

A pedagógusok segítői kompetenciái a törvényi szabályozás, az egyetemi képzés és a pedagógus előmeneteli rendszer vizsgálatán keresztül

Alapvetésnek tűnik, hogy az iskolai munka a pedagógusoktól nem csak oktatói, hanem nevelői-segítői készségeket, képességeket is igényel. Ez nem modern fejlemény: mióta formális keretek között zajló gyermeknevelésről beszélünk, annak lelki oldala egyre hangsúlyosabb szerepet kap. Mint arra Pukánszky Béla tanulmánya (2011) is rámutat, a fejlesztő pedagógiai és pszichológiai támogató funkciók az idők során fokozatosan előtérbe kerültek a tanári kompetenciák között. Kérdés, hogy ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztése megjelenik-e a pedagógusképzés során, és ha igen, milyen mértékben. Milyen lehetőségei vannak a mai pedagógiai alrendszereknek egy segítői attitűd kialakítására?

Bevezetés

Rövid problémátörténeti kitekintés

A hogy világunk változik, pedagógiai paradigmáink is folyamatos változáson mennek keresztül. Kozma Tamás szerint a klasszikus, bölseleti-filozófiai értelmezési kerettől elindulva az alkalmazott pszichológiai és a közgazdasági paradigmán át a 21. század elejére megérkezünk egy olyan pedagógiai keretrendszerhez, amely már pedagógiai kihívások és problémák köré rendeződik (Kozma, 2001), és a diákok tartja figyelme középpontjában.

A pedagógiai tevékenység a magyarországi pedagógiai szcénában leginkább a II. világháború után vált ketté a nevelés (nevelélmélet) és az oktatás (didaktika) területére. A két terület eltávolodott egymástól, és míg az előbbi átpolitikálódott, és leginkább politikai ideológiát közvetített, az utóbbi teret engedett a valós szakmai párbeszédnek is (Pukánszky, 2005). Az 1970-es évek elejére, bár a kommunista ideológia hatása továbbra is érződött még a pedagógusszakmán, a századelő sokrétű reformpedagógiai törekvései mintha újra szárnyra kaptak volna. A rendszerváltás előszele a politikai változásokon kívül szükségszerűen az oktatásügy reformját is magával hozta, amelyet az 1971-es óvodai nevelésről szóló törvény vagy az 1985-ös új közoktatási törvény jól példáz. Az 1970-es években felerősödnek azok a hangok az oktatásügyben, amelyek a tanárok

pedagógiai-pszichológiai felkészítésének reformját, a tárgyak fejlesztését hangsúlyozzák (Ladányi, 1973; Petrikás, 1976; Petrikás és Vecsey, 1978; Óvári, 1980; Köte, 1983). Mint azt a későbbiekben a mai nevelésügyi dokumentumok elemzése mentén látni fogjuk, a közel 50 évvel ezelőtti helyzethez képest nem figyelhető meg érdemi elmozdulás. Mégis, talán ezeknek a párbeszédnek köszönhetően az 1980-as évekre a nevelés-oktatás elindult a demokratizálódás útján, a személyiségfejlesztés előtérbe került, az iskola autonómiája növekedett, és a pedagógusok szerepének erősítésén túl a törvények a szülők aktív részvételét szorgalmazták az iskola életében. Ugyancsak nagy hangsúlyt kapott a tehetséggondozás is (Kelemen, 2015).

A 21. század elejére megérkeztünk egy olyan helyzetbe, amelyben időben és térben egyszerre léteznek egymás mellett különböző – explicit és implicit – nevelésfilozófiai megfontolások, rejtett tantervek (Jakab, 2022), emiatt a gyermekekről való egységes gondolkodás sokszor még intézményi szinten is nehézkes, nem is beszélve ennek a bizonytalanságnak az össztársadalmi vetületéről. Az iskola és a nevelés kérdését politikai csatározások is alakíthatják, ehhez adódnak hozzá a családokban lecsapódó társadalmi nehézségek is (pl. idő- és pénzhány, munka és magánélet közötti egyensúly felborulása). Ezek csupán példái azoknak a nehézségnek, amelyek megfigyelhetőek a mindennapi pedagógiai munkában. Az egész nevelési szintér sokrétű problémákkal terhelt, ezekkel pedig a köznevelési rendszernek adaptív módon kell foglalkoznia annak érdekében, hogy a Köznevelési törvényben foglalt fejlesztési célokat elérje.

A középiskolás évek problémái

A középiskolai időszak talán a leginkább zaklatott időszaka az egyén életének, erős érzelmekkel terhelt és turbulens (Kasik, 2015), mivel a serdülő testileg, érzelmileg, gondolkodásában és kapcsolataiban egyaránt változik.

Biológiailag és pszichésen a freudi látencia szakasza után vagyunk már, testképe és ennek kapcsán énképe bizonytalanná válhat (Freud, 1986). A pubertás minden szempontból teljes erővel éri a serdülőt, párkapcsolati törekvéseket is megfigyelhetünk, ami tovább bonyolítja az iskolai munka lelki hátterét (Szilágyi, 1984).

Melodramatikus időszaknak tekintjük a serdülőkort, az irreálisan rapszodikus érzelmi viharok sem idegenek tőle (Bognár és mtsai, 2007). Rövid időszakokra virtuálisan ott-hontalanná és társtalanná válhat a fiatal, referenciacsoportot is vált (Zsolnai, 2013). Ez az eriksoni identitás, intimitás időszaka, amely konfliktusokkal (intra- és interperszonális, szerepkonfliktusok) terhelt (Erikson, 1968).

Fogalmi gondolkodása és gondolati hálója még fejletlen, nem megállapodott. Megváltozik önmagáról és a világról alkotott képe, megjelenik a reflektív énkép, ami aztán szociális szorongást okozhat. Ennek következtében teljesítménye időlegesen csökkenhet, iskolai munkája így labilissé, szorongásokkal terheltté válhat (Cole és Cole, 2003). Mindehhez hozzáadódnak még az online térben való lét kihívásai, amelyek érzelmileg tovább terhelik a fiatalt, valamint az online fellelhető referenciapontok sokasága is, ami miatt egyre nehezebb az identitást valamilyen stabil ponthoz viszonyítani (Bauman, 2007).

Folyamatosan működtetni kényszerül a Marcia által leírt MAMA (moratórium-adaptáció) ciklusokat, adaptálódni próbál a környezetéhez és annak elvárásaihoz. Ez az erkölcsi (etikai és morális) érés és a tudatos értékválasztás ideje. Jó esetben magára talál, felleli identitását, és motivációit inkább belülről fogja keresni, egyre kevésbé kell kívülről motiválni (Marcia, 2002).

Mint láthattuk, a serdülő élete minden lényeges szempontból megváltozik, ez az in-between years (köztes évek) időszaka, sem nem gyerek már, sem nem felnőtt még, ami frusztrációt okoz. Közben az elvárások nőnek, tantárgyi és személyiségfejlődési

szempontból is (ld. Köznevelési stratégia és Köznevelési törvény preambuluma). Az idő is pereg, ez az utolsó időszak, amikor a formális nevelés számára még elérhető a diák.

A sajátos nevelési igényű diákok száma növekszik Magyarországon. Ez a növekedés egy komplex társadalmi (és mára már egészségügyi) jelenség, amelyet számos tényező befolyásol. Az utóbbi évek kutatásai azt mutatják, hogy a gyermekkori mentális és szomatikus zavarok, valamint a családon belüli bántalmazás következményei egyre gyakoribbak. A gyermekkori traumatikus élmények, mint például a családon belüli erőszak és elhanyagolás, jelentős hatással vannak a gyermekek mentális egészségére és viselkedésére, növelik a kortársbántalmazás kialakulásának esélyeit és az ehhez kapcsolódó magatartási problémák számosságát (Kovács-Tóth és Kuritárné Szabó, 2023). Ezen túl a gyermekkori figyelemzavar és hiperaktivitás (ADHD) prevalenciájának növekedése is aggasztó jelenség, és a megfelelő szakmai ellátás elérhetősége is kérdéses (Nagy és mtsai, 2024).

A diákok alvási idejének csökkenése is hozzájárul a problémás iskolai viselkedés növekedéséhez, mivel a megfelelő mennyiségű és minőségű alvás elengedhetetlen a fizikai, következésképpen a mentális egészséghez is (Ranschburg, 2012). A gyermekek általános alvásideje az utóbbi évtizedekben csökkent, ami számos egészségügyi problémához vezethet (Reka és mtsai, 2013). Mindezeket túl a KSH 2019-ben közzétett mentális egészségről szóló jelentése pedig azt mutatja, hogy a fiatalok körében az enyhe szintű depresszió arányában 41%-os növekedés tapasztalható az utóbbi időszakban.¹

A fentiek fényében a mentális egészség védelme megkerülhetetlen kérdés gyermek- és serdülőkorban, mert ez az az időszak, amely meghatározza azt a tanulási utat és fejlődési ívet, amelyet a tanuló kognitív, szociális és érzelmi szempontból bejár majd. A lelki egészség támogatása és a prevenció kiemelt szerepet kell, hogy kapjon az iskolai életben (Winkler és Zsolnai, 2022). A támogató iskolai környezet nem elhanyagolható, így a pedagógusok szerepe és az általános szociális támogatás sem az, mivel ezek mind hozzájárulhatnak a gyermekek problémás viselkedésének csökkentéséhez (Molnár és mtsai, 2021), végső soron pedig jobb tanulmányi eredményhez vezetnek.

A pedagóguspálya terhei

A serdülőkorú diákok élethelyzetének rövid áttekintése után lássuk, hogy ebben a nevelési környezetben milyen háttérrel bírnak a pedagógusok, és miképpen tudnak megbirkózni az előttük álló pedagógiai feladattal. A pedagóguspálya presztízse Magyarországon történetileg mindig alacsony volt, az utóbbi években ehhez képest is jelentős mértékben csökkent, ami több okra vezethető vissza. A pedagógusok társadalmi megítélése és a szakma anyagi megbecsültsége más pályákhoz viszonyítva alacsony, emiatt a pálya iránti érdeklődés csökken (Sebestyén, 2015; Szemerszki, 2023). A pedagógusok körében végzett kutatások azt mutatják, hogy a pályaelhagyók aránya emelkedik, különösen a kezdő pedagógusok esetében, akik gyakran számolnak be szakmai nehézségekről és a motivátlanság érzéséről (Ceglédi, 2023; Gyarmati és mtsai, 2020). A pálya iránti elkötelezettség és a pályaválasztás motivációi is változóban vannak (Joó, 2017; Szontagh, 2020, 2021; Hurtik-Tóth, 2021).

A pedagógusképzésre jelentkezők felvételi pontszámai szintén árulkodóak. A 2017-es adatok szerint a pedagógusképzésre jelentkezők körében a felvételi pontok eloszlása azt jelzi, hogy a pedagóguspálya nem vonzó a legmagasabb teljesítményű diákok számára (Veroszta, 2015; Kovács és mtsai, 2017). Bár a gimnazisták körében a pedagógusképzések mindig népszerűbbek továbbtanulási célként, mint a szakközépiskolások körében, a felvi.hu statisztikai kimutatásai alapján kivehető, hogy a 2014–2024 közötti időszakban változások történtek a trendekben. A pedagógusképzésre jelentkezők száma 2017-ig emelkedett (a gimnazisták közül ekkor 10 372, a szakközépiskolások közül 4323

választotta ezt a képzést), majd a gimnazisták körében 2018-tól folyamatosan csökken, mélypontját 2020-ban éri el. Az összes jelentkezések tekintetében a 2017-ben a pedagógus pályát választók aránya 13,8%. Ezután ez a szám csökken, és 2024-re beáll az átlagos 11%-os szintre. Ami figyelemre méltó, hogy 2023-ban és 2024-ben a gimnáziumból és a szakképzésből a pedagógusképzésbe való jelentkezések egymáshoz viszonyított aránya megváltozik. Az addigi 2,46:1 átlaghoz (2,46 gimnáziumi tanulóra esik egy fő szakképzésből érkező felvételiző) képest a két adat 1,75:1, majd 1,5:1 lesz, látható tehát, hogy a pedagógusképzést egyre nagyobb arányban választják a szakképzésből kikerülő diákok a gimnazistákhoz képest.

Az alapképzésbe jelentkezők pontszáma (óvodapedagógus, tanító) jellemzően alacsonyabb, mint az osztatlan képzésre jelentkezők pontszáma (Szemerszki, 2023). A szülők iskolai végzettsége is jelentősen befolyásolhatja a tanulók továbbtanulási döntéseit és iskolai eredményességét; a legfeljebb középfokú végzettségű anyák és az alapfokú végzettségű apák gyermekei gyakrabban választanak alacsonyabb jövedelmet ígérő képzéseket, mint például a pedagógusképzést (Csók, 2021; Szemerszki, 2023), az számukra egyfajta társadalmi mobilitási csatornaként funkcionálhat (Jancsák, 2014).

A felsőoktatásban a képzési területek a társadalmi rétegződést tükrözik. A pedagógusképzés az egyik legnyitottabb szakterületnek tekinthető, ahol az első generációs diplomások felülreprezentáltak. Ezzel szemben az orvos- és egészség tudományi képzésekben a magasabb társadalmi háttérrel rendelkezők dominálnak. A felsőoktatás belső rétegződése a képzési típusokhoz való egyenlőtlen hozzájutásban is megnyilvánul (Csók, 2021).

A pedagógus pálya elnőiesedik, ami a válások magas száma és a hiányzó apakép miatt még egy komoly teherterhelés a rendszerben, mivel a családból hiányzó férfiszerepeket a köznevelési rendszer nem tudja pótolni. Jellemző a pályára az önszelekció, a jobb tanulmányi eredményekkel rendelkező hallgatók gyakran más pályát választanak, ez pedig hosszú távon a pedagógusképzés színvonalára is hatással lehet. Lényegi pont még a pályaelhagyás kérdése is, mivel egyre inkább megfigyelhető trend, hogy a pedagógusok közül sokan pályát váltanak, vagy a felsőoktatásban kezdenek dolgozni, különösen a jobban teljesítők (Kovács és mtsai, 2017).

A magyarországi pedagógustársadalom egyre öregszi, az átlagéletkor emelkedik, míg a fiatalok érdeklődése a tanári pálya iránt csökken. A közoktatásban dolgozó pedagógusok körében a fiatalok aránya alacsony, ami a jövőbeni generációk oktatásának minőségét is veszélyezteti (Kovács és mtsai, 2017; Bacsá-Bán, 2019). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és a pálya iránti motiváció növelése elengedhetetlennek tűnik a pedagóguspálya presztízisének helyreállításához (Kovács, 2019; Ekler és mtsai, 2022). A pedagógusképzés során pedig a hallgatók általános jóllétének javítása és a szakmai támogatás erősítése lehet a kulcs a tanítói-tanári pálya iránti elkötelezettség növelésében (Boda, 2021a; Boda, 2021b).

A megoldandó feladat – a segítői pedagógiai attitűd kialakítása

A fentieket figyelembe véve a pedagógusok előtt egy komplex problémaegyüttes áll tehát. Olyan nehézségekkel kell szembenézniük, amelyek ezt megelőzően kevésbé dominánsan voltak jelen a pedagógiai térben, és amelyek rövid és hosszú távon is károsan befolyásolhatják a tanulók teljesítményét és életminőségét (Kasik, 2010), végső soron pedig az iskolával kapcsolatos toleranciájukat.

Ha egy kicsit képszerűbben szeretnénk fogalmazni, és a matematika fogalmaival gondolkodunk, akkor egy egyenlet van előttünk. A formális iskolai keretben az egyik oldalon ott áll a serdülő a korosztályos problémáival teli hátizsákjával, a másikon pedig a pedagógus a maga terhelt helyzetével. Ezt az egyenletet kellene úgy rendeznünk, hogy

végül a folyamat résztvevői (gyermek, szülő, iskola) és a megrendelő, tehát az egész társadalom számára megnyugtató eredményt, letisztult megoldást kapjunk.

Ahogy Jakab fogalmaz, egy személyre szabott, konstruktivista oktatási-nevelési modell lehet ennek a problémának az adaptív feloldása (2022). Egy olyan tanulóközpontú segítő pedagógiai hozzáállás kialakítása, amelyik egy mentalizációs keretet hozna létre intézményi szinten (Fonagy és Bateman, 2020). Ez a keret, mivel a pedagógiai folyamat résztvevőit a maguk teljességében, minden személyiségüket figyelembe véve kezeli, az egész nevelési folyamatról való gondolkodást megváltoztatja. Így a segítés-facilitálás mint munkamódszer állandóan a pedagógusok rendelkezésére állhat, a napi munkájuk részévé válhat.

Ez a megközelítés nem új keletű a formális nevelésben. Ahogy Pukánszky (1995) megfogalmazza, a segítő pedagógiát olyan nevelői attitűdnek tekintjük, amely a gyermek fejlődésének, önkibontakozásának elősegítésére törekszik. Ez már az ókorban is megjelent Szókratész „maieutikájában” (bábáskodásban), ahol a tanító célja a tanulóban rejlő tudás felszínre hozása volt. A segítő pedagógia a gyermeket állítja gondolkodásának középpontjába, az ő szükségleteit, igényeit és sajátosságait tekinti elsődlegesnek ahelyett, hogy kizárólag a tananyag elsajátítására törekedne. A gyermek spontán fejlődését próbálja segíteni, és a tanulás örömét igyekszik megismertetni. A segítő megfontolású pedagógia így elutasít mindenfajta testi és lelki kényszert a nevelésben, a pedagógus szeretettel és tisztelettel fordul a gyermek felé, és igyekszik megnyerni a bizalmát. Pukánszky megjegyzi, hogy az ilyen beállítódású pedagógia nem egyenlő a gyermek túlféltésével, hiszen a nevelőnek határozottnak és következetesnek kell lennie ahhoz, hogy feladatait sikeresen ellássa, de mindezt a gyermek iránti szeretettel és tisztelettel kell ötvöznie. Kiemeli, hogy a segítő megközelítés nem mindig volt hangsúlyos a történelem során, a tekintélyelvű nevelés dominanciája során a gyermek önállóságának és egyéniségének kérdése sokszor háttérbe szorult. Azonban a 20. században – a reformpedagógiai mozgalmak hatására – a segítő pedagógia ismét előtérbe került, legfőképpen a szocialista korszak vége felé közeledve.

Már az 1970-es évektől kezdve felmérések, szakmai viták, egyeztetések zajlottak a tanárképzés tartalmi elemeit illetően. Ekkor is felmerült már, hogy a pedagógiai és pszichológiai ismeretek fontosságát jobban kellene hangsúlyozni a tanárképzésben, mivel a leendő tanároknak nem csupán szaktárgyi tudással, hanem a személyiségformálás és az embernevelés tudományában és – idézem – *művészetében* is jártasnak kell lenniük (Óvári, 1980; Köte, 1990). A szaktárgy ebben a kontextusban csupán eszközzé válik a nevelési célok eléréséhez.

Az akkori tanárképzési rendszer számos hiányosságot mutatott a pedagógiai és pszichológiai képzése terén. Az egyik legkritikusabb pontnak a túl alacsony óraszám mutatkozott, mert az egyetemeken a pedagógiai és pszichológiai tárgyak a teljes képzési időnek mindössze 7,6%-át tették ki, míg a tanárképző főiskolákon ez az arány 16% volt (Ladányi, 1973). A szakértők szerint ez messze nem volt elegendő a komplex pedagógiai feladatok ellátásához szükséges ismeretek elsajátítására. Ladányi (1973) legalább 275-300 órát javasolt a képzési (4-5 éves) ciklusok alatt. Az elemzések szerint az alacsony óraszám miatt a hallgatók nem kaptak eléggé mélyreható ismeretet a gyermeklélektan, a neveléslelektan és a pedagógia gyakorlati módszereiről, pedig a gyermek fejlődésének, gondolkodásmódjának, tanulási folyamatainak megértését elengedhetetlennek tartották a hatékony tanításhoz. A tanulási motiváció, a személyiségfejlesztés és a szocializáció folyamatainak ismerete nélkülözhetetlennek tűnt a nevelői munka során, és a korszerű tanítási és nevelési módszerek, technikák ismeretét és alkalmazását tekintették a hatékony pedagógiai munka alapjának.

Az alacsony óraszám mellett a források rámutatnak a pedagógiai és pszichológiai tárgyak oktatásának akkori tartalmi hiányosságaira is, miszerint a tananyag elavult volt, és

gyakran nem követte a tudományos fejlődést, nem vette figyelembe az akkor modernnek számító pedagógiai elméleteket és kutatási eredményeket. A gyakorlattól elszakadt a tanárképzés, mivel a hallgatók nem kaptak elég lehetőséget a tanult elméletek kipróbálására és valós pedagógiai szituációkban való gyakorlásra (Óvári, 1980). A komplexitás hiányát is felrótták az akkori képzési rendszernek, mivel a pedagógiai és pszichológiai tárgyak oktatását gyakran fragmentáltnak látták, ez pedig nem teremtette meg a szükséges szintézist a pedagógiai folyamat komplexitásának megértéséhez (Ladányi, 1973).

Ugyancsak problémaként jelent meg, hogy az felsőoktatásban dolgozó oktatók kevésbé voltak szakmailag felkészültek, mivel maguk is pedagógiai hiányosságokkal küszködtek. Jellemzően nem volt releváns iskolai gyakorlatuk, nem ismerték a középiskolai valóságot és elvárásokat, tanítási stílusukból hiányzott a valós pedagógiai szemléletmód (Óvári, 1980; Kőte, 1983).

A pedagógiai és pszichológiai ismeretek bővítésére a korabeli szerzők javaslatokat fogalmaztak meg. Mint már említettük, Ladányi (1973) az óraszám növelésében látta a megoldást. Mások kiemelték a gyakorlati képzés arányának növelését, annak érdekében, hogy a hallgatók már az első évtől kezdve lehetőséget kapjanak pedagógiai gyakorlatokra, így a tanult elméletet a valóságban is kipróbálhatták (Óvári, 1980; Kőte, 1983). A tananyagok a legújabb kutatási eredményeket és a modern pedagógiai elméleteket kellett volna tükröznie, figyelembe véve a társadalmi változásokat és az oktatás aktuális kihívásait. A szaktárgyi tudás mellett a tanárképzés oktatóinak egy pedagógiai szemléletmód átadására is felkészültnek kellett volna lenniük. Szükségessnek látták a továbbképzéseket, amelyek a valós középiskolai helyzetek, a tanulók lelki sajátosságai és a modern pedagógiai módszerek terén bővítették volna a hallgatók ismereteit.

Úgy látták, hogy a kiscsoportos foglalkozások, szemináriumok, teammunka elősegíthetik a hallgatók aktív részvételét, a közös gondolkodást és a gyakorlati készségek fejlesztését (Petrikás és Vecsey, 1977). A hallgatók számára hasznosnak találták volna, ha teljes hónapokat tölthetnek el iskolákban és kapcsolódó intézményekben, így mélyebb betekintést nyerhettek volna a pedagógiai munka komplexitásába (Petrikás és Vecsey, 1977). Az ajánlások szerint a pedagógiai és pszichológiai tanszékeknek szorosabbra kellett volna fűzniük a kapcsolatot a gyakorló iskolákkal, hogy a hallgatók valós környezetben szerezhessenek tapasztalatot (Kőte, 1983). Ugyanitt felmerült a kísérleti iskolák kérdése, mert ezekben az intézményekben lehetőség nyílna a modern pedagógiai módszerek kipróbálására, a kutatás és a gyakorlat összekapcsolására (Ladányi, 1973).

Most lássuk, hogy a mai köznevelési rendszer milyen keretek között működött a mai, korszerű pedagógiai és pszichológiai tudást a diákok fejlődése érdekében. Mint azt majd látni fogjuk, a nagymérvű társadalmi változások és többszörös tanügyi reformok ellenére sem történt érdemi változás a szaktárgyi és pedagógiai-pszichológiai tárgyak súlyponti kérdéseiben, még 50 év távlatában sem. Ez alól kivételt képez a ma már kötelező gyakorlati év, amely nagyon fontos a hallgatók pályaszocializációjában, de a képzés első éveiben hiányzó rövidebb, gyakorlati jellegű műhelymunkát igénylő kihelyezett gyakorlatokat, vezetett megfigyeléseket nem helyettesíti.

A magyarországi köznevelési rendszer jogszabályi háttere

A köznevelést, az abban megjelenő tartalmakat, a működés kereteit (pl. a pedagógus és a diákok jogait, kötelességeit) és a kimeneti elvárásokat a 2011. évi CXCV. számú Köznevelési törvény határozza meg. Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia és intézkedési terv pedig a köznevelés célrendszerének fejlesztési céljait húzza alá és rendezzi időrendbe. Ehhez nagyon szorosan kapcsolódik a pedagógusképzést szabályozó képzési kimeneti követelményeket előíró 8/2013. (I. 30.) EMMI-rendelet, mivel ez

határozza meg, hogy a képzés során milyen tartalmak milyen hangsúlyokkal jelennek meg. Ebből pedig logikusan következik a már pályán lévő pedagógusok működését szabályozó pedagógus előmeneteli rendszert leíró 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet, és a minősítést szabályozó úgynevezett Útmutató. Vizsgálatunk szempontjából fontos még az tanárképző egyetemek tantervi hálójá, ennek vizsgálata mentén láthatjuk majd, hogy a megkövetelt pedagógiai-pszichológiai tartalmak miként jelennek meg az egyes intézmények gondolkodásában és képzési rendszerében.

A tanulmány célja

A tanulmány célja, hogy bemutassa: a középiskolai pedagógiai munkában szükséges pedagógiai és pszichológiai kompetenciák tekintetében a magyarországi helyzet ellentmondásos. Arra kívánunk választ találni, hogy mennyi pedagógiai (nem szaktárgyi, szakmódszertani) és pszichológiai, alkalmazott pszichológiai tartalom jelenik meg a Köznevelési törvényben, a Köznevelési stratégiában és a Képzési kimeneti követelményekben. Megvizsgáljuk, hogy az osztatlan, nappali képzési rendszerben működik tanárképzés tantervi hálójában megjelenő pedagógiai és pszichológiai tartalmak arányban állnak-e a későbbiekben explicit vagy implicit módon elvárt tartalmakkal. Az a feltételezésünk, hogy a magyarországi nappali tagozatos általános és középiskolai tanárképzésben található, a Köznevelési törvényben és a Képzési kimeneti követelmények által előírt pedagógiai-pszichológiai tartalom, valamint a pedagóguséletpálya-modell előmeneteli rendszerében található kompetenciaelvárások aránytalanok. Megvizsgáljuk, hogy a magyarországi képzési rendszer milyen lehetőségeket nyújt a (leendő) pedagógusok számára, hogy pedagógiai-pszichológiai plusztudáshoz, -képeségekhez jussanak, és formálják kapcsolódó attitűdjüket. Ugyancsak tárgyaljuk, hogy egy korszerű, a modernitás igényeinek megfelelni kívánó nevelői tevékenység milyen lokális megoldásokkal indulhat el egy segítő pedagógia irányába. A tanulmány a keretek szűkössége miatt nem foglalkozik a levelező tanári szakos hallgatók, a tanítók, a gyógypedagógusok és a pedagógia szakos tanárok képzésével, mivel ezek speciális esetekként, speciális fókuszuk miatt vagy lényegesen magasabb, vagy alacsonyabb óra- és kreditszámmal dolgoznak. Így az ezekben a képzési modellekben fellelhető pedagógiai-pszichológiai tárgyak aránya eltorzítaná a tagozatos, osztatlan tanárképzés pedagógiai-pszichológiai moduljára és egyéb, felkínált kurzusaira korlátozzuk.

Módszer

A tanulmány készítése során áttekintettük, hogy a középiskolai tanári munkát mely törvényi dokumentumok szabályozzák, és a fent említett törvényi forrásokat, dokumentumokat elemeztük. A dokumentumok letöltése után a vizsgálat kézi adatfeldolgozással történt. A dokumentumok tartalomelemzése során kiemeltük azokat, amelyek pedagógusi kulcskompetenciának számítanak, majd kulcsszavak alapján csoportokba soroltuk őket. Meghatároztuk, hogy ezek közül melyek számítanak pedagógiai vagy pszichológiai jellegű kompetenciának, valamint hogy ezek milyen formában és arányban jelennek meg (1) a képzés során, (2) a képzési kimenetnél és (3) a gyakorlati pedagógiai munkában.

Áttekintettük a tanárképző intézmények által kínált kurzusokat, megvizsgáltuk azok pedagógiai és pszichológiai, illetve egyéb, a tanári identitásképzést segítő összetevőit, és azok hangsúlyait is. Végül az eredmények összevetésével elemeztük a helyzetet, és megoldási javaslatokat tettünk.

Eredmények

A Köznevelési törvény által meghatározott pedagógiai folyamat leírása, a törvény gyermek- és pedagógusképe

A törvény, azon túl, hogy meghatározza a formális pedagógiai folyamatot, egy összetett rendszerként írja le azt. A folyamat középpontjában a gyermek áll, és számos olyan elemet tartalmaz, amelyek a pedagógusok pedagógiai-pszichológiai tudása nélkül kivitelezhetetlenek. A törvény megfogalmazása szerint a pedagógus, a pedagógiai dokumentumok és a pedagógiai-szakmai szolgáltatások mind-mind azt a célt szolgálják, hogy a tanuló a képességeinek legmegfelelőbb módon fejlődhesen. Célja, hogy a tanulók harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését elősegítse, így egy gyermekközpontú, holisztikus, a lelkiséget is szem előtt tartó szemléletet követel meg. A pedagógus feladataul jelöli ki a tanulók tanulási folyamatának irányítását és segítségét, a támogató tanulási környezet biztosítását és a tanulói teljesítmények értékelését. A törvény a pedagógusoktól elvárja a szakmai felkészültséget, az elkötelezettséget, az empátiát, a kreativitást és az együttműködést.

A törvény, bár nem fogalmaz meg egy ideális tanulóképet, mégis kirajzolódik, hogy a törvényalkotók egy gyermekközpontú nevelésfilozófiai háttérből eredeztetik a szabályokat. A törvény szövegéből élénk táruuló gyermekkép összetett és sokrétű. A gyermek fejlődőképes, jogokkal rendelkező személy, aki egyben a közösség része is, és akinek egyedi és különleges szükségletei vannak. Elismeri, hogy a gyermek nem a szülő és a társadalom „tulajdonában” álló entitás, hanem önálló személyiség, akit megillet a tisztelet és a méltóság. A köznevelés feladata, hogy biztosítsa a gyermek számára a harmonikus fejlődéshez és a kibontakozáshoz szükséges feltételeket, tiszteletben tartva jogait és személyiségét.

A köznevelési törvény számos ponton foglalkozik a pedagógusok szerepével, jogaival és kötelességeivel, így körvonalaz egy elvárt pedagógusképet. A nevelő-oktató munka szakértőjeként definiálja, aki felelős a tanulók tudásának, képességeinek és kompetenciáinak fejlesztéséért, valamint a szocializációjuk elősegítéséért. A törvény itt sem ad konkrét listát a pedagógusok elvárt tulajdonságairól, de azért felsejlik egy kép arról, hogy milyen pedagógust tart ideálisnak a köznevelés rendszerében. A pedagógusnak felelősségteljes és sokrétű a feladata, amelynek ellátásához széles körű szakmai tudásra és elkötelezettségre van szüksége.

A törvény szerint gyermekközpontú módon kell gondolkodnia, mindenkor a tanuló érdekeit kell szem előtt tartania, amikor döntéseket hoz. Szakmailag felkészült, és folyamatosan fejleszti a szakmai tudását és kompetenciáit. Elkötelezettnek kell lennie a nevelés és oktatás iránt, hinnie kell abban, hogy a munkája értékes és fontos. Empátiát kell mutatnia a folyamat résztvevői iránt, és együttműködőnek kell lennie velük. Ugyancsak fontos a kreativitás: a pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy változatos és érdekes tanulási környezetet teremtsen a tanulók számára. Ha kulcsszavanként végiggondoljuk, a fentiek között alig van olyan elem, amelyet ne a pedagógiai-pszichológiai kompetenciák tárházából vettek volna a törvényalkotók, csak néhány példa erre: támogató tanulási környezet; harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődés; közösségi fejlesztés; egyedi és különleges szükségletek; tisztelet és méltóság; személyiségfejlesztés; empatikus működés. Ezek a tartalmak köszönnek vissza az Unió számára készült Köznevelési Stratégia oldalain is, tekintsük át, miként!

*Az Európai Unió számára készített Köznevelési stratégia alapján
felrajzolható fejlődési irányok*

A stratégia a nevelés-oktatás fejlesztését célozza, és számos olyan elemet tartalmaz, amelyek pedagógiai és pszichológiai szempontból is relevánsak. Kiemelt célként kezeli a pedagógusok kompetenciáinak erősítését, ezen belül is a pedagógusképzés, a továbbképzések és a mentorálás szerepét a pedagógusok folyamatos fejlődésében. A 21. századi kihívások, mint például a digitalizáció vagy az inklúzió igénye megkövetelik, hogy a pedagógusok pedagógiai és alkalmazott pszichológiai módszertani megújulása folyamatos legyen. Egy másik fontos tétel a tanulók mentális egészsége, ami a teljes körű iskolai egészségfejlesztésen (TIE) keresztül a tanulók testi és lelki egészségének elősegítését tűzi ki célul. Kitér az iskolai bántalmazás megelőzésére irányuló programokra is, ezek pszichológiai szempontból is rendkívül fontosak, valamint megjelenik a digitális gyermekvédelem is mint olyan tényező, ami a mentális egészségre is hatással van.

A stratégia megfogalmazza, hogy a gyermekek egyéni sajátosságait is figyelembe kell vennünk, az inklúziót elő kell segítenünk speciális integrációs módszertanok segítségével, így a sajátos nevelési igényű tanulók támogatására is számos intézkedés irányul. Hangsúlyozza a köznevelés méltányos mivoltát, hiszen annak minden tanuló számára biztosítani kell a minőségi oktatáshoz való hozzáférést. A pedagógiai módszerek terén a büntetések helyett a resztoratív technikákat javasolja alkalmazni (pl. az iskolai bántalmazás kezelésében), személyközpontú pedagógiai módszereket a lelki egészség elősegítésében, és korszerű pedagógiai eljárásokat a hátrányos helyzetű tanulók támogatásában. A digitális pedagógiai megoldások alkalmazása is egyre fontosabbá válik.

A dokumentum rámutat a motiváció fontosságára (a pedagógusok és a tanulók körében is), a pedagógusok anyagi és erkölcsi megbecsülésének növelésével pedig kiemelt céllá válik elkötelezettségük erősítése, hogy csökkenjen a pályaelhagyás. A dokumentum tehát a pedagógiai és pszichológiai szempontok integrált kezelését hangsúlyozza a nevelés-oktatás fejlesztése során. Megint csak kulcsszavanként: mentorálás, inkluzív nevelés, mentális egészség, prevenció, személyközpontúság, hátrányos helyzet támogatása, tanulói motiváció, integratív szemlélet. Mind-mind alkalmazott pszichológiai és pedagógiai tartalom.

Most lássuk, hogy ezek a tartalmak miként jelennek meg a tanárképzést meghatározó Képzési és kimeneti követelményekben (8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet).

*Pedagógiai és pszichológiai tudást igénylő kompetenciák
a tanárképzést szabályozó törvényi keretben*

A 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári kompetenciákat két fő területen jelöli ki. Vizsgálatunk szempontjából a *Tanári felkészítés* alatt részletezett kompetenciák fontosak, ezek a tanári munka általános aspektusaira vonatkoznak, az általános pedagógiai, pszichológiai és szakmai szocializációs tartalmakat írják elő, valamint a tanárképzésben általánosan megszerzendő pedagógusi tudást, készségeket és attitűdöket jelenítik meg. Ezeket a dokumentum nyolc kategória alá sorolja, amelyeket alább részletezünk. Tanulmányunk szempontjából kevésbé lényegesek, de itt jelennek meg a *Szakterületi kompetenciák* is, ezeket a 3–6. mellékletekben határozza meg, és a Nemzeti alaptanterv tanulási területeire épülnek, és mindig az adott szakhoz kapcsolódó speciális tudást, képességeket és attitűdöket foglalják magukba. A rendelet hangsúlyozza az iskolai gyakorlatok fontosságát a tanári kompetenciák fejlesztésében.

Az EMMI-rendelet számos olyan kompetenciát meghatároz a tanári felkészítésben, amelyek jelentős mértékben építenek a pedagógiai és pszichológiai tudásra. Ezek a

kompetenciák a tanári munka minden területén – a tanulók személyiségének fejlesztésétől a kommunikáción át a szakmai együttműködésig – alapvető fontosságúak a hatékony és eredményes tanításhoz. Az alábbiakban ezeket a kompetenciákat részletezzük, kiemelve azok pedagógiai és pszichológiai vonatkozásait (kivéve közülük a 3. számú szakmódszertani kompetenciákat, mivel azok az adott tantárgyak körébe tartoznak, vizsgálatunknak nem képezik tárgyát).

1. A tanuló személyisége fejlesztésének, az egyéni bánásmód érvényesítésének kompetenciája. A rendelet hangsúlyozza a megalapozott neveléstudományi ismeretek és interdiszciplináris pszichológiai és szociológiai tudás fontosságát a tanuló személyiségének megértéséhez és fejlesztéséhez. Kulcsfontosságú a szocializáció, a perszonalizáció, az egyéni bánásmód, a hátrányos helyzet és a személyiségfejlődés zavarainak ismerete. A tanárnak képesnek kell lennie a tanulók fejlettségi szintjének és a személyiségfejlesztési lehetőségeknek reális megítélésére. A pedagógiai és pszichológiai ismeretek birtokában olyan helyzeteket kell teremtenie, amelyek elősegítik a tanulók értelmi, érzelmi, társas és erkölcsi fejlődését. Fontos elemként említi a nyitottságot a személyiségfejlesztés változatos módszerei iránt, a felelősségteljes hozzáállást a tanulók fejlődésének segítéséhez, a pozitív beállítódást és az érzékenységet a tanulók problémái iránt.
2. A tanulói csoportok, közösségek alakulása segítésének, fejlesztésének kompetenciája. A tanárnak ismeretekkel kell rendelkeznie a csoportdinamikáról, a csoportfejlődésről és a közösségek pszichológiai, szociológiai és kulturális sajátosságairól. A tanárnak képesnek kell lennie a közösségformálásra, a csoportfolyamatok irányítására, a konfliktusok és a bántalmazás megelőzésére és kezelésére. A rendelet szerint elengedhetetlen a szociális érzékenység, a segítőkészség, az inklúzió iránti elkötelezettség és a tolerancia.
3. A pedagógiai folyamat tervezésének kompetenciája. A tanárnak ismernie kell a tanulók életkori sajátosságait és a tananyag-kiválasztás pedagógiai-pszichológiai szempontjait. Ugyancsak képesnek kell lennie a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe vevő pedagógiai tervek készítésére.
4. A tanulás támogatásának, szervezésének és irányításának kompetenciája. A tanárnak ismernie kell a motivációelméleteket, a tanulási motiváció felismerésének és fejlesztésének módszereit. Ismernie kell a különböző tanulási környezetek sajátosságait és a tanulási eredményességre gyakorolt hatásukat. Képesnek kell lennie a tanulási motivációt fenntartó, a tanulási nehézségeket kezelő, a tanulók aktivitását biztosító módszerek alkalmazására.
5. A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelésének kompetenciája. A pedagógusnak ismernie kell az értékelés funkcióit, folyamatait, formáit és módszereit, valamint a mérésmetodikai alapelveket, és képesnek kell lennie a tanulók támogató értékelésére a különböző céloknak és szinteknek megfelelően, figyelembe véve a differenciálás és az individualizálás szempontjait.
6. A kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás kompetenciaterülete. A tanárnak ismernie kell a kommunikáció pszichológiai aspektusait, a pedagógusszereppel kapcsolatos elvárásokat és a szakmai együttműködés módjait, és képesnek kell lennie a hatékony kommunikációra a tanulókkal, szülőkkel és más szakemberekkel. A pszichológiai ismeretek segítik a konfliktuskezelést és a reflektív gondolkodás fejlesztését. Attitűdjében meg kell, hogy jelenjen a nyitottság, az együttműködésre való hajlam, a felelősségteljes hozzáállás a konfliktusokhoz és a szakmai fejlődés iránti elkötelezettség.
7. Az autonómia és a felelősségvállalás kompetenciája. Bár ez a terület kevésbé hangsúlyozza a közvetlen pedagógiai és pszichológiai tudást, a tanulók megértése,

a csoportfolyamatok ismerete és a hatékony kommunikáció mind hozzájárul a tanár autonómiájának és felelősségvállalásának kialakulásához.

Ezen kompetenciák fejlesztéséhez a Tanári felkészítés modul minimum 28 kreditnyi pedagógiai-pszichológiai tartalmat (+2 kredit pályaszocializációt) rendel, ez alól kivételt képez a természettudomány-környezettan szakos tanárszak, ahol maximum 28 kredit szerezhető. A kompetenciák célja rendkívül kiterjedt, az egész tanári identitást magában foglalja (az arányok jobb megértése érdekében szó szerint idézzük a rendelet szövegét):

„2.2.1. A pedagógiai és a pszichológiai általános elméleti és gyakorlati ismeretek, képességek megszerzésére irányuló képzés magában foglalja a pedagógia, a pszichológia és ezek határtudományainak elméleti alapjait, az ember- és gyermekismeret alapozását, a személyiségfejlődés életkori és egyéni sajátosságainak ismeretét, a tanulók megismerésének eszközeit és módszereit, a tanítás tudományos megalapozását, a személyiségfejlesztés, a képességfejlesztés elméleti és gyakorlati ismereteit, a tanulói csoportok jellemzőit, a tanári feladatok megismerését, a tanári szerep dimenzióit, a tanulási-tanítási folyamat tervezésének, szervezésének, értékelésének, a köznevelési rendszer működésének ismereteit, a neveléstudomány kutatási módszereit, a szakmai ismeretszerzés módjait, a szakmai önreflexió kifejlesztését, a szakmai gyakorlatokon szerzett tapasztalatok feldolgozását, a kommunikációs készségek fejlesztését, az infokommunikációs technológiák alkalmazási lehetőségeit az oktatásban és a tanulásban.”

A tanárképző egyetemek által kínált kurzusok pedagógiai, pszichológiai és egyéb szakmai identitást segítő tartalmai

Mint azt a fenti dokumentumok elemzéséből láthattuk, a kimeneti követelmények lényegében minimum 28 kreditnyi pedagógiai, pszichológiai és egyéb, a szakmai identitást segítő tárgy teljesítését írják elő a képzésben lévő hallgatók számára. Ennek a minimum kritériumnak a teljesítésével – elvileg – a hallgatók megfelelő pedagógiai és alkalmazott pszichológiai tudással bírnak majd a már említett pedagógiai feladatok ellátásához. Lássuk, hogy az egyetemi tantervi hálóban miként jelennek meg ezek a tartalmak!

A kutatás kezdetén e-mailt küldtünk a képző intézmények tanárképző központjainak, amelyekben az alábbi kérdésekre kerestük a választ: az adott intézmény tanárképzési programjában

1. általánosságban milyen óraszámban szerepelnek kötelező pszichológiai (pl. személyiség- és/vagy közösségfejlesztéssel foglalkozó) és pedagógiai (nem tantárgypedagógiai) tárgyak;
2. mik ezek a tárgyak;
3. azok a képzési rendben hol, mely évfolyam(ok)ban és
4. milyen súllyal (kreditszám) jelennek meg?

Vagy maguktól az intézményektől kaptunk erre választ, vagy pedig a honlapjukon található tantervi órahálóból emeltük ki az osztatlan, nappali tagozatos tanári mesterképzések Tanári felkészítő moduljában fellelhető pedagógiai-pszichológiai és az egyéb, szakmai identitást segítő tárgyakat. Mindig az elérhető legújabb verziót töltöttük le, és abból indultunk ki. Végül a tantárgyak képzési rendben való helyével és évfolyamával nem foglalkoztunk, mivel az lényegi módon nem érintette a kutatás eredményét.

A teljes, 300 kötelezően teljesítendő kreditet tartalmazó tantervi órahálót vizsgáltuk meg, kulcsszavakra kerestünk rá, három kategóriában. Ha megjelent a pszichológia,

lélektan vagy ezek szinonimái, illetve az identitás, kommunikáció vagy konfliktus(kezelés), ezeket mindig a *pszichológia* kulcsszava alá rendeltük. A pedagógiai, didaktikai, neveléssel és fejlesztéssel kapcsolatos tárgyak a *pedagógia* égisze alá kerültek (kivéve a szakmódszertani, tantárgydidaktikai tárgyakat, ezek nem képezik részét a vizsgálatunknak). Az *egyéb támogató tárgyakhoz* rendeltük például a szociológiával, nevelésfilozófiával, multikulturalitással vagy komplex fejlesztéssel foglalkozó programokat. A teljes adattáblát helyhiány miatt nem közöljük, az alábbiakban viszont összefoglaljuk a dokumentumelemzés eredményét az 1. táblázatban.

1. táblázat. A magyarországi tanárképző egyetemek képzéseiben megjelenő pedagógiai, pszichológiai és egyéb, a szakmai identitást támogató kurzusok (2024)

Egyetem	Pedagógiai-pszichológiai kurzusok száma (kötelező és választható együtt)	Kötelező kreditérték	Szabadon választható	Erősség
DE	24	28		sok a választási lehetőség, SNI és rendszerszemlélet
EKKE	36	32 ped-pszí 28 pályaszoc.	22	KAP, sok szabadon választható tárgy
ELTE	14	32		gyakorlatorientált, tanári hatékonyság fejlesztése
KRE	14	28	2	gyakorlatorientált, a keresztény nevelés alapjainak hangsúlya
ME	17	36	36	pályaszocializációs támogatás, pedagógiai pszichológiai fókusz
MTSE	18	36	10	mentálhigiénés hangsúly
NYE	25	32	16	erős pályaszocializáció, differenciálás, SNI
PE	18	37		gyakorlatorientált, nevelésfilozófia és szoc. pszicho. is
PPKE	13	36		személyiségfejlesztés és konfliktuskezelés
PTE	16	36		gyakorlatorientált, pályaszocializációs gyakorlatok integrálása
SZTE	13	28		pályaismeret és pályaszocializáció

Az egyetemek által kínált képzési lehetőségek után tekintsük át, hogy a már munkában lévő, a pedagógiai-pszichológiai ismereteket elviekben aktívan alkalmazó pedagógusoktól milyen jellegű szaktudást, képességeket és attitűdöt vár el a rendszer, tehát: mi jelenik meg a törvényi szabályozásból a valós pedagógiai munkában, és annak mérése milyen indikátorok alapján történik!

A pedagógus előmeneteli rendszer (PEM) kompetenciákat vizsgáló indikátorai

A 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet és a hozzá kapcsolódó, a pedagógusok minősítési rendjét szabályozó úgynevezett Útmutató szabályozza a pedagógusok előmenetelét, szakmai fejlődési szempontjait. Azért választottuk ezt a dokumentumot elemzésünk tárgyául, mert míg a Köznevelési törvény az alapot teremti meg, a kimeneti követelmények pedig a képzésben jelenítik meg a pedagógiai és pszichológiai tartalmakat, addig a gyakorlati munkában részt vevő pedagógusokat az előmeneteli rendszer indikátorai alapján értékelik majd.

A 2011. évi CXCV., a nemzeti köznevelésről szóló törvény és a 2023. évi LII., a pedagógusok új életútjáról szóló törvény 2024. évben történő hatályba lépéséig minden pedagógus számára kötelező volt a Pedagógus II. fokozatra lépés, a törvénymódosítást követően ez opcionális, nem kötelező elem lett. Kötelező maradt azonban a Pedagógus I. kategóriába való minősítés, amelynek indikátorai a II. fokozattal egyeznek meg, azzal a kitételrel, hogy ezeket alacsonyabb küszöbértékkel kezelik az értékelők.

A minősítési eljárásban több indikátor vizsgálatára kerül sor. Ezek az indikátorok a pedagógus szakmai kompetenciáinak és pedagógiai tevékenységének színvonalát hívták felmérni. A minősítési folyamat során a pedagógusnak e-portfóliót kell összeállítania és feltöltenie egy online platformra, ez a pedagógus szakmai életútjának, pedagógiai munkájának, szakmai fejlődésének dokumentumait tartalmazza. Értékelés során (amely portfólióvédésből és tanóralátogatásból áll) a pedagóguskompetenciákat, a fentiekben már említett nyolc kulcskompetencia fejlettségét vizsgálják, ezek mellett megjelenik a szervezetfejlesztésben, az intézményi innovációban való részvétel is. A pedagóguskompetenciához fejlődési szinteket (sztenderdeket) határoztak meg, amelyek leírják az adott kompetencia elvárt szintjét az adott fokozatban. A sztenderdek elérését indikátorok segítségével mérik, ezek olyan konkrét, megfigyelhető viselkedésformák, amelyek jelzik az adott kompetencia meglétét és fejlettségi szintjét. A Pedagógus II. fokozat esetében az indikátorok a teljes tevékenységkörre vonatkoznak, és nem várható el, hogy egy konkrét pedagógiai tevékenység során (pl. egy tanóra) az összes indikátor megjelenjen. Az e-portfóliónak a pedagóguskompetenciák széles skáláját kell bemutatnia, olyan dokumentumokkal, amelyek alátámasztják a kompetenciákban elért szintet.

Az eljárás nyolc területet vizsgál, összesen 77 indikátorral. Az alábbi, 2. számú táblázatban rövidítve, táblázatos formában összefoglaljuk, hogy kategóriánként mely kompetenciák tartoznak a pedagógiai-pszichológiai kompetenciák közé.

2. táblázat. A pedagógus előmeneteli rendszer (PEM) indikátorai és azok pedagógiai, pszichológiai elemei

Kategória / indikátorok száma	Indikátor száma	Pedagógiai-pszichológiai vonás, tartalom
1. Szakmai feladatok (10 indikátor)	1.8 1.10	önálló gondolkodás kritikai gondolkodás (átadása)
2. A pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése, önreflexió (12 indikátor)	2.3 2.6 2.7 2.8 2.9	tanulók motiváltsága a fókuszban tanulói tevékenység a központban szociális tanulás differenciálás (egyéni igények) tanulás motiválása, aktivizálás
3. A tanulás támogatása (8 indikátor)	3.1 3.2 3.3 3.4 3.7 3.8	tanulói szükségletek, érdeklődés tanulói érzelmi állapot bizalmi légkör (rapport) demokratikus légkör, közös döntések tanulási problémák felismerése önálló ismeretszerzés támogatása
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, HH, HHH, SNI, BTM, egyéni bánásmód, stb. (10 indikátor)	4.1 4.2 4.3 4.4 4.5 4.6 4.7 4.8 4.9 4.10	nevelés és oktatás egysége tanulói személyiség feltárása tanulói személyiségfejlődés a fókuszban teljes személyiségfejlesztés és autonómia SNI és BTM nehézségek felismerése és segítése egyéni fejlesztési tervek (SNI, BTM) egyéni szükségletek és igények egyéni megértés fejlesztési célokat egységesen kezeli elemzi és értékeli saját gyakorlatát
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése (10 indikátor)	5.1 5.2 5.3 5.4 5.5 5.6 5.7 5.8 5.9 5.10	harmonikus, biztonságos légkör elfogadásra és tiszteletre nevel eltérő kulturális hátterek megértése együttműködést szorgalmazza konfliktusok megelőzésére törekszik konfliktusokat felismeri, kezeli vitakultúrát fejleszt értéket közvetít építő online közösségeket épít közösségfejlesztés változatos eszközei
6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók folyamatos értékelése, elemzése (8 indikátor)	6.7	tanulói önértékelést segíti, fejleszt
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás (10 indikátor)	7.1 7.3 7.4 7.5 7.8	kölcsönösség és konstruktivitás nyitott kommunikáció együttműködés a partnerekkel magas szintű vitakultúra hatékony, nyugodt kommunikációs tér megteremtése
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (9 indikátor)	8.1 8.2 8.7	alkalmazkodik a szerepelvárásokhoz saját gyakorlatát folyamatosan elemzi elő szakmai kapcsolatrendszerét alakítja ki és működtet
Összesen: 77 indikátor	42 indikátor (54%)	

A fenti eredmények tekintetében tekintjük át, hogy gyakorlati értelemben mit jelentenek ezek, és milyen következtetésekre vezetnek.

Megbeszélés

A négy forrás összehasonlítása a pedagógiai és pszichológiai tartalmak tükrében

A fentiekben tárgyalt négy forrás együttesen ad átfogó képet a magyar köznevelés rendszeréről, a pedagógusok képzésétől a mindennapi gyakorlaton át a minősítési rendszerig. Az alábbiakban összehasonlítjuk a négy forrás pedagógiai és pszichológiai vonatkozásait, külön kiemelve, ahol azok megegyeznek, és kiemeljük az eltéréseket is.

A gyermek, a tanuló és a pedagógus szerepekkel kapcsolatban mindegyik forrás a gyermeket helyezi a nevelés középpontjába. Hangsúlyozzák, hogy a pedagógus szerepe kulcsfontosságú a személyiségfejlesztésben és a tudásátadásban is. A Köznevelési törvény kiemeli a bizalom és a szeretetteljes, empátikus működés fontosságát a nevelés-oktatás folyamatában, az EMMI-rendelet pedig a tanárképzés során a gyermek személyiségfejlődésére vonatkozó ismeretek alapos elsajátítását írja elő. A pedagógusminősítési útmutató a tanuló teljes személyiségének fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Eltérnek a dokumentumok azonban arányaikban, mert míg a Köznevelési törvény részletesebben szabályozza a pedagógusok jogait és kötelességeit, valamint a nevelési-oktatási intézmények működését, az EMMI-rendelet és a minősítési útmutató inkább a pedagógiai munka tartalmi és módszertani aspektusaira koncentrálnak.

A Köznevelési Stratégia a pedagógusoktól elvárja, hogy a stressz hatásait felismerjék, kezeljék, és a tanulókat is segítsék a stresszkezelésben. Kiemeli a bullying és a cyberbullying problémáját, és elvárásként jelenik meg, hogy a pedagógusok képesek legyenek felismerni és megelőzni ezeket a jelenségeket. Hangsúlyozza a tanulók testi és lelki egészségének fontosságát, és ebben a pedagógusoknak kulcsszerepet szán. A sajátos nevelési igényű tanulók integrációja kiemelt feladat, amely a pedagógusoktól speciális pszichológiai ismereteket és készségeket igényel.

A dokumentumokban a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése is fókuszba kerül, elvárásként jelenik meg, hogy nyitottak legyenek az új ismeretekre, módszerekre. A stratégia megfogalmazása szerint a pedagógusképzésnek fel kell készítenie a pedagógusokat a 21. század kihívásaira, beleértve a digitális kompetenciákat, az alkotópedagógiát és az idegen nyelvi készségeket. A pedagógus képes kell, hogy legyen a tanulók egyéni szükségleteihez igazodó oktató-nevelő segítséget nyújtani. Az igazgatók mellett a pedagógusoknak is felelősséget szán a hatékony oktatásszervezésben, ami magában foglalja a támogató tanulási környezet, értékelés és visszajelzés rendszerének kialakítását. A megfogalmazás szerint a pedagógusoknak nem csak az ismeretek átadása a feladatuk, hanem a tanulók személyiségének fejlesztése, tehetségük kibontakoztatásának segítése is.

A differenciálás is megjelenik a törvény, a stratégia, a rendelet és az útmutató szintjén is, mind hangsúlyosan kezelik az egyéni bánásmód elvének érvényesítését, a tanulók közötti különbségek figyelembevételét, a differenciált tanulásszervezést és a speciális nevelési igényű tanulók megfelelő ellátását. A törvény kifejezetten kitér a sajátos nevelési igényű tanulók rehabilitációs és rehabilitációs ellátására, a gyógypedagógiai nevelés fontosságára és a fejlesztő pedagógiai foglalkozások megszervezésének kötelezettségére. Az EMMI-rendelet a tanárképzés során hangsúlyozza a differenciáláshoz szükséges ismeretek és készségek elsajátítását, a minősítési útmutató pedig a gyakorlatban értékeli ezeknek a differenciált pedagógiai módszereknek az alkalmazását. Különbségek vannak viszont közöttük annyiban, hogy a törvény számos konkrét intézkedést határoz meg a

sajátos nevelési igényű tanulók ellátásával kapcsolatban, míg a rendelet, a stratégia és az útmutató általánosabb irányelveket fogalmaz meg.

A pedagógiai folyamatok tervezésével és értékelésével kapcsolatban a törvény a pedagógiai program megalkotását, a rendelet a tantervi és szakmódszertani ismeretek elsajátítását, a stratégia ezek alkalmazását, a minősítési útmutató pedig a tervezés és értékelés gyakorlati megvalósítását emeli ki. Mindegyik forrás hangsúlyozza a tanulók előzetes tudásának, személyiségének és fejlesztési szükségleteinek figyelembevételét, a célok meghatározását, a módszerek tudatos kiválasztását és a tanulási folyamat folyamatos értékelését. Eltérnek egymástól annyiban, hogy a törvény és a stratégia elsősorban az intézményi szintű tervezésre fókuszál, a rendelet a tanárképzés során a tervezés elméleti és módszertani alapjaira helyezi a hangsúlyt, a minősítési útmutató pedig a tanár mindennapi tervezési és értékelési gyakorlatát vizsgálja.

A tanulók motiválása és a megfelelő tanulási környezet kialakítása is kiemelt szerepet kap minden dokumentumban, a törvény a biztonságos és egészséges tanulási környezet megteremtését, a rendelet a tanulási motiváció és a tanulási környezet jelentőségét, a minősítési útmutató pedig a motiváló módszerek alkalmazását és a tanulók aktivizálását hangsúlyozza. Kivétel nélkül mindegyik forrás fontosnak tartja a tanulók bevonását a tanulási folyamatba, az érdeklődésük felkeltését és fenntartását. Eltérések mutatkoznak abban, hogy a törvény inkább a fizikai környezet biztonságára koncentrál, a stratégia és a rendelet a tanulási motiváció elméleti és gyakorlati aspektusait taglalja, a minősítési útmutató pedig a motiváló légkör megteremtését és a tanulók aktív részvételét értékeli.

Végül pedig ki kell térnünk a szülőkkal, a kollégákkal és más szakemberekkel való együttműködés kérdésére is. A törvény, a stratégia, a rendelet és az útmutató egyaránt hangsúlyozza a hatékony kommunikáció és az együttműködés fontosságát a szülőkkal, kollégákkal és más szakemberekkel. A pedagógus szerepe kiterjed a kapcsolattartáson és az információmegosztáson túl a közös problémamegoldásra is. Ám míg a törvény a szülői jogokat és a szülői szervezetek működését szabályozza részletesebben, a rendelet és az útmutató inkább a pedagógus szerepére fókuszál az együttműködésben, őt helyezi kezdeményező szerepbe.

Jól látható tehát, hogy a Köznevelési törvényben és az azon alapuló stratégiában is nagy hangsúlyt kap a pedagógiai és pszichológiai, alkalmazott pszichológiai ismeretek kérdése. Ahogy haladunk előre a gyakorlat felé, egyre hangsúlyosabbá válnak ezek. A kimeneti követelmények már kimondottan nagy hangsúlyt fektetnek a nyolc kompetenciaterületre, amelyeket aztán majd az útmutató indikátorai részleteznek. Ezeknek arányából jól látható, hogy a köznevelési rendszer nagyon magas arányban várja el ezt a plusztudást a pedagógusoktól. Az összes, 77 indikátor közül 42 általános pedagógiai és alkalmazott pszichológiai tudást, képességet és attitűdöt vár el, tehát a vizsgált készségek több mint fele ezt a speciális háttértudást igényli.

Az egyetemek képzési kínálata

Az egyetemek képzési kínálatát áttekintve láthatjuk, hogy mindegyikük teljesíti a rendeletben előírt 28 kreditet, és általában túl is teljesítik azt. A táblázatot elemezve száraz adatként megkapjuk, hogy a kínált kurzusok száma átlagban 19, a kötelező kreditek száma pedig átlagosan 32 (medián: 32,6). Ez a száraz adat nem túl beszédes, és még figyelembe kell vennünk azt is, hogy vannak egyetemek, amelyek 0 kredites kötelező kurzusokat is kiírnak (EKKE, PE). Az viszont eléggé jól körvonalazódik, hogy minden egyetemi képzés arra törekszik, hogy hallgatóit megfelelő pszichológiai-pedagógiai ismeretekkel vértseze fel, így mindegyik képzőhely bír valamilyen erősséggel. Egyes egyetemeken a választási lehetőségek széles tárháza nyílik meg a hallgatók felé, ezáltal

a hallgatókra bízzák saját szakmai portfóliójuk építését. Mások a sajátos nevelési igényű (SNI) és a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel (BTM) élő tanulók fejlesztését tűzték a zászlajukra. Jellemző a képzőhelyekre a rendszerszemlélet kialakításának igénye, a legtöbbször kimondottan gyakorlatorientált, a tanári hatékonyságra és a tanulás pszichológiájára fókuszál. Megjelennek helyenként mentálhigiénés elemek, néhol feltűnik a nevelésfilozófia és a szociálpszichológia is. A személyiségfejlesztés, mivel törvényi követelmény is, rendre megjelenik a képzési struktúrákban, csakúgy, mint a konfliktuskezelés. Kimondott fókusz még a pályaszocializációs gyakorlatok integrálása az elméleti tárgyak közé.

A kötelező és választható kreditek arányaiban kisebb eltérések figyelhetők meg az egyes intézmények között, és összességében elmondható, hogy a tanárképzés szerkezete és tartalma viszonylag egységes a különböző egyetemeken. Az elvárt 300 kreditnek tehát körülbelül 10 százalékát fordítják a képzések a hallgatók általános pedagógiai és pszichológiai, alkalmazott pszichológiai képzésére. Mivel a rendszer több változtatáson esett át, és mint elmondtuk, mindig a legújabb adatokból indultunk ki, arra lehet következtetni, hogy a köznevelési rendszer azt feltételezi, hogy a pályakezdő pedagógusok a megfelelő tudással felvértezve kerülnek ki az egyetemi képzésből. Viszont az elemzést követve talán belátható, hogy ennél több, leginkább gyakorlati jellegű képzésre lenne szükség ahhoz, hogy előírt köznevelési kötelezettségünknek eleget tegyünk. Szinergikus működésre van szükség ahhoz, hogy általánosságban véve a pedagógia, és a köznevelési rendszerben a pedagógus visszakapja a Schneller István, Imre Sándor és Karácsony Sándor, vagy Várkonyi Hildebrand és Dolch Erzsébet által megfogalmazott klasszikus mandátumát, és újra a teljes személy nevelésével (és nem csak oktatásával) foglalkozzon. Ehhez elengedhetetlen a kollaboráció, a megfelelő kommunikációs csatornák működése, egy komoly önismereten és pszichológiai alapokon nyugvó kreatív és kritikai szemléletű pedagógiai munka.

Kimondottan akkor, ha a bevezetőben említett, mindkét (pedagógus és diák) oldalon jelentkező szociális és lelki terheléssel is számolunk. Ha gondolatkísérletként az egyetemek által kínált palettát egy mintába rendeznénk, valószínűleg egy nagyon komoly arzenált kapnánk, amelyből bárki kiválogathatná a neki tetsző, vagy a pedagógiai fegyvertárából hiányzó készségeket. Viszont külön-külön, leginkább arányait tekintve, minden program hagy kívánnivalót maga után. Emiatt olyan érzésünk lehet, hogy a köznevelési rendszer azzal a csalóka megfontolással működik, hogy a pedagógusjelöltek az iskolai gyakorlat során, vagy majd a munkába állás után valamilyen módon, varázsütesre mégis az elvárt segítői többlettudás birtokába jutnak majd.

Ez azonban nem történik meg magától. A képzési rendszerben, bár az eleget tesz a törvényi előírásoknak, arányaiban már csak számszerűleg is kevésnek tűnik az a pedagógiai-pszichológiai tartalom, amelyet a hallgatók a képzés során felvehetnek. Ki kell itt hangsúlyozni, hogy ez a következtetés leginkább mennyiségi és nem minőségi vizsgálatok mentén születik meg, hiszen a képzések minőségéről a dokumentumok alapján nem mondhatunk ítéletet. És értjük persze, hogy nem mindig a számosságában kell keresni a megoldást. Érvelhetnénk azzal, hogy a focimeccsen sem az unalmas közjátékokra, hanem a góllra emlékszünk, pedig kevés van belőle. Mégis: a képzések arányait áttekintve hiányérzetünk marad.

Hasznos és fontos kiegészítése lehet a vizsgálatnak a fenti adatok nemzetközi összehasonlítása, amely hosszú és időigényes munka, és jelenleg az adatgyűjtés stádiumában van. Ennek a kutatásnak a célja, hogy a jelen tanulmányhoz hasonló módon az Európai Unió központi és a képzőhelyeire jellemző szabályozását megvizsgálja, és a PISA-eredményekkel, valamint a gazdasági mutatókkal (GDP és annak az oktatásra költött aránya) összevetve próbáljunk meg következtetéseket levonni. Erre azonban a jelen tanulmány keretei nem adnak lehetőséget.

Következtetés: a szakmai fejlődés lehetséges irányai

Belátható tehát, hogy a pedagógusok segítői kompetenciái kulcsfontosságúak egy megfelelő tanulási környezet kialakításában. Bár a képzési rendszer látszólag eleget tesz a törvényi előírásoknak, már csak számszerűleg is kevésnek tűnik az a pedagógiai-pszichológiai tartalom, amelyet a hallgatók a képzés során felvehetnek, leginkább ahhoz mérten, amit a jogszabályi keretek és az előmeneteli rendszer feltételként megállapítanak a pedagógusokkal szemben.

A következőkben áttekintjük, hogy melyek lehetnek azok a területek, amelyek segíthetik a pedagógusok segítői potenciáljának növekedését, ezáltal pedig javítják az intézményi szintű mentalizációt, így végső soron jótékony hatással lehetnek a tanulói eredményekre, a jóllétre és az iskolai légkörre is. A pedagógusok által nyújtott segítői mozzanatok segítik az említett mentalizációs tevékenységet, fejlesztik az iskolai szociális hálót és növelik a tanulói önértékelést, ez pedig végső soron hatékonyabb kommunikációt és jobb együttműködést eredményez. Az ilyen irányú pedagógusi kompetenciák fejlesztésére az alábbi megoldások lehetnek kézenfekvők.

Mentori programok és szupervízió

A mentori programok jelentős szerepet játszanak a kezdő pedagógusok kompetenciáinak fejlesztésében. Ezek a programok lehetőséget biztosítanak a tapasztalt pedagógusok számára, hogy támogassák a pályakezdő kollégákat, megosztva velük tudásukat és tapasztalataikat (Péter és mtsai, 2021). A mentori kapcsolatok erősítik a pedagógusok önbizalmát és szakmai identitását, mivel a mentorok iránymutatása és visszajelzése segít a kezdőknek a nehézségek leküzdésében és a tanítási gyakorlatok finomításában (Ekler és mtsai, 2022). A kutatások azt mutatják, hogy a mentori programokban részt vevő pedagógusok jobban teljesítenek, és magasabb szintű elégedettséget mutatnak a munkájukkal kapcsolatban (Nagy, 2021).

Nem szabad megfeledkeznünk a szupervízió lehetőségéről sem, ami bár eddig a nagyok játéka volt (értsd: profitorientált nagyvállalatok alkalmazták), megtalálhatja helyét a pedagógiai támogató tevékenység között. Az olyan támogató csoportok, mint az alkalmi pedagógus Bálint-csoportok, esetmegbeszélők, esetleg szupervíziós alkalmak mind-mind nagy pedagógiai és pszichés haszonnal kecsegtetnek, intézményi szinten is.

Továbbképzési lehetőségek

A pedagógusok számára elérhető mentálhigiénés, családterápiás és egyéb segítői továbbképzési lehetőségek magukban foglalják a pedagógiai módszerek, a pszichológiai ismeretek és a digitális kompetenciák fejlesztését is (Rapos és mtsai, 2020), és lehetőséget adnak a legújabb kutatási eredmények és pedagógiai gyakorlatok megismerésére is (Szivák és mtsai, 2019). Meg kell jegyeznünk azonban, hogy akár egyetemi szervezésben történik a szakirányú továbbképzés, akár – mint az a pszichológiai képzéseknél megszokott – egyesületi szinten, a résztvevőtől és a fenntartótól egyaránt erőfeszítéseket és áldozatokat igényel, az anyagiak és a ráfordított idő szempontjából is.

Ugyancsak hasonló, de már rendszerszintű lehetőség és úttörő kezdeményezés az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem konzorciumvezetésével zajló Komplex Alap-program, amely az általános iskolák számára biztosítja többek között a folyamatos szakmai továbbképzést, kapcsolattartást és a szakmai megújulás lehetőségét egy szakmai

közösségen keresztül. A program közép-pontjában az élményalapú tanítás, a tanulókat aktívan bevonó pedagógiai szemlélet áll.²

Az osztályfőnöki munka új szemlélete

A modern szemléletben végzett osztályfőnöki munka közvetlen kapcsolatot tart fenn a tanulókkal és a szülőkkel egyaránt. Az osztályfőnökök felelősek a tanulók érzelmi és szociális fejlődésének támogatásáért, ezt a feladatot pedig csak akkor tudják hatékonyan ellátni, ha pszichológiai kompetenciáik magas szintűek (Kovács, 2019). A modern osztályfőnöki munka során a pedagógusok gyakorolják a konfliktuskezelést, a csoportdinamikát a közösség hasznára fordíthatják, és a tanulói motivációt csoportos és egyéni foglalkozások keretében tudják növelni. Ezeket az alkalmazott pszichológiai készségeket a pedagógusok leginkább az egyesületi szinten szervezett képzési programok, mint például a Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület Diákrelax tanfolyamai, vagy a Selye János Magatartástudományi és Magatartásorvoslási Társaság által szervezett Williams Életképesség tanfolyamok (PedWÉK és DiákWÉK) keretein belül sajátíthatják el.

A támogató iskolai környezet

Az, hogy az adott iskola mint intézmény is támogassa a pedagógusokat, elengedhetetlen szakmai fejlődésükben. Olyan szakmai környezetet kell biztosítani, amely – a pedagógusok számára is – a folyamatos tanulást és fejlődést szorgalmazza (Szűcs, 2021). A támogató, intézményi mentalizációt elősegítő iskolai kultúra, a rendszeres visszajelzések, valamint a valós, élettel teli szakmai közösségek kialakítása mind hozzájárulnak a pedagógusok (pszichológiai) kompetenciáinak bővítéséhez (Rapos és mtsai, 2020). Ez a tanulók fejlődését is segíti, mivel a jól képzett és kompetens pedagógusok képesek adaptívabban reagálni a tanulók egyéni igényeire és problémáira (Huber és mtsai, 2021).

Fontos itt megjegyezni: a pedagógusok irányában elvárás, hogy rendszeresen részt vegyenek továbbképzéseken, és naprakészek legyenek a legújabb támogató módszerekkel és eljárásokkal kapcsolatban. Ha többen vennének részt mentorképzésekben, akkor a mentorálás fejlesztői alkalmazásával a fiatal pedagógus kollégák is úgy érezhetnék,

A modern szemléletben végzett osztályfőnöki munka közvetlen kapcsolatot tart fenn a tanulókkal és a szülőkkel egyaránt. Az osztályfőnökök felelősek a tanulók érzelmi és szociális fejlődésének támogatásáért, ezt a feladatot pedig csak akkor tudják hatékonyan ellátni, ha pszichológiai kompetenciáik magas szintűek. A modern osztályfőnöki munka során a pedagógusok gyakorolják a konfliktuskezelést, a csoportdinamikát a közösség hasznára fordíthatják, és a tanulói motivációt csoportos és egyéni foglalkozások keretében tudják növelni. Ezeket az alkalmazott pszichológiai készségeket a pedagógusok leginkább az egyesületi szinten szervezett képzési programok, mint például a Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület Diákrelax tanfolyamai, vagy a Selye János Magatartástudományi és Magatartásorvoslási Társaság által szervezett Williams Életképesség tanfolyamok (PedWÉK és DiákWÉK) keretein belül sajátíthatják el.

hogy munkájuknak több értelme van, képesek önállóan döntéseket hozni, és intézményi szinten jobban bíznak a kompetenciájukban.

Végül a támogató, coach-szemléletű vezetői magatartás és az általános pozitív munkahelyi légkör hozzájárul a tanárok megerősítéséhez (Bukšnyté-Marmiené és mtsai, 2022). Emellett pedig létfontosságú, hogy minden intézményükben elérhető legyen egy olyan támogatói hálózat (akár helyi Bálint-csoportok, esetmegbeszélők), amelyekhez fordulni lehet, ha nehéz pedagógiai helyzetbe kerülnek az ott tanító pedagógusok.

Összegzés: válasz a jövő kihívásaira

A társadalom folyamatosan változásban van, a pedagógusoknak pedig alkalmazkodniuk kell ezekhez a változásokhoz. Elvárás, hogy ne csupán tudást adjanak át, és ne retroaktív módon reagáljanak a fellépő problémákra, hanem proaktív módon, prevenció és fejlesztői céllal érzelmi és szociális támogatást is nyújtsanak a tanulóknak. Ez a pszichológiai kompetenciák folyamatos fejlesztését igényli, a pedagógusoknak képesnek kell lenniük a tanulók érzelmi szükségleteinek felismerésére és kezelésére (Symeonidis, 2017). Például a Covid-19 következményeként is a pedagógusoknak új nehézségekkel kellett szembenézniük (Wakui és mtsai, 2022; Klapproth és mtsai, 2020). A tanulók gyakran szembesülnek stresszel, szorongással és más mentális egészségi problémákkal, amelyek befolyásolják tanulási folyamataikat. A pedagógusok pszichológiai kompetenciái kulcsszerepet játszanak abban, hogy a tanulók biztonságban érezzék magukat az iskolai környezetben (Björklund és mtsai, 2021).

A szülők elvárásai is változnak, és egyre inkább igénylik, hogy a pedagógusok támogassák gyermekeik érzelmi fejlődését. A szülők elvárják, hogy a tanárok ne csak a tanulmányi eredményekre, hanem a gyermekeik mentális egészségére is figyelmet fordítsanak. Itt kell megjegyeznünk, hogy a szülők támogatása és együttműködése elengedhetetlen a pedagógusok számára, ha hatékonyan akarják kezelni a tanulók pszichológiai szükségleteit (Dogra és Kaushal, 2021) – bár a kezdeményező szerep mindig a pedagógusé kell, hogy legyen. Emiatt át kell gondolnunk a klasszikus szülő-iskola viszonyt is, inkább egyfajta partnerségre kell törekednünk.

Az intézményvezetők szerepe kulcskérdéssé válik a pszichés támogatás iránti igény kezelésében, biztosítani kell ugyanis a pedagógusok számára a szükséges erőforrásokat és képzéseket, hogy pszichológiai kompetenciáikat fejleszthessék, ezáltal az intézményi pedagógiai kultúra is fejlődik.

Romantikus képzetnek tűnhet, de hisszük, hogy egy demokratikus, személyközpontú iskola meg tudja változtatni az egész társadalom működését. Ehhez vissza kell nyúlnunk a gyökerekhez, és egy filozófiai, antropológiai és pszichológiai alapozású, problémaközpontú, személyes pedagógiát (személypedagógiát?) kellene újra megtalálni. Kozma Tamás gondolatát továbbgondolva nem egy újabb paradigmaváltásra (Kozma, 2001), hanem az eddigi nevelésméleti paradigmák szintézisére volna szükség. Egy modern segítő pedagógia kialakítására, annak érdekében, hogy a nevelés visszakapja a bevezetőben említett, Schneller István, Imre Sándor, Dolch Erzsébet vagy Karácsony Sándor által megfogalmazott klasszikus mandátumát és leíró erejét, és értékközvetítést végezzen, értéktalálásra ösztönözzön.

A jövőben természetesen további kutatásokra van szükség ez irányban, a vizsgálat kérdéseit érdemes volna képzésben lévő és pályakezdő pedagógusokkal is megvitatni, hogy megtudjuk: milyen nézeteik vannak a saját pedagógiai-pszichológiai kompetenciáikról, illetve szerintük milyen kompetenciákra volna szükségük. Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásával bele lehetne fogni egy nagyszabású programba, egy segítő pedagógiai modell kialakításába, amely a legmodernebb pszichológiai kutatások eredményeire

épül, és hatékonyan integrálható a köznevelés rendszerébe. Egy olyan segítői pedagógiát kellene célkeresztbe venni tehát, amely a legmodernebb pszichológiai eredményekre építkezik, és konkrét nevelési (tehát nem tisztán pszichológiai) céllal dolgozik, egyszerre értelmezési és cselekvési keretet is nyújtva. Célja lehetne egy tantárgyi munkától független személyiségépítési modell, vagy Sárkány Péter (2024) megfogalmazása szerint: személyiségképzés, Bildung, amely aztán hatékonyan beilleszthető lenne a köznevelés rendszerébe. Hisszük, hogy egy jól működő rendszerben fel kell vértéznünk a pedagógusokat ezzel a készséggel, és ennek helyét a pedagógusképzésben, valamint a továbbképzési struktúrában is meg lehet és meg kell találni.

Rajnai László

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> Utolsó letöltés: 2024. 11. 15.
2023. évi LII. törvény a pedagógusok új életpályájáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2300052.tv> Utolsó letöltés: 2024. 11. 29.
- 326/2013. (VIII.30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről. <https://njt.hu/jogszabaly/2013-326-20-22> Utolsó letöltés: 2024. 11. 11.
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. <https://njt.hu/jogszabaly/2013-8-20-5H> Utolsó letöltés: 2024. 10. 19.
- Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia és intézkedési terv. <https://kormany.hu/dokumentumtar/az-europai-unio-szamara-keszitett-koznevelési-strategia-es-intezkedési-terv> Utolsó letöltés: 2024. 11. 18.
- Bacsa-Bán, A. (2019). A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban 2. *Opus Et Educatio*, 6(3). DOI: 10.3311/ope.334
- Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Polity Press.
- Björklund, P., Warstadt, M. & Daly, A. (2021). Finding satisfaction in belonging: preservice teacher subjective well-being and its relationship to belonging, trust, and self-efficacy. *Frontiers in Education*, 6. DOI: 10.3389/educ.2021.639435
- Boda, T. (2021a). A well-being készségek fejlesztésének jelentősége a pedagógusképzésben. *Acta Carolus Robertus*, 11(1), 3–12. DOI: 10.33032/acr.2570
- Boda, T. (2021b). Szemléletváltás a felsőoktatásban: az általános jóllét vizsgálata a Neumann János Egyetem Pedagógusképző kar hallgatói körében. *Gradus*, 8(1), 58–64. DOI: 10.47833/2021.1.ART.002
- Bognár, V., Kabai, I., Somlai, P. & Tóth, O. (2007). *Új ifjúság. Szociológiai tanulmányok a posztadoleszcensekről*. Budapest.
- Bukšnyté-Marmienė, L., Brandišauskienė, A. & Česnavičienė, J. (2022). The relationship between organisational factors and teachers' psychological empowerment: evidence from Lithuania's low SES schools. *Social Sciences*, 11(11), 523. DOI: 10.3390/socsci11110523
- Ceglédi, T. (2023). Veszélyben a legfeljebb 5 és 10 éve tanító pedagógusok? *Iskolakultúra*, 33(10), 3–20. DOI: 10.14232/iskult.2023.10.3
- Cole, M. & Cole, S. R. (2003). *Fejldéslektan*. Osiris.
- Csók, C. (2021). Kasztosodott felsőoktatási struktúra? A várható kereset megtartó ereje a felsőoktatásban. *Pedagógusképzés*, 20(4). DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.4.01
- Dogra, P. & Kaushal, A. (2021). Underlying the triple burden effects on women educationists due to Covid-19. *Education and Information Technologies*, 27(1), 209–228. DOI: 10.1007/s10639-021-10645-6
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company.
- Fonagy, P. & Bateman, A. W. (2020). Bevezetés. In Bateman, A. W. & Fonagy, P. (szerk.), *A mentalizáció alapú terápia kézikönyve*. Oriold és Társai. 3–28.
- Freud, S. (1986). *Bevezetés a pszichanalízisbe*. Gondolat.
- Gyarmati, Z., Müller, A. & Bíró, M. (2020). A kiégés problémája a pedagógus pályán. *Gradus*, 7(3), 110–116. DOI: 10.47833/2020.3.ART.006
- H. Ekler, J., Szivák, J., Némethné Tóth, O. & Koltai, M. (2022). A szemlélet- és gyakorlatváltást támogató programok jellemzői és jelentősége a pályakezdés idején – pályakezdő testnevelő tanárok reflexiói a

- MIP-NPET programról. *Pedagógusképzés*, 20(2). DOI: [10.37205/TEL-hun.2021.2.03](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.2.03)
- Huber, S., Lupschina, R., Schwarz, M., Krey, K. & Daru, A. (2021). A digitális eszközök jelentősége a kortárs támogatás (peer-coaching) és az együttműködő inkluzív tanulás során. *Pedagógusképzés*, 20(1), 110–120. DOI: [10.37205/TEL-hun.2021.1.06](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.1.06)
- Hurtik-Tóth, E. (2021). Testnevelő szakos hallgatók tanári pálya iránti elköteleződésének vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 20(3), 29–53. DOI: [10.37205/TEL-hun.2021.3.02](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.02)
- Jakab, Gy. (2022). *Demokrácia demokraták nélkül? Oktatási reform és állampolgári nevelés*. Gondolat.
- Jancsák, Cs. (2014). A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. *Iskolakultúra*, 24(5), 18–27.
- Joó, O. (2017). A kárpátaljai magyar pedagógusképzésben részt vevő hallgatók választási motívációi. *Educatio*, 26(2), 291–298. DOI: [10.1556/2063.26.2017.2.11](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.2.11)
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat.
- Kasik, L. (2010). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In Zsolnai, A. & Kasik, L. (szerk.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 97–114.
- Kelemen, E. (2015). Fordulópont a magyar oktatás történetében. *Educatio*, 24(4), 36–47.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F. & Jungmann, T. (2020). Teachers experiences of stress and their coping strategies during Covid-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444–452. DOI: [10.33902/JPR.2020062805](https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805)
- Köte, S. (1983). Megjegyzések a pedagógusképzés továbbfejlesztéséhez. *Pedagógiai Szemle*, 33(10), 919–933.
- Köte, S. (1990). Egyetemi reform és tanárképzés. *Magyar Pedagógia*, 90(1–2), 3–19.
- Kovács, E. (2019). A kompetenciák fontossága az életpálya során: az észak-alföldi régió pedagógusainak vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 18(3–4), 5–24. DOI: [10.37205/TEL-hun.2019.3-4.01](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.3-4.01)
- Kovács-Nagy, K., Müller, A., Fenyves, V., Szűcs, E. & Bácsné Bába, É (2017). Miért éppen pedagógusképzés? *Neveléstudomány*, 5(3). DOI: [10.21549/NTNY.19.2017.3.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.2)
- Kovács-Tóth, B. & Kuritárné Szabó, I. (2023). Az ártalmas gyermekkori élmények hatása a mentális és szomatikus egészségre gyermek- és serdülőkorban. *Orvosi Hetilap*, 164(37), 1447–1455. DOI: [10.1556/650.2023.32851](https://doi.org/10.1556/650.2023.32851)
- Kozma, T. (2001). Paradigmáink. *Iskolakultúra*, 11(10), 3–14.
- Ladányi, A. (1973). A tanárszakos hallgatók pedagógiai-pszichológiai oktatásáról. *Magyar Pedagógia*, 73(3) 259–275.
- Marcia, J. E. (2002). Identity and Psychosocial Development in Adulthood, Identity: An *International Journal of Theory and Research*, 2(1), 7–28, DOI: [10.1207/S1532706XID0201_02](https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_02)
- Molnár, A., Bognár, J. & Vajda, I. (2021). Pedagógusok szerepe az egészségnevelés folyamatában, különös tekintettel a pedagógusok egészség-magatartására. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport*, (51), 53–65. DOI: [10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2023.51.53](https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2023.51.53)
- Nagy, K. (2021). Tapasztalt pedagógusok tanulásának és szakmai fejlődésének mentori támogatása a tanulók lemorzsolódásának csökkentése érdekében. *Neveléstudomány*, 9(2). DOI: [10.21549/NTNY.23.2021.2.3](https://doi.org/10.21549/NTNY.23.2021.2.3)
- Nagy, P., Bársony, G., Frigyesy, R., Imre, L., Mazzag, B. & Péntes, M. (2024). A gyermekkori figyelemzavar és hiperaktivitás kezelése a magyar közfinanszírozott ellátásban. *IME – Az Egészségügyi Vezetők Szaklapja*, 23(2), 49–58. DOI: [10.53020/IME-2024-206](https://doi.org/10.53020/IME-2024-206)
- Óvári, Á. (1980). A tanárképzés óratermi problémái. *Magyar Pedagógia*, 80(2), 139–153.
- Péter, P., Szivák, J., Rapos, N. & Kárász, T. J. (2021). A pályakezdő tanárok tanulásának jellemzői. *Pedagógusképzés*, 20(3), 5–28. DOI: [10.37205/TEL-hun.2021.3.01](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.01)
- Petrikás, Á. (1976). Nevelőképzés és a pedagógia oktatása az egyetemen. In Dr. Bajkó Mátyás (szerk.), *Jausz Béla Emlékkötet*. Magyar Pedagógiai Társaság. 171–185.
- Petrikás, Á. & Vecsey, B. (1978). Tanárképzés, hivatásra nevelés és az iskolai munka korszerűsítése. *Magyar Pedagógia*, 78(3–4), 347–364.
- Pukánszky, B. (2011). A tanári kompetenciák problémátörténete. In Albert, S., Falus, I., Kovátsné Németh, M., Nagy, M., Pukánszky, B. & P. Somogyi, A. (szerk.), *A tanári kompetenciákról*. Selye János Egyetem.
- Pukánszky, B. (1995). Segítő nevelés a pedagógia történetében. *Magyar Pedagógia*, 95(3–4), 333–342.
- Pukánszky, B. (2005). A gyermekekről alkotott kép változásai az óvoda történetében – Gyermekkor és óvodatörténet. *Educatio*, 14(4), 703–715.
- Ranschburg, J. (2012). *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Saxum Kiadó.
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K. & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. *Neveléstudomány*, 8(1). DOI: [10.21549/NTNY.28.2020.1.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2)
- Reka, S., Lendvai, Z., Pásti, K., Szeifert, L. & Szabó, J. (2013). Sleep duration among school-age children in Hungary and Romania. *Orvosi Hetilap*, 154(40), 1592–1596. DOI: [10.1556/OH.2013.29713](https://doi.org/10.1556/OH.2013.29713)

- Sárkány, P. (2024). *Képzés és gondolkodás: Nevelésfilozófiai vázlatok*. L'Harmattan.
- Sebestyén, N. (2015). A versengés és a tanulás kulturális beágyazottsága és a migráció hatása a konceptualizációra. *Ph.D értekezés*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Doktori Iskola. DOI: [10.15476/ELTE.2015.208](https://doi.org/10.15476/ELTE.2015.208)
- Symeonidis, V. (2017). Weaving the threads of a continuum: teacher education in Hungary from the perspective of European developments. *Studia Paedagogica*, 22(4), 131–149. DOI: [10.5817/SP2017-4-7](https://doi.org/10.5817/SP2017-4-7)
- Szemerszki, M. (2023). Pedagógusképzés az adatok tükrében. *Educatio*, 32(1), 55–67. DOI: [10.1556/2063.32.2023.1.4](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.4)
- Szilágyi, V. (1984). *A pszichológus válaszol. Szerelemről, szexről*. Osiris.
- Szivák, J., Fazekas, Á., Horváth, L., Tóth N., Á. & Salát, M. (2019). A pedagógusok szakmai tanulásának támogatása a hazai szabályozást segítő dokumentumokban. *Pedagógusképzés*, 18(3–4), 25–45. DOI: [10.37205/TEL-hun.2019.3-4.02](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.3-4.02)
- Szontagh, P. (2020). Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja a képzés különböző állomásain. *Pedagógusképzés*, 19(3–4). DOI: [10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02)
- Szontagh, P. (2021). Hivatás- és pályamotivációs tényezők első éves óvodapedagógus hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 31(1), 26–44. DOI: [10.14232/ISKKULT.2021.01.26](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.01.26)
- Szűcs, I. (2021). Szakmai fejlesztő iskolák a nemzetközi térben. *Pedagógusképzés*, 20(4), 30–59. DOI: [10.37205/TEL-hun.2021.4.02](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.4.02)
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Ötödik, javított változat. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_5.pdf Utolsó letöltés: 2024. 11. 20.
- Veroszta, Zs. (2015). Pályakép és szelekció a pedagógus pályaválasztásában. *Educatio*, 24(1), 47–62.
- Wakui, N., Noguchi, N., Ichikawa, K., Togawa, C., Matsuoka, R., Yoshizawa, Y. & Kikuchi, M. (2022). Psychological and physical changes caused by Covid-19 pandemic in elementary and junior high school teachers: a cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 7568. DOI: [10.3390/ijerph19137568](https://doi.org/10.3390/ijerph19137568)
- Winkler, Zs. & Zsolnai, A. (2022). Szociális és érzelmi jóllét biztosítása az iskolában. *Neveléstudomány*, 10(3). DOI: [10.21549/NTNY.38.2022.3.1](https://doi.org/10.21549/NTNY.38.2022.3.1)
- Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Osiris.

Jegyzetek

¹ Szubjektív jóllét, mentális egészség adatok. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/elef/szubjektiv_jolet_2019/index.html. Utolsó letöltés: 2024. 10. 19.

² www.komplexalapprogram.hu

Absztrakt

A tanulmány a segítő pedagógiai attitűd fontosságát vizsgálja a modern oktatási környezetben, kiemelve a középiskolás diákok és a pedagógusok előtt álló kihívásokat. Áttekinti a jogszabályi keretekben (a Köznevelési törvény, a Köznevelési stratégia, a Képzési kimeneti követelmények és a Pedagógus előmeneteli rendszer dokumentumai) szabályozott pedagógiai-pszichológiai tartalmak meglétét, megvizsgálja, hogy ezek milyen egyensúlyi viszonyban állnak egymással. Ugyancsak vizsgálatnak veti alá a tanárképző egyetemek osztatlan nappali tagozatos hallgatóinak kínált pedagógiai-pszichológiai tartalmak arányait, és összeveti azokat a pedagógusokkal szembeni elvárásokkal. Megvizsgálja ezeknek a kompetenciáknak a jelenlétét a pedagógiatörténet egyik korábbi szakaszában is, és rövid összevetést végez a jelen helyzettel. A tanulmány hangsúlyozza a pedagógusok pszichológiai kompetenciáinak fontosságát a tanulók érzelmi és szociális fejlődésének támogatásában, valamint a szülőkkel való hatékony együttműködésben. Végül rámutat arra, hogy a schnelleri értelemben vett segítő pedagógiai attitűd kialakítása és fejlesztése elengedhetetlen a 21. századi oktatás sikeréhez, és javaslatokat tesz a pedagógusok ezen kompetenciáinak fejlesztési irányaira.

Kulcsszavak: segítő pedagógia, pszichológiai kompetenciák, pedagógusképzés, minősítés, iskolai környezet