedig előntött az indulat: a kollegáim között ekkor már hárman doktoráltak napköziből, mindhárman komoly korábbi napközis praxis birtokában. Engem a doktorálás akkor, napközis nevelő koromban még érdekelt, nem akartam a napközis nevelői szereppel beérni, bárhogy szerettem is. Elkezdtem a doktori képzést a Lélektan Tanszéken, de a témavezetőm, *Radnai Béla* meghalt, én akkor vettem át a szakfelügyeletet, a doktorátus már nem volt fontos számomra. De volt három napköziből doktorált kollegám. Akkoriban jelent meg az *Élet és Irodalomban* egy hosszú elemzés a napközik helyzetéről. Erre a visszhang rovatba írtam egy cikket arról, kik tanítják, jó szándékkal, ám minden praxisbeli tapasztalat nélkül, és kiknek kellene tanítaniuk – a három kollegára utaltam – a napközis pedagógiát a Tanítóképzőben.

A cikk megjelent, majd csörgött a telefon, *Ungárné Komoly Judit* hívott fel, és megkérdezte, nem akarok-e napközis pedagógiát tanítani? Mondtam, hogy nem magamat ajánlottam; erre hármunkat hívott meg a következő félévre óraadóként. Így kezdődött.

A napköziről még mit szeretnél mondani?

Beleszerettem, mert senki nem törődött azzal, mit csinálunk a gyerekekkel! Szabadok voltunk. Beleszerettem ebbe a szabadságba. Ráadásul az Arany János Is-



kola itt volt/van a Sas-hegyen, ennek a hegynek a túloldalán nőttem fel, minden követ ismertem. Angol tagozatos osztállyal dolgoztam, szinte naponta hat tanítási órájuk volt. Csak annyit kellett mondanom a gyerekeknek „Ennyi és ennyi időnk van délután. Ha nagyon figyeltek az órákon, és ha van rá időtök, valamennyit megcsináltok napközben a házi feladtból is, délután segítetek a házi feladat elkészítésében annak, aki kéri, akkor ennyi és ennyi szabadidőnk marad.” Erre egyszerűen megtáltosod-

tak. Megjötték az iskolából, megebédeltünk, leültünk megbeszélni, mi történt velük, mióta nem találkoztunk, eldőlt, hogy aznap ki kinek segít, megcsinálták a leckét, és mentünk fel a Sas-hegyre játszani. Ha rossz idő volt, batikoltunk, szőttünk, máskor kirándultunk, jégpályát öntöttünk az udvaron. Úszni és futni jártunk. Élünk.

Véletlenek összjátékából, abból ugyanis, hogy a Fővárosi Pedagógiai Intézetnek az a *Kaján László* volt az igazgatója, aki minden épkézláb innovációt támogatót, a Szegedi Tudományegyetemen volt egy iskolaotthonnal foglalkozó akciókutatás, *Eperjessy Gézáné*, aki előzőleg vezetőfelügyelő volt a Fővárosi Pedagógiai Intézetben, megalakította a Pedagógiai Társaság napközis szakosztályát, a szakosztály pedig országszerte megkereste a napköziben minőséget képviselő embereket. Remek csapat volt, szabadidő-pedagógiával kezdtünk foglalkozni, új szervezeti formák születtek. Az OPI az egész napos foglalkoztatás NDK-beli merev kereteit, az FPI, a Szegedi Tudományegyetem Pedagógia Tanszéke, valamint a

Pedagógiai Társaság pedig a gyerekek iskolai szabadságának a lehetőségeit kereste, és találta meg a napközis szabadidő-pedagógiában, a klubnapköziben. (2011-ben, amikor a *Hoffmann-féle* államtitkárság mintegy elrendelte az általános iskolai egésznapos foglalkoztatást minden tartalmi előkészítés, a minimális tárgyi feltételek biztosítása nélkül, írtam a *Tanítóban* annak a mintegy húsz évnek a történetéről, a napközi kegyelmi időszakáról, fénykoráról.)²

Ez egy országos, a jó értelemben vett világmegváltó csapat lett. Hány év volt?

1964-ben kerültem az Aranyba, négy évig voltam napközis csoportvezető, '68-tól '72-ig voltam Csepelen, Kőbányán, Rákospalotán szakfelügyelő. Nagyon más világ volt, mint az Arany világa, vagy akár Cinkota. Felfedeztem, láttam, hogyan lehet iskolázatlan szülők gyerekeivel, akár negyven gyerekkel is egy napközis csoportban jól élni.

1972-ben kerültem az Fővárosi Pedagógiai Intézetbe, 1975-ben lettem vezető felügyelő, '84-ben vettem át az OPI alsó tagozatos osztályának a vezetését. *Ungár-né Komoly Judit* meghívásával pedig egy huszonöt évig tartó képzőbeli munka kezdődött el. Először az esti tagozaton, képesítés nélkülieknek tanítottam napközis pedagógiát. A hallgatók semmilyen képzéssel nem fertőzött fiatalok, sokan közülük vidékiek voltak, akik a képzés és a vele járó munka kedvéért költöztek Pestre. Remek volt akkor ez a képesítés nélküli csoport, akiknek érdekük is volt, hogy jól teljesítsenek, a munkájuk függött ettől, és befogadták, amit az ember a pedagógiából táplálékul kínált nekik.

Annak idején, az egyetemen a pszichológiával érdemben először találkozáva az izgatott, hogyan lehet a fejlődés-, személyiség-, csoportlélektan segítségével jobban megérteni önmagam, az egyes emberek, csoportok, iskolai osztályok viselkedését. Mindig azzal „játszottam”, hogyan lehet a pedagógiát úgy tanítani, hogy abból élő, hús-vér gyerekekkel valódi kapcsolat alakulhasson. A képesítés nélküliek még közel voltak a középiskolához, tele voltak saját friss iskolai élményeikkel, öröm volt velük együtt fedezni fel például volt tanáraik és a saját iskolai viselkedésük közötti összefüggéseket.

Amikor az Országos Pedagógiai Intézetbe kerültem, akkor készült az új Óvodai Nevelési Program, akkor folytak a '78-as tantervi átalakítás előkészületei. Alsó tagozatban sose tanítottam, ezzel az érveléssel utasítottam vissza először az alsós osz-

² Kereszty Zsuzsa (2011): Volt egyszer egy napközi / Kezdetben szubjektíven, majd szigorú tárgyilagosságra törekedve az egésznapos nevelésről. *Tanító Módszertani Folyóirat*

tályvezetői munkára való felkérést. *Szabolcsi Miklós* azzal érvelt, hogy a tantárgy-pedagógusok értenek a tantárgyaikhoz, osztályvezetőnek olyan emberre van szükség, aki a gyerekekhez ért. Ennek a mondatnak, nem tudtam ellenállni, úgy gondoltam, a napköziben szerzett tapasztalataimat a program- és tantervfejlesztésben kitűnően felhasználhatom.

A képzőben³ – *Hunyady Zsuzsával* együtt dolgozva –, nem külön napközis pedagógiát, hanem szabadidő-pedagógiát kellett tanítani. Tanulnak a hallgatók ének-zenét, sportot, művészeti tárgyakat, magyar irodalmat, pedagógiát, pszichológiát. Minden tárgyat úgy jó tanítani, hogy benne legyen az is, mit lehet a szakdidaktikai tudással kezdeni a tanórán kívüli (napközis) időben is. Ez persze vágy, amely csak az alternatív iskolák egy részében vált azóta praxissá. Külön napközis pedagógiát nem, de szabadidő-pedagógiát fontos tanítani, s ebben ötvözhető az a tudás, hogy a különböző tantárgyak tartalmából mit, hogyan jó használni a gyerekek szabadidejében.

A gyermekterápiákról azt mondtad, nem értettél hozzá, de csináltad. Hogyan befolyásolt, milyen hatással volt a gondolkodásodra, milyen élmény?

Nagyon jó kérdés! Kezdő voltam, könnyűnek ítélt eseteket kaptam, és hetente volt esetmegbeszélés. Beletemetkeztem a gyerekterápia szakirodalmába, újraolvastam a gyerekklinikai esetekről készült jegyzeteimet és kérdeztem. Ez mindössze másfél év volt. Volt egy enuretikus kislány, felvettem az anamnézist, a gyerekekkel elkezdtem a szakirodalmat, valamint az intuícióm szerint dolgozni, közben az enurezis váratlanul megszűnt; én pedig nem értettem, mitől. Megkérdeztem az édesanyját, hogy szerinte mitől gyógyult meg a gyerek, mert abban biztos vagyok, hogy nem én gyógyítottam meg. Azt válaszolta, hogy a napközitől. Elmentem megnézni, milyen az a napközi, amitől egy enuretikus gyerek meggyógyul és a Mártonhegyi úti iskolában ott találtam egy *Palotás Márta* nevű varázslónak a napközijét.

Ha az ember másfél éven keresztül, kvázi hetente részt vesz esetmegbeszéléseken, akkor jóval mélyebben kezdi látni egy gyerek működésének okait. A legfőbb tapasztalat az volt, hogy ez nem nekem való munka, ahhoz túl direkt vagyok. Ugyanakkor mély kapcsolatot őriztem egész pályámon a pszichológiával mint szakmával. Ebben nagy segítségemre volt egyetemista korombeli gyakorlatvezetőm, *Gádorné Donáth Blanka*, aki meghívott társvezetőnek az általa pedagógusok-

³ Budapesti Tanítóképző Főiskola

nak vezetett encounter csoportokba. Az ülések után emlékezetből jegyzőkönyvet készítettünk a csoporttörténekekről, részletesen megbeszéltük a csoporttagok által hozott eseteket, a résztvevők csoportbeli viselkedését, a lezajlott csoportdinamikai folyamatokat, benne a kettőnk szerepét. Így mélyült el a pszichológiával mint szakmával a kapcsolatom. Később, a Tanítóképzőben is vezettem önismereti irányultságú esetmegbeszélő csoportokat, közben *Gádor Pannit* kértem szupervízióra.

Köszönöm szépen! Részleteznéd a tanítóképzéssel, a felsőoktatással való kapcsolódásait az életednek?

Az OPI-ban munkakörömhöz tartozott, hogy elmélyedjek az olvasás-írás tanulás és -tanítás rejtelmeiben. Akkoriban új és új programok születtek. Mivel sose tanítottam írni-olvasni, így többeket – akik a folyamatot a praxisból vagy kutatóként mélyen értették⁴ – felkértem, elemezzük együtt valamennyi módszert, olvasókönyvet, hasonlítsuk össze őket egymással, és vessük össze fejlődéslélektani tudásunkkal a módszerek révén közvetített, a gyerekekben az írás-olvasás tanulása közben lezajló, átélt folyamatot. Eközben találtam rá a *Waldorf* írás-olvasás tanítási módszerére. Az összehasonlító elemzés befejeztével a szakértőcsoport számára nyilvánvalóvá vált, hogy ez a módszer hat a mozgáson, látáson, halláson, képzeleten keresztül a legmélyebben. Így kezdődött a kapcsolatom a Waldorf-pedagógiával.

A tanítóképzőben tovább vezettem esetmegbeszélő csoportokat, közben a Waldorf-pedagógia és a Szabad Iskolákért Alapítvány révén egyre szorosabb kapcsolatba kerültem az alternatív mozgalommal. Ott voltak a gyerekkori *Új Iskolás* élmények, az új Waldorf-pedagógiai tapasztalat, így természetes volt, hogy bekapcsolódtam – a *Czike Detti* és *Békési Ágnes* által szervezett – alternatív pedagógusképző műhely munkájába.⁵ A Műhely tagjai iskolaalapítók, alternatív iskolák vezetői, tanítói, tanárai, szervezői voltak. Az ő szemükkel is nézve, egyre több szempontból, egyre tágabban láttam azt a praxist, amely az iskolát kezdő gyerek számára kívánatos lenne.

Közben a Gyógypedagógiai Főiskoláról megkeresett *Csányi Yvonne*, aki szeretett volna egy inklúzióval kapcsolatos könyvet kiadni az OPI közreműködésével. Megismerve a kéziratot, megragadott az integráció mint gondolat, szándék. A OPI

⁴ *Kádárné Fülöp Judit, Szilágyi Imréné*, a Szegedi Tudományegyetemről *Nagy József*.

⁵ Mai nevén a Szabad Iskolákért Alapítvány Pedagógiai Műhelyéről van szó.

Mihály Ottó vezette Iskolafejlesztési Központja kiadta a könyvet. Közben a *Csányi Yvonne* tanszéke az integráció tanulmányozását szolgáló nemzetközi pályázatot nyert, *Yvonne* pedig felajánlotta a Budapesti Tanítóképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékének a programban való részvételt. A lehetőséget tanszékvezetőként *Hunyady Zsuzsa* szívesen fogadta.

A program lényege: keressük meg minden tanszéken azt a kollegát, aki nyitott az integrációra, és vonjuk be a programba. Hallgatók jöhettek velünk Cambridgebe, Manchesterbe integrációt tanulni, gyakorolhattak egy hónapig angliai iskolában. Minden tanszéken találtunk a programba szívesen kapcsolódó, az integrált tanításra nyitott kollegát. Képzőbeli életem fantasztikus időszaka volt, szoros munkakapcsolatba kerültem *Szendrei Julival*, *Demeter Kátival*, *Bálványos Hubával* és másokkal. Tudtunk együtt gondolkodni.

Kevés ennél izgalmasabb programot éltem át. A Neveléstudományi Tanszék hallgatói pályázatot hirdetett, az elbírálás kritériuma a nyelvtudás színvonala, valamint a hallgató integrációhoz való viszonya volt. A nyertesekkel, tizenöt hallgatóval együtt mentünk képzésre Heidelbergbe, Londonba. Esténként hosszan elemeztük a napi tapasztalatokat. Akkor ismertem meg az angol nemzeti alaptantervet, tapasztaltam meg azt a képzési módot, amellyel bennünket, oktatókat képeztek a cambridge-i intézetben⁶ és a manchesteri egyetemen. Ennek a programnak az összegzése, végterméke a Budai Képző tantervének az integráció szempontjából való bővítése, átdolgozása lett, ennek létrejöttében *Hunyady Zsuzsának* meghatározó szerepe volt. Minden tanszék kidolgozta, hogy a meglévő tantárgyak hogyan ölelhetik magukba a sajátos nevelésre való felkészülést. A pedagógiai, pszichológiai tantárgyakat *Kolozsváry Judittal* dolgoztuk át.

Havonta lejártam Csenyétére egy csereháti magyar cigányok lakta faluba

Ebben az időben állított be hozzám egy hátizsákos fiatalember *Pólya Zoltán*, és arra kért, mondjam meg, mit tanítson a menyasszonya egy csereháti magyar cigányok lakta faluban, Csenyétén, mert a központi tanterv az ő tanítványai számára biztosan nem releváns. Mivel erre a kérdésre lehetetlen volt a képző egyik szobájából válaszolni, új szakasz kezdődött az életemben. Havonta lejártam Csenyétére, együtt alakítottuk ki először két, majd több tanítóval a gyerekeknek jó, pillanatnyi

⁶ Cambridge Institute of Education

állapotukból induló, az országos tanterv követelményei felé futó tantervet. A faluban szerzett tapasztalatok az életfelfogásomat is megváltoztatták.

Mondanál egy konkrétumot: miért, hogyan módosult az életszemléleted?

Megtanultam becsülni a falu embereit, egyesek morális tartását. Az egyik csenyétei asszonynak, *Mónikának* a kisfia nyaki gerincvelő-sérüléssel, aszfixiásan, négy béna végtaggal született. Erős élmény volt, ahogy *Móni* a sérült kisfiához viszonyult. Reggelenként hozta a másik két gyereket iskolába, karikás szemekkel, érzékelhetően fizikai erőinek a határán járva. Láttam, milyen állapotban van, próbáltam rábeszélni, hogy legalább egy hétre vigye kórházba a kicsit, addig kipihenne magát, hiszen hetek óta alig aludt éjjelente, a béna kisfiú életjeleit figyelte. *Mónika* válasza ennyi volt: „Nem viszem sehova, ez is egy élet, fel kell nevelni”. Azokban a napokban tudtam meg, hogy egyik legjobb barátom, aki orvos és hitelesen vallásos ember volt, értelmi sérült kisfiát intézetbe adta. Hetente látogatták, időnként hazavitték, de a kudarccal, amely a fogyatékos gyerekben testesült meg, nem tudtak naponta szembesülni. A kontraszt a két eset között nagyon erős volt. Persze ez csak két ember, két szülő különböző szemlélete, mégis egy keresztény értelmiségi és egy iskolázatlan cigányasszony gyökeresen másképp reagált a nagyon hasonló helyzetre. Ettől kezdve eszembe se jutott általánosítani, végképp nem létezett számomra olyan kategória, mint például „vallásos értelmiségi” vagy „iskolázatlan cigány”.

Értem.

A másik döntő élményem a saját helyem a faluban. Egy nagyon tehetséges fiú továbbtanulásához szerettük volna kérni a szülők támogatását, tanítójával, a remek *Komaság Margóval*. A nagycsalád számos tagjával ültünk egy este *Horvát-héknál*. Beszélgetés közben belépett a házba egy idős férfi, és leült mellém. Be akartam neki mutatkozni, mire megszólalt: „Tudom én, ki maga! Maga a mienk!”. Később kiderült, az egyik gyerek nagyapja azok közül a kicsik közül, akikkel többször tanultunk együtt.

Ez a mondat számomra azt jelentette, hogy befogadott egy cigány falu. Nagy élmény volt! A tanítókkal való együttműködés közös problémamegoldást jelentett. Ennek eredményeként a tanítók – elsősorban *Komaság Margó* és *Pólya Zoltán* jóvoltából –, összevont osztályok számára érvényes, alternatív praxis született Csenyétén.

A központi, minisztériumi előírás pontosan megszabta, melyik évfolyam tanulóit melyik tantárggyal naponta, illetve hetente hány percet foglalkozzanak. A tanítók számára ez abszurd helyzetet teremtett, hiszen éppen akkor kellett (volna) új tantárgyra váltani, amikor a gyerekek már belemelegedtek a tanulásba, képesek voltak az éppen aktuális témára és feladatra koncentrálni.

Kiszámítottuk, hogy a négy évfolyam számára egy tanévben melyik tantárgyra mennyi idő jut, az összes időt elosztottuk úgy, hogy a gyerekek mind a négy évfolyamon ugyanazon a napon ugyanazzal a tantárggyal foglalkozzanak. Így lehetett például az egyik napon írni, olvasni, mesét hallgatni, dramatizálni, másnap tárgyak, személyek sokaságának a hosszát, szélességét, magasságát alkalmi és szabályos mérőeszközökkel megállapítani, majd együtt gondolkodni azon, miért is van szükség közös mértékegységekre és így tovább.

Felejtük el, melyik gyerek hányadik osztályos, s aszerint adjunk kinek-kinek olyan feladatot, amelyet optimális megterheléssel meg tud oldani. A Waldorfpedagógia epocha rendszere volt az ihlető, a feladatokat pedig differenciáltuk.

A differenciálás értelmezési tartományai

Hogyan tudta ezt a tudásodat, tapasztalatodat a tanítóképzésbe visszaforgatni?

Göncz Árpád köztársasági elnök felhívta a főigazgatót, és megkérdezte, indítana-e a képző cigány szakkollégiumot. A főigazgató magáénak érezte Göncz Árpád szándékát. Mivel az oktatók között nem volt más, aki cigány gyereket közelről látott volna, a kurzus megszervezését rám bízta. Tudtam, hogy nem értek hozzá, és azt is, hogy ki az, aki ért. Így felkértük *Kovalcsik Katalint*, az MTA kutatóját, *Csongor Anna* szociológust, állítsák össze a szakkollégium programját. Két féléven keresztül tanítottak, rendre meghívva egy-egy részterület legjobb szakembereit, *Réger Zitát*, *Szuhay Pétert*, *Havas Gábort* és másokat. A kurzus érdekes, vonzó volt, többen végezték el, mint ahányan kezdetben felvették. Szívesen, jó színvonalon kollokváltak, majd azt kérték, a kollokviumi jegyet ne írjuk be az indexükbe: ha ugyanis kiderül, hogy szakkollégiumot végeztek, nagyobb az esélyük arra, hogy cigány osztályban kell majd tanítaniuk.

Ekkor döbrentünk rá, hogy bármilyen jó is a szakkollégium, sose lehet valódi megoldás. Valamennyi tanszéken, valamennyi tantárgy oktatásában dolgoznunk kell a hallgatók szemléletének alakításán. A Neveléstudományi Tanszék pályázott és nyert egy, a „Kísérlet a roma gyerekek nevelésében (is) kompetens tanítókat ki-

bocsájto tanítóképzés létrehozására” című Phare-pályázaton. A program keretében, valamennyi tanszék egy-egy munkatársát bevonva, négy évig dolgoztunk együtt egy hallgatói csoporttal.

A tiszabői és a londoni Hackney-negyed iskolája volt a partneriskolánk, a hallgatókkal ezekben hospitáltunk, Tiszabón a hallgatók gyakoroltak is. A hajdani szakkollégium tanárai pedig megírták a képzés számára a Tanítók Kiskönyvtára sorozat *Tanulmányok a cigányság társadalma és kultúrája köréből* című kötetet.⁷

Munkám a képzőben a napközis, majd a szabadidő-pedagógia oktatásával kezdődött, önismereti irányultságú, esetmegbeszélő csoportvezetéssel folytatódott, ezt követte a sajátos nevelési igényű, majd a cigány gyerekek nevelésére érzékenyítő képzés.

Mindebből következett az a felismerés, hogy ha a roma integráció, az SNI-inklúzió gyakorlatát terjeszteni szeretnénk, akkor ezt a már végzett tanítók számára célszerűen a személyre szabott tanítás, a differenciálás gondolatkerében, gyakorlatában tehetjük meg. Mindehhez a gyakorlóiskolával való együttműködésre lett volna szükség. Az SNI-integrációt célzó projektet előkészítő megbeszélésen az igényes, szakmailag képzett gyakorlóiskolai igazgató azt találta mondani, hogy a gyakorlóiskolának a képzés a feladata, így a tanítók, tanárok nem érnek rá speciális szükségletű gyerekek integrációjával foglalkozni. *Hunyady Zsuzsával, Kálmánné Bors Irénnel* közös döntésünk volt, hogy ezek után gyakorlóléhelyül ne a gyakorlóiskolát, hanem az alternatív iskolák egyikét válasszuk. Így kezdődött a képző együttműködése a Gyermek Házával, ahol akkor már szellemében és gyakorlatában jól kimunkált inkluzív nevelés folyt. A Gyermek Ház tanáraival, a tanszék és a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar néhány oktatójával vetünk részt cambridge-i, manchesteri képzésen, hallgatóink a Gyermek Házába jártak hospitálni. A program a képzés egészét sajnos nem érintette, a programban egyetlen hallgatói csoport vett részt négy éven keresztül.

Az Országos Pedagógiai Intézetet közben átszervezték, az alsó tagozatos osztály megszűnt, *Mihály Ottó* kitűnő Iskolafejlesztési Osztályára kerültem, majd a képzőbe adjunktusként, később docensként. A differenciáló szakirányú képzést akkreditálták, évekig nyugdíjasként is ebben a programban dolgoztam. Ez a képzés megkísérelte egyesíteni azt, amit a napközis pedagógiában, a cigánygyerekek integrációjában, a speciális szükségletűek inklúziójában megtapasztaltunk.

⁷ A *Kovalcsik Katalin* által szerkesztett kötet, az ELTE, az Oktatási Minisztérium és az Iskolafejlesztési Alapítvány közös kiadásában jelent meg 2000-ben.

Többször említetted a hallgatókkal való kapcsolatodat, kérlek, beszélj erről, illetve ennek a változásáról!

A napközis pedagógia tanításának idején egyszerűen lelkesen előadtam, ügyelve arra, hogy kérdezzenek, és próbáltam a csoport közös gondolkodását a lényeges problémák felé terelni. Az alternatív iskolák praxisát látva, a *Kagan-monográfiát*⁸ megismerve elkezdtem alkalmazni a kooperatív módszereket. Van is a tan-széknek videófelvétele az egyik ilyen óráról. Majd *Hunyady Zsuzsa* megszervezte, hogy a Szabad Iskolákért Alapítvány munkatársaiként tartunk *Czike Dettivel* kooperatív tréninget a képző oktatóinak és a gyakorlóiskola tanára-inak. Érdekes helyzet volt. Kooperatív foglalkozásokat vezetve sokféle információt kaptunk arról, mit is gondolnak a résztvevők magáról a tanulási- és tanítási folya-matról. Differenciálást pedig abszurd anélkül tanítani, hogy ne kísérelnénk meg a résztvevők egyéni szükségleteit figyelembe venni. Az esetmegbeszélő csoportok-ban a csoportvezető valamennyi résztvevővel óhatatlanul személyes kapcsolatba kerül. Nem véletlen például, hogy három volt csoporttaggal több mint húsz éve vagyunk szakmai- és baráti kapcsolatban. Hogyan érted a változást?

Úgy, hogy Benned volt-e változás az idők folyamán, a módszereidben, a hallgatók felé fordulásban? Azonnal megtaláltad azt az utat, amelyen hallgatókkal tudsz menni, haladni?

Megrázó élményem, amely nyilvánvalóvá tette, hogy a legfőbb cél nem lehet más, minthogy a tanítók ne padban ülő, tanítást befogadó tanulónak, hanem teljes lényükre figyelve, önálló személyiségnek lássák a gyerekeket. Egyszer azt a fel-adatot adtam, rajzolják le azt a gyereket, akivel most a legtöbb problémájuk van. A huszonvalahány tanítóból tizenöt deréktól felfelé rajzolta le a számára „nehéz” gyereket, úgy, ahogy kilátszik a padból; olyan is volt, aki csak a gyerek fejét vá-zolta.

Ekkor tettem félre az akkreditált program tematikáját. Sorra vettük a résztve-vők tanítással, gyerekekkel való kapcsolatával összefüggő problémáit. Ha a szám-fogalom alakításában akadtak el, akkor jött 10–15 tanítványával *Kocziha Miklós* Waldorf-tanár, és szám- és műveletfogalom alakítását segítő mozgásokat tanított⁹. Ezt kiválóan lehetett értelmezni a gondolkodásfejlődés áttekintésével, azaz a kur-

⁸ Kagan, S. (2012): *Cooperative Learning Structures*. magyarul: Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Ökon-ert, Budapest.

⁹ Lásd: Kocziha Miklós: Számolás, mozgás, ritmus https://www.youtube.com/watch?v=4bgGsfgQ_9c

zus egyik „hivatalos” témájával. Sorra vettük a résztvevők nehéz gyerekeit, mintegy esetmegbeszélő csoportként működtünk. Persze a résztvevők problémái köré koncentrálna a kurzus eredeti tananyagát, végül minden tantervi témára sor került.

Hogyan kerültél a Waldorf-pedagógia közelébe?

Ahogy már említettem, az írás-olvasás tanításon keresztül. Az Országos Pedagógiai Intézet úgynevezett alsófokú osztályának vezetőjeként szakértők csoportjával vizsgáltuk, melyik írás-olvasás tanítási módszer a legeredményesebb, és nyilvánvalóvá vált, hogy az írással kezdő, mozgásos emlékezetre is építő, a gyerekek aktuális fejlettségéhez simuló Waldorf-módszer felel meg legjobban. Ekkor kezdett el mélyen érdekelni a Waldorf-tanítás egésze. Hallgatókkal Bécsbe kirándultunk, láttuk a Waldorf Iskola előtt a reggeli kézfogáshoz érkezni az első, a tizedik, a negyvenedik gyereket. A tanár és a gyerekek közt a kézfogás alatt egy-két pillanatra megszülető kapcsolatot személyesnek, frissnek tapasztaltuk. A nagyszünetben az ötödikesek nyitva hagyták számunkra görög epocha füzeteket. Így negyven szépséges füzetbe pillanthattunk bele. Ezidőtájt született meg az első magyar Waldorf-tanterv, ezt kellett a döntéshozókkal elfogadtatnia az első Waldorf-iskolának, a pesthidegkútinak, pontosabban a Magyar Waldorf Egyesületnek.

Nagy élmény volt számomra, hogy az OPI osztályvezetőjeként ebben közreműködhettem. *Kovács Gáborral*, aki akkor iskolaképviselő volt Hidegkúton, s még néhány tanárral dolgoztunk együtt, és élveztük azt a folyamatot, amelyben bemutattuk, minként nyújt nem csupán annyit, hanem jóval többet a Waldorf-tanterv, mint amennyit az országos központi tanterv elvár.

Megtaláltam a gyerek fejlődésének megfelelő pedagógiát, ők bennem azt a „hivatalban” lévő személyt, aki segíteni tud nekik abban, hogy a döntéshozók ezt a pedagógiát befogadják.

Beöthy Hanna, az első hidegkúti osztály kísérője kért, legyen az első végzős osztály értségi elnöke. Korábban ezt a szerepet sose töltöttem be, az iskola kedvéért közoktatási szakértőként megpályáztam az értékelés-szakértői szerepet, és kértem, hogy arra való tekintettel, hogy az alternatív pedagógiák a kutatási területemhez tartoznak, lehessen az első értségiző Waldorf-osztály értségi elnöke. Később másutt is voltam elnök, és a különbség a waldorfos és a többi értségiző diák között számomra elképesztő volt.

Volt egy lány a hidegkúti osztályban, aki diszfáziával, diszlexiával összefüggő fejlődési zavar tüneteit mutatta. Biztos vagyok benne, hogy hagyományos tantervű gimnáziumban nem jutott volna el az érettségiig. Közben zseniálisan rajzolt, festett. Angol helyett földrajzból érettségizett. Így beszélt: „... természetnek, nem termelnek; szént, nem szenet”, de minden fontosat kitűnően tudott Franciaország iparáról; felelés közben nyugodtan kereste a szavakat, tudta, hogy türelemmel várják, amíg megfogalmazza mindazt, amit tud. A rajzai fantasztikusak voltak. A diákok történelem feleletei az adott kor képzőművészetéről, zenéjéről, irodalmáról és történelméről egyaránt szóltak. Nem azért, mintha a waldorfos gyerekek műveltebbek lettek volna, mint mások, hanem mert epochákban tanultak, s az epochákban mindez együtt, egymásra vonatkoztatva jelent meg. Ettől kezdve számomra magától értetődő volt, mindent meg kell tenni, hogy az érettségi után Waldorf-diplomát szerző pedagógusok minél előbb állami diplomához juthassanak. Ekkor indult el az a kétféle tantervet összehangoló munka, amely *Mikonya György* dékán támogatásával, nagyrészt *Rádi Orsolya* és *Kulcsár Gábor* munkájával, a solymári Waldorf Pedagógiai Intézet vezetőjével együttműködve született, s aminek eredményeként már végzett, és állami tanítói diplomát szerzett az első csoport a budai képzőben. (Most a Waldorf-pedagógiáról beszélünk, de hangsúlyozni szeretném, hogy a *Carl Rogers* Személyközpontú Iskolában egyéni tanterv szerint is tanulnak azok a gyerekek, akiknek erre szükségük van.)

Saját személyes életed hogyan kapcsolódott össze a Waldorf-pedagógiával?

Van egy kolozsvári keresztfiunk, akinek az apja a Babeş-Bolyai Egyetem tanára, anyja néprajzos. Az anya, talán rajtam keresztül is, rájött a Waldorf-pedagógia ízére, Budapesten szerzett Waldorf-tanári képezést. Amikor a gyerekei óvodáskorúak lettek, többekkel együtt Kolozsváron Waldorf-óvodát, később iskolát alapítottak. Természetesen magyar és román osztállyal. A két gyerek, *Salat-Zakariás Csaga* és *Soma* Waldorf-óvodások és Waldorf-iskolások lettek. Láttam, ahogy énekelnek, táncolnak, láttam a számtanfűzeteiket, tudtam, hogy ritmikus rész, mese és történetmondás szövi át a napjaikat. Apjuk mindezt jó szemmel nézte, de amikor nyolcadikosok lettek, úgy érezte, szép, szép, eddig eljátszadoztak, de legalább középiskolában „tanulják meg, hogy kell komolyan tanulni”. A kitűnő apa, első generációs értelmiségiként, kisebbségiként, a *Ceauşescu-rendszerben* illegálisan működő Ellenpont csoport tagjaként, a *Securitatea* által megfigyeltként, keményebb élethez szokott, mint amelyben gyerekeit kamasszá nőni látta. *Zakariás Er-*

zsébet, az anya és iskolaalapító persze azt szeretne volna, ha a gyerekek középiskolás éveiket is Waldorf-iskolában töltik. A döntés előtt eljöttek hozzánk mint keresztszülőkhöz, mondjuk el a gyerekek továbbtanulásáról a véleményünket. *Zakariás Pendzsi* persze azt remélte, hogy az ő véleményét erősítem meg. Tudtam, hogy a Waldorf-középiskola lenne jobb a gyerekeknek, de nem mondhattam mást, minthogy az apa akaratával szemben nem jó dönteni.

Az állami gimnáziumban *Somát* az első hetekben kinevette az osztálya, mert tizennégy évesen egy nagy, széles karimájú fekete kalapban járt iskolába, „egyéni-eskedni” pedig a diktatúra utáni Romániában nem volt szokás. Aztán mindig megcsinálta, amit tanárok mondtak: megírta a leckét például, a Waldorf-iskolában alig



volt lecke, ez számára újdonság volt. *Soma*, a kalapos, leckét megíró új fiú addig volt neveltség tárgya az osztályban, amíg el nem érkezett az a pillanat, amikor matematika dolgozatot akart íratni velük a tanáruk, s az osztály többsége nem érezte úgy, hogy tudják, ami a dolgozathoz valószínűleg kell. *Soma* felvetette, beszéljék meg ezt a tanárral, hiszen megszokta, hogy a tanárokkal lehet beszélni. „Megbeszélni a tanárral? Hülye vagy te *Soma*, a kalapoddal együtt.” – mondta az egyik fiú. „Fogadjunk, hogy elintézem!” – mondta *Soma*, és megbeszélte a tanárral, hogy még gyakoroljanak, és egy héttel később írják meg a dolgozatot. Ettől kezd-

ve fogadta be *Somát* az osztály. *Soma* most nemrég Baselban régizene szakon szerzett művésztanári diplomát. A nővére, *Csaga* Sepsiszentgyörgyön formatervező. Az iskolai pályafutásuk volt az első erős személyes élményem a Waldorf-pedagógia gyakorlatáról. Sajnos Nagyváradon – ahol az unokáim élnek – még csak Waldorf-óvoda működik.

Most könyvet írsz.

Lányi Mariettával írtunk könyvet a differenciálásról, a SuliNova-Educatio megrendelésére. 2008-ban megjelent, és azután megváltozott az oktatáspolitikai, és a

kötet raktárban maradt.¹⁰ *Hoffmann Rózsa* lett az államtitkár, aki a tanévnyitó konferencián bejelentette: „A Waldorf-iskoláknak nem kell félniük.” Ebből arra lehetett következtetni, hogy a többi alternatív iskolának viszont van mitől félnie. A Waldorf-iskolákat feltehetően nemzetközi hálózatuk, erejük, egyesületük védi. A kármentés szándékával kezdtem el a Gyermek Ház tanáraival, szüleivel egy interjúkötetet létrehozni. Szerencsére a Műszaki Kiadó nem csak ezt az interjúkötetet adta ki,¹¹ hanem a differenciálás kötet bővített változatát is.

Mindannak fényében, amit itt most átgondoltál a Tanítóképzőről is meg az életről is, mit jelent számodra az, hogy itt dolgoztál az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszékén?

Nehéz pontosan fogalmazni, mert egyrészt számomra fantasztikus lehetőség volt, hogy amit a különböző terepeken: Csenyétén és az alternatív iskolákban megtapasztaltam, amilyen tudást próbáltam folyamatosan megszerezni, azt kíséreljem meg átszarmaztatni. Ez fantasztikus élmény, és úgy éreztem, hogy a leendő tanítóknál jobb helyre mindez nem is kerülhetne.

Ugyanakkor azt is gondolom, hogy nem ez a valódi tanítóképzés. Nem válik tanárrá valaki attól, hogy különböző tantárgyakat tanul, majd ebből gyakorol. A valódi tanítóképzés az önnevelésre rásegítő munka lenne, amit nagyon is személyre szabottan kellene művelni.

Ez persze felemás válasz. Mondhatnám azt is, hogy nekem csodálatos kibontakozás volt a tanítóképzős lét, és ez igaz. És mondhatnám azt is, hogy szinte teljesen értelmetlen volt, és ebben is van igazság. Pusztán attól, hogy jó tanárai voltak, még nem lesz jó tanító vagy jó tanár valaki. (Most megengedtem magamnak, hogy a jobbák közé soroljam magam, persze a képzőbeli időszakban egyáltalán nem egyenletesen.)

Egyes embereknek – igen ezt lehet tudni – egy-egy kritikus periódusban lehet segíteni. *Angéla* egy észak-magyarországi szegény falu iskolázatlan cigány párjának a gyereke, aki a képző hallgatója volt, és szerinte közreműködtem abban, hogy egy nehéz élethelyzetben ne hagyja ott a Budapesti Tanítóképző Főiskolát. *Angéla* maradt a képzőben, közben elvégezte a szociológia szakot is, a Közép-európai Egyetemen angolul doktorált, most éppen vendégtanár Amerikában.

¹⁰ Az interjú után egy évvel a Műszaki Könyvkiadó megjelentette ennek átdolgozott, bővített kiadását: Kereszty Zsuzsa – Lányi Marietta (2017): *Könyv a differenciálásról*. Műszaki Kiadó, Budapest.

¹¹ Lányi Marietta – Kereszty Zsuzsa (2016): *Történetek a Gyermek Házából*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Amennyiben a CEU életben marad, akkor szeptembertől ő lesz a Roma Studies tanszékvezetője.¹² *Angélának* véletlenek folytán tudtam segíteni, hiszen akkor például már átéltem azt, amit átélni Csenyétén képes voltam. Sajnos azt a fajta képzést, amit művelünk, ma sok tekintetben értelmetlennek látom. Nemcsak önnevelésre, a szakmai fejlődés saját útjának a megkeresésére való késztetés hiányzik majdnem teljesen, hanem a hallgatók egyes osztályokkal, gyerekekkel való intenzív, tartós kapcsolata sincs jelen a tanítóképzésben.

Hunyady Zsuzsának és *Gyóni Lajosné Zoskának* volt egy képzést megújító kísérlete, amely sokkal hosszabb gyakorló időszakokkal járt együtt. Ez a program abba az irányba indult el, amerre el kellene indulni. Nem véletlen, hogy a Waldorf-tanárképzés gyakorló évvel, iskolai jelenléttel kezdődik. Az sem véletlen, hogy a Waldorf-képzésben például egy hónapig kell egy fej agyagból való megformálásával törődni. Attól kezdve, hogy egy hónapon keresztül újra és újra megfigyelek egy fejet, és megpróbálom minél élethűbben megalkotni, ettől kezdve másképp nézek rá egy gyerekre.

Nagyon szépen köszönöm a beszélgetést!

¹² Jelenleg, 2019 októberében, már be is tölti ezt a szerepet.

Eszmecsere

Van-e és mérhető-e az oktatási innováció hazánkban?

Fazekas Ágnes

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
tudományos segédmunkatársa
fazekasagnes@caesar.elte.hu

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.1-2.08

„Magyarországon nem lehet iskolai innovációt kutatni.” – mondta indulatosan egy oktatáskutató kollégám, amikor egy az iskolai fejlesztések születését és terjedését vizsgáló kutatás tervét vázoltam neki. A beszélgetés nagyjából öt évvel az oktatás világra irányuló centralizációs intézkedések elindulása után zajlott. Ekkor az iskolák mindennapos működéséről professzionális szinten gondolkodók egy komoly hányada már úgy látta, hogy az intézmények gyakorlata a szabályozási kereteknek megfelelően alakul, drasztikusan uniformizálódik. Egy másik csoport – amelyhez én magam is tartoztam – az iskolák belső működéséről másképp vélekedett. Utóbbiak megközelítése szerint az intézmények és pedagógusaiak nap mint nap számos apróbb – vagy akár jelentősebb – új megoldással kísérleteznek. Függetlenül attól, hogy erre kapnak-e külső támogatást, engedélyt, vagy sem. Mindez a szakma természetéből, az osztálytermi folyamatok nehezen kiszámítható jellegéből adódik. A megközelítések különbözősége logikusan veti fel azt az átfogó kérdést, hogy vajon végezhető-e a pedagógiai munka újítások, helyi kísérletezések nélkül.

A kutatás végül elindult,¹ eredményeképpen pedig láthatóvá vált, hogy a hazai iskolák gazdag és széles spektrumú innovatív megoldásokkal dolgoznak. Természetesen itthon is hatalmas különbségek vannak aközött, hogy egy-egy iskola képes-e hatékonyan segíteni diákjai kognitív és affektív fejlődését, illetve pedagógusai tudnak-e ennek megfelelő újszerű pedagógiai megoldásokat létrehozni. Mindazonáltal úgy látom, kellő figyelemmel az intézmények mindegyikében – még a leginkább megkövesedett módon működőkben is – fel lehet fedezni olyan újszerű, kreatív megoldásokat, amelyek méltók lehetnek a szakmai figyelemre. Ebben kétségkívül jelentős szerepe van a pedagógusszakma régóta ismert és fentebb is em-

¹ INNOVA kutatás (OTKA 115 857) <https://nevtud.ppk.elte.hu/content/innova-kutatas.t.6078?m=2637> Letöltés ideje: 2019. 12. 09.

lített azon sajátosságának, miszerint az osztálytermi folyamatokat olyan előre nem kalkulálható helyzetek formálják, melyek kezelése kreatív válaszokat igényel. Ugyanakkor fontos azt is látni, hogy az innovációk csupán egy része irányul e helyzetek kezelésére. Számos újszerű megoldás az osztálytermen kívüli működést támogatja: ilyenek például a szervezet belső menedzselésére vagy a partnerekkel (szülőkkel) való kapcsolattartásra irányuló megoldások. Mindez nem meglepő, a szervezeti működés is olyan komplex rendszerként azonosítható, amelyben kiemelt szerephez jut a nehezen kiszámítható problémák kezelésére való képesség.

Emellett az új megoldások létrehozásában fontos szerepet kapnak az olyan driverek is, amelyek nem a problémák kezeléséhez kötődnek. A kísérletezések mögött sok esetben általános modernizálási szándék áll, mely a versenyképesség megerősítését célozza. Ha kilépünk a nemzeti keretből, láthatjuk, hogy az országok közötti gazdasági és humán erőforrás-kihasználási versengés közvetlenül ösztönzi az új és igazolhatóan hatékony megoldások létrehozását. Az innováció a gazdaság talán legmeghatározóbb hívószava lett, mely szervesen beépült a cégek kommunikációs gyakorlatába és a fogyasztók hétköznapi szóhasználatába is. Az oktatási innovációk létrehozására is komoly figyelem irányul, jól megmutatkozik ez többek között az Európai Unió oktatásfejlesztési gyakorlatában, vagy az OECD oktatási innovációk területén végzett kutatásaiban.²

A fent említett kutatás és annak időről időre megjelenő eredményei egy másik szakmai kérdést, illetve annak nyomán kialakuló konfliktust is bevezettek a fel-táró munkát végzők életébe. A kérdés az innovációk jóságának problémáját feszegette, mely problématerület természetesen nem csupán, vagy nem elsősorban a hazai gondolkodás sajátja. A kapcsolódó viták középpontjában az a kérdés állt, vajon értelmezhetőek-e az új iskolai megoldások olyan képződményekként, amelyek az intézmények minőségi működését támogatják. Azok, akik ezt komolyan kétségbe vonták, az iskolákban eluralkodó kaotikus helyzetek megjelenését vizionálták. Utóbbi dilemma kezelését a kutatócsoport egy olyan innováció-definíció-val³ kezelte, amely tekintettel van az újítás és a pedagógiai eredményesség kapcsolatára. Azaz azokat az újszerű megoldásokat neveztük helyi innovációnak,

² Lásd például Innovative Learning Environments (ILE) projekt <http://www.oecd.org/education/ceri/innovativelearningenvironments.htm> Measuring Innovation in Education: <https://www.oecd.org/education/measuring-innovation-in-education.htm> Letöltés ideje: 2019. 12. 09.

³ Az innováció értelmezésének számos formáját ismerjük, lásd például Godin, Benoit (2015): *Innovation Contested. The Idea of Innovation Over the Centuries*. Routledge.

amelyek részben, vagy egészben az iskola szintjén születtek, és amelyek képesek voltak hozzájárulni a pedagógiai munka vagy a szervezeti működés valamilyen értelemben vett eredményességéhez. Itt azonban érdemes megjegyezni: az eredményességet nem javító, akár kudarcként megélt innovációkhoz vezető kísérletezési út is számos olyan tanulási elemet tartalmazhat, amely hosszabb távon támogatja a hatékony tanulószervezési eljárások kidolgozását.

Mindemellett a működő gyakorlatokat bomlasztó innovációk okozta kaotikus állapotok pragmatikus oldalára is érdemes pár szóval kitérnünk. Meglátásom szerint az ilyen állapotok kialakulásának veszélyét jelentősen csökkenti, hogy az új megoldások burjánzása azokban a szervezetekben lehet jellemző, ahol a kultúra és a rutinok támogatják a pedagógusok tanulását, szakmai kísérletezését. Ezek a többnyire tanulószervezetként is azonosítható iskolák jellemzően képesek kezelni az újításokkal keletkező időszakos „zűrzavart”, a rutinok elhagyásával járó ideiglenes regressziós állapotokat és az eredményesség növekedését hosszabb távon igazolhatóan támogató innovációk kiszűrését. Természetesen ismerünk olyan főáramtól eltérő oktatási megoldások irányában mélyen elkötelezett iskolákat, amelyek innovatív működése évtizedek után sem jár együtt a mérhető eredmények növekedésével. Azonban itt sem a kaotikus működés az, ami dominál. Csupán olyan pedagógiai megoldások elhivatott gyakorlóiról van szó, amelyek nyomán fejlődő készségek kívül esnek azokon a kompetenciaterületeken, amelyekre a tanulói eredményességmérések irányulnak. *Mindazonáltal ezeknek az intézményeknek a működése rávilágít arra a különösen fontos dilemmára, hogy tekinthető-e innovációnak – a pedagógiai folyamatok jobbítását szolgáló újításnak – az olyan gyakorlat, amely eredményességét mérési eredmények nem támasztják alá.* Az olyan szervezetekben, amelyekre nem jellemző a pedagógusok kreatív szakmai tanulásának támogatása, kevésbé gyakori az innovációk megjelenése, csupán egy-egy elszigetelt újítás csendes kikísérletezése elképzelhető. Ez pedig intézményi szinten aligha vezethet kaotikus állapotokhoz. Az innovációk okozta zűrzavar tehát a szervezetek működése szempontjából inkább elméleti, mintsem gyakorlati problémának tűnik.

Az oktatási innovációk kutatása során felmerült újabb fontos dilemmát a terület kutathatósága adta. Komoly szakmai vitákat indított el, hogy vajon mennyire gondoljuk empirikus eszközökkel megragadhatónak a helyi innovációk területét. Itt egyfelől kérdésként merül fel, hogy miként értelmezzük az új megoldások innovatív jellegét. Az újszerűséget abszolút értelemben, vagy pedig a helyi kontex-

tus függvényében vizsgáljuk. Azaz amikor innovációkról beszélünk, feltétlenül olyan újításokra gondolunk-e, amelyek az egész oktatási rendszerre nézve, vagy akár nemzetközi vonatkozásban is innovatívak, netán megelégszünk azzal, ha az eljárás adott pedagógus gyakorlatában kísérletező tanulás eredményeképp jött létre. Meglátásom szerint az innovációk kutatása a gyakorlatban csak az utóbbi perspektívából képzelhető el, tekintettel arra, hogy a létező gyakorlatok számbavétele lehetetlen vállalkozásnak tűnik. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy az innovációktól elvárjuk-e, hogy illeszkedjenek a korszerű pedagógiai megközelítésekhez, illetve a modern (jellemzően digitális) oktatási eszközök alkalmazásához. A korszerű megoldásokhoz kapcsolódó helyi fejlesztések esetében felerősödik egy másik fontos kérdés az innovációk kutathatósága szempontjából, amely a „tulajdonos” vagy az „eredetiség” problémájából adódik: Vajon egy adaptált, de erősen a helyi igényekhez igazított jó gyakorlat nevezhető-e helyi megoldásnak, és ha igen, mekkora változtatás után tehető ez? Az itt felmerülő kérdések olyan kritikus pontokat érintenek, amelyek esettanulmányok során, mély és minőségi adatgyűjtéssel ugyan feloldhatók, nagymintán, kérdőíves adatfelvétel esetében azonban komoly kihívást jelent a kezelésük.

Bár – mint láthatjuk – a helyi újítások tudományos értelmezése és empirikus megragadása számos bizonytalanságot hordoz még magában, a mindennapi szervezeti működés és a pedagógiai munka gyakorlata szempontjából ezek nem tűnnek igazán meghatározó kérdésnek. Fontosnak egyedül a pedagógusok problémamegoldó vagy általánosan modernizáló tanulásának megvalósulása látszik. Az innovációk, legyenek azok „adaptált” vagy „saját szülésű”, „forradalmasító” vagy „az újítók után lassan kullogó” megoldások, mind a kreatív munkahelyi tanulás produktumai. Olyan tevékenységek megvalósulásáról tanúskodnak, amelyek a helyi folyamatok jobbítására irányulnak. A hangsúly ezen kell, hogy legyen. A pedagógusok újító, problémamegoldó tevékenysége az, amely képes lehet a panasz-kultúra helyébe lépve az intézményi működés eredményességének és versenyképességének növekedését támogatni.

Éppen ezért fontos, hogy a szabályozási keretek, illetve a külső fejlesztések teret és támogatást adjanak a pedagógusok és az iskolák újító tevékenységének. Utóbbiakra az elmúlt mintegy húsz évben számos példa volt hazánkban is, minek nyomán a kapcsolódó fejlesztési tudás egyre professzionálisabb lett mind a központi menedzsment, mind pedig a megvalósító iskolák körében. E fejlesztések a tanári tanulásról való mai tudásunkkal összhangban, egyre nagyobb hangsúlyt

helyeztek a horizontális tanulásra, a tanulószervezeti környezetek kialakítására. Azaz olyan társas kapcsolatok működtetése került előtérbe, amelyek kiemelten támogatják az újszerű megoldások születését és terjedését, illetve amelyek a kísérletező gyakorlatot tudják olyan komplex rendszerként működtetni, amely nem csap át egy kaotikusnak nevezhető állapotba. Talán érdemes itt megemlíteni: azok a központi oktatásfejlesztések, amelyek a helyi szintű innovációk születését és terjedését támogatják, szükségszerűen olyan fejlesztési koncepcióra épülnek, amely összekapcsolja a pedagógusok adaptív (implementáló) és kreatív (innováló) tanulását. Az ilyen ösztönzésre létrejött innovációtermékekről sokszor nehezen dönthető el, hogy inkább adaptált, vagy inkább saját fejlesztésként értelmezhetőek. *Mindezek mellett a kérdés továbbra is fennáll: Vajon miként lehet az újítások jellemzőit, az újításokat átvevő, fejlesztő pedagógusok sajátosságait, illetve azt a szervezeti- és rendszerkörnyezetet jobban megragadni, amelyben az oktatási innovációk keletkeznek és terjednek?*

Bár a fent említett példákból is jól látszik, hogy a hazai fejlesztési gyakorlat az elmúlt két évtizedben számos területen jól tudta támogatni a pedagógusok tanulását, néhány terület továbbra is problémásnak látszik. Ilyen például az egyes szervezetek túlzott terhelése, mely egyaránt érintheti a mennyiségi és a tartalmi területet is. A fejlesztések megvalósításához szükséges szakmai és fejlesztési tudás sokszor nem áll rendelkezésre az intézményekben. Némelyik iskolában pedig éppen a tantestület elárasztó fejlesztések hatására blokkolódik véglegesen a tanári tanulás, illetve az új megoldásokkal való kísérletezés. Mindez megfelelő fejlesztési tudással, az abszorpciós kapacitás figyelembevételével menedzselhető kérdés. Kevésbé kezelhető problémának tűnik azonban az az esettanulmányok során jól megfigyelhető jelenség, amikor a pedagógusok komoly kognitív váltásai után, a legelőremutatóbb szakmai megoldások alkalmazása mellett is szorongó diákok ülnek a padokban. Az iskolákat járva, innovatív megoldásokat figyelve jól látható: az interperszonális kapcsolatok minőségére sok esetben nem tudnak hatást gyakorolni az innovatív pedagógiai eljárások, még akkor sem, ha a pedagógusok mélyen hisznek a gyermekek tevékenykedtetését középpontba helyező megoldásokban. Bár e probléma időről időre megfogalmazódik, és feloldására intézményi szinten vannak próbálkozások, átfogó kezelési lehetőség sem rendszer, sem pedig intézményi szinten nem látszik elérhetőnek jelenleg.

Szemle

A tanítás mint értelmiségi hivatás

Jilly Viktor

Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, angoltanár
viktor.jilly@gmail.com

Révész Judit (2018): A tanítás mint értelmiségi hivatás. Tanulmány a pedagógusok kollektív mobilitási esélyeiről. Közép- és Kelet-európai Történelem és Társadalom Kutatásáért Közalapítvány, Budapest. 260 oldal

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.1-2.09



Amikor elolvastam Révész Judit tanulmányát, *A tanítás mint értelmiségi hivatás*, eszembe jutott, milyen büszke is voltam gyerekkoromban édesanyámra. Hányszor, de hányszor élveztem ki azt a pillanatot, amikor megkérdezték tőlem, mi anyukád foglalkozása, és én dagadó kebellemmel válaszoltam: baleseti sebész. A hatás sohasem maradt el: elismerően tágra nyíló szem, a megdöbbenéstől magasba szökő szemöldök és leesett áll. Még jó, hogy ezt gyerekkoromban átélhettem, mert amikor felnőttkoromban a saját foglalkozásomat említettem, miszerint tanár vagyok, a fent bemutatott, és nekem olyan jóleső reakció mindig elmaradt. Sokszor töprengtem el azon, hogy az a

foglalkozás, amelyet a középkorban nem övezett különösebb dicsfény – hiszen a felcser borotvált is, meg műtétet is végzett –, hogyan nőhetett társadalmi elismertség szintjén egy olyan, véleményem szerint sokkal összetettebb és jóval több kreativitást igénylő mesterség fölé, mint a tanítás. Révész Judit tanulmánya többek között erre a kérdésemre is kimerítő választ adott.

A könyv egy olyan nyelvtanár műve, aki nem felejtette el tanárjelölti élményeit a gyakorlóiskolában, aki élénken emlékszik a nyelviskolában tanárként eltöltött évekre, és aki rengeteg tapasztalatot halmozott fel tanárképzőként az ELTE Angol Nyelvpedagógiai Tanszéken. Révész Judit tanulmánya a következő alapkérdésekre

keresi a választ. Tisztában vagyunk-e azzal, hogy a diák tulajdonképpen mit is tanul, vagy jobban mondva, mit is sajátít el az iskolában, és a pedagógusnak mi a felelőssége ebben a folyamatban? A tanári hivatás az orvosi, a jogi vagy a papi hivatással összevetve milyen egyezéseket és főleg milyen különbségeket mutat? A jelenlegi struktúra megfelelően szűri-e a tanári pályára kerülő pedagógusokat? Az iskolákban a tanárjelölteket fogadó mentoroknak jelenleg milyen a kapcsolata a képzőintézményekkel, illetve ennek a kapcsolatnak milyennek kellene lennie? A könyv célját pedig az alcím nevezi meg a legpontosabban: *Tanulmány a pedagógusok kollektív mobilitási esélyeiről*. Azaz, ha a tanári szakma, professzió vagy hivatás – a megfelelő szó kiválasztásában a könyv majd segíteni fog – szeretné elérni azt a magas társadalmi elismertséget és védettséget, amelyet az orvosi, a jogi vagy a papi professzió már elért, akkor mi a teendő. A könyvet áthatja a szerző jogos elégedetlensége, amelyet a tanári professzió állapotával kapcsolatban érez –, és ennek a helyzetnek az okát az elmúlt 150 év távlatából érteti meg az olvasóval is. Emellett áthatja a tanári professzió iránt érzett szeretet és felelősség, és az a hit, hogy a helyzet jobbá tehető. A hatékony előrehaladás érdekében Révész Judit számos javaslatot is megfogalmaz.

A könyv az elméleti fejtegetések és az empirikus vizsgálatok szerencsés ötvö-zete. Ez megmutatkozik a szerkezeti felépítésben. A tanulmány első két fejezete – *Wenger szociális tanulásmélete, illetve a hagyományos értelmiségi hivatások és a tanári professzió közötti különbségek összevetése* – inkább izgalmas elméleti fejtegetés. A könyv utolsó két nagy egysége – mikor és hogyan rostálja vagy nem rostálja ki magából a rendszer az alkalmatlan pedagógusokat, illetve a mentortanárok és a képzőintézmények kapcsolata –, pedig inkább empirikus vizsgálat. Azért használtam az „inkább” szót, mert a fejezeteken belül is érvényesül az elmélet és a gyakorlat összefonódása. *Révész Judit*, jó tanárhoz illően, egy elvontabb gondolatot azonnal gyakorlati példákkal tesz szemléletessé, ettől válnak a legelvontabb szociológiai vagy nevelésméleti fejtegetések is könnyen emészthetővé. A gyakorlati példákat sokszor saját életéből veszi, ami nemcsak szemléletessé, de személyessé is teszi a magyarázatot. Szintén elősegíti ennek a tudományos műnek könnyű befogadását, hogy a szerző a magyarázatokat és a példákat többször is kiváló humorral fűszerezi.

Az előző bekezdésekben nagyon is leegyszerűsítettem – reményeim szerint meglehetősen pontosan – a tanulmány legfontosabb felvetéseit és az azokra adott válaszait. De nem az a célom ezzel a könyvismertetéssel, hogy részletesen bemu-

tassam Wenger szociális tanulásméletét, vagy hogy összegezzem, hogyan írja le Freidson a professzionizmus ideáltípusát. Ezeket könyvében mind megteszi Révész Judit. Sokkal inkább az a célom, hogy kedvet ébresszek e könyv elolvasására.

Jómagam több évtizede nyelvtanárként tevékenykedem a közoktatásban, és elég sokat gondolkodtam a diák iskolában elfoglalt helyzetéről, a tanári pálya presztízsről, a pedagógus felelősségéről és az előrelépés lehetőségeiről. Nem hittem volna, hogy találok egy olyan könyvet, amelynek olvasása közben folyton azt érzem, hogy ezekre az engem régóta foglalkoztató kérdésekre történelmi távlatokba helyezett és meggyőző válaszokat kapok. Talán mindenki számára ismerős az a helyzet, amelyet egy jó könyv olvasása közben szoktunk érezni: én is valami ilyesmire gondoltam, csak nem tudtam ilyen jól megfogalmazni. Révész Judit könyvének olvasása közben többször átéltem ezt az élményt.

Ajánlom *A tanítás mint értelmiségi hivatás* című igényesen szerkesztett és szép kivitelű könyvet minden olyan olvasónak, aki szívében viseli a magyar oktatás ügyét, aki szeretné megérteni, hogy milyen égető problémákkal küzdünk ma, és hogy ezek a problémák miből erednek, valamint hogy milyen lépéseket kellene tennünk a helyzet javítása érdekében. Elsősorban persze a közoktatásban és a felsőoktatásban tevékenykedő kollégák figyelmét szeretném felhívni Révész Judit tanulmányára, de rendkívül hasznos lenne, ha a döntéshozók kezébe is eljutna ez a kötet.

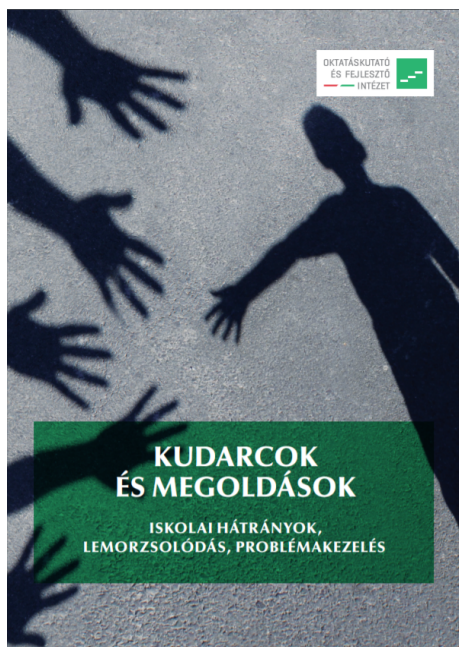
Esetleges siker, rendszerbe kódolt kudarc

Kovács Edina

Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) kutató
kovacs.edina.12@gmail.com

Fehérvári Anikó és Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarcok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 252 oldal*
<https://mek.oszk.hu/15600/15610/>

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.1-2.10



Az iskolai lemorzsolódást vizsgálva egyedül Magyarországon tapasztalunk trendszerű romlást: 2010 óta – az addigi csökkenéssel szemben – növekszik a lemorzsolódó diákok aránya, így egyre távolabb kerülünk a nemzeti és egyben európai uniós 10 százalékos célértéktől. Ez a sajnálatos tény az egyik legfőbb megállapítása az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2015-ös, *Kudarcok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* című tanulmánykötetének. A Fehérvári Anikó és Tomasz Gábor által szerkesztett kiadvány alaposan, több oldalról járja körül a lemorzsolódás kérdését; a tanulmányok minden esetben tisztázzák az esetlegesen nem egyértelmű fogalmakat, át-

fogó kontextusba helyezik a kutatási eredményeket. Ezek az eredmények Magyarországon alapvetően rosszabb helyzetről számolnak be, mint amit a korábbi években láthattunk, miközben a sikeresség dimenziói is megjelennek; ám utóbbiakat nagyban behatárolja, hogy az adott iskola milyen településen található, milyen a tanulói összetétele, és nem utolsósorban mi az igazgató és a tantestület felfogása a hátrányos helyzetről, az inklúzióról vagy a roma diákokról.

A kötet két részből áll: az első a magyarországi helyzetet vázolja fel a közelmúltban készült kutatások alapján. Az öt tanulmány öt különböző nézőpontból közelíti meg a hátrányos helyzet és a lemorzsolódás kérdését: *Híves Tamás* a terü-

leti jellemzőket veszi sorra, *Fehérvári Anikó* egy longitudinális vizsgálat legfrissebb eredményeit ismerteti, *Széll Krisztián* a pedagógusok attitűdjeit, *Varga Aranka* a sikeresség-sikertelenség dimenzióit mutatja be, míg *Berényi Eszter* a pedagógusok narratívái alapján a szakképzés helyzetét elemzi. A második rész hét európai ország helyzetéről és megoldási kísérleteiről számol be, majd egy nyolcadik fejezetben *Mihályi Krisztina* összegzi az országtanulmányok tanulságait.

Korábbi kutatások eredményeiből tudjuk, hogy a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók aránya az ország észak-keleti és dél-nyugati megyéiben a legmagasabb: *Híves Tamás* területi elemzése megerősíti ezen ismereteinket. Ami a sokrétű vizsgálódás – talán – meglepő eredménye: a Dél-Dunántúl hátrányos helyzetű térségeiben alacsonyabb a sok igazolatlan órával rendelkező, az évfolyamismétlő és a túlkoros tanulók aránya, mint az északkeleti térségekben. Azaz a társadalmi környezet és az iskolák is kevésbé befogadók az Észak-Alföldön, míg a Dél-Dunántúlon valószínűleg hatékonyabban működik a hátrányos helyzetű általános iskolai tanulók oktatása.

Az is kiderül, hogy a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetre vonatkozó szabályozó megváltozása miatt 2014-ben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya tíz százalékkal, míg a hátrányos helyzetű tanulóké 15 százalékkal csökkent, és ez elsősorban a szakközépiskolákat érintette. Ami ettől független: a lemorzsolódás aránya magas, és – a nemzetközi eredményekkel összehangban – leginkább az első évfolyamokat érinti: a 8. évfolyamhoz képest a 10. évfolyamra kevesebb, mint a felére (közel 6000 fővel) csökken a diákok létszáma.

Fehérvári Anikó tanulmánya az időbeli változásokat elemzi: egy 2006/2007-es és egy 2014-es adatfelvétel alapján az iskolavezetők és a pedagógusok attitűdjeit, a hátrányos helyzetű diákokra és a roma tanulóakra vonatkozó szemléletét és az integráltan oktató iskolák helyzetét. Összességében az látszik, hogy az eltelt hét év alatt a helyzetkép minden tekintetben romlott. A leginkább szegregált iskolákban tanít a legtöbb pályakezdő, holott ezekben az intézményekben kellene legerősebben támaszkodni a tapasztalt, pedagógiai eszköztárunkban sokféle megoldási mintát felvonultató tanárookra. A tanárhiány is ezekben az iskolákban a legnagyobb – vélhetően összefügg ezzel a pályakezdők fokozottabb jelenléte – és a munkaerőhiány átlagosan 2,1%-ról 2,7%-ra nőtt a vizsgált időszakban.

A pedagógusok az iskolai kudarcokért alapvetően a családokat teszik felelőssé: csak kevesen látnak esélyt arra, hogy az iskola kompenzálni tudja a hozott hátrányokat, és háromszor többen gondolják 2007-hez képest, hogy az iskola egyálta-

lán nem képes erre a feladatra. A tanárok véleménye szignifikánsan összefügg az-
zal, hogy milyen arányban találhatóak roma diákok az adott iskolában. Minél több
roma tanuló van egy intézményben, a pedagógusok annál alacsonyabbnak vélik
az iskola szerepét a kudarcokban. Ugyanakkor a családi okok esetében az össze-
függés nem lineáris: közepes arány esetén a pedagógusok kevésbé hibáztatják a
családot, mint azokban az iskolákban, ahol alacsony vagy magas a roma tanulók
aránya.

Hasonló az összefüggés abban is, hogy milyen a roma diákok aránya, továbbá,
hogy a tanárok a homogén, illetve a vegyes oktatás hívei inkább. Azok a tanárok
tartják előnyösnek az integrált oktatást, akik közepes arányú roma diáksággal bí-
ró iskolában dolgoznak, míg az alacsony és a magas arány egyaránt a homogén
oktatást teszi kívánatosná a pedagógusok szemében.

Összességében elmondható, hogy szemléletmód tekintetében a 2006-os adatfel-
vételhez képest nem történt jelentős változás. Míg 2006 és 2007 között volt némi
pozitív elmozdulás a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók oktatásával kap-
csolatos nézetek alakulásában, ez 2014-re visszaállt az első mérés szintjére. Emel-
lett a legutolsó adatfelvétel tapasztalata az is, hogy jelentősen megnövekedett a
véleményüket nem vállaló válaszadók aránya. A 2014-es eredmények utalhatnak
arra, hogy a továbbképzéseknek csak átmeneti volt a hatásuk, a további fejleszté-
sek elmaradása nem teszi lehetővé az innovatív szemlélet fenntarthatóságát.

Az előbbi kutatás adatait megerősítik *Szell Krisztián* eredményei, aki a 2005-ös
„Integrációs program”-ban sikerrel pályázó iskolák pedagógusainak véleményét
vetette össze egy országos adatfelvételben megjelenő tanári elképzelésekkel. Ösz-
szességében azt láthatjuk, hogy a megkérdezett pedagógusok kívánatosnak tart-
ják az etnikailag eltérő származású tanulók együttoktatását, ám a szegregált okta-
tást mind a roma, mind a nem roma tanulók számára jobbnak tartók aránya elég
magasnak mondható (iskolatípustól is függően a tanárok körülbelül egynegyede
vélekedik így), holott kutatások szerint a szegregált oktatás csökkenti a tanulmá-
nyi eredményeket és a továbbtanulási ambíciókat is; mind a roma, mind a nem
roma tanulók körében. A látens diszkrimináció még erőteljesebb, amikor a peda-
gógusnak arra a kérdésre kellett válaszolnia, hogy milyen tanácsot adna egy ba-
rátjának gyermeke beiskoláztatása kapcsán, akkor csaknem hatvan százalékuk a
képeségek szerint történő elkülönítés mellett foglalt állást, vagyis az olyan isko-
lák mellett, ahol a gyerekeket képességeik alapján osztják homogén osztályokba,
vagy akár a teljes iskolát tekintve sincs lényegi különbség az odajáró gyermekek

között. Ugyanakkor más kutatásokból tudható, hogy a képességek fejlettségét erősen befolyásolja a családi környezet, továbbá, hogy a tanulók képesség szerinti elkülönítése növeli a tanulói teljesítmények, eredmények közötti különbségeket. Ennek kapcsán meg kell említenünk a 2013-as PISA-jelentést, amely külön kiemeli, hogy Magyarország a közé az öt vizsgált ország közé tartozik, amelyekben az iskola a legkevésbé képes kompenzálni a társadalmi hátrányokból eredő különbségeket, és a szülői szociokulturális háttér bír legerősebb hatással a teljesítményre.

A megkérdezett iskolavezetők határozottabban utasítják el a szegregációt, és az is látható, hogy a közepes méretű, kedvezőbb tanár-diák aránnyal rendelkező intézmények pedagógusai inkább foglalnak állást a heterogén osztályok és iskolák mellett.

Varga Aranka tanulmányában azt vizsgálta, hogy az inkluzivitás mely elemei sikeresek egy az adott térség általános iskoláiban. Elemzése valamilyen módon párbeszédben áll az előző három bemutatott kutatás mindegyikével: jelzi, hogy az inklúzió szempontjából különösen érintettek köre a tudományos vizsgálatokban leírtak szerint folyamatosan bővül, miközben a hazai oktatáspolitikai több ponton is szűkítette a „hátrányos helyzet” kategóriába bevonhatók körét. A szociális hátrányok mellett a kulturális kisebbségi csoporthoz tartozás felerősíti a negatív társadalmi mechanizmusokat, egy nemzetközi kutatás szerint több helyütt főként a migráns gyerekeket, míg nálunk a roma/cigány csoporthoz tartozókat sújtja ez a helyzet. Emellett Magyarországon is elsősorban az alacsony jövedelmű és iskolázatlan szülők gyerekei azok, akik jellemzően sikertelenebb iskolai utat járnak be, és erősen veszélyeztetettek a korai iskolaelhagyás tekintetében.

A sikertelen intézmények mindegyike községben található, ami megerősíti, hogy a településhátrány erős negatív hatással van a tanulói sikerességre. A sikeresség a nagyobb, míg a sikertelenség a kisebb intézményekre jellemző. Minél alacsonyabb tanulói sikerű intézményi kategória válaszait nézzük, annál nagyobb mértékben tartják az adott kategóriába tartozó pedagógusok jellemzőnek a cigányságra vonatkoztatott sztereotípiákat. Igaz ez a megállapítás az ingerszegény környezettől a nagyobb táncelhelyesen és a szülői nemtörődömségen keresztül egészen a helytelen életmódig. Ezzel szemben a roma tanulók sikertelenségének okát intézményi felelősségi körbe a sikeres iskolák pedagógusai sorolták nagyobb mértékben, és a lemorzsolódásuk okaként a problémás gyerektől való szabadulást mint intézményi problémát ők nagyobb arányban jelölték.

A „sikeres” kategóriában 95 százalék, míg a „sikertelen”-ben 85 százalék a főállású pedagógusok átlagaránya. A stabil, felkészült és jól együttműködő tantestület tehát mindenképpen hat a tanulói sikerességre. A sikeres intézményekben gyakorlatilag nincs hiányzó pedagógus, a többiben van.

A pedagógusok arról is kifejtették a véleményüket, hogy milyen ismeretek szükségesek a roma gyerekek sikeres oktatásához. A válaszok alapján arra lehet következtetni, hogy az elmúlt évek sokféle képzése „végigsöpört” ugyan valamennyi iskolán, ám a megszerzett ismeretek nem jelentettek elég kapaszkodót a pedagógusok számára a roma tanulókkal kapcsolatos iskolai problémák kezelésében. Különösen igaz ez a sikertelenebb iskoláknál, ahol halmozódnak a problémák, és a tanárok a gyakorlatba ültetve szeretnének megoldásokat látni. Látható azonban, hogy éppen ez a gyakorlatba ültetési szakasz maradt el a továbbképzési folyamatban, így rendkívül esetleges az elméleti ismeretek hasznosulása.

Berényi Eszter az előzőekhez képest más területet vizsgál: a szakképzés narratíváit gyűjti össze. Elemzéséből kiderül, hogy a pedagógusok körében nem egyértelmű a tankötelezettségi kor 16 évre csökkentésének megítélése, vegyes vélemények hangzottak el az interjúkban. A tanárok úgy látják, hogy általánosságban a tanulók hozzáállását ez a tény nem befolyásolja, az viszont nyilvánvalónak tűnik, hogy a nagyon nehéz esetként kezelt tanulóknál ez adminisztratív értelemben mindenképpen megkönnyítheti a nevelőtestület helyzetét.

Ugyanakkor az új szakképzési struktúra miatt több helyen panaszként fogalmazódott meg, hogy – ellentétben a korábbi 2+2-es rendszerrel – menet közben a diáknak nincs lehetősége a szakmaváltásra, ha mégis kiderülne, hogy rossz tanulmányi eredményeinek, mulasztásainak oka, hogy nem kedveli a szakmát, amelyet tanul. Úgy tűnik, hogy a rugalmas tanulási út engedélyezése fontos feltétel lenne az iskolarendszerből végzettség nélkül kikerülők számának csökkentéséhez; az interjúalanyok közül többen hangsúlyozták, hogy a menet közbeni rugalmassággal több, amúgy lemorzsolódó tanuló megtartására nyílhatna esély. *Berényi* idézi az egyik megkérdezett kisvárosi iskolaigazgatót: „...a 2+2-ben megvolt az, hogy 9–10.-ben én fel tudtam zárkóztatni a gyereket. Itt ugye már erre nincs lehetőségem, pedig már konkrétan megvan a szakmai számítás, de amikor egy alapvető szorzást, vagy egy problémával küzdő gyerek mondjuk nem tudja a szorzótáblát, tehát ennyire egyszerűen fogalmazok, azt egy szakmai gyakorlati órán nem tudja a szakmai tanár kompenzálni abban a kevés óraszámban. De ott azért a 2+2-ben én azt gondolom, hogy volt ilyen korrekcióra lehetőség, itt nagyon nehéz.” (92. o.)

Az interjúkból azonban nemcsak ez derült ki, hanem az is, hogy önmagában a tanulmányi okokból történő lemorzsolódás nem igazán jelentős, a hiányzásokkal való összefüggés jóval erősebb. Ahol a szakképző iskola sikeres, ott a háttérben komoly szakmai munka zajlik, például alkalmazzák a resztoratív konfliktuskezelés módszerét, vagy minden héten esetmegbeszélő stábot tartanak a pedagógusok számára.

Az iskolák többségében egybehangzó állítások szerint a 9. évfolyamon a legjelentősebb a lemorzsolódás, és az iskolák egy része magától értetődőnek veszi, hogy bizonyos mennyiségű lemorzsolódással mindenképpen számolni kell.

A hazai és a nemzetközi rész tanulmányai között érdemes kitérni a „2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről” azon intézkedésére, amely leszállította a tankötelezettség korhatárát 16 évre. A magyarországi kutatások ennek következményeire kevéssé térnek ki, és ha mégis, akkor azt látjuk, hogy hatásának megítélése nem egyértelmű. Az európai országok áttekintéséből viszont kitűnik néhány sarkalatos pont a tanköteles kor kapcsán. Az egyik, hogy nincs egységes európai gyakorlat, viszont egyik országban sem csökkentették a korhatárt, azaz a kialakult *status quo*-t nem, vagy csak az emelés irányába változtatták meg. A másik, hogy a lemorzsolódás veszélye az iskolaváltások idején a legnagyobb. Azaz a hazai korhatárcsökkentés nem önmagában probléma, hanem azért, mert épp az iskolaváltás idejére esik. Ahogyan ezt a Hálózat a Tanszabadságért 2011-ben megfogalmazta: „[az oktatási rendszerrel való] harmóniáról – esetleg – akkor beszélhetnénk, ha a 17. életév lenne a korhatár, és csak azok esetében, akik hat éves korukban kezdik az iskolát, és nem veszítenek közben sem évet. Hogy ezt lássuk, ahhoz csak össze kell adni az iskolakezdés előtt, majd az általános iskolában, valamint a szakiskolában eltöltött évek számát, de akkor nem 16-ot, hanem 17-et kapunk ($6 + 8 + 3 = 17$).”¹ A harmadik pedig, hogy számos országban nem feltétlenül a hagyományos oktatási rendszer keretei között igyekeznek megtartani a hátrányos helyzetű fiatalokat, ami azonban nem jelenti azt, hogy nincs támogató rendszer és/vagy statisztikai adatgyűjtés arról, hogy mi történik az iskolapadból eltűnő diákokkal.

A vizsgált országok közül talán a dán szemlélet a legizgalmasabb: azt vallják, hogy nem kell sietni a bizonyítványok megszerzésével, a cél, hogy 24–25 éves korára mindenki rendelkezzen valamilyen szakképzettséggel. Nagy a lemorzsolódás,

¹Hálózat a Tanszabadságért (2011): *A HAT válaszai az Oktatási Államtitkárságnak*. <https://tte.hu/a-hat-valaszai-az-oktatasi-allamtitkarsagnak/> Letöltés ideje: 2019. 06. 24.

de akinek nincs végzettsége, az 25 éves koráig gyakorlatilag kötelezően vesz részt valamilyen programban. A dán szakpolitika a lemorzsolódást illetően jelenleg a középiskolásokra fókuszál, de távlati cél a 25, majd a 30 éves korosztály bevonása a programokba. Vannak ifjúsági pályaorientációs központok, ahol minden lemorzsolódó megjelenik, mivel nincs bejelentve az iskolába, és nem fizet jövedelemadót, így őket megkeresik, képzésre motiválják. A korai iskolaelhagyás 2007 óta folyamatosan csökkenő tendenciát mutat, jelenleg 8 százalék (ahogyan már más tanulmányok kapcsán említettük, Magyarországon 2010 óta ismét emelkedik, a 11 százalékot is meghaladja).

A holland helyzet és szemlélet meglehetősen hasonló a dániaihoz: a középfokú programok között viszonylag könnyű az átjárás, a fő cél, hogy senki ne legyen korai iskolaelhagyó. A mutató egyenletesen csökken: 2002-ben 15 százaléknál magasabb volt, 2013-ra 9,2 százalékra csökkent. A tankötelezettséget 16 évről 18 évre emelték, illetve addig tart, amíg a fiatal el nem éri az ISCED 3 szintet. Pluszforrások járnak az iskoláknak, ha a hátrányos helyzetű diákokat meg tudják tartani.

Érdekes az az elemzés, amely a holland korai iskolaelhagyók vonatkozásában a következő típusokat találta: az első csoport a racionális iskolaelhagyóké, akiknek jó okuk van az iskola elhagyására, például jó munkalehetőséget kapnak; a második csoportot azok alkotják, akik valamilyen oknál fogva nem tudnak jól teljesíteni; a harmadik csoportot azok teszik ki, akik magántermészetű vagy iskolai okokból küzdenek problémákkal, ezért kerülnek stresszhelyzetbe. A holland szemléletben a lemorzsolódás társadalmi és gazdasági probléma, a hangsúlyt a prevencióra kell helyezni.

Ha a Magyarországhoz inkább hasonlítható helyzetű országot keresünk, a litván tanulmány szolgálhat megfontolandó adatokkal. A valamikor volt szovjet tagállam már most teljesítette a 2020-ra előírt európai uniós célértéket, a korai iskolaelhagyók aránya 2012-ben csupán 6,5 százalék volt. A korai iskolaelhagyás és lemorzsolódás csökkentésében vitathatatlanul fontos szerep jut a stabil és megbízható adatokra támaszkodó jelzőrendszernek. A litván oktatási törvény értelmében helyi szinten az önkormányzati hatóságok és az oktatási intézmények kötelesek minden 16 év alatti gyermeket nyilvántartani a tanulói regiszterben.

A szakképzés modularizációja folyamatosan zajlik, egy, a Képesítési és Szakképzés-fejlesztési Központ által irányított projekt keretein belül. A moduláris rendszert két lépésben vezetik be. Az első lépésben a moduláris szakképzési rend-

szer és tantervek kereteit fektetik le. Ezt követően a jelenlegi tantárgy alapú szakképzési tantervet átalakítják a korábban kidolgozott modellnek megfelelően. A lemorzsolódás problémáját az országban elsősorban a 16 év alatti, tanköteles korú diákok körében igyekeznek megoldani, a policy dokumentumokban korai lemorzsolódónak nevezik ezt a célcsoportot.

Kiemelendő még a szomszédos Ausztria helyzete, amely sok szempontból hasonló a magyarhoz, ám van egy lényeges kivétel: a korai iskolaelhagyás Ausztriában – nemzetközi összehasonlításban – inkább alacsonynak mondható, ráadásul a 2008-as világválság óta folyamatosan csökken, a legutóbbi mérés szerint mindössze 7,4 százalék.

A különböző kutatásokból, vagy a PISA-felmérésekből jól látszik, hogy az iskolai – tanulmányi eredményekben mért – sikeresség Ausztriában is nagymértékben függ a család szocioökonómiai háttérétől, a szülők legmagasabb iskolai végzettségétől. Az elméleti lehetőségek ellenére Ausztriában nem kellő mértékű az átjárhatóság a különböző iskolatípusok között, az osztrák iskolarendszer az inkább szegregálók közé tartozik. A munkanélküli szülők gyermekei például háromszor nagyobb valószínűséggel kerülnek ki idő előtt az iskolarendszerekből, az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei ötször nagyobb arányban válnak korai iskolaelhagyókká, mint a magasan kvalifikált szülők gyermekei.

A korai iskolaelhagyás kezelése Ausztriában a szakképzésre fókuszál (foglalkoztatásorientált megközelítés), és legfőbb célja a fiatalok munkaerőpiaci integrációja.

Összességében, a hét ország – Ausztria, Dánia, Észtország, Franciaország, Hollandia, Litvánia és Portugália – elemzésének tanulságai alapján elmondhatjuk, hogy a lemorzsolódás visszaszorításában jelentős szerepet játszik a pályaorientációs szolgáltatások biztosítása; a rugalmas tanulási utak megteremtése; a korai jelzőrendszer kialakítása, melynek feltétele az egyéni szintű nyomon követés; az oktatás szempontjából hátrányos helyzetben lévő területek/intézmények/egyének extra támogatása, továbbá a lemorzsolódott fiatalok mielőbbi visszavezetése az oktatásba.

Az Európai Unió 2020-ig kidolgozott gazdasági-társadalmi stratégiájában az öt elérendő célérték egyike a korai iskolaelhagyók arányának 10 százalék alá csökkentése. Az egyes országok saját maguk tűzhatték ki nemzeti céljaikat. A vizsgált országok esetében Dánia, Magyarország és Portugália 10 százalékot vállalt; Ausztria, Észtország, Franciaország, Hollandia és Litvánia ennél valamivel alacsonyabb

érték elérését célozta meg. Magyarországot leszámítva elmondható, hogy a nemzeti statisztikák közelítenek a kitűzött értékekhez. A fenti országok közül egyedül Magyarországon tapasztalunk trendszerű romlást, ahol az elmúlt években távolodott az érték az EU-s és egyben a nemzeti, 10 százalékos céltól.

Egyértelműen látszik, hogy a problémával küzdő diákok támogatását minél korábbi életszakaszban el kell kezdeni: így megnő az esélye annak, hogy sikerül őket benntartani az oktatási rendszerben és végzettséghez juttatni. Ez közgazdasági szempontból nagyon fontos. Egyrészt azért, mert a középfokú végzettség hiányából adódó munkaerőpiaci kirekesztettség – például a munkanélküliség, a romló egészségi állapot, a bűnözés költségei formájában – súlyos terheket ró a társadalom egészére. Másrészt az iskolától elidegenedő fiatalok oktatásba, képzésbe történő hatékony visszavezetése csak magasabb költségű programok keretében lehetséges, az időben történő beavatkozás költségvonzatához viszonyítva. A prevenció tehát kiemelt fontosságú, amelynek elsődleges eszköze a kisgyermekkorai nevelés széles körben elérhetővé tétele, valamint a befogadó iskolai légkör kialakítása.

Lényegesnek mutatkozik továbbá már alsó középfokon a pályaorientációs szolgáltatások biztosítása, amely például Dániában és Észtországban hatékonyan működik, mindenki számára elérhető, de főként a kiemelten veszélyeztetett csoportokat célozza.

Ismeretes, hogy a lemorzsolódás szempontjából kritikus időszak a különböző iskolai szintek közötti átmenet. Magyarországhoz hasonlóan a vizsgált országokban is jellemző a magas arányú lemorzsolódás a szakképzés első évfolyamáról. A megelőzés egyik eszköze az említett pályaorientációs szolgáltatások erősítése az alsó középfokon tanulók számára, másik fontos és hatékonynak mutató kezeletési mód az alsó és felső középfok átmenetét megkönnyítő programok, szolgáltatások beépítése.

Az esélykülönbségek csökkentésének egyik hatékony eszköze a komprehenzív általános iskola, illetve a minél későbbi szelekció. Ennek jelentősége legalább két pilléren nyugszik: az egyik, hogy minél tovább ugyanazt tanulják a fiatalok, ami segíti a lemaradással küzdők felzárkóztatását, a másik, hogy a programok közti átjárhatóság viszonylag egyszerű.

A kötet két részét összevetve arra a következtetésre jutunk, hogy a magyarországi trendszerű romlás nem véletlen, a hazai folyamatok épp a kívánatossal ellentétes irányúak. A szakképzés átalakítása során csökkent az átjárhatóság, a tanulási út rugalmassága. A tankötelezettség korhatárának csökkentése, épp az is-

kolaváltás időpontjára, szintén a lemorzsolódás esélyét növeli. A korai beavatkozások pedig esetlegesek: a halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy roma diákokat nagy arányban oktató iskolákban a legnagyobb a tanárhiány és a legtöbb a pályakezdő pedagógus, a továbbképzések pedig nem képesek tartósan innovatív szemléletet megalapozni.