

**PANNON EGYETEM**

**Nyelvtudományi és neveléstudományi  
Doktori Iskola**

FISCHER ALAJOS

**Az elmúlt negyed század hazai neveléstudomány  
fejleményeinek hatása a pedagógusképzésre**

PhD értekezés

Képzési forma: egyéni felkészülő

Veszprém  
2008.

# TARTALOMJEGYZÉK

## **I. Elméleti – módszertani bevezető, hipotézisek**

### **II. Filozófia és nevelés**

II.1. Ontológiai jellegű pedagógiai alaptanok

II.2. A megismerés alkotóelemei

II.3. Ismeretelméleti jellegű pedagógiai alaptanok

### **III. A nevelés antropológiai alapjai**

III.1. A kulturális relativizmus

III.2. Kultúra és tanulékonyosság

III.3. Érzelmi konstrukció – antropológia – nevelés

III.4. A pragmatikus cselekvés dinamikája

## **IV. A pedagógus, a pedagógus szerep**

## **V. A tanulói képességek fejlődése**

### **VI. A hatékony tanulás – hatékony tanítás**

VI.1. A didaktikai stratégia változása

VI.1.1. A frontális oktatástól a differenciált tanulásszervezésig

VI.2. Differenciált tanulásszervezés

VI.3. A kooperatív tanulás

VI.4. Projektmódszer a közoktatásban

VI.5. Megismerni a gyereket

VI.6. Mit értékel az iskola?

VI.7. Művészeti (esztétikai) nevelés

## **VII. A reflektív pedagógus**

## **VIII. Az iskolai ismeretátadás és képességfejlesztés**

## **IX. Magyar közoktatás ismeret-központúsága**

IX.1. Értékelés, osztályozás

## **X. Miért éppen az Értékközvetítő- és Képességfejlesztő Pedagógiai Program?**

X.1. EGY LEHETSÉGES NEVELÉSI PROGRAM

X.1.1. Személyiségfejlesztés

X.1.2. Közösségfejlesztés

X.1.3. A szociális hátrányok enyhítése

X.1.4. A szülő, a tanuló és az iskolai pedagógus együttműködése

## **XI. Tanulói kompetenciák**

## **XII. Önismeret és személyiségfejlesztés a pedagógusképzésben**

XII.1. Tanulságok és lehetőségek

XIII. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei a tanárképzésben

XIII.1. Az interaktív és reflektív tanulás létjogosultsága a pedagógus szakmára történő felkészítésben:

XIII.2. Egy lehetséges forma a tanárképzésben

## **XIV. Reflektív gondolkodásra nevelés a hollandiai pedagógusképzésben**

**(A MATRA-projekt eredményei)**

## **XV. Konstruktivista és projektivista tanítási-tanulási szemlélet lehetősége a pedagógusképzésben**

XV.1. A tanárképzés objektivista modellje

XV.2. A tanárképzés projekt(oktatási) modellje

XV.3. A tanárképzés új célrendszere

XV.4. A változásról

XV.5. Az új elképzelések megformálásáról

## **XVI. A tanári minőség változása a képzés következményeként**

XVI.1. A pedagógus és tanulói létszám alakulása

XVI. 2 A pedagógushallgatók számának alakulása

## **XVI. Összegző gondolatok**

## **Irodalomjegyzék**

## I. Elméleti - módszertani bevezető, hipotézisek

A címben megfogalmazott gondolat sok éve, lassan egy évtizede került érdeklődésem homlokterébe.

Az elmúlt évtizedekben sokat változott körülöttünk a pedagógia környezet, a politikai átalakulások, társadalmi berendezkedések változásai, a finanszírozás mind rányomta a bélyegét a nevelési valóságra. Szinte lehetetlen a fent megemlített változások irányait és azok hatásait, valamint eredményeit számba venni.

Jelen korunkban útkeresésben van a pedagógiai tudományok rendszere és a pedagógusképzés is. Meghaladottá vált a herbartianus, egy pólusú, tanárközpontú modell, mert nem tud mit kezdeni, többek közt azzal a problémával, hogy a társadalmak multikulturálissá váltak. A bipoláris gyermekközpontú modell - Piaget nevéhez kapcsolható - sem ismerte fel a kulturális entitás jelentőségét, s a tanítás-tanulást a tanár és gyermekcsoport közötti kommunikációban vélte felismerni.

Váltásra van szükség a pedagógusképzésben, nem csupán a struktúra, hanem a tartalom tekintetében, legfőképpen pedig a képzésmódszertani változtatásokra. Nem vitás, hogy ma már csak a jelenségek követésére vagyunk képesek. A pedagógiafejlesztés, a pedagógusképzés, a pedagógiai praxis kulturális alapozottsága az ország egyik legfontosabb „eszméje” lehetne az Európai Unió általános tudáséhsége csillapítására. Nemcsak Európában van tudáséhség ezen a területen, hanem világszerte.

A pedagógusképzésben az alapvetésváltás azt jelenti, hogy a pedagógus kultúraalkotó kultúraközvetítő és kultúraátadó, egyben olyan praktikus tudással rendelkezik, amellyel képes individuális szintre helyezni a tanítás - tanulás folyamatát és képes megalkotni az intenzív kommunikációt a tanulók között, önmaga és a tanulói csoport között, illetve önmaga és az egyes tanulók között. A pedagógia, pedagógiai - pszichológiai, és humántudományok tudása birtokában alkalmazva a legkorszerűbb informatikai eszközöket és technikákat, képes a kulturális határok átjárására.

Olyan pedagógusképzésre van szükség, amely olyan kulcskompetenciákat alakít ki a pedagógusjelöltek személyiségében, amelyek

lehetővé teszik az általuk oktatott tanulóknál a kultúrák közötti átjárás és közvetítés személyiségvonásainak megjelenését, a tudásátadás, az ismeretelsajátítás, és értékközvetítés mellett.

A tanárképzés curriculumának korszerűsítése során fokozott mértékben előtérbe kell kerülnie az eredményes pedagógiai tevékenységhez szükséges *készségek és képességek fejlesztése*, valamint a tanulók készségeinek és képességeinek fejlesztésére való felkészítés, a tanárjelöltek önállóságát, kreativitását növelő oktatási formák és módszerek alkalmazásával.

Sem az iskolai tanítás – tanulás folyamatában, sem pedig a tanárok felkészítésében nem a lexikális ismeretek túlzott mértékű oktatására kell törekedni, hanem képességek, készségek kialakítására és fejlesztésére.

Szeretném leszögezni, hogy munkámban igyekszem az általánosságok szintjén maradni, nem kívánok konkrétan pedagógusképző intézménnyel (intézményekkel), a felsőoktatásban tevékenykedő tanárokkal, tankönyvekkel foglalkozni, így kritikai észrevételeim sem az egyesnek, hanem az általánosnak szólnak.

Úgy gondolom, hogy a téma optimális redukálása mellett sincs módom és lehetőségem a teljességre, így csak azon összefüggések fölvázolására vállalkozom, amelyek a munkámban képviselt elméleti - módszertani elgondolással szoros kapcsolatban állnak.

\*

A magyar oktatásügy iskolaszervezeti, Nemzeti Alaptantervi, valamint a vizsgarendszerben (legfőbb stratégiai területek) végbemenő jelentős változások folyamatos újítást indukál(nak)tak a tanárképzésben is.

A tanárképzés modernizációjának egyik területe a strukturális változás, amely a képzés merev hierarchikus szerkezetét, illetve a hagyományos tudomány-rendszereti felfogást tükröző szakpárosítási gyakorlatot érinti. Bár a szervezeti átalakulások a jelenben is zajlanak, a hazai iskolaszervezet és műveltség-tartalom változásai megkövetelik azt, hogy a 12–18 éves tanulók tanárait egységes alapon, készítsék fel hivatásukra.

A pedagógusképzés átalakulási folyamataiban egyaránt meghatározóak a strukturális kérdések, valamint a tartalmi megújítással kapcsolatos elgondolások is.

A tanári képesítés legfőbb jellemzője szakképzettségek ötvözete, egyfelől a szaktudományi felkészültséget, másfelől a az oktató-nevelő munkára alkalmassá tevő képzettség. A változások nemcsak az egyetemi képzést állítják új feladatok elé (műveltségi területek a NAT-ban, új diszciplínák, tantárgyi integráció), hanem a tanárképzési stúdiumoknak (pedagógia, pszichológia) a szakterületi képzéssel egyenrangúan és azzal kölcsönhatásban megvalósuló (például tantárgypedagógiák) folyamatos újítását is megkövetelik. A pedagógusszakmára felkészítő képzésben egyforma hangsúllyal kell kezelni a mesterségbeli tudás és a tanítási képességek fejlesztését.

A tudásalapú társadalomban működő tanárokkal szemben a korábbi évtizedekhez képest új kompetencia-elvárások jelentek meg. Elkerülhetetlen szembe kell nézni azzal a kérdéssel, hogy a jelenleg aktív korban levő tanárok rendelkeznek-e olyan felkészültséggel, melynek segítségével, kezelni tudják a tanulói különbségekből, az eltérő iskolai – környezeti - társadalmi háttérből fakadó különbségeket. Vagyis:

- Képesek-e foglalkozni a különböző társadalmi, kulturális és etnikai háttérű tanulókkal?
- Tudják-e a kommunikációs információs technológiákat integrálni a különböző tanulási helyzetekbe és a szakmai tevékenység egészébe?
- Képesek-e szakmai fejlődésük irányítására az élethosszig tartó tanulás folyamatában?
- Milyen felkészültséggel rendelkeznek, hogy képessé tegyék tanulóikat arra, hogy képzésük során kompetens állampolgárokká váljanak?

Miként tehető vonzóbbá a tanári pálya? Vagyis, hogyan lehetne elérni, hogy a legrátermettebb tanulók lépjenek a tanárképzésbe, továbbá a végzés után a legjobb teljesítményű, a pályára leginkább alkalmasak helyezkedjenek el az iskolákban, végezetül, a pályán legjobb teljesítményt nyújtók, a legrátermettebb tanárok ne hagyják el a pályát jobb munkalehetőségek reményében.

Milyen új kompetenciák várhatók el a tanári pályán? (Hangsúlyozottan új kompetenciákról van szó, ami azt is jelenti, hogy a pedagógusszerepnek

számos olyan eleme volt/van, amelynek teljesítését minden időben, jogosan elvárja a társadalom.

Az egyre csökkenő gyermeklétszám lehetővé teszi (tenné), hogy a tanórán a pedagógus a tanuló mellé a padba beülve, megkérdezze, miben segítsen, vagy a szülői értekezleten, a fogadóórákon személyre szabottan tárja fel a fejlesztés lehetőségeit a szülők előtt. A jelenlegi értékelési gyakorlat elsősorban a tanulás értékelését tekinti céljának és nem a tanulás fejlesztéséért történik. Tehát át kell értékelnünk a korábbi értékelés – osztályozás problematikáját, hiszen korunkban a pedagógiai értékelés a tanulás fejlesztéséért történik.<sup>1</sup>

## **II. Filozófia és nevelés**

A körülöttünk zajló változások egyik sajátos szimptomája a filozófiai gondolkodás szerepének folyamatos társadalmi leértékelődése. Az utóbbi évtizedekben tetőzött a rendszeralkotási igénnyel fellépő filozófiai gondolkodás pozíció vesztese. Akár a közgondolkodást, úgy a filozófiai gondolkodást is egyre jobban áthatotta / áthatja, mely szerint le kell mondanunk a „végső kérdések” megválaszolásával összefüggő filozófiai vizsgálódásokról, ehelyett a filozófia "szakfilozófia" jellegének kimunkálásán kell tevékenykedni, mely minden rendszerhatár nélkül mélyül el egy - egy valóságterület elsődleges ismeretelméleti problémáiban.<sup>2</sup>

A filozófiai gondolkodásban végbement változások közelről érintették a pedagógia problematikáját is, mivel olyan aspektusról van szó, amely a legrégebbi időktől fogva hozzátartozott a filozófiai gondolkodáshoz.

Magam részéről a filozófiát és ennek keretében a pedagógia filozófiát az alábbiakban leírt értelemben használom, hiszen ez kapcsolható leginkább a neveléshez - oktatáshoz, a gyermekek szocializációjához, a (kulcs)kompetenciák megismeréséhez.

---

<sup>1</sup> Vö.: Vass Vilmos: A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái Új Pedagógiai Szemle 2006. 3. szám

<sup>2</sup> Vö.: Angelusz Erzsébet: Antropológia és nevelés, Akadémia kiadó, Budapest, 1996.

A pedagógia filozófiát Anthony de Mello jezsuita szerzetes és pszichoterapeuta ekként határozta meg: „Csak akkor lehetséges a tanítás, ha van tanulás is. Tanulásról pedig csak akkor lehet szó, ha ti magatok taníjtátok valamire saját magatokat”<sup>3</sup>. Az iménti kérdésfeltevésből a következők adódnak: mi is a tanítás, a tanulás, illetve a pedagógiai lényege Zsolnai József szerint: „A társadalmi viszonyvilág pedagógiai alrendszerében (vagyis a pedagógia világában) a részben aszimmetrikus, részben szimmetrikus kapcsolatban álló felek egyike tapasztalat és/vagy tudáshiányban szenved.”<sup>4</sup> „A tapasztalat, illetve a tudáshiányban szenvedő fél (a tanuló) akarva - akaratlanul tanulásra szánja el magát vagy tanulásra kényszerül, és ebben a tudástöbblettel és az érték közvetítésben szakértelemmel rendelkező másik fél segíti. Ez a pedagógiai specifikum lényege, s a tanulás eredménye pedig a közjót szolgáló értéktöbblet.”<sup>5</sup>

Tekintve, hogy a tudáshiány nem csak az egész világra, hanem a világ egészére is vonatkozhat - s ez nem szójáték - pedagógusnak filozófia kérdések megválaszolásában is segítenie kell a kérdező vagy a kérdezni tanuló diákot.

A tudományokkal, a gazdasággal, a művészetekkel együtt a pedagógiai is részt vesz a társadalom szellemi-tudati reprodukciójában, mint más részvilágokból merítő érték közvetítő egység, amely a magánvaló (önmagukban megálló, természetes) valóságszférák (a biológikum, a nyelv, a mindennapi élet és maga a lét) talajában gyökerezik.

A pedagógiai sokszínű világa többféle (tapasztalati, eszmei, metafizikai) létrendhez sokféle alkotó tényező együttese<sup>6</sup>: cselekvő alanyok (intézmények, tanulók, nevelők), értékek, célok, a kultúra,<sup>7</sup> tevékenységek (tanulás, nevelés (szocializáció), szabályozás), nyelvek, médiumok,<sup>8</sup>

---

3 de Mello, Anthony: A csend szava, Budapest – Kecskemét, Távlatok – Korda, 1996.

<sup>4</sup> Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996. 50-56. p

<sup>5</sup> I.m.: 13 - 14 p.

<sup>6</sup> U. o.: 17 - 18. p.

<sup>7</sup> Értsd ez alatt az általános értelemben vett kultúrát, valamint a szűkebben értelmezett „pedagógiai kultúrát”.

<sup>8</sup> A médiumok szerepében kiemelt fontosságú az internet használata, mely az „értékek közvetítésében”, a tudásanyag hordozásában elismerten nagy és komoly szerepet tölt be. Ez által a pedagógiai praxisban jelentősen átalakul a pedagógus szerepe.



a mindennapi élet (érintkezés és tudás), közvetítő szervezetek (család, iskola, egyéb érték- és kultúraközvetítő intézmények), a tanulás tere (benne a pedagógiai intézmény belső környezete) és ideje, a tanuláshoz kapcsolódó metafizikum és abszolútum, a teljesítmény mint érték, tudás, képesség, érettség, alkotás és objektiváció.

A fentebb említetteket természeti és társadalmi tényezők befolyásolják, alakítják; utóbbiak között az állam (benne a társadalmi struktúra) és politika berendezkedése és annak „gyakori változása”, ennek határa, vagy éppen ezzel párhuzamosan a külpolitika, a munka és a gazdaság, a helyi társadalom, az általános emberi értékek között az erkölcs - etika, a tudomány, a filozófia, a vallás, a művészet, a sport.

Ebben a nagyon gazdag világban Zsolnai József szerint található<sup>9</sup>:

1. teendők (nem csak a leckeírás, hanem a köszönés is),
2. ismeretek (nem csak arany vegyjele, hanem - ha maga az aranyásás nem is, mert itt és most nincsen társadalmi relevanciája, - az aranyásás története annál inkább),
3. technikai, tudományos és művészeti alkotások,
4. értékelések (a pedagógiai történések minden eleme értékelhető, sőt értékelendő),<sup>10</sup>
5. a kommunikáció tárgyává tett pedagógiai világról alkotott szövegek.

A pedagógia világa nem más, mint jelenségvilág. Ebből következően az ontológia nem a konkrét, hanem az általában vett létezőt vizsgálja, azzal foglalkozik, ami a jelenségek alapját képezi, a világban való lét lehetőségét és feltételét, a jelenségekben megmutatkozó létet. A személyt, nem létezőt mint biológiai, pszichikus vagy társadalmi lényt, hanem a létezőt mint létezőt vizsgálja.

Egy pedagógiai létezővel kapcsolatosan kérdések sora tehető föl, Zsolnai József a következőket kérdezi: Mi a létező léte? Fennállása? Lényege? Hogyan jelenik meg? Mi a tartalma? Mi jellemzi formáját? Számosságát? Milyen

---

<sup>9</sup> U. o. 21 - 22. p.

<sup>10</sup> A tanulók teljesítményének értékelése, jelen nevelési – oktatási formációkban általában az osztályozásra, az érdemjegyek megítélésére szorítkozik. Csak egyes pedagógiai paradigmák gondolkodnak a kompetenciák eléréséhez vezető úton történő értékelésre, mely gyakran nem szükségszerű, hogy számokban (osztályzatokban) öltön testet.

kategorianév jelöli a létezőt?<sup>11</sup> Minden kérdése tucatnyi további kérdésre bontható.

A pedagógia többféle létrendbe beletartozó, halmazként többféle létrendet átmetsző, alapjában szociális rendszer, amely Zsolnai József szerint<sup>12</sup>:

- létrejöttének módja szerint kreált,
- az alkotóelemek és a kölcsönhatások száma szerint komplex,
- funkciója kultúraközvetítés, szocializáció, perszonalizáció munkamegosztásra felkészítés, értékmegőrzés,
- létmódja szerint interakciós szervezeti, társadalmi tevékenységrendszer, szereprendszer,
- térbeli létezése szerint: a lokális, regionális, országos és nemzetközi,
  - időbelisége szerint hagyományozódó, jelenben megvalósuló, jövőben létesülő.

A pedagógia világa fennállásmódja szerint többféleképpen valóságos és lehetséges:

*1. valóságos:*

1.a. itt és most működő, tényleges,

1.b. valaha létezett világ,

1.b.a. amely szervesen folytatódhat a maiban mint máig ható és érvényes,

1.b.b. de lehet - ha nem is feltétlenül örökre - meghaladott, érvénytelen, elfeledett megtagadott.

*2. lehetséges:*

2.a. vágyott,

2.b. nem kívánt,

2.c. könnyen megvalósítható,

2.d. merő utópia.

---

<sup>11</sup> U. o. 55. p.

<sup>12</sup> U. o. 90. p.

## **II.1. Ontológiai jellegű pedagógiai alaptanok**

Az európai gondolkodás történetében az ismeretek rendszerezésére mindig azonnal felmerült az igény, amint az ismeretanyag mennyisége és minősége elegendő volt ahhoz, hogy valamilyen embert vagy társadalmat formáló eszme megfogalmazására, alátámasztására fel lehetett használni. Az ismeretek ilyesféle tendenciózus csoportosítása először filozófiai rendszeralkotásokban történt meg. Így volt ez „már a régi görögöknél”, de az ókori keleten is. Az elvont filozófiai rendszereket azonban tovább is kellett adni, meg kellett tanítani, ezért az első kötött formájú, írásba foglalt filozófiai tanítások egyben tankötemények is: gondoljunk Hésziodosz világgépalkotó Theogóniá-jára, amely vallást és filozófiát egybeötöz, gondolati epikus költemény, valamint másik nagy művére, a Munkák és napokra, amely a hétköznapi élet tudnivalóit rögzíti és rendszerezi. A két mű egymást kiegészíti: az égi-koszmikus ontológia az elvont gondolati tudás, az emberi tevékenységet szabályozó mű pedig a gyakorlati ismeretek, felhalmozott tapasztalatok összegezése, így a kettő együtt teljes világgépet, a kort tükröző totális ismeretanyagot nyújt. Amint maga a szó jelentése is mutatja: a görög en kükló paideia szó szerint ennyit tesz: körben nevelés, azaz az ismeretek teljességére tárgykörökön keresztül történő nevelés tehát az ismeretek rendszerezése szorosan összefonódott a neveléssel, oktatással. (Ilyen típusú rendszerezés a septem artes liberales is.) Egyet kell értenem Kicsi Sándorral, aki azt mondja: „Az európai gondolkodásban a filozófiai rendszerteremtés, illetve a nevelés (pedagógia) és az oktatás (didaktika) tudománya hol párhuzamosan, hol egymást megelőzve fejlődtek, de a kettő mindenképpen mindig igyekezett felzárkózni. Ezért egyes korszakokban hol a filozófia a fejlettebb, s a pedagógia igyekszik utána igazodni, hol a pedagógiai gondolkodás mutat olyan új utak felé, amelyek reformálják a filozófiai nézeteket is”<sup>13</sup>.

Úgy a pedagógiai gondolkodók, mint a filozófusok elismerik azt, hogy a neveléstudomány nem nélkülözheti a filozófia segítségét. Zsolnai József a

---

<sup>13</sup> Kicsi Sándor: Kísérő sorok a Révai Nagy Lexikona hasonmás kiadásához, Ezredvég, Attac Magyarország, 1985. március

pedagógiai és a filozófia határterületét képező filozófiai jellegű alaptanok garmadát jelöli meg, mint kidolgozandókat:<sup>14</sup>

1. a **pedagógiai ontológiától** a legáltalánosabb kérdésekre várja a választ: mi a pedagógiai világában létezők léte, lényege, tartalma, formája?
2. A **pedagógiai fennállástan (hiparchológia)** feladata a való, valamint a lehetséges, az elképzelt, a kellő, a hiányzó, az állandó és változó, az elgondolt és tett megkülönböztetése és kapcsolata.
3. A **pedagógiai lényegtan** a pedagógiai lényeg- és látszatvilág elválasztásán fáradozhat.
4. A **pedagógiai határtan (peratológia)** feladata nem csak a valóság és a látszat, az egészséges és a patológiás pedagógikum megkülönböztetése, hanem például a tanuló, vagy a tanár határának a megállapítása. Nem is olyan könnyű megállapítani, hogy hol és mikor kezdődik az diák: amikor beiratják, amikor először átlépi az iskola kapuját, amikor már annyit tud óvódás létére mint egy iskolás. Azt sem egyszerű elkülöníteni, hogy hol van a pedagógus határa: tanár-e például az a pedagógiai érzékkel rendelkező szülő, aki képes gyermekének megmagyarázni azt, amit tanárának nem sikerült, s tanár-e az a pedagógus, akinek ez rendre nem sikerül.
5. A **pedagógiai tulajdonságtan** a pedagógia világa szereplőinek,
6. a **pedagógiai funkciótan** pedig feladatainak mennyiségi, tér- és időbeliségét, minőségét és állapotát írja le.
7. A **pedagógiai kategóriatan** a pedagógia világának önálló osztályait térképezi föl, amelyek nem pusztán elmeszülemények, hanem egyszerre fejezik ki az egyetemes létet és kategóriákba sorolt egyes dolgok individuális mozzanatait is.
8. A **pedagógiai teleológia** értelemszerűen azzal foglalkozik, hogy milyen értékek válhatnak céllá,
9. a **pedagógiai relációtan** pedig, egyfelől a lét azonos és különböző síkján létrejövő homogén és heterogén viszonyokat rendszerezi (ez utóbbiak közé tartoznak a mai és jövőendő nemzedék, az eszmény és valóság), másfelől a szimmetrikus és az aszimmetrikus viszonyokat. A

---

<sup>14</sup> Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996. 44 – 104. p.

tanár és diák közti viszonyt lehet szimmetrikusnak is tekinteni, hiszen mindkét fél ember, funkciójuk alapján azonban szerepeik aszimmetrikusak, tehát a két fél egyenlő és nem egyenlő egyszerre.

10. A **pedagógiai struktúratán** pedagógia világában számba vehető dolgok szerveződését, hierarchizálódását, rendszerbe szerveződését tárja föl. N. Hartmann szerint léteznek különböző ontológiai szinteket képviselnek, s a magasabb formaelvvel és törvényszerűségekkel jellemezhető magasabb rétegek az előző réteget is tartalmazzák. Az organikus biológia nem magyarázhatja az emberi érzelmeket, ehhez be kell vezetni a lélek fogalmát, ezért a pszichológiai magasabb létréteg. E rendszerben nem matematika a legmagasabb és legfelségesebb, hanem ez a legelemibb tudomány. (Önmagában a legtökéletesebb, de tökéletessége csak egzaktságában rejlik.)<sup>15</sup> A mai ember a tudományok fragmentálódása következtében használja, de nem érti a világot, ezért szorong, és szorongáscsökkentő mítoszok szorul. Mit lépjen a pedagógiai? Nyújtson holisztikusabb képet, elhanyagolva részterületeket, elmaradva a tudomány fejlődésének tempójától? Maradjon versenyben? Közelítse egymáshoz a tudományokat? Ezekre a kérdésekre is felelhet a pedagógiai struktúratán, mint a pedagógiai ontológia részterülete, mert ha jól belegondolunk, ezek az alaptanok egy egységesnek is felfogható pedagógiai ontológia különböző aspektusainak is tekinthetők.

---

<sup>15</sup> Hartmann, N.: A kategória elemzés céljai és útjai. = Hartmann: Lételméleti vizsgálódások. Bp. Akadémiai K. 1972.

## **II.2. A megismerés alkotóelemei:**

Ahhoz, hogy J. P. Guilford megismerés elméletét<sup>16</sup> megismerjük, előbb a kreativitás fogalmát kell szemügyre vennünk, melyet így definiál: „*divergens gondolkodás a problémamegoldásban*”. Guilford a divergens gondolkodást „*különböző irányokban való gondolkodás*”-ként definiálta.

Kidolgozott egy kocka-modellt a kreativitás tanulmányozására, mely három fő komponensből áll: 1. *művelet* (alkalmazott eljárás) 2. *tartalom* (az intellektuális faktorban benne foglalt anyag) 3. *produktum*. Ez a három képezi a kocka 3 dimenzióját (tengelyét). Az ezeken belüli csoportok:

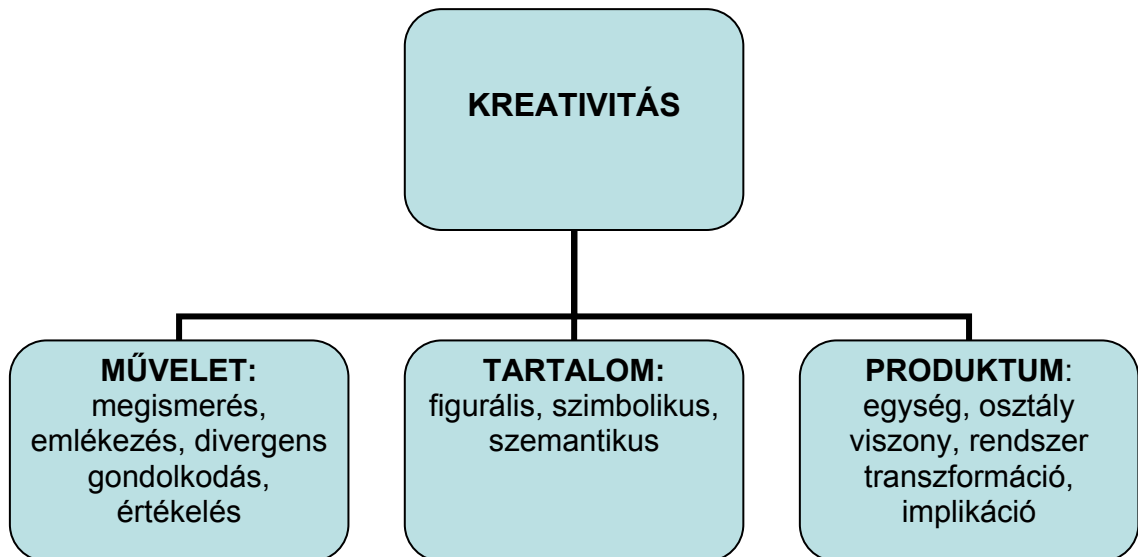
1. *Művelet*: a) megismerés (felismerés, újrafelfedezés), b) emlékezés (ismert anyag megtartása), c) divergens gondolkodás (szerteágazó gondolatok, változatosság, felfedezés), d) konvergens gondolkodás (szerzett információkból egyetlen jó válasz), e) értékelés (helyesség, adekvátság megítélése).

2. *Tartalom*: a) figurális (érzékszerveink által közvetített konkrét anyag), b) szimbolikus (konvencionális jelek, amelyek általában átfogó rendszerekké szerveződnek), c) szemantikus (verbális kifejezések és jelentések), e) viselkedéses (elméleti megfontolásból van jelen –„szociális intelligencia”).

3. *Produktum*: a) egység, b) osztály, c) viszony, d) rendszer, e) transzformáció (átalakulás), f) implikáció.

---

<sup>16</sup>Guilford, J. P. (1959/1989) Az intellektus három arca. In: Pléh Cs. (szerk.) Gondolkodáslélektan I. Budapest: Tankönyvkiadó. 227–294.

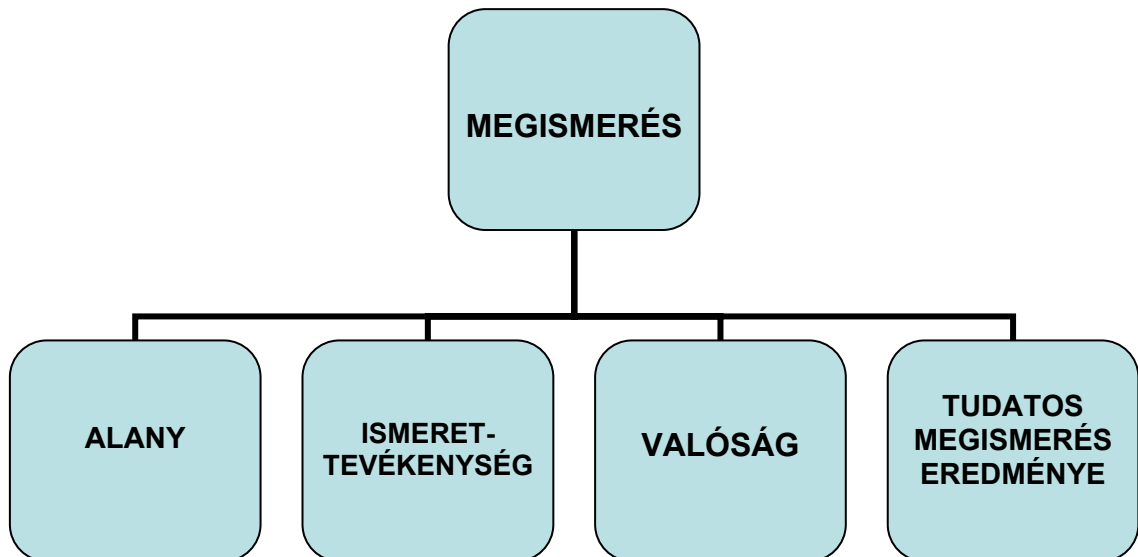


J. P. Guilford megismerés elméletének modellje

Zsolnai József a megismerés következő alkotóelemit sorolja föl:

1. alany (szubjektum, én, valaki), amely hihetetlenül gazdag, olykor titokzatos és kimeríthetetlen adottság, mert benne a tudattalan tudás, a háttértudás)
2. ismerettevékenység (a megismerés): a valóság átvilágítására irányul.
3. valóság (a világ, mint a megismerést lehetővé tevő, megelőző közeg) ismerettárgy (a megismerendő), amely felkínálja magát a megismerésre
4. a tudatos megismerés eredménye (fogalom, konceptus, noéma), amely az alanyhoz is, a valósághoz is tartozik.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996. 123-125. p.



A megismerés alkotóelemeinek ábrája Zsolnai József szerint

Melyik a legfontosabb feltétel ezek közül? Ezt a kérdés különbözőképpen válaszolják meg a különböző filozófiák. Valóban elegendő az empirikus tapasztalat, mint vélik egyesek. Vagy szükséges a megismeréshez önmagunk megtapasztalása is? De mit jelent a megismerésben az „önmagunk”?

### ***II.3. Ismeretelméleti jellegű pedagógiai alaptanok***

A kidolgozandó ismeretelméleti jellegű alaptanok közül a pedagógiai tudástant és a pedagógiai hermeneutikát Zsolnai József a társadalomontológiai alaptanok közé sorolja. Ami az ontológiát illeti, elképzelése belátható, hiszen akár Heideggert olvassuk, akár Weismahr Béla<sup>18</sup> ismeretelméletet magába szívó ontológiát, beláthatjuk a filozófia e két területe igen csak átfedik egymást. Ami pedig a társadalomontológiát illeti, mind a tudás, mind az értelmezés kérdése társadalmi-történeti kontextusba ágyazódik bele.

- A pedagógiai tudástan az eddig felhalmozódott és ezután születő emberi tudás leírásával foglalkozik, látóköre kiterjed a létező és lehetséges (természeti, társadalmi és transzcendens) világokra, valóságokra vonatkoztatva, és a tudás kommunikálásának feltételeivel is foglalkozik.

<sup>18</sup> V. ö.: Weismahr Béla ír ismeretelméletében és ontológiájában az azonosságban rejlő különbözőségről. A nem lehetséges mindig feltételezi a lehetségest. Ez feltételezi a lehetőség hiányát.



- A pedagógiai hermeneutika a nyelvi közegben, egészben, ellentétekben, szellemi közös nevezőn, cselekvésben és szellemi nyitottságban történő megértés és értelmezés pedagógiai vonatkozásaival foglalkozik.

A neveléstudományi megismeréstan(ok) a pedagógiai köztudatban lévő kutatómódszertannál jóval szélesebb és valójában elsősorban filozófiai jellegű (és ontológiai tudást is feltételező) ismeretkör.

- A **pedagógiai elméletképzéstan** az empirikus és teoretikus megismerés fogalmaival, hipotéziseivel. és elméleteivel foglalkozik.
- A **pedagógiai innovációtan** a „gazdagító változást okozó törekvésekkel” foglalkozik, ezen belül az újítások (vívmányok) forrásával, tartalmával, valódiságával, hatókörével.
- A **pedagógiai leírás** tárgy a szakszerű - a logika és a szövegnyelvészet szakszerűségének megfelelő - és ellenőrizhető leírás
- A **pedagógiai logikatan** a matematikai és filozófiai logika alkalmazása a fogalomélesítés jegyében.
- A **pedagógiai kutatómódszertan** célja a különböző tudományterületek eljárásainak pedagógiai adaptálása.
- A **pedagógiai összefüggéstan** a rendszer és folyamatelmélet eredményeit figyelembe véve a szabályosan ismétlődő „ha-akkor”-típusú összefüggéseket (melyek hipotézisből törvényszerűségbe sorolhatók) vizsgálja.
- A **pedagógiai problématan** tárgya a szükséglet, cél, eszköz viszonya, valamint a tudáshiányban, a nemtudás tudásában jelentkező problémahelyzet.
- A **pedagógiai tapasztalás** tárgya a tudatos tapasztalás révén felhalmozódó tudásféleségek.
- A **pedagógiai taxonómia** feladata a pedagógiai rendszer elemeinek számbavétele.<sup>[19]</sup>

A **pedagógiai hermeneutikát** Zsolnai József a társadalomontológiai jellegű alaptanok közé sorolja, ám - mint a megértés művészete - ide is besorolhat, sőt az esztétikai jellegű alaptanok közé is.

---

<sup>19</sup> Zsolnai József: A pedagógiai rendszere címszavakban. Bp. Nemzeti tankönyvkiadó, 1997. 62. 97. p.

### **III. A nevelés antropológiai alapjai<sup>20</sup>**

Ha elfogadjuk, hogy az antropológiának is, mint más tudománynak legalább két aspektusa van, nevezetesen az elméleti-, és az alkalmazott antropológia, akkor többek közt az alábbi ágai létezhetnek az alkalmazott antropológiának: „pszichológiai antropológia”, „jogi antropológia”, „nevelés antropológia”, stb. Ezt az elképzelést nagyrészt az alkalmazott antropológia gyakran vitatott módszertana eredményezi, szakmailag viszont azért értelmezhető, mert kevés elméleti antropológiát lehet a szó szoros értelmében alkalmazni, mondja Sol Tax <sup>21</sup>(1964) egy előadása során.

#### **III. 1. A kulturális relativizmus**

A német származású amerikai antropológus, Franz Boas 1896-ban tette közzé *The Limitations of the Comparative Method of Anthropology* című tanulmányát, amelyben az evolucionisták etnocentrikus szemléletét, annak a tudományos megismerést gátló mivoltát elemzi. Boas azt vallja, hogy a társadalom fejlődését egyetemes törvények irányítják, s hogy a különböző kultúrák egyező és eltérő vonásaiban egyaránt az egységes emberi gondolkodás (az emberi elme mindenütt azonos működése) jut kifejezésre.

Ha a szokásokat az őket gyakorló közösség sajátos kultúrájának egészében tanulmányozzuk, s egyidejűleg megfigyeljük földrajzi elterjedtségüket is a szomszédos közösségek körében, viszonylag pontosan feltárhatjuk a szóbanforgó szokások kialakulásához vezető történelmi okokat és a háttérükben meghúzódó pszichológiai folyamatokat - állítja Boas. Az említett tézissel Boas a kulturális relativizmus ideológiájának alapjait vetette meg, s egész munkásságát ez a tudományos megközelítési mód, ez a szemlélet határozta meg. Boas iskolát teremtett, amely forradalmian új irányt szabott az antropológiai kutatásoknak.

---

<sup>20</sup> Gergely András(szerk.): Kulturális antropológia: Tantárgyi forrásanyag az Ember-, erkölcs- és vallásismeret tantárgyhoz. MTA PTI - ELTE BTK

<sup>21</sup> Tax, Sol: Horizons of anthropology: the uses of anthropology. Chicago, 1964.

Franz Boas<sup>22</sup> nyomdokain indult el Melville J. Herskovits is, aki pályája során több dolgot szentelt a témának. Munkáit akár az antropológusok - sőt talán a társadalomtudósok - bibliájának is tekinthetjük.

Herskovits abból a tényből indul ki, hogy az ítéletek tapasztalatokon alapulnak, ám a tapasztalatokat mindig mindenki a saját kultúrája által meghatározott gondolkodásmódnak megfelelően, azon "átszűrve" közvetíti. Gondoljunk csak a jó és a rossz, a normális és az abnormális, a szép és a rút kategóriáira! Közhelynek számító, de szemléletes példa Herskovits álláspontjának illusztrálására, hogy a mi kultúránkban elítélendő, neveletlenségnek, "kulturátlanságnak" minősített böfögés az étkezés után egyes kultúrákban a kötelező elemi udvariasság megnyilvánulása.<sup>23</sup>

Más szóval, a társadalom új tagja ismereteinek bővítése azoknak a művelődési diszciplínáknak belenevelésével, amelyek szükségesek ahhoz, hogy mint társadalmi csoportjának tagja tevékenykedhessen, hozzájárulván a társadalom stabilizálásához és a kultúra kontinuitásához. Amint az egyén idősebbé válik, ezek a korai beidegződések annyira lényévé válnak, hogy a mindennapi cselekvés rutin részét képezik. Ezután a folytatódó kulturálódás, mely elől nem lehet kitérni, főleg átnevelődési folyamat, amely már a tudatosság szintjén folyik. Egy férfi vagy egy nő tudja, hogy egy bizonyos társadalomban adott helyzetben mi a hagyományosan elfogadott magatartás... A felnőtt ismeri a nyelvet, az etikett szabályokat, amelyek meghatározzák magatartását, a természetfelettihez való viszonyulás módját, kultúrájának megnyilvánulásait - mindent, amit a gyermeknek tanulni kell. A felnőtt számára a kulturálódás befejeződött, kivéve azokat az eseteket, amikor új helyzetekkel kell megismerkednie. Annak a tudásnak a birtokában, amelyet kultúrája biztosított számára... lehetővé válik, hogy a már ismert területek megismerésébe kezdene. A kulturálódás tehát az a folyamat, mely számtalan magatartást tesz lehetővé *a tudatos megfontoltság szintje alatt*.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Boas az észak-amerikai indián kultúrák és nyelvek szakembere volt, emellett egy egész szakma lelke, és az amerikai antropológiát fejlesztő tudósok, köztük Ruth Benedict, Margareth Mead, Melville Herskovits és Edward Sapir tanító-mestere.

<sup>23</sup> Borsányi László: A kulturális relativizmus mint a megértés filozófiája, ÚJ HOLNAP - 1997. Január

<sup>24</sup> Clifford Geertz:i.m.

A legelső gyermekkori kulturálódási kísérletek következtében "ismerik meg az emberek oly jól saját kultúrájukat, hogy a legtöbb magatartási megnyilatkozásuk a megfontoltság szintjére emelkedik". Kora gyermekéveinkben folyamatosan ismertetik meg velünk az összefüggéseket, akár a büntetés és a jutalmazás módszerével, mint pl. a társadalom erkölcsi normáinak belénk nevelése esetében<sup>25</sup>. Előfordul, hogy a gyermek ellenáll a nevelésnek, mint pl. akkor, amikor nem akar beszélni tanulni, de ezek az ellenállások egyediek, inkább a gyermek szabad cselekvését és magatartását korlátozó tilalmak ellen irányulnak. Lényeges, hogy ezek a gyermeki ellenszegülések nem tudatosak és meggondoltak. Nem is lehet, minthogy általában a gyermek nyelvi felkészültsége még ezt nem teszi számára lehetővé.<sup>26</sup>

### **III. 2. Kultúra és tanulékonyság**

Sherif elméletét Hallowell a kultúrák közötti kölcsönhatások területére is kiterjesztette s kihangsúlyozta a kultúra befolyását az általános tanulékonyság kifejlődésére, a következő megállapítást tette: A tanulékonyság - dinamikusan szemlélve - egyike a legfontosabb kiegyenlítő tényezőknek minden olyan szervezet fejlődésében, amelyet egységes egésznek lehet tekinteni. Ezért a mi esetünkben, amit az egyik társadalomról megtanultunk, vagy megfigyeltünk, azt a másik társadalom közösségi nevelésében részesült egyének viselkedésének teljes megértéséhez, magyarázásához, vagy előrelátáshoz fontos variánsokként használhatjuk fel.

---

<sup>25</sup> Herskovits, Melville J.: Kulturális antropológia. In: Maróti Andor (szerk.): Forrásmunkák a kultúra elméletéből I. Tankönyvkiadó, Bp. 1989.

<sup>26</sup> Melville J. Herskovits: Az antropológia az ember tudománya.

<http://mek.oszk.hu/html/vgi/vkereses/vborito.phtml?id=1668> 2003-05-19

### **III. 3. Érzelmi konstrukció – antropológia – nevelés**

Bourdieu megjegyezte, hogy az antropológus óhatatlanul kívülálló marad, aki „a társadalmi tevékenységek valós játékából ki van zárva azáltal, hogy nincs saját helye a kapcsolatok fennálló rendszerében”<sup>27</sup>. A terepmunkás elidegenedése ekkor – Bourdieu szerint – felmagasztosul és nem mint kényszerű kizárás jelenik meg, hanem mint az antropológus szabadon hozott döntése, mely szerint a tudományos módszer kánonját követi, mely az objektivitás nevében távolságtartásra inti<sup>28</sup>. Másszóval a tudományos módszeresség idealizálja az antropológus gyakorlati elidegenedettségét. A terepmunka enyhén bizarr alaphelyzete így valamelyest befolyással rendelkezhet az érzelmeknek mind a második mind pedig a harmadik (vagy társadalomtudományi) konstrukciójára. Az etnográfust vagy más külföldit helyzete könnyen elviheti két véglet valamelyike felé, ezek egyike az, mely szerint az érzelmeket alapvetően univerzálisaknak, a másik pedig, amely szerint kulturálisan egyedinek és egzotikusnak tekintjük. Az első esetben a másik ember érzelmei nem megkülönböztetők a sajátomtól, mivel nem volt szükségem rá, hogy a perspektívámat megváltoztassam, lévén, hogy az objektivizmus madártávlata gyakran nem tér el a magammal hozott, nem helyi kulturális felfogástól. A másodikban pedig ezek az érzelmek végletesen idegenek, hiszen a helyi emberekkel való viszonyom elidegenedett, és így megakadályozza, hogy elképzeljem a másik ember érzelmi helyzetét.

Renato Rosaldo mindkét fenti álláspontot elutasítja, amikor megjegyzi, hogy „az a szerény közhely, hogy bármely két embercsoport között kell hogy legyen valami közös, arculcsaphatja azt a valaha egészségesnek tűnő módszertani óvatosságot, mely figyelmeztet: ne tulajdonítsuk a saját kategóriáinkat és érzelmeinket óvatlanul más kultúrák tagjainak. Az univerzális emberi

---

<sup>27</sup> I.n.: Lutz, Catherine A. *Unnatural Emotions*: 1988

<sup>28</sup> Aktor és az antropológus egyaránt szubjektum az interpretívek antropológiai terepén, akik együtt konstruálják meg az éppen aktuális és érvényes valóságot. Utalnék itt továbbá a gyakorlati értelem és gyakorlati logika összefüggéseire. Bourdieu logikáját követve az mondható el, hogy az aktor reflexitása, helyzetértelmezése, illetve, a helyzet jelentésének előállítása kizárja az elméleti logikát, csak a gyakorlati logikának engedelmeskedik, s a terepem

természetről alkotott felületes elképzelésekkel szembeni efféle figyelmeztetés túl messzire mehet, és előfordulhat, hogy azzá a hasonlóan kellemetlen dogmává merevül, hogy a saját csoportomat kivéve minden ami emberi, idegen számomra"<sup>29</sup>.

Rosaldo megvizsgálta Bourdieu-nek az antropológus helyzetére vonatkozó elemzését és megjegyezte, hogy "a legtöbb antropológus úgy ír a halál (érzelmeiről), mintha részvétlen szemlélő lenne, akiknek semmi megélt tapasztalata nincs, amely tudással vértézhetné föl az érzelmek kulturális erejét illetően."<sup>30</sup> A más társadalmakban élő emberek érzelmi életéről helyesebb képet kaphatunk, szerinte, hogyha az érzelmi jelentőséggel rendelkező személyes tapasztalatok szélesebb körére (és azok elemzésére) építünk. Bár valóban lehetséges - ahogy Rosaldo javasolja - saját érzelmi tapasztalatainkra támaszkodni a mások hasonló tapasztalatának megértésében, mégis az érzelmek mély elkötelezettséget jelentenek egyes más személyek és események egy bizonyos látásmódja iránt. Az a külső látáspont, mely kívülálló státuszunkból és a tudomány objektivista ismeretelméleti alapállásából következik, olyan helyzetbe hoz minket a helyi társadalmi rendszerben, mely megnehezíti, hogy az eseményekre vonatkozóan közös nézőpontot alakítsunk ki, így például egy anya iránti mély elkötelezettség kialakulását. És míg az amerikai és az ifaluki vagy ilongoti anyákat kétségtelenül összekötik bizonyos közös alapvető jellemzők, ugyanakkor társadalmi helyzetük, magatartásuk és a nevelésről, a termelésről vagy éppen a hatalomról vallott nézeteik világosan el is különítik őket. Mások érzelmi pozíciója megértésének feltétele az olyan általános, nembeli viszonyok felismerése, melyek jelentősen részt vesznek az érzelmek kialakításában (például ha egy apa elveszíti a fiát). Továbbá szükség van a személyek egyedi, meghatározott, történeti helyzetének lehetőleg minél mélyebb megértésére. „Más kívülállókhöz hasonlóan a sziget lakóival kialakított viszonyaimat a korábbi, otthoni viszonyok mintájára építettem fel. Örökbefogadó apámmal, Tamalekarral szemben annak az érzelmi viszonynak a

---

az antropológusnak - éppen a közös tapasztalástérben való együttélés szükségességéből - szintén alá kell vetnie magát a gyakorlati logikának.

<sup>29</sup> I.n.: Lutz, Catherine A. *Unnatural Emotions*: 1988

<sup>30</sup> Renato Rosaldo: *Grief and the Headhunter's Rage: On the Cultural Force of Emotions*. In E. Bruner (ed.), *Text, Play, and Story: The Construction and Reconstruction of Self and Society*, pp. 178-195. Washington, DC: Am. Ethnological Society. 1984

vonásait vettem föl, amit biológiai apámmal szemben már tapasztaltam, és amiről éreztem, hogy az ifalukiak is hasonló módon éreznek a saját apjuk iránt. Az ilyen mintakövetés lehetővé teszi, hogy egyfajta közös érzelmi megértést alakítsunk ki a másikkal. Ennek ellenére, más etnográfusokhoz hasonlóan nem kötött ifaluki vendéglátóimhoz semmilyen tartós tagság iránti elkötelezettség, vagy közös sors vagy az események relativizmustól mentes és állandó erkölcsi értelmezése”.<sup>31</sup>

Úgy tűnhet, hogy az etnográfusnak a terepmunka során kialakuló helyzete eleve megakadályozza az érzelmi megértés közössége alapfeltételének kialakulását, nevezetesen a közös helyzet és ebből következő közös erkölcsi és érzelmi nézőpont létrejöttét. A második konstrukció gyakran nyelvi közvetítéssel történik. Bár a különböző kultúrákról beszámoló jelentések általában inkább természeti, mint kulturális eseményekről szólnak (pl. inkább tudományok felfedezésekről mint történelmi termékekről), mégis széleskörűen felhasználtak a nyugati laikus érzelmenyelvből kölcsönzött fogalmakat. Így például, amikor a japánokat, mint szégyen-kultúrát írják le, ez a kijelentés egy olyan összetett nyugati kulturális jelentésrendszerre támaszkodik, mely meghatározza a személyre, általában az érzelmre és közelebbről a szégyenre vonatkozó fogalmakat. Az ilyen finomságok révén a nemnyugatot a nyugati érzelmi képére és hasonlatosságára alakították ki, mint olyat, ami a nyugattól érzelmileg szinte alig különböztethető meg pl. Ekman, Friesen és Ellsworth<sup>32</sup>, vagy a nyugati érzelmi ellentettje pl. Benedict<sup>33</sup> vagy mint ami a nyugati érzelmi normalitásra vonatkozó elképzelései szerint fogyatékos pl. Goldschmidt<sup>34</sup>, Leff<sup>35</sup>

---

<sup>31</sup> Catherine Lutz: Morality, Domination and Understandings of ‘Justifiable Anger’ among the Ifaluk . In *Everyday Understanding: Social and Scientific Implications*. Edited by Gün R. Semin and Kenneth J. Gergen, p. 204 -26. London: Sage.

<sup>32</sup> Vö.: Ekman, P.-Friesen, W. V.-Ellsworth, P.: *Emotion in the Human Face* . New York: Pergamon Press. 1972.

<sup>33</sup> Benedict, R. Anderson: *The Chrysanthemum and the Sword*. London: Routledge and Kegan Paul, 1967. Benedict a japán kultúrát magyarázva az amerikaiaknak hangsúlyozza, hogy míg ők az angolszász világ bírósági bizonyítási és egyéni felelősségre vonási kultúráját magától értetődőnek tartják, az inkább kollektivisták Japán ugyane célra egyfajta szégyenkultúrát használ.

<sup>34</sup> W. Goldschmidt: *The Anthropology of F. B.*, San Francisco: 1959.

<sup>35</sup> Leff J: *Psychiatry Around the Globe*, New York, Marcel Dekker. 1981.

Vizsgáljuk meg röviden az érzelmi konstrukció fenti típusait. Ekman<sup>36</sup>, aki az érzelmek arckifejezésben való megjelenését tanulmányozta, azt állítja, hogy félelem, harag, öröm, szomorúság, csodálkozás, szégyen, ezek az érzelmek univerzálisak, vagyis minden kultúrában megtalálhatók, és felismerik őket. Már a csecsemőkorban megfigyelhetők, egy részük pedig már születés után megjelenik: szomorúság, öröm, undor, harag (düh), ezek a kifejezések hasonló mintázatot mutatnak a felnőttekével.

Ha azonban a vizsgálat alapjául ezeket a kategóriákat használjuk és elhanyagoljuk ezen kategóriák és a más tanulmányozott kultúrák kategóriái közötti közvetítés problémáját, akkor az utóbbiakat minden bizonnyal nyugati hasonlóságra fogjuk megkonstruálni, mivel a személy-létre és az érzelemmel kapcsolatos helyzetek körére vonatkozó feltételezések burkoltan belekerülnek az elemzésbe a fenti nyugati kategóriák révén. Figyelmünk arra terelődik, mennyiben "azonos" az elő-új-guineai harag vagy szomorúság a nyugati ember ilyen érzelmeivel.

Benedict munkája - akinek tanulmányai időben megelőzik Ekmanét - a II. világháború alatt és után a japánok megértésére irányuló, mélyen motivált amerikai kísérlet részét képezte. A japánok érzelmi életére vonatkozó beszámolóit beleérzők és relativisztikusak, a japán magatartást annak a világnézetnek a feltárása segít megérteni, mely egyes érzelmeknek a helyi kulturális értékét adja. De Benedict elemzése ezzel együtt is akörül a érzelmi tekintetben, így például a következő kijelentésekben: "Az élet pályája Japánban épp ellenkező irányban van megszervezve, mint az Egyesült Államokban. Ez a pálya itt egy nagy, lapos U-görbe, mely a gyermekeknek és az öregeknek teljes szabadságot és kényeztetést biztosít... Az Egyesült Államokban mi feje tetejére állítjuk ezt a görbét"<sup>37</sup>

Az érzelmi funkciókra vonatkozó nyugati etnoelméleteknek a témába való bevezetése oda vezetett, hogy - pl. Goldschmidt és Leff tanulmányaiban - nyílt ítéletek mondatnak ki más kultúrák tagjainak érzelmi egészségtelenségéről, vagy abnormitásáról.

---

<sup>36</sup> Vö.: Ekman és munkatársa szerint: félelem, harag, öröm, szomorúság, csodálkozás, szégyen, ezek az érzelmek univerzálisak, vagyis minden kultúrában megtalálhatók, és felismerik őket. Már a csecsemőkorban megfigyelhetők, egy részük pedig már születés után megjelenik: szomorúság, öröm, undor, harag (düh), ezek a kifejezések hasonló mintázatot mutatnak a felnőttekével.

<sup>37</sup> Benedict i.m.: 253 – 254. p.



Goldschmidt leírása szerint például a Sebei nép "az érzelmi reakciókészség alacsony szintjével rendelkezik", ennek következtében "hiányzik a szenvedők iránti empátiás készségük", "hiányzik az egymással való kapcsolatukból az elkötelezettség" és "a hagyomány iránti hűség alacsony szintjét mutatják", az anyák "érzelmileg egysíkúak" és "távolságtartóak" a gyermekeikkel való kapcsolatban<sup>38</sup>. Mindezek a jelenségek - amint ez magától értetődik - rosszak azon nyugati érzelmi normák szempontjából, amelytől eltérnek. Leff, aki összehasonlító pszichiáter, hasonlóan használ fel ítéleteiben burkolt nyugati normákat, mikor megjegyzi, hogy "a hagyományos társadalmakban, ahol a kapcsolatokat többé-kevésbé sztereotípiák irányítják, az érzelmek felderítetlenek és differenciálatlanok maradnak"<sup>39</sup>.

Összegzésként tehát elmondhatjuk, hogy az érzelem nyugaton kialakult kategóriájának és az egyes különálló érzelmi kategóriáknak a felülvizsgálatlan használata révén az énlétre és az érzelmekre vonatkozó összetett, kimondatlan elméletek keveredtek a téma elemzésébe, hogy ott befolyásolják más kultúrák tagjai érzelmi életének rekonstruálását.<sup>40</sup>

### **III. 4. A pragmatikus cselekvés dinamikája**

Legújabban Marshall Sahlins vezette be azt a modellt, melyben a rendszernek a gyakorlat megváltozásából eredő módosulását merőben más módon vezeti le. Sahlins azt állítja, hogy a radikális változást nem kell azonosnak tekinteni azzal, amikor egy alternatív világnézettel rendelkező csoport hatalomra kerül. Ehelyett ő a létező viszonyok jelentésében bekövetkezett változások fontosságát hangsúlyozza. Dióhéjban, Sahlins érvelése a következő: a különböző társadalmi helyzetben lévő emberek "érdekei" eltérőek (Sahlinsnak kétségei vannak e fogalommal kapcsolatban és egy szélesebb értelemben használja ezt) és azok aszerint cselekszenek. Ez annyit jelent, hogy egy kedvező pillanatban igyekeznek megerősíteni saját

---

<sup>38</sup> Goldschmidt, P.: Scientific Inquiry or Political Critique? Remarks on Delphi Assessment, Expert Opinion, Forecasting, and Group Process by H. Sackman, "Technological Forecasting and Social Change", 7, 157-58, 162. p.

<sup>39</sup> Leff: i.m.: 72. p.

<sup>40</sup> Catherine A. Lutz: Érzelmek, Nyolcadik fejezet, Zárzó: Érzelmi elméletek

pozíciójukat, de azt az ő helyzetükhöz hagyományosan hozzátartozó eszközökkel teszik. Változás akkor következik be, mikor a hagyományos cselekvési stratégiák, melyek a hagyományos viszonyokat tükrözik (pl. vezető-beosztott, férfi-nő) új jelenségekkel kapcsolatban használják fel (pl. Cook kapitány megérkezése Hawaiba), amelyek azonban ezekre a stratégiákra nem a megszokott módon reagálnak. A kontextus ezen megfelelő újraácsolása felveti mindazokat a kérdéseket, melyek a gyakorlati tevékenység stratégiájával, illetőleg azon viszonyok természetével kapcsolatosak, melyeket ez a stratégia előfeltételez:

Ezzel együtt azonban bárki felfedezhet némi csűrés-csavarást ebben az elgondolásban. Egyrészt Sahlins az érdek-felfogás ellen küzd<sup>41</sup>. Röviden vitázik vele, majd egy olyan megoldást ajánl, amely megkísérli enyhíteni ennek etnocentrikus jellegét, de nem ragadja meg a cselekvőket egy komplex cselekvésre ösztönző gondolkodás és érzelem teljes skáláján. Továbbá elmondható, hogy Sahlins túl könnyedén kezeli a változás fogalmát. Csak futólag említi azokat a mechanizmusokat, amelyek az események normális folyásán keresztül a rendszer adott helyzetben való fenntartását segítik elő a gyakorlatban bekövetkező fontosabb változások ellenében. A törekvések, hogy a status quo-t azok által tartsák fenn, akik ebben érdekeltek, ezek között a mechanizmusok között talán a legkevésbé fontos, hiszen ezek bármely esetben visszafelé sülnhetnek el, vagy nem várt következményekkel járhatnak. Sokkal fontosabbak azok a visszahúzó tényezők, melyek azáltal kerülnek a rendszerbe, hogy az akkulturálódás eredményeként a cselekvők éppúgy testesítik meg a rendszert, mint ahogy benne is élnek<sup>42</sup>. De az érett cselekvők nem ennyire rugalmasak. Ezért a gyakorlat struktúráját módosító képességének olyan adekvát modelljére van szükség, amely a lehető legpontosabban vázol fel egy hosszú távú, 3-4 generációra kiterjedő fejlődési feltételrendszert. Egy ehhez kapcsolódó mozzanat következik abból a tényből, hogy a rendszer reprodukciójának legtöbb vonatkozása rutinszerű cselekvéseken és a családi élet intim viselkedési formáin keresztül történik. Amilyen mértékben a családi

---

<sup>41</sup> Sahlins, Marschall, and Service, Elman R. (eds.): *Evolution and Culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1960.

<sup>42</sup> Bourdieu, Pierre /1972/: *Outline of a Theory of Practice*. Richard Nice, trans. Cambridge: Cambridge University Press. 1978.

élet szférája a tágabb társadalmi szférától elszigetelődik (az elszigetelődés mértéke általában nagyobb, mint Polinézia esetében), annál érintetlenebb marad a legfontosabb gyakorlati tevékenységek területe - mint az utódok nemzése, a gyereknevelés -, és az új értelmezéseknek, értékeknek, a kategóriák közti új viszonyoknak a következő generáció számára történő továbbadása annál inkább korlátolt lehet. Legalábbis, ami továbbadásra kerül, az jelentős mértékben és konzervatív módon változik meg.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Sherry B. Ortner: Az antropológia elmélete a hatvanas évektől In.: Gergely András(szerk.): Kulturális antropológia: Tantárgyi forrásanyag az Ember-, erkölcs- és vallásismeret tantárgyhoz. MTA PTI - ELTE BTK

#### IV. A pedagógus, a pedagógus szerep

A klasszikus pedagógusszerepek – atya, mester, hivatalnok – mára sokféle új szereplelemmel egészültek ki. Egyre árnyaltabbá, összetettebbé válik a pedagógiai munkát végző szakemberszerepek sora. Az élet különböző területein zajló állandó változások a pedagógussal szembeni elvárások sokrétűségét, többlettartalmát eredményezik, ezek pedig értelemszerűen a pedagógusszerepek változásával, bővülésével járnak.

Szerepelméleti megközelítésben legfőbb kérdés a szerep és a személyiség közötti viszony. Egyes szerepértelmezések a személyiséget kizárólag szerepeinek összességével írják le.<sup>44</sup>

„A pedagógusszerep megítélése a pedagógiai irodalomban meglehetősen bizonytalanságokat mutat. Vannak olyan szerzők, akik a pedagógushivatást szerepként értelmezik, vannak, akik elfogadják, és vannak, akik határozottan elutasítják.”<sup>45</sup>

Galicza János 1981-ben<sup>46</sup> egyértelműen ellenzi a pedagógushivatás szerepként, szerepjáteként történő értelmezését, mert a pedagógus hitelességének háttérbe szorulását látja benne.

Zrinszky László a pedagógusszerepekről<sup>47</sup> szóló írása a szociálpszichológiában megfogalmazott szerepelméletet értelmezve szól a pedagógusról, a pedagógushivatásról különböző nézőpontok alapján. Ezek részletezése szükségtelen, azonban Zrinszky László „szerep-nem szerep” megítélése tanulságos.

A pedagógus szakmai felkészültségen túl egész lényével vesz részt a munkafolyamatban, ezért jelenik meg a pedagógiai elmélekedésekben a szerep ellentétéként a személyiség fontossága. Ehhez hozzájárul, hogy a pedagógus

---

<sup>44</sup> Vö.: F. Dornbach Mária: Orvos és páciens I. (Nyelvi változatok értelmezése egy sebész idiolektusában), Korunk, Kolozsvár, 2006. augusztus

<sup>45</sup> Györgyiné Koncz Judit: Pályaismeret, pályaaorientáció, Károli Egyetem Kiadó, Budapest, 2005, 138. p.

<sup>46</sup> Galicza János: Tekintély és alkotás a pedagógusmunkában. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1981

<sup>47</sup> Zrinszky László: Pedagógusszerepek és változásaik; Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kara, Neveléstudományi Tanszék, Budapest, 1994

mintaszemély is a tanulók előtt. A pedagógusszerepet nagymértékben meghatározza az, hogy a pedagógusnak sokféle elvárásnak kell eleget tennie, tehát a szerep minden szituációban más és más, olykor ellentétes. A pedagógusszerep kettősséget mutat abban is, hogy párhuzamosan hatalmi pozíció, de egyben kiszolgáltatottság is.<sup>48</sup> Jól érzékelhető, hogy Zrinszky László egyrészt a szerepértelmezést ambivalens módon kezeli, másrészt kutatói szemlélete tükröződik abban, hogy többféle szerepkategorizálást közöl. Ezek a következők:

MTA Pedagógia Kutató Csoport szerepkategóriái:

- nevelői szerep
- szakember szerep
- tisztviselői szerep

Helga Lange-Garritsen<sup>49</sup> szerepkategóriái:

- pedagógiai szerep – tanár-tanuló viszony
- kolléga szerep
- hivatalnok szerep
- szülők nevelőpartnerének szerepe
- nyilvános szerep

Alternatív pedagógusszerepek:

- a gyermekekre, fiatalokra való orientáció – belefeledkezés attitűdje, kreativitás
- maximális szabadság – személyiség nyomatékos jelenléte
- gyermekek szabadságára koncentrálni – csoportkapcsolatok hatására épít
- önmeghatározásra és függetlenségre alapozó pedagógusi attitűd
- természetbarátság – környezethez való új viszony, holisztikus világérzékelés és humanizáció<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> Vö. i.m.: 13-14. p.

<sup>49</sup> Helga Lange-Garritsen: Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Bertelsmann Universitätsverlag Düsseldorf 1972

<sup>50</sup> I. m.: 15-17. p.

Czike Bernadett tanulmányában<sup>51</sup> az alternatív iskolák két fő közös jellemzőjét a tanárszerep megváltozásában és a gyermek személyiségének figyelembevételében határozza meg. Czike Bernadett elutasítja a tanár szerepként, előadóként, színészként való értelmezését, a tanár-gyermek viszonyban az adó-vevő relációt, a tanár ismeretátadó funkcióját, ehelyett a segítő, facilitátor attitűd jelenik meg.<sup>52</sup> A tanár az alternatív iskolákban elveszti vezető pozícióját, és háttérbe vonul. Erre a feladatra az introvertált személyiségű tanár is alkalmas, mert kevésbé helyezi önmagát középpontba. Legfontosabb tulajdonságai a másokra való figyelni tudás, és a visszavonulni tudás. Ugyanakkor szükséges egyfajta belső erő, szuggesztív hatni tudás, mert ezáltal alakulhat ki fokozatosan a tanár tekintélye. Mindez nem harsányan, hanem sok odafigyeléssel, szeretettel történik, amely mellett a gyermek kibontakozása is lehetővé válik.<sup>53</sup>

„A pedagóguskutatásnak egyik fontos területe a tanártípusok meghatározása. A szerzők egy része úgy gondolkozik, hogy a pedagógussal szemben támasztott követelményeket általánosságban nem lehet megfogalmazni, mert azok szoros függvényei a pedagógus személyiség típusának, illetve betöltött feladatkörének.”<sup>54</sup>

A témáról mintegy négy évtizeddel korábban összefoglaló munka született, Kériné Sós Júlia tollából.<sup>55</sup> A szerző a tanártípusokat a munkához való viszony és a pedagógusi feladatkörökhöz való viszonyulás különböző variációjaként írja le.<sup>56</sup>

- A munkával való teljes azonosulás az, amikor a végzett munkát az egyén hivatásának és szenvedélyének érzi, annak kérdései egész életét, még szabadideje érdeklődését és energiáit is lekötik.
- A részleges azonosulás az, amikor a pedagógus érdeklődése már elszakad a munkától, de az adott munkaidő alatt azt ambícióval végzi.

---

<sup>51</sup> Czike Bernadett: Az alternatív iskolák jellemzői Magyarországon; in: Pukánszky Béla-Zsolnai Anikó: Pedagógiák az ezredfordulón; Szöveggyűjtemény; Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1998. 121-132. p.

<sup>52</sup> Vö. i. m.: 121. o.

<sup>53</sup> Vö. i. m.: 122. és 124. p.

<sup>54</sup> Györgyiné I. m.: 141. p.

<sup>55</sup> Kériné Sós Júlia: A tanárok élete és munkája. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1969.

<sup>56</sup> Vö. I.m.: 18-46. p.

- A passzív azonosulás az, amikor a pedagógus nem gondol arra, hogy pályát, munkakört változtat, de munkája és annak hatása iránt közönyös marad.
- A munkával szembeni ellenállás az, amikor csak nehezen, belső ellenállás leküzdésével tudja a vállalt feladatot elvégezni, s tudatosan igyekszik más munkakörbe kerülni.

A pedagógus esetében azonban a munkához való viszony összességében nehezen határozható meg, mert az egyes pedagógusok a különböző részterületekhez különböző módon viszonyulnak.

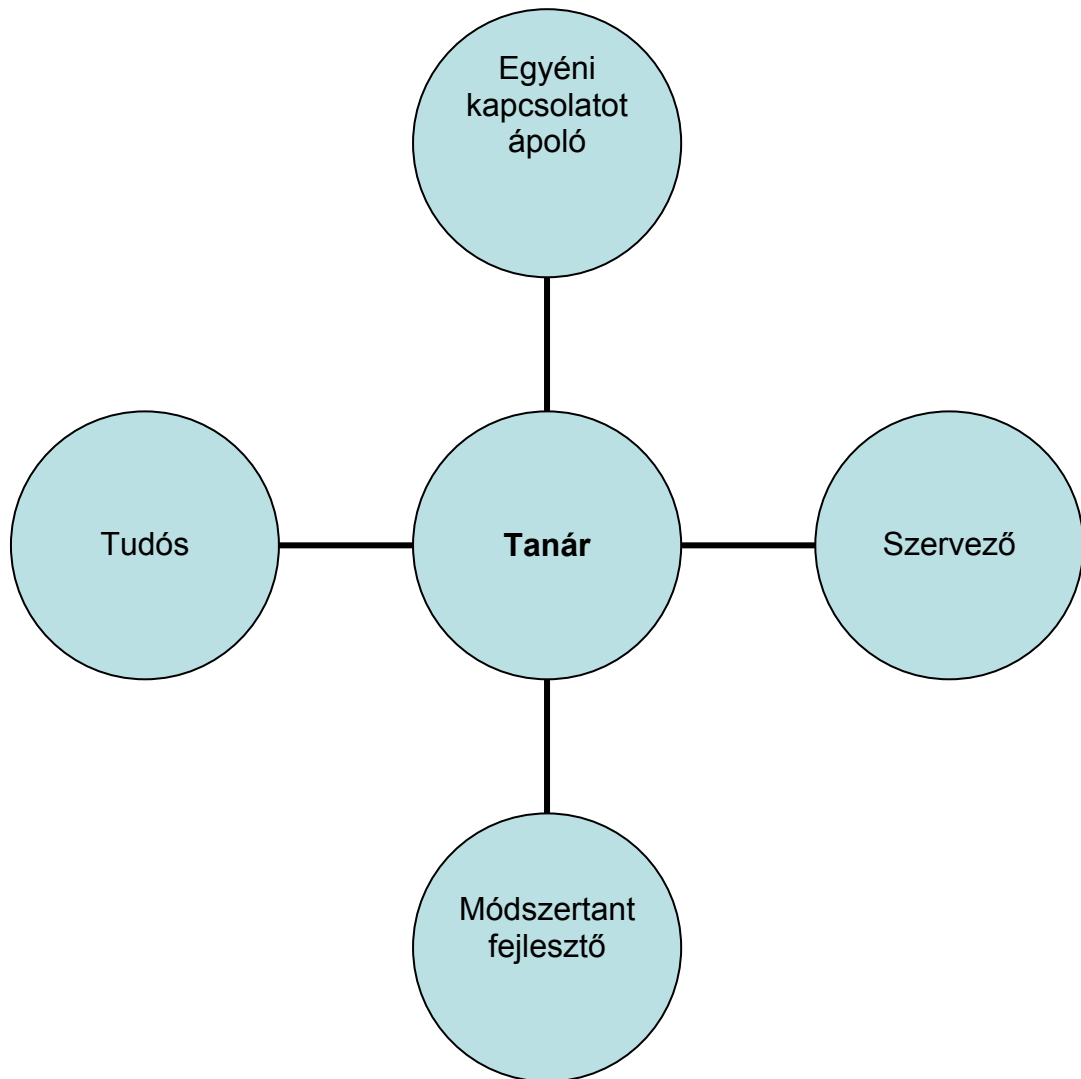
A tudományos munka, a tudományos szint elsősorban az egyetemi oktatóktól és középiskolai tanároktól várható el, ugyanakkor fontos, hogy mindez pedagógiai érzékenységgel és didaktikai szempontból kifogástalan módszertani kultúrával párosuljon, - tanítói feladatkör – úgy, hogy közben erkölcsi és emberi hatást is gyakoroljon. A jó tanár munkája tehát egyszerre tesz eleget tudományos és didaktikai követelményeknek.

A pedagógusi munka nevelői feladatkörébe az a személyes, gyakran baráti viszony tartozik, amit a tanár maga és diákjai között alakít ki.

A negyedik feladatkör a szervezői, amelyet azok a pedagógusok töltenek be, akik azon kívül, hogy diákjai szellemi és lelki fejlődésére hatást gyakorolnak, azok mindennapi életét, hétköznapjait és ünnepnapjait is formálni tudják.

Az a tanár ér el eredményt és érzi jól magát hivatása betöltése közben, aki a négy feladatkör közül eggyel aktívan azonosulni tud, tehát úgy érzi, hogy azon a területen érdeklődését és alkotó energiáit kibontakoztathatja, de a többi feladatkörrel is részlegesen azonosulni tud.

A fenti tényezők figyelembevételével Kériné Sós Júlia négy tanártípust jelöl, melyet az alábbi ábra szemléltet.



Kériné Sós Júlia szerinti tanártípusok

Boreczky Ágnes a 1980-90-es évek pedagógusaival készült vizsgálatai eredményét tette közzé. A könyv<sup>57</sup> szociológiai indíttatású, Boreczky Ágnes a pedagógust a társadalomhoz való viszonyán keresztül vizsgálja. A tankönyvnek íródott könyv elsősorban a tanári szerep társadalomfüggő változásait tárja elénk. Értelmezi a megnövekvő tanári szabadság következményeit, a pedagógus ezzel járó egyre nehezebb, magára hagyottabb helyzetét, a szakma professzionalizálódásának következményeit.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Boreczky Ágnes: A gyermekkor változó szinterei; Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1997, 159-228. p.

<sup>58</sup> I. m.: 184. p.: figyelem, jókedv, humor, szeretet, fiatalság;



A műben a szerző több tanártípust mutat be, elsősorban a 80-as évek társadalmi viszonyai között működő típusokat, az egykori tudóstanár alakját, valamint a reformpedagógiai gondolatokból építkező jótékonykodó tanártípust. A szerző korábbi kandidátusi disszertációjának adatait újabb kontroll alá vetette, ami egyértelműen kimutatta, hogy a 90-es évek tanári mintáiban újabb tartalmak jelentek meg,<sup>59</sup> valamint az átlagok mögött a jelenségek nagyobb szórást mutatnak. Összességében a szerző úgy látja, hogy a fentebb említett két elkülönülő tanártípus a 90-es évekre némileg összemosódik, s a tradicionális közvetítés mellett lényeges tényezővé válik a kapcsolati elemek jelenléte is.<sup>60</sup>

Pfister Éva írásában<sup>61</sup> azokról a pedagógusokról szól, akik iskolájukban vezetési feladatokat látnak el. A szerző korábbi kutatásokra hivatkozik, amikor azt írja, hogy kutatóknak általánosságban nem sikerült a jellemvonások azon körét meghatározni, melyek csak a vezetőkre vonatkoznak. Az oktatás-nevelés tekintetében is csak abban a sajátos helyzetben lehet megállapítani a pedagógus optimális tulajdonságait, amelyben tevékenykedik. Ily módon az iskolai vezető két típusát különböztette meg, a feladatvezetőt, aki a meghatározott feladat megfelelő szintű megoldására koncentrálna, és a szociális-emocionális vezetőt, akinek fontosabb a csoport tagjainak összetartása, a jó hangulat biztosítása. Az ideális vezető ennek a kettőnek az ötvöze, aki mindkét szerepet meg tud felelni. A demokratikus vezető ilyen, mert mindenkiben fenn tudja tartani a felelősségtudatot, és a döntéshozatalban is széleskörű aktív részvételt biztosít számukra.<sup>62</sup> A pedagógus személyiségével foglalkozó kutatások jelentős része is elfogadja az úgynevezett tantárgy- és tanulócentrikus, valamint a kettőt ötvözni tudó tanár típusát. A vezetés hatékonysága azonban attól is függ, hogy a tanulócsoporthoz tagjainak milyen elvárásai vannak a pedagógussal szemben.<sup>63</sup>

---

<sup>59</sup>Vö. i. m.: 181. p.

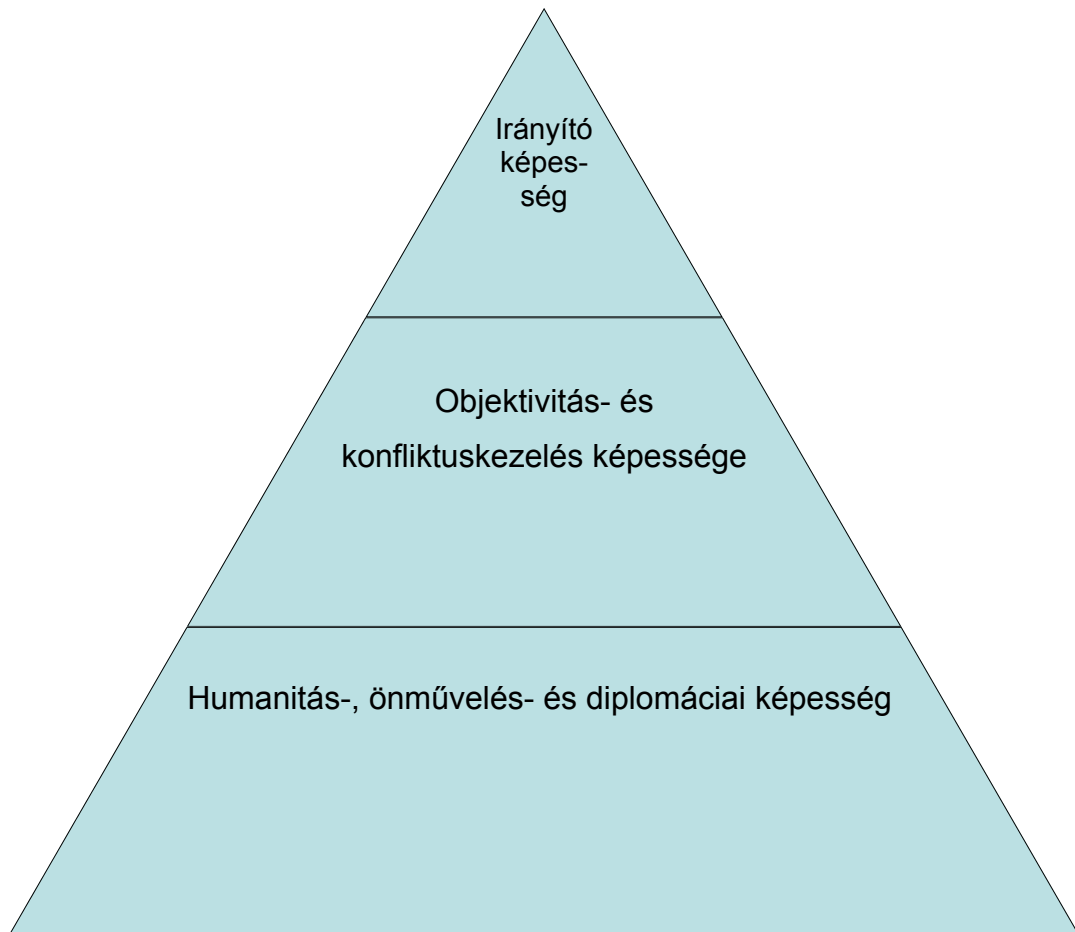
<sup>60</sup>Vö. i. m.: 182-184. p.

<sup>61</sup>Pfister Éva: Vezetési stílusok; A pedagógus mint vezető; in: Tanári létkérdések; Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek; Raabe Kiadó, Budapest, 1996. G 2.1;

<sup>62</sup>Vö. i. m.: 1-3. p.

<sup>63</sup>Vö. i. m.: 8. p.

Hegy Ildikó a fentiekkel egyezően Fred Edward Fiedler<sup>64</sup> írására hivatkozva az említett két típust feladatorientált és személyorientált vezetői típusnak említi.<sup>65</sup> Az általános és speciális pedagógiai képességeken túl feltételezi, hogy az iskolai vezető rendelkezik kifejezetten a vezetéshez szükséges képességekkel.



Vezetői képességek struktúrája Fred Edward Fiedler nyomán

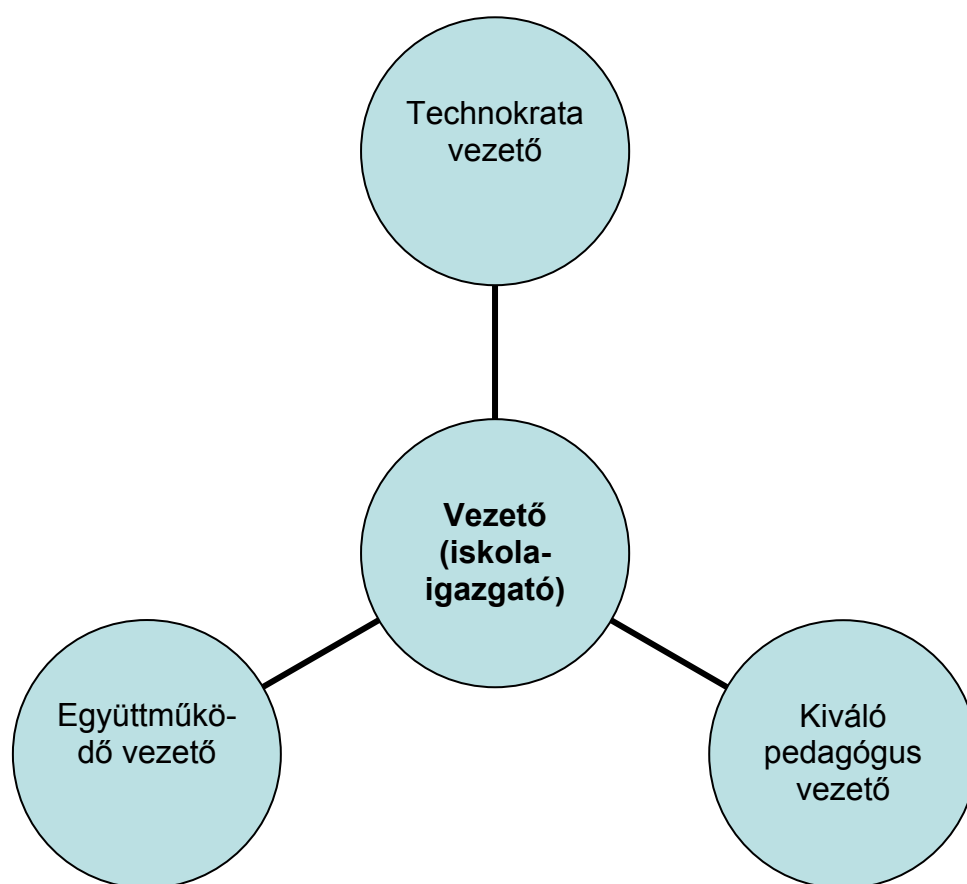
---

<sup>64</sup> V.ö.: Fiedler, F.E.: A vezetéshatékonyág egy elmélete, New York, 1967. Míg sok szaktudós a "legjobb" vezetési módszert kereste, addig Fiedler esetlegességi modelljének állítása szerint a vezetés hatékonysága a "helyzet esetlegességén" múlik, azaz két tényező kölcsönhatásának az eredménye. Ezt a két tényezőt ő "vezetési stílusnak" és "helyzeti kedvezőségnek" nevezte (amit később helyzeti ellenőrzésnek kereszteltek át). Azóta több, mint 400 kutatómunka vizsgálta meg e kapcsolatot.

<sup>65</sup>Hegy Ildikó: Siker és kudarc a pedagógus munkájában. A pedagógiai képességek és fejlesztésük módja. OKKER Oktatási Iroda, Budapest, 1996, 92. p.

Szabó Ildikó tanulmánya<sup>66</sup> az OKI Kutatási Központja által 1996-97-ben végzett vizsgálatok eredményét teszi nyilvánossá, mely az iskolaigazgatók és a pedagógusok közoktatással kapcsolatos elképzeléseit és értékeit vizsgálja. A felmérésben a kutatók azt keresték, hogy milyen elképzelések élnek az érintettekben a közoktatás emberi tényezőiről, illetve a résztvevők közötti kölcsönös kapcsolatokról.

A kutatás első iránya szakmai, illetve embereszményeket tár fel. Első lépés az ideális iskolaigazgató meghatározása, mely a kiértékelés során feltárt tulajdonságok alapján az alábbi élesen elkülönülő iskolaigazgató modellt tár fel.



---

<sup>66</sup> Szabó Ildikó: A szakma hangja; Iskolaigazgatók elképzelései az oktatás emberi tényezőiről; in: Balázs Éva (szerk.): *Iskolavezetők a 90-es években*; Okker Kiadó, Budapest, 1998, 173-198. p.

A kutatók a továbbiakban vizsgálták az igazgató eszmény elfogadottságát a különböző iskolatípusok vonatkozásába, mely azt igazolta, hogy valóban kimutatható az összefüggés az egyes iskolatípusok és a preferált iskolaigazgató típus között.

A kísérlet folytatásaként az igazgatók az előzővel azonos tulajdonságlistákkal a pedagógusokat is jellemezték, míg ugyanezeket a pedagógusok is megtették. A két eredmény jól összehasonlítható a tanulmányban, mely kiegészül az igazgatók véleményével, melyben már nem eszményképet alkotnak, hanem a valóságos helyzetet próbálják megjeleníteni a magyar pedagógusok jellemző tulajdonságairól, amit a szerző összesít, illetve rangsorol:

1. gyermekszeretet,
2. együttműködési készség,
3. tűrőképesség,
4. szilárd értékrend,
5. önismeret,
6. határozottság,
7. kiemelkedő szaktudás,
8. saját pedagógusi koncepció,
9. tekintély,
10. humorérzék,
11. jó fellépés,
12. érdekérvényesítési készség,
13. közmegebecsülés,
14. vezetői szakismeretek,
15. megfelelő összeköttetések,
16. menedzseri képességek.

Az adatfeldolgozás során a szerző felállítja az ideális és a reális pedagógus modelljét, mely négy elkülönülő erény együttese mentén hoz létre négy egymástól elkülönülő pedagógus típust. Ezek a következők:

1. az emberi pedagógus,
2. a vállalkozó pedagógus,
3. a szakember pedagógus,

#### 4. az együttműködő pedagógus,

melyekhez a következő kívánatos erényeket kapcsolja:

1. Emberi erények: önismeret, jó fellépés, határozottság, tekintély, szilárd értékrend, közmegebecsülés, tűrőképesség, humorérzék;
2. Vállalkozói erények: menedzseri képességek, megfelelő összeköttetések, vezetői szakismeretek, érdekérvényesítési készség;
3. Szakmai erények: gyermekszeretet, kiemelkedő szaktudás, önálló pedagógia koncepció, szilárd értékrend, önismeret;
4. Társas erények: gyermekszeretet, együttműködési készség, saját pedagógiai koncepció, érdekérvényesítési készség.

Az előzmények logikájának megfelelően képet kapunk arról is, hogy a különböző iskolatípusok igazgatói mely pedagógus modellt milyen mértékben fogadják el. Az eredmények azt igazolták, hogy valóban kimutatható az összefüggés az egyes iskolatípusok és a preferált pedagógus eszmény között.

A tanulmány következő része az alcím alapján az ideális állampolgár jellemzőinek meghatározásán dolgozik. Valójában arról van szó, hogy a pedagógus munkáját alapvetően meghatározza annak beállítottsága, a benne kialakult emberkép, embereszmény. A kutatás ezen része azt tárja fel, hogy a felnőtt lakosság értelmezése szerint milyen az ideális állampolgár, és összehasonlítást tesz, hogy mit gondolnak erről az iskolaigazgatók.

A tanulmány szerzője a válaszokban megnyilvánuló alapvető emberi értékek főkomponens elemzésével három embereszményt írt le. Ezek a következők:

1. a menedzser szemléletű ember – a vállalkozó ember;
2. a szerencsés lelki alkatú modern ember - a jó személyiségű ember;
3. a tradicionális szakmai erényekre épülő ember – a megbízható szakember.

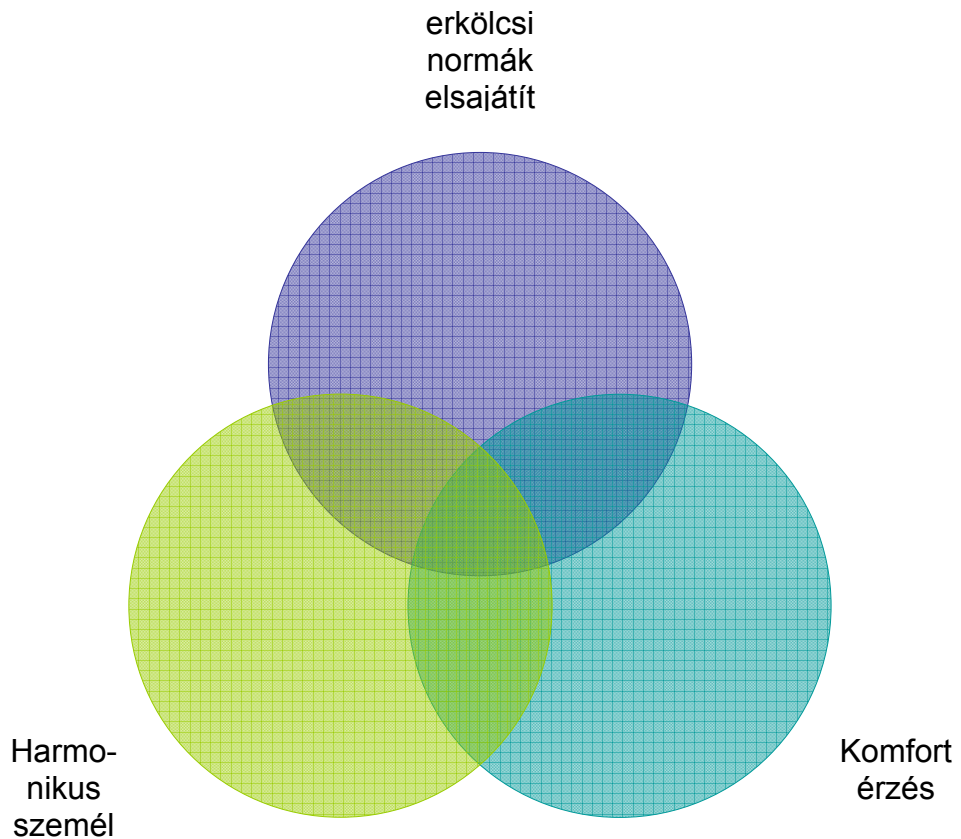
A kutatás előző fázisaihoz hasonlóan a szerző vizsgálta ezek megjelenését a különböző iskolatípusokban, s ebben a kérdésben is talált kimutatható összefüggéseket.

A tanulmány következő része a „Tanárok egymás között” címet kapta. Valójában a rövid rész arról szól, hogy mi foglalkoztatja leginkább a tanárokat, melyek a legfontosabb beszélgetési témáik, a tantestületben melyek azok a témák, amelyekben nagyobb, illetve kisebb az egyetértés. A fejezet címe egyáltalán nem fedi a felmérés valós tartalmát, ugyanis emberi kapcsolatokra nem tér ki, melyek egy hatékonyan működő tantestületben fontos tényezőként jönnek számításba.

A továbbiakban a kutatás az iskolák szocializációs törekvéseit tárja fel. A téma szempontjából ez a rész oly módon lényeges, hogy az iskolaigazgatók az iskola legfontosabb feladatai között a három legelső helyen emberi minőséget érintő feladatot neveztek meg:

1. megfelelő erkölcsi normákat sajátítsanak el;
2. harmonikus legyen a személyiségük;
3. jól érezzék magukat az iskolában,

ami közvetetten bizonyíték arra, hogy a pedagógushivatás személyiséget érintő tényezőivel foglalkozni kell.



#### Az iskolák szocializációs törekvései

A tanulmány záró része a pedagógus pálya presztízsével foglalkozik a társadalmi megítélés szemszögéből, szigorúan rangsorolási módszert alkalmazva. A dolgozat függeléke a vizsgált minta egyéb jellemzőit közli.

A tanulmány rendkívül értékes információkat hordoz, a kutatás logikailag nagyon átgondolt, magas szintű módszertani kultúráról tanúskodik. A szerző azonban a statisztikailag kiértékelt adatok tükrében nem mindig elemzi teljes körűen az eredményeket, az adatoknak több vonzata is volna, amivel a tanulmány nem foglalkozik, megelégszik csupán az előre kijelölt kutatási cél teljesítésével.

Szabó László Tamás: A „rejtett tanterv” című műve témáját tekintve nem kifejezetten pedagógus-kutatás, hanem a szerző által is deklarált célja az, hogy az iskola világának látens hatásrendszerét, rejtett, közvetett mechanizmusait tárja az olvasó elé.<sup>67</sup> Mégis oly módon kapcsolódik a témához, hogy ennek az egész jelenségvilágnak kulcsfontosságú szereplője a pedagógus, így a megszokottól eltérő megközelítésben, de igen információ gazdagon kapunk képet a pedagógus személyéről.

A könyv a gyermek szocializációját kíséri végig. Sok példát látunk a pedagógus eltérő szerepére, viselkedésére, de miután a könyv célja nem ezek megfogalmazása, így ezek közvetett információknak tekinthetők, melyek nincsenek rendszerezve. Mindezek ellenére azonban a sok árnyalt, pedagógusról szóló információ nagyon hasznos a pedagógus-kutatók számára.

A szerző élesen elkülöníti a karizmatikus, illetve a professzionális tanár jellemzőit, illetve vizsgálatuk módszereit, ezzel mintegy kategóriát állítva mind a tanártípusok megítélése elé, mind a pedagógusképzés szemléletmódja elé.

A szerző a konkrét, méréses egzakt vizsgálatoknak a híve, megítélése szerint az érzelmileg fűtött, részrehajlásnak teret engedő megnyilvánulások a pedagógiát nem a tudományosság irányába mozdítják el. Ezzel a beállítottságával érthető, hogy megítélése szerint nem a karizmatikus nagy tanáregyéniséget kell az iskolához vonzani, hanem a professzionális szemléletű, magasan kvalifikált pedagógusokat. A szerző munkájával, szemléletmódjával rávilágít a pedagógia tudományossá válásának fontosságára. Kiemelt hangsúllyal beszél a pedagógiai kultúra lényegi elemét alkotó szakmai önreflexióról, ami egyfajta toleráns, megértően mérlegelő szemléletet jelent, a saját tevékenység állandóan működő rejtett szűrőjét. Legfontosabb a pedagógus szociális érzékenysége, reális helyzetértékelése, s saját munkájának árnyalt megítélése. A reflektív gondolkodás a 4.2. fejezetben hangsúlyos szerepet kap, ennek részletes kifejtése ott olvasható.

igencsak messze vagyunk, hogy ne a „karizmatikus hivatástudat” eszméje legyen a domináns szólam a szakmánkat illető érvelésekben, retorikus megnyilatkozásokban

---

<sup>67</sup> Szabó László Tamás: „A rejtett tanterv”. Magvető Kiadó, Budapest, 1988, 17. p.



Szabó László Tamás könyvében azonban nem kapunk megnyugtató választ azon nézeteire, mely szerint egyik oldalról a mérések fontosságát hangsúlyozza, másik oldalról pedig a pedagógus szociális érzékenységét, a reflektív tevékenységét. A könyv mindezen túl gazdag hivatkozási anyaggal rendelkezik, a továbbkutatáshoz bőséges magyar és idegen nyelvű irodalommal szolgál. A munka minden tekintetben tudományos igényű, számos kutatásra, kísérletre hivatkozik.

Koncz István<sup>68</sup> nyomán megállapíthatjuk, hogy a pedagógusi szerepbővülés egyik leglátványosabb területe az oktatástechnikai-technológusi szerepkör kibővülése, amelyhez nemcsak az oktatástechnikai eszközök használata, de a felmérés, fejlesztés, az optimumig eljutás vezérlése, a biztonságadó, kedvező lelki klíma megteremtése és karbantartása is hozzátartozik. Továbbá megnő napjainkban a pedagógusok tudományos kutató szerepe, az új szakok megjelenésével (pl. iskolapszichológus, szociálpedagógus, tehetségpedagógus, oktatástechnológus) előlép a kísérletező tanár, és különös hangsúlyt kap a tanácsadói szerepkör is. Ez a fajta tanácsadás már nem a tanári tevékenység esetleges, kiegészítő részeként értékelendő, hanem annak konstitutív elemeként, és mint ilyen, konzultatív folyamattá válik, közös döntések előkészítőjévé, kölcsönfolyamatává, melyben mindkét fél egyforma „súllyal” vesz részt.

A pedagógusszerepek szükséges változásaival, változataival foglalkozó tanulmányok a szerepek változásai nyomán létrejövő (szerep)konfliktusról, szerepek eróziójáról beszélnek. A korábbi szerepekhez tartozó megoldási módok, feladatok már nem követhetők, a megváltozó és egyre sűrűsödő feladatok próbára teszik a pedagógus teljesítőképességét, nemegyszer belső feszültséget is okozva. Mindez csak úgy oldható fel, ha a pedagógus megtanulja az új szituációnak megfelelő viselkedést, ha mindenekeelőtt szembenéz önmagával, önmaga lehetőségeivel, potenciáljaival, korlátaival.<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> Koncz István: Pedagógusszerep és tehetségfejlesztés. In Balogh László (szerk.): Tehetség és iskola. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1999, 108–129.

<sup>69</sup> Ferenczi István: A pedagógusszerep szükséges változatai. Új Pedagógiai Szemle, 1998. 3. sz. 9–16.p.

A szerep kategóriája Max Lüscher értelmezésében egy ilyen sajátos önreflexív viselkedést jelöl. Azt az érzést, önértékelést és az annak megfelelő viselkedést érti szerepen, amely bár nem független a környezeti objektív megítéléstől, lényegében szubjektív és illuzionisztikus. Azaz egy fiktív önértékelés, az arról való elképzelés, hogy a környezet személyemet hogyan becsüli, ahogyan én magamban elgondolom, és amit arról tudok, hogy mit jelentek más embernek vagy egy társadalmi csoportnak <sup>70</sup>

A pedagógusszerepek tipizálásával, a pedagógusszemélyiség, az ideális személyiségtulajdonságok tipológiájával foglalkozó kutatások fontos hozadéka az önismereti tudatosítás, az önismeret-javítás felkínálásának lehetősége. Gombocz János szerint<sup>71</sup> e kutatások fő érdeme abban a szerepben jelölhető meg, amely lehetővé teszi a pedagógusjelöltek és a gyakorló pedagógusok önmagukra ismerését, láttatják személyiségük pedagógiai eszközként való használatának lehetőségeit, és ezzel mintegy programot adhatnak az önneveléshez, a pedagógus személyiségének (viselkedésének, tetteinek) tudatos alakításához. E tipológiák célja a tudományos rendszeralkotáson túl, hogy a pályára készülőknek és a gyakorló nevelőknek tükröt állítsanak, amelyben megláthatják magukat, tájékozódhatnak önmagukról.

Ebből kiindulva a témához kapcsolódóan az alábbi kérdéseket érdemes körüljárni:

1. mennyire tartják fontos feladatuknak a tanárok a diákok személyes problémáival, az önismeretük tudatosításával való foglalkozást, felkészítésüket az életproblémák megoldására;
2. a pedagógusok szerint kinek a feladata az önismereti, társismereti képességek fejlesztése;

---

<sup>70</sup> Idézi Zrinszky László: *Pedagógusszerepek és változásaik*. Új Pedagógiai Közlemények. ELTE Bölcsészettudományi Kara, Neveléstudományi Tanszék, Budapest. 1994. 55. p.

<sup>71</sup> Gombocz János (2003): *A pedagógus szerepe, az osztályfőnök személyisége*. XII. Óbudai Közoktatási Konferencia, Budapest. III. Óbuda-Békásmegyer Önkormányzata Pedagógiai Szolgáltató Intézet, 2003. 8–92.

3. kinek a feladata és mennyire hangsúlyosan kell megjelennie az önismereti, jelenismereti készségfejlesztésnek a mindennapi iskolai gyakorlatban;
4. milyen tulajdonságokkal, személyiségjegyekkel kell rendelkeznie az önismeret-jelenismeret tanárának.

A kérdések elsőként a pedagógusok tanári szerepre vonatkozó személyes élményeire, elképzeléseire, egyéni szerepértelmezéseire vonatkoznak.

Kutatási adatok bizonyítják, hogy a pedagógusi munka ellátásának meghatározó tényezői, befolyásolói a pedagógusoknak a tanári szerepre vonatkozó személyes élményei, nézetei, elképzelései, az erről való tudásuk: a pálya egyéni szerepértelmezései.

A nyolcvanas évektől a pedagóguskutatás jelentős irányát képezi a pedagógusok tudásának, gondolkodásának elemzése, a nézetkutatás, a nézetek tartalmának elemzése. A kutatók<sup>72</sup> különbséget tesznek nézet és tudás, elméleti és gyakorlati tudás között. A nézet – értelmezésükben – olyan állítás, amelyet a nézet vallója igaznak tud vagy vél, de nem feltétlenül áll mögötte valós igazságtartalom, azaz személyes, implicit elméletek, hitek befolyásolják a gondolkodást. Ezzel szemben a tudás valamiféle ismeretelméleti igazolást is feltételez.

Különbséget tételeznek elméleti és gyakorlati tudás között is. Donald Alan Schön nevéhez fűződik ezek szembeállítása, aki szerint a szaktudás és gondolkodás nem függ, nem kell hogy függjön és nem is függhet az általános elméleti ismereteknek az egyes ismeretekre történő alkalmazásától<sup>73</sup>. Létezik egy olyanfajta tudás, amelyet a tanárok a saját gyakorlatukban sajátítanak el, s ami lehetővé teszi számukra a stratégiák, taktikák, rutinok alkalmazását, ez az ún. mesterségbeli tudás.

A legújabb kutatások a nézetek, a gyakorlati tudás és a cselekvések, tevékenységek komplex kapcsolatát feltételezik, azt, hogy a nézetek és a

---

<sup>72</sup> Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest., 2001

<sup>73</sup> V.ö.: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István i.m.

tevékenység között interaktív kapcsolat van. Donald Alan Schön<sup>74</sup> a reflektáló és a problémát jelentő szituáció közötti kapcsolatot, párbeszédet reflexiónak nevezi. Értelmezésében a reflexió olyan gondolkodásmód, amely magában foglalja azt a képességünket, hogy ésszerűen válasszunk, és választásunkért felelősséget vállaljunk. A reflektív gondolkodás fázisai a következők: a probléma felismerése, a probléma összevetése hasonló esetekkel, az adott helyzet sajátosságainak kiemelése, a fentiek alapján a probléma újrafogalmazása, azonosítása, kísérletezés a megoldásokkal, a kívánt és nem kívánt következmények átgondolása.

Mára a pedagógusképzés részét kezdi képezni a jelöltek ilyen irányú felkészítése, személyiségük, önismeretük fejlesztése, a reflektív tanárképzés, amely egyszersmind alkalmas lehet az elmélet és gyakorlat között a hídszerep betöltésére, arra, hogy megtanítsa a hallgatókat saját munkájukra reflektálni, megismertesse olyan módszerekkel, amelyek segítenek a problémák felismerésében, elemzésében, a megoldási módok kiválasztásában és alkalmazásában<sup>75</sup>, elősegítve ezzel az önismereti tudatosítást, gazdagodást.

Ebben a részvételben jelentős szerepe van a tanárjelöltek egyéni szerepértelmezéseinek is. Pfister Éva<sup>76</sup> szerint annál pozitívabb attitűddel vesz részt a foglalkozásokon a jelölt, minél összetettebb, a pedagógus személyiségét fontosnak tartó pályaképpel rendelkezik, illetve részvételében annál nagyobb az ellenállás, minél szűkebben értelmezi jövődöbéli tevékenységének kereteit.

A Bagdy Emőke által kidolgozott pályaszocializációs képzési modellnek épp az a legfontosabb célja, hogy a jelöltek a saját személyiségükben találják meg és képviseljék választott hivatásukat, ugyanis alapfeltevése, hogy a tanár gyakorlati kompetenciájához, személyes hatékonyságához minden egyes tanár személyiségén keresztül vezet az út. Ebben az értelemben a tanár személyisége mint eszköz tételeződik, amely kellő önismeret, önalakítás,

---

<sup>74</sup> Schön, D. A.: *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco, 1987.

<sup>75</sup> Szivák Judit: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest. 2003.

<sup>76</sup> Pfister Éva: *Pedagógus szerepértelmezések és ellenállás*. In Buda András (szerk.): *Pedagógia és hermeneutika*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2001. 73–78.p

emberismeret után élhető, élvezhető világot teremt az iskolában – a tanár személyes tanítási-nevelési módja által.<sup>77</sup>

A téma szempontjából a fő kérdés tehát, hogy miként értelmezhető az önismeret-fejlesztés feladatának ellátása, mely szerepekhez köthető a kapcsolódó cselekvések megszervezése, milyen kívánatos személyiségtulajdonságokkal, eszközrendszerrel rendelkezhet az önismeret-jelenismeret tanára.

Értékvesztett korunkban nincs jó és rossz. Nincs szép és jó. Nincs férfi és nő. A család széttörlése megállíthatatlanul folyik. A szülők perspektívatlanságával, értéknélküliségével feltöltött gyerek frusztráltan érkezik az iskolába. A gyerekekkel és a szülővel való kapcsolatban a pedagógus új szerepköre a terapeuta lenne, ha nem lenne maga is frusztrált. „Hiteles e szerepmegvalósítás?” – veti fel a kérdést Papp János<sup>78</sup>. A válaszuk: jelenleg nem. Sokan mégis megpróbálják az új álarcot feltölteni, törekvésük a segítő, megértő magatartás.

Kirajzolódik a „jó erkölcsű” tanár képe is mint alapkövetelmény – amint az a régi időkben természetes volt –, a gyerekek követendő modellje. Megerősít ebben a pozitív jövővárásban Papp János gondolatmenete, amely szerint a pedagógusnak „egész életével kell bizonyítania növendékei előtt is, hogy dolgunk van az életben...”<sup>79</sup>

A terapeuta profilú tanár nem veszi ugyan át a pszichológus szerepét, de egyre fokozódó feszültsége, a „sérült” gyerekek tömegei arra készítetik, hogy személyes kapcsolatot alakítson ki diákjaival, a tradicionális retorziók elhagyásával értse meg őket, keresse az okokat. Az okok megfejtése közben pedig ne a környezetére mutogasson, hanem önmagába nézzen, tudván, a

---

<sup>77</sup> Túri Zoltán: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben. In Bagdy Emőke (szerk.): A pedagógus hivatás... KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 1996. 181–201.

<sup>78</sup> Papp János: Kiindulópontok a holnap pedagógusának arcképvázlatához. In: Acta Paedagogica Debrecina, 1984, Debrecen, 75–103. p.

<sup>79</sup> Papp: I.m.

gyerek problémája mindig a pedagógus problémája is. Az új arcú pedagógus önismeretre törekszik, és tudja, hogy „nem kerülhető el a személyesség”<sup>80</sup>.

## V. A tanulói képességek fejlődése

A készségek, képességek, kompetenciák fejlődése biológiai és pszichológiai meghatározottságú. A fejlesztés során a tanulási környezet kialakításában figyelembe kell venni a fejlődés törvényszerűségeit, amelyek az alábbiakban összegezhetők:<sup>81</sup>

- a fejlődés hosszabb idő alatt megy végbe (hónapok, évek, évtizedek)
- a gyerekek között jelentős fejlődésbeli különbségek vannak (akár több év és nincsenek kiegyenlítő mechanizmusok)
- a gyerekek közti különbségek sokfélék lehetnek (pszichológiai tulajdonságok eltérőek, a különbségek mértéke is változhat)

Piaget kognitív fejlődéstudomány<sup>82</sup> szerint a különböző állapotok között ugrásszerű átmenet figyelhető meg. A fejlődés alapvetően minőségi, de az eredményeként megjelenő teljesítményváltozás mennyiségi és mérhető. A mérést végző kutatók megállapítása szerint a fejlődési folyamatok nem lineárisak, hanem elnyúlt S-alakú görbe jellemzi őket. A fejlődés ütemét éppen ezért egy rövid időszak méréséből nem általánosíthatjuk.

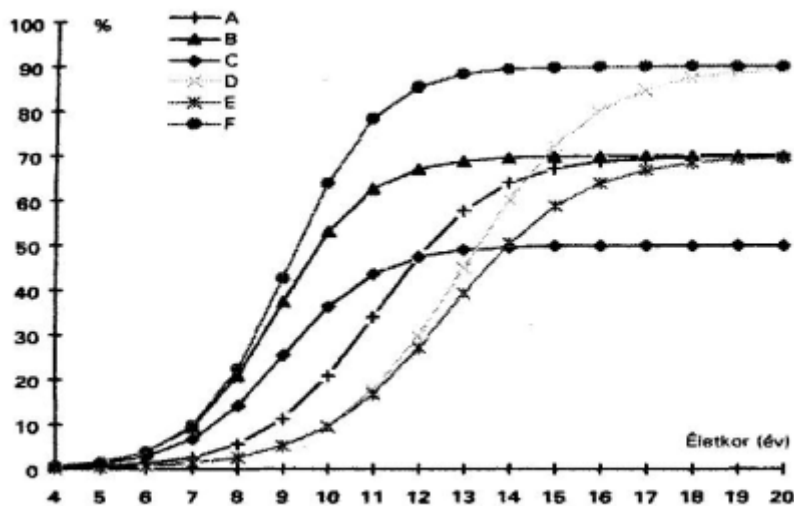
A fejlődési görbe a populációk növekedési görbéjéhez hasonlít, *exponenciális szakaszt* tartalmaz (itt a növekedés arányos a növekvő mennyiség aktuális értékével), illetve korlátos. (ua. a biológiai érés és az értelmi fejlődés)

---

<sup>80</sup> Idézi Varga Miklósné: A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. Új Pedagógiai Szemle, 1998, 7–8. sz. 112–117.p.

<sup>81</sup>Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér: A képességek fejlődésének logisztikus modellje, Iskolakultúra, 2003. 2. 57 – 69 p

<sup>82</sup> Csapó Benő: A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003. 23 – 36. p.



### Képességek fejlődése Piaget szerint

*Magyarázat:* a képesség újabb képesség megszerzésének eszköze. A fejlettség egy adott szintje meghatározza, hogy mennyit lehet egy adott idő alatt az adott képességet gyakorolni. Fejlettebb képességgel többet tudunk egy időegység alatt elvégezni (pl. számolás, arányosság). Az olyan általános képességekre, mint pl. az induktív gondolkodás, nem egy konkrét tantárgy, vagy a tanítás egy adott szakasza, hanem inkább az iskolázás egésze hat.

A tanulók eltérő görbe szerint fejlődnek, egy adott korai szakasz alapján nem lehet előre vetíteni a végső szintet, állapotot. A fejlődési görbék az alábbi jellegzetes típusokat mutatják:

A: átlagos, közepes tempó és szint

B: csodagyerek, de nem lesz csodafelnőtt

E: ua végső szint, mint B, de később gyorsul fel a fejlődése

C: kezdetben gyorsabb, de alacsonyabb szinten megáll

D: későn érő, sokáig lemaradó, de végül élre kerül

F: kiemelkedő tehetség és később is beváltja a hozzá fűzött reményeket (pl. mert időben felismerték a tehetségét)

## VI. A hatékony tanulás – hatékony tanítás

Több mint harminc éve világszerte mozgalom indult azzal a céllal, hogy az iskolában a hagyományos, szemléltető-magyarázó oktatási módszereket korszerűbb, a tanulók önálló ismeretszerzésen alapuló tanítási-tanulási formák váltsák fel. (Önálló ismeretszerzés képességének kialakítása: a világ megismerésére való igény felkeltése, az ismeretszerzési lehetőségek megismertetése a diákokkal, az információk összegyűjtésére, szelektálására és felhasználására való képesség kialakítása, önálló feladatmegoldásra való nevelés.)

Körülbelül a hetvenes évek végére kristályosodtak ki azok a stratégiai módszeregyüttesek, amelyek mind a kísérleti vizsgálatokban, mind a hétköznapi pedagógiai munkában alkalmasnak mutatkoztak az iskolai oktatás továbbfejlesztésére.

- A feladatrendszeres oktatás, a gondolkodás rugalmas fejlesztésében mutatkozik hatékonynak. A magyar pedagógiai-pszichológia hagyományain alapuló feladatrendszeres oktatás képes újra javítani a diákok felkészítését, és ezzel egyidejűleg biztosítani a lemaradó tanulók felzárkóztatását. A feladatrendszeres oktatás a hagyományos, tanárközpontú eljárásokhoz képest bizonyítottan: jobban aktivizálja a tanulókat, pontosabb képet nyújt a diákok tudásáról, folyamatos haladásáról, kiváló lehetőséget nyújt az egyéni differenciálásra.

A feladatrendszeres tanítás – tanulás során nem válik szét az ismeretszerzés és az alkalmazás. A tanítási órán a tanár magyarázata és a tanulók önálló feladatmegoldása szorosan összekapcsolódik. A feladatrendszeres oktatásban mindegyik órai szervezeti formát (egyéni munka, csoportmunka, frontális munka stb.) alkalmazni kell az önálló tanulói tevékenység dominanciájával. A tanulói aktivitás egyben alapvető feltétele a tanulmányi tevékenység megfelelő motiválásának is. A megfelelő motivációval egyrészt kevesebb energiát felhasználva lehet elvégezni egy feladatot, másrészt ekkor magasabb teljesítmény érhető el. Ez az tanítás – tanulás hatékonyságát növeli.



A feladatrendszeres oktatás eredményességét az informatikai eszközök bevonásával tovább lehet növelni. A számítógép segítségével a tanulás célirányosabbá, s ugyanakkor érdekesebbé is válhat.

- A kiscsoportos tanulás, mely a szociális érzékenységet és a kommunikációs képességeket fejleszti. (A későbbiekben ezt a módszert fejtem ki részletesen.)
- Az individualizált tanítás-tanulás, mely az egyéni haladási, fejlődési ütemet maximálisan figyelembe veszi.

Az egyénre szabott tanítás – tanulás módszertanilag hozzájárul egy új adat-és tudásbázis fejlesztéséhez. Az individualizált oktatás során, szemben a kollektív oktatási munkaformákkal, a tanulás irányítói nem a tanulók csoportjaival, hanem a tanuló egyénekkal vannak kapcsolatban, és egyéni tanulási problémáikra ügyelve, személyre szabottan irányítják. Az ellenőrzés-értékelés aktusai is általában egyénre szabottak.

Individualizálni szükséges: a nevelési - oktatási célokat. Alkalmazni kell a differenciált tanulás elvét, miszerint minden gyermektől annyit kell követelni, amennyire képes.

Nem lehet mindenkit egyformán kezelni, a differenciált segítségnyújtás elve alapján fontos, hogy minden gyermek olyan segítséget kapjon, amilyenre szüksége van.

A tanítás - tanulás akkor igazán eredményes, ha a tanulók eltérő képességeit, adottságait figyelembe és ezt alapul véve a pedagógusok a lehető legtöbbet hozzák ki belőlük. Ez az egyénre szabott differenciált megközelítés ma még ritkán van jelen a magyar közoktatásban.

Az oktatásban több olyan tanulói csoport is megjelenik, amelyek nevelése egyedi tantervi alapokon, sajátos pedagógiai megfontolások alapján és sok esetben különleges oktatásszervezési megoldások alkalmazásával kell, hogy történjen. Az eltérő egyéni képességekkel, tulajdonságokkal vagy nyelvi-kulturális háttérrel rendelkező csoportok oktatásával kapcsolatban a közoktatásnak különleges ellátási felelőssége van.

- A programozott oktatás, mely az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére épít.

A programozott oktatás hívei többek között azzal szokták alátámasztani a hagyományos tanítás - tanulással szembeni előnyeit, hogy míg a hagyományos rendszer csak lehetővé teszi a tanulónak a tanulást, addig a programozott oktatás tanítja őket (a helyes tanulásra is). A programozott oktatás és tankönyve mintegy „felmenti a tanárt” a tananyag felosztása, feladatok és kérdések megfogalmazása, az elsajátítás ellenőrzése aprólékos munkájának egy része alól, s lehetővé teszi számára, hogy figyelmét az alkotó jellegű, kreatív tevékenységre fordítsa.

A programozott oktatás egyik ismert szakértője, Lev Naumovics Landa szerint a bonyolult (összetett) műveletet szükség szerint kisebb, elemi műveletekre kell tagolni mindaddig, amíg olyan legegyszerűbb műveletekhez nem jutunk, amelyeket mindig mindenki egyértelműen hajt végre. Ám csak akkor járunk sikerrel, ha algoritmizáljuk a végrehajtást. Landa megállapítja, hogy a programozott oktatás tankönyvei bizonyos mértékig automatikus (a pedagógust kikapcsoló) irányítást valósítanak meg. Ám ez csak úgy lehet eredményes, ha a tanulás során a kontrollt maguk a tanulók végzik el. A szerző rámutat arra is, hogy a tankönyvi programozás olykor sikertelen, eredménytelen is lehet.<sup>83</sup>

- A „mestertanítás” (mastery learning), mely az egyént eljuttatja a legmagasabb szintű tudáshoz.<sup>84</sup>

A „mastery learning” néven ismertté vált oktatási stratégia alap gondolata John B. Carroll-tól<sup>85</sup> származik. Magyarul pontosan a teljes elsajátításhoz vezető tanulásként, egyszerűbben megtanítási stratégiaként, megtanító stratégiaként adhatjuk vissza. Carroll a nyelvtanulásban elért eredmények megfigyelése kapcsán fogalmazta meg, hogy ha a különböző előfeltételekkel rendelkező tanulók azonos időt töltenek a tanulással, akkor a tanulási folyamat végére különböző szintre jutnak el. Azonban a dolgot meg lehet fordítani: rögzítsük előre, hogy milyen szintet akarunk elérni, és mindenki töltsön annyi időt a tanulással,

---

<sup>83</sup> Landa, L. N.: Az algoritmusok és a programozott oktatás. Budapest, 1966, Tankönyvkiadó.

<sup>84</sup> V.ö.: Csapó Benő: A mastery learning elmélete és gyakorlata. Magyar Pedagógia, 1978/1. sz. 60-73. p.

<sup>85</sup> Carroll, J. B.: Human cognitive abilities. Cambridge, 1993.

amennyire szüksége van ahhoz, hogy az előre rögzített szintet elérje. Ebből a modellből Benjamin Bloom<sup>86</sup> az osztálykeretben is alkalmazható gyakorlati tanítási stratégiákat alakított ki. A tanulás folyamatát kisebb szakaszokra, tanulási egységekre osztotta és előre meghatározta, hogy milyen szinten kell a tanulóknak az adott területen teljesíteniük ahhoz, hogy úgy tekintsék, a kitűzött célokat a tanítás adott szakasza elérte.

A mastery learning magyarországi kipróbálására mind a közoktatásban, mind pedig a felsőoktatásban sor került. A kísérletek egyértelműen megmutatták, hogy a megtanítás stratégiáit sikerrel lehet alkalmazni. A megtanító stratégiák egyik alapvető komponense az elsajátítás színvonalának rendszeres felmérése és az elsajátítás hiányosságainak azonnali kiküszöbölése. Ezáltal a tanulók hiányosságai nem halmozódnak, a gyenge tudás nem lesz akadály a későbbi tanulásnak. Ezt a lényeges mozzanatot helyezi a középpontba és fejleszti tovább.

A felsorolt módszerek egymást kiegészít(het)ik. Mindegyik sajátos értékeket vonultat fel azzal a céllal, hogy a tanórán a tanulók motiváltak legyenek a munkavégzés során, minél többet tevékenykedjenek önállóan az ismeretszerzés folyamán, és nem utolsósorban a tömegoktatásban megvalósuljon az egyéni differenciálás is.

\*

„Mivel ma az oktatáspolitikai egyik kulcskérdése a gyermek személyiségének formálása, így az iskola addigi egyoldalú intellektuális működéséé zsugorított pedagógiai tevékenysége változni kényszerült. Mindezt a megváltozott társadalmi feltételek indokolták. Az iskolának sokat kell pótolnia azokból a hiányosságokból, amelyek a családban termelődnek.”<sup>87</sup>

Klein Sándor 1984-ben megfogalmazott észrevételei ma is megfontolandók: „Az iskola, amelyből lelkileg megnyomorított, szorongó vagy agresszív, beszűkült érdeklődésű, emberi kapcsolatteremtésre képtelen, önmagát nem ismerő és nem becsülő, önállótlan, önző, felelőtlen emberek kerülnek ki, nem felel meg

---

<sup>86</sup> Bloom, B. S.: Taxonomy of educational objectives. Handbook. I. Cognitive domain. New York, 1956.; Bloom, B. S. (ed.): Taxonomy of educational objectives. Handbook. I. Cognitive domain. New York, 1956.; V.ö.: Kádárné F. J.: Taxonómia a pedagógiában. Ped. Szle, 1971. 6. 497–506. p.

<sup>87</sup> Horváthné Zilahy Ágnes: Hatékony tanulás, Új Pedagógiai Szemle, 2004. 12. szám

funkciójának, akárhány szorzást tudnak a gyerekek elvégezni öt perc alatt, bármennyi történelmi adatot tudnak tárolni a fejükben.”<sup>88</sup>

A megfogalmazott gondolatok aktualitása miatt tartom ma különösen fontosnak az együttműködő tanulást, mely a reális énkép kialakításában, a belső motiváció fejlesztésében, az önirányítás, az igényszint, a felelősségtudat formálásában hatékony eszköz lehet.

### **VI.1. A didaktikai stratégia változása**

A XX. század második felétől meghatározó szerepe volt *Tyler* oktatás- és tantárgyelméletének,<sup>89</sup> az oktatás céljainak és tartalmainak összefüggéseinek. Nálunk elsősorban a rendszerváltás utáni gazdasági, társadalmi változások készítették változtatásokra az oktatáspolitikát.

Változtak:

- az iskola elé tűzendő célok, mint a nyitottság, a szociális feladatkör növekedése, az iskolai demokratizmus kitágulása stb.;
- a célok eléréséhez vezető tapasztalatok;
- a tapasztalatok tananyaggá szervezése.

Megvalósulnak-e a céljaink? Ha a célok, a tapasztalás és a megvalósulás hármas egysége érvényesül, akkor lesz igazán hatékony a tanulás, valamint ha a társadalom igényei mellett a tanulók egyéni érzékenységére, fejlődésére is tekintettel vagyunk. E mögött viszont curriculum-elmélet áll, azaz tevékenység vagy folyamatterv, mely tudatos pedagógiai tevékenységet feltételez.

Az új társadalmi kihívásoknak megfelelően az iskolai tudásnak is változnia kellett. A tudáshoz vezető utat, a korábbi normaorientáltságot, azaz a herbarti irányvonalat a didaktikai folyamatokban ma felváltja, illetve kiegészíti a kritériumorientáltság, vagyis az angolszász út.

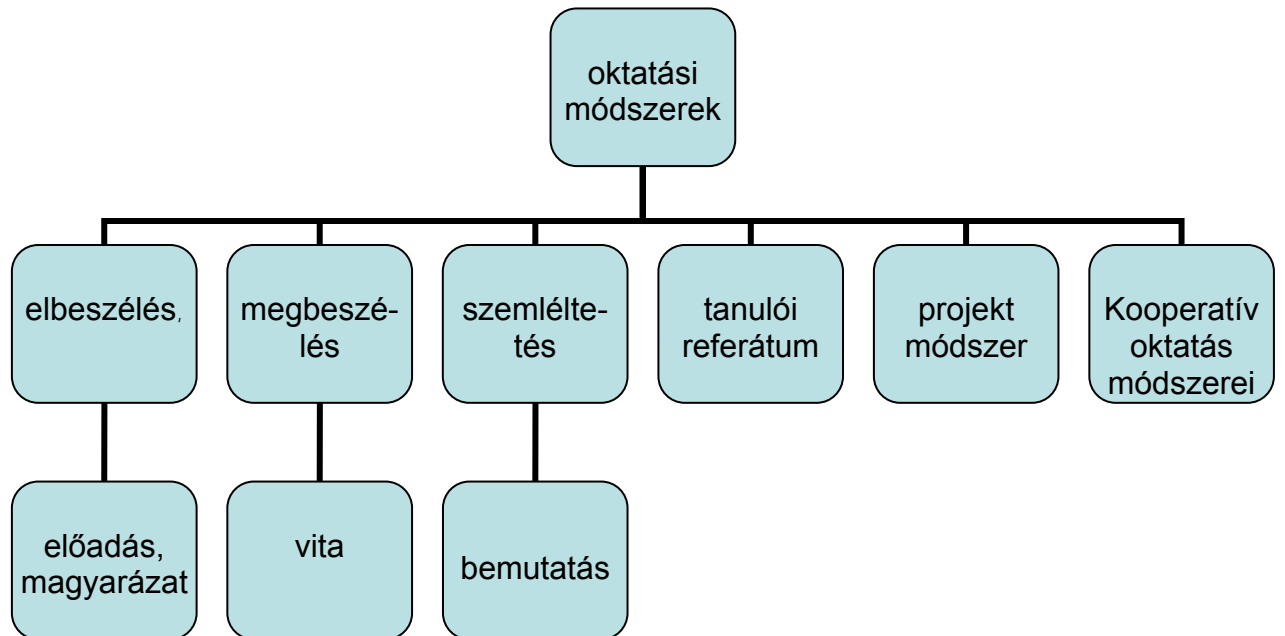
Tehát a XXI. századi tanulás és tudás lényegesen kitágult. A tanulásszervezési módok jelentősen megváltoztak (változóban vannak). A tanulásszervezési formáknál előtérbe kerülnek a tantárgyi ismereteket másképpen szervező ún.

---

<sup>88</sup> Klein Sándor A tanár, mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője. In: A kultúrközi kommunikáció kreatív megközelítései. Szeged, 1984. 25.p.

<sup>89</sup> Vö.: Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák, különbségek. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest. 2000, 117-154.p.

komplex, integrált formák, de a hagyományos tantárgyi kereteken belül a megváltozott célok hatékony megvalósítását eredményező alternatív (differenciáló, kooperatív stb.) módszerek is.



Az oktatási módszerek áttekintése

### **VI.1.1. A frontális oktatástól a differenciált tanulásszervezésig**

#### *Frontális oktatás helye, szerepe*

Jellegzetessége, hogy az oktatás ugyanazon célok alapján, azonos tananyagtartalom feldolgozásával, közvetlenül a nevelő irányításával, vezetésével folyik, és ennek során a tanulók azonos időtartamban és ütemben, viszonylag együtt haladva vesznek részt az elsajátítási folyamatban.

Sokan kifejtették már, hogy a frontális oktatás olyan implicit feltételezéssel indokolja saját létezését, hogy a hasonló korú gyermekek képességei közel azonosak, munkatempójuk megközelíti egymást, gondolkodási „hiányosságaik”, ismereti és tapasztalati bázisuk azonos.<sup>90</sup>

Mielőtt a frontális munkaformát számúznánk az iskolai gyakorlatból, ki kell jelentenünk, hogy az oktatási gyakorlatnak vannak olyan elemei, amelyek megkívánják e munkaforma használatát. Tehát nem magával a frontális munkaforma használatával van probléma, hanem a tanítási gyakorlatban történő mennyiségi használatával.

Egy felmérés szerint „a hagyományos (frontális munkaformát használó) órákon elhangzott szavak közül a tanító szavai 77,9%-ot tesznek ki, míg az összes gyerek szavai együttvéve 21,1%-ot. A tanárok egy-egy órán 40–50-szer annyit beszélnek, mint amennyi a gyerekek számára egyáltalán lehetséges.” Egy másik vizsgálat szerint 21 perces munkaidőből 13,5 percet csak a tanító beszélt, és 13 tanuló együttvéve 6 percet, egyéni feladatokat 1,5 percig végeztek.<sup>91</sup>

Ha ezt magára az egész tanítási-tanulási folyamatra vonatkoztatjuk, amely nemcsak órákból áll, hanem órák egymásutánjából, napokból, hetekből, hónapokból, akkor elképzelhetjük, hogy egy tanítási év átlagában mekkora az a passzív idő, amelyet a tanulók eltöltenek az adott osztályteremben.

---

<sup>90</sup> Roger Cousinet: A csoportban végzett szabad munka módszere. Országos Pedagógiai Intézet, 1984.

<sup>91</sup> Idézi Benda József: Öntevékeny diákcsoportok tanulásának irányítása. HKT belső kiadvány, 1984.

Ha feltételezzük, hogy egy pedagógus vagy az osztályban tanító pedagógusok együttese ilyen mértékben használja gyakorlatában a frontális munkaformát, az nem más, mint pedagógiai műhiba, didaktikai sivárság, amely ha gyakori, akkor az oktatási rendszer erős hiányait, egyoldalúságát mutatja.

Elmondható tehát, hogy a frontális oktatás a gyermek számára biztosítja a tanulás lehetőségét, de feltételeit nem. Ez a szervezeti keret annak a tanulónak megfelelő, amelyik bírja a pedagógus tempóját, megfelelő előismerettel rendelkezik, gondolkodási stratégiája hasonlít a pedagóguséhoz. Ez a munkaforma inkább az individualisztikus attitűd kialakításának kedvez, mivel mindenki csak a saját előmenetelében érdekelt. Hatékonysága alacsony, mivel egyoldalú a kommunikáció. Egységes hatásrendszere miatt (azonos cél, tartalom, feladat, ütem, feldolgozási idő) kérdéses az egész osztályra kiterjedő fejlesztő hatása. Mivel az eredményessége nem egyenletes, a teljesítmények széttartóak, kialakul a gyerekek közötti polarizáció, aminek negatív következményei lehetnek. Nevelési szempontból a személyiség torzulásához vezethet. Nem tud a gyerek a többivel együtt haladni, lóg a levegőben az ismeret, más tevékenységgel kezd foglalkozni. Mindez kihat a gyerekek közti kapcsolatokra, ami kirekesztéshez, elmagányosodáshoz vezethet. Az osztályban létrejön az úgynevezett elülső és hátsó színpad. Az elülsőn lévők a pedagógussal tartják a kapcsolatot, igyekeznek vele együtt haladni. A hátsó színpad gyermeke csak testben van az órán, gondolataiban különböző tevékenységeket folytat.

#### *A megváltozott frontális munka*

A direkt irányításnál a tanórán a pedagógus meghatározó szerepet tölt be. A pedagógus köré félkörívben ülnek a tanulók, pedagógus-tanuló párbeszédére épül a foglalkozás. Lehetőség van a gondolkodásra, és a másként gondolkodásra is.

Más változata, amikor nemcsak a tanárral, hanem egymással is kommunikálnak a tanulók.

Ehhez azonban a pedagógusnak alaposan ismernie kell tanítványait, tudnia kell, hogyan reagálnak. Törekedni kell tehát a gyerekek előzetes tudásának, aktivitási - önálló tanulási - társas helyzetben való együttműködési készségének

megismerésére. Mindez a fejlesztőmunka fő bázisa a tanulás tanulása folyamatában.

## **VI.2. Differenciált tanulásszervezés**

Differenciálás alatt, a tanulók egyéni sajátosságát figyelembe vevő fejlesztést és/vagy a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazított tanulási környezetet értjük. A tanulók személyi jellemzői különbözők, ebből adódóan más a személyiségük és a kognitív képük is. Hazánkban hosszú időn át a differenciálás a felzárkóztatásra és a tehetséggondozásra összpontosult. A differenciálás azonban nem fogható fel rétegfejlesztésnek.

A differenciálás feltétele a pedagógus szakmai módszertani kultúrájában gyökerezik. Mennyire tudja a feladatokat a tartalomhoz igazítani, a tartalom lefedi-e a tanulók képességét, figyelembe veszi-e az optimális fejlesztésnél, hogy a feladatok nehézségi foka igazodjon a tanuló képességeihez, tudja-e a pedagógus az időfaktort rugalmasan kezelni a tanulási folyamatban. Amikor a gyerekek élvezik a tevékenységüket, a feladat és a rendelkezésükre álló készségek egyensúlyban vannak. Ha a kihívás túl nagy, akkor kételkedni kezdenek önmagukban, nyugtalanítja őket, hogy nem tudják megoldani a feladatot, türelmetlenek lesznek. Ha viszont nem tudják kellően kamatoztatni képességeiket, készségeiket, unatkozni kezdenek. Tehát az élvezetes munka és a fejlődés összefügg. Az új ismeretek tanulásakor, megtapasztalásakor a meglévőkre alapozva új készségeket kell kialakítani, a sikerorientáltságot fenntartva. Az unatkozó, fegyelmetlen gyermek arra figyelmeztet, a feladat nem élvezetes.

A tanulási folyamat történhet párban is, mely nem tévesztendő össze a tanulópárral. Lényege a közös gondolatcsere. Hasonló szinten lévő gyerekek kerülnek munkakapcsolatba. A gyerekek közösen, egyenrangúan, a kölcsönösség jegyében dolgoznak a feladaton. A jó együttműködés aktivitásukat növelő tényező.

A részben egyénre szabott tanulás lényege, hogy több tanuló kap azonos feladatot a tanulás folyamán, az elsajátítás menetében kialakul a tanuló egyéni tanulási módszere. A gyermek pozitív beállítódása növeli a teljesítményét, önértékelése fejlődik. Ha problémája van, nem nélkülözhető a



tanári segítség, ami teljesen egyénre szabott, mivel a tanulás tanulásának folyamatáról van szó. A módszer alkalmazása során ismerni kell a tanuló előzetes tudását, valamint meg kell győződni arról, hogy képes-e önállóan dolgozni.

A csoportmunkát a pedagógus közvetett módon irányítja. Tudnunk kell, nem minden tárgy alkalmas gondolatcserére, és nem minden gyermek alkalmas csoportmunkára. A szervezés célja a tudás gyarapítása. Azaz a tanulók kognitív fejlődésének irányítása, tudásuk kialakítása, továbbfejlesztése, figyelembe véve az előzetes ismereteket és a tanulók képességeit. A tanulás során domináns szerep jut az információ feldolgozásában a tevékenykedtetésnek, a viselkedési formák gyakorlati alkalmazásának. A csoportmunka alkalmas az empatikus készségek, a szociális kompetenciák, a toleranciakészség fejlesztésére is. A tanulási folyamatban a közös tapasztalatszerzés során, a tanulók szorongása csökken, tanulási kedvük növekszik. Magatartásuk alakításában az attitűdök szerepe meghatározó, a tanulók pozitív reakciói erősödnek a feladatvégzések és a környezeti tényezők során.

Előfeltétel: A tanulóknak legyen tapasztalatuk az együttműködésről, lásd a differenciált szervezés munkaformáit. Tudjanak kis csoportban önállóan dolgozni, ötleteket megfogalmazni, képesnek kell lenniük a tervezésre, a feladatok elosztására, az összegyűjtött információ közös elemzésére, integrálására, eredményeik ismertetésére. A felsorolt munkaformákat gyakoroltatnunk kell, közben mi is megtanuljuk a hatékony munkaszervezés módját.

### ***VI.3. A kooperatív tanulás***

A tanítási folyamat optimalizációja látszólag megoldja a tanítás valamennyi problémáját. Valójában azonban a cél-eszköz reláció optimalizálásának jól látható korlátai vannak. Sokszor a célok teljesítése nem pontosan tesztelhető, a teljesítési kritérium nem határozható meg, vagy nem érdemes pontosan meghatározni, mert túl sok időt és energiát követelne. Ezért van létjogosultságuk más pedagógiai megközelítéseknek, tanítási stratégiáknak is. A kooperatív tanulásszervezés, amely kritikai válasz a hagyományos iskolai oktatásnak a tanulócsoporthoz mesterségesen atomizáló tendenciájára. E tanulásszervezés során az osztályt 3-6 fős kiscsoportokra osztják, azaz

kooperatív csoportmunkát alkalmaznak. Mindannak, amit a kooperatív stratégiákról tanítanak, igen nagy része Robert Slavinnak, a Johns Hopkins University kutatójának a munkásságához kapcsolódik.<sup>92</sup>

A tanulók kiscsoportban történő foglalkoztatása régi gyakorlat szerte a világban. Az USA-ban például a kooperatív tanulás jól strukturált formájában van jelen, ami a minél jobb tanulási teljesítmény elérését célozza meg. Programjaikra jellemző:

- heterogén csoportokkal dolgoznak;
- a csoportok tagjai hosszú időn át (hetekig, hónapokig) együtt maradnak;
- a pedagógus a csoport teljesítményét értékeli, osztályozza.

Máshol viszont:

- kevésbé strukturált megbeszélésekre, munkafeladatokra, projektekre irányul;
- a csoport összetétele sokszor változik;
- a tevékenység célja a tananyag elsajátítása mellett szociális és problémamegoldó jellegű.

Mi is a kooperatív tanulás? „Kooperáció sokkal több, mint fizikailag más tanulók társaságában lenni, azaz megtárgyalni az anyagot a többiekkel, segíteni más tanulókat, vagy szétszítani az anyagot a többi tanuló között, bár ezek mindegyike a kooperatív tanulás fontos tényezője.”<sup>93</sup>

Azoknak a tanítási-tanulási módszereknek az összefoglaló megnevezése, amelyeknél a tanulók általában 4-6 fős kiscsoportban dolgoznak, és a pedagógus valamilyen módon a csoport teljesítményét jutalmazza. Ilyen például, amikor egy 20 fős osztályt öt csoportban dolgoztatunk, a kiadott feladatot közösen kell elvégezniük, végül pedig összteljesítményük alapján értékeljük, jutalmazzuk azt.

A kooperatív tanulás elvi szociálpszichológiai alapjai az 1920–30-as évekre tehetőek. Az elmélet tézise: az egyének *együtt dolgoznak* valamilyen közös cél érdekében, amelynek során egymásra vannak utalva, a kölcsönös függőség motiváló hatást gyakorol rájuk.

---

<sup>92</sup> V.ö.: Horváth Attila: Kooperatív technikák. Budapest, OKI. Budapest. 1994.

<sup>93</sup> Horváth i.m. 31. p.

Egymást segítik, bátorítják, jó viszonyt alakítanak ki egymással a csoportcél eléréséért.

Az 1970-es évekre tehető a kooperatív tanulás osztálytermi alkalmazása, melynek oka mind a hagyományos oktatás, mind az osztályzással szembeni elégedetlenség volt, ugyanis a hagyományos oktatásban csak kevesen kaptak jó jegyet, a tanulók között eluralkodott a jegyekért való verseny, ezért igyekeztek egymásnak keresztbe tenni. Az USA gyors ütemű urbanizációja, a társadalom egyre fokozódó iparosodása, a munkaerő-mobilitás is óhatatlanul hatott az oktatásra. Ez tette szükségessé az iskolai tananyag rugalmas átformálását a társadalmi igényekhez igazítva. Kezdetben amerikai, majd izraeli kutatócsoportok tanulmányozták a kooperatív tanulás gyakorlati alkalmazását. Napjainkban a világ minden részén a módszer sokféle változata ismert, közülük a munkacsoportban történő tanulást ismertetem.

### *Munkacsoportban való tanulás*

A *Student Team Learning Programot* Robert Slavin és munkatársai fejlesztették ki az USA-ban, a Johns Hopkins Egyetemen.<sup>94</sup> A munkacsoportban végzett tanulás célja, hogy a tanulók együtt dolgozva tanulnak, és nemcsak a saját, hanem társaik előrehaladásáért is felelősek. E módszerekre három fogalom érvényes: csoportos értékelés, egyéni felelősség, egyenlő lehetőségek.

A csoportos értékelés lényege, hogy a csoportok oklevelet vagy jutalmat kapnak, ha teljesítik a kitűzött célt. A csoportok nem egy bizonyos jutalomért versengenek, mindegyik csoport megkaphatja a jutalmat, ha teljesíti a követelményeket.

Az egyéni felelősség azt jelenti, hogy a csoport sikere az egyes tanulók munkájától függ. Ez a tanulók egymásra figyelését erősíti.

Az egyenlő lehetőségek fogalom alatt az értendő, hogy a diákok teljesítményét saját korábbi eredményéhez viszonyítja a pedagógus, így a legjobb és legrosszabb tanulók is motiválva vannak, hogy eredményük javításával hozzájáruljanak csoportjuk sikeréhez. Slavin munkatársaival négy fő módszert dolgoztak ki.

### *Tanulói munkacsoportok – teljesítménykategóriák*

A négyfős csoportok a nem, az etnikum, a teljesítményszint szempontjából vegyesek. A tanár előadja a tananyagot, kijelöli a feladatokat, aztán a tanulók a saját csoportjukban dolgoznak, tanulnak. Végül a tanár valamennyi tanuló felkészültségét tesztlap segítségével egyénileg méri fel. A felmérés eredményeit a tanár összehasonlítja a diákok múltbéli teljesítményével. Jutalompontokat annak arányában kapnak, hogy az adott teljesítmény mennyire haladta meg a múltbélit. Az a csoport kap jutalmat, amelyik a kívánt szintet eléri. Az egész ciklus – a tanári közléstől a felmérésig – általában 3-5 tanítási órát vesz igénybe. A legmagasabb pontszámot elért csoport tagjainak, valamint azoknak a tanulóknak a neve, akik múltbéli teljesítményüket a legtöbb ponttal felülmúlták, bekerül az osztály hetente megjelenő hírlevelébe.

E módszer központi gondolata az, hogy a gyerekek együttműködve és egymást segítve sajátítsák el a tananyagot. A tanulás pedig legyen fontos, értékes és szórakoztató a számukra.

### *Csoportközi játékos vetélkedők*

A módszert David De Vries és Keith Edwards dolgozta ki és az első kooperatív tanulási módszer volt, amelyet a Johns Hopkins Egyetemen adott közre<sup>95</sup>.

A csoportmunka hasonló keretek között történik, mint az előzőekben ismertetett módszernél, azonban az egyéni felmérések helyett hetente játékos versenyfordulókat tartanak, ahol a csoporttagok aszerint szereznek pontokat, hogy a más csoport tagjaival való versenyen hogyan szerepelnek. A verseny tisztaságát az biztosítja, hogy a gyengék a gyengékkal, a közepesek a közepesekkel, a kiválók a kiválókkal versenyeznek. Továbbá mindenki egyforma pontszámot szerezhet a csoportjának függetlenül attól, hogy melyik kategóriában indult. Itt is az a csoport kap jutalmat, amelyik az előírt szintet teljesíti.

---

<sup>94</sup> Slavin, R.: Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50, Summer, 1980.

<sup>95</sup> Robert E. Slavin: Using Student Team Learning, (ford.: Wisniewski Anna)The Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland, 1986.

### *Munkacsoporttal segített individualizáció*

Ezt a módszert a 3–6. osztályos matematika tanítására tervezték. Itt a csoporttagok mindegyike más-más tanulási feladatot végez a saját tempójában. A társak egymást ellenőrzik oly módon, hogy egymás válaszait összehasonlítják a tanár által előre elkészített válaszlappal. A végső értékelés is így történik, de ekkor már nem segíthetnek egymásnak. A pedagógus hetente összesíti, hogy az egyes csoportok hány tanulási feladatot teljesítettek. Jutalom az előre rögzített pontszám elérése esetén jár. A legjobb dolgozatokért és a hibátlanul elvégzett házi feladatokért pluszpontok járnak. Bár mindegyik csoporttag a maga feladatán dolgozik, a csoport pontszáma az egyéni pontszámokból tevődik össze. Így mindenki érdekelt abban, hogy a másiknak segítsen, mert a csoport összpontszáma csak ezáltal növelhető.

### *Kooperatív integrált olvasás és fogalmazás*

E módszernél a pedagógusok ugyanazokat az olvasókönyveket alkalmazzák, és ugyanúgy jól, közepesen és gyengén olvasókra osztják az osztályt, mint szinte mindenütt az USA-ban. Az egyes csoportok tagjait páronként válogatják össze úgy, hogy a párok tagjai különböző olvasócsoportokból kerüljenek ki. Mialatt a tanár az egyik csoporttal foglalkozik, a többi csoport tagjai páros tevékenységet folytatnak: felolvasnak egymásnak, megkérdezik egymást a történet kimeneteléről, írásbeli megjegyzéseket fűznek a történethez, gyakorolják a helyesírást stb., a mű üzenetének megfejtéséhez, a lényeg megértéséhez ugyanakkor a csoport együtt lát hozzá. A tanulók egymás fogalmazását javítják, újraserkesztik, és felkészítik egymást a beszámolóra. A tevékenység sorrendje a következő: tanári tényanyagközlés, csoportos munkavégzés, csoportos előzetes felmérés, záró felmérés. A tanulók nem kezdhetnek bele a felmérésbe addig, míg a csoporttársak azt nem mondják, most már lehet, felkészültek. A csoportjutalom a csoporttagoknak az olvasásban és a fogalmazásban együttesen nyújtott átlagos teljesítményétől függ.

#### **VI.4. Projekt módszer a közoktatásban**

A mai iskola elsődleges feladata már nem az ismeretátadás, sokkal inkább az ismeretszerzési és -feldolgozási képesség kialakítása, ami speciális tanulásszervezést igényel.

Nem állítom, hogy kizárólag a projekt módszerrel lehet az önálló tanulási képességeket kialakítani a tanulóknál, de biztos vagyok benne, hogy a projektprogram és -módszer a tanulás hatékonyságának fokozásában, a problémamegoldó és a kommunikációs képességek fejlesztésében hatékony. Megvalósítottuk a probléma- és diákcentrikus tanulást<sup>96</sup>, a megismerés élményszerűségét, egy-egy probléma minél sokoldalúbb körbejárását, ami alkalmat adott a tanulóknak a különböző helyekről származó ismereteik, élményeik integrálására. A projekt feladatok jól előkészítettek, megválasztottak és szervezettek voltak. Maximálisan figyelembe vették a tanulók érdeklődését, életkorát, személyes beállítódását. A projekt sikerességét általában az biztosítja, hogy a tanulókat valóban érdekeli-e a projekt központi témaköre.

A tanulói attitűdvizsgálat alátámasztja, hogy a projekt a tanulók szociális kompetenciáját: az együtt dolgozás örömeit, a felszabadult, vidám, szorongásmentes tanulást, egymás kölcsönös segítségét, az összetartozás, egymás iránti felelősségérzetét növelte.

#### **Összegzés**

Úgy gondolom, minden pedagógusnak joga van eldönteni, milyen munkamódszerrel dolgozzon. Rákényszeríteni senkit sem szabad egyikre vagy másokra. Az viszont megfontolandó, hogy a mindennapi pedagógiai munkája során mennyire hatékonyan szolgálja tanítványai hatékony tanulását.

Az új évezred új szerepvállalást vár el a nevelő – oktató intézményektől, erre utalnak az iskolák *integrációs törekvései*, az inkluzív (befogadó) iskolaként való megfelelés. Megvalósításuk során a *kulcskompetenciák fejlesztése* döntő jelentőségű. Többek között az *intellektuális kompetenciák* (információhasználat, problémamegoldás, kritikai gondolkodás, kreativitás), a *módszertani kompetenciák* (módszerek befogadása, IKT), a *személyi és szociális kompetenciák* (identitás, másokkal való kooperálás), a *kommunikációs*

---

<sup>96</sup> Levinson, Ralph (ed.): Teaching Science (London ; New York, NY : Routledge, 1993, Szabó Judit nyersfordítása

*kompetenciák* (megfelelő kommunikáció, azaz kommunikációs módok, normák). Ezek fejlesztése a megszokottól eltérő szemléletmódot, módszertani kultúrát igényel. Felvetődik a kérdés: számúzzuk-e a frontális tevékenységet tanítási óráinkról. Nem erről van szó. De az eltérő képességű gyerekek fejlesztéséről, az egyéni képességfejlesztésről nem mondhatunk le. A készség- és képességfejlesztés sikere nagymértékben függ a *pedagógus tudásától, szakmai önismeretétől, készségeitől, attitűdjétől, nevelési stílusától*. Különös értéké válik az alkotás, ezzel szoros összefüggésben a pedagógus tudása, melynek a szaktudomány csak egy eleme. Ehhez járul a tanulási és szocializációs folyamatokra vonatkozó stratégia, normatív, diagnosztizáló tudás. A pedagógus beállítódása különösen befolyásolhatja az alkotó légkört. Zavart okozhat néhány olyan elem, mint a nevelhetőség megkérdőjelezése, a gyermek teljesítőképességének kétségbevonása, a szakmai felkészületlenségből adódó türelmetlenség, a rejtett agresszió. Mindezek önelemzéssel diagnosztizálhatók, kiszűrhetők.

A hatékony tanulás tanítása érdekében tehát próbáljuk meg a gyermeket megérteni és elfogadni, mint egy meghatározott fejlődési ütemmel rendelkező egyént, és a mai ellentmondásos világunkban a gyűlölet és bizalmatlanság helyett megtanítani szeretni és bizakodni.

## **VI.5. Megismerni a gyereket**

A gyermekközpontúság azt a törekvést jelenti, hogy megpróbáljuk megismerni a gyermeket fiziológiai, orvosi, pszichológiai, etnográfiai, antropológiai és egyéb szempontból. Ennek az irányzatnak nagy hagyománya van Magyarországon, kezdve Nagy László pedológiájától, a gyermektanulmányozáson<sup>97</sup> és Karácsony Sándoron<sup>98</sup> át Mérei Ferencig<sup>99</sup> és az ő köréig. A gyermektanulmány a maga korában jelentős paradigmaváltásnak minősült. A gyermek tanulmányozására építő pedagógiai irányzat a kontinentális, autoriter hagyományokkal akart szakítani. Amint az ismert, az autoriter hagyományokra épülő pedagógia a gyermektől szinte teljesen független szempontokból levezetve határozza meg, hogy mivé akarja formálni a gyereket. Sem az autoriter pedagógia, sem a liberalizált autokratizmus pedagógiája nem vezet igazi pedagógiai hatékonysághoz, mint ahogy az autoriter elemektől megfosztott vegytiszta pedagógiai liberalizmus, a lassiez-faire pedagógia sem.<sup>100</sup>

Az emberek többek között az individualitásuk alapján is különböznek. A *gyermekközpontú szemlélet lényege*: hozzásegíteni a felnövő embert ahhoz, hogy azzá legyen, akivé lehet. Ehhez valójában csak annyit kell tenni, mint biztosítani azokat a kedvező körülményeket, amelyekben minden individuum ki tudja bontakoztatni magát akkor is, ha teljesen más képességei vannak, mint amit a szokványos iskola a közismereti tantárgyakkal elvár. Ezért van minden gyermekközpontú iskolában kiemelt jelentősége a cselekvéses, performációs tantárgyaknak – ahol a gyerekek kézzel dolgoznak, tevékenykednek – és a művészeteknek, a „szív iskolájának” (Pestalozzi), az érzelmi nevelésnek.

---

<sup>97</sup> Magyarországon Nagy László szervezésében alakult meg 1903-ban a Gyermektanulmányi Bizottság, később 1906-ban a Magyar Gyermektanulmányi Társaság

<sup>98</sup> Karácsony Sándor pompás elemzésben mutatja meg Arany János Bolond Istókjának II. énekében, mi hiányzik Istóknak az iskolában. S ebben a tanár-diák viszony, a verbális tanítás és tanulás, a fantáziátlan oktatás, a gyermekközpontúság hiányának kritikája mind benne van, tehát mindaz, amiért megújításra szorul az iskolai oktatás és a pedagógia. (Karácsony Sándor: Békére, reformra nevelés. Pécel, 1996, Csökmei Kör.)

<sup>99</sup> Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II. Vastagh Zoltán (szerk.), JPTE Tanárképző Intézet, Pécs, 1996.

<sup>100</sup> Csoma Gyula: Közoktatás és nemzet Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2000



## VI.6. Mit értékel az iskola?

Az intelligencia<sup>101</sup> nem más, mint a mentális képességeink leírására használt, tág értelmű kifejezés, amely számos különböző jelentést hordozhat (általános intelligencia, praktikus intelligencia, állati intelligencia, machiavelliánus intelligencia, szociális intelligencia, érzelmi intelligencia, mesterséges intelligencia, stb.). A szűkebb értelemben vett pszichometrikus intelligencia a mentális (vagy IQ) teszteken elért eredményt jelenti, amely felnőtteknél azt adja meg, hogy a személy milyen eredményt ért el az adott népesség átlagához viszonyítva. A változatosságot legjobban leíró *hierarchikus modell* az általános faktort és a speciális képességeket egyaránt elfogadja. Galton nyomán a brit iskola hívei szerint az intelligencia egyéni különbségei az idegrendszer jellegzetességeire (vezetési sebesség, a jelátvitel pontossága) vezethetők vissza, míg mások ezt a tudás, vagy összetett kognitív folyamatok (pl. végrehajtó funkciók, figyelem) eltéréseivel magyarázzák. Az intelligencia örökletessége azt jelenti, hogy egy népesség teszteredményeiben található változatosságot milyen arányban okozzák a genetikus különbségek: a legelfogadottabb érték ma az 50%. Az intelligencia-tesztek viszonylag pontosan képesek előrejelteni az iskolai eredményességet és a munkahelyi alkalmasságot. A szűken vett értelmi intelligencia is szóbeli és cselekvéses részre oszlik. Tíz faktorról mérjük, s amint az ismert, gyermekkorban a cselekvéses rész az erősebb. Az iszi magával a szóbeli rész kifejlődését is. „Kivéve értelmiségi családok gyerekeit, akik enyhe neurotizálódás árán a verbalitásban váltak erősebbé, s emiatt persze sokkal sikeresebbek a mai iskolában.”<sup>102</sup> A mai iskola, az IQ tíz faktorából *kettőt* osztályoz. Mind a kettő a szóbeli részbe esik, és a gyerekkorban legfontosabb cselekvéses rész öt faktorát nem értékeli.

Ez a körülmény jelentős szerepet játszik abban, hogy a hátrányosabb helyzetből érkező gyerekek nagy hányada kudarcokat él át az iskolában. Belép a gyermek az iskolába, tényleg jól indul, hiszen a cselekvéses faktorokat is

---

<sup>101</sup> Vö.: Virtuális Enciklopédia:  
[http://www.enc.hu/1enciklopedia/fogalmi/pszich\\_kog/intelligencia.htm](http://www.enc.hu/1enciklopedia/fogalmi/pszich_kog/intelligencia.htm)

<sup>102</sup> Vekerdy Tamás: Gyermekközpontú-e az iskola? Új Pedagógiai Szemle 2004. év 4-5. szám

igénylő készségeikben még képesek sikereket aratni. Az első megbicsaklás harmadik osztályban történik, amikor elindul az első óriási verbális özön, a második megbicsaklás a „felső tagozat” kezdetén, 10 éves korban következik be. Dacba, renitens viselkedésbe szorítjuk a gyermeket, mert ő érzi, hogy tényleg jobb annál, mint amit a csak szóbeliséget értékelő osztályozás mutat.

Hogy legyen gyermekközpontú egy iskola akkor, ha az értelmi intelligencia tíz faktorából is csak kettőt tud értékelni? S ehhez tegyük hozzá azt, amiről a kilencvenes évek első felének kutatásai szólnak, hogy az intelligenciának számtalan formája van, és a verbális megnyilvánulási formákon kívüli többi formája az életben való beválás szempontjából mind fontosabb, mint ez. Az iskolában csak ezt műveljük, csak ezt osztályozzuk, és nem csodálkozhatunk, ha az életben való beválás nem korrelál az iskolai beválással. Az eminens esetében is a megtanult anyag mindössze 18 százalékban befolyásolja a beválást és a boldogulást, 82 százalékban más faktorok határozzák meg, hogy mennyire leszünk az életben eredményesek. E 82 százalék egyik legfontosabb faktora az *érzelmi* intelligencia, mely ráadásul – az értelmi intelligenciával ellentétben – *korlátlanul* fejleszthető. Az intelligencia szó a latin intellego igéből eredeztethető, jelentése megismer, felfog, megért. Hétköznapi értelemben használják a műveltség, az értelmesség, a szellemi képességek átfogó szinonimájaként. *Iskolai* körülmények között gyakran alkalmazzák ezt a kifejezést a jólneveltségre, a logikus gondolkodásra, a világos okfejtésre stb. Ez a fogalom, úgy tűnik, egyfajta jolly joker a pedagógiában. Hol szűkítik, hol tágítják, hol rosszul értelmezik.

Az intelligencia egyfajta értelmezési, helyzetfelismerési képesség, a megfelelő viselkedés megválasztásának a képessége. Mivel globális képességről van szó, nehezebben tudjuk megmondani, mi az intelligencia, mint megítélni, hogy milyen az intelligens viselkedés. A józan ítélőképesség, a gyakorlati érzék, a dönteni tudás, a jó felfogóképesség, a környezethez való hatékony alkalmazkodás és problémamegoldás mind e fogalomkörbe sorolhatók.

Az egész világon még mindig az IQ-értékek alapján döntünk arról, hogy a tanuló milyen típusú oktatásban vegyen részt. Tartósan divatosak a pedagógiai gyakorlatban is a tesztek, melyeket a gyermek személyiségének megismerésére, képességeinek, tudásszintjének megállapítására alkalmazunk,

pedig az intelligenciatesztek a szellemi képességeknek csak egy bizonyos szeletét mérik. A teszteredmények természetesen függenek az adott társadalom kulturális jellemzőitől, a vizsgált gyermek szociokulturális háttérétől, előzetes stúdiumaitól és aktuális közérzetétől. Készültek olyan tesztek is, melyek nem a tanult ismeretanyagot mérik, hanem a gondolkodási képességet.

Hasznos az angolszász iskolarendszerben már régebben alkalmazott gyakorlat, mely a gyermek intelligenciaszintjének azonosítása helyett inkább a tanulási motiváció és a megfelelő tanulási atmoszféra létrehozásával törődik. Ha a tanulási környezet kerül a figyelem középpontjába, remélhetőleg kevesebb lesz a sikertelen diák és az iskolai kudarcok következtében létrejövő személyiségzavar.

Az IQ ismerete nem visz közelebb bennünket az egyén megértéséhez, ha a személyiség többi összetevőjét nem ismerjük. A nevelői munkában a legizgalmasabb folyamat a mélyebb megismerés. Milyen a diák motivációja, akaratereje, vérmeiséklete, morális elkötelezettsége, kitartása, tűrőképessége, szociális érzéke? Lehetetlen egy embert csak a teljesítménydimenzión keresztül nézni; értelem és érzelem nem választható ketté, hiszen agyunknak fel kell ismernie és értelemmel felruháznia az érzékelést, hogy elindítson egy érzelmet.

Az érzelmi intelligencia fogalma P. Salovey<sup>103</sup>-tól származik. Olyan gyűjtőfogalomnak tekinthető, mely az érzelmi kifejezésmódokat, az önkontrollfunkciókat, az erkölcsi magatartást, a motivációs szükségleteket egyaránt magában foglalja.

Salovey öt területet tart fontosnak: az érzelmek felismerése, az érzelmek kezelése, önmotiválás, mások érzelmeinek felismerése, kapcsolatkezelés.

A gyermekek kutató kíváncsisággal, oldhatatlan megismerési vágygal kezdik életüket. Elméleteket, magyarázó elveket alkotnak a világ értelmezésére, majd az izgalmas, spontán tanulás után jön az iskola, ahol csökkenni látszik a

---

<sup>103</sup>Vö.: Az érzelmi intelligencia az ember személyiségének legmeghatározóbb része. A nemzetközi felmérések eredményei azt mutatják, hogy az érzelmi intelligencia legalább 27%-ban járul hozzá a sikerességünkhöz. Fontos ugyanakkor, hogy az érzelmi intelligencia nem megrögzült adottság, hanem bárkinél, bármilyen életkorban fejleszthető.

spontán tanulási kedv. Jönnek a teljesítménykudarok, az iskola, a félelem a tornaórától. Ha a gyermek korai tanulási tapasztalatai nem kedvezőek, tanulási motivációja valószínűleg negatív lesz. A tanulókat verbális és számszerűsíthető képességek alapján osztályozzák, melyeket végleges tulajdonságuknak tekintenek.

Az *iskolai életben* gyakoriak a stresszek, melyek veszélyeztetik pszichés állapotunkat. Ezek lehetnek a kiszámíthatatlan, megjósolhatatlan események, a bizonytalanság, a szőnyeg alá söpört konfliktusok, a tanár-diák kapcsolat feszültségei, az alul- vagy felülszervezettségéből adódó problémák, az állandó túlterheltség stb. Ugyanarra az eseményre különböző módon reagálunk, kiborulunk, vagy hosszasan rágódunk a törtéteken.

Az oktatásnak is számos olyan mozzanata van, ahol érdemes figyelembe venni az érzelmek szerepét. A pszichológia számon tartja az „állapotfüggő tanulás” fogalmát, ami azt jelenti, hogy az emberek jobban emlékeznek valamire akkor, ha hasonló hangulatban vannak a felidézés során, mint akkor, amikor tanulták az anyagot. Azt is megvizsgálták a kutatók, milyen hangulatban vagyunk fogékonyabbak a segítségnyújtásra. Azt találták, hogy a jó hangulatú emberek szívesebben segítenek egymásnak.

Az érzelmi nevelés célja tehát a személyiség nem kognitív területeinek fejlesztése. Nem a tanórákon, hanem a teljes iskolai életben folyik, jelen van a család és az iskola kapcsolatában, a tanár-diák kommunikációban, a gyermekek társas kapcsolataiban, a nevelési helyzetekben, a tanárkollégák egymás közti viszonyulásaiban. Nyugodtan kijelenthetjük, hogy mostohán bánunk ezzel a nevelési területtel, sokan úgy gondolják, a gyermekek személyes problémáival inkább iskolán kívül, a családnak és más intézményeknek kell foglalkozniuk.

Érzelmi kultúránkat csak az átélt tapasztalatok útján lehet fejleszteni, személyiségünk saját erőinek és szükségleteinek kibontásával, azzal az igénnyel, hogy emberi kapcsolataink a nyíltságra, a bizalomra és az emberi törődésre épüljenek az iskolában is.

## **VI. 7. Művészeti (esztétikai) nevelés**

„Az iskola gyermekközpontúvá válásának egyik fő akadálya a pusztán verbális tananyag egyre nagyobb mérvű növekedése.”<sup>104</sup> Közismert, hogy a művészeti tárgyak az érzelmi intelligencia fejlesztésének legjobb eszközei, e tárgyak azonban kiszorulnak az iskolákból, mert olyan nagy a tananyag. Tizenegy tananyag-csökkentési kampányt volt az elmúlt évtizedekben, s mégis minden kampányban tovább nőtt a tananyag összmenyisége.

A XIX. – XX. Század fordulója környékén az iskolák nagyon szigorúak voltak Magyarországon is, és mégis rengeteg művészetet tanítottak. Gondoljunk csak Márai Sándor életregényében, az Egy polgár vallomásaiban<sup>105</sup> leírtakra. Példaként említjük a Jászóvári Premontrei Kanonokok Kassai Főgimnáziumát, ahol Márai Sándor volt gimnazista. Az 1911-1912. tanév decemberében Kovács Lajos tanár művet mutatták be, "A Boldogasszony csillagkoszorúja" című virágjátékot, két képben, melynek főszerepét, Gábor főangyalt az ekkor harmad éves Grosschmid (Márai) Sándor játszotta.

Iskoladrámákat írtak, díszleteztek, kosztümöztek, rendeztek és előadtak a diákok, tegyük hozzá szorgalmi időben. Zenekart és énekkart működtettek, önképzőkörük volt stb. A *készségeket* fejlesztették, még hozzá érzelmi nevelésbe ágyazva, amennyiben művészeteket műveltek, és akkor még a retorikáról és egyébektől nem is volt szó. Az, hogy az iskola egyoldalúan verbális, intellektuális lett, hogy olyan dolgokat tanít meg, amelynek 75 százalékát öt év alatt az eminens is garantáltan elfelejti, későbbi fejlemény. Az iskola nemhogy közelített volna a gyermekközpontúsághoz, különösen a magyar iskola, hanem távolodott tőle. Bármilyen furcsán hangzik, a *Hármas kistükörnek* az ilyen mondatai, hogy például: „az oroszán is csak egy macska, csak egy kicsit nagyobbacska” – közelebb állnak a kisebb gyerekhez, és érthetőbb meghatározásokat adnak, minthogy gerinces, emlős, ragadozó stb. Ezek ebben az életkorban holt kategóriák. A mai oktatás egyik legfőbb

---

<sup>104</sup> Vekerdy I.m. uo.

<sup>105</sup> Vö.: Márai Sándor: Egy polgár vallomásai, Pantheon Kiadás, Budapest, 1934. Fischer Alajos: Márai Sándor neveltetése – nevelődése Studia Caroliensia, Budapest, 2001/2, Fischer

problémája, hogy a tudomány rendszere szerint akarja a gyermekeket oktatni, ahelyett, hogy az életkornak megfelelő tapasztalatból indulnánk ki. Például, nem kellene-e inkább ott kezdeni a kémiát, hogy miért lesz világosabb a tea, hogyha citromot csepegtetünk bele. Háttha ez érdekelné a gyereket. Vannak olyan iskolák Magyarországon, ahol ilyen kérdéseket tesznek fel.

## VII. A reflektív pedagógus

„A legtöbb, amit gyerekeinknek, tanítványainknak adhatunk, saját benső lehetőségeik és korlátjaik felismerése, a belső stabilitás, a személyes autonómia személyi feltételeinek megteremtése, valamint a változó világban való tájékozódás készsége és képessége, az esély a saját értékrend kialakítására.”<sup>106</sup>

Az önismeret és jelenismeret kölcsönösen feltételezi egymást, hiszen megfelelő szintű önismeret nélkül nem vagyunk képesek boldogulni sem a valóságos, sem a valószerű jelenben, de ugyanúgy lehetetlen próbálkozás a reális énkép kialakítása is, ha nincs véleményünk, megélt és megértett tapasztalatunk a világról, amelyben élünk.

Ma már általánossá válik Eduard Claparede elgondolása, hogy az iskola nevelési koncepcióját úgy célszerű felépíteni, hogy nem az élethez kell közelíteni az iskolát, az iskola legyen maga az élet.<sup>107</sup>

Az önmeghatározás, identitásképzés feszültségében létező ifjúság az egyértelmű jövőbeli kilátások hiányában az „élhető” jelent keresi, az iskolán kívüli szférában pedig a pedagógia kínálatát elsősorban abból a szempontból értékeli, hogy az mennyire igénybe vehető erőforrás a mindennapi életben történő boldoguláshoz<sup>108</sup> Ez a jelenre orientáltság *L. Böhnisch* szerint az élet

---

Alajos – Sarusi Kiss Béla: A megcsonkított vallomás (Márai Sándor Egy polgár vallomásainak pere) Irodalomtörténeti Közlemények, 2003/4-5, 545–580.

<sup>106</sup> Schüttler Tamás – Szekszárdi Júlia: Változó szerep egy változó világban. In Szekszárdi Júlia (szerk.): Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek. OKI–Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2001, 17. p.

<sup>107</sup> Claparede, Eduard: A funkcionális nevelés. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974. 77.p.

<sup>108</sup> Böhnisch, Lothar: A gyermek- és ifjúkor szociálpedagógiája. In Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): Szociálpedagógia. Osiris–Educatio, Budapest, 2003, 360. p.

különböző területein – munka, tanulás, partnerkapcsolat, kommunikáció, társadalmi kapcsolatrendszerek, pénzügyi erőforrások – felmerült követelmények és feladatok közötti összefüggések meghatározását, feldolgozását és mindennapokként való megszervezését jelenti.

Az oktatás tartalmi szabályozásának alapidokumentumaiban is egyre nagyobb hangsúllyal jelennek meg e tartalmak a pedagógiai gyakorlat tervszerű, beépült elemeiként: tantárgyak, tantárgyblokkok, tantárgyi modulok formájában. A hagyományos tantárgyszerkezetbe való beillesztés tartalmi és formai kérdései mellett nem kevésbé lényeges a „ki tanítsa?” problematikája, az új tartalom–új pedagógusszerep kölcsönhatásának elemzése.<sup>109</sup>

### *Tanulói önismeret*

Az osztályfőnöki órát a fent megnevezett oktatási tartalmak előfutárának tekinthetjük. Először az osztályfőnöki órák tematikájában jelentek meg a nyolcvanas években ezek az új ismeretek, gondolatok, világ- és társadalomértelmezési minták, amelyek addig hiányoztak az iskola által közvetített tudásból, az iskola által tételezett emberképhez illeszkedő szerepkészletből. Aztán az 1995-ös NAT a tradicionális tananyagba építette az említett korszerű elemeket, majd a 2000-ben kiadott kerettanterv különböző modultervei – egészségtan, ember- és társadalomismeret, etika – tovább konkretizálták a jelzett tartalmakat.

Az új tartalmak iskolai beépítésével vívódó szakemberek közül sokan gondolták úgy, hogy közvetítésük nem korlátozódhat az osztályfőnöki órákra, „tanításuk” nem tölti be a célját, ha csak egyszerűen az osztályfőnöki órák tananyagává válnak. Hiszen rossz lenne, és nem vezetne megoldáshoz, ha azt, ami szemléletében és strukturálisan hiányzik az oktatásból, egyetlen tantárgy keretébe erőltetnék. Lássuk, hogy miért!

---

<sup>109</sup> Tókos Katalin: Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus Új Pedagógiai Szemle 2005.év 12. szám.

Az osztályfőnöki tevékenység aktuális tartalmát, dimenzióit *Szekszárdi Júlia*<sup>110</sup> a következőkben jelöli meg:

- 1) a tanulóra és tanulócsoportokra irányuló feladatok;
- 2) a tantestületre, főként az egy osztályban tanító tanárok együttesére irányuló feladatok;
- 3) szülőkre, családokra irányuló feladatok;
- 4) szerepvállalás a helyi tantervek kialakításában.

Az osztályfőnöki szerep különböző alakváltozatait különbözteti meg: az osztályfőnök – mint az élethez szükséges ismeretek átadója – a lehetséges életmód és kulturális minták bemutatója (élettevékenység-szervező), a kultúrahasználat tanítómestere (szabadidő-szervező), konfliktusok kezelője, valamint terapeuta (a személyiség integritásának védelméért felelős szakember). Az osztályfőnöki óra funkciói pedig: a tanulók segítése önismeretük fejlesztésében, önnevelés iránti igényük felkeltésében, személyiségük stabilizálódásában, életpályájukra való felkészítésükben, a szociális képességek fejlesztése, főként az osztályban megélt saját élmények bázisán, szerepvállalás az iskolában és iskolán kívül szerzett élményeik feldolgozásában, az ellentmondásos valóságban történő eligazodás segítésében stb.<sup>111</sup>

Az önismeret fejlesztése, az önismereti tudatosítás, illetve a jelenben való eligazodáshoz szükséges tudáselemek, képességek, készségek megszerzése és gyakorlása valóban az osztályfőnöki óra legfontosabb funkciói. Hangsúlyozni szükséges azonban, hogy mindez nemcsak az osztályfőnök és órájának kizárólagos feladata. Lényeges, hogy minden pedagógus a szaktantárgyi ismeretekhez hasonló fontosságot tulajdonítson az említett nevelési-oktatási tartalmaknak, a diákok életproblémáinak, megéreztesse a tanítványokkal, hogy a valós élethelyzetek, személyes problémák is fontosak, helyük van az iskolában, és a különböző órákon elsősorban azért van szükség a sokféle

---

<sup>110</sup> Szekszárdi Júlia: Az osztályfőnök és a NAT. In Hagymási Katalin – Oroszné Deák Judit (szerk.): A pedagógusmesterség gyakorlati kérdései. Nyíregyháza, 2002, 185–194.p

<sup>111</sup> I.m. uo.



ismeret elsajátítására, hogy azokat majd ténylegesen hasznosítani tudják valós, gyakorlati, döntési (élet)helyzeteikben.

Amikor az új emberismereti, önismereti tartalmak iskolai megjelenítése, bevezetése kapcsán a szakemberek arról gondolkodtak, hogy szaktanárok hiányában ki tanítsa ezeket a tartalmakat, *Kamarás István*<sup>112</sup> úgy érvelt, hogy míg a megújult pedagógusképzés fel nem készít ilyen tanárokat, addig bárki, aki érdeklődik a téma iránt, aki rendelkezik valamiféle pedagógiai alkalmassággal és tapasztalattal, akinek van elég bátorsága, és aki hajlandó némi időt szánni embertani ismeretei bővítésére.

Ennek a pedagógusszemléletnek, magatartásnak a jövője kétségtelenül a tanárképzésben van. Alapja a reflektív tanítás megtanulása, mely alatt a pedagógiai tevékenységet tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot kell érteni, amely biztosítja a nevelő-oktató tevékenység folyamatos önellenőrzését és az ezen alapuló fejlesztést<sup>113</sup>. Fontos feltétele pedig a pedagógusi pályakép és szereprendszer minél összetettebb értelmezése.

Már csak az a kérdés, hogy amíg a megújulni látszó pedagógusképzés eredményeképpen lesznek ilyen tanárok, a „régii” tanár hogyan értelmezze az új tartalmak tanításával járó feladatokat, szerepeket. Ki lehet az ún. alkalmas tanár, milyen (új) talajdonságokkal kell rendelkeznie? Mit takar az „új pedagógusarc”?

Az „új arcú pedagógus” önismeretre törekszik, és tudja, hogy nem kerülhető el a személyesség. Az értelmezés közel áll *C. Rogers* (1986) kongruens tanárfogalmához<sup>114</sup>, mely fogalom olyan tanárt ír le, aki számára saját érzései hozzáférhetőek, tudata részére megragadhatóak, aki képes a saját érzéseit megfogalmazni, azonosulni velük, a gyerekekkel szemben pedig gyengéd, pozitív, elfogadó attitűd jellemzi.

---

<sup>112</sup> Kamarás István: Hol tart az embertan? Iskolakultúra, 1993. 3. sz. 15–16., 26–37.p

<sup>113</sup> Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest. 2003.

<sup>114</sup> Rogers, C.: A tanulás szabadsága a 80-as években. In Celler Zsuzsanna (szerk.): Válogatás a 20. század külföldi pedagógiai irodalmából. JGYTF, Szeged, 1986. 249–265.p

A pedagógusok ideális, mintaadó, mintakövető személyiségtulajdonságaival, szerepével több kutatás foglalkozott/foglalkozik, de a feltárt személyiségjegyek nehezen értelmezhetőek, nemegyszer túl általános tulajdonságlisták. *Figula Erika* szerint<sup>115</sup> azokat a tulajdonságokat volna célszerű kiemelni a pszichológiailag jobban értelmezhető, azonosítható személyiségvizsgálatokból, amelyek interperszonális helyzetben hatékonyá teszik a személyiséget, ugyanis a pedagógusszerep lényegi jegye, hogy interperszonális térben zajlik. Egy típusalkotási kísérletet mutat be, amelynek alapja: hogyan értelmezik interperszonális helyzetekben a tulajdonságokat a pedagógusok és pedagógusjelöltek. Két típust különít el: a represszív és a szenzitív tanár típusát.

A *represszív tanár* a veszélyjeleket perceptuálisan elhárítja, jellemző rá a szeretetteljes interakciók keresése, illetve a konstruktív megoldáskeresés szeretetteljes együttműködésben. A negatív impulzusokat elhárítja, dependens interperszonális attitűd és agresszióelfojtás jellemzi, továbbá a negatív tulajdonságok elhárítása, pozitív énkép, szociabilitás, jó közérzet, önkontroll, tolerancia. A *szenzitív tanár* jellemzői: a veszélyhelyzetekre való felkészülés, beállítódás, a közelítő attitűd, a negatív emocionális motivációs rendszer működésdominanciája, a negatív érzelmi jelentésű információ befogadása, az annak felerősítésére való hajlam, rossz szociabilitás, intolerancia, nonkonformitás, a dominanciát, irányítást, vezetést magában foglaló tulajdonságok hangsúlya.

A pedagóguspályát – szerinte – inkább a represszív személyiségvonással rendelkező emberek választják.

Ha az „új arcú pedagógus” fogalmának tartalmát kívánjuk értelmezni, árnyalni, célszerű azokat a tulajdonságokat megragadni, amelyek interperszonális helyzetben hatékonyá teszik a személyiséget. A gyakorló pedagógusok mintaadó szerepét feltárni hivatott vizsgálat szerint az a pedagógus, akinek a gyerekekkel kialakított viszonya őszinte, nyíltan megéli és felvállalja szerepeit, a mintaadás alanyává válik, s kötődnek hozzá a tanítványok. A diákok akkor

---

<sup>115</sup> Figula Erika: A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. Új Pedagógiai Szemle, 2000. 2. sz. 76–82.

kedvelik a pedagógust, ha vidám, lelkes, felszabadult, őszinte, hiteles, elfogadó, toleráns, lelkiismeretes, következetes, kiszámítható, energikus, találékony. Azaz gyermekközpontú, empatikus, emocionális beállítottságú, akinek pedagógiai ars poeticájában az önmegismerő, önfejlesztő attitűd játszik domináns szerepet. A személyiségfejlesztéshez ugyanis a pedagógus először önmagát teszi rendbe, legfontosabb tőkéje a nagy énerő, amely reális önismereten és önértékelésen alapul, és önmenedzselési jártasság is szükséges hozzá.

Az „új arcú”, reflektív pedagógus ilyen értelemben egy „teljesebb mesterségbeli tudás” birtokosa.<sup>116</sup> Olyan tudásé, amelyben a sikeres szakmai munka alapvető feltételei: az új tanítási módszerek, a problémák felismerésében, elemzésében segítő módszerkombinációk, reflektív technikák ismerete, a kapcsolati és irányítási készségek, a reflektivitás képessége, a szakmai önértékelés, a változni tudás képessége, a viselkedésrepertoár gazdagsága, az egyéni szerepértelmezések összetettsége, árnyaltsága, a szeretetteljes interakciók keresésének képessége.

---

<sup>116</sup> Sallai Éva: Pedagógusnak lenni a mai iskolában. IV. Országos Osztályfőnöki Konferencia. 2004  
[www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=230](http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=230).

## VIII. Az iskolai ismeretátadás és képességfejlesztés

Ha végigtekintjük a mai magyar közoktatási helyzetet, ügyelve arra, hogy ne szépítsük meg a valóságot, azt látjuk, hogy nem képes (lényegileg) szakítani a porosz rendszerű, teljesítmény - centrikus iskolával. A teljesítményre koncentráló iskola már nevében is hordozza az ismeret-központúságot. „A teljesítményt mérni kell, és ezt legegyszerűbben kérdésekre adott válaszok formájában lehet megtenni: a tanuló vagy tudja a kérdésre a választ, vagy nem. Ha tudja, akkor az teljesítmény, ha nem, akkor hiányzik a teljesítmény. A képességekkel sokkal bonyolultabb a helyzet, hiszen nem mérhetőek ilyen megbízhatósággal.”<sup>117</sup>

Induljunk ki az általános tanítási gyakorlatból. A gyermekek tanulmányaik során folyamatosan rendezett sorokban ülnek, legjobb esetben egymás hátát látják, szemben velük az irányító, a tudást hordozó pedagógus foglal helyet.

A nevelő - oktató munka (egyresé nagyon ritka kivételtől eltekintve) a hagyományos frontális oktatás keretei között zajlik, mely inkább az ismeretek átadására alkalmas, mint a képességek fejlesztésére. Az ismeretek elsajátításakor a gyermek alig aktív, inkább passzív befogadó, a tanár nyújtja a „tudást”. A képességek elsajátításához a gyermek tevékeny részvételére lenne szükség. Manapság az átlagosan 20 fős osztályokban a tanulók mozgatása, a pedagógusok számára nem lenne megvalósíthatatlan feladat, de a képességek fejlesztése a korábbtól eltérő szemléletet és felkészülést kíván tőlük.

Konklúzió. „A közoktatás reformjai éppen azért nem tudtak jobb iskolát létrehozni, mert nem történt alapvető szemléletbeli változás.”<sup>118</sup> Az alapvető probléma a pedagógusképzés struktúrájában, rendszerében, tartalmában rejlik. Adódik a kérdés, hogy mennyire ismeretközpontú a mai magyar iskola? „Természetesen én is túlságosan ismeretközpontúnak tartom a mai magyar iskolát - ha egy szóval kell válaszolni -, a kérdés azonban árnyaltabb megközelítést igényel. Megválaszolásra vár, hogy mire gondolunk, amikor az ismeret kifejezést használjuk, és mire, ha a képességre hivatkozunk.”<sup>119</sup> -

---

<sup>117</sup> Gyarmathy Éva: Pszichológiai szempontok az iskolai képességfejlesztésben, Új Pedagógiai Szemle, 1999. 12. sz

<sup>118</sup> U.o.

<sup>119</sup> Chrappán Magdolna: Az iskolai képességfejlesztés problémáiról, Új Pedagógiai Szemle, 1999. 12. sz

nyilatkozta Chrappán Magdolna. Kérdés, hogy elválasztható-e a kettő egymástól, gondolkodni tanítsuk-e meg a gyereket, vagy legyen minél több ismerete, mert gondolkodni csak konkrét dolgokról lehet. Ezt a dilemmát sohasem lehet megnyugtatóan és végérvényesen megoldani. Hasonló a helyzet az ismeretátadás, illetve képességfejlesztés ügyében is.

A képesség(fejlődés)fejlesztés a jelenlegi iskolai tevékenységrendszerben, különösen pedig az oktatási folyamatban többnyire a pedagógusok szándékaitól függetlenül következik be. Vagyis a képességfejlesztést, amely valószínűleg minden iskola pedagógiai programjában és minden egyes tanterv célrendszerében központi helyet foglal el, az ismeretelsajátítás hozadékának tekintjük, és ez részben valóban így is van. Ennek következtében nem figyelünk külön is a képességek célirányos kialakítására.

Gyarmathy Éva vizsgálata<sup>120</sup> szerint a tanulásban a verbalitás és az emlékezet terén kiemelkedő egyének lesznek sikeresek. Az eredmények azt mutatták, hogy még a tehetséges, átlagon felüli értelmi képességekkel rendelkező gyerekek közül is azok értek el az iskolában jó osztályzatokat, akik a Wechsler-féle intelligenciatesztben az Ismeretek és a Számismétlés feladatban jól teljesítettek. Vagyis az iskolai sikeresség az ismeretek nagyságával és a hosszú számsorok elismétlésére alkalmassá tevő képességgel korrelál. A tér-vizuális képességekre lényegében alig van szükség, de az absztrakciós képesség, a helyzetfelismerés és a társas készségek is nélkülözhetők az iskolában, jóllehet a későbbi társadalmi sikerességben ezeknek jelentős szerepük van. Az iskola tehát egyre jobban eltávolodik feladatától, nem az életre, hanem magára az iskolára készíti fel a diákokat.

Az iskolák nem tudnak megbirkózni a magatartás-, a szociokulturális hátrányokkal rendelkező, valamint részképesség-zavarok miatt tanulási nehézségekkel küzdő tanulók oktatásával<sup>121</sup>. A tanulási zavarok egyik fő oka a genetikailag meghatározott idegrendszeri eltérés<sup>122</sup>.

---

<sup>120</sup> Gyarmaty: u. o.

<sup>121</sup> Vö.: Horváth Zsuzsanna: 9. évfolyamos tanulók tanulási problémái a szakképző iskolákban, Új Pedagógiai Szemle 2000 október.

<sup>122</sup> V.ö.: Szendi Gábor: A jobbféltekei dominancia patogén szerepe a bronchiális asztmában és egyéb atópiás betegségekben. Pszichoterápia 1997/4 251-270

A „hagyományos módszerek és oktatási keretek” nem felelnek meg ezen gyermekek igényeinek, de a többi gyermek esetében is az alapképességek fejlesztésére kellene hogy épüljön az iskolai készségek elsajátíttatása.

Mindezen jelenségekre az oktatás kizárólag a régi módszerek erőltetésével (korrepetálás) és a gyermek megbélyegzésével (buktatás) tud felelni. Az egyre általánosabbá váló viselkedésproblémák csak másodlagos tünetek, amelyekkel szembe kell néznie az iskolának.

Iskoláink legnagyobb részében a gyerekek vagy unatkoznak, vagy szoronganak, a rájuk zúduló tananyag elől, a legjobb esetben mint szükséges rosszat tekintik az iskolát, ahol a legtöbb értelmes dolog az órai szünetekben történik. Az oktatás kimeneti oldalán megjelennek a funkcionális analfabéta, frusztrált, torzult önértékelésű fiatalok, akiknek legtöbbször több mint egy évtizedet töltött oktatási intézményben, de képtelen önálló gondolatok (szabatos) megfogalmazására, az őt érő információáradat kezelésére, a társas viselkedésnormák betartására.

A pedagógusok az új módszerek és szervezeti keretek bevezetésének legnagyobb gátját a tananyag szorításában látják. Számos új oktatási és tanulási - tanítási módszer ismert amely segítené a gyerekeket a tanulásban, akik ezáltal olyan képességeket szerezhetnének meg, amelyek további fejlődésüket és későbbi megfelelésüket megalapozhatnák.

A tananyaggal azonban „végezni kell”. Egész pontosan be kell fejezni a tankönyvet, függetlenül attól, hogy abból a tanuló mit tud, ill. ért. A szorítás, melyben a pedagógusok élnek, vagy legalább is azt hiszik, egyfelől tanítványaik magasabb iskolai fokra történő felvétel, másfelől a szülők részéről nehezedő nyomás.

Pedagógusaink zöme abban a tévhitben él, hogy az általa megtanított tananyagot diákjai tudják is. Azt gondolhatnánk, hogy az iskola legalább e téren megfelel feladatának. Azonban a „megtanult” anyag egy részét a gyerekek azonnal, a fennmaradónak ismét egy nagy részét folyamatosan elfelejtik. Ha a fentiek értelmében megállapítható, hogy a jelenlegi oktatás hatékonysága minimális.

Az oktatás különböző szintjein eltérő arányban kell megjelennie a képességfejlesztésnek. Ismert, hogy a fejlesztendő képességek, a különböző életkorokban is eltérőek.

Az óvodai program általában megfelel a gyermekek igényeinek.

A baj akkor kezdődik, amikor a hatodik életévét betöltött gyermek júniusban még óvodás, az óvodás lét minden komponensével, azonban a követő szeptember első napján, - alig három hónappal később - bekerül az iskolába, az iskolai lét összes elemével szembesülve. Pl.: 45 perces tanórák, 10 - 15 perces szünetek, korábbi életmódjától teljesen eltérő ritmus. Az átmenet nagyon gyors és nehéz felvenni a tempót. „Vagy az iskolát kellene óvodásabban kezdeni, vagy az óvodában folyamatosan hozzászoktatni a gyerekeket az iskola követelményeihez. Magam az előbbi megoldásra szavaznék, de az óvoda más téren sokat segíthetne az iskolának a gyerekek felkészítésében.”<sup>123</sup>

Az iskolai készségek (írás, olvasás, számolás) elsajátításához szükséges képességek szenzitív periódusa, az óvodáskorra esik. Az említett szenzomotoros képességek fejlesztésének az óvodában kell megtörténnie megfelelő játékokkal, gyakorlatokkal.<sup>124</sup> Ha ez elmarad, mert éppen azok a gyerekek, akiknek erre a legnagyobb szükségük lenne, nem vesznek részt a „kezdeményezésekben”, az iskola első évei biztosan a kudarcot jelentik majd számukra. A tanulási zavarok ugyan nem az óvodában jelentkeznek, de ott lehet elejét venni kialakulásuknak. Szükség lenne tehát az óvodai nevelésben e kérdéskör kezelésére.

Bátran állítható, hogy az általános iskolai oktatás a közoktatás legproblémásabb eleme. Teljesen egyetértek Gyarmathy Évával, aki azt mondja, hogy az óvodából iskolapadba került gyermekekből nyolc év alatt a középiskolai felvételre mérhetetlen ismerethalmazzal felvértezett diákokat kell faragni. Ennek jegyében tudósok írják a tankönyveket, amelyek így magas szintű ismereteket nyújtanak emészthetetlen módon. Már a bizonytalan olvasási képességgel rendelkező harmadik osztályosoknak is olyan nehéz szövegekkel kell megbirkózniuk, amelyek a gyermekének segíteni akaró szülőt is megizzasztják. A gyerekek nem tudják, miért kell megtanulni olvasni. Nem tudják, hogy az olvasás irodalmi élményt jelent, mert alig olvasnak nekik meséket, történeteket, nem alakul ki igényük az olvasás iránt, sőt - rosszabb esetben - egy szükségtelen rossznak tekintik, mely folyamatos

---

<sup>123</sup> Gyarmaty: u.o.

<sup>124</sup> Pozsonyi Márta – Tóthné Balogh Ágnes: START óvodai fejlesztő program, Új Pedagógiai Szemle 2005 május

kudarcélményhez juttatja őket. Nem tudják, hogy tudást szerezhettek az olvasás révén, mert nem nyílik alkalmuk olyan érdekes feladatok végzésére, ahol információ után kell böngészniük. Ugyanez elmondható a többi iskolai készségről is. Önmagáért való, a gyermekek számára értéktelen - bár a tanterv alkotójának gondos, hosszú távú előrelátása folytán, később igen fontossá váló - tudást gyűjthetnek be. Kár, hogy mire az ismeret hasznosulhatna, rég elfelejtették. A gyermekek agya mint felesleges terhet, kiselejtezi a használhatatlan anyagokat.

A kisiskoláskorban alakul ki a gyermek tudatos memorizálási készsége<sup>125</sup>. Ehhez segítséget jelentene, ha idegrendszere információfelvételi sajátosságainak megfelelő módszereket ismerhetne meg, kipróbálhatná, megismerhetné saját működés módját. Később, amikor már egyre több ismeretre lesz szükség, könnyebben tudna tanulni. Számos tanulási stratégiákat ismertető kiadvány és képzés létezik, a közoktatásban mégis csupán akkor kerül a gyerekek elé valamilyen, az információszerzés sajátosságait feltáró, a tanulás hatékonyságát elősegítő módszer, ha egy-egy lelkes pedagógus becsempészi azt a tanórákba.

Felső tagozatos korban kezdődik meg a gyerekek logikájának intenzív fejlődése. Ekkor már az összefüggések és az életkoruknak megfelelő, általuk belátható idői és téri dimenzióknak a megtapasztalása segítené tudásuk növekedését<sup>126</sup>. Ilyen szempontból a nyolcosztályos gimnáziumi tanterv igen szerencsés. Átlátást ad tudásterületekről, érdekes összefüggésekkel ismertet meg, amelyeket jobb esetben a gyerekek maguk találhatnának meg.

„A középiskolában jelenleg alig tanulnak olyasmit a diákok, aminek hasznát vehetik majd, pedig a látszat ellenére igenis foglalkoztatja őket jövőjük, csak nem tudják elfogadni a rájuk mért öncélú tanulás súlyát.”<sup>127</sup> Olyasmit keresnek, amitől többek lehetnének, amit később hasznosítani tudnak. Meglátszik ez a jelenség az osztályzatokon is. Különösen a fiúk, akik kevésbé hajlandók megalkudni, többnyire rossz tanulókka válnak, csak az utolsó két évben hajtanak rá, amikor a továbbtanuláshoz kell a jó osztályzat. Így számukra lényegében elvesztegetett éveket jelent a középszintű oktatásban eltöltött

---

<sup>125</sup> M. Cole- S.R. Cole: Fejlődéslélektan. Osiris, 1997.452-669. p.

<sup>126</sup> M. Cole- S.R. Cole: i.m.

<sup>127</sup> Gyarmathy Éva: Tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyerekek azonosítása. PhD-disszertáció. Debrecen, 1996, Kossuth Lajos Tudományegyetem.



tanulmányi idő. Igazi intellektuális kihívást igazi feladatok jelentenének számukra, az ismeretszerzésben érdekeltté tenné őket, ha látnák, mit miért érdemes megtanulni. Vannak természetesen diákok, akik önmagáért is szeretik a tudást, szárnyalnak, és élvezik az ismeretek megszerzését. Ez nagyon öröndetes, de nem lehet erre a viszonylag ritka jelenségre alapozni a középfokú oktatást.

## **IX. Magyar közoktatás ismeret-központúsága**

A magyar közoktatás ismeretközpontúságának egyik történeti alapja a herbartianus iskola. Kétségtelen, hogy az ismeretcentrikusság<sup>128</sup> jelentős muníciót kapott a porosz iskolától, ám igazságtalan lenne mindent erre fogni. Ha végigtekintjük az iskoláztatás történetét, megállapíthatjuk, hogy az ismeretelsajátítás fetiszizálása nem a múlt században kezdődött. Az iskola (különösen a középkortól) azokat az ismereteket nyújtotta, amelyeket a családban nem tudott megszerezni a gyerek. A családban a mindennapi életéhez szükséges képességeket szerezte meg, a napi gyakorlat során. Az iskolák az alapkészségeken túl (írás, olvasás, számolás) a valláserkölcsi és a tudományos ismeretekre koncentráltak. Ez az évszázados hagyomány olyan erős társadalmi reflexzé vált, hogy manapság, amikor az iskolának bizony erőteljes szocializációs hatást is kellene gyakorolnia (mert megroppant a családok hagyományos emberformáló ereje és hatalma), nem tudunk lemondani az ismeretek abszolutizálásáról.

Még jelentősebb az iskolarendszer felsőbb szintjeiről (gyakran a szülőktől, a fenntartóktól) érkező nyomás, amelynek végső oka a középiskolába, illetve a felsőoktatásba bekerülés. A szelekciónak, a rangsorolásnak objektív adatokra van szüksége, ez pedig a tantárgyi érdemjegy, amelyet legegyszerűbben és legbiztosabban az elsajátított ismeretek mennyisége (és nem a gyakran

---

<sup>128</sup> V.ö.: Csapó Benő: Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek Új Pedagógiai Szemle 1999 december

„Az alapvető probléma ugyanis nem az ismeretcentrikusság vagy az ismeretek mennyisége, és nem is csupán a képességek és készségek fejlesztésének hiánya okozza. Hibás leegyszerűsítés lenne az ismeretek közvetítését és a képességek fejlesztését egymással szembeállítani. Ugyanis ismeretekre, mégpedig sok ismeret elsajátítására van szükség ahhoz, hogy a képességeket hatékonyan kifejleszthessük.”

nehezen definiálható és még nehezebben objektíválható képességek) alapján adhatunk.

Az elmúlt évtizedek legfontosabb fejleménye a NAT, később a kerettanterv volt, amely az ismeretcentrikusság, illetve a képességfejlesztés területén lényeges fejlődési lehetőségeket hozott. A legnagyobb vívmánya az, hogy külön is megjeleníti a követelmények között a fejlesztendő kompetenciákat, bár ezek általában nem lépik át az oktatási folyamathoz köthető képességek körét.

Az első hat évfolyam követelményeinek meghatározásával tényleges garanciákat teremt arra, hogy legyen idő, energia és figyelem a képességfejlesztésre. A hetedik évfolyamtól azonban átlendül a tantervi inga a másik irányba, és drámai módon növekszik az elsajátítandó ismeretek mennyisége.

Napjainkban a kerettanterv a leggyakrabban emlegetett fogalom, melyben az a kérdés, milyen konkrét pedagógiai filozófiát képvisel a kerettanterv, vagyis mi lesz az, amit ténylegesen preferál, amire a pedagógiai munka értékelését alapozza. Ha ez továbbra is az ismeretek mennyisége lesz, akkor gyakorlatilag nem változik semmi sem. Az oktatáspolitikai kormányzat kinyilvánított szándéka, a képességfejlesztés erősítése és a kíméletlen ismeretcentrikusság meghaladása.

#### *Változtatási lehetőségek:*

- A tanítási-tanulási folyamat belső arányainak, célkitűzéseinek, követelményrendszerének és legfőképpen tevékenységstruktúrájának a képességfejlesztés irányába történő megváltoztatására volna szükség.
- A másik változtatási dimenzió, hogy az iskolák tevékenységrendszerében ne csak az oktatásnak legyen garantált helye, vagyis teljes személyiségfejlesztés címen ne csak tanulásra legyen lehetőségük a gyerekeknek, hanem egyéb tevékenységek végzésére is, pl. közösségi, szabadidős, szociális kompetenciákat fejlesztő tevékenységek vagy az önkifejezés bármilyen tolerálható formája essen egyenrangú megítélés alá a tanulmányi teljesítményekkel.

## **IX.1. Értékelés, osztályozás**

Az alcímben szereplő fogalmak sorrendje nem véletlen, hiszen a nevelési - oktatási intézmények pedagógusai rendszerint nem értékelnek, hanem osztályozzák tanítványaik „tudását, teljesítményét”. Kijelenthető, hogy az iskolai élet elmaradhatatlan velejárója az osztályozás. Hazánkban az ötfokozatú osztályozás honosult meg<sup>129</sup>, zömmel ezt alkalmazzák mind a mai napig, annak ellenére, hogy a fennálló többször módosított Köznevelési Törvény (1993) lehetőséget ad(ott) arra, hogy az iskolák Helyi Pedagógiai Programjaikban meghatározzák saját értékelési (osztályozási?) rendszerüket. A belső értékelés hagyományosan a tanári munkához kapcsolódik. Mit osztályozunk?

Ha egy tanuló iskolai teljesítményére vagyunk kíváncsiak, a legkönnyebben megszerezhető információhoz úgy jutunk, hogy megnézzük, a kapott osztályzatait. Köztudott persze, hogy a jegyek felszínesen, nagyon bizonytalanul fejezik csak ki, hogy egy tanuló valójában mit tud. „Ha a valódi tudásáról megbízhatóbb képet kívánunk alkotni, tudásszintmérő tesztek használhatunk.”<sup>130</sup> Ha a tesztek szigorúan a tananyaghoz kapcsolódnak, még mindig csak azt tudjuk megállapítani, mennyire tanulták meg a tanulók azt, amit az iskolában tanítottak nekik. Tudásuk minőségét jobban megismerhetjük, ha olyasmit is kérdezzük tőlük, amit közvetlenül nem tanultak, ha tudásukat újszerű helyzetekben kell alkalmazniuk. Végül a tudás minőségét vizsgálhatjuk olyan képességmérő tesztekkel és feladatokkal, amelyek már nem kötődnek közvetlenül az iskolai tananyaghoz, de ha az iskolai oktatás teljesíti legáltalánosabb céljait, akkor hozzájárul ezeknek a gondolkodási képességeknek a fejlődéséhez.

Az osztályzatok a tanulók iskolai teljesítményeit hivatalosan jellemzik, kifejezik, hogyan értékelik az iskolák a tanulók tudását, és amely adatok

---

<sup>129</sup> A „leleményes pedagógusok” az öt fokozatú skálát gyakran tízfokozatúra váltják fel, amikor tört érdemjegyet adnak. Lásd 2/3, 4/5 stb. Annak megmosolyogtató voltára nem is gondolva, hogy ezek a törtjegyek kevesebbek az elégtelennél (1). Talán 2,5, 4,5-re stb gondolva osztályoznak.

<sup>130</sup> Csapó Benő (szerk.): Az iskolai tudás. Budapest, 1998, Osiris Kiadó.

nagyrészt meghatározzák a tanulók iskolai pályafutását is. Ezeknek az adatoknak a magyar iskolarendszerben a jegyek, az osztályzatok felelnek meg. Mivel az osztályzatokat a tanárok határozzák meg, ezek a jegyek magukban foglalják a tanári osztályozás bizonytalanságait, a tanárok szubjektív értékítéleteit, de a helyi normák különbségeit is.

Érdemjegyet a tanuló nem csak szóbeli feletére kaphat, hanem dolgozataira, tantárgyi tesztekkel mért teljesítményeire. Ez utóbbit a mérhető tudás kategóriájába soroljuk. A tudásszintmérő tesztek felvétele a tanév végére, nagyjából az év végi ismétlések idejére esik, és az egész tanév teljes tananyagából arányosan kiválogatott feladatokból áll. A tudásszintmérő teszteken nyújtott teljesítmények még mindig közvetlenül kötődnek az iskolában elsajátított tudáshoz. A tanulók ráismernek a feladatok típusára, közvetlenül emlékeznek arra, hogy bizonyos típusú feladatokhoz milyen megoldási módok tartoznak. Így a tudásszintmérő tesztek arról nem adnak képet, hogyan működne ez a tudás újszerű helyzetekben. A tesztek elvileg ugyanazt a tudást értékelik, amire a tanárok is jegyeket adnak, amíg azonban a jegyekben a tanárok egyéni értékítélete tükröződik, addig a tesztek egy külső, objektív mércét alkalmaznak, mégpedig egységesen minden tanulót ugyanazzal a mércével mérnek

A közoktatásban ritkán használnak a pedagógusok olyan teszteket, melyek a tudás minőségének jellemzésére szolgálnak. „Ez a mérőeszköz azt vizsgálja, - vallja Csapó Benő - hogy a tanulók tudása mennyire elmélyült, megalapozott és összefüggő, mennyiben alkalmazható új helyzetekben. Ezen a szinten is olyan feladatokkal találkoznak a tanulók, amelyet az iskolában tanultak alapján meg tudnak oldani, azonban nem egyszerűen a tanultak reprodukálásával, a típusfeladatokra való ráismeréssel, és bizonyos ismert és az adott időszakban aktívan tartott sémák alkalmazásával, hanem önálló gondolkodással, tudásuk aktív alkalmazásával.”<sup>131</sup>

Természetesen vannak még olyan tesztek is, melyek már egyáltalán nem kapcsolódnak az iskolai tananyaghoz, tartalmuk nem emlékeztet arra, ami a tananyagban szerepel. Ezeket, a gondolkodás képességeit vizsgáló teszteként említi a szakirodalom.

---

<sup>131</sup> Csapó Benő: uo.

Az oktatásszociológia egyik legismertebb megállapítása, hogy a gyermekek tanulmányi eredményeit erősen befolyásolja családi hátterük, a család társadalmi-gazdasági helyzete, kulturális színvonala, a szülők iskolázottsága, a lakáskörülmények, a vagyoni helyzet, a jövedelmi viszonyok, a fogyasztási és kulturális szokásaik.

## **X. Miért éppen az Értékközvetítő- és Képességfejlesztő Pedagógiai Program?**

Mielőtt rátérnék az Értékközvetítő- és Képességfejlesztő Pedagógiai Program (továbbiakban: ÉKP) részletes kifejtésére, idézek az ESŐEMBER.HU, 2004. VIII. évfolyam, 2. számának cikkéből (Iskolapélda az integrációról), melyet Ferenczy Ágnes készített. „Vadasné Tóth Máriától szívmengető történetet hallottam az integrációról.”- írja a cikk szerzője.

„(...)Ez volt a törökbálinti Zsolnai iskola. Amikor beléptem az iskolába, azt hittem a Marsra kerültem. Azóta is, ha valakinek beszélek erről, az ott alkalmazott módszerekről, akkor mindig megkérdezik: Hol van ez az iskola? Nem akarják elhinni, hogy nálunk, Magyarországon. Ebben az iskolában alapelv, hogy a gyermeknek joga van másnak lenni, és joga van a saját fejlődési ütemének megfelelően tanulni. Ehhez alkalmazkodnak a pedagógusok. Ha nagyon tehetséges, akkor azért, ha fogyatékos, akkor azért.”

Az ÉKP kommunikációs alapozottságú pedagógia. Abból indul ki, hogy a kommunikációs kultúra mindenkit megillet, nemcsak egy szűk elitet. A személyiségfejlesztésben a kultúra teljes rendszerére építve a felkínált tevékenységei és közvetített ismeretei révén:

- kielégíti és fejleszti a gyermekek egyéni szükségleteit (pl.: önkifejezés, rajzolás, vers- és meseírás, és alkotójáték), ugyanakkor elősegíti magasabbrendű szükségleteik kialakulását: a tanulást, mint munkát és az önművelést;
- arra törekszik, hogy a tanulóban pozitív viszonyulás alakuljon ki az értékek iránt, s ez erkölcsi és esztétikai viszonyulás során szerveződjön;
- biztosítja a képességek sokoldalú kibontakozását, fejlődését;
- az alapképességek mellett a tevékenyspecifikus képességek, mint a nyelvi és nem nyelvi kommunikációs képességek (beszédértés - írás - olvasás, nyelvi normatív és korrekciós képességek fejlesztését.)
- lehetővé teszi a szociális észlelést és alkalmazkodást kortárs csoportokban és felnőttek körében.

A tanulási - önszabályozási képességek fejlesztése során az önirányítás, önellenőrzés, az önálló és irányított tanulás során lehetővé teszi hátrányaik enyhítését éppúgy, mint tehetség felismerését és fejlesztését.

Felzárkóztatást az egyénhez igazított bánásmód, a tanuló képességeihez igazított tanulási tempó, valamint a standard tanulási folyamatok kellő ismeretének birtokában a pedagógus az egészséges gyermekek esetében osztálykeretben, külön kiegészítő program nélkül is meg tudja oldani:

- Differenciált tanulásszervezéssel és egyéni bánásmóddal igazodik az egyes tanulók aktuális fejlettségi szintjéhez, haladási tempójához, kognitív stílusához;
- Ezzel hozzájárul reális énképük kialakulásához. A fejlesztés során formálódik énazonosság-tudatuk, önismeretük. Reális önértékelés, önbizalom megerősítésére vállalkozik;
- Hozzájárul reális világképük kialakulásához;
- Lehetőséget nyújt a magyarságkép és a nemzeti identitás kialakulásához, fejlesztéséhez, törekszik az anyanyelvre, irodalomra, a magyarságra vonatkozó pozitív attitűdök kialakítására és megerősítésére;
- Az érdeklődés felkeltését szorgalmazza történelmünk, a mindennapi élet, az élő és művi környezet, a nyelv és művészetek iránt;
- Egésznapos iskola esetén tudatosan vállalja a tanulást, a szabadidő szervezést és a szociális ellátást;
- Igényli a környezet esztétikus kialakítását, amely kedvezően befolyásolja az iskola általános légkörét;
- Gondot fordít a magatartás-irányításra, az illemre, és a magatartás-értékelésre.

A tanulók magatartás-formálásában az iskolában végezhető munkatevékenységek: ügyintézés, felszolgálás, porta – iroda - telefonügyelet ellátása, könyvtárosi munka, takarítás jelentős mértékben hozzájárulnak.

- E program megvalósításához elengedhetetlen a szülők beavatása a pedagógiai folyamatba. A kapcsolattartás fogadóórák, nyílt napok, szülői értekezletek, fórumok, alkalmi megbeszélések és véleménykérő lapok alapján valósul meg;

- A program szellemisége igényként fogalmazza meg a pedagógussal szemben, az alkotásra való készséget és a szakmai profizmust az alábbi értékek mentén:

A pedagógus legyen: reális énképpel, nagy „éneróvel” rendelkező nyitott személyiség, „szociális”, kommunikációs képességrendszerrel fejlett, szakmai kompetenciája magas szintű, paradigmikus gondolkodásra képes, pedagógiai programok egyéni és csoportos adaptálásához szükséges attitűdök és képességek birtokában van, nyitott a tudományokra és a művészetekre, informáltsága és szellemi nívója magas, önművelési képességekkel rendelkezzen, erkölcsi és jogérzéke fejlett, eligazodik az értékek világában.

*A szakmai profizmus:* a pedagógus akkor igazán szakember, ha a mindennapi gyakorlatának végzéséhez fejlett kommunikációs, döntési és empátiás képességekkel, kooperatív nevelési beállítódással és differenciált pedagógiai tudással rendelkezik a legkülönbözőbb pedagógiai problémaosztályba sorolható jelenségek megértésében, diagnosztizálásában, megoldási módok kiválasztásában, s új eljárások megtalálásában.

*A képességek fejlesztésében, tehetségfejlesztésben a következő alapelveket vallja az ÉKP:*

- *Korai szakaszban* (hat éves kor) való *kezdés*; a tehetséggondozásban nem kötelezi el magát egyetlen pedagógiai vagy pszichológiai paradigma mellett sem. A tevékenységekben, teljesítményekben, viselkedésben megnyilvánuló eredetiséget, a gyermeki alkotásokat figyeli meg, és fejlesztő programokat tervez. A hagyományos tantárgyak mellett megjelenő tevékenységek jellegüktől függően 1-2 évig minden gyermek számára kötelező, mert legalább ennyi időre szükség van, hogy megismerje az egyes területeket, kiderüljön, hogy van-e megfelelő adottsága hozzá. A továbbiakban ezek a tantárgyak választhatók. Az egésznapos foglalkoztatási formának az 1-3. évfolyamon van létjogosultsága. A 4. osztálytól kezdve a gyermekeknek általában a délutáni, szabadon választható programokra, fakultációs foglalkozásokra van igényük. Ezért gyakran ez a forma működik az ÉKP-mal működő iskolák jelentős részében. A hagyományos tevékenységek helyett, a szülők és tanulók kérése alapján szervezi meg az iskola nevelési –



oktatási rendszerét. Az időkeretet maga a választott program is szabályozza.

- A *képesség- és tehetségfejlesztésben* minden kisiskolásnak pedagógiaileg azonos esélyt kell biztosítani - függetlenül attól, hogy milyen társadalmi rétegbe, milyen életmódot folytató családba született. Ez a következőket jelenti: azonosan jó minőségű iskolai felszereltség, azonosan jó minőségű taneszközállomány, (közel) azonosan jól felkészült (felkészített) pedagógusok. Mindenkivel el kell sajátítani a „nemszakmaspecifikus” képességek teljességét. A képességek kreatív gyakorlása nem vezethet a legfőbb nembeli értékek (az emberi szabadság, az emberi méltóság stb.) tagadásához, sem pedig az adott társadalom összes tradíciójának elutasításához. A tehetségfejlesztés és tehetséggondozás nem szabad, hogy egyoldalú személyiségek kialakulásához vezessen. Garanciája: differenciált tanulásszervezés és az egyéni bánásmód megvalósítása a tanulási folyamatban.

*Legfőbb elsajátítandó területek:*

- a tanulás tanulása (az önművelési képességek, az önálló tanulás, tanulási módszerek, technikák elsajátítása);
- a kommunikációs képességek, az anyanyelvhasználat kitüntetett szerepe;
- az ismeretek elsajátítása csak eszköz a képességfejlesztésben;
- a célkitűzések csak akkor valósulnak meg, ha az iskola minőségre és hatékonyságra törekszik.

*Ennek mutatói:*

- kommunikáció anyanyelven és legalább egy idegen nyelven (ezért tanul a gyermek már elsőben idegen nyelvet, melyet 4. osztálytól egy másikkal bővíthet.);
- magas teljesítmény az ismeretek elsajátításában és alkalmazásában (folyamatos egyéni értékelés);
- alkotásra való beállítódás és felkészültség;
- vállalkozói magatartás és innovációra való készség;
- széles körű általános műveltség, önművelési technikák birtoklása révén. A kisgyermek 1-3. évfolyamon sokféle tevékenységgel (pl. báb, magyar néptánc, furulya, tárgyi néprajz, sakk, számítástechnika, embertan,

virágkötészet, tűzvédelem, közlekedési ismeretek stb.) ismerkedik meg az általánosan meghatározott és NAT - ban előírt követelmények (írás, olvasás, számolás, fogalmazás) mellett. Ezek a tevékenységek nem okoznak a kisiskolásnak többletterheket, mivel jellegük és formájuk miatt (20 perces foglalkozások), valamint délelőttre és délutánra (napközi helyett) elosztva, szabadidős tevékenységgel tarkítva kerülnek megtartásra. Ezáltal sokkal több lehetőséget ad a kisgyermek számára önmegvalósító, tehetségfejlesztő kibontakoztatására, mint a hagyományos iskolai tevékenységek viszonylag zárt köre;

- naprakész informáltság Magyarország és a nagyvilág sorsának alakulásáról;
- reális énkép, emberkép, magyarságkép, európakép, világkép;
- tolerancia;
- humanizációra való törekvés az életvezetésben és az érvényesülésben;
- a másokkal szembeni empátia tanúsítása, mások érzékenységének, autonómiájának tiszteletben tartása.

Az ÉKP sarkalatos elve a differenciálás és a humánus bánásmód-pedagógia.

Vallja, hogy mindenkinek ugyanaz/egyforma helyett a magáét kell kapnia, mert minden ember a neki legjobban megfelelő tevékenységrendszerben fejlődik optimálisan. Ezért az e programmal nevelő - oktató iskolákban követendő pedagógus minta az, aki egyforma szeretetteljes szigorral bánik minden gyermekkel, és a képességeihez mértén követel tőle. A gyermekekről mindig a jót feltételezi, és tiszteli őt, emberként bánik vele. A kiváló pedagógus titka ebben a programban, hogy a „szabadságra nevel, és a gyermeket nemcsak magához hasonlóvá akarja tenni.” (Zsolnai József: Egy gyakorlatközeli pedagógia)

\*

Zsolnai József kutatóként a reformpedagógiai irányzatoktól és az egyházi iskolázás tradícióitól ugyanúgy elhatárolja magát, mint a jelenlegi hazai tömegoktatás gyakorlatától. Ezt az elhatárolódást fejezi ki tulajdonképpen már a

Nyelvi, irodalmi és kommunikációs (NYIK) nevelési program is mint tantárgyi program. És még radikálisabban juttatja érvényre ezt az elkülönülést az Értékközvetítő és képességfejlesztő (ÉKP) program és pedagógia, mint iskolai és egyben családpedagógiai program. Az általa feltett kérdés mindig is az volt: „lehetséges-e a tömegoktatás keretében - azaz a kötelező iskolázás kényszerei között - sokféle és sok alkotáslehetőséget felkínálni a gyermekeknek, függetlenül attól, hogy milyen családban szocializálódtak, hogy vidéken vagy fővárosban születtek, hogy pillanatnyi kényszersorsuk mennyire látszik determinisztikusnak, enyhébben fogalmazva, kilátástalannak.” Zsolnai József programjaival mindig arra törekedett, hogy kitörési lehetősége(ke)t kínáljon föl az iskolázás praxisában vergődő gyermekeknek, szülőknek, pedagógusoknak egyaránt. Fölfogása szerint ugyanis nem elég a gyermeknek, a tanulóknak a kedvező tanulási - tanítási feltételeket és alkotáslehetőséget biztosítani. Szükséges, hogy a család is törekedjen erre, de még inkább elengedhetetlen, hogy a maga a gyermekkel foglalatosskódó „főhivatású pedagógus” öntudatos, jól kvalifikált, alkotóképes értelmiségi legyen. Ha a három szereplő közül bármelyik is sérül vagy sérült, az iskolai élet szükségképpen konfliktusos lesz vagy a szülő, vagy a tanuló, vagy a pedagógus számára. Az most már a kérdés, hogy a 21. század kezdetén, van reális magva nem pusztá ábránd-e azon gondolkodni, hogy a tömegoktatás keretei és körülményei között helye van az alkotásnak és a tehetségigéretnek felkarolásának.

Jó példát láthatunk a fentiekre a *Zalabéri Általános Iskolában* (Zala megye, Zalabér, Hunyadi János utca 2.) Az intézmény 2002-ben elnyerte, a minőségügy egyik legjelentősebb nemzetközi elismerését a IASA-SHIBA-díjat minőségfejlesztésért.

Az oktatás, kutatás témakörében a 2002. évi pályázat nyerteseinek 2002 október 18-án nyújtotta át az elismerést Shaji Shiba professzor, a TQM (teljes körű minőségmenedzsment) szakértője, a díj egyik alapítója. A Zalabéri Általános Iskola a Comenius II. intézményi modell kiépítésében a Magyar Gallup Intézettel működött együtt. Az iskola minőségfejlesztési munkáját már az előző évben elismerésben részesítette az IASA - SHIBA Alapítvány a Minőségfejlesztésért. Akkor az alapítvány oklevelét nyerték el a pályázaton.

*Kiss Albert, a Zalabéri Általános Iskola igazgatója iskoláját és minőségfejlesztési tevékenységét így mutatja be:*

„Iskolánk Zalabér egyetlen 8 osztályos intézménye, amely 97 tanulóval, 12 pedagógussal, 6 fős technikai személyzettel működik. A gyermekek nagy része szociálisan hátrányos helyzetű.

Az intézményt 1990 óta vezetem. Igazgatói munkám mellett mint közoktatási és minőségbiztosítási szakértő tevékenykedem, fejlesztő szaktanácsadó vagyok az értékközvetítő és képességfejlesztő programban, továbbá külső tudományos munkatársként dolgozom a Veszprémi Egyetem Tanárképző Karának Pedagógiai Kutatóintézetében.

A zalabéri iskola 2000 júniusában kapcsolódott a Comenius 2000 programba, jelenleg a II. modell építését végzi. A minőségbiztosításban céltudatos fejlesztést folytatunk, ennek kitüntetett területe az oktatás és a nevelés folyamata. Így iskolánk tehetséggondozási programjában megjelenik a kiválóságra törekvés. E kiválóságra törekvésen belül tantestületünknek az volt a célja, hogy a humán erőforrás-fejlesztés mellett innovációs és kutatómunkát folytassunk. Ennek hozamaként multiplifikációs szerepet céloztunk meg tehetséggondozási programunkkal és a Comenius Klub működtetésével.

A tantestület dolgozói egyként álltak a minőségre törekvés ilyen formája mellé, és aktív szerepet vállaltak megvalósításában. Vállalták, mert a jövő zálogát, az iskola megmaradásának esélyét látták és látják a tehetséggondozásban megjelenő minőségbiztosításban.

Az oktatás és nevelési folyamaton belüli problémák megoldásában, a programok fejlesztésében áttörést jelentett az a szemlélet, hogy

- akkor járunk jó úton, ha a partnereink elégedettek,
- akkor vagyunk hatékonyak, ha tehetséggondozó programunk terjed,
- akkor végzünk valóságos fejlesztő munkát, ha tehetséggondozó munkánkat partnereink igényeinek megfelelően fejlesztjük,
- akkor lesz valóságos jövőképünk, ha tehetséggondozó munkánkban érvényesül a minőségre törekvés.

A tehetséggondozó program kialakításában, megvalósításában, fejlesztésében, terjesztésében az oktatás és nevelés minőségi körnek volt a legnagyobb

szerepe. Így Cseh Németh Zsuzsanna (minőségi körvezető és igazgatóhelyettes) és a minőségi kör tagjai: Kiss Albert (igazgató), Cseh Németh László, Tanainé Szeghy Rita, Papp Katalin, Vass Szilvia vállaltak többletfeladatot.

A Magyar Gallup Intézet közreműködésében a legnagyobb segítséget az a kompetencián alapuló partnerségi viszony jelentette, amely teret adott az önfejlesztő iskola filozófiájának. Ebben a partnerviszonyban Pecsénye Éva szaktanácsadó bármikor elérhető volt személyesen, telefonon, e-mailen. A felsorolt kommunikációs csatornán naprakész információkkal, szakmai anyagokkal segítette rövid- és középtávú céljaink elérését.

Az iskolavezetés következetessége a középtávú célkitűzések elérésében alapfeltétel volt a minőségfejlesztő munkában. A folytonosságot jelzi az elismerések sora: IIASA-SHIBA oklevél (2001. október 19.), KMD oklevél (2002. június 28.), IIASA-SHIBA DÍJ (2002. október 18.)

Shiba professzor leginkább azt méltányolta a díj átadásakor, hogy egy kis iskolában fogant tehetséggondozási ötlet 5 év alatt országos programmá nőtte ki magát, valamint hogy a jövőképünkben ott van a nemzetközi kapcsolatokra törekvés.<sup>132</sup>

---

<sup>132</sup> A Magyar Gallup Intézet Oktatási Központjának Műhelytanulmánya 2002. október 28.

*Pecsenye Éva minőségfejlesztési tanácsadó véleménye a „kiválóságra törekvés és annak terjesztése az alkottató tehetséggondozásban”:*

„A zalabéri iskola már a Comenius program indítása előtt komoly innovációs előzményekkel rendelkezett: egy évtizede dolgozott az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Programban (ÉKP). Ebből adódóan azonosították és szabályozták folyamataikat, pedagógiai munkájukat tudatos képességfejlesztés jellemezte. A tantestület - noha mindössze 12 főből áll - hitelesen képvisel minden olyan tevékenységet a tanulási-tanítási folyamat irányításában, amely a minőség irányába mutat.

Az itt folyó innovációknak a Comenius program keretét ad, és lehetőséget biztosít az intézmény menedzselésére, a PR tevékenységre, az iskola külső megerősítésének, az image-növelésnek. Az iskola vezetői elkötelezettek, ezt sugározzák a tantestület és alkalmazotti kör felé.

Mivel aránylag kis létszámú tantestületről van szó, melynek tagjai jószerivel együtt is élnek a faluban, nem jelentett problémát az információ áramlása, a közös problémák közös megoldása. Tapasztaltam, hogy az előre lépés mindannyiuknak közvetlen érdeke, és mindannyiuk számára a legfőbb érték.

Személyes kapcsolatom az iskolával évekre nyúlik vissza. Amit az elmúlt két év során felvállaltam, az leginkább a menedzselésre irányult. Tanácsadói feladatom elsősorban az informálás és az iskola publikációs lehetőségeinek megteremtése volt. A Magyar Gallup Intézet - az általa kidolgozott és folyamatosan fejlesztett eszközökkel - megfelelő háttérrel biztosított ehhez. Szerencsének mondható, hogy a Gallup Oktatási Központ belső, fejlesztő csoportjának tagjaként szem előtt tudtam tartani a különböző típusú oktatási intézmények elvárásait, s így a zalabéri iskola jellegzetesen sajátos érdekeit. A további lépéseket, fejlesztéseket illetően kapcsolatom nem szűnik meg az iskolával, hiszen a feladat, amit felvállaltam, mint jeleztem, leginkább a menedzselésre, a publikációs lehetőségek megteremtésére irányul.

Hogy más iskolák mit vehetnének át leginkább a kiváló eredményeket felmutató Zalabéri Általános Iskola gyakorlatából? Leginkább azt a törekvésüket, ahogyan belső továbbképzési rendszerüket működtetik, alárendelve a „kis falu” tanulóinak, más partnereinek igényeivel, szükségleteivel. A folyamatok

szabályozása mintaértékű. Különös figyelmet igényel a diákok tudatos irányítása a kutatás, az értelmiségi lét felé. Ilyen megjelenése ennek a törekvésnek a Tudományos Diákköri munka (TDK), amely ebből az iskolából indult ki, és folyamatosan országos jelentőségűvé vált.”<sup>133</sup>

Zsolnai József nem titkolt célja a Tudományos Diákköri munka kiterjesztése az általános iskolai korosztályra, bizonyítandó ezzel, hogy megfelelő foglalkozás és felkészítő tevékenység mellett ezen kisdíjak is képesek igen értékes, színvonalas alkotó munkára.

A fentieket illusztrálendő, bemutatok egy cikket<sup>134</sup>, mely a Népszabadságban Szablyár Eszter tollából jelent meg, 2005. május 12.-én, „Ne álljatok az ajtóba, jön a gömbvillám!” címmel.

A cikk alcíme: Ki miben tudós? - öltönyben és kisokoskosztümben<sup>135</sup>

\*

A kisdíjakokkal foglalkozó tanárok elhatározták, hogy megmutatják, képesek önálló munkára a 10-14 éves gyermekek<sup>136</sup>: Budafokon tartották a kicsik országos tudományos diákköri konferenciáját.

A budafoki Rózsakerti Általános Iskola tornaterme nagyon komoly, öltönyös kis urakkal és kosztümös kis hölgyekkel, valamint szülőkkel van tele, mivel ez a negyedik *Országos Tudományos Diákköri Konferencia* színhelye. Az konferenciát Nagyné Bitter Ilona igazgatónő és Zsolnai József Professzor Úr nyitotta meg. A szurkoló gyermekek elfoglalják helyüket. Elkészülnek az ilyenkor szokásos fényképek az iskola emlékkönyvébe: kisiskolások néptáncot járnak.

„Ezt a fordulót már a lehető legszigorúbb mérce szerint fogjuk mérni” - biztatja a minden valószínűség szerint amúgy is izguló nebulókat Zsolnai Tanár Úr. Még hozzáfűz néhány keresetlen szót az alaptalan magyar kishitűségről, a magyar szellemi erőről és arról, hogy Európában igenis van helyünk.

---

<sup>133</sup> I.m.

<sup>134</sup> A cikket kivonatolva közlöm.

<sup>135</sup> Népszabadság, 2005. május 12, Szablyár Eszter, „Ne álljatok az ajtóba, jön a gömbvillám!” - „Ki miben tudós? - öltönyben és kisokoskosztümben”<sup>135</sup>

<sup>136</sup> OTDK-t általában a felsőoktatásban szoktak tartani.

A tornatermi epizódnak ezennel vége, irány a verseny helyszíne. A folyosón asztalokra szórt dolgozathalmok: a diákok pályamunkái. Nem akármilyen iratok: linkebb egyetemisták boldogan mazsoláznának közöttük szakdolgozat-vásárlás céljából. Ízléses címlapok, klasszikus témafeldolgozás: bevezető, pontokba szerkesztett kifejtő rész, grafikák, táblázatok, konklúzió, precíz forrásmegjelölés. A tíz és tizennégy év közötti gyermekek munkáira néhány példa: A névdivat alakulása, A madarak eszmei értéke, A hastánc filozófiája, Góbéságok, A nem verbális kommunikáció, Az ünnepi szokások, A gömbvillám, A felcsavart téridő kérdései.

A negyedikes Dosztár Evelin szépen artikulálva belekezd mondókájába mesékről, misztikus számokról, sárkányokról, olvasási szokásokról és a népmese fontosságáról. Szemléltet a diavetítővel, pálcával mutat rá a főbb momentumokra. Végül jövőbeli terveit ismerteti. Rém komoly. Taps. Hosszú hajú kislány várakozik szüleivel, Kernács Zita Egerből. – „Az Eger-patak szennyezéséről írtam. Októberben kezdtem a témával foglalkozni, jártam több szervezetnél, az ÁNTSZ-nél is - meséli. - A szennyvíztisztító teleptől kezdve a strandig mindenki hibás. A megfelelő büntetésen gondolkodom, amit ki lehetne rájuk szabni.”

„Korábban a kanászokról írtam, tavaly az almamotívum népművészeti megjelenéséről, az idén az erdélyi góbékat kutattam” – meséli a diákkonferenciák régi motorosa, a hatodikos böhönye Ádám Ildikó. Az erdélyi nyaralás alatt fundálta ki nagymamájával a góbés témát. – „Erdélyből is hoztam könyveket, nagypapámmal interjút készítettem, aztán jöttek a néprajzi könyvek”. Belép a gömbvillámos fiú. – „Újságban olvastam a gömbvillámról, aztán nagyon „megérdekelt” - szól tájszóval a Mesztegnyőről származó Ósz Gergely. Könyvtárban, interneten kutakodott a titokzatos égi tünemény után. – „Háromféle módon keletkezik gömbvillám: spontán, a villám becsapódási helyén és a felhők közti kisülések után. Mesterségesen még nem sikerült előállítani, szemtanúk elmondása alapján próbálunk meg tájékozódni” - mondja. Gergely még nem tudja, mi szeretne lenni, pillanatnyilag a fizika a mindene. Az ő témájához kevés volt a szakirodalom, még Egely György szakértőt, kutatót is felkereste. Vele értékelték az elmúlt tíz év soványka eredményeit. Talán Gergely oldja majd meg egyszer a nagy rejtélyt. Addig is azt ajánlja, szereljünk



fel villámhárítót, és ne álljunk a nyitott ajtóba vagy ablakhoz. Mert ott mozog a gömbvillám.

Az Országos Diákköri Konferenciára a következő helységekből érkeztek gyermekek: Balatonfűzfő, Böhönye, Budapest, Dombóvár, Dorog, Eger, Győr, Hajdúnánás, Hatvan, Karancslapujtő, Keszthely, Mány, Mesztegyő, Nagykanizsa, Nyíradony, Osztopán, Siklós, Százhalombatta, Szentpéterszeg, Tapolca, Zalabér.

*A versenyt az alábbi műveltségi területekre hirdették meg a szervezők:*

Anyanyelv és irodalom;

Földünk és környezetünk; Ember

és társadalom; Művészetek;

Életvitel és sport.

*A zsűri elnöke Zsolnai József, a pedagógiai tudományok doktora volt. Rajta kívül kilenc doktor és kandidátus bírálta a dolgozatokat.*

## **X.1. EGY LEHETSÉGES NEVELÉSI PROGRAM<sup>137</sup>**

### **X.1.1. Személyiségfejlesztés**

#### *1. A személyiségfejlesztés értelmezése:*

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia a személyiséget, illetve annak tudatosult magvát, az ÉN-t, s annak már funkcionáló kompetenciáját (képességeit) és potenciáját (lehetőségeit), továbbá az ÉN-nek a környezettel való kapcsolatrendszerét képezi le a kultúra valamennyi ágára való tekintettel.

Az ÉN-nek a környezettel való kapcsolatrendszere a kultúra valamennyi ágára tekintettel.<sup>138</sup>

#### *2. A személyiségben négy személyiségjellemzőt különítünk el:*

- világkép,
- énkép,
- magatartás,
- attitűd.

---

<sup>137</sup> A Zalabéri Általános Iskola Nevelési Programja segítségével állítottam össze.

<sup>138</sup> Zsolnai József: Egy gyakorlatközeli pedagógia, Budapest, 1986, 65. old.

A fentieket olyan teljesítményként értelmezzük, amelyben a mindennapi és az intézményes, a szellemi, a szociális és az anyagi kultúra birtoklásának jól kimutatható szerepe van.

Az egyén teljesítménye létező és lehetséges szerepekben realizálódik. A szerep nem más, mint az élethelyzetekben való megfelelés:

- *életszerepekre és*
- *munkaszerepekre készíti fel a tanulókat.*

A szerep az a közvetítő kapocs, mely az egyén személyes környezetét a személytelen (társadalmi) környezettel összeköti. Az elsajátítandó szereprendszert a kommunikációs viselkedés, a szerepelvárás szempontjából az alábbiak szerint értelmezzük:

- a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program képességfejlesztő tevékenység-rendszerével,
- a nem tantárgyi tanulási folyamatok feladatrendszerével,
- az osztályfőnöki órák tematikus tananyagrendszerével.

### *3. Nevelési programban az „érték” kulcsfogalom:*

A pedagógiai alapviszony értelmezésében is az „érték” fogalomra építünk. A pedagógiai alapviszony három pillére:

- az érték-objektíváció,
- az értéket tanuló személy,
- az érték tanulóját segítő személy.

*Az intézmény által preferált alapértékek:*

1. A rend és tisztaság.
2. Az udvarias, illemtudó viselkedés.
3. A munkafegyelem és a tanulási fegyelem.
4. A magyarságtudat és a magyarság kultúrája, mint nemzeti örökség.
5. A teljesítmény, az erőfeszítés, az emberi nagyság tisztelete.
6. A műveltségre, önművelésre, informáltságra való törekvés.
7. Morál.
8. A testi, lelki egészség, a derű és a vidámság.
9. A demokratizmus, az emberi jogok és a gyermeki jogok érvényesülése.
10. Reális önismeret.

A viszonyt pedagógia jellegűvé teszi, hogy a tanulás tárgya a „közjó” szempontjából értékes, preferált, értékelt. A „közjó” szempontjából is értékes tanulásra irányuló tevékenység tematikailag az alábbi létszférákra terjed ki:

- a személyre, az *individumra* mint értékre;
- a *szociális világra*: a normativitásnak alávetett közösségekre, szervezetekre, társulásokra, csoportokra;
- az okozatosság, a szabályszerűség szerint működő *természetire*;
- a kommunikációt lehetővé tevő *jelrendszerekre*;
- a kultúra mint a létező és megismert világ szimbolikusan tárgyiasult, érték szempontoknak alávetett, önállósodott *társadalmi világra*;
- az érzékszerveinkkel nem felfogható, nem racionalizálható *transzcendens világra*.

A pedagógiai alapviszony szimmetrikus emberi kapcsolatot meglétét tételezi, melyben a tanuló (az emberi kapcsolat egyik komponense), mellett a pedagógus (a kapcsolat másik alkotója) a segítő szerepében van. A segítő fél értékelést végez, melynek funkciói:

- a személy tudásának bővítése;
- az egyén valamiben való tökéletesítése;
- alternatívák felkínálása az értékválasztásaihoz;
- igényébredtetés a létező és lehetséges világok egységben látására;
- prevenció; rehabilitáció;
- támpontok nyújtása a határhelyzetben lévő egyén létproblémáinak értelmezéséhez.

4. A segítő személy által alkalmazható személybefolyásoló eljárások:

- terápia;
- példaadás;
- vezetés;
- szuggesztibilitás;
- edzés stb.

Két kritérium mellőzhetetlen a tanulás segítésében:

- a tanuló egyén értéként és célként való tételezése;

- a tanuló egyén beavatása a befolyásolás céljáról, lényegéről, folyamatáról és lehetséges kimeneteiről, tekintettel a tanuló fél én-világára.

Általános gyakorlat, hogy a tanuló egyén személyiségének fejlesztése érdekében az alábbi feladatcsoportok kerülnek a homloktérbe:

- a szükségletek fejlesztése,
- az érzelmek nevelése,
- az érdeklődés fejlesztése,
- a képességek fejlesztése,
- a magatartás befolyásolása,
- az akarat nevelése,
- a jellem nevelése,
- az attitűdök befolyásolása,
- a társadalmi létre, igazságosságra és demokráciára nevelés,
- az egyéni tudat és tudatosság nevelése.

### **X.1.2. Közösségfejlesztés**

#### *1. A közösségfejlesztés értelmezése*

A közösségfejlesztés fogalma és gyakorlata alatt, általában azt a folyamatot tekintjük, amely az egyén és társadalom közötti kapcsolatot kialakítja, megteremti.

#### *2. A közösségfejlesztés feladatrendszer:*

2.1. A hon- és népismert tantárgyakban objektiválódott, valamint a tantárgyközi és tantárgyi integráció révén kialakított ismeretek közvetítésével harmonikus kapcsolat alakul ki a természeti és a társadalmikörnyezettel.

2.1.1. Tudatos készülés az iskola, mint nevelő – oktató intézmény és a környék pozitív értéktartalmú befolyásolására.

2.1.2. Az iskola, valamint a tanuló(k) otthonának környéke újabb és újabb tanulmányozásnak tárgyává válik: tantárgyi keretben, helyi művelődési és közéleti társadalmi folyamatokhoz kapcsolódóan.

2.1.3. A diákok tanulmányozzák iskolájuk környezetét:

- Természetföldrajzi környezetként;

- Társadalmi környezetként; pl.: Önkormányzat és a Polgármesteri Hivatal, a civil szervezetek, termelő-szolgáltató szerveik, művelődési, egészségügyi viszonyai, az egyházakat.

- A mindennapi életet a viselkedéskultúra s a hozzá kapcsolódó szokásvilág, a divat, a státuszszimbólumok, az emblémák, a mindennapi gépkultúra, a táplálkozáskultúra, valamint az ünnepek, az ünneplés megfigyeltetése, elemeztetése, értékeltetése. Az értékeléshez a környezetesztétikai mérce a kiindulópont.

2.1.4. Az iskola, a lakóhely múltjának feltárása, megismerése, a helytörténet tanulása gyökerkeresés és a – megtalálás értéktudatot alapoz meg. Olyan tevékenységek végzésével jár a helytörténet tanulmányozása, mint névkutatás, családtörténet-készítés, foto-dokumentálás, a hagyományőrző csoportok működésének megismerése stb.

2.1.5.A középiskolában szükséges a társadalmi makrofolyamatok helyi lokalizálódásának iskolai elemzése, értelmezése, függetlenül attól, hogy azok kedvezőek vagy kedvezőtlenek. (Munkanélküliség, szociális háló; bűnözés, alkoholizmus, drog, mentális zavarok. A környezetben lejátszódó, deviáns magatartásból fakadó konfliktusok. A széthulló családok problémái).

2.2. *Tantárgyi integrációs blokkok keretében önművelési programok szervezése, pl:*

- 1-2. évfolyam: az iskola közvetlen környezetének megismerése; Bábszínház.
- 3. évfolyam: A Természettudományi Múzeum és a Közlekedési Múzeum; két gyermekszínházi előadás.
- 4. évfolyam: A Néprajzi Múzeum, A Csodák Palotája és az Állami Operaházban Csajkovszkij Diótörője.
- 5. évfolyam: A Budapesti Növény- és Állatkert, A Magyar Nemzeti Múzeum és a Petőfi Irodalmi Múzeum; Színházi előadás: Petőfi: János vitéz és egy más színházi előadás.
- 6. évfolyam: A Budai Vár, Budapesti Történeti Múzeum, Hadtörténeti Múzeum; két színházi előadás. 7. évfolyam: A Parlament és a Koronázási ékszerek, Hősök tere, Szépművészeti Múzeum, Múcsarnok; Tropicárium, Színházlátogatás.

- 8. évfolyam: Budai Nagyboldogasszony Templom (Mátyás templom), Nemzeti Galéria, Planetárium, Szent István Bazilika; Hangverseny a Zeneakadémián; Operalátogatás: Erkel: Hunyadi László.
- 9- 12. évfolyam: évente három alkalommal múzeumlátogatás - időszaki kiállítás; látogatás az Országos Széchényi Könyvtárban; szakközépiskolai osztályok esetén: szakuknak megfelelő kiállításokat tekintsenek meg.

### *2.3. Országjáró tanulmányi kirándulások*

Az országjáró tanulmányi kirándulások - a szórakoztató, pihentető funkció mellett – alig visszatérő tanulási alkalmakat jelentenek. A tanulóknak a kirándulóhely legyen turisztikai, idegenforgalmi, múzeumi, műemléki látványosság. Tudják a tájegységet térben lokalizálni, a meglátogatandó települések környezet- és termelési kultúrájából, infrastrukturális jellegzetességeiből, a helyi sajtóból a helyi társadalom működésére, problémáira következtetni.

A tanulmányi kirándulást és a kirándulásra való felkészülést az osztályfőnöknek az osztályfőnöki tanmenetben kell megtervezni, az érintett szakterületet tanító szaktanárok közreműködésével.

### *4. Az osztályok közösséggé fejlesztésének feladatai:*

4.1. Az osztályfőnök irányítja, befolyásolja osztályát, hogy legyen explicit célja a tanulással, a szórakozással, az értelmes iskolai élettel kapcsolatban.

4.2. A tanulói önkormányzat kiépítését az osztályfőnök segíti. Ezt a feladatot összekapcsolja a valamennyi tanulóra érvényes tervező, vezető, szervező, ellenőrző, értékelő képességek kiművelésével.

4.3. A fenti képességek az osztály, mint szervezet életében kapott szerep feladatainak elvégzésével, s az osztályfőnöki és a tanulói ellenőrzéssel, értékeléssel fejleszthetők.

4.4. A feladatokkal való azonosulás, a munkakapcsolatokban való együttműködés, a baráti stílus, az egymás iránti figyelem és tapintat, a kölcsönös alkalmazkodás jegyében tevékenykedő osztály válhat közösséggé.

4.5. Az osztályfőnöknek minden tanév elején, félévkor érdemes egyéni és osztály-szociogramot készítenie: melyek segítségével megtervezi a magányos és

peremhelyzetű tanulók beilleszkedését, valamint a szimpátia - és antipátia viszonyítások, a vonzások és taszítások kezelését.

4.6. Az osztályfőnöknek érdemes a szociogramokból készített elemzéseit az osztályt tanító team elé tárnia, és közösen fejlesztési stratégiákat kidolgozni.

4.7. Értéksála rangsor módszerrel felderíti a kapcsolatokra és az osztályra jellemző értékvilágot, s a negatív értékek leépítési, gyengítési stratégiáit megtervezi és megszervezi.

### *5. Hagyományok az iskola mint közösség életében:*

5.1. Iskolai keretben rendezendő ünnepélyek, rendezvények:

- A) Nemzeti ünnep (október 23.)
- B) Karácsony (december 21.)
- C) Nemzeti ünnep (március 15.)
- D) Szalagavató ünnepély (január - február)
- E) Iskola-napok (iskolánként változó)
- F) Ballagás (május)
- G) Tanévzáró ünnepély (június)

5.2. Tagozat vagy osztály keretben rendezendő ünnepélyek, rendezvények:

- A) Az aradi vértanúk napján megemlékezés (október 6.)
- B) Mikulás (december 6.)
- C) Farsang (február)
- D) Kommunista diktatúra áldozatainak emlékére (február 25.)
- E) Holokauszt áldozatainak emlékére (április 16.)
- F) Anyák napja (előtte pénteken)
- G) Gyermeknap (előtte pénteken)
- H) Kihívás napja (előtte pénteken)
- I) Középiskolai előkészítő (Gólya-tábor)

### **X.1.3. A szociális hátrányok enyhítése**

*1. Felzárkóztató, illetve tehetséggondozó programok szervezése.*

A képesség és tehetségfejlesztést érdemes szoros összefüggésben kezelni. A tehetséget az alkotásra való nevelés valóságos lehetőségeként kell értelmezni.

Törekedni kell, hogy a diákok a kreatív technikákat sajátítsák el, ezek:

- a konstruktív problémamegoldás,
- az egyéni alkotás.

Pedagógiai gyakorlatban érvényesül(het) a teljesítmény elv. Figyelembe kell venni a tanulók egyéni tanulási tempóját és tényleges teljesítményét. A differenciált tanulásszervezés során külön program alapján érdemes fejleszteni a lemaradókat, valamint a tehetségeseket. Ha mód és lehetőség van, a nevelő – oktató munkába érdemes fejlesztő pedagógus(oka)t, logopédust bevonni, hogy az említett szakemberek együttműködve tárják fel a tanulási problémákat és fejlesszék a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók képességeit.

### *2. A beilleszkedési magatartási nehézségek enyhítését segítő tevékenységek:*

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia fontos feladata a magatartásbefolyásolás. Magatartási szabályok közvetítésének lehetőségei:

- a verbális és nonverbális kommunikációs kódok és minták ismertetése, gyakoroltatása;
  - a kommunikációs szerepek (nemi, életkori, szervezeti) gyakoroltatása.

### *3. Magatartásbefolyásolás színterei:*

- tanítási órán (illemszabályok, normák gyakoroltatásával);
- szabadidőben, szünetben (helyzetelemzéssel);
- közművelődési programokon (az élethelyzetek gyakoroltatásával).

### *4. Pályaorientáció:*

Fontos, hogy a tanulók tájékozódjanak a munkamegosztás és a vele összefüggő foglalkoztatáspolitikai kérdésekben.

A realizálódás lehetőségei:

1. Tananyagba foglaltan egy-egy szakma, illetve pályakör megismertetése.
2. Az iskolai tanulásszervezés keretében az alábbi munka jellegű tevékenységek alkalmazása:
  - a) tanulás,
  - b) önkiszolgáláshoz kapcsolódó fizikai munkák (karbantartás, takarítás, terítés)
  - c) szolgáltatások iskolán belül (újságárusítás, könyvárusítás stb.)
  - d) iskolán kívüli üzemlátogatások, munkahely-látogatások szervezése.



#### **X.1.4. A szülő, tanuló és az iskolai pedagógus együttműködése**

A családot pedagógiai partnerként kell elismerni.

Egy lehetséges családpedagógiai koncepció:

A család az elsődleges szocializáció színtere. Erre épül a másodlagos, harmadlagos szocializáció mint például az iskolai nevelés. Az iskolai nevelés tervezése során szervesen kapcsolódni kell a családéhoz. Figyelembe kell venni annak hatásait, építeni rá, megerősíteni vagy korrigálni azt.

A pedagógusok szerepkörei az együttműködés során az alábbiak lehetnek:

- pedagógiai szaktanácsadó,
- koordináló, kooperátor,
- osztályozó, értékelő. A szülőket a gyermeknevelés során kliensként kell kezelni, az alábbi alapelvek megfogalmazásával:

1. Az *önkéntesség* elve annyit jelent, hogy a szülők maguk döntenek el, készek-e a pedagógiai együttműködésre

2. A *kölcsönösség* elve azt mondja ki, hogy a szülő és a pedagógus egyaránt rendelkezik az informálódás, az informálás és a beleszólás jogával és lehetőségével.

3. A *kompetencia* elismerésének elve.

## XI. Tanulói kompetenciák

A DeSeCo tanulmánya<sup>139</sup> szerint a kompetencia nem szinonimája a képességnek (skill), hanem képesség (ability) a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására. Magában foglalja tehát az ismeret mobilizálását, a kognitív és praktikus képességeket (skills), szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, emóciókat, értékeket. Ilyen értelemben a fenti hat, illetve négy terület talán még egyetlen kompetencia, az állampolgárság leírására sem elegendő. Dekker 1996-ban az elégséges (good-enough) állampolgári kompetenciát a következőben állapította meg:

- Alapismeret, fogalom: a demokrácia és a polgárság fogalmai, ismeretek az állam politikai rendszeréről, a politikai szereplők és politikai kulcsproblémák ismerete.
- Alapattitűdök és magatartási intenciók: a demokratikus rendszer legitimitásának érzete, tolerancia, a politikai szabadság támogatása, legyen egy párt/vezető/jelölt preferenciája és akarjon szavazni.<sup>140</sup>

Feltétlen érdemes megjeleníteni Chomsky<sup>141</sup> felfogását, aki szerint: „A kompetencia fogalma nem alapvetően új az oktatás elméletében, korábbi előfordulása azonban inkább a köznyelvi jelentéséhez kötődik (például a tantervek és az értékelés elméletében a minimális kompetencia fogalma). (...) A Chomsky nyomán elterjedt kompetenciafogalom arra a természetes könnyedségre utal, amellyel viszonylag kevés tanulási tapasztalat révén mindenki megtanulja az anyanyelvét, (...) hogy aztán az így elsajátított tudást rendkívüli hatékonysággal használja végtelen sok nyelvtanilag helyes mondat megalkotására. Ez utóbbi teljesítményt nevezi Chomsky performanciának.”<sup>142</sup>

---

<sup>139</sup> Summary of the final report. OECD/DESECO/Rychen/September 2003.  
<http://www.bfs.admin.ch/stat.ch/ber15deseco/deseco/>

<sup>140</sup> Barbara Fratzak-Rudnicka, PhD – Judith Torney-Purta, PhD: Competencies for Civic and Political Life in Democracy. (Kézirat) OKI, Budapest, 2001. In.: Ranschburg Ágnes: Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák, Új Pedagógiai Szemle 2004/03

<sup>141</sup> V.ö.: Noam Chomsky generatív nyelvtani felfogásának alapvető szembeállítása a nyelvi rendszer ismerete (kompetencia) és felhasználása (performancia) között. Tudásunk mindig nagyobb, mint amit meg tudunk valósítani belőle, továbbá a tudás elvont leírása még nem mondja meg, milyen mechanizmusokkal használjuk azt fel a teljesítményekben. Ezek a vonatkozások kiterjeszthetők minden kognitív rendszer vizsgálatára. Pl. az aritmetika tudása ellenére hibázhatunk számításaink során, s ugyanazt a tudást eltérő mechanizmusokkal használhatjuk (pl. számolás kézen, papíron, logarléccel, kalkulátorral). – Ir. Chomsky, N.: Language and mind. New York, 1968.; Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme. Bp. 1995.

<sup>142</sup> Csapó Benő: A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest, 2001, 276. p

Chomsky nyelvi kompetenciamodellje nemcsak nyelvi, hanem szociális és érzelmi kompetenciákat is tartalmaz.

A kompetencia és műveltség viszonyát Csapó Benő így fogalmazza meg: „A kompetenciák és a műveltség egymást erősítő rendszereinek kialakulásához vezető folyamat során az első szakaszban a műveltség tartalma szolgálhatja a kompetenciák kifejlesztésének gyakorló terepét, a második szakaszban a megszerzett kompetenciák lehetnek a különböző műveltség megszerzésének eszközei.”<sup>143</sup>

Központi kérdésként merül fel, hogy milyen kompetenciák szükségesek a sikeres társadalmi léthez, a jelen és a jövő kihívásainak legyőzéséhez a különböző területeken. 2001-ben 12 ország vizsgálata alapján úgy látták, hogy igen nagy különbségek vannak a speciális kompetenciák értelmezésében. A DeSeCo-folyamatban részt vevő 12 OECD-ország kulcskompetenciákkal kapcsolatos nemzeti beszámolójában a leggyakrabban a következő kulcskompetenciák fordultak elő: kooperáció, szociális kompetenciák, alkalmazható tudás, a tanulási és az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák és a kommunikáció.

A következőkben kísérletet teszünk arra, hogy megvizsgáljuk, hogy egy kompetenciát mi tesz kulcskompetenciává.

*A kulcskompetenciák:*

- individuális és társadalmi szinten is magasan értékelt eredményeket képesek produkálni;
- jelentős és komplex igények, valamint kihívások találkozásának eszközei a különböző kontextusokban;
- jelentősek az egyének számára.

Az Európa Tanács támogatásával készült kiadvány nyolc fő területet sorol fel, amelyekben 2002 tavaszán megegyezés is született. Ezek a következők:

- anyanyelvi kommunikáció,
- idegen nyelvű kommunikáció,
- IKT (információs és kommunikációs technológia),
- számolás, matematikai, természettudományos és technikai kompetenciák,
- vállalkozói készségek,

---

<sup>143</sup> Csapó Benő (szerk.): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest, 2002, 305.p

- személyközi és állampolgári kompetenciák,
- tanulási kompetencia,
- általános kultúra.

Végezetül a NAT legutolsó változatában leírt kiemelt fejlesztési feladatok:

„A kiemelt fejlesztési feladatok az iskolai oktatás valamennyi elemét áthatják, elősegítik a tantárgyközi kapcsolatok erősítését, a tanítás - tanulás szemléleti egységét, a tanulók személyiségének fejlődését.” - idézet a NAT-ból.

- Énkép, önismeret
- Hon- és népismeret
- Európai azonosságtudat - egyetemes kultúra
- Környezeti nevelés
- Információs és kommunikációs kultúra
- Tanulás
- Testi és lelki egészség
- Felkészülés a felnőtt lét szerepeire

## XII. Önismeret és személyiségfejlesztés a pedagógusképzésben

Popper Péter: Hazugság nélkül címmel íródott könyvében írja: „A gyereknevelésnek talán legfontosabb feladata, hogy a gyermeket megtanítsa önmaga szeretetére és becsülésére. A szeretetből ugyanis önbecsülés következik. Önbecsülés nélkül pedig hamar lezüllik az ember. Hiszen aki nem számít, bárhogyan viselkedhet. Ugyanígy lezüllik a társadalom is, aki nem becsüli az egyént. A reális önismeret kialakítása tehát elsőrendű pedagógiai feladat lenne, ha a szülő vagy a tanár is rendelkezne vele.”<sup>144</sup>

„Az iskolai oktatásnak semmilyen formában nem része az önismeret, az önazonosság tanítása, a gyerek, a szülő helyének, szerepének a meghatározása, a jogok, kötelességek értelmezése, az egyéni, közösségi, állami felelősség és teherviselés aránya, akár a tanulók saját gyermeki, akár jövődöbeli szülői szerepéről legyen is szó”<sup>145</sup> – írja Herczog Mária.

Napjainkban szinte divattá vált önmagunk megismerése. Számos pszichológiai tréning szerveződik annak érdekében, hogy az egyes ember minél jobban megismerje önmagát, belső világát, ambícióit, személyiségében rejlő lehetőségeit, s ezeket a lehető leghatékonyabban kihasználja.

Az önismeret pedagógiában betöltött szerepével több kutatás is foglalkozik, melyek közül kiemelkedő jelentőségűnek számít Kádár Gabrielláé és Szarvas Anetté<sup>146</sup>. A vizsgálatban általános és középiskolában tanító pedagógusokat, valamint főiskolai és egyetemi tanár szakos hallgatókat kérdeztek az önismeret jelentéséről és jelentőségéről. A vizsgált személyek zöme az önismeretet mindenki számára lényegesnek tartotta, azonban - érdekes módon - csak kevesen emelték ki a fontosságát, általában az emberekkel kapcsolatos foglalkozásúaknál és még kevesebben a pedagógusoknál.

Az összes vizsgálati személynek, csupán a 24%-a végzett már valamilyen önismereti munkát, a gyakorló pedagógusok 38%-a, a tanár szakos

---

<sup>144</sup> Popper Péter: Hazugság nélkül, Saxum Kft. Budapest, 1999, 99. p

<sup>145</sup> Herczog Mária: A prevenció emberjogi vonatkozásai a gyermekvédő szociológus szemével, In: Németh Tünde, Krasznai Éva (szerk.) I. Családbarát Konferencia, Mentálhigi-énés Programiroda, Budapest, 1995, 5.p

<sup>146</sup> Kádár Gabriella-Szarvas Anett: Önismeret a pedagógiai gyakorlatban In.: Vajda Zsuzsanna (szerk.): Pszichológia és nevelés, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999. 165-177.p.

hallgatók 18%-a. A számadatok elszomorítóan és elgondolkodtatóan alacsonyok, főként ha figyelembe vesszük, hogy a vizsgált személyek az önismereti tevékenységet meglehetősen széleskörűen értelmezték.

Megjegyzendő, hogy a mintában szereplő pedagógusok 90%-a, a hallgatók 91%-a tartotta szükségesnek az önismeret-fejlesztést a pedagógusképzésben.

*A kutatók abban látják a legnagyobb problémát, - mely gondolattal teljesen azonosulok - hogy a pedagógus-jelöltek ugyan megtanulják, hogy mit kell tanítaniuk, de azt nem, hogyan. Továbbá, nem szereznek készséget abban, hogy miképpen lehet (kell) eligazodni az emberi kapcsolatokban, nincsenek felkészülve a váratlan helyzetek kezelésére. A tanárjelölteknek (pedagógusok) képzésük során nem elég a szaktudományos diszciplínák elsajátítása, az emberi kapcsolatok dinamikáját is ismerniük kellene, valamint önismeretre is szert kellene tenniük. A pedagógusok feladata nemcsak (tanítás) ismeretátadás, hanem a tanítványaik személyiségfejlesztéséhez is érteniük kell.*

A Szegedi Tudományegyetem (akkor még József Attila Tudományegyetem) Bölcsészettudományi Kara, Pszichológia tanszékének adjunktusa Szabó Éva végzett kutatást: „Mire neveljünk és hogyan?”<sup>147</sup> témában. Kutatásában szülők és tanárok vélekedéseit térképezte fel az iskolai nevelés céljáról és egyes pedagógiai módszerekről. A vizsgálati személyek tanárnők és nem pedagógus oklevéllel rendelkező diplomás anyák voltak. Legfontosabb nevelési célként a következőket jelölték meg: a „tárgyi tudás átadását”<sup>148</sup>, a „személyiségformálást”<sup>149</sup>, a „sokoldalúan fejlett embert”<sup>150</sup>, az „életre nevelést”<sup>151</sup>, valamint az „erkölcsös viselkedésre nevelést”<sup>152</sup>.

---

<sup>147</sup> Szabó Éva: Mire neveljünk és hogyan?, In: Vajda Zsuzsanna (szerk.): Pszichológia és nevelés, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999, 141-164.

<sup>148</sup> V.ö.: Margaret Shennan: Európa a tantervben, avagy miért tanítsunk Európáról (Margaret Shennan: Why Teaching about Europe. Putting Europe into to Curriculum. Cassell, 1991, 18–41. p.) Pedagógiai Szemle, 1998. évi 10. szám.

<sup>149</sup> V.ö.: Poór Zoltán: Pedagógusképzés és -továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében, Új Pedagógiai Szemle 2003. évi 5. szám.

<sup>150</sup> V.ö.: Vecsey Beatrix: Út a megoldott élet felé, Új Pedagógiai Szemle 1997. év 4. szám.

<sup>151</sup> Urbán József SP: Életforma: életre nevelés [http://szepi/irodalom/pedagogia/tped\\_002.htm](http://szepi/irodalom/pedagogia/tped_002.htm)

<sup>152</sup> V.ö.: Szekszárdy Júlia: Beszélgetések diákokkal az élet dolgairól – Változatok az erkölcsi nevelés megvalósítására – Új Pedagógiai Szemle 1999. évi 3. szám.

A két csoport között különbség mutatkozott abban, hogy a „tárgyi tudást”, az „intellektuális képességekkel” összefüggő fejlesztési célokat a szülők szignifikánsan gyakrabban említették, a „személyiségformálás” pedig a tanárok válaszaiban volt jellemzőbb. Az „erkölcsi nevelés” és a „családi nevelés erősítése” kategóriákat a szülők említették gyakrabban.

A vizsgálat eredménye szerint tehát, a kompetenciahatárokról némiképp eltérően vélekednek a szülők és a pedagógusok, mégsem fogadható el, hogy a tanárok mondjanak le a személyiség egészének fejlesztését célzó törekvéseikről.

Ismeretes, hogy a megkérdezett szülők az értelmiségiek csoportjába tartoztak, valószínűleg ezért vélekednek úgy, hogy gyermekük személyiségfejlesztéséhez a család megfelelő támogatást nyújt.

*Az ismertetett kutatás levonható konklúziója, hogy a hazai tanárképzés rendszerében, a pedagógusképző intézményekben még nem terjedtek el általánosan azok az eljárások, stúdiumok, melyek lehetővé tennék, hogy a leendő pedagógusok konfliktuskezelésben jártas<sup>153</sup>, és megfelelő kommunikációs készséggel rendelkező friss diplomásként induljanak el pályájukon.*

Bugán Antal<sup>154</sup> szerint a tanári pálya sokkal szélesebb pszichológiai kultúráltságot tételez(ne) fel, mint az a jelenlegi nevelési rendszerünkben, illetve a pedagógusok képzésében jelen van. A pedagógusoktól ugyanis elvárható, hogy alapos szaktárgyi tudása mellett értsen a gyermeknevelés kérdéseire, tudjon tanácsot adni a szülőknek, bánjon megfelelően a nehezen kezelhető gyermekekkel, a lemaradókkal és a (különlegesen) tehetségesekkel is.

Az alternatív pedagógiák nagy hangsúlyt fektetnek a személyiség általános fejlesztésére: a cél az egészségesen fejlett, a közösséget és jövőépítést hatékonyan szolgáló, harmonikus ember. A főiskolákon, egyetemeken éppen ezekről a kérdésekről tanulnak legkevesebbet a pedagógusjelöltek.

---

<sup>153</sup> Cseh-Szombathy László: Konfliktusok az iskolában. In Vastagh Zoltán (szerk.): Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában. JPTE, Pécs. 1995.

<sup>154</sup> Bugán Antal: Pedagógia, pszichológia és társadalom, In: Bagdy Emőke (szerk.) A pedagógus hivatásszemélyisége, KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 1996, 11-31.

A fentebb említett megállapításokat további érvekkel támasztja alá Bagdy Emőke és Telkes József<sup>155</sup>, akik szintén a pedagógusok „multifunkcionális” munkája iránti társadalmi elvárásokról beszélnek. Szerintük is a pedagógusoknak az oktató, ismeretátadó funkció mellett igen nagy szerepet kell vállalniuk a személyiségformálásban-fejlesztésben, a zavarfelismerésben, szűrésben, sokszor még a családi szocializáció mulasztásaiból rájuk háruló korrekcióban, illetve a gyermek személyiségfejlődési és magatartási zavarainak helyrehozásában is. *A jelenlegi pedagógusképzési rendszerből azonban hiányzik az a gyakorlati emberformálási ismeretanyag, amely a pedagógusi önismeretben gyökerezne, és amely lehetővé tenné, hogy a pedagógus jártas legyen a lélektani munkában, a konfliktus - felismerés és -kezelés pszichológiai eszközeinek használatában.*

Az Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézetben végzett kutatás<sup>156</sup> az alábbi eredményt mutatta az önismeret és a személyiségfejlesztés tekintetében. A 18 intézmény mindegyikében kötelezően tanulnak a hallgatók pszichológiát, az összes tanulmányi idő alatt átlagosan 174,1 órában. A pszichológia, mint akadémikus tantárgy tehát mindenütt megfelelő hangsúllyal és terjedelemben kap helyet a tananyagban. Ugyanez már nem mondható el a személyiségfejlesztésről és az önismeretről.

A gyerekek személyiségének fejlesztése 2 intézményben nem szerepel a tananyagban; 1 helyen önálló tantárgy, az összes többi képzőhelyen valamely más tárgy részeként találkozik vele a hallgató. Ezek a tárgyak általában a pedagógia, pedagógiai pszichológia, fejlesztő pedagógia, differenciáló pedagógia stb., tehát elsősorban az oktatás, ismeretátadás segédtárgyaként használják. A gyerekek önismereti tudatosságának, konfliktuskezelési és stresszfeloldó képességének kialakítása, egészséges, érett személyiségének kimunkálása még nem szerepel közvetlen célként, feladatként a pedagógusok számára, ezért nincs is stabil, meghatározott helye a pedagógusképzésben sem.

---

<sup>155</sup> Bagdy Emőke-Telkes József: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.

<sup>156</sup> Hartmann Mariann: Gyermekvédelem, személyiségfejlesztés, családi életre nevelés a pedagógusok alapképzésében, Család, Gyermek, Ifjúság 2001/1



A pedagógus-hallgatók önismeretének és személyiségének fejlesztése már nagyobb hangsúlyt kap a képzésben, azonban még ez sem több ízelítőnél. A 18 intézményből 8-ban szerepel önálló tárgyként a hallgatók önismerete és személyiségfejlesztése, ebből 6 helyen kötelező 2-ben pedig fakultatív jelleggel. 7 intézményben több tárgy keretében érintik ezt a területet, 3 helyen pedig egyáltalán nem szerepel a képzésben. Azokban az intézményekben, ahol a témakör több tárgyon belül, érintőlegesen szerepel a tananyagban, elsősorban a pedagógiai képességek, a tanári hatékonyság fejlesztését célozza, tehát a szaktárgyak oktatásához nyújt segítséget a pedagógus jelölt számára, és nem a hallgatói személyiség komplex fejlesztésére irányul. A leendő pedagógusok önismereti és személyiségfejlesztése önálló tárgyként<sup>157</sup> az intézmények kisebb részében szerepel a képzésben, és azokban is igen alacsony - a képzési idő alatt átlagosan 42,5 órában. Ha figyelembe vesszük, hogy az önismereti csoportok saját élményre épülő alapozó szakasza általában 200 órát tesz ki, érthetővé válik, miért beszéltem a fentiekben 'ízelítőről'.

Nevelés - oktatási rendszerünket számtalan vád éri azért, hogy - alapvetően a korábbi poroszos tradíciókra épülve<sup>158</sup> - igen nagy hangsúlyt fektet az akadémikus tudás, a lexikális ismeretek átadására, azonban - a jelenlegi társadalmi elvárások és reformtörekvések, kezdeményezések ellenére - csekély figyelmet szentel a tanulói személyiség komplex fejlesztésére, noha ismert tény, hogy „a nevelési és oktatási folyamat feladata nem egy-egy osztály, csoport, hanem az azt alkotó személyiségek képességeinek kibontakoztatása, fejlesztése, nevelése közösségi keretek között.”<sup>159</sup>

„Nagy súlyt helyezünk arra, hogy a külvilágra, annak törvényszerűségeire vonatkozó ismereteket a tárgyi tudás biztonsága szintjén sajátíthassa el a gyermek, de csekély szerepe és tere marad a személyiség belső világa megteremtésének.

---

<sup>157</sup> Varga Miklósné: A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. Új Pedagógiai Szemle, 1998, 7–8. sz. 112–117.

<sup>158</sup> Speciális szükséglet vagy fogyatékoság? A befogadó pedagógia helye a magyar közoktatásban (Beszélgetés Csányi Yvonnal) Új Pedagógiai Szemle 2003. évi 1. szám

<sup>159</sup> V.ö.: Gajdics Sándor: diák, mint személyiség. Élet és Irodalom, 46. évfolyam, 24. szám

Extravertált (kifelé irányuló) beállítódás jellemzi az oktatási funkciókat, hiányzik ennek kiegyenlítő introrverzív (befelé irányulási) ellensúlya. A gyermek ismeretei tehát egyoldalúan gyarapodnak környezetére vonatkozóan, de szinte analfabéta marad önnön lelki folyamatainak, emberi lényegének, saját humán potenciáljának megismerésében és irányításában, az emberi kapcsolatok és kommunikáció világában történő eligazodásban.”<sup>160</sup>

A tanulók harmonikus, alkotóképes emberré nevelése magában foglalja a gyermek pszichikus világának, társas kapcsolati és egyedi személyiségi készségeinek fejlesztését is. A pedagógusnak kellene elősegíteni a gyerekekkel folytatott közös munka során a tudásnak és az emberségnek, az intelligenciának és a cselekvőképességnek, az önkibontakoztatásra és önfejlesztésre való készség fejlesztését.

Az egyes pedagógusképző intézmények sajátságosan, egyedileg oldják meg azon tevékenységek megismertetését (elsajátítását), melyek bár szorosan hozzátartoznak a pedagógiai professzió műveléséhez, mégsem tartoznak a hagyományosan, szűken értelmezett neveléstudományi diszciplínák közé. Ilyen területek (többek közt) a nevelési - oktatási (közoktatási) intézményekben folyó gyermek-, és ifjúságvédelmi tevékenység, a családi életre „nevelés”, az osztályfőnöki nevelőmunka. A gyakorló pedagógusok pontosan tudják, hogy tömérdek a tennivaló a fentebb felsorolt területeken. Azt is tudják, hogy ezen feladatokat törvények, rendeletek szigorú szabályozása rendeli el. A tanulók jelentős része - sajnálatos módon - nem olyan családi milióból „jön” reggelenként az iskolába, amely a testi - lelki kiegyensúlyozottságot biztosít, koncentrált tanulást, ismeretszerzést lehetővé tenné. Minden iskolának törvényi feladata, kötelme a prevenció, s ha már a baj bekövetkezett, akkor a mi hamarabbi ok feltárás és a szakszerű segítségadás. 1997-ben létrejött és kiadásra került a hazai gyermekvédelmi törvény, melynek ismerete, betartása minden pedagógus és iskolavezető számára kötelező. Azonban a pedagógusképző intézményekből kikerülő ifjú tanárok zöme nem hogy tartalmilag nem ismerkedett meg a törvénnyel és annak feladataival, de zömmel még csak nem is hallottak róla. Pedig a 111/1997. (VI. 27)

Kormányrendelet részletesen kijelöli a pedagóguspálya azon követelményeit is, melyek a szűken értelmezett oktatási tevékenység ellátásához szükséges elméleti és gyakorlati tudáson kívül elengedhetetlenek a tanári képesítés megszerzéséhez: „A tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés célja olyan tanárok képzése, akik ... képesek ... a tanulók megismerésére, megbecsülésére, személyiségük fejlesztésére, ... rendelkeznek a családi, pályaválasztási, szociális és nevelési tanácsadási; gyermek- és ifjúságvédelmi iskolai feladatok ellátásához, illetve ezek intézményeivel való együttműködéshez szükséges alapismeretekkel.”<sup>161</sup>

A fentebb leírtak megvizsgálása miatt, valamint egyfelől a kormányrendeletben megfogalmazottak teljesülése, másfelől a „mi várható a friss diplomásoktól a napi praxisban” kérdés megválaszolására az Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet 1999. szeptemberétől kutatást indított el<sup>162</sup> (mint azt már fentebb láthattuk) annak feltérképezésére, hogy a családi életre nevelés, a személyiségfejlesztés, valamint a gyermek- és ifjúságvédelem témaköre ténylegesen milyen módon jelenik meg a pedagógusok alapképzésében, illetve az oktatásban. Felvették a kapcsolatot az ország pedagógusképző intézményeivel: a 26 intézményből 6 bölcsészettudományi kar, 5 tanárképző főiskola, 7 intézményben óvodapedagógus- és tanítóképzés is folyik, 5-ben tanítóképzés és 3-ban óvodapedagógus-képzés.

18 intézményből kapták meg a kért adatokat.

A pedagógusok gyermekvédelemben való jártasságának több aspektusból is kiemelt jelentősége van a mai magyar oktatási rendszerben. Az iskola táguló feladatköre, sokasodó funkciója egyre több és többféle feladatot ró a pedagógusokra.

Az 1997-ben életbe lépett gyermekvédelmi törvény határozottabban fogalmazza meg az iskolák prevenciós tevékenységét, a hangsúlyt természetesen a klasszikus gyermekvédelem célcsoportjára helyezve.

---

<sup>160</sup> Bagdy-Telkes, 186.p

<sup>161</sup> 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet a tanári képesítés követelményeiről

<sup>162</sup> Hartmann: u. o.

A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 39. § (2) szerint „a gyermekjóléti szolgáltatás feladata a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében ... a veszélyeztetettséget észlelő és jelző rendszer működtetése, ...” a 17. § (1) szerint „Az e törvényben szabályozott gyermekvédelmi rendszerhez kapcsolódó feladatot látják el - a gyermek családban történő nevelkedésének elősegítése, a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése és megszüntetése érdekében - ... a közoktatási intézmények, így különösen a nevelési-oktatási intézmény, ...”

Emellett a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 54. § (1) meghatározza a pedagógusok számára a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos kötelezettségeket:

- közre kell működnie a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában, a gyermek, a tanuló fejlődését veszélyeztető körülmények megelőzésében, feltárásában, megszüntetésében;
- biztosítani kell a bármilyen oknál fogva hátrányos helyzetben lévő gyermek, tanuló felzárkóztatását;
- észre kell vennie, ha a tanuló tanulmányi eredménye látszólag indokolatlanul leromlik, fel kell figyelnie a családban jelentkező gondokra, problémákra (pl. a szülők gazdasági helyzetének romlása vagy a családi élet megromlása stb.);
- jelezniük kell az iskolai, diákotthoni gyermekvédelmi felelősnek, amennyiben iskolai eszközökkel nem tudnak segítséget nyújtani, úgy kötelessége a gyermekjóléti szolgálatot értesíteni.

A Közoktatási törvény ezen kívül előírja az iskolákban félállású iskolai gyermekvédelmi felelősök alkalmazását.

A gyermekvédelem alapjainak ismerete tehát nélkülözhetetlen (volna) minden pedagógus számára, ha pedig figyelembe vesszük azt a ma még általánosnak mondható gyakorlatot, hogy az iskolai gyermekvédelmi felelős posztját szociális szakember helyett többnyire szintén pedagógus tölti be, nyilvánvalóvá válik, hogy a gyermekvédelemben való jártasság elengedhetetlen a tanárok számára.

A fentebb említett felmérésben részt vett 18 intézmény közül 2-ben szerepel a gyermekvédelem önálló, kötelező tantárgyként, 5-ben önálló, fakultatív lehetőség, 8 helyen több tantárgy (pl. alkalmazott pedagógia, differenciáló pedagógia, mentálhigiéné, pedagógiai pszichológia stb.) keretén belül,

érintőlegesen foglalkoznak gyermekvédelmi kérdésekkel, 3 intézményben pedig egyáltalán nem szerepel e terület a tananyagban. Gyermekvédelmi specializáció 2 intézmény pedagógia szakos hallgatóinak áll rendelkezésére<sup>163</sup>. (Szakirányú továbbképzés keretében 2 helyen foglalkoznak a témával.)

*A pedagógusképzésnek tehát szerves részét kell(ene) képeznie a gyermekvédelmi ismereteknek, hiszen ezek nélkül a „csak” szaktanárként (osztályfőnökként) tanítók sem boldogulnak a „normális” élethelyzetekben. Az általánosságban minden tanulót érintő primer prevenciós feladatai mellett igen sokrétű az iskola gyermekvédelmi tevékenységi köre. A gyermekvédelmi törvény életbe lépése óta eltelt időszak sem ad okot azonban elégedettségre. Herczog Mária szerint: „Minden iskolában - legalább is elméletben - biztosított a gyermekvédelmi feladatok ellátása a gyermekvédelmi felelősön keresztül. Ugyanakkor minden pedagógus, osztályfőnök aktív résztvevője kell, hogy legyen a gyermekek védelmének, hiszen a tanítási órákon, szünetben, szabadidős programok alatt kell felfigyelnie az esetleges krízishelyzetek miatti magatartási, viselkedésbeli változásokra, és alkalmat kell találnia arra, hogy megbeszélje a gyerekekkel a problémákat, biztosítani arról, hogy hozzá fordulhat. Sajnos tapasztalataink szerint sok helyen változatlanul eszköztelenül ... folyik a gyermekvédelmi tevékenység. Gyakran a problémás gyerekektől, családtól az iskola mielőbb igyekszik megszabadulni és nem vállalja ezeket a feladatokat, még hozzá a szakember, kapacitás és szakértelem hiányára vagy éppen a gyerekközösség, iskola érdekeire hivatkozva.”<sup>164</sup> Ha belegondolunk az iskola az egyetlen hely a veszélyeztetett gyermek számára, ahol mód és lehetőség nyílik stigmatizálás nélküli kezelésére, valamennyiüket elérve, tanköteles koruk miatt, s társadalmi helyzetükre való tekintet nélkül.*

A leggyakoribb problémát a nehéz szociális helyzetben lévő családok gyermekei, a tanulási, magatartási nehézségekkel küszködő, a bántalmazott és elhanyagolt, illetve a deviáns viselkedésű gyerekek jelentik. Az iskolás korosztály idejének jelentős hányadát tölti oktatási-nevelési intézményben.

---

<sup>163</sup> Lásd Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Pedagógia szak, levelező tagozat,

<sup>164</sup> Herczog Mária: Iskolai gyermekvédelem, In: Aszmann Anna (szerk.) Egészségvédelem az oktatásban, Anonymus Kiadó, Budapest, 1999, 95-102. p.

Naponta hallott közhely: a megváltozott társadalmi viszonyok, a szülőkre nehezedő egzisztenciális terhek, a túlhajszoltság stb. következtében eltolódott a család és a gyermekellátási intézmények szocializációban betöltött szerepének aránya. Az óvoda, iskola az imént említett törvények kapcsán új feladatokkal találta magát szemben, s akarva - akaratlan, egyre inkább az itt dolgozó pedagógusok „kénytelenek” ellátni (ha tetszik, ha nem) a családi nevelés hiányosságait pótlandó reszocializációs, korrekciós funkciót is.

Az iskolai gyermekvédelem tehát sokrétű, összetett és nagyon jelentős szerepet tölt be a felnövekvő nemzedékek életében. A gyermekvédelmi törvény<sup>165</sup> szellemisége szerint a gyermek érdeke az, hogy saját családjában nőjön fel<sup>166</sup>, az iskolának, a pedagógusnak ebben kellene segítséget nyújtania más szakemberekkel: az iskolai gyermekvédelmi felelős „feltáró, irányító” vezetésével (jó esetben az iskolapszichológussal), iskolai szociális munkással, iskolaorvossal, iskolai védőnővel, a gyermekjóléti szolgálattal, a nevelési tanácsadóval, s az ott tevékenykedő szakpszichológussal, együttműködve, aktív szerepet vállalva a gyermekek védelmében.

A gyermekvédelem nem tekinthető egy kis körülhatárolt csoport, szűk társadalmi réteg speciális problémájának. A gyermekvédelmi tevékenység célcsoportja jelen van minden iskolában, és nemcsak a gyermekvédelmi felelős kerül kapcsolatba ezekkel a gyerekekkel, hanem az e feladatra egyáltalán nem, vagy a csak így - úgy, éppen hogy felkészített pedagógus is.

### ***XII.1. Tanulságok és lehetőségek***

A gyerekek között nagyon sokféle különbség lehet. A gyerekeket egyetlen dimenzióban elrendező szemléletmód téves és veszélyes. A gyerekek az iskolai évek alatt akár többször is helyet cserélhetnek a fejlődési rangsorban. Ha a környezet megváltozik, akkor a fejlődési pálya is. A Pygmalion-effektus: önmagát beteljesítő jóslat<sup>167</sup> szerint, ha a környezet valakit tehetségesnek tart, és ezt kommunikálja is, akkor a fejlődés ennek megfelelően alakul. Ugyanez a

---

<sup>165</sup> 1997. évi XXXI. Tv. a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.

<sup>166</sup> Révész Magda: A gyermekvédelmi törvény után, SzocHáló Társadalomtudományi on-line, 2003. február 27.

<sup>167</sup> V.ö.: Cserné Ádermann G.: Az „önmagát beteljesítő jóslat” (Pygmalion-hatás) pedagógiai vizsgálata. in: A pedagógus. Neveléslélektan. V. Szöveggyűjtemény. Bp., 1991.

negatív képzetekkel fordítva valósul meg. A jobb minőségű iskola pozitívan befolyásolja a fejlődést.

Az oktatás a kultúra egyik nagyon fontos közvetítője, ezért alapvető jellemzője a folyamatosság. Ugyanakkor az oktatás feladata, hogy a felnövekvő nemzedéket felkészítse a jövő problémáival való megküzdésre. Mai iskolásaink felnőttként, valószínűleg olyan kihívásokkal szembesülnek, olyan feladatokat kell megoldaniuk, amelyeket ma még nem is ismerünk. Ahhoz, hogy erre felkészítsük gyermekeinket, nemcsak kész tudást kell átadnunk, hanem fel kell vértéznünk őket olyan képességekkel, amelyek lehetővé teszik, hogy hatékonyan tudják a problémákat kezelni. Ezt a kettős feladatot - a múlt tudásának közvetítését és a gyermekek felkészítését a jövő problémáinak megoldására - kell az iskolának vállalnia és az oktatásirányításnak segítenie.

A változtatás nem oldható meg iskolai szinten. A szemléletváltásnak az oktatás kereteit meghatározó szinten kell először megtörténnie, majd az oktatás több pontján kell elindítani az új szemléletnek megfelelő változtatásokat.

A tantervek, az iskolai követelményrendszer kialakításába olyan pedagógusokat is be kell vonni, akik az átlagostól eltérő gyermekekkel foglalkoznak. A feladatuk nem az lenne, hogy külön tantervet dolgozzanak ki az átlagtól valamilyen módon és irányban eltérő gyerekek számára, hanem az, hogy szemléletmódjukat ötvözzék a hagyományos oktatás igényeivel, és jelentős mértékben módosítsák a közoktatás működését.

Képességfejlesztő iskolát akkor és csak akkor szabad létrehozni, ha erre felkészített tanítók és tanárok vannak<sup>168</sup>. Az oktatásirányítás feladata, hogy a pedagógusképzést e cél szolgálatába állítsa.

Jelenleg a tanító- és tanárképző felsőoktatási intézményekben ismeretközpontú oktatás folyik, pedig - mint közismert - nem az a fontos, hogy mit tanítunk, hanem az, hogy hogyan tesszük, és milyen mintát nyújtunk. Nem lehet a katedráról kinyilatkoztatni, hogy képességfejlesztés-hangsúlyú legyen az oktatás. A pedagógusképzésnek magának kell képességfejlesztés-hangsúlyossá válni.

---

<sup>168</sup> Zsolnai József: Képesség- és személyiségfejlesztés alulnézetből, Új Pedagógiai Szemle, 1999. évi, 12. szám.

A szakmai ismeretek átadásában is meg kell jelennie a képességfejlesztésnek. Például a földrajz szakos tanárok képzésében a földrajzi szakismereteket szerezzék meg projekt módszer, böngészés, játékok és saját élmények, utazások, kirándulások stb. során, ne tankönyvek vizsgára való bebeflázásával. Bármely tantárgyat ugyanazokkal a módszerekkel kell tanítani az egyetemeken és főiskolákon, amelyeket szeretnénk a közoktatásban bevezetni. Szinte nem is kellene külön oktatni ezeket a módszereket a hallgatókat, hiszen a vérükké válna, ha a mindennapokban használnák a felkészülésük során.

Az említett területeken sok változtatásra lenne szükség, melynek tárgyában az oktatásirányításnak kell meghoznia a döntést. Bár nagyszerű kezdeményezés a kötelező továbbképzés és a továbbképzésre adott pénzek elkülönítése, az a megoldás, hogy az iskola csak meghatározott képzésekre költetheti a pénzt, nehézkessé teszi a szemléletváltást.

Az akkreditált képzések mellett lehetőséget kellene biztosítani az iskolák számára, hogy új, még nem akkreditált, esetleg rövidebb, néhány napos képzéseket is választhassanak. A pontszerzésben nagy szerepet játszik, hogy hány órát ült a pedagógus a képzésen, pedig ennek semmi köze nincs ahhoz, hogy mennyivel fog jobban tanítani a képzés hatására. Egy nap alatt is jelentős változás érhető el, és kétéves képzés végighallgatása is szinte nyom nélkül maradhat.

Lehetővé kellene tenni, hogy az iskolák szabadon rendelkezhessenek a továbbképzésre szánt anyagi forrással. Adott esetben az iskola hívhasson meg egy-egy képzést. Ha az egész tantestület együttesen sajátítja el a módszereket, szerez ismereteket, nagyobb valószínűséggel ver majd gyökeret a megismert eljárás, tudás, mert az egy helyen oktató pedagógusok egymást erősítik, segítik a gyakorlatban. Az egy fecske az iskolában is csak ritkán csinál nyarat. Számtalanszor ugyanaz a menetrend ismétlődik. Valamelyik pedagógus lelkesen hozza a képzésen tanult újdonságot, a többiek azonban, minthogy nem vettek részt a felkészítésben, nem tudják átvenni, gyanakodva figyelik a szokatlant, ami így megerősítetlenül lassanként elhal.

A változások megerősítését segítené, ha megfelelő eszközök, tankönyvek állnának a pedagógusok rendelkezésére. Ezért a szemléletnek megfelelő szakanyagok kialakításának erős támogatására is szükség van.



Mindezek a változtatások szinte maguktól hoznák a változást a „lövészárkokban”. A pedagógusok pillanatok alatt átrendeznék a tantermeket, kivinnék a gyerekeket a világba, behoznák a világot a tanterembe. A gyerekeknek alkalmat adnának az alkotómunkára, hogy átélhessék a jól végzett munka örömét, az elkészült „mű” feletti elégedettséget. Eltűnnének a munkafüzetek, amelyek eleve arra ítélik a diákot, hogy valaki által esztétikusan megalkotott anyagot mások gondolatmenetéhez béklyózva egészítgessen ki ákombákomjaival, így rendezetlenné téve azt.

Hosszan lehetne sorolni az iskolában változtatandó területeket, de ezzel csak a nehéz körülmények között is rendületlenül oktató pedagógusokat szégyenítenék meg. A mai pedagógusok ugyanolyan helyzetben vannak, mint diákjaik. Nem kapnak lehetőséget a szabad, értelmiségi tevékenységre.

A képességfejlesztő iskola eszménye gyönyörűen lobog szemünk előtt, és ha valahogy elérjük, már csak egy dologra kell majd vigyáznunk, mégpedig arra, hogy nehogyan teljesen eldobjuk az ismereteket. Nagyobb bajba kerülnénk, ha teljesen üres, a tárgyi tudást, ismereteket csak szükséges rossznak vagy jobb esetben csodabogaraknak való különlegességnek tekintő embereket nevelnénk, mint ha megmaradunk a régi rozoga ismeretközpontú oktatásnál.<sup>169</sup>

A képességfejlesztés csak részben az ismeretelsajátítás hozadéka, és ez a lényeg: a képességfejlődés - fejlesztés garanciája nem az ismeretelsajátítás, hanem célirányos tevékenység. Ha ez a tevékenység az ismeretek állandó és folyamatos bővítése, akkor az csak bizonyos képességek fejlődését vonja maga után, például bizonyos kognitív műveleti képességeket, a memória fejlődését, feladatmegoldási rutint stb. Az iskola ezeknek a képességeknek a fejlesztésére van fókuszálva, és sokkal kevésbé vagy egyáltalán nem figyel a nem kognitív képességekre. Nem a személyes képességekre nevezett halmazra (önkiszolgálás, szuverenitás, önreflexió) vagy a szociális képességekre. A legfontosabb: a kommunikáció és a kooperáció képessége is csak abból a szempontból fér bele az iskola értelmezési kereteibe, hogy azok mennyire tudják az iskolai tanulást segíteni, és az iskola nem vagy alig törődik azzal, hogy a gyerek életében egyébként (azaz az iskolán kívül) ezek a képességek milyen személyes hatékonyságot biztosítanak.

---

<sup>169</sup> Vö.: Nagy Lászlóné : Az analógiás gondolkodás fejlesztése. Műszaki Kiadó, Budapest. 2006.

Az azonban kétségtelen, hogy az intézményes nevelés legfőbb célja a képességfejlesztés. A kérdés az, el tudjuk-e dönteni, mely képességek fejlesztése legyen a kívánatos. Ha azt mondjuk, hogy a kognitív képességek (és azon belül is főképp a kognitív rutinok, a kognitív kommunikáció) fejlesztése a célunk, akkor a mai iskola alapvetően megfelel ennek a kívánalomnak.

Ha ezt a feltételezést elfogadjuk, akkor a jelenlegi iskolával kapcsolatos legfőbb probléma az ismeretek mennyisége. A túl sok ismeret gátolja a kognitív képességfejlesztéshez szükséges gyakorlási, ismétlési, problémamegoldási lépések megtételét, vagyis az elsajátítandó ismeret és a rendelkezésre álló idő hányados magas értéke a képességfejlesztés legfőbb akadály. Ennél a pontnál visszatérünk az örökzöld témára, nevezetesen a tananyagcsökkentés krónikus problémájára. Valószínűleg ez is megoldhatatlan dilemma, mert az iskolára nehezedő objektív és szubjektív nyomásnak rendkívül nehéz ellenállni, különösen akkor, ha nem tisztázzuk pontosan az iskola által fejlesztendő képességek (és a hozzájuk tartozó ismeretek) körét. Emiatt aztán egyre duzzad a tananyag mennyisége. Másként fogalmazva, a képességfejlesztés szempontjából lényeges ismereteknek csak a mennyiségével és nem a minőségével, struktúrájával próbálunk hatni.

Ha azonban elvetjük azt a tételt, hogy az iskola kizárólagos feladata a kognitív képességek fejlesztése, akkor más következtetéseket is be kell építeni pedagógiai reflexeinkbe: azt az egyik alapvető pszichológiai összefüggést, miszerint az adottságokon alapuló képességek fejlesztésének egyetlen útja a tevékenység, annak többszöri ismétlése, finomítása, a folyamatos visszacsatolásra épülő átstrukturálása. Ezt nevezi a pedagógiai - pszichológiai szakirodalom gyakorlásnak, mely lehet a fejlesztendő képességtől függően mechanikus vagy kreatív. Nyilvánvaló, hogy ebben az összefüggésben az ismeretsajátítás eszköze a képességfejlesztésnek, és nem a legfőbb cél, amelynek mellesleg a képességek fejlődése is következménye.

### **XIII. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei a tanárképzésben**

Az interaktív és reflektív tanulás - tanárképzéshez illeszthető - kérdéseinek egy lehetséges megközelítésmódját tartalmazó projekt kidolgozását végezték el a Pécsi Tudományegyetemen.

A Pécsi Tudományegyetem (korábban Janus Pannonius Tudományegyetem, s ennek elődjeként a Pécsi Tanárképző Főiskola) Pedagógia Tanszékének egyes munkatársai mindig is érzékenyek voltak arra, hogy önfejlesztő iskolákkal, alkotó pedagógusokkal együttműködjenek, hogy az iskolai pedagógiai praxis és a közoktatási igények kihívásaira lehetőségeikhez mérten reagáljanak.

A tanszék munkatársai<sup>170</sup> a „Társadalmi, közoktatási és szakmafejlesztési követelmények a pedagógusképzésben” címet viselő, 1994-ben elindított kutatásukban, a közoktatási követelmények oldaláról kívánták megragadni az igények, hiányok körét, támaszkodva az oktatásügy korszerűsítésében érdekelt s abban tevékenyen részt vállaló intézményekre.

Tizenhét (különböző fenntartású és típusú) intézmény dokumentumainak (statisztikai adatlapjainak, pedagógiai programjainak, vezetői-vezetési koncepcióinak, szervezeti és működési szabályzatainak, házirendjeinek, együttműködési szerződéseinek, diákönkormányzati, alapítványi, iskolaszéki, szülői munkaközösségi dokumentációinak) feldolgozásával, valamint kiegészítő beszélgetésekkel kívánta felszínre hozni a tanszéki team azokat az értékeket, hiányokat és elvárásokat, amelyek a pedagógusképzés korszerűsítéséhez fontos információkat nyújthatnak.

1994-ben a kutatási eredmények azt mutatták, s jelzik még 2005-re is érvényesen, hogy a pedagógusképzés az alábbi feladatok, tennivalók képzési programba történő beépítését, az adekvát tartalmak és módszerek ki-, illetve továbbfejlesztését nem kerülheti meg:

- *a pedagógiai tevékenység valamennyi szakaszára (a tervezési, az interaktív, az értékelési szakasz tevékenységeire) történő előkészítés;*

---

170 Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika: Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei a tanárképzésben, . Magyar felsőoktatás, 2001 7.- 10 számok.

- *az iskolahasználókkal (a diákokkal és a szülőkkel), a külső intézményekkel és szakemberekkel való együttműködés (tanulástervezés, -szervezés és értékelés) sokszínű lehetőségeire, módjaira és feltételeire, sokoldalú kommunikációra és kooperációra történő előkészítés;*
- *az iskola-, program-, folyamat- és értékelői szerepekre történő előkészítést;*
- *a tanórán és iskolán kívüli tanulásszervezői, programalkotói szerepekre történő előkészítés;*
- *az önálló és kooperatív tanulás, az egyéni és csoportos kutató és alkotó munkák előkészítéséhez, feltételeinek megteremtéséhez szükséges ismeretek elsajátíttatása, képességek fejlesztése;*
- *az emberi (felnőttkori és gyermekkori) jogok és a szabadság szellemének megfelelő tevékenységekre történő előkészítés;*
- *a szociális, mentális, tanulási hátrányokkal, (sajátos nevelési igényű) problémákkal küszködő fiatalokkal való foglalkozáshoz szükséges ismeretnyújtás és képességfejlesztés.*

Nemcsak e néhány kiemelés, de oktatói tapasztalataik is azt sugallják, hogy indokolt a szakmát magas színvonalon művelő pedagógusok minél intenzívebben és minél több szálon történő bekapcsolása az egyetemi hallgatók szakmára történő előkészítésébe. Indokolt a hallgatók számára is megteremteni az alkotó együttműködés feltételeit oly módon például, hogy az egyetemi kurzusokon és az iskolai gyakorlatokon a pedagógiai tevékenység (esetükben elsősorban a tanulás-tanulásegítés) tervezési - megvalósítási - értékelési szakaszaihoz kapcsolódó képességeik kipróbálására, fejlesztésére nyíljon lehetőségük. Olyan tapasztalati, saját élményű tanulás részesei, olyan tanulási szituációk, feladatok tervezői, megvalósítói, értékelői lehessenek a hallgatók, melyekben kipróbálható, fejleszthető, értelmezhető és érthető a pedagógiai tevékenységekhez, az önálló, alkotó értelmiségi létre való felkészüléshez nélkülözhetetlen tudás. Akiknek az intézményes keretekhez kapcsolódó tanulásra és tanulásegítésre helyeződik szakmaiságuk, illetve az oktatás, képzés áll fejlesztő tevékenységük középpontjában, azoknak szükségük van arra, hogy a kognitív tudomány (megismerés-tudomány) vonatkozó eredményeit megismerjék, értelmezzék, felhasználják. Ennek a tudománynak mintegy szimbolikus jelentése is lehet a tanárképzés, a tanári mesterségre

történő előkészítés, a tanárképzési programokba szervesülő diszciplínák és interdiszciplínák, illetve az ezekből építkező elméleti és gyakorlati tantárgyak, kurzusok koherens, konzisztens rendszerré formálódása szempontjából. Hiszen ez a tudomány „azt a dialógust próbálja meg létrehozni, amely a megismeréssel foglalkozó tudományokat összekapcsolja.”<sup>171</sup> Ez a tudomány egyúttal - mint sajátos szemlélet vagy hozzáállás - a „dialógus igényét elismerő emberek tudománya.”

Mivel a kognitív tudomány a megismerés átfogó fogalmi és szerveződési kérdéseivel foglalkozik, korántsem mindegy, miként számolhatunk a tanárképzési curriculumok tartalmában és működés módjában e tartalmak jelenvalóságával. Nemcsak abban az értelemben fontos ez, hogy a tanárjelölt leendő pedagógusként a megismerő és kérdésföltevő, a problémafelismerő és problémamegoldó, az átalakító és alkotó, a tervező, kivitelező és értékelő gyermek tanulásának segítőjévé válhasson, hanem abban az értelemben is, hogy szakmájára előkészülő egyetemi hallgatónaként a saját tudásának, tanulásának értő, értelmező, nyomon követő, önszabályozó részese lehessen.

### ***XIII.1. Az interaktív és reflektív tanulás létjogosultsága a pedagógus szakmára történő felkészítésben:***

1. A kognitív pszichológia, a kognitív- és a konstruktív pedagógia kutatási tapasztalatai, eredményei olyan fontos problémákra (oktatásban, képzésben megjelenő hiányokra) irányítják figyelmünket, melyek nemcsak a közoktatási pedagógiai praxisban, de a felsőoktatási, tanárképzési praxisban is számításba veendőek. Gondolhatunk itt többek között arra, hogy:

- az emberi tudásnak nem annyira a mennyisége, sokkal inkább a minősége határozza meg a szellemi teljesítményt;
- az emberi tudás minőségének fontos szempontja az alkalmazhatóság, a felhasználhatóság;
- a hatékony tudás jellemzője a többszörös hozzáférés, a sokféle helyzetben való felhasználás lehetősége;

---

<sup>171</sup> Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika uo.

- nem léteznek konkrét tartalmaktól független értelmi műveletek, az emberi képességek tudásterület-specifikusak, a tanult tartalmakhoz, helyzetekhez kötődnek;
- az értelmes, jelentéssel bíró tudáshoz az értelmes tanulás, a megértés révén jutunk el;
- a tanuló egyén aktív módon felépíti, megkonstruálja magában az ismereteket, s ez a konstruálás az előzetes tudás (a birtokolt tapasztalatok, ismeretek, kognitív struktúrák) bázisán, egy értelmezési folyamat keretében zajlik;
- a tanulás - a konstruktivista tanulásfelfogás szerint - állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése, a saját értelmezési keretek kialakítása.

„Komoly bizonyítékok vannak arra, hogy a tanulás bizonyos értelemben mindig konstruktív, még olyan tanulási környezetben is, amely alapvetően az ismeretátadásra épül. Ezt meggyőzően bizonyítják azok a kutatási eredmények, amelyek megmutatják a téves elképzelések (...) előfordulását.”<sup>172</sup>

Mivel az új élményeket, az új ismereteket a régiek alapján kialakult értelmezések mentén építjük be tudásrendszerünkbe, a már megszerzett és elrendezett ismereteink sémákat vagy kognitív kereteket biztosítanak számunkra, s a létrehozásra váró új jelentések alapját ezek a sémák, kognitív keretek képezik, ezért a saját tudásunkról, a saját tanulásunkról való tudás az értelmes, jelentéssel bíró tudásnak és az értelmes, hatékony tanulásnak egyik alapfeltételét jelenti. „A metakognitívitás (más néven intraperszonális intelligencia) valószínűleg az emberi intelligencia legfontosabb része, mivel az intelligencia összes többi részéhez kötődik. Ez az a mód, ahogy eljutunk saját gondolatainkhoz és érzéseinkhez, hogy megértsük, amit gondolunk és érzünk, hogy tudjuk, miért tesszük a dolgokat.”<sup>173</sup>

---

<sup>172</sup> de Corte, E.: A matematikatanulás és tanítás kutatásának fő áramlatai és távlatai. Iskolakultúra, 1997. 12. sz. 19. p

<sup>173</sup> Fisher, R.: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni? Budapest, 1999, Műszaki Kiadó, 22. Az emberi intelligencia hét területe: nyelvi vagy verbális, vizuális – térbeli, logikai – matematikai, mozgási vagy kinetikus, zenei, interperszonális, metakognitív intelligencia. Fisher, R. i.m. 17–22.p

A metakognitívitas<sup>174</sup> egyúttal a tanári professzió, a szakmai intelligencia kulcsterülete is, mely sem a pedagógusképzésben, sem az iskolai pedagógiai praxisban nem kapja meg az őt megillető helyet. E helyzet megváltoztatásáért érdemes lenne a tanárjelöltek számára saját tanulási, tanulássegítési tevékenységük tudatosabbá tételét elősegíteni. Olyan tanulási környezet, olyan tanulási szituáció létrehozásával és ösztönzésével, melyben a hallgatók önmaguk és mások számára is explicitté teszik a jelentéseket, növelve a szakmai hozzáértést és a személyes felelősséget. Az interaktivitás és reflektivitás helyeződik a tanulási, tanulássegítési tevékenység fókuszába, szerveződési „vezérelvét”, keretét képezi mind a tanulási, mind a tanulássegítési tevékenységnek, legyen szó tervezésről, megvalósításról vagy értékelésről. Az interakció folyamatos párbeszédet jelent - a tanulási szituációtól, az önmagunk számára megfogalmazott vagy másoktól kapott feladatoktól függően - saját gondolatainkkal, saját értelmezéseinkkel, mások kimondott vagy írott szöveggé formált gondolataival és értelmezéseivel. A jelentés(ek) megteremtése, feltárása és értelmezése reflektív, önreflektív aktivitást igényel.

Mivel a metakogníció a saját tudásunk működtetésének kontrollját, a problémamegoldás közben végrehajtott önszabályozó mechanizmusok összességét jelenti, mivel a metakognitív tudás - mint a személy(ek)re, a feladat(ok)ra és a stratégiá(k)ra vonatkozó tudás - interaktív természetű, ezért az a tanulás és tanulássegítés, mely a metakognitívitásnak teret biztosít, szükségképpen interaktív és reflektív tanulás és tanulássegítés lehet.

Az általuk vezetett kurzuson akadt például olyan hallgató, aki a következőképpen összegezte tapasztalatait: „Számomra fontos, elgondolkodtató volt ez a tudatosítás, nagyon hasznosnak éreztem, mert arra készítetted, hogy végiggondoljam alaposan, hogy végiggondolom-e alaposan.”

---

<sup>174</sup> A metakogníció kutatásáról, értelmezéséről lásd: Ogden, C. K. - Richards, I. A.: The meaning of meaning, New York, Harcourt, Brace and World, 1923., Flavell, J. H.: Cognitive monitoring. In.: Dickson, W. P. (ed.): Children's Oral Communication Skills Academic, New York, pp. 35-60, Graves, D.: Writing: Teachers and children at work, Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1982., Baker, L. - Brown, A. L.: Metacognitive skills and reading. In.: Pearson, P. D. (ed.): Handbook of Reading Research. Longman, New York, London, p. 353-395. Réthy Endréné: Az oktatási folyamat. In. Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1998. 221-270. o. Tarkó Klára: Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. - Magyar Pedagógia, 1999. 2. sz. 175-191. o.

2. A tudományos kutatás, különösen a természettudományokban és a pszichológiában robbanásszerűen rajzolja meg az emberi tudás eddig ismeretlen területeinek térképét, de egyre valószínűtlenebbnek tűnik, hogy a tudás egységes rendszerbe foglalható egészé szerveződjön. „Az a felfogás, hogy tulajdonképpen lejárt a nagy narratívák ideje. Nincsenek olyan összefoglaló elméletek, amelyek alapján az emberiség társadalmi, történeti vagy filozófiai elemzését egyetlen nagy rendszerbe foglalhatnánk össze.”<sup>175</sup>

Az új nézőpontok, elméletek, a viszonylagossá váló igazságok az „elkülönbözést” szolgálják, vagyis lehetséges, hogy ugyanazon rendszerekről eltérő paradigmák alkothatók. Például az irodalmi szövegek értelmezési lehetőségeinek századunkban egymás mellett is élő elméletei születtek (szemiotikai alapú megközelítés, strukturalizmus, hermeneutika, befogadasesztétika, dekonstrukció). A világ dolgainak értelmezése, kapcsolatainak megteremtése egyre inkább a szubjektum lehetősége és felelőssége. A kaotikusnak tűnő világból rendet minden egyén önmaga teremthet, azaz a valóság a szubjektumban konstruálódik. Ez szükségszerűen függ össze az egyén gondolkodási képességeivel, gondolkodásának minőségével.

Az emberiség világról és emberről alkotott jelenlegi tudásának mintegy 60%-át az elmúlt 150 évben szerezte meg, ugyanakkor tízévente a tudástartalmak jelentős hányada elévül. Gyorsuló időben élünk, a tudományos kutatás, a gazdaság, a társadalom és az emberi viszonylatok gyors változásai állandó kihívást és alkalmazkodást követelnek az egyéntől és a közösségektől egyaránt. A klasszikus műveltség fogalma folyamatosan átértékelődik, a diszciplináris tudás jelentősége csökken, az általános műveltségben egyre nagyobb szerepet kap a tudás felhasználhatósága.<sup>176</sup> Olyan második

---

175 Kende Péter: Merre halad a tudomány, Magyar Tudomány 2000. év. November. Vö: Márfai Molnár László: Esztétika és nevelés az újkorban, Református toll, <http://www.reformatus.hu/toll/index25.htm>

<sup>176</sup> V.ö.: In.: Szaló Csaba: A jelenkor reflexív és kritikus társadalomtudományáról. Pont társadalomtudományi folyóirat, 2002.év 1. szám. Lyotard, Jean Francois: The Postmodern Condition. Minneapolis. University of Minnesota Press. 1979,: Már a felvilágosodás korában formálódó elképzelések szerint is a tudás és a tudomány gyakorlati szerepe és felhasználhatósága (a felhasználhatóság szélesen értelmezett fogalmáról van szó, amiként például egy alapkutatás, legyen az empirikus vagy tisztán elméleti, felhasználható a megismerés további folyamatában) az, ami értelemmel tölti meg a megismerés tevékenységét. A tudás felhasználhatósága, szolgálatba állításának elkerülhetetlensége az a jellemző, mely megkérdőjelezi a tudás értékektől és érdekektől való függetlenségét. Ez a gyakorlati szempont azonban már a tudományos megismerés folyamatának kezdetén is jelen van.



természetet épített fel az emberiség magának, amely bonyolultságával csak egy speciális elit számára teszi lehetővé a működések mögötti tudományos ismeretek birtoklását, ugyanakkor produktumainak felhasználhatóságát széles körben, tömegek számára biztosítja. Mindez olyan adaptivitást feltételez, amely a sikeres cselekvések véghezvitelét teszi lehetővé az egyén és a különböző társadalmi csoportok számára egyaránt. Ez a viabilitás a célok elérését és az életben való boldogulást segíti.

Világunkban a tanulás és a létezés sikeressége nagymértékben függ attól, hogy az egyén képes-e az őt érő információáradat megsűrésére, ki tudja-e válogatni a döntéseihez a számos releváns információt, és új ismereteit megfelelő kontextusba tudja-e ágyazni a jelentésteremtés folyamatában. A tanulónak egyrészt személyes tapasztalatokat kell szereznie erről a folyamatról, másrészt segítséget (modelleket, módszereket, technikákat) kell kapnia ahhoz, hogy önmaga is egyre tudatosabban irányíthassa és ellenőrizhesse saját megértési folyamatait.

*A fentiekből következően a XXI. század elvárásainak az oktatás akkor tud megfelelni, ha nem viszonylagosan stabil és állandó tudástartalmat közvetít, hanem a tudásszerzés folyamatosságára helyezi a hangsúlyt. Ha olyan képességeket, készségeket alakít ki és fejleszt, amelyek az egész életen át való tanulásra készítene fel. Ha megmutatja azokat a tanulási módszereket, eljárásokat, amelyek az önálló gondolkodást, az információk értékelését és hatékony felhasználását lehetővé teszik.*

3. Felmerül a kérdés, mi jellemzi ebből a szempontból a ma tanárképzésének és középiskolájának gyakorlatát, és hogyan viszonyul ez a gyakorlat a társadalmi igényekből fakadó kívánatoshoz. Összevető táblázatukat személyiségfejlesztő tréningjeik hallgatóinak csoportmunkái, illetve oktatói és szakvezetői tapasztalataink alapján készítették.

Hagyományos iskolai gyakorlat	Kívánatos iskolai gyakorlat
Az értelemképzésben nagyjából azonos jelentés megteremtését várja el (gyakran csak egy helyes választ tételez fel).	Az értelemképzésben az egyéni jelentések megteremtését teszi lehetővé (nagyobb tere van a különböző helyes válaszoknak).
A tudásszerzés befogadó jellegű, passzív.	A tudásszerzés aktív-produktív folyamat.
A tanítási-tanulási folyamat termékközpontú, nem vesz figyelembe egyéni eltéréseket.	A tanítás-tanulás folyamatközpontú, metakognitív, teret enged az egyéni tanulási utaknak.
A tudás elsajátító, reprodukív jellegű.	A tudás reflektív jellegű, problémamegoldó.
A tudástartalmakat viszonylag állandónak tekinti.	A tudás tentatív.
Kevés figyelmet fordít a szociális készségek fejlesztésére.	Hangsúlyos szerepet kap az interperszonális intelligencia fejlesztése (kooperáció, empátia, tolerancia).
Tanár-diák közti kommunikációra épül.	Az inter- és introaktivitás széles skálájú (diák-diák, diák-ismerethordozó, diák-gondolatai, érzései, csoport-egyén, diák-tanár, stb.)
A döntés a tanaré (tekintély).	A döntés közös: tanaré, tanulóé.
A diszciplinaritás szerepe meghatározó: „kis tudományokat” tanít.	A viabilitás szerepe megnő.
A tanár alapvetően ismeretátadó, módszereiben az előadás, magyarázat, szemléltetés, megbeszélés; tanulói munkáltatásban a kiselőadás, esetleg a csoportmunka szerepel. <sup>177</sup>	A tanár tudásszervező, facilitátor, módszereiben az egyéni és páros munka, a kooperáció, a projekt és a multimédiahasználat szerepel.

Oktatói és szakvezetői praxisukból nyert tapasztalat az is, hogy a *tanárjelöltek* képzésében a *szaktudományos alapozás domináns, a hallgató a szó jelentésének elsődleges értelmében "hallgatója", befogadója a diszciplináris tudásnak. Az egyébként is másodlagos szerepű pedagógiai, didaktikai,*

<sup>177</sup> Nahalka István Kotschy Beáta Lénárd Sándor Golnhofer Erzsébet Réthy Endréné Petriné Feyér Judit Falus Iván Vámos Ágnes: A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása. Iskolakultúra, 1999. 9. sz. 36-75.p

*szakmódszertani képzés pedig épp a gyakorlat, a leendő praxis szempontjából nem kap kellő súlyt.*

Világosan látszik tehát, hogy sem a jelenlegi átlagos iskolai gyakorlat, sem a tanárképzés nem adekvát a kor követelményeivel, nem követi kellő rugalmassággal a világban lezajló változásokat, így kevésbé felel meg a jelenlegi társadalmi elvárásoknak. Bár vannak jelei - főként a kutatásban - a pedagógiai paradigmaváltásnak, de a tanárképzés és a közoktatási praxis területén áttörő váltásról nem beszélhetünk. *Épp a tényleges paradigmaváltás szempontjából van kiemelt szerepe a tanárképzésnek, hiszen a fiatal tanárgeneráció lendületet adhat a változásoknak.*

4. A tanárképzés megújításának egyik lehetőségét jelentheti a Nemzetközi Olvasástársaság (IRA) együttműködési projektje, melyben tizennyolc európai és ázsiai ország, köztük hazánk is részt vesz. Az "Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért" program (Reading and Writing for Critical Thinking - RWCT) a közreműködőket abban támogatja, hogy a pedagógusképzésben, pedagógus-továbbképzésben és a közoktatásban is minél nagyobb teret nyerhessen a kritikai gondolkodást, az aktív, önálló, megértő, értelmező, reflektív és interaktív tanulást támogató attitűd, kompetencia. A projekt elméleti kerete, stratégia-, módszer- és eljáráskészlete számos elismert neveléseméleti iskola gondolkodásának eredményeit felhasználja. Megemlíthető például a Jean Piaget<sup>178</sup>, Lev Vigotszkij<sup>179</sup> és mások nevével fémjelzett hagyományból is táplálkozó konstruktív pedagógia, az Ann L. Brown, Isabel Beck és mások kutatásai nyomán ismertté vált metakognitív tanulás, vagy az olvasás és írás folyamatalapú megközelítése. A projekt<sup>180</sup> - Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis S. és Temple, Charles által kialakított - elméleti keretét alapvetően meghatározza az a hit, hogy a kíváncsiság a diákok természetes adottsága<sup>181</sup>. A felismerés, hogy a tanár kulcsszerepet tölt be a produktív gondolkodás

---

<sup>178</sup> Piaget, Jean: Az értelem pszichológiája. Gondolat Kiadó, Budapest. 1993.

<sup>179</sup> Vigotszkij, Lev: A magasabb pszichikus funkciók fejlődése. Budapest: Gondolat, 1971.

<sup>180</sup> Steele, Jeannie L. – Meredith, Kurtis S. – Temple, Charles: A teljes tantervre kiterjeszhető kritikai gondolkodás elméleti kerete. [Tanfolyami kézirat.] Budapest, 1999.

<sup>181</sup> Annak ellenére, hogy a tanulók önmaguk konstruálják és tesztelik saját konceptuális tudásukat, a tanulói közösségnek és a különböző kultúrákból származó tanulótársakkal és/vagy szakemberekkel való interakciónak nagy a jelentősége a tudásuk minőségére. Ez a nézőpont a környezet. kommunikációs hatásán túl az interakciót hangsúlyozza.

Bron, J. S. – Bransford, J. D. – Ferrara, R. A. – Campione, J. C.: Learning, remembering and understanding. Advances in instructional Psychology, I. 1983. 77–165. p.

szokásainak és technikáinak kialakításában; az elszántság, hogy a kritikus gondolkodást természetes, kérdésközpontú folyamatokba ágyazva közvetítse; és legáltalánosabban annak a ténynek a felismerése, hogy a gondolkodási szokások, készségek és képességek jellege, illetve a demokratikus állampolgári magatartás között lényegi összefüggés van.

### ***XIII.2. Egy lehetséges forma a tanárképzésben***

"Mondd el, és elfelejtem, tanítsd meg, és emlékezem rá, lehessen részese és megtanulom." (Kínai bölcsesség)

A Pécsi Tudományegyetem Pedagógia tanszékén a tanár szakos hallgatók számára meghirdetett "A kritikai gondolkodás fejlesztéséért" című kurzusok célja az volt, hogy a nemzetközi projekt (RWCT) helyi adaptációjával<sup>182</sup> lehetővé tegye annak a tanulási-tanítási (tanulásszervezési) modellnek - az RJR (ráhangolódás - jelentésteremtés - reflektálás) modellnek - a megismerését és kipróbálását, amely saját értelmezésükben az interaktív és reflektív tanulást és a kritikai gondolkodást helyezi a középpontba. A tréning egyrészt a tanár szerepéről, az aktív, tudatos tanulásról, az értelmes, jelentéssel bíró tudásról való gondolkodásra és eszmecserére, másrészt a kritikai gondolkodás fejlesztését segítő módszerek és technikák bemutatására és kipróbálására teremtett lehetőséget a következő tematikát kínálva:

---

<sup>182</sup> Az RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking - Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért) program anyagát a Soros Alapítvány felkérésére, a korábban Szlovákiában megvalósított Orava program tapasztalatai és eredményei alapján, az International Reading Association (Nemzetközi Olvasás Társaság) szakértői dr. Kurt Meredith, dr. Jeannie Steele, dr. Charles Temple és Scott Walter állította össze.

A program célja, hogy segítséget nyújtson azoknak a pedagógusoknak, akik meg kívánják újítani tanítási gyakorlatukat olyan módszerek elsajátításával és alkalmazásával, amelyek elősegítik az aktív, önálló tanulást és a kritikai gondolkodást. A program több, mint 60 tanítási, oktatási stratégia megismertetésével, logikusan szervezett tanulási és tanítási keretben, abban segíti a pedagógusokat, hogy felkeltsék a tanulók, hallgatók érdeklődését, kíváncsiságát és megértessék velük a tanulás fontosságát. A program keretében bemutatott stratégiák lehetővé teszik a tanulók számára, hogy aktívan részt vegyenek a tanulási folyamatban, és segítenek a tanultakra való reflektálásban, megválaszolva a tapasztaltakat és új helyzetekben alkalmazva a tanultakat. Az RWCT program részét képezi a kreatív gondolkodást, a közös, kooperatív tanulást, a megbeszélések, párbeszédok használatát fejlesztő tervek, stratégiák kidolgozása, valamint az írásnak, mint tanulást elősegítő eszköznek az alkalmazása.

- 1.) A kurzus indítása (ismerkedés, csoportépítés), a kulcsfogalmak (tanári szerep, tanulás, tudás) értelmezése.
- 2.) A kritikai gondolkodás fogalmának tartalma, a kritikai gondolkodás fejlesztését célzó iskolai gyakorlat jellemzőinek megragadása.
- 3.) Az RJR modell, a kapcsolódó tanulásszervezési módszerek és technikák megismerése, kipróbálása. Óralátogatás.
- 4.) A szövegfeldolgozás és a szövegalkotás technikái.
- 5.) A kooperatív tanulás, a projekttanulás értelmezése és a kapcsolódó technikák.
- 6.) A tervezés és értékelés a tanulási folyamatban.
- 7.) Záró foglalkozás.

A tanári képesítési követelményekről szóló, 111/1997-es kormányrendelet végrehajtására az intézményben kidolgozott tanárképzési tantervben, valamint az általuk vezetett program a tanári személyiség és a tanári képességek fejlesztését célzó kurzusok sorában kapott helyet. E kurzusok felvételét elsősorban a végzős, negyed- és ötödéves hallgatók számára ajánlják. A munkacsoport összetétele, eddigi együttműködése, s a gyakorló iskolák szakvezető tanáraival kialakított munkakapcsolat, reményeik szerint garantálja az elméleti és gyakorlati képzési tartalmak koherens rendszerré szervezését, a program szellemiségének kiteljesítését. Mivel az 1999/2000-es tanévben 18 szakvezető tanár végezte el az említett tanártovábbképzési tanfolyamot, lehetőség nyílik a tanárképzés pedagógiai moduljának, a szakvezetők munkájának és a gyakorló tanításnak az összekapcsolására. Mindez jelentősen növelheti a program hatékonyságát, és szolgálhatja a pedagógusképzés módszertani megújulását. A tanártovábbképzési program befejezésekor felmerült az igény, hogy folytassák a közös munkát, szervezzenek tapasztalatcseréket, látogassák egymás óráit. Ha a hallgatói csoportokban lévők kapcsolódni tudnak egy-egy szakvezető révén ehhez a nyomon követő munkához, akkor számukra is biztosítják a lehetőséget a tapasztalatok közzétételére, továbbfejlesztési javaslatok megfogalmazására. Keresik annak módját is, miképp vihetők be a program tapasztalatai a tanárképzési program elméleti és gyakorlati képzésének egyéb színtereibe, a pedagógusképzés szemléleti, módszertani megújulása érdekében.

*Remélhetőleg a tanárjelölt hallgatók a képzés során szaktárgyaik tanulásában*

*is - az eddiginél több - tapasztalatot szerezhettek az interaktív és reflektív tanulásra.*

*Terveik között szerepel, hogy elkészítik az interaktív és reflektív tanulást célzó és megvalósító kurzus tanulási segédleteit (jegyzet, szöveggyűjtemény, módszerek és technikák leírása, tapasztalatgyűjtemény, eredményeket mérő, önértékelő és értékelő rendszer, videofilm) és tervezik a kurzusaikon végzett tanárjelöltek követését.*

*A kurzus tematikájának néhány alapfogalmáról:*

Az RJR, azaz a ráhangolódás - jelentésteremtés - reflektálás modellt az RWCT program a kritikai gondolkodás fejlesztésének általános keretként használja. Azt gondolják, hogy ebben a modellben - ha a tanár megfelelő tanulási környezetet és szituációt biztosít - az interaktív és reflektív tanulás megtapasztalható, fejleszthető és hatékonyan működtethető. A ráhangolódási szakasz az előzetes tudás előhívásával ösztönzi a tanulókat arra, hogy gondolkodni kezdjenek a témáról, és a későbbiekben a már meglévő, megértett ismereteikbe ágyazzák további ismereteiket: tehát összekapcsolódást készít elő a már meglévő és az új ismeretek között. A jelentésteremtés fázisában a tanulók aktívan-interaktívan ismerkednek meg az új információkkal, és teremtik meg azok jelentését (tevékenységek, kérdezés, eszmecserék, mérlegelés, elemzés stb.). Egyrészt célirányosan nyomon követik saját megértési folyamataikat, miközben az új információkat saját gondolkodásrendszerükbe illesztik, másrészt "hidat építenek" meglévő és új ismereteik között. A megszerzett új ismeretek a reflektálás során szilárdulnak meg, ebben a szakaszban nyílik lehetőség az új gondolati sémák kialakítására, hiszen a megértés saját kontextusba ágyazódik, gyakran új, módosult koncepciókat hozva létre. Ennek a fázisnak a feladata, hogy számottevő gondolatcserét tegyen lehetővé (értékelés, véleményformálás, vita, érvelés), fejlessze a rugalmas gondolkodásmódot.

A kritikai gondolkodás terminus tartalma a szakirodalomban nem vált egységessé, vonatkoztatják kétkedő, bizonyítékot kereső attitűdre, kognitív tartalomra (a gondolkodás "helyessége") és újabban az elméleti feltevések és a tapasztalati bizonyítékok összevetésének készségrendszerére

meghatározásában a kritikai gondolkodás komplex gondolkodási folyamat, mely az információ megszerzésével kezdődik és a döntés meghozatalával ér véget. Jelenti a kíváncsiságot, a kérdés használatát, és a kérdésekre adandó válaszok módszeres keresését. Ugyanakkor eredmény, az egyén gondolkodásának olyan szintje, melyben természetes módon gondolkodik kritikusan, és lép interakcióba az új ismeretekkel, információkkal. Robert Fisher szerint a kritikai gondolkodás készség az okoskodásra, hajlandóság a kételyre és vágy az igazságra<sup>183</sup>. A fogalom legtágabb definícióját Matthew Lipman adja meg, aki arra a megállapításra jutott, hogy „a kritikai gondolkodás kognitív folyamatainak listája végtelen, mert összességében nem kevesebb, mint az emberiség intellektuális képességeinek leltára”<sup>184</sup>.

A kurzus meghatározóan a kooperatív tanulási módszerre épült, és saját élményű tanulással valósította meg a tematikát. A hallgatók személyes tapasztalatokat szerezhettek az aktív, interaktív, produktív tanulásról, megfigyeléseiket összekapcsolhatták a vonatkozó elméleti tartalmakkal, reflexióik és önreflexióik a tudatos tanulás-tanulásegítés megerősítésének, fejlesztésének irányába hatottak.

A tréningvezetők az első félévben a foglalkozásokat közösen vezették, mert fontosnak tartották a kezdeti tapasztalatok együttes összegyűjtését és értelmezését, a második félévben a négyfős team páros tréningvezetéssel dolgozott.

A hallgatók tréningtapasztalatai iskolai tanórai élménnyel is összekapcsolódtak. Mivel a tréning vezetői közül ketten szakvezető tanárok (egyikük magyarból, a másikuk történelemből), ezért természetesen adódott a lehetőség, hogy a tréning folyamatába óralátogatást is beépítsünk, ezáltal is hitelesítve a programban rejlő tanári filozófiát, a módszerek és eljárások működésének hatékonyságát.

A hallgatók a gyakorlóiskolai hospitálásokon túl a saját tanítási gyakorlatukban is kipróbálhatták szerzett ismereteiket, tapasztalataikat. Ezt nagymértékben segítette, hogy párhuzamosan a Pécsi Tudományegyetem három gyakorló

---

<sup>183</sup> Fisher, Robert: Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni? Műszaki Könyvkiadó, 1999.

<sup>184</sup> Lipman, Matthew: Philosophy Goes to School. Philadelphia: Temple University Press, 1988

iskolájának tizennyolc tanára továbbképzésen találkozott ugyanezen tartalmakkal.

A kurzusok résztvevői közül többen az adott időszakban teljesítették tanítási gyakorlatukat is. Voltak olyanok, akik a tréninget követően tanítottak, így a megszerzett tapasztalataikat tudatosan építhették be a tanítás teljes folyamatába az óratervezéstől az értékelésig. A visszajelzések alapján ez bizonyult a leghatékonyabbnak. Mások párhuzamosan végezték a tréninget és a tanítási gyakorlatot. Ez azonnali lehetőséget adott egy-egy módszer vagy technika tanórai kipróbálására. Néhányan a tréninget megelőzően tanítottak, ez legfeljebb utólagos újraértelmezési keretét adhatta tanítási gyakorlatuknak.

A hallgatók tanítási gyakorlatokról készült írásos reflexiói a kurzus hatását érzékeltetik:

„A gyakorlatban is tudtam alkalmazni a személyiség- és képességfejlesztő tréningen tanultakat, így magam is éreztem, hogy ez hatékonyabb és figyelemfelkeltőbb, mint a hagyományos oktatási módszerek.”

„Rengeteg új módszert és eljárást ismerhettem meg és alkalmazhattam. Minden területen gyarapodtam, megtapasztaltam az interaktivitás, az RJR modell, a kooperáció lehetőségeit. Az ilyen óravezetés megkönnyítette a tanulókkal való kapcsolatteremtést is.”

„Megtapasztaltam a tanulás segítségét az érettségi tételek kidolgozásakor, amelyet az írás folyamatalapú megközelítésének technikájával készítettem elő.”

„A megismert és alkalmazott módszerek és eljárások a felzárkóztatás terén gyarapították tudásomat. Fontosnak tartom, hogy a tanár minden tanulóval képes legyen fenntartani a kommunikációt, és tudja nyomon követni a tanuló tevékenységét.”

A kurzusok eredményességét mérő önértékelő és értékelő kritériumrendszer kidolgozásához is gyűjtöttek tapasztalatokat az eddig eltelt két félévben. A kiindulópontot a kurzus céljában megfogalmazottak jelentették: segíteni a részt vevő hallgatót abban, hogy önmagát és környezetét megérteni és alakítani tudó interaktív és reflektív emberré váljon, és ezt pedagógiai gyakorlatában is érvényesíteni tudja. A tanár szakos képzési program utolsó kurzusa esetében ez a cél két szinten értelmezhető, melyek természetesen összefüggnek egymással. Az egyik szint azt jelenti, hogy a hallgató a kurzus



ideje alatt, a tanári szakma tanulásában interaktív és reflektív. A második szinten releváns kritériumok azt mutatják meg, hogy a tanárjelölt saját pedagógiai munkájában hogyan tervezi és valósítja meg az általa tanítandó/tanított diákok interaktív és reflektív tanulását, kritikai gondolkodásának fejlesztését.

A kurzusok során - a hagyományostól eltérő (tanulásszervező, tanulássegítő) tanári szerep és gondolkodás, illetve az interaktív és reflektív tanulás értelmezésének megfelelően - arra törekedtek, hogy megkíséreljék megérteni, értelmezni, és nyomon követni:

- a kurzus témájához kapcsolódó írásművek, tapasztalat-leírások, szakszövegek, tanulmányok „nekünk szóló” mondanivalóját;
- az óralátogatások vagy éppen a saját maguk által tervezett és megtartott órák tapasztalatait;
- saját tanulásukat, gondolkodásukat;
- a beszélgető, vitatkozó vagy valamely feladat megoldásában a velük együttműködő partnerek mondanivalóját.

Az eredményesség szempontjából elsősorban az a kérdés, hogy ez a törekvés a résztvevő hallgatók számára milyen mértékben és módon volt észrevehető, érthető, értelmezhető, elemezhető, értékelhető; és a kurzus alatt elkészült produktumokban tetten érhető, illetve egy-egy tanulási egység után vagy a befejezéskor leírt reflexiókban, véleményekben megfogalmazható és visszajelezhető.

Megérteni, értelmezni, és nyomon követni a kurzus témájához kapcsolódó írásművek, tapasztalat-leírások, szakszövegek, tanulmányok „nekünk szóló” mondanivalóját. Ez a feladat a kurzus folyamán azt jelentette, hogy a szövegfeldolgozás és a szövegalkotás technikáinak megismerésekor, kipróbálásakor a kurzus témájához kapcsolódó szakirodalomból válogattak, és részletesen megbeszélték a tapasztalatokat. A záró foglalkozáson került sor az elért eredmények és tapasztalatok ellenőrzésére és értékelésére oly módon, hogy egy szemelvénygyűjteményt adtak hallgatóik kezébe. Azt kérték, hogy a szemelvények közül egyet válasszanak ki, és írjanak róla reflektáló kisesszét. Az elkészült esszék összefoglalták, kiegészítették, kiemelték, bírálták, alátámasztották a szemelvényben leírtakat.

A záró foglalkozás másik feladata az irodalomjegyzékben szereplő vagy a foglalkozásokon kapott szakirodalmi szöveg feldolgozása volt a kurzuson megismert technikával. A kurzuson a hallgatók különböző szöveg-feldolgozási technikákat tanultak és használtak, eközben megtapasztalták, hogy így maradandóbb tudás jön létre, a szöveg tartalmának összefüggései átláthatóbbak, az új ismeret eredményesebben kapcsolható a már meglévőkhöz, tartósabb tudás jön létre. A záró foglalkozásra elkészült szövegfeldolgozás tapasztalatai az egyes szövegfeldolgozási technikák közötti különbségeket mutatták meg. Egyes technikák inkább a szöveg összefüggéseinek, szerkezetének megmutatására, a rendszerezésre alkalmasak, mások az előzetes tudáshoz kapcsolódást teremtik meg, s vannak olyanok is, melyek a személyes tudás jelentőségére világítanak rá.

A záró foglalkozás feladatai között a legösszetettebb és legnehezebb egy tanulási egység (téma vagy tanítási óra) tervének elkészítése, vagy a megtartott óra (órák) tapasztalatainak leírása volt.

Ez a feladat szakmai önreflexiót igényelt; a tervezés, a megvalósítás, az értékelés, illetve az eredményesség átgondolását. Itt jelentek meg a legnagyobb különbségek a tanári szakmára való felkészültségben. A záró foglalkozáson a hallgatók ismertették óraterveiket és tapasztalataikat, reflektáltak egymás munkájára, kiegészítették az elhangzottakat, kérdéseket tettek fel és tanácsokat adtak egymásnak; ebbe a folyamatba kapcsolódtak be a tréningvezetők is.

A kurzus folyamán és a befejezéskor leírt hallgatói reflexiókban megjelentek azok az elemek, amelyek jelzések a saját tanulás, saját tanári gondolkodás megértésére, értelmezésére és nyomon követésére.

#### **XIV. Reflektív gondolkodásra nevelés a hollandiai pedagógusképzésben (a MATRA-projekt<sup>185</sup> eredményei)**

A holland kormány közel egy évtizede útmutatót adott ki a pedagógusképző intézmények számára, hogy melyek azok a képességek, melyekkel egy végzett pedagógusnak rendelkeznie kell. Ennek megfelelően a goudai főiskolán olyan képzési modell működik, melynek középpontjában a pedagógusi kompetenciák kialakítása áll. „Olyan pedagógusokat képeznek, akik nem csupán az iskolai tananyag közvetítésére készülnek fel, hanem elsősorban a reflektív gondolkodást sajátítják el, s mint pedagógusok, a gyermek pillanatnyi állapotához, szükségleteihez alkalmazkodva tudják alakítani nevelő - oktató tevékenységüket.”<sup>186</sup> Tehát a főiskola oktatási célja nem a tanítás, hanem a tanulás. A tanulásra helyezett hangsúly az oktatás konkrét eredményére és az oktatási folyamat megfigyelésére helyezett hangsúlyt jelenti. Az oktatás célja, hogy a hallgatók új ismereteket, új viselkedési formákat és új gondolkodásformákat sajátítsanak el.

A holland szemlélet szerint a pedagógus szakma minden egyes részlete tanítható, így a pedagógus személye, személyisége kevésbé lényeges szempontként jelenik meg képzésükben. A tanításról a tanulásra helyezett hangsúly az oktatásban végbemenő paradigmaváltásnak tekinthető. Ez a fajta tanulás elsősorban a gyakorlás során történik, pedagógussá az ismeretek gyakorlati alkalmazása révén válik az ember. A gyakorlatban azonban nem automatikus ez a tanulási folyamat, hanem az eseményekre reflektálva halad előre a hallgató. Ez a reflektálás a saját tapasztalatokra való visszatekintést, utólagos analizálást, értelmezést jelent. Így a tanulás személyes folyamattá válik, minden hallgató saját önálló módszerrel tanul. Ennek érdekében a goudai főiskola bevezette a portfólió használatát. A hallgatók már elsőéves korukban megtanulják magát a portfólió készítés technikáját. A portfólió segíti a hallgatók szaktárgyi fejlődését, de ennél lényegesebb, hogy nagymértékben elősegíti pályaszocializációs folyamatuk fejlődését, ennek folyamatos nyomon követését.

---

<sup>185</sup> A programot a Holland Királyság Külügyminisztériuma MATRA (Social Transition Programme Central and Eastern Europe) programja finanszírozta.

A portfólió segítség a hallgató számára a korábbi tapasztalatok felülvizsgálatában, a visszatekintés fontosságának felismerésében, a lehetséges megoldások mérlegelésében, kiválasztásában.

Hollandiában a 90-es években iskolatípusoknak megfelelően állami rendelkezések jelentek meg, amelyek előírják a pedagógussal szemben támasztott követelményeket, a tanári működés személyi feltételeit, a pálya sajátos követelményeit. A dokumentumok közül vegyük szemügyre Györgyiné Koncz Judit<sup>187</sup> által vizsgált protestáns általános iskolák pedagógusinak követelményrendszerét Beroepsprofiel leraar primair onderwijs; Protestants-christelijk onderwijs<sup>188</sup> dokumentum alapján, melynek célirányosan néhány részlete kerül ismertetésre:

### *1. Általános professzionális követelmények*

#### *1. 1. Önálló szakmai tevékenység*

Társadalmi szükségletekhez való kötődés; Magas szintű gondolkodási képesség; Munkával kapcsolatos határozott nézetek; Kialakult norma és értékrend; Jó kommunikációs képesség

#### *1. 2. Együttműködés szakmai csoportban*

Szakmai munkaközösségekben való együttműködés; Szervezetfejlesztésben való együttműködés

### *2. Az oktatásra és nevelésre vonatkozó követelmények*

#### *2. 1. Nevelési feladatok*

Nevelés és oktatás viszonyának helyes értelmezése; Pedagógiai felelősségvállalás; Megfelelő pedagógiai légkör biztosítása; Társadalmi-kulturális különbségekből fakadó feladatok ellátása; Pedagógiai gondoskodás; Önálló munkavégzésre nevelés feladatai; A tanulókkal való együttműködés kialakítása

#### *2. 2. Oktatási, didaktikai feladatok*

Oktatás megszervezése, kidolgozása; Módszerek, tanmenetek helyes alkalmazása; Az oktatás közvetlen lebonyolítása; Az osztály menedzselése;

---

<sup>186</sup> Györgyiné Dr. Koncz Judit: Reflektív gondolkodásra nevelés a pedagógusképzésben - a MATRA-projekt eredményei. In.: A pedagógusképzés megújítása (Szerk.: Kopp Erika), Gondolat, Budapest, 2006, 39. p.

<sup>187</sup> I. m.: uo.

<sup>188</sup> Beroepsprofiel leraar primair onderwijs; Protestants-christelijk onderwijs (1994); Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra

Tanulási idő helyes meghatározása; Pedagógiai gondoskodás kiszélesítése;  
Ésszerű tervezés

### *2. 3. Szakmai munkaközösségben való tevékenykedés*

Munkaértekezleteken történő szakmai fejlesztés; Kollégákkal való konzultáció;  
Közös iskolai feladatokban való részvétel

### *2. 4. Az iskola külső partnereivel való kapcsolattartás*

Szülőkkel, gondozókkal való kommunikáció; Az iskola önkéntes segítőivel és  
másokkal való kommunikáció

## *3. A pedagógus iskolán belül végzett munkájának követelményei*

### *3. 1. Az iskola arculatából fakadó követelmények*

A pedagógus identitása; Életszemléletbeli és világnézeti identitás; Pedagógiai-  
didaktikai identitás; Professzionális identitás

### *3. 2. Osztálypedagógusként való működés követelményei*

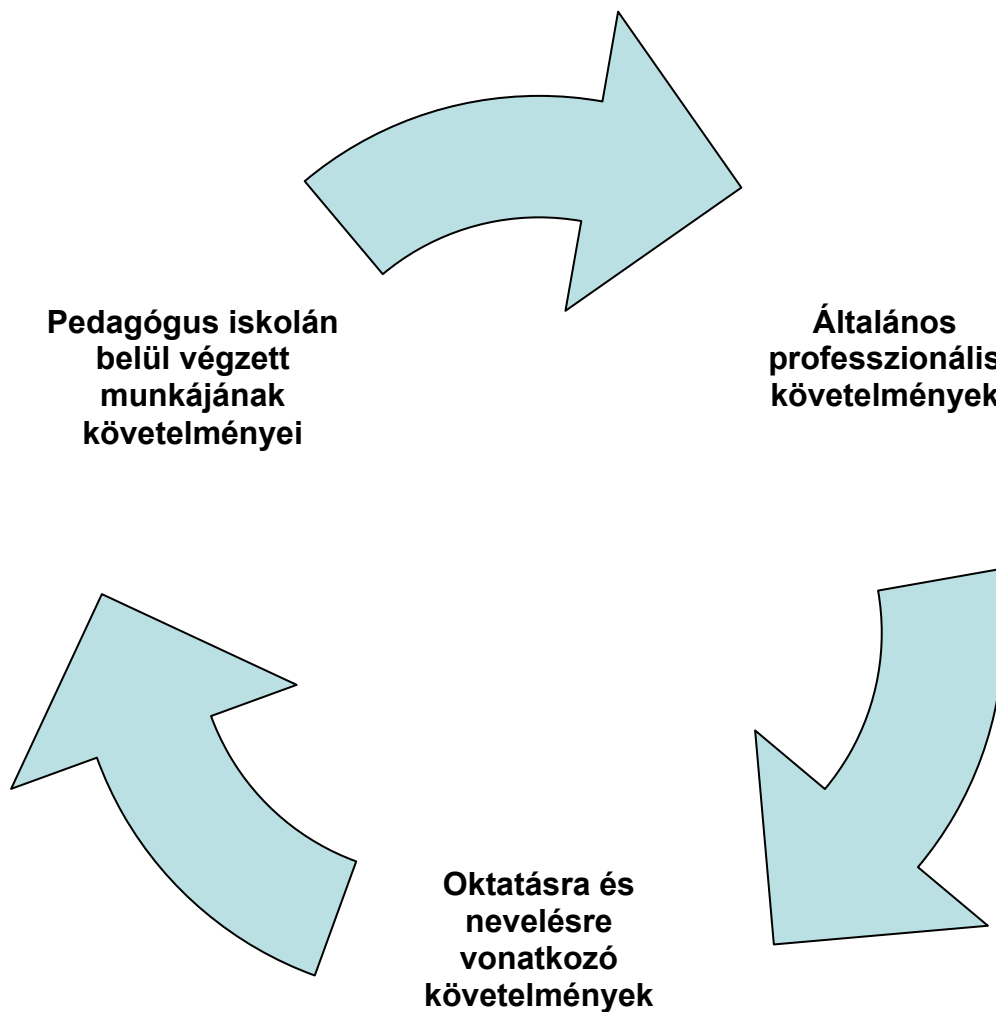
A gyermek fejlődésének megfelelő fejlesztés; A gyermekek vezetése, kísérése,  
irányítása; Az oktatási helyzetek megszervezése; Az iskola programjának és a  
gyermek fejlődésének megfelelő munkavégzés; Szakmai fejlesztéssel járó  
feladatok; A szakok közötti integráló tevékenységek

### *3. 3. Az iskola pedagógusközösségének tagjaként való tevékenykedés*

A közösségben folyó oktatásra való ráhangolódás; Pedagógiai  
felelősségvállalás, az együttes felelősség átvétele

### *3. 4. Specifikus feladatok, szerepek ellátása*

Korosztályokra történő specializáció; Gyakorló pedagógusjelöltek  
szakvezetése.



Györgyiné Koncz Judit által vizsgált hollandiai protestáns általános iskolák pedagógusaira vonatkozó követelményrendszere

Magyarországi viszonylatban érdekes és elgondolkasztó, hogy a dokumentum alaposan feltérképezi a pedagógus hivatásának szakmai és személyi követelményeit, olyan részletekre is kitér, amely a magyar pedagógusképzés számára teljesen érintetlen terület.

A következőkben a dokumentum harmadik fejezetéből következnek részletek, melyek ráirányítva a figyelmet azokra a területekre, melyek a pályára irányítás szempontjából lényegesek.

*A pedagógus identitása* tekintetében a pedagógustól az alábbiakat várják el:

Lendületesen, lelkesen végezze munkáját, ez tetteiben és lelkületében is mutakozzon meg. A változtatásokat, újításokat úgy vezesse be, hogy az iskola

arculatának lényegét megtartsa, esetlegesen erősítse, kiegészítse. Szakmai munkaközösségekkel szervezeten lépjen fel munkája célkitűzéseiért a szakmai követelményeknek megfelelően. Életszemléletéből és világnézetéből adódóan saját pedagógiai értékeit és normáit a gyermekekre, nevelésre, társadalomra alapozottan kezelje, mely pedagógiai értékeket, normákat a kollégákkal együtt fejlesszék saját iskolai helyzetükre vonatkoztatva.

*Az életszemléletből és világnézeti identitásból eredő követelmények tekintetében a pedagógustól az alábbiakat várják el:*

Iskolája alapelveit ismerje és ezeket tudatosan vállalja, igyekezzon az alapelveket tanulói, azok szülei és mások felé is tetteiben kifejezésre juttatni. Aktívan vegyen részt az iskola identitásának kifejezésében, oktatási munkáját az általános iskola céljainak megfelelően végezze, ahogyan az az iskola pedagógiai programjában meg van határozva. Az iskola arculatának megfelelően működjön közre az iskola identitásának ápolásában.

*A pedagógiai-didaktikai identitásból eredő követelmények tekintetében a pedagógusoktól az alábbiakat várják el:*

a munkával kapcsolatos nézeteiket egymással összhangba hozzák az iskola arculatának megfelelően; a nézeteikből eredő tartalmakat úgy használják, hogy azok az iskola céljait szolgálják, és az iskola arculatából kiindulva dolgozzanak; tapasztalataikból kiindulva, továbbképzéseken átdolgozva építsék be munkájukba az új pedagógiai eredményeket, és ha szükséges az iskola koncepciójában jelenjen meg az új tartalom.

*A professzionális identitásból eredő feladatok tekintetében a pedagógusoktól az alábbiakat várják el:*

Munkájukat az igényekhez igazítsák, folyamatosan gondolják végig az elvégzett feladatokat és a továbblépés lehetőségeit (reflektálás). Érthető, szakmailag indokolható legyen választásuk a prioritás és az irányelvek felállítása terén. A változásokat, változtatásokat is kritikusan mérlegelik, és abból határozzák meg, hogy mit fognak tenni. Mint szervezett hivatáscsoport tagjai, aktívan vegyenek részt a vezetéssel kapcsolatos megbeszéléseken. Helyes időbeosztást alakítsanak ki, hogy saját maguknak és pedagógustársaiknak is legyen idejük mérlegelni és feldolgozni a változásokat. A tapasztalataikat cserélik ki, önmagukat képezzék tovább, illetve a munkájukra vonatkozó szakirodalmat folyamatosan tanulmányozzák. A munkaközösségi csoportokban

való részvétel által naprakész legyen professzionális tájékozottságuk, különösen világnézet és értékorientáció szempontjából.

*A gyermek fejlődésének megfelelő fejlesztés* tekintetében a pedagógustól az alábbiakat várják el:

Gondoskodjon a gyermekekről és kísérje figyelemmel egyéni szükségleteiket, különbözőségeiket. A fejlődési különbözőségek mértékének megfelelően külön közösségeket hozzon létre a gyermek számára. Ismerje és legyen tájékozott a gyermeki fejlődés folyamatairól és a gyermeki fejlődés elméleteiről. Ismerje a gyermekek fejlődését, figyelje meg és tudja interpretálni a gyermekek viselkedését különböző életkorokban és különböző helyzetekben. Vegye komolyan a gyermekeket és azok érzelmeit, hallgassa meg, beszélgessen és játsszon a gyermekekkel. Bátorítsa, motiválja és aktivizálja a gyermekeket, vegye figyelembe a gyermekek kulturális és világnézeti háttérét és különbözőségét.

*A gyermekek vezetése, kísérése, irányítása* tekintetében a pedagógustól az alábbiakat várják el:

A csoport érdekeit szem előtt tartva vegye számításba a gyermekek egyéniségét, a gyermekek figyelmét tartsa éber, és állandóan motiválja őket. Anyanyelvén nyelvtanilag helyesen és érthetően beszéljen, olvashatóan és helyesen írjon. A gyermekeket aktív tanulásra ösztönözze, és segítse elő hatékony tanulásukat. Ösztönözze a tanulók kreativitását.

*Az oktatási helyzetek megszervezése* tekintetében a pedagógustól az alábbiakat várják el:

Legyen képes ösztönző tanulási környezetet teremteni az osztályterem játék-, tanulás-, illetve munka lehetőségeivel, az eszközökkel való ellátás által. Szakszerűen tudja különböző szervezési módokat és munkaformákat kezelni. Ismerje a differenciálás különböző módjait, tudjon dolgozni heterogén és kombinált csoportokkal. Tudjon olyan helyzeteket teremteni, melyben a gyermekek egyéni élményein keresztül életszemléleti kérdések, értékek és normák jöhetnek szóba.

*Az iskola programjának és a gyermek fejlődésének megfelelő pedagógiai munka* tekintetében a pedagógustól az alábbiakat várják el:

Legyen meg a képessége arra, hogy meglássa, hogy a gyermekek mire képesek, mit tudnak, mire van szükségük. A gyermek egyéni képességeit



fejlessze, és interaktívan tudjon tanítani. Képes legyen az iskola színvonalának megfelelően olyan praktikus intézkedéseket hozni, melyek megkönnyítik a gyermek számára az átmenetet más iskolatípusba. Képes legyen munkájában olyan egyéni rendszert kifejleszteni, mely összefoglalja a szaktárgyi, valamint az iskola arculatának megfelelő egyéb követelményeket is.

*Szakmai fejlődéssel kapcsolatos feladatok* tekintetében a pedagógusoktól az alábbiakat várják el:

Megfelelő ismeretekkel rendelkezzenek az oktatás strukturális felépítéséről, szaktárgyaik alapstruktúrájában tisztán lássák az alapfogalmakat és a lényegét, ezek egymás közötti viszonyait, olyannyira, hogy folyamatosan új információkhoz tudjanak jutni, és a fő és kiegészítő információkat meg tudják különböztetni. Olyan didaktikai repertoárral rendelkezzenek, hogy különböző gyermekeknek megfelelő mennyiségű és szintű munkáról tudjanak gondoskodni. Ez a repertoár mind az általános, mind a szakspecifikus képességeket ölelje fel, a különböző módszerekkel úgy tudjon bánni, hogy az az iskola arculatának, pedagógiai és oktatási identitásának megfeleljen.

*A műveltségi területek közötti integráló tevékenység* szempontjából a pedagógusoktól az alábbiakat várják el:

Napi munkájához rendezze össze az oktatás tartalmát a meglévő tananyagból, és módszeresen pótolja azokat más kiegészítő anyagból átvett témákkal. Az oktatási rendeleteknek megfelelően a szaktárgyi oktatást a különböző oktatási célok integrált megvalósításának fogja fel.

*A közösségekben folyó oktatásra való ráhangolódás követelménye* tekintetében a pedagógusoktól az alábbiakat várják el:

Tartsanak egymással rendszeresen munkamegbeszélést a különböző csoportokban folyó napi tanításról, néha hospitáljanak egymásnál, hogy egymás munkáját megismerjék, és szükség esetén kollegiális segítséget tudjanak egymásnak nyújtani. Az iskola közösségének megfelelő integrált tanmenetet fejlesszenek ki, a jobb szakértelem érdekében egymás közt ésszerű munkamegosztást alkalmazzanak a különböző szaktárgyi és nevelési területeken. Szaktudásukat bővítsék ki az egymással összefüggő tanítási feladatok tervezésével, más iskolabeli kollégákkal folyamatosan cseréljék ki ötleteiket, tapasztalataikat.

*A pedagógiai felelősségvállalás, az együttes felelősség átértéséből fakadó követelmény tekintetében a pedagógustól az alábbiakat várják el:*

járuljon hozzá az iskolai munkaterv fejlesztéséhez és javításához; vegyen részt azokon a megbeszéléseken, ahol a gyermekek tanulmányi és viselkedési problémáit tárgyalják, s segítsen a helyes megoldás közös kialakításában, segítsen a játszóterek, dokumentációs centrumok és közösségi helyiségek berendezésében, működjön közre az iskolán kívüli tevékenységek szervezésében, közreműködjön az ünnepélyek, kirándulások, iskolai rendezvények szervezésében.

A fenti dokumentum több vonatkozásban is hatékonyan szolgálja a holland általános iskolai oktatást. A dokumentumot a pedagógusképzős hallgatók már képzésük elején megismerik, így a főiskolai képzés során végig tisztában vannak azzal, hogy milyen elvárásoknak kell megfelelniük, mire készülnek. Nincs kettős követelményrendszer a diploma megszerzéséhez és majdani állásuk betöltéséhez, hanem pedagógussá akkor válhat a jelölt, ha az állás betöltéséhez szükséges követelményrendszernek megfelel. Az oktatók számára ugyanígy egyértelművé válik a feladat, mert teljes mértékben a gyakorlatra kell felkészíteniük a hallgatókat, ennek részleteit pedig a dokumentum részletesen rögzíti. A dokumentum egyes részei nagyon jól használhatók a magyar pedagógusképzésben, elsősorban a pályaeértelmezés, pályaaorientáció kapcsán. A követelményrendszer áttanulmányozása gondolatébresztő a magyar pedagógusjelöltek számára is, kevés az a holland sajátosság, ami magyar viszonylatban nem értelmezhető.

A következőkben vázlatos ismertetése következik annak, hogy hogyan lehet(ne), a hollandiai tapasztalatok felhasználásával segítem pedagógusképzős hallgatók a pályaaorientációját, pályafejlődését, reális pályaképük kialakulását, a pedagógusi kompetenciák értelmzését, hivatástudatuk elmélyülését. Az említett célok érdekében lehetséges kurzust bevezetni, mely lehet egy vagy több féléves, történhet rendszeres kontaktórák segítségével, de konzultációszerűen, sőt kontaktóra nélkül is. Mivel a tevékenység különböző szervezési módokkal és keretekben, különböző módszerekkel és tartalommal oldható meg, időkeretről, a feldolgozás

részletességéről nem szólnak. Következzen néhány feldolgozandó téma, feladat. Témajavaslatok:

#### *Pályorientált önéletrajz megírása*

Az önéletrajz megírása során átgondolja a hallgató pályaválasztásának indítékait, eddigi eredményeit, kiemelkedő készségeit, képességeit, esetleges gyenge oldalait. A továbblépés, a fejlődés feltétele, hogy ezeket a hallgató tisztán lássa, a hivatásával kapcsolatos konkrétumokat megfogalmazza.

#### *A pedagógus személyével kapcsolatos követelmények neveléstörténeti forrásokban*

A szemléletformálás egyik módja a neveléstörténeti szemelvények megismerése. A tematikusan kiválasztott részletek hatékonyan formálják a hallgatók beállítottságát, így érdemes a kurzus első részében ezekre a forrásokra támaszkodni. Mivel ezek jelentős része tulajdonságlistákkal dolgozik, könnyen értelmezhetők a hallgatók részéről is. Erre a célra nagyon jól használhatóak pl. Platón oktatást érintő művei, Quintilianus, Erasmus, Comenius, Apáczai, Locke, Rousseau, Pestalozzi művei, de a XX. század is bővelkedik forrásanyaggal, pl. Fináczy Ernő, Wessely Ödön, Imre Sándor és reformpedagógiai gondolkodók tollából.

#### *A pedagógus irodalmi és képzőművészeti alkotásokban*

A hallgatók saját gyűjtés és irányított kutatás alapján művészeti alkotásokat hoznak a kiscsoportos beszélgetésre, ahol arról beszélgetnek, hogy a pedagógus mely tulajdonságai kerültek előtérbe az alkotásban, melyek azok a tulajdonságok, melyek a pedagógus személyét emlékezetessé teszik a tanítványok számára, az alkotó milyen pedagóguseszményt állított. Ezen felül olyan irodalmi alkotások is helyet kaphatnak a beszélgetésekben, melyek a pedagógus számára építő jellegűek, bár nem a pedagógusokról ill. nem a pedagógusoknak szólnak, de olyan általános érvényű eszméket közvetítenek, melyek által a pedagógus személyisége gyarapodik, munkájában a szakmán felül is követendő értéket tud adni. A foglalkozás célja a pedagógus jelöltek érzékenységének, lelki gazdagságának gyarapítása.

#### *Gyermekekkel készített interjúk megvitatása, feldolgozása*

A hallgatóknak interjút kell készíteniük olyan gyermekekkel, akikkel közvetlen kapcsolatot tudnak kialakítani, függőségi viszony nem áll/áll fenn köztük, és a szüleikkel sincs közvetlen kapcsolatuk. A beszélgetés célja, hogy fény derüljön

arra, hogy a gyermekek milyen pedagógust szeretnének maguknak, milyen számukra az ellenszenves pedagógus. Az interjúk egyéni feldolgozása után a beszélgetőkörök megvitatják a gyermekektől kapott információkat.

### *Képzési- és kimeneti követelmények, kompetencia-elvű szabályozás a pedagógusképzésben*

Magyar és külföldi képesítési követelmények, szakmai profilok, pedagógus kompetenciák vizsgálata, ezek gyakorlat szempontjából való értelmezése. Ehhez felhasználhatóak hagyományos képesítési követelmények, a képzési- és kimeneti követelmények, a külföldi tanári kompetenciák, standardok, és a hazai témával kapcsolatos szakirodalom.

### *Pályázatírás pedagógus állás betöltésére, személyes elbeszélgetésen, interjún való részvétel tartalmi és formai követelményei*

A téma feldolgozása kapcsán megismerik a hallgatók az álláskeresés írásbeli és viselkedésbeli tartalmi és formai tudnivalóit, miközben tisztázzák magukban, hogy mik a céljaik, az adott időszakban mire képesek, milyen pedagógusnak ítélik meg önmagukat.

### *Gyakorló pedagógusokkal készített interjúk feldolgozása, megvitatása, ezek alapján az egyéni fejlődés lehetőségeinek kiszélesítése*

A hallgatóknak másfél órás interjút kell készíteniük egy számukra ismert, példaként álló pedagógussal a hivatás mélyebb megismerése érdekében. A beszélgetés során a pedagógus saját hivatásgyakorlásával kapcsolatos gondolatait, érzéseit, attitűdjeit kell felderíteni kvalitatív interjú technikával<sup>189</sup>. Az interjúkészítés maradandó élményeket nyújt a hallgatóknak, a pedagógushivatással kapcsolatban olyan információkhoz jutnak, amelyek sem a képzés során, sem iskolai munkakapcsolatban egyébként nem kerülnek felszínre.

### *Pedagógusok hibái*

Gyakorló pedagógusoknál tapasztalható, hogy amikor munkájukat, hivatásukat átgondolják, különös figyelmet fordítanak azokra a pedagógiai jelenségekre, pedagógusok által elkövetett hibákra, melyeket feltétlenül el szeretnének kerülni. Miután a negatív példák sok pedagógusba beépültek, szokásukká váltak, úgy érzik, hogy ezek számbavétele feltétlenül hozzásegíti őket ahhoz,

---

<sup>189</sup> Vö.: Szabolcs Éva: Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Műszaki Könyvkiadó, 2001, Budapest.

hogy munkájuk eredményesebb legyen, hogy hivatásukat szakszerűbben végezzék. Gyermekkori emlékek felidézésével, hospitálásokkal, interjúkkal a hallgatók feltérképezik a pedagógusok által elkövetett gyakoribb hibákat, rossz szokásokat, beidegződéseket. Ezek összegyűjtése kapcsán igyekeznek megoldásokat találni arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet ezeket a hibákat elkerülni.

#### *Az osztályfőnök feladatai*

A pedagógusjelöltek szakirodalmi tájékozódás révén feltárják az osztályfőnök hivatali teendőit, személyiségmegismerő és fejlesztő hatásait, csoportkohézió kialakításának lehetőségeit. Tájékozódnak arról, hogy az osztályfőnöki órák tervezése és lebonyolítása milyen egyéb terheket ró a pedagógusra, majd mindezek kapcsán interjút készítenek egy hosszabb ideje osztályfőnöki feladatokat is ellátó pedagógussal.

#### *Szülői értekezlet – fogadóóra*

A pedagógusjelöltek megismerik egy osztály aktuális problémáit, majd az osztályfőnökkel beszélgetnek az osztály helyzetéről, gondjairól, sikereiről. Ezt követően az osztályfőnökkel megbeszélik, hogy a soron következő szülői értekezleten milyen kérdéseket vet fel az osztályfőnök. A szülői értekezlet megfigyelése után a pedagógusjelölt összefoglalja, hogy az osztályfőnöknek milyen feladatai vannak az értekezlettel kapcsolatban, és elemzi a pedagógus-szülő kapcsolat jellemzőit.

#### *A pedagógus tanórán kívüli feladatai, személyének szerepe az iskolán kívüli nevelésben*

A pedagógusjelöltek számba veszik azokat a területeket, ahol a pedagógus az osztálytermen kívül érintkezik a tanítványokkal. Az egyes területeknek megfelelően gyermekekkel való beszélgetések során felderítik, hogy a gyermekeknek mik a valós igényei ezeken a területeken nevelőikkel szemben, mi az, ami elvárható a pedagógustól, mi az, amit hivatástudatuk diktál számukra, és hol van az a határ, amely már nem esik a pedagógus kompetenciájának körébe.

*Az egyéni tanítási gyakorlatok tapasztalatainak értelmezése reflektív beszélgetések keretében*

A pedagógusjelölt reflektív gondolkodása eredményeképpen kijelöli a gyakorlati tanítása kapcsán számára problematikus területeket, és felkéri a beszélgetőkörének tagjait, hogy tanításáról szelektív jegyzőkönyveket készítsenek, melyek alapját fogják képezni a jövő reflektív beszélgetéseknek. A módszer segítségével a hallgatók a kiválasztott pedagógiai jelenségek okait igyekeznek felderíteni, s a jövő szempontjából közösen következtetéseket levonni.

A fent felsorolt témákhoz a hallgatók a félév megkezdésekor ajánlott irodalomjegyzék állítható össze, melynek segítségével az érdeklődőbb hallgatók a beszélgetéseket, a feldolgozó munkát megelőzően felkészülhetnek.

A témakörök kiscsoportos, 3-5 fős beszélgetőkörökben dolgoznak fel. A beszélgetések során a csoportok tudatosan előtérbe helyezik a reflektív technikákat, használják a „hangosan gondolkodás” és a „támogatott felidézés” módszerét, törekedve arra, hogy a későbbiek során ezeket kollegiális kapcsolataikban is kamatoztatni tudják<sup>190</sup>. Az oktatónak a téma felvetésén és a segédanyagok szolgáltatásán kívül a feldolgozás szakaszában nincs dolga, a beszélgetőkörök munkájába nem kapcsolódik be, kivéve a csoportok konkrét igénye esetén. Egy-egy témakör feldolgozása után a csoportok beszámolnak egymásnak beszélgetésük eredményeiről, majd ezt követően a hallgatók önállóan, saját szempontjukból értelmezik az érintett témát, és ennek dokumentuma a saját hivatásfejlődés portfóliójukba kerül. A félév végén a pedagógusjelölt az elkészített portfólióval jelentkezik oktatójánál, és közösen megbeszéli a hallgató professzionális fejlődését, mely vizsga ugyan, de nem szigorúan vizsga hangulatú, hanem közvetlen hangvétellű, szakmai beszélgetés jellegű, mely a munkaközösségekben történő tanácskozás hangulatát idézi.

---

<sup>190</sup> Vö.: Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése; Oktatás-módszertani Kiskönyvtár; Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, 2003, Budapest.

A "hangosan gondolkodás", a "támogatott felidézés" és a "narratív módszerek"; a "fogalmi térkép", a "szereprepertoár-rács" és a "metaforakutatás" ma már mindazon területek vizsgálatának metodológiai eszköztárába beletartozik, amelyekben a gyakorlati tevékenység és az elméleti gondolkodás egymást átszöve jelenik meg. E módszerek lehetőséget nyújtanak a megfigyelt tevékenység mögötti nézetek, vélemények feltárására, valamint a gyakorlati cselekvéssel fennálló kapcsolataik elemzésére.

A kurzus sikeres és hatékony irányításához illetve a gyakorló tanítások elemzéséhez feltétlenül szükséges az elméleti háttér biztos ismerete. Mind a kurzus, mind a gyakorló tanítások célja, a gondolkodó, az eseményekre reflektáló, elemző pedagógus képzése, aki nem csak technikai készségek alkalmazója, aki nem csupán rutin tevékenységekre képes, hanem önálló pedagógiai döntéseket tud hozni. Nyilvánvaló, hogy a pedagógusnak szüksége van bizonyos rutinok megszerzésére is, azonban a módszertani képzés legnagyobb veszélye lehet, ha bizonyos sémák, úgynevezett algoritmusok tanítására szorítkozik. Ehhez hasonló szűklátókörűséget mutat az, ha a szakvezető a gyakorló tanítás egyes mozzanatait kategorikus jó vagy rossz minősítéssel illeti. A módszertani szűklátókörűség teljes mértékig gátja a reflektív szemlélet kialakulásának. A reflektív pedagógus nagymértékben különbözik a szolgai módon feladatot végrehajtó társától, képes az osztályában felmerülő problémákat önállóan megoldani, képes önmagát kritikusan szemlélni, tud alkalmazkodni intézménye és kulturális közege sajátosságaihoz, saját szakmai fejlődésére valamint iskolája fejlesztésére is van koncepciója. A reflektív tevékenység legfontosabb jellemzője, hogy a cselekvést megelőzi az okok és következmények alapos átgondolása.

A reflektív beszélgetésnek és a portfóliónak egyik pozitívuma, hogy a beszélgetőpartnerek segítségével egy állandó kontroll, illetve önkontroll alatt áll a hallgató, melyben maga a közösség szemléletformáló ereje fontos, ahol a csoportos interakciónak, az egymástól való tanulásnak van a legnagyobb jelentősége. Így elérhető az, hogy a hallgatók tapasztalatai, sikerélményei, kudarcai azonnal megvitatásra kerülnek, és a gyakorlatból leszűrt értékek, eredmények közvetlenül és gyorsan beépülhetnek a pedagógusjelöltek gyakorlatába, és párhuzamosan hozzájárulnak a gyakorlati képzés ismeretanyagának bővüléséhez. A csoportfoglalkozások nagyban hozzájárulnak a megfelelő önbizalom kialakulásához, az önértékelés megerősödéséhez és a kritikai szemlélet kialakulásához. Munka közben – amelyet egyébként nem munkának érzékelnek a hallgatók – valójában a résztvevő pedagógusjelöltek professzionális fejlődésének éppen aktuális állapotára derül fény, így mindenki önmaga tudja kijelölni a számára optimális fejlődés érdekében az éppen legfontosabb tennivalókat, melyek a csoportbeszélgetések, illetve az egyéni reflexió során rajzolódnak ki. A hallgató

nyomatékosan érzékeli azt, hogy szaktárgyi tudása csak egy része hivatásának, illetve azt, hogy professzionális fejlődéséért saját magának kell megküzdenie. A reflektív gondolkodás fejlesztése, a reflektív beszélgetésekben való részvétel tehát a szakmai identitástudat és a professzionális önismeret kialakulását segíti, növeli a résztvevők társas hatékonyságát. A legtöbb pedagógus számára saját munkájával, lezajlott óráival való szembesülés feszültségekkel jár. Ennek leküzdésére, megelőzésére kiválóan alkalmasak a fenti módszerek, a reflektivitás fejlesztése és a portfólió, a képzés során való begyakorlás által.

A módszer inspiráló az oktató számára is, mert teljesen újfajta hallgató-oktató kapcsolatot hoz létre, rengeteg hasznos gyakorlati információra derül fény, mely beépíthető az elméleti oktatásba, és jobban rálát az oktató a hallgató professzionális gondolkodására, így ezt a gondolatmenetet követve hatékonyabban tud segíteni. A módszer bevezetésének legfontosabb feltétele, hogy a csoportokat irányító oktató szükségesnek érezze a módszertani megújulást, elkötelezettnek érezze magát a pedagógusképzés iránt, és tudjon lemondani hagyományos ismeretközvetítő oktatói szerepéről. Fogadja el, hogy tanítványai önállóan is képesek saját fejlődésüket irányítani, hogy tanítványaitól maga is tanulhat.



## **XV. Konstruktivista és projektivista tanítási – tanulási szemlélet lehetősége a pedagógusképzésben**

Nahalka István szerint „a tanítási módszerek oktatásának problémája feltétlenül beágyazandó egy átfogóbb kérdéskörbe, ez a tanárképzés lényegének, alapvető paradigmájának megragadása. E paradigmával kapcsolatban e helyütt két főbb elképzelést emelünk ki, az egyiket objektivista, a másikat konstruktivista megközelítésként értelmezzük.”<sup>191</sup>

**XV. 1. A tanárképzés objektivista modelljében** az történik, hogy a pedagógusjelölt elsajátít, átvesz egy vagy több elméleti orientációt, a gyakorlati megvalósítás rendszereit, ennek következményeként felépül benne (külső hatásra) egy pedagógiai kultúra. E modellben a tanárképzés döntő kérdései, hogy:

- mi ennek a kultúrának (elméleteknek, technikák rendszereinek) a tartalma
- és hogyan történik az átadása.

Az objektivizmus lényege<sup>192</sup>, hogy: a tudás állandó, mert a dolgok fontos tulajdonságai megismerhetők és viszonylag állandóak. Az objektivizmus metafizikai következtetése az, hogy a világ létezik, szerkezete van és ez a szerkezet modellezhető a megismerő által. Az objektivizmus azt tartja, hogy az értelem célja a tükör tartása, hogy a valóság és annak szerkezete a gondolkodás által elemezhető és feltárható legyen. Ezeket a gondolkodási folyamatokat a megismerőn kívülinek és a valóság által meghatározottnak tartották.

A Nahalka István által preferált konstruktivista modellben, a pedagógiai kultúrát nem kapja a hallgató, hanem saját maga konstruálja meg egy aktív építkezésként értelmezhető folyamatban. A hallgató már birtokol egy tudásrendszert akkor, amikor a képzés keretében elkezd a pedagógiával való

---

<sup>191</sup> Nahalka István: A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. Új Pedagógiai Szemle, 2003. év 3. szám

<sup>192</sup> Duffy, Thomas M.–Jonassen, David H. (eds.) (1992): Constructivism and the Technology of Instruction. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers; Hillsdale, New Jersey; Hove and London.

ismerkedést, vagyis ez a modell nem arról szól, hogy miképpen kell kiépíteni a hallgatóban a pedagógiai kultúrát, hanem arról, hogy miképpen változik meg, milyen folyamatban képzelhető el az átalakulása.

„A gyakorlatnak nemcsak hogy szüksége van a jó elméletre, hanem az is igaz, hogy nincs is semmiféle gyakorlat valamilyen elmélet, előrejelzés, modellek működtetése nélkül.” mondja ki Nahalka István *Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron*<sup>193</sup> című cikkében a konstruktivista megközelítés alap gondolatát. Fontos megvizsgálni, hogy a kérdéskör mai kutatói milyen definíciót fűznek az elmülethez, mint koncepcióhoz. A pedagógiai szakirodalom ezeket az elképzeléseket már hosszabb ideje tüzetes vizsgálatok tárgyaként kezeli.

Alapvetően az alábbi megközelítési módok, és terminusok a legelterjedtebbek<sup>194</sup>:

- **alternatív fogalom** (alternative conception) - Ez az az elnevezés, amely a leginkább illeszkedik a konstruktivizmus állításaihoz. A tudás megszerzését a tanuló aktív tevékenységeként értelmezi, lehetőséget hagy ugyanazon információ következtében egymástól eltérő világképek, fogalmak kialakításának. Legismertebb kutatói: Osborn, Wittrock, Hewson, Clement.
- **gyermektudomány** (children's science) – „A gyermekek azon ismeretei a világról, amelyeket az iskolai tanulmányok előtt megszereztek. A gyermeki tudomány tükrözi a gyermekek tapasztalatait, aktuális tudását, fogalmi készletét. A gyermeki tudomány mellett megkülönböztetünk még
- **tudós tudományt** (scientist's science) és
- **tantervi tudományt** (curricular science) is. (Osborn, Bell és Gilbert, 1983)<sup>195</sup>

A modern tanuláselméletek a pedagógiai célban nem emléknymok kialakítását, hanem a gondolkodás mélyrétegeinek strukturálását jelölik meg.

---

<sup>193</sup> Nahalka, István: *Konstruktív pedagógia egy új paradigma a láthatáron* I. II. III. Iskolakultúra 1997/2.,3.,4.

<sup>194</sup> Korom, Erzsébet: *Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor* Magyar Pedagógia 1997. évf. 1. szám

<sup>195</sup> Kiss Csilla: *A konstruktivista tanuláselmélet bemutatása a mechanika példáján keresztül* ELTE, TTK Fizikai Intézet (kézirat)

A kognitív pszichológia megismerésről állított törvényszerűségeivel párhuzamos a konstruktivista tanulásfelfogás. A tanulás nem más, mint a belső világ folyamatos építése, strukturálása. Az előzetes tudás szerepe kiemelt. Ennek használata, az előrejelzés aktusa vezethet el az előzetes koncepciórendszer feladásának, vagy megváltoztatásának szükségességé felismeréséhez, s így a tanulás folyamatához.

„Ezek szerint a tanulás induktív folyamatként való felfogását is revízió alá kell vennünk. Az új ismeret, a „felfedezendő összefüggés” fölött mindig ott van az értelmező kognitív struktúra. A megismerő tudat tehát mindig egy értelmezési keretből álló szűrő működtetésével alakulhat csak. Ez hagyományosan deduktív folyamatértelmezés.”<sup>196</sup>

Az értelmezési keretek alakítása a tanuló felelősége. Csakis a tanuló tevékenysége részeként formálódhat a kognitív rendszer. (Gondoljunk arra, hogy egy előadást „passzívan” követő hallgató is aktív tevékenységet folytat, amennyiben az elhangzottakat mérlegeli, megfontolja. A reformpedagógiák szemléletéhez képest radikális különbséget vehetünk itt is észre. A tanulói szabadság értelmezésének egy merőben új formája ez.) Vagyis a külső körülmények NEM vezérelhetik a tanulási folyamatot.

Nahalka István öt szempont szerint vizsgálja a tanulási formákat<sup>197</sup> A fő kérdések, amelyek alapján a különböző típusok elkülönítését végzi, az alábbiak:

- Van-e ellentmondás az új információ, és az értelmező rendszer között?
- Megkísérli-e a tanuló az új információ értelmezését, feldolgozását?
- Megtörténik-e a tudáselem lehorgonyzása a régi rendszerhez?
- A lehorgonyzás milyen változtatást jelent?
- Lényegi-e a belső értelmező rendszer változása?

*E kérdések alapján különbözteti meg az alábbi típusokat:*

*1. Problémamentes tanulás*

A feldolgozó rendszer és az új információ között nincs ellentmondás, és feldolgozás történt.

*2. Konceptuális váltás*

A felvett információ és az értelmező kognitív struktúra között ellentmondás áll fenn. Az ellentmondás feloldása a kognitív struktúra

---

<sup>196</sup> Kiss Csilla: i.m. uo.

<sup>197</sup> Nahalka: i.m.

drámai, radikális megváltozása. Ez az a tanulási forma, amely a modern pedagógia által meghatározott cél felé vezető út egy lépése. A pedagógusok célja, s egyben lehetősége ezen tanulási forma körülményeinek megteremtése.

A hagyományosan tanulásnak nevezett esetek között számtalanszor találkozunk olyan formákkal, melyek nem érintik a kívánatos tanulási típusok lényegét.

A kognitív pszichológiai kutatásokra alapozva Carey és Spelke<sup>198</sup> a tudásterület-specifikus észlelés alapgondolatából indultak ki.

„A tudás eredeti rendszere nem dönthető meg semmilyen tapasztalat alapú indukcióval, ugyanis csakis a rendszerrel konform objektumok érhetőek el a rendszer számára.”<sup>199</sup> Konceptuális váltás bekövetkezésének lehetséges módjaként vetik fel a meglévő alapelvek fogalomrendszerének fokozatos differenciálódását, a „szülő-fogalmak” elpusztulását. Ezt nevezik tanulásnak. A tantervi rendszert a konceptuális váltások hálójaként értelmezik újjá.

Nem arról kell elsősorban beszélni, hogy milyen oktatási módszereket és azok milyen gyakorlati alkalmazását kell megtanítani a hallgatóknak, hanem arról, hogyan alakul ki az a gondolkodásmód, az a tudományos elemekből építkező pedagógiai nézetrendszer, amely mintegy vonzza a módszerekkel való aktív megismerkedést s azok alkalmazását. A módszereket nem lehet megtanítani, ha nem formálunk meg számukra megfelelő, beágyazó elméleti háttérrel. Mindenki a pedagógiai gondolkodásmódjának, hiteinek, elméleteinek megfelelő módszereket alkalmazza. A módszeralkalmazás kritikus kérdése a képzés szempontjából, hogy milyen elméleti háttérrel választanak majd módszereket a leendő tanárok oktatási tevékenységük során.

**XV. 2. A tanárképzés projekt(oktatási) modelljének a lényege,** Karl Frey<sup>200</sup>, valamint Herbert Gudjons<sup>201</sup> szerint, a tanulóközpontúság és a cselekvésorientáltság, valamint az önálló tanulási forma.

---

<sup>198</sup> Carey, Susan and Spelke, Elisabeth: Domain specific knowledge and conceptual change Cambridge 1994

<sup>199</sup> U.o.

<sup>200</sup> Frey, Karl: Die Projektmethode. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 1982.

<sup>201</sup> Bastian, J. – Gudjons, H.: Das Projektbuch. Hamburg. 1986.

Legelső lépés a projektteamek, a projektcsoporthoz és a projektvezetés kialakulása.

Hans Berner<sup>202</sup> véleménye szerint: „Itt az ideje, hogy tudatosítsuk magunkban saját személyes didaktikai és metodikai szemléletünket.”

A szerző könyvében áttekinteni az alapvető didaktikai modelleket és oktatási koncepciókat; érintve az összefüggéseket és fejlődési irányokat.

Berner bemutat egy olyan "objektív didaktikát", mely (a teoretikus-rendszeres és a tanulásbiográfiai értelmezések összekapcsolásával) segít megérteni a "szubjektív didaktika" nézőpontját; a didaktikai modellek és oktatáskoncepciók megismertetésével olyan elméleti háttérrel nyújt, amivel tervezhetővé, megvalósíthatóvá és reflektálhatóvá válik a pedagógiai valóság.

A differenciáló pedagógia elsősorban a kompetenciák növelésében látja a hatékony tanulás-szervezés titkát, s ezzel a klasszikus (zárt) didaktikai háromszöget kinyitva arra törekszik, hogy a minimum négy pólusú iskolai tanulási környezetben tágítsa a kompetenciák (feltérképezhető) határait. E nyitott pedagógiai gondolkodásmódban nincs kitüntetett helye sem az enkulturáció-szocializáció dimenziójának, sem pedig az identifikáció-individualizáció tengelyének, ám az ezekből konstruálható „navigációsiránytű” hasznos eszköze lehet a különböző értelmi világok feltérképezésének.<sup>203</sup>

A differenciáló pedagógia kétségtelenül nagyobb visszhangra talál egy anómiamentes, organikusan fejlődő társadalomban, ahol a szabad döntéseket és az ezzel együtt járó felelősségvállalást az iskolai környezetben is transzparenssé és tanulhatóvá igyekszünk tenni. E pedagógia sikerét leginkább azon mérhetjük le, ha sikerül egy olyan tanulási környezetben szimulálni a társadalmi együttélést, ahol az iskolások saját maguk tapasztalhatják ki/meg, hogyan tudják befolyásolni cselekvőképességüket. A siker záloga az, hogy se az új iránt érzett öröm aktivációs szintjének változásairól, se pedig a biztonságot nyújtó komfortérzet állandó aktivációs szintjéről ne kelljen végleg lemondaniuk az iskolásoknak.

---

<sup>202</sup> Berner, Hans: Az oktatás kompetenciái: Bevezetés az oktatásközpontú tervezés és a reflektív oktatás elméleti alapjaiba, fordította: Perjés István, Budapest. Aula, 2004

<sup>203</sup> Berner, Hans: Didaktische Kompetenz. Verlag Paul Haupt, Bern-Stuttgart-Wien, 1999. 94. p.

A differenciáló pedagógia ugyan a bizonytalanság pedagógiája, de csak akkor válhat egyben az örömteli iskola pedagógiájává, ha az eszméken túl a mindennapi tanulásszervezési szokásainkat is felül tudjuk bírálni. Báthory Zoltán erre hívja fel a figyelmet, mikor differenciális tanításméletében külön is megjegyzi, hogy „... a tanulásszervezés jelenleg uralkodó gyakorlatában s nem a tanuló embereken látjuk az örömtelen és sikertelen iskolai tanulás okait”<sup>204</sup>.

Nem vitás, hogy a differenciáló pedagógia az iskola „hivatásos legitimátorait” talán az egyik legnagyobb próba elé állítja, s ez nem más, mint a tanulói szabadság kiterjesztése és az ezzel együtt járó tanári önkorlátozás gyakorlása. Ehhez nem elég a jelen tudása, s talán még a jobb jövőbe vetett hit is kevés. Alighanem Feyerabendnek lehet igaza: „az élet ugyancsak több annál, hogysem bármely konkrét hit, filozófia, nézőpont, életforma vagy akármilyen magába foglalhatná, s ezért sosem szabad arra nevelni az embert, hogy éjjel nappal bizonyos eszmék koporsójában aludjon...”<sup>205</sup>

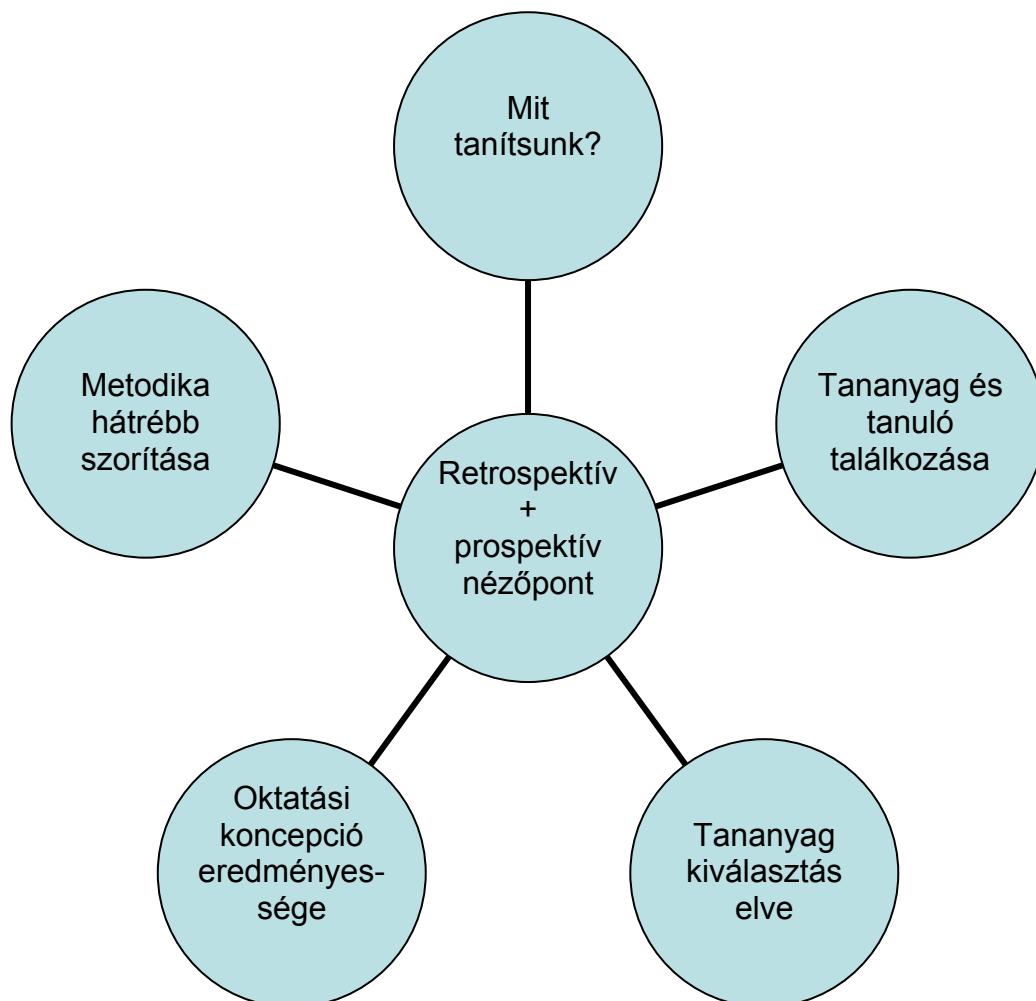
Berner felhívja a figyelmet a projekt munka résztvevőinek folyamatszabályozó kompetenciájára. Véleménye szerint a projektek során tapasztalt nehézségek a szakmai, a módszertani és a szociális kompetencia területein jelentkeznek. Fontos, hogy hogyan valósítjuk meg egy projektben a folyamatos fejlesztést. Berner a projektformában történő tananyag-közvetítés feltételeként fontosnak tartja a projektoktatásra irányuló tanárképzést és tanártovábbképzést. Példaként bemutatja a zürichi egyetemen folyó tanárképzés neveléstudományi projektjét, amely alkalmas arra, hogy a retrospektív és a prospektív nézőpontokat összekösse egymással. Felmerülnek korunk izgalmas pedagógiai kérdései:

1. Mit tanítsunk? Milyen tananyagot válasszunk?
2. Hogyan jön létre a találkozás ember és tananyag között?
3. Melyik oktatási koncepció sikeresebb?
4. Nem volna jó újfent kikiáltani a metodika elsőbbségét?

---

<sup>204</sup> Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlatja. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest. 2000. 208. p.

<sup>205</sup> Feyerabend, Paul: Három dialógus a tudásról. Osiris Kiadó, Budapest. 1999. 77. p.



A zürichi egyetemen folyó tanárképzés, neveléstudományi projektje

Fenti kérdésekre válaszolva fontos tudni, hogy nem szabad egy egylényegű didaktikai látásmód igazoltnak látni; a tágabb didaktikai értelmezés helyet ad a kreativitásnak, az önállóságnak és az eredetiségnek. Középpontban álljon a személyes, konstruktív, elméletileg megalapozott didaktikai teljesítmény.

E felfogásmód kulcsszavai tehát: elméleti megalapozottság, didaktika, személyesség és konstrukció. Ahhoz, hogy személyes, kreatív didaktikai teljesítmények szülessenek, elsősorban az elmélet és gyakorlat közötti

szakadék eltüntetésére, illetve a szakmai tudás erősödésére van szükség. Fontos, hogy a pedagógus pályakezdő szakasza a professzionális önértelmezés megerősödésének kiemelten fontos fázisa. A pedagógusnak képesnek kell lennie az élet ellentmondásos és előre nem látható eseményeinek kezelésére, a szabadság, a különbözőség és a tolerancia jegyében. A pályakezdő pedagógusnak magának kell megalkotni saját didaktikai-metodikai konstrukcióját.

Társadalmi kulcskompetenciák: identitáskompetencia – technológiai kompetencia – az igazságosság kompetenciája – ökológiai kompetencia – történelmi kompetencia. Ezek orientációs pontokként funkcionálnak a folyamatban: ugyanis nehéz tanulási célokká transzformálni őket.

Hans Berner szerint a didaktikai elmélet és gyakorlat közötti árok betemetése tehát csak didaktikai kompetenciákkal lehetséges:

1. a személyes és kreatív didaktikai teljesítménnyel;
2. új professzionális pedagógiai önértelmezéssel (széles látókörű pedagógiai identitással);
3. a pedagógiai fejlődés tényezőinek összeadódásával (szakmai közösségek alakításával).

Fentiekből egyenesen következik, hogy csak a morálisan felelős didaktika válthatja be a „modern pedagógiát” a jövőben, melyet a plurális gondolkodás, a személyes felelőséggel vállalt egyéni teljesítmény és a párbeszédképesség jellemez, megalapozva a reflexív didaktika alapjait.



### **XV. 3. A tanárképzés új célrendszere**

A fentiek értelmében, tehát nem átadásról, közvetítésről, hanem változásról kell beszélnünk. A hallgató már birtokol egy elméletet, elméletrendszert, s ebben kell(ene) elérni valamilyen, később még pontosabban leírandó változásokat. Milyen megközelítései lehetnek a változásnak? Nahalka István nyomán<sup>206</sup> igyekszem elkülöníteni négyféle, a gyakorlatban létező megfontolást.

1. Ne változtassunk radikálisan. Az eddigi képzési tartalom és eljárásrendszer megfelelő, csak következetesen kell oktatni.
2. A meglévő képzési tartalom megfelelő, de másképpen, sokkal intenzívebb eszközökkel, a hallgató tevéleges részvételével, cselekvésre alapozottan kell megvalósítani. A „mit tanítunk” legyen összhangban a „hogyan tanítunk”-kal.
3. Az eddigi képzési tartalom teljes átalakításra szorul. Elsősorban a konstruktivista pedagógia tanítására kell alapozni a tanárképzést, a hallgatóknak a konstruktivista pedagógiát kell elsajátítaniuk.
4. A hallgatók számára biztosítani kell, hogy megismerjék saját álláspontjuk, elképzeléseik, hiteik, elméleteik lényegét, ezeket összevehetessék a tradicionális vagy újabb elméletekkel, amelyeket a pedagógia kidolgozott, biztosítani kell a választás lehetőségét, a saját, kiforrott elképzelések konstrukcióját. Nem cél, hogy a hallgatók konstruktivistává váljanak, de cél, hogy tudatosan és következetesen tudjanak dönteni a többféle lehetőség közül, illetve megszerezzék azt a tudást, amely különböző elképzelések megfelelő kontextusban történő alkalmazásához szükséges. Ez utóbbit nevezik fogalmi váltásnak.

Az első három elképzelés a hogyan oktassunk kérdésében objektivista. A harmadikban ugyan megjelenik a konstruktivizmus, de csak mint a képzés tartalma, miközben az oktatás mikéntjével kapcsolatban megmarad az objektivista megközelítések körében. A mit tanítsunk kérdésre az első két megoldás a meglévő pedagógiai kánont javasolja válaszként, a harmadik a

---

<sup>206</sup> Nahalka István: A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre Új Pedagógiai Szemle 2003. 3. szám

konstruktivista pedagógiát, a negyedik azonban a pedagógiákat, így többes számban. A negyedik elképzelés tehát nem kívánja a konstruktivista pedagógiát egyedül üdvözítő, kizárólagos tartalomként megjeleníteni. A tartalom alávett a célnak, annak, hogy a hallgató szuverén döntést hozhasson saját orientációjáról, elkötelezettségeiről. A fogalmi váltás korszerű koncepcióiban nem arra van szükség, hogy egy új elképzelés, egy új elmélet felülírja, helyettesítse a régit, hanem arra, hogy

- a tudásrendszer új megközelítésekkel, új elméletekkel gazdagodjék;
- a meglévő koncepciók lehetőleg minél világosabban elhatárolódjanak egymástól;
- a tanuló ember igyekezzék a leghatározottabban kijelölni az alkalmazási területeket.

A tanárképzésben – a negyedik elképzelésnek megfelelően – az így felfogott fogalmi váltásokra lenne szükség, s ennek kell megteremteni a feltételeit.

Felmerül a kérdés, hogy milyen tudásterületeken, vagyis milyen részletek tekintetében kell elérni fogalmi váltást. A teljesség igénye nélkül, néhány, elsősorban a tanítással kapcsolatos, illetve a módszereket érintő kérdéskörre azonban szeretném felhívni a figyelmet. Ellentétpárokból igyekszem leírni ezeket a tartalmakat. Az ellentétpárok első tagjai minden esetben a hallgatók kezdetben meglévő tudását nagy valószínűséggel jellemző koncepciók, a második elemek minden esetben azok, amelyekkel gazdagítani kellene a pedagógiai elképzelések rendszerét. Az általam most és itt hangsúlyozni kívánt ellentétpárok a következők:

<b>Kezdeti tudás</b>	<b>A gazdagított pedagógiai elképzelések</b>
<p>A gyermek rögzített képességének, e képesség behatároló szerepének elfogadása.</p>	<p>Az alkalmazható tudás. Potenciálisan Korlátlan fejleszthetőségébe vetett hit.</p>
<p>A tanulás eredményességének belső feltételrendszere tekintetében a külső tényezők teljes hatástalanságának felfogása, a külső hatások érvényesülésének jelentős redukciója, a gyermekfelelősségének korlátlan megnövelése.</p>	<p>A szociális közeg mély személyiségfejlesztő hatásrendszerébe vetett hit, a pedagógia felelősségének mindenek elé helyezése.</p>
<p>Vezérlő, vagy jó esetben szabályozópedagógusi szerep. Tankönyvcentrikus („letanító”) oktatás.</p>	<p>Szakértői, segítői pedagógusi szerep. Programcentrikus, fejlesztéscentrikus oktatás.</p>
<p>Memorizálást és algoritmusalkalmazást preferáló oktatás.</p>	<p>Problémamegoldást, értelmezést, megértést preferáló oktatás.</p>
<p>Individuális, de nem differenciált célokkal, eszközökkel (frontális munkával) való elérése.</p>	<p>Differenciált, individuális és közösségi célok differenciáló közösségi eszközökkel (kooperatív tanulással) való elérése.</p>
<p>A teljesítmények külső értékelőjének tanári szerepe.</p>	<p>A tudás adaptivitásának önértékelés keretében való értékelését elősegítő szerep.</p>
<p>A tudományok – köztük a pedagógia, pszichológia – empirista, pozitivistá szemléletmódja.</p>	<p>A tudományos, benne a pedagógiai vállalkozás elmélet általi irányítottságára építő, modern tudományelméleti elképzelés.</p>

A pedagógiai fejlődésben, az innovációban a technikák, a „trükkök”, valamint a szaktárgyi tudás-mindenhatóságába vetett hit.	Az innovációban a színvonalas elméleti tudás, a konceptuális elemzés és a pedagógiai, pszichológiai tudásértékének felismerése. <sup>207</sup>
--	--

Fel kell kínálnunk a különböző megközelítéseket, s azzal kell biztosítanunk a valódi választás lehetőségét, hogy a körülmények megengedte mértékig maximálisan elősegítsük ezen elképzelések kidolgozását, világos elkülönítését és adaptivitásuk lemérését. Tehát nem az a feladat, hogy a hagyományos pedagógiai kultúra elemeit rossznak, felváltandónak és a korszerűnek mondott pedagógiai kultúrát egyedül követendőnek állítsuk be.

A fenti táblázat tartalmát érdemes összevetni, egy másik aspektusból készítettrel. Itt a hagyományos és az újszerű tartalmakat vizsgáljuk hat szempontból: tanár, tanuló, tartalom, értékelés, tanulási környezet és didaktika.<sup>208</sup>

	<b>Hagyományos</b>	<b>Újszerű</b>
<b>Tanár</b>	Bíró, beszélő, szakértő	Edző, vezető, szakértő, tanuló
<b>Tanuló</b>	Passzív hallgató, reprodukáló	Aktív cselekvő, konstruáló
<b>Tartalom</b>	Tantárgyakra bontott, elvont, átfogó	Integrált, több tudományterületet átfogó, autentikus
<b>Értékelés</b>	Szelektáló, összegző	Diagnosztizáló, formáló
<b>Tanulási környezet</b>	Nagyléptékű, kevés az interakció, kevés információforrás van, sok az utasítás	Sok interakció
<b>Didaktika</b>	Didaktika háromszög: tanár – diák - tananyag	Didaktikai sokszög: tanár – diaktárs – feladat – média tudományterületek

<sup>207</sup> Nahalka I.m.

<sup>208</sup> Vö.: Csapó Benő: Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992. 7-9. p.

Annak illusztrálására, hogy a bemutatott táblázat - tartalmak nem képesek differenciált módon leírni a megkonstruálandó pedagógiai elképzeléseket, álljon itt egy más szempontból is fontos példa. Magyarországon ma a tanárképzésben is közvetített pedagógiai tartalomban megkérdőjelezhetetlen szerepet játszik a gyermekközpontúság elve<sup>209</sup>. Ez az elv áthatja a fenti ellentétpárok jobb oldalán megjelenő követelményeket, elveket. Vagyis bátran mondhatnám azt, hogy amit ma a hazai felsőfokú pedagógusképző intézményekben a didaktika jellegű tantárgyak keretében a gyermekközpontúsággal összefüggésben tanítanak, az jól megfelel annak, amit a jobb oldalon álló értékek fejeznek ki. Ez az állítás azonban csak részben állja meg a helyét. Már az is elgondolkodtató, hogy a hazai didaktikai kánonban egyáltalán nincs stabil helyük olyan fogalmaknak, illetve meg gondolásoknak, mint

- a tudásrendszer fejlesztésének előtérbe állítása,
- a képességfejlesztés alapvető céljának problematikusként való értelmezése,
- a pedagógus irányító szerepének feladása,
- a tudás adaptívitásának megjelenítése az értékelés legfőbb tárgyaként,
- az induktív-empirista, pozitivistá tudomány szemlélet feladása.

A fentebb leírt felsorolás nem tükrözi, hogy a korszerűbbnek tartott elképzelések differenciáltabban is megközelíthetők. Jó példa erre a „gyermekközpontúság”. Megállapításunk szerint, gyermekközpontúság, csak szólam marad a modernebb pedagógiai köz- és szakmai elgondolásokban, hisz a tudás objektív átadásába vetett hit változatlan maradt. Ilyen körülmények között a gyermekközpontúság csak gyermekszeretetet jelent, de a tanítási - tanulási folyamatok valódi önállóságáról nincs szó. Csak egyes modernnek mondott (ÉKP, konstruktív pedagógia, projekt pedagógia, alternatív pedagógiák) tanítás- és tanulásszemlélet jutott el oda, hogy a tanulási folyamatokban a gyermeki szuverenitást valóban szuverenitásként értelmezi, s a tanítási - tanulási folyamatok feltételeinek biztosításaként értelmezi.

---

<sup>209</sup> Vö.: Nanszákne Dr. Cserfalvi Ilona: Szív és ész. Elhangzott előadás a VII. Tantárgymódszertani konferencián (BBTE, Tanártovábbképző, Kolozsvár, 2005. július 30.)

#### ***XV.4. A változásról***

A fogalmi váltások feltételeinek sokféle leírása létezik<sup>210</sup>, azonban ezek döntő többsége lényegében azonos mondanivalóval rendelkezik. Sematizálva a folyamatot, a következő elemeit írhatjuk le.

- A tanuló embernek korábbi ismeretei alapján vagy éppen a szóban forgó fogalmi váltással összefüggésben meg kell tanulnia, el kell fogadnia, hogy a problémáknak általában többféle megközelítése lehetséges, ezek közül logikai alapon általában nem lehet kiválasztani a megfelelőt. Kell tehát egy alapvető nyitottság a konceptuális rendszerek iránt, el kell fogadni, hogy általában nincs egyetlen helyes válasz a kérdéseinkre. A választhatóság tehát, a “lehetséges változatokat” jelenti, ahol nem csak a klasszikus néhány út, hanem számos felkínált lehetőség közül lehet választani, nem a más tanítását, hanem a másként való tanítást jelenti. Ennek megfelelően nincsen egyedül üdvözítő módszer, a különböző irányzatokból kell a pedagógusoknak kiválogatniuk a saját egyéniségüknek megfelelőeket, melyek segítségével hitelesen tudják végezni vállalt feladatukat: az oktatást.
- Kell, hogy kialakuljon egy részleges elégedetlenség a meglévő, eddig vallott elképzelésekkel kapcsolatban. Vagyis szükségünk van a motivációnak arra az elemére, amely új, alternatív megoldásokra sarkall bennünket. Az elégedetlenség adódhat a meglévő elképzelések hatékonyságával kapcsolatban a tapasztalatok által szolgáltatott ellentmondásokból, elégtelenségből, a problémák nem megfelelő színvonalú megoldásából, de adódhat intellektuális, kognitív feszültségből, vagyis a meglévő fogalmi rendszer gondolatilag nem kielégítő, nyugtalanító voltából is.
- Az új elképzeléseknek „tudniuk kell” magyarázni, előre jelezni mindazt, amit a régiek tudtak. Egy új konceptuális rendszer fejlődése során ez a feltétel általában nem teljesül, csak mintegy ígéretként. A tanuló

---

<sup>210</sup> Carey, S.: *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, 1985, MIT Press. Valamint: Karmiloff-Smith, A.: *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, 1992, MIT Press.

embernek meg kell szinte sejtene, hogy az új elképzelések legalább olyan jók lesznek, mint a régiek.

- Az új elképzeléseknek tudniuk kell választ adni olyan kérdésekre, amelyekre a régiekkel nem sikerült megnyugtató választ találni, bizonyos esetekben tehát az új konceptuális rendszernek jobbnak, hatékonyabbnak, adaptívabbnak kell mutatkoznia a réginél. Ennek a feltételnek viszont a folyamat legelején rendelkezésre kell állnia, mert különben a fogalmi váltás alapvető motivációja nem jön létre. Az új elképzelésnek, tapasztalatnak olyan súlyúnak kell lenni, hogy az gyökeresen megváltoztassa a korábbi vélekedést, elképzelést, akkor konceptuális váltás következik be, gyökeresen új konstrukciót alakul ki.
- Az új elképzeléseknek gyümölcsözőnek, ígéretesnek kell látszaniuk új problémák felvetése és megoldása kapcsán.
- Az új elképzelésnek egyszerűbbnek kell lennie, mint amilyen a régi volt. Ez a feltétel sem jön létre automatikusan, nem is mindig teljesül, gyakran csak a fogalmi váltás lezajlása, az új koncepció teljes elfogadása után látható az elegancia, az egyszerűség.
- A feltételek súlyosak, és szinte soha nem teljesülnek a fogalmi váltások során automatikusan. Thomas Kuhn<sup>211</sup> a tudományban lezajló ilyen jellegű változásokat tudományos forradalomnak nevezte, és világos bizonyítékokkal szolgált arra, hogy még a tudományos folyamatokra is általában igaz, hogy ezek a feltételek a forradalmi átalakulások során sincsenek mind jelen. A pedagógiai folyamatban is csak törekedhetünk e feltételek megteremtésére. A tanárképzés során olyan oktatási folyamatban kell gondolkodnunk, amely tartalmaz meghatározó elemeket az itt felsorolt követelményekkel kapcsolatban, még ha tudjuk is, hogy maradéktalanul és maximális mértékben általában nem tudjuk érvényesíteni e követelményeket.

---

<sup>211</sup> Kuhn, T.: A tudományos forradalmak szerkezete. Budapest, 1984, Gondolat Kiadó.

Az egyetemi, főiskolai képzés egészének kell képviselnie azt a szemléletmódot, hogy a problémák megközelítései sokfélék lehetnek, s ezekkel érdemes megismerkedni. A tanárjelöltekben a szakmai tantárgyak elsajátítása során is meg kell, hogy erősödjék az elképzelés, hogy az emberi megismerés alternatív konceptuális rendszerek kidolgozásán, azok adaptivitásának állandó társadalmi értékelésén keresztül halad előre. Az egyetemi, főiskolai képzésnek a modern tudományelméletek fogalmi alapjaira kell(ene) épülniük, vagy legalábbis a tudományos folyamatok értelmezésének egyik lehetséges változataként ezt is fel kell ajánlani a hallgatók számára.

A pedagógia oktatása során is állandóan azt kell érzékeltetnünk a hallgatókkal, hogy a pedagógiai gyakorlattal kapcsolatba került tudományok törvényszerűségei nem egymást kizáró, egymást helyettesítő módon lettek a tudományos fejlődés részei, nem az a dolgunk, hogy kiválasszuk az egyedül üdvözítőt e tudományok története során megkonstruált fogalmi rendszerek közül, hanem az adaptivitási körök önmagunkban való elrendezése és az adaptív alkalmazás.

Ha bemutatjuk hallgatóinknak az oktatás során, hogy a pedagógia különböző elméleti rendszerei milyen sikerességgel és milyen kudarcokkal voltak képesek kezelni a gyakorlat problémáit, akkor erősíthetjük bennük azt az alapvető elképzelést, hogy a tudományos paradigmák egymás mellett, bár természetesen egymással állandóan konkurálva léteznek. Ugyanakkor ez a szemlélet igényli azt is, hogy ne a pozitivista tudományelmélet szemüvegén keresztül nézzünk a tudományokra. Ha valaki a tudományok feladataként a valóság objektív tükrözését várja el, akkor számára a tudományos felismerések kumulálódása, egymásra rétegződése, az esetleges, de azért ritkán előforduló hibák kritikus gondolkodás segítségével való kiküszöbölése lesz a tudományos működés.

A pedagógusképzés nem tudományos vállalkozás, hanem merőben gyakorlati. A gyakorlatnak döntenie kell a különböző megközelítések között, amikor saját magát koncipiálja, megszervezi, értékeli. Ekkor már a különböző megközelítések adaptivitása lesz a fő kérdés, s ez egyfajta felelősséget is jelent. Azt gondoljuk, hogy a mai Magyarországon a tanárképzésben is az a



hozzállás lenne az adaptív, amely a korszerű tudományelméletek sajátja, amelyek szerint a tudományban kibékíthetetlen, egymással össze nem mérhető paradigmák szerint zajlik a kutatási eredmények megtalálása. A XX. század ötvenes éveitől kezdődően rohamosan fejlődő új tudományelméleti koncepciók szakítottak a pozitivizmus, a neopozitivizmus meggondolásaival, s megformálták az elméletvezérelt tudományos kutatás képét, amelyben a tudomány nem a valóság objektív, hű mása, hanem minél ellentmondásmentesebb modellek építése és azok adaptivitásának folyamatos ellenőrzése empirikus kutatásokkal. Ha tehát olyan pedagógiaképet akarunk kialakítani a hallgatókban, amely tudományosan egyenrangúként kezelt paradigmákban láttatja a tudományt, s a gyakorlat kötelességévé teszi az adaptivitási felségterületek kidolgozását és a döntést a paradigmák között, akkor ez a feladat szinte vonzza vagy még inkább elkerülhetetlenné teszi egy korszerű, nem pozitivistá tudományelméleti álláspont képviselőjét.

Milyen meggondolásokra támaszkodhatunk a tanárképzésben a meglévő elképzelések kritikájával kapcsolatban? Fordítsuk figyelmünket elsősorban a módszerek felé. Először is: nem a módszereket kell kritika alá venni. A módszerek paradigmafüggetlenek, a pedagógiai elméleti rendszereknek nincs saját módszertani repertoárjuk. Teljesen egyetértek Nahalka Istvánnal, aki vallja, hogy minden módszer alkalmazható bármilyen pedagógiai elméleti keretek között, csak az alkalmazás mikéntje, beágyazottsága, a kijelölt célok, a korlátok, a hangsúlyok lesznek mások, akár olyannyira, hogy már szinte nem is ugyanarról a módszerről van szó. A konstruktivista pedagógia radikálisan képviseli ezt az elvet, mert mindenevőként minden korábban kidolgozott tanítási módszert alkalmazhatónak tart, ez alól még a látszólag csakis ismeretátadásra alkalmas módszerek (előadás, magyarázat, kérdve kifejtés stb.) sem kivételek. A különbségek a módszerek alkalmazásának mikéntjében, elveiben jelennek meg.

Az egyik kritikus pont az időtényező fontossága. Az aktív tanulási idő központi tényező. Carroll feltételezése szerint a sikeres tanulás, a tanulásra fordított idő és a tanuláshoz szükséges idő hányadosával fejezhető ki. Ha a tanulásra fordított idő eléri a szükséges időt, akkor a tanulás sikeresnek és gazdaságosnak mondható. Carroll modellje kifejezetten iskolai tanítás és tanulás körülményeire vonatkozik, ahol igen különböző motivációjú és

képességű gyerekek tanulnak együtt. A tanulásra fordított idő külső és belső tényezőktől függ.

A hagyományosabb pedagógiai megfontolások keretében az időt az átadási folyamat szervezi, vagyis az elsajátítás ütemét mindenekelőtt az elsajátítandó tananyag mérete határozza meg.

Ezzel a szemléletmóddal szemben kell kritikussá tennünk a hallgatókat, ha a módszerek alkalmazásának kérdéseit tanulják. A komplexebb, időigényesebb módszerek alkalmazását háttérbe szorító, a tanítási idővel kapcsolatos megfontolások ilyen elvi alapjait kell „megtámadni”. Ugyanis az egész gondolkodásmód mögött az ismeretátadásra alapozott pedagógiai gondolkodásmód megkérdőjelezhetetlensége áll. Ha a tanulási folyamatot a tudás konstrukciójaként értelmeznénk, akkor az itt leírt megfontolások fel sem merülnének. Világos, hogy a tanulási folyamatban csak a megértés, az alkalmazásképes, adaptívnek minősített tudás kialakulása lehet bármiféle időszervezés alapja, s nem az átadandó tananyag. Az ütemet a gyermekek konstrukciós folyamatai szabják meg, ezek szervezéséhez pedig gondosan tervezett módon van szükség a legváltozatosabb módszerekre. Nem a tananyag megtanítása, letanítása, a megfelelő címeknek az osztálynaplóba való ütemes bekerülése szabja meg a folyamatok időbeli kereteit, hanem az a feladat, hogy a gyermekeknek az értelmes tanulás folyamatain kell keresztül menniük.

A módszerek kiválasztását tehát a megértés szükségletei határozzák meg. Hogy ezt a hallgatók a hagyományos eljárások kritikájaként éljék meg, ahhoz szükség van a hagyományos eljárások eredményeinek kritikus vizsgálatára, olyan tapasztalatok szerzésére, amelyekben a problémák lehetőleg minél világosabban látszanak.

A módszerek rendszerint javaslatok. Alkalmazásukkor csak azt kell figyelembe venni, a résztvevők adottságain és elvárásain kívül, hogy mit akarunk elérni. A világosan meghatározott feladatokhoz alkalmas-e az adott módszer. Összhangban van-e a módszer a tevékenység általános céljainak elérésével. Hatékonyan segít-e a fejlődésben/fejlesztésben. Milyen különböző szempontok adódhatnak a módszer használata közben, és mennyire láthatjuk előre ezeket. Megfelel-e a módszer az összetett szempontoknak és azok kapcsolódásainak.

Kritika alá kell venni azt az elképzelést is, hogy vannak „jó módszerek”, amelyeknek alkalmazása automatikusan eredményhez vezet, s vannak „rossz módszerek”, amelyek gátolják a megújulást.

A pedagógusképzésnek világosan be kellene mutatnia, s gyakorlati példákkal is illusztrálnia kellene, hogy a hagyományosnak tartott módszerek is gondos alkalmazás során tehetnek rendkívül jó szolgálatot, s a nagyobb becsben tartott, érdekes módszerek alkalmazása sem eredményez biztos sikert.

Nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy a tanulási-tanítási folyamat középpontjában a tanuló áll. A tanárnak lehetőséget kell adnia a tanulásra és a tanulókat aktív módon kell bevonni a tanítási folyamatba, sikerélményt kell nyújtania nekik. Ugyanakkor a tanárnak folyamatosan figyelnie kell a tanulók reakcióit is annak érdekében, hogy munkája eredményes legyen és folyamatos visszajelzést kell adnia a tanulóknak tudásukról.

### ***XV.5. Az új elképzelések megformálásáról***

A fogalmi váltások feltételeivel kapcsolatban felsoroltak mindegyike arról szól, hogy a hallgatónak el kell sajátítania a másik, az új elképzelést is, s ennek meggyökeresedésével, a gyakorlatba való átvitelével kapcsolatos követelményeket írja le a feltételek rendszere. Az elsajátítás történhet a lehető „legprimitívebb” módon is, egyszerű szövegtanulással, irodalomfeldolgozással, előadások, magyarázatok alkalmazásával. Indokolt azonban a tanárképzés keretében a módszerekkel való ismerkedés módszerét is a módszerek megtanulásának szolgálatába állítani. Ha arra akarjuk megtanítani a hallgatókat, hogy a frontális munka mai túlsúlyával szemben miként érvényesüljenek a kooperatív munkaformák, ha projektek, esettanulmányok, viták, ötletrohamok, s nagyon sok más intenzív módszer alkalmazására szeretnénk őket megtanítani, akkor magunknak is intenzíven kell alkalmaznunk e módszereket. A pedagógiai előadások pusztá léte is ellene hat a modern módszertan elsajátításának. Ezzel nem kérdőjelezem meg az előadások szükségességét általában, mert a megfelelő helyzetben ezekre is szükség lehet, persze a mainál valószínűleg jóval kisebb arányban. Azt nem tartanám jónak, hogy a pedagógia tananyaga egészével, annak elsajátításával kapcsolatban az előadásra kerül a hangsúly, és a szemináriumok, a gyakorlatok

sokkal inkább csak a kiegészítés, az illusztráció, a gyakorlás célját szolgálják. Az alapvető tanulási folyamatoknak kellene intenzívebb módszerek, elsősorban kooperatív technikák alkalmazásának keretei között zajlaniuk. Hogy ebben néha szerepet kell kapnia az előadásnak vagy a magyarázatnak is, az természetes.

A tanulási folyamat szervezésében jó lenne, ha egyre nagyobb szerephez jutnának a hallgatók önálló tudáskonstrukciós folyamatait elősegítő megoldások. Tudom, hogy ez nem lehet kizárólagos, hiszen a felsőoktatásban, a pedagógusképzésben dolgozó oktatók is képviselnek valamilyen pedagógiát, s egyáltalán nem biztos, hogy ez a konstruktivizmus, s még távlatilag sem kell, hogy mindenképpen az legyen. Ugyanakkor azok az oktatók, akik elkötelezték magukat e pedagógiai paradigma mellett, kell, hogy új megoldásokat, a tanulási folyamatok szervezésének új, konstruktivista módozatait alakítsák ki, s ezeket közkinccsé is tegyék. Úgy vélem, el kell kezdenünk e területen a fejlesztést s a részeredmények folyamatos közlését, mert a konstruktivista pedagógia felsőoktatási alkalmazása terén óriási fejlesztési lehetőségek vannak, és rendkívül sok a feladat. Míg a tudás közvetítésére építő pedagógiai rendszerek évszázadok alatt megformálták saját eljárásaikat, technikáikat, addig a konstruktivista pedagógiának erre alig volt ideje.

Az újjal való ismerkedés igényli, hogy ennek az újnak jó gyakorlati példáival is meg lehessen ismerkedni. Itt két alapvető gondot kell említenünk. Az egyik, hogy a tanárképzés négy szegmense, a szakképzés, a pedagógiai, pszichológiai képzés, a szakmódszertan-oktatás és az iskolai gyakorlat négy olyan ló, amely a tanárképzés szekerét a négy égtájnak megfelelő irányokba húzza. Óriási gond, hogy a tanárképzés különböző területei nem egységes hatásrendszert jelentenek. Ebben nem is elsősorban a megközelítések különbözősége a probléma, hanem az, hogy az egyes szegmensek, tanárképzési területek lecövekelnek egy és csak egy pedagógiai gondolkodásmód mellett, s azt tekintik egyedül üdvöztetőnek, megkérdőjelezhetetlennek. Ez alapvetően ellentmond az imént kifejtett gondolatoknak. Az újjal való ismerkedés ma úgy történik, hogy a tanárképzés területei közül egyesek azt mondják az újra, hogy az érdekes, jó, alkalmazandó, mások, más területen pedig rossznak, hibásnak bélyegzik.

A másik gond az új elképzelésekkel való gyakorlati ismerkedés területén a gyakorlóiskolai rendszer problémája. Természetesen nem állíthatjuk, hogy a felsőoktatási intézmények gyakorlóiskoláiban egységesen korszerűtlen módon tanítanak éppen azok, akiknek a legjobb példával és a legújabb megoldások bemutatásával kellene élen járniuk. Biztosan nem ilyen egyöntetűen rossz a helyzet, de azt sem tagadhatjuk le, hogy e téren súlyos gondokkal is küzdünk. A pedagógiaórákon a hallgató azt hallja, milyen jó lenne, ha sokszor alkalmazna csoportmunkát, majd amikor iskolai tanítási gyakorlatán valóban alkalmazni akarja, a vezető tanára ezt megtiltja. Bár ez szélsőséges példa, de nemegyszer előfordult a gyakorlatban. Véleményünk szerint a gyakorló iskolai tevékenység új formáit lenne jó kidolgozni, kikísérletezni. Bátrabban kellene a gyakorlóiskolai munkába bevonni olyan pedagógusokat, akik hosszabb ideje magas színvonalon, az új pedagógiai elképzelések gyakorlatba ültetésével végzik tevékenységüket, igaz, esetleg nem a „hivatalos” gyakorlóiskolában.

\*

Dolgozatom ebben a fejezetében kísérletet tettem arra, hogy bemutassam a tanárképzésben a tanítási módszerek oktatása során indokolt lenne új megfontolások alkalmazása. Ezek a megfontolások elsősorban arra épülnek, hogy a hallgatók meglévő, a hagyományos oktatás keretei közé jobban illeszkedő pedagógiai elképzelései tulajdonképpen már meghatározzák azt a módszertani repertoárt, amelyet a leendő pedagógusként alkalmazni kíván, s ez az esetek döntő többségében egyáltalán nem felel meg a modern módszertannak. Ahhoz, hogy az iskolában a pedagógusok által alkalmazott módszerek köre lényegesen bővüljön, és e módszerek a mainál jobban szolgálják a növekvő követelmények kielégítését, elsősorban arra van szükség, hogy átalakuljon a gondolkodás a pedagógiai feladat egészéről. A konstruktivista pedagógia e folyamat értelmezéséhez megfelelő elméleti keretül szolgál, de ez nem jelenti azt, hogy automatikusan a konstruktivista pedagógiát „kell követni”. A komplexebb, gazdagabb módszerekkel dolgozó, mert maga elé komplexebb célokat kitűző pedagógiák egész sora áll rendelkezésre, ezek között csak az egyik a konstruktivizmus. A lényeg mégiscsak az, hogy a leendő tanárok a felsőoktatási intézményekben az új feladatok megoldására alkalmasabb pedagógiai kultúrával vértelődjenek fel.

## XVI. A tanári minőség változása a képzés következményeként

Általános alapvetésként megállapítható, hogy minden ország egyrészt arra törekszik, hogy iskoláiban javuljon a nevelő – oktató munka színvonala, másrészt arra, hogy rugalmasabban reagáljon a fokozott(abb) társadalmi - gazdasági elvárásokra. A pedagógusok döntő fontossággal bírnak az iskolák színvonalemelése ügyében. Az intézmények hatékonysága nagy részt attól függ, hogy elegendő számú rátermett szakember van-e, akik a tanári pályát választják, és magas színvonalon képesek ellátni vállalt munkájukat.

A jól képzett, motivált és eredményes tanárok közoktatásba vonzása és a pályán tartása egyre inkább az oktatáspolitikai érdeklődésének középpontjába került. A figyelem növekedésének az a magyarázata, hogy a nemzetközi oktatáskutatás az elmúlt években egyre meggyőzőbb empirikus kutatási eredményekkel szolgált arról, hogy a tanulói teljesítmények alakulását – az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül – elsősorban a pedagógusok minősége határozza meg. Mindezt alátámasztja az az amerikai szakmai munkaanyag,<sup>212</sup> amely szerint is a tanulók által elért teljesítmény mindenekelett a tanár minőségétől függ, ez nagyobb hatást gyakorol, mint az iskola szervezete, vezetési stratégiája vagy az osztálylétszám. A pedagógus végzettsége, szaktárgyi tudása, a tanításban szerzett gyakorlat hossza, a szakvizsga és az elvégzett továbbképző tanfolyamok összefüggést mutatnak a tanulói teljesítménnyel, ugyanakkor ezek csak gyengén kapcsolódnak az osztálytermi tevékenységhez. Ami igazán hat, az a tanár személyisége, elkötelezettsége, a kommunikációs és a csapatmunkára való képessége, a gondolatok világos és meggyőző módon történő átadásának a kompetenciája.

2001 és 2005 között a magyar pedagógusszakmát érintő legjelentősebb változás a közalkalmazotti béremelés volt, mely jelentős hatást gyakorolt a tanárok kereseti pozíciójára<sup>213</sup>. A pedagógusszakmát érintő kihívások többsége nem a 2001 és 2005 közötti időszakban, hanem már a korábbi években is

---

<sup>212</sup> Rivkin, Steven G. - Hanusek, Eric A. - Kain, John F.: Teachers, Schools, and Academic Achievement, 6691. sz. munkairat. National Bureau of Economic Research, Massachusetts. In: Teacher demand and supply. OECD DEELSA/ED (2001/9), Paris.

<sup>213</sup> Vö.: [http://www.unipresszo.hu/start.php?mi=rovat&id=44&cikk\\_id=2520&a=ok](http://www.unipresszo.hu/start.php?mi=rovat&id=44&cikk_id=2520&a=ok)

jelentkezett. Ezek közé tartozik az iskoláskorú népesség számának csökkenése, a tanulói összetétel változása a középiskolákban, (a középiskolai képzésben tömegesen megjelentek olyan tanulói csoportok, akik korábban a szakképzésben tanultak)

Az elmúlt esztendőök tanulói teljesítménymérések eredményei egyre nyomatékosabbá teszik a kérdést: mennyire felkészültek a közoktatásban dolgozó pedagógusok a változó összetételű tanulók eredményes tanítására. A magyar tanulók nemzetközi összehasonlításban (*PISA, 2000*) mutatott rossz teljesítménye az iskolák és a pedagógusok munkájára irányította a figyelmet. Az említett időszakban ennek jele volt az országos kompetenciamérések beindulása, vagy az iskolai munka átláthatóbbá, eredményeinek összehasonlíthatóbbá válását célul kitűző új érettségi bevezetése is.

A pedagógusképzés radikális, a duálisból a kétciklusú képzésre való átalakítása szintén a szakma értékelésére, a feladatok újragondolására irányította a figyelmet, és a korábbi éveknél sokkal erőteljesebb szakmai gondolkodás indult meg arról, milyen pedagógusi kompetenciákra van szükség a nevelő-oktató munka során.

## **XVI. 1. A pedagógus és tanulói létszám alakulása**

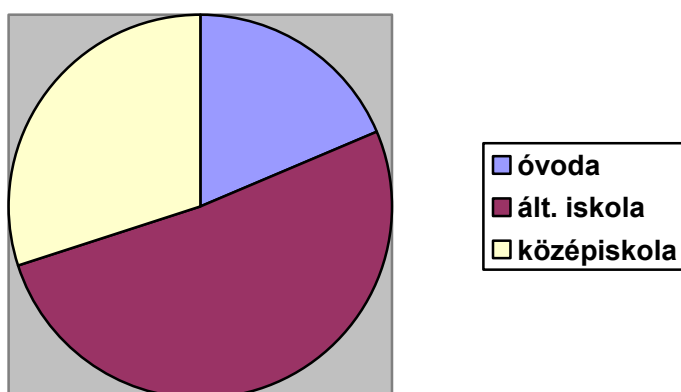
A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok létszámát és összetételét alapvetően a demográfiai folyamatok, az iskoláskorú népesség számának alakulása, valamint az oktatás szerkezeti változásai határozzák meg.

Hazánkban 1990 óta folyamatosan csökkent az iskoláskorú korosztályok létszáma, ennek következtében a közoktatásban tanulók száma is.

A közoktatásban foglalkoztatott főállású pedagógusok száma oktatás szintenként, 1990/91–2006/07 (fő)

ÉV	ÓVODA	ÁLTALÁNOS ISKOLA	KÖZÉPFOK	KÖZOKTATÁS ÖSSZESEN
1990/91	33 635	96 791	34 316	164 742
1991/92	33 159	95 559	36 939	165 657
1992/93	33 140	94 980	38 039	166 159
1993/94	32 957	95 753	39 691	168 401
1994/95	33 007	96 141	40 612	169 760
1995/96	32 320	93 035	40 522	165 877
1996/97	31 891	89 792	40 116	161 799
1997/98	31 848	89 238	40 580	161 666
1998/99	32 235	89 570	41 091	162 896
1999/00	31 653	89 424	41 663	162 740
2000/01	32 000	89 750	43 225	164 975
2001/02	32 327	90 294	45 078	167 699
2002/03	31 550	89 035	46 388	166 973
2003/04	31 392	89 784	48 195	169 371
2004/05	30 704	87 116	48 262	166 082
2005/06	30 523	85 469	49 261	165 253
2006/07*	30 550	85 204	49 485	165 239

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, 2006/2007 \* Előzetes (tanév eleji) adatok



A közoktatásban foglalkoztatott főállású pedagógusok száma a 2006/2007. tanévben, oktatás szintenként (fő)

Az óvodás korúak száma tizenöt év alatt mintegy 3.000-rel csökkent. Két nagyobb demográfiai hullámvölgy figyelhető meg (1996-1998 között, valamint



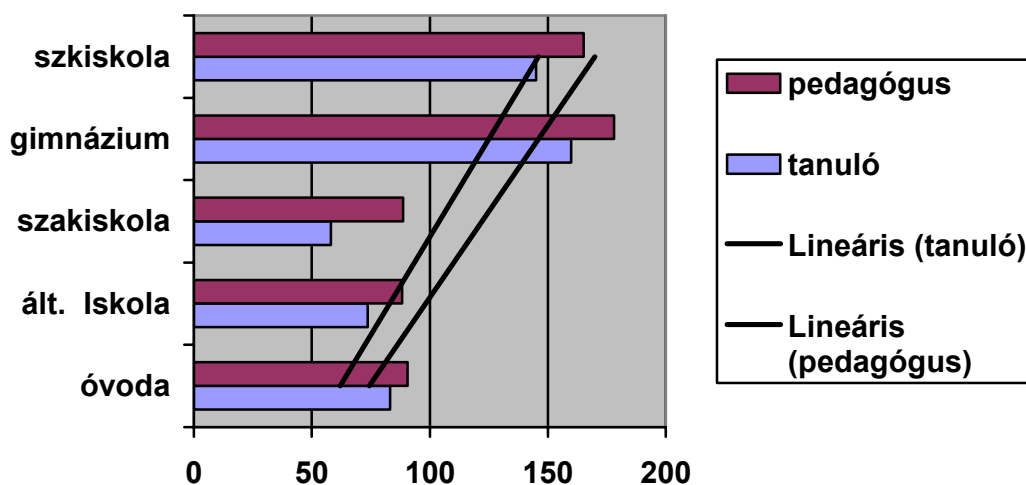
2002-től folyamatos csökkenés tapasztalható.) Az általános iskolás korúak tábora 10.000-rel csökkent a vizsgált időszakban. 1996-tól a létszám 90.000 alá csökkent, és ha az óvodai adatokat vesszük alapul, nem is várható emelkedés. A középiskolák területén (együtt vizsgálva a gimnáziumokat, szakközépiskolákat és a szakiskolákat) határozott emelkedés figyelhető meg, mintegy 15.000-rel nőtt a középiskolások száma.

A középfokú oktatás szerkezeti változásai a középiskolai tanulók száma az időszak első felében jelentősen, majd lassúbb ütemben növekedett. Tehát az alapfokon (a már említett demográfiai okok miatt) és a szakiskolában (a középfokú oktatás szerkezeti változásai következtében) dolgozó pedagógusok iránt csökkent a kereslet, addig a középiskolában dolgozók iránt növekedett.

A pedagógusok és tanulók számának változása 1990/91 és 2005/06 között  
(1990/91=100%)

Oktatási szint	Tanuló	Pedagógus
Óvoda	83,1	90,6
Általános iskola	73,7	88,3
Szakiskola	58,1	88,7
Gimnázium	159,9	178,0
Szakközépiskola	145,0	165,2

*Forrás:* OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv a 2005/2006 tanév eleji adatok alapján Varga Júlia számításai



A közoktatás egészében a pedagógusok létszáma nem követte a tanulók létszámának csökkenését. Az 1990-es évek elején a diákszám csökkenése ellenére nőtt a közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok száma, majd átmeneti csökkenés után az 1990-es évek végén ismét növekedett, a 2001/02-es és a 2005/06-os tanév között pedig nagyjából változatlan maradt.<sup>214</sup>

#### Általános iskolai adatok

Tanév	Az egy pedagógusra jutó tanulók száma	Az egy osztályra jutó tanulók száma	Az egy osztályteremre jutó tanulók száma
1990/1991	12,2	22,4	23,6
1991/1992	11,8	21,5	22,3
1992/1993	11,4	20,8	21,2
1993/1994	10,9	20,4	20,3
1994/1995	10,5	19,9	19,4
1995/1996	10,7	20,2	19,1
1996/1997	10,9	20,3	19,0
1997/1998	10,9	20,3	18,8
1998/1999	10,9	20,2	18,6
1999/2000	10,9	20,3	18,5
2000/2001	10,7	20,1	22,1
2001/2002	10,5	19,8	21,9
2002/2003	10,5	20,0	21,9
2003/2004	10,2	19,8	21,7
2004/2005	10,2	19,8	21,4
2005/2006	10,1	19,7	21,0
2006/2007	9,9	19,6	20,5

Az érettségit adó középiskolákban a pedagógusok száma gyorsabban nőtt, mint a tanulólétszám. 1990/91 és 2005/06 között a gimnáziumban tanulók száma 60, a pedagógusok száma 78 százalékponttal nőtt. A szakközépiskolákban a tanulólétszám 45 százalékpontos növekedését a pedagógusok számának 65 százalékpontos emelkedése kísérte. A középfokú oktatásban együttesen

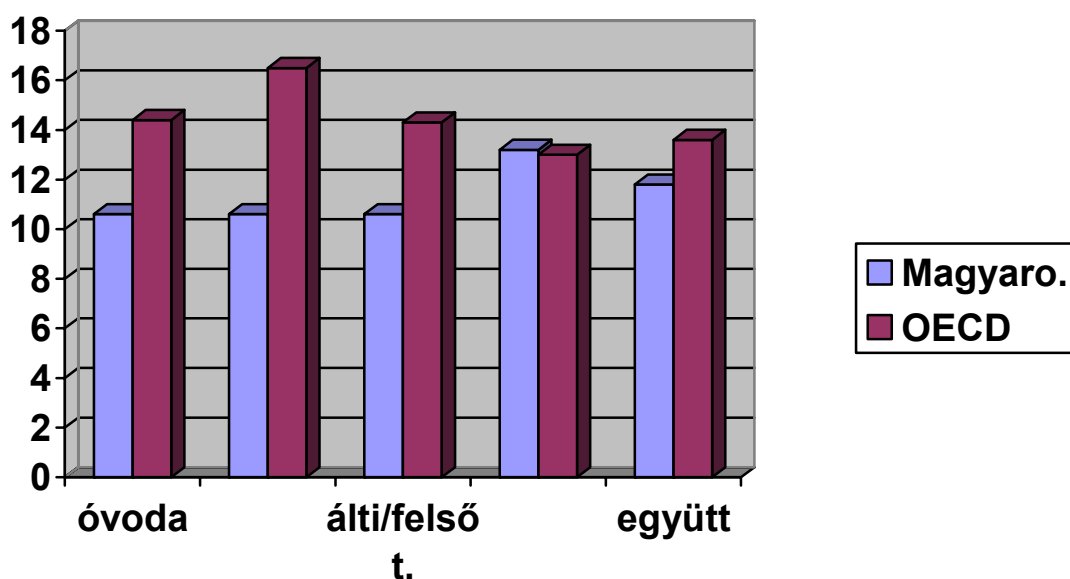
<sup>214</sup> Vö.: Nagy Mária – Varga Júlia: Pedagógusok, [Jelentés a magyar közoktatásról](#), OKI. 2006.

1990/91 és 2005/06 között a tanulólétszám 11 százalékpontos növekedését a pedagóguslétszám 44 százalékpontos növekedés kísérte.

Az egy pedagógusra jutó tanulók száma az állami és a magánfenntartású iskolákban, oktatási szintenként Magyarországon és az OECD-országokban, 2003

Ország	Óvoda	Általános iskola alsó tagozat	Általános iskola felső tagozat	Középfok	Alsó és felső középfok
<b>Magyarország</b>	10,6	10,6	10,6	13,2	11,8
<b>OECD-országok átlaga</b>	14,4	16,5	14,3	13,0	13,6

*Forrás:* Education at a Glance, 2005



A magyar közoktatás nemzetközi átlagot meghaladó pedagógusigényét ugyanakkor megerősíti az egy tanárra jutó diákok számának alakulása. A magyar közoktatásban jóval kevesebb tanuló jut egy tanárra, mint az OECD-országok átlagában. A tanár-diák arány a pedagóguslétszám csökkenése ellenére továbbra is alacsony az általános iskolákban és az utolsó évek adatai azt mutatják, hogy már a korábban átlagos tanár-diák arányokkal dolgozó a középfokú oktatásban is az átlagnál kevesebb diák jut egy tanárra. Az egy pedagógusra jutó tanulók alacsony száma elsősorban nem annak a

következménye, hogy a magyar közoktatásban a nemzetközi átlag nál jóval kisebbek volnának az átlagos osztálylétszámok, hiszen azok alig térnek el nemzetközi összehasonlításban

1999 és 2005 között továbbra is tanúi lehetünk a **pedagóguspálya „elnőiesedésének”**. A pedagógusok nemek szerinti megoszlása tovább tolódott a nők javára. A *nők aránya* a szakképzett pedagógusok között 76 százalékról 83 százalékra, az alapfokú oktatásban 86 százalékról 87 százalékra, a középfokon pedig 46,9 százalékról 63 százalékra nőtt a vizsgált időszakban. A nők arányának növekedése a pedagógusok között tehát főleg a középfokú oktatásban volt jelentős.

A végeredmény természetesen nemcsak a nemek közötti arányeltolódás, hanem - szélső esetekben - egy általános színvonalcsökkenés. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a nők (általában) rosszabb pedagógusok lennének, mint a férfiak, hanem két másik dimenzióról: egyrészt, ha mind a nők, mind a férfiak közül a legrátermettebbek kerülnek a pályára, a színvonal nyilván jobb lenne, mint amikor a „pálya” kénytelen szinte *egyedül* a női utánpótlásra támaszkodni, és onnan a jókat és kevésbé jókat egyaránt elfogadni. Másrészt pedig kézenfekvő, hogy ha a pálya presztízse túlságosan csökken, akkor nemcsak a férfiak, hanem a mozgékonyabb vagy kiemelkedőbb nők egy része is igyekszik máshova kerülni<sup>215</sup>. Mindez végső fokon az iskolára mint társadalmi intézményre hat vissza károsan. Az iskola színvonala - ami talán elsősorban a pedagógusok minőségétől függ - rosszabb, mint amilyen lehetne, s ugyanakkor az iskola mint társadalmi intézmény megbecsültsége is folyamatosan csökken.

A fentebb említett folyamat(ok) egy sor társadalmi és pedagógiai problémát hozott felszínre az elmúlt évtizedekben.

Társadalmi szempontból negatívan hat, hogyha a nők aránya növekvő tendenciát mutat egy pályán, mivel ilyen esetekben csökken a pálya presztízse, ebből következően a keresetek szintje is, így a férfiak egyre nagyobb számban hagyják el.

A pedagógiai hatásai közül kiemelendő például: Az apa, illetve férfi referenciaszemély nélküli családban nevelkedő gyermek sok esetben úgy nő

---

<sup>215</sup> Vö.: Háber Judit: A pedagógusnők helyzete, egy pálya elnőiesedése. In: Szabady E. (szerk.): *Nők, gazdaság, társadalom*. MNOT - Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1976. (Szalai Júliával közösen írt tanulmány)]

fel, hogy nem tapasztalhatja, sajátíthatja el az "apa és férfi szerep"-nek megfelelő mintát. Ez negatívan befolyásolhatja a személyiségének fejlődését, amit tovább súlyosbíthat, hogy az iskolában sem találkozik mintául szolgálható felnőtt férfiakkal, csak női tanítókkal, tanárokkal.

Ezeket az összefüggéseket pontosan átlátják az illetékesek, **mégsem sikerült mindmáig kidolgozni egyetlen sikeres stratégiát sem egy egészségesebb férfi-női egyensúly fel(vissza)állítására.** Pedig a jövő generáció fejlődése érdekében a kérdés megoldása aligha halasztható tovább.

Az utóbbi három-négy évben, a megelőző időszakhoz képest jóval erőteljesebb szakmai gondolkodás indult meg a pedagógusképzés hosszú folyamatával (alapképzés, a szakmai beilleszkedés és a továbbképzések) kapcsolatban. Az alapképzés – egyelőre a törvényi szabályozásban megjelenő – radikális átalakítása több, a szakmával kapcsolatos alapkérdés újragondolására ad alkalmat (például, hogy milyen pedagógusi kompetenciákra van szükség az iskolarendszer különböző szintjein, fokozatain és intézményeiben, hogy miként lehetne értékelni a feladatnak való megfelelést a pályán stb.). Jelentős hatással vannak a szakmai gondolkodásra és a hazai változásokra az európai uniós szakmapolitikai elképzelések is, nem kis mértékben annak hatására is, hogy hazánk is intenzívebben bekapcsolódott az ezeket kidolgozó, megvitató európai munkacsoportok munkájába

## **XVI. 2 A pedagógushallgatók számának alakulása**

A pedagógusképzésben részt vevők száma 1990 után, a felsőoktatás egészéhez hasonlóan, növekedésnek indult, a bővülés üteme viszont jóval lassabb volt, mint a teljes felsőoktatás hallgatói létszámáé. A pedagógusképzésben részt vevők száma 1998 után csökkenni kezdett.

Nappali tagozaton, pedagógusképzésben részt vevők száma szintenként és szakcsoportonként, 1990/91–2004/05 (ezer fő)

<b>Tanév</b>	<b>Ó-vo-da-pe-da-gó-gus</b>	<b>Ta-ní-tó</b>	<b>Főis-kolai szintű tanári</b>	<b>Egye-temi szintű tanári böl-csész-karokon</b>	<b>Egye-temi szintű tanári TTK karokon</b>	<b>E-gyéb ta-nár-kép-zés</b>	<b>Pedagógus-képzés-ben részt vevők száma össze-sen</b>	<b>Pedagógus-képzés-ben részt vevők aránya a felső-fokú oktatás-ban részt vevők között %</b>
<b>1990/91</b>	1,6	5,6	9,6	5,1	2,6	2,3	26,8	35
<b>1991/92</b>	1,6	6,3	9,8	6,3	2,6	2,7	29,0	35
<b>1992/93</b>	1,7	6,6	9,6	8,0	3,6	2,5	32,0	35
<b>1993/94</b>	1,9	7,5	11,9	10,2	4,4	2,6	38,5	37
<b>1994/95</b>	2,0	7,1	12,9	11,1	4,9	2,8	40,8	35
<b>1995/96</b>	2,3	7,4	12,4	11,9	5,0	2,7	41,7	32
<b>1996/97</b>	2,4	7,2	12,7	14,0	4,6	3,2	44,1	31
<b>1997/98</b>	1,7	7,4	12,9	14,1	5,5	2,6	44,2	29
<b>1998/99</b>	1,7	7,9	12,5	16,6	5,1	3,0	46,8	29
<b>1999/00</b>	1,8	7,8	12,5	14,4	5,0	3,0	44,6	26

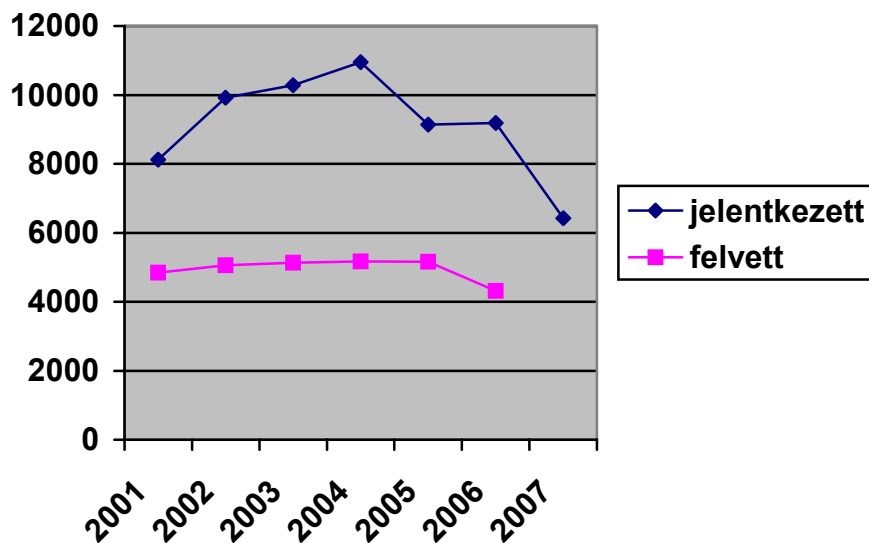
<b>2000/01</b>	1,4	7,2	11,2	13,7	4,0	3,3	40,8	23
<b>2001/02</b>	1,4	6,4	8,9	15,3	3,9	3,0	38,9	21
<b>2002/03</b>	1,6	5,1	8,7	14,9	3,7	3,5	37,5	19
<b>2003/04</b>	1,6	6,6	9,8	15,8	3,1	3,6	40,5	20
<b>2004/05</b>	1,8	6,6	9,9	12,2	3,0	3,9	37,4	18

*Forrás:* Az OFI adatai alapján S. Faragó Magdolna számításai

Az óvóképző főiskolákon 1996-ig nőtt a nappali tagozaton tanulók száma, majd csökkenni kezdett, és az évtized végére az 1990-es szint körül stabilizálódott. A tanár- és tanítóképző főiskolákon 2000-től már kevesebben tanulnak, mint 1990-ben, az egyetemi szintű pedagógusképzést folytató szakokon viszont jóval jelentősebb volt a hallgatólétszám növekedése. Főként a bölcsészettudományi karokon, ahol 1990 és 1998 között megháromszorozódott a pedagógusképzésben részt vevők száma. A hallgatólétszám 1998 és 2000 között valamelyest csökkent, majd kismértékben nőtt, és az 1990-es hallgatólétszám körülbelül háromszorosa körül alakult. A természettudományi karokon a pedagógusképzésben tanulók száma kisebb mértékben emelkedett: 1998-ig nagyjából kétszeres létszámnövekedés volt megfigyelhető, 1998 után itt is csökkent a hallgatólétszám, 2003-ban pedig az 1990-es létszám nagyjából másfélszerese körül alakult. A pedagógusképzésben tanuló összes hallgató száma 1998-at követően csökkenni kezdett, és mivel az időszak egészében jelentősen nőtt az egyéb felsőoktatási képzésben tanulók száma, a pedagógusképzésben tanulók aránya 35%-ról 20% alá csökkent.

### **Pedagógusképzésre jelentkezők**

<b>pedagógusképzésre</b>	<b>jelentkezettek</b>	<b>felvettek</b>
<b>2001</b>	8125	4840
<b>2002</b>	9925	5062
<b>2003</b>	10285	5134
<b>2004</b>	10950	5165
<b>2005</b>	9145	5157
<b>2006</b>	9187	4315
<b>2007*</b>	6422 4236**	
*2007-07-17-i állapot **első helyen megjelölt Forrás: OFIK		



Pedagógusképzésre jelentkezők 2001 és 2007 között

2007-ben a pedagógusképzés képzési területére jelentkezések száma összesen 6422, közülük 4236-an jelentkeztek első helyen.

2006-hoz viszonyítva az első helyen jelentkezők száma közel 60 százalékkal csökkent. A pedagógusképzésen belül a gyógypedagógia alapszak a legnépszerűbb: első helyen 1817 fő jelentkezett erre a szakra, míg az óvodapedagógus szakra 1207-en, a tanítóra 950-en, a konduktor alapképzési szakra pedig 183-an jelentkeztek első helyen.

A tanárképzés az új rendszernek megfelelően mesterképzési szintre került, ezekre a szakokra pedig csak alapképzési diplomával lehet jelentkezni. Ebben az évben már jelentkezhettek a hallgatók egy-két mesterképzési szakra is. Például fizikatanárira 18-an, földrajztanárira 42-en, kémia tanárira 6-an, matematikatanárnak pedig 66-an jelentkeztek.<sup>216</sup>

<sup>216</sup> Forrás: OFIK, 2007. április 17-ei adatok



Magyarországon a pedagógusok létszámának nagy aránya a jellemző. A diákok számának csökkenése ellenére 1990/91 után a pedagógusok számának növekedése tovább folytatódott, majd átmeneti csökkenés után, 1999/2000-től ismét növekedett, 2003/2004-től pedig ismét csökkent. A 2005/2006-os tanévben 165.253 foglalkoztatott pedagógus volt a közoktatásban. Természetesen mind a diákok, mind a pedagógusok létszáma iskolafokozatonként különbözik.

Év	Óvoda	Általános iskola	Középfok	Közoktatás összesen
<b>1990/91</b>	33 635	96 791	34 316	164 742
<b>1991/92</b>	33 159	95 559	36 939	165 657
<b>1992/93</b>	33 140	94 980	38 039	166 159
<b>1993/94</b>	32 957	95 753	39 691	168 401
<b>1994/95</b>	33 007	96 141	40 612	169 760
<b>1995/96</b>	32 320	93 035	40 522	165 877
<b>1996/97</b>	31 891	89 792	40 116	161 799
<b>1997/98</b>	31 848	89 238	40 580	161 666
<b>1998/99</b>	32 235	89 570	41 091	162 896
<b>1999/00</b>	31 653	89 424	41 663	162 740
<b>2000/01</b>	32 000	89 750	43 225	164 975
<b>2001/02</b>	32 327	90 294	45 078	167 699
<b>2002/03</b>	31 550	89 035	46 388	166 973
<b>2003/04</b>	31 392	89 784	48 195	169 371
<b>2004/05</b>	30 704	87 116	48 262	166 082
<b>2005/06*</b>	30 523	85 469	49 261	165 253

*Forrás:* OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005; \*2005/06 Előzetes adatok

Hazánkban az elmúlt években a pedagógusok nem és kor szerinti összetétele is kedvezőtlenül alakult. Negatív folyamatként értelmezhető a tanárok átlagos életkorának emelkedése. A fiatal, 30 év alatti pedagógusok aránya 2004-ben csak 10,8 százalék volt. Tovább növekedett a nők száma is. 2005/2006-ban már a közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok 83 százaléka volt nő. Igaz, nem meglepő, hogy az óvodában foglalkoztatott pedagógusok szinte 100 százalékban női nem képviselőiből kerülnek ki, ugyanakkor az általános iskolákban 2004-ben már 87 százalékra emelkedett a női pedagógusok aránya.

A főiskolai végzettségű pedagógusok "térhódítása" figyelhető meg a végzettségek tekintetében is. 2001 és 2004 között a középiskolákban a főiskolai

végzettségű fiatal pedagógusok aránya 52 százalékról 71 százalékra emelkedett. A fiatal pedagógusok között sokkal alacsonyabb az egyetemi végzettségűek aránya 2004-ben, és a főiskolai végzettségűek növekvő aránya is jól érzékelhető. Míg 2001-ben a 30 és 34 év közötti pedagógusoknál a főiskolai végzettségűek aránya 36 százalék volt, addig 2004-re meghaladta az 50 százalékot.

A többségében önkormányzatok által fenntartott iskolákban foglalkoztatott pedagógusok nagy százaléka közalkalmazotti munkaviszonyban dolgozik. Ennek köszönhetően a pedagógusok nagy része, közel 90 százaléka határozatlan idejű kinevezéssel rendelkezik. A közalkalmazotti viszonyban megfelelően a pedagógusok bére a közalkalmazotti bértábla szerint alakul. Eszerint a kereseteket elsősorban a végzettség és a pályán eltöltött idő határozza meg. Ugyanakkor lehetőség van arra, hogy bizonyos feladatok elvégzése után pótlékokat (például osztályfőnöki pótlék) kapjanak. Természetesen nem szabad megfeledkezni arról, hogy a közalkalmazotti jogviszonynak köszönhetően számos kedvezmény is jár a pedagógusoknak: például ilyen az utazási kedvezmény vagy a lakáshiteleknél felvehető kedvezmény.

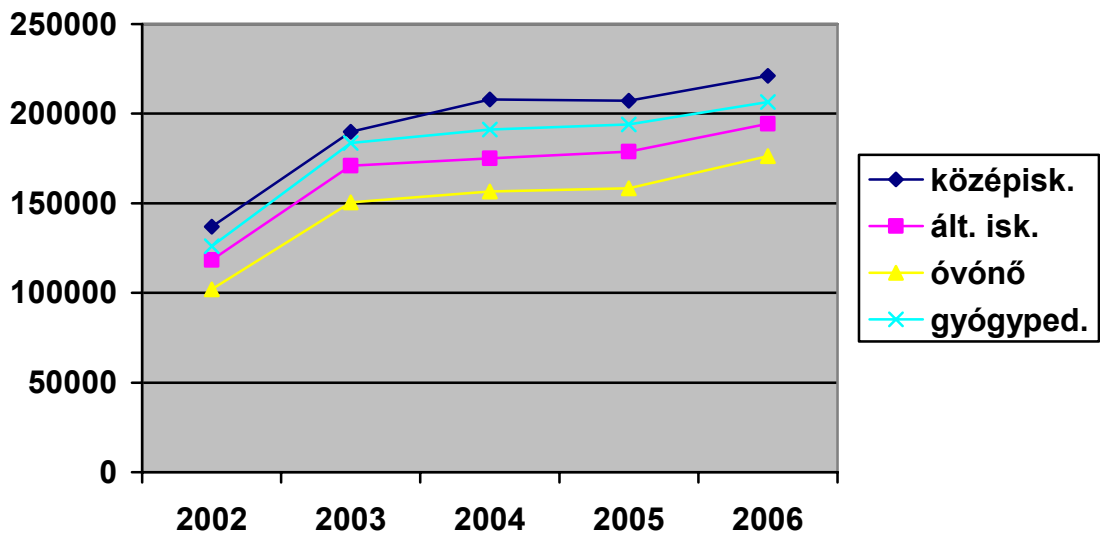
Az Állami Foglalkoztatási Szolgálat adatai alapján 2006-ban a pedagógus munkakörökben dolgozók átlagos bruttó keresete 116 ezer és 305 ezer forint között mozgott. Az elmúlt évek legfontosabb változása a közalkalmazotti béremelés volt, aminek köszönhetően a pedagógusok átlagos keresete 2003-ra nagy arányban megugrott. Egy középiskolai tanár átlagos keresete a 2002-es a többi szakma átlagához képest 2003-ra 45 százalékkal növekedett: míg 2002-ben 136 997 volt az átlagos bruttó keresetük, addig egy évvel később már 199 968 Ft. A növekedés 2004-ig folytatódott, majd 2005-ben alig emelkedtek az átlagos keresetek. A legmagasabb átlagos keresettel természetesen a vezető beosztásban lévő pedagógusok rendelkeznek: egy oktatási intézmény vezetésért átlagosan több, mint bruttó 300 ezer Ft kereset jár. A középiskolai tanárok keresete is növekedett: 2006-ban átlagosan bruttó 221 191 Ft-ot, míg az általános iskolai tanárok 194 392 Ft-ot, az óvónők pedig

176 362 Ft-ot kerestek. 2006-ban az egyre szélesebb körben foglalkoztatott gyógypedagógusok átlagos keresete 206 572 Ft volt.

### Pedagógusok bruttó keresetének változása 2002 - 2006

	2002	2003	2004	2005	2006
<b>Középiskolai tanár, oktató</b>	136.997	189.968	207.834	207.221	221.191
<b>Általános iskolai tanár, tanító</b>	118.333	171.055	175.122	178.815	194.392
<b>Óvónő</b>	101.979	150.491	156.625	158.371	176.362
<b>Gyógypedagógus</b>	126.099	183.665	191.161	194.046	206.572

Forrás: Állami Foglalkoztatási Szolgálat



A közoktatás egészében és az alap-, illetve középfokú oktatásban foglalkoztatottak bruttó átlagkeresete a nemzetgazdasági átlag %-ában, 1989 és 2004 között

<b>Év</b>	<b>Alapfok</b>	<b>Középfok</b>	<b>Közoktatás együtt</b>
<b>1989</b>	90,2	126,8	98,9
<b>1992</b>	84,8	115,3	92,5
<b>1994</b>	89,7	110,6	95,6
<b>1995</b>	84,9	100,6	89,2
<b>1996</b>	78,2	94,2	82,7
<b>1997</b>	82,4	97,5	85,5
<b>1998</b>	78,9	92,2	82,2
<b>1999</b>	82,9	98,2	86,6
<b>2000</b>	80,8	91,6	83,3
<b>2001</b>	76,9	89,2	79,7
<b>2002</b>	83,1	95,2	85,9
<b>2003</b>	105,1	128,9	108,9
<b>2004</b>	103,2	121,6	107,6

*Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa-felvétel adatai alapján Varga Júlia számításai*

## **XV. Összegző gondolatok:**

Az elmúlt évtizedben bekövetkezett társadalmi változások, a közoktatásban és a felsőoktatásban folyamatosan zajló reformfolyamatok, a tanári képesítési követelmények megjelenése elodázhatatlanná tették a tanárképzés újragondolását.

A hallgatók és a közoktatásban dolgozó pedagógusok a tanári mesterségre történő felkészítésben a gyakorlati képzésnek tulajdonítanak meghatározó szerepet. A jelenlegi tanárképzési gyakorlat viszont az elméletre alapozott gyakorlati képzést részesíti előnyben. Az esetek egy részében a gyakorlat csak késve követi az elméletet.

Az oktatási reformok csak akkor lehetnek eredményesek, ha a pedagógusképzést legalább két szinten, a tanárképzés és a közoktatás szintjén vizsgáljuk: mit kíván a közoktatás valamint azt, hogy mire és hogyan lehet képezni a tanár szakos hallgatókat? A képzés sikere múlhat azon, hogy sikerül-e a hallgatók és a képzésben résztvevő oktatók számára feltárni a szakmai kérdésekben történő tájékozódást, a pedagógiai tanulmányok során érvényesülő szelekciót és a praxist meghatározó előzetes tapasztalatokból és tanulmányokból eredő hit- és nézetrendszer feltárni. Egyértelműnek látszik, hogy a gyakorlati képességek, tanári kompetenciák csak tudatosan felépített, megvalósított és elemzett tevékenység útján fejleszthetők.

A tanári mesterségre készülés során a választandó és választható témák a pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai tanegységekhez és az iskolai gyakorlatokhoz kapcsolódnak. A szaktárgyi képzés szemináriumai ill. gyakorlatai foglalkozásai, az ezekhez kapcsolódó témák feldolgozása ugyancsak alkalmas lehet a tanárjelölt szakmai fejlődéséhez.

A tanárképzés és a közoktatás céljainak összehangolásához a közös elméleti alapokon túl a gyakorlat szintjén megvalósuló rendszeres konzultáció és együttműködés szükséges. Ehhez nyújthatnak szervezeti és szakmai feltételrendszert a tanárképző intézmények és az általános- és középiskolák által közösen megvalósítható kutatási projektek. A közös projekt megfogalmazásakor résztvevő közoktatási intézmény valós problémájából érdemes kiindulni. Az iskola(k) pedagógusait a tantervi változásoknak való megfelelés (időkeret, tananyag, követelmény, értékelés), a tanulási motiváció

fejlesztése, a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő mennyiségű és minőségű tananyag kialakítása, a képességfejlesztés tudatos tervezéséhez és megvalósításához szükséges módszertani megoldások keresése motiválhatná.

A professzionális képzés fejlesztése érdekében ma már nem elegendő csupán a képzési programok átdolgozása, hanem az elméleti és gyakorlati képzés egységétől (szorosan egymásra épülő, egymást átszövő elméleti és gyakorlati képzés), a képzés jellegének megfelelő tanulási környezet és feltételrendszer koherenciájától várható elfogadható eredmény. A kompetenciaalapú pedagógusképzés mércéje a gyakorlatias szaktudás. Csak ennek birtokában képes a pedagógus a társadalmi elvárásoknak, a közoktatás központi dokumentumaiban megfogalmazott céloknak megfelelni.

A mai társadalmi célkitűzéseknek megfelelő tanárképzés a pedagógiai praxis nézőpontjából felépített elméletre alapozott, jól szervezett, a társadalom és a közoktatás igényeit is figyelembe vevő feladat és követelményrendszerre épülő gyakorlati képzés eredményeként valósulhat meg.

Eredményes iskolareform csak a feltételrendszerek bonyolult összefüggéseinek rendszerében tervezhető, a program sikere vagy kudarca az adoptálás – kipróbálás – értékelés – megvalósítás egységében értelmezhető.

Az iskolai munkát meghatározó tényezők jelentős részének (osztálylétszám, egy tanulóra jutó ráfordítás) nincs kimutatható hatása a tanulói teljesítmények alakulására, a tanárok minősége (képességekkel, felkészültséggel, végzettséggel mért működési színvonala) viszont meghatározó szerepet játszik a tanulói eredményességben<sup>217</sup>.

Köztudott, hogy oktatási rendszerünk fejlődése lelassult egy olyan korszakban, amikor az oktatásnak a fejlődés húzóerejének kellene lennie. Úgy tűnik, minden társadalmi réteg és hatóerő közös igénye az oktatás megújítása, s abban is egyetértés van, hogy ehhez elengedhetetlen a pedagógusképzés reformja, amely a tanári modulokat hallgató bachelorok és oktatóik számára már megkezdődött.

---

<sup>217</sup> HANUSHEK, E. A.: The Failure of Input-Based Schooling Policies. *Economic Journal* 113 (485): 2003. pp. 164-198

A pedagógusképzés legfőbb célja nyilván olyan oktatási-nevelési kompetenciák kialakítása, amelyek összeegyeztethetők az oktatáspolitikai elképzelésekkel, felkészítenek ezek megvalósítására. Meglepő módon, amennyire bőséges a mérésekkel alátámasztott szakirodalom a tanulók kívánatos és lehetséges kompetenciáiról, annyira kevés a megalapozott tudásunk arról, mire képesek és hajlandók a képzőik. Arról pedig, hogy az őket felkészítők, a képzők képzői milyen szellemi kapacitással vágnak neki az évszázada változatlan tantárgyi triumvirátust (neveléstörténet, nevelélmélet, didaktika) megszüntetve megőrző új programok megvalósításának, igazán kevés az ismeretünk.

Anélkül fogalmazódnak meg tehát, milyenek kellene lennie a jövő pedagógusának, hogy biztosan tudnánk, most milyen kompetenciákkal bír.<sup>218</sup>

Hiányoznak az olyan indikátor jellegű mutatók amelyek alapján a pedagógusok teljesítménye egyértelműen, egyszerű eszközökkel értékelhető lenne. Önmagában sem a pedagógus általános képességei és intelligenciája, sem a tantárgyi tudása, sem a diploma jellege és minősége, sem pedig a tanítási gyakorlatának hossza nem mutatott jelentős kapcsolatot az általa tanított tanulók iskolai teljesítményével, vagyis a pedagógus munkájának eredményességével.

Az első lépés a pedagógusképzés megújítása felé a pedagógusképző intézményekben van.

Nagyobb hangsúlyt kell helyezni az iskolákkal való együttműködésre, az ott dolgozó pedagógusoknak nagyobb szerepet kell vállalniuk annak megítélésében, hogy milyen a jó tanár. Szükség van a pályán levő pedagógusok önreflexiós képességének erősítésére, növelni kell a külső ellenőrzés szerepét, nyitottabbnak kell lenni az új oktatásszervezési formák iránt, de ez nemigen történhet meg az oktatás területein dolgozó partnerek intenzívebb együttműködése nélkül.

---

<sup>218</sup> SÁGI, Matild: A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: LANNERT, Judit NAGY Mária (szerk.): Az eredményes iskola. Adatok és esetek. Országos Közoktatási Intézet: Budapest, 2006

A pedagógusképzésben részt vevők száma 1998 után csökkenni kezdett,

35 %-ról 20 %-ra esett vissza. Ez a csökkenés azonban együtt járt a képzési szint növekedésével: a tanár- és tanítóképző főiskolákon 2000-től már kevesebben tanulnak, mint 1990-ben, az egyetemi szintű pedagógusképzést folytató szakokon viszont jóval jelentősebb volt a hallgatólétszám növekedése. A tanítóképzésben, illetve a főiskola és egyetemi szintű természettudományos képzésben a pedagógus oklevelet szerettek száma és aránya csökkent, a bölcsészképzésben végzetteké nagyjából szinten maradt. A pedagógusképzésre jelentkezők számának alakulása azt mutatja, hogy az érettségizettek egyre kisebb hányada találja vonzósnak a tanári pályát. Az óvó-, tanító- és tanárképző intézményekbe az első helyen történő jelentkezések száma zuhanásszerűen csökkent.

A tanári „minőségromlásnak”, a sok országban egyre inkább megfigyelhető tanárhányynak, pedig egyik fontos oka a tanárok kereseti helyzetének romlása. A tanári pálya választásában meghatározó szerepe van a nem tanári és tanári állásban elérhető keresetek különbségének. A béremelés azonban önmagában nem elég a pálya vonzóbbá tételéhez.

Magyarországon eddig a párhuzamos modell dominált, ami egyesek szerint több szempontból is hatékonyabb, mivel a követő modell, ami a szaktárgyi és pedagógiai képzés teljes elválasztását jelenti. Jelenleg a párhuzamos főiskolai-egyetemi rendszer helyére az alapképzés (BA), a mesterképzés (MA) és a doktori képzés (PhD) egymásra épülő rendszerének kialakítása zajlik. Ez a háromfokozatú rendszer – sok más előnye mellett – elvileg kezelhetővé teszi a felsőoktatás tömegméretűvé válásából fakadó problémákat. Tanári diplomát csak mesterszinten lehet szerezni, azaz már a felsőoktatáson belül is végbemegy egyfajta válogatás, és csak a legfelkészültebb hallgatók léphetnek a tanárrá válás útjára.

A magyar kormány 2004 júniusában elfogadta a nemzeti Bologna-stratégiát, és ugyanebben az évben már létre jött Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága. Hamarosan eldőlt, hogy a korábbi, duális képzést felváltja az új szerkezetű, többciklusú képzés. A szabályozási



dokumentumokban emellett megjelent a pedagógusképzés átalakítására vonatkozóan számos olyan új rendelkezés, amely a rendszer problémáira is reagál, és amely szemléletében újszerű képzést vázol fel.<sup>219</sup> A tanárképzésre vonatkozó legfontosabb előírás az, hogy tanári szakképzettség a többciklusú képzési rendszer második képzési ciklusában, mesterfokozatot nyújtó képzésben szerezhető meg. Az első ciklus a tanárképzés szempontjából tisztán az adott szak szakterületi ismereteit nyújtja – minden hallgatónak egyformán. Itt máris felmerül egy probléma: vajon ezen a szinten is előny-e az „egyenlőség elve”? Elvárható-e, és lehetséges-e, hogy a leendő biológus és biológia tanár, nyelvész és nyelvtanár három éven át azonos tartalommal, színvonalon képződjön? Vajon elég-e, ha a ma még világhírű biológus-iskola leendő tagjai csak két évben kaphatnak színvonalukhoz méltó képzést? Lehet-e három tanéven át speciálkollégiumba utalni a tudós-jelölteket? Másrészt: elég-e két tanév a tanári kompetencia kialakítására? Valóban igaz-e, hogy túl korai lenne a szelekció 18 éves korban? Ezek nem elvi felvetések, hanem vizsgálandó témák, mérhető és mérendő fejlődési utak.

Az alapképzésben szerzett szakképzettséggel – a tervek szerint – a munkaerőpiac szakmanként körvonalazott néhány területén lehet elhelyezkedni. A bevezető 10 tanári mesterségbe beavató kredit birtokosai valószínűleg pedagógiai asszisztensek lehetnek, három évvel az érettségi után – tehát évekkel később, mint csak érettségizett és rövid OKJ tanfolyamot végzett társaik. A második ciklusban a tanárszak mellett az alapképzés szakterületének megfelelő egyéb mesterszak is választható, tehát aki nem akar tanár lenni, ebben a szakaszban erről dönthet. (Jobban mondva: aki tanári pályára szándékozik lépni, ekkor megteheti.)

A bolognai folyamat magyarországi implementálása azonban a tanárképzés esetében igen nehéz. Egyrészt az alapelveket csak nehezen lehet alkalmazni a kétszakos tanárképzésre. Másrészt nem eléggé egyértelműek a minőségi képzés kritériumai, és fennáll annak a veszélye, hogy a korábbi főiskolai és

---

<sup>219</sup> A többciklusú képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól szóló rendelet 102 alapszakot és 6, úgynevezett osztatlan (alapfokozatú kimenet nélküli) mesterképzési szakot foglal magába. E rendelet 7. §-a – a tanárképzés területét egységében is eltervezve – az alapszakokra épülő tanári mesterképzés mikéntjéről külön is szól, amely követelményt – miszerint a tanári felkészítés a jövőben egységesen, a tanári mesterképzés keretében történik – az új felsőoktatási törvény is rögzített.

egyetemi szint egységesítése nem a képzés egységesen egyetemi szintre emelése révén valósul meg. Érdeemes lett volna alternatívát is megfontolni a jelenlegi kétszakosság mellett. Könnyen belátható, hogy a jelenlegi struktúra bonyolult és nehezen áttekinthető rendszer, amit elsősorban az okoz, hogy egy ötven évvel ezelőtt létrehozott állapotra épülve, additív módon jött létre.

A bolognai reform a tanítóképzés szempontjából előnyös folyamat, az oktatáspolitikai elgondolások nem bontják meg a négyéves tanítóképzés idői kereteit, ugyanakkor megnyitják az alapszakon végzett tanítók előtt a szakmai továbbhaladás útját a mester szintű pedagógiai szakon, sőt az erre épülő doktorképzésben.

A bolognai folyamat jogi kereteit a parlament 2005-ben hagyta jóvá, az új felsőoktatási törvény<sup>220</sup> kijelöli az új tanárképzés rendszerének fontosabb sajátosságait is. Megjelent az alap- és mesterszinteket szabályozó kormányrendelet, amely meghatározza a tanárképzés fő alapelveit, többek között megjelöli, mely tárgyakból lehet tanári diplomát szerezni<sup>221</sup>. A 2005-ös év végén megjelent a mesterszintű tanári szak képzési és képesítési követelményeit rögzítő rendeletet, ennek 4. sz. melléklete részletezi a tanári mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményeit. A tanári mesterszakok kialakításának jogszabályi kereteit az oktatási miniszter 2006-ban, rendeletben szabályozta<sup>222</sup>.

Az új jogi keretek a korábbiaknál sokkal nagyobb teret szánnak a tanárrá képzésnek. A mesterszintű tanári diploma megszerzéséhez legalább 40 kreditnyi pedagógiai-pszichológiai tárgyat kell tanulni, ezt követi a 30 kredit értékű, teljes féléves iskolai gyakorlati munka. Az alapszintbe ékelődő tanulmányokkal párhuzamos tíz kreditet érő bevezető tanulmányokkal együtt ez összesen 80 kredit. Ehhez jön még a szaktárgyi képzés részeként legalább 7 kreditnyi tantárgy-pedagógia (szakmódszertan). A részletes képzési követelmények számos olyan modern tartalmat sorolnak fel, amelyek nagyon hiányoznak a jelenlegi képzésből. Ugyancsak szerepel az előírásokban, hogy

---

<sup>220</sup> A 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról (2005. nov. 29).

<sup>221</sup> A Kormány 289/2005. (XII. 22.) Kormányrendelete a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről.

<sup>222</sup> Az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.

a képzés egy jelentős részét gyakorlatias formában, kiscsoportos keretek között kell megvalósítani.

A tanárképzésben hagyományosan három alapvető ismeretkört oktatunk, s ezek közül a neveléstörténet számos EU tagországban nem kötelező tanárképzési tananyag. Kérdésként merülhet föl biztos, hogy a 21. században, a lerövidült képzési időben is meg kell tartanunk a kötelező tantárgyak között ezt az egyre terebélyesebb tantárgycsoportot?<sup>223</sup> Nem áll rendelkezésre olyan adat mely arra utalna, hogyan hasznosulnak ezek az ismeretek a pedagógus életpálya során. Évtizedek óta lassan változó tartalommal tanítunk nevelélméletet, didaktikát, neveléstörténetet – s ilyen eredményesen dolgozó tanárokat bocsátunk ki. Nem lenne itt az ideje egy másik képzési tartalommal is kísérletet tenni?

A nevelélmélet és oktatálmélet tartalma egyértelműen korszerűsítésre szorul. A nyelvtanításban például a változás legfőbb jellemzője az eltolódás a kifejezetten filológiai, „bölcész” képzés felől az alkalmazott nyelvészet, és az interkulturális ismeretek felé, amelyek nyilvánvalóan jobban hasznosíthatóak a mindennapi tanári munkában. A nevelélmélet és oktatálmélet hasonló, az iskolai gyakorlathoz kötődő tudományos ismereteket beépítő újragondolása remélhetőleg része az akkreditálás alatt álló tanár szaknak.

Az új képzési modellben fontos szerepet kapnak a „szakos tantárgypedagógus szakemberek”, akik rendszeresen látogatják az iskolákat, tartják a kapcsolatot a vezetőtanárokkal és a vezetőtanárokkal, a diákokkal pedig esetmegbeszélő szemináriumok keretében dolgoznak együtt. Még a gyakorló iskolai képzésben élen járó nyelvszakokon belül sem minden szakterületen vannak még ilyen típusú, képzett szakemberek, ezen a területen is intenzív szakmai továbbképzésekre lenne szükség. Az azonos képzési területen működő (pl. idegen nyelv vagy természettudomány) szakos

---

<sup>223</sup> A neveléstörténeti ismeretek számos alakban bukkannak fel a mesterszak tervezeteiben. Már az alapképzésben szerepel az oktatási intézmények és a gyermekkor története, később megismerkedhetünk az egyes műveltségterületek, sőt az ifjúsági mozgalmak történetével is – külön tanórán. Ezeknek csak egyike – legtöbb esetben a hagyományos, kronologikus áttekintést adó pedagógiatörténet – kötelező – egyenlőre.

tantárgypedagógusok együttműködését közösen oktatott módszertani alapozó órákkal a képzésben is erősíteni kell<sup>224</sup>.)

---

<sup>224</sup> Kárpáti Andrea: Tanárképzés, továbbképzés Az előadás az Oktatási kerekasztal 2007 július 10-i ülésén hangzott el

Az egyetemi oktatóvá válás folyamata is erősen megkérdőjelezhető. Ugyan milyen, az iskolai gyakorlattal kapcsolatban álló elméleti ismeretet képes hitelesen közvetíteni az az oktatói gárda, amely egyetlen nap iskolai gyakorlat nélkül ül át a hallgatói padosorokból a tanárképző intézmény katedrájára? A képzés módszereivel kapcsolatos legfőbb probléma tehát a képzők minősége és alkalmassága a tanárképzésre.

A tanárképzés tömegessé válását nem kísérte a gyakorlati helyek számának arányos növelése, s ez visszahatott az iskolai gyakorlatok színvonalára. További problémát jelent, hogy ezek a kiváló intézmények egyáltalán nem alkalmasak arra, hogy a tanulókat felkészítsék az első munkahelyen őket érő „valóság sokk” elviselésére. A mentorképzés megoldatlan (legtöbb helyen nincs ilyen), a gyakorlatvezetést gyakran (kényszerből) pályakezdőkre bízzák az igazgatók. Az új tanárképzési M. A.-hoz iskolai gyakorlattal eltöltött félév tartozik – ennek finanszírozása, megszervezése nem halogatható. A mentorképző programok kidolgozásához minden egyes szakterületen külön-külön elengedhetetlen a tantárgypedagógusok, a pedagógusok és a közoktatási szakemberek szakmai együttműködése.

Jelenleg a szakmódszertan oktatói (kivéve a szervezésre kijelölteket) nincsenek rendszeres kapcsolatban a gyakorló iskolák tanáraival. Munkaidejükbe nehezen illeszthető az egyre növekvő számú hallgató iskolai gyakorlatainak látogatása, nem is beszélve a gyakorlatvezető tanárok (mentorok) képzéséről. Vajon ki fogja felkészíteni őket? Az örvendetesen meghosszabbított iskolai gyakorlatnak az anyagai és személyi feltételei egyaránt hiányoznak.

Az NFT II. prioritásai közé bekerült és létrejött egy, műveltségterületenként több milliárd forinttal támogatott tananyag-fejlesztési és továbbképzési program és támogattak néhány tanárképző intézményt (neveléstudományi és pszichológiai intézeteit) abban, hogy tanárképzési tananyagokat dolgozzanak ki. Amire remélhetőleg majd az NFT II-ben lesz keret: új kézikönyvekre, digitális tananyagokra, illetve – ezekkel párhuzamosan

- módszertani kísérletekre, melyek a nálunk egyre kínosabban hiányzó felsőoktatás-pedagógia tudományos bázisát alakítanák ki.

A mesterszintű tanárképzés 2009 szeptemberétől egészen biztosan beindul, hiszen ekkorra ér véget a B. A. és B. Sc. Képzések első ciklusa. Négy-öt év elteltével megjelennek az iskolában a korszerűen képzett tanárok, de azután körülbelül 10-15 évnek (azaz mostantól, 2007-től számítva 15-20 évnek) kell elteltetnie ahhoz, hogy az iskolákban is többségbe kerüljenek a korszerűen képzett pedagógusok. Nyilvánvaló, hogy a kompetenciafejlesztés kulcsszavával jellemezhető, aktuális oktatási reform ezt az időeltolódást nem viselné el.

A tanárok munka melletti továbbképzésében a nemzetközi gyakorlat két képzési formát különböztet meg, a továbbképzést, a meglévő ismeretek és készségek korszerűsítése, valamint az úgynevezett addicionális programokat, amelyek új készségek, új diploma megszerzését eredményezik. A továbbképzés csak akkor tekinthető sikeresnek, ha a megcélzott kompetenciákat a pedagógus tényleg elsajátította, ezt pedig semmi mással, mint a végzetek vizsgaműveinek ellenőrzésével nem lehet központilag garantálni. Ilyen szempontból mintaszerűek a nemzetközi licenc – kurzusok, például az informatikában az ECDL és a tanárok számára készült EPICT<sup>225</sup>, ahol a végzetek minősítésére nemzetközi standardok szolgálnak. Semmilyen szakmai ok nincs arra, hogy ne vezessünk be ugyanilyen értékelési rendszert, mondjuk a kompetenciafejlesztő, önismereti vagy a kollaboratív tanulást propagáló tanfolyamokon.

Egyfelől indokot jelent az illeszkedés (egyszerre jó értelmű kényszer és érdek) az európai trendekhez, nevezetesen:

1. a hazai felsőoktatás legyen kompatibilis az európaival (kívánatos hallgatói mobilitás),
2. a magyar végzős diplomások legyenek versenyképesek az európai munkaerőpiacon,

3. a bolognai struktúra lineáris, s ezzel folyamatos továbblépési lehetőséget nyújt minden szintű végzettnek,
4. a rendszer piramis szerkezetű: nagy tömegeket enged be, és oktatásgazdaságilag racionálisan szűkíti a résztvevők számát a felsőbb szinteken.

A három egymásra épülő képzési ciklusból álló képzési rendszer első eleme az alapképzés, hossza 6 – 8 félévig tart. Ez a felsőoktatás főbejárata. Lényegesen kevesebb szak indul, mint a korábbi főiskolai képzésben, cél az alapozó elméleti és a gyakorlatban jól hasznosítható szakmai ismeretek megszerzése. A hallgatók többsége az alapképzés után valószínűleg úgy dönt, hogy elhelyezkedik, dolgozni kezd, hiszen rendelkezik az ehhez szükséges felsőfokú végzettséggel. Ha szeretné tovább elmélyíteni a tudását, akkor vagy azonnal, vagy néhány év munka után folytathatja felsőbb szintű tanulmányait, az un. mesterképzésben.

A mesterképzés 2-4 féléves és ennek szintén két kimenete van: a munkaerőpiac, illetve a doktori képzés, amely a tudományos fokozat megszerzésére készít fel, és e képzési piramis csúcsát jelenti. A mesterképzés szakstruktúrája nem fogja leképezni az alapképzést, itt több szak indul majd. A mesterképzés felvételi követelményeit (így pl. azt, hogy mely alapszokról fogadnak diákokat) a felsőoktatási intézmények határozzák majd meg. Hat szakon (orvos, állatorvos, gyógyszerész, fogorvos, jogász, építészmérnök), úgynevezett osztatlan képzésben vehetnek részt a jelentkezők, a képzés speciális jellege miatt ezeken a szakokon alapképzésben nem szerezhető fokozat.

A szakmai specializálódásra, elmélyülésre és új végzettségi szint megszerzésére a mesterszakokon, a tudományos ismeretek megszerzésére pedig a mesterszak elvégzése után, a doktori képzésben van lehetőség.

Az új képzési szerkezet által biztosítható a tanulmányi pályák, a képzési ciklusok egymáshoz és a munka világához való kapcsolódása, növelhető a hallgatói mobilitás. A képzési rendszer átalakítása hozzájárul a társadalmi-gazdasági környezet elvárásaira, változásaira reagálni képes, a tudásalapú

---

<sup>225</sup> EPICT, azaz European Pedagogical ICT Licence, [www.epict.org](http://www.epict.org), [www.epict.hu](http://www.epict.hu)

társadalom követelményeinek megfelelő rugalmas képzés megvalósításához, az Európai Unióban és más országokban megszerezhető ismeretekkel és végzettségekkel összevethető tudás és végzettség megszerzéséhez. Ez a képzési szerkezet alkalmas nagyszámú hallgatóság színvonalas képzésére, ugyanakkor változatos tanulmányi lehetőségeket biztosít a legmagasabb végzettséget megszerezni kívánó, kiváló teljesítményt nyújtó diákok számára. A fokozatok megszerzése többféle módon lehetséges, szintenként akár más-más intézményben, esetleg országban.

Bár az alapképzés keretében az új szakokon szerzett szakképzettség kevésbé speciális, a szakosítás kevésbé szűk, mint a duális rendszerben, a munkaerőpiac igényeinek több szempontból is jobban megfelel. A képzésben a korábbinál nagyobb szerepet kapnak a gyakorlati ismeretek, az életszerű problémák, az oktatás ennek megfelelően a korábbinál jobban koncentrálna a reális problémák felismerésére és megoldására. A kevésbé specializált képzés a gazdaságban gyorsan változó munkakörök szélesebb körét nyitja meg a végzettek számára, a szélesebb elméleti és gyakorlati alapok rugalmasabb alkalmazkodást illetve továbbképzést tesznek lehetővé. Azzal természetesen számolniuk kell a végzetteknek, hogy elhelyezkedés után a munkaköri igények és szakképzettségük közötti természetes feszültségek rendszeres továbbképzéssel hidalhatók át. Ehhez kínál választékot és segítséget a felsőoktatásban a mesterképzések és a szakirányú továbbképzések, valamint a kompetencia-kurzusok rendszere.

Az alapképzés erőteljes gyakorlati irányultságát szolgálja, hogy már az egyes szakok képzési és kimeneti követelményeinek kidolgozásában is jelentős szerepet kaptak a munkaadói szervezetek. A felsőoktatási intézményen belüli gyakorlatias képzéseket kiegészíti a munkaadók által szervezett szakmai gyakorlat. A munkaadók a korábbinál nagyobb mértékben vesznek részt a képzésben, a tantervek fejlesztésében és - képzett szakembereikkel - az oktatásban közreműködve. Éppen a vállalatok igényei alapján kapnak nagyobb szerepet a képzésben a következő kompetenciák: csapatmunkára alkalmasság, motiváltság, probléma felismerő és megoldó készség, számítástechnikai és nyelvi ismeretek, siker orientáltság stb.



A magyar felsőoktatásban a 2003/2004-es tanévtől minden felsőoktatási intézményben kreditrendszerű képzés folyik. A kreditrendszerű képzésben szereszhető kredit a tantervben előírt tanulmányi kötelezettségek teljesítésére fordítandó munkamennyiség mérőszáma. Az Európai Kreditátviteli Rendszer (European Credit Transfer System, ECTS) alapelveinek elsődleges célja a hallgatói mobilitás elősegítése és a külföldi felsőoktatási intézményekben folytatott résztanulmányoknak az anyaintézményben való teljes elismerése. Egy kredit átlagosan 30 hallgatói tanulmányi munkaórát igényel, egy szemeszter teljesítése 30 kredittel egyenértékű. A hallgató egy félév alatt az egy szemeszternek megfelelő 30 kreditről többet és kevesebbet is teljesíthet.

A kreditrendszer legfontosabb hatásai a hallgatók tanulmányaira:

- *Tanulni egyéni tempóban.* A rugalmas, kreditrendszerű képzésben a hallgató megválaszthatja az előrehaladás ütemét, de a képzésnek nem célja a tanulmányok idejének meghosszabbítása.
- *Nincs többé félévismétlés.* Ha a hallgató nem teljesítette az előírt kredit számot, ebben az esetben is tovább haladhat, a következő félévre egyéni tanrendet alakíthat ki, de ebben természetesen nem vehet fel olyan tantárgyakat, amelyeknek előtanulmányi kötelezettségeit nem teljesítette.
- *Külföldi tanulási lehetőség.* A kreditrendszerű képzés valamely tantárgynak más karon, más felsőoktatási intézményben, külföldi részképzés során, vagy korábbi tanulmányok révén való teljesítését is lehetővé teszi. Az ilyen tantárgyak elismerésének, a kreditátvitelnek megvannak az alapvető szabályai. A kreditátvitellel kapcsolatos döntéseket az intézmény (kar) kreditátviteli bizottsága hozza meg.

Mi teheti vonzóvá a pedagógusszakmát?

A pedagógusszakma iránti érdeklődést nemcsak a keresetek határozzák meg. A tanítás, hivatástudat, az elkötelezettség bizonyos célok iránt, a kreatív munkavégzés, a gyerekek szeretete is befolyásolhatja a pályaválasztást.

Ugyanakkor a szakmai fejlődés lehetősége és biztosítása, a jó munkafeltételek kialakítása, a professzionális iskolavezetés és a jó iskolai légkör is pozitívan hatnak egy-egy pedagógus pályán maradására. Hazánkban e feltételek az innovatív iskolákban már adóttak, de a közoktatásban sajnos még nem. A fenti adottságok megváltoztatásának "motorjai" lehetnek a jövő jól képzett és elkötelezett pedagógusai.

- Talán a legfontosabb nehézséget a minőségi hiányosság jelenti, azaz nem minden tanár tudása és készségei elégítik ki az iskola igényeit;
- Komoly nehézséget jelent, hogy elégtelen a kapcsolat a tanárképzés, a tanárok szakmai továbbképzése és az iskolák igénye között;
- Komoly aggodalom, hogy nem, vagy csak nagyon nehezen tarthatók meg a jó, különösen keresett tárgyakat tanító tanárokat;
- Nehézséget jelent a tanári pályáról kialakult közfelfogás és társadalmi megítélés is; sok tanár érzi úgy, hogy munkájukat nem értékeli kellőképpen;
- Közismert probléma a tanári szakma összetételének jelenlegi tendenciája, pl. a „nagy formátumú” tanáregyéniségek, illetve a férfi tanárok számának csökkenése;
- Gondot okoz, hogy a tanárok egyenlőtlenül vannak elosztva az iskolák között, és kétséges, hogy az „elmaradott térségeknek” jut-e az igényeknek megfelelő, jó tanár;

A politikai döntéshozók számára döntő szempont, hogy a tanári munkaerő hatékonysága ne csökkenjen. Végülis a szakpolitika egyik legfontosabb célja a jó tanárok megtartása, ami nem csak azt jelenti, hogy minden tanárnak meg kell adni a lehetőséget, a támogatást és az ösztönzést a folyamatos fejlődésre és a magas színvonalú munkavégzésre, hanem azt is, hogy a nem kellően eredményes tanárok nem maradhatnak a pályán.

Iskolarendszerekünk gyakran rövid távon reagál a pedagógushiányra az alábbiak valamilyen ötvözetével: a szakmába való belépéshez szükséges képesítési követelményeket csökkentik, olyan tárgyak tanítását bízzák az egyes tanároknak, melyek tanítására nincs teljeskörű képesítésük; növelik a tanárok óraszámát, vagy az osztálylétszámot. Az ilyen válaszok, melyek azt biztosítják, hogy az osztályok nem maradjanak tanár nélkül, illetve a hiány derüljön ki

azonnal, mégiscsak fenntartásokat eredményeznek a tanítás és a tanulás minőségével kapcsolatban.

## Irodalomjegyzék

1997. évi 111 (VI. 27.) Korm. rendelet a tanári képzés követelményeiről.
1997. évi XXXI. Tv. a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.
- ANGELUSZ Erzsébet: Antropológia és nevelés. Akadémia kiadó, Budapest, 1996.
- ARÁNYINÉ HAMAN Ágnes: A víz az élet forrása. Kézirat. Váci Utcai Ének-Zenei Általános Iskola, Budapest, 2004.
- BAGDY Emőke - TELKES József: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
- BAKER, L. - BROWN, A. L.: Metacognitive skills and reading. In: Pearson, P. D. (ed.): Handbook of Reading Research. Longman, New York, London. 1984.
- Barbara, FRATZAK-RUDNICKA, PhD – Judith, TORNEY-PURTA, PhD: Competencies for Civic and Political Life in Democracy. (Kézirat) OKI, Budapest, 2001. In: Ranschburg Ágnes: Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák, Új Pedagógiai Szemle 2004/03.
- BÁRDOSSY Ildikó - DUDÁS Margit - PETHÓNÉ NAGY Csilla - PRISKINNÉ RIZNER Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2002.
- BÁRDOSSY Ildikó - DUDÁS Margit - PETHÓNÉ NAGY Csilla - PRISKINNÉ RIZNER Erika: Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei a tanárképzésben. Magyar felsőoktatás, 2001. 7-10 számok.
- BASTIAN, J. – GUDJONS, H.: Das Projektbuch. Hamburg, 1986.
- BÁTHORY Zoltán: Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest. 2000.
- BENDA József: Öntevékeny diákcsoportok tanulásának irányítása. HKT belső kiadvány, 1984.
- BENEDICT, R. Anderson: The Chrysanthemum and the Sword. Routledge and Kegan Paul, London, 1967.
- BERNER, Hans: Az oktatás kompetenciái: Bevezetés az oktatásközpontú tervezés és a reflektív oktatás elméleti alapjaiba. fordította: Perjés István, Budapest, Aula, 2004.
- BERNER, Hans: Didaktische Kompetenz. Verlag Paul Haupt, Bern-Stuttgart-Wien, 1999.
- BLOOM, B. S. (ed.): Taxonomy of educational objectives. Handbook. I. Cognitive domain. New York, 1956.
- BORECZKY Ágnes: A gyermekkor változó színterei. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1997.
- BORSÁNYI László: A kulturális relativizmus mint a megértés filozófiája. ÚJ HOLNAP, 1997. január.
- BOURDIEAU, Pierre (1972): Outline of a Theory of Practice. Richard Nice, trans. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

- BÖHNISCH, Lothar: A gyermek- és ifjúkor szociálpedagógiája. In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): Szociálpedagógia. Osiris–Educatio, Budapest, 2003.
- BRON, J. S. – BRANSFORD, J. D. – FERRARA, R. A. – CAMPIONE, J. C.: Learning, remembering and understanding. Advances in instructional Psychology, I. 1983.
- BUDA Béla: A pedagóguspálya nőiesedésének pszichoszociális problémái. In: Educatio, 1996/3.
- BUGÁN Antal: Pedagógia, pszichológia és társadalom. In: Bagdy Emőke (szerk.) A pedagógus hivatásszemélyisége. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 1996.
- CAREY, S.: Conceptual Change in Childhood. Cambridge, MIT Press. 1985.
- CAREY, Susan – SPELKE, Elisabeth: Domain specific knowledge and conceptual change. Cambridge, 1994.
- Carl, ROGERS: A Glória interjú. In: Kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései. II. Szeged, 1986.
- Carl, ROGERS: A személyiség erejéről. In: Kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései. II. Szeged, 1986.
- Carl, ROGERS: A terápia kliensközpontú/személyközpontú irányzata. In: Egy érintetlen dimenzió – szemelvények a személyközpontú megközelítés elméletéből és gyakorlatából. 1993.
- Carl, ROGERS: Az érzések visszajelzése. In: Egy érintetlen dimenzió – szemelvények a személyközpontú megközelítés elméletéből és gyakorlatából. 1993.
- Carl, ROGERS: Ellen West – és a magányosság. In: Egy érintetlen dimenzió – szemelvények a személyközpontú megközelítés elméletéből és gyakorlatából. 1993.
- Carl, ROGERS: Személyiség- és viselkedés-elmélet. In: Személyiséglélektani Szöveggyűjtemény II. kötet. Elméleti irányzat. Szerk.: Szakács F. - Kulcsár Zs., KLTE, Tankönyvkiadó 1992.
- Carl, ROGERS: Valakivá válni. A személyiség születése. Edge 2000, Budapest, 2003.
- CARROLL, J. B.: Human cognitive abilities. Cambridge, 1993.
- Catherine, A. LUTZ: Érzelmek. Nyolcadik fejezet, Zárszó: Érzelmi elméletek. Lettre, 1995.
- Catherine, LUTZ: Morality, Domination and Understandings of 'Justifiable Anger' among the Ifaluk. In Everyday Understanding: Social and Scientific Implications. Edited by Gün R. Semin and Kenneth J. Gergen, London: Sage, 1988.
- CHOMSKY, N.: Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme. Osiris-Századvég, Budapest, 1995.
- CHRAPPÁN Magdolna: Az iskolai képességfejlesztés problémáiról. Új Pedagógiai Szemle, 1999/12.

- CLAPARÈDE, Eduard: A funkcionális nevelés. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.
- COLE, Michael – COLE, Sheila R.: Fejlődéslélektan. Osiris, 1997.
- COUSINET, Roger: A csoportban végzett szabad munka módszere. Országos Pedagógiai Intézet, 1984.
- CZIKE Bernadett: Az alternatív iskolák jellemzői Magyarországon. In: Pukánszky Béla - Zsolnai Anikó: Pedagógiák az ezredfordulón. Szöveggyűjtemény; Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1998.
- Csányi Yvon (beszélgetés): Speciális szükséglet vagy fogyatékoság? A befogadó pedagógia helye a magyar közoktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 2003/1.
- CSAPÓ Benő – MOLNÁR Gyöngyvér: A képességek fejlődésének logisztikus modellje, Iskolakultúra, 2003. 2.
- CSAPÓ Benő (szerk.): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest, 2002.
- CSAPÓ Benő: A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.
- CSAPÓ Benő: A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest, 2001.
- CSAPÓ Benő: A mastery learning elmélete és gyakorlata. Magyar Pedagógia, 1978/1.
- CSAPÓ Benő: Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest, 1998.
- CSAPÓ Benő: Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. Új Pedagógiai Szemle, 1999. december.
- CSAPÓ Benő: Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.
- CSEH-SZOMBATHY László: Konfliktusok az iskolában. In: Vastagh Zoltán (szerk.): Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában. JPTE, Pécs, 1995.
- CSERNÉ ÁDERMANN G.: Az „önmagát beteljesítő jóslat” (Pygmalion-hatás) pedagógiai vizsgálata. In: A pedagógus. Neveléslélektan, V. Szöveggyűjtemény, Budapest, 1991.
- CSOMA Gyula: Közoktatás és nemzet Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2000.
- de CORTE, E.: A matematikatanulás és tanítás kutatásának fő áramlatai és távlatai. Iskolakultúra, 1997/12.
- de MELLO, Anthony: A csend szava, Budapest – Kecskemét, Távlatok – Korda, 1996.
- DOMBI Alice: A mintaadó pedagógusszerep jellemzői. Magyar Felsőoktatás, 2002/2-3.
- DUFFY, Thomas M. – JONASSEN, David H. (eds.): Constructivism and the Technology of Instruction. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers; Hillsdale, New Jersey; Hove and London, 1992.
- EKMAN, P. – FRIESEN, W. V. – ELLSWORTH, P.: Emotion in the Human Face. Pergamon Press, New York, 1972.
- F. DORNBACH Mária: Orvos és páciens I. (Nyelvi változatok értelmezése egy sebész idiolektusában). Korunk, Kolozsvár, 2006. augusztus.

- FALUS Iván - KIMMEL Magdolna: A portfólió. Gondolat Kiadói Kör, Budapest, 2003.
- FALUS Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
- FERENCZI István: A pedagógusszerep szükséges változatai. Új Pedagógiai Szemle, 1998/3.
- FEYERABEND, Paul: Három dialógus a tudásról. Osiris Kiadó, Budapest, 1999.
- FIEDLER, F. E.: A vezetéshatékonyág egy elmélete. New York, 1967.
- FIGULA Erika: A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. Új Pedagógiai Szemle, 2000/2.
- FISCHER Alajos – SARUSI KISS Béla: A megcsonkított vallomás. (Márai Sándor Egy polgár vallomásainak pere.) Irodalomtörténeti Közlemények, 2003/4-5.
- FISCHER Alajos: Márai Sándor neveltetése – nevelődése. Studia Caroliensia, Budapest, 2001/2.
- FISHER, R.: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni? Műszaki Kiadó, Budapest, 1999.
- FLAVELL, J. H.: Cognitive monitoring. In: Dickson, W. P. (ed.): Children s Oral Communication Skills Academie, New York. 1981.
- FÖLDES Petra (szerk.): Speciális szükséglet vagy fogyatékoság? A befogadó pedagógia helye a magyar közoktatásban (Beszélgetés Csányi Yvonnal) Új Pedagógiai Szemle 2003. évi 1. szám
- FREY, Karl: Die Projektmethode. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 1982.
- GAJDICS Sándor: Diák, mint személyiség. Élet és Irodalom, 2002, 46. évfolyam, 24. sz.
- GALICZA János – SCHÖDL Livia: Pedagógusok gubancjai. A lelki egészség megőrzésének lehetőségei a pedagóguspályán. Korona Kiadó, Budapest, 1993.
- GALICZA János: Tekintély és alkotás a pedagógusmunkában. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1981.
- GERGELY András (szerk.): Kulturális antropológia: Irányzatok, iskolák, viták, Világosság, 2005, 7-8.
- GLASERSFELD, E.: Constructivism in Education. In: Lewy, Arie (ed.): The International Encyclopedia of Curriculum. Pergamon Press, Oxford, 1991.
- GOLDSCHMIDT, P.: Scientific Inquiry or Political Critique? Remarks on Delphi Assessment, Expert Opinion, Forecasting, and Group Process by H. Sackman, "Technological Forecasting and Social Change", 7, 157-58, 162.
- GOLDSCHMIDT, W: The Antropology of F. B., San Francisco, 1959.
- GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.
- GOMBOCZ János: A pedagógus szerepe, az osztályfőnök személyisége. XII. Óbudai Közoktatási Konferencia, III. Óbuda-Békásmegyer Önkormányzata Pedagógiai Szolgáltató Intézet, Budapest, 2003.

- GORDON, Thomas: A csoportközpontú vezetés. In: Kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései. II. Szeged, 1986.
- GRAVES, D.: Writing: Teachers and children at work, Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1982.
- GUILFORD, J. P.: Az intellektus három arca. In: Pléh Cs. (szerk.) Gondolkodáslélektan I. Budapest: Tankönyvkiadó, 1959/1989.
- GYARMATHY Éva: Pszichológiai szempontok az iskolai képességfejlesztésben. Új Pedagógiai Szemle, 1999/12.
- GYÖRGYINÉ Dr. KONCZ Judit: Reflektív gondolkodásra nevelés a pedagógusképzésben – a MATRA-projekt eredményei. In: A pedagógusképzés megújítása (szerk.: Kopp Erika), Gondolat, Budapest, 2006.
- GYÖRGYINÉ KONCZ Judit: Pályaismeret, pályaaorientáció. Károli Egyetem Kiadó, Budapest, 2005.
- HAJDÚ Erzsébet (szerk.): PRAXIS. Módszertani útmutató az iskolai gyakorlatokhoz és dokumentumok készítéséhez. Budapest, 2003.
- HAJDÚ Erzsébet: A harmadik évezred első nevelői lesznek. (Pályaszocializáció az ELTE Tanárképző Főiskolai Karán.) Új Pedagógiai Szemle, 2001/9.
- HAJDÚ Erzsébet: A Nemzeti alaptanterv bevezetésének hatása a tantárgy- és tanórarendszer alakulására. Új Pedagógiai Szemle, 2000/3.
- HALÁSZ Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón. OKKER, Budapest, 2001.
- HARDAY Szilvia Ildikó: Az elfogadás művészete. Akadémiai Kiadó, 2004.
- HARTMANN Mariann: Gyermekvédelem, személyiségfejlesztés, családi életre nevelés a pedagógusok alapképzésében, Család, Gyermek, Ifjúság 2001/1.
- HARTMANN, N.: A kategória elemzés céljai és útjai. = Hartmann: Lételméleti vizsgálódások. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1972.
- HEGYI Ildikó: Siker és kudarc a pedagógus munkájában. A pedagógiai képességek és fejlesztésük módja. OKKER Oktatási Iroda, Budapest, 1996.
- Helga, LANGE-GARRITSEN: Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Bertelsmann Universitätsverlag. Düsseldorf, 1972.
- HENDERSON, Valerie: A hosszú távú kapcsolatok koreográfiája. In: Kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései. II. Szeged, 1986.
- HERCZOG Mária: A prevenció emberjogi vonatkozásai a gyermekvédő szociológus szemével, In: Németh Tünde – Krasznai Éva (szerk.): I. Családbarát Konferencia, Mentálhigiénés Programiroda, Budapest, 1995.
- HERCZOG Mária: Iskolai gyermekvédelem. In: Aszmann Anna (szerk.) Egészségvédelem az oktatásban. Anonymus Kiadó, Budapest, 1999.
- HERSKOVITS – MELVILLE J.: Kulturális antropológia. In: Maróti Andor (szerk.): Forrásmunkák a kultúra elméletéből I. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.
- HOBBS, Tony: Interjú Carl Rogers-szel. In: Egy érintetlen dimenzió – szemelvények a személyközpontú megközelítés elméletéből és gyakorlatából. 1993.



- HOLDSTOCK, L.: Személyközpontú szemlélet. In: Egy érintetlen dimenzió – szemelvények a személyközpontú megközelítés elméletéből és gyakorlatából. 1993.
- HORTOBÁGYI Katalin (szerk.): Projekt kézikönyv. Iskolafejlesztési Alapítvány (Altern füzetek 10.), 2002.
- HORVÁTH Attila: Elméletek a nevelésről. OKKER, Budapest, 1996.
- HORVÁTH Attila: Kooperatív technikák. OKI, Budapest, 1994.
- HORVÁTH Zsuzsanna: 9. évfolyamos tanulók tanulási problémái a szakképző iskolákban. Új Pedagógiai Szemle, 2000. október.
- HORVÁTHNÉ ZILAHY Ágnes: Hatékony tanulás. Új Pedagógiai Szemle, 2004/12.
- IVÁN Andrea: A személyközpontú megközelítés kiképző- és tréningprogramja. Elmélet és gyakorlat. Szakdolgozat, KLTE Pszichológia szak, 1994.
- KÁDÁR Gabriella – SZARVAS Anett: Önismeret a pedagógiai gyakorlatban. In.: Vajda Zsuzsanna (szerk.): Pszichológia és nevelés. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999.
- KÁDÁRNÉ Fülöp Judit: Taxonómia a pedagógiában. Pedagógiai Szemle, 1971/6.
- KAGAN, Spencer: Kooperatív tanulás. Önkonet Kft., Budapest, 2001.
- KAMARÁS István: Hol tart az embertan? Iskolakultúra, 1993/3.
- KARÁCSONY Sándor: Békére, reformra nevelés. Csökmei Kör, Pécel, 1996.
- KARMILOFF, ANETTE–SMITH: Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge, MIT Press, 1992.
- KÉRINÉ SÓS Júlia: A tanárok élete és munkája. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1969.
- KICSI Sándor: Kísérő sorok a Révai Nagy Lexikona hasonmás kiadásához. Ezredvég, Attac Magyarország, 1985. március.
- KISS Csilla: A konstruktivista tanulásemélet bemutatása a mechanika példáján keresztül ELTE, TTK Fizikai Intézet, Budapest, 2000.  
<http://iki.elte.hu/tanszekek/fizika/webfiz/menu/kezdo.htm>
- KLEIN Sándor (szerk.): Kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései. Sajtóértekezlet Carl Rogers-szel az 1984-es szegedi munkaértekezleten. In: Az intelligenciától a szerelemig. Pszichológusok a pszichológiáról. Tatabánya, 1991.
- KLEIN Sándor: A tanár, mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője. In: A kultúrközi kommunikáció kreatív megközelítései. Szeged, 1984.
- KLEIN Sándor: Elfogadni a különbözőt. Beszélgetés a pszichológia egy sajátos ágáról. In: Az intelligenciától a szerelemig. Pszichológusok a pszichológiáról. Tatabánya, 1991.
- KONCZ István: Pedagógusszerep és tehetségfejlesztés. In Balogh László (szerk.): Tehetség és iskola. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1999.
- KOROM Erzsébet: Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor Magyar Pedagógia, 1997/1.

- KOZMA Tamás: Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.
- KUHN Thomas.: A tudományos forradalmak szerkezete. Budapest, Gondolat Kiadó, 1984.
- LANDA, Lev N: Az algoritmusok és a programozott oktatás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1966.
- LEFF, Julian.: Psychiatry Around the Globe. Marcel Dekker, New York, 1981.
- LEVINSON, Ralph (ed.): Teaching Science. London; New York, NY: Routledge, 1993.
- LIPMAN, Matthew: Philosophy Goes to School. Temple University Press, Philadelphia, 1988.
- LYOTARD, Jean Francois: The Postmodern Condition. Minneapolis. University of Minnesota Press, 1979.
- M. NÁDASI Mária: Adaptivitás az oktatásban. Comenius Bt., Pécs, 2001.
- M. NÁDASI Mária: Projektoktatás. Gondolat Kiadói Kör, Budapest (Oktatás-módszertani Kiskönyvtár), 2003.
- MÁRAI Sándor: Egy polgár vallomásai. Pantheon Kiadás, Budapest, 1934.
- Margaret, SHENNAN: Európa a tantervben, avagy miért tanítsunk Európáról (Margaret Shennan: Why Teaching about Europe. Putting Europe into to Curriculum. Cassell, 1991.) Pedagógiai Szemle, 1998/10.
- MEARNS, Dave: A terápia személyközpontú megközelítése. In: A kultúrközi kommunikáció kreatív megközelítései. Szeged, 1984.
- Melville J. HERSKOVITS: Az antropológia az ember tudománya.  
<http://mek.oszk.hu/html/vgi/vkereses/vborito.phtml?id=1668> 2003-05-19.
- MÉREI Ferenc – Carl, ROGERS: A személyközpontú pszichoterápia üzenete. In. A pszichológiai labirintus. Pszichoteam, Budapest, 1989.
- NAGY Lászlóné : Az analógiás gondolkodás fejlesztése. Műszaki Kiadó, Budapest, 2006.
- NAHALKA István – KOTSCHY Beáta – LÉNÁRD Sándor – GOLNHOFER Erzsébet – RÉTHY Endréné – PETRINÉ FEYÉR Judit – FALUS Iván – VAMOS Ágnes: A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása. Iskolakultúra, 1999/9.
- NAHALKA István: A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. Új Pedagógiai Szemle, 2003/3.
- NAHALKA István: Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.
- NAHALKA István: Konstruktív pedagógia egy új paradigma a láthatáron I. II. III. Iskolakultúra 1997/2.,3.,4.
- NANSZÁKNÉ Dr. CSERFALVI Ilona: Szív és ész. VII. Tantárgymódszertani konferencia. (BBTE, Tanártovábbképző, Kolozsvár, 2005. július 30.)
- OGDEN, C. K. – RICHARDS, I. A.: The meaning of meaning. New York, Harcourt, Brace and World, 1923.

- PAJARES, M. F.: Teacher's Beliefs and Educational Research. Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 1992/3.
- PAPNÉ DIÓSI Ágnes – Gátay Tiborné: Hagyományörző nyári tábor, Decs. Váci Utcai Ének-Zenei Általános Iskola, Budapest, 2004.
- PAPP János: Kiindulópontok a holnap pedagógusának arcképvázlatához. In: *Acta Paedagogica Debrecina*, Debrecen, 1984.
- PFISTER Éva: Pedagógus szerepértelmezések és ellenállás. In Buda András (szerk.): *Pedagógia és hermeneutika*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2001.
- PFISTER Éva: Vezetési stílusok; A pedagógus mint vezető. In: *Tanári létkérdések; Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek*. Raabe Kiadó, Budapest, 1996.
- PIAGET, Jean: *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1993.
- POÓR Zoltán: Pedagógusképzés és -továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/5.
- POPPER Péter: *Hazugság nélkül*. Saxum Kft., Budapest, 1999.
- POZSONYI Márta – TÓTHNÉ Balogh Ágnes: *START óvodai fejlesztő program*. Új Pedagógiai Szemle, 2005. május.
- Renato, ROSALDO: *Grief and the Headhunter's Rage: On the Cultural Force of Emotions*. In: E., Bruner (ed.): *Text, Play, and Story. The Construction and Reconstruction of Self and Society*, Washington, DC: Am. Ethnological Society, 1984.
- RÉTHY Endréné: *Az oktatási folyamat*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
- RÉVÉSZ Magda: *A gyermekvédelmi törvény után*. SzocHáló Társadalomtudományi on-line, 2003. február 27.
- ROGERS, C.: *A tanulás szabadsága a 80-as években*. In: Celler Zsuzsanna (szerk.): *Válogatás a 20. század külföldi pedagógiai irodalmából*. JGYTF, Szeged, 1986.
- Sahlins, MARSCHALL, and Service, ELMAN R. (eds.): *Evolution and Culture*. Ann Arbor, University of Michigan Press, 1960.
- SALLAI Éva: *Pedagógusnak lenni a mai iskolában*. IV. Országos Osztályfőnöki Konferencia. [www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=230](http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=230)., 2004.
- Summary of the final report. OECD/DESECO/Rychen/September 2003.
- SANFORD, Ruth: *A feltétel nélküli pozitív elismerés: egy félreértett életmód*. In: *Egy érintetlen dimenzió – szemelvények a személyközpontú megközelítés elméletéből és gyakorlatából*. 1993.
- SANFORD, Ruth: *Nyitott kézzel szeretni*. In: *Egy érintetlen dimenzió – szemelvények a személyközpontú megközelítés elméletéből és gyakorlatából*. 1993.
- SCHÖN, D. A.: *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco, 1987.

- SCHÜTTLER Tamás – SZEKSZÁRDI Júlia: Változó szerep egy változó világban. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek. OKI–Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.
- Sherry, B. ORTNER: Az antropológia elmélete a hatvanas évektől. In: Gergely András (szerk.): Kulturális antropológia. Tantárgyi forrásanyag az Ember-, erkölcs- és vallásismeret tantárgyhoz. MTA PTI – ELTE BTK. 2002-2003.
- SHLIEN, John: Az indulatáttétel ellenelmélete. In: Elekes M. (szerk.): Egy érintetlen dimenzió – szemelvények a személyközpontú megközelítés elméletéből és gyakorlatából. Budapest, 1993.
- SLAVIN, R.: Cooperative Learning. Review of Educational Research, 50, Summer, 1980.
- STEELE, Jeannie L. – Meredith, KURTIS S. – TEMPLE, Charles: Reading and Writing for Critical Thinking Project, Open Society Institute, New York, New York, 1997.
- STEFFE, L. P. – GALE, J. (szerk.): Constructivism in Education. Lawrence Erlbaum Associates. Publishers; Hillsdale, Hove, 1995.
- SZABÓ Éva: Mire neveljük és hogyan?, In: Vajda Zsuzsanna (szerk.): Pszichológia és nevelés. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999.
- SZABÓ Ildikó: A szakma hangja; Iskolaigazgatók elképzelései az oktatás emberi tényezőiről. In: Balázs Éva (szerk.): Iskolavezetők a 90-es években. Okker Kiadó, Budapest, 1998.
- SZABÓ László Tamás: „A rejtett tanterv”. Magvető Kiadó, Budapest, 1988.
- SZABOLCS Éva: Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001.
- SZALÓ Csaba: A jelenkor reflexív és kritikus társadalomtudományáról. Pont társadalomtudományi folyóirat, 2002/1.
- SZEKSZÁRDI Júlia: Az osztályfőnök és a NAT. In: Hagymási Katalin – Oroszné Deák Judit (szerk.): A pedagógusmesterség gyakorlati kérdései. Nyíregyháza, 2002.
- SZEKSZÁRDY Júlia: Beszélgetések diákokkal az élet dolgairól – Változatok az erkölcsi nevelés megvalósítására. Új Pedagógiai Szemle, 1999/3.
- SZENDI Gábor: A jobbfélekei dominancia patogén szerepe a bronchiális asztmában és egyéb atópiás betegségekben. Pszichoterápia, 1997/4.
- SZIVÁK Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése; Oktatás-módszertani Kiskönyvtár; Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003.
- TARKÓ Klára: Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. Magyar Pedagógia, 1999/2.
- TAX, Sol: Horizons of anthropology: the uses of anthropology. Chicago, 1964.
- TEMANER BRODLEY, Barbara: Instrukciók a személyközpontú terápia megkezdéséhez. In: Egy érintetlen dimenzió – szemelvények a személyközpontú megközelítés elméletéből és gyakorlatából. 1993.
- TÓKOS Katalin: Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. Új Pedagógiai Szemle, 2005/12.

- TOPHOFF, Michael: A pszichoterápia és a szakértelem paradoxona. In: A kultúrközi kommunikáció kreatív megközelítései. Szeged, 1984.
- TÓTH László: Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó Kft., 2000.
- TRENCSENYI László: Pedagógusszerepek az általános iskolában. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.
- TÚRI Zoltán: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben. In: Bagdy Emőke (szerk.): A pedagógus hivatás... KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 1996.
- TYLER, R.: Basic principles of curriculum and instruction. In.: Urbán József SP: Életforma: életre nevelés [http://szepi/irodalom/pedagogia/tped\\_002.htm](http://szepi/irodalom/pedagogia/tped_002.htm), Chicago, 1949.
- Vastagh Zoltán (szerk.): Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II., JPTE Tanárképző Intézet, Pécs, 1996.
- VEKERDY Tamás: Gyermekközpontú-e az iskola? Új Pedagógiai Szemle, 2004/ 4-5.
- VIGOTSKIJ, Lev: A magasabb pszichikus funkciók fejlődése. Gondolat, Budapest, 1971.
- WUBBELS, T.: Taking account of student teachers' preconceptions. Teaching and Teacher Education, 1992/2.
- ZRINSZKY László: Pedagógusszerepek és változásai. Új Pedagógiai Közlemények. ELTE Bölcsészettudományi Kara, Neveléstudományi Tanszék, Budapest. 1994.
- ZSOLNAI József – ZSOLNAI László: Mi a baj a pedagógiával? Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.
- ZSOLNAI József: A pedagógia új rendszere címszavakban. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.
- ZSOLNAI József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.
- ZSOLNAI József: Egy gyakorlatközeli pedagógia. Budapest, 1986.
- ZSOLNAI József: Képesség- és személyiségfejlesztés alulnézetből. Új Pedagógiai Szemle, 1999/12.
- ZSOLNAI József: Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet I–II. OOK, Veszprém, 1982.
- ZSOLNAI László: Mit ér az ökonómia, ha magyar? KJK, Budapest, 1987.