

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2019/3–4.

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

Breznayánszky 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)

ISSN 2732–3463 (online)

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.3-4



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

Tanulmányok

A kompetenciák fontossága az életpálya során: az Észak-Alföld régió pedagógusainak vizsgálata.....	5
<i>Kovács Edina</i>	
A pedagógusok szakmai tanulásának támogatása a hazai szabályozást segítő dokumentumokban.....	25
<i>Szivák Judit, Fazekas Ágnes, Horváth László, N. Tóth Ágnes, Salát Magdolna</i>	
Pedagógusok innovatív munkahelyi viselkedése mint a folyamatos szakmai fejlődés egyik forrása.....	46
<i>Fazekas Ágnes, Horváth László</i>	
Nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség: a magyarországi angoltanár (tovább)képzés aktuális kihívásai.....	77
<i>Csépes Ildikó</i>	

Műhelyek, tanuló közösségek

Örökbe fogadjuk az iskolát! A Flensburgi Európa Egyetem tanárképzésének jó gyakorlata.....	106
<i>Vincze Beatrix</i>	

Iskolateremtők

Engem érdekel az iskola, érdekel a pedagógia. Interjú M. Nádasi Mária professzor emeritussal.....	120
<i>Kolosai Nedda</i>	

Eszmecsere

Rovatszerkesztői bevezető.....	136
<i>Fúzi Beatrix, Horváth László</i>	
Érted jöttünk, nem ellened.....	137
<i>Szalai Gábor László</i>	
A mentorálásban rejlő lehetőségek és kihívások.....	141
<i>Molnár Krisztina</i>	

Szemle

Kreativitás és demokrácia az oktatásban.....	146
<i>Eszes Fruzsina</i>	
Furcsa realizmus, spekulatív pedagógiai fordulat.....	151
<i>Vályi Péter</i>	
Rónay Zoltán: Jogszerűség és etika a tanári pályán.....	159
<i>Fenyődi Andrea</i>	

Tanulmányok

A kompetenciák fontossága az életpálya során: az Észak-Alföld régió pedagógusainak vizsgálata

Kovács Edina

Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD)

kovacs.edina.12@gmail.com

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése az utóbbi bő évtized kitüntetett szakmai kérdésévé vált. A szakmai fejlődést a kompetenciafejlődéssel definiáló életpályamodellek a tudományos párbeszédhez képest kevésbé komplex módon foglalkoznak nemcsak az intézményi és a környezeti hatásokkal, a pályaelhagyással, de a szakmai identitás és a reflektivitás fejlődésével is, ugyanakkor a pályán levő pedagógusok elsősorban az őket érintő szakpolitikai dokumentumokban találkoznak a kompetenciák fogalmával. Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy a pályájuk első harmadában járó pedagógusok milyen kompetenciákat tartanak fontosnak, valamint, hogy mennyire elkötelezettek a pedagóguspálya mellett. Eredményeink azt mutatják, hogy a hazai életpályamodellekben leírt kompetenciák fontossága nem differenciálódik pályaszakaszok szerint, így például a problémamegoldó kompetencia fejlesztését minden megkérdezett lényegesnek tartja, míg a reflektivitást minden pályaszakaszban kevésbé értékelték fontosnak a megkérdezettek.

Kulcsszavak: tanártovábbképzés, életpálya, folyamatos szakmai fejlődés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.3-4.01

A pedagógusok szakmai fejlődésének szakmapolitikai definíciója jelenleg alapvetően a kompetenciafogalomra épül. E kompetenciasztenderdek az Egyesült Államokban fogalmazódtak meg először, és ezt adaptálták a közép-kelet-európai rendszerek többségében. E definíciók szerint a szakmai fejlődés elsősorban a tudás és a készségek fejlődése, valamint a tanári munkára való rálátás gazdagodása (Burden, 1982; Falus, 2006; Korom, 2010). Ugyanakkor a szakmai diskurzusban léteznek ezen túlmutató megközelítések, ahogy erre a későbbiekben kitérünk: a teljesség igénye nélkül ezek például a reflektivitást és a tanulói szerep transzformációját is kiemelik (Opfer és Pedder, 2011). A pedagóguskompetenciák fejlesztése már a képzésbe kerüléskor elkezdődik, és folytatódik a pálya lezárásáig. Az életpályamodellekből az is kitűnik, hogy a pálya korai szakasza különösen fontos a kompetenciák fejlődése szempontjából; ugyanakkor a pályaelhagyás megszakítja ezt a folyamatot, azaz a fiatal pedagógusok még a fontos szakmai készségek egy részé-

nek megszerzése előtt tanítanak, majd a kiteljesedési szakasz előtt vagy alatt kerülnek nem tanári pályára.

Kutatásunk során épp ezért külön hangsúlyt fektettünk a pályájuk első harmadában járó pedagógusokra, miközben arra kerestünk választ, hogy a hazai minősítési rendszer alapján megfogalmazottak közül milyen kompetenciákat tartanak különösen fontosnak az észak-alföldi pedagógusok. A kutatás a Telemachus 2014 (TEachers' LEarning Motivation and AChievement in eastern part of HUngary Survey) adatbázisra épül. Az adatfelvételt a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary) kutatói végezték, az adatbázis összesen 1056 válaszadó adatait tartalmazza.

Eredményeink azt mutatják, hogy a pályájuk első harmadában járó pedagógusok 20 százaléka fontolóra vette már a pálya elhagyását, elsősorban az anyagi helyzet és a megbecsültség hiánya miatt. A kompetenciák fontosságának vizsgálata pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy azok nem differenciálódnak az egyes pályaszakaszok szerint, valamint, hogy a diákok teljesítményét leginkább befolyásoló készségek és célok kiemelt fejlesztésére vélhetően nagyobb figyelmet kellene fordítani az életpályamodellben.

A pedagóguskompetenciák és az életpálya elméleteinek áttekintése

A pedagógusok hatékonysága kulcsfontosságú elem az oktatás eredményessége szempontjából, ezzel szemben a rosszabb felkészültségű és/vagy képességű pedagógusok kedvezőtlen hatása összegződve és hatványozottan jelenik meg a gyenge tanulói teljesítményekben (Cordingley mtsai., 2005; Mourshed és Barber, 2007; Mourshed, Chijioke és Barber, 2010). Ez az állítás már-már közhely a szakmai párbeszédben, azonban a „hatékony pedagógus” jellemzői, teljesítményének mutatói nem egyértelműek. A mérhető jellemzők ugyan ismertek, ilyen például a képesítés vagy az érdemjegyekkel, tudományos teljesítménnyel is kifejezhető szaktárgyi tudás, ezek azonban nem hatnak lineárisan a diákok eredményére. A kutatások szerint erősebb az összefüggés például a reflektivitással vagy a sokféle, adekvát tanítási módszer alkalmazásával: ezek azonban jóval nehezebben megragadhatók a különféle mérőszámok szintjén. Ugyancsak egyre hangsúlyosabban jelenik meg a pedagógiai tapasztalatok, a sokféle átélt osztálytermi helyzet fontossága, ezek kedvező hatása a tanári – és ennek eredményeképpen a tanulói – teljesítményre (Bacsikai, 2015; Hargreaves és Fullan, 2012; Ko, Sammons és Bakkum, 2013; Kini és Podolsky, 2016).

A pedagógusok szakmai tudásának megítélése, esetleges mérése során érdemes figyelembe venni a Hargreaves és Fullan (2012) által alkotott szakmai tőke-elméletet. Az elnevezés valamelyest félrevezető lehet azok számára, akik Bourdieu tőke-elméletére gondolnak: Hargreaves és Fullan ugyanis nem erre alapoz, hanem a tanárok hosszútávon létrejövő szakmai tőkéjét (*professional capital*) az üzleti, rövidtávon megtérülő tőkével (*business capital*) állítja szembe. A szakmai tőkét a szerzők szerint három összetevő alkotja: az első az emberi tőke (*human capital*), amely a tanár megszerzett végzettségeiben, egyéni minősítéseiben fejeződik ki. A második a szociális tőke¹ (*social capital*), amely a társas viszonyok kezeléséhez, továbbá egymás szakmai támogatásához szükséges, és például egy intézmény tanárainak együttműködésével, valamint az interakciók számával mérhető. A harmadik összetevő a döntéshozási tőke (*decisional capital*), amely a tanár kompetenciájából, megérzéseiből, ítélőképességéből és problémamegoldó képességéből tevődik össze. Utóbbival kapcsolatban a szerzők hangsúlyozzák, hogy teljes mértékben csak több éves szakmai gyakorlat alatt fejlődik ki, mivel az intuíciók és a szaktudás közti finom egyensúlyozás szükséges hozzá, a már ismert helyzetek tapasztalatának kreatív alkalmazása az új szituációkban. A tudatos pedagógus jellemzője a folytonos szakmai érdeklődés, a tanítás tervezése és fejlesztése, mindez csapatmunka keretében. (Hargreaves és Fullan, 2012).

Hargreaves elmélete, annak is elsősorban a döntéshozási tőkére vonatkozó része mind a pedagóguskompetenciák, mind a pályaelhagyás kérdéskörét érinti. Utóbbit azért, mert ha a tanárok nem maradnak elég hosszú ideig a pályán, akkor foglalkozási tőkéjüknek ez a része nem tud kiteljesedni: a szerzők emellett kiemelik, hogy attitűdbeli problémát is jelent, hogy minden harmadik pedagógus, akivel a diákok nap, mint nap találkoznak az osztályteremben, tanítás helyett inkább valami mást szeretne csinálni. A pálya melletti elköteleződéssel, a pedagóguspálya elhagyásával foglalkozó tanulmányok egy része érinti a pedagóguspálya professzionális státuszát, ehhez kapcsolódóan a presztízs és az autonómia kérdését; rendszerint abban az összefüggésben, hogy a kiváló diákok pályára vonzásához és megtartásához a jelenlegi a szemi-professzió státuszból a professzió irányába lenne szükséges elmozdulni. Tanulmányunk közvetlenül nem érinti a szakmai fejlődés pedagógusközösséghez, intézményhez kötődő kérdéseit, így csak megemlítjük, hogy az elköteleződés témájában a szociális tőke is fontos és vizsgált tényező.

¹ A „social capital” fogalmat Hargreaves nem az inkább ismert társadalmi tőke értelemben használja, hanem kifejezetten a pedagógus társas helyzetekben való boldogulására, illetve az intézmény társas tőkéjének felmérésére.

Más elméletek elsősorban a pályaszocializáció kudarcának tekintik a pálya elhagyását, ami különösen problematikus a végzettség megszerzését követő első öt évben: az egyes európai országokban eltérő a fiatal pályaelhagyók aránya, de mindenhol viszonylag magas, 10-40 százalék közötti (Ingersoll, 2002; Cochran-Smith, 2004; Nagy, 2004; Pusztai, 2015; Rapos, 2016).

A pedagóguskompetenciákhoz pedig azért kapcsolódik Hargreaves tőkeelmélete, mert a döntéshozási tőke mérhető jellemzői ezek közül kerülnek ki elsősorban: például a problémamegoldó képesség vagy a pedagógiai folyamat tervezése és az erre való reflektálás. A kompetenciafogalom definiálása ugyanakkor nem problémamentes: értelmezése a „képesség, készség” szinonimájától a komplex – észleléstől a tevékenység végrehajtásáig tartó – rendszerig terjed, ráadásul mára szorosan összefonódott a szakmai fejlődés fogalmával is (Nagy, 2002; Falus, 2006; Trentinné Benkő, 2015).

A szakmai fejlődés egyik korai definíciója, amely még a kompetenciafogalom használatának általánossá válása előtt született, már tartalmazza azokat a fő elemeket, amelyek a mai meghatározásokban is megjelennek. Eszerint a szakmai fejlődés (és ehhez társulva a karrierút) a tudás és szakmai készségek, továbbá az attitűdök és a tanári munkára való rálátás gazdagodását, fejlődését jelenti, ezekhez kapcsolódik az újabb és újabb szakmai szintek teljesítése (Burden, 1982).

A pedagógusok szakmai fejlődését a későbbiekben számos aspektusból vizsgálták. Az egyes irányzatok részletes bemutatása túlmutat jelen tanulmány keretein, így csupán néhány kulcsfogalmat emelünk ki a következőkben. A szakmai fejlődésről szóló diskurzusok egy része a szervezett, illetve az informális tanulási alkalmakra, és – ehhez viszonyítva – a pálya egyes szakaszaira fókuszál (Gordon Győri, 2002; Desimone, 2009). Mások a reflektivitás fontosságát hangsúlyozzák; kapcsolódva akár a szakmai fejlődés informális (ön)szerveződéséhez vagy a tanulási-tanítási folyamat tervezéséhez, az ebben megnyilvánuló aktivitáshoz (Putnam és Borko, 2000; Zeichner, 2009).

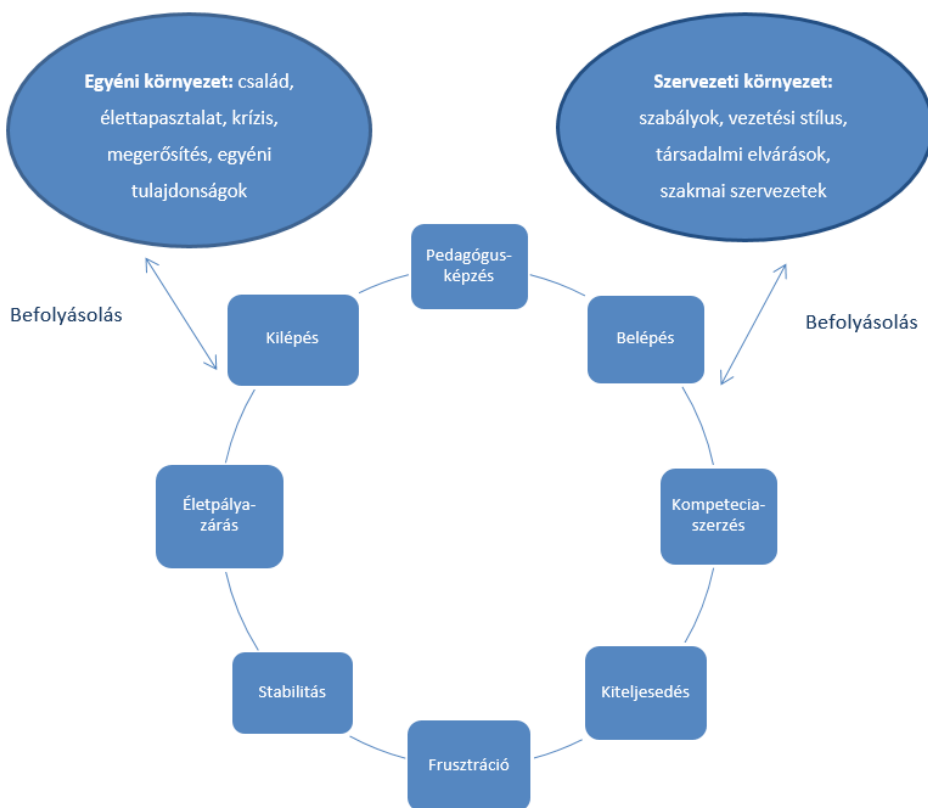
Témánk szempontjából kiemelten fontosak azok a diskurzusok, amelyek szerint a szakmai fejlődés elsősorban a tanári kompetenciák fejlődését jelenti; beleértve az attitűdöket, az értékeket és a kognitív ismereteket, utóbbiakhoz azonban a tudás alkalmazása és az önreflexió is társul (Borko, 2004; Opfer és Pedder, 2011). Ezek értelmében a szakmai fejlődés minden esetben hosszú távú folyamat, amely nem független az iskolai környezettől és a diákoktól. A tanári kompetenciák fejlődése, fejlesztése elkezdődik a tanárképzésben, és optimális esetben folytatódik a tanítással

töltött évek alatt. A folyamatos önfejlesztés segíti a tanárokat abban, hogy lépést tartsanak a tudományos, technikai változásokkal, és az intézménybe ágyazottság, valamint a pedagógiai folyamatokhoz kötött továbbképzés munkájuk hatékonyságát is növeli (Desimone mtsai., 2002; Villegas-Reimers, 2003; Rapos, 2016). A tanári tudás tartalmi szempontból több részre bontható: szaktárgyi tudás, pedagógiai tartalmi tudás (annak a tudása, hogyan kell tanítani a tantárgyi tartalmat), pedagógiai tudás (annak a tudása, hogyan kell tanítani általában). Gyakori az elméleti és gyakorlati tudás megkülönböztetése, ami arra utal, hogy a pedagógusok az elméleti ismeretek mellett saját tapasztalataik alapján is rendelkeznek tudással a tanításról, tanulásról (Ganser, 2000; Falus, 2001; Villegas-Reimers, 2003; Korom, 2010).

Tanulmányunk a szakmai kompetenciák fejlődését a hazai életpályamodellhez társítva vizsgálja. Ugyanakkor tisztában vagyunk azzal, hogy a szakmai szintek megjelenése a professzionális tanárrá válás során összetettebb folyamat, mint amit az életpályamodell magában foglal, illetve, hogy az életpályamodell nem feleltethető meg automatikusan a szakirodalomban leírt szinteknek. Hiszen az életpályamodell pedagógus II. szintjéről a továbblépés nem kötelező, és a további két szint – mesterpedagógus, illetve kutatótanár – viszonya sem lineáris, inkább mellélendelő. Ugyanakkor a hazai minősítési folyamat csak abban az évben – 2014-ben – indult el, amikor kutatásunk adatfelvétele zajlott, így még nem volt mód a szakmai fejlődést, a kompetenciák fejlődését és a minősítési rendszer egyes szintjeit ténylegesen összekapcsoló kutatás tervezésére (Berliner, 2005; Szabó, 2013). Az sem rajzolódik ki tisztán, hogy az egyes szakaszokban hogyan, milyen támogatással történik a kompetenciák és a szakmai identitás fejlesztése. Amíg a tanárképzés gyakorlati évében a mentor egyértelműen a tanárjelölt mellett áll, és szerepe is jól definiált, addig a gyakornoki idő alatt már esetleges lehet bizonyos feltételek teljesülése (a 326/2013. kormányrendelet értelmében a mentor a neveléssel-oktatással le nem kötött óraszámra terhére segíti a gyakornokot), a pálya későbbi szakaszairól pedig jelenleg formálódnak az első tapasztalatok (Stéger, 2015).

A pedagógus életpályát komplexebb módon leíró elemzések a pedagógus identitásának, professzionalizmusának kérdését is érintik. Sachs (2001) például arra a következtetésre jut, hogy a pedagógusi identitás multidimenzionális, hiszen minimálisan az oktatási szint (például általános iskolai tanár) és a műveltségterület, tudományág (például matematika- vagy testnevelő tanár) közösen alakítja, ezekhez csatlakoznak a különféle szereplők – például a szülők vagy az iskolavezetők – szerepelvárásai, amelyekkel a pedagógus azonosulhat. Ennek következtében a

karrierút nem független az egyén fejlődésétől, személyes és szakmai felismeréseitől, valamint az iskolai környezettől és az intézményen belüli kapcsolataitól sem. A komplex életpályaciklust mutatja be Lynn (2002) modellje (1. ábra).



1. ábra: A tanári karrierciklus és a környezeti hatások modellje. Forrás: Lynn, 2002.

Lynn modellje is megerősíti, hogy a tanári pálya korai szakasza különösen fontos a kompetenciák fejlődése szempontjából. A modelltől a pályaelhagyás-elköteleződés vonatkozásában is kapunk információt: ha a pedagógus eljut a stabilitás szakaszába, akkor vélhetően már nem fog pályát változtatni, ugyanakkor – ha Hargreaves elméletét vesszük alapul – eddigre már rendelkezik a megfelelő döntéshozási tőkével. A következőkben bemutatott kutatás során ezért a pálya korai szakaszában járó pedagógusokat külön is megvizsgáljuk, miközben arra keresünk választ, hogy milyen kompetenciákat tartanak különösen fontosnak az észak-alföldi pedagógusok. Mivel kvantitatív kutatást végeztünk, a kompetenciák tényleges mérésére nem vállalkozhatunk, ugyanakkor lényegesnek tartjuk kideríteni,

milyen mértékben tartják fontosnak a pedagógusok azokat a kompetenciákat, amelyek kitüntetettek a már említett döntéshozási tőke szempontjából: ilyen például a jó problémamegoldó készség vagy a pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.

Az Észak-Alföld régió pedagógusainak vizsgálata

Módszerek és minta

A kutatás a Telemachus 2014 (TEachers' LEarning Motivation and AChievement in eastern part of HUngary Survey) adatbázisra épül. Az adatfelvételt a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary) kutatói végezték. Az adatfelvétel 2014. október 1. és november 15. között folyt, alapvetően papíralapú kérdőívek kitöltésével. A mintavétel során az állami és az egyházi intézményekből strukturált mintát vettünk. Az adatfelvételt ezt követően egy újabb, a Debreceni Egyetem pedagógusképzési vonzaskörzeteinek közoktatási intézményeiben történő online adatfelvétel egészítette ki, azokból az intézményekből, ahonnan papíralapon nem érkezett válasz, vagy ezek száma nem volt elegendő.

Az adatbázis összesen 1056 válaszadó adatait tartalmazza. A válaszadók jellemzően az Észak-Alföld régióból kerültek ki, de a Debreceni Egyetem továbbképzéseinek merítése ennél szélesebb körű, így – vélhetően az online adatfelvétel következtében – más megyék is képviseltetik magukat: legnagyobb arányban Borsod-Abaúj-Zemplén megye (10,6 százalék), valamint Békés megye (7 százalék). A válaszadók zöme (70 százaléka) az Észak-Alföld régió valamelyik megyéjében él: Hajdú-Bihar megyében 25,8 százalék, Jász-Nagykun-Szolnok megyében 16,4 százalék, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 27,8 százalék.

A vizsgált régióban dolgozó és/vagy a régió továbbképzéseiben részt vevő pedagógusok jellemzőit tükröző minta nemek szerinti összetétele megfelel a magyar pedagógustársadaloménak. Az oktatási szintenkénti arányok ugyanakkor már kevésbé igazodnak a magyar pedagóguspopuláció arányaihoz. Míg az óvodákban a pedagógusok 20 százaléka, az általános iskolákban a fele és középfokú oktatásban (gimnáziumban, szakközépiskolában és szakiskolában) a fennmaradó 30 százaléka dolgozik, addig a mintában az óvodapedagógusok aránya 12,6 százalék, az általános iskolai tanároké 48,9 százalék, a középiskolában oktatóké 34,7 százalék, míg 3,8 százalék összevont intézményekben tanít.

Kutatási kérdésünk, hogy az életkor szerint tapasztalható-e szignifikáns eltérések a pedagógusok demográfiai jellemzőiben, pályaelhagyási szándékában, to-

vábbá az egyes pedagóguskompetenciák vélt fontosságában. A Fónai (2012, 2014) által leírt deprofesszionizációs folyamatok miatt feltételezzük, hogy a fiatalabb pedagógusok társadalmi státusa, anyagi helyzete kedvezőtlenebb az idősebbekénél. A kompetenciákra vonatkozóan feltételezzük, hogy a pályájuk elején járóknak a tanulás-tanítás folyamatához közvetlenül kapcsolódó kompetenciák lesznek fontosabbak, amilyen például a szaktárgyi tudás vagy a tanulás támogatása, míg az idősebbek, fejlettebb készségeiknek köszönhetően, inkább tartják fontosnak a pálya egészét érintő, a döntéshozási tőkéhez kapcsolható kompetenciákat, mint például a szakmai együttműködés vagy az önreflexió.

Eredmények

A pedagógusmintán belül, az összehasonlíthatóság érdekében korcsoportokat alakítottunk ki. Mivel a pályakezdés dátuma nem jelenik meg a kérdőívben, kénytelenek voltunk abból kiindulni, hogy a kérdezettek többsége a diploma megszerzését követően, a húszas éveiben kezdett tanítani. A pályakezdés első évében járók nem jelentek meg a mintában, így az első öt évre fókuszáltunk az első korcsoport létrehozásánál. Mivel a fiatalok aránya viszonylag csekély a mintán belül, végül 30 éves kornál húztuk meg az első korhatárt, hogy értékelhető arányú csoportot kapjunk. A minta fennmaradó részét dekádokra osztottuk, azzal a kiegészítéssel, hogy a 60 év feletti néhány főt a negyedik korcsoporthoz soroltuk (1. táblázat).

	%	N
25-30 év közöttiek	5,6	59
31-40 év közöttiek	20,6	218
41-50 év közöttiek	37,3	394
51-66 év közöttiek	36,5	385
Összesen	100	1056

1. táblázat: Korcsoportonkénti megoszlás a mintán belül. Forrás: Telemachus 2014 (N=1056)

A 40 év alattiak körében szignifikánsan magasabb a férfiak aránya (2. táblázat). Ennek egyik oka lehet, hogy a 25-30 évesek körében a középiskolai tanárok aránya is szignifikánsan magasabb, és az oktatási szinteken felfelé haladva növekszik a férfiak aránya (az OECD adatai szerint az óvodákban 100 százalékos, az általános iskolákban 78 százalékos, a középiskolákban 68 százalékos a nők aránya). Ez azonban a 31-40 év közöttiek esetében már nem magyarázó tényező, így lehetséges, hogy a férfiak nagyobb arányú pályaelhagyása is szerepet játszik a nemek összetételének alakulásában.

	25–30 év	31–40 év	41–50 év	51–66 év	Összesen
Férfiak	22,4	24	15,5	13	16,8
Nők	77,6	76	84,5	87	83,2

2. táblázat: A nemek aránya az egyes korcsoportokon belül (%) Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,004$. Forrás: Telemachus 2014 (N=1056)

A diplomás szülők aránya nem túl magas, mindössze a minta egyötödét jellemzi. További, nagyjából kétötödük esetében rendelkeznek a szülők érettségivel, ez elsősorban az anyák jellemző végzettsége. Korcsoportonkénti bontásban azt láthatjuk, hogy a fiatalabbak szülei valamivel nagyobb arányban rendelkeznek magasabb végzettséggel, ennek háttérében az is állhat, hogy az elmúlt évtizedekben egy-egy korosztályon belül nőtt az érettségizettek és a felsőfokú végzettségűek aránya.

A pedagógusok anyagi helyzetét illetően igyekeztünk felmérni az objektív mutatókkal mérhető státuszt, emellett arra is kíváncsiak voltunk, hogy a megkérdezett pedagógus hogyan ítéli meg saját helyzetét.

A szubjektív anyagi helyzetet ötfokú skálán mértük (a „sokkal jobb”-tól a „sokkal rosszabb”-ig). A változást illetően megoszlik a válaszadók véleménye: a tanárok egyharmada mondja, hogy az elmúlt tíz évben jobb vagy sokkal jobb lett az anyagi helyzete, egyharmaduk, hogy ugyanolyan maradt, és egyharmaduk érzi úgy, hogy kifejezetten rosszabb helyzetbe került. Az egyes korcsoportokat vizsgálva az látszik, hogy kizárólag a magukat „sokkal rosszabb” helyzetben érzők vannak többen a két fiatalabb korcsoportban ($p=0,018$), a skála négy további fokozata hasonlóan alakul.

Az objektív anyagi helyzetet egy 9 itemből álló kérdéscsoport mérte. Rákérdeztünk, hogy a pedagógus rendelkezik-e saját, illetve családi számítógéppel, interneteléréssel, okostelefonnal, táblagéppel, multifunkciós nyomtatóval, minimálisan 30 darab szakkönyvvel, személygépkocsival, továbbá önálló dolgozósarokkal vagy dolgozószobával. Ebből a 9 itemből képeztük az objektív anyagi helyzetet tükröző mutatót. A válaszok átlaga 5,98 volt. Az egyes korcsoportok között szignifikáns eltérést láthatunk: a legfiatalabbak és a legidősebbek kedvezőtlenebb helyzetben vannak, mint a közbenső két korcsoport (3. táblázat). Az anyagi mutató egyes itemeit külön is megvizsgálva az idősebbeknél főként az okostelefonok alacsony aránya látszik, és ez lehet a rosszabb anyagi mutató egyik fő oka, míg a 25-30 éves korcsoport esetében a személygépkocsi és a saját dolgozósarok/dolgozószoba hiánya okozza az eltérést.

	Átlag	Szórás
25-30 év közöttiek	5,27	1,92
31-40 év közöttiek	6,09	1,85
41-50 év közöttiek	6,07	1,77
51-66 év közöttiek	5,51	2,18
Összesen	5,82	1,97

3. táblázat: Az objektív anyagi helyzet alakulása korcsoportok szerint. Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000$. Forrás: Telemachus 2014 (N=1056)

A fiatalabbak közül szignifikánsan többen dolgoznak a tanári munkájuk mellett: a 25-30 évesek több mint egynegyede, a 31-40 évesek egyötöde végez pluszmunkát, ami az esetek mintegy kétharmadában tanári munka (4. táblázat).

	Nem dolgozik	Magánórát ad	Nem tanári munkája van
25-30 év közöttiek	72,4	17,2	10,3
31-40 év közöttiek	79,4	12,1	8,5
41-50 év közöttiek	84,6	8,4	7
51-66 év közöttiek	89,8	4	6,2
Összesen	84,7	8,1	7,2

4. táblázat: A pedagógusi állás mellett munkát vállalók korcsoportonként (%). Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,001$. Forrás: Telemachus 2014 (N=1056)

A megkérdezett pedagógusok mindössze tíz százaléka elégedetlen többé-kevésbé a munkahelyével, azaz kilenctizedük jól érzi magát az adott köznevelési intézményben, és ebben nincs szignifikáns eltérés az egyes korcsoportok között. A pálya esetleges elhagyásával kapcsolatos elképzelésekről két kérdést is feltettünk: elsőként arra kérdeztünk rá, hogy az elmúlt öt évben elgondolkoztak-e a pálya elhagyásán, majd arra, hogy elképzelhetőnek tartják-e, hogy tíz éven belül pályát változtassanak. A válaszok között a korcsoportonkénti eltérés mindkét esetben szignifikáns: a tíz éven belüli pályaelhagyásra a 25–30 és a 31–40 évesek közül nagyjából kétszer annyian hajlanak, mint az 51–66 éves korcsoport tagjai közül ($p=0,000$), míg az elmúlt öt évben főként a 31–40 év közöttiek gondolkodtak el a pedagóguspálya elhagyásán, ők is elsősorban a nem megfelelő körülmények, így például a megbecsültség és a rossz anyagi helyzet miatt (5. táblázat).

	Nem, a végzettségem nem versenyképes	Nem, mert szeretek tanítani	Igen, mert nem váltak be az elképzeléseim	Igen, a körülmények miatt	Igen, egyéb okból
25-30 év közöttiek	5,2	72,4	3,4	12,1	6,9
31-40 év közöttiek	3,4	63,7	7,8	18,1	6,9
41-50 év közöttiek	5,6	69,6	4,8	13,6	6,4
51-66 év közöttiek	5,5	78,2	2,5	8,5	5,2
Összesen	5,1	71,7	4,5	12,6	6,1

5. táblázat: Az elmúlt öt évben a pályaelhagyást megfontolók korcsoportonként (%). Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,015$. Forrás: Telemachus 2014 (N=1056)

A pedagóguskompetenciákra vonatkozó kérdéssorunk többé-kevésbé lefedi a 326/2013. kormányrendeletben felsorolt kompetenciákat, de nem teljesen azonos vele. Az értelmezhetőség miatt a rendelet néhány megfogalmazását több elemre kellett bontani: például „a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése” két különálló részfeladat, amit két külön kérdésben jelenítettünk meg. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a megkérdezettek saját életpályájukon mennyire tartanak fontosnak az adott kompetenciaterülethez kapcsolódó képzést, fejlesztést. A válaszlehetőségeket négyfokú Likert-skálán adtuk meg: az 1 az „egyáltalán nem fontos”, a 4 a „nagyon fontos” lehetőséget jelölte. A válaszadók közül kiemelkedően sokan szeretnének a hatékony problémamegoldást segítő képzéseket: 86,1 százalék válaszolt igennel erre a lehetőségre. Szintén nagy arányban igényelnék a tanulók személyiségének fejlesztésével (81,5 százalék), valamint a tanulók tanulásának támogatásával (80,6 százalék) kapcsolatos továbbképzéseket.

A skála másik végpontján két olyan képzés, illetve kompetenciaterület áll, amelyekkel kapcsolatban a megkérdezetteknek csupán a fele igényelne támogatást. Ezek az esélyteremtés, az integrációs tevékenység (50,5 százalék), valamint a pedagógiai folyamatok értékelése, elemzése (52 százalék). Utóbbi kapcsán érdemes megemlíteni, hogy a „pedagógiai tevékenység tervezése és ehhez kötődő reflexióra való képesség” is a kevésbé fontos feladatok közé került (6. táblázat). Úgy tűnik tehát, hogy az önreflexió, noha a jelentőségét gyakran hangsúlyozzák, a pedagógusok napi gyakorlatában kevésbé tölt be igazán hangsúlyos szerepet.

hatékony problémamegoldás

a tanulók tanulásának támogatása

szakmai együttműködés

szaktárgyi felkészültség

hatékony kommunikáció

a tanulók személyiségének fejlesztése

a pedagógia tevékenység tervezése és ehhez kötődő reflexióra való képesség

a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése

elkötelezettség, felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése

a pedagógiai folyamatok értékelése, önreflexió

az SNI, BTMN tanulók fejlesztésére való felkészültség

esélyteremtés, együttnevelés, integrációs tevékenység

6. táblázat: A kompetenciák fejlesztésének sorrendje fontosság szerint.

Forrás: Telemachus 2014 (N=1056)

Kiemelendő az is, hogy a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos kompetenciák iránti igény a lista végére került, noha az OECD nemzetközi kutatásai, a Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2009 és a TALIS 2013 is azt állapította meg, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása, a multikulturális nevelés és a tanórák kézbentartását támogató továbbképzések területén több lehetőséget igényelnének a megkérdezett tanárok. Elképzelhető, hogy jelen kutatás során a többi kompetencia iránti még nagyobb igény alakította csupán ezt a sorrendet, mégis jelzésértékű, hogy ez is, és az esélyteremtés is kevésbé tűnik fontosnak az általunk megkérdezett pedagógusok számára.

Az esetek túlnyomó részében nem található érdemi eltérés az egyes korcsoportok válaszai, választásai között. Szignifikáns különbség ($p=0,011$) csupán az „elkötelezettség, felelősségvállalás a szakmai fejlődésért” kompetencia esetében mutatkozik: ezt az idősebbek valamivel nagyobb arányban tartják fontosnak, mint a fiatalabbak.

Megvizsgáltuk, hogy kimutatható-e kapcsolat a 13 item fontossága között, vannak-e olyan kompetenciaterületek, amelyek együttesen minősülnek fejlesztendőnek a pedagógusok egy-egy csoportja számára. Az elemzés során három faktort tudtunk létrehozni (7. táblázat). Az elsőbe tartozók számára a szakmai fejlődés és a pedagógiai folyamatok elemzése kiemelten fontos, emellett a kommunikáció, az együttműködés és a problémamegoldás hangsúlyos, így ez a faktor a „szakmaifejlődés-központú” elnevezést kapta.

	Szakmaifejlődés- központú	Esély- és diákközpontú	Szaktárgy-központú
Elkötelezettség, felelős- ségvállalás a szakmai fejlődésért	0,71	0,16	0,2
Hatékony problémameg- oldás	0,69	0,25	0,22
Szakmai együttműködés	0,83	0,05	0,25
Hatékony kommuniká- ció	0,73	0,24	0,2
A tanulók személyiség- fejlődésének folyamatos értékelése	0,65	0,48	0,02
A pedagógiai folyama- tok értékelése, önrefle- xió	0,68	0,29	-0,07
Esélyteremtés, együttne- velés, integrációs tevé- kenység	0,46	0,63	-0,07
Tanulói csoportok, kö- zösségek alakulásának fejlesztése	0,34	0,58	0,2
SNI, BTM tanulók fej- lesztésére való felké- szültség	0,08	0,76	-0,08
A tanuló személyiségé- nek fejlesztése	0,26	0,73	0,35
A tanulók tanulásának támogatása	0,16	0,61	0,53
Pedagógiai tevékenység tervezése, és ehhez kötő- dő reflexióra való képes- ség	0,4	0,24	0,59
Szaktárgyi felkészültség	0,09	-0,04	0,85

7. táblázat: Az egyes kompetenciaterületek fontossága (faktorszakórok). Varimax, KMO=0,885. Forrás: Telemachus 2014 (N=1056)

A második csoport a tanulók személyiségfejlesztésre helyezi a hangsúlyt, emellett fontosak számára a rangsorolásban egyébként kevésbé kitüntetett helyet elért területek, például az esélyteremtés és integrációs tevékenység, valamint az SNI, BTM tanulók fejlesztésére való felkészültség. A faktort ezért „esély- és diák-központúnak” neveztük el. A harmadik csoport a szaktárgyi felkészültséget tekinti a legfontosabbnak, amihez a tanulók tanulásának támogatása és a pedagógiai tevékenység tervezése, és ehhez kötődő reflexióra való képesség kapcsolódik. Ennek alapján a faktor a „szaktárgyközpontú” nevet kapta. Az egyes faktorokon belül egyik korcsoport sem mondható szignifikáns mértékben alul- vagy felülreprezentáltnak, eltéréseket csupán nemek, valamint oktatási szintek szerint találunk. (Mivel kutatási kérdésünk a korcsoportonkénti eltérésekre vonatkozik, megjegyezzük, hogy a második faktorban tendenciaszerűen felülreprezentáltak a fiatalabb pedagógusok, de a különbség nem szignifikáns.)

Az esetleges pályaelhagyási szándék szempontjából szintén a második faktor mutatott szignifikáns, és fordított jellegű összefüggést ($p=0,026$): akik ebbe tartoznak, azok jobban elkötelezettek a tanári pálya mellett, úgy tűnik, ez az a pedagóguskép, ami találkozik a valós elvárásokkal.

A kompetenciák fontosságának vizsgálata mellett a pedagógusmunka során elérendő szakmai célokra is rákérdeztünk. A 19 itemet úgy határoztuk meg, hogy egyenlő számban kapcsolódjanak a szakmai fejlődéshez és sokszínűséghez köthető célokhoz, a társas kapcsolatokkal, személyiségfejlesztéssel összefüggő célokhoz, illetve a kifejezetten tudásátadásra, oktatásra vonatkozó célokhoz. Az egyes célok fontosságát szintén négyfokú Likert-skálán jelölhették a válaszadók. Összességében elmondható, hogy a célok mindegyikét fontosnak találta a pedagógusok legalább 80 százaléka, az egyetlen kivétel a diákok szabadidős tevékenységének szervezése, amit egyharmaduk vélt kevésbé fontosnak. A leginkább szükséges célok közé került a diákok gyakorlati tudásának, személyiségének és kommunikációjának fejlesztése.

A megvalósítandó szakmai célok sorrendje, fontosság szerint:

- a diákok gyakorlati tudásának fejlesztése
- a diákok kommunikációjának fejlesztése
- a diákok felkészítése a nagybetűs életre
- a diákok személyiségének fejlesztése
- együttműködés a kollégákkal
- a diákok elméleti tudásának fejlesztése

- a lehető legtöbb ismeret átadása
- a tananyag folyamatos frissítése
- az értékelés megbeszélése a diákokkal
- együttműködés a szülőkkel
- a diákok kulturális tudatosságának fejlesztése
- a diákok személyes problémáinak megismerése
- a tanulást segítő osztálytermi rend kialakítása
- a diákok alapkészségeinek fejlesztése
- a lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása
- a pedagógiai újdonságok követése
- színvonalas továbbképzéseken való részvétel
- tanulmányi versenyekre való felkészítés
- a diákok szabadidős tevékenységének szervezése (Telemachus 2014 (N=1056))

Látható, hogy a tágabban értelmezett pedagógiai tudáshoz köthető célok, mint például a sokféle oktatási módszer alkalmazása, vagy a pedagógiai újdonságok követése, alapvetően a lista második felében szerepelnek, hasonlóan a pedagógus-kompetenciák fontosságának alakulásához.

Az egyes korcsoportok között szignifikáns eltérést a szakmai célok esetében is csak egyetlen item tekintetében találtunk. A diákok személyiségének fejlesztését a hosszabb ideje pályán lévők nagyobb arányban ($p=0,008$) értékelték „nagyon fontos”-nak, mint a fiatalabbak. Ugyanakkor ők sem vonták kétségbe e cél fontosságát, de nagyobb arányban elégedtek meg a „fontos” válasszal.

Megvizsgáltuk, hogy a kompetenciaterületek fontossága mutat-e összefüggést az egyes szakmai célok fontosságával. Valószínűleg a szakmai célok fontosságában kevésbé mutatkozó különbségek miatt mindössze egy cél esetében rajzolódott ki szignifikáns eltérés: „az értékelés megbeszélése a diákokkal” fontosabb azoknak, akik a kompetenciák közül a tanuló személyiségfejlesztését, tanulásának támogatását tartják a leglényegesebbnek.

Összegzés

Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy az észak-alföldi pedagógusminta esetében életkor szerint tapasztalható-e szignifikáns eltérések a demográfiai jellemzőkben, a pályaelhagyási szándékban, valamint az egyes pedagóguskompetenciák fontosságában. A pedagógusok demográfiai és anyagi helyzetét a pálya egyes szakaszai-

ban vizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy a szülők végzettsége önmagában nem támasztja alá a deprofesszionalizációs folyamatot, bár az oktatás expanziója miatt azt sem mondhatjuk, hogy teljesen ellentétes trendet figyelhetünk meg. Ahogyan azt feltételeztük, a fiatalabb pedagógusok anyagi helyzete kedvezőtlenebb az idősebbekénél, amit bizonyos mértékben indokol, hogy az anyagi javak megszerzésére hosszabb idő alatt nagyobb eséllyel kerül sor. Ugyanakkor a saját dolgozósarok vagy a személygépkocsi megléte, amelyek hiányát a fiatalabbak esetében láttuk, a húszas évek végén járva sem irreális elvárás – ráadásul a fiatalabbak körében viszonylag magas a pluszmunkát vállalók aránya, ami jelezheti, hogy a tanári fizetés önmagában nem elég ezek megszerzéséhez.

Mivel kutatásunk a jelenleg is pályán levő pedagógusokat vizsgálta, a tényleges pályaelhagyás vonatkozásában csupán annyit jegyezhetünk meg, hogy az életkor előrehaladtával indokolatlanul csökken a férfiak aránya a pedagógusok körében, ami lehet az ő nagyobb mértékű pályaelhagyásuk jele. Ugyanakkor a most is tanító 40 év alatti pedagógusok 20 százaléka elgondolkozott az elmúlt öt évben a pálya elhagyásán, elsősorban a nem megfelelő körülmények, azon belül is a megbecsültség hiánya és a rossz anyagi helyzet miatt.

Az egyes pedagóguskompetenciák fontosságával kapcsolatos hipotézisünk lényegében nem igazolódott be: egyetlen kompetencia, az „elkötelezettség, felelősségvállalás a szakmai fejlődésért” volt szignifikánsan fontosabb a hosszabb ideje pályán lévőknek, mint a fiatalabb korosztályok tagjainak. Mivel a kompetenciák fejlődése a jelenlegi pályamodellekben szorosan összekapcsolódik a szakmai fejlődéssel, más-más területnek kellene hangsúlyossá válnia a kompetenciaszerzés, a kiteljesedés vagy a stabilitás fázisában. A differenciáltság hiányát megerősítik a szakmai célok vizsgálatával kapcsolatos eredmények is, amelyek esetében szintén a tanítási folyamathoz közvetlenül kötődő célok fontosabbak minden korcsoportban. Hogy mi az oka a vizsgált mintán belül a várható eltérések hiányának, az további kutatásokat igényel; okozhatja, hogy bizonyos kompetenciákat, például a reflektivitást, önreflexiót a tanárok alulértékelnek, lehetséges az is, hogy a továbbképzési kínálat bizonyos kompetenciákat jobban fejleszt, míg másokat többékevésbé figyelmen kívül hagy, és ez tükröződik a pedagógusok válaszaiban. Azt is érdemes lenne feltárni, mi okozza, hogy a hatékony problémamegoldás a pálya minden fázisában a leginkább fejlesztendőnek értékelt terület a megkérdezett pedagógusok szerint.

Irodalom

- Bacsikai Katinka (2015): *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Belvedere, Szeged.
- Berliner, David C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 3 évf., 2. sz. 71–91.
- Burden, Paul R. (1982): Implications of Teacher Career Development: New Roles for Teachers, Administrators and Professors. Paper presented at the *National Summer Workshop of the Association of Teacher Educators, Slippery Rock, 1982. 08. 09.*
- Cochran-Smith, Marilyn (2004): Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insights about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55 évf., 5. sz. 387–392.
- Cordingley, Philippa – Bell, Miranda – Thomason, Sarah – Firth, Antonia (2005): The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD? *Research Evidence in Education Library*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London.
- Desimone, Laura M. – Porter, Andrew C. – Garet, Michael S. – Yoon, Kwang Suk – Birman, Beatrice F. (2002): Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24 évf., 2. sz. 81–112.
- Desimone, Laura M. (2009): Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38. évf., 3. sz. 181–199.
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–27.
- Falus Iván (2006): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 299–309.
- Fónai Mihály (2014): *Joghallgatók – honnan jönnek és hová tartanak?* DE AJK – Dela Kiadó, Debrecen.
- Fónai Mihály (2012): Tanárszakos hallgatók professzió-képe: a deprofesszionizálódás esete? In: Pusztai Gabriella, Fenyő Imre és Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD), Debrecen. 109–128.

- Ganser, Tom (2000): An Ambitious Vision of Professional Development for Teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618) évf., 6–12.
- Gordon Győri János (2002): A tanárképzés és tanártovábbképzés japán modellje. *Magyar Pedagógia*, 102 évf., 4. sz. 491–515.
- Hargreaves, Andy – Fullan, Michael (2012): *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, New York.
- Ingersoll, Richard (2002): The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86. 16–31.
- Kini, Tara – Podolsky, Anne (2016): *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*. Learning Policy Institute, Palo Alto.
- Ko, James – Sammons, Pamela – Bakkum, Linda (2013): *Effective teaching: a review of research and evidence*. Berkshire: CfBT Education Trust.
- Korom Erzsébet (2010): A tanárok szakmai fejlődése – továbbképzések a kutatás-alapú tanulás területén. *Iskolakultúra Online*, 1 évf., 1–14.
- Lynn, Susan K. (2002): The Winding Path. Understanding the Career Cycle of Teachers. *The Clearing House: A Journal Of Educational Strategies, Issues And Ideas*, 75. évf., 4. sz. 179–182.
- Mourshed, Mona – Barber, Michael (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Mourshed, Mona – Chijioke, Chinezi – Barber, Michael (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy Mária (2004): Pályakezddés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3 évf., 375–390.
- OECD (2009): *Teaching and Learning International Survey (TALIS). Összefoglaló jelentés az OECD Nemzetközi Tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről*. Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- OECD (2013): *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. DOI: 10.1787/23 129 638
- Opfer, Darleen V. – Pedder, David (2011): Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Reserch*, 81(3). 376–407.
- Pusztai Gabriella (2015): Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban – az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszú távú hatásai. In: Pusztai Gabriella és Morvai Laura (szerk.): *Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógusképzés változó rendszerében*. Nagyvárad: Partium Könyvkiadó, Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 195–206.

- Putnam, Ralph T. – Borko, Hilda (2000): What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29. évf., 1. sz. 4–15.
- Rapos Nóra (2016): A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 79–102.
- Sachs, Judyth (2001): Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16. évf., 2 sz. 149–161.
- Stéger Csilla (2015): Az Európai Unió tanárpolitikája és kapcsolatos tevékenységei – áttekintés és elemzés. In: Kispálné Horváth Mária (szerk.): *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely.
- Szabó Mária (2013): A pedagógusok szakmai előmenetelének támogatása. In: Deák Máté, Erostyák János, Fischer Ferenc, Gerner Zsuzsanna és Kaposi József (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 151–170.
- Trentinné Benkő Éva (2015): *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Villegas-Reimers, Eleonora (2003): *Teacher professional development: an international review of literature*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning
- Zeichner, Ken M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Routledge, New York & London.

The importance of competences throughout the career: a study of educators from the North-Great Plain Region

Teachers' continuous professional development has become an important professional discourse during the last decade. Career models that define the professional development with development of competences are less complex in the field of institutional effects, development of professional identity or reflectivity than the academic dialogues. However, in-service teachers mainly meet the concept of competencies in those policy documents that affect their work. This research examines what competences the teachers in their early years consider important and how committed they are to the teaching profession. Results show that the competences of the Hungarian career model do not differ according to career stages, e. g. the development of problem-solving competence is considered important by all respondents, while the importance of reflectivity is low in each career stages.

Keywords: *further education, career, continuous professional development*

A pedagógusok szakmai tanulásának támogatása a hazai szabályozást segítő dokumentumokban

Szivák Judit,¹ Fazekas Ágnes,² Horváth László,³
N. Tóth Ágnes,⁴ Salát Magdolna⁵

¹ ELTE PPK habilitált egyetemi docense¹

² ELTE PPK tudományos segédmunkatársa

³ ELTE PPK egyetemi adjunktusa,

⁴ ELTE PPK habilitált egyetemi docense

⁵ ELTE PPK egyetemi tanársegéde

Vizsgálatunk az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara MoTeL projektjének kutatási eredményeihez kapcsolódik. A tanárok folyamatos szakmai fejlődésére irányuló MoTeL projektet az Országos Tudományos Kutatási Alap (OTKA) támogatja. Tanulmányunk a pedagógusok tanulását meghatározó rendszerkörnyezetet vizsgáló elemzési keretrendszerrel mutatja be. Kutatásunk célkitűzése ugyanis a pedagógusok szakmai fejlődésével és tanulásával kapcsolatos célok, elvárások, a támogató rendszer és a szakmai fejlődéshez kapcsolódó ellenőrző mechanizmusok feltárása. Jelen tanulmányban a képzési és kimeneti követelmények (KKK), az önértékelési kézikönyvek és a karrierfejlesztés útmutatóinak dokumentumelemzését és annak megállapításait vizsgáljuk. Elsősorban analitikai keretrendszerünket, munkaorientált kutatási kérdéseinket és a kutatási szempontokat világítjuk meg. Négy kulcsfontosságú elemzési dimenzió – célok, tanulás, támogatás és kontroll-funkciók – mentén vizsgáljuk az egyes központi szabályozó dokumentumoknak a szakmai fejlődésre irányuló befolyását, a szabályozás területeit, eszközeit és mértékét.

Kulcsszavak: pedagógus, pedagógusképzés, folyamatos szakmai fejlődés, dokumentumelemzés, analitikai keretrendszer

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.3-4.02

Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében zajló, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését vizsgáló MoTeL projekt keretei között került sor a pedagógusok tanulása szempontjából meghatározó rendszerkörnyezet feltérképezésére. Tanulmányunk a fenti OTKA kutatás eredményeihez kapcsolódik.²

¹ Levelező szerző: Szivák Judit, ELTE PPK, 1075, Budapest, Kazinczy utca 23–25. E-mail: szivak.judit@ppk.elte.hu

² A 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A rendszerkörnyezetet vizsgáló kutatócsoport

A kutatás keretében végzett elemzés célja az volt, hogy a vizsgált szabályozást segítő dokumentumokban feltárja a pedagógusok szakmai fejlődésével, tanulásával kapcsolatban milyen célok, elvárások fogalmazódnak meg, milyen támogató-eszközök segítik azok elérését, valamint milyen ellenőrző funkciók működnek ezekhez kapcsolódóan. Jelen tanulmányban a tanári képzési és kimeneti követelmények (továbbiakban KKK), a tanfelügyeleti és önértékelési kézikönyvek, valamint a pedagógus életpálya minősítési útmutatóinak elemzését mutatjuk be.

A tanulmány elsőként az elemzési keretrendszert, a munkát orientáló kutatási kérdéseket és vizsgálati szempontokat ismerteti. Ezt követően a négy kiemelt elemzési szempont – célok, tanulás, támogatás, ellenőrzés-értékelés – mentén vizsgálja, hogy az egyes dokumentumok milyen területeken, eszközökkel és mértékben segítik a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését.

Elemzési keretrendszer bemutatása

Vizsgálatunk célja a pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerkörnyezet elemzése azért, hogy feltárjuk, *milyen célokat, elvárásokat fogalmaz meg, miként támogatja azok elérését, valamint milyen ellenőrző funkciókat működtet e rendszer (1. táblázat).*

Az elemzési keretrendszer alapvetően négy blokkban fogalmazta meg a kutatási kérdéseket. A blokkok a rendszerkörnyezetet abból a szempontból kívánják megragadni, hogy azok milyen feltételeket teremtenek a pedagógusok szakmai fejlődése számára. E feltételek tematikus csomópontjai alapján fogalmaztuk meg a kutatási kérdéseket a szakmai fejlődéshez kötődően: milyen célok, tanulási eredmények jelennek meg a dokumentumokban; milyen tanulási folyamat, illetve milyen tanuláskép jellemzi a dokumentumokat; milyen támogatói rendszer definiálódik a célok elérése érdekében; milyen értékelő-ellenőrző rendszer biztosítja a célok eléréséről a visszajelzést és összességében mennyire érvényesül a fentiek tekintetében a jogi szabályozó és a működési folyamatokat orientáló dokumentumok koherenciája és komplexitása.

Dokumentum	Keletkezés	Mit szabályoz	Kinek szól	Funkciója
Képzési- és Kimeneti Követelmények	2013	0	0	0
Önértékelési kézikönyvek	0	0	0	0
Minősítési kézikönyvek	0	0	0	0
Tanfelügyeleti kézikönyv	0	0	0	0

1. táblázat. Az elemzésben felhasznált dokumentumok

Az elemzési keretrendszer a kutatási kérdésekhez (célok, folyamatok, támogatás, ellenőrzés-értékelés) kötődően azonosította a releváns dokumentumokat és elemzési szempontokat, indikátorokat. Az egyes dokumentumokban meghatározásra kerültek a vizsgálati szempontoknak megfelelő szöveggel alátámasztható tények vagy éppen tényszerű hiányok, melyek alapján minden elemzési szempont mentén rögzítettük az adott indikátorhoz tartozó kutatói megállapításokat és reflexiókat.

A tanárok tudásához kötődő elvárások

A következőkben a hazai szabályozás tanári képzési követelményeinek és a jogszabályokat segítő, a működést szabályozó dokumentumainak a megállapításait foglaljuk össze a pedagógusok szakmai fejlődéséhez kötődő célok, támogatási formák és az ellenőrzés-értékelés kapcsán.

A tanárszakok képzési és kimeneti követelményei

A folyamatos szakmai fejlődés koncepciója ma már elválaszthatatlan a pedagógusok képzésétől és munkájától mind európai (Stéger, 2015), mind hazai dimenzióban (Rapos, 2015). Ennek alapvető elemei a tanárképzésben a reflektív gondolkodás fejlesztése (Szivák, 2014), a szakmai együttműködés (Rapos, 2015), az autonómia (Kennedy, 2005), valamint az aktív tanulás és a saját tanulásról való gondolkodás fejlesztése.

Az elemzés keretétül választott modellek a folyamatos szakmai fejlődés (FSZF) paradigmájában vizsgálják a tanári professziót. A tanárszakok képzési és kimeneti követelményeinek (KKK) vizsgálatában azért relevánsak ezek, mert a KKK-ban a

tanárok tudásával kapcsolatban megfogalmazott elvárások adják a tanári életpályája és az iskolákban végzett tanári munka kereteit.

Judyth Sachs 2007-es munkájában (Sachs, 2007) a folyamatos szakmai fejlődés (FSZF) modelljeinek leírásában az alábbiak szerint különbözteti meg a jellemző tanárképeket:

- a *technicista* (technician): számára a tanítás a tanulók tanulásának menedzselését jelenti. A tanítás gyakorlati megközelítése a fontos: a tantermen belül történő releváns és azonnali tevékenységek, válaszok jelentik az elsődleges célt. Itt a *tanári fejlődés fókusza új készségek elsajátítása és fejlesztése*.
- a *mester* (craft worker): itt a tanítás előadásként értelmezhető, és a tanár feladata lekötni és szórakoztatni a tanítványait. *Ebben a megközelítésben a folyamatos szakmai fejlődés a tanárok tartalmi és pedagógiai tudásának javítását jelenti*.
- a *reflektív tanuló* (reflective learner): az így értelmezett tanár számára a tanítás a gyerekekre való figyelmet, az ő szempontjaik mérlegelését és a döntésekbe való bevonásukat jelenti. *Ebből a nézőpontból a folyamatos szakmai fejlődés eredménye a tanulókkal kapcsolatos új megközelítések, nézőpontok kialakulása*.
- az *autonóm szakértő* (autonomous professional): munkájában a tanítás az osztálytermi helyzet kutatáson alapuló megoldását jelenti. Ebben a munkában van elég tér és idő a tanárok és diákok számára fontos kérdések megfogalmazására és válaszok megtalálására. „*A folyamatos szakmai fejlődés során új tudás jön létre*” (Sachs, 2007. 18–19.).

Menter és munkatársai (2010) szintén négy paradigmát különböztetnek meg a tanári professzióban:

1. A *hatékony pedagógus* modellje domináns az elmúlt harminc év kormányzati politikáiban. A modell a tanár munkáját gazdasági szempontból kezeli, kiemelve annak a gazdasági fejlődésben betöltött szerepét. A hangsúly a technikai készségeken és a teljesítmények mérésén van. Ez a modell jól összehangolható egy előíró tantervvel és egy mérési rendszerrel, ami nem csak a tanárképzésben, de a közoktatásban is tetten érhető.
2. A *reflektív pedagógus* modellje a tevékenységet egy körkörös folyamatként mutatja be: tervezés – döntés – cselekvés – adatgyűjtés – adatelemzés, értékelés – reflexió – a következő elem tervezése – lépéseket azonosít a

munkában. Magában hordozza a gyakorlat során végzett reflexió követelményét.

3. A *kutató pedagógus* munkájának központi eleme a vizsgálódás. Bár a reflektív modell is magában hordozza az adatgyűjtést, de ebben a modellben a pedagógus osztálytermi munkájának rendszeres és rendszerszerű vizsgálata, gyakorlatának fejlesztése és az eredmények megosztása kerül a középpontba. Az együttműködés köre kitágul: fontossá válik a felsőoktatási intézményekkel való együttműködés.
4. Az *átalakító tanár* modelljének újdonsága a társadalom-(át)alakító szerep megfogalmazása. A fenti elméletek elemei mellett itt a társadalmi változáshoz való „aktivista” hozzájárulás jelenik meg. Az átalakító tanár munkájában törekszik tanulóit a társadalomban való aktív részvételre, a társadalmi változásokban betöltött aktív szerepre felkészíteni. A modell szerint fontos a pedagógusok saját értékeinek és nézeteinek is szerepet szánni fejlődési folyamatukban. (Menter és mtsai, 2010. 21–24.)

Ezek alapján látható, hogy a modellek a tanári és tanulói munka fókuszja felől fordulnak a tanulás, a kutatás majd a tanári és tanulói aktivitás felé (1. táblázat).

<i>Sachs, 2007.</i>	A tanári munka fókuszja	<i>Menter és mtsai, 2010.</i>
technicista	0	
mester	0	0
reflektív tanuló	0	0
autonóm	0	0
	0	0

1. táblázat: A tanári professzió modelljei és a köztük lévő kapcsolat (Menter és mtsai., 2010; Sachs, 2007)

A követelményeket megfogalmazó KKK a képzés céljaként egy összetett, sok forrásból táplálkozó tanárképet jelenít meg, amely több ponton értelmezhető a fenti modellekkel: a végzett tanárok a NAT és a kerettantervek céljai alapján, saját tudásukat használva végzik a műveltség közvetítését és a kulcskompetenciák fejlesztését. Széleskörű tudásuk van a tanulókról, a tanításról és a pályaválasztási, gyermek- és ifjúságvédelmi, szociális és nevelési tanácsadási feladatokról. Képesek innovációban, fejlesztésben részt venni. Személyiségük és értékrendjük képes közvetíteni az európai és a nemzeti értékeket. Együttműködésre és önfejlesztésre képesek. Ennek a célnak az elérése érdekében a KKK egy jól kidolgozott és részletes leírását adja a tanári felkészítés követelményeinek.

A KKK alapvetően a *tanári tevékenységekhez kapcsolva* jeleníti meg a fejlesztendő kompetenciákat, ezeket a kompetenciákat ismeretek, készségek, képességek és attitűdök összességéként jeleníti meg.

Ebben a megközelítésben a tanár olyan szakember képét mutatja, aki diákjai sajátosságaira építve, az ő tanulási folyamataikat szem előtt tartva végzi munkáját. A személyiségfejlesztést egy diákközösségben végzi, kihasználva annak erőforrásait és sajátosságait. Tervezése és értékelése differenciált, de alapvetően tartalomhoz kapcsolódik. Munkájának fontos eleme az együttműködés, melyben konkrét helyzetek megoldására törekszik, de képes innovációs folyamatokban is részt venni. Munkájában képes reflektíven részt venni, és alakítani a saját környezetét. *Ezzel a szakmai fejlődésben elmozdul a funkcionális (technicista) szinttől a mester tanár képe felé* (Sachs, 2007). *Azzal, hogy a reflexió képessége a tervezéssel, szaktárgyi felkészültséggel és a csoportokról való tudással kapcsolatban is megjelenik, az elvárásokban megjelenik a Menter–modell reflektív pedagógusa* (Menter és mtsai, 2010).

Ugyanakkor a képzés szerkezetének bizonyos vonásai a technicista tanár képét rajzolják meg: az erős szakterületi dominancia, az egyes képzési elemek koherenciájának hiánya és a szintetizálás nehézsége hagyományosan, a tudás tartalmaira és annak közvetítésére fókuszáló tanárt mutat. Ebben a képzési szerkezetben nem adottak a szaktárgyi, pedagógiai és gyakorlati tudást integráló, a folyamatos szakmai fejlődés autonómiáját és felelősségét működtetni képes tanári tudás felépülésének körülményei. Ezt a nézőpontot erősíti, hogy a KKK szakterületi leírásai (és a köznevelésben a NAT) erősen tartalomközpontúak és előíró jellegűek.

Ezekhez a közös követelményekhez kapcsolódnak az egyes szakok sajátos szakmódszertani, tantárgy-pedagógiai elvárásai, melyek a követelményeket a saját szaktárgyra nézve értelmezik, emelik ki annak speciális feladatait, lehetőségeit. Több közülük az általános kompetencia meghatározásoktól eltérő szerkezetű és tartalmú. A szakmódszertani felkészítés tartalmi elemeinek fókuszában nem kompetenciák, hanem döntően a diszciplínához köthető szaktárgyi tartalmak iskolai rendszerezése, felhasználása áll.

A KKK vizsgálatok fontos szempont lehet, hogy a végzést követő életpálya egyes szakaszainak modelljei milyen módon jelennek meg a jelöltekkel szemben támasztott elvárásokban. Az életpálya első két (kötelezően „elérendő” szakaszában a visszajelzés és minősítés alapját a KKK-ban meghatározott kompetencia-elvárások adják standardizált formában.

A mesterpedagógus fokozathoz kötődő négydimenziós tevékenységmodell egyes összetevőihöz szükséges tudáselemek előremutató módon már szerepelnek a tanári felkészítés és az egyes szaktárgyi modulok elemei között is:

- Pedagógiai munkájában felmerülő problémákhoz képes adekvát szakirodalmat keresni, felhasználni.
- Jól tájékozódik a pedagógiai és szaktárgyi szakirodalomban, képes elemezni, értelmezni e területek kutatási, fejlesztési eredményeit, tisztában van a pedagógiai kutatás, fejlesztés, valamint innováció sajátosságaival.
- *Képes egyszerűbb kutatási módszerek használatára* (KKK 2. sz. melléklet, 1.7.2.), képes megszerzett tudása, gyakorlata alapján, alkotó módon, részt venni oktatásfejlesztési programokban.
- *Érett autonóm, kialakult értékrendjükben az általános emberi, az európai és a nemzeti értékeket felvállaló, közvetíteni tudó, együttműködésre és önfejlesztésre képes, kreatív személyiségek.* (KKK 1. sz. melléklet – A tanárképzés általános követelményei).

A fenti, korszerűnek tekinthető elvárások azonban nem jelennek meg a teljes életpálya koherens tanárképzési modelljeként.

A kutatótanár fokozathoz szükséges elvárások közül a pedagógiai vizsgálokadás iránti elkötelezettség és a szakirodalmi tudás bővítésének képessége explicit módon is feltűnik a KKK elvárásai között, de nyilvánvalóan nem tudja megjeleníteni ez a szabályozás azt a komplex tudásrendszert, melyet a fokozat igényel.

Amennyiben az elemzés fókuszát a szakmai fejlődés irányába fordítjuk, megállapíthatjuk, hogy a szakmai fejlődés egyik alapvető elemeként azonosítható reflektivitás fejlesztése célként bukkan fel a KKK szövegében: a saját tudásra, munkára történő folyamatos reflexió megjelenik az egyes kompetenciákhoz kötötten és önállóan is, a tanári felkészítés és az egyes szakok leírásaiban, valamint a portfólió követelményében is (KKK 1. melléklet 4.5.).

A szakmai együttműködés a tanulók fejlesztéséhez és az innovációhoz kötöten jelenik meg, azonban *a szakmai szervezetben való közös munkavégzés*, ami a tanári szakmai fejlődés egyik alapja lehet (Rapos, 2015), *nem jelenik meg* a KKK tematikájában. A csoportok, közösségek működése (3. kompetencia) csak a tanulói csoportok nézőpontját hordozza, a 7. kompetenciában megjelenő együttműködéshez köthető tudáselemek pedig *nélkülözik a szervezeti kontextust*, inkább az intézményrendszerre koncentrálnak. A tanárjelöltek az autonómia és felelősségvállaláshoz kapcsolódó elvárásokat megismerik a KKK-ból, de ezek a követelmények már nem egységesen fordulnak elő az egyes szakok programjaiban.

A jelöltek aktív tanulása és tanulási folyamatokra való reflexió elemei adottak a tanárképzésben: a KKK kidolgozottsága „mintaértékű” (Rapos – Szivák, 2015), azonban a kompetenciák „szintezése” nem történt meg: *nem látható, hogy az egyes képzési fázisokhoz milyen tanulási eredmények kapcsolódnak*. A kompetenciák fejlődése nem egyenletes a képzésben: az egyes összetevők közül a közös felkészítés inkább az ismeretekre és a nézetekre, a gyakorlat pedig a képességelemekre lesz hatással (Falus, 2006). Mindeközben feltételezhető, hogy az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat során megtapasztalt gyakorlati sokk (Szivák, 1999) a hallgatók tudásának önértékelését nem pozitív irányba befolyásolja, ezért fontos lenne a kompetenciák sztenderdjeit a képzés számára is kialakítani, támogatva ezzel a jelöltek tanulását (Rapos és mtsai., 2015).

Összességében elmondható, hogy a megvizsgált jogszabály a tevékenységei mentén írja le a pedagógus képét és az ehhez szükséges tanári tudást. Ezek a tevékenységek alapvetően a gyermekek és csoportok fejlesztési folyamataihoz kötődnek. A jogszabály nem ad egyértelműen leírható képet a tanári professzióról: bizonyos (leginkább tartalmi) elemei a tanuló tanárt, míg szerkezeti és szervezési megoldásai a hatékony tanárt állítják a középpontba. *A szakmai fejlődés explicit elvárásaként nem jelenik meg, annak csak elemei fedezhetők fel a vizsgált leírásokban*.

A KKK a folyamatos szakmai fejlődés alapját, „kulcsát” jelentő reflektivitást kompetenciaként értelmezi, és az egyes szaktárgyi leírásokban is visszatérő elvárásként fogalmazza meg a továbbképzési rendszer és a továbbképzési lehetőségek ismeretét, ám a szakmai fejlődés modelljét nem körvonalazza. Az egyes kompetenciaelemek esetlegesen, egymástól függetlenül vannak jelen a szövegben. A reflektivitás így horizontálisan, minden képzési célként meghatározott kompetenciában felbukkan, de nem szerveződik a szakmai fejlődés modelljévé.

Célok a pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerkörnyezet folyamatszabályozó dokumentumaiban

A pedagógusok szakmai kompetenciáinak változása, monitorozása és támogatása hangsúlyos része *a tanfelügyeleti dokumentumoknak*. A rendszer átfogó és deklarált célja az iskolák, illetve a bennük dolgozó pedagógusok szakmai fejlődésének támogatása, ennek megfelelően a tanfelügyeleti rendszer önmagát „fejlesztő értékelés”-ként azonosítja, illetve az értékelési sztenderdek között különböző perspektívákból megközelítve is megjelenik a szakmai fejlődés vizsgálata. Az értékelési rendszer struktúrájában a fejlődés fókuszú perspektíva domináns jelenléte érzékelhető: az ellenőrzési folyamat kimenete egy *személyre szóló szakmai fejlesztési terv*. A tanfelügyeleti kézikönyvek egésze kifejezetten érzékeny a pedagógusok tanulásának munkahelyi környezetére, illetve figyel a szervezeti működés tanulószervezeti jellegére. A tanfelügyeleti kézikönyvekben megfogalmazott tanárkép *olyan pedagógusokban gondolkodik, akik aktív tagjai lehetnek egy tudásintenzív és tanulószervezetként működő intézményi közösségnek*. Ezt mutatja, hogy az egyes pedagógusokkal szemben támasztott elvárásként jelenik meg a szakmai tudás megújítása, a kollégákkal való kooperáció és a tudásmegosztás.

Az önértékelési dokumentumokban az önértékelési folyamat logikája alapján egy reflektív pedagógussal szemben elvárható követelmény bontakozik ki, hiszen az önértékelés során a pedagógusok reflektív kompetenciáikat kell, hogy alkalmazzák. Az önértékelés szorosan kapcsolódik a tanárképzés képzési és kimeneti követelményeihez, illetve a tanfelügyelet és a pedagógusminősítés szempontrendszeréhez, ezáltal hangsúlyozva a folyamatos szakmai fejlődéshez szükséges egységes kompetencia- és elvárásrendszert, azonban az Önértékelési Kézikönyvben explicit módon nem történik utalás erre a dimenzióra. A szakmai fejlődés gyakorlatilag az önértékelési folyamat fő célja, minden szinten és területen az erősségek és a fejlesztendő területek feltárására és egyéni fejlesztési tervek megfogalmazására épít a dokumentum. A felépített ciklikus rendszer (korábbi fejlődési terv felülvizsgálata, előrehaladás értékelése) jó lehetőségeket biztosít a folyamatos szakmai fejlődés tudatos építésére mind egyéni, mind vezetői és szervezeti szinten, de ez a megvalósítás minőségének esetlegességétől függ, így a dokumentum jelenlegi szintjén lehetőség van annak konform, megfelelési kényszerből való intelligens megvalósításra is.

A Minősítési Útmutatókban a vizionált professzióképet az előmeneteli rendszer alsóbb fokozatain (Gyakornok, Pedagógus I. és Pedagógus II.) a nyolc pedagógus kompetenciához rendelt sztenderdek körvonalazzák, a magasabb fokozatokban

(Mesterpedagógus, Kutatótanár) ezek teljesítettségéből kiindulva, *többdimenziós tevékenységmodellekhez* tartozó elvárások testesítik meg. A szabályozási környezet a mester és kutató pedagógusok minősítő eljárása kapcsán a korábbi fokozatokhoz képest *koncepcionális váltást* képvisel. A kompetenciák mesteri szintjén kívül aktív részvételt vár el a szakemberektől a pedagógiai innovációk megvalósítása, a támogató vagy ellenőrző alrendszer működése, illetve a szakmai vezetés tevékenységei terén is (mesterpedagógus profilok). A fokozatba kerülés kritériuma a tevékenységmodell dimenzióihoz rendelt elvárások: *a feltáró-kutató tevékenység, az újító tevékenység, a tudásmegosztó tevékenység és a folyamatos szakmai fejlődés* teljesítése. A fokozat hosszútávú megtartása éppen a *tudatos szakmai fejlődés* révén, annak ötévenkénti megújításával lehetséges, tehát megállapítható, hogy a pedagógusok szakmai fejlődése iránti rendszerszintű célokat az előmeneteli rendszerben való továbbhaladás fejezi ki.

A pedagógusok tanulása a pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerkörnyezet folyamatszabályozó dokumentumaiban

Az osztatlan tanárképzés szabályozása – a pedagógusok szakmai fejlődésére irányuló fejlesztési programokkal összhangban – *felismeri az egyéni tanulási utak fontosságát*. A KKK-ban meghatározott kompetenciák jól orientálják a képzésben résztvevőket a képzés céljával és eredményeivel kapcsolatban, de az egyéni tanulási folyamathoz kötődő koncepció az alapelvek szintjén sem érvényesül.

A KKK szabályozásában jellemzően formális keretek között, és előre meghatározott utak mentén történik meg a tanulás, ami *nem társas tevékenység*. A folyamat eredménye *autonóm, szakmai munkájáért felelősséget vállalni képes szakember*, ám a folyamatban nem azonosítható ennek az autonómiának és kompetenciának a megtapasztalása.

A tanfelügyeleti kézikönyvekben a pedagógusok tanulása igazodik a fejlesztési rendszerkörnyezet kapcsolódó elvárásaihoz: *reflektív és szervezeten belüli társas tanulásként értelmeződik. A tanfelügyeleti rendszerben a pedagógusok tanulását önfejlesztési terv, fejlesztési terv és az iránymutatást előtérbe helyező ellenőrzés-értékelés szabályozza*. A tanulási szakaszokat az ellenőrzések alkalmi határolják, amelyekből ötévente legalább egy megvalósul. A tanulási-fejlődési folyamat az ellenőrzés kritériumai szerint meghatározott, a szakértők fontos szerepet kapnak: meghatározó szerepet töltenek be a személyes és intézményi fejlesztési célok

megvalósulásának megítélésében. Bár a folyamatban lehetővé válik a helyi kontextus figyelembevétele, a tanfelügyeleti kézikönyvek viszonylag kevés támogatást adnak a szakértőknek ahhoz, hogy a gyakorlatban képesek legyenek a helyi feltételekhez igazodni. *A megjelenő elvárások listája stabil*, nincsenek benne egymást kiváltó elemek, illetve nem tisztázott az önértékelés mögött álló tanulási folyamatok szerepe.

Az önértékelési dokumentumokban megjelenő önértékelési folyamatot értelmezhetjük olyan tanulási folyamatként is, amely szempontokkal és eszközökkel támogatott. A tanulás/fejlődés mint folyamatos felülvizsgálat, önreflexió jelenik meg, amely különböző forrásokból/érintettektől származó visszajelzésekre épül. A folyamatot tanulásként értelmező szemlélet azonban kevésbé érvényesül, a kézikönyvek inkább *az önértékelés lebonyolításának technikai sajátosságait írják le, és kevésbé a pedagógusok tanulásának támogatását szolgálják.* A tanulás definíciója nem jelenik meg expliciten a dokumentumban, de világosan látható a leírásból, hogy az önértékelések, társértékelések és különböző visszajelzési csatornák működése fontos tanulási folyamat lehet az intézmény és az egyének számára, de ezek hasznosulása, tényleges felhasználása a pedagógusok szakmai fejlődése szempontjából már intézményfüggő.

A minősítési rendszerben a szakmai fejlődést/tanulást, átfogó pedagógus kompetenciák, sztenderdek értelmezik, meglétüket pedig az eljárás során indikátorokkal vizsgálják. A *nyolc tanári kompetenciában való* fejlődés tanulási célként és eredményként egyaránt értelmezhető, de a tanulási folyamat nézőpontjából nem orientáló. A kívánatos fejlődést a Pedagógus I. fokozatba lépéshez az indikátorlistának való 60 százalékos megfelelés fejezi ki, a Pedagógus II. fokozatba kerüléshez már 75 százalékos teljesítmény szükséges. Kérdés, hogy a százalékokban meghatározott fejlődési elvárás a folyamatos szakmai fejlődéshez kötődő igények és motívumok erősítését miként szolgálja.

A mesterpedagógus és/vagy kutatótanár kategóriákra pályázók tudatos és önirányított tanulási folyamata vezet a fokozat megszerzéséhez, a tanulási folyamatok a mesterprogramok egyéni, autonóm tervezése és megvalósítása által valósulnak meg.

Támogatás megjelenése a pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerkörnyezet folyamatszabályozó dokumentumaiban

A tanárképzés esetében támogató elemként, résztvevőként azonosítható a mentor, vezetőpedagógus és a felsőoktatási tanárképző szakember: ők támogatják a gyakorlati képzés során a jelölt tanulását. E támogató szereplők tudásáról, a támogatás tevékenységeiről a felsőoktatási intézmények helyi szabályozásai rendelkezhetnek. Ezek mellett az egységes értékelési rendszer *portfóliója is értelmezhető támogató elemként*, bár explicit célja nem ez, hanem a végzős jelölt szummatív értékelése. A szabályozásban keverednek az értékelési (ami az értékelő funkcióra utal) és a fejlődési (ami a támogató funkcióra utal) portfólió elemei.

A tanfelügyeleti rendszerben a pedagógusok szakmai fejlődését az értékelési rendszer egésze: az önértékelési gyakorlatok, az önfejlesztési tervek, a szakértői ellenőrzések és a fejlesztési tervek hivatottak segíteni. A pedagógus által végzett kötelező önértékelő tevékenység elemein túl más támogatási eszköz nincs. *A helyi feltételeknek megfelelő tanulási folyamatok támogatásának módszerei helyett az ellenőrzés-értékelés tartalmi kritériumai uralják a dokumentumokat*, és a rendszer – tartalmilag túlszabályozott és kevésbé rugalmas jellege miatt – szöveghű szakértői alkalmazás mellett csak egy jól meghatározható iskolai kör és azok pedagógusai számára adhat valós támogatást tanulási folyamataikhoz.

Az önértékelési kézikönyv által felvázolt folyamat egy, a pedagógusok folyamatos tanulását támogató környezetként értelmezi a köznevelési intézmények működését azáltal, hogy a működés során és az érintettektől gyűjtött információk és visszajelzések alapján a pedagógusok, a vezetők és az intézmény fejlesztési tervet kell, hogy megfogalmazzanak. Erről a komplex összefüggésrendszerről és a rendszerben fellelhető szinergiákról az önértékelés folyamata nem szól, és bár világos kereteket és folyamatot ad, a tartalom mögötte kevésbé definiált.

Az előmeneteli rendszerben elvárt szakmai fejlődést támogató alrendszerként a mentorálás, szaktanácsadás, a továbbképzések, a szakmai ellenőrzés úgy funkcionálnak, hogy szerepük, jelentőségük, felelőségük a pontos körülhatárolás hiányával küzd. A tanulást támogató környezet elemei kevés kivétellel minden fokozatnál azonosak. Egységesen biztosított például a minősítés jogi feltételrendszere, az elérhető útmutatók, dokumentumminták, a központi informatikai rendszer és a független minősítő bizottságok. Gyakornok esetében ezek a felkészítés/mentorálás le-

hetőségével egészülnek ki, míg a Pedagógus II. fokozatra pályázók *egyéni tanulási utak* során készülnek fel a minősítési eljárásra.

A támogató rendszer részletes leírása a Mesterpedagógus fokozatnál történik meg. Ennek értelmében a pályázó pedagógust intézményének szűkebb és tágabb szakmai környezete és a rendszer maga is támogatja. Az előmeneteli rendszer támogató jellege abban nyilvánul meg, hogy lehetőséget teremt egyéni és közösségi mes-terprogram benyújtására. Közös mesterprogramban az együtt pályázók a feladat-tervek végrehajtásában egymás támogatóiként segítik annak megvalósulását. A mesterprogram terveinek elkészítéséhez fontos támogató a külső együttműködő partner, valamint támogató szerep hárulhat egy konzulensként részt vevő másik mesterpedagógusra is a tervezési és/vagy megvalósítási folyamatban.

Az ellenőrzés-értékelés megjelenése a pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerkörnyezet folyamatszabályozó dokumentumaiban

Az ellenőrző funkció a *tanárképzést leíró jogszabályokban* explicit módon van jelen. A *képzési folyamat végén jelenik meg, célja a pályára bocsáthatóság megállapítása és a szummatív értékelés. A képzést lezáró értékelés eszközei a záróvizsga, a szakdolgozat és a portfólió, az anyanyelvi kritérium-vizsga és a diploma megszerzéséhez szükséges nyelvvizsga követelmények teljesítése. A KKK nem szabályozza a képzési folyamat közben történő értékelések funkcióit és eszközeit, tehát nem tartalmaz formatív értékelési elemet, ezt azonban a képzési programok szintjén megjeleníthetik az egyes képzési helyek. Mivel azonban a kompetenciák szintjének meghatározása csak a képzés végéhez kapcsolódóan történt meg, így nincs jelen a formatív értékelést támogató eszköz a folyamatban, így a rendszer pillanatnyi-
lag nem képes a záró értékelés szempontrendszerének folyamat közbeni alkalmazására.*

A tanfelügyeleti rendszer egésze a pedagógusok munkájának és fejlődésének ellenőrzésére épül a nyolc pedagógus kompetencia mentén, mely egyben orientálja és keretet is ad a pedagógusok szakmai fejlődésének. A rendszer követéses, egyszerre ellenőrző és értékelő funkcióval valósul meg, mely az aktuális kompetenciák felmérése mellett a változásra/fejlődésre is összpontosít. A legalább öt évente megvalósuló ellenőrzés több forrásból gyűjt adatokat. Részét képezi az iskolák működését bemutató dokumentumok vizsgálata, helyi szintű értékelések elemzése,

megbeszélésekkel kísért óralátogatások végzése és interjúk készítése. Az ellenőrzési rendszer fejlesztési tervvel zárul.

Az önértékelési rendszer ellenőrzési pontjai közül számos elem közvetlenül, míg mások közvetetten *kapcsolódnak a pedagógusok tanulásához*, és a pedagógusok tanulásának *szervezeti dimenziója* erősen megjelenik az értékelési standardok között. Mindemellett a legnagyobb kockázati tényezőt a *rendszer merev működése* jelenti, hiszen a dokumentumok megfogalmazzák a helyi feltételekhez való igazodás szükségességét, *az indikátorlista nem képes biztosítani a személyre/intézményre szabott tanulási folyamatok monitorozását és támogatását*, és bár az értékelési rendszer a pedagógusok tanulási folyamatának kereteit hivatott megteremteni, ez egyben *fenntartói döntések* alapjául is szolgálhat.

A köznevelés-fejlesztési stratégia az „állami visszajelző rendszerek kiépítése” érdekében a „külső szakmai ellenőrzés és értékelés” szisztémájának bevezetését tartja célravezetőnek, ennek érdekében a *pedagógus minősítési rendszer* céljai a hazai köznevelési rendszer fejlesztésének igényéből kerülnek levezetésre. A kiemelt célok: a köznevelés rendszerének eredményesebbé tétele, a *pedagóguskompetenciák értékelésében országosan egységes rendszer kialakítása*, a nevelő-oktató munka eredményességének növelése, a minőség elismerése és jutalmazása, a pedagógusok hivatásbeli továbbfejlődésének ösztönzése, valamint a pedagógusok motiválása saját teljesítményük javítására.

A kompetenciákhoz rendelt sztenderdeknek Pedagógus I. fokozatba kerüléshez 60 százalékával, Pedagógus II. fokozatba kerüléshez 75 százalékával kell rendelkezni, sikertelen vizsga vagy eljárás után mindkettő ismételhető. Az ismételt vizsga sikertelensége a munkaviszony megszűnését vonja maga után.

Az ellenőrzés szereplői a vizsgán és az eljárásban is a bizottság elnöke, a pályázó pedagógus minősítésre kerülő szakjával azonos szakos szakértő, a pályázó intézményének delegált résztvevője, a pályázó szakmai közössége, az Oktatási Hivatal által kijelölt szakértő, esetleg fenntartói delegált és/vagy auditor, gyakornok esetében a mentor.

A struktúrában felfelé haladva a minősítés tartalmában a Pedagógus II. és Mesterpedagógus fokozatok között lényeges eltérések tapasztalhatók. Míg a minősítő rendszer alsóbb fokozatainál a külső, szakértői ellenőrző funkció határozottabb, addig a magasabb kategóriák pályázóinak ellenőrzésébe a szűkebb-tágabb szakmai közösség is bekapcsolódik. Az eljárásban minőségi különbséget jelent az eljárás összetettsége, az ellenőrzési-értékelési folyamat értelmezését segítő tevékeny-

ségmodellek, a folyamatba bevont/bevonható szereplők affiliációja is, de még az eljárás folyamatát leíró útmutatók kidolgozottsága is.

A minősítő eljárás a fokozatszerzés időszakában megítélt fejlettség keresztmetszetről képes visszajelezni, a szakmai fejlődés folyamatosságáról, közbülső állomása-iról azonban nem. Az ellenőrzés mechanizmusainak működése a fokozatszerzés időszakában a pályázat benyújtásától a minősítés megszerzéséig erőteljes, a várákozás időszakában a minősítéstől a következő minősítő eljárás kezdetéig, főleg az alacsonyabb kategóriáknál (Pedagógus I. és II.) szórványos.

A szabályozó dokumentumok közötti koherencia

A jogi szabályozást segítő dokumentumok elemzésének meghatározó kérdése, hogy mennyiben alkotnak koherens rendszert a jogi szabályozó dokumentumokkal.

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése tekintetében a köznevelési stratégia *pontos diagnózist nyújt a hiányosságok, fejlesztendő területek tekintetében* (például az alapképzésbe nagy átfutással épülnek be az eredmények, az alap- és továbbképzés nem alkot egységes rendszert, a köznevelés új kihívásaira nem, vagy késéssel reagál a rendszer, a pedagógusok módszertani kultúrájában lévő hiányosságok stb.), és a dokumentum utal a támogató rendszer hiányára is, de a *stratégia általában nem kínál megoldási javaslatokat*. Megjelenik ugyan az egyénre szabott, gyakorlatorientált szaktanácsadói rendszer elképzelése néhány konkrét eszközzel (például szaktanácsadói kompetenciák kialakítása, szaktanácsadók szerepe a szakmai fejlődési folyamat elősegítésében), de a hangsúlyos elem az ellenőrzésen van.

Összességében a pedagógus professziókép és folyamatos szakmai fejlődés tekintetében a jogszabályi környezet rendkívül tagolt, polarizált. *Noha maga a köznevelési stratégia sem ad megfelelő kiindulási alapot, de még ha viszonyítási pontként el is fogadjuk, a jogszabályi környezet arra vagy nem reflektál, vagy válaszai nem érdemiek*. A Nemzeti köznevelési törvény, annak végrehajtási rendelete és a Műkr.³ alapján kirajzolódó pedagóguskép szerint a tanár nem autonóm szereplő, akinek tevékenysége, ideértve szakmai fejlődését saját igényességéből és a szakmai közösség elvárásaiból fakadva, a közösség által támogatottan és a közös fejlődéshez hozzájárulva szolgálja a közjót, s amelyhez a köznevelési rendszer minden

³ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.

támogatást megad. Sokkal inkább alkalmazott, a köznevelési rendszer egy eleme, akinek működése szigorú rendben ellenőrizendő, és elégtelenség esetén hasonló eréllyel szankcionálandó.

Míg a pedagóguskép és a vele szembeni elvárások tekintetében kirajzolódik egy mégoly vitatható, de egyértelmű kép, a tanulási folyamat, s különösen annak támogatása lényegében átfogó szabályozás nélkül marad. A részleges szabályozottság, illetve a szabályozott területek esetében a belső ellentmondások, illetve lefedetlen területek eredményeképpen azzal szembesülhetünk, hogy a jogszabályi háttér nem komplex, nem koherens és nem is konzekvens. Ez a kép magyarázza, hogy nem fogalmazható meg olyan egységes állítás, miszerint a hazai jogszabályi környezet a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését összességében támogatná vagy gátolná. A hazai jogszabályi környezetben összességében a támogatás önálló szabályozást nem nyer, az egyes jogszabályokban a támogatás mint megvalósítandó feladat, illetve annak felkínált eszközrendszere nem jelenik meg.

A hazai szabályozás törekvései a professziómodellek tükrében

A dokumentumok rendszerszintű elemzése lehetőséget ad arra is, hogy a kutatásunk során feltárt fejlődés- és professziómodellek mentén jellemezzük a hazai szabályozás törekvéseit.

A nemzetközi térben elfogadott professziómodellek lehetőséget adnak az egyes nemzeti szakpolitikák elemzésére, különös tekintettel arra, hogy a rendszerek szabályozásában mely funkciók dominálnak.

Napjaink egyik meghatározó szakmai tematikája a pedagógus professzió jellemzése kapcsán a szakmai és szervezeti professzió fogalmai. *A szakmai professzió modellje* (Hargreaves – Goodson, 1996; Evetts, 2011) a pedagógusok fejlődésének meghatározó forrásaként az autonómiát említi. A modell szerint a pedagógus autonóm döntése alapján jelöli ki a fejlődés céljait, tevékenységeit, a középpontban tehát az egyén tudása és általa meghatározott fejlődése áll, beleértve az egyén szakmai környezetének tudására gyakorolt hatását és e hatás kölcsönösségét (Evetts, 2011).

A szakmai professzió mellett egyre jelentősebb szerepet kap a rendszer által meghatározott szervezeti professzió (Gorman – Sandefour, 2011; Sachs, 2016; Torres – Weiner, 2018). *A szervezeti professzió elméletében* a fejlődés céljának, tartalmának meghatározása elsősorban a rendszer elvárásai felől érkezik, a középpontban a pedagógus elszámoltathatósága, munkájának standardok segítségével törté-

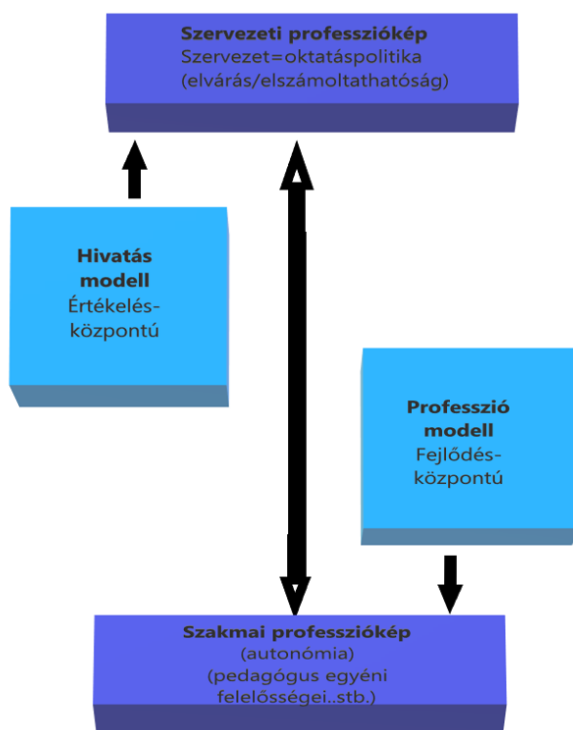
nő ellenőrzése áll (Evans, 2008; Sachs, 2016). A fejlődés forrása tehát az irányító rendszer külső elvárásai, amelyek mentén nyomon követhetővé, elszámoltathatóvá válik a pedagógus tevékenységének eredményessége, annak érdekében, hogy a rendszert irányítók céljainak képviselője minél hatékonyabban érvényesülhessen.

A fenti elméleti modellek mentén jellemezhetővé válik egy szabályozási rendszer közelsége – távolsága az autonómiára, illetve az elvárásokra/elszámoltathatóságra épülő professzió felfogásokhoz képest.

Egy másik megközelítésben, Lester (2014) szerint a szakma-kompetenciák kialakításában alapvetően két eltérő modell van jelen. A két modellt: foglalkozás- (*occupational*) és professzió- (*professional*) modellnek nevezi.

A *foglalkozás-modellre* alapvetően a funkcionalista megközelítés jellemző, vagyis lényegében az adott szakma tevékenységeinek leírása. A szakma eredményessége érdekében munkavégzési szakaszokat azonosít és ír le, s azokhoz standardokat rendel. Többen rámutattak arra, hogy mivel részletes leírásokat tartalmaz, ezért képtelen a változást értelmezni, holott az, hogy egy szakmában kit tekintünk „kompetensnek” változhat, de még akár az eltérő kontextus is más-más tevékenységeket követelhet meg. Erénye a modellnek ugyanakkor, hogy rámutat: a kompetencia „belső” felépítése (ismeret, készség, attitűd) elégtelen elmélet, sokkal inkább szükséges egy „külső”, holisztikusabb nézőpont. Hangsúlyozza, hogy „kompetenssé” nem a kompetencia tesz önmagában, hanem az, hogy képes-e a személy azt a környezetnek megfelelően alkalmazni. A kritikák nem jelentik azt, hogy a hivatás-modell mára irrelevánssá vált volna, ugyanis támogathatja a fejlődést, a képzési kimeneti követelmények kialakítását és a minőségbiztosítási értékeléseket is.

A *professzió-modell* esetében is hangsúlyozni kell, hogy a fókuszban itt nem a professzió mint társadalmi konstrukció, hanem a professzionális munkavégző mint a professzió ágense áll. A foglalkozás-moddellel ellentétben ez a megközelítés nem tevékenységekre, hanem képességekre, alkalmasságra koncentrálnak. Fókuszukban az alapkompenciák állnak, s sokkal inkább a fejlődésre, mint az értékelésre koncentrálnak. Hátrányuk, hogy minőségbiztosítási célokra csak korlátozottan alkalmazhatóak, ugyanis ezek az értékelések elsősorban a tevékenységekre koncentrálnak. Újabban a modell egyre inkább a „capabilities” fogalomra épül, mert a „competent” szakember képes számos helyzetben professzionálisan dolgozni, viszont a „capable” szakember új ismereteket is el tud sajátítani, vagy éppen létrehozni. A professzió-modellre továbbá jellemző az is, hogy a kompetenciát nem egy fix pontban, hanem sokkal inkább egy skálán képzelel el.



1. ábra: Professziómodellek

A fenti két elméleti modell egyesítésével (lásd 1. ábra), kirajzolódik a dokumentumok elemzésének legfontosabb megállapítása, miszerint a hazai jogi szabályozórendszer alapvetően az elszámoltathatóságot helyezi a középpontba, a pro-

fesszió fejlődéséhez kötődően az ellenőrzés eszközszerét preferálja, a jogi szabályozást és a működési folyamatokat segítő dokumentumok tartalma inkább fejlődés orientált, de funkciójukat tekintve egyértelműen az ellenőrzéshez-értékeléshez kötődnek.

Az elemzett dokumentumok

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

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300008.EMM&celpara=&dbnum=1>

Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a pedagógus I. és pedagógus II. fokozatokba lépéshez. Ötödik, javított változat. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag ötödik, javított változata.

Útmutató a mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz. Harmadik, javított változat.

Útmutató a kutatótanár fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz. Harmadik, javított változat.

Köznevelés-fejlesztési stratégia, Budapest, 2014.

Magyar Köztársaság (2005): A Magyar Köztársaság Kormányának Stratégiája Az Egész Életen Át Tartó Tanulásról. Budapest.

Okos köznevelés (NOIR+) dokumentum. A dokumentum 'A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú projekt' keretében készült.

Önértékelési kézikönyv gimnáziumok számára. Negyedik, javított kiadás. Oktatási Hivatal, Budapest, 2019.

Irodalom

Earl, L. – Watson, N. – Levin, B. – Leithwood, K. – Fullan, M. – Torrance, N. (2003): *Watching & Learning 3, Final Report of the External Evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies.* Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

Evans, L. (2008): Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 évf., 1. sz. 20–38.

Evetts, J. (2011): *A New Professionalism? Challenges and Opportunities.* *Current Sociology* 59. évf., 4. sz. 406–422.

- Európai Bizottság (2014): *Monitoring and evaluation of European Cohesion Policy*.
Online: https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/wikiguide/gn0160_esf_monitoring_and_evaluation.pdf
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gorman, E. – Sandefour, L. (2011): "Golden Age," Quiescence, and Revival. *Work and Occupations*, 38. évf., 3. sz. 275–302.
- Hargreaves, A. – Goodson, I. F. (1996): Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Goodson, – A. Hargreaves (szerk.), *Teachers professional lives*. Farmer Press, London. 1–27.
- Kennedy, A. (2005): Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31. évf., 2. sz. 235–250. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580500200277> Utolsó letöltés: 2019. október 16.
- Lester, S. (2014): "Professional standards, competence and capability", *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 4. évf., 1. sz. 31-43.
- Menter, I. – Hulme, M. – Elliot, D. – Lewin, J. (2010): *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Scottish Government Social Research.
- OECD (2004): *Innovation in the Knowledge Economy. Implications for Education and Learning*. Paris.
- OECD (2013): *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- OECD (2014): *Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- Rapos Nóra (2015): A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 79–102.
- Rapos Nóra – Kopp Erika – Czető Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György – Tókos Katalin – Seresné Busi Etelka (2015): Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására. In: Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): *A Tanárképzés Megújítása – 2015*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 215–282.
- Rapos Nóra – Szivák Judit (2015): Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása. In: Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): *A Tanárképzés Megújítása – 2015*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11–32.

- Sachs, J. (2007): *Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development*. In: Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress. 3–6.
- Stéger Csilla (2012): *Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után*. Doktori disszertáció. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola. URL: <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=9459> Utolsó letöltés: 2019. október 16.
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Torres, A. C. – Weiner, J. (2018): *The New Professionalism? Charter Teachers' Experiences and Qualities of the Teaching Profession*. URL: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3049>

The support of teachers' professional learning as reflected in regulatory documents

Our study relates to the results of MoTeL project of the Faculty of Education and Psychology, Institute of Education at Eötvös Loránd University. MoTeL project is supported by the Hungarian Scientific Research Fund (OTKA) and focuses on teachers' continuous professional development (CPD).

This study explored the system-environment as an analytical framework determining teachers' learning. The aim of our analysis was to reveal the goals and expectations related to teachers' CPD and learning; supporting tools that help them to achieve their learning goals; and the control functions related to their CPD.

In this study, we present an analysis of teacher training content and outcome requirements (KKK); instructional and self-assessment manuals; and guidance for teacher career development. (Instructions for teachers involved in the 2016 certification process). This study primarily presents the analytical framework, work-oriented research questions, and research aspects. Our analysis examines the areas, tools, and extent to which each document contributes to the CPD of teachers, along the four key analytical dimensions – goals, learning, support and control – evaluation.

Keywords: *teacher, teacher training, professional development, document analysis, analytical framework*

Pedagógusok innovatív munkahelyi viselkedése mint a folyamatos szakmai fejlődés egyik forrása

Fazekas Ágnes,¹ Horváth László²

¹ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem
Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet egyetemi adjunktusa
e-mail: fazekas.agnes@ppk.elte.hu

² ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet
egyetemi adjunktusa
e-mail: horvath.laszlo@ppk.elte.hu
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0003-1045>

Jelen tanulmány célja a hazai oktatási innovációkat vizsgáló kutatás másodelemzéséből levonható releváns következtetések megállapítása a pedagógusok szakmai fejlődésének szempontjából. A másodelemzés tudásháttereként a pedagógusok munkahelyi tanulásának elméleti megközelítését választottuk, amely összeköti a pedagógusok innovatív munkahelyi viselkedését és a tanárok tanulásának témáját. A másodelemzés alapján megállapítható, hogy az újítások keletkezésének és terjedésének fontos forrása a kutatási eredmények alapján más kollégák vagy intézmények inspiráló gyakorlata, a különböző szakmai hálózatokban való részvétel, illetve a konkrét munkahelyi/szakmai probléma megoldásának igénye. Ezzel összefüggésben a kutatás megerősítette a munkatársak újításokra való nyitottságának mint olyan attitűdnek a fontosságát, amely hozzájárul a helyi szintű újítások keletkezéséhez, terjedéséhez és az ezen folyamatokhoz kapcsolódó tanuláshoz.

Kulcsszavak: folyamatos szakmai fejlődés, innováció, innovatív munkahelyi viselkedés, Innova

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.3-4.03

Bevezetés

Jelen tanulmány az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében zajló, a pedagógusok szakmai fejlődését vizsgáló „Models of Teacher Learning” (MoTeL)¹ című kutatás keretein belül készült. Célja a hazai oktatási innovációkat vizsgáló Innova²

¹ „A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén” (MoTeL) című, 128 738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

² „A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban – Innova” című kutatás, OTKA azonosító: 115 857

kutatás másodelemzéséből kirajzolódó releváns következtetések bemutatása. A másodelemzés alapját adó kutatás kiválasztása során fontos szempont volt, hogy olyan, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését fókuszba helyező adatok feldolgozása történjen meg, ahol rendelkezésünkre állnak az eredeti adatbázisok, illetve birtokunkban vannak a vizsgálati eszközök is.

Az itt bemutatott elemzési munkán túl további három kutatást³ is bevontunk a másodelemzésbe. Ezek eredményei itt terjedelmi korlátok miatt nem jelennek meg, ezek egy bővebb kéziratban érhetőek el (Fazekas – Horváth, 2019).

Az alábbiakban elsőként röviden felvázoljuk a vizsgáldásunk alapját adó elméleti hátteret, majd ismertetjük a másodelemzésbe bevont kutatás és a hozzá kapcsolódó adatbázisok sajátosságait. Ezt követően bemutatjuk a feltárt eredményeket, és végül, a tanulmány zárásaként, összegezzük ezek főbb megállapításait.

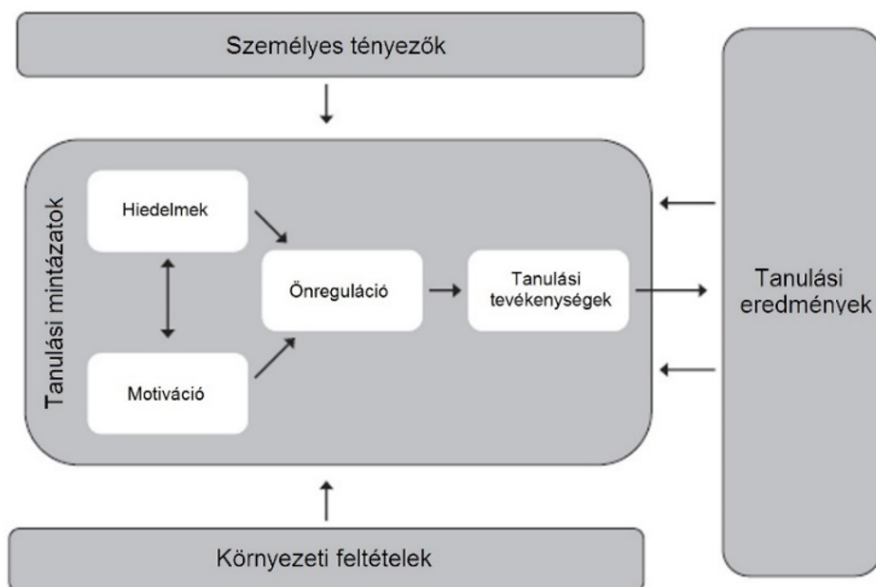
A másodelemzés elméleti háttere

Az adatbázisok másodelemzésének tudásháttereként a pedagógusok munkahelyi tanulásának elméleti megközelítését választottuk, tekintettel arra, hogy a pedagógusok tanulása tekinthető talán a legerősebb olyan közös kiindulási pontnak, amely összeköti a MoTeL kutatást a másodelemzésekbe bevont kutatással.

A kapcsolódó irodalmakban – beleértve többek között neveléstudományi, a kurrikulum-elméleti, kurrikulum-fejlesztési, és az implementációkutatásokhoz kapcsolódó írásokat – számos olyan megközelítéssel, elmélettel, modellel találkozhatunk, amelyek a pedagógusok munkahelyi tanulásával foglalkoznak (lásd például Darling-Hammond, 1990; Cohen – Hill, 2001; Boekaerts, 2010). Bár e modellek nem felelnek meg egymásnak teljesen, közös pontjuk, hogy jellemzően a tanulás konstruktivista megközelítésére épülnek. A tanári tanulás megközelítések sajátosságát egyfelől az adja, hogy elsődleges tanulási környezetként az iskola mint munkahely jelenik meg bennük, illetve a tacit és a gyakorlat során kialakuló és érvényesülő tudás azonosítható leginkább valós eredményként. Az Innova kutatás elődjeként értelmezhető ImpAla projektben alkalmazott elméleti megközelítés (lásd Fazekas, 2018) a pedagógusok tanulásának megragadása során elsősorban arra a modellre támaszkodott, amelyet Jan D. Vermunt és szerzőtársa Maaike

³ 1. Pedagógus-együttműködésen alapuló tanulás és szervezeti kontextus kapcsolatát vizsgáló, az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézetben megvalósult kutatás. 2. Az ELTE PPK-n zajlott és a kurrikulum megváltoztatására irányuló uniós finanszírozású fejlesztések hatásmechanizmusait feltáró kutatás. 3. A SZTE Közoktatás- és Vezetőképző Intézetében megvalósult, a szervezeti működés a pedagógusok szakmai kompetenciáira gyakorolt hatásának feltárására irányuló kutatás.

D. Endedijk alkotott meg (2011). Jelen tanulmányban követjük ezt, és mi magunk is e modellt tekintjük meghatározó kiindulópontunknak (1. ábra).



1. ábra: A tanári tanulás modellje (Forrás: Vermunt és Endedijk, 2011)

Vermunt és Endedijk modellje szerint a pedagógusok tanulását olyan – a tanulói tanulás kapcsán is jól ismert – tényezők alakítják, mint a vonatkozó hiedelmek, az önreguláció és a tanulási motiváció. Ezek együttesen értelmezhetők az egyénekre (pedagógusokra) jellemző tanulási mintázatokként, amelyeket érdemben alakítanak személyes és környezeti feltételek. A modell értelmében a tanulási helyzetek eredménye, a kapcsolódó élmények direkt módon hozzákapcsolódnak a későbbi tanulási folyamatok kognitív és affektív tényezőihez, így például erősen alakítják a saját tanulásra vonatkozó hiedelmeket is.

A tanulási eredmények kapcsán eddig annak tacit, gyakorlati jellegét emeltük ki, tekintettel arra, hogy e tanulmány keretében csak az olyan tudásformák kialakulását értelmezzük valós szakmai fejlődésként, amelyek a gyakorlati munka során hasznosulnak. Az ilyen tudás lehetővé teszi többek között, hogy a pedagógusok azonnali és konstruktív választ adjanak az osztályterem szintjén kialakuló, előre nem látható, sajátos problémahelyzetekben. A pedagógusok szakmai tudásáról azonban ennél jóval árnyaltabb képpel rendelkezünk. Ezzel kapcsolatban érdemes felidézni azt a Lee S. Shulman (1987) nevéhez fűződő, széles körben alkalmazott kategóriarendszert (2. ábra), amelynek elemei mögött jelen van a gyakorlati

tudás és a reflektív tanulás elmélete nyomán ismertté vált Donald A. Schön hatása is, és amelynek révén lehetővé válik többek között a szakterülethez kapcsolódó és a nevelési-oktatási feladatokhoz kötődő tudás megkülönböztetése (Bullock, 2011).

1. Tárgyi tudás (Content knowledge)
2. Általános pedagógiai tudás (General pedagogical knowledge)
3. Kurrikulumtudás (Curriculum knowledge)
4. Pedagógiai tartalmi tudás (Pedagogical content knowledge)
5. A tanulók és sajátosságaik ismerete (Knowledge of learners and their characteristics)
6. A nevelési-oktatási kontextus ismerete (Knowledge of educational contexts)
7. A nevelési-oktatási célok, funkciók és értékek ismerete (Knowledge of education ends, purposes, and values) (Forrás: Shulman, 1987).

E kategóriarendszernek számos változata született, így többek között ismerünk olyan elméletet, amely a kognitív dimenzió (Grossman, 1995) és amely a kontextus szerepe szempontjából (Barnett – Hodson, 2001) értelmezte újra a struktúrát.

A modell kapcsán érdemes röviden kitérnünk a tanulási eredmények mellett megjelenő további három nagy elemre: a tanulás értelmezésére, az egyéni és a környezeti feltételekre. Előbbi kapcsán talán az a leglényegesebb, hogy megkülönböztessük egymástól a létező tudás elsajátítását (adaptív) és az új tudás megteremtését (kreatív) lehetővé tevő tanulási formákat. A pedagógusok szakmai fejlődése mindkét tanulási forma jelenlétét igényli, a hangsúly ezek kiegyensúlyozott és az adott pedagógiai helyzetnek megfelelő megjelenésén van. E formák alkalmazhatóságáról jellemzően a pedagógusok szakmai kompetenciáinak függvényében gondolkodunk: azok, akik egy adott területen alacsonyabb szintű szakmai kompetenciákkal rendelkeznek, inkább igénylik az adaptív, több támogatást nyújtó tanulási folyamatokat, míg akiknek szakmai tudása elér egy kritikus szintet, a valós eredményeket kreatív folyamatokon keresztül képesek csak elérni (Fullan, 2008; Mourshed és mtsai., 2010). Itt azonban már a pedagógusok tanulásának egyéni meghatározóit érintjük, ezen belül is az egyik legfontosabb kérdést: a pedagógusok megelőző szakmai gyakorlatát és tudását.

Adaptív és kreatív tanulási formák

Az adaptív és kreatív tanulási formák előfordulását „jól illusztrálja az a modell, amely a problémák és a lehetséges megoldások jelenléte szerint kategorizálja a tanulási helyzeteket (Darsø – Høyrup, 2012). Eszerint akkor beszélhetünk kreatív, innovatív vagy fejlesztő tanulásról – amit esetenként expanzív, kéthurkos, vagy transzformatív tanulásként írnak le – ha a résztvevők olyan kereső helyzetben vannak, ahol mind a probléma, mind pedig az arra adható megoldás képlékeny, formálható. Ez a helyzet kedvez az innovációk létrehozásának, az új tudás gyakorlatban történő teremtésének, a korábban nem létező tudást eredményező tanulásnak. Emellett akkor is korábban nem létező tudás létrehozásáról beszélhetünk, ha a probléma azonosítható, de maga a megoldás nem áll rendelkezésre. Ha azonban a probléma értelmezése stabil, a tanulási helyzet elsősorban problémamegoldás szintjén marad, és maga a folyamat kevésbé alkalmas a metaszintet érintő pedagógus kompetenciák fejlesztésére. Ilyenkor adaptív tanulás történik, amely létező megoldások megismerését és integrálását célozza, jól azonosított és kevésbé nyitott problémahelyzetek esetén. Utóbbi jellemzően sajátos módon zajlik a pedagógusok körében: itt az újonnan megismert tudás azonnal hozzákapcsolódik a gyakorlathoz, az elméleti tudás megszerzése és a gyakorlati hasznosítása egyaránt a tanulási folyamat részét képezi.”

Forrás: Fazekas, 2018, 101. o.

A megelőző szakmai tudás jelentősége túlmutat a megfelelő tanulási formák megválasztásán. A munkahelyi tanulás során a korábbi szakmai gyakorlathoz és az annak alkalmazása mögött meghúzódó paradigmákhoz közvetlenül kapcsolódnak hozzá az újonnan kialakuló ismertek, képességek. A régi és az új találkozása számos feszültséggel járhat, mely feszültségek komoly akadályt képezhetnek a valós tanulási eredmények elérésének. Így a tanulási folyamat során a gyors sikerek elmaradása és a kezdeti kudarcok könnyen aktivizálhatják azokat a korai nézeteket, amelyek gátat szabhatnak az új, korszerű megoldások alkalmazásnak. Értve utóbbi alatt többek között a komplex képességfejlesztésre, a tanulás tanítására-tanulására, illetve a csoport mint a tanulási kontextus alkalmazására fókuszáló eljárásokat. Emellett fontos hangsúlyozni, hogy a szakmai fejlődés szempontjából a nézetek ütközése nem csupán az egyes pedagógusok, de pedagóguskollektívák, illetve az iskola működését befolyásoló szereplőcsoportok (például a szülők) esetében is különösen meghatározó lehet.

Az egyéni feltételek kapcsán számos egyéb tényező meghatározónak bizonyul, melyek közül érdemes kiemelten kezelni a személyes vélekedéseket és hiedelmeket. A pedagógustanulás affektív oldalával foglalkozó Monique Boekaerts elmélete alapján a sikeres munkahelyi tanulás nyolc fő érzelmi feltétele rajzolódik ki előttünk: (1) az elvárt feladatok teljesítésével kapcsolatos kompetenciaérzet, (2) a

cselekvések és az elért eredmények közötti direkt kapcsolatok meglátása, (3) a feladatok értékes, fontos, izgalmas, és releváns jellegének felfedezése, (4) pozitív megelőző tanulási élmények, (5) a kapcsolódó negatív érzelmek (például a szorongás) hiánya, (6) az érzelmi intelligencia – érzelmek erősségének, időtartamának és kifejezőmódjának befolyásolására való képesség, (7) a meglévő erőforrásokkal való megfelelő gazdálkodás képessége, valamint (8) a támogató tanulási környezet érzete (Boekaerts, 2010). Az ImpAla kutatás elméleti megalapozása (Fazekas, 2018) e modell értelmezése során kiemelte: a pedagógusok szakmai fejlődését segíteni hivatott tanulási helyzetek az érzelmek széles skáláját aktivizálhatják. Egészen más érzelmi viszonyulást idézhetnek elő a korai sikereket vagy a társas tanulás lehetőségét biztosító tanulási helyzetek, és azok a kötelező képzések, amelyek iránt, vagy amelyek alkalmazott módszerei iránt kevésbé fogékonyak a résztvevők.

A személyes feltételek mindkét fenti aspektusában kiemelt szerephez jutott a szakmai fejlődés kontextusa, amely Vermunt és Endedijk (2011) modellje szerint is különös figyelmet érdemel. Ez számos tényezőt magában foglalhat, lényegében ide sorolható a szociális, a rendszerszintű és az infrastrukturális környezet és annak hatásának egésze, beleértve a szülői közösség viselkedését, a fejlesztési programok megvalósulását, és a horizontális tudásmegosztást lehetővé tevő hálózatokat. A kontextus szerteágazó rendszeréből az alábbiakban a munkahelyi környezettel foglalkozunk, mivel korábbi kutatások eredményei alapján – beleértve többek között az alább bemutatott kutatásokat is – ez az a környezet, amely a leginkább erős és közvetlen hatással van a pedagógusok szakmai fejlődésének alakulására. Bár a pedagógusok tanulása egyéni és társas formában is megvalósulhat, a tanári tanulást annak eredményessége és minősége szempontjából vizsgáló elemzések szerint az interakciókon keresztül megvalósuló folyamatok tekinthetők a legmagasabb szintű, valós eredményeket hozó tanulási formának (lásd például Meirink és mtsai, 2009; Bakkenes és mtsai, 2010; Saqipi – Rexhaj, 2012). A munkahelyen történő tanulás számos eltérő helyzetbe ágyazottan létrejöhet, ilyen többek között a formális képzés, a projekt-megvalósítás, vagy a partnerekkel való közös munka. Azokról az iskolákról gondolhatjuk, hogy képesek e tanulási folyamatokat megfelelően támogatni, amelyek maguk is tanulószervezetként működnek. Azokat a szervezeteket tekinthetjük ilyennek, amelyeket tanulás fókuszú vezetés irányít, ahol a szervezeti célok és a jövőkép a munkatársak között általánosan ismertek és támogatottak, ahol intenzív a tudásmegosztás, erős hálózati és partneri kapcsolatok működnek, és ahol a pedagógusok bizalmi légkörben dolgoznak, fele-

lősséget vállalnak saját fejlődésükért, illetve utóbbi érdekében kockázatot is vállalnak (Anka és mtsai, 2016). Az ilyen szervezetek, pedagógustanulást segítő munkahelyi környezetek kialakulása hosszú folyamat, mely előtérbe helyezi a szervezeti tanulás kérdését is.

Az alábbiakban ezek alapján vizsgáljuk korábbi kutatások adatbázisainak másodelemzése segítségével a tanári tanulás szervezeti, csoportos és egyéni szintjét. A fókuszunkban elsősorban a tanári tanulásként értelmezett innovációs és fejlesztési tevékenység áll, amelynek figyelembe vesszük egyéni szintű vonatkozásait, de szervezeti szintű kontextusát is.

A másodelemzésbe bevont adatbázisok bemutatása

Az Innova kutatás a helyi szintű újítások keletkezésének, terjedésének és terjesztésének sajátosságait vizsgálta. Az első körös adatfelvétel 2016 őszén zajlott a teljes oktatási rendszerben (óvodától a doktori iskolán át a piaci képzőkhöz) és összesen 4853 intézménytől⁴ érkezett használható adat (a továbbiakban ezt az adatfelvételt Innova1 névvel jelöljük). A kérdőívet az intézmények vezetői töltötték ki az egész szervezetre vonatkozóan, így elsősorban szervezeti szintű, vezetői perspektíva jelenik meg az adatokban. A kutatás az innovációt a rutintól való eltérő működésként értelmezte, a sokszor láthatatlan, munkavégzés közbeni, problémamegoldás során megjelenő újításokat, kísérletezést előtérbe helyezve (Fazekas – Halász – Horváth, 2017).

2018 tavaszán a kutatás megismételte az adatfelvételt egy kibővített kérdőívvel, ugyanúgy, szervezeti szinten, de ezúttal kiegészítve egy egyéni szintű kérdőívvel, amelyet a vezetők továbbítottak az intézményben dolgozó pedagógusok, oktatók számára (a továbbiakban ezeket az adatfelvételeket Innova2 névvel jelöljük). E második adatfelvétel nyomán keletkezett adatbázisok 1974 szervezeti perspektívát feltáró, vezető által kitöltött, míg 4025 egyéni innovációs működést vizsgáló, beosztott kolléga által kitöltött kérdőív adatait tartalmazzák.⁵

⁴ Az Innova1 adatbázis mintájára vonatkozóan a kitöltők besorolása alapján 1724 intézmény működött iskolai előtti nevelési profillal, 1123 intézmény bír alapfokú oktatási profillal, 103 intézmény biztosít középfokú általános, 193 intézmény pedig középfokú szakmai képzést, 61 intézmény vegyesen biztosít középfokú általános és szakmai képzést, míg 1037 intézmény valamilyen vegyes profillal rendelkezik. Az adatbázisban szerepel továbbá 446 felsőoktatási intézet/tanszék, 58 doktori iskola, 99 piaci vagy non-profit képzőintézmény és 9 nem beazonosítható felsőoktatási kitöltő. A teljes sokaságnak kiküldött kérdőívekhez képest a visszaküldési arány 27,3%. (Nagy-Rádl, 2018).

⁵ Az Innova2 szervezeti adatbázis esetén 1619 köznevelési intézménytől származik adat: 846 intézmény rendelkezik iskolai előtti nevelési profillal, 591 intézmény biztosít alapfokú nevelést, 94 intézmény rendelkezik középfokú általános, 135 intézmény pedig középfokú szakmai képzési profillal, továbbá 123 intéz-

A kérdőívek általános logikája, hogy az első blokkban a szervezetről, a szervezet újító gyakorlatáról, aktivitásáról tett fel általános kérdéseket (subject method), majd pedig arra kérte a kitöltőt, hogy nevezzen meg és írjon le egy konkrét innovációt az intézmény elmúlt időszakából. A kérdőív második része kifejezetten erre az újításra fókuszálva tett fel kérdéseket (object method). Ez a megközelítés összhangban van az innovációk mérésének alapkönyvének számító Oslo kézikönyv legújabb kiadásával (OECD/Eurostat, 2018).

Ahogy az innováció fogalmát értelmezte a kutatás (utalva elsősorban a láthatatlan, munkavégzés közbeni problémamegoldás során megjelenő újításokra), az értelmezhető a folyamatos szakmai fejlődés egyik tevékenységként is, hiszen ez egyfajta kísérletezésből, saját munkára való reflexióból álló tevékenység. Másrészről az adatbázisokban olyan változók is szerepelnek, amelyek direkt módon a pedagógusok szakmai fejlődéséről szólnak. Ezekre alapozottan vizsgálható például, hogy az innováció területén aktív intézmények körében miként alakult a kollégák szakmai felkészültsége, vagy hogy az újításokat milyen tudásmegosztási formák kísérték.

Az Innova1 és az Innova2 vezetői kérdőíve elsősorban a szervezeti szintű folyamatok, a kontextus megragadására alkalmas. A két adatfelvétel között eltelt idő arra is lehetőséget ad, hogy az ez idő alatt zajlott változásokat is vizsgáljuk. Az Innova2 egyéni kérdőívének másodelemzése emellett a pedagógusok tanulásának, kísérletezésének és hosszabb távon fenntarthatónak bizonyuló innovatív megoldásainak vizsgálatát is lehetővé teszi a fent bemutatott általános működésre és konkrét innovációra vonatkozó kérdések mentén. Olyan háttérváltozók segíthetik e folyamatok megértését, mint a pedagógusok szakmai hálózatokban, tudásmegosztó közösségekben való részvétele, kvalifikációja vagy nyelvtudása.

A következő táblázatban (1. táblázat) összegezzünk a vizsgált adatbázisok legfontosabb adatait az áttekinthetőség kedvéért.

mény biztosít fejlesztő, gyógypedagógiai nevelést-oktatást, 195 intézmény pedig egyéb profillal rendelkezik. Az egyéni szintű kérdőívből 2911 kitöltő dolgozik valamilyen állami köznevelési intézményben, 516 pedig nem állami fenntartású köznevelési intézményben. A minta részletesebb megoszlása megtalálható az adatfelvételtől szóló gyorsjelentésben (Nagy-Rádli – Szarka-Bögös, 2019).

Adatbázis megnevezése	Vizsgálati időszak	Minta	Támogatás/háttér
Innova1	0	0	
Innova2	0	2 adatbázis: 4025 oktatási intézményben dolgozó pedagógus/oktató/képző (egyéni szint), 1974 oktatási intézmény vezetője (szervezeti szint)	OTKA/NKFIH 115 857 „A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban”

1. táblázat: A másodelemzésbe bevont adatbázisok legfontosabb adatai

Az innovációk keletkezésének és terjedésének szervezeti és egyéni aspektusai a folyamatos szakmai fejlődéssel összefüggésben

Az Innova adatbázis feldolgozása e tanulmány születésekor még folyamatban volt, és az elérhető eredmények még nem adtak átfogó képet az eltérő adatbázisok alkalmazhatóságáról a pedagógusok szakmai fejlődése vonatkozásában. Ezért nem választottunk preferált elemzési szintet, hanem párhuzamosan, egymástól elkülönítve vizsgáltuk a szervezeti és az egyéni adatokat. Az alábbiakban elsőként a szervezeti mutatókból kirajzolódó, majd ezt követően az egyéni adatok elemzése során megragadható dinamikákat ismertetjük.

Az innováció és a pedagógusok tanulásának összefüggései szervezeti szinten

Az Innova kutatás adatbázisai szervezeti (intézményvezetői kitöltés a szervezetre vonatkozó kérdésekre) és egyéni (egyéni pedagógusi kitöltés saját gyakorlatukra vonatkozóan) szinten is értelmezhetők. Jelen tanulmány keretében a tanári tanulás egyik formájaként tekintünk az innovációra (Halász – Horváth, 2017).

Az Innova szervezeti adatbázisában a vezetők megjelölhették, hogy alapvetően milyen tényezők motiválják az intézményben az újítások létrejöttét, átvételét. Úgy is értelmezhetjük ezt a kérdést, hogy milyen tényezők keretében kísérleteznek, újítanak a pedagógusok, vagyis mi indukálja elsősorban a tanulásukat. A kérdőívben az alábbi tényezők szerepeltek:

1. Olyan újítás, amivel valamilyen problémára (például tanulói összetétel változása, tanulási nehézségek, motiválási problémák, tanulmányi eredmények romlása stb.) próbáltunk választ adni.

2. Olyan újítás, amely külső ösztönzésre vagy elvárásra (például központi szabályozás változása, uniós fejlesztési programokban való részvétel, fenntartói igény, partnerek igényei stb.) történt.
3. Olyan újítás, amelyet más kollégák, intézmények/szervezetek sikeres gyakorlata inspirált.
4. Olyan újítás, amelyet továbbképzésen megismert, korábban nem alkalmazott új megoldások megismerése nyomán kezdtünk el alkalmazni.
5. Olyan újítás, amelyet azért vettünk át másoktól, mert vonzónak találtuk a hozzá kapcsolódó szakmai megközelítést.
6. Olyan újítás, amelyet azért vettünk át, mert az intézményünk/szerveztünk tagja lett valamilyen ezt támogató hálózatnak.
7. Olyan újítás, amely nem szándékolt, véletlen módon keletkezett.

A motiváció leggyakoribb forrásaként a kitöltők a továbbképzéseket, a problémára való reakciót és a külső ösztönzést jelölték. A kiemelt területek között így megjelenik a formális továbbképzések világa, valamint az informálisabb, munkavégzés közbeni tanulás dimenziói (problémamegoldás). Továbbá a külső ösztönzés kapcsán felmerül a rendszerkörnyezet szerepe, illetve emellett a különböző fejlesztési programokban való részvétel is mint olyan terület, amely tanulásra ösztönözheti vagy kényszerítheti a pedagógusokat egy intézményben (lásd Nagy-Rádlí – Szarka-Bögös, 2019).

A tanulás motivációja mellett érdemes megnézni, hogy az újítási gyakorlat leggyakrabban milyen területre irányul. A kérdőívben az alábbi válaszlehetőségeket adtuk meg, ahol az intézményvezetők megjelölhették, hogy az adott területen milyen gyakori az intézmény újító tevékenysége:

1. A foglalkozások, tanórák tervezéséhez és megvalósításához kapcsolódó módszerek és eszközök
2. A tanulók, hallgatók, gondozottak teljesítményének értékelése vagy mérése
3. A foglalkozásokon vagy tanórákon kívüli tevékenységek (például szakkörök, terepmunka, hallgatók önálló otthoni munkája)
4. Technikai eszközök használata a nevelésben, oktatásban, képzésben
5. A szervezet belső működése (például munkaszervezés, gazdálkodás, vezetés, az infrastruktúra működtetése stb.)

6. A szervezet működését, vezetését érintő technikai, informatikai megoldás (például elektronikus nyilvántartások, belső levelezés, vezetői információs rendszer)
7. A partnerekkel/igénybevevőkkel (például helyi közösség, szülők, munkaadók, civil szervezetek, képzéseket igénybe vevők) való külső kapcsolatok
8. A tanulók (hallgatók, gondozottak) kompetenciáinak, képességeinek eredményesebb fejlesztése
9. A tehetségek gondozása
10. A hátrányos helyzetűek, leszakadók oktatása/nevelése

A felsorolt területek közül a leggyakrabban a hátrányos helyzetű diákok oktatására, a tehetségek gondozására, az oktatás területén való technikai eszközök alkalmazására, illetve kompetenciafejlesztésre vonatkozó újításokat jelöltek meg a kitöltők, mint amelyek leggyakrabban valósulnak meg az intézményben (lásd Nagy-Rádli – Szarka-Bögös, 2019).

Érdeemes az előbb említett két dimenziót összefüggéseiben vizsgálni, vagyis azt feltárni, hogy az adott motivációval rendelkező tanulási folyamat során leggyakrabban milyen területre irányult a pedagógusok újítási, tanulási folyamata. Keresztábra elemzések alapján minden pár esetében szignifikáns összefüggés mutatható ki, Cramer-féle V érték alapján pedig az összefüggés általában kicsi vagy közepes mértékű (0,2-0,3 közötti értékek). Más kollégák gyakorlata elsősorban tanórai tevékenységhez, szervezeti működéshez kapcsolódó IKT megoldásokhoz és kompetenciafejlesztéshez kapcsolódó újításokat inspirált. Véletlen, nem szándékolt újítások pedig elsősorban az értékelési gyakorlathoz, tanórán kívüli tevékenységekhez, tanórához kötődő digitális megoldásokhoz és a szervezeti működéshez kapcsolódtak. A szakmai támogató hálózatok kapcsán pedig elsősorban a tehetség gondozás és a hátrányos helyzetű tanulók oktatásához kapcsolódó innovációk jelentek meg. Az elemzések alapján e felsorolt motivációs tényezők bizonyultak meghatározónak.

Az Innova kutatás fókuszában az oktatási innovációk keletkezésének és terjedésének vizsgálata áll, így a kérdőívben található változók alapján létrehoztunk olyan összetett mutatót, amely a szervezet innovatív viselkedését írja le (Horváth, 2017). Ez az úgynevezett Összetett Innovációs Mutató (ÖIM), amely a teljes mintát tekintve $-12,85$ és $20,91$ között vehet fel értékeket, átlaga $0,13$ (95% CI $[-0,19; 0,44]$), szórása pedig $5,61$. A korábbiakban feltárt dimenziókban vizsgáltuk az ÖIM

átlagának alakulását független mintás t-próba segítségével. Először az innovációt kiváltó tényezők alapján mutatjuk ezt be a 2. táblázatban.

Dimenzió	Csoport- átlagok különbsége [0-1]	95% CI	t (df)	Hedge's g
Olyan újítás, amelyet továbbképzésen megismert, korábban nem alkalmazott új megoldások megismerése nyomán kezdtünk el alkalmazni. (0 – nem jellemző; 1 – jellemző)	-5,26	[-5,87; -4,66]	-17,15 (836,37) **	1,05
Olyan újítás, amivel valamilyen problémára próbáltunk választ adni. (0 – nem jellemző; 1 – jellemző)	-5,96	[-6,53; -5,4]	-20,61 (1231) **	1,23
Olyan újítás, amelyet azért vettünk át, mert az intézményünk/szerveztünk tagja lett valamilyen ezt támogató hálózatnak. (0 – nem jellemző; 1 – jellemző)	-6,39	[-7,24; -5,53]	-14,63 (1231) **	1,23
Olyan újítás, amelyet más kollégák, intézmények/szervezetek sikeres gyakorlata inspirált. (0 – nem jellemző; 1 – jellemző)	-6,63	[-7,29; -5,97]	-19,66 (1231) **	1,35
Olyan újítás, amelyet továbbképzésen megismert, korábban nem alkalmazott új megoldások megismerése nyomán kezdtünk el alkalmazni. (0 – nem jellemző; 1 – jellemző)	-5,26	[-5,87; -4,66]	-17,15 (836,37) **	1,05

2. táblázat: Az Összetett Innovációs Mutató értékének különbsége különböző csoportok esetén (** p < 0,001)

Az innovációk mögött rejlő motivációk kapcsán megállapítható, hogy minden esetben szignifikáns, nagy hatásméretű különbség figyelhető meg a csoportok között, tehát ahol jelen van valamilyen motiváló hatás, ott a szervezet összetett innovációs mutatója nagyobb értéket mutat. Jól látható, hogy olyan területek, amelyek összefüggésben állhatnak a tanári tanulással (például továbbképzések, problémamegoldás, szakmai hálózatban való részvétel, tudásmegosztás), azok pozitív összefüggést mutatnak az intézmény újító gyakorlatával.

Ha további változók keretében vizsgáljuk ugyanezt a kérdést, akkor hasonló mintázatot láthatunk. Az adatbázis alapján lehetőség van feltárni például azt is, hogy milyen innovációs mutatóval rendelkeznek azok a szervezetek, ahol az elmúlt időszakban a vezető észlelése alapján sikerült javítani a munkatársak felké-

szültségét, ahol az intézmény kapcsolódott valamilyen konkrét hálózathoz vagy ahol a munkatársak nyitottak az újításokra. Ezt mutatja a 3. táblázat.

Dimenzió	Csoport-átlagok különbsége [0-1]	95% CI	t (df)	Hedge's g
A munkatársak felkészültségének jelentősebb változása (0 – nem történt ilyen; 1 – történt ilyen)	-2,76	0	0	0,51
Az intézmény/szervezet kapcsolódása valamilyen hálózathoz, partnerségi kapcsolatrendszerhez (0 – nem történt ilyen; 1 – történt ilyen)	-3,78	0	0	0,71
A munkatársak nyitottak az újításokra (0 – nem jellemző; 1 – jellemző)	-1,8	0	0	0,32

3. táblázat: Az Összetett Innovációs Mutató értékének alakulása különböző csoportokban (** p < 0,001)

Látható, hogy az előző táblázathoz képest, bár szignifikáns különbségekről beszélünk, a hatásméret mutató kicsi vagy közepes mértékű. A három változó közül a hálózathoz vagy partnerségi kapcsolatrendszerhez való kapcsolódás mutat nagyobb hatásmérettel különbséget az intézmények innovációs tevékenységében. Ettől függetlenül a többi összefüggés is fontos szempontokat mutat, hiszen alátámasztják, hogy fontos, hogy a munkatársak nyitottak legyenek az újításokra, illetve az, ha a pedagógusok tanulnak, fejlődnek, javul a felkészültségük, az nagyobb innovációs aktivitással jár együtt.

Végül érdemes kitérni a fenti sémában olyan változókra, amelyek azt írják le, hogy az intézmény részt vett-e valamilyen fejlesztési programban az elmúlt időszakban. Ezek a fejlesztési programok stimulálhatnak különböző újításokat, így változásra, alkalmazkodásra és tanulásra készítette a pedagógusokat. Ezeket az összefüggéseket mutatja a 4. táblázat.

Dimenzió	Csoport-átlagok különbsége [0-1]	95% CI	t (df)	Hedge's g
Olyan program, amelyben a korábbtól eltérő tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszereket kellett alkalmazni (0 – nem történt ilyen; 1 – történt ilyen)	-4,95	0	0	0,96
Olyan program, amelyben saját maguknak kellett új tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszereket létrehozni (0 – nem történt ilyen; 1 – történt ilyen)	-5,46	0	0	1,06
Olyan program, amelyben képzéseken kellett részt venni (0 – nem történt ilyen; 1 – történt ilyen)	-4,38	0	0	0,85
Olyan nemzeti fejlesztési program, amely az Európai Unió támogatásával zajlott (pl. HEFOP, TÁMOP, EFOP) (0 – nem történt ilyen; 1 – történt ilyen)	-3,62	0	0	0,68
Olyan program, amely az Európai Unió oktatási programjainak keretében zajlott (például Erasmus, Comenius, Leonardo, Grundtvig) (0 – nem történt ilyen; 1 – történt ilyen)	-4,35	0	0	0,8

4. táblázat: Az Összetett Innovációs Mutató értékének alakulása a különböző fejlesztési programokban részt vevő intézmények esetén (** p < 0,001)

A táblázat adatai alapján megállapítható, hogy a különböző programokban való részvétel alapján szignifikáns és általában nagy hatásméretű különbség mutatkozik az intézmények innovációs aktivitásában. Érdeemes megfigyelni, hogy nagyobb a különbség az Európai Unió oktatási programjainak keretében zajlott programokban való részvétel (például Comenius), mint az Európai Unió támogatásával megvalósult programok (HEFOP, TÁMOP, EFOP) esetén. A legnagyobb hatásméretű különbséget az a tényező mutatja, amikor az intézményeknek saját maguknak kellett valamilyen tananyagot, taneszközt vagy pedagógiai módszert létrehozni, amely értelemszerűen fontos forrása lehet a tanári tanulásnak.

Az innováció és a pedagógusok tanulásának összefüggései egyéni szinten

Az Innova kutatás kérdőívei egyéni szinten is több olyan kérdést tartalmaztak, amelyek a pedagógusok és oktatók (a továbbiakban együttesen pedagógusok) innovatív működését próbálták feltárni. Tekintettel arra, hogy e kutatás az innová-

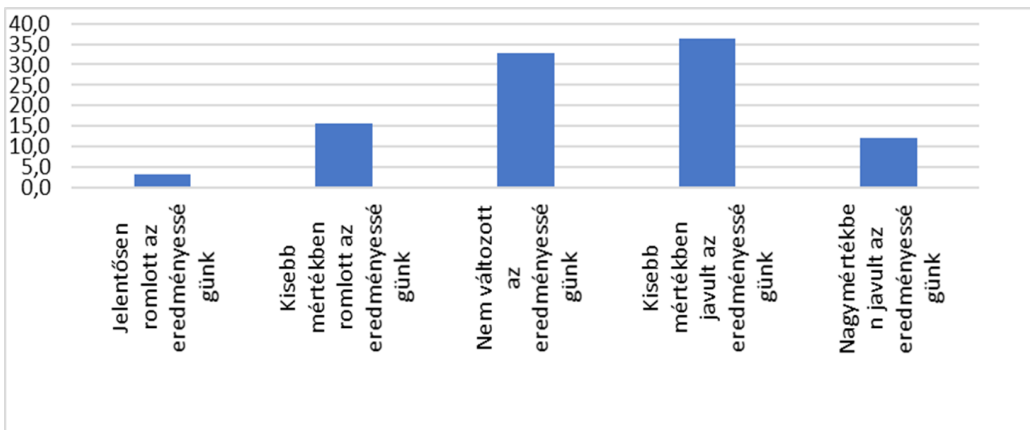
ciókat működtető mechanizmusokat vizsgálta, a pedagógusok szakmai fejlődése a kísérletezés során kialakuló felfedezési és tanulási folyamatok kapcsán került előtérbe. A sikeres és kevésbé sikeres tanulási utak elsősorban ezen innovációk észlelt eredményességén keresztül ragadhatók meg. A kapcsolódó kérdésekre adott válaszok a megkérdezett pedagógusok személyes vélekedését tükrözik. Az Innova egyéni szintű kérdőív – a vezetőihez hasonlóan – két meghatározó blokkból állt. Az első az innovációs tevékenységről általánosan kérdezte a válaszadót, a második pedig egy szabadon választható innováció megvalósulására vonatkozóan gyűjtött információkat.

A kérdőív első része többek között kiterjedt a saját szakmai eredményességről, annak változásáról alkotott általános képére is, ami különösen meghatározó jellemzője a pedagógusok innovatív működésének – és kapcsolódó tanulási folyamatainak – feltérképezése céljából vizsgált sokaságnak. A kérdőív a válaszadókat arra kérte, hogy kollégáikhoz viszonyítva becsüljék meg saját munkájuk eredményességét.⁶ A válaszadó pedagógusok 65,5%-a kollégáihoz hasonlóan látta munkája eredményességét, 33,3%-a eredményesebbnek, míg 1%-a jelezte hogy, kollégáihoz képest kevésbé eredményes. Emellett a kutatás kiterjedt a szervezeti eredményesség változásának feltárására is.⁷ E kérdések nyomán nem az egyes pedagógusról, hanem annak a pedagóguskollektívának az egészéről kapunk képet, amelyen belül a válaszadó a munkahelyi környezetében működik.⁸ A kapcsolódó adatokból azt látjuk, hogy a válaszadók egy jól megragadható csoportja (703 pedagógus, azaz 18,8%) jelezett eredményességromlást (3. ábra). Fontos itt megjegyeznünk: az, hogy a kérdőív nem tesz különbséget az eredményesség különböző területei között, feltételezhetően erősíti az eltérő értelmezések és a pedagógusok személyes, érzelmi viszonyulásának hatását a jelzőszámok alakulására. Az eredményességváltozás érzetének feltárását erősíti továbbá az is, hogy a kérdés nem konkretizálja a vizsgált periódust az „elmúlt években”-nél pontosabban.

⁶ Feltett kérdés: Hogyan ítéli meg saját munkájának eredményességét? A legtöbb kollégámhoz képest eredményesebben végzem a munkámat (1); A munkám eredményessége hasonló a legtöbb kollégáméhoz (2); A kollégáim többsége nálam eredményesebben végzi a munkáját (3); Nem tudok, nem kívánok válaszolni a kérdésre (99).

⁷ Az Innova elődjének tekinthető ImpAla kutatásban a pedagógusok a saját szakmai munkájuknak eredményességváltozását feltáró kérdésben elzárkóztak a romló tendenciák jelölésétől, feltételezhetően e dinamikát az önvédő mechanizmusok nem engedik megjeleníteni. Így az Innova kutatásban a személyes eredményesség változása helyett a szervezeti eredményesség formálódására kérdezett rá a kérdőív.

⁸ Feltett kérdés: Az alábbiak közül melyik állítás jellemző leginkább arra az intézményre/szervezetre, amelyben a munkáját végzi? Felsőoktatási intézmény esetében a szervezeti egységre (tanszék, intézet, központ stb.) vonatkozik a kérdés.



2. ábra: A munkahely eredményességének változása – a válaszadó beosztottak véleménye alapján (%) (N=3732)

A kísérletezésen alapuló tanári tanulás (észlelt) eredményességének vizsgálatára a második kérdésblokk adott inkább kedvező terepet, mindemellett az első rész is tartalmazott kapcsolódó kérdéseket. Így például vizsgálta, hogy a kitöltést megelőző tíz évben előfordult-e, hogy a megkérdezettek által kitalált új megoldás javította munkájuk eredményességét,⁹ amellyel a válaszadók csupán 15%-a nem értett egyet. Az e blokkban megjelenő kérdések legerősebben arra fókuszáltak, hogy a válaszadók milyen gyakorisággal vettek részt különböző típusú fejlesztésekben, munkahelyi tanulási helyzetekben. A kapcsolódó változók esetében a vélekedések, hiedelmek feltárása kevésbé kapott kiemelt hangsúlyt, ehelyett a fejlesztő tevékenységek, tanulási és tudásmegosztási helyzetek gyakoriságának megbecsülésre kérték a kérdések a válaszadókat. Az egyik kapcsolódó kérdés¹⁰ nyomán azt láthatjuk, hogy a mintába tartozó pedagógusok egy jól megragadható csoportját elérték külső támogatással megvalósuló fejlesztési programok. A pedagógusok 34%-a vett részt olyan programban, amelynek során saját magának kellett új tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszert létrehoznia, 54%-a olyanban, ahol a korábitól eltérő tananyagot, taneszköz, pedagógiai módszert kellett alkalmaznia,

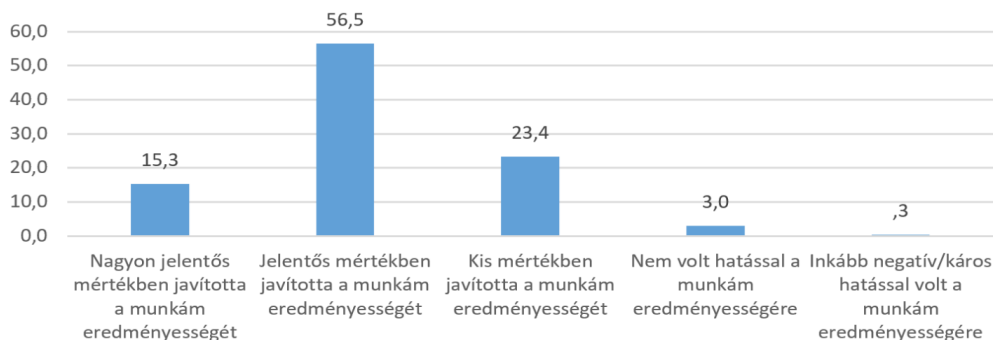
⁹ Feltett kérdés: Előfordultak-e az alábbiak az Ön munkájában az elmúlt tíz évben? Kérjük, a lista minden tételéhez jelölje választát! /Valamilyen általam kitalált új megoldás jelentősen javította a munkám eredményességét./ Nem történt ilyen (1); Igen, egy-két alkalommal történt ilyen (2); Igen, több ilyen történt (3); Igen, nagyon sok ilyen történt (4); Nem tudok, nem kívánok válaszolni a kérdésre (99).

¹⁰ Feltett kérdés: „Részt vett-e Ön személyesen az elmúlt tíz évben olyan fejlesztési programban, projektben, amelyre az intézménye/szervezete pályázati vagy egyéb úton külső támogatást kapott? Kérjük, a lista mindegyik tételéhez jelölje választát!” Válaszok: „Olyan programban, amelyben a korábitól eltérő tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszereket kellett alkalmaznom, Olyan programban, amelyben saját magamnak kellett új tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszereket létrehoznom, Olyan programban, amelyben képzéseken kellett részt vennem”

68,7%-a pedig olyanban, ahol képzésen kellett részt venni. A kérdőív a külső támogatásoktól függetlenül is megvalósítható, a munkahelyi tanulásnak intenzív terepet adó platformokra is rákérdezett. Az olyan klasszikus formák, mint a munka eredményességét szolgáló továbbképzéseken való részvétel, a szakirodalmi és az interneten keresztüli tájékozódás mellett többek között vizsgálta az új szakmai megoldásokat létrehozó munkacsoportokban való részvételt, a kollégák tanítását, a tanítási, nevelési megoldásokról szóló továbbképzések, előadások tartását, tanácsadói és értékelői szerep betöltését.¹¹ Az adatok szerint a pedagógusok 41,3%-a tanította kollégáit az eredményesség növelését támogató gyakorlatokra továbbképzés vagy előadás formájában. 19,2%-uk tanácsadóként, míg 21,4%-uk értékelőként segítette más intézményben dolgozó kollégái munkáját. 71,3% jelölte, hogy részt vett olyan intézményen belül működő munkacsoportban, munkaközösségben, amely a munka eredményesebbé tételét szolgáló új szakmai megoldások kidolgozásán dolgozott. Továbbképzéseken való részvételt a válaszadók 79,8%-a, a szakirodalomból való tanulást 87%-a, az interneten keresztül való értesülést 91%-a jelölte.

A második, konkrét innovációra vonatkozó blokk a kiválasztott innováció megvalósulását, illetve a pedagógusok tanulásának feltételezhető hatásait próbálta feltárni. Az e területekre irányuló kérdések közül azok, amelyek az eredményességre és annak változására fókuszálnak, általánosan kezelik a pedagógiai eredményesség fogalmát, nem differenciálják azt. Arra a kérdésre, hogy „Hogyan hatott az Ön munkájának eredményességére a kiválasztott újítás, illetve az ennek nyomán kialakult új gyakorlat?” a válaszadók 71%-a reagált úgy, hogy jelentős, vagy nagyon jelentős mértékben javította azt, míg összesen 3% jelezte, hogy nem volt hatással, vagy éppen negatív, káros hatással volt munkája eredményességére (4. ábra).

¹¹ Feltett kérdés: „Az elmúlt tíz évben előfordultak-e, és ha igen, milyen gyakran az alábbiak az Ön személyes gyakorlatában?” „Részt vettem olyan, intézményünkön belül működő munkacsoport, munkaközösség munkájában, amely a munkánk eredményesebbé tételét szolgáló új szakmai megoldások kidolgozásán dolgozott; Kollégáknak továbbképzést, előadást tartottam olyan tanítási, nevelési megoldásokról, amely a munkájuk eredményesebbé tételét szolgálta; Tanácsadóként segítettem más intézményekben dolgozó kollégák munkáját; Értékeltem más intézmények vagy más intézményekben dolgozó kollégák munkáját; Olyan továbbképzésen vettem részt, ahol a munkám eredményességét érdemben javító új megoldásokat ismertem meg; A szakirodalomból értesültem olyan új szakmai megoldásokról, amelyeket a saját munkámban is alkalmazni tudtam; Az interneten keresztül értesültem olyan új szakmai megoldásokról, amelyeket a saját munkámban is alkalmazni tudtam” „Nem történt ilyen (1); Igen, egy-két alkalommal történt ilyen (2); Igen, több ilyen történt (3); Igen, nagyon sok ilyen történt (4); Nem tudok, nem kívánok válaszolni a kérdésre (99)”.



3. ábra: A pedagógusok vélekedése az általuk kiválasztott újítás nyomán kialakuló új gyakorlatuk eredményességéről (%) (N=1307)¹²

Bár nem eredményességet vizsgál, de értelmezhető egyfajta beválásra irányuló információgyűjtésként az a kérdés is, amely a kidolgozott innovációk terjedését tárja fel. A kérdőív arra kérte a válaszadókat, jelöljék meg, történt-e kezdeményezés arra, hogy a kiválasztott újítást vagy annak jelentősebb elemeit más intézményeknek, szervezeti egységeknek átadják. A válaszlehetőségek nemcsak annak megjelölésére adtak lehetőséget, hogy történt-e erre vonatkozóan próbálkozás, hanem arra is, hogy más, belföldi vagy külföldi intézmények átvették-e a gyakorlatot. A válaszok alapján a megnevezett újítások 22%-a terjedt belföldön, 1%-a (összesen 11 eset) pedig külföldre is eljutott.

Az Innova kutatás igyekezett feltárni, hogy a pedagógustanulásként értelmezett pedagógiai innovációs tevékenységek milyen tanulási mintázatok, illetve milyen ezt alakító tényezők mellett valósulnak meg. A kutatás az olyan általános, a tanulási folyamatokra is feltételezhetően hatással lévő héttérváltozók, mint a kvalifikáció¹³ vagy az idegennyelv ismeret mellett¹⁴ számos olyan változó mérésére is vállalkozott, amely a tanulási mintázatokhoz, illetve az azt formáló elemekhez (lásd például motivációk, tanulási tevékenységek), a tanulás kontextuális feltételeihez (lásd például a tanulás szervezeti és rendszerszintű támogatása) kapcsolható.

Az egyik legfontosabb kapcsolódó problémakör, hogy a pedagógusok tanulása milyen mértékű kognitív és affektív váltásokat tesz szükségessé, illetve tacit tu-

¹² Feltett kérdés: Hogyan hatott az Ön munkájának eredményességére a kiválasztott újítás?

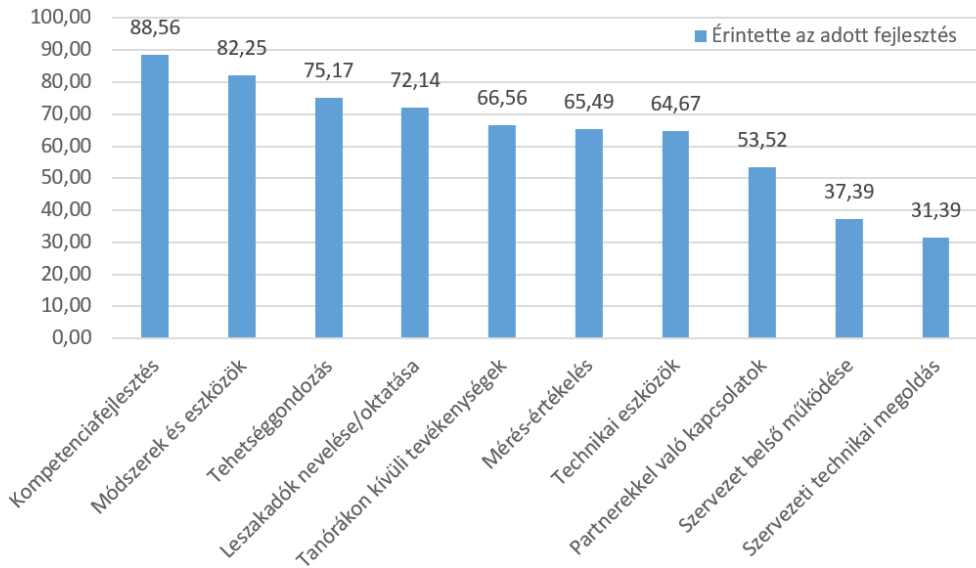
¹³ „A végzettségekre, kvalifikációkra irányuló kérdés eredményei szerint [...] a kitöltők nagy része rendelkezik pedagógiai végzettséggel (3038 eset), valamint főiskolai szintű vagy BA diplomával (3287 eset). Emellett viszonylag sokan rendelkeznek egyetemi végzettséggel (1489 eset), vezetőképzésben szerzett végzettséggel (1060 eset), illetve egyéb pedagógusi szakvizsgával (959).” (Nagy-Rádlí – Szarka-Bögös, 2019).

¹⁴ A válaszadók 64%-a jelezte, hogy olvas és kommunikál idegen nyelven.

dást eredményező tanulási folyamatok esetében mennyire tekinthetők újnak vagy a korábbi gyakorlattól eltérőnek az elsajátítandó gyakorlatok. Az Innova kutatás keretein belül e kérdés úgy fogalmazódott meg, hogy a válaszadók által kiválasztott konkrét innovációk, újítások mennyire tértek el a korábbi gyakorlattól, azaz annak megvalósítása mekkora változtatást igényelt a pedagógustól. A kapcsolódó kérdésnél¹⁵ a válaszadók 14%-a jelezte, hogy kialakult gyakorlata nagyon jelentős mértékben különbözött a korábitól, ők olyan csoportot alkotnak, akiktől feltételezhetően különösen intenzív tanulást igényelt az általuk megjelölt innováció. A válaszadók 58%-a jelölte, hogy az újítás nyomán jelentősebb mértékben eltér gyakorlatuk a korábitól, róluk szintén feltételezhetjük, hogy komolyabb, kihívásokkal teli tanulási folyamaton kellett átmenniük az újítás bevezetése során. A kérdőívet visszaküldők egy csekélyebb hányada, 25%-a jelezte, hogy az új gyakorlat minimális mértékben eltérő, míg a válaszadó pedagógusok 3%-a nem jelzett differenciát. Számolnunk kell azzal, hogy az utóbbi két válasz mögött meghúzódhat az, hogy a bevezetett változtatás nem vagy alig különbözött a korábbi gyakorlattól, illetve az is, hogy egy jelentős változtatást igénylő újítás kudarcos megvalósítása nyomán a pedagógiai gyakorlatban nem következett be számottevő változás.

A munkahelyi tanulásáról való mai tudásunknak megfelelően a kutatás kiemelt figyelmet fordított a tanulás tartalmi területére, ezen belül többek között az osztálytermi, extrakurrikuláris, szervezeti és a technológiai igényvel bíró újítások megjelenésére. A vizsgált területek kiterjedtek a foglalkozások, tanórák során alkalmazott módszerekre és eszközökre, a tanulói, hallgatói teljesítmények értékelésére, mérésére, a foglalkozásokon vagy tanórákon kívüli tevékenységekre, a technikai eszközök nevelésben, oktatásban, képzésben történő használatára, a szervezet belső működésére, a szervezet működésével, vezetésével kapcsolatos technikákra, a partnerekkel, igénybevevőkkel való kapcsolatokra, a tanulók (hallgatók, gondozottak) kompetenciáinak, képességeinek eredményesebb fejlesztésére, a tehetségesek gondozására, a hátrányos helyzetűek, leszakadók oktatására, nevelésére (lásd 4. ábra).

¹⁵ Feltett kérdés: Hogyan ítéli meg: Önnek a kiválasztott újítás nyomán kialakult gyakorlata mennyire tér el a korábbi gyakorlatától? Válaszlehetőségek: Egyáltalán nem tér el, Minimális mértékben eltér, Jelentősebb mértékben eltér, Nagyon jelentős mértékben eltér.



4. ábra: A kiválasztott újítás által érintett területek (%) (N=469-1334)

A válaszadó pedagógusok leggyakrabban olyan újítást jelöltek meg, amelyek érintették a tanulók kompetenciáinak, képességeinek eredményesebb fejlesztését (88%), a tanórákon alkalmazott módszereket és eszközöket (82%). Legkevésbé gyakran a szervezeti működéssel, illetve annak technológiai támogatásával kapcsolatos újításokra esett a választás. A pedagógusok 38% és 32%-a jelölte, hogy az általa kiválasztott innováció érintette ezeket a területeket. Érdeemes itt megjegyezni, hogy a szervezeti folyamatokat érintő innovációk kidolgozása és megvalósítása a szakmai fejlődés egy olyan sajátos formáját adja, amely gyakran másoknál jobban igényli a munkahelyi tanulás egyik kulcstényezőjeként azonosított „határátlépésekkel” (*boundary crossing*)¹⁶ történő tanulást és belső tudásmegosztást, a környezet aktív monitorozását, az alkalmazott pedagógiai gyakorlatok rendszerintű elemzését. A kutatás vizsgálta az innovációkat elindító motivációs tényezőket is oly módon, hogy a kérdőívben kérte a válaszadókat, hogy meghatározott motivációs elemekről jelöljék, volt-e szerepe és ha igen mekkora a kiválasztott innováció elindításában.¹⁷ A válaszok alapján azt gondolhatjuk, hogy az innovációk

¹⁶ Lásd: Tsui – Law, 2007; Schnellbach, 2014.

¹⁷ Feltett kérdés: Az újítások keletkezésében sokféle tényezőnek lehet szerepe. Kérjük, jelölje meg, hogy az alábbiak közül melyeknek volt szerepe az Ön által kiválasztott újítás létrejöttében! Több sorban is bejelölheti az „igen” válaszlehetőséget. Kérjük, hogy mindegyik sorban jelöljön választ! Megjelölt motivációs elemek: Valamilyen problémára (...) kerestem megoldást; Külső ösztönzésre vagy elvárásra (...)

csak nagyon kis csoportja keletkezhetett nem szándékolt, véletlen módon (5% jelezte, hogy ennek volt szerepe, 9% pedig, hogy rendkívül nagy szerepe volt). A leggyakrabban valamilyen problémára (például a tanulói összetétel változása, tanulási nehézségek, motiválási problémák, tanulmányi eredmények romlása stb.) kerestek megoldást a válaszdó pedagógusok (47% jelezte, hogy ennek volt szerepe, 29% pedig, hogy rendkívül nagy szerepe volt) Emellett – az Innova adatbázis alapján – inspiráló hatással lehettek a más kollégák, intézmények/szervezetek sikeres gyakorlatai (41% jelezte, hogy ennek volt szerepe, 5% pedig, hogy rendkívül nagy szerepe volt), a továbbképzések (30% jelezte, hogy ennek volt szerepe, 11% pedig, hogy rendkívül nagy szerepe volt), az adott megoldás iránt elkötelezett szakmai közösségek is (16% jelezte, hogy ennek volt szerepe, 2% pedig, hogy rendkívül nagy szerepe volt).

A tanulási motiváció egy fontos aspektusát adja a külső ösztönzések és elvárások szerepe. Az Innova adatok szerint a válaszdók egy jól meghatározható csoportjánál ezek jelentős hatással voltak a megjelölt újítások elindítására. Ezen belül a kérdőív két típusú motivációs csoportot különböztetett meg: az olyan külső hatásokat, amelyek például a központi szabályozás változásához, uniós fejlesztési programokban való részvételhez, fenntartói igényhez vagy partnerek igényeihez kapcsolódnak (33% jelezte, hogy ennek volt szerepe, 8% pedig, hogy rendkívül nagy szerepe volt) és az olyanokat, amelyek a vezetői ösztönzéshez, a vezetés felől érkező nyomáshoz kötődnek (27% jelezte, hogy ennek volt szerepe, 10% pedig, hogy rendkívül nagy szerepe volt). Érdemes itt megemlíteni: a külső ösztönzésre vagy nyomásra kapcsolódók körében is egy jól megragadható csoport jelölte, hogy vonzónak találta az újításhoz kapcsolódó szakmai megközelítést (a teljes minta 51% jelezte, hogy ennek volt szerepe, 23% pedig, hogy rendkívül nagy szerepe volt).

Az innovációk megvalósításához kapcsolódó tanári tanulás egyik fontos aspektusát a adhatja tanulás fennmaradó vagy lezáruló jellege: az a kérdés, hogy a kikísérletezett új gyakorlatokat az első beválás után a pedagógusok késznek tekintik-e, vagy hosszabb távon is formálják, felülvizsgálják, alakítják azt. Az Innova kutatás kérdései közül e problémához a legközelebb az áll, amely azt próbálta mérni, hogy a keletkezést követően mennyire változott a kiválasztott újítás. A történt az újítás; Más kollégák, intézmények/szervezetek sikeres gyakorlata inspirálta az újítást; Továbbképzésen ismertem meg korábban általam nem alkalmazott új megoldásokat; Az újításhoz kapcsolódó szakmai megközelítést találtam vonzónak; Az adott megoldás iránt elkötelezett szakmai közösség (...) tagja lettem; Nem szándékolt, véletlen módon keletkezett az újítás; Nem, ennek nem volt szerepe / Igen, ennek volt szerepe / Ennek rendkívül nagy szerepe volt.

laszadók 21%-a jelölte, hogy nem változott, ma is úgy alkalmazza, mint eredetileg, 66%-a szerint az újítás a keletkezése óta kismértékben módosult, és 13% jelölte azt, hogy nagymértékben módosult. Ez persze nem független attól, hogy a választást megelőzően mikor keletkezett, és mennyi ideig alkalmazták a kiválasztott innovációt. Az erre irányuló kérdés alapján azt gondolhatjuk, hogy a válaszadók döntő többsége (85%) a kitöltés időpontjában alkalmazta a kiválasztott innovációt, a legtöbb 5 évnél régebben keletkezett (38%), de magas volt azok aránya is, amelyek 3-5 évvel korábban jöttek létre (33,8%).

Az újításra hatással lévő tényezőkről a kérdőív egyéb formákban is tájékozódott. Így vizsgálta a szakmai támogatással, a munkahelyi környezettel, a változó feltételekkel vagy a kísérletezés természetével kapcsolatos tényezőket és ezek hatását is. E tényezők mindegyikéről úgy gondolkozhatunk, mint amik az innovációk mögötti tanulási folyamatok meghatározásán keresztül lehetnek leginkább képesek hatást gyakorolni az új megoldások kidolgozására. A kapcsolódó kérdés arra kérte a válaszadókat, hogy becsüljék meg, az adott tényező jelenlétét tapasztalták-e, és ha igen, volt-e érdemleges hatása (anélkül, hogy jelölte volna, hogy e tényezők segítő vagy gátló hatását méri).¹⁸ A legerősebb hatást a saját intézményen belüli kollégákkal folytatott beszélgetések, viták kapcsán jelölték a válaszadók: 42%-uk jelölte, hogy tapasztalt ilyet, és ennek volt érdemleges hatása a megjelölt innovációra. Szintén erősen érzékeltette hatását a válaszadók szerint a szervezeten kívülről kapott szakmai támogatás (30%), illetve a megoldandó feladatok bonyolultsága (27%) az innovációk megvalósításában. Külön figyelmet igényel az, hogy az általánosan a fejlesztő tevékenységet gátló tényezőként azonosított elemek, bár jelen voltak a megjelölt újítások megvalósítása során, kevésbé voltak meghatározóak a válaszadók szerint. Így például a pedagógusok 62%-a jelezte, hogy tapasztalt időhiányt, időnyomást, de csak 21%-uk szerint volt ennek érzékelhető hatása az innováció megvalósítására. Hasonlóképpen, a válaszadók fele (52%) érzékelt az anyagi erőforrások vagy a szükséges technikai eszközök hiányát, de csak 19% jelezte ennek jelentős szerepét. A válaszadók közel fele számolt be az érintettek, résztvevők kicserélődéséről (48%), a szervezeten belüli viszonyokról, azok megváltozásáról (44%), az új megoldások kockázatáról (42%), harmada pedig a sikertelennek bizonyuló próbálkozásokról (31%), de jellemzően csupán egy szűkebb kör (sorrendben a vizsgált sokaság 13%, 17%, 10% és 7%-a) szerint bírtak e tényezők érzékelhető hatással. Érdemes itt megjegyezni, hogy a gyűjtött adatok alapján a vizsgált mintán kevésbé volt általánosan jellemző a vezetés támogatásának hiánya (14% jelezte a problémát, és 5% szerint volt hatása).

A kiválasztott innováció megvalósulásának feltárása emellett kiterjedt annak vizsgálatára is, hogy mely alrendszerhez kapcsolódik, illetve hazai vagy külföldi kollégák/szervezetek tapasztalatai segítették-e a kiválasztott innovációt. Bár itt 5% alatti a külföldi, illetve a felsőoktatási intézmények tapasztalatainak felhasználá-

¹⁸ Feltett kérdés: „Az újítások keletkezésében sokféle tényezőnek lehet szerepe. Kérjük, jelölje meg, hogy az alábbiak közül melyeknek volt szerepe az Ön által kiválasztott újítás létrejöttében! Több sorban is bejelölheti az „igen” válaszlehetőséget. Kérjük, hogy mindegyik sorban jelöljön választ! Nem, ennek nem volt szerepe (1); Igen, ennek volt szerepe (2); Ennek rendkívül nagy szerepe volt (3); Nem tudok, nem kívánok válaszolni (99)”.

sát jelölők aránya, az egyetem-iskola együttműködések jelentősége, illetve a jó gyakorlatok importálása olyan fontos problémakör a tanári tanulás kapcsán, amelyek indokolhatják az ezek vizsgálatára alkalmas esetek mély, önálló elemzését.

Az Innova kutatás adatbázisainak teljes feldolgozása e tanulmány születésekor még nem állt rendelkezésre, ami megnehezíti az adatbázis mély, összefüggések feltárására alkalmas másodelemzését. Mindazonáltal az elsődleges változók közötti kapcsolatok, illetve egy elméleti alapon létrehozott, az innovációk komolyságát mutató változó és annak más – primér – változókkal való együttjárása már mutat valamilyen képet a pedagógusok szakmai fejlődéséről.

Az elsődleges változók összefüggéseinek vizsgálatánál azt a kérdést vettük alapul, amely arról gyűjtött információt, vajon a kiválasztott újítás a válaszadó meglátása szerint milyen mértékben javította munkájának eredményességét.¹⁹ Azok a pedagógusok, akik szerint a megjelölt innováció nagyon jelentős mértékben segítette munkájuk eredményességét leggyakrabban nevelési-oktatási feladatokhoz szorosan kapcsolódó innovációs területeket jelöltek meg. Olyan innovációkról számoltak be, amelyek érintették a tanulók kompetenciáinak fejlesztését (90,9%), az alkalmazott módszereket és eszközöket (86%), a leszakadók oktatását (79,4%), a tehetséggondozást (79,3%), a tanulói, teljesítmények mérését (71,2%), a technikai eszközök használatát (69%), az extrakurrikuláris tevékenységeket (67,4%) és a partnerekkel való kapcsolatokat (63,9%). Az eredményes innovációkként jelölt új gyakorlatok közül legkevésbé gyakoriak a szervezet belső működését (44,5%) és a szervezet működésével kapcsolatos technikákat érintő innovációk (34,5%) voltak.²⁰

A kevésbé eredményesnek gondolt innovációkat létrehozók körét is bevonó – azaz a teljes mintán végzett – elemzések azt mutatják, hogy a legkevésbé az extrakurrikuláris foglalkozások szervezése ($p \geq 0,046$) és a technikai eszközök alkalmazása ($p \geq 0,067$) jelenthet olyan tartalmi területet, amelyek (vagy amelyeket jellemzően meghatározó tényezők) kapcsolódhatnak a változtatások sikerességének vagy sikertelenségének érzetéhez. A többi tartalmi terület érintettsége esetében olyan kapcsolatokat találtunk ($p \leq 0,007$), amelyek nyomán már feltételezhető,

¹⁹ Feleltet kérdés: „Hogyan hatott az Ön munkájának eredményességére a kiválasztott újítás?” Válaszlehetőségek: „Nagyon jelentős mértékben javította a munkám eredményességét”, „Jelentős mértékben javította a munkám eredményességét”, „Kis mértékben javította a munkám eredményességét”, „Nem volt hatással a munkám eredményességére”, „Inkább negatív/káros hatással volt a munkám eredményességére”, „Nem tudok, nem kívánok válaszolni”, „Egyéb, éspedig:”

²⁰ Lásd például elektronikus nyilvántartások, belső levelezés, vezetői információs rendszer, e-napló.

hogy az itt zajló munka bizonyos elemei a pedagógusok tanulásának kedvező feltevéteket biztosítanak (5. táblázat).

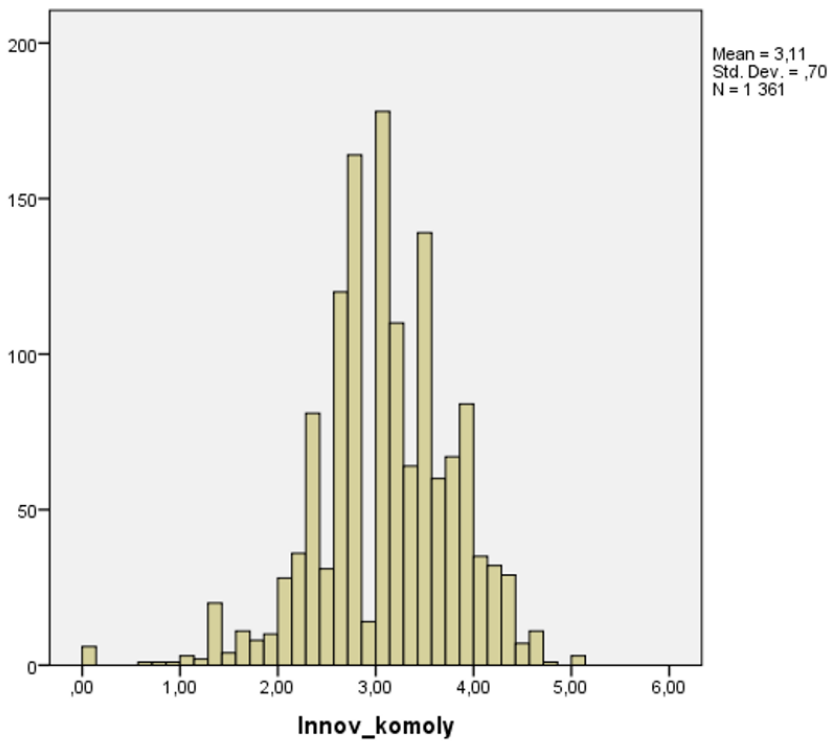
Hogyan hatott az Ön munkájának eredményességére a kiválasztott újítás, illetve ennek nyomán kialakult új gyakorlat?								
	Érintette a kiválasztott újítás	N	M	t	df	p	95% CI	
							Alsó	Felső
A foglalkozások, tanórák tervezéséhez és megvalósításához kapcsolódó módszerek és eszközök	Nem	228	2,46	4,412	1297	,000	,154	,401
	Igen	1071	2,18					
A tanulói, hallgatói teljesítmények értékelése vagy mérése	Nem	442	2,36	3,698	1291	,000	,088	,286
	Igen	851	2,17					
A foglalkozásokon vagy tanórákon kívüli tevékenységek	Nem	432	2,30	1,988	1284	,047	,001	,202
	Igen	854	2,20					
Technikai eszközök nevelésben, oktatásban, képzésben történő használata	Nem	455	2,29	1,827	1285	,068	-,007	,192
	Igen	832	2,20					
Szervezet működésével, vezetésével kapcsolatos technikák	Nem	794	2,30	3,540	1278	,000	,079	,274
	Igen	486	2,12					
A tanulók kompetenciáinak, képességeinek eredményesebb fejlesztése	Nem	879	2,28	2,686	1281	,007	,038	,243
	Igen	404	2,14					
A hátrányos helyzetűek, leszakadók oktatása/nevelése	Nem	603	2,34	4,587	1279	,000	,127	,316
	Igen	678	2,12					

5. táblázat: Az innováció eredményességének érzetét mérő változó és az innováció által érintett területek (statisztikai elemzés adattábla)

Azok, akik azt jelölték, hogy „nagyon jelentős mértékben javította” munkájuk eredményességét a kiválasztott újítás, két ösztönző kiemelt szerepéről számoltak be: az első helyen a valamilyen problémára (például a tanulói összetétel változása, tanulási nehézségek, motiválási problémák, tanulmányi eredmények romlása stb.) való megoldás keresése (45,2%), míg a második helyen az újításhoz kapcsolódó szakmai megközelítés vonzósága (43,2%) állt. Az innovációjuk eredményességét leginkább pozitívan megítélő válaszadók a további ösztönzők intenzív jelenlétét csak sokkal szűkebb arányban jelölték meg: így a harmadik helyen álló motivációs tényező, a továbbképzésen megismert új megoldások kapcsán a csoporton belül a válaszadók 19,8%-a jelölte csupán, hogy „ennek rendkívül nagy szerepe volt”. Az innovációikat kevésbé eredményesnek gondoló pedagógusok körét is bevonó – azaz a teljes mintán végzett – elemzések alapján is azt látjuk, hogy e három ösz-

tönzőkategória bírhat meghatározó súllyal ($p \leq 0,03$) az innovációkkal kapcsolatos eredményességérzet terén.

Az innovációk komolyságát mérő összetett változó a fent alkalmazott, az eredményességre irányuló kérdés mellett további hármat is magában foglal: egy az innováció alkalmazására vagy elhalására, egy az innováció terjedésére és egy az innováció változására vonatkozó kérdést. E négy item ad lehetőséget arra, hogy megragadhatóak legyenek azok a komolynak gondolt innovációk, amelyek képesek hozzájárulni alkalmazói munkájának eredményességéhez, vagy eredményességérzetéhez, amelyek régóta életképesek, amelyek idővel formálódnak, képesek megújulni, és nem zárulnak le a kezdeti kísérletezések után, illetve amelyek képesek terjedni, más közegekben is meggyökerezni (5. ábra).



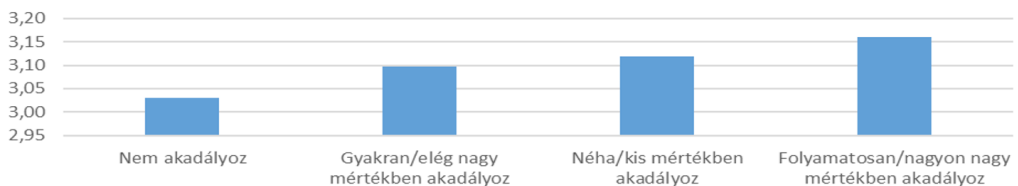
Hogyan hatott az Ön munkájának eredményességére a kiválasztott újítás?	Nagyon jelentős mértékben javította a munkám eredményességét
	Jelentős mértékben javította a munkám eredményességét
	Kis mértékben javította a munkám eredményességét
	Nem volt hatással a munkám eredményességére
Mennyi ideig alkalmazta a kiválasztott újítást?	Inkább negatív/káros hatással volt a munkám eredményességére
	2 évig vagy annál rövidebb ideig alkalmaztam, de már nem alkalmazom
	3-5 évig alkalmaztam, de már nem alkalmazom
	Több mint 5 évig alkalmaztam, de már nem alkalmazom
A keletkezését követően mennyire változott a kiválasztott újítás?	Jelenleg is alkalmazom, mint új gyakorlatot
	Jelenleg is alkalmazom, de már a mindennapi gyakorlat részévé vált
	Nem változott (ma is úgy alkalmazom, mint eredetileg)
Történt-e kezdeményezés arra, hogy a kiválasztott újítást vagy annak jelentősebb elemeit más intézményeknek, szervezeti egységeknek átadja/átadják.	Az újítás a keletkezése óta kismértékben módosult
	Az újítás keletkezése óta nagymértékben módosult
	Igen, de nem tudok arról, mások átvették-e
	Igen, és tudok róla, hogy mások átvették belföldön
	Igen, és tudok róla, hogy mások átvették külföldön
	Nem történt ilyen próbálkozás

5. ábra: Az innováció komolyságát mérő kompozitmutató (InKom) eloszlásfüggvénye és összetevői

A létrehozott kompozit változó elemzése alapján azt láthatjuk, hogy a szakmai újítások magas „komolysági” szintje jellemzően együtt jár a megvalósító pedagógusok tagságával legalább egy olyan szakmai szervezeten belül (például egyesület, szakmai testület, szakértői bizottság), amelynek tevékenysége közvetlenül kapcsolódik mindennapos munkavégzéséhez. Azok esetében, akik legalább egy ilyennek tagjai, szignifikánsan magasabb értékű ($p \leq 0,001$) lett az általuk megjelölt innováció komolyságát mérő kompozit mutató. Emellett többek között meghatározónak tűnik a fejlesztési gyakorlat, a tudatos fejlesztési tevékenység is: az adatok azt mutatják, hogy azokhoz kapcsolódnak inkább „komoly” innovációk, akik jelezték, hogy az általuk kidolgozott, vagy részvételükkel zajlott fejlesztésekről a kérdőív kitöltését megelőző tíz évben dokumentálás vagy másokkal történő megosztás céljából leírás készült. Az adatok szerint a korábbi fejlesztési gyakorlat egy speciális területe, a külső fejlesztések megvalósítása – illetve az ott zajló speciális tanulási folyamatok – is komoly hatással lehetnek az egyes innovációk megvalósítására. Azokhoz a válaszadókhoz, akik jelölték, hogy a kitöltést megelőző 10 évben részt vettek olyan fejlesztési programban, projektben, amelyre az intézményük külső támogatást kapott és amelyben a korábbitól eltérő tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszereket kellett alkalmazni ($p \leq 0,011$), új tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszereket kellett létrehozni ($p \leq 0,001$), illetve amelyben képzéseken kellett részt venni ($p \leq 0,008$), szignifikánsan magasabb InKom értékek kapcsolód-

tak, mint akik nem jelöltek ilyen típusú fejlesztési tevékenységeket. Az egyes programtípusokban való résztevel gyakoriságának növekedésével együtt nő az egyes mutatók InKom változóval való kapcsolatának erőssége is.

A számos elemzési lehetőség közül talán érdemes itt kiemelni, hogy a kérdőív a pedagógusok tanulásának klasszikus akadályait több kérdésben is felsorakoztatja. Így lehetőség nyílik feltárni, hogy az olyan gátló tényezők, mint az időhiány, a kedvezőtlen központi szabályozás, a szegényes infrastruktúra vagy éppen a munkahely humán feltételeiből fakadó problémák megjelenése miként kapcsolódik a komoly innovációk megvalósításához (InKom). A MoTel kutatás számára végzett elemzések azt mutatják, hogy ezek erős jelenléte nem jár együtt a pedagógusok innovatív megoldásainak alacsony „komolysági” szintjével. Sőt, az adatok szerint azokhoz kapcsolódnak a legmagasabb InKom átlagok, akik azt jelölték, hogy eredményes munkájukat folyamatosan, illetve nagyon nagy mértékben akadályozták a fenti tényezők, így például az országos szintű szabályok rugalmatlansága (6. ábra).



6. ábra: InKom átlag az országos szintű szabályok rugalmatlanságának akadályozó jellege szerint (N=163-539)

Összegzés

Az Innova kutatás másodelemzése elsődlegesen a pedagógusok újító magatartásáról való tudásunkat mélyítette tovább. A kutatási eredmények alapján az újítások keletkezésének és terjedésének fontos forrása a más kollégák vagy intézmények inspiráló gyakorlata, a különböző szakmai hálózatokban való részvétel, a fejlesztési programokba való bekapcsolódás, illetve a konkrét munkahelyi/szakmai probléma megoldásának igénye. Ezek olyan tényezők lehetnek, amelyek újításokra, kísérletezésre ösztönzik a pedagógusokat és az intézményeket, ezáltal erősítik az érintettek tanulását, méghozzá munkába ágyazott módon. Ezzel összefüggésben a kutatás megerősítette a munkatársak újításokra való nyitottságának mint olyan attitűdnek a fontosságát, amely hozzájárult a helyi szintű újítások keletkezéséhez, terjedéséhez és az ezen folyamatokhoz kapcsolódó tanuláshoz. Bár e kutatás másodelemzése nyomán is azt látjuk, hogy fontos szerephez jut a legtöbb olyan tényező, amely a külső beavatkozások megvalósítása közben kialakuló

szakmai fejlődést meghatározza, tapasztalhatók eltérések is. Így például a motivációs bázis esetében láthatjuk, hogy a saját innovációk esetében a problémaorientált jelleg kerül előtérbe. A másodelemzés eredménye továbbá arra is rámutat, hogy a fejlesztő tevékenységek általános gátjaként azonosított olyan elemek, mint az időhiány, a szegényes infrastruktúra, vagy a kedvezőtlen szabályozási környezet, az adatok szerint kevésbé érzékeltetik hatásukat a helyi szintű innovációk sajátosságaiban. E kutatás is igazolja, hogy a különböző fejlesztési programok fontos katalizátor szerepet tölthetnek be a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése szempontjából, kifejezetten azok a kezdeményezések, ahol a pedagógusoknak maguknak kell valamilyen tananyagot, taneszközt vagy pedagógiai módszert létrehozni.

Irodalom

- Anka Á. – Baráth T. – Cseh Gy. – Fazekas Á. – Horváth L. – Kézy Zs. – Menyhárt A. – Sipos J. (2016): *Dél-alföld megújuló iskolái*. SZTE, Szeged.
- Bakkenes, I. – Vermunt, J. – Wubbels, T. (2010): Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20. évf., 533–548.
- Barnett, J. – Hodson, D. (2001): Pedagogical context knowledge: Toward a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Education*, 84. évf., 426–453.
- Boekaerts, M. (2010): The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. In: Dumont, H., Istance, D. és Benavides, F. (szerk.): *The nature of learning (Using research to inspire practice)*. OECD, Paris.
- Bullock, S. M. (2011): *Inside Teacher Education, Challenging Prior Views of Teaching and Learning*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Cohen, D. K. – Hill, H. C. (2001): *Learning policy: When state education reform works*. Yale University Press, New Haven.
- Darling-Hammond, L. (1990): The Power of the Bottom over the Top. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3. évf., 339–347.
- Darsø, L. – Høyrup, S. (2012): Developing a Framework for Innovation and Learning in the Workplace. In: Melkas, H. és Harmaakorpi, V. (szerk.). *Practice-Based Innovation: Insights, Applications and Policy Implications*. Springer, London. 135-154
- DuFour, R. (2004): What is a „Professional Learning Community”? *Educational Leadership*, 8. évf., 6–11.

- DuFour, R. – DuFour, R. – Eaker, R. – & Many, T. (2006): *Learning by Doing. A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Solution Tree Press, Bloomington.
- Falus I. (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. évf., 21–28.
- Fazekas Á. (2016): *A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai – jelentés az empirikus adatfelvételtől*. ELTE PPK, Kézirat.
- Fazekas Á. (2018): *A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai*. ELTE PPK, Kézirat.
- Fazekas Á. (2018): *A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai*. Doktori értekezés. ELTE PPK, Kézirat.
- Fazekas Á. – Horváth L. (2019): *Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése másod-elemzések alapján*. ELTE PPK, Kézirat.
- Fazekas Á. – Halász G. – Horváth L. – Sági M. (2018): *Az oktatási innovációs folyamatok elemzése meglévő adatbázisok másodelemzésével*. ELTE PPK, Kézirat.
- Fazekas Á. – Halász, G. – Horváth, L. (2017): Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. *Neveléstudomány*, 4. évf., 26–43. <https://doi.org/10.21549/NTNY.20.2017.4.2>
- Grossman, P. L. (1995): Teachers' knowledge. In: Anderson, L. W. (szerk.): *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Elsevier Science Ltd., Oxford.
- Horváth, L. – Kovács, A. – Simon, T. – Zentai, A. (2015): *Módszertani útmutató a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséhez hozzájáruló tanuló szakmai közösségek, szakmai tanulócsoportok létrehozásának és működtetésének támogatására*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Meirink, J. – Meijer, P. C. – Verloop, N. – Bergen, T. C. M. (2009): How do teachers learn in the workplace. An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 3. évf., 209–224.
- Nagy-Rádlí, D. (2018): Innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben – Összefoglaló gyorsjelentés az Innova kutatás első adatfelvételének eredményeiről. ELTE PPK, Kézirat. https://ppk.elte.hu/file/Gyorsjelent_s__2018.03.25_-_HG_.pdf
- Nagy-Rádlí, D. – Szarka-Bögös, R. (2019): Innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. Összefoglaló gyorsjelentés az Innova kutatás második adatfelvételének szervezeti és egyéni szintű eredményeiről. ELTE PPK, Kézirat. https://ppk.elte.hu/file/Innova_gyorsjelent_s_2_2019.02.pdf
- OECD/Eurostat. (2018): *Oslo Manual 2018. Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation* (4th ed.). OECD/Eurostat, Paris/Luxembourg.

- Saqipi, B. – Rexhaj, X. (2012): Challenges and opportunities of school-based professional development in a decentralizing system. In: *Education for the knowledge society 1st Albania International Conference on Education (AICE)*.
- Schnellbach, M. (2014): Integrációs célú átfogó intézményfejlesztés egy budapesti általános iskolában. *Neveléstudomány*, 2014/4. sz.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57. évf., 1–22.
- Tsui, Amy B. M. – Law Doris Y.K. (2007): Learning as boundary-crossing in school–university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23. évf., 1289–1301.
- Vass, V. (2009): Implementations of key competencies and school improvement. In: Baráth, T. és Szabó, M. (szerk.): *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Szeged. 117–129.
- Vermunt, J. D. – Endedijk, M. D. (2011): Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21. évf., 294–302.

Innovative work behaviour of teachers as a source of continuous professional development

The purpose of this study is to draw relevant conclusions for the professional development of teachers from the secondary analysis of the research on local educational innovations. As a background knowledge for the secondary analysis, we have chosen the theoretical approach of workplace learning for teachers that combines innovative workplace behaviour of teachers with the topic of teacher learning. Our secondary analysis shows that the inspirational practice of other colleagues or institutions, the need to participate in different professional networks, or the need to solve a specific work/professional problem are important sources for the emergence and diffusion of innovations. In this context, research has reinforced the importance of employees' openness to innovation as an attitude that contributes to the emergence and diffusion of local innovations and learning processes related to that.

Keywords: *continuous professional development, innovation, innovative work behaviour, Innova*

Nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség: a magyarországi angoltanár (tovább)képzés aktuális kihívásai

Csépes Ildikó

a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Angol Amerikai Intézet Angol Nyelvpedagógiai és Szakmódszertani Tanszékének egyetemi adjunktusa
csepes.ildiko@arts.unideb.hu

Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy megvizsgáljuk egy 430 fős nem reprezentatív mintán magyarországi angoltanárok és tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségét azzal összefüggésben, hogy mennyire érzik magukat magabiztosnak egyes mérési és értékelési területeken, illetve milyen (tovább)képzési igényeik vannak az egyes témakörökre vonatkozóan. Kutatásunk arra is kitér, hogy a válaszadók mely mérési és értékelési formákat használják a leggyakrabban az angolórákon. A vizsgált válaszadói mintára vonatkozó eredmények alapján megállapítható, hogy az órákon a hagyományos, eredményorientált nyelvtudásmérési és értékelési formák dominálnak. A tanulóközpontú, alternatív értékelési formák használata jóval kisebb arányú, és ezek iránt mutatkozik a legnagyobb (tovább)képzési igény. A válaszadók nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságában eltérést találtunk egyes válaszadói csoportokra vonatkozóan, ami a képzési igényekhez, valamint a tanítási tapasztalathoz köthető. Végül ajánlásokat fogalmazunk meg a nyelvtanárképzésre vonatkozóan.

Kulcsszavak: nyelvtanárképzés, nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség, tanulást támogató értékelés, pedagógiai értékelés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.3-4.04

Bevezetés

A 21. század derekán indokoltnak tűnik a pedagógiai szemléletváltás, hogy megalapozhassuk az élethosszig tartó tanulás esélyét. Ehhez a tanításnak differenciálásra kell épülnie, és teljes eszköztárával azt kell támogatnia, hogy a tanuló önszabályozóvá váljon, és képes legyen magáért felelősséget vállalni (lásd OECD Future of Education and Skills 2030²). Einhorn (2015) véleménye szerint azonban a magyar közoktatás pedagógiai kultúrája viszonylag konzervatívnak tekinthető, hiszen a tanítási órákat tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés jellemzi. Ez vo-

² <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

natkozik az osztálytermi értékelésre is, mely alapján véve „beskatulyáz és megbélyegez” (Einhorn, 2015, 54. o.), más szóval az értékelés alapja a másokkal történő összehasonlítás (normaorientált értékelés), és célja a minősítés (szummatív értékelés) ahelyett, hogy az értékelés a tanuló egyéni fejlődését célzottan támogatóvá. Az osztálytermi fejlesztő értékelés ez utóbbi formáját Black és Wiliam (1998) tanulást támogató értékelésnek (assessment for learning) nevezi. E szerint az osztálytermi folyamatokban kiemelt szerep jut a konstruktív visszacsatolásnak, a tanulói ön- és társértékelésnek, továbbá fontos, hogy a tanulók tisztában legyenek tanulási céljaikkal és az elérni kívánt normákkal. A differenciált osztálytermi értékelés katalizátorként növelheti a nyelvtanulás eredményességét, ezért az angoltanárok nyelvtudásmérési és értékelési műveltségének vizsgálata kiindulópont lehet a tanárképzők számára a vázolt szemléletváltás megvalósulásához.

Tanulmányunk célja annak feltárása, hogy magyarországi angoltanárok és tanárjelöltek egy nem reprezentatív, 430 főből álló mintája milyen nyelvtudásmérési és értékelési műveltséggel rendelkezik, és hogy a vizsgálatba bevont válaszadók milyen (tovább)képzési igénnyel rendelkeznek az osztálytermi értékelés területén. Jelen kutatásunk szorosan kapcsolódik egy nemzetközi projekthez, mely az Európai Unió támogatásával valósult meg *Teachers' Assessment Literacy Enhancement*³ (TALE) [Tanárok nyelvtudásmérési és értékelési műveltségének a fejlesztése] elnevezéssel.

A nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség fogalma

Az 1970-es és 80-as években már körvonalazták, hogy a tanároknak általában véve milyen értékelési készségekkel és tudáselemekkel kell rendelkezniük (Schafer, 1991; Stiggins, 1991), de átfogó leírás csak az 1990-es években jelent meg.⁴ Egy 25 évvel későbbi tanulmány szerint (DeLuca és mtsai., 2016) ez a keretrendszer a mai napig meghatározó. Az eltelt időszakban a hangsúlyok változtak: a 90-es éveket a „tanárközpontúság” (a tanári értékeléshez szükséges kompetenciák definiálása) jellemezte, a 2000-es évek után megjelent a tanulói perspektíva – olyan fogalmaknak köszönhetően, mint a tanulást támogató értékelés (Black és Wiliam, 1998) és

³ Erasmus+, Innovációt és bevált gyakorlatok megosztását célzó együttműködések, Stratégiai partnerség a közoktatásban, KA2 – <http://taleproject.eu/>

⁴ Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students [A tanári kompetencia követelményei a pedagógiai értékelésben, röviden Standards] (American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education és National Education Association, 1990)

az értékelés mint tanulás (Earl és Katz, 2005) –, hogy a tanulókat is be lehessen vonni az értékelés folyamatába.

Az elmúlt két évtizedben a nyelvtudásméréssel foglalkozó szakemberek is egyre nagyobb figyelmet fordítottak az osztálytermi értékelés kutatására (Rea-Dickins, 2001; Davison és Leung, 2009; Hill és McNamara, 2012), és arra, hogy a nyelvtanároknak milyen elméleti és gyakorlati tudásra van szükségük az értékelés területén. Erre használják ma az Inbar-Lourie (2008) által bevezetett „nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség” (language assessment literacy) kifejezést. Eszerint az nevezhető műveltnak a nyelvtudásmérés és -értékelés területén, aki „képes arra, hogy kritikus kérdéseket fogalmazzon meg, illetve meg is tudja válaszolni a feltett kérdéseket azzal kapcsolatban, hogy mi az értékelés célja, az alkalmazott mérési eszköz és a mérés körülményei megfelelőek-e, továbbá, hogy mi fog történni a mérés és értékelés eredményeképpen” (Inbar-Lourie, 2008, 389. o.; ford. a szerző). A fogalom értelmezése azóta is változik, és nincs egyetlen mindenki által elfogadott változat (Harding és Kremmel, 2016). Inbar-Lourie (2017) szerint a fogalom csiszolása során egyre szélesedő koncepcionális és gyakorlati repertoár irányába haladunk. Ebben az átmeneti időszakban a meghatározások magukban foglaltak tudás- és készségelemeket, alapelveket (például Brindley, 2001; Davies, 2008; Fulcher, 2012), megkülönböztetnek központi és hozzáadott komponenst (Brindley, 2001), és van, aki összekapcsolt tudáselemekről beszél (Inbar-Lourie, 2008; Xu és Brown, 2016). A nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség alkotóelemeinek legmeghatározóbb összegzése Davies nevéhez köthető. Davies (2008, 328. o.) szerint a mérési és értékelési műveltség összetevői a következők:

- készségek (itemírás; tesztelemzés és statisztika alkalmazása; teszteléshez és tesztelemzéshez használható szoftverek ismerete),
- ismeretek (mérésszakmai, tesztelési ismeretek; a nyelvtudás nyelvészeti leírása; a tanítás és tanulás különböző modelljei),
- alapelvek (teszthatás; méltányosság; a tesztek megfelelő célú alkalmazása).

A Davies-féle definíció azonban döntően a mérési és értékelési szakemberekre vonatkozik. Pill és Harding (2013), valamint Taylor (2013) szerint a nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség skálán jeleníthető meg, azaz relatív fogalom. A több-dimenziós modellek különböző érdekcsoportokat különböztetnek meg, akiknek eltérő mélységű szakismeretre lehet szükségük, ami egy adott érdekcsoporton belül is jelentősen eltérhet környezeti vagy kontextuális tényezők miatt. Az érdek-

csoportok közül a tanároknak van központi szerepük, így a kutatók is elsősorban ezt vizsgálták. Borg (2003) szerint például a nyelvtanárok szűkebb és tágabb értelemben vett környezeti befolyás miatt nem meggyőződéseik szerint tanítanak (és értékelnek). Ezek a hatások a tanárokkal szemben támasztott elvárások (a szülők, a kollégák, az iskola vezetése vagy a társadalom részéről), a rendelkezésre álló infrastruktúra és erőforrás is. Xu és Brown (2016) a kontextuális hatásokat három szintre szűkíti le: (1) nemzeti, (2) intézményi, (3) személyes szint. Yan és munkatársai (2018) szintén három szintet különítettek el, ezek: (1) a tágabb oktatási közeg és az oktatáspolitikai, (2) az intézményi kötelezettségek és (3) a helyi intézményi kontextus. Ezeket a javasolt dimenziókat felhasználva, Vogt és munkatársai (2020) egy egyszerűbb elnevezésekkel ellátott, háromszintű keretrendszert javasolnak: (1) makroszint (nemzeti/regionális szint), (2) mezoszint (intézményi szint) és (3) mikroszint (az osztályterem szintje), amelyek között komplex kölcsönhatások érvényesülnek. Fontos kiemelni tehát, hogy ugyan az osztálytermi értékelés „ágense” a tanár a saját képzési és tanítási tapasztalatával, de az értékelés módját a három kontextuális dimenzió hatásai együttesen alakítják.

A tanárképzés során nyert pedagógiai ismereteket hosszútávon felülírhatják a tanárok azon a meggyőződése, amelyek a tanítási tapasztalat során alakulnak ki értékelési döntéseikre vonatkozóan. Az is előfordul azonban, hogy a képzés hiányát pótolni képes a terepmunka során vagy tanárkollégáktól szerzett tapasztalat és gyakorlati tudás (Sheehan & Munro, 2017). Xu és Brown (2016) értelmezése szerint a tanárok mérési és értékelési műveltsége dinamikus, összetett entitás, melyben összerendeződnek a tanárok értékelési ismeretei, készségei, meggyőződése, valamint a szűkebb és tágabb kontextusukban megtalálható korlátokra és lehetőségekre adott válaszaik. A fogalomnak új elnevezést is adtak: „tanári értékelési műveltség a gyakorlatban” (Teacher Assessment Literacy in Practice/TALiP). Az alap- vagy továbbképzés során szerzett mérési és értékelési alapismeretek különböző szűrőkön mennek át: az egyén kognitív és érzelmi szűrőjén, majd a mikro- és a makrokörnyezet szűrőjén (például osztály, munkaközösség, iskola, oktatási rendszer), végül a tanítási tapasztalat szűrőjén.

A nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségre vonatkozó empirikus kutatások

Az Európában és azon kívül végzett felmérések alapján a nyelvtanárok mérési és értékelési műveltségét döntően a tanulás eredményorientált értékelése és a hagyományos tesztelési technikák használata határozza meg (Lewkowicz és Zawa-

dowska-Kittel, 2010; Kvasova és Kavytska, 2014; Vogt és Tsagari, 2014; Hidri, 2015; Tsagari és Vogt, 2017; Seden és Svaricek, 2018; Sultana, 2019). Az előbbi tendenciát alátámasztja az is, hogy a tanárképzés során nyújtott, a pedagógiai értékeléssel foglalkozó kurzusokon a tanulás eredményorientált értékelésén és nem a tanulást támogató értékelésen van a hangsúly (Kovácsné Duró, 2004; Volante & Fazio, 2007; DeLuca és Klinger, 2010; Jin, 2010; Lam, 2015). Vigh és Kiss-Kovács (2019) összegzése szerint nemzetközi viszonylatban az állapítható meg, hogy az értékelési kurzusoknak kicsi a hatásuk a tanárjelöltek fejlődésére. Kovácsné Duró (2004) magyarországi vizsgálata, valamint DeLuca és Klinger (2010) Ontariobeli helyzetelemzése is ezt mutatja: a tanárjelöltek értékelési műveltségére a gyakorló tanítás során szerzett ismereteik és tapasztalataik hatnak leginkább. Ez utóbbiakra befolyással lehet az őket segítő mentor felkészültsége, mérési és értékelési műveltsége. Kovácsné Duró (2004) arra is rámutat, hogy az egyetemi képzés során tárgyalt változatos értékelési módszereket és eljárásokat a hallgatóknak nincs igazán lehetőségük „működés közben” megfigyelni vagy kipróbálni – még a tanítási gyakorlat alatt sem –, ezért az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék fennmarad. A korábbihoz hozott diákélményeknek így meghatározó szerep jut: a tanárjelöltek értékelési műveltségét a már jól ismert, többnyire hagyományos értékelési módszerek határozzák meg. Sajnálatos módon a tanárképzési intézményekben nem mindenütt kötelező a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos kurzus (vö. DeLuca és Klinger, 2010; Lam, 2015). Ez a megállapítás magyarországi viszonylatban is igaz az osztatlan angoltanár képzésben (1. táblázat).

Az önálló kurzus azért indokolt, mert a tanárjelölt a nyelvtudás osztálytermi értékeléséhez szükséges jártasságot nyelvspecifikusan tudja a leghatékonyabban elsajátítani, ráadásul az érvényben levő tanárképzési követelmények szerint az alternatív értékelési formák elsajátítása képzési előírás.⁵ A tanulás tesztechnikákra épülő eredményorientált, minősítő értékelése ki kell, hogy egészüljön a tanulást támogató értékeléssel (például tanulói ön- és társértékelés).

⁵ (8/2013. (I. 30.) EMMI Rendelet: A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről, 2013)

<i>Intézmény</i>	<i>Van-e önálló nyelvtudásmérési kurzus? (igen/nem)</i>	<i>Ha van önálló kurzus, milyen formában?</i>	<i>Kötelező vagy választható a kurzus?</i>
Debreceni Egyetem	igen	szeminárium	kötelező
ELTE Savaria Egyetemi Központ	igen	szeminárium	kötelező
Eötvös Loránd Tudományegyetem	igen	előadás	kötelező
Eszterházy Károly Egyetem	nem	-	-
Károli Gáspár Református Egyetem	nem	-	-
Miskolci Egyetem	nem	-	-
Nyíregyházi Egyetem	igen	előadás+szeminárium	kötelező
Pannon Egyetem	igen	szeminárium	kötelező
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	nem	-	-
Pécsi Tudományegyetem	igen	szeminárium	kötelező
Szegedi Tudományegyetem	igen	szeminárium	kötelező

1. táblázat: Önálló nyelvtudásmérési kurzus a magyarországi angoltanárképző intézményekben (Forrás: az intézmények 2021-ben elérhető hivatalos weboldalai)

A kutatási kérdések

Jelen tanulmányunkban a következő kutatási kérdésekre keressük a választ a magyarországi válaszadókra vonatkozóan:

- 1 Milyen mérési és értékelési területeken érzik magukat magabiztosnak a tanárok és a tanárjelöltek?
- 2 Milyen tesztelési és értékelési eljárásokat használnak a tanárok az angolórán?
- 3 Milyen továbbképzési igényeik vannak a tanároknak és a tanárjelölteknek a mérés és értékelés területén?
- 4 Van-e különbség a tanárok nyelvtudásmérési és –értékelési magabiztosságában tanítási tapasztalatuk függvényében?
- 5 Van-e különbség a tanárok között a képzési igények tekintetében annak függvényében, hogy mennyire magabiztosak a mérés és értékelés egyes területein?

A kutatás leírása

Jelen kutatásunkhoz a TALE projekt keretei között létrejött felmérés kutatási eszközére támaszkodunk. A TALE kérdőív tartalmi kidolgozásakor figyelembe vettük a Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students [A tanári kompetencia követelményei a pedagógiai értékelésben, röviden Standards] (American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education & National Education Association, 1990) iránymutatásait. A tanári kompetencia követelményei (Standards) hét főbb területet jelölnek ki, melyeket a tanárképzési programoknak ajánlott a képzés során fejleszteniük. A pedagógiai értékelés elemei a következők: a tanároknak képesnek kell lenniük, hogy

1. kiválasszák a megfelelő értékelési módszereket, melyek összhangban állnak tanítási célkitűzésekkel;
2. megtervezzék és létrehozzák a megfelelő értékelési módszereket;
3. akár külső, akár a saját maguk által kifejlesztett értékelési formát megfelelően alkalmazzák, és annak eredményét megfelelően értelmezzék a saját tanításukban;
4. az értékelés során kapott eredményeket fel tudják használni a diákok egyéni fejlődésének, a tanóra megtervezésének, a tanmenet kialakításának és az iskola jobbításának érdekében;
5. érvényes, teljesítményértékelésen alapuló osztályzási formát alakítsanak ki;
6. az értékelés során kapott eredményeket megfelelően tudják közvetíteni a diákok, a szülők és más külső fél számára;
7. felismerjék az értékelés azon formáját vagy felhasználását, mely nem etikus, jogsértő vagy egyéb okoknál fogva helytelen.

A fenti területeken túl a tanári értékelési kompetencia vizsgálatához a TALE projekt kérdőívét további kérdésekkel is kibővítettük. Egyrészt a Joint Committee on Standards for Educational Evaluation [JCSEE] (Klinger és mtsai, 2015) útmutatásai alapján új területként megjelenítettük a tanulók bevonását az értékelésbe. Másrészt a Közös Európai Referenciakeret [KER] (2002) nyelvtudásmérésre vonatkozó egyes ajánlásait is figyelembe vettük a nyelvi készségek elkülönült és integrált mérésére, illetve a KER nyelvtudásszintjeire vonatkozóan. Az angol nyelvű kérdőív elérhető a TALE projekt honlapján (Needs analysis report),⁶ melynek

⁶ https://taleproject.eu/pluginfile.php/2127/mod_page/content/2/TALE%20Needs%20analysis%20report.pdf

most csak jelen tanulmányunk szempontjából releváns részeit ismertetjük (a magyar nyelvű változatot lásd a Mellékletben). A kérdőív a következőkre tért ki:

- A válaszadók háttere: nem, életkor, tanítási tapasztalat, angoltanári végzettséget adó intézmény neve, korábbi képzés a nyelvtudásmérés és –értékelés területén.
- A jelenlegi osztálytermi gyakorlat feltérképezése az értékelésre vonatkozóan: milyen értékelési formákat és módszereket alkalmaznak, és milyen gyakran használják azokat (négyfokozatú Likert-skála).
- Mennyire magabiztosak a tanárok az idegennyelvi tesztelés és értékelés egyes területeinek alkalmazásában (négyfokozatú Likert-skála); mely területeken szeretnének továbbképzésben részt venni.

A tanári kérdőív központi része a válaszadók nyelvtudásmérési és –értékelési műveltségét vizsgálta: mely területek alkalmazásában magabiztosak, illetve mely területeken igénylik a (tovább)képzést. A kérdőívben 20 értékelési témakörrel kellett nyilatkozniuk a válaszadóknak: magabiztosságukat négyfokozatú Likert-skálán kellett bejelölni. A kérdőív megbízhatósága megfelelőnek bizonyult (Cronbach-alfa=0,931). Az adatfelvétel döntően online felületen – tanárjelöltek esetében papír alapon kitölthető formában – egy adott időintervallum (kb. 3 hónap) alatt történt 2016 tavaszán.

Az adatközlők

A TALE projekt nemzetközi adatbázisában 829 tanár és tanárjelölt szerepel, közülük 230 fő magyar adatközlő. Utóbbiak számát a további adatgyűjtés során kibővítettük 430 főre, hogy hazai viszonylatban szélesebb válaszadói kört tudjunk bevonni a kutatási kérdések vizsgálatába. A kutatási mintánkban leendő (N=168) és már gyakorló angoltanárok szerepeltek (N=262), akiket a képzési intézményükön keresztül értünk el egy-egy ott dolgozó oktató segítségével. A felkért közvetítők személyesen vették fel az adatokat a még képzésben lévő hallgatóktól, a korábban végzett hallgatókhoz pedig az adott intézmény tanulmányi rendszerén keresztül juttatták el az online kérdőív elérhetőségét. A válaszadás önkéntes volt. A válaszadók között a nemek tekintetében a nők vannak többségben (80,5%), ami egybees Varga (2019) adataival, melyek szerint a gimnáziumokban 70%-ban, a szakgimnáziumokban 65%-ban nők tanítanak. A válaszadók több korosztályt is tanítanak, de döntően 13-18 év közöttieket. A tanítási tapasztalat alapján azonban igen széles spektrumot ölelnek fel az adatközlők (2. táblázat).

<i>Életkor</i>	<i>Magyar válaszadók % (N=430)</i>
25 év alatti	28,1
26–35 éves	32,6
36–45 éves	25,8
46–55 éves	11,4
56 év feletti	2,1
<i>Tanítási tapasztalat</i>	
0 év (tanárjelölt)	39,1
1–5 év	16,0
6–10 év	14,2
11–15 év	9,5
15 évnél több	21,2

2. táblázat: A válaszadók korosztály és tanítási tapasztalat szerinti megoszlása

Mivel a válaszadók nyelvtudásmérési és –értékelési műveltsége összefüggésben állhat azzal, hogy kaptak-e ezen a területen képzést, megvizsgáltuk, hogy milyen arányban részesültek képzésben (a képzés jellegére nem vonatkozott kérdés). Összesen 171 fő nem részesült képzésben, ebből 99 fő gyakorló angoltanár, 72 fő tanárjelölt. Az előbbieket alapján megállapítható, hogy a képzésben nem részesült gyakorló angoltanárok az összes válaszadó gyakorló tanár (262 fő) 36,9%-a, ami igen magas arálynak tűnik.

A válaszadóknak nyilatkozniuk kellett arról, hogy melyik tanárképző intézményben tanulnak vagy szereztek korábban tanári diplomát. A 3. táblázatban látható, hogy az egyes intézményekhez tartozó válaszadók száma valószínűleg nem a valós képzési arányokat reprezentálja az adatbázisban. Ennek oka a kérdőíves adatgyűjtés korlátaiban és a válaszadási hajlandóságban keresendő. Legnagyobb arányban az Eötvös Loránd Tudományegyetem (17,0%) és a Debreceni Egyetem (15,8%) hallgatói és volt diákjai töltötték ki a kérdőívet.

Tanárképző intézmény	N (430)	%
DE (Debrecen)	68	15,8
ELTE (Budapest)	73	17,0
EKE (Eger)	35	8,1
KGRE (Budapest)	43	10,0
ME (Miskolc)	54	12,6
NYME (Szombathely)	18	4,2
PE (Veszprém)	27	6,3
PPKE (Budapest)	18	4,2
PTE (Pécs)	27	6,3
SZTE (Szeged)	52	12,1
Egyéb	15	3,5

3. táblázat: A válaszadók tanárképző intézményenkénti eloszlása

Eredmények és következtetések

Tanárok és tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága

A válaszadó tanárok és tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságáról – a vizsgált értékelési/mérési témakörökre vonatkozóan – a 4. táblázat ad átfogó képet.

Értékelési/mérési témakörök	Tanárok (N=262)		Tanárjelöltek (N=168)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
1. Az értékelés különböző céljainak beazonosítása	3,00	,652	2,63	,763
2. A megfelelő értékelési formák/technikák kiválasztása	3,11	,666	2,54	,773
3. Osztálytermi haladást mérő tesztek összeállítása	3,15	,736	2,40	,863
4. Hallott szövegértés mérése	2,93	,742	2,39	,789
5. Beszédkészség értékelése	3,07	,708	2,71	,822
6. Olvasott szövegértés mérése	3,16	,674	2,74	,711
7. Íráskészség értékelése	3,03	,732	2,61	,811
8. A négy nyelvi készség integrált mérése	2,66	,784	2,33	,808
9. Tanulói önértékelés használata	2,40	,828	2,02	,851
10. Tanulótárs általi értékelés használata	2,16	,807	1,95	,821
11. Tanulói portfólió használata	1,67	,839	1,50	,742
12. Speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók értékelése (például diszlexia)	1,85	,854	1,30	,615
13. A tanulók felkészítése külső vizsgákra (például érettségi, nemzetközi nyelvvizsgák)	3,08	,788	2,60	,849
14. Az értékelés szerepe egyéni tanulókra vonatkozó döntések meghozatalában	2,95	,736	2,53	,758
15. Az értékelés szerepe a tanított anyag megtervezésében	3,10	,682	2,70	,793
16. Annak felismerése, hogy a nyelvi tesztelés/mérés hogyan befolyásolja a tanítást	2,87	,733	2,39	,854
17. A Közös Európai Referenciakeret (KER) ismeretek alkalmazása a tanulók értékeléséhez	2,54	,899	2,05	,947
18. Az értékelés eredményének értelmezése a tanulók számára	3,17	,704	2,89	,834
19. Az értékelés eredményének értelmezése szülők és mások számára	3,08	,738	2,69	,895
20. A nem megfelelő értékelési módszerek felismerése	2,74	,754	2,35	,826

4. táblázat: A tanárok és tanárjelöltek magabiztossági mutatói az egyes értékelési/mérési témakörökre vonatkozóan

A 4. táblázatban látható, hogy bár a két válaszadói csoport magabiztossága minden vizsgált témakörben eltér (a tanárok magabiztosabbak), az mégis közös vonás, hogy a legkevésbé és a leginkább magabiztosnak azonos területeken érzik magukat: a legkevésbé magabiztosnak az alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárásokban (9-12), a leginkább magabiztosnak pedig az olvasott szövegértés mérésében (6) és az értékelés eredményének tanulók számára történő értelmezésében (18).

A TALE projekt nemzetközi adatbázisa alapján főkomponens elemzést végeztünk a nyelvtudásmérési és kérdőíves válaszokban lefedett mérési és értékelési területekre vonatkozóan. A korrelációs mátrixban a korrelációk megléte a főkomponens feltételeként szolgál, és az erős korrelációk arra utaltak, hogy a változók alkalmasak a főkomponens elemzésre. Az anti-image kovariancia mátrix átlón kívüli elemei a változók szórásnégyzetének a többi változó által nem befolyásolt részét mutatják. Tekintettel arra, hogy ezek az értékek alacsonyak voltak, arra következtettünk, hogy a változók szórásnégyzetének kisebb része a többi változótól független. Az anti-image korrelációs mátrix főátlójában lévő elemek értéke minden esetben 0,5 felett volt, így nem kellett kizárni a változók közül egyiket sem. A modell megfeleléségi próbájának értéke 0,94 (KMO), ami igen erős faktorizációs lehetőséget jelent. Azt, hogy a változóink páronként nem korrelálatlanok-e, a Bartlett-teszttel vizsgáltuk ($p < 0,05$). A kommunalitások értéke alapján hat változót kivettünk a faktor modellből, mivel értékük 0,5 alatt volt. Azt feltételeztük, hogy ezeknek a változóknak nincs elegendő erejük. A kapott eredmények alapján (5. táblázat) három főkomponens az összes főkomponens által képviselt szórásnégyzetnek együttesen több mint 64%-át magyarázza, azaz a modell magyarázó ereje elfogadható.

Értékelési/mérési témakörök	Komponens		
	1	2	3
Értékelési formák			
Hallott szöveg értése	,704		
Beszédképesség	,754		
Olvast szöveg értése	,809		
Írásképesség	,776		
Integrált képességmérés	,633		
Egyéni tanulókra vonatkozó döntések		,684	
Értékelés és tananyag tervezés		,745	
Teszthatás		,632	
Eredmények értelmezése a tanulók felé		,806	
Eredmények értelmezése a szülők felé		,789	
Önértékelés			,755
Társértékelés			,809
Portfólió			,630
Kivonási módszer: Főkomponens elemzés			
Rotációs módszer: Varimax Kaiser normalizációval			
a. A rotációt 5 ismétléssel konvergáltuk.			

5. táblázat: Forgatott Komponens Mátixa (a nemzetközi adatbázis alapján)

Az első komponensnek „A tesztelési gyakorlatok” elnevezést adtuk, mely magában foglalja a négy nyelvi készség elkülönült és integrált mérését. A második komponenshez – „A nyelvtudásmérés következményei” – sorolható minden olyan terület, amely az eredmények értelmezéséhez kapcsolható: a teszthatás, a tananyagtervezés, az egyes tanulókra vonatkozó döntések, valamint az eredmények értelmezése a tanulók és szülők számára. Végül a harmadik komponens: „Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások”, a tanuló társ általi értékelést, a tanulói önértékelést és a tanulói portfóliót foglalják magukba. A megnevezett három komponens adja tehát az általunk vizsgált nyelvtudásmérési és –értékelési műveltség három, egymástól elkülönülő területét.

Tesztelési és értékelési eljárások az angolórákon

Második kutatási kérdésünk a válaszadó tanárok által használt tesztelési és értékelési eljárások gyakoriságát vizsgálta. A leíró statisztikát a 6. táblázat mutatja. A tanulás eredményorientált értékelése mindenütt dominál, a tanulást támogató értékelés formáit kevésbé gyakran alkalmazzák. A válaszadók által leggyakrabban használt értékelési módszer az aktív részvétel az órán, melyet a szóbeli beszámoló

és a hosszabb írásbeli fogalmazás követ, míg a tanulói portfólió alkalmazására és a tanuló társ általi értékelésre lényegesen ritkábban kerül sor. Feltételezésünk szerint a tanulást támogató értékelési formák kevésbé gyakori alkalmazását magyarázhatja az, hogy a válaszadók kevésbé magabiztosak ezek használatában (lásd fentebb).

Értékelési módszerek	N=262	
	Átlag	Szórás
Szóbeli beszámoló	2,81	0,92
Teszt nyitott végű válaszokkal	2,59	0,75
Tanulói portfólió*	1,39	0,65
Tanuló társ általi értékelés*	1,97	0,78
Teszt zárt végű válaszokkal	3,33	0,64
Tanulói önértékelés*	2,21	0,74
Hosszabb írásbeli fogalmazás	2,72	0,79
Aktív részvétel az órán	3,16	0,79
Fordítás	2,19	0,83

6. táblázat: A tanárok osztálytermi értékelési módszereinek gyakorisági átlaga

Képzési igények

Harmadik kutatási kérdésünk a tanárjelöltek és tanárok mérési és értékelési (tovább)képzési igényeire irányult. A válaszadók képzési igényeinek részletes bontását a 7. táblázat mutatja.

A képzési igények tekintetében az állapítható meg, hogy egyetlen olyan javasolt képzési terület sincs, amelyre vonatkozóan ne lenne szükség tréningre. Értelem szerűen a tanárjelöltek igénye erőteljesebb, hiszen sokan közülük még nem részesültek tréningben (72 fő/42,8%). Azonban mindkét válaszadói csoportban igen magas azoknak az aránya, akik igénylik a (tovább)képzést a tanulást támogató értékelési formákra vonatkozóan (tanulói portfólió: 58,9% és 64,5%; tanuló társ általi értékelés: 48,2% és 55%; tanulói önértékelés: 51,2% és 53,4%). A tanárjelöltek és tanárok által leggyakrabban megjelölt képzési terület a speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók értékelése (83,9% és 67,2%). Ez az eredmény azt jelzi, hogy a speciális tanulási nehézségekkel küzdő nyelvtanulók értékelése feltehetően nem kap elég figyelmet se az alapképzés, se a továbbképzés során.

<i>Értékelési/mérési témakörök</i>	<i>Tanárjelölt</i> % (N=168)	<i>Tanár</i> % (N=262)	<i>Összesen</i> % (N=430)
1. Az értékelés különböző céljainak beazonosítása	33,9	29,8	31,9
2. A megfelelő értékelési formák/technikák kiválasztása	51,8	36,3	44,1
3. Osztálytermi haladást mérő tesztek összeállítása	50,0	31,7	40,9
4. Hallott szövegértés mérése	54,8	35,9	45,3
5. Beszédkészség értékelése	44,0	37,4	40,7
6. Olvasott szövegértés mérése	40,5	19,5	30,0
7. Íráskészség értékelése	38,7	30,2	34,5
8. A négy nyelvi készség integrált mérése	46,4	37,4	41,9
9. Tanulói önértékelés használata	51,2	53,4	52,3
10. Tanulótárs általi értékelés használata	48,2	55,0	51,6
11. Tanulói portfólió használata	58,9	64,5	61,7
12. Speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók értékelése (például diszlexia)	83,9	67,2	75,6
13. A tanulók felkészítése külső vizsgákra (például érettségi, nemzetközi nyelvvizsgák)	33,9	27,1	30,5
14. Az értékelés szerepe egyéni tanulókra vonatkozó döntések meghozatalában	30,4	21,8	26,1
15. Az értékelés szerepe a tanított anyag megtervezésében	28,6	20,2	24,4
16. Annak felismerése, hogy a nyelvi tesztelés/mérés hogyan befolyásolja a tanítást	32,1	26,0	29,1
17. A Közös Európai Referenciakeret (KER) ismeretek alkalmazása a tanulók értékeléséhez	46,4	38,5	42,5
18. Az értékelés eredményének értelmezése a tanulók számára	20,8	13,7	17,3
19. Az értékelés eredményének értelmezése szülők és mások számára	24,4	14,5	19,5
20. A nem megfelelő értékelési módszerek felismerése	45,8	42,0	43,9
<i>Összes átlaga</i>	43,2	35,1	39,2

7. táblázat: A válaszadó tanárjelöltek és tanárok (tovább)képzési igényei a megadott értékelési és mérési témakörökre vonatkozóan

A nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság és a tanítási tapasztalat összevetése

Negyedik kutatási kérdésünk arra irányult, hogy van-e különbség a tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságában tanítási tapasztalatuk függvényében. Feltételezésünk szerint a tanítási tapasztalat növekedésével a tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága is erősödik, hiszen a tapasztala-

tokból levont tanulságokat mindenki igyekszik a továbbfejlődéshez felhasználni. Ennek megfelelően hipotézisünk az volt, hogy a tapasztaltabb tanárok magabiztossága szignifikánsan különbözik a kevésbé tapasztalt tanárokétól. Először azt vizsgáltuk meg, hogy a válaszadó tanárok magabiztossága hogyan viszonyul egymáshoz a vizsgált három főkomponens függvényében. A leíró statisztikát a 8. táblázat mutatja.

<i>Nyelvtudásmérési és értékelési műveltség komponensei</i>	<i>N</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
1. A tesztkészítés gyakorlata	262	2,96	0,55
2. A nyelvtudásmérés következményei	262	3,03	0,54
3. Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások	262	2,08	0,66

8. táblázat: A tanárok magabiztossági átlagai főkomponensenként

A 8. táblázatban látható eredmények azt mutatják, hogy a válaszadó tanárok a nyelvtudásmérés következményei tekintetében a legmagabiztosabbak, ezt követi a tesztkészítés gyakorlata, és az alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások használata terén tűnnek a legkevésbé magabiztosnak. Hipotézisünk szerint a válaszadó tanárok magabiztossága tanítási tapasztalatuk függvénye. Az angoltanárokat négy csoportba osztottuk tanítási éveik száma alapján. Az egyes csoportokra jellemző magabiztossági átlagokat a 9. táblázat tartalmazza.

<i>Nyelvtudásmérési és értékelési magabiztosság (főkomponensenként)</i>	<i>Csoport</i>	<i>N</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
1. A tesztkészítés gyakorlata	1-5	69	2,84	0,58
	6-10	61	2,88	0,58
	10-15	41	2,94	0,44
	15+	91	3,13	0,51
2. A nyelvtudásmérés következményei	1-5	69	2,99	0,59
	6-10	61	2,95	0,44
	10-15	41	2,94	0,56
	15+	91	3,16	0,55
3. Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások	1-5	69	2,03	0,59
	6-10	61	1,89	0,63
	10-15	41	2,06	0,69
	15+	91	2,24	0,68

9. táblázat: A tanárok magabiztossági átlaga (főkomponensenként) csoportonkénti bontásban

A feltételezett különbségek vizsgálatához Kruskal-Wallis próbát alkalmaztunk, mivel a vizsgált értékek nem normális eloszlásúak voltak. A kapott eredmények azt mutatták, hogy szignifikáns különbség van ($p < 0,05$) a különböző csoportokhoz

tartozó válaszadók magabiztossági átlagai között ($p=0,015$ [A tesztkészítés gyakorlata]; $p=0,045$ [A nyelvtudásmérés következményei]; $p=0,036$ [Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások]. A legtapasztaltabb válaszadó tanárok összességében magabiztosabbnak tűnnek mindhárom főkomponens vonatkozásában, mint a náluk kevésbé tapasztalt tanárok. A kapott eredmény arra enged következtetni, hogy a többéves tanítási gyakorlat során szerzett tudás fokozza a tanárok magabiztosságát, ez az eredmény egybeesik Sheehan és Munro (2017) megállapításaival.

A nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság és a képzési igények összehasonlítása

Ötödik kutatási kérdésünk arra irányult, hogy összefüggéseket tárjon fel a válaszadók egyes nyelvtudásmérési és -értékelési területeken jelzett magabiztossága és az adott terület iránti képzési igénye között. A válaszadók képzés iránti szükségletei a 7. táblázatban láthatók (lásd fentebb). Feltételezésünk az volt, hogy a válaszadók azokon a területeken szeretnének (tovább)képzésben részesülni, amelyeken a magabiztosságuk többnyire alacsony. Ide tartozik a speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók értékelése, a tanulói portfólió használata, valamint a tanulói önértékelés és a tanuló társ általi értékelés használata.

Azt feltételeztük, hogy minél magabiztosabb valaki, annál kevésbé igényli a tréninget. Az általános magabiztosságot ezúttal a nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság három főkomponensének átlaga adta, melyet korreláltunk a válaszadók tréning iránti általános igényével, amire külön mutatót hoztunk létre: összevontuk a nyelvtudásmérés 20 vizsgált részterületére kapott igények százalékos arányait. A Pearson-korreláció eredménye $-0,355$ ($p<0,001$). Ez az eredmény megerősíti a feltételezésünket, hiszen a szignifikáns negatív korrelációs érték azt jelenti, hogy minél magabiztosabb valaki, annál kevésbé igényli a képzést az adott területre vonatkozóan.

Ajánlások a nyelvtanárképzésre vonatkozóan

A szakirodalmi áttekintés és a kapott eredmények fényében a továbbiakban ajánlásokat fogalmazunk meg arra irányulóan, hogy a nyelvtanárok alap- és továbbképzésében mely területen szükséges változtatás. Meggyőződésünk, hogy minden tanárjelölt számára elérhetővé kellene tenni a komplex szakirányú képzést a nyelvtudásmérésre és -értékelésre vonatkozóan. Ez abban az esetben valósítható

meg, ha minden képző intézménynek önálló nyelvtudásmérési és -értékelési kurzusa van (Davies, 2008). A képzés csak úgy lehet sikeres, ha mind elméleti, mind gyakorlati ismereteket tartalmaz, és az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolódás lehetőségét megteremti azáltal, hogy a változatos értékelési módszereket és eljárásokat a hallgatók működés közben is megfigyelhetik vagy kipróbálhatják (vö. Kovácsné Duró, 2004). Meglátásunk szerint amíg a tanárképzés nem nyújt megfelelő teret ahhoz, hogy az egyén saját szintjén értelmezni tudjon egy pedagógiai eljárást, megismerje és megtapasztalja azt, valamint értékelje saját és tanártársai véleményének tükrében, addig az elmélet és a gyakorlat között tátongó szakadék felszámolásának kicsi az esélye.

Az alapképzésben biztosított kurzus során elengedhetetlen, hogy a hallgatók a minősítő értékelés mellett a fejlesztő értékelés célját és lehetséges formáit alaposabban megismerjék. Az általános pedagógiai értékelési kurzus mellett indokolt, hogy a tanárjelöltek a nyelvtudás osztálytermi értékeléséhez a jártasságot nyelvspecifikusan szerezzék meg a képzés során. Így a tanárjelöltek a saját szakjuknak megfelelő idegennyelvük kontextusában tudnák elsajátítani, hogyan lehet a tanári diagnosztikus visszacsatolást a nyelvtanulók egyéni jellemzőihez igazítani. Ezek közé sorolható például az életkor vagy a nyelvtudás szintje, melyek meghatározzák, hogy milyen nyelvi készségeket, lexikát és nyelvtani szerkezeteket ismerhet a tanuló. Az is fontos a tanárjelöltek számára, hogy megismerjék az alternatív értékelési formák (például a tanulói portfólió, az ön- és társértékelés, a tanári diagnosztikus célú visszacsatolás) lehetséges értékelési kritériumait, és fejleszthessék az azok alkalmazásához szükséges készségeket, mivel az értékelési kritériumok mind mennyiségi, mind minőségi vonatkozásban nagyban eltérhetnek a tanulók nyelvtudásának függvényében. Szükség van olyan útmutató kidolgozására, amely nyelvspecifikus leírást ad az alternatív értékelési formák osztálytermi használatához egy adott idegennyelv tanításában.

Az osztálytermi értékelésre vonatkozóan továbbképzési lehetőséget kell biztosítani a gyakorló tanárok számára, hogy nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségük hiányosságait pótolni tudják. A továbbképzés biztosítása a mentor tanárok számára különösen indokolt, hogy a tanárjelöltek és az őket segítő mentor tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési ismeretei adott esetben ne kerüljenek ellentmondásba.

Konklúzió

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy egy nem reprezentatív magyarországi minta alapján megvizsgáljuk az angoltanárok és tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségét annak alapján, hogy mennyire érzik magukat magabiztosnak egyes mérési és értékelési területeken, illetve milyen (tovább)képzési igényeik vannak az egyes témakörökre vonatkozóan. A kutatás arra is kitért, hogy feltérképezze az angolórákon használt mérési és értékelési formákat, azok előfordulási gyakoriságát. Az összkép azt jelzi, hogy az órákon a hagyományos, eredmény-orientált nyelvtudásmérési és értékelési formák dominálnak. Az alternatív értékelési formák használata ritkább, és azok közül is a tanulói portfólió használata a legkevésbé gyakori. Ez az eredmény megerősíti Einhorn (2015) feltételezését, mely szerint a nyelvórákon a normaorientált, minősítő értékelés meghatározó jelentőséggel bír, a tanulást támogató értékelés pedig háttérbe szorul.

A válaszadó tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága összefüggést mutat tanítási tapasztalatukkal, azaz a tanítási gyakorlat során szerzett tudás fokozhatja a tanárok magabiztosságát. Azonban azok a területek, melyeken a tanárjelöltek és a tanárok a leginkább, illetve a legkevésbé magabiztosak, megegyeznek. A válaszadók kevésbé magabiztosak a speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók értékelése, a tanulói portfólió, valamint a tanulói önértékelés és a tanulótárs általi értékelés területén. A képzés iránti igények pedig ezzel szoros összefüggést mutatnak, hiszen a visszajelzések alapján a legnagyobb igény egységesen az előbbiekre mutatkozik. Egyetlen olyan javasolt képzési területet sem találtunk, amelyre vonatkozóan ne lenne szükség tréningre. Megerősítést nyert továbbá az a feltételezésünk, mely szerint minél magabiztosabb valaki, annál kevésbé igényli a képzést az adott területre vonatkozóan.

A kutatás korlátai között fontos megemlíteni, hogy az egyes tanárképző intézményekhez kapcsolt válaszadók száma nem a valós képzési arányokat reprezentálja, ezért kapott eredményeink nem általánosíthatóak. A válaszadók állításai önbevalláson alapulnak, így valóságtartamukat nem lehet ellenőrizni. Az előbbi korlát miatt következtetéseink érvényessége gyengülhet. A kutatási kérdések vizsgálatának további lehetséges irányai közé soroljuk az osztálytermi értékelési módszerek részletesebb vizsgálatát (például tanárok és tanárjelöltek által készített nyelvi tesztek elemzésével vagy tanórai megfigyeléssel). Az utóbbi esetben javasoljuk, hogy a megfigyelési szempontok kiterjenek a tanulást támogató értékelés megvalósítására is.

A bevezetőben említett pedagógiai értékelési kultúra megváltoztatásának szükségességét kutatási eredményeink is alátámasztják. Feltételezésünk szerint a szemléletváltáshoz a tanárképzés területén kell az első lépéseket megtenni. Elengethetetlen, hogy a (tovább)képzési lehetőségek megfelelő számban és minőségben rendelkezésre álljanak a magyarországi tanárképző intézményekben, és a képzések nyomán a nyelvtanárok mérészakmai felkészültsége és meggyőződése jobban igazodhassanak a modern pedagógiai értékelési elvekhez.

Köszönetnyilvánítás

Jelen tanulmányunkban felhasználtuk a nemzetközi TALE projekt (Erasmus+ stratégiai partnerség, projekt száma: 2015-1-CY1-KA201-011 863) 2016-ban létrehozott adatbázisának egy részét, így köszönettel tartozunk a projektben résztvevő kollégáknak, akikkel a kutatást közösen megterveztük és lebonyolítottuk: Dr. Dina Tsagari (University of Cyprus, Ciprus); Prof. Karin Vogt és Veronika Froehlich (University of Education Heidelberg, Németország); Prof. Anthony Green és Prof. Liz Hamp-Lyons (University of Bedfordshire, Nagy-Britannia); Dr. Nicos C. Sifakis és Stefania Kordia (Hellenic Open University, Görögország); Fekete Adrienn (Debreceni Egyetem).

Irodalom

- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. (2012): *Magyar Közlöny*, 66, 10 635–10 848. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (Letöltés: 2019.09.29.)
- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education & National Education Association (1990): Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 9. évf., 4. sz. 30–32. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1990.tb00391.x>
- Black, P. – Wiliam, D. (1998): Inside the black box: Raising standards through classroom assessment, *Phi Delta Kappan International*. http://edci770.pbworks.com/w/file/attach/48124468/BlackWiliam_1998.pdf (Letöltés: 2019.12.27.)
- Borg, S. (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36. évf., 2. sz. 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Brindley, G. (2001): Language assessment and professional development. In: C. Elder, A. Brown, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. McNamara és K. O’Loughlin

- (szerk.): *Experimenting with uncertainty: Essays in honour of Alan Davies*. Cambridge University Press, Cambridge, 126–136.
- Davies, A. (2008): Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25. évf., 3. sz. 327–347. <https://doi.org/10.1177/0265532208090156>
- Davison, C., – Leung, C. (2009): Current Issues in English Language Teacher-Based Assessment. *TESOL Quarterly*, 43. évf., 3. sz. 393–415. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00242.x>
- DeLuca, C. – Klinger, A. (2010): Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17. évf., 4. sz. 419–438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>
- DeLuca, C. – LaPointe-McEwan, D. – Luhanga, U. (2016): Teacher assessment literacy: a review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28. évf., 3. sz. 251–272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>
- Earl, L. – Katz, S. (2005): *Rethinking classroom assessment with purpose in mind*. Winnipeg, Manitoba: Western Northern Canadian Protocol. <https://digitalcollection.gov.mb.ca/awweb/pdfopener?smd=1&did=12503&md=1> (Letöltés: 2019.11.30.)
- Einhorn, Á. (2015): Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban? Vitaindító. *Modern Nyelvoktatás*, 21. évf., 4. sz. 48–58.
- Harding, L. – Kremmel, B. (2016): Teacher assessment literacy and professional development. In D. Tsagari & J. Banerjee (szerk.): *Handbook of second language assessment*. Mouton De Gruyter, Amsterdam. 413–428.
- Hidri, S. (2015): Conceptions of assessment: investigating what assessment means to secondary and university teachers. *Arab Journal of Applied Linguistics*, 1. évf., 1. sz. 19–43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207924.pdf> (Letöltés: 2019.10.03.)
- Hill, K. – McNamara, T. (2012): Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment. *Language Testing*, 29. évf., 3. sz. 395–420. <https://doi.org/10.1177/0265532211428317>
- Inbar-Lourie, O. (2008): Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25. évf., 3. sz. 385–402. <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>
- Jin, Y. (2010): The place of language testing and assessment in the professional preparation of foreign language teachers in China. *Language Testing*, 27. évf., 4. sz. 555–584. <https://doi.org/10.1177/0265532209351431>

- Klinger, D. A. – McDivitt, P. R. – Howard, B. B. – Munoz, M. A. – Rogers, W. T. – Wylie, E. C. (2015): *The classroom assessment standards for PreK-12 teachers*. Kindle Direct Press.
- Kovácsné Duró, A. (2004): Tanár szakos egyetemi hallgatók értékelési tudása és kompetenciái. *Magyar Pedagógia*, 104. évf., 2. sz. 203–224. http://av.edia.hu/mped/document/Kovacsne%20Duro_MP1042.pdf (Letöltés: 2019.01.15.)
- Közös Európai Referenciakeret. *Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. (2002): Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Budapest.
- Kvasova, O. – Kavytska, T. (2014): The assessment competence of university foreign language teachers: A Ukrainian perspective. *CercleS*, 4. évf., 1. sz. 159–177. http://ualta.in.ua/wp-content/uploads/2016/04/Kvasova-Kavytska_2014_en.pdf (letöltés: 2019.04.10.)
- Lam, R. (2015): Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32. évf. 2. sz. 169–197. <https://doi.org/10.1177/0265532214554321>
- Lewkowicz, J. – Zawadowska-Kittel, E. (2011): Classroom-based Assessment: the Polish Experience. In D. Tsagari & I. Csépes (szerk.): *Classroom-Based Language Assessment*. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, 147–167.
- Pill, J., & Harding, L. (2013): Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry. *Language Testing*, 30. évf., 3. sz. 381–402. <https://doi.org/10.1177/0265532213480337>
- Rea-Dickins, P. (2001): Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of classroom assessment. *Language Testing*, 18. évf., 4. sz. 429–462. <https://doi.org/10.1177/026553220101800407>
- Schafer, W. D. (1991): Essential Assessment Skills in Professional Education of Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10. évf., 1. sz. 36. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1991.tb00170.x>
- Seden, K. – Svaricek, R. (2018): Teacher Subjectivity Regarding Assessment: Exploring English as a Foreign Language Teachers' Conceptions of Assessment Theories that Influence Student Learning. *CEPS Journal*, 8. évf., 3. sz. 119–139. <https://doi.org/10.26529/cepsj.500>
- Sheehan, S. – Munro, S. (2017): Assessment: Attitudes, practices and needs. *ELT Research Papers*, 17.08. UK: British Council, London. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_G239_ELTRA_Sheenan%20and%20Munro_FINAL_web%20v2.pdf (Letöltés: 2019.11.01.)
- Stiggins, R. J. (1991): Relevant Classroom Assessment Training for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10. évf., 1. sz. 712. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1991.tb00171.x>

- Sultanana, N. (2019): Language assessment literacy: an uncharted area for the English language teachers in Bangladesh. *Language Testing in Asia*, 9. évf., 1. sz. 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0077-8>
- Taylor, L. (2009): Developing Assessment Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 21–36. <https://doi.org/10.1017/S0267190509090035>
- Tsagari, D. – Vogt, K. (2017): Assessment Literacy of Foreign Language Teachers around Europe: Research, Challenges and Future Prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6. évf., 1. sz. 41–63. https://www.researchgate.net/profile/Dina_Tsagari2/publication/316981583_Assessment_Literacy_of_Foreign_Language_Teachers_around_Europe_Research_Challenges_and_Future_Prospects/links/591b753f0f7e9b7727d8a84a/Assessment-Literacy-of-Foreign-Language-Teachers-around-Europe-Research-Challenges-and-Future-Prospects.pdf (Letöltés: 2019.10.25.)
- Vígh T. – Kiss-Kovács R. (2019): Hogyan értelmezik a tanárszakosok a tanulói értékelés fogalmát? *Modern Nyelvoktatás*, 25. évf., 3–4. sz. 156–173.
- Vogt, K. – Tsagari, D. (2014): Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study. *Language Assessment Quarterly*, 11. évf., 4. sz. 374–402. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>
- Vogt, K. – Tsagari, D. – Spanoudis, G. (2020): What Do Teachers Think They Want? A Comparative Study of In-Service Language Teachers' Beliefs on LAL Training Needs. *Language Assessment Quarterly*, 17. évf., 4. sz. 386–409. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1781128>
- Volante, L. – Fazio, X. (2007): Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30. évf., 3. sz. 749–770. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2973/2262> (Letöltés: 2019.09.23.)
- Xu, Y. – Brown, G. T. L. (2016): Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58. évf., 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Yan, X. – Zhang, C. – Fan, J. J. (2018): “Assessment knowledge is important, but . . .”: How contextual and experiential factors mediate assessment practice and training needs of language teachers. *System*, 74., 158–168. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.003>

Language Assessment Literacy: Issues and Challenges in English Teacher Education in Hungary

The study is aimed at exploring English language teachers' and teacher trainees' language assessment literacy (LAL) in the Hungarian context using a non-representative sample of 430 respondents. We examined their level of confidence in various classroom-based assessment areas and identified their training needs. The study also provides insights into which assessment methods are used most frequently in English lessons. The findings reveal that classroom-based assessment can be characterised by an overwhelming presence of traditional, teacher-centred forms of assessment with emphasis on assessment of learning. Less attention is given by respondents to alternative forms that support learning (assessment for learning), and respondents' training needs appear to be the strongest especially in these areas. There are differences in the pre- and in-service teachers' LAL confidence that can be linked to their teaching experience and training needs. Finally, in the light of the research findings we make some recommendations for teacher education in Hungary.

Keywords: *teacher training, language assessment literacy, assessment for learning, classroom-based assessment*

Mellékletek

A TALE projekt angol nyelvű kérdőívének a tanulmányra vonatkozó releváns részei:

I. Általános információ

1. Nem:

1. férfi 2. nő

2. Kor:

1. 25 év alatti 2. 26–35 3. 36–45 4. 46–55 5. 56+

3. Tanítási tapasztalat (évek száma):

1. tanárjelölt 2. 1–5 3. 6–10 4. 10–15 5. 15+

4. Melyik főiskolán/egyetemen tanult/tanul?

1. ELTE 2. PTE 3. SZTE 4. PPKE 5. KGRE
6. DE 7. ME 8. PE 9. NYME 10. EKE

11. egyéb:

5. Milyen idegen nyelvet tanít/fog tanítani?

1. angol 2. francia 3. német 4. spanyol

5. egyéb:

6. Mi a legmagasabb végzettsége?

1. középiskola 2. alapszakos diploma (BA) 3. mesterszakos diploma (MA) 4. egyéb:

7. Milyen korú diákokat tanít? (többet is bejelölhet)

1. 6–12 2. 13–15 3. 16–18 4. over 18

8. Részesült-e képzésben a nyelvtudásmérés és értékelésre vonatkozóan?

1. igen 2. nem

II. A mérés és értékelés gyakorlata

9. Milyen gyakran alkalmazza az alábbi mérési és értékelési formákat, hogy a tanulók angol nyelvi tudását értékelje?

	nagyon gyakran	gyakran	néha	soha
1. Szóbeli beszámoló				
2. Teszt nyitott végű válaszokkal				
3. Tanulói portfólió				
4. Tanulótárs általi értékelés				
5. Teszt zárt végű válaszokkal (pl. feleletválasztós teszt, párosítás)				
6. Tanulói önértékelés				
7. Hosszabb írásbeli fogalmazás (pl. levél, esszé)				
8. Aktív részvétel az órán				
9. Fordítás				
10. Egyéb				

III. Értékelési profil és képzési igény

10. ELŐSZÖR jelölje be, hogy mennyire érzi magát magabiztosnak a felsorolt területeken.

11. AZUTÁN jelölje be a jobbszélső oszlopban, hogy mely területeken szeretne képzésen részt venni.

	11. kérdés				12. kérdés
	igen magabiztosnak érzem magam	magabiztosnak érzem magam	kevésbé érzem magam magabiztosnak	egyáltalán nem vagyok magabiztos	Szeretnék képzésben részesülni ()
1. Az értékelés különböző céljainak beazonosítása					
2. A megfelelő értékelési formák/technikák kiválasztása					
3. Osztálytermi haladást mérő tesztek összeállítása					
4. Hallott szövegértés mérése					
5. Beszédkészség értékelése					
6. Olvasott szövegértés mérése					
7. Íráskészség értékelése					
8. A négy nyelvi készség integrált mérése					
9. Tanulói önértékelés használata					
10. Tanulótárs általi értékelés használata					
11. Tanulói portfólió használata					
12. Speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók értékelése (pl. diszlexia)					
13. A tanulók felkészítése külső vizsgákra (pl. érettségi, nem-					

zetközi nyelv- vizsgák)					
14. Az értékelés szerepe egyéni tanulókra vonatkozó döntések meghozatalában					
15. Az értékelés szerepe a tanított anyag megtervezésében					
16. Annak felismerése, hogy a nyelvi tesztelés/mérés hogyan befolyásolja a tanítást					
17. A Közös Európai Referenciakeret (KER) ismeretek alkalmazása a tanulók értékeléséhez					
18. Az értékelés eredményének értelmezése a tanulók számára					
19. Az értékelés eredményének értelmezése szülők és mások számára					
20. A nem megfelelő értékelési módszerek felismerése					

Műhelyek, tanuló közösségek

Örökbe fogadjuk az iskolát! A Flensburgi Európa Egyetem tanárképzésének jó gyakorlata

Vincze Beatrix

az Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Karának egyetemi docense
vincze.beatrix@ppk.elte.hu

A tanulmány célja, hogy a tanárképzés területét érintő nemzetközi jó gyakorlatok közül bemutasson egy eredményes modellt, amelyben sikerül a hallgatókat az iskolai valósággal a képzés korai fázisában eredményesen szembesíteni. A Flensburgi Tanárképző Központ szervezésében a hallgatók egy norvég projekt mintájára egy hétre „örökbefogadnak” egy iskolát. A projektet vállaló hallgatók teljesen átveszik az iskola feladatellátását, amelynek tantestülete elutazik szakmai továbbképzésre. A tényleges projekt az előkészítéssel, megvalósítással és az értékeléssel együtt két és fél éves időszakot tesz ki, maga az egy hetes tanítás (adoptálás) egy szemeszterbe ágyazódik. A több éve folyó kísérlet sikeresen ötvöz több célkitűzést: erősíti az elmélet és a gyakorlat egységét, lehetőséget biztosít a tanárképzés kutatására, és előmozdítja a leendő tanárok szakmai professzionalizálódását és tanítási tapasztalatának bővítését, miközben az iskolai innováció motorja is (Winckel, Großmann és Grosch 2016).¹

Kulcsszavak: tanárképzés, tanítási gyakorlat, tanári professzionalizáció, nemzetközi jó gyakorlat, innováció

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.3-4.05

Az ötlettől a megvalósításig – „Az iskola örökbefogadása” projekt tartalmi elemei

A projekt szervezője az Tanárképzés Tudományos Központja,² amely részben a magyar Tanárképző Intézethez hasonló feladatokat lát el. Célja, hogy a tantárgy- és tudományok közötti fejlesztéseket összehangolja, és a tanárképzés profiljának fejlesztési folyamatait ösztönözze, valamint projekt- és munkacsoportok kialakításával a minőségfejlesztés részét képező evaluációs folyamatokat elősegítse. A Központ legfontosabb feladatainak tekinti a gyakorlatorientált és kutatásalapú ta-

¹ A projekt neve: Schuladaptation, azaz az iskola örökbefogadása.

² Wissenschaftliches Zentrum für Lehrer/innen-und Lehrerbildung der Europa-Universität, ZfL, Flensburg az intézet pontos elnevezése.

nulástámogatást, a kompetenciafejlesztés és a professzionalizációs folyamatok támogatását. Köztük kiemelt helyet foglal el a „Az iskola örökbefogadása” projekt.

„Az iskola örökbefogadása” projekt résztvevői azok a tanárszakos hallgatók, akik az MA-képzés 3. szemeszterének tízhetes gyakorlatát egy olyan iskolánál teljesítik Schleswig-Holstein tartományban, amely jelentkezett az adoptálási programra. Egy többhetes előkészítő szakasz után a gyakorlati szemeszter alatti blokk-szemináriumon a hallgatói team egy hétre átveszi a tanítás és minden tanítási órán kívüli rendezvény felelősségét a kiválasztott iskolában. Az „adoptálási hét” alatt az egyetem oktatóinak egy csoportja figyelemmel kíséri és felügyeli a hallgatók munkáját. Az érintett iskola tantestülete pedig ezt a hetet arra használja fel, hogy az iskolafejlesztés érdekében a tantestület egy továbbképzésen vesz részt, rendszerint egy másik városban. A hét eltelte után a tantestület visszaveszi iskolai feladatait. A projekt előképe a skandináv országokban (főként a norvég gyakorlatban) már kipróbált modell (Haugaløkken és Ramberg, 2007; Schulz, 2014), amit az Európa Egyetem először 2014–2015-ben próbált ki. A projekt egészének elnevezése: „az iskola örökbefogadása”, míg ezen belül beszélünk a projekt csúcspontjáról, az úgynevezett „adoptálási hétről” (Schultz, 2014; Winkel, 2015, 2016).

A projekt célja, hogy ennek a speciális, viszonylag korai, előrehozott gyakorlat segítségével autentikus iskolai rendszerben biztosítsák a hallgatóknak, hogy eredményesen és hatékonyan élhessék meg a tanulási és tanítási folyamatot. A projekt során a leendő tanárok átfogó képet kapnak későbbi munkahelyük világáról. A hallgatók az órák megtartásával átveszik és át is élik a tanítás felelősségét, lehetőségük van arra, hogy kipróbálják magukat az iskola belső világában, és ott valódi tapasztalati élményeket szerezzenek. Így egyrészt átélik jövőbeni munkájuk komplexitását, másrészt az iskolai élet hétköznapijainak szervezésével megtapasztalják, hogy mennyire elengedhetetlen a tanári munkában a jó órák megtervezése és kivitelezése. Közvetlenül szembesülnek az iskolai élet kihívásaival, az egyéni és az intézményes szinten felmerülő iskolai és tanítási koncepciók komplex világával szembekerülve, azonnali és közvetlen megoldások keresésére, reflexiók, döntések meghozatalára kényszerülnek. A pedagógiai kompetenciák fejlesztése területén az adoptálási gyakorlat kiemelt szerepet szán:

- Az iskola belső világának komplex megismerésének a tanítási órákon belül és az órákon kívül is, az iskolai tevékenységek sokszínűségéhez alkalmazkodó tervezés és feladatmegvalósítás fejlesztésének.

- A projekt során mentorált hallgatók tapasztalati élményeikre reflektáló írásaikkal fejlesztik pedagógiai reflexiós készségüket, későbbi tanári munkájukban hasznosítják azokat, új tanulási esélyként tudják kamatoztatni a sikereikből és kudarcaikból levont következtetéseket.
- Az adoptációs hét alatt megismerik a tanári munka szakmai részeinek olyan gyakorlati elemeit, mint a tanítás előkészítését, szervezését, irányítását és a tanítást követő evaluációs folyamatokat,³ illetve a tanítási órán és az iskola világán túlmutató mindennapos pedagógiai tevékenységek széleskörű skáláját.
- A projekt az örökbefogadási héttel a szaktárgyi és a szakdidaktikai ismeretekre alapozott, tudományosan kidolgozott iskolai gyakorlatot kíván biztosítani, amely biztosítja a tanítás komplex élményvilágát.

Az örökbefogadott iskola szintén jelentős esélyekhez jut. A projekt lehetőséget biztosít az iskolafejlesztésre, az innovatív ötletek beépítésére, az iskolai profil (pedagógiai program) gazdagítására. A flensburgi Európa Egyetem tudományosan is figyelemmel kíséri a projektet, és a megszerzett tapasztalatokat és új ismereteket az iskolai gyakorlat továbbfejlesztésében hasznosítja.

Az egyetem az iskola örökbefogadási programot egy országok közötti továbbképzésben is hasznosítja (SATE – School Adoption in Teacher Education), amelyet az Erasmus+ program is támogat. A jelenleg meghirdetett programra az iskolák 2019. június végéig jelentkezhetnek. A kiválasztott iskolákat a Tanárképző Központ szeptember elejéig tájékoztatja az eredményekről. December közepén zárul a hallgatók jelentkezésnek időszaka, és néhány nappal később már meg is kapják a visszajelzést azok, akik bekerültek a programba.

A tanárképzés innovációjának sajátos modellje tehát arra épít, hogy az egyetemi oktatókból álló szupervíziós csoport eredményesen tudja bevonni a fejlesztésbe mind a tanárképző intézetet, mind az iskolát, mind a hallgatókat (Hascher, 2011; Weyland, 2014). Egy többfázisú, egymást támogató, kiegészítő iskolafejlesztés valósul meg, amelynek haszna közvetlenül megjelenik a munkaerőpiacon is. A projekt előtérbe helyezi az élményszerűséget, a spontaneitást, a reflektivitást, a stressz kezelését, megelőzve az iskolai gyakorlatot, lehetőséget ad a hallgatóknak, hogy kipróbálják kompetenciáikat. A leendő tanárokat megismerteti, szembesíti

³ Az iskolák evaluációs rendszerét a Schleswig-Holsteini Iskolák Minőségfejlesztési Intézete dolgozta ki, a projekt során az egyetem Tanárképző Központja folyamatosan együttműködik az Intézettel, azzal a céllal, hogy az tanárképzést és annak innovációját tudományosan elemezze, és a tapasztalatok közvetlenül hasznosuljanak.

az iskola valóságával, és a tapasztalati tudáson át mélyíti el az elméletet, épít az egymástól való tanulásra.

Miért indokolt az iskolai gyakorlatra építő projekt?

Több nemzetközi tanulmány felhívja a figyelmet arra, hogy a 21. század munkaerőképzése, így a tanárképzés maga is gyökeresen átalakul. A jövő oktatása egyre kevésbé tervezhető, kiszámítható, ami a reflexiós készségek hatékony fejlesztését teszi szükségessé (Darling-Hammond, 2006; Shulman, 2013). Inkább a kórházi „sürgősségi ellátás” jellemzi, ahol másodpercek alatti döntésekre van szükség. Mindezt betudhatjuk a globalizációs tendenciák fejlődésének, a társadalmi változásoknak, a tanulásról és a tanításról kialakult új elméletek és felfogások napról napra történő gazdagodásának. Számolnunk kell azzal is, hogy tanulók és a pedagógus közötti kulturális, szocioökonómiai különbségek nem tűnnek el. A tanártól egyre inkább elvárt, hogy professzionális szakértő, a tanulás-tanítási elméletek, stratégiák és taktikák ismerője legyen (Shulman, 2013). Az új paradigma szerint a tanításról a tanulásra kerül a hangsúly, meghatározó szerepet kap az élethosszig tartó tanulás (LLL, *Lifelong learning*), a kutatójellegű (felfedezve történő) tanulás, az *experimental learning* és a reflektív gondolkodás. A tanárképzés megújítása számos modellt teremtett meg, amelyek többségükben kiemelt szerepet szánnak a tanítási gyakorlatnak, a reflexiós készségek fejlesztésnek és a tanári portfóliónak (Hudson és Zgaga, 2008; Rolff, 2013; Schulz, 2014; Bildungsbericht, 2018).

Érdeemes megvizsgálni, hogy mit ad az „örökbefogadási projekt” a hallgatóknak, illetve a képző intézménynek és az iskolának. *Miért jó a hallgatóknak, hogy önként vállalja ezt a hosszú, képzésbe ágyazott projektet?* A projekt biztosítja az iskolai (aktuális) kihívások szituatív megélését és azok megoldását, az azonnali reflektálást és a velejáró felelősségvállalást, amely lehetővé teszi az alkalmazkodási készség és a cselekvésorientált tanulási stratégiák fejlesztését. A pedagógiai kompetenciák komplex (tovább)fejlesztése mellett lehetőség van a hiányok felmérésére, az egyéni sajátosságok elemzésére, mindezt egy holisztikus tanítási élmény keretén belül, tehát valóságos tanítási helyzetben. A tanárjelölt közvetlenül tanulhat a sikereiből és kudarcaiból, az élményeken túl közvetlen visszajelzéseket kap a diákoktól és a mentoroktól. Ez kaland és kihívás is a hallgatók számára, mindemellett fontos szakmai referenciákat is szereznek a projekt teljesítésével. A hallgató komplex módon, az elmélet és a gyakorlat közvetlen összekapcsolásával tudja fejleszteni és elmélyíteni pedagógiai reflexiós kompetenciáit.

Miért hasznos a projekt az egyetemnek, a képző intézménynek, amely egyébként átháríthatná a tanítási hivatás gyakorlását a 2. képzési szakaszra (a Lehramt időszakra)? Az egyetem, és a Tanárképző Központ fontosnak tartja, hogy már a képzés során visszajelzést kapjon egy olyan, általa menedzselte konkrét tanítási gyakorlatról, amelynek tapasztalatait tudományos igényvel feldolgozhatja, és ezzel támogatja az iskolai nevelés szakmai és szakmódszertani megalapozását, illetve impulzusokat kap a tanárképzés további fejlesztéséhez. Az intenzív tudományos evaluáció és folyamatkísérés lehetővé teszi, hogy az iskola adoptációs projekt eredményeiből adódó új ismereteket az iskolai gyakorlat bizonyos területein, például a tanácsadói kompetenciák vagy a hallgatók reflexiós készségeinek további fejlesztésében hasznosítsák. Az Európa Egyetem célja, hogy a projekt eredményeit elemezve vizsgálja a hallgatókat ért stresszhatásokat, illetve azt, hogy mely faktorok járulnak hozzá leginkább a komplexitás élményéhez. A pályakezdés elején álló tanárjelöltek esetében eddig olyan kihívások kerülhetnek a szakmai és tudományos érdeklődés középpontjába, amelyek eddig rejtve maradtak, vagy kevesebb figyelmet kaptak. Ezen új kihívások, szempontok becsatornázhatók a tanárképzés különböző intézményrendszereibe, például az egyetemi képzésbe. A projekt és tapasztalatai tovább erősítik a kutatásalapú tanárképzés folyamatos megújulását.

Miért vállalja egy iskola ezt a kockázatos örökbefogadási procedúrát? Az egyhetes továbbképzés és annak az értékelése szintén kiválóan hozzájárul ahhoz, hogy az iskola tantestülete új impulzusokat gyűjtsön, felvértezze magát proaktív módon a kiegészítés ellen, és kellően megújuljon. A tantestület segítséget kap ebben a folyamatban (a tervezésben és a kivitelezésben) az egyetem oktatói teamjétől. Mivel az iskolafejlesztés hosszabb folyamat – ebben az adoptációs hét egy csomópont, amelynek visszacsatolásaként felhasználhatók a hallgatói produktumok, új technikák és módszerek, a reflexiók, a támogató képző tanácsadói tevékenysége, a tudományosan megalapozott, tervezett modellben rejlő frissítő erő (flow), a projekt tudományos igényű evaluációja. Felmerülhet bennünk a kérdés, hogy vajon milyen számban jelentkeznek az iskolák a projektre? Mennyire vállalkozószelleműek a tantestületek? Az iskola kiválasztása pályázat útján történik, és az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy a projektnek kiváló visszhangja van, az utóbb meghirdetett projektekre 10–15 iskola is pályázik. A tantestületek is jól érzékelik a projektben rejlő megújulási lehetőséget, a spontán és tudatos elemekből adódó iskolafejlesztési gyakorlat lehetőségét (Winkel, Großmann és Gosch, 2016; Winkel és Gosch, 2017).

A projekt tartalmi elemei: kísérő szeminárium, reflexiós kör és hálózati csoport

A kísérő szeminárium közvetíti a hallgatók számára a tartalmi elemeket, amelyeket az iskolapedagógia gyakorlati szemeszterének curriculumában rögzítettek. Továbbá olyan elemek gazdagítják a szemináriumot, amelyek az örökbefogadási hét-höz szükséges készségeket és képességeket feltételeznek. A kurzus keretein belül megismerik a hallgatók a projekt tartalmi elemeit, az iskolai programot és a tervezést. Kitérnek olyan témákra, mint a különböző szocioökonómiai státuszú diákokkal való együttműködés keretei az iskolai munkában, az iskolai jog, az iskola kommunikációs formái, működése és az iskolai neveléssel járó kihívások.

A szemináriumot vezető rendszerint bekapcsolódik az adoptációs hét reflexiós körébe is, amely egyébként másik kísérő eleme az egyhetes projektnek. A nap végén kerül rá sor, és három funkciója van: 1. teret ad a közvetlen hallgatói megnyilvánulásoknak; 2. kölcsönös diszkussziós lehetőséget biztosít valamennyi résztvevőnek, azért, hogy a legjobb cselekvési alternatívák kerülhessenek kiválasztásra, és ezeket alkalmazzák; 3. a reflexiós körben a közvetlen iskolai tapasztalat alapján felbukkanó problémák egy tágabb, tudományos kontextusban válnak értelmezhetővé.

Az iskolai adoptációban hallgatói IQSH-hálózati csoportot képeznek, azaz a Schleswig-Holsteini Iskolák Minőségfejlesztési Intézetének hálózatát gazdagítják. A hálózati csoport célja, hogy a gyakorlati szeminárium alatti megfigyeléseket, elemzéseket és reflexiókat, a tanítási folyamat során született terveket és a megvalósításuk tapasztalatait szisztematikusan feldolgozzák. A hallgatók saját tanítási praxisukban megélt élményei reflexióikat elmélyíthetik, tapasztalataikat az egyetemen tanult tudományos modellekké és feltevésekkel összevethetik. A saját és mások tanítási tapasztalatainak, reflexióinak feldolgozásával – egyedi esetek, tervek, videófelvevételek elemzésével – jelentősen hozzájárulnak a képzés minőségfejlesztéséhez. A hallgatók és az iskolában tanítók közreműködésével értékelés is születik az iskola átvétele előtti és az átadás utáni időszakról (az adoptációs hét közben végbement változásokról). Több célja is van ennek az értékelési folyamatnak: 1. a hallgatói és a tanári szerepek tisztázása az adoptációs hét után; 2. a megfigyelt diákok nem értékelt kompetenciáinak számbavétele; 3. a projekthét során tapasztalt „erősségek” visszajelzése a diákoknak. Ehhez előzetesen több feladatot is kidolgoztak, hogy például megfigyelhessék a tanulók motorikus képességeit, kreativitásukat, kommunikációjukat, szociális kompetenciáikat, tervezési készsé-

güket. Hogyan küzdenek meg a nehézségekkel, milyen megküzdési stratégiáik vannak, milyen cselekvési mintáik vannak a vezetői szerep átvételében és átadásában. Az egész evaluációs folyamat a Minőségfejlesztési Intézettel történő folyamatos kooperációban történik (Winkel, Großmann és Gosch, 2016).

„Az iskola örökbefogadása” projekt menete

Az iskolákat és a hallgatókat is pályázat útján választják ki. Minden résztvevő önkéntesen vállalja a projektet. Az iskoláknak a tantestület, a szülők, a fenntartó, sőt a minisztérium hozzájárulását is meg kell szerezni ahhoz, hogy részt vehessenek a projektben. A hallgatók motivációs levelet írnak a pályázathoz, és egy kérdőívet töltenek ki. Ezt megelőzően kellő tájékoztatást kapnak a projekt menetéről, amelyre a projekt korábbi résztvevői is meghívást kapnak, hogy élménybeszámolóikkal motiválják a jelentkezőket. A kiválasztást egy grémium végzi, amelynek tagjai az egyetem oktatói, minisztériumi szakértők, a Schleswig-Holsteini Iskolák Minőségfejlesztési Intézetének tagjai. A válogatás után vezetői team megalakításra kerül sor, amelynek tagjai képviselik a hallgatókat (a projekt leendő tanárait), az iskolát, az egyetemet és a Minőségfejlesztési Intézetet. A vezetői team többször találkozik az előkészítési folyamatban és az adoptálási hét alatt, szükség szerint reagál a felmerülő problémákra. A hallgatók és a tantestület az iskolában találkozik, a hallgatókat szakspecifikusan rendelik a tanárokhoz.

A projekt során a hallgatókból önkéntesen verbuválódott (kiválasztott) tantestület egy hétre teljeskörű felelősséggel átveszi a tanítás teljes menetét, az iskolai élet valamennyi nevelő-oktató feladatát. A hallgatóknak ezért az iskolai rutin valamennyi szegmensével meg kell ismerkedni, és fel kell készülniük a váratlan helyzetekre is. A hét során ők látják el a teljes felügyeletet, valamennyi tanítási órát, foglalkozást, az étkeztetést, a szülőkkel történő kommunikációt. Az iskolavezetést teljes jogkörrel átveszik (az egyetemi oktatói állandó jelenléte és mentorálás mellett), ezért nagyon fontos, hogy az iskolajogi kérdésekben is felkészültek legyenek. Miután a teljes tantestület elutazik továbbképzésre, a biztonság kedvéért egy szomszédos (közeli) iskolaigazgató kap felhatalmazást arra, hogy bármilyen extrém esetben az iskolavezetést ideiglenesen átvegye. Ilyenre az eddigi norvég és német projektek során nem került sor (Winkel, Großmann és Gosch, 2016; Winkel és Gosch, 2017).

A teljes projekt időtartama két és fél év (három szemeszter). Az első évben az iskolapedagógia keretén belül egy kísérő szemináriumon és a gyakorlati szemesz-

ter alatt felkészítik a hallgatókat az iskola adoptációra. Az első év februárjában kerül sor a hallgatói tájékoztató rendezvényre, áprilistól májusig tart a személyes információk kielégítése és az érdeklődő iskolák tájékoztatása. Szeptemberben zárul az iskolák számára a pályázat beadása. Szeptemberben és októberben kerül sor a hallgatói pályázatok meghirdetésre. Ezt követi novemberben a hallgatók kiválogatása, decemberben a résztvevők közös megbeszélései és találkozásai, amelyek feladata a közös célok megfogalmazása. Újabb tájékoztatók után kezdődik az MA-s hallgatók első gyakorlati szemináriuma, amelynek során a hallgatók felkészülnek az adoptációs hétre. Januárban hallgatói találkozó, februárban a vezetői team, márciusban újabb hallgatói, áprilisban és májusban hallgatói és vezetői találkozók következnek. Júniusban a kísérő szeminárium keretén belül a hallgatók találkoznak a tantestülettel, szeptemberben pedig a szülőkkel is. Decemberig készülnek a hallgatók az örökbefogadási hétre, amelyet általában december elején tartanak, de szükség szerint lehet november végén vagy januárban is. A gyakorlati blokk novemberben kezdődik és januárban ér véget.

A német nyelvű tartományokban a gyakorlati szemeszter (benne a Praxisblock)⁴ célja, hogy közelebb hozza egymáshoz az egyetem és az iskola világát. Szakdidaktikai tanulmányaikat a hallgatók az iskola világában egészítik ki, és fejlesztik tovább. Általában három napot töltenek az iskolában (heti 15 órát), ahol bizonyos tanítási egységekben mentori segítséggel egyedül vagy párban ki is próbálják magukat, tanítanak szakjaikban. Bekapcsolódnak a tanítási órákon kívüli nevelési feladatokba és iskolai rendezvényekbe. A gyakorlat során készült dokumentumok a portfólió részét képezik. A harmadik évben a januártól májusig tartó időszakban kerül sor az evaluációra. A portfólióval kapcsolatos és a kutatási feladatok elvégzésre, az projektet záró értékelésre és a jelentés elkészítésére (Winkel, Großmann és Gosch, 2016).

Eredmények

A flensburgi egyetem először 2014–2015-ben vállalta a projektet, 22 hallgató vett benne részt. A 200 tanulóval működő fruierlundi Általános Iskolában került sor a megvalósítására, amely rendkívül pozitív visszhangot és nagy média nyilvánosságot is kapott. A diákok nevében nyilatkozó Calle Wölk a következő szavakkal ösz-

⁴ A gyakorlati szemeszter része a Praxisblock (gyakorlati blokk/blokkszeminárium), amely a 10 hetes iskolai gyakorlatot jelenti.

szegezte projektet alatt szerzett élményeket: „A tanárok most fiatalabbak, és többet játszanak velünk” (Spenger, 2015).

Az Európa Egyetem által adaptált projekt eredményesen beépült a tanárképzés minőségfejlesztését szolgáló kezdeményezések közé. A szerepcserén alapuló modell az iskola örökbefogadásával változatlanul népszerű, és folyamatosan meghirdetik. A kutatási eredmények a stressztapasztalatok kapcsán azt mutatták, hogy a tanárok számára a legnagyobb gondot az osztálytermen belüli interakciók kezelése, a helyzetek beazonosítása, továbbá általában a munkaterhelés növekedése jelenti. Illetve a tartomelemzések arra is rávilágítottak, hogy a gyakorlat során felmerülő komplex szituációk pozitív kihívásként élhetők meg, köszönhetően annak, hogy a projekt kielégítően strukturált előkészítési és mentorálási keretet biztosít (Bach, 2015).

A projekt irányítójának, a Tanárképző Központnak fontos partnere az EULE (Oktatásfejlesztés, tanulási kultúra és evaluáció intézete), amely komoly könyv- és médiatárral és módszertani segédanyaggal támogatja a tanárokat. Az EULE rendszeresen szervez szakmai napokat, konferenciákat és workshopokat, amelyekkel folyamatosan biztosítja a tanárok szakmai továbbképzését. Az EULE együttműködik a Minőségfejlesztési Intézettel, az IQSH-val. A kapcsolattartást a partneriskolák hálózata (Netzwerk der Kooperationsschulen) segíti (Schulz, 2014; Winkel, 2015; Winkel, Großmann és Gosch, 2016; Winkel és Gosch, 2017).

Összegzés

Áttekintve a tanárképzési modelleket több típussal találkozunk. Léteznek olyan megoldások, ahol kizárólagosan csak az egyetem képezi a tanárt, és a gyakorlat a képzőn kívül van. A delegált (kihelyezett gyakorlat) mellett, másik lehetőség a kooperatív modell (az egyetem és az iskola egyenrangú félként együttműködik együtt). Speciális innovatív modellnek tekintjük az adoptáló modellt. Fontos szerepet kapnak az egyetemi iskolák, amelyek az új fejlesztések terepei, az implementálásának színterei, ilyen például Bielefeld. A két utóbbi modell – elkerített fenntartható tanulási arénákként értelmezhetők, az úgynevezett „tanuló iskola” megtestesítői (Haugaløkken és Ramberg, 2007).

Az iskolai gyakorlatok régóta képezik vita tárgyát a pedagógiai irodalomban. Fontosságukat senki sem kérdőjelezi meg, időbeni és térbeli elhelyezkedésük változatos mintákat mutat. Az iskolában töltött szemeszterrel szemben támasztott legevıdesebb, ugyanakkor a legjelentősebb elvárás a gyakorlatorientáltság.

Mindamellet a pedagógiai diszkusszióban felmerül a jelentősége annak is, hogy a tanítási tapasztalat mellett a szakmai orientáció is éppúgy latba kell, hogy essen. A szakirodalomban többféle kommunikáció, eltérő álláspontok és különböző érzelmi kötődések formájában értelmezik a szakmai gyakorlatot. Az iskolai gyakorlat a legjelentősebb gyakorlatorientált makroforma, amely mellett (sőt gyakran a makroforma részeként) említésre kerülnek a gyakorlatorientált mikroformák, például a hospitálás, a videófelvétel és az esetelemzés (Weyland, 2014; Ramberg és Haugaløkken, 2013).

A tanárképzés kapcsán már a 2000-es évek legelején megfogalmazott kritikák felhívták a figyelmet arra, hogy az egyetemi gyakorlatok nem kapcsolódnak kellően egymáshoz, nem biztosítanak folyamatos tapasztalati élményt. A gyakorlatok nincsenek kellőképpen beágyazva a szaktárgyi tanulmányokba, nem befolyásolják a szakmai iránti elkötelezettséget. A vizsgák nem vagy alig vonatkoznak a gyakorlatok eredményeire, az osztott (kétfázisú) egyetemi szakmai gyakorlatok nem épülnek kellően egymásra, egyik sem kellő arányban kapcsolódik a szakmai kompetenciák fejlesztéshez. Az iskola és az oktatás szisztematikus fejlesztésének hangsúlyozása arra is felhívta a figyelmet, hogy az innovációs folyamatoknak kötdniük kell a képzési modellekhez is (Rolf, 2013; Weyland, 2014).

Mindezek tükrében megfontolandó, hogy milyen új megoldások irányába keres megoldást és megújulást a tanárképzés (Horváth H. és Pálvölgyi, 2013). A képzésnek reflektálni kell a napi kihívásokra, és a külföldi jó gyakorlatok mellett számba kell venni azokat a hazai már működő formákat (terepgyakorlatokat, érzékenyítő programokat, önkéntes közösségi szolgálatot), amelyek elősegítik a leendő tanárok szakmai kompetenciáinak fejlődését, szakmai identitásnak erősödését. Szem előtt tartva, hogy a munkaerőpiacnak alapvetően olyan szakmai utánpótlásra van szüksége, amelynek kompetenciáira építhet. McKinsey szerint a tanároktól függ az oktatás minősége, másrészt kiemeli, hogy „*Nem diplomákra, hanem készségekre és képességekre van szükségünk*”⁵ (Halász 2012; McKinsey, 2007).

⁵ A mondat angol eredetije a következő: *“We do not need qualifications, we need skills.”*

Irodalom

- Bach, Andreas (2019): School Adoption by School-University Partnerships – an example from Germany. In: *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. 45. évf., 2. sz. 1–16.
- Bildungsbericht in Deutschland 2018*: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Media GmbH, Bielefeld. 151–170. <https://www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht> (Letöltés: 2019. november 15.)
- Darling-Hammond, Linda (2006): *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Halász, Gábor (2008): *A pedagógus számít*. http://halaszg.ofi.hu/download/A_pedagogus_szamit.htm#_ftn2 (Letöltés: 2019. november 15.)
- Hascher, Tina (2011): *Vom Mythos Praktikum.... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheit*.
file:///C:/Users/Samsung/AppData/Local/Temp/Vom22MythosPraktikum22_Hascher_2011.pdf (Letöltés: 2019. november 15.)
- Haugaløkken, Ove Kr. – Ramberg, Per (2007): Autonomy or control: Discussion of a central dilemma in developing a realistic teacher education in Norway. In: *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, Vol. 33, February.
- Horváth H., Attila – Pálvölgyi, Krisztián (2013): Együttműködések támogatása a pedagógusképzésben – a kötetben tárgyalt fejlesztés tágabb kontextusa. In: Horváth H., Attila, Pálvölgyi, Krisztián, Bodnár, Éva és Sass, Judit (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről. Átívelések*. 11–20. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_tanarkepzes_jovojerol_2.pd (Letöltés: 2019. november 15.)
- Hudson, Brian – Zgaga, Peter (2008): *Teacher education policy in Europe: a voice of higher education institutions*. https://www.researchgate.net/publication/228697673_Teacher_education_policy_in_Europe_a_voice_of_higher_education_institutions (Letöltés: 2019. november 15.)
- McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* <http://oktatas.mholnap.digitalnatives.hu/images/Mckinsey.pdf> (Letöltés: 2019. november 15.)
- Ramberg, Per – Haugaløkken, Ove Kr. (2013): *Internationale Perspektiven: School adoption – Realistic teacher education in the intercept between theory and practice*, 60. évf. March. 1. <https://doi.org/10.14220/mdge.2013.60.1.56>
- Schulz, Wolfgang (2014): *Studierende machen Schule! Das Modell „Schuladoption“ an der Europa-Universität Flensburg*.

- <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/lehrerbildung/dokumente/forschung-und-entwicklung/adoption-konzept-deu-2015-05-06.pdf> (Letöltés: 2019. november 15.)
- Rolff, Hans-Günter (2013): *Schulentwicklung kompakt*. Beltz, Weinheim, Basel. 11–30.
- Shulman, L. (2013): Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98. évf., 5. sz. 511–526.
- Spenger, Uwe (2015): *Rollenaustausch in Fruerlund*. <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/lehrerbildung/dokumente/presse/01.12.2015-fla-rollentausch-in-fruerlund.pdf> (Letöltés: 2019. november 15.)
- Winkel, Jens (2015): *Jahresbericht des wissenschaftlichen Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Europa-Universität, Flensburg*. Flensburg, EUF.
- Winkel, Jens – Großmann, Kirsten – Gosch, Johanna (2016): *Schuladoption*. Flensburg, EUF. <https://www.uniflensburg.de/fileadmin/content/portale/lehrerbildung/dokumente/presse/konzept-schuladoption-englisch-final-inter-net.pdf> (Letöltés: 2019. november 15.)
- Winkel, Jens (2016): *Jahresbericht des wissenschaftlichen Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Europa-Universität, Flensburg*. Flensburg, EUF.
- Winkel, Jens – Gosch, Johanna (2017): *Über die Schuladoption*. (Interjú, készítette: Vincze Beatrix), Flensburg EUF.
- Weyland, Uwe (2014): *Schulische Praxisphasen: Professionalisierung oder deprofessionalisierende Wirkung?* <https://www.bwpat.de/profil-3/weyland> (Letöltés: 2019. november 15.)

We are adopting the school! Good practice at the University of Europe in Flensburg

The aim of the study is to present an effective model of international good practice from teacher training, in which students are effectively confronted with school reality at an early stage of training. Organised at the Flensburg Teacher Training Centre, students "adopt" a school for a week, modelled on a Norwegian project. The students who undertake the project will take full responsibility for the school, whose teachers will travel for further vocational training. The actual project, together with preparation, implementation and evaluation, is a two-and-a-half-year period, with one week's teaching (adoption) itself embedded in one semester. The multi-year experiment successfully combines several objectives: strengthening the unity of theory and practice, providing opportunities for research into teacher training and promoting the professionalisation and educational experience of prospective teachers, while also being the engine of innovation in schools (Winkel, Großmann és Grosch 2016).

Keywords: *teacher training, teaching practice, teacher professionalisation, international good practice, innovation*

Iskolateremtők

Engem érdekel az iskola, érdekel a pedagógia. Interjú M. Nádasi Mária professzor emeritussal

Kolosai Nedda

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

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.3-4.06

Az interjú 2017-ben készült, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar tanácstermében, ahol azonnal videófelvételre is sor került.¹ M. Nádasi Mária professzor asszony az interjú előtt a folyosón hosszan beszélgetett hajdani kollégáival, tanítványaival, kezével kedvesen intett, mindjárt jön, csak legyen nyugodt. Látszott, számára mennyire fontos találkozások és beszélgetések zajlanak a röpké időben, csillogó szemekkel, nagy koncentrációval válaszolt és kérdezett. Azután ketten beültünk a terembe, és elkezdtük időutazásunkat.



K. N.: Köszönöm szépen, hogy elvállaltad az interjút! 2019-ben lesz 150 éves a Budai Tanítóképző. Az intézménynek – később Budapesti Tanítóképző Főiskola, majd ELTE Tanító- és Óvóképző Kar – évtizedekig voltál meghatározó oktató személyisége. Azt mondhatom, napjainkig az vagy, hiszen a mesterképzés miatt jelenleg is kapcsolatban állsz a tanítóképzéssel, van rálátásod, betekintésed a mindennapi pedagógiai munkába. Számomra személyesen is nagyon megtisztelő, hogy meghallgathatom ezeket a történeteket, hiszen tanítványod voltam itt a Budai Képzőben, illetve egy ideig kollégád a Neveléstudományi Tanszéken. Azt szeretném kérni Tőled, képzeld el az életed mint egy utat, ezen az úton kicsit sétálj vissza addig az időig, amíg kapcsolatba kerültél a Képzővel. Egy kicsit még jobban sétálj vissza, gondold át, mik voltak,

¹ Az ELTE TÓK technikusai, Inczédi Zoltán és Sebők István segítségével.

mik lehettek a motivációid, mik voltak azok az inspirációk, amelyek arra sarkalltak, hogy a pedagógus hivatást válaszd.

M. N. M.: Jó, ez nagyon jó kérdés, mert tényleg megnyitod az utat visszafelé, és akkor visszasétálok az időben. Egyszerű, szegény körülmények között éltem gyermekkoromban. Az általános iskolai tanárain ajánlották a szüleimnek, hogy tanuljak tovább, ők ajánlották a tanítóképzőt. Összesen ennyi volt. Nem volt nekem akkor még örült nagy hivatástudatom, meg semmim, hanem elmentem a középfokú tanítóképzőbe, amit 1869-ben hozott létre Eötvös József, és én oda kerültem 1953-tól 1957-ig. A tanítóképző hallgatóinak, tanulóinak összetétele nagyon érdekes volt, mivel általában első generációs értelmiségiek gyűjtőhelye volt annak idején.

Nagyon jó tanácsot adtak a szüleimnek a tanárain, mert én ott nagyon jól éreztem magam! Hamar kiderült, hogy engem nagyon érdekel az iskola, nagyon érdekel a pedagógia. Nem szeretnék dicsekedni, de nagyon jól tanítottam az iskolában annak idején, mikor gyakorló tanítás volt. Két kimenete volt ennek az iskolának: vagy elment az ember egy évet még tanítani, és akkor kapott tanítói diplomát, vagy továbbtanult egyetemen. Nagyon jól éreztem magam, szerettem a tanítást, ugyanakkor a középfokú tanítóképző elvégzése után egyetemre mentem. Egyedül én tanultam tovább az osztályból, de az osztály minden tagja ottmaradt a pályán.

Sokat gondolkodom arról, hogy a hivatásra nevelés szempontjából mennyire jó volt ez az iskola. Mindannyian a pályán maradtunk, mindenki végig kitartott, egészen nyugdíjas koráig. Egy lány nem ment tanítónak, aki viszont egy gyerekfogász mellé ment asszisztensnek. Tehát tulajdonképpen egy életre megfertőzött bennünket a Képző. Ez a Zirzen Janka Tanítóképző volt, itt az Ady Endre úton a II. kerületben. Tehát amikor én továbbtanultam, akkor magyar és pedagógia szakpárt választottam, később pedig hozzávettem a pszichológia szakot. Mindezt most azért mesélem, mert a fertőzés, a pedagógia szeretete valahol innen indult bennem.

Azt kérdezed, hogyan kerültem a Budai Képzőbe. Az egy jó téma, mert amikor ide kerültem, már felsőfokú, főiskolai szintű volt a tanítóképzés. 1984-ről beszélek. Javában egyetemi oktató voltam már, egyetemi adjunktus, amikor egy nagy kutatást csináltunk, nagymintás kutatást. A kutatásunk egyik kérdése az volt a pedagógusokhoz, hogy értékeljék visszamenőleg az egyetemi, főiskolai, középiskolai, tehát pedagógusképzőben töltött tanulmányaikat, szerintük hogyan segítették az ő munkájukat a pályájuk során.

Azt a fantasztikusan érdekes – nekem akkor úgy tűnt, hogy fantasztikusan érdekes – eredményt kaptuk, hogy miközben mindenki kritizálta a pedagógiai-pszichológiai képzést: kritizáltak az egyetemet végzetek, kritizáltak a főiskolát végzetek, a középfokú tanítóképzőt végzetek úgy gondolták, hogy ők nagyon jó szakmai képzést kaptak.

Nekem több se kellett – azóta is furcsállom magam, hogy így felkaptam a vizet, mondhatni –, mindezt összeszedtem, és írtam egy cikket a Köznevelésbe 1984-ben. A tanulmány címe az volt, hogy *Tanuljunk-e a régi tanítóképzőtől?*

Akkor, abban a tanulmányban leírtam, hogy szerintem mi az, ami ebben a képző intézményben jó volt. A pedagógusképzés szempontja, a tanítóvá válás szempontja mint központi kérdés szerepelt a cikkben, valamint a pedagógia helyzete, az elmélet és a gyakorlat kapcsolata. Szerintem mindezen szempontokat, a kutatás tapasztalatait nagyon logikusan kifejtettem a tanulmányban, valamint a magam alig negyven évével tanácsot adtam a Budapesti Tanítóképző Főiskolának, mit is kellene csinálnia.

Semmi veszélyérzetem nem volt, egészen addig, amíg Ungárné dr. Komoly Judit, aki a Pedagógia Tanszék akkori vezetője volt a főiskolán, fel nem hívott telefonon. Komoly Judit némileg megbántva mondta, hogy láthatólag fogalmam nincs arról, amiről beszélek, fogalmam nincs, hogyan működik jelenleg a főiskola. Jöj-jek el talán tanítani, nézzem talán meg, ez micsoda. Valójában később ő is kiegészztelődött, ennek nagyon örültem.

Akkor azt megtanultam, hogy mielőtt az ember nagyon tudja, hogy mit tanácsoljon másoknak, érdemes megfontolni, miről is van szó. Tehát így kerültem 1984-ben ide, a Budai Képzőbe óraadó oktatónak, a speciális képzésen kaptam órákat.

Érdemes elmondani, hogy a speciális képzés azért keletkezett, mert annak idején az 1980-as években az országban tanítóhiány volt. Akkor egy olyan hároméves képzés kezdődött el, amiben első évben jöttek a főiskolára, tanultak a hallgatók, amennyit csak lehetett: pedagógiát, pszichológiát, elméleti tárgyakat, láthattak mintaórákat. Azután a második-harmadik évben kimentek tanítani, majd visszajöttek még egy bizonyos mennyiségű elméleti óraszámra, utána diplomáztak.

Érdekes dolog volt, nekem nagyon tetszett, szerintem nagyon jól is működött. Azért volt ez jó képzési struktúra, mert a speciális tanítóképzésben részt vevők tudták, hogy percek alatt alkalmazniuk kell, amit tanulnak. Tehát nem úgy van az,

hogy bejárunk vagy nem járunk be, érdekel vagy nem érdekel. Nagyon érdeklődtek azok a hallgatók, nagyon-nagyon jó volt, nagyon szerettem. Akkor történt az, hogy egyszer a szigorlaton megjelent Hunyady Györgyné, Hunyady Zsuzsa hospitálni. Hunyady Györgyné 1984-ben lett a főiskola főigazgatója, és mint egy rendes főigazgató, végigjárta a különböző tanítási és vizsgaalkalmakat, hogy megismerje a kollégáit. Hunyady Zsuzsát az egyetemről ismertem, mert ő is magyarpedagógia szakos volt, de igazán semmilyen munkakapcsolatunk, se baráti kapcsolatunk nem volt még akkor.

Látszólag nem történt semmi, beült a vizsgára, a szokásos módján nem szólt egy szót sem, azután kiment. Ám később kiderült, hogy a speciális tanítóképzésből, amiről az előbb meséltem, áthoz engem – akkor úgy nevezték – „a rendes tanítóképzésbe”. Ez tulajdonképpen tehát már a második szakasza az itteni létemnek. Egy nagyon rövid, nyúlfarknyi első szakasza volt a speciális képzésben töltött idő, és most következik egy nagyon hosszú szakasz. Így kerültem ide.

Engedd meg, hogy megkérdezzek, azt élted meg, érvényesíteni tudod mindazokat a szempontokat az oktatásban, amelyeket abban a kutatásban leírtál mint a tanítóképzés feladatait?

Hát nem. Megpróbáltam... Az az igazság, hogy ott, a középfokú tanítóképzésben, az elmélet és a gyakorlat egységben jelent meg, valamint mindenk fölött állt a pedagógia presztízse. Most ezt nem kell neked mondanom, hogy idejöttem, meg bárhová mehettem volna, nemigen tudok olyan pedagógusképző intézményt mondani ma Magyarországon, ahol a pedagógia presztízse mindenk fölött áll. A középfokú tanítóképzésben ez volt. Ez volt, és a mai napig csodálom, hogyan tudták azt megoldani, hogy a szaktanáraink tanították a módszertant. Ráadásul a szaktanárok nagyon jól együtt tudtak működni a gyakorló iskolai tanítókkal.

Mindenki tudta, miről beszél, tudták mi az, hogy tanítás és tanítás. Az hamar nyilvánvaló lett számomra, hogy a főiskolai szintű képzésben ez másképpen volt.

Világos, hogy akkor, amikor az embernek hatalmas csoportjai vannak, az nem olyan, mint amikor 25 hallgató van egy osztályban, és foglalkozol velük négy éven keresztül. Itt van 60-70-80 hallgató, és foglalkozol velük néhány hónapig, 1-2 évig, heti 2 órában. Az nem ugyanaz persze, de hát ezt még a cikk előtt nem tudhattam ilyen világosan.

Amikor idekerültem, sokszor gondolok rá mosolyogva, a Budapesti Tanítóképző Főiskolán 45 percenként csöngettek, például ebben az épületben is, igazodva a Gyakorló Iskola rendjéhez, közben én az egyetemen hozzászoktam a kilencven perces órákhoz. Ez semmi, mert ez csak a szervezeti keretben való különbözőség, de mégis az a helyzet, hogy egyfajta szemlélet áll mögötte.

Emlékszem, elkezdtem renitenskedni, hogy nem kell a csöngetés, akkor azt mondták, hogy az nem lehet, mert ha az általános iskolában 45 percenként van csengetés, akkor a képzőben is úgy kell, mert ez a minta. Alapvetően nagy változtatásokat nem nagyon tudtam azért elérni, de ami csak tőlem tellett, megtettem, megpróbáltam például az órákat egy kicsit gyakorlatiasabbá tenni. Azon nem tudtam segíteni, hogy a pedagógia hol helyezkedik el a területek rangsorában.

Az a kiinduló tanulmány, valamint a saját tanítói, tanítóképzős tapasztalataid nagyon erősen formálhatták a szemléletedet, valamint azt, ahogyan átadod a tudásodat.

Igyekeztem. Ilyen szempontból nagy szerencsém is volt, mert többször elmentem külföldre. Mindig is nagyon érdekelt a reformpedagógia, és ezeket a külföldi utakat arra használtam fel, hogy megnézzem, mi zajlik reformpedagógia címén a világban, mert Magyarországon inkább csak beszélünk róla.

Emlékszem, úgy mentem el életemben először 1989-ben egy Waldorf-iskolába, hogy igazán nem tudtam pontosan, hogy ez micsoda. Csak úgy bementem, azután egyik ámulatból a másikba estem. Később alaposan megnéztem a Montessori-iskolákat, valamint Peter Peteresen pedagógia intézményeit is. Azért mondtam, hogy szerencsém volt, mert az egyetemről elmehettem ezekbe az intézményekbe, annak ellenére, hogy a reformpedagógiai iskolák, reformpedagógiai koncepciók főleg a kora gyermekkorra koncentrálnak.

Amikor visszajöttem a látogatásokról, ráönthettem a hallgatókra, a tanítóképzős hallgatókra ezt a tudást, és megkapták persze a tanárképzősök is. A tanárképzősök mondhatták nyugodtan, hogy jó, Montessori ezt nem a középiskolás életkorra dolgozta ki, de a tanítóképzősök esetében más volt a helyzet. Azt gondolom, kicsit talán másként tudtam oktatni, épp abból adódóan, hogy a két munkaterület összekapcsolódott, kicsit másként tudtam néhány dolgot csinálni. De ez akkor nem tűnt fel olyan különösnek.

Belegondoltál abba, hogy 1984 és 1989 között raktad le a reformpedagógiai szemléletnek azokat az alapköveit, amit te is akkor ismertél meg, és a hallgatóid rajtad

keresztül ismertek meg. Érdekes módon akkor jött egy olyan történeti-társadalmi időpillanat, hogy megalakultak, megalakulhattak az alternatív iskolák. Remélem, látod, milyen nagy hatása van például a közoktatásra annak az időszaknak, ami ott eltelt. Azt szeretném kérdezni tőled, vannak-e 1984-től, amikor elkezdted itt dolgozni, ha nem is szakaszok, de vannak-e olyan fordulópontok, kiemelkedő időszakok, amelyeket szívesen megemlítenél.

Igen, volt egy érdekes fordulópon, amelyet szívesen megemlítenék. A tanítóképzésben *Didaktikát* tanítottam. Csináltam mindent, amit kellett nappali- és esti tagozaton: tanítási gyakorlatokra jártam, rengeteg hospitálási naplót olvastam, értékeltem, javítottam. Szóval mindent csináltam, és nagyon szerettem.

Ugyanakkor azt kell mondanom, ahogyan így visszagondolok rá, hogy még az sem kizárt, hogy tulajdonképpen a Gyakorló Iskola vonzásában végeztem az oktatói munkámat. Mindig alig vártam, hogy menjünk egy tanítási órára vagy egy bemutatóórára, tanítási gyakorlatra.

Nagy előadócsoportokkal dolgoztunk, a hallgatókkal az első év második felében találkoztam, később nem nagyon. A három-, később négyéves képzés során olyan messze van az alkalmazástól, a tanítástól, amit a *Didaktika* órán tanítunk, hogy a gyakorlati alkalmazást látva nem mindig voltam maradéktalanul boldog. Ezt a fenntartásomat vagy rossz kedvemet egyszer Hunyady Györgynével osztottam meg a főigazgatói irodában. Mondtam, hogy nem vagyok megelégedve, mire Ő mondta, neki ugyanilyen gondjai vannak a Nevelélmélettel.

Mind a ketten azt gondoltuk, nagyon kell szeretni a pedagógiát, nagyon kell érteni, nagyon kell csinálni, mert különben az ember milyen tanító lesz?

És akkor egyszerre csak már én nem tudom melyikünk kimondta azt a varázsszót, hogy *próbáljuk meg együtt*. Arra gondoltunk, hogy a tudományok alapjait itt leképezzük elméletben ezeknek a szegény 19–20 éveseknek, ez talán nem annyira fontos és inspiráló, mint amennyiben abból indulunk ki, hogy a *gyakorlatban* mit kell csinálni. Arra jutottunk, a gyakorlathoz tömörítjük a tudnivalókat.

Szerencsés volt a helyzet, mert említettem, *Didaktikát* tanítottam, Hunyady Zsuzsa Nevelélméletet, és a két tudományterületet csak művi úton lehet elválasztani. Természetesen el tudjuk választani őket a tudomány számára, de akkor úgy gondoltuk, lehet őket ötvözni, lehet komplexebben tanítani. Nekiálltunk egy új tartalom kidolgozásának. Ez egy külön téma, mert én Hunyady Zsuzsával onnantól kezdve mindig párban tanítottam.

Elég különös történet, arról is lehetne egy interjút adni, hogy milyen párban tanítani. Az egy nagyon érdekes dolog, a párban tanítást meg kell tanulni. Az nem úgy van, hogy odaállsz, és a másik odaül, és akkor kész. Most már több mint húsz éve folyton együtt tanítunk.²

Ennek nagyon sok „csínja-bínja” van, rengeteget lehet egymástól tanulni. Ez azt jelenti, hogy egymás óráin ott ülünk, a vizsgákon ott ülünk.

A hallgatóink az elején csodálkoztak, aztán szívesen elfogadták. Egy olyan új szakasz volt az életemben, amikor megtanultam a Didaktikát a Neveléstudással, valamint mindkettőt a *tanítási gyakorlattal* együtt látni.

A másik pedig az, hogy egy másfajta felsőoktatás-pedagógiai gyakorlat alakult így ki, hogy ketten voltunk. Tudtuk figyelni, valaki mindig látta a hallgatókat, mindenkit, ez fantasztikusan jó volt, mert utána megbeszéltük. Egy fél év volt, amikor egyedül tanítottam, mert Zsuzsa külföldön volt, és meg kell mondanom, unatkoztam az óráimon. Nem volt kivel megbeszélni az órákat, és elbizonytalanodtam. Ez nagyon nagy és érdekes, jó dolog, hogy a párban tanítást csináltuk a nappali tagozatos képzésben egészen 2006/2007-ig, az volt az utolsó tanév, addig együtt dolgoztunk. Tehát leszámítva azt a fél évet, ez nagyon-nagyon érdekes dolog volt, és azt hiszem ez tényleg fontos szakasza volt a munkámnak.

Ugyanakkor arra is maximálisan képes voltál, hogy a pszichológiai tudást ötvözd a pedagógiaival, itt is volt azért egy nagy újítás: a Komplex pedagógia és pszichológia szigorlat. Arra emlékszem, én úgy tudom, ez nagyon hozzád kapcsolódik!

Igen, azért, mert pszichológia szakos is vagyok, és én nem is tudom külön látni, amit tanítok. A Neveléstudást és a Didaktikát is nehezen tudom szétválasztani, de a pszichológiát nem tudom elválasztani egyik területtől sem. Ez a komplex szemlélet a véremmé vált, és igen, itt a komplex pedagógia-pszichológia vizsgákra lehet gondolni, amit az egyetemen is csináltunk.

A komplex szigorlatok lényege, hogy a hallgatók is lássák, próbálják meg együtt látni a pedagógiai és a pszichológiai tartalmakat. Ez mindig olyan rémes, hogy elmennek a hallgatók és nem lehet tudni, mit vittek magukkal. Nagyon sok fejlesztőpedagógust tanítok mostanában az egyetemen, akik többségükben tanítók. Van közöttük nem egy olyan, akit tanítottunk Zsuzsával annak idején a tanítóképzésben. Nos, az már önmagában érdekes, hogy az embert megismerik húsz év

² Az interjú 2017 tavaszán készült.

múlva. De, amikor azt mondja, tudod, nagyon húzós volt az a vizsga, a híre is az volt, hogy nehéz teljesíteni a követelményeiteket.

Nahát, azt el tudom képzelni, hogy nagyon nehéz volt, mert ugye itt aztán minden volt, fogalmak, szakirodalmak, komplex tételek, nagyon alaposan vizsgáztattunk. De volt olyan is, aki azt mondta, mindenki minket irigyelt, hogy nekünk jut ki ez az oktatópár. Nyilvánvaló, hogy másképp közelítenek hozzá az emberek, az emlékeikben másképp tükröződik ennek az értelme. Az biztos, hogy nekem nagyon nagy dolog volt, hogy így oktattunk párban Hunyady Zsuzsával. Azután látod az is, amit kérdeztél, nem is gondoltam arra, hogy a pszichológiát is megemlítszem, de ezt a fajta komplexitást meg tudtuk csinálni, azért ez egy nagy dolog volt, azóta is a felsőoktatás-pedagógiai gyakorlat része más tanítóképzőkben is.

Többször említetted a hallgatókat. Milyen emlékeid vannak a hallgatókról?

Nagyon helyesek. Sok érdekes dolgot kaptam tőlük, és nagyon sok mindent kipróbálhattunk együtt. Én azt szeretem igazán legjobban a hallgatókban még ma is, amikor szavamon fognak.

Ugye? *(nevetünk)* Tanítok mindenfélét össze-vissza, és akkor egyszer csak azt mondják: nana, hát akkor ez, hogyan is van csak, mi is csináljuk úgy! Egy ilyenre emlékszem például, elképzelhető, hogy nem is kellene elmondani, de érdekesen működik ez a gyakorlatban.

Éppen egy reformpedagógiai tartalmú óráim után lehetett, már csak magára az élményre emlékszem. Gyönyörű tavaszi nap volt, akkor éppen egyedül voltam az órán, ez biztosan, akkor volt mikor Zsuzsa nem volt itthon. Egyszerűen azt mondták a hallgatók, ha ilyen jó idő van, és én annyira lelkes tudok lenni a reformpedagógiától, hát mi lenne, ha mi is kimennénk az épületből. Elmentünk a MOM Park szép zöld területére. Annyira próbáltam felkészülni menet közben, arra gondoltam, egy nagy homokozót üljünk körül, és szereztem valahonnan egy botot. Emlékszem rá, a hallgatók körben ültek, én pedig a programozott oktatást húztam ki nekik a homokba. Annyira jópofa dolog ez, ugye? Olyan jó élmény! Én megkockáztatom, erre akár ők is emlékeznek, mert szokatlan dolog volt. Azért mondom, szeretem, ha a szavamon fognak, és valami olyat kell csinálni, amit esetleg magamtól nem csinálnék, azt én nagyon szeretem, és erre számíthattam, hogy a tanítóképzősök megteszik ezt a szívességet.

A hallgatók nagyon-nagyon helyesek! Most volt egy érdekes élményem, az utcán rám köszönt egy fiatal nő, akit nem ismertem fel azonnal, nem emlékeztem,

sajnos már nem tudom mindenki nevét fejből. Azt mondta: –Tanárnő, egyre többször gondolok a Tanárnőre!

Olyan régen végzett, ahogy beszélgettünk, kiderült, 16 éve. Megkérdeztem, miért gondol rám? Azt mondja, mindig arra gondolok, jó lett volna rendesebben figyelni, amikor a differenciálásról tetszett beszélni.

Ez jó.

Ez jó! Azóta fel is használom a képzésben a történetet, elképzelhető, ez másoknak is jelent valamit. Én csak azt gondolom, a hallgatók nagyon érdekesen tudják motiválni az embert, meg vinni erre, arra. Biztosan a mostani hallgatóknak már mások az elvárásaik, mások az igényeik. Komolyan arra gondoltam, amikor az interjú előtt átgondoltam a tanítóképzős életemet, hogy azért módszertanilag sokat fejlődtem, sokat változtam. Valahogy ez biztosan azért van, mert a diákok annak idején ezt a pedagógiai kultúrát szokták meg.

Őrülten szerettem az előadásokat, nagyon szerettem előadásokat tartani. És nagy dolog volt, ha az ember kérdezett, és válaszoltak.

A mai körülmények között nem gondolom, hogy ez a járható út. Azt tapasztalom, hogy a hallgatók azt szeretik a legjobban, ha csoportmunkában, páros munkában dolgozhatnak. Abban a percben, ahogy frontálisan oktatom őket, amikor elkezdek előadni, előkerülnek a telefonok, abban a percben megüresedik a szemük. Ez most már egy másfajta igényrendszer, és ezt nekünk meg kell tanulni. Az egészen biztos, hogy ahogy akkor tanítottam, az most nem menne.

Azért emlékszem arra, hogy a Te előadásod nem volt a klasszikus értelemben frontális előadás, mert mindig párbeszédben voltál velünk. Mindig kérdezni lehetett, mindig kérdeztél, és nagyon figyelmesen meghallgattál minket.

Hát igen, igen...

Véleménycserék voltak az óráidon, viták. Akkor ebben látod a változást, a hallgatókkal való munkában?

Jelenleg a Tanítóképzőben nem tanítok, de azért a hallgatók nagyon hasonlóak életkori sajátosságaikból adódóan. Vannak olyan új igényeik, amit a felsőoktatás minden szegmensében észre kell vennünk. Gondolom én.

Neked ott van egy nagy lehetőség, hogy mindig láttad az egyetemen a hallgatókat, és láttad az úgynevezett tanítóképzős hallgatókat. Esetleg meg tudnád mondani, mit láttál különbségnek?

Ez egy nehéz kérdés. Hát azért tetted fel persze. Ráadásul azért is nehéz, mert a tanítóképzősökkel első évfolyamon találkoztam, az egyetemen pedig harmadik évfolyamon, úgy volt a tanterv.

Na, ott már egy szocializációs folyamat után voltunk az egyetemistákkal. Tudták már mi az egyetem, itt meg a kicsikkel, az elsőévesekkel ez egy másfajta feladat volt. A sokféle szak miatt az egyetemisták többoldalúak voltak, valamint kevéssé eltökéltek a pedagógia iránt. De engem hallatlanul vonzott ez a feladat: ha nem akarjátok, akkor is lássátok, hogy ez milyen fantasztikusan fontos! A tanítójelöltekkel nem volt olyan feladatunk, hogy el kellett ismertetni, hogy a pedagógia fontos, hiszen ez a munkájuknak elméleti háttere. Az egyetemen ez feladat: a nem pedagógiai, nem pszichológiai szakok kifejezetten ellene dolgoztak, ott egy külön műsor volt, hogyan lehet a pedagógiát megszerettetni az egyetemistákkal. Ezt nagyon szerettem, nagyon érdekel sajnos, hát nem tehetek róla. Számomra ez egy óriási inspiráció volt.

Tehát a különbséget inkább a pedagógiához való viszonyukban látom. A tanítójelöltek inkább voltak hajlandóak megcsinálni, amit az ember mondott. A sok hospitálási napló megírása mindig a fejemben van, hogy én ezt az egyetemen nem tudnám elérni, ez egész biztos, nincs az az eltökélt ember, aki erre képes lenne. Ez biztosan azért van, mert az egyetemisták egy jelentős része nem is pedagógusnak készül. Akik nem pedagógusnak készülnek, alighanem másban látják a pedagógiai munka jelentőségét. Egészen biztos vagyok benne, hogy ez egy másfajta mentalitás.

A Neveléstudományi Tanszékhez kapcsolódó emlékeidet előhívnád?

Nem is tudom, hogyan is mondjam ezt el, hogy világos legyen. Én nem a tanszéken éltem, én a tanszék *mellett* éltem. Olyan szerencsés voltam ebben a Németh László által leírt *óraadók királyságában*, hogy bejöttem, megtartottam, elmentem, és csak akkor és annyit és úgy kellett részt vennem a tanszék életében, amennyire én azt szerettem. Most jut eszembe, volt Hunyady Zsuzsával egy megállapodásunk, hogy annyi tanszéki értekezletre menjek el, amennyire úgy gondolom, hogy fontos elmennem. Ebből sajnos az derült ki, hogy nekem azért nem volt túl sok ilyen alkalom. Pedig tudom, hogy nem volt rendes dolog, és tanítom én is,

hogy a külső embernek be kell tagozódni. Nem nagyon tagozódtam be, pedig kedveltem a kollégákat. Az a kicsit felszínes kapcsolat, ami kialakult közöttünk, itt-ott persze komolyabb is, nagyon kellemes volt, többen voltak a kollégáim között, akik szintén tanítóképzőt is végeztek, ez azt jelenti, hogy ugyanazon a nyelven beszélünk.

Amikor a főiskolát hozzákapcsolták az ELTE-hez, nagy harc volt. Például ebből teljesen kimaradtam. A beszélgetésre készülve most gondoltam át, hogyan is volt ez. Tulajdonképpen, ha bármit olvasol erről visszamenőleg, egyfajta kemény ellenállás volt a főiskolán,³ az ELTE-t nem szerették. Ez tulajdonképpen nem volt kérdés, ugyanakkor egy hangot nem éreztem ebből. Én onnan jártam ide. Ez egy érdekes dolog. Soha nem fejezték ki, hogy onnan jön az ellenség. Talán azért, mert elég hosszú ideig jártam ide, hogy saját értékemen ismerjenek meg, és ne úgy, mint egy ELTE-s oktatót. Számomra ez egy nagyon érdekes dolog, hogy semmi ilyesmire nem emlékszem. Nem is avattak be. Talán ez a lényeges. Ez nem az én dolgom. És ezért nagyon hálás vagyok nekik.

Nem is volt konfliktusod?

Nekem nem volt. Így könnyű, ha az embert kihagyják. Én ezt nem vettem rossz néven, hogy kihagytak, sőt.

Van olyan, számodra jelentős ember, akiről szívesen beszélnél, még nem említetted, vagy már említetted, de kiegészítenéd?

Sok nagyon kedves embert ismertem itt meg. Azért jár ide az ember szívesen. Most is úgy van, ha megállok a lépcsőfordulónál, már nem tudok továbbmenni.

Igen, láttam az interjú előtt!

Aki elmegy mellettem, az megáll. Én nagyon szerettem ide járni. Itt nagyon jó volt nekem. Kiemelten nagyon pozitív kapcsolatunk alakult ki Hunyady Zsuzsával, őt már említettem. Ez egy nagyon izgalmas folyamat volt, mert szigorúan szakmai kapcsolatként indult ez a dolog. Aki ismeri Hunyady Zsuzsát, tudja, hogy nem az a barátkozós fajta. Én mosolygok egyet-kettőt, ha nem úgy gondolom is, de ő aztán soha. És hosszú idő telt el, amíg az ember azt vette észre, hogy nem csak szakmáról beszélünk, hanem időnként másról is szó van. Ő, azt gondolom, az itteni életnek a legfontosabb szereplője. A többi kollégát is nagyon kedveltem.

³ A Budapesti Tanítóképző Főiskolán.

Egyet fogok most szóba hozni, mert az előbb a folyosón láttam az első emeleten a képét, és különlegesen felkavart. Szendrei Júliát említeném, akit nem tudok elfelejteni. A matematikus kolléga volt. Nagyon sokat jártam vele hospitálni. Hihetetlen sokat tanultam tőle az órák megbeszélésein. Még egy olyan embert nem ismertem, aki ennyire komolyan gondolta a differenciálást, tényleg tudta, hogy mindenki más, és tényleg tudta, hogy mindenkivel másképp kell bánni, és nem sajnálta az idejét. Mindent megtett a matematika megértéséért.

Szendrei Júlia az egyéni utak kitalálásában hihetetlenül kreatív. Azt gondolom, egy nagyon tehetséges nő volt a matematika tudományában is, de pedagógiában egészen különlegesnek találom. Úgyhogy én nagyon-nagyon örülök neki, hogy visszagondolhatok rá.



A munkáit még mindig ajánlom a továbbképzéseken a kollégáknak. Mind a két nagyobb könyvét, a differenciálást is, meg a másikat, az utolsót, a Gondolod, hogy egyre megy? című könyvét. Valóban, mikor a vizsgán beszélgetünk Róla, akkor kiderül, hogy még a könyvein keresztül is eléri a hallgatókat, a felnőtteket is, de hát ehhez ugye kellene egy kicsit segíteni, hogy népszerűbb legyen. Szendrei Júliától nagyon-nagyon sokat kaptam.

Neked nagyon nagy munkád volt abban, hogy az alapképzésre épülő mesterképzés választható lehetőség legyen, az ELTE TÓK-on végzett hallgatók számára. Egyrészt ki kellett találnotok a koncepcióját, másrészt létesíteni a mesterszakot.

Igen a Budai Képzőben az oktatást, az előadások és szemináriumok tartását 2007-ben fejeztem be. Nagyon érdekes dolog volt, hogy 2007-ben már megindult a Neveléstudományi mesterszak. Időközben az történt, hogy 2005-ben áttérve a Bolognára elindult egy olyan harc a pedagógiában, ami azzal volt kapcsolatos, hogy a Neveléstudományi mesterszaknak milyen speciális szakágai legyenek.

Az országos konzorciumnak, amely hét egyetemet foglalt magába, társelnöke voltam. Az elnöktársam Brezsnnyánszky László volt Debrecenből. Nekünk kellett, lehetett, vagy úgy fogalmazok, hogy nekünk volt módunk két éven át harcolni, és

befolyásolni, hogy milyen speciális szakágak lesznek a mesterszakon. 2007-ben lehetett pontot tenni e folyamat végére. Akkor megindult a neveléstudományi mesterszakon belül a Kora gyermekkor pedagógiája szakirány. Szeretném elmondani: az, hogy ez megvalósult, én úgy gondolom, egy neveléstörténeti tett. Mert gondolj bele, addig a tanítóképzés mindig zsákutca jellegű képzés volt, azaz annak, aki tovább akart tanulni, előlről kellett kezdenie a tanulmányait. Mindig mindent újra kellett kezdeni. Hiába találtak ki itt mindenféle belső szakirányt, meg mindenféle innovációt. Nem veszik tekintetbe sehol. Ebben, tanúsíthatom, Hunyady Zsuzsának nagyon elszánt küzdelme volt. Ő nagyon fontosnak találta ennek a zsákutca jellegnek a feloldását. Az külön szerencsém volt, hogy lehetőségem volt ebben mint társelnök segíteni. Akkor megtapasztaltam azt, milyen gögösek tudnak lenni az egyetemek. Sokféle mondat elhangzott. „Tanító végzettségű ne jöjjön oda, ne vegyük fel.” „Mit tud egy tanító?” „Ráadásul az óvónő, hohó, hát akkor eljuthat egy óvodapedagógus esetleg egészen a doktori fokozatig, hogy-hogy?”

Nagyon tanulságos volt! Na de, hát megvan a dolog, és ez volt az első szakirány, amelyik indult egyébként az országban, és mindenféle fanyalgás ellenére a mai napig látom, hogy ez az a szakirány, amelyre a legtöbben jelentkeznek. A legtöbben végeznek, és hát a legjobbak valóban már akár a doktoriig is eljuthatnak. Tehát ez egy nagyon érdekes időszak volt. Ez a folyamat 2005-től 2007-ig zajlott.

Ma már, ahogy bővül az ELTE TÓK palettája, születéstől 12 éves korig a gyerekekkel való foglalkozás szakértői lehetnek azok, akik a mesterképzésben részt vesznek. Ennek a szakiránynak a felelőse ez a Kar. A TÓK dolgozik rajta. Azt gondolom, nagyon jól meg van ez alapozva. Úgy tudom Serfőző Mónika lett Hunyady Györgyné utóda ebben a fontos feladatkörben.

Amennyiben a tanításról beszélünk, elmondanám, ebben a képzésben, a mesterképzésben is tanítottunk Hunyady Zsuzsával közösen Kutatásmódszertant. Jelenleg még egy óránk van, ahol együtt tanítunk, egy szabadon választható óra. Felveheti tanítójelölt is, jönnek is át a képzőből. De a tanítók mellett bármilyen szakos tanárjelölt felveheti, így nagyon érdekes, jó órák kerekednek. Ez az óra a fekete pedagógiával kapcsolatos. Ugyanakkor itt szeretném jelezni: ez tényleg a vége. Tehát ez olyan érdekes, hogy amibe 1984-ben belekezdtem az most gyakorlatilag elfogy. Ez egy ilyen dolog, úgy vagyok evvel, hogy egy vastag szál, nem is tudom, nem elporlad, hanem elvékonyodik. Hát ilyen, ennyi ideig tartott.

És milyen tapasztalataid vannak itt a mesterképzésben a tanítókkal és az óvókkal?

Nagyon jók, nagyon jók. Azt gondolom, hogy azokban a tanítóknak és óvóknak, akik veszik a fáradságot arra, hogy továbbtanuljanak, tovább gondolkozzanak, van egy hatalmas plusz.

Ők tudják, mi az, hogy gyerek, tudják, mi az, hogy iskola, tudják, hogy mi az, hogy probléma, tudják, hogy mit lehet csinálni. Én azt gondolom, hogy nagyon-nagyon jók a tanítók és az óvók, nem véletlenül a legjobbak mennek tovább doktorira. Úgy látom azt is, hogy az ELTE TÓK nagyon komolyan veszi azt, hogy a mesterszakra irányítsa a legjobb végzőseit, én úgy tudom, hogy nagyon figyeltek arra, hogy legyenek összejövetelek, megbeszélések a mesterszakra jelentkezők számára.

Azt is tisztázzuk, hogy mi ennek a mesterszagnak az értelme. Nagyon-nagyon jó dolog ez, egyetlenegy probléma van ugye, hogy praktikusán nem tudják érvényesíteni ezt a végzettségüket, mert nem olyanok a szabályozók. De azt kell mondanom, hogy ennek ellenére nem látom, hogy csökkenne a jelentkezők száma. Szeretnek a képzésre járni, amit meg is szoktak fogalmazni. Csuda jó, diákos szempontjaik vannak. Például, hogy nagy élmény, ha a szakirodalmak, a könyvek szerzőivel találkoznak. Hát nem is gondolták, hogy így néz ki XY tanár stb., stb.

Lényegében úgy élik meg, hogy a mesterszak folytatása az eddigi tanulmányaiknak – és hát mi is azt gondoljuk, hogy erről van szó. A képzés úgy van felépítve, hogy valóban újat jelentsen az ő számukra.

Nagyon-nagyon jónak gondolom a hallgatókat, és akkor azt szeretném mondani, hogy a mesterképzésben persze az esti tagozat is szerepel, és hát az meg, azt kell mondjam, frenetikus. Amilyen jók a nappaliak, az estiek még náluk is jobbak. Mert hiszen ők aztán tényleg a bőrükön érzik minden nap, hogy miről van szó. Ezt azért is szükséges hangsúlyozni, mert kevesebb időt töltenek ott, de amíg ott vannak, az olyan intenzív, olyan nagyon lehet látni azt, hogy erre milyen nagy szükség van. Sok dolgot felfrissítenek, elkezdenek gondolkozni, továbbviszik a gyakorlatba. Nagyon jó, úgyhogy én azt gondolom, jó dolog volt, ez a harc megértte.

Érdekesen összekapcsolódik az első néhány mondatod, a most elmondott mondatokkal. A képzés és a gyakorlat összefonódása. Ez gyönyörű szerintem. Azt szeretném kérni tőled, beszélj arról, mindannak fényében, amit most elmondtál, mi a jelentősége a tanítóképzésnek, az itt töltött időnek, a tanítójelöltekkel való munkának az életben?

Mi a jelentősége? Egyrészt, borzasztó jól éreztem itt magam. Különben sem szoktam olyanokat csinálni, amit nem szeretek. A legtöbb ember így van ezzel, de nekem szerencsém volt, hogy én ezt még figyelembe is vehettem az életem alakítása során. Nagyon jól éreztem itt magam. Személyesen és szakmailag egyaránt érezhettem, hogy egy kicsit előre tudom lendíteni a tanítóképzés ügyét. Ez talán azért van, ahogyan említettem az előbb, hogy inkább főiskola volt, mikor idejöttem, és én azt gondolom, azt tapasztalom, most már egyetemi szintű a képzés.

A másik, amit itt tanultam meg a gyakorlatban, hogy minden gyerek jön valahonnan. Az egyetemen nem úgy tanítom a pedagógiát, hogy a pedagógia 10 éves-től 18 éves korig szól. Látom és mutatom, hogy a 10 éves gyerek is jön valahonnan, az általános iskola alsó tagozatáról.

Az igazi pedagógia az, amikor meg tudjuk érteni, és meg tudjuk értetni, hogy akikkel dolgozunk, azok a diákok, valahonnan érkeznek. Azután valahová továbbmennek. A velünk való együttlét csak egy közbülső állomás. Azt gondolom, a szemléletem talán attól lehet egy kicsit globálisabb, hogy nem időszakokban gondolkodom, hanem a gyerekeket érintő összefüggésekben. Hála a pedagógusképzés teljes spektrumában való tanítási lehetőségeimnek.

Köszönöm szépen a beszélgetést!

Eszmecsere

Rovatszerkesztői bevezető

Fűzi Beatrix, Horváth László

A pedagógusok mentorálásában rejlő lehetőségeket az utóbbi évtizedben tudatosította a szakma. A mentorálás jelentős szerepet tölthet be a következő pedagógusnemzedék felkészítésében és a pályán lévők folyamatos szakmai fejlődésében. Vajon sikerül elérni, hogy a személyre szabott szakmai támogatás pályán tartsa a fiatalokat és csökkentse a súlyos problémákkal küzdő, gyakorló tanárok számát, emelje munkájuk színvonalát? Rovatunk szerzői ízelítőt adnak abból, miként válhat a mentortanárok tevékenysége az iskolai működés szerves részévé. Írásaik felhívják a figyelmet azonban arra is, hogy munkájuk hatékonyságát csökkentik többek közt a szabályozási hiányosságok, a pedagógusok munkaterhei és anyagi megbecsülése közti aránytalanság vagy a pedagógusok saját, belső ellenállása. Még ha jó gyakorlatok bemutatásával szolgálnak is a következő cikkek, több kérdés nyitott maradt: Milyen szabályozási környezet maximalizálhatja a mentortanárok munkájának eredményességét? Hogyan vonhatók be a nehézségekkel küszködő pedagógusok a mentorálási folyamatba? Várjuk Olvasóink véleményét, reflexióit az írásokra és a felvetett kérdésekre!

Kulcsszavak: tanárjelöltek mentorálása, gyakorló tanárok mentorálása, közoktatási mentorálás, mentorálás korlátai

The potential for mentoring teachers has been recognized by the Hungarian profession in the last decade. Mentoring can play a significant role in preparing the next generation of teachers and in the continuous professional development of experienced teachers. Is it possible to get personalized professional support to keep newcomers in schools and to decrease the number of experienced teachers with serious problems, to raise the quality of their work? Our authors demonstrate how the activities of mentor teachers can become an integral part of school operations. However, their articles also point out that the effectiveness of mentor teachers' work is reduced by, among other things, regulatory deficiencies, disproportions between teachers' workload and financial esteem, or mentees' own internal resistance. Even though the articles provide good practices, several questions remain open: What regulatory environment can maximize the effectiveness of mentor teachers' work? How can teachers with difficulties be involved in the mentoring process?

Keywords: mentoring of novice teachers, mentoring of experienced teacher, barriers of effective mentoring

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.3-4.07

Érted jöttünk, nem ellened

Szalai Gábor László

Szent Angéla Ferences Általános Iskola és Gimnázium

igazgatója

gabor@szentangela.hu

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.3-4.08

Közoktatási intézményben dolgozva természetesnek tűnik, hogy hatalmas erőfeszítéseket teszünk, amikor új diákok közösségbe illesztésén dolgozunk, tanulókat integrálunk, kezeljük az ebből fakadó konfliktusokat. Ezen tevékenységek közben értekezleteket tartunk, szaktanár és osztályfőnök közösen munkálkodik, bevonva a fejlesztőpedagógust, iskolapszichológust, szociális segítőt, és persze még folytathatnánk a sort.

Meglepő ugyanakkor, hogy ehhez képest mennyire szegényebb eszköztárral rendelkezünk egy kolléga megsegítésekor. Nem állítom, hogy intézményünkben ezt a fájó hiányt a tervszerű cselekvés eredményeképpen sikerült teljesen megszüntetni, de mára pedagógusaink a fenntartó jóvoltából nemcsak egy szemléletformáló és saját működésüket tudatosító képzésben vehetnek részt, vagy egy mentálhigiénés szolgálat segítségét vehetik igénybe, hanem két – egy kolléga és egy külső szakértő – mentor tanácsát is kikérhetik.

Sajnos, a lehetőségek megteremtése még korántsem elégséges, amit egy friss élményem is jól példáz. Megkértek ugyanis, hogy ősszel szakvizsgára készülő hallgatóknak tartsak iskolai gyakorlatot. Örömmel tettem eleget a felkérésnek, és megpróbáltam átadni azt az általunk képviselt szemléletmódot, amely egyre erőteljesebben épít az iskolai munkatársak közötti kooperációra. Számítottam ugyan rá, mégis megdöbbenett, hogy az ország különböző részeiből érkezett kollégák milyen nagymértékben egyetértettek abban, hogy a számos önként vagy kényszerből vállalt feladat jelentette túlterheléssel egyedül, magányosan kell megküzdeniük. Eközben a támogatás sokszor a közvetlen környezetben is elérhető lenne, mégis kihasználatlan marad.

Úgy gondolom, ez a „magányos harcos” szerep valóban jellemző ránk, pedagógusokra, amiben megerősít minket, hogy időnk túlnyomó részét valóban „egyedül töltjük a diákokkal”. Ebből következően válik lételemünké az is, hogy nekünk

mindig igazunk van, hiszen általában a tanulóknál szélesebb körű ismeretekkel rendelkezünk.

Ez így természetesen semmiképpen sem tudományos értékű megállapítás, sokkal inkább sommás vélemény, de eddigi tapasztalataim alapján ez a két tényező nehezíti meg leginkább a segítségkérést, tesz minket zárttá mások véleménye, tanácsa iránt.

Pedig erre az együttműködésre sokaknak szüksége lenne. Öröndetesnek tartom a tényt, hogy az osztatlan, kétszakos képzésben részt vevő hallgatók lényegében egy gyakorlati évet töltenek az intézményekben (és azt is, hogy ez beleszámít a gyakornoki idejükbe). Emellett azonban jól látható, hogy munkavállalóként is igénylik a segítséget. Nem feltétlenül a módszertani, pedagógiai ismeretek terén, hanem például a tanári szerepben való eligazodás, váratlan pedagógiai szituációkra való reagálás tekintetében. De akár életvezetési kérdések is felmerülhetnek, hiszen egy kezdő tanárnak sokszor nehézséget okoz a magánélet és a heti húsz tanórára való lelkiismeretes felkészülés közötti egyensúly megteremtése.

Segítségre azonban nemcsak ez a csoport szorulhat. Ugyanúgy gondban lehet az a tapasztalt kolléga, aki másik intézményből kerül hozzánk, és éppen csak ismerkedik az iskola ethoszával, alapvető dokumentumaival, hagyományaival, szokásrendszerével. Még érdekesebb, amikor valaki hosszabb szünet után tér vissza a tanításhoz, miközben az általa korábban jól ismert intézmény haladt tovább a saját útján, és 5–10 év távlatából már nehéz a korábbi tapasztalatokra támaszkodni. Mások a kiegészítésnek azon a fokán állnak, ahol még egy-egy új impulzus is sokat segíthet a folyamat visszafordításában.

Egy kórház sürgősségi osztályán bizonyára tudnák, hogyan osztályozzák a „sebesülteket”, kinek milyen kezelésre van szüksége, ki várhat a sorára. Egy intézményvezetőnek azonban még ahhoz is komoly erőforrások kellene, hogy egyáltalán felismerje, kinek van szüksége segítségre, de utána is főhet a feje, amikor a továbblépés irányát kell meghatározni. Általában ekkor szokott képbe kerülni egy mentortanár, akit széles spektrumú antibiotikumként terveznek bevetni (és ha szerencséje van, a pedagógusok immunrendszere nem ellenőrként azonosítja őt, és kezdi meg ellene azonnal a védekezést).

Azért is csábító lehet ez a megoldás, mert viszonylag még ehhez a legkedvezőbbek a körülmények. Az emelkedő anyagi juttatások reményében minden tantestületben vannak, akik harcba szállnak a mesterpedagógusi minősítésért, és gyakorlatvezető mentortanárnak lenni talán még a jobb lehetőségek közé tartozik.

Emellett az állam normatív támogatásban is részesíti azokat az intézményeket, amelyek mesterpedagógust foglalkoztatnak, bár az ezzel járó órakedvezményt az iskolának kell megoldania.

De mi legyen, ha nem csupán „megúszós” megoldásként szeretnénk ehhez az eszközhöz folyamodni? Mitől lesz sikeres egy iskolai mentorrendszer? Nem vagyok biztos abban, hogy erre általánosan használható jó választ lehetne adni. Sőt, tapasztalataim szerint legtöbbször nem valamilyen eljárás, technika hangzik el megoldásként, hanem az válik kulcskérdéssé, hogy ki alkalmas a fentebb felsorolt csoportokkal való sikeres együttműködésre. És itt elsősorban nem a szakmai felkészültségre, a mentortanári tapasztalatra gondolok, inkább az emberi tényezőkre. Ahogy ugyanis egy diák sokkal eredményesebb lesz, ha a tanárával szemben pozitív attitűdökkel rendelkezik, ugyanúgy a mentortanárnak is közös hullámhosszt kell találnia mentoráltjával. Annál is inkább, mert sokszor az adott kolléga legbensőbb meggyőződéseivel (avagy leginkább elfojtott kételyeivel) kell szembenéznie, és a probléma nagyságával arányosan növekvő távolságot leküzdenie.

Ebből fakadóan hasznos lehet, ha egy intézményben több mentortanár is van. Saját praxisomban is előfordult, hogy a mentorálás alatt álló pedagógus nem találta meg a hangot pártfogójával, de új lendületet kapott egy másik kollégával való együttműködésnek köszönhetően.

Ahogy említettem, nálunk egy külső és egy belső mentor is dolgozik. Előbbi teljes felméréssel kezd, elbeszélget a pedagógussal, órákat látogat, és minden diákcsoporttal kérdőívet töltet ki. Ezután közli észrevételeit a vizsgált féllel, és – amennyiben szükséges – felajánlja a mentorálási folyamatban való részvételét. Ez azonban csak önkéntes lehet, még akkor is, ha a vizsgálat eredményeinek sarokpontjairól az intézményvezető is értesül, és szemöldökét összevonva néz a segítséget elutasító pedagógusra.

Belső mentorunk öt éves mentorprogramját hajtja végre, ennek megfelelően tervezetten von be újabb és újabb kollégákat a folyamatba, és az egyes csoportokat egy rájuk szabott folyamaton visz végig. Ebbe körön kívülről szintén csak önkéntesen lehet bekerülni, ahol a mentorálás klasszikus elemei kerülnek terítékre.

Magam tapasztalom, hogy mindkét módszer eredményes lehet, noha a szereplők között nincs alá-fölé rendeltségi viszony. Így viszont a mentortanár legerősebb eszköze az a precíz helyzetkép, amely pontos tükröt tart a mentorált elé, erősségei felfedezésével „megemeli” az adott pedagógust, ugyanakkor elkerülhetetlenné teszi a hibáival való szembesülést is. Utóbbi esetben ugyan először gyakran találko-

zom a tagadás jelenségével, a módszertan megkérdőjelezésével vagy egyéb kifogásokkal, később azonban mindez általában együttműködésbe fordul át (bár legtöbbször a másik mentorral). Ez természetesen kívánatossá teszi a mentorok szoros együttműködését is.

A tanárhány ellenére is felmerülhet, hogy minek vesződni mentorálással, amikor az intézményvezetőknek lehetősége van „posztra is igazolni”. Talán még meg is fontolnám ennek az állításnak az igazságtartalmát, ha nem hinném, hogy a mentorálás könnyen túlmutathat önmagán. Egyrészt jó üzenetet hordozhat a közösség számára, amely egyik tagját sem hagyja hátra (bár azzal az illúzióval is érdemes lenne leszámolni, hogy mindegyik pedagógus megmenthető). Másrészt nemcsak egy-egy kolléga fejlődését segítheti, hanem első pozitív tapasztalatként, „kapudroggá” válva hozzájárulhat a segítségadás és a segítség elfogadása kultúrájának kialakulásához. Ez a megosztás pedig sokat szelídíthet azon a szakmai, intézményi hierarchián, amely esetenként megnehezíti a személyes és/vagy iskolai fejlődést.

Ezek persze nem szükségszerű következmények, inkább elvárások, remények. Ám ha csak egy részük is beteljesül a mentortanároknak köszönhetően, már érdemes sokkal tudatosabban gondolkodnunk az ő szerepükről és rendszerben elfoglalt helyükről.

A mentorálásban rejlő lehetőségek és kihívások

Molnár Krisztina

Szinyei Merse Pál Gimnázium intézményvezető-helyettese
Szinyei Merse Pál Gimnázium
molnar.krisztina@szinyeigimibp.hu

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.3-4.09

A Budapest VI. kerületi Szinyei Merse Pál Gimnázium már több évtizede fogad hallgatókat rövid, illetve hosszú tanítási gyakorlatra. Kapcsolatunk először informálisan indult az ELTE-vel, amikor felkérték egyik kollégánkat, hogy egy biológia-kémia szakos hallgatót mentoráljon. A kapcsolat később hivatalossá vált, sőt kapcsolatrendszerünk kiszélesedett, és ma már a Károli Gáspár Református Egyetemen és a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen is együttműködünk partnerintézményként hallgatóik iskolai gyakorlatainak lebonyolításában.

Az egyetemekkel való szoros együttműködést az iskolavezetés fontosnak tartja egyfelől, mert sok diákunk tanul tovább ezekben az intézményekben, másfelől, mert felelősséget érzünk a következő tanárgeneráció minél teljesebb felkészítése, pályaszocializációja, pályán tartása iránt. Nem titkolt szándékunk, hogy saját iskolánk tanárutánpótlását legalább részben fiatal pályakezdekkkel oldjuk meg. Így a tanárjelöltekkel való foglalkozás összefonódott jövőbeni kollégáink kiválasztásával, felkészítésével, és a mentorálás mára iskolai életünk meghatározó elemévé vált. Az alábbiakban szemléletünk és gyakorlatunk néhány alapvető elemét mutatom be, továbbá kitérek a nehézségekre, amelyekkel szembesülünk, és amelyekre megoldást keresünk.

A mentorálást, a tanárjelöltek megismertetését az iskolai élet valóságával nem formális feladatnak – körbevezetésnek, tapasztalatmegosztásnak – tekintjük, hanem a tanári szemlélet, szerep és tevékenység színvonalát meghatározó lehetőségként. Személyre szabott folyamatként értelmezzük, amelynek során a tanárjelöltet a személyiségével harmonizáló szemlélet és gyakorlat kialakításában szükséges támogatni. Ennek szem előtt tartását és az együttműködés tartalmas, fejlesztő voltát azzal is igyekszünk biztosítani, hogy a mentorálás koordinálása intézményvezető-helyettesi szinten és hatáskörben valósul meg, és a felelős intézményvezető-helyettes maga is mentortanári szakiránnyal rendelkező mesterpedagógus.

650 nappali tagozatos tanulói és 65 fős tantestületi létszámú iskolánk félévente átlagosan 10-12 tanárszakos hallgatót fogad különböző gyakorlatok teljesítésére. A mentorálási tevékenységre a kollégák nyitottak voltak, bár az első esetekben még sem a feladat jelentette megterhelésre, sem a szakmai kihívásokra nem voltak teljesen felkészülve. Az iskola vezetősége kezdetben a megfelelő szakértelemmel és kiváló emberi kvalitásokkal rendelkező kollégákat kérte fel a feladatra. A gyakorló hallgatók létszámának növekedésével a szakszerű mentorálás biztosításához szükség volt arra, hogy a tantestület mentorálásba bekapcsolódó tagjai mentortanári végzettséget szerezzenek. Jelenleg négy mentortanári szakiránnyal rendelkező mestertanárunk van, továbbá a szakvizsgázott pedagógusok közül is több mint tíz kolléga mentortanári végzettséggel rendelkezik. A mentorálásba folyamatosan kapcsolódnak be újabb tanárok, és folyamatosan szereznek gyakorlatvezető mentortanár szakirányú szakvizsgát. Tanulmányaikat az intézmény például vizsgára készüléskor szabadnappal támogatja. Iskolánk profiljának, értékrendjének megfelelően a hallgatókkal való foglalkozás a kollégák számára vonzó feladattá vált, és a szakmai elismerés mellett – az egyetemekkel megkötött szerződéseknek megfelelően több-kevesebb – anyagi elismerésben is részesülnek.

Mentorálási szemléletünk és bánásmódunk alapja, hogy a tanárjelölteket az első perctől fogva partnernek és a tantestület tagjainak tekintjük. Ezért a hozzánk érkező hallgatókat az intézmény vezetősége fogadja, az iskola bemutatását, bejárását is a vezetőség egyik tagja vezeti. A támogatásukra felkért mentortanárral ezt követően ismerkednek meg. A hallgatók már augusztusban, az alakuló értekezleten részt vehetnek, ahol bemutatjuk őket, illetve bemutatkoznak a tanári karnak. A tantestület életébe való bekapcsolódást segíti, hogy a mentortanárok hozzájárulásával iskolai programokba vonjuk be a tanárjelölteket: részt vesznek a gólyavacsorán, lehetőséget kapnak, hogy velünk táncoljanak a szalagavatón a tanártáncban, a halloween partynak, a farsangnak maguk is aktív résztvevői. A tanárjelölt nem kizárólag egy adott mentortanár hallgatója, hanem a tantestület tagja. A tantestület tagjai örömmel veszik, hogy olyan fiatalok vannak közöttük, akik maguk is tanárok akarnak lenni, támogatásukba szívesen bekapcsolódnak.

A tanárjelöltek között keresve a lehetséges munkatársakat, nem csak az egyetem hivatalos elvárásai szerint kísérjük figyelemmel a hallgatókat a gyakorlati idő során. A gyakorlatvezető mentortanár és az adott munkaközösség véleményét kikérve figyelhetünk fel azokra, akikből később a Szinyeiben tanító tanár válhat. Szívesebben dolgozunk olyan új kollégával, akit már hallgatóként megismertünk,

és az intézmény hagyományai, értékei, szabályai szerint szocializálódott, hiszen ők már beilleszkedtek, fél szavakból is megértjük egymást, és néha az idősebbeket meghazudtoló az iskolához való kötődésük. Jelenleg is több ilyen fiatal kollégánk van.

Aktuális dilemmánk, hogy miközben intézményi szinten komoly erőforrásokat mozgósítunk annak érdekében, hogy a tanárjelöltek mentorálása, felkészítése magas színvonalú legyen – és a visszajelzések szerint ezt el is éri –, a tehetséges fiatalok pályán tartásában kudarccal is szembesülünk. Példa lehet erre az a pályakezdő tanár kollégánk, aki nálunk gyakorolt, majd iskolánkban kezdett el dolgozni, végül mégis elhagyta a tanári pályát. Ennek oka az volt, hogy aránytalanul nagyra érezte a munkaterheket, a felelősséget (a kötelező óraszám mellett portfóliót írni, rendszeresen helyettesíteni, iskolai programokon részt venni, osztályfőnök-helyettesként helytállni), és szerénynek a fizetést, amelyből nem tudta lakhatási és megélhetési költségeit finanszírozni a szülei támogatása nélkül. Számításai szerint hetente több mint ötven (!) órát dolgozott 140 ezer forintért. Jelen pillanatban is két kezdő kolléga fontolgatja a pályaelhagyást hasonló okokból. Komoly veszteség olyan tehetséges tanárok távozása, akik mind a pálya, mind az iskola iránt elkötelezettek. Hangsúlyozom, hogy nem másik intézménybe mennek, hanem a tanári hivatást adják fel valami jövedelmezőbbért! Mit tehetnek a mentortanárok, intézményvezetők, ha a pedagóguspálya a kezdők számára nem biztosít megélhetést?

Nehézséget jelent, hogy a partnerintézményi mentortanárok teljes óraszámában tanítanak, kevés az idejük a felkészülésre, a hallgatói órák látogatására, és az egyéb mentorálási feladatokat a szabadidejük terhére oldják meg, mert így tudnak saját igényeinek, elvárásainak megfelelni. A jelenlegi túlterhelés viszont a kiegészítő veszélyét erősítheti. Milyen modell válhat a kiegészítő mentortanárokból?

A nehézségek és a pályaelhagyások kudarca személyesen is megérint, és felmerül bennem a felelősség kérdése. Mit tehetnénk a mentortanárok lelki egészségének megőrzéséért? Mit tehettem volna mint mentortanár, mint intézményvezető-helyettes, hogy tehetséges kollégákat ne veszítsünk el? Hogyan tartsam ébren a lelkesedést magamban és mentortanár társaimban a folytatáshoz?

Az intézmények és a mentortanárok befektetett munkája akkor térülhet meg, ha munkájukat elismerik. Itt nem csak az anyagi ellentételezésre gondolok, bár az is fontos. Munkánk minőségét jelentősen növelné és a mentortanárok kiegyensú-

lyozottságához jelentősen hozzájárulna, ha partnerintézményként is megkaphatnánk a gyakorlóiskolák számára a törvény által biztosított órakedvezményeket.

Amíg a külső körülmények vonzóvá válnak, addig a sikereinkre kell támaszkodunk, abból töltődünk fel. Mit jelent a siker mentortanáraink számára? Amikor mentoráltja meghívja a diplomaosztójára mint egyedüli külsőt a közvetlen családtagjai mellé. Amikor a pálya annyi szépségével sikerül megismertetni a tanárjelöltet, hogy a nehézségek ellenére marad. Amikor már a portfólióját írja a Pedagógus II. kategóriába kerüléshez, és a mentorától kér szakmai véleményt, támogatást. Amikor már ő is felkérést kap mentorálásra, és mentorát kéri fel, hogy útmutatást adjon.

Szemle

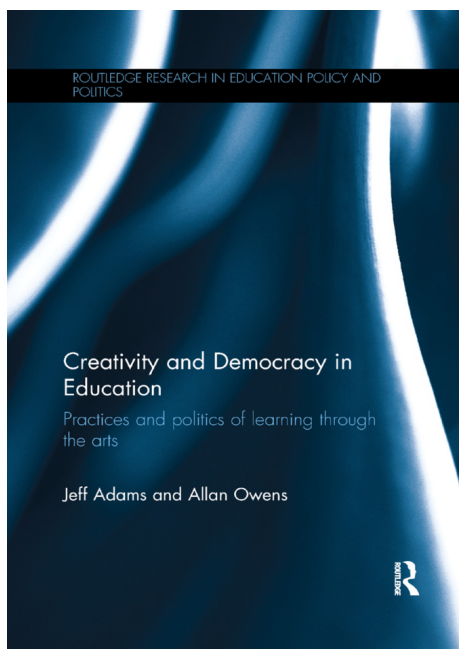
Kreativitás és demokrácia az oktatásban

Eszes Fruzsina

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet doktorandusza
e-mail: eszes.fruzsina@ppk.elte.hu

Adams, Jeff – Owens, Allan (2017): Creativity and Democracy in Education: Practices and Politics of Learning Through the Arts. Routledge, London. p. 153.

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.3-4.10



Az Európa 2020 stratégia célkitűzései alapján a 2014 – 2020 közötti időszakra vonatkozó Erasmus+ program kiemelt területeihez kapcsolódóan a nemzetközi szintéren és hazánkban is olyan fogalmak kerültek az oktatásügy fókuszába, amelyek mentén a globalizáció és a gyorsan változó világ kulturális, társadalmi és politikai kihívásaira újfajta nézőpontból, újszerű megoldási módokon és formákban születhetnek érvényes válaszok. A 21. századi kompetenciák fejlesztéséhez kapcsolódóan – különösen az oktatásra társadalomformáló és stratégiai ágazatként tekintő rendszerekben – egyre fontosabb oktatási célként jelenik meg a kreativitás fejlesztése, valamint a demokráciára nevelés.

Művészetek, kreativitás és demokrácia: Három kulcsfogalom, három olyan terület, amelyek szinergikus kapcsolatának feltérképezésére az utóbbi években egyre több rövid- és hosszútávú projekt jött létre. És a folyamat nem áll meg. Új egyetemi kurzusok, nemzetközi együttműködési programok, nyári táborok, konferenciák és továbbképzések mellett számtalan egyéb kezdeményezés indul az oktatás, a kreativitás fejlesztés, a demokráciára nevelés és a művészetek egymásra ható viszonyára épülve és azt vizsgálva.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézete, 2019 tavaszán, egy hároméves Erasmus+ program keretében megvalósuló *ReCreaDe Reimagining Creative Democracy* elnevezésű együttműködési projekt első nemzetközi eseményének adott otthont. A tíznapos Intenzív Programra nyolc országból, nyolc egyetemről, közel 50 résztvevő érkezett, hogy különböző workshopokon és feladatokon keresztül együtt gondolkodjanak a demokrácia és a diverzitás oktatásban betöltött szerepéről, jelentőségéről.

Az Intenzív Program egyik kiemelkedő eseményét, a résztvevő hallgatók körében nagy népszerűségnek örvendő kreatív dráma workshopot a Chesteri Egyetem elismert drámapedagógusa, a Neveléstudományi és Művészeti Kar oktatója, a következőkben ismertetett könyv egyik szerzője, Allan Owens vezette.

Szerzőtársa, Jeff Adams a Chesteri Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjának vezetője, egyetemi tanár. Emellett mindketten alapítói a RECAP (Research into Education, Creativity and Arts through Practice) nevű szervezetnek, amelyben a kreativitás és a művészetek tanulásra és oktatásra ható erőiről végeznek gyakorlatalapú kutatásokat nemzetközi együttműködésekben, formális és nem formális oktatási tevékenységeken keresztül.

A *Creativity and Democracy in Education* című könyv a RECAP elmúlt közel egy évtizedében megvalósult nemzetközi kutatásai közül mutat be néhányat, olyan kortárs esettanulmányokból vett példákon keresztül, mint a japán alkalmazott dráma, a palesztin tanárképzés, vagy a Room 13 néven ismertté vált skót kortárs művészeti gyermekcsoport működése.

A demokratikus pedagógiai gyakorlatok kutatásának és kialakításának folyamata hosszú múltra tekint vissza a mainstream oktatáspolitikában. Jeff Adams és Allan Owens könyve a kreatív művészetek szerepét és jelentőségét a társadalmi igazságosság és a demokratikus oktatás nézőpontjából elemzi. A szerzők a kreativitás fogalmát, annak elméleti, történelmi és metaforikus vizsgálatát különböző nemzetközi kontextusokba ágyazva tárják az olvasók elé. Az egyes fejezetek a demokratikus kreativitás különböző modelljeinek és azoknak a kulturális viszonyoknak a kapcsolatát elemzik, amelyben létrejöttek.

A bevezetőben a szerzők áttekintést adnak a könyvben szereplő kulcsfogalmakról, a különböző kreativitásértelmezésekről és -modellekről. Az eltérő formában, eltérő elméleti modellek alapján megvalósuló helyi gyakorlatokban – a különbözőségük ellenére is – sok hasonló vonás azonosítható a létrejöttüket meghatározó társadalmi, kulturális és politikai kontextus vizsgálata során. Mivel a

kreatív gyakorlatok típusa, értelmezése és megvalósulási módja gyakorlattól és kultúrától függően széles repertoárt mutat, emiatt a diverzitás miatt, szinte minden projekt integrált részeként megjelenik egyfajta speciális és egyedi fogalom meghatározás, jelentésteremtés.

Maga a kreativitás kifejezés igen elcsépett és megkopott lett annak következtében, hogy egyre több nehezen meghatározható ideológia használta önmaga definiálására. Emiatt sokáig gyanakvással tekintettek a kreativitás elméletére a demokratikusnak korántsem mondható hagyományokra épülő oktatási rendszerek. Az áttekintésből ugyanakkor világosan látszik, hogy a kreativitást csak történelmi kontextusban lehet értelmezni, amely az adott helyen, adott időben fennálló társadalom szerkezetéből és annak állapotából, valamint az adott hatalom berendezkedési jellegéből eredeztethető, ennek fényében tehát mindig is politikai és kulturális jellemzők viszonyából épül fel.

A második fejezet a relációs és kritikai kreativitás témakörét járja körbe Nicolas Bourriaud „reláció-esztétika” definíciója, illetve az „essenciális” multikulturalizmusról és a globalizmus szabványosító és homogenizáló tendenciáiról alkotott nézetei mentén. A művészetek és a demokrácia közösségi és együttműködésre alapuló természetének feltárásával és párhuzamba állításával megalapozottá válik a művészetek egyre hangsúlyosabb szerepe a demokráciára nevelés gyakorlatában. Vannak azonban olyan elméletek is, amelyek a relációs nevelést – mint a kortárs művészet és oktatás világában megjelenő jelentős oktatási formát – a társadalmi interakció és az interszubsjektivitás szinonimájaként értelmezik. Az együttműködésre épülő kreatív gyakorlatokról folyó elméleti nézetkülönbségeket a szerzők a multikulturalizmus, a globalizmus és a neoliberais ideológiák viszonyában igyekeznek felfejteni.

A kötetben bemutatott esettanulmányok – bár az alkalmazott drámapedagógiai módszerek és tevékenységek tekintetében hasonlóak – az eltérő kontextusnak köszönhetően rendkívül színes képet festenek a kreativitás értelmezésének lehetőségeiről.

A pedagógusképzés perspektívájából nézve igen tanulságos a palesztin tanárképzés megújítását célzó többéves brit – palesztin együttműködési projektsorozat egy állomását bemutató fejezet. A konkrét esettanulmány részletei mellett – amelyben különböző művészeti alkotásokból kiinduló, metaforákra és a kollektív képzelet aktivizálására épülő tanítási drámafoglalkozást ismerhetünk meg – betekintést kapunk a projektben résztvevő szervezetek kooperációjának nehézségeibe

is. Az egészen speciális történelmi, társadalmi, politikai és katonai kontextus, az együttműködésben résztvevők eltérő kulturális szocializációja, valamint az oktatás egészéről, a tudásról és a tanulásról való elképzelések különbözősége miatt a kutatási folyamatban ciklikusan visszatérő feladatként jelentkezett a fogalmak újra definiálása, a kutatás újra konceptualizálása. A projekt komplex háttere és az együttműködés sajátossága – a kutatásban megfogalmazott konkrét fejlesztési célokon túlmutatva – az egyes résztvevő szervezetek számára is újabb tanulási folyamatot generált, kiszélesítve a szabadságról, az autonómiáról, valamint a kritikus reflexióról mint az elnyomással szembeni konfrontáció lehetőségéről való gondolkodást.

Dewey és Bourdieu demokratikus oktatásról, demokratikus állampolgárságról, valamint a progresszív oktatásról vallott nézetein keresztül megismerkedünk a Skóciából induló, mára már nemzetközi hálózatként működő Room 13 elnevezésű kreatív gyakorlattal, amelyben a kortárs művészeti tevékenységekre épülő autonóm kreatív tanulási forma egészíti ki a hagyományos formális oktatást. Ehhez kapcsolódóan a kreatív tanulás intézményi feltételeiről is rövid áttekintést kapunk.

A kötetben egy brit – japán hosszútávú nemzetközi együttműködésben megvalósított – az alkalmazott színházi módszereket középpontba állító – projekt segítségével képet kapunk az oktatás és a kreativitás, a művészetek és a politika kapcsolatáról a japán felsőoktatásban. A fejezet egy részvételi színházi formában feldolgozott esetet mutat be, amely az egyéni és a közösségi érdekek és nézőpontok egymásra ható alakulását tanulmányozta.

Az előítéletek feltárásának és megváltoztatásának különböző kreatív gyakorlatokkal történő lehetőségeit vizsgálja az európai utazó cigány kultúrával és közösséggel foglalkozó kutatásokra épülő esettanulmány. A diákokat, tanárokat, kormányzati vezetőket és politikusokat célcsoportként megszólító kreatív gyakorlatban egy, a drámapedagógia eszköztárából vett módszer alkalmazásával a gyakorlatvezetők egy képzeletbeli világ felépítése után valós problémák elé állították a résztvevőket, akik így a képzeletbeli helyzeteken keresztül szerzett tapasztalataikat tudták ütköztetni előzetes nézeteikkel, általánosító sztereotípiáikkal. Az eset jól példázza a kreatív művészetek tanulási folyamatokat támogató szerepét, valamint a kreatív beavatkozások társadalomformáló és érzékenyítő erejét.

A szerzők az utolsó esettanulmányban a formális oktatási intézményektől eltávolodva egy szélesebb kontextusban, a különböző szervezetek és az üzleti élet világában vizsgálják a kreativitás értelmezését és szerepét.

Jeff Adams és Allan Owens könyve kísérletet tesz annak elemzésére, hogy hogyan maradnak fenn a demokratikus oktatási modellek a neoliberalizmus hegemóniájában, és hogy miként reagálnak a művészetekből kiinduló új pedagógiai gyakorlatok az oktatás világában is egyre inkább megjelenő piacosodásra és vállalati szemléletre. A mai modern oktatás meghatározó alapkérdéseinek, a demokratikus állampolgárság és igazságos társadalom témáinak kreatív művészeti gyakorlatokon keresztül történő feldolgozásával, a kötet hasznos olvasmányként szolgálhat pedagógusoknak, oktatáskutatóknak, egyetemi oktatóknak, különösen a művészetek és a kreativitás, a demokratikus tanulás, a tanárképzés és az oktatáspolitikai, valamint ezek összefüggései iránt érdeklődőknek.

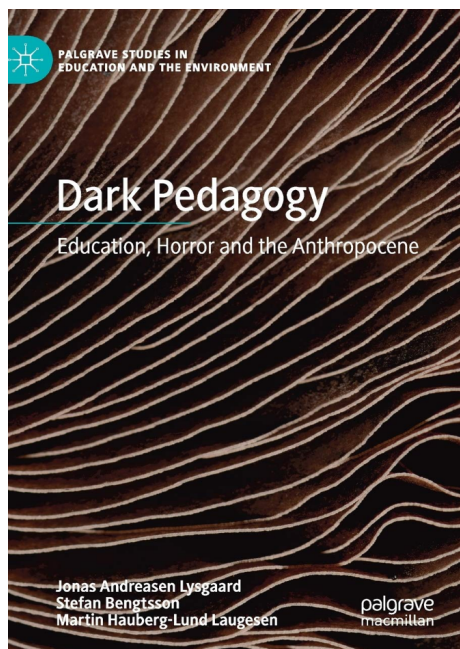
Furcsa realizmus, spekulatív pedagógiai fordulat

Vályi Péter

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
doktorandusza
valyipeti@gmail.com

Lysgaard, J. A., Bengtsson, S., & Laugesen, M. H.-L. (2019). *Dark pedagogy: Education, horror and the anthropocene*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19933-3>

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.3-4.11



A recenzió a *Dark Pedagogy, Education, Horror and the Anthropocene* című 2019-es kiadású oktatásfilozófiai tanulmánygyűjteményt ismerteti, mely az antropocén témájában zajló diskurzusban helyezhető el.

Kárász (2015) környezeti nevelésre vonatkozó történeti áttekintéséből kiderül, hogy a környezetpedagógia a maga eszköztrendszerén belül mindig igyekezett többé-kevésbé időben reagálni a tágabb társadalmi és tudományos diskurzusok generálta nagy paradigmaváltásokra. Századunkban azonban kibontakozóban van egy olyan humán tudományos áramlat, amely a globális válsággal párhuzamosan alapvető jelentésválságról is beszél az antropocentrizmussal szemben gyakorolt kritikán keresztül. Ez a diskurzus megteremti annak a lehetőségét, hogy az eddig sziklaszilárdnak vélt fogalmak, mint például a fenntarthatóság, a természet, az ember, a cselekvőképesség, a pedagógia, a nevelés újratárgyalásra-újragondolásra kerülhessenek. A kötet szerzői ennek függvényében arra a kérdésre adnak választ, hogy a folyamatban lévő ökológiai, klimatológiai, környezeti válság miként befolyásolhatja a pedagógiáról való gondolkodást.

A recenzióban elsőként a mű, illetve a szerzők bemutatására térek ki, ezt követően a kötet fő fogalmainak, filozófiájának ismertetése következik. Az utolsó be-

kezdésben a kötetben vázolt pedagógiai kérdések és jelenségek már tapasztalható és várható hatásainak bemutatására teszek kísérletet.

A könyv tartalmi áttekintése

A kötet elemzése során vizualitás irányából a tartalom felé haladva, megállapíthatjuk, hogy a borítója, továbbá a sötét pedagógia szimbóluma (Cthulu, Hórusz szeme) előrevetíti a tartalmat. A könyv borítójára, szimbólumára vonatkozó email-es megkeresésre a szerzők a következő választ adták: A borítón látható hullámzás végtelen, organikus, befejezetlen, alkalmas a sötét pedagógia furcsa valóságról alkotott koncepciójának kifejezésére. A tanulmánygyűjtemény angol nyelven, a Palgrave Macmillan kiadó gondozásában jelent meg Svájcban 2019-ben, egyéb fordításban nem olvasható. A kötet egy környezet- és fenntarthatóság pedagógiájával foglalkozó szaktudományos sorozat a Palgrave Studies in Education and the Environment keretein belül került kiadásra, amely a szakterület jövőbeli kérdéseire kíván alternatívákat szolgáltatni. A kiadvány hét egymásra épülő elméleti tanulmányt tartalmaz, amelyek közül az első, mint alapozó tanulmány *Introduction: Living in Dark Times* (Lysgaard – Laugesen – Bengtsson, 2019, 1–22. o.) deklarálja a kötet szerzőinek céljait, a pedagógiával szembeni kihívásokat, továbbá tisztázásra és definiálásra kerülnek a kötet meghatározó fogalmai. A további hat tanulmány két fejezetben elrendezve olvasható. Az első fejezet, *The Horror of Education* (Lysgaard és mtsai, 2019, 23–86. o.) egy-egy tanulmányt tartalmaz a három szerzőtől, amelyek külön-külön részletesen kitérnek a sötét pedagógia alapvetéseire és úgynevezett háromágú pszichológiai mezőjére (tagadás-örület-halál). A második fejezet *Towards to a Dark Pedagogy* (Lysgaard és mtsai, 2019, 87–159. o.) az első fejezetben bemutatott alapvetések mentén a sötét pedagógia három lehetséges irányát, értelmezését mutatja be. A kötet tanulmányai szakirodalmi szintézisek, amelyek során a három szerző kortárs filozófiai, oktatásfilozófiai, természettudományos narratívákat egymásmellé helyezve hozza létre a sötét pedagógia sajátos nyelvezetét és annak tartalmi elemeit. A kötet nyelvezete a *mash up* építkezési módból kifolyólag meglehetősen bonyolult, az egyes területek közötti dinamikus mozgás mindvégig jellemezi a szövegeket. Lévén, hogy a tanulmányok által keretezett pedagógiai koncepció a kortárs filozófia speciális, spekulatív realista irányzataira támaszkodik, megköveteli ezen irányzatot képviselő gondolkodók műveinek, főbb elméleteinek mély és értő ismeretét. A tanulmányok bibliográfiája alapján a felhasznált filozófiai források rövid kivonata a következő:

Object Oriented Ontology- A new theory of everything (Harman, 2016), *Weird Realism: Lovecraft and Philosophy* (Harman, 2012), *After finitude, An Essay on the Necessity of Contingency* (Mellisaux, 2006), *The Ecological Thought* (Morton, 2010), *Hyperobjects, Philosophy and Ecology after the End of the World* (Morton, 2013), *In the Dust of this Planet* (Thacker, 2011), *After Life* (Thacker, 2010), *Nihil Unbound: Enlightenment and Extinction* (Brassier, 2007).

A terjedelem ellenére nagyívű teoretikus munkát reprezentáló kötetről van szó, amely nem fogalmaz meg konkrét javaslatokat a gyakorlatra vonatkozóan és nem tartalmaz empirikus kutatási eredményeket.

Szerzők

A svéd és dán származású szerzők a pedagógiai kutatás területén dolgoznak, ezen belül is a környezeti és fenntarthatóságra nevelés területén belül folytattak kutatásokat az elmúlt években. Jonas Andreasen Lysgaard a Danish School of Education kutatója, szakterülete a klímaoktatás és az oktatásfilozófia. Stefan Bengtsson a svéd Uppsala Universitet munkatársa, kutatási területe a didaktika és a fenntarthatóság pedagógiája. Martin Hauberg Lund-Laugesen svéd kutató, szakterülete a kultúratudományok. A *Dark Pedagogy* 2019-es kiadását megelőzően a szerzők több tanulmányt is publikáltak a pedagógia és a spekulatív, illetve a tárgyorientált filozófia kapcsolatainak témakörében.

A könyv központi fogalmai

Antropocén

Az antropocén eredetileg egy természettudományos, azon belül is geológia területére alkotott terminus, amely a 2000-es években vált közismertté Paul J. Crutzen légkörkémikusnak köszönhetően (Horváth, Lovász és Nemes, 2019). Az antropocén, magyar fordításban 'az ember kora', vagy 'új emberi kor' eredetileg egy új, a holocént váltó földrétegtani, földtörténeti kifejezés, amelynek kezdete jelen állás szerint 1945-1950-re tehető (Crutzen, 2019). A terminus bevezetését az emberiség geológiai léptékű fizikai tényezővé válásának ténye indukálta. Ennek eredménye egy közel 200 éve tartó globális környezetformálás lett, amely egy antropogén réteget hozott létre a talaj felső rétegében, illetve a bolygó légkörében, amelyek a becslések szerint az emberiség esetleges eltűnését követően emlékműként maradhatnak fent (Crutzen, 2019). Az antropocén mára interdiszciplináris fogalom

nőtte ki magát, a tudományok széles körét szólítja fel az arról szóló diskurzusba való becsatlakozásra, ezért a kifejezés alatt egyaránt értendő klimatológiai, ökológiai, környezeti, humanitárius és etikai válság.

Spekulatív Realizmus

A Spekulatív Realizmus (továbbiakban SR) annak a vitának a filozófiai reflexiója, amely az antropocént az antropocentrikus világgép, a humanizmus globális váltságtüneteként aposztrofálja. Az SR az emberközpontú világgép kritikai ellenpárjaként a humán szubjektum megkülönböztetett, kiváltságos helyzetének megtagadására épül, ezzel azt mondva, hogy az emberi gondolkodás nem biztosít teljes hozzáférést a valósághoz (Harman, 2016). Harman értelmezésében a valóságot objektumok népesítik be (Bryant, 2011; Harman, 2016) A létezés ezen új értelmezése szakít a szubjektum-objektum ontológiai szakadékaival, és benne minden létező, így maga az ember is egy közös ontológiai síkra kerül (Bryant, 2011; Harman, 2016). A tárgyak a maguk totalitásában egyediek és nem redukálhatók (*undermining*) és nem is általánosíthatók (*overmining*), ezért a megismerés a szenzuális és a valós tárgy egyes aspektusainak kreatív vizsgálatain keresztül lehetséges (Harman, 2016). A valóság éppen ezért furcsa, idegen (*unheimlich*, idézi Fredudot Harman: Harman, 2012). Timothy Morton Hipertárgy-elmélete kiegészíti Harman objektum orientált ontológiáját, és azt mondja, hogy vannak bizonyos nagy kiterjedésű tárgyak, hipertárgyak (globális felmelegedés, radioaktív sugárzás, kapitalizmus), amelyek magasan az emberi képzelőerő, a tér-idő felfogás, illetve a kogníció és a percepció felett helyezkednek el, amelyek láthatatlanok, non-lokálisak, időben és térben hullámszerűek (Morton, 2013). A valóságot a felsejlő objektumok világán keresztül leíró, ezáltal kissé miszticizmusba hajló világnarratívával ellentétben a spekulatív materializmus esszencialista keretezése a valóságnak. A spekulatív materializmus a külvilágot (*great outdoors*) a matematika nyelvén tartja leírhatónak, amely globális rendszert alkot, így a bolygók rendszerét képes összehangolni a pohárban körkörös mozgást végző jégkockák pályájával (Mellisiaux, 2006). A spekulatív pesszimizmus vagy kozmikus pesszimizmus a világegyetem, így az összes ismert-ismeretlen anyag megszűnésének elkerülhetetlenségéből indul ki. Az értelem vagy jelentés elkerülhetetlen megszűnése a nihilizmust mint egyetlen adekvát viszonyulási módot, illetve filozófiai magatartásformánt implikálja (Brassier, 2007, Thacker, 2010, 2011).

Sötét pedagógia

A pedagógia kifejezés előtt álló szokatlan, baljóslatú jelző a „sötét” tisztázása különösen fontos, tekintettel a hangulatában hasonlatos fekete pedagógiának (*Schwarze Pedagogik*) „gyermekre, mint alattvalóra tekintő” értelmezésére. Miként ezt Szekszárdi Júlia is összefoglalja a fekete pedagógia bevésődések formájában, defektusokat teremt, amelyek egy életen át megmaradnak a tanulóknban, és későbbi felnőtt életük során akár renitens viselkedés, „revans” formájában is visszacsatolhatnak (Szekszárdi, 2007). A sötét pedagógia előtt álló „sötét” jelző többértelmű olvasatot tesz lehetővé, ezért nem árt a félreértések elkerülése végett párat megnevezni ezek közül. A szerzők egyrészt, ezzel tisztelnek a „filozófus próféta” Timothy Morton katalizátornak tekinthető Dark Ecology, azaz Sötét Ökológia elmélete előtt, amely a jelenségek-jelentések válságáról beszél (Morton, 2007, 2016). Röviden összegezve felszabadulás a felvilágosult fogalmak hegemon elnyomása alól, amely egyben lehetőség a bizonytalanba való kilépésre, és új, működő fogalmak kitalálására. Másrészt a „sötét” jelen esetben egy érzelmi rezonancia, amelyet a szerzők magukénak vallanak az antropocén negatívumaival szemben (Lysgaard és mtsai, 2019). Harmadrészt ez utalás az ontológiai bizonytalanságra, amely az árnyékszónában vészjóslóan cirkuláló objektumok okozta kényelmetlen érzetnek következtében alakul ki (Lysgaard és mtsai, 2019).

A sötét pedagógia az ún. Antropocén-paradoxonra épül, amelyet Laugusen fogalmaz meg. Az antropocén az emberközpontúság globális válságtünete, azonban ironikus módon az emberiség és az antropocén által felkorbácsolt ismert és még ismeretlen planetáris erők (globális felmelegedés, tengerszintemelkedés, egyéb időjárási, geológiai anomáliák) lehetnek azok az „ellenséges”-negatív tényezők, amelyek az eddig ismert civilizált világ vagy akár az emberiség, így antropocén eltörlésével fenyegetnek (Laugusen, 2019). Lysgaard az SR gondolkodóinak érvelését követve azt mondja, hogy az antropocén eddig példátlan kihívásokkal állítja szembe az emberiséget, és felszínre sodorja a valóság/világ nem emberi tényezőit, ezért a pedagógia legfőbb dolga csak abban ölthet testet elsődlegesen, hogy megtalálja a módot, amelyben elbeszélhetővé válik ezen új földtörténeti korszak a tanulók, a fiatalok számára (Lysgaard, 2019). Ezért is nagyon fontos tisztázni, hogy a sötét pedagógia nem az oktatás-nevelés tartalmára tesz javaslatot, hanem a tanulás, tanítás, tantárgy, tanuló fogalmainak, egymással alkotott interakcióinak spekulatív leírására tesz kísérletet. A tanuló és a tananyag, pontosabban a tanuló és a tananyag által közvetített valóság találkozásának leírására az egyik legalkal-

masabb eszköz H. P. Lovecraft misztikus horror irodalmának szenvedő emberi szubjektumainak példája (Lysgaard és mtsai, 2019). Lovecraft realizmusa furcsa, idegen, az ismert és barátságos, családi világ képét ismeretlen, barátságtalan kép váltja fel, amelyet az emberi érzékszerveket összezavaró, magasan azok felett, vagy mélyen azok alatt rejtőző sötét entitások népesítenek be. Lovecraft alanyai kiszolgáltatottak, alávetettek ezeknek a monumentális entitásoknak, amelyek a gondolkodás és nyelv általi leírhatatlanságuknak köszönhetően a reakciók hármas egységébe rendezhető sorozatát váltják ki. A tagadás/megtagadás-őrület-halál hármasa írja le Lovecraft alakjainak pszichikai átváltozását. A sötét pedagógia három szerzője, erre a három mezőre épülve írja le a tanuló és a tananyag találkozásának lehetséges, spekulatív magyarázatát. Lysgaard a tagadás alatt egyrészt a tagadás egyéni vagy társadalmi funkcióját érti, amelynek során az egyén vagy egyének alkotta közösségek tudatosan ignorálnak egy tényt, mert az nem fér bele a valóságról alkotott prekoncepciójukba. Azonban, miként ezt felveti, a tagadás nemcsak egyéni-közösségi döntés lehet, a spekulativitás szemszögéből a valóság maga is megtagadhatja a hozzáférést a maga totalitásához, ezért annak tudatos számbavétele elkerülhetetlen (Lysgaard és mtsai, 2019). Laugesen az így kialakuló hozzáférhető/hozzáférhetetlen tartalmak okozta bizonytalan helyzetből való kilépés kapcsán beszél őrületről/abnormalitásról. A helyzet, amelyben ugyanis a már ismert jelölők alkalmatlanok egy hozzátétőlegesen ismert jelenség leírására, potenciális lehetőséget teremt az új, saját jelentések kreatív gyártására (Lund-Laugesen, 2019). Bengtsson a nehezen megismerhető tárggyal lefolytatott kreatív diskurzusban, majd az önálló jelentésgyártás által való „találkozás” aktusában a szépséggel való szembesülés aktusát asszociálja, amely minden egyes alkalommal az autonóm én-reprezentáció egy darabjának feloldódásához vezet (Bengtsson, 2019).

Harman és Lovecraft nyomán a sötét pedagógia számára a tanulás nem önazonos folyamat, egyrészt a tanulás folyamata korántsem azonos a tanulás céljával, másrészt mint társadalmi reprodukciós kísérlet mindig sikertelen, köszönhetően a kódolt interferenciáknak. Tovább haladva ezen analógián a tananyag sem korrelál a tananyag tartalmával, a szöveg mint jelölő csak részlegesen fedi le annak tárgyát, vagy egyáltalán nem áll kapcsolatban azzal. A tanulás nem redukálható ismeretek átadására, továbbá nem is általánosítható egy magasabb rendű társadalmi elvárás szintjére (Lysgaard és mtsai, 2019). A tanulás a spekulatív filozófia, így a sötét pedagógia olvasatában felfedezés, amelyben tanuló és tanár közösen vesz

részt, amely folyamat során a pedagógus mentor, facilitátor, aki egyaránt partner a tananyaggal való „találkozás” pillanatában, másrészt partner a közvetített tartalommal való konfrontálódás pillanatában. Azok a bizonyos kulcskompetenciák, amelyek gyakran visszaköszönnek a XXI. század szakmai vitáiban, mint például a kritikusságra, kreativitásra, önállóságra nevelés a sötét pedagógia olvasatában eleve jelen vannak a tanulás-tanítás folyamatában, a kutatók, a pedagógusok dolga éppen ezért ennek a ténynek a realizálása és nem kritikai praxisok kidolgozása. A sötét pedagógia a konstruktivista tanulás spekulatív eszközökkel kiegészített formáját vázolja fel, amelynek a központi problémája a jelentés-vesztés, jelentésgyártás az antropocén furcsa valóságában.

A sötétség expanziója, spekulatív pedagógiai kutatások

Azt, hogy a kötet nem közömbös a pedagógia számára, megerősíti az a tény, hogy az EERA (European Educational Research Association) által szervezett 20. ECER (European Conference on Educational Research) konferencia egyik hálózatának központi témája a sötét pedagógia. A hálózat felhívása szerint a konferenciára olyan anyagokat vártak, amelyek a pedagógia és a spekulatív realizmus, illetve az objektum orientált ontológia további kapcsolódási lehetőségeit kutatják, kiszélesítve ezzel a sötét pedagógia tárgykörét. A sötét pedagógiával foglalkozó szakemberek 2020-ban létrehozták a Dark Pedagogy Society-t, amely a jövőben a kutatók intézményesített formáját vetíti előre. Bár a kötet mindössze pár alkalommal tesz erről említést, a sötét pedagógia a környezet és a fenntarthatóság pedagógiáján belül zajló szakmai vita szerves részét kívánja képezni a jövőben. A második fejezet három tanulmánya, azok közül is Lund-Laugesen Dark pedagogy in the Anthropocene című tanulmánya, több alkalommal említést tesz a „sötét pedagógia oktatójáról”, illetve annak szerepéről, tanulás-tanítás folyamatában betöltendő funkciójáról. A kötet ebből adódóan a pedagógusképzés egy új tendenciáját is kiállításba helyezheti a jövőben (Lysgaard és mtsai, 2019, 103–143. o.). Bengtsson „nevelési gondolat” elmélete (Educational Thought) a tantárgyak sajátos ökológiájának koncepcióját vázolja fel, amely akár a nemzeti alaptantervek, az intézményi tantervek és a tanári tanmenetek újragondolását is elősegítheti (Lysgaard és mtsai, 2019, 144–159. o.).

A környezeti pedagógián belül zajló diskurzusok vonatkozásában a sötét pedagógia, illetve az SR egyaránt izgalmas kérdéseket vet fel. Az antropocén mint új földtörténeti korszak számos oktatásban-nevelésben magabiztosan használt össze-

függés, fogalom felülvizsgálatát követeli meg vagy teszi lehetővé. Korántsem zárható ki egy olyan ciklus kezdete, amely a természet, a környezet, a fenntarthatóság és a szolidaritás fogalmait a pedagógián belül az antropocén vagy a sötét pedagógia aspektusából közelíti meg.

Irodalom

- Brassier, R. (2007): *Nihil Unbound: Enlightenment and Extinction*. Palgrave Macmillan, London.
- Crutzen P. (2019): *Das Anthropozen*. Oekom Verlag, Germany.
- Harman, G. (2012): *Weird Realism: Lovecraft and Philosophy*. Zero Books, Winchester.
- Harman, G. (2016): *Object Oriented Ontology-A New Theory of Everithing*. Pelican Books, UK.
- Horváth M. – Lovász Á. – Nemes Z. M. (2019): *A poszthumanizmus változatai*. PRAE Kiadó, Budapest.
- Kárász I. (2015): *A környezeti nevelés története, céljai és eszközei. Környezeti nevelés és tudatformálás. Tanulmányok az Eszterházy Károly Főiskola műhelyeiből*. Líceum Kiadó, Eger. 37–53.
- Lysgaard J. A. – Laugesen L. M-H. – Bengtsson S. (2019): *Dark Pedagogy, Education, Horror and the Anthropocene*. Palgrave Macmillan, London.
- Mellisau, Q. (2006): *After Finitude, Essays on Necessity of Contingency*. Continuum, London.
- Morton T. (2007): *Ecology without Nature, Rethinking Environmental Aesthetics*. Harvard University Press, Cambridge, London.
- Morton, T. (2010): *The Ecological Thought*. Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Morton, T. (2013): *Hyperobjects, Philosophy and Ecology After the End of the World*. Minnesota University Press, Minneapolis.
- Morton T. (2016): *Dark Ecology, Logic of Future Coexistense*. Columbia University Press, New York.
- Szekszárdi J. (2007): A fekete pedagógia jelenségvilága. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 5. sz. 117–121.
- Thacker, E. (2011): *In the Dust of this Planet*. Zero Books, Winchester.
- Thacker, E. (2010): *After Life*. University of Chicago Press, Chicago.

Rónay Zoltán: Jogszerűség és etika a tanári pályán

Fenyődi Andrea

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának
tanársége
fenyodi.andrea@tok.elte.hu

Rónay Zoltán (2018). *Jogszerűség és etika a tanári pályán*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. p. 300

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.3-4.12



Az Eötvös Kiadó gondozásában, 2018-ban megjelent kiadványt szerzője a tanári pályával kapcsolatban lévő vagy az iránt érdeklődő olvasóknak ajánlja. Elsősorban pedagógusok, leendő pedagógusok és tanárképzésben oktatók hasznosíthatják akár jegyzetként, akár ismeretterjesztő, tájékoztató kiadványként. Bár a tanári szakmai tudás elengedhetetlen része bizonyos szintű jogi ismeret – ahogy ez a képzési és kimeneti követelményekben, és ezáltal a felsőoktatási programokban is szerepel –, a megfelelő értelmezésre a képzésekben általában kevés hangsúly kerül, és csekély idő jut. A jogi nyelvezet hiányos ismerete hátrányt jelent mindazoknak, akik a köznevelés folyamatosan

változó szabályozásában szeretnének eligazodni.

Rónay Zoltán könyvében az intézményi oktatás-nevelés minden területét és aspektusát szemügyre veszi, nemcsak jogi szempontból, hanem – kisebb mértékben – etikai szempontból is. Ez a kettősség részben a szabályozó dokumentumok jellegéből fakad: a különböző törvényi szintű jogszabályok mellett a pedagógusok etikai kódexe is meghatározza a munkavállalókkal szembeni elvárásokat. A szerző szigorú jogi logikával elemzi a szabályozást, következetesen rámutat egyes értelmezésbeli ellentmondásokra vagy hiányosságokra. Ezáltal az olvasó a jog termé-

szetét és alapfogalmait, struktúráját is jobban megérti, a munkavállaló pedig felkészültebb lehet az ellentmondásokból eredő problémákra.

A jog és az etika a jog és az etika kapcsolatának hangsúlyozása azonban nem csak a dokumentumok szintjén jelenik meg. Az iskola, a köznevelési intézményrendszer napi gyakorlata emberi interakciók ezreit generálja, amelyek folyamatos megítélésnek vannak kitéve, mind a bennük résztvevők, mind a környezet részéről. Az interakciók tágabb kereteit a törvényi szabályozás adja, de konkrét esetekben csak ritkábban ítélünk jogi szempontból, gyakrabban etikai szempontból. Ugyanakkor az etikai elvek kapcsolódnak az általános emberi jogokhoz. A szerző példák bemutatásával törekszik arra, hogy a hétköznapi esetekben is észrevegyük a jogi vagy az etikai tartalmat. Bár ezek gyakran átfedésben vannak, néha pedig egyes fogalmak nem értelmezhetőek egyértelműen, az olvasó jogi és etikai érzékenysége növekszik: jobban megérti, hogy egy-egy viselkedésmódnak, cselekedetnek milyen sokrétű következménye lehet.

Az eddig említetteken túl még egy jelentős értéke van a könyvnek. A közép-pontban a pedagógus áll, az ő viszonyai az oktatás-nevelés szereplőihöz a rá vonatkozó elvárások, a munkahelyi környezet komplex rendszerében. Mellette megjelenik a másik legjelentősebb szereplő, a tanuló – különösen a nem nagykorú tanuló –, az ő jogi helyzetének értelmezésében is segít a kötet. A szerző határozottan kiáll a gyerekek, tanulók jogai, mégpedig alapvető jogai mellett. Visszafogottan, de elkötelezetten emeli ki, hogy ezekből a jogokból nem lehet engedni, a gyermeki jogok figyelembevételének mint szemléletnek a pedagógusok munkájának egészét át kell hatnia.

A kiadvány számtalan gyakorlati jellegű témát is érint, ami a pedagógust mint munkavállalót segíti, tudatosabbá teszi, felkészülve különböző munkaügyi, munkajogi helyzetekre. Erre a tudásra minden szakma képviselőjének szüksége lenne. Rónay Zoltán pontos, következetes gondolatvezetéssel, ugyanakkor érthető nyelvezet használatával vezeti az olvasót.

A könyv témájából adódik, hogy a kézirat zárása óta több jogszabály megváltozott a köznevelésben. Emiatt az olvasó arra is rákényszerül, hogy ellenőrizze az aktuális helyzetet, folyamatosan kövesse ezt a folyamatot.

A kiadvány tartalma és szerkezete

A kötet három fejezetből áll. Az „Alapvetések”-ben a szerző arra vállalkozik, hogy a tárgyalt fogalmi rendszert megismertesse az olvasóval. Mintegy bevezetőként a

címbe szereplő két fogalom, a jog és az etika értelmezésével kezd, majd jogi szabályozási környezet bemutatásával a vonatkozó törvényeket mutatja be, kitérve ezek hierarchiájára. Ezután egyes jogi fogalmakat definiál, amelyekre a későbbiekben szükség lesz. A harmadik részben az etikai vonatkozásokkal foglalkozik részletesebben: az etikai kódex elemzésével és kritikus értelmezésével.

Szűkebbre mért a második fejezet, amelynek címe "Az iskola mint szervezet". Az intézmények alapításának, megszüntetésének módját, fenntartási és működtetési jogait, a különböző szereplők jogosítványait és az intézménytípusokat tárgyaló fejezetben a szerző áttekintésre törekszik, ám rávilágít a szabályozásból eredő bizonytalanságokra és ellentmondásokra is. Értelemszerűen ez az a része a műnek, ahol leginkább észrevehetőek a kiadás óta eltelt változások a szabályozásban – például a közalkalmazottak körének módosítása. A szakképző iskolák rendszere kevesebb hangsúlyt kap, holott egyre jobban elválik a köznevelési rendszer és a szakképzés, felnőttképzés.

A kiadvány több mint felét teszi ki a harmadik fejezet, amely az iskoláról "mint emberek közösségéről" szól. Változatos témájú alfejezetek olvashatók, amelyekben újra megjelenik az etikai nézőpont (viselkedés, kapcsolatok, agresszió, visszaélés), az alapvető személyiségi jogok és gyermekjogok megjelenése, illetve sérelme a különböző szereplők közti viszonyokban, a pedagógus munkajogi helyzete és a tanulói jogviszonyból eredő következmények, valamint fegyelmi és felelősségvállalási kérdések.

A kiadvány mintegy 300 oldal. Hivatkozott bibliográfiája magyar és nemzetközi szakirodalmat tartalmaz. Ezek közül különösen értékesek azok, amelyek olyan valós pedagógiai eseteket tartalmaznak, amelyek etikai, pedagógiai vagy jogi szempontból elemezhetőek, egyben pedig képet adnak az oktatásról vagy a gyermekek helyzetéről. Ilyenek például az oktatási jogok biztosának éves jelentései. A szakirodalom ezen kívül a fogalmak sokoldalú – jogi, pedagógiai és etikai – megértését segítő, valamint a törvényi szabályozást értelmező műveket tartalmaz.

A hivatkozott törvények és más szabályozók a rövidítések között jelennek meg, szerencsés lett volna külön listába is szedni őket, bemutatva, mely törvényekre kell a későbbiekben is tekintettel lennie a pedagógusnak. Tizenegy törvény és négy rendelet (a NAT is rendeletnek számít), valamint két helyi szabályozó (pedagógia program és szervezeti és működési szabályzat) jelenik meg, ezen kívül az Alaptörvény és a Nemzeti Pedagógiai Kar etikai kódexe.

A kiadvány szerepe a pedagógusképzésben

Oktatóként azt tapasztalom, hogy a hallgatók a képzés vége felé, a hosszú gyakorlatok idején szembesülnek igazán azzal, hogy a „valódi élet” milyen új kihívásokat tartogat, milyen, eddig nem tapasztalt feladatokat kell megoldani. A tanárképzés részben igyekszik modellezni a pedagógiai helyzeteket, részben valós gyakorlatot kínál, de a munkavállalói aspektus még nem jelenik meg. A hallgatók védett helyzetben tanulnak és tanítanak, ám a végzés közeledtével egyre jobban hiányolják azt a tudást, amire korábban nem volt szükségük: a jogi felelősség és a jog szabályozta lehetőségek ismereteit. Ilyen ismereteket nyilvánvalóan nyújt a képzésük, de egyrészt nem jut rá annyi idő, amennyi szükséges lenne ilyen anyag megértéséhez és elsajátításához, másrészt helyzetüknél fogva a hallgatók kevésbé motiváltak lehetnek.

A bemutatott könyv azonban jó alap lehet a tanuláshoz. Irreális elvárás lenne az, hogy a hallgatók mindent megjegyezzenek, de arról teljes képet kaphatnak – még ha először ijesztő is lehet –, milyen sok területre kell figyelniük a pályán. Pedagógiai döntések, mindennapi viselkedés, szülőkkel való kapcsolattartás, szabadság és betegállomány, szerződéses és felmondás, fizetés, hierarchia, munkaköri leírás – ezek egy részéről más kurzusokon is tanulnak, a gyakorlaton hallanak. A könyvet a későbbiekben tájékoztató forrásként használhatják: konkrét esetekben táblázatok, példák, jogszabályokra történő utalások segítenek ebben.

A könyv sok példával és fogalomértelmezéssel segíti a megértést. A bonyolultabb rendszereket táblázatokkal, ábrákkal mutatja be. Az olvasók, különösen a hallgatók számára azonban hasznos lenne több összefoglaló ábra – ezek kissé egyenetlenül jelennek meg a kiadványban –, és további példák, esetek, valamint értelmező szöveget.

Rónay Zoltán hiánypótló, gazdag művet írt, amelyet érdemes megismernie a köznevelésben és a pedagógusképzésben dolgozó szakembereknek. Az oktatók sokrétűen használhatják: az alapvető tartalmakon túl például eseteleírások és -értelmezések forrásaként, továbbá a tanári szerep összetettségének megmutatására, az iskolai gyakorlat előkészítésére. A hallgatók pedig jól értelmezhető anyagot kapnak, amely segíti őket felkészülni az önálló munkavállalásra.