



2014 APR. 17

56655
3Fi i7L

41.

iskola

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXIV. évfolyam 2014. január



Ercsei Kálmán
kutató-elemző
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet

Gönczöl Enikő
TÁMOP 3.1.1. projekt
alprojekt vezetője
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet

Imre Anna
tudományos főmunkatárs
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet
Kutatási, Elemzési
és Értékelési Központ

Kállai Gabriella
tudományos munkatárs
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet
Kutatási, Elemzési
és Értékelési Központ

Kerber Zoltán
tudományos munkatárs,
témavezető
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet

Kópatakiné Mészáros Mária
tudományos munkatárs
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet

Kojanitz László
pedagógiai fejlesztő
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet

Líppai Edit
pedagógiai fejlesztő
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet
Tartalomfejlesztési
és Módszertani Központ

Mayer József
tudományos munkatárs
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet

Meixner Boglárka
szakmai asszisztens,
szociológus
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet

Nagy Viktória
pedagógiai fejlesztő
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet
Tartalomfejlesztési
és Módszertani Központ

Nikičscher Péter
kutató-elemző
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet

Pálvölgyi Krisztián
kutató-elemző
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet

Sági Matild
tudományos főmunkatárs
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet

Simon Tünde
pedagógiai fejlesztő
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet

Szell Krisztián
kutató-elemző
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet
Kutatási, Elemzési
és Értékelési Központ

Varga Katalin
igazgató
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet
Pedagógiai Könyvtár
és Múzeum

Vígh Sára
szakmai megvalósító
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet

Vogné Nagy Zsuzsanna
pedagógiai fejlesztő
Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet
Tartalomfejlesztési
és Módszertani Központ

Főszerkesztő:
Géczi János
e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály
e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor olvasószerkesztő
e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csíkos Csaba
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László
e-mail: kojjanit@freemail.hu

Trencsényi László
e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén
e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelés: **Gondolat**

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

A folyóirat 2014. évi kiadását
a Nemzeti Kulturális Alap
támogatta.



Felelős kiadó:
Friedler Ferenc

Kiadja a **Pannon Egyetem**
és a **Gondolat Kiadó**

tanulmány

Gönczöl Enikő

Komplex támogató program
a hátrányos helyzetű roma gyerekek
társadalmi sikerességének
előmozdítására Lengyelországban 3

**Kerber Zoltán – Kojanitz László –
Meixner Boglárka**

A tankönyvvé nyilvánítási
eljárás megítélése a tankönyvi szakértők
és tankönyvkiadói szerkesztők körében 18

**Kőpatakiné Mészáros Mária –
Mayer József – Vígh Sára**

Egész nap az iskolában? 34

Simon Tünde

EGYMI intézményfejlődés
a szegregált gyógypedagógiai iskolától
a modellértékű
tudásbázisig 48

**Voglné Nagy Zsuzsanna – Lippai Edit –
Nagy Viktória**

Digitális bevándorlók
és bennszülöttek – a digitális
tudásmegosztás és interaktivitás
lehetőségei 57

Pálvölgyi Krisztián

Kiválasztási mechanizmusok
a pedagógusképzésben – nemzetközi
trendek és a finn példa 64

Ercsei Kálmán

Jelentkezők,
felvettek, alkalmassági vizsgák
a számok tükrében 77

Sági Matild – Nikitscher Péter

Mit tapasztaltak a bizottságok
a tanári alkalmassági vizsgán? 82

Imre Anna – Kállai Gabriella

Az osztatlan tanárképzésre
jelentkezők alkalmassági vizsgájának
intézményi tapasztalatai az interjúk
tükrében 99

Széll Krisztián

A tanári alkalmassági vizsga
intézményi gyakorlatai,
(ön)reflexiók 117

Varga Katalin

A tanári alkalmasság-vizsgálat
sajtóvisszhangja 127

Értesítjük tisztelt előfizetőinket, hogy 2014-ben az *Iskolakultúra* éves előfizetési díja 6000 Ft lesz.

A folyóirat előfizethető az Iskolakultúra Szerkesztőségében (Pannon Egyetem, BTK, 8200 Veszprém, Vár utca 20., email: geczijanos@vnet.hu, tel.: 06-30-235-4558), a Gondolat Kiadóban (1088 Budapest, Szentkirályi utca 16., tel.: 06-1-486-1527, e-mail: info@gondolatkiado.hu), a Magyar Posta Zrt.-ben (1089 Budapest, Orczy tér 1.) és a Lapker Zrt.-ben (1097 Budapest, Táblás utca 32.).

www.iskolakultura.hu

Komplex támogató program a hátrányos helyzetű roma gyerekek társadalmi sikerességének előmozdítására Lengyelországban

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben folyó 21. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt II. szakasz 2. alprogramjának középpontjában a pedagógiai szakmai szolgáltatások intézményrendszerének és feladathálójának fejlesztése áll.¹ E munka során – a különféle empirikus kutatások mellett – igyekszünk minél több olyan külföldi vagy hazai bevált eljárást, szervezeti keretet, kísérleti projektet, módszerelemet vagy akár csak fejlesztési ötletet megismerni, amelyek ösztönözhetik a pedagógusoknak nyújtható támogatások és szolgáltatások rendszerszintű megújítását.

Bár a kiemelt projekt időszakának nagyobb része még előttünk áll, és a várható eredmények döntő többsége csak ezután jön majd létre, az már most is jól látható, hogy számos ország gyakorlatából érdemes tanulnunk és inspirációt merítenünk. Ezek közül az egyik biztosan Lengyelország, amelynek belső folyamataira annál is inkább érdemes odafigyelni, mert a rendszerváltáskor szinte ugyanarról a startvonalról indultunk. Akkoriban hasonlóak voltak a megoldásra váró társadalmi, gazdasági és oktatási feladataink, ahogy az esélyeink is. A lengyel fejlődést ezért – a két ország méretbeli különbségei ellenére is – érdemes nyomon követni, és időről időre összevetni, ki meddig jutott, hol tart a maga útján.

Az egyik markáns jelenség, amellyel mindkét ország hasonló módon szembesült, a roma lakosság nagy részének egyre reménytelenebb, állami beavatkozást sürgető élet-helyzete volt az 1990-es évek elején. Mivel e probléma nagyon komplex, se itt, se ott nem adhatók a felvetődő kérdésekre egyszerű, gyors megoldást ígérő, mindenhol azonos módon alkalmazható „egyenválaszok”. Minden kis eredményből, jó megoldásból lehet azonban tanulni. A működőképes elemekből – szakértelemmel, felelősségtudattal és elkötelezettséggel – működőképes helyi gyakorlatok alakíthatók ki, amelyek szakszerű irányítás mellett, egymással megfelelően összekapcsolva, működőképes országos rendszerre szerveződhetnek.

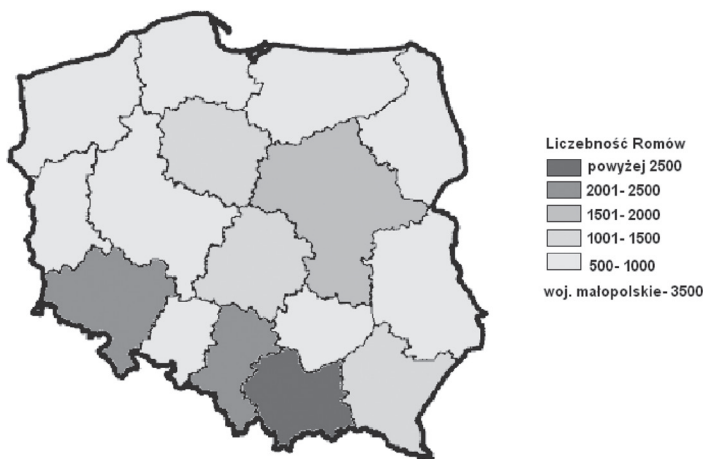
A már körvonalazódó lengyel eredmények megismerését az alprojekt számára az teszi különösen fontossá, hogy a hátrányos helyzetű gyerekekkel (akiknek Magyarországon egy jelentős része egyben roma is) foglalkozó pedagógusok szakmai támogatását országos szinten megszervezendő szolgáltatási területként határozza meg a jelenleg érvényes jogi szabályozás.²

A lengyelországi romák népcsoportjának nagysága – a lélekszámot és a teljes népességhez viszonyított arányt tekintve is – messze elmarad a magyarországitól. Életmódjuk,

az etnikumon belüli rétegzettségük, szóbeliségre épülő kultúrájuk és hagyományaik, valamint társadalmi státusuk és problémáik ellenben feltűnő hasonlóságot mutatnak. A megoldások keresésekor ezért érdemes elgondolkodni rajta, hogy mi hasznosítható a lengyel út tapasztalataiból, amelynek középpontjában a társadalmi hátrányok oktatás segítségével való leküzdésének célkitűzése áll.

A romák helyzete Lengyelországban

A statisztikai adatok szerint 2012-ben Lengyelországban 20 750 roma élt. Miként azt az 1. ábra mutatja, a népcsoport a legnagyobb lélekszámban (3500 fővel) az ország déli részén található Malopolska (Kis-Lengyelország) nevű vajdaságban³ koncentrálódik. Ez a magyarázata annak, hogy a romák társadalmi felzárkóztatását, illetve támogatását célzó programok súlypontja többnyire ide esik. Általában ez a térség ad otthont a tervezett beavatkozások pilot programjainak is, az országos bevezetést megelőzően. S jelenleg itt – a Krakkói Pedagógiai Egyetemen – működik a témakörhöz kapcsolódó szakmai tudásmegosztás egyik legfontosabb központja is.



1. ábra. A roma kisebbség lélekszáma Lengyelország vajdaságaiban 2012-ben
(forrás: a lengyel Belügyminisztérium 2012. évi adatai A. Świątek feldolgozásában)

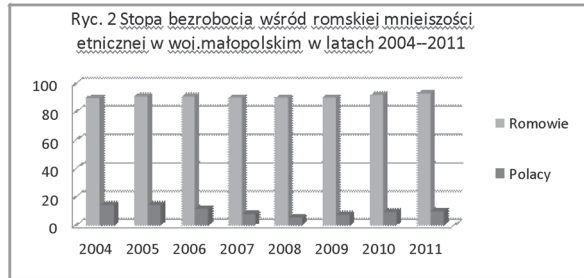
A roma közösség Lengyelországban – miként sok más európai országban is – jól tagolt kisebbséget alkot. A csoportok többé-kevésbé különböznek egymástól nyelvükben, szokásaikban, anyagi helyzetükben és fogyasztási lehetőségeik terén. Eltéréseket mutatnak a munka értékjellegének megítélésében, valamint a munkához való gyakorlati viszonyukban is (Paszko, 2007).

Ez a tény arra hívja fel a figyelmet, hogy a romákat érintő állami beavatkozások megtervezésekor az általános elvek mellett mindig érdemes figyelembe venni azokat a konkrét körülményeket is, amelyek a teljes etnikumon belüli kisebb csoportok élethelyzetét jellemzik.

A lengyelországi romák egy része láthatóan jól megtalálja a helyét a munkaerőpiacon. A többségi társadalom tagjaihoz hasonló vállalkozási attitűdökkel rendelkeznek, s eredményes üzleti tevékenységet folytat törvényes keretek között (Osuch és Dwojak, 2009b). Többségük külföldi használt ruhával és autókkal kereskedik. E piacok megszerzett pozíciójukat erősíti, hogy szoros kapcsolatot tartanak fenn más európai országokban élő roma

közösségekkel (Paszko, Sulkowski és Zawicki, 2007). A hagyományos roma foglalkozásokra azonban – a zenélés és a jövendőmondás kivételével – ma már nincs számottevő kereslet, így az említett kereskedők csupán egy szűk csoportját képezik a felnőtt roma lakosságnak. Valamivel többen találhatók meg a szürkegazdaságban, de a munkaképes roma népesség döntő hányada jelenleg egyáltalán nem dolgozik.

A lengyelországi romák munkanélküliségében fontos szerepet játszik a megfelelő végzettség hiánya. Jelentős hányaduk csupán néhány osztályt végzett el a kötelező iskoláztatás keretében. Nagy részük nem rendelkezik szakmával és gyengén beszéli a többségi társadalom nyelvét, a lengyelt. A Nemzeti Munkaügyi Hivatal adatai szerint a felnőtt korú roma lakosság egyharmada nem fejezte be általános iskolai tanulmányait, s csupán 0,8 százalékuk rendelkezik egyetemi végzettséggel (Paszko, Sulkowski és Zawicki, 2007; Osuch és Dwojak, 2009a). Azokon a problémákon, amelyek ebből az alaphelyzetből fakadnak, állami támogatással láthatóan nem tudtak segíteni az elmúlt évek során. A 2. ábra foglalkoztatottsági adatai jól mutatják, hogy Kis-Lengyelországban a munkanélküliek aránya a felnőtt roma lakosság körében 2004–2011 között tartósan 90 százalék körül ingadozott, míg ugyanez a lengyelek esetében csak 10–12 százalék volt.



2. ábra. A munkanélküliségi ráta Malopolska vajdaság roma és lengyel származású felnőtt lakosságának körében (2004–2011) (forrás: a lengyel Belügyminisztérium és a Statisztikai Hivatal adatai A. Świątek feldolgozásában)

A súlyos munkanélküliség következménye, hogy a roma lakosság 80 százalékának élete hosszú idő óta szinte kizárólag az állami szociális támogatások mértékétől függ (Matulayová, 2001).

A szocializmus – lényegében erőszakos – asszimilációs törekvéseinek eredményeként a romák alacsony szinten ugyan, de mégiscsak valamiféle szociális biztonsághoz jutottak. A hatvanas-hetvenes évektől jogszabályok tiltották Lengyelországban a nomadizálást, s az ország valamennyi gyermekére egységesen kiterjesztették a tankötelezettséget (Sulkowska-Kądziolka, 2007). Bár volt némi ellenállás az akkoriban bevezetett intézkedésekkel szemben, a romák többsége mégis együttműködőnek bizonyult és felhagyott a vándorló életmóddal. A felnőttek szakirányú képzettséget nem igénylő segédmunkát vállaltak, gyerekeiket pedig elkezdték iskolába járatni. A rendszerváltás azonban a romák társadalmi-gazdasági helyzetének drámai romlásával járt együtt. Alacsony iskolázottságuk következtében ők hullottak ki elsőként a zsugorodó munkaerőpiacról, és csaknem lehetetlenné vált számukra, hogy utána ismét munkához jussanak a kapitalizálódó gazdaságban. Ma pedig már nyilvánvaló, hogy sikeres beavatkozások nélkül a népcsoport egészét hosszú távú munkanélküliség fenyegeti a modern Lengyelországban (Osuch és Dwojak, 2009b).

A tanuláshoz való viszony

Az eddigi tapasztalatok alapján joggal állítható, hogy a romák élethelyzetének tartós javulását sem a rövid távú pénzügyi beavatkozások, sem a támogatott munkahelyek nem fogják megteremteni. Hosszú távon csak a népcsoport képzettségi szintjének emelésétől remélhető, hogy munkaerőpiaci helyzetük megváltozzon. A tanulás jelentőségének viszont az érintettek többsége még ma sincs kellőképpen a tudatában.

Lengyelországban több közelmúltbeli kutatás is vizsgálta a romák oktatással kapcsolatos attitűdjeit. Nowiczka (2007) például határozottan állítja, hogy a roma felnőttek többsége alulértékeli az iskolában megszerezhető tudás jelentőségét, s a családok gyakran közvetítenek ilyen típusú gondolatokat gyerekeik felé: „Elég, ha megtanulsz írni, kicsit tudsz olvasni és alá tudod írni a neved.” A legtöbb szülőnek csupán ennyi az elvárása. A szerző úgy véli, hogy a roma gyerekek iskolai problémáinak nagy része a családi támogatás hiányából fakad. Véleménye szerint a roma gyerekeknek sokkal nagyobb erőfeszítést kell tenniük az iskolai eredményesség érdekében, mint lengyel kortársaiknak. A többségük ugyanis hét éves koráig nem látott otthon könyvet és füzetet, nem fogott a kezébe ceruzát vagy ecsetet, s így nem is tudhatja, hogyan kell ezeket használni (Nowiczka, 1998). Egy másik kutató, saját tanítványának édesanyjával folytatott beszélgetését felidézve, ilyen típusú gondolatokat említ: „Minek neki az iskola? A lány tudjon főzni, vezesse a háztartást és tudja bekapcsolni a tévét. Mi másra lenne még szüksége?” Ráadásul, mondják a másik oldalon, a romák többsége úgy tekint az iskolára, mint a rendőrség, a helyhatóság és a börtön intézményére (Kolaczek és Talewicz-Kwiatkowska, 2007). Sok roma szülő egyszerűen nem érti, hogy miért lényeges a tanulás folyamatossága, miként azt sem, hogy miért kell olyan hosszú ideig tanulniuk a gyerekeknek.

Dél-Lengyelországban egészen a közelmúltig jellemző gyakorlatnak számított, hogy a roma szülők orvosi igazolással próbálták alátámasztani gyermekük általános vagy tanulási alkalmatlanságát, így a tankötelezettség teljesítése nélkül is hozzájuthattak a családi pótlékhoz (Ślósarczyk és Wężowicz, 2007), amely sok esetben a család legfontosabb jövedelemforrása (Osuch és Dwojak, 2009a) volt. A tapasztalat azt mutatta, hogy a tartósan reménytelen élethelyzet, a jövőkép hiánya miatt a roma családok jelentős része az ezredforduló körül már azért sem tett erőfeszítést, hogy a gyermekei ingyen tankönyvekhez és taneszközökhöz juthassanak. A jelenséget vizsgálva nem hagyható figyelmen kívül, hogy a taneszközök az iskolás gyerekek szükségleteinek csupán egy kis hányadát képezik. A lengyelországi roma gyerekek nagy része – többségi iskolatársaihoz képest – sok egyebet is nélkülöz: gyakorta nincs például az időjárásnak megfelelő ruházatuk, nincs pénzüik a közlekedésre, s nincs olyan lakásuk, amelyben saját tanulószobájuk lenne.

Nem lebecsülendő az a nehézség sem, hogy a szülők alacsony iskolázottsága miatt a roma családok többségében szinte semmiféle hagyománya nincs a tanulásnak. A gyakran írástudatlan szülők még akkor sem tudnak segíteni, ha történetesen felismerik a tanulás és a tudás fontosságát, gyermekeik pedig kedvet éreznek az iskolai feladatok elvégzéséhez. További akadályt jelent, hogy a roma szülők többségében meglévő kisebbségi érzés következtében e családokban a gyermekek általában abban a meggyőződésben nőnek fel, hogy ők úgysem tudják utolérni lengyel társaikat – sem az iskolában, sem pedig a munka világában (Osuch és Dwojak, 2009b). Ahhoz, hogy ezen a téren változás következzen be, a roma diákok többségének feltétlenül tanári segítségre van szükségük – a tanulási sikeresség elérése és a továbbhaladási pálya megtervezése terén egyaránt.

Az iskola mint a kultúrák találkozási pontja

A hatékony segítségnyújtás elengedhetetlen feltétele, hogy a pedagógus ismerje azoknak a gyerekeknek az életkörülményeit, akikkel foglalkozik. Nem kevésbé fontos azonban az sem, hogy többé-kevésbé tisztában legyen azokkal a szokásokkal, kulturális hagyományokkal és közösségi normákkal, amelyekhez tanítványai saját családjukon belül igazodnak. Hiszen ezek formálták őket az iskolába lépés időpontjáig, ezekkel vetik egybe, s ezek fényében értékelik új tapasztalataikat is. A családnak, a szocializáció elsődleges közegének a hatása kisgyermekkorban messze erősebb, mint az intézményes nevelésé. A tapasztalat azt mutatja, hogy pedagógusként olykor elfeledkezünk erről a tényről, miközben az otthon és az iskola világa közötti híd hiánya az iskolai kudarcok egyik legalapvetőbb forrása. Méghozzá úgy, hogy ez a hiány nem is tudatosul azokban, akik nevelőként az iskolai szokásokat mint „A normákat” közvetítik a tanulók felé.

Holott a kisebbségi csoportok szabályainak és kulturális hagyományainak az iskolai elvárásokkal való összeegyeztethetlensége sok esetben komolyabb gátja a sikeres tanulásnak, mint az anyagi források szűkössége. Ezzel összefüggésben a téma szakértői felhívják a figyelmet arra, hogy a lengyelországi romák hétköznapi viselkedését – függetlenül attól, hogy melyik csoporthoz tartoznak – egy generációról generációra hagyományozódó „viselkedési kódex” irányítja, amelynek bizonyos normái markánsan különbözhetnek a többségi társadalom szabályaitól. Az ebben foglalt irratlan szabályok áthágása negatív következményekkel jár a közösségen belül.

A közösségi életet befolyásoló normák jellege és ereje nagymértékben függ attól, hogy melyik roma csoportról van szó. Lengyelországban például a „bergitka” vagy „kárpati” romák életét sokkal kevésbé korlátozza a hagyományos viselkedési kódex, mint a többiekét. Ma ez a vándorló életmóddal már több évszázada felhagyó közösség alkotja a lengyelországi roma társadalom legszegényebb és egyúttal legkevésbé megbecsült csoportját. Mivel azonban ők számítanak a legnyitottabb roma közösségnek, velük lehet a legkönnyebben együttműködni az oktatás területén. A hagyományait erősebben őrző csoportok esetében nehezebb a társadalmi integráció megvalósítása.

Az etnikai csoporton belüli különbségek mellett létezik néhány olyan általános szokás vagy szabály is, amelyet majdnem minden lengyelországi roma követ, illetve tiszteletben tart. A népcsoport egésze körében jellemző például a vonzódás a helyhez nem kötődő

A hatékony segítségnyújtás elengedhetetlen feltétele, hogy a pedagógus ismerje azoknak a gyerekeknek az életkörülményeit, akikkel foglalkozik. Nem kevésbé fontos azonban az sem, hogy többé-kevésbé tisztában legyen azokkal a szokásokkal, kulturális hagyományokkal és közösségi normákkal, amelyekhez tanítványai saját családjukon belül igazodnak. Hiszen ezek formálták őket az iskolába lépés időpontjáig, ezekkel vetik egybe, s ezek fényében értékelik új tapasztalataikat is. A családnak, a szocializáció elsődleges közegének a hatása kisgyermekkorban messze erősebb, mint az intézményes nevelésé. A tapasztalat azt mutatja, hogy pedagógusként olykor elfeledkezünk erről a tényről, miközben az otthon és az iskola világa közötti híd hiánya az iskolai kudarcok egyik legalapvetőbb forrása.

életformához. Még a letelepedett roma csoportok esetében is gyakori, hogy a gyerekek egy ideig azért nem mennek iskolába, mert a család valamely távoli városba vagy külföldön élő rokonaihoz utazik hosszabb látogatásra. A romák számára ugyanis a rokonsági kapcsolatok ápolása a közösséghez tartozás alapja. Ennek részeként fontos szabálynak tekintik az idősebbek tiszteletét, ami közösségszervező elv is egyben. A gyerekek így erősen alá vannak rendelve a szülőknek és az idősebbeknek. A lengyelországi romák körében általában meggyőződés az is, hogy a gyerekek számára az a legjobb, ha a szüleik mellett vannak – akkor is, ha a több hetes rokonlátogatás a tanév közepére esik, s akkor is, amikor rossz időben együtt koldulnak velük az utcán. Ez a szemlélet – különösen az extrém esetekben – erősen szemben áll a többségi lengyel értékrenddel. A tekintetben is nagyok az eltérések, ahogy a kisebbség és a többség tagjai fiaik és leányaik önállóságra neveléséről gondolkodnak. Lengyelországban gyakran látni például, hogy öt-hat éves roma gyerekek egyedül járnak bevásárolni (Milewski, 2001). A lengyelek szemében viszont ez a teljes felelőtlenséggel egyenértékű. A romák szerint ugyanakkor a kicsiket így lehet korán önállóságra nevelni.

A kisebbség és a többség kultúrája között talán a házassággal kapcsolatos szokások terén fedezhető fel a legnagyobb eltérés. A házasságokat a romák gyakran nagyon fiatalon kötik: Lengyelországban a roma lányok általában 14–15 éves korukban mennek férjhez, a fiúk pedig 14–17 évesen nősülnek (Milewski, 2001). Ezzel összhangban a szülők azt várják el lányaiktól, hogy a középfokú oktatás alsó szintjét követően felnőtt nőként éljenek. Családjuk legyen, és ne „pazarolják az időt tanulásra”. A roma közösségi hierarchiában ugyanis a nők szerepe az anya és feleség funkcióira korlátozódik (Nowicka 2007). Bizonyos csoportokban még manapság is előfordul az úgynevezett nőrablás. Ha pedig egy roma fiú elragadja választottját és együtt tölti vele az éjszakát, akkor a lány szülei a kapcsolatot házasságnak ismerik el (Milewski, 2001). Ez a magyarázata annak, hogy miért gyakorolnak olyan szoros felügyeletet a roma szülők tizenéves lányaik felett, s miért nem engedik el őket például az iskolai kirándulásokra sem.

A roma családok hagyományosan a gyermekáldást tekintik a legnagyobb adománynak. Erre utal közmondásuk is: „Sok gyerek – nagy szerencse!” (Ficowski, 1985) Nem használnak fogamzásgátló eljárásokat, aminek következtében a romák között általában szép számú gyerek születik. Ez azonban az alacsony jövedelmű és tragikusan rossz lakáskörülmények között élő családoknál együtt jár azzal, hogy a roma gyerekek jelentős része anyagi értelemben nélkülözésben nő fel, s nincsenek meg a feltételeik a nyugodt tanuláshoz. A rossz körülményekből fakadó tanulási nehézségeket súlyosbítja, hogy mivel a lengyelországi roma közösségek egy része még őrzi anyanyelvét, a gyerekek nem egyszer úgy válnak tankötelezetté, hogy nem beszélik a többségi társadalom – és egyben az iskola – nyelvét. A tanulás közege és a tanulás nyelve is idegen tehát a számukra.

Természetesen a roma csoportokon belül is vannak az oktatás iránt fogékony szülők, akik értik a tanulás jelentőségét a gyermekük jövője szempontjából. Mégis többségükben a kultúrávesztés eszközének érzik a lengyel iskolát és az oktatást, amely asszimilálja a roma közösségeket, megszünteti azok jellegzetességeit, és feloldja őket a lengyel kultúrában.

S végül említést érdemelnek a kisebbségi csoportok és a többségi társadalom tagjaiban egyaránt meglévő sztereotípiák és előítéletek, amelyek szintén akadályozzák a tanulmányi sikerességet. Egyes kutatók úgy gondolják, hogy a nyitottság hiánya az egyik legfontosabb gátja a roma gyerekek iskolai integrációjának. Véleményük szerint a romák elfogadása a lengyel iskolákban a legfontosabb feltétele lenne annak, hogy egy roma tanuló tanulási pályája sikeres lehessen. Sőt azt is állítják, hogy a szülők sok esetben éppen azért nem küldik iskolába a gyerekeiket, mert nem akarják kitenni őket azoknak a fájdalmas tapasztalatoknak, amit a lengyel kortársak visszautasító magatartása jelent. A roma tanulók is érzik a többiek idegenkedését, ami tovább csökkenti a nehézségek miatt már amúgy sem túl erős tanulási motivációt bennük (Jasińska-Kania, 2009).

Együtt vagy külön?

A szocializmus éveiben a roma gyerekek naponta egyszer meleg ételt is kaptak az iskolában, s ingyen jutottak hozzá a szükséges alapvető felszerelésekhez. A rendszerváltást követően azonban ez a fajta állami gondoskodás megszűnt (*Kwadrans*, 2007), és gyengült a kötelező oktatás kényszere is. Ez azzal a következménnyel járt, hogy az iskolakötelesek arányához viszonyítva egyre kevesebb roma gyerek járt a lengyel oktatási intézményekbe.

Ugyanezekben az években Stanislaw Opocki lengyel pap (ma ő a lengyelországi romák káplánja) saját plébániájának körzetében létrehozott néhány roma osztályt. Ezek az osztályok eredetileg informális vasárnapi iskolák voltak, ahol a gyerekek a hitoktatás mellett írni, olvasni, számolni is tanultak (*Milewski*, 2004). A vasárnapi iskolák népszerűsége egyre nőtt, s az oda járó roma gyerekek jelentős haladást mutattak a tanulás terén. Ez több pedagógust arra ösztönzött, hogy Opockival együttműködve kifejlesszenek egy romáknak szóló speciális tantervet, amit aztán benyújtottak a Nemzeti Oktatási Minisztériumhoz (*Milewski*, 2004). A programot 1992-ben hagyták jóvá, és pedagógiai kísérletként kezdték el alkalmazni az országszerte működő homogén roma osztályokban.

A tervezet „a roma gyerekek speciális, három éves, alapfokú oktatására” vonatkozott (*Kwadrans*, 2007). A programot használó homogén roma osztályok a szülők és a gyerekek számára egyaránt biztonságot ígértek. A fő cél a roma gyerekek három éven belüli felzárkózása volt a lengyel állami iskolákban tanuló kortársaik szintjére: az alapkészségek, mindenekelőtt a lengyel nyelv, az olvasás, az írás és a számolás területén. Az órákat lengyelül tartották, de amikor szükség volt rá, kiegészítő jelleggel használták a helyi roma közösség nyelvét is. A tanterv fejlesztőinek az volt az elképzelése, hogy a felzárkóztató program befejezése után a roma gyerekek integrált alsós osztályokban folytathatják majd a tanulást. Ha pedig valamilyen okból mégsem boldogulnának a lengyel iskolában, akkor kifejezetten a számukra kidolgozott speciális programokba kerülnek át (*Milewski*, 2004). Úgy vélték, hogy a szülők joga eldönteni, hogy gyerekeiket a roma osztályokba vagy a lengyel állami iskolákba íratják-e be.

A roma diákok és szülők többsége elégedett volt a tanulás-tanítás új módjával. Az iskolalátogatási statisztikák és a tanulmányi eredmények jelentős javulást mutattak. Ennek ellenére a roma aktivisták tiltakoztak a homogén roma osztályok szervezése ellen. Legfőbb ellenvetésük az volt, hogy az oktatásnak ez a módja „cigány-gettók” kialakulásához vezethet (*Milewski*, 2004). Sokan úgy vélték közülük, hogy a roma osztályok létrehozásának ki nem mondott célja a lengyel és a roma tanulók elkülönítése, ami az iskolarendszer segítségével megvalósuló faji szegregáció csírája lehet.

2003 után végül felszámolták a kísérleti programot (*Wądrzyk*, 2008). Ma már – s erre törvény kötelezi az intézményfenntartó önkormányzatokat – sehol sem található roma osztályok Lengyelországban. Ez a lépés megfelelt a roma programot létrehozók eredeti elképzeléseinek is, akik maguk is csak átmeneti modellként tekintettek saját javaslatukra. A roma osztályok szervezésével és a speciális tantervvel csupán meghatározott ideig tartó, célzott támogatást akartak adni a gyerekeknek ahhoz, hogy adaptálódni tudjanak a lengyel iskolák követelményeihez (*Milewski*, 2004). A döntés eredményeként ma már minden roma gyerek integrált osztályokban tanul. A szülők azonban általában hevesen elleneztek a homogén osztályok felszámolását, s véleményüket osztották az érintett iskolák igazgatói is. Szerintük erre a lépésre a tolerancia elhibázott értelmezésének jegyében került sor, amivel tulajdonképpen ártottak a roma gyerekeknek, és megfosztották őket a későbbi „normális” tanulás egy fontos esélyétől. A szakmai vita még ma sem zárult le e kérdésben.

Program a lengyelországi roma közösségekért (2004–2013)

Lengyelországban a Belügyminisztérium az a kormányzati szerv, amely felelős minden nemzetiségi és etnikai kisebbséget érintő államilag finanszírozott tevékenységért. Ez a magyarázata annak, hogy az ő fennhatóságuk alatt született meg a *Program a lengyelországi roma közösségért* nevű komplex terv, amely a társadalmi sikeresség döntő elemének az oktatás eredményességének növelését tekinti a roma gyerekek esetében.

A program első, kísérleti változata a *Malopolska Vajdaság roma közösségéért* címet viselte. Kidolgozásában a Belügyminisztérium mellett Malopolska vajdaság regionális kormányzata, különböző roma szervezetek és egyéb nem-kormányzati/civil szervezetek vettek részt. E 2001–2003 közötti pilot program szervezeti alapegységei a helyi önkormányzatok voltak, megvalósítói pedig a vajdasági roma közösségek képviselői, a helyi önkormányzatok és a roma közösségekhez közel álló nem-kormányzati, illetve civil szervezetek.⁴

A több ágazathoz kapcsolódó fejlesztési területet átfogó program általános célkitűzése, hogy a többségi társadalom tagjaival egyenlő esélyű hozzáférési lehetőségeket biztosítson a romák számára, és egyenlő szintre hozza őket velük az oktatás, a foglalkoztatottság, az egészség, a higiénia, a lakáskörülmények, valamint a civil társadalomban való részvételi lehetőségek terén.

A program alapkomponensének tekinthető oktatási blokk legfőbb feladata annak elősegítése, hogy a roma gyerekek körében növekedjen a tanórákon való részvétel és az iskola befejezésének aránya, javuljon a tanulási eredményesség, és a gyerekek motiváltakká váljanak a középfokú oktatásba való bekapcsolódásra. E célok megvalósítását szolgálják az alábbi intézkedési típusok, amelyek már a pilot programban is helyet kaptak:

- a „nulladik osztályban” való tanulás széles körre való kiterjesztése,
- felzárkóztató osztályok szervezése, a különbségek csökkentése a roma és a többségi tanulók között,
- annak támogatása, hogy a gyerekek az iskolában, tanári felügyelet mellett készítsék el a házi feladatukat,
- érdeklődési csoportok létrehozása, amelyek keretében bővíthetnek a roma gyerekeknek a nagyvilágra vonatkozó ismeretei,
- a roma kultúrára és hagyományokra fókuszáló osztályok kialakítása,
- tanulókörök és integrált osztályok létrehozása a roma gyerekek és fiatalok körében a tolerancia növelése és a romák beilleszkedésének elősegítése érdekében,
- a roma gyerekek részvételének támogatása a versenyeken, vetélkedőkön és sporteseményeken,
- olyan klubok létrehozása, ahol a gyerekek tanári felügyelet mellett tölthetik el a szabadidejüket,
- pszichológiai és oktatási/tanulási segítség szervezése a szülők és a gyerekek számára,
- tanulási tevékenységek szervezése roma felnőttek számára,
- különféle gyakorlati kurzusok szervezése roma fiatalok és felnőttek számára,
- a szülőkkel való találkozási alkalmak szervezése a gyerekek tanításának témakörében,
- közös nyári táborok szervezése roma és lengyel gyerekek számára,
- roma gyerekek részvételének támogatása nyári és téli táborokban,
- olyan roma szülők toborzása, akik elkísérik a gyerekeket az iskolába, illetve hazakísérik őket, felügyelnek rájuk a tanulmányi utakon, a kirándulásokon és a különféle rendezvényeken,
- a gyerekek óvodai foglalkozásokon való részvételének támogatása,
- a tankönyvek és különféle taneszközök megvásárlásának támogatása,

- pénzügyi hozzájárulás a kistérségi iskolabuszok működtetéséhez,
- pénzügyi hozzájárulás az iskolai étkeztetéshez,
- pénzügyi hozzájárulás a gyerekek bal-esetbiztosításának költségeihez.⁵

A programot 2001–2003 között Dél-Lengyelországban Limanowa, Nowy Sącz és Nowy Targ körzetekben (Malopolska vajdaság), valamint a Tátra hegység egyes településein tesztelték. Az itt szerzett tapasztalatok alapján határozták el a program országos bevezetését 2004-ben.

A hivatalosan 2013-ig tartó, de nagy valószínűséggel – további források bevonásával – folytatódó országos program tevékenységi köre több ponton is bővült a kísérleti időszakhoz viszonyítva. A korábbi intézkedési irányok mellett új célként jelent meg az etnikai kisebbségek elleni bűnözéssel szembeni fellépés, a roma kultúra megőrzésének támogatása, a roma közösségekkel és kultúrával kapcsolatos ismeretek terjesztése a lengyel többségi társadalomban, valamint információk nyújtása a romák számára az őket érintő lengyelországi változásokról. Az országossá bővült program lényeges eleme lett a gyerekek és fiatalok esztétikai nevelése, amit roma fiatalok művészi tevékenységét támogató ösztöndíjakkal egészítették ki, s ekkor épült ki a roma diákok tanulását segítő általános ösztöndíjrendszer is. A romák történelmével és kultúrájával foglalkozó fejezetekkel bővítették ki az általánosan használt tankönyveket. A korábbiaknál nagyobb figyelmet fordítottak az iskola előtti nevelésre. Az óvodába kerülő roma kisgyerekekre pedig úgy tekintettek, mint a lengyeltől eltérő etnikumhoz tartozó, kettős kultúrával rendelkező gyerekekre. S végül, a program sikerének legfontosabb zálogaként, 2004-től kezdték el alkalmazni az integrált osztályokba járó roma gyerekeket segítő „támogató tanárokat”, valamint a „roma asszisztenseket”.

A programot több forrásból finanszírozzák. A rendelkezésre álló pénzügyi alapkeret 85 százalékát az Európai Unió adja, amihez 15 százalékot tesz hozzá a lengyel állam. Ez a forrás egészül ki aztán – évente változó

A korábbi intézkedési irányok mellett új célként jelent meg az etnikai kisebbségek elleni bűnözéssel szembeni fellépés, a roma kultúra megőrzésének támogatása, a roma közösségekkel és kultúrával kapcsolatos ismeretek terjesztése a lengyel többségi társadalomban, valamint információk nyújtása a romák számára az őket érintő lengyelországi változásokról. Az országossá bővült program lényeges eleme lett a gyerekek és fiatalok esztétikai nevelése, amit roma fiatalok művészi tevékenységét támogató ösztöndíjakkal egészítették ki, s ekkor épült ki a roma diákok tanulását segítő általános ösztöndíjrendszer is. A romák történelmével és kultúrájával foglalkozó fejezetekkel bővítették ki az általánosan használt tankönyveket. A korábbiaknál nagyobb figyelmet fordítottak az iskola előtti nevelésre. Az óvodába kerülő roma kisgyerekekre pedig úgy tekintettek, mint a lengyeltől eltérő etnikumhoz tartozó, kettős kultúrával rendelkező gyerekekre. S végül, a program sikerének legfontosabb zálogaként, 2004-től kezdték el alkalmazni az integrált osztályokba járó roma gyerekeket segítő „támogató tanárokat”, valamint a „roma asszisztenseket”.

mértékben – helyi önkormányzati szintű erőforrásokkal, valamint a roma-ügyben érintett különböző nemzetközi és országos szervezetek támogatásaival.

A pénzkeret felhasználását, amelynek elosztására pályázati formában kerül sor, a belügyminiszter felügyeli. A vajdasági regionális kormányzókhoz olyan intézmények és szervezetek nyújthatják be ajánlataikat, amelyek szerepet kívánnak vállalni a program céljainak megvalósításában. Arról, hogy a következő évben kik és mihez kaphatnak támogatást, különböző vélemények figyelembevételével a belügyminiszter dönt. A folyamatban azonban részt vesz az oktatási miniszter, aki a programhoz kapcsolódóan rendszeresen konzultál az oktatási terület vajdasági főfelügyelőivel. A program rendelkezésre álló pénz az országos költségvetés részét képezi. Amikor életbe lép az adott év költségvetési törvénye, a belügyminiszter átutalja a megítélt összegeket a vajdaságoknak, amelyek továbbítják azokat a nyertes kérelmezőknek. Amennyiben a tervezett program-elemek országos hatókörűek, az átutalás közvetlenül a minisztertől érkezik a megvalósító szervezetekhez. Abban az esetben, ha az év során a források valami miatt mégsem tudnák fedezni a tervezett tevékenységeket, a megvalósítók 1 százalékos kiegészítést kérelmezhetnek az általános állami támogatási alaptól.

A program integrált osztályai

Azt követően, hogy a lengyel törvényhozás a homogén roma osztályok felszámolása mellett döntött, az oktatási kormányzat szabályozta a roma tanulók iskolai osztályokba sorolásának módját. Ennek értelmében, ha csupán néhány roma gyerek jár az adott iskolába, akkor az igazgató egyszerűen „dokumentálja” ezt aényt. Amennyiben e gyerekek láthatóan nem igényelnek különleges figyelmet, akkor minden további nélkül együtt tanulnak lengyel kortársaikkal. A szülők kérésére vagy az iskolában dolgozó, illetve azzal együttműködő szakemberek ösztönzésére – amennyiben szükségesnek látszik – a roma gyereket a helyileg illetékes tanácsadó szolgálathoz irányíthatják. A szolgálat munkatársai a megfelelő vizsgálatok elvégzését követően dönthetnek úgy, hogy egyéni fejlesztési terv szerinti tanulást javasolnak számára, és az úgynevezett integrált osztályba irányítják. Ezekbe a tanulócsoporthoz maximálisan 20 gyerek jár, s közülük legfeljebb 5 lehet olyan, aki az átlagostól eltérő, különleges figyelmet kíván a pedagógustól. Lengyelországban ez a lehetőség ma egyaránt vonatkozik a sajátos nevelési igényű, illetve a bármilyen okból a „normál” osztályokban tanulási nehézségekkel küzdő roma gyerekekre.

A program keretében működő integrált osztályokban támogató tanárok és roma asszisztensek segítik az általános tárgyakat tanító pedagógusokat, valamint a roma gyerekeket abban, hogy együttműködésük sikeres, a tanulók által elért teljesítmény pedig minél magasabb szintű legyen.

A támogató tanárok és feladataik a programban

A támogató tanárok integrált osztályokban dolgozó, speciális oktatásra kiképzett pedagógusok⁶, és általában lengyel nemzetiségűek. A programhoz csatlakozó kollégák külön elméleti és módszertani felkészítést is kapnak a roma gyerekekkel való foglalkozáshoz. Ennek középpontjában az a gondolat és elvárás áll, hogy úgy tudjanak együtt dolgozni velük, mintha kettős kultúrával rendelkező külföldi tanulók lennének – sok időt és energiát fordítva az egyéni fejlesztésükre. Az érintett pedagógusoktól elvárt legfontosabb tulajdonságok: a türelem, a tolerancia, a törődés és a professzionalizmus – abban az értelemben, hogy képesek legyenek figyelni a tehetségekre és motiválni tudják a gyerekeket a tanulásra (*Szostka-Różycka és Weigl, 2008*).

A támogató tanárok feladatai a programban:

- gondosan ügyelni az integrálódó gyerek érdekeire,
- aktívan együttműködni a szaktárgyakat oktató pedagógusokkal,
- segítséget nyújtani a tanulóknak a nehéz feladatok megoldásához,
- az integrálódó tanulók képességeihez igazítani, illetve kiválogatni számukra a megfelelő osztálytermi és házi feladatokat,
- ellenőrizni, hogy a gyerekek helyesen másolták-e le a tábláról, illetve helyesen írták-e le a füzetükbe mindazt, amit a tanár diktált,
- szükség szerint személyre szabni az osztályban használt feladatlapokat,
- részt venni a tanulók értékelésében,
- tájékoztatni a tanítókat, szaktárgyi tanárokat az integrálódó diákok képességeiről, fejlesztési lehetőségeiről,
- a megértést segítő, személyre szabott magyarázatokat fűzni a gyerekek számára a pedagógiai utasításokhoz és üzenetekhez,
- együttműködni a gyerekek szaktanáraival a zavartalan információáramlás biztosítása érdekében,
- a szaktanárokkal egyetértésben a tanulók személyes szükségleteihez igazodva módosítani a tanulás tartalmát és követelményeit,
- elmagyarázni a gyerekeknek a feladatlapok nehezen érthető utasításait.

Általánosan fogalmazva, a programba bevont osztályokban a támogató tanár az, aki közvetlen és gyakorlati segítséget nyújt a roma gyerekeknek a tanuláshoz az iskolában és azon kívül is. Figyelemmel kíséri a haladásukat, segíti őket a házi feladatok elkészítésében és támogatja őket a nyelvi akadályok leküzdésében.

A szaktárgyi pedagógusok sajátos feladatai a programban

Az integrált osztályokban természetesen némiképp módosul az osztálytanító, illetve a szaktárgyakat oktató tanárok szerepköre is. Hagyományos teendők a következő feladatokkal egészülnek ki a program keretében:

- olyan szemléltető és tevékenységközpontú módszerek alkalmazása, amelyek segítik a megértési nehézségek fokozatos lebontását,
- a támogató tanár által az érintett gyerekek képességeinek fejlesztésére vonatkozó javaslatok beépítése a saját munkába,
- a támogató pedagógussal való konzultáció a feladatlapokról, valamint a szóbeli számonkérés során alkalmazandó kérdésekről,
- a támogató pedagógus tájékoztatása az óratervekről, és azok szükség szerinti módosítása a kapott javaslatok alapján,
- az integrációban érintett tanulók fejlődésének személyre szabott kérdésekkel és feladatokkal való célzott segítése,
- a támogató tanár előzetes tájékoztatása a tervezett felmérésekről,
- a tananyag tartalmának és követelményeinek szükség szerinti módosítása a támogató tanárral egyetértésben az integrált tanulók esetében.

A roma asszisztensek és feladataik a programban

A roma asszisztentst a romák közössége választja ki és bízza meg a feladatával. Olyan személy tehát, aki jól ismeri a gyerekek és a családok mindennapi életét. Otthonosan mozog a helyi társadalomban, ugyanakkor az iskola világa sem idegen a számára.

A feladatra való felkészülésüket segítő szakemberek szerint a roma asszisztens „bátor ember”, aki „nyitottan fogadja a kihívásokat”. Jól ismeri a gyerekek tanulási szükségleteit, és nem enged a nyomásnak sem egyik, sem másik oldalról (*Szostka-Różycka és Weigl, 2008*).

Tekintettel arra, hogy a romák általános iskolázottsága alacsony, roma asszisztens olyan személy is lehet, aki csupán az általános iskolát végezte el, ugyanakkor rendelkezik a feladat ellátásához szükséges, megfelelő tulajdonságokkal. Képes összekötni egymással a romák és a lengyel iskolák világát, s kapcsolatot tud tartani a családokkal. A gyerekek bármilyen problémájukkal fordulhatnak hozzá, legyenek azok iskolai vagy személyes jellegűek. Akár arra is számíthatnak, hogy segít elsimítani különféle konfliktusait, és gondoskodik a biztonságukról. A tapasztalat azt mutatja, hogy a roma asszisztens sok esetben sikeres közvetítő a gyerekek, a szülők és a tanárok között.

A legfontosabb dolog, amire a roma asszisztensnek oda kell figyelnie, hogy a tanulók rendszeresen bejárjanak az iskolába. Annak érdekében, hogy a szülők nap mint nap útra indítsák a gyermekeiket, olykor nyomást is gyakorol rájuk (*Szostka-Różycka és Weigl, 2008*). Ezért egyszerre kell energikus, nyílt és toleráns személyiségnek lennie. Ha nincs is róla „papírja”, rendelkeznie kell pedagógiai, pszichológiai és szervezési képességekkel – hiszen a programban döntően rajta múlik, hogy mennyire lesz hatékony az iskola, a szülők és a gyerekek közötti együttműködés.

A roma asszisztens feladata az is, hogy pozitív képet közvetítsen a családok felé az iskoláról, segítse a pedagógusok munkáját, vállaljon szerepet a konfliktusok feloldását, és folyamatosan tájékoztassa a szülőket mindarról, amit érdemes tudniuk gyermekeik tanulásával kapcsolatban. Iskolai jelenlétük fontosságának többnyire maguk az asszisztensek is a tudatában vannak. Jól ismerik a roma gyerekek nehézségeit, hiszen sokan közülük épp azokban az iskolákban dolgoznak ma, ahová jó pár évvel korábban saját maguk is jártak – ám ilyen támogatásban akkor még nem részesültek.

Az asszisztensek részt vesznek az iskolai versenyek, vetélkedők szervezésében, valamint olyan napközis klubok működtetésében is, amelyek közelebb hozhatják egymáshoz a roma és a lengyel gyerekeket. Ugyancsak a feladataik közé tartozik, hogy a rájuk bízott gyerekek szükségleteinek figyelembe vételével minden évben előkészítsék azokat a pályázatokat, amelyeket a programot működtető pénzalap kezelőjéhez kell benyújtani. Ebből fedezik a gyakran több intézményhez kapcsolódó asszisztensek munkabérét, fizetik a rászoruló gyerekek iskolai étkezését, tankönyveit és iskolaszereit, valamint a kistérségi iskolabuszok költségeit. Sőt, juthat belőle ruházkodásra, az egészségügyi biztosítások fedezésére, valamint kirándulásokra és nyaralásra is.

A programot támogató képzések

Ahhoz, hogy a roma asszisztensek és a támogató tanárok sikeresen tudják ellátni a feladataikat, számos speciális ismeretet is el kell sajátítaniuk. Rendszeresen részt vesznek a program által szervezett képzéseken, amelyek egyúttal kommunikációs fórumot is jelentenek a számukra. Az egyik ilyen képzés keretében (A romák, társadalmunk aktív részesei, Wrocław, 2005) arra kérték az oktatók a résztvevőket, hogy gyűjtsék össze, véleményük szerint milyen kompetenciákra van szükség e kétféle szerepkör eredményes ellátásához. A válaszadók az alábbi kompetenciaelemeket minősítették a legfontosabbnak – olyanoknak, amelyekkel minden roma gyerekekkel foglalkozó szakembernek rendelkeznie kellene:

- a roma kultúra és szokások megfelelő szintű ismerete,
- képesség a biztonság légkörének megteremtésére,
- védelmező erő sugárzása a roma gyerekek felé,

- bizalom és tisztelet mások iránt, s ugyanennek a felkeltése másokban,
- beleélő képesség, empátia,
- jó kommunikációs készség,
- határozottság,
- energia és képesség mások motiválására és meggyőzésére,
- humorérzék,
- a segítségnyújtás képessége,
- a segítség elfogadásának képessége,
- nyitottság, tolerancia,
- mások erősségeinek felismerése,
- kompromisszumkészség,
- türelem és állhatatosság (*Szostka-Rózycka és Weigl, 2008*).

A program célzott kurzusai mellett létezik Lengyelországban egy olyan akkreditált felsőoktatási képzés is, amelynek keretében az érdeklődők megalapozhatják, illetve bővíthetik a roma kisebbséghez kapcsolódó tudásukat. E két szemeszterből álló, posztgraduális képzést 2004 óta kínálja a Krakkói Pedagógiai Egyetem Lengyel Filológiai Intézete. A kurzus címe: *A romák helyzete Lengyelország történelmében, jogrendszerében és kultúrájában, valamint az etnikai sztereotípiák*. A program évente 30 hallgató számára biztosít ingyenes részvételi lehetőséget ezen a kurzuson – lényegében válogatás nélkül, egyszerűen a jelentkezések sorrendjében.

A képzés elsősorban azokat a szakembereket célozza meg, akik roma környezetben dolgoznak különféle szerepekben: tanárokat, szociális munkásokat, közigazgatási dolgozókat, rendőrségi tisztviselőket, különböző tudományterületek roma szakértőit és mindazokat, akik érdeklődést mutatnak a roma kisebbség ügye iránt. Tanulmányaik során a résztvevők az alábbi tartalmi területekkel találkoznak:

- I. A roma történelem áttekintése (10 óra előadás + 10 óra szeminárium): Kik a romák? Indiából származnak-e? A romák eredetének hagyományos és modern, „konstruktivistá” megközelítése. A romák európai történetének áttekintése: a korai migráció, kapcsolat a környezettel, túlélési stratégiák a középkori Európában, üldöztetésük az intézményes alkalmazkodástól a modernizációs folyamatokig, a roma kisebbség mint a nemzetállam része.
- II. A roma kultúra és a hagyományok elemei (5 óra előadás + 15 óra szeminárium): Mit jelent cigánynak lenni? A hagyományos roma kultúra elemei és azok modernkori átalakulása. A világ fogalma és a tisztaság/tisztátalanság problémája a roma hagyományban. A nem-roma világgal ápolt kapcsolatok típusai. Tevékenységminták a csoporton belül és kívül. Viszony az időhöz és a halálhoz. A vezetés típusai és az átalakulás. A családi kapcsolatok mintái és a nők státusza. A kulturális minták fenntartása és alkalmazkodás az új helyzetekhez.
- III. A romák Lengyelországban és Európában (15 óra szeminárium): A roma lét legfőbb problémái Közép- és Kelet-Európában, Dél-Európában és Lengyelországban. Kik tartoznak a roma népességhez és mennyire bízhatunk a statisztikákban? A szocialista rendszer romapolitikája. A romák gazdasági helyzete az átalakulás idején. A lengyelországi romák. Hegyvidéki és síksági romák. Történelem és jelen. A roma népesség lélekszáma és megoszlása. A legnagyobb problémák. A gyerekek és ifjúság oktatása. Roma „vezetők”. A társadalmi marginalizáció meghatározó tényezői. A roma közösségek megsegítésére irányuló stratégiák.
- IV. A roma etnikum mobilitási folyamatai (15 óra szeminárium): A kirekesztéstől a romák önkormányzásáig: új identitások megfogalmazása és ezek politikai reprezentációja. A roma értelmiségiek és politikusok látomásai saját etnikai csoportjuk-

- ról: polgártársak, kisebbség, szétszóródott nép, transznacionális csoport. A romák nemzetközi megítélése.
- V. A nemzeti kisebbségi lét szabályozása (10 óra előadás + 10 óra szeminárium): A nemzetiségi és az etnikai kisebbségek jogainak nemzetközi, illetve lengyel szabályozása. Ugyanezen jogok érvényesülésének nemzetközi, európai és lengyel monitorozása. A beavatkozások hatásmechanizmusai.
- VI. Az etnikai kisebbségekről kialakított irodalmi sztereotípiák (20 óra szeminárium): A „Másikról” sugárzott kép a 16–20. századi lengyel irodalomban – romákat és más kisebbségeket bemutató, válogatott szövegek bemutatása, valamint elemzése.
- VII. Az etnikai kisebbségekre vonatkozó nyelvi sztereotípiák (20 óra szeminárium): A lengyel szókincs elemzése. Egyes szimbólumok meglepő értékeméleti tartalmainak feltárása – például a „cigány” és a „roma” kifejezésekhez kapcsolódóan.
- VIII. A legszélesebb körben használt roma nyelv alapfokon való elsajátítása (20 óra szeminárium): Alapszókincs, alapkifejezések megtanulása a roma gyerekekkel, illetve családokkal való jó kapcsolat kialakulásának támogatása érdekében.
- IX. Diszkrimináció-ellenes oktatás (12 óra szeminárium): Módszertani gyakorlatok.
- X. Kultúráközi kommunikáció (20 óra szeminárium): Módszertani gyakorlatok.
- XI. A roma holocaust (10 óra előadás + 10 óra szeminárium): A roma népcsoport mártírsága a II. világháború idején (önéletrajzi dokumentumok és a roma múlt más forrásai alapján). A roma holocaust bemutatása a nemzetközi tudományos szakirodalomban.
- XII. Roma identitás és annak változásai (20 óra szeminárium): Különböző források elemzése alapján.
- XIII. A romák és a roma kultúra bemutatása a médiában (6 óra szeminárium): Médiaanyagok közös feldolgozása.
- XIV. A szakdolgozat megvédése (24 óra szeminárium): A képzés végén minden résztvevő elkészíti a saját dolgozatát a kurzus valamelyik általa kiválasztott témaköréhez kapcsolódóan, amit a szemináriumi csoportban kell prezentáció formájában bemutatnia.

A kurzus részeként a hallgatók terepmunkát is végeznek. Meglátogatnak olyan településeket, ahol meghatározó a roma kisebbség. Találkoznak olyan intézmények munkatársaival, akik az adott roma közösségért fáradoznak. Megismerkednek céljaikkal és tevékenységeikkel. Számos olyan kulturális rendezvényen vesznek részt, amely a lengyelek és a romák érdeklődésére egyaránt számot tarthat. A tanúsítvány megszerzésének feltétele – az órák és a külső programok látogatása, valamint a vizsgák teljesítése mellett – egy olyan szakdolgozat elkészítése és megvédése, amely a résztvevők roma környezetben végzett személyes szakmai tevékenységéhez kapcsolódik.

Jegyzetek

¹ A cikk alapjául Agnieszka Świątek *How to educate Roma children? Steps in building efficient organization of education of Roma ethnic minority* című hosszabb tanulmánya szolgált. A tanulmány az Edu-Net Tananyag-fejlesztési Alapítvány *Common goals – common ways* című innovációtanszfer projektjének keretében készült 2013-ban. A szöveg végleges formájának kialakításához nyújtott értékes segítségéért a szerző köszönetét fejezi ki Bognár Tibornak, Kovács Anikónak és dr. Mizerák Katalinnak.

² Vesd össze: 48/2012 (XII. 12.) EMMI rendelet. 14. §.

³ A vajdaságok (lengyelül 'województwo') a 14. század óta Lengyelország legnagyobb közigazgatási egységei. A vajdaságok jelenlegi rendszere a közigazgatás újrászervezéséről szóló 1998-as törvény alapján 1999. január 1. óta van érvényben. A vajdaságok átszervezésére részben az Európai Unió követelményeihez való igazodás miatt került sor (Kiss, é. n.).

⁴ Helsinki Foundation for Human Rights, the Foundation for Rural Development, the European Institute

for Democracy, Stefan Batory Foundation, the Bureau of Citizens Advice of the Association of the Centre of Social Information, Polish Children and Youth Foundation (forrás: a Belügyminisztérium honlapja).

⁵ Forrás: a lengyel Belügyminisztérium honlapja.

⁶ A program keretében leginkább örömmel fogadott szakirányok a következők: szurdopedagógia (hallás-károsult vagy siket gyerekek és fiatalok oktatása), oligofrénpedagógia (értelmileg kevésbé vagy súlyosan sérült gyerekek oktatása), tiflopedagógia (látássérült gyerekek oktatása).

Irodalomjegyzék

- Ficowski, J. (1985): *Cyganie na polskich drogach*. Wydawnictwo Literackie, Kraków–Wrocław.
- Jasińska-Kania, A. (2009): Wykluczanie z narodu: dystanse społeczne wobec mniejszości narodowych i migrantów. In: Jasińska-Kania, A. és Łodziński, P. (szerk.): *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce- mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa. 39–57.
- Kiss Mónika Dorota (é. n.): *Területszerzés és a helyi önkormányzás Lengyelországban*. http://www.glossaiuridica.hu/gi0901/nem/gi0901_nem_kiss_monika.pdf
- Kołaczek, M. és Talewicz-Kwiatkowska, J. (2007): Romowie i Sinti jako mediatorzy dla edukacji. In: Wasztyl, B. (szerk.): *Dialog Pheniben, no. 10/2007*. Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim. 32–34.
- Kwadrans, Ł. (2007): Charakterystyka sytuacji edukacyjnej Romów w Czechach, Polsce i Słowacji po 1989 roku. In: Borek, P. (szerk.): *Romowie w Polsce i Europie*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków. 233–248.
- Matulayová, T. (2001): Praca socjalna w środowisku Romów. In: Jasiński, Z. és Lewowicki, T. (szerk.): *Oświata etniczna w Europie Środkowej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole. 335–338.
- Milewski, J. (2001): *Romowie żyją wśród nas*. Wydawnictwo Stowarzyszenia „Integracja”, Suwałki.
- Milewski, J. (2004): Edukacja Romów w Polsce-wczoraj i dziś. In: uó (szerk.): *Romowie, co każdy nauczyciel wiedzieć powinien, pod red.* Wydawnictwo Stowarzyszenia „Integracja”, Suwałki.
- Nowicka, E. (1998): O naprawie systemu oświatowego. Dzieci romskie w szkole. In: Wieczorek, E. (szerk.): *Spoleczeństwo otwarte, no. 5/1998*. Wyd. Fundacja „Spoleczeństwo Otwarte”, Warszawa. 28–31.
- Nowicka, E. (2007): Romowie i świat współczesny. In: Borek, P. (szerk.): *Romowie w Polsce i Europie*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków. 124–147.
- Osuch, W. és Dwojak, A. (2009a): Szkolnictwo mniejszości narodowych w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem Romów małopolskich. In: Górka, Z. és Więclaw-Michniewska, J. (szerk.): *Informator Polskiego Towarzystwa Geograficznego Oddział w Krakowie-Badania i podróże naukowe krakowskich geografów*. IV. Polskie Towarzystwo Geograficzne, Kraków.
- Osuch, W. és Dwojak, A. (2009b): Wspieranie przedsiębiorczości przez przeciwdziałanie marginalizacji społeczno – ekonomicznej grup nieprzystosowanych do konkurencji w gospodarce rynkowej, jako dążenie do zrównoważonego rozwoju społeczeństwa informacyjnego (na przykładzie Romów polskich). In: Ziolo, Z. és Rachwał, T. (szerk.): *Rola przedsiębiorczości w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego*. Wydawnictwo Nowa Era & Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej IG UP, Warszawa–Kraków. 244–253.
- Paszko, A. (2007): Romowie i polskie doświadczenie wolnego rynku. In: Borka, P. (szerk.): *Romowie w Polsce i Europie*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków. 204–216.
- Paszko, A., Sułkowski, R. és Zawicki, M. (2007, szerk.): *Romowie na rynku pracy*. Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków.
- Soszka-Różycka, M. és Weigl, B. (2008): Asystent edukacji romskiej. Konkurencja czy szansa? In: Weigl, B. és Formanowicz, M. (szerk.): *Romowie 2007-od edukacji młodego pokolenia do obrazu w polskich mediach*. Wyd. Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa. 52–61.
- Sułkowska-Kądziołka, A. (2007): Wybrane programy edukacyjne dla mniejszości romskiej w Małopolsce. In: Borka, P. (szerk.): *Romowie w Polsce i Europie*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków. 263–265.
- Ślosarczyk, I. és Węzowicz-Bochenek, B. (2007): Edukacja młodzieży romskiej w polskiej szkole na przykładzie gimnazjum w Łososinie. In: Osuch, W. (szerk.): *Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie*. Geoinfo, Kraków. 101–112.
- Wądrzyk, P. (2008): Co dalej? W ślepych zaułku. In: Wasztyl, B. (szerk.): *Dialog Pheniben, no. 12/2008*. Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim. 17–18.

A tankönyvvé nyilvánítási eljárás megítélése a tankönyvi szakértők és tankönyvkiadói szerkesztők körében

Egy kutatás tanulságai

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a tankönyvvé nyilvánítás több, mint fél évtizede működő rendszerével kapcsolatban milyen véleményt, kritikákat fogalmaznak meg a folyamatban leginkább érintett szereplők. Bevált-e a kialakított akkreditációs eljárás, eredményesen használhatók-e az értékelőlapok? Eléggé vagy túlzottan differenciáltak-e? A jóváhagyási folyamat jelenlegi megoldása megfelelő-e, vagy más módon történjen a döntés? Kinek a kezébe kerüljön? Milyen elemek hiányoznak a jelenlegi rendszerből? Milyen hatással van a tankönyvek fejlesztésére a jelenlegi akkreditációs folyamat?

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben zajló *Tankönyv- és taneszköz-fejlesztés keretrendszerének kutatás-fejlesztése* című kutatási projekt egyik fontos része¹ az akkreditációs eljárásban használt tankönyvi értékelőlapok felülvizsgálata, módosítása. Ennek érdekében kérdőíves felmérést végeztünk a tankönyvi szakértők (szakmai és tantárgy-pedagógiai egyaránt) és a tankönyvkiadók szerkesztői körében a tankönyvvé nyilvánítási eljárás jelenlegi gyakorlatáról, annak tartalmi elemeiről. A kutatás része volt az értékelésben alkalmazott értékelőlapok használatáról szerzett tapasztalatok összegyűjtése, hiszen ezek az egységesített tartalmú és formátumú értékelő eszközök meghatározó szerepet játszanak a szakértői javaslatok elkészítésében és dokumentálásában.²

Az értékelőlapok felülvizsgálata előtt kíváncsiak voltunk, hogy az akkreditációs folyamat fontos szereplői, a tudományos és tantárgy-pedagógiai szakértők hogyan gondolkodnak az értékelőlapok tartalmáról, struktúrájáról, hasznosságáról. A kiadói szerkesztők véleménye pedig azért volt érdekes számunkra, mert egyrészt a tankönyvek jóváhagyási folyamatában ők azok a szereplők, akik a szakértők megjegyzései alapján korrigálják a tankönyveket, másrészt éppen az értékelés kritériumrendszere befolyásolja, hogy a szerkesztői munka során milyen szempontokra figyeljenek. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a több, mint fél évtizede működő rendszerrel kapcsolatban milyen véleményt, kritikákat fogalmaznak meg a folyamatban leginkább érintett szereplők. Bevált-e a kialakított akkreditációs eljárás, eredményesen használhatók-e az értékelőlapok? Eléggé vagy túlzottan differenciáltak-e? A jóváhagyási folyamat jelenlegi megoldása megfelelő-e, vagy más módon történjen a döntés? Kinek a kezébe kerüljön? Milyen elemek hiányoznak a jelenlegi rendszerből? Milyen hatással van a tankönyvek

fejlesztésére a jelenlegi akkreditációs folyamat? Előzetes hipotézisünk az volt, hogy az érintett szereplők alapvetően jónak tartják a rendszert, de az elmúlt évek tapasztalatai alapján kisebb módosításokat szükségesnek tartanának az értékelőlapokon. A teljes átalakítás felvetésére nem számítottunk. A felmérés eredményei alapján igazolták előzetes várakozásainkat, de számos ponton azért megfontolandó, meglepő válaszokat is kaptunk. Tanulmányunkban a 2013 tavaszán lezajlott felmérés legfontosabb eredményeit, tanulságait mutatjuk be úgy, hogy összevetjük a szakértők és a kiadói szerkesztők azonos kérdésekre adott válaszait.

A tankönyvi akkreditáció feladata és módszere

A tankönyvek kötelező akkreditációja a rendszerváltozás, illetve a központi tankönyvellátásról a tankönyvpiacra történő átállás óta állandó része az állam oktatásirányítási eszközrendszerének. A tankönyvvé nyilvánítás jogszabályi feltételeinek kialakítása és a kérelemre benyújtott tankönyvek szakmai ellenőrzésének lebonyolítása a tankönyvpiac szabályozásának legfőbb eszköze.

A tankönyvek akkreditációja elsősorban az iskolákban használt taneszközök szakmai minőségének garantálását szolgálja. Az tankönyvvé nyilvánítási eljárás során a szakértők ellenőrzik és értékelik, hogy a tankönyv megfelel-e mindazoknak a minőségi kritériumoknak, amelyek a taníthatósághoz és tanulhatósághoz szükségesek, valamint azt is, hogy a tankönyv nem tartalmaz-e tárgyi tévedéseket, tudománytalan vagy a tudomány által ma már meghaladottnak tekintett kijelentéseket és fogalmakat. Nagyon lényeges része e vizsgálatnak az aktuálisan érvényes tartalmi szabályozóknak (NAT, keret-tantervek, érettségi követelmények) való megfelelés is. A piaci alapú tankönyvkiadás esetében – az akkreditációs eljáráson kívül – a minőségbiztosítás másik fontos eszköze a piac, vagyis a tankönyveket kiválasztó pedagógusok szakmai értékítélete.

A jelenlegi tankönyvi akkreditációs rendszer a szakértői véleményezésre épül, mivel ez a megoldás van leginkább összhangban a tankönyvpiacon alapuló ellátás működésével. Ilyen módon egyszerre akár nagyon sok tankönyv akkreditációja is gyorsan és viszonylag olcsón elvégezhető, és ez teszi lehetővé azt is, hogy egy-egy tantervi reform bevezetésekor az új tankönyvek akár egy év alatt is elkészüljenek, és akkreditált kiadványokként időben a tankönyvjegyzékre kerüljenek.

A szakértői véleményezés csak a tankönyvet és – ha mód van rá – a hozzá kapcsolódó kiadványokat vizsgálja. Nem terjed ki a vizsgálat a tankönyv gyakorlati használatára. A szakértő speciális tudása és tapasztalata éppen ahhoz kell, hogy a tankönyveket látva,

A szakértői véleményezés csak a tankönyvet és – ha mód van rá – a hozzá kapcsolódó kiadványokat vizsgálja. Nem terjed ki a vizsgálat a tankönyv gyakorlati használatára. A szakértő speciális tudása és tapasztalata éppen ahhoz kell, hogy a tankönyveket látva, helyes következtetéseket tudjon levonni arra vonatkozóan, hogy mennyire lehet majd ezek használatával eredményesen tanítani és tanulni. Az ilyen típusú értékelés megbízhatósága tehát elsősorban az értékelést végző szakértők tudásán alapul, továbbá nagyon fontos szerepet játszik az értékeléshez használt kritériumrendszer, valamint a kritériumrendszer helyes használata is.

helyes következtetéseket tudjon levonni arra vonatkozóan, hogy mennyire lehet majd ezek használatával eredményesen tanítani és tanulni. Az ilyen típusú értékelés megbízhatósága tehát elsősorban az értékelést végző szakértők tudásán alapul, továbbá nagyon fontos szerepet játszik az értékeléshez használt kritériumrendszer, valamint a kritériumrendszer helyes használata is. Az akkreditációban közreműködő szakértők munkájának ellenőrzése megoldható, és lehetőség van az akkreditációs munka szakmai színvonalának folyamatos javítására is az értékelési kritériumok módosításával vagy a szakértők felkészítésének megerősítésével.

A tankönyvvé nyilvánítási eljárás menete

A jelenlegi tankönyv-engedélyezési rendszer kereteit a 2001-es tankönyvpiaci törvény (2001. évi XXXVII. törvény a tankönyvpiac rendjéről), a részletes szabályokat rögzítő 2004-es OM rendelet (a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás és az iskolai tankönyvellátás rendjéről szóló 23/2004. [VIII. 27.] OM rendelet [továbbiakban: Tr.]), valamint ennek 2006-os módosítása (10/2006. [III.27.] OM rendelet a tankönyvvé nyilvánításról szóló 23/2004. rendelet módosításáról) alakította ki. A legfontosabb elemeket megtartotta az új tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről szóló 16/2013. (II. 28.) EMMI rendelet is.

A tankönyvvé nyilvánítási eljárás kérelemre indul, amelyet a könyv kiadója vagy szerzője nyújthat be a hivatalhoz. A kérelmet írásban, papíralapon, a Közoktatási Információs Iroda (KIR) adatkezelője által működtetett elektronikus rendszer alkalmazásával lehet benyújtani. A tankönyvvel együtt egy kiadói szerkesztői jelentést és egy kiadói lektori véleményt is be kell adni.

Az Oktatási Hivatal (OH) legfeljebb huszonöt napos határidő kitűzésével – egy tudományos-szakmai, egy tantárgy-pedagógiai és egy technológiai szakértőt rendel ki a benyújtott könyv véleményezésére. A bírálati szempontokat a rendelet 3. számú melléklete tartalmazza. A szakértők az OH által készített értékelőlapon készítik el írásban a véleményüket. Az értékelőlap a rendelet mellékletében szereplő bírálati szempontokat részletes értékelési kritériumokra bontja. Ezen kritériumok szerint kell a szakértőnek szövegesen és pontozással is értékelni a kérelemre benyújtott tankönyvet, végül pedig az értékelés eredménye alapján javaslatot tenni a jóváhagyásra vagy az elutasításra. A szakértőnek lehetősége van arra is, hogy csak feltételekkel javasolja a jóváhagyást. Ebben az esetben a kiadónak el kell végeznie a kért javításokat a tankönyvvé nyilvánításhoz.

Amennyiben a kirendelt szakértő vagy a szakértők mindegyike a kiadvány tankönyvvé nyilvánítását feltétel nélkül támogatja, vagy a kirendelt három szakértő közül kettő egybehangzóan nem támogatja és a kiadvány tankönyvvé nyilvánításának elutasítására tesz javaslatot, a hivatal a rendelkezésére álló dokumentumok, adatok alapján mérlegelve dönt.

A hivatal a nem egybehangzó szakértői vélemények esetén felhívja a kérelem benyújtóját arra, hogy a szakértői véleményekben foglaltakról és a kért javítások teljesítéséről a kézhezvételtől számított tíz napon belül nyilatkozzon.

Ha a kérelem benyújtója a hivatal által meghatározottak teljesítését vállalja, az általa megadott határidőig – kérelmére – az eljárást legfeljebb hat hónapig fel lehet függeszteni.

Amennyiben a kérelem benyújtója a szakértői véleményekben foglaltakkal nem, vagy csak részben ért egyet, a hivatal a megalapozott döntés meghozatala érdekében további (bírálati) szakértőt rendelhet ki, aki a vitatott kérdésekben foglal állást.

Ha a tankönyv a nemzetiségi nevelés-oktatás céljaira készült, a hivatal a kérelmet, annak mellékleteit és a szakértői véleményeket – véleményezés céljából – megküldi az Országos Nemzetiségi Bizottságnak. Az Országos Nemzetiségi Bizottság a megküldött

iratok megérkezésétől számított tíz napon belül elkészíti véleményét, és megküldi a hivatalnak.

A könyv tankönyvvé nyilvánításának érvényessége öt évre szól és annak a tanévnek az utolsó napjáig tart, amelyik a határozat jogerőre emelkedését követő ötödik naptári évben fejeződik be.

A tankönyvvé nyilvánítás legfeljebb három alkalommal meghosszabbítható.

A kérdőíves vizsgálat

A tankönyvi szakértők és a kiadói szerkesztők körében végzett vizsgálatot elektronikus kérdőívvel, e-mailes megkereséseken keresztül folytattuk le. A kérdőívet úgy állítottuk össze, hogy abban a szakértőknek és a szerkesztőknek módjuk legyen a tankönyvi jóváhagyás minden fontos vonatkozásáról véleményt mondani. A könnyebb feldolgozhatóság érdekében feleletválasztós kérdéseket alkalmaztunk, ugyanakkor lehetőséget adtunk szöveges indoklásra és kiegészítésre is. A kérdőív fő csomópontjai a következők voltak:

- tankönyvjegyzék,
- tankönyvfogadás,
- értékelőlap,
- továbbképzés,
- kutatás, monitorozás, tájékoztatás.

A kérdőíves felmérésre 2013 márciusában és áprilisában került sor. Az elektronikus kérdőív linkjét 150 olyan szakembernek küldtük el, akik az elmúlt években tudományos-szakmai vagy tantárgy-pedagógiai szakértőként maguk is részt vettek a tankönyvvé nyilvánítási eljárásban. Nagy örömünkre szinte valamennyien kitöltötték a kérdőívet. Ugyanennek a kérdőívnek a kitöltésére kértük fel tíz tankönyvkiadó³ szerkesztőit is. Közülük is viszonylag sokan, közel 50-en elküldték a válaszaikat.

A szakértők és a szerkesztők között is voltak, akik nem mindegyik kérdésre feleltek. Ennek legtöbbször az volt az oka, hogy az adott kérdés megválaszolására nem tartották kompetensnek magukat, vagy nem volt véleményük róla. Végül is 132 szakértő töltötte ki a kérdőívet, közülük 109-en minden kérdésre válaszoltak. A szerkesztők esetében 45 kérdőívből 26 volt teljes (1. táblázat).⁴

1. táblázat. A felmérések adatai

	<i>Szakértők</i>	<i>Szerkesztők</i>
Összes válasz	132	45
Teljes válasz	109	26
Befejezetlen válasz	23	19
Kérdőív lezárása	2013. március 19.	2013. április 24.
Kitöltési időtartam	1,5 hét	2 hét

Vélemények a tankönyvi jóváhagyás fontosabb vonatkozásairól

A tankönyvjegyzék

A szakmai akkreditációval és az árkorláttal az állam folyamatosan ellenőrzi a tankönyvpiacra kerülő kiadványokat. Ennek a szabályozott piaci megoldásnak eszköze a tankönyvjegyzék, a hivatalos tankönyvlista. Először arra voltunk kíváncsiak, hogy mi a szakértők és a szerkesztők véleménye magáról a tankönyvjegyzékről.

A szakértők (98 százalék) és a kiadói szerkesztők (94 százalék) szükségesnek gondolják a tankönyvjegyzéket. Több ok miatt is:

- segíti a tankönyvpiac működését,
- támogatást ad a tanároknak ahhoz, hogy a kínálatból választani tudjanak,
- garantálja a szakmai minőséget,
- elősegíti a központi tanterveken alapuló egységes tanári gyakorlatot és tankönyvhasználatot.⁵

A tankönyvlista legfontosabb célját mindannyian abban látják, hogy mindenki számára világossá és ellenőrizhetővé teszi, hogy az előírásoknak (tartalom, pedagógiai hatékonyság, formai kivitel, ár stb.) mely tankönyvek felelnek meg (2. táblázat). Fontosnak tartják továbbá, hogy a tartalmi és formai megfelelés követelménye együtt érvényesüljön (3. táblázat). A nyitott kérdésre adott válaszokból az is kiderült, hogy a szakértők és a szerkesztők egyaránt támogatják, hogy a tankönyvjegyzéken kívüli kiadványok tankönyvként történő használatára is lehetőség legyen bizonyos szabályok betartásával.⁶ A kiadók közül természetesen sokan azt is szeretnék, ha kiadványaik akkor is rendelhetőek lennének, ha nincsenek a tankönyvlistán.

2. táblázat. Ön szerint mi legyen a célja a hivatalos tankönyvlistának (többet is megjelölhet)?

	Szakértő	Szerkesztő
Egyszerű tájékoztatást adjon a piaci kínálatról	12,9% (17)	26,7% (12)
Csak a tankönyvlistán szereplő tankönyvek legyenek rendelhetőek	16,7% (22)	13,3% (6)
Állami támogatás csak a tankönyvlistán szereplő tankönyvekhez legyen kérhető	29,6% (39)	15,6% (7)
A legjobb tankönyvek kiválasztása a piaci kínálatból	37,12% (49)	31,1% (14)
Mindenki számára ellenőrizhetővé tegye, hogy mely tankönyvek felelnek meg az előírásoknak (tartalom, pedagógiai hatékonyság, formai kivitel, ár stb.)	74,24% (98)	64,4 % (29)

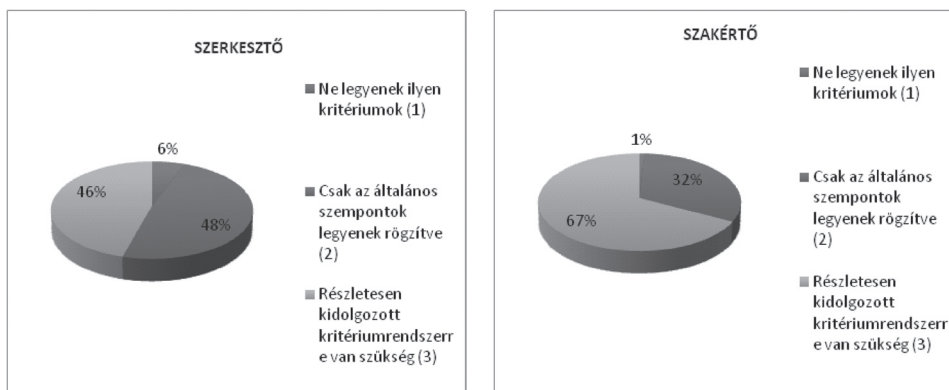
3. táblázat. Mi legyen a feltétele a tankönyvlistára kerülésnek (többet is megjelölhet)?

	Szakértő	Szerkesztő
Egyszerű regisztráció	0,8% (1)	11,1% (5)
A tankönyv formai kivitelének ellenőrzése és elfogadása	6,8% (9)	8,9% (4)
Az arra vonatkozó előírások betartása	15,9% (21)	15,6% (7)
A legmagasabb pontszám, illetve legjobb eredmény elérése a tankönyvek szakmai (tudományos és tantárgy-pedagógiai) értékelése során	19,7% (26)	8,9% (4)
Az értékeléskor a tudományos szempontoknak való meghatározott szintű megfelelés	67,45 (89)	44,4% (20)
Az értékeléskor a tantárgy-pedagógiai szempontoknak való meghatározott szintű megfelelés	71,2% (94)	46,7% (21)
A tankönyv tartalmi és formai megfelelése egyaránt	72,7% (96)	60% (27)

A szakmai értékelés kritériumai

2004-ben jelentősen átalakult a tankönyvi jóváhagyás szempontrendszere és módja. A változtatás célja az volt, hogy a korábinál részletesebb kritériumrendszer alkalmazásával átfogóbbá és szakszerűbbé váljon az értékelés, így biztosítva, hogy a jóváhagyási eljárás képes legyen kiszűrni mind a tartalmi, mind a pedagógiai hibákat – lehetőség szerint azoknak a szerzőknek és szerkesztőknek kedvezve, akik készek és képesek innovatív módon adaptálni az eredményes és hatékony tanulást lehetővé tevő pedagógiai módszereket.

A szakértők kétharmada úgy ítélte meg, hogy a részletes kritériumrendszer gyakorlata a megfelelő, csak a válaszadók egyharmada térne vissza az általános szempontokhoz. A szerkesztők nagyjából fele-fele arányban pártolják az egyik vagy a másik megoldást (1. ábra).



1. ábra. Milyenek legyenek a tankönyvlísta kerülés feltételeként előírt tartalmi ellenőrzés központilag előírt kritériumai (%)?

Kik készítsék az értékelést?

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a szakértők és a szerkesztők szerint kik végezzék a tankönyvek értékelését (4. táblázat).

4. táblázat. Kik készítsék el a tankönyvek tartalmi értékelését (többet is megjelölhet)?

	Szakértő	Szerkesztő
Szakértőkből és társadalmi küldöttekből álló bizottság	4 % (5)	12% (4)
Tanárokból álló szakmai bizottság	16% (19)	17% (6)
Egyéni szakértők	36% (42)	34% (12)
Többféle pedagógiai szakemberből álló szakmai bizottság	44% (52)	37% (13)

A válaszokból kirajzolódik, hogy a szakértők többsége azt támogatná, ha az egyéni szakértők helyett valamilyen szakmai bizottság végezné a tankönyvek értékelését. Legmegfelelebbnek a többféle pedagógiai szakemberekből álló szakmai bizottságot látnák. A szakértők jelentős része indokoltan tartaná a pedagógiai szakértők és a gyakorló tanárok bevonását egy ilyen bizottságba. A szakértők úgy látják, hogy a tankönyv minőségének megítélésakor a gyakorló tanári tapasztalat legalább annyira fontos, sőt talán fontosabb is, mint a tankönyvek értékelésére vonatkozó speciális szakértői tudás. Sokan

vannak azonban azok is (a válaszadók 36 százaléka), akik az egyéni szakértői értékelésen alapuló jóváhagyást tartják a jó megoldásnak, kiemelve a személyes felelősségvállalás fontosságát a döntésekben. A szakértők ugyanakkor szinte egyöntetűen elutasítják a tankönyvi jóváhagyás „társadalmisítását”. Csupán a szakértők 4 százaléka támogatta a szakértőkből és társadalmi küldöttekből álló bizottság gondolatát.

A szerkesztők szintén a többféle szakemberből álló bizottságot támogatnák inkább (37 százalék), de kisebb arányú a különbség, mint a szakértők esetében. Ha ehhez még hozzászámítjuk a tanárokból álló szakmai bizottságra érkezett válaszokat is (17 százalék), mely szintén az egyéni szakértői munkát váltaná ki, akkor jól látszik, hogy a szerkesztők többsége is az egyéni szakértői munka helyett más megoldást látna jónak. Akik az egyéni szakértőkre szavaztak, azt hangsúlyozták, hogy a három különböző szempontból végzett értékelés együttesen jól kiegészíti egymást. A szakértők pedig, ki-ki a maga területét tekintve, magas szintű szakértői tudással rendelkeznek. Az értékelés társadalmisítását a szerkesztők sem támogatják.

Arra is rákérdeztünk, hogy kikből álljon a szakmai bizottság, ha ilyen formában történne az értékelés (5. táblázat). A válaszok megerősítették az előző kérdésre adott válaszokból kirajzolódott képet. Politikus, szülő, szakmai vagy érdekvédő szervezet képviselőjének részvételét szinte senki nem tartotta szükségesnek és kívánatosnak. Ugyanakkor nagyon sokan szavaztak arra, hogy tantárgymetodikus, pedagógiai szakértő, gyakorló tanár és szaktudományi szakértő legyen a bizottságban.

5. táblázat. Ha bizottság készítené az értékelést, kikből álljon ez a bizottság (többet is megjelölhet)?

	Szakértő	Szerkesztő
Politikus	0	0
Érdekvédő szervezet képviselője	0,8 % (1)	2,2% (1)
Szülő	2,3% (3)	4,4% (2)
Pedagógus szakmai szervezet képviselője	3% (4)	11,1% (5)
Tantárgymetodikus	65,9% (87)	53,3% (24)
Pedagógiai szakértő	71,2% (94)	55,6% (25)
Gyakorló tanár	72,7 % (96)	68,9 % (31)
Szaktudományi szakértő	79,6% (105)	55,6% (25)

Az értékelést végzőkkel szembeni elvárások

Azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy milyen feltételeknek feleljenek meg az egyéni szakértők (6. táblázat), mindkét megkérdezett csoport a gyakorló tanári tapasztalatot emelte ki legfontosabbként.

6. táblázat. Ha egyéni szakértő készíti az értékelést, milyen feltételeknek feleljen meg (többet is megjelölhet)?

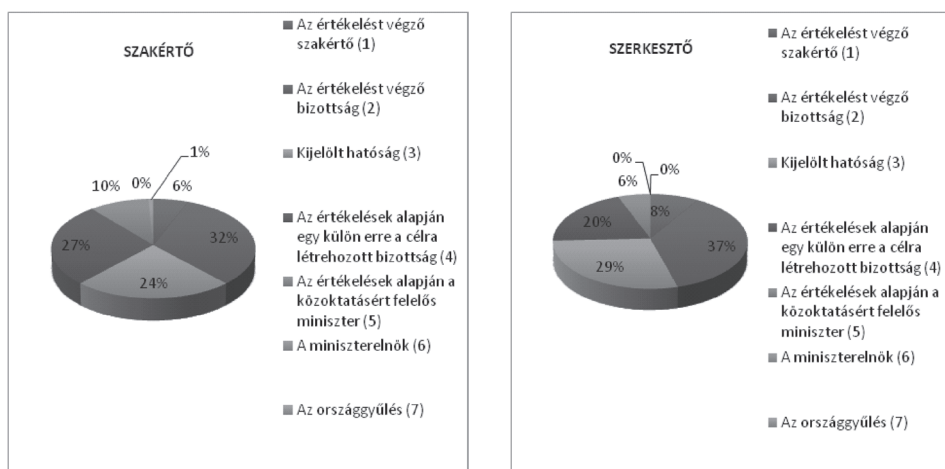
	Szakértő	Szerkesztő
A tankönyvértékeléshez előírt speciális képzés elvégzése	47,7 % (63)	48,9% (22)
Tanári végzettség	49, 2% (65)	53,3% (24)
Szakértői nyilvántartásba vétel	63,6% (84)	35, 6% (16)
Gyakorló tanári tapasztalatok	72% (95)	71,1% (32)

Ki vagy kik hozzák meg a végső határozatot?

Lényeges kérdés a tankönyvvé nyilvánítási kérelmek elbírálásakor, hogy az egymással párhuzamosan dolgozó három szakértő értékelése és javaslata alapján kik és hogyan hozzák meg a végső határozatot a kérelem elutasításáról vagy jóváhagyásáról. Az elmúlt években a szakértők és a szerkesztők többféle gyakorlatot is megtapasztalhattak:

- egy bizottság hozta meg a végső döntést, sokszor az előzetes szakértői véleményeket is felülbírálva;
- a miniszter hozott döntést, amikor a szakértői vélemények és a bizottság javaslata nem voltak összhangban egymással;
- bizottság hozott döntést, de csak azokban az esetekben, amikor a szakértők véleménye nem volt egybehangzó;
- a tankönyvvé nyilvánítással foglalkozó hatóság hozott döntést a szakértői vélemények, illetve a szakértői vélemények és a kiadók által megfogalmazott észrevételek alapján.

E tapasztalatokat figyelembe véve válaszolhatták meg a szakértők és a szerkesztők a kérdést, hogy szerintük kinek kellene a végső döntést meghoznia a tankönyvek elfogadásáról (2. ábra).



2. ábra. Ön szerint ki hozza meg a végső döntést a tankönyvek elfogadásáról (%)?

A válaszok a szakértők és a szerkesztők esetében hasonló megoszlást mutatnak. Mindkét csoport a legnagyobb arányban (32, illetve 37 százalék) azt támogatja, hogy az értékelést végző szakemberekből létrejövő bizottság hozza meg a döntést, ugyanakkor ez csak a válaszadók egyharmadának javaslata, a kétharmaduk ettől eltérő véleményen van. A szakértők 27 százaléka külön erre a célra hozna létre egy bizottságot, illetve 24 százalékuk a kijelölt hatóságot nevezte meg. A szerkesztők 29 százaléka (második helyen) a kijelölt hatóságot nevezte meg, s harmadikként jelölték a külön erre a célra létrehozott bizottságot.

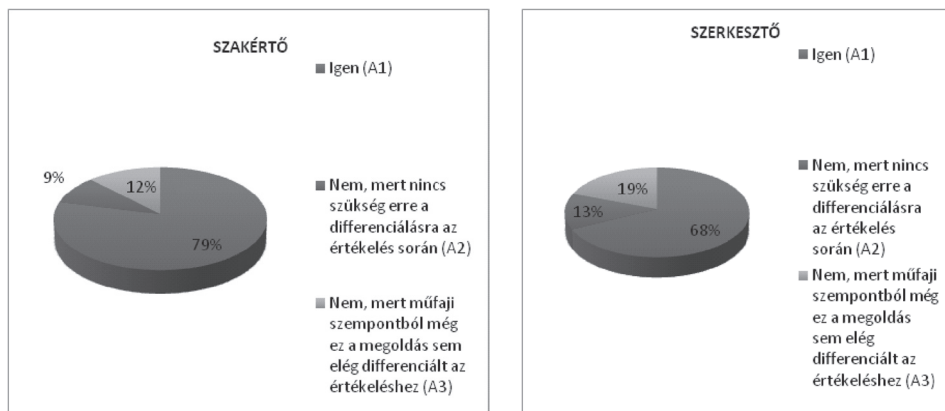
A szakértők (61 százalék) és a szerkesztők (55 százalék) többsége tehát az értékelést és a döntés meghozatalát mindenképpen szétválasztaná. Abban már megoszlának a vélemények, hogy ezt a jogot egy külön bizottságnak, egy kijelölt hatóságnak vagy a közoktatásért felelős miniszternek adnák.

A szakértői értékelőlapok

Az értékeléshez az OH honlapjáról⁷ bárki számára elérhető és letölthető értékelőlapokat kell használniuk a szakértőknek. Ez a megoldás módot ad arra is, hogy a tankönyveket készítők is pontosan tisztában legyenek azzal, milyen kritériumoknak kell megfelelniük. Az értékelőlapokkal a szöveges szakértői értékelések egységes és könnyen áttekinthető formában dokumentálhatók, ami nagyban megkönnyíti az eljárás korrekt lefolytatását és a végső határozatok meghozatalát.

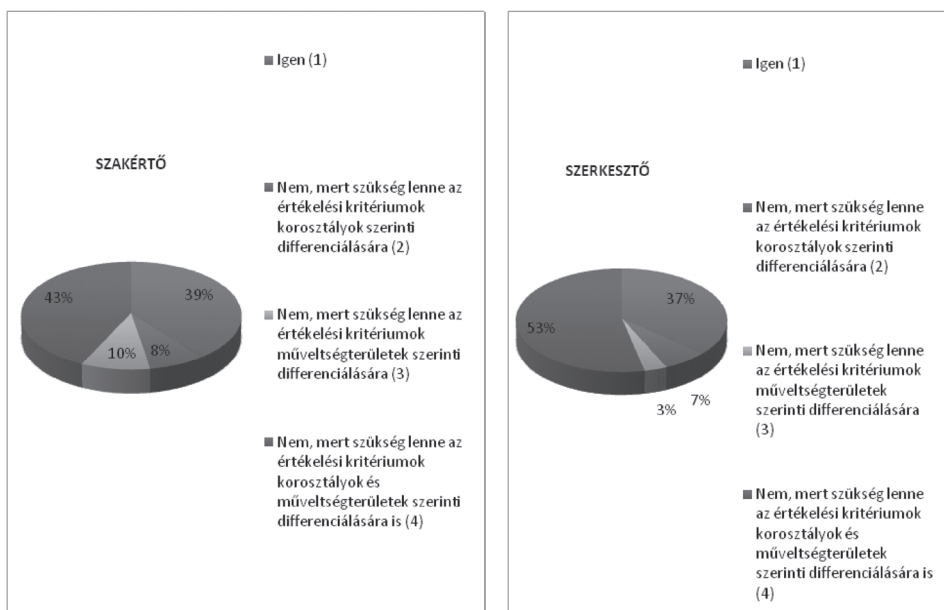
Az értékelőlapok szakmai szempontból is az értékelés legfontosabb munkaeszközei. Ezek határozzák meg, hogy a szakértőnek milyen szempontok és milyen értékelési kritériumok alapján, illetve milyen pontozási rendszerrel kell értékelnük a tankönyveket. A szakértőknek külön-külön minden kritérium szerint kell pontozniuk és szöveges értékelést is adniuk kell. A kiadók megkapják ezeket a kitöltött értékelőlapokat, így a szerkesztők ebből pontosan megismerhetik, hogy a szakértő mivel volt elégedett vagy elégedetlen, és miért. Vita esetén pontosan ki tudják fejteni a saját álláspontjukat a szakértők által jelzett hiányosságokkal és hibákkal kapcsolatban. A szerkesztők számára is fontos dokumentumról van szó, hiszen hatással van az ő munkájukra is. Annak eldöntésében tehát, hogy az értékelőlapok átdolgozására milyen mértékben van szükség, érdemes a szakértők mellett a szerkesztők tapasztalatait és véleményét is figyelembe venni.

Először arra voltunk kíváncsiak, hogy megfelelőnek tartják-e a szakértők és a szerkesztők azt a megoldást, hogy a tankönyvekhez, a munkafüzetekhez, a gyűjteményekhez és az ábécés könyvekhez külön értékelőlap tartozik. A szakértők és a szerkesztők túlnyomó többsége helyesli ezt a megoldást (3. ábra).



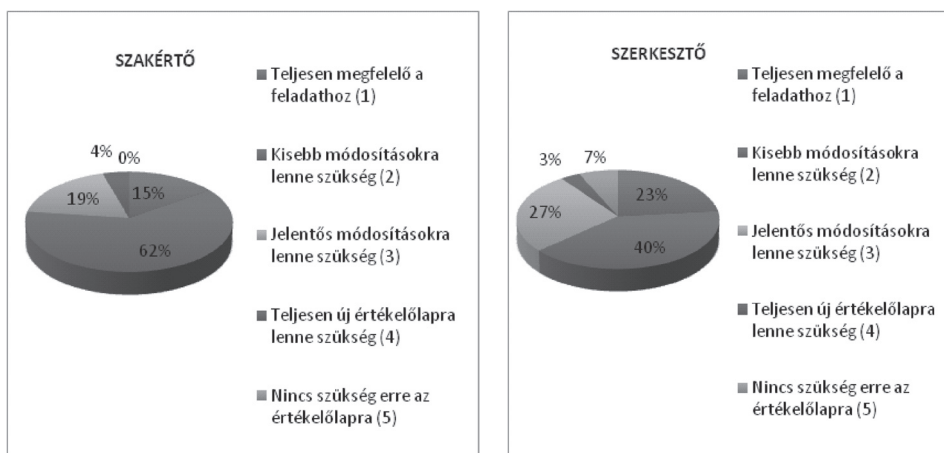
3. ábra. Jelenleg külön értékelőlap tartozik a tankönyvekhez, a munkafüzetekhez, a gyűjteményekhez és az ábécés könyvekhez. Megfelelőnek tartja Ön ezt a megoldást?

A tankönyvi értékelőlapok további differenciálásának megítélésében meglehetősen hasonlóan nyilatkoztak a szakértők és a szerkesztők. A szakértők (61 százalék) és a szerkesztők (63 százalék) nagyobb része szerint szükség lenne olyan értékelőlapok elkészítésére, amelyek műveltségterületenként és/vagy korosztályonként is eltérnek egymástól, míg a válaszadók 39, illetve 37 százaléka szerint nincs szükség további differenciálásra (4. ábra).



4. ábra. Jelenleg ugyanazt az értékelőlapot használják a szakértők az összes tankönyvhöz, függetlenül attól, hogy milyen korosztálynak és milyen tantárgyhoz készült. Megfelelőnek tartja Ön ezt a megoldást?

A szakértők túlnyomó többsége a tankönyvekhez, munkafüzetekhez és a gyűjteményekhez használt értékelőlapok esetében nem tart szükségesnek jelentős átdolgozást, csak kis módosításokat végeznének rajta. A válaszadók több, mint negyede (27 százalék) viszont úgy látta, hogy jelentős módosításokra lenne szükség (5. ábra). Ez a vélemény valószínűleg a tantárgyi és az életkori differenciálás igényével is összefügg.



5. ábra. Mi az Ön véleménye a jelenleg használt tankönyvi értékelőlap szakmai minőségéről és használhatóságáról?

Az értékelőlapok felülvizsgálata ügyében tehát a tankönyvi szakértők és szerkesztők csak kisebb módosításokat látnak szükségesnek az egyes értékelőlapokon, viszont abban a kérdésben eléggé megosztottak, hogy szükség van-e az értékelőlapok további differenciálására korosztályok és műveltségterületek szerint.

A tankönyvértékelés szempontjai

A tankönyvi szakértőket és a kiadók szerkesztőit is megkérdeztük arról, hogy az értékelőlapok fő szempontjait mennyire tartják fontosnak.⁸ Ezeket a szempontokat a 16/2013. (II. 28.) EMMI rendelet melléklete kötelezően előírja a tankönyvek értékeléséhez:

1. Szakmai kritériumok (NAT-nak, kerettantervnek, vizsgakövetelményeknek való megfelelés).
2. Az ismeretek megértése, tanulása.
3. Az ismeretek alkalmazását biztosító műveletek tanulása.
4. Problémák, problémahelyzetek elemzése és a problémamegoldás tanulása.
5. A tanulás módszereinek tanulása.
6. Gondolkodási eljárások tanulása.
7. Szociális viszonyulások, magatartásformák tanulása.
8. Nemzeti, etnikai, vallási közösség szerepe.
9. Nyelvhelyesség és helyesírás.
10. A tankönyv nagyobb rendszer (sorozat, tankönyvcsalád) részét képezi-e, kapcsolódó tankönyvek és tananyagok.

A 7. táblázat összefoglalja, hogy a válaszokban szereplő pontszámok alapján milyen fontossági sorrend alakult ki.

7. táblázat. *Tantárgy-pedagógiai értékelőlapok fő szempontjainak értékelése*⁹

	1. Szakmai kritériumok	2. Ismeretek megértése, tanulása	3. Ismeretek alkalmazása	4. Probléma-megoldás	5. Tanulás tanulása	6. Gondolkodás tanulása	7. Szociális magatartásformák tanulása	8. Nemzeti, etnikai, vallási közösség	9. Nyelvhelyesség	10. Tankönyv nagyobb rendszer része rendszer része
Szakértő	4,90	4,84	4,59	4,52	4,35	4,52	3,98	3,65	4,81	3,87
Szerkesztő	4,63	4,96	4,56	4,73	4,5	4,58	4,00	3,33	4,73	3,63

A válaszok alapján kirajzolódik, hogy mind a szakértők, mind a szerkesztők lényegében elégedettek a jelenlegi szempontrendszerrel, hiszen egyetlen kritérium sem kapott a közepesnél rosszabb értékelést, és jellemzően inkább 4 feletti átlagok domináltak. A szerkesztők az „Ismeretek megértése, tanulása”, a „Problémamegoldás” és a „Nyelvhelyesség és helyesírás” szempontokat tartják a legfontosabbnak, a pedagógiai szakértők pedig a „Szakmai kritériumok (NAT-nak, kerettantervnek, vizsgakövetelményeknek való megfelelés)”, az „Ismeretek megértése, tanulása” és a „Nyelvhelyesség és helyesírás” szempontokat látják a legjelentősebbnek. Látható tehát, hogy két szempont mind a szerkesztőknél, mind a szakértőknél kiemelt fontossággal bír. „Az ismeretek alkalmazását biztosító műveletek tanulása” szempont esetében a szerkesztők és a szakértők

véleménye szintén nagyon hasonló és jelentős (4,5 fölötti átlagot kapott mindkét csoporttól). Ugyanakkor az egyéb képességfejlesztéssel összefüggő szempontokat – „Problémák, problémahelyzetek elemzése és a problémamegoldás tanulása”, „A tanulás módszereinek tanulása”, „Gondolkodási eljárások tanulása” – a szerkesztők fontosabbnak tartják, mint a szakértők. Meglepő és mindenképpen elgondolkodtató ez az eredmény! Azt jelzi, hogy a pedagógiai korszerűsítést szolgáló új értékelési szempontokkal a tankönyveket készítő szerkesztők erősebben azonosulnak, mint az értékelést végző szakértők. Ehhez hasonlóan az is érdekes viszont, hogy a szakértők a „Nyelvhelyesség és helyesírás” szempontot magasabbra értékelték, mint a szerkesztők. A legkevésbé fontos kritériumok viszont azonosak a szerkesztőknél és a szakértőknél: mindkét csoport a nemzeti, etnikai, vallási szempontot és a tankönyv mint egy nagyobb rendszer elemének szempontját (sorozat, tankönyvcsalád) találták a legkevésbé fontosnak, bár ezek egyike sem került a „közepesen fontos” kategória alá. „A tankönyvek nagyobb rendszerbe épülésének” viszonylag alacsony fontosságúra értékelése a kiadói szerkesztőknél meglepő igazán, mert a kiadók számára általában fontos, hogy kiadványaik minél nagyobb, kidolgozottabb rendszerbe épüljenek, hiszen ez a megrendelések szempontjából (egymást erősítő, továbbgyűrűző megrendelések) meghatározó lehet. A szakértők és a pedagógusok egy része számára ez a szempont általában kevésbé jelentős, miközben a kiadók üzletpolitikájukban mégis kiemelten kezelik.

A tudományos-szakmai értékelőlapokon található értékelési szempontokra vonatkozó eredményeket a 8. táblázat foglalja össze. Itt is 1-től 5-ig terjedő skála szerint kellett pontozniuk a szakértőknek és a szerkesztőknek.

8. táblázat. A tudományos-szakmai értékelőlapok fő szempontjainak értékelése

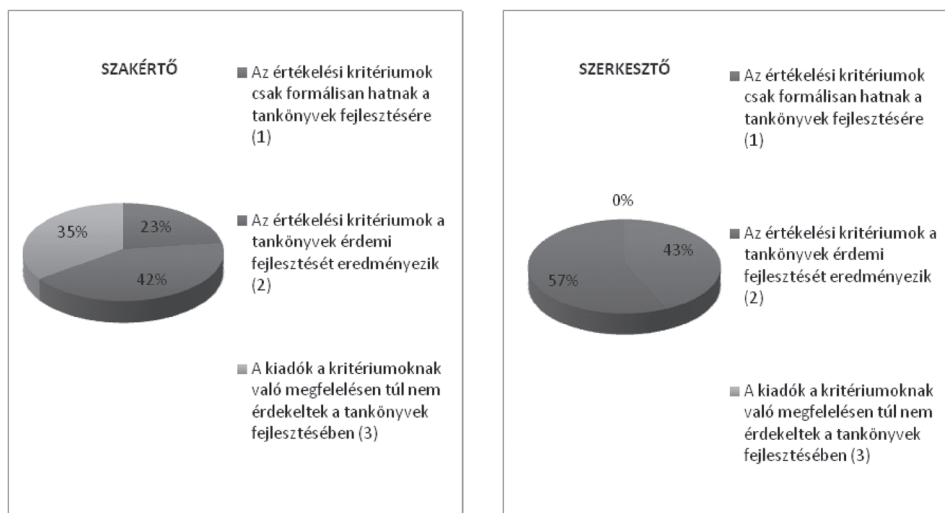
	<i>Szakmai kritériumok (NAT-nak, kerettantervnek, vizsgakövetelményeknek való megfelelés)</i>	<i>A tartalom szakmai hitelessége, pontossága, szemlélete</i>	<i>A tartalom strukturáltsága</i>	<i>A szakmai tartalom naprakészsége</i>
Szakértő	4,7	4,84	4,56	4,42
Szerkesztő	4,58	4,96	4,66	4,43

A tudományos-szakmai értékelőlapok megítélésében a szakértők és a szerkesztők véleménye alig tér el egymástól, s mindkét csoport esetében szinte teljes elégedettséget mutat. Mind a szakértők, mind a szerkesztők a tartalom szakmai hitelességét, pontosságát, szemléletét tartják a legfontosabbnak. Az is érthető, hogy a szakértők fontosabbnak ítélik a tartalmi szabályozás dokumentumainak való megfelelést a szerkesztőknél, illetve az is világos, hogy a szerkesztők miért a tartalom strukturáltságát helyezik a második helyre a fontossági sorrendben. A szakmai tartalom naprakészsége mindkét csoportban kevésbé volt fontos szempont, de ez a válaszlehetőség is magas értéket kapott, csupán a többihez képest kapta a legkisebb értéket. Az viszont jól látszik az értékek nagyságában (4,42–4,96), hogy minden tudományos-szakmai szempontot rendkívül fontosnak tartanak a szakértők és a szerkesztők egyaránt.

Az értékelési kritériumok hatása a tankönyvek fejlesztésére

Azzal mindenki tisztában van, hogy a tankönyvek minősége alapvetően a szerzők és a szerkesztők szakmai felkészültségén múlik. A tankönyvvé nyilvánítás keretében folyó szakértői véleményezés csak közvetett hatást tud erre gyakorolni. Ideális esetben azoknak a munkájához ad minél több megerősítést, akik elkötelezettek a minőség iránt és nyitottak az új tanítási és tanulási módszerekre.

Szerettük volna tudni, hogy a szakértőknek és a szerkesztőknek mi a véleménye az értékelési kritériumok fejlesztésekre gyakorolt hatásáról (6. ábra).



6. ábra. Ön szerint milyen hatással vannak a jóváhagyáshoz használt értékelési kritériumok a tankönyvek fejlesztésére?

A szerkesztők több, mint fele (57 százalék) érdeminek ítélte meg ezt a hatást. Majdnem ugyanannyian (43 százalék) viszont úgy ítélték meg, hogy az értékelési kritériumokat a fejlesztések megtervezésekor és elkészítésekor másodlagosaknak tekintik. Ők inkább csak külső kényszernek érzik ezt.

A szakértők 42 százaléka is érdeminek gondolja a hatást, viszont figyelemreméltó, hogy a szakértők harmada (35 százalék) szerint a kiadók csak a kritériumoknak akarnak megfelelni, további fejlesztésben nem érdekeltek. Amikor egy értékelési aktus meghatározott kritériumrendszer teljesítésének ellenőrzésével történik, ez a hatás elkerülhetetlen. Ha azonban a kritériumrendszer teljesítése „kikényszeríti” a fejlesztési folyamatokat, akkor ez a megfelelési hajlandóság pozitív folyamatokat indíthat be. A tankönyvi fejlesztések esetében az utóbbi fél évtizedben ez a tendencia jól követhető volt. A válaszokból tehát arra lehet következtetni, hogy az értékelőlapok kritériumai így vagy úgy, de jelentősen befolyásolják a tankönyvkészítők munkáját. Éppen ezért az értékelőlap kritériumainak felülvizsgálata gondos mérlegelést igényel, hiszen hatással van a tankönyvek fejlesztésére, minőségére.

Hogyan lehetne javítani a tankönyvi jóváhagyási eljárás szakmai színvonalát?

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a szakértők és szerkesztők szerint mire lenne ahhoz szükség, hogy a tankönyvek jóváhagyása és értékelése még megalapozottabb legyen (9. táblázat).

9. táblázat. Az alábbi szempontok közül Ön szerint melyekre lenne szükség ahhoz, hogy a tankönyvi jóváhagyás és a tankönyvek kiválasztása szakmailag még jobban megalapozott legyen (többet is megjelölhet)?

	Szakértő	Szerkesztő
A tankönyvi jóváhagyás és kiválasztás jelenlegi rendszere teljesen megfelelő, nincs szükség újabb szempontok érvényesítésére	2,3% (3)	4,4% (2)
Kapcsolattartás a tankönyves szakmai testületekkel	7,6% (10)	11,1% (5)
Kapcsolattartás a kiadókkal	9,1 % (12)	24,4% 11
A tankönyvekről és a tankönyvek használatáról szóló cikkek, tanulmányok, szakkönyvek publikálása	14,4% (19)	20% (9)
A tankönyvek minőségével és használatával foglalkozó kutatásokat, illetve a tankönyvekkel kapcsolatos informálást és képzést összefogó szakmai központ kialakítása	18,2% (24)	6,7% (3)
Kapcsolattartás a tankönyvszerzőkkel	26,5% (35)	11,1% (5)
A tankönyvek minőségére és használhatóságára irányuló kutatások	34,1% (45)	28,9% (13)
A piacon lévő tankönyvek minőségének rendszeres értékelése és összehasonlítása	47% (62)	42,2% (19)
Szakmailag megalapozott és elfogulatlan tankönyvkritikák	51,5% (68)	31,1% (14)
A tankönyvek beválasztásvizsgálata	58,3% (77)	33,3% (15)
A tankönyveket használó tanárok véleményének rendszeres és tervszerű összegyűjtése és feldolgozása	66,7% (88)	35,6% (16)

A válaszokból az derül ki, hogy a szakértők és a tankönyvszerkesztők is hiányolják a külső szakmai visszajelzést. Ennek szinte minden formáját szükségesnek jelölték meg. A kiadók a piacon lévő tankönyvek rendszeres értékelését és összehasonlítását látnák jónak, a szakértők a tanárok véleményének összegyűjtését igényelnék. A tankönyvek beválasztásvizsgálatát is mindkét csoport fontosnak tartja, továbbá az elfogulatlan tankönyvkritikákat is elengedhetetlennek érzik.

A tankönyvi jóváhagyás szakmai minősége szempontjából a szerkesztők egy jelentős része azt is hasznosnak tartaná, ha a szakértők és a kiadók között kialakulna valamiféle kapcsolat. Nyilván ez esetben arra gondolnak, hogy ha a két fél jobban megismeri egymás munkáját, javulhatna az összhang a tankönyvet készítő és a tankönyveket akkreditáló szakemberek között.

A tankönyvi jóváhagyás megbízhatóságát lehetne növelni a szakértők és a szerkesztők szerint azzal, ha a tankönyveket használó tanárok véleményét rendszeresen összegyűjtik, feldolgozzák, illetve ha ki lehetne alakítani a tankönyvek beválasztásvizsgálatának rendszerét. Fontosnak gondolják azt is, hogy minél objektívebb tankönyv-értékelések és -kutatások szülessenek.

Összegzés, tanulságok

A kérdőíves kutatásunkra érkezett válaszokból jól látható, hogy a tankönyvek szakmai értékelését hogyan látnák megfelelőnek a tankönyvi szakértők és szerkesztők. Ezek fontos jelzések voltak a tankönyvi értékelőlapok felülvizsgálata előtt, hiszen azok véleményével van módunk találkozni, akik napi munkájuk során találkoznak a tankönyvek értékelésének szakmai feltételrendszerével.¹⁰

A szakértők és a szerkesztők egyöntetűen szükségesnek gondolják a tankönyvjegyzéket. Mindkét csoport a tankönyvlista legfontosabb eredményének azt látja, hogy mindenki számára ellenőrizhetővé teszi, mely tankönyvek felelnek meg az előírásoknak (tartalom, pedagógiai hatékonyság, formai kivitel, ár stb.). Fontosnak tartják, hogy a tar-

talmi és formai megfelelés követelménye együtt érvényesüljön. A tankönyvjegyzéken kívüli kiadványok tankönyvként történő használatát sem a szakértők, sem a szerkesztők nem zárják ki, azt azonban jelentősnek vélik, hogy ez a lehetőség szabályozott, követhető legyen.

A megkérdezettek többsége úgy ítélte meg, hogy a jelenlegi, részletes szempontrendszer gyakorlata megfelelő. A szakértők és a szerkesztők többsége ugyanakkor változtatna a jelenlegi gyakorlat egy részén: az értékelést és a döntés meghozatalát szétválasztanák. Abban már megoszlanak a vélemények, hogy ezt a jogot egy külön bizottságnak, egy kijelölt hatóságnak vagy a közoktatásért felelős miniszternek adnák. Ha bizottság hozza meg a döntést, abban pedagógiai szakemberek és gyakorló pedagógusok jelenlétét is fontosnak tartják. Mindkét csoport szinte egyöntetűen elutasítja a tankönyvi jóváhagyás „társadalmasítását”.

A szakértők és a szerkesztők egyöntetűen szükségesnek gondolják a tankönyvjegyzéket. Mindkét csoport a tankönyvlista legfontosabb eredményének azt látja, hogy mindenki számára ellenőrizhetővé teszi, mely tankönyvek felelnek meg az előírásoknak (tartalom, pedagógiai hatékonyság, formai kivitel, ár stb.). Fontosnak tartják, hogy a tartalmi és formai megfelelés követelménye együtt érvényesüljön. A tankönyvjegyzéken kívüli kiadványok tankönyvként történő használatát sem a szakértők, sem a szerkesztők nem zárják ki, azt azonban jelentősnek vélik, hogy ez a lehetőség szabályozott, követhető legyen.

A tankönyvi értékelőlapok megítélésében meglehetősen egységesen nyilatkoztak a felmérésben részt vevők. Véleményük megerősíti a műfaji differenciálás helyességét. Azzal mindenki egyetért, hogy az értékelőlapok differenciáltak legyenek, ebből a szempontból a jelenlegi rendszert jónak találják, viszont mindkét megkérdezett csoport szerint az értékelőlapok kisebb átalakításra szorulnak, illetve szükség lenne a korosztályok és a tantárgyak szerinti differenciálásra. Szükséges alaposan megvizsgálni ezt a kérdést, hiszen ha erről döntünk, az alapvetően határozza meg az értékelőlapok szerkezetét és számát. A szakértők és a szerkesztők túlnyomó többsége a tankönyvekhez, a munkafüzetekhez és a gyűjteményekhez használt értékelőlapok esetében nem tart szükségesnek jelentős átdolgozást, csak kis módosításokat végeznének rajtuk. A válaszadók többsége szerint az értékelőlapok szakmai kritériumai alapvetően (formálisan is és valóságosan is) meghatározzák a tankönyvfejlesztéseket, ezért a felülvizsgálat során ezt figyelembe kell venni.

A tankönyv-jóváhagyási rendszer hiányzó elemeként felmerült, hogy jelenleg nem (illetve csak formálisan) működik a tan-

könyvek beválasztásának vizsgálata. Emellett szükség lenne minél objektívebb tankönyv-értékelésekre és -kutatásokra is. Ha ezek az elemek a rendszer részévé válnának, szerteágazóbb információkhoz juthatnánk a tankönyvek minőségéről és a minőség legfontosabb összetevőiről.

Jegyzetek

¹ Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet *TÁMOP 3.1.1. XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz* elnevezésű kiemelt projektjében megvalósuló projekt.

² A kérdőíves felmérésünket 2013 nyarán kiegészítettük a szakértők által kitöltött tankönyvi értékelőlapok elemzésével (különböző tantárgyak és különböző típusú értékelőlapjait vizsgálva), ahol már konkrétan az volt a kutatás célja, hogy az értékelőlapok kitöltésének tapasztalatait összegezzük: mely szempontok esetében mérnek meghatározóan, mely szempontsorok rövidíthetők, hol kell kiegészíteni őket stb. Ennek a két kutatásnak az eredményeit, tapasztalatait összegezve fogtunk bele az értékelőlapok felülvizsgálatába.

³ Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt., Műszaki Könyvkiadó Kft., Mozaik Kiadó Kft., Apáczai Kiadó és Könyvterjesztő Kft., Dinasztia Tankönyvkiadó Kft., Oxford University Press, Pedellus Tankönyvkiadó Kft., ROMI-SULI Könyvkiadó és Továbbképző Műhely, Konsept-H Kiadó, Krónika Nova Kiadó Kft.

⁴ Minden véleményt hasznosítani akartunk, ezért az eredmények összesítésekor minden választ figyelembe vettünk, azokét is, akik nem választottak az összes kérdésre. Az egyes kérdéseknél ezért a válaszolók száma többnyire eltérő. A százalékos arányok kiszá-

molásakor mindig az adott kérdésre válaszolók számát tekintettük 100 százalékknak.

⁵ Néhány szerkesztő hozzászólta: mindez akkor érvényes, ha a tankönyvlistának nem az a célja, hogy mesterségesen és drasztikusan csökkentse az iskolák által megrendelhető választéket.

⁶ A szerkesztők részletesen kifejtett nyílt válaszaikban arról írnak, hogy jó lenne, ha mindezt az iskola a saját hatáskörén belül dönthetné el.

⁷ 2013. 11. 30-i megtekintés, http://www.oktatas.hu/koznevelo/tankonyv/tankonyvvve_nyilvanitas/engedelyezett_folyamata

⁸ 1-től 5-ig terjedő skálán (1=egyáltalán nem fontos, 5=nagyon fontos) kellett pontozniuk a tantárgy-pedagógiai értékelőlapon található fő szempontokra.

⁹ A sorszámok a fenti szempontok sorszámaira utalnak, illetve a rubrikákban a rövidített megnevezések találhatóak. A szürke mezők az egyes válaszadó csoportoknál a három legmagasabb értéket kapott szempontot, a félkövér kiemelések pedig azokat a szempontokat jelölik, ahol az egyik csoport nagyobb értéket jelölt meg, mint a másik.

¹⁰ Jelenleg a TÁMOP 3.1.1. program keretében ez a felülvizsgálat zajlik, 2014 elejére várhatóan elkészülnek a kutatás eredményei alapján átdolgozott értékelőlapok.

Egész nap az iskolában?

Az egész napos iskola létrehozása már 2006-ban is a szakmai gondolkodás középpontjába került, mégpedig sok más elképzelés mellett a Gyermekszegénység Elleni Program ajánlásai között.¹

Az akkori elképzelések szerint elsősorban a hátrányos helyzetű településeken a hátrányos helyzetű tanulók érdekében szándékozták bevezetni ezt az oktatási formát. A koncepcióban alapvetően a nevelői felkészültség erősítése mellett a tárgyi feltételek megteremtésére gondoltak mint olyan tényezőre, amely lehetővé tette volna azoknak a foglalkozási formáknak az intézményi szintű megjelenését, amelyek a pihenés és a sportolási lehetőségek biztosítása mellett elsődlegesen a különböző típusú hátránytényezők csökkentését (esetleg felszámolását) szolgálták volna. A tanulmány egy hosszú időszakon át tartó kutatási-fejlesztési tevékenység első fázisában íródott s az időszak legfontosabb történéseit foglalja össze.”

Bevezetés

A 2010-es közoktatási koncepcióban már megjelent az egész napos iskola koncepciójának a támogatása, kiemelve annak esélyteremtő és esélykiegyenlítő szerepét. A 2011. évi CXC. törvényben az elképzelés így már konkrétabb formákat kapott. A törvényalkotók célja szerint az egész napos iskolai nevelést és oktatást úgy kell(ene) megszervezni, hogy az „vegye figyelembe a kötelező tanórai és egyéb foglalkozásokat” oly módon, hogy azok a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva jelenjenek meg az iskolák gyakorlatában, anélkül azonban, hogy a megvalósítás során a tanulók iskolával kapcsolatos munkaterhei számottevően megnövekednének.² A legfontosabb elvárások közül három elem emelhető ki:

- Az egész napos iskolának jelentős támogatást kell nyújtani a tanulók házi feladatainak elkészítéséhez. Ez azért fontos elképzelés, mert különösen a hátrányos helyzetű tanulók esetében azt igazolták a kutatások, hogy itt olyan családokról van szó, ahol kevés az esély arra, hogy tanulást támogató környezet álljon a tanuló rendelkezésére.
- Az ilyen módon működtetett iskoláknak a tananyag megértéséhez és elsajátításához kapcsolódó többlet pedagógiai támogatást kell azoknak a tanulóknak biztosítani, akik bármely ok miatt egyéni tanulási nehézséggel küzdenek. Ez azért volt fontos elképzelés, mert az iskolai támogatás nélkül az érintett tanulók jelentős hányada idő előtt elhagyta a tanulás világát, s emiatt egyrészt a munkaerőpiaci jelenléte került veszélybe, másrészt pedig tovább erősítette azt a folyamatot, amely az alacsony iskolázottság újratemelődéhez vezetett.
- Az egész napos iskola koncepciója nemcsak a hátránykompenzációra törekedett, hanem azoknak a tehetséges a tanulóknak a támogatására is, akiknek a családjai nem tudtak e cél érdekében (versenyképesség-növelés, személyiséggazdagítás stb.) piaci alapon működő szolgáltatásokat vásárolni.

Nemzetközi és hazai tapasztalatok felhasználása a fejlesztésben

Az egész napos iskola tématervezését hazai és nemzetközi tapasztalatok segítették. Elemzésünk során a háttér tanulmányok elkészítésekor lényeges szempont volt számunkra az, hogy az adott fejlesztések milyen tudományos diszciplínákon vagy stratégiákon alapultak, és az adott modellek milyen, a tanulókat és az iskolákat érintő kihívásokra válaszoltak (Kovács, Kőpatakiné és Sipkayné, 2012).

A nemzetközi tapasztalatok arról győzték meg minket, hogy ott, ahol a program előkészítése és bevezetése jól sikerült, az oktatási szolgáltatások minősége és a gyerekek tanulmányi előmenetele is kiegyenlítettebbé vált, mint az ezt nem alkalmazó iskolákban.

Magyarországon évtizedekre visszamenően kísérték tudományos és szakmai viták az egész napos iskola kialakításával kapcsolatos gondolkodást. Az 1960-as évek végén több hazai szakmai műhelyben is az érdeklődés középpontjába került a téma, csakúgy, mint ebben az időben a szocialista tömb más országaiban.

A hazai szakmai műhelyek a '70-es évek első felében az egész napos iskolát érintő alapkonceptió számos elemében egyetértettek. Úgy látták, hogy

- az egész napos iskola nem a félnapos iskola meghosszabbítása, hanem
- újfajta nevelési intézmény – kibővült rendeltetéssel.

A célja nem az, hogy az intézményes nevelés mennyiségi kiterjesztése valósuljon meg, hanem az, hogy a nevelést elsősorban a tanórán kívüli időszakban újszerű minőségként jelenítsék meg. Mindemögött az az elképzelés állt, hogy ezt az újszerű nevelő hatást nem a hosszabb felügyelet alatt eltöltött idő, hanem a pedagógusok által alkalmazott módszerek biztosítják majd az iskolákban.

A korabeli lehetőségeket figyelembe véve az első kísérleti tervek az alábbi elképzelésekre épültek:

- Az egészségügyi követelmények érvényre juttatása.
- Pedagógiai és pszichológiai követelmények biztosítása.
- Egységes tervezés, irányítás, ellenőrzés megvalósítása a tantestületekben.
- A tanórai és tanórán kívüli munka egységének biztosítása.
- Az elméleti és gyakorlati tárgyak optimális arányának kialakítása.
- Az oktatási folyamat korszerűsítéséhez szükséges módszerek intézményi szintű alkalmazása.
- Az egész iskolaidő-gazdálkodás feltételeinek kimunkálása.
- Szülőkkel és egyéb partnerekkel történő kapcsolatok kiépítése, a szülők bevonása („nevelőpartnerként való együttműködés”!) az iskolai tevékenységekbe (lásd: Mayer, Kerber és Vigh, 2012).

Az egész napos iskola bevezetésétől az akkori oktatásirányítás azt várta, hogy alapvetően javulni fog a tanulók tananyag-megértése és az önálló tanulás képessége is.

1974-ben a Fővárosi Pedagógiai Intézet egy gyűjteményes kötetet (Kereszty, 1974) tett közzé, amelyben a napközi és iskolaotthonos, valamint a klubfoglalkoztatásban érintett pedagógusok számára kívánt módszertani segítséget nyújtani. A szerkesztő szerint olyan nevelőkről van szó, akik „a legnehezebb pedagógiai feladatok egyikét vállalták: szabadidő tevékenységek vezetését. A legnehezebb pedagógiai feladatok egyikét, mert »vezetniük« kell a gyereket, s ugyanakkor a szabadidő élményét kell biztosítaniuk a számukra.” (Kereszty, 1974, 3. o.)

A kötetben közölt tanulmányok többnyire gyakorló pedagógusok tapasztalatait dolgozták fel. A kínálat a szerepjátékoktól (az indián Tűzvirág-törzs születése) a dramatikus játékokon keresztül a hagyományos eszközökkel végezhető programokig (bábjáték, zománcozás, mozaik-készítés stb.) terjedt. E program-javaslatok közül a könyvtári tevé-

kenység az, amely különös figyelmet érdemel, mert a szerző szerint „ez a tevékenység-modell akár korszerű tanóra is lehetne. A tevékenységet nem tartalma, hanem indítékai teszik szabadidővé.” (Kereszty, 1974, 110. o.) A tanulók nem tanórai keretek között „az anya alakja az irodalomban” témát dolgozzák fel. A helyszín az iskola egyik tanterme, amelyet könyvtárszobának rendeznek be. Itt nyílik lehetőség a tanulók önálló munkavégzésére. A szoba tanórán kívül bármikor a csoport rendelkezésére állt. A könyvek illusztrációit epidiaszkóppal vetítették ki.³

A kötet másik fontos módszertani javaslata az volt, hogy az iskolákban a reggeli ügyelet helyett tartsanak reggeli tornát. Az indoklás ma is helytálló: „A megőrzésre szorító reggeli ügyelet elfárasztja és elkedvetleníti a gyerekeket.” (Kereszty, 1974, 208. o.) E programot az udvaron vagy a tornateremben – nyitott ablak mellett – tartották célszerűnek lebonyolítani.

E gyűjteményes kötet elsősorban az alsós napközis nevelőknek nyújtott konkrét segítséget. A szerkesztő nyilván ráérezett arra, hogy a felső tagozat számára ennél többet és más módon kell hasonlóan konkrét formában támogatást biztosítani, ezért két évvel később *Klubfoglalkoztatás* címmel újabb kötetet jelentetett meg (Kereszty, 1976). A bevezetőben hangsúlyozta, hogy „a klubrendszer az általános iskola felső tagozatos tanulóinak tanórán kívüli foglalkoztatását jelenti”, valamint azt, „hogy a klubfoglalkoztatás kísérlet arra, hogy tanórán kívüli időben azt nyújtsa az iskola a 10–14 éveseknek, amire szükségük van: a napi 10 órát iskolában töltőknek

- belső biztonságot nyújtó társas-életet,
- a tanítási órákra való felkészüléshez olyan helyzetet, ha kell, annyi segítséget, hogy kedvvel, lendülettel tudjanak önállóan dolgozni,
- szabadidőt, amelyben maguk választhatnak rendszeres és egy-egy alkalomra szóló [...] tevékenységet...” (Kereszty, 1976, 7. o.)

A szülők számára, akiknek többsége nem biztos, hogy érzékelték a klubfoglalkozás és a napköziben zajló tevékenység szétválasztásának célját, úgy fogalmaztak, hogy a hagyományos napközi és tanulószoba helyett „egész napos klubszerű foglalkoztatási rendszerre térünk át”.

A klubfoglalkoztatás lényegét a

- tanórákra való felkészülés mellett
- a szabadidő hasznos, egészséges életmódot biztosító eltöltésében jelölték meg.

A klubfoglalkozásokat, úgy tűnik, kevesen tudták maradéktalanul megvalósítani. A következő kötet, amit az FPI útjára bocsátott, már a napközisekről szólt (Kereszty, 1978).

A másik problémát az jelentette, amiről nyíltan alig-alig szóltak, hogy az egész napos iskola vagy éppen a napközi területére a „kevésbé értékes”, kevésbé felkészült vagy éppen „leértékelt” pedagógiai munkaerő került. Erről a jelzett kötet szerzője sem hagy kétséget: „Aki napközis csoport élére kerül, sokféle helyzetben lehet. Lehet 19, vagy 54 éves, lehet egyetemi diplomás, vagy csupán érettségi bizonyítvány birtokában. Kerülhet olyan iskolába, ahol az iskolavezetés számára a napközi kényszerű teher, élhet padokkal berendezett, néhány félig-tönkretett játékkal ellátott teremben, vagy jól felszerelt napközi traktusban. Kerülhet kényszerből (»majd csak elviselem addig, amíg visszakerülök tanítani«) »amíg elvégzem a főiskolát« anyagi érdekből.”

A napközik és az egész napos iskola nem teljesen tisztázott kapcsolatában fontos kiadvány volt a Füle Sándor (1980) által szerkesztett kiadvány, amely az Oktatási Minisztérium Pedagógusképző Osztálya közreműködésével jelent meg. A korábbiakhoz képest itt új célmeghatározás jelent, amennyiben a szerzők szerint az „iskolai napközis otthonok és az egész napos iskolák sokat tehetnek az általános iskolák közötti színvonal különbségek megszüntetése érdekében” (Kereszty, 1978, 5. o.).

Ehhez kapcsolódott az 1980-ban elkészült első olyan módszertani anyag, amely igyekezett hasznosítani a korábbi kísérletek eredményeit.⁴ A szerző megállapította, hogy „az egész napos nevelés az általános iskolai nevelés szerves része, célja az általános iskola céljával azonos” (Kereszty, 1980, 3. o.). Arról van szó a szerző felfogásában, hogy az egész napos foglalkoztatás a nevelés kiterjesztése a tanórán kívüli időszakra, amelynek sajátos céljai vannak:

- az egészséges és kulturált életmód szokásainak elsajátítása,
- a tanuló képessé tétele a társas kapcsolatok alakítására,
- a tanulók képessé tétele az önálló tanulásra,
- és hogy személyiségfejlődésük érdekében megfelelően tudják felhasználni szabadidejüket.

A szervezeti kereteket illetően két formát vázol fel:

- Az iskolaotthon legfontosabb célja, hogy egységessé tegye a tanítási-tanulási folyamatot és a tanítás – szabadidős tevékenységek rendszerét.
- A klubfoglalkoztatás differenciált fejlesztési lehetőséget kínál
- b.1. a tanulási önállóság,
- b.2. a szabadidő-felhasználás önállósága terén.

Hogyan tovább, egész napos iskola?

Nyilván egy teljesen más társadalmi-gazdasági rendszer igényeire válaszolva fogalmazódott a 3.1.1. TÁMOP-1. programban az egész napos nevelés-oktatás megvalósításának támogatásához készült stratégiai javaslat (*Koncepció az egész napos... , 2012*), amely az egész napos iskolát eszköznnek és nem célnak tekinti, amelyben a szocializációs folyamatok és az erkölcsi-etikai nevelést célzó törekvések úgy jelennek meg, mint olyan eszközök, amelyeknek alapvető szerepe lehet a tanulmányi eredmények emelése szempontjából a köznevelés rendszerében. E koncepció azokat a szerkezeti és tartalmi elemeket is meghatározta, amelyek szükségesek lehetnek az egész napos nevelés-oktatás rendszerszerű bevezetését megalapozó stratégiai dokumentum elkészítéséhez. Részben erre a dokumentumra, részben pedig a nemzetközi és hazai tapasztalatokra építve mi magunk arra a kérdésre kerestük a választ, hogy miképpen lehet napjaink társadalmi-gazdasági feltételei mellett eredményessé tenni az oktatási intézményeket a tanulás támogatása érdekében. A kérdésre egy olyan, az egész napos iskola működését meghatározó nevelési-oktatási program kidolgozásával kívántunk válaszolni, amely lehetővé teszi, hogy az iskolák előtt legyenek olyan alternatívák, amelyek támogatást nyújtanak abban, hogy a tehetséggondozás, felzárkóztatás, differenciálás, a tanulók sokféleségéből adódó komplex kihívások megoldására válaszokat tudjon találni az iskola, ezzel is hatékonyan hozzájárulva a tanulók egyéni életútjainak (karrierjének) optimális alakításához.

A fejlesztés megkezdésekor három modell képe látszott kirajzolódni:

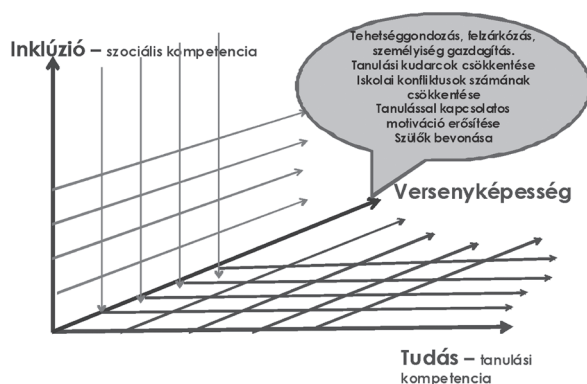
- Olyan iskola, amely kreatív módszerekkel, óratervezéssel, napirend- és tanévszervezéssel „elosztja” az oktatással kapcsolatos iskolai-otthoni, szabadidős és egyéb programokat a naponkénti 8–10 órás szolgáltatás keretében. Ez lenne az egész napos iskola új modellje számára a legkedvezőbb kiindulási pont, ugyanakkor ezt a legnehezebb elterjeszteni és megvalósítani az intézményekben.
- Olyan iskola, amely a délelőtti órák után napközit, tanulószobát működtet és így nyújt napközbeni ellátást. Ebben a modellben az egész napos iskola keveset tud „hozzátenni” az iskola törekvéseihez. Inkább csak a hagyományos programok minőségi javításáról lehet szó.

- Az iskolaotthonos megoldás, amely osztálykeretben jelenti az egész napos iskolát. Ennek a modellnek a hátárnya, hogy a felső tagozatra történő kiterjesztésének nincs – vagy csak alig – hazai előzménye, másrészt nem biztos, hogy az elképzelés támogatást kaphat a tehetősebb, középosztályhoz tartozó családok részéről.

Nyilvánvaló, hogy az egész napos iskola keretrendszerének kialakítása során válaszolnunk kellett arra a kérdésre is, hogy mi lesz/lehet az általunk fejlesztett „egész napos iskola” hozzáadott értéke a köznevelési rendszer számára.⁵ Alapvetően azt gondoljuk, hogy az egész napos iskola nem egy-egy területen jelent majd „hozzáadott értéket”, hanem az intézmény egészét tekintve idéz majd elő minőségi változást, legyen szó

- a menedzsment működéséről,
- a tanulói hiányzások és az iskolai konfliktusok számának csökkenéséről,
- a tanulói eredményesség növekedéséről,
- vagy éppen a szülőkkel folytatott kommunikáció minőségének javulásáról.

Mitől válik az általunk javasolt „egész napos iskola” modell új paradigmává (lásd: *Kuhn*, 1984; *Réthyné*, 2003)? Elképzelésünket az egész napos iskola „filozófiájáról” az 1. ábra segítségével mutatjuk be. Ebben a felfogásban az egész napos iskola célrendszerét két komponens biztosítja, amelyek illeszkednek azokhoz az elvárásokhoz, amelyek az elmúlt két évtized során az európai értékek fundamentumát képezték. A koordináta-rendszer – amelyben a „rendszer” kifejezést nemcsak a matematika szokásos nyelvhasználata miatt alkalmazzuk – összetevői olyan irányokat és törekvéseket tartalmaznak, amelyeket nemcsak a fejlesztésnek, hanem az iskolai gyakorlatnak is követnie kell annak érdekében, hogy az egész napos iskola hatékonyságát és eredményességét biztosítani tudja. Az x tengely az LLL paradigmához történő szoros kötődést jelzi. Ennek jegyében alapvetően azt várjuk az „egész napos iskoláktól”, hogy a tanulókat készítsék fel arra, hogy életük során az őket ért kihívásokra, új helyzetekre különféle tanulási formákkal legyenek képesek reagálni.⁶ Az y tengely azt jelzi, hogy mind az iskolának, mind pedig az iskola szervezetében szerepet vállaló személyeknek egyet kell érteni abban, hogy különféle típusú tevékenységükkel a társadalmi kohézió megerősítését célozzák, vagyis nem támogatják a kirekesztésre, a szegregációra vagy bármiféle megkülönböztetésre irányuló törekvéseket. Más szóval az iskola elkötelezi magát amellet, hogy a rendelkezésére álló pedagógiai eszközökkel és feltételek mellett igyekszik csökkenteni a tanulók közötti – tanúlással összefüggő – különbségeket.



1. ábra. Az egész napos iskola koncepciója (forrás: saját szerkesztés)

Az elképzelés tehát azon alapul, hogy a fejlesztés során kialakíthatóvá válik az iskolák olyan működtetése, amelyben a tanórai és a tanórán kívüli iskolai tevékenységek célrendszerében egy sokrétű, egymást átható, bonyolult tevékenység-együttes együttes áll. Alapvetően e törekvéseknek az iskolai gyakorlatban négy meghatározó eleme lesz, amelyekre mind a tanórákon, mind pedig a tanórán kívüli foglalkozásokon törekedni kell:

- Törekvés a tanulók versenyképességének növelésére, amely elősegítheti a minőségi tanulási útvonalak igénybevételét (más szóval az eredményes közép- és felsőfokú tanulmányok folytatásának esélyeit), illetve a sikeres munkaerőpiaci és társadalmi integrációt.
- A tanulók személyiségének gazdagítását célzó tevékenységek (művészetek, sport) működtetése.
- A tanulási kudarcok csökkentését célzó programok (felzárkóztatás, korrepetálás, korai iskolaelhagyás megelőzése) alkalmazása.
- Általában azoknak a kompetenciáknak a fejlesztése, amelyek alkalmasak lehetnek a tanulók közötti különbségek csökkentésére.

Az egész napos iskola értelmezési keretei

Az egész napos iskola koncepciókban tehát nem csak a tanóráról, hanem a közösség építéséről, a szociális tér kiszélesítéséről, az egyén(iség kibontakoztatásának jobb) lehetőségeinek megteremtéséről is szól. A témában részt vállaló munkatársak számára az OFI által kifejlesztett K+F+I típusú programban az egész napos iskola értelmezési kereteit az alábbiak jelentik:

- Az egész napos iskola – együttműködve az iskolán kívüli szervezetekkel, ellátásokkal, szülőkkel – egész nap, az oktatás hagyományos keretei mellett több, a tanulókat és a szüleiket célzó tevékenységnek is helyet ad. Célja az oktatási eredmények javítása, az esélyek jobb kiegyenlítése.
- Olyan intézmény, amelyre a személyre szabott pedagógia alkalmazása, a kompetencia-alapú megközelítés a jellemző, amely elfogadja a változó és sokféle szükségletet és célokat, a tanulói sokféleség kezelését örömforrásnak tartja.
- Olyan intézmény, amelyben az iskola egésze és annak a téma szempontjából releváns környezete támogatóan vesz részt. Ezt azt jelenti, hogy a folyamatban az iskola és pedagógusai aktív szereplők, fejlesztenek és kipróbálnak, visszajeleznek a folyamatra, reflexiójuk eredményeként korrigálható a program.
- Olyan intézmény, amely nemcsak a tudás átadásának, hanem a tanulás megszervezésének is a színhelye.
- Olyan műhely, amelyben a résztvevőknek egyéni tanulási céljaik és ezek megvalósítására szervezett programjuk van.

Jól látható tehát, hogy az egész napos iskola fejlesztését célzó koncepció a 21. század oktatását meghatározó alapvető elképzeléseket állítja a gondolkodásának középpontjába, tehát épít arra, hogy

- a kidolgozandó nevelési-oktatási programjának szervezeti keretekre vonatkozó elemei különösen támogassák a személyre szabott nevelés-oktatás-tanulás folyamatát,
- a mindennapi pedagógiai munka megvalósításában pedig a heterogén csoportokban történő tanulást, illetve annak lehetőségét.
- A koncepció kiemelten kezeli azokat az elemeket, amelyek lehetővé teszik a valamilyen szempontból különleges igényű tanulócsoportok – lemaradó, hátrányos helyzetű, tehetséges, felzárkóztatást igénylő, sajátos nevelési igényű – differenciált, a rendszerbe illesztett fejlesztését.

Az elképzelések alkalmazhatósága érdekében a kutatás-fejlesztési-innovációs folyamat kidolgozói (és ezt minden szereplő esetében elfogadandónak gondolják)⁷ a program prioritásának tekintik az alábbiakat:

- A fejlesztés az iskola egészére és annak a téma szempontjából releváns környezetére vonatkozik. Ezt azt jelenti, hogy a folyamatban az iskola és pedagógusai aktív szereplők, fejlesztenek és kipróbálnak, visszajeleznek a folyamatra, reflexiójuk eredményeként korrigálható a program.
- Az iskolákkal történő együttműködésben megvalósuló fejlesztési folyamat minden iskola esetében előzetes feltáráson alapult. A fejlesztés reflektív folyamat, azaz időtartama alatt a fejlesztők és az OFI K+F munkatársai együtt követik és értékelik a kitűzött céloknak való tartalmi és metodikai megfelelést, elemzik az eltérés okait, ha szükséges, akkor a folyamat közben is korrekciókat végeznek.
- A fejlesztés mindvégig fókuszál azokra az elemekre, amelyek lehetővé teszik a valamilyen szempontból különleges igényű tanulócsoportok – lemaradó, hátrányos helyzetű, tehetséges, felzárkóztatást igénylő, sajátos nevelési igényű – differenciált, a rendszerbe illesztett fejlesztését.
- A folyamatos önreflexió magára a fejlesztésre is vonatkozik – erre lehet alapozni a know-how leírását (a fejlesztés „szakácskönyvét”), továbbá a fejlesztéspolitikai ajánlások megfogalmazását is. A folyamat végén az értékelt fejlesztési tapasztalatok átadhatóságára-átvehetőségére vonatkozó leírás is elkészül (lásd: *Bognár, 2009; Mayer, 2006*).

Mit vállaltak a fejlesztés szereplői?

Az egész napos iskola fejlesztése a nemzeti köznevelési törvény szerint egy olyan hét elemű rendszert feltételez, melynek az alábbi elemei vannak:

- Pedagógiai koncepció, amely kifejti az egész napos iskolának mint pedagógiai rendszer fejlesztésének indokait, céljait, alkalmazásának helyét és módját, összefoglalja, elméletileg megalapozza azokat a pedagógiai elveket, amelyek a program alapul.
- A tanulási-tanítási program, amely olyan pedagógiai terv, amely a koncepció szellemében leírja az egész napos iskolai nevelési-oktatói program célját, követelményeit, tartalmát, a tanulási folyamat időkereteit, javasolt módszereit és eszközeit, a felhasználható szervezési módokat, utal továbbá az értékelés módjára és eszközeire. (Gyakorlatilag ebben az esetben az egész napos iskola számára készítenő kerettantervről van szó.)
- A tanítási-tanulási egységek leírása, a tanulási-tanítási programot alkotó elemek részletes kifejtése. Részletes leírások (modulok) készülnek egy-egy téma feldolgozásának menetéről, a tanulói tevékenységekről és az ajánlott eszközökről úgy, hogy azok a kritérium szerinti iskolaszervezési formákhoz igazodnak. Ide tartozónak tekintjük a tananyag megértéshez és elsajátításához kapcsolódó pedagógiai többlettámogatást, a felzárkóztatással és a tehetséggondozással kapcsolatos feladatok ellátását is.
- Eszközök, amelyek lehetnek információhordozók és feladathordozók, és amelyek lehetővé teszik a tervezett tevékenységek megvalósítását, egymással szigorúan – formálisan és tartalmilag is – összehangoltan támogatják a kitűzött célok elérését.
- Az értékelés és eszközei, amelyek illeszkednek az 1–4. pontokban leírtakhoz, elősegítik a tanulói teljesítmények, a tanulói fejlődés ellenőrzését és értékelését a tanórán kívüli tevékenységek esetében is.⁸
- Célzottan fejlesztett továbbképzési programok, melyeknek célja felkészíteni a pedagógusokat a konkrét program alkalmazására. Nem lehet kérdés, hogy az egész napos

iskola új kihívások elé állítja a pedagógusokat. Ezért számukra is nélkülözhetetlenek a továbbképzési programok.⁹

- Támogatás, tanácsadás, szakmai fórumok, a program karbantartása és fenntartása szempontjából kulcselem, hogy milyen szerepet szánunk a fejlesztésbe bevont intézményeknek. A legszerencsésebb az lenne, ha ezek az iskolák egyfajta „tudáscentrumként” működhetnének, fő tevékenységük a témával kapcsolatos „tudásmedzsmet” lehetne.

Az egész napos iskola pedagógiai koncepciójának elméleti alapját végső soron a konstruktivista szemléletmód képezi. Elsősorban azért, mert a konstruktivista elmélet adja az alapját azoknak a pedagógiai szempontból fontos kérdéseknek, mint a tanulási-tanítási folyamat tervezése, a tartalom és a módszer kapcsolatának megtalálása, a differenciáló megközelítés, a tanulói tevékenységeknek a felfedezéssel tanulásban játszott szerepe, az értékelés.

A konstruktivista pedagógiai irányzatra alapozást továbbá az is indokolja, hogy az összetett tanulási folyamatok hatékonyan alkalmazható modelljét adja, többek között azért, mert a tanulást nem csak kognitív folyamatnak tekinti. Alapelve, hogy a tanulóknak a gondolatai mellett érzése, tapasztalatai, elvárásai is vannak, és ezek az oktatási folyamatot erősen befolyásolják. Az egész napos iskola pedagógusainak ezeket ugyanúgy figyelembe kell vennie, mint a tanulók előzetes tudását. A tanulás során mindezek kölcsönhatásban állnak egymással (lásd: *Nahalka*, 1997).

A modulrendszer által érintett területek

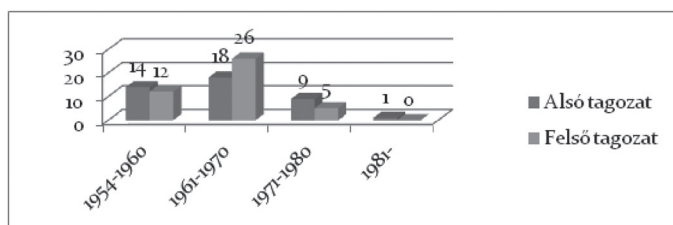
A fejlesztésbe bevont pedagógusok számára a felkészítés során a legnagyobb kihívást az jelentette, hogyan válnak képessé a tartalmi elemeket hordozó modulok kidolgozására. A koncepció szerint az egész napos iskola alsó és felső tagozatában zajló szabadidős tevékenységekre készített modulrendszer négy nagy területen kínál lehetőséget. A tartalmi elemeket az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. Az egész napos iskola keretrendszere számára készítendő modulok rendszere (forrás: a keretrendszer munkacsoportjának saját fejlesztése)

Modulok	Tanítási-tanulási folyamathoz köthető tevékenységek modul	Szociális kompetenciák fejlesztéséhez köthető tevékenységek modul	Szabadidőhöz köthető tevékenységek modul	Pedagógusok kézikönyve modul
Tematikus egységek	Tehetséggondozás	Önismeret, együttműködés	Mindennapos testnevelés	Módszertár
	Felzárkóztatás, korrepetálás	Konfliktuskezelés	Hobbi, játék	Eszköztár
	Differenciálás	Beilleszkedés	Életmód	Útikönyv
	Különleges igények			

A fejlesztésbe bevont intézményekkel kapcsolatos elvárások

Az egész napos iskola programjának fejlesztésébe pályázat útján bekapcsolódó intézmények részéről iskolánként 4–4 pedagógus vesz részt. A pályázati kiírás kulcselemét az jelentette, hogy az iskoláktól „K+F+I-jellegű tevékenységben” történő aktív közreműködést várt el, ám ezen a területen a pedagógusok többségének nem, vagy csekély tapasztalata volt.¹⁰ Még feltárásra vár annak a kiderítése, hogy mi okozhatta azt, hogy erre a programelemre általában a hosszabb szakmai múlttal rendelkező pedagógusok pályáztak.



2. ábra. A K+F+I-programban szerepet vállaló pedagógus kor nem szerinti összetétele (fő)
(forrás: Pályázati dokumentáció)

A pályán eltöltött hosszabb idővel lehet magyarázni azt, hogy ugyanakkor a pedagógusok többsége általában hosszú – akár több évtizedes – tanítói-tanári tanítási gyakorlattal rendelkezett, valamint átlagosan 8–10 darab 30–60–120 órás továbbképzésen való részvételt tudhatott a háta mögött. Ezek többsége tartalmukat tekintve olyan elemeket tartalmazott, amelyek a közoktatásban felmerülő legfontosabb nehézségek, problémák megoldására készítettek fel a pedagógusokat. Több olyan pályázó is akadt, akiknek a gyakorlatában néhány nagyobb programban elvégzett részfeladatok (mentorálás, változáskezelés stb.) elvégzése is előfordult.

Milyen tartalmi elemeket kellett azonosítani a résztvevőkkel való együttműködés kezdetén?

- Elsősorban az előzetesen feltárt nemzetközi és hazai kutatási eredményekre támaszkodva közösen kellett meghatározni az egész napos iskola lényegét, kialakítani a közös gondolkodás tartalmi elemeit.
- Az előzetesen feltárt nemzetközi és hazai kutatási eredményekre támaszkodva közösen kellett meghatározni a keretrendszer szerepét, azt, hogy ez az elem mit is jelent az egész napos iskola koncepciójában.
- Elő kellett készíteni a résztvevőket arra, hogy közösen kell fejleszteni a fentebb részletezett célok érdekében egy olyan nevelési-oktatási programot, amely alkalmas arra, hogy iskolai gyakorlattá váljon.
- A résztvevőket fel kellett arra is készíteni, hogy a közösen fejlesztett modulokat a kutató-fejlesztő munka során, az előzőekben meghatározott feltételek mellett (például a programba vont tanulólétszám, időbeli ütemezés) ki kell próbálniuk egy hálózati szisztéma alkalmazásával.
- A fejlesztett program hatékonyságának rögzíthetősége érdekében az előzetesen meghatározott bemeneti és kimeneti méréseket az iskolákban el kell(ett) elvégezni. Az ebben történő részvétel a pedagógusoktól újabb (kutatói) szerep megismerését várta el.
- A program kipróbálása során a tapasztalatokat a pedagógusoknak többféle módon kell rögzíteniük és dokumentálniuk. A cél annak felismertetése volt, hogy a tapasztalatok eredménye az eredményes implementáció támogatásának egyik alapfeltétele.
- A résztvevőkkel való együttműködés formáit alapvetően az e célra létrehozott hálózat, illetve annak működtetése biztosította. A hálózat elemeiként működő iskolák céljaikban, feladataikban, tevékenységeikben, szükségleteikben megegyeztek. Ezek a jellemzők tartják őket össze, teszik lehetővé az együttműködésüket.
- A hálózati működés elvárt eredményeit a következőkben határoztuk meg:
- Az összekapcsolódás révén az információ áramlása felgyorsul a pályázatban részt vevő intézmények között, ezért a hálózati munka intenzív és folyamatos jelenlét követel meg a működtetésért felelős személyektől.
- A hálózatba „bevitt” egyedi tudások, valamint a hálózatból „kivehető” tudások rendszere alakul ki, ezért megvalósul az intézmények közötti tudatos kooperáció.

- Ennek eredménye lesz az, hogy a fejlesztésben részt vevő iskolák „tudásbázissá” és „tudásmegosztó” intézményekké alakulhatnak.
- Az eredetileg egyedül álló, változó teljesítményű iskolák nagy(obb) teljesítményű rendszerré válnak.
 - A hálózatépítés strukturált elképzelés mellett, szakaszosan valósul meg, amelyben az aktuális szereplők azonosítják az adott szakasz konkrét feladatait és azok értelmezését támogató megválaszolandó kérdéseket.

A fejlesztésbe bevont pedagógusok előzetes elképzelései az egész napos iskoláról

A pedagógusok nézeteinek, véleményük megismerésének döntő szerepe van abban, hogy milyen mértékben képesek támogatni a programot, mit tehetnek annak elfogadása, eredményessége érdekében. Amennyiben szükséges, a nézetek szempontjából történő megközelítés a fejlesztők számára azt a kérdést veti fel, hogyan lehet ezeket a nézeteket alakítani, és támogatni az új tudáson alapuló döntések meghozatalát. A pedagógusok elképzeléseinek megismerése azért is fontos volt, mert az egész napos iskolával kapcsolatos fejlesztések megítélése a szűkebb szakmai és a tágabb értelemben értelmezhető közvéleményben ellentmondásosan alakult.

Egy 2007 őszi 500 önkormányzat körében végzett vizsgálat során az derült ki, hogy a helyi szereplők (tanulók, szülők, intézményvezetők) egy része az egész napos iskola kérdéséhez pozitívan viszonyult.

„Elmondható, hogy a délutáni kötelező, tanár által felügyelt önálló tanulás és azt követő változatos szakköri tevékenység komoly vonzerővel bír a szülők számára.”

„A tanulók elmondása alapján a szülőknek az iskola munkarendjéről nagyon pozitív véleménye van. Több tanulót az egész napos iskolai gyakorlat miatt írtattak az intézménybe, mivel így sokkal inkább biztosítottak látták, hogy gyermekük az osztályfőnök, vagy szakos pedagógus segítségével lépést tud tartani a tananyaggal, mintha napközi-otthonos iskolába járna.” (Lannert, Németh és Sinka, 2008)

Idővel azonban más vélemények is jelentkeztek a kérdéssel kapcsolatban. A kedvetlen megnyilvánulások többnyire az egész napos iskola működtetéséhez szükséges feltételek hiányát említették:

„Nincsenek vagy nem elég a szekrény, ahová a cuccát normálisan be tudná tenni, nincs hely még váltócipőnek sem sok helyen. Kemény szemléletváltás, beruházások és opcionális verziót tudnék csak elképzelni. Bizonyítsák be, hogy igazi szolgáltatást nyújtanak, nem csak gyerekmegőrzést és akkor majd talán egyre többen választanák az egész napos iskolát.”¹¹

Az *Origo* internetes lap összefoglaló írása (2013. 09. 18.) sok másik szöveg forrása lett a későbbiekben. Az újságíró igyekszik áttekintést adni a témáról, idézi az előzményeket és néhány fontosabb nyilatkozatot. A cikk a következő kiemelt szövegrésszel kezdődött: „A gyerekek, a szülők és maguk a tanárok is kényszerként élik meg, hogy szeptembertől délután négyig kötelező a diákoknak az iskolában maradniuk. Az egész napos iskolaként emlegetett modell egy félresiklott ötlet, amit se az iskolák, se az oktatási államtitkárság nem tudott értelmesen kihasználni. A kudarcot az oktatási államtitkár is elismeri.”¹²

A fejlesztésbe bevont iskolák pedagógusaitól az első szakmai találkozó alkalmával azt kértük „házi feladatként”, hogy írják le a gondolataikat, észrevételeiket esszé formájában arról, hogy ők hogyan látják most, a fejlesztés kezdetén az egész napos iskola kérdését. A pedagógusok túlnyomó többsége azt fogalmazta meg, hogy az egész napos iskola miért válhat „sikeriskolává”. Szinte minden szövegben kulcselem volt az iskola hátránykompenzáló szerepe és az esélyegyenlőség megteremtésének megvalósítása.

A tanárok fontosnak tartották azt is, hogy lehetőségük lesz a „gyengébb képességű tanulók felzárkóztatására és korrepetálására, és több idő jut egy-egy tanulóval foglalkozni.” (Vigh, 2013) Többen hangsúlyozták, hogy az egyéni tanulási útvonalak kiépítése lehetne az egyik meghatározó újdonsága az egész napos iskolának. Lényeges felismerés volt az is részükről, hogy „A gyerekek igényeit felmérve kell a foglalkozásokat megszervezni. Ezeket a gyerekeket meg kell tanítani tanulni.” Nem csak azért kell ezzel a kérdéssel foglalkozni – vélték –, mert számos tanulónál a szülők nem tudnak segíteni a gyerekeknek a tanulmányaikban, hanem azért is, mert e családok életében nincs bekódolva az iskolához való kötődés és a tanulás fontossága. „Sajnos a családi háttér sem mindig megfelelő, a szülőknél sem mindig érték a tudás és a megszerzéséhez szükséges tanulás.” Több pedagógus jelezte azt is, hogy „gyakran nem elsősorban a szülők hiányos műveltsége az oka, hanem hozzáállása is, hogy gyermekük tanulmányi munkáját nem tartják fontosnak”.

Az iskolák pedagógusai beszámoltak arról, hogy vannak olyan tanulók, akik rendkívül nehéz anyagi körülmények között élnek, és számukra „mentőövvé” válhat az egész napos iskola. Egyrészt mert „sok gyermek számára az iskola nyújtja a biztonságot és a meleg ételt”, másrészt mert vannak olyan tanulók, akik örülnének, hogy „nem kell egyedül lennie órákon keresztül jobb esetben otthon”.

A tanárok célkitűzéseiben a szociális kompetenciák erősítésének igénye mellett a hétköznapi eligazodáshoz szükséges kompetenciákkal összefüggő gondolatok is erőteljesen megjelennek.

„Útmutatást és segítséget kell adni nekik az élet hétköznapi dolgaiban való eligazodáshoz.”

„Mint osztályfőnök gyakorta szembesülök családlátogatásaim során a mélyszegénységgel, tanyasi, peremkerületi, alig fűtött, alig bútorozott léttel, esetenként fehér helyett fekete falakkal, mosatlan, beszáradt edényekkel, piszkos, kinyúlt, lyukas ruhával és bizony nemegyszer a tetvességgel is. Ilyen háttérrel lehetősége sincs a gyermeknek arra, hogy önerőből vagy szülői segítséggel továbblépjen, nincs pozitív, előrevivő minta arra, hogy kikerüljön ebből az ördögi körből.”

Többen vélik úgy, hogy az egész napos iskola arra is lehetőséget kínál, hogy a tanulók és a tanárok jobban megismerhetik egymást. Ehhez azonban az iskolában dolgozó pedagógusok egyöntetű véleménye szerint szakmai és tartalmi „megújulásra” van szüksége az iskoláknak. Nagy lehetőségnek látják, hogy ezek a nem tanórához köthető programok jó lehetőségek lesznek arra, hogy minél színesebb, tartalmasabb, a tanulók számára élvezetes és érdekes foglalkozások szerveződjenek az intézményekben. Egy pedagógus ezt úgy fogalmazta meg, hogy az egész napos iskola az a hely, „ahol jó lenni, ahol jó együtt!”.

Sokan vélekednek úgy a válaszadók közül, hogy „azt sem tudja a szülő, hogy mit csinál a gyermekük egész nap”, ha nem kérdezik meg, hogy „mi volt ma az iskolában”? Ezért tartják nélkülözhetetlenek a szülők bevonását az egész napos iskola (ENI) koncepciójának kidolgozásába, mert ez a megoldással a „szülők számára is nyitottá válhat az iskola”.

Az egyik leggyakrabban feszegetett kérdés az volt, hogyan válhat valaki „ENI-pedagógussá”, valamint az, hogy milyen szakmai ismérvekkel, kompetenciákkal kell rendelkeznie az ENI pedagógusának. A tanárok esszéiből markánsan kirajzolódik az, hogy erre a feladatra „nem minden pedagógus alkalmas”, de „még akkor sem alkalmas, ha számtalan továbbképzésen vesz részt”. Vajon mi lehet ennek az oka, hogy így gondolják? A legnagyobb akadályát annak a folyamatnak, hogy „valaki eredményes ENI-tanárrá válhasson”, a továbbképzési rendszer működési sajátosságaiban látják. Többen beszámoltak arról, hogy noha a kollégáik elvégzik egy-egy tanfolyamot, de a tanfolyamok anyagai nem épül(het)nek be az iskola tanítási-tanulási folyamataiba, alapvetően azért, mert az intézmények nem rendelkeznek a tudásmegosztáshoz szükséges intézményesített csatornákkal. Így elmarad az „egymástól tanulás” és a folyamatos önképzés egymásra/

egymásba épülése, a megszerzett tudáselemek nem állnak össze „koherens egészé”. Ezért sokan olyan megoldásokat látnának szívesen, ahol a tantestület egészére egy időben, számos módszer alkalmazásával irányulna a „tudásbővítés”.

Azt is jelezték a válaszolók, hogy vannak olyanok, akik elfogadják egymás ötleteit, javaslatait, sőt, úgynevezett 'critical friends'-ként tudnak együttműködni a közös sikerek elérésében, de ezek a szakmai együttműködések ma még ritkaságnak számítanak. Nyilván ez is közre játszhat abban, hogy bár sokan több évtizede vannak a pályán, de mégis kételkednek saját szakmai „az ENI – presztízs(e) minél elismertebb legyen”.

Az esszéekben a pedagógusok hangot adtak azoknak a véleményeknek is, amelyek az oktatáspolitikai változásokra reagáltak. Elsősorban a megemelt óraszámok voltak azok, amiért többen gondolhatták azt, hogy vannak olyan „tanárok, akik motiváltsága rendkívül alacsony szintű, az egész napos bent tartózkodás miatt”.¹³ Ez kihat a munkavégzésükre, a teljesítmény „visszafogására, amely elsősorban abban juthat kifejezésre, hogy pedagógusok ragaszkodnak a számukra jól bevált módszerekhez, „a megszokott tanítási kultúrához”. Ezt a teljesítmény-visszafogás, az innováció-ellenesség egyik formájaként értékelik.¹⁴

Az „újszerű tanár-diák kapcsolat” kiépítése nem könnyű, részben azért sem, mert ehhez sokszor kellene a szülői ház támogató szerepe is, ám a szülők csekély időt töltenek el az iskolában, és ez az idő is többnyire a tanulók igazolatlan órák miatti adminisztrációjával kapcsolatos ügyek és ezek következményeinek (például családi pótlékok, fegyelmi tárgyalások stb.) az intézésével telik el.

Másrészt a helyzetet nehezíti az úgynevezett „Z generáció” megértése, és problémáik kezelése a tanárok körében. A pedagógusok úgy látják, hogy „itt már olyan tanulókról van szó (»couch potato generation«), akik hazaérkezésük után el sem moccannak a számítógép mellől”. Ennek a problémának a fel- és megoldása jelentheti az egyik legfontosabb kihívást az egész napos iskola gyakorlati megvalósítása során.

Összegzés

Az egész napos iskola modelljének kidolgozásával választ kívánunk tehát adni azokra a társadalmi-gazdasági fejleményekre, amelyek az elmúlt két évtizedben érték a magyar társadalmat.

Kulcskérdéssé vált a szülők munkaerő-piaci szerepvállalása, amely olyan helyzetet teremtett, hogy a munkavállalók a nap jelentős részét munkahelyeiken töltik. Számukra ezért értékelődik/értékelődhet fel az egész napos iskola mint olyan szervezet, amely megoldja/megoldhatja gyermekeikkel kapcsolatos pedagógiai-mentális-szociális problémák jelentős hányadát.

A munkanélkülivé váló szülők számára ez a forma az iskola szociális szerepének a felértékelődését jelentheti mint olyan megoldást, amely képes átvenni azokat a szülői/ családi feladatokat, amelyeket a szülők/család már nem tud/nem akar (az adott helyzetben) ellátni.

Végül, de nem utolsósorban meg kell említeni, hogy a többgenerációs együttműködő családi modellek működésképtelensége miatt (például a nyugdíjas nagyszülők szegénysége, kényszerű munkavállalása, idő előtti elhalálozása) az ENI – összefüggésben az 1–2. pontokban írtakkal – szerepet vállalhat egy új típusú, több szereplős gyermeknevelési modell kidolgozásában és működtetésében oly módon, hogy integrálja és szintetizálja azokat a törekvéseket, amelyeket korábban akár párhuzamosan, akár egymást gyengítve vagy kioltva az állam és a családok próbáltak megvalósítani.

Jegyzetek

¹ Az egész napos iskola-program kidolgozása a *XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció)* című TÁMOP 3.1.1.–11/1.–2012–0001 kiemelt projektben valósul meg. A projekt feladata az iskolák szakmai munkájának, a köznevelési rendszer megújításának támogatása, az oktatási eredmények javítása, a társadalmi integráció segítése, az esélyek jobb kiegyenlítése komplex nevelési-oktatási programok kidolgozásával. Az egész napos iskolafejlesztés az általános iskola alsó és felső tagozatára vonatkozó nevelési-oktatási program tartalmának kimunkálását és az ország 20 iskolájában folyó kipróbálását jelenti, amelyben a kutatás, a fejlesztés és az innováció szakemberei együtt végzik a fejlesztést és követik figyelemmel a kipróbálást. A program mindvégig épít a hazai és nemzetközi tapasztalatokra, és a teljes folyamatba bevonja a kulcsszereplőket: kutatókat, fejlesztőket és az innovatív intézmények szakembereit.

² A tanulók munkaterheivel kapcsolatos kutatások azt erősítették meg, hogy általában azoknak a tanulóknak növekedtek az iskolával (és a tanúlással) kapcsolatos munkaterhei, akiknek a családjában a tanúlással kapcsolatban ambiciózus célkitűzések fogalmazódtak meg. (A célok kijelölése és a célok eléréséhez vezető eszközöknek a biztosítása leggyakrabban szoros összefüggést mutat[ott] a család [apa-anya] iskolázottságával [lásd: *Mayer*, 2004].)

³ Ugyanakkor arról nincs információ, hogy ha kapcsolódtak a programhoz, akkor azt milyen módon tették az iskola pedagógusai.

⁴ Ezzel párhuzamosan már zajlott e téma főiskolai szintű oktatása. A tankönyvben (*Füle*, 1980), amely elsősorban a napközi otthonról szól, helyet kapott dr. Rózsa Éva (1980) írása is *Az egész napos iskolai (iskolaotthoni) nevelőmunka* címmel. Érdekessége ennek az anyagnak az, hogy ekkor még az új iskola-típus szabályozása nem készült el, csak kísérletek zajlottak. A szerző által készített napi és heti tervekből kettőt közlünk.

⁵ A „hozzáadott érték” fogalmának tartalmát, jelentését, összetevőit itt most nem érintjük (lásd: *Radó*, 2013. 01. 08.).

⁶ E célban egyet kell érteni azoknak a pedagógusoknak is, akik fejlesztőként vagy a fejlesztés eredményeinek kipróbálójaként részt vesznek a programban, s ezért mint élethosszig tanulni akaró felnőttek elkötelezettek önmaguk fejlesztésében is.

⁷ Az új kísérleti program kidolgozása a pályázaton kiválasztott partnerintézmények bevonásával történik. Az intézmények felkészített pedagógusai részt vesznek az új nevelési-oktatási program gyakorlati megvalósításához szükséges elemek kifejlesztésében, valamint az elkészült produktumok (például modulok) kipróbálásában.

⁸ Az már egy további – és még nem eldöntött – kérdés, hogy a tanulók számára kell-e, szükséges-e az egész napos iskolai tevékenységgel összefüggő komplex értékelési szisztémát alkalmazni. Egy ilyen jellegű szemlélet vagy megközelítés kapcsán alapvetően át kell gondolni mindazt, ami eddig a tanulók iskolai értékelésével összefüggő kérdés volt.

⁹ A magunk részéről úgy gondoljuk, hogy a legcélravezetőbbek azok a megoldások lennének, amelyek a hagyományos gyakorlat helyett az intézmények tantervületeinek együttes, komplex felkészítésében gondolkodnának.

¹⁰ Részint ezzel lehet magyarázni a pályázattal kapcsolatos visszafogottabb érdeklődést. Azt, hogy a mérsékelt számú pályázat beadása mögött szakmai jellegű „félelmek” húzódtak meg, az együttműködés első lépései igazolták.

¹¹ <http://www.koloknet.hu/?1680-egesz-napos-iskola-a-hogyan-mukodik-mashol.2011>.

¹² A cikk webcíme még visszafogottabb: <http://www.origo.hu/itthon/20130918-hol-siklott-felre-a-szeptembertol-kotelezo-egesz-napos-iskola.html>

¹³ „A szomorú tény az, hogy régióként eltérően bár, de nagy gyakorisággal fordul elő a gyermekek elhanyagolása kézzelfoghatóan és bújtatottan is. Sok esetben a szülők szegyeikkel problémáik feltárását mások előtt, elkendőzik azt, és tengetik az életüket, ahogy tudják” – fogalmazta meg az egyik válaszadó, arra célozván, hogy a szülői érdektelenségek mögött sokszor bonyolult, komoly nehézségekkel, problémákkal átszótt életvilágok húzódnak meg.

¹⁴ Ellenszereként sokan úgy vélik, hogy jó hangulatú, pozitív gondolkodású, „az innovatív, nyitott, befogadó, egységes pedagógiai értéket követő, vidám nevelőtestületre” van szüksége minden iskolának. Többen jelezték, hogy az intézmény, ahol több évtizede tanítanak, hátrányos helyzetű térségben helyezkedik el és a tanulók összetétele is ennek megfelelő. A különböző, a tanítás minősége ellen ható tényezők (szülőikkel való nehézkes kommunikáció, a szerény infrastrukturális háttér stb.) ellenére sem keserednek el, mert, ahogy sokan megfogalmazták, „a csillogó szemű, mosolygós, elégedett, felszabadult diákok” adnak energiát és hitet a következő napok munkájához. Többen jelezték az is, hogy azért is szeretik a munkájukat, mert velük a „gyerekek szívesen és jó kedvvel töltik el a tanórákat és a szabadidejüket”. A válaszadó pedagógusok megítélése szerint aki „szívvvel és lélekkel tanít, és nevel”, sikerélményeket élhet át, igaz, ezek sok esetben nem azonnal következnek be, lehet, hogy éveket kell várni rájuk.

Irodalomjegyzék

- A Jövő Iskolája OECD Projekt: A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban. A magyarországi projekt dokumentumai.* (2007) OKM, Európai Ügyek Főosztálya, Budapest. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200801/jovo_oecd_080125.pdf
- Bognár Mária (2009): *Félúton a MAG-program.* <http://www.ofi.hu/tudastar/bognar-maria-feluton-mag>
- Darvas Ágnes és Kende Ágnes (2009): *Az egész napos iskola nemzetközi tapasztalatai, hazai lehetőségei.* Educatio, Budapest.
- Füle Sándor (1980): *A napközi otthonos nevelőmunka.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Füle Sándor (1980): *A napközi otthoni és az egész napos iskolai nevelőmunka.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gardner, John W.: *On Leadership.* 1990, New York, The Free Press. <http://www.howardgardner.com/books/books.html#FM>
- Halász Gábor (2009): *A jelen és a jövő iskolája: közoktatás Magyarországon és Európában.* Előadás: VII. Nevelésügyi Kongresszus. [http://www.oki.hu/halasz/download/NK7_eloadas_HG%20\(long\)%20\(JAV\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/NK7_eloadas_HG%20(long)%20(JAV).htm)
- Kereszty Zsuzsa (1974): *Szabadidő tevékenység modellek általános iskolai napközi otthonok, iskolaotthonok, klubok számára.* FPI, Budapest.
- Kereszty Zsuzsa (1976): *Klubfoglalkoztatás az általános iskolák felső tagozatán.* FPI, Budapest.
- Kereszty Zsuzsa (1978): *Bevezetés a napközi otthonos nevelőmunkába.* FPI, Budapest.
- Kereszty Zsuzsa (1980): *Az általános iskolai nevelés és oktatás tervének alkalmazása az egész napos foglalkoztatásában.* FPI, Budapest.
- Koncepció az egész napos nevelés-oktatás stratégiájának kialakításához (PR5)* (2012) Emesz Zrt., Budapest.
- Kovács Erika, Kőpatakiné Mészáros Mária és Sipkayné Salla Zsuzsa (2012): *Háttér tanulmányok az egész napos iskolához.* Munkaanyag. ENI-dokumentumtár. OFI, Budapest.
- Kuhn, Th. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lannert Judit, Németh Szilvia és Sinka Edit (2008): *Ki lesz az általános iskola?* Táarki-Tudok, Budapest. http://www.tarki-tudok.hu/file/ile/kie%20lesz%20az%20iskola/kie_lesz_az_általanos_iskola.pdf
- Mayer József (2004, szerk.): *A tanulók munkaterhei Magyarországon.* OKI, Budapest.
- Mayer József (2006, szerk.): *Esélynövelő és hátránykompenzáló iskolák.* OKI, Budapest.
- Mayer József, Kerber Anna és Vigh Sára (2012): *Az egész napos iskolával kapcsolatos törekvések megjelenése a hazai közoktatásban.* Háttér tanulmány. OFI, Budapest. www.ofi.hu
- Nahalka István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron.* III. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00124/pdf/1997-4.pdf>
- Radó Péter (2013. 01. 08.): A hozzáadott értékről. (Miért is kell integrálni?) <http://oktapolcafe.hu/>
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rózsa Éva (1980): Az egész napos iskolai (iskolaotthoni) nevelőmunka. In: Füle Sándor (1980): *A napközi otthoni és az egész napos iskolai nevelőmunka.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vigh Sára (2013): *A pedagógusok véleménye az egész napos iskoláról az esszék tükrében.* Kézirat. OFI, Budapest.

EGYMI intézményfejlődés a szegregált gyógypedagógiai iskolától a modellértékű tudásbázisig

A világszerte terjedő esélyegyenlőségi mozgalmak és a velük együtt járó integrációs törekvések nyomán az 1980-as években hazánkban is elkezdődött az a folyamat, amely az addig zárt gyógypedagógiai intézményrendszer és a kisegítő iskolák működését megváltoztatta.

Az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény általános iskolává nyilvánította a gyógypedagógiai iskolákat. A gyógypedagógiai tudás folyamatos gyarapodása, valamint az e tevékenységgel kapcsolatos új szemlélet segítette a változást. Az Európai Unióban 1990-ben miniszteri határozatba foglalták, hogy az integráció az oktatás elsődleges formája és a speciális területeken felhalmozott, gyógypedagógiai tudást a 'mainstreaming' (főáramlat) részévé kell tenni (Gerebenné, 1996). 2003-tól hazánkban is lehetővé vált, hogy feladatkörüket bővítve a gyógypedagógiai intézmények pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat nyújtsanak, s részt vegyenek a pedagógiai szakszolgálati tevékenységekben. A korábbi gyógypedagógiai iskolák közül mind több alakult át Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménnyé, és a 2003–2013 közötti évtizedben példaértékű innovációt hajtottak végre.

Az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények kialakulása és fejlődése

Bővülő szerepek, megváltozott funkciók. 1993-2003

Magyarországon a Felsőoktatás-fejlesztési Alap támogatásával, az akkori Bárcei Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola fejlesztési programjaként kezdődött meg a későbbi szakszolgálati rendszer elődjének, a Tanulási Klinika hálózatának a kialakulása az 1980-as években. A program fő célja az átlagostól eltérő tanterv szerint működő általános iskolák gyógypedagógiai programokkal való segítése volt. A gyógypedagógusok és a pedagógusok szakmai támogatása mellett tevékenységi körébe tartozott a tanulási képesség fejleszthetőségének kutatása is. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXXIX. törvény lehetőséget adott a sérült és fogyatékos gyermekek többségi intézményekben való integrált oktatására, ami két fontos következménnyel járt: egyrészt csökkenni kezdett a gyógypedagógiai intézményekben tanulók létszáma, más-

részt a többségi intézményekben megszületett az igény arra, hogy hasznosítsák a gyógypedagógiai iskolákban felhalmozódott tudást és szakértelmet. A gyógypedagógiai szakma jól reagált a változásokra. Egyre több intézmény vállalkozott arra, hogy támogató szolgáltatásokat nyújtson a környezetében lévő óvodáknak és iskoláknak. A gyógypedagógusok pedig az adott térség keresett szakemberei lettek. Az iskolai önfejlesztő tevékenység, valamint az intézmények közötti együttműködés nagyszerű példái a napi gyakorlati igények nyomán kialakult gyógypedagógiai szolgáltatások. Az akkoriban megjelent tanulmányok a gyógypedagógiai intézmények szolgáltató központokká válásának folyamatát tekintették a fejlődés jövőbeni irányának.

A közoktatási törvény 2003. évi módosítása a jogszabályi háttérrel is megteremtette ahhoz, hogy bővüljön a gyógypedagógiai intézmények szerepköre: pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat nyújthassanak és pedagógiai szakszolgálati tevékenységet folytathassanak. Ez a változás egyrészt biztosította számukra, hogy az integráció terjedését követően is fennmaradhassanak. Másrészt lehetőséget kínált megújulásukhoz, szakmai kompetenciáik bővítéséhez és ahhoz, hogy a széles körű együttműködés motorjaivá válhassanak. A törvény megengedte, hogy a gyógypedagógiai iskolákból Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények (EGYMI) jöjjenek létre a sajátos nevelésű gyerekek integrált oktatásának támogatására. Az EGYMI-k által nyújtható szolgáltatás lett a gyógypedagógiai tanácsadás, a korai fejlesztés és gondozás, a fejlesztő felkészítés, a logopédiai ellátás, a konduktív pedagógiai ellátás és a gyógytestnevelés. A szakmai szolgáltatások közül elláthatták a szaktanácsadást, a pedagógiai tájékoztatásokat, a pedagógusok önképzésének és továbbképzésének segítését, szervezését, valamint a tanuló-tájékoztató, tanácsadó szolgálatot. A keretek módosulását követően országszerte megindult a gyógypedagógiai innováció és a szervezetfejlesztés.

Központi fejlesztés uniós támogatással. 2004–2011

Hazánk uniós csatlakozását követően hangsúlyos elvárássá vált az általános képzésbe bevonható gyermekek integrált nevelése. A sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelésének témája ezért kiemelt figyelmet kapott a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) keretében 2004-ben uniós támogatással elinduló Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Programban (HEFOP). A program egyes projektjeinek¹ pályázatai széles körű együttműködésre ösztönözték a többségi és a speciális iskolákat. A pályázó konzorciumok vezetői a legtöbb esetben gyógypedagógiai iskolák voltak. A megvalósuló tevékenységek középpontjában az általuk nyújtható pedagógiai szakmai szolgáltatások és szakszolgálati tevékenységek körének bővítése állt. A körvonalazódó szükségletekre reagálva több olyan dokumentum is megjelent ebben az időszakban, amely hathatósan támogatta az együttnevelés szándékának megvalósulását. Tágabb keretként rendelkezésre állt a közoktatás középtávú fejlesztési stratégiája is, amellyel összhangban volt az új jogszabályi környezet, és amely irányt mutatott az új programok tervezéséhez és a fejlesztéshez is. A fejlesztések egyszerre reflektáltak az integráló, valamint az őket támogató gyógypedagógiai intézmények igényeire.

Két évvel a közoktatási törvény módosítását követően, 2005-ben már az eltérő tantervű iskolák 15 százaléka EGYMI-ként működött, s további 39 százalékuknál volt folyamatban vagy a tervezés fázisában az átalakulást célzó szervezetfejlesztés. Ez megyénként egy-két integrált nevelést támogató módszertani központot jelentett, ami ugyan még nem elégített ki minden igényt, de két év alatt mindenképp komoly eredménynek tekinthető. A két HEFOP projektben közel 90 intézmény vett részt, aminek eredményeként egyre több pedagógus és szülő kapott szakmai támogatást a sérült és az ép gyermekek sikeres együttneveléséhez.

Az innovációs folyamat eredményeinek stabilizálásához 2007-től a Kiskőrösön megalakult Országos EGYMI Egyesület is jelentős mértékben hozzájárult. A törvényi alapok ugyan már adottak voltak, de azért még szép számmal voltak olyan tisztázatlan pontjai a rendszernek, amelyek miatt különböző helyeken különféleképpen értelmezték a szabályokat. Nem is minden intézmény tudott élni a rendelkezésre álló jogi lehetőségekkel. S már – szolgáltatási és földrajzi szempontból egyaránt – látszani kezdett, hogy országos szinten eltérések vannak az egyes területek lefedettségében. Az Egyesület létrehozásának fő célja ezért az volt, hogy a tapasztalatok megosztásának és az egymástól való tanulás hálózatának kialakításával támogatást adjon a rendszer fejlődéséhez.

A következő központi fejlesztési ciklusban, 2008-tól a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) 3.1.1. kiemelt projektjének is volt olyan eleme, amely a gyógypedagógiai intézmények továbbfejlesztését célozta.² Az ehhez kapcsolódó pályázati rendszer az EGYMI-knek az együttnevelést segítő tudásátadásra és egyéb feladatokra való felkészülést szolgálta. Az alapvető cél a meglévő intézmények továbbfejlesztése mellett az volt, hogy az inklúziót hatékonyan támogató, országosan egységes kritériumok alapján működő rendszer jöjjön létre, amely biztosítja, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekek a lakóhelyükhöz közel jussanak hozzá a számukra szükséges komplex szolgáltatásokhoz. Annak érdekében, hogy ez megvalósulhasson, a gyógypedagógusoknak olyan szerepeket is kellett vállalniuk, amelyekre akkor még nem voltak megfelelően felkészülve. Folyamatosan együtt kellett működniük a többségi intézmények pedagógusaival. Fel kellett készíteniük a befogadó közösségeket és a szülőket az inkluzív neveléssel együtt járó új feladatokra. Meg kellett tanítaniuk nekik a speciális eszközök használatát. Vagyis: a gyógypedagógiai intézményekben felhalmozott tudást be kellett vinniük a többségi intézményekbe. Esetenként olyan pedagógusokkal, szülőkkel és gyerekekkel is együtt kellett működniük, akik passzív vagy akár aktív formában is elutasították a törekvéseiket. Mindehhez új típusú kompetenciákat (konfliktuskezelés, hatékony kommunikáció stb.) kellett megszerezniük. Kiskőrös mint zászlóshajó vett részt a folyamatban. Egyre többen mentek hozzájuk tanulni, és a kiskőrösi EGYMI mindinkább példaként szolgált a hasonló intézmények számára. Az egymástól való tanulás, a pályázatok által kínált innovációs lehetőségek eredményeként tudásmegosztó bázisintézmények sora jött létre. Volt köztük olyan is, amelyik számára ez kifejezetten a „túlélés” lehetőségét jelentette. Ilyen volt például a kisújszállási gyógypedagógiai intézmény, amely a megszűnés széléről felállva vált szolgáltató EGYMI-vé.

2009-ben az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet egyik vizsgálata az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények helyzetének feltárására irányult (*Kőpatakiné*, 2009). E kutatás eredményei, valamint az EGYMI-khez kapcsolódó addigi pályázati tapasztalatok szolgálták alapul a 2011. évi újabb TÁMOP-3.1.6. projekt szakmai prioritásainak meghatározásához. A már működő egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények megkezdett fejlesztéseik folytatására és szolgáltatásaik bővítésére pályázhattak. Egyúttal arra is lehetőség volt azonban, hogy további gyógypedagógiai intézmények válhassanak komplex szolgáltató bázisokká. Az elnyert pályázati forrásokat a humán erőforrás fejlesztése mellett speciális eszközök beszerzésére és kölcsönzési lehetőségek biztosítására lehetett fordítani. A fő cél az volt, hogy országos szinten javuljon a sajátos nevelési igényű gyerekek számára a magas színvonalú, komplex szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférés esélye. A pályázati források és fejlesztések eredményeként a 2010/2011-es tanévben már 73 egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény támogatta a többségi óvodákban és iskolákban folyó integrált nevelést.

Az EGYMI-k számára 2009-től a továbbfejlődés kitűnő lehetőségét kínálta az a szinten üniós támogatással megvalósuló pályázat is, amelynek célja egy úgynevezett referenciaintézményi hálózat kialakítása volt.³ A támogatási szándékra vonatkozóan a következők olvashatók a pályázati kiírásban: „A sikeres közoktatás-fejlesztés érdekében

kulcsszerep hárul a hálózati, horizontális tanulás mintaadó tartalmait biztosítani képes óvodákra, iskolákra, kollégiumokra. A referencia-intézmény egyedi, más intézmények számára is példaértékű, működésében koherens, befogadó, gyermekközpontú pedagógiai gyakorlattal, szervezeti innovációval rendelkező és ezt szolgáltatásaiban publikálni, valamint átadni képes közoktatási intézmény. [...] A referencia-intézmények elsődlegesen, rendszeresen, folyamatosan és differenciált kínálattal szolgáltatják a hálózati tanulási folyamathoz a mintákat. Közreműködnek az intézmények nagyobb közössége számára szervezett szakmai műhelyek tartalmi kínálatának biztosításában és megvalósításában.”⁴ Az EGYMI-k egyharmada pályázott a referenciaintézményi státusz elnyerésére, és kezdte meg a képzésekkel, illetve speciális tanácsadással támogatott felkészülést arra, hogy kínálatával szerves módon tudjon beilleszkedni a horizontális pedagógiai tudásmegosztás kialakulóban lévő országos rendszerébe.

A gyógypedagógiai tudásmegosztás horizontális hálózata

Az EGYMI-k esetében a spontán hálózatosodás alapja az igények megjelenése, az integráció révén felszínre kerülő új problémák megoldására irányuló törekvés, valamint az egymás munkája iránti kíváncsiság volt. A hálózati működést – a központi közoktatás-fejlesztési programok felelőseként – jól támogatta a Sulinova Kht., majd annak jogutódja, az Educatio Nkft. Mindkét intézmény gyakran szervezett műhelymunkát az EGYMI-k munkatársai számára, megteremtve ezzel a találkozások, valamint az egymástól való tanulás és a tudásátadás lehetőségeit. A HEFOP-2.1.2. és a HEFOP-2.1.6. projektekben még nem volt kimondott cél a hálózatosodás támogatása. Ezek még inkább csak ösztönözték egymás problémáinak és tapasztalatainak megismerését. A hálózati működés erősödését a TÁMOP-3.1.1. kiemelt projekt⁵ keretében kiírt pályázatok kezdték el célzottan támogatni. Az EGYMI-k között ettől kezdve vált rendszeressé vált az országos szintű kommunikáció. Az Educatio Nkft. által szervezett műhelymunkákba számos elméleti és gyakorlati szakember, felsőoktatásban dolgozó tanár és kutató kapcsolódott be. A formálódó hálózatban az Educatio Nkft. töltötte be a koordinátori szerepet. Rendszeres informális kapcsolatot tartott fenn az Országos EGYMI Egyesülettel és az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karával is, de az eleven szakmai együttműködés nem nyert formális kereteket.

Az EGYMI-k egy jó darabig különféle minőségben és eltérő összetételben kínálták szolgáltatásaikat. A különbségek fő forrása az volt, hogy alapvetően a fenntartóktól függött, mekkora kapacitással milyen típusú szolgáltatások nyújtását engedélyezték intézményeik számára. 2009 után, a gazdasági válság mélyülésével, még nagyobb lett az egyenetlenség a szolgáltatások terén. A jobb anyagi feltételek között működő önkormányzatok továbbra is biztosítani tudták a jó színvonalú munka feltételeit. Ugyanakkor voltak olyan térségek is, ahol még a törvény által előírt feladatok ellátása sem sikerült. Ezért megfogalmazódott az igény egy olyan standard kialakítására, amely rögzíti, hogy miként jöhet létre az intézménytípus, és melyek az EGYMI-k működéséhez szükséges minimális feltételek. A dokumentum kidolgozását az Educatio Nkft. kezdeményezte a TÁMOP 3.1.1 kiemelt projekt keretében. A leírás sokféle szakember együttgondolkodása nyomán született meg, és „standard fejlődési utat”, valamint elerendő célállapotot jelölt ki a „kezdő” intézmények számára. Segítséget kínált az intézményeknek ahhoz is, hogy különféle eszközökkel (SWOT-analízis, erőtér- és EQAL-analízis) rendszeresen meg tudják vizsgálni aktuális erősségeiket, gyengeségeiket, lehetőségeiket és a működésüket hátráltató akadályokat. Az elkészült standard lehetővé tette az ország különböző pontjain működő intézmények egymással való összehasonlítását is. Támponokat adott az egyes gyógypedagógusok rendkívül összetett munkájának nyomon követéséhez. Ennek

részeként olyan befolyásoló tényezőket is tekintetbe vett, mint például hogy az érintett pedagógus az intézmény saját dolgozója, vagy megbízással foglalkoztatják. S szempontként jelölte meg annak vizsgálatát, hogy a saját dolgozók mennyire érzik magukénak az intézmény egészének filozófiáját, küldetését. Az elköteleződés mértékét ugyanis olyan tényezőnek tekintette, amely hatással van az intézményi tevékenység színvonalára.

Az Országos EGYMI Egyesület idő közben létrehozta és működteti az EGYMI hálózat országos online térképét⁶, ami láthatóvá teszi, hogy melyik körzetben milyen intézmények találhatóak. Segítségével egyben jól érzékelhető az intézmények térségenkénti sűrűsége, valamint nyomon követhetők ennek változásai is. Az intézmények már a TÁMOP-3.1.6 pályázat idején megértették, hogy nem célravezető az egymás elleni verseny: ha például egy megyében három intézmény van, és mindegyik külön pályázik, akkor rontják egymás esélyeit. Ha viszont együttműködnek, mindannyian nyerhetnek – így aztán összefogtak. Egy intézmény vállalta a főpályázó szerepét, a többiek pedig konzorciumi partnerként csatlakoztak hozzá. Az együttműködés kultúrája persze, nem egyik pillanatról a másikra születik meg, hanem mindig egy hosszabb tanulási folyamat eredménye. Lassanként azonban minden résztvevő számára világossá vált, hogy ha közösen gondolkodnak, több erősséget tudnak beépíteni a pályázatukba. A pályázatok megvalósítása során aztán gyakran utaztak egymáshoz, s ezek az alkalmak nem csupán a megismert jó gyakorlatok miatt voltak gyümölcsözőek. Ugyanilyen fontos volt a sok közös élmény, az utazásokhoz kapcsolódó kötetlen szakmai beszélgetések, illetve azok az ötletek, amelyek az együttgondolkodás eredményeként születtek meg. Az informális kommunikáció ugyanis kitüntetetten fontos terepe a horizontális tanulásnak.

Az Egyesület által működtetett hálózatnak ma már régiós alközpontjai is vannak, s ezek tartják a kapcsolatot az adott térség intézményeivel. Az EGYMI-k körül bokoriskola jelleggel helyezkednek el a többségi óvodák és iskolák, s perifériaként csatlakoznak hozzá a különféle egyéb szolgáltatók, illetve civil szervezetek. A régiós központok segítik, hogy a térségben megjelenő problémák, igények, ötletek eljussanak az Egyesület vezetőségéhez. Az információk áramlását megkönnyíti az EGYMI-k közös levelezőlistája, amely olykor számottevő segítséget nyújt az érintetteknek bizonyos pályázati problémák megoldásához, konferenciák szervezéséhez, vagy éppen különböző szakemberek felkutatásához.

Az Egyesület 2012-ben szervezte meg – a hagyományteremtés szándékával – az integráltan és szegregáltan nevelt sérült gyerekek első közös „Ki mit tud?”-ját. A szervezőket az a felismerés vezette, hogy a többségi intézményekben tanuló SNI-s gyerekeknek az átlagosnál lényegesen kevesebb lehetőségük nyílik tehetségük megmutatására. A rendezvényen autisták, valamint tanulásban és értelmileg akadályozott gyerekek léptek föl. A „Ki mit tud?”-nak fontos célja volt az is, hogy lehetőséget teremtsen a pedagógusoknak a személyes találkozásra és a beszélgetésre. Országos szinten 1400 tanulót és 300–400 pedagógust mozgató meg a két napos esemény, amely jó alkalom volt a civil szféra és a gazdaság szereplőinek találkozására is. Ebből a körből érkezett ugyanis az az anyagi támogatás, amely lehetővé tette a versenyzők díjazását, és különféle ajándékok vásárlását. Az Egyesület azonban ezen kívül is kapcsolatot ápol az iskolákon kívüli világgal. A szervezet rendszeresen részt vesz például az ISO⁷ fórum rendezvényein és műhelyein, amivel elősegíti, hogy a gazdasági szféra és az oktatás képviselői kölcsönösen informálódjanak egymásról – s ha erre lehetőség kínálkozik, segítsék is egymást.

Hogyan tovább?

Napjaink ellentmondásai és nehézségei

Az elmúlt évtizedben, ha egy sérült csecsemő bekerült az ellátó rendszerbe, az első pillanattól fogva több szakember együttműködésére épülő, komplex segítséget kapott a fejlődéséhez. Számos példa támasztja alá, hogy ennek eredményeként nehezen induló gyermekek sora kezdhette meg tanulmányait a többségi iskolában, ahol aztán az utazó tanároktól kapta meg az éppen neki szükséges, speciális segítséget. A korai fejlesztés sikerességében fontos szerepet játszott az az egyéni átvezetési tervekre épülő gyakorlat, amelynek középpontjában a személyre szabott segítségnyújtás állt – a gyermekkel való első találkozástól az iskolába lépésig.

Abban a hozzávetőleg egy évtizedes időszakban, mialatt az EGYMI-k alkalmassá váltak ennek az összetett feladatnak a sikeres végrehajtására, komoly erőfeszítéseket tettek annak érdekében, hogy saját szakembereik minél felkészültebben legyenek, minél több kompetenciával rendelkezzenek. Tudva, hogy nincs két egyforma gyerek, fontosnak tartották, hogy szakmai közösségeik minél színesebbé váljanak, minél több terápiás módszer birtokába kerüljenek. Sok intézményben mára természetes rutinná vált az a gyakorlat, hogy minden egyes gyerekre kiterjedő módon, rendszeresen megbeszélik a fejlesztési feladatokat. Ez a fajta működés igazi „jó gyakorlatnak” tekinthető.

Az EGYMI hálózat organikus formálódása mellett számos egyéb tényező is hatással van azonban a rendszer alakulására. A jogszabályi kereteket alakító párhuzamos folyamatok részeként az intézménytípus feladatkörét a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 20. §-ának (9) bekezdése ma így határozza meg: „EGYMI a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval együtt történő nevelésének, oktatásának segítése céljából hozható létre. Az EGYMI – céljaival összhangban – a szakértői bizottsági feladatokon kívül pedagógiai szakszolgálati feladatokat is elláthat. Elláthatja továbbá a családsegítő szolgálat, az iskola-egészségügyi ellátás feladatait, valamint az intézmény keretén belül óvodai, általános iskolai vagy középiskolai feladatot ellátó intézményegységnek kell működnie. Az EGYMI-ben ellátott feladatokra külön-külön szervezeti és szakmai tekintetben önálló intézményegységeket kell létrehozni.”

Ez a megfogalmazás más megközelítésben azt jelenti, hogy 2012 szeptemberétől – bár még tart az uniós pályázatok keretében megszületett fejlesztési eredmények kötelező fenntartási időszaka – az EGYMI-knek pillanatnyilag nincs felhatalmazásuk arra, hogy fenntartsák az elmúlt évek során kialakult egyik fontos szerepkörüket, és folytassák

Az elmúlt évtizedben, ha egy sérült csecsemő bekerült az ellátó rendszerbe, az első pillanattól fogva több szakember együttműködésére épülő, komplex segítséget kapott a fejlődéséhez. Számos példa támasztja alá, hogy ennek eredményeként nehezen induló gyermekek sora kezdhette meg tanulmányait a többségi iskolában, ahol aztán az utazó tanároktól kapta meg az éppen neki szükséges, speciális segítséget. A korai fejlesztés sikerességében fontos szerepet játszott az az egyéni átvezetési tervekre épülő gyakorlat, amelynek középpontjában a személyre szabott segítségnyújtás állt – a gyermekkel való első találkozástól az iskolába lépésig.

szolgáltató tevékenységüket. Zajlik ugyanakkor a szakszolgálati ellátás országos szinten való újjászervezése és egységesítése. Egyelőre még nem látni, pontosan mit hoz a jövő az EGYMI-k számára, és sok a bizonytalanság a rendszerben. Az azonban szinte mindenkire számra elképzelhetetlen, hogy sehol ne hasznosuljon a hálózat keretében tíz év alatt felhalmozott szaktudás, s ne legyen szükség arra a szakmai elkötelezettségre, amely az EGYMI-k munkatársaiban megtestesül.

Egyelőre azonban tény, hogy hivatalosan nincs pedagógiai szakmai szolgáltatói feladatuk, és már a gondosan kimunkált, innovációt segítő EGYMI standard is elvesztette létjogosultságát. Az integráló óvodák és iskolák, valamint az érintett családok viszont – a jelenlegi átmeneti időszakban is – várják a segítséget valakitől. A megoldást kereső EGYMI-k, a szakmai felelősségérzettől vezérelve, az ország számos pontján kistérségi munkaközösségek létrehozását kezdeményezték. E közösségnek a gyógypedagógusok mellett tagjai az SNI-s gyerekekkel foglalkozó tanítók és osztályfőnökök is. A csoportok havi rendszerességgel találkoznak, a gyógypedagógusok pedig megpróbálnak segítséget nyújtani az ezt igénylő kollégáknak abban, hogyan dolgozzanak együtt, illetve hogyan haladjanak tovább sérült tanítványaikkal.

A jövő útjai

Az EGYMI-ket összefogó szakmai Egyesület nem várja tétlenül a változásokat, hanem halad tovább saját megkezdett útján. 2013-ban is megrendezték a „Ki mit tud?”-ot, amelyen ebben az évben már 2000 gyerek és mintegy 400–500 pedagógus vett részt. Az év nyarán tehetségsegítő mentorokat képeztek ki, s kialakították a hálózaton belüli mentorálás eljárásrendjét. Elsősorban a legnehezebb helyzetben lévő, kis intézményeket akarják segíteni. Szeretnék elhithetni velük, hogy rajtuk is múlik, mi fog történni velük, s ha erőfeszítést tesznek, ők is el tudnak indulni a maguk útján.

A szervezet ugyanakkor keresi saját megújulásának, valamint a rendszer különböző szereplőivel való hatékony együttműködés lehetőségeit is – mindenek előtt a sajátos nevelési igényű gyerekek érdekeit figyelembe véve. 2013 novemberében immár 17. alkalommal rendezték meg Kiskörösön *A jövő útjai* című szakmai konferenciájukat, amelyre az EGYMI-kben dolgozó és a felsőoktatási szakemberek mellett meghívták a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, valamint számos civil szakmai szervezet képviselőit is. A rendezvényen összesen 344 fő vett részt. A résztvevők előadások keretében kaptak tájékoztatást a jelenleg zajló rendszer szintű átalakulásokról. Külső helyszíneken bemutatott órákat tekinthettek meg, amelyek között ebben az évben különösen az utazótanári hálózat jó gyakorlatait kaptak hangsúlyt.

A konferencia részeként megszervezett műhelymunkák keretében az EGYMI-igazgatók elemezték az intézménytípus jelenlegi helyzetét, és megpróbálták felvázolni maguk számára egy pozitív jövőképet. Tanácskozásukat a problémák megoldására irányuló, konstruktív együttgondolkodás jellemezte. Érzékelhető volt, hogy az újjá alakuló szakszolgálati rendszer fontos szerepet szán az EGYMI-knek. Megállapodás született arról, ami kézenfekvő is volt, hogy az EGYMI-k az utazótanári szolgálatot fejlesztik tovább. Hiszen gyógypedagógusaik a jelenlegi változások közepette is folyamatosan és elhivatott módon „kint vannak a terepen”. Az elmúlt években kialakult szakmai protokoll szerint „teszik a dolgukat”. Ott vannak a hatókörükbe tartozó bölcsődék és óvodák szülői értekezletein. Irányítják az EGYMI-kből kölcsönözhető speciális fejlesztő eszközök kiadását, és szakszerű tanácsokkal szolgálnak azok használatára vonatkozóan.

A köznevelési törvényen fent idézett definíciójában feladatként jelenik meg a családsegítő tevékenység. Ma még azonban nem látszik tisztán, hogy miként alakul majd az EGYMI-k és a szociális ellátórendszer részeként működő családsegítő központok közöt-

ti szerepmegosztás. Ugyanígy kevésbé láthatók még a jogszabály által említett másik feladatkör, az iskola-egészségügyi ellátás segítségének körvonalai is. E két területen még sok közös szakmai értelmezésre van szükség. Ami viszont egyértelmű: az integráló intézményeknek továbbra is alapvető szükségük lenne azokra a pedagógiai szakmai szolgáltatásokra, azokra a képzésekre és hiteles tanácsokra, amelyeket korábban az EGYMI-től kaptak meg, s amiket azok hivatalos formában, feladatkörük részeként jelenleg nem nyújthatnak nekik. A konferencián világosan látszott azonban, hogy a témakörben egyetértés van a fő szereplők között. Kölcsönös volt az egymás iránti nyitottság az EGYMI-igazgatók és pedagógiai intézetek képviselői között, és megkezdődött a közös útkeresés a legjobb megoldások megtalálása érdekében.

A konferencia keretében sok szó esett arról is, hogy milyen módon őrizhetők meg leginkább az elmúlt évek értékei, s miként lehet a jövőben sikeresen működtetni a mára kialakult hálózatot. A konferencia időtartama alatt új vezető testület alakult – a korábinál némileg fiatalabb tagsággal, figyelembe véve az országos lefedettség arányait is. A jövő feladatai között fogalmazták meg a különféle partnerekkel való aktívabb együttműködés, összefogás és kapcsolatbővítés fontosságát – az oktatáspolitikai szereplőktől, a tankerületi tisztségviselőknél és az egyházak képviselőin át a kutatókig. Lényegesnek ítélték az alulról felfelé való építkezést a szervezeten belül. Hangot kapott a nyilvánosság, a különböző fórumokon való megjelenés jelentősége. Hitet tettek annak fontossága mellett, hogy az innováció, a hatékonyság és proaktivitás ne csak szavakat jelentsen, hiszen éppen ezek lehet az egyesület jövőbeli fennmaradásuk zálogai. Újragondolták a szervezet hálózati működésének módját is. Kiemelt feladatként fogalmazták meg a regionális, a megyei és az intézményi szervezeti szintek közötti együttműködés fenntartását, a szintek közötti szerepkörök tisztázását, valamint a változásokhoz való gyorsabb alkalmazkodást. Rögzítették azt is, hogy a sikeres hálózati működéshez professzionális koordinációra van szükség. S nem biztos, hogy szerencsés, ha ezt a szerepkört olyan szervezet tájta el, amelynek munkájában csupán záros határidejű projektfeladatként jelenik meg a hálózati tevékenység támogatása. Hosszabb távon jó lenne, ha a koordináció feladata olyan szakemberek kezébe kerülne, akik alaptevékenységük részeként, folyamatosan és belső szakmai elköteleződéssel tudnák szolgálni annak magas színvonalú megvalósulását.

A konferencia végén úgy tűnt, hogy a résztvevők energiával és bizalommal tekintenek az előttük álló időszak felé, magukévá téve a rendezvény ismeretlen szerzőtől származó jelmondatát: „Amikor a változás szelei fújnak, a kételkedők falakat húznak föl, az optimisták pedig vitorlákat!”

Jegyzetek

¹ HEFOP-2004-2.1.2. *A sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének támogatása intézményi együttműködés keretében a közoktatás területén*; HEFOP-2005-2.1.6. *A sajátos nevelési igényű tanulók együttnévelése.*

² TÁMOP-3.1.6-11. *Az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények által nyújtott szolgáltatások fejlesztése és a szolgáltatást támogató eszközök beszerzése a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók együttnévelésének támogatása érdekében.*

³ TÁMOP-3.1.7.-11/2. *Referencia-intézmények országos hálózatának kialakítása és felkészítése.*

⁴ <http://www.nfu.hu/doc/2935>, Pályázati felhívás.

⁵ TÁMOP-3.1.1. *XXI. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció (I. szakasz).*

⁶ <http://www.egymi.hu/egymi/>

⁷ http://www.hfms.org.hu/web/index.php?option=com_content&view=article&id=252%3Aiso-letesitmenygazdalkodasi-mhely&catid=1%3Ahirek&Itemid=6&lang=hu

Irodalomjegyzék

Gerebenné dr. Várbíró Katalin (1996): Fejlesztő központok a gyógypedagógiában. *Gyógypedagógiai Szemle*, **24.** 1. sz. 32–35.

Interjú 1: Radicsné Szerencsés Terézia (EGYMI Egyesület; Integrált Közoktatási Intézmény, Kiskőrös)

Interjú 2: Kapcsáné Németi Júlia (Sulinova Kht. / Educatio Társadalmi Szolgáltató Nkft)

Közpatakiné Mészáros Mária (2009, szerk.): *Együttnevelés határon innen és túl. Kutatási eredmények a sajátos nevelési igényű tanulók inklúzióját támogató szervezetekről, kitekintéssel az aktuális nemzetközi projektekre.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Papp Gabriella és Mile Anikó (2012): Gyógypedagógiai iskola, EGYMI, referenciainstémény... *Iskolakultúra*, **22.** 5. sz. 76–83.

Digitális bevándorlók és bennszülöttek – a digitális tudásmegosztás és interaktivitás lehetőségei

A kortárs szociológiában parázs vita zajlik a jelenlegi társadalmak jellegéről, s ezen belül is a technológiák, az információ, a kommunikáció és kooperáció szerepéről (Machlup, 1962; Drucker, 1969; Bell, 1976). Gyakran elhangzik, hogy az információs társadalom beköszöntött már a küszöbön áll, habár a szakértők között nincs konszenzus a tekintetben, hogy valójában mi nevezhető és mi nem információs társadalomnak. Abban viszont egyetértenek, hogy a 1970-es években olyan jelentős átalakulás kezdődött, amely alapvetően módosította a társadalmak működési módját. Az információ hatalommá vált és önálló értéket kapott, az „érvényes tudás” elavulási ideje felgyorsult, és állandó követelménnyé vált az élethosszig tartó tanulás. Az emberiség közös tudása, a kultúra, a tudomány fejlődése várhatóan robbanásszerű változásokat idéz majd elő.

A jeles teoretikus, Nico Stehr (1994, 2002a, 2002b) írja: „A jelen társadalma leírható tudás alapú társadalomként annak az élet minden területére és intézményére kiterjedt tudományos és technológiai tudás által” (Stehr, 2002b, 18. o.). A szerző szerint korunk társadalmára jellemző, hogy gazdaságát tudásalapú és szimbolikus bemenetek hajtják, a szakmák zöme magát a magasabb kognitív tudással való foglalatosságot jelenti, s a tudás nem más, mint a társas cselekvés képessége. Radovan Richta szerint pedig alkotó tevékenységen, oktatáson és szolgáltatásokon alapuló tudományos civilizációvá alakult át a társadalom (Richta, 1977).

Technológiai fejlődés

Korunk új technológiai, a Web 2.0 eszközök megjelenése a pedagógusok elé is új kihívásokat állítottak. Új tudásátadási módszerek születnek, és változás alatt áll a tanári szerep, minthogy a pedagógusok feladatai között egyre nagyobb hangsúlyt kap az információkeresési, tudásmegosztási stratégiák elsajátításának elősegítése.

Az oktatás terén azonban egy bizonyos dilemma látszik körvonalazódni, mely mögött az egymást követő generációk szocializációs problémái rejlenek. Ki, kit tanít, mire és hogyan, hiszen a különböző nemzedékek között a tudásmegosztás terén jelentős különbségek mutatkoznak.

Minden felnőtt nemzedék kissé bizalmatlan az utána következővel szemben, és aggodalmát fejezi ki annak megváltozott szokásai, normái és életmódja miatt. Ám a szakértők (Prensky, 2001) szerint jelenleg különleges generációváltás zajlik, ugyanis a tudásmegosztásban jelentős mértékű információs ugrás következett be. Marc Prensky meglehetősen drámai módon kezdte tanulmányát: „Megdöböntőnek tartom, hogy az oktatás minőségének romlásával kapcsolatos sok hűhó és vita közepette figyelmen kívül hagyjuk a legalapvetőbb okot. A tanulóink radikálisan megváltoztak. A mai diákok már nem azok, akiknek a jelenlegi oktatási rendszert tervezték.” [http://www.blogger.com/blogger.g?blogID=5094840393422580333 - _ftn7](http://www.blogger.com/blogger.g?blogID=5094840393422580333_-_ftn7) Prensky szerint a digitális nemzedék a világháló ingergazdag univerzumában nőtt fel, az interaktív kép-, hang-, video- és szövegalkotás, a mobiltelefon, a blogok, az online-játékok mindennapos élményforrássá, tanulási színterré válnak számukra szemben oktatóik nemzedékével, akik zömmel valójában csak felnőtt korában ismerkedett meg a számítógéppel, illetve a széles sávú internettel és a web2.0-ás eszközökkel. Mindennek messzemenő konzekvenciái lehetnek, amelyek amellett, hogy jelentősen befolyásolják mindannyiunk életét, az oktatás különböző aspektusait is mélyen érinthetik.

Generációelmélet

Mannheim Károlytól származik a történelmi generáció fogalmának klasszikus meghatározása. Eszerint egy generáció tagjait összeköti valami jellemző dolog, egyazon születési évjárához tartoznak; hasonló társadalmi, történelmi folyamatban helyezkednek el; a közös tapasztalás ifjúkori élményként rögzül, természetes világméretet alkot. Nem minden korosztályból válik generáció, csak akkor történik mindez, ha a tagok a felnőtté válás folyamatában tudatára ébrednek önmön másságuknak (Mannheim, 1928). A generációelméletek sorában a következő jelentős, a nyugati generációelméletet összegző nagyhatású művet 1991-ben adta ki, William Strauss és Neil Howe, melynek címe: *Generations*. Definíciójuk szerint azokból áll egy társadalmi generáció, akik 20 éves időszakban születtek és azonosságuk abban áll, hogy életük azonos időszakában élnek meg bizonyos történelmi szituációkat; létezik valamiféle közös hiedelmük, magatartásformájuk, van közös tapasztalatuk és tulajdonságuk, amit megosztanak egymással, valamint tudatában is vannak közösségükkel (közös viszonyrendszerükkel).

Kérdés, hogy a mannheimi meghatározás alapján valóban létezik-e a technikai fejlődés és az internet által összekovácsolt generáció, illetve, hogy valóban olyan mély-e a generációs szakadék e téren, mint azt egyes szerzők állítják.

Az internettel való találkozás szempontjából kialakult generációs elméletek eléggé körülhatárolt módon írják le a nemzedékek jellemzőit.

Most léptek iskoláskorba azok a gyerekek, akik soha nem éltek internet nélküli világban. Őket tehát digitális generációnak, másként a „digitális bennszülöttek” generációjának, illetve egyéb megnevezés szerint „Z-generációnak” nevezik (Z mint zipper, azaz „kapcsolgató”).

Meg kell jegyezni azonban, hogy a nemzetközi szintereken felállított generációs modell hazai vonatkozásban jelentős árnyalásra szorul.

Közismert tény, hogy a számítógép- és internethasználat területén jelentős különbség figyelhető meg a különböző életkorú csoportok között. Ez az eltérés nemcsak mennyiségi, időbeli jelenség, hanem minőségi is, ami számos jelentős kulturális és társadalmi, életmódbeli és pszichés következménnyel jár. A jelek szerint e generációs különbségek, más szóval a kor szerint megmutatkozó digitális megosztottság, az idő múltával sem csökken. Mindez nyilvánvalóan kihat az élet számos területére, ahol a nemzedékek bizonyos társadalom által előírt, szabályozott kapcsolatban állnak egymással, így nyilvánvalóan befolyásolja az oktatás résztvevőinek egymáshoz való viszonyát is.

A kutatás

Kutatásunkat lényegében a természetes kíváncsiság vezérelte. Egy kutatást kiegészítő hipotézist megalapozó mélyinterjú– öt mélyinterjú – sorozata volt a pedagógus szakma reprezentánsaival, akik a közoktatás különböző szintjein dolgoznak.

Választásunk félig-meddig véletlenszerűen esett a szakemberekre, alanyainkra konferenciákon, illetve háttér tanulmányunk írása közben bukkantunk. Korábbi munkásságuk s a velük való előzetes kommunikáció, továbbá publikációik alapján úgy tűnt, eléggé pregnáns véleményük van a generációs kérdésekről, és beleegyeztek annak publikálásába is.

Kérdéseink a digitális tudásmegosztás és interaktivitás lehetőségeire, a kommunikációs-kulturális normák és szokások átalakulására, az új típusú közösségek kialakulásának szerepére, az iskolán kívüli és iskolán belüli világok digitális, hálózatos összekapcsolásának lehetőségére vonatkoztak. Továbbá arra hogy a gyakorló pedagógusok, aki napi kapcsolatban állnak a Z-generációval, hogyan érzélik a tudásmegosztás terén tapasztalható generációs különbséget, illetve mi lenne a megoldás az esetleges kommunikációs zavar elhárítására.

Igyekeztünk feltárni személyes benyomásait arról is, hogyan fog helytállni s milyen jellegzetességekkel rendelkezik a jelenlegi diákság a munkaerőpiacon.

Válaszadóink munkahelyei az általános iskola felső tagozatától a gimnáziumon és középiskolai kollégiumon át a felsőoktatásig széles spektrumban ölelték fel a hazai pedagógiai színtereket.

Az interjú felvezetéseként előzetesen kiemeltük, hogy tudjuk, hogy az intézményes oktatásban betöltött szerepen kívül, azon túl is kialakul az egyénnek a személyes tanulási környezete. A digitális és online eszközök felhasználási gyakoriságának növekedése a hétköznapi és az iskola belső világa között jelentős különbségeket alakít ki. Közismert tény, hogy a számítógép- és internethasználat területén jelentős különbség figyelhető meg a különböző életkorú csoportok között. A jelek szerint e generációs különbségek, más szóval a kor szerint megmutatkozó digitális megosztottság az idő múltával sem csökken, habár a spekulatív digitális nemzedék elméletek az intézményes oktatás tanári és tanulói szerepének meghatározásában, az elvárt kompetenciák és a mérhető sztenderdek kialakításában egyoldalú nézőpontot teremtenek. Kiemeltük, hogy szeretnénk árnyaltabb képet kialakítani e kérdéskörben, ezért kértük, hogy személyes gyakorlati tapasztalataikat, véleményüket osszák meg velünk.

Digitális bevándorlók és bennszülöttek

A generációs kérdések okozta problémákról a felsőoktatásban két interjúalanyunk is válaszolt. Arra kérdésre, hogy „ön melyik digitális generációhoz sorolná magát”, egyik interjúalanyunktól a következő érdekes választ kaptuk: „Még a generációs elméletek előtt úgy beszélgettünk erről baráti körben, hogy mi együtt kamaszodtunk a technológiával. Mi vagyunk az »információs forradalmárok«. Amikor tíz éves voltam, akkor kötötték be hozzánk a vonalas telefont, húszéves koromban már volt e-mail címem, és ha nagyon akartam volna, akkor mobiltelefonom is lett volna, akkoriban bunkofonnak becéztük... Azóta értesültem róla, hogy én az úgynevezett X generációhoz tartozom, tehát afféle »hírnök«-nek számítok. Alapvetően szerencsésnek tartom magam, hogy határozott emlékeim vannak, hogyan is működik a világ internet és mobil nélkül, van egy táskányi levelem, képeslapom az osztálytársaimtól, amit saját kezűvel írtak és azon is akad bőven vicces fénykép meg mosolygós fej, kis buborékokba rejtett megjegyzések. Tehát a tartalom hasonló, csupán elavult technikával készült. Személyes lenyomatok, nekem nagyon fontosak. Ugyanakkor imádom kattintgatni és élvezem a neten való száguldozást,

sosem vettem észre, hogy lemaradtam volna ebben a tanítványaimtól vagy a nálam fiatalabbaktól. Arra kérdésre, hogy mint a felsőoktatás gyakorló pedagógusa, érzékel-e olyan jellegű zavart a fiatalokkal történő kommunikációban, ami visszavezethető a digitalizációval kapcsolatos generációs különbségekre, nemleges választ kaptunk.

„Egy érdekességre figyeltünk fel néhány kollégával együtt: mintha az arcok egyre kevesebb nem verbális visszajelzést tükröznének. Én úgy emlékszem, mi látványosabban kifejeztük az érzelmeinket, aktívabban részt vettünk a tevékenységekben.”

Az információszerezés tekintetében válaszadóink úgy jellemezték az egyetemistákat, hogy bár „rendelkezésükre áll az információ, de nincsenek meg azok a kulcsok, hogy ebből a világméretű masszából mi a lényeges, hol vannak a hangsúlyok, milyen módon érdemes és kell szűrni.” A kutatások arról írnak, hogy a digitális bennszülött tanulók számos multimédia-forrásból, gyorsan kívánnak információt szerezni. A szöveg nélküli szívesebben dolgoznak kép-, hang- és videó-információkkal. Megkérdeztük a továbbiakban válaszadóinkat, hogy véleményük szerint az adott keretek között a jelenlegi oktatás az információátadásnak eleget tud-e tenni, s hogy ők milyen formáit részesítik előnyben.

A válaszokból kiderült, hogy az egyetemen adott a lehetőség, hogy ilyen eszközöket használjanak. „Én nagyon szeretem, mert a legszárazabb törzssanyagot is érdekessé lehet tenni a témát illusztráló filmrészlettel, használtam már online-dobókockát tréningfeladatoknál, más előadóktól részletek bevágását, online kitölthető teszteseteket, infografikát. Mennyire hasznosabb egy mozgó grafikonnal bemutatni adatokat, hiszen könnyebb vizuálisan feldolgozni egy tendenciát, ha az ott változik a szemünk előtt. Továbbá kísérletek bemutatására is alkalmas az információátadás ezen formája.” – mondta az egyik interjúalanyunk. A középiskolásokat tekintve a következő választ kaptuk: „A jelenlegi oktatás csak nehezen veszi fel azt a ritmust, amit a gyerekek igényei diktálnának ezen a területen. Mindig vannak jó példák, és olyan tanár kollégák, akik ezzel lépést tartanak, de az egész rendszer nem tudja ezt követni.”

Kérdésünkre, miszerint személyes tapasztalatai alapján a tanulás szempontjából, illetve pszichés jellemzők szerint hogyan jellemezné a jelenlegi közoktatásban részt vevő diákságot, azt a választ kaptuk, hogy a családi problémák okozzák a komolyabb gondokat, illetve akkor duzzad fel bármilyen magatartási és tanulási probléma, ha a pedagógus és a szülő nem tud együttműködni. A felsőoktatásban az tapasztalható, hogy jobbra teljesítik a követelményeket, motiválhatók a diákok, talán a jövőképüket nevezhető bizonytalannak, esetenként „cinikusnak”.

Rákérdeztünk arra is, hogy személyes tapasztalataik alapján milyen sikereket könyvelhetnek el a sajátos módszerek bevezetésével, illetve elmondanák-e, milyen jellegű kihívásokkal találkozhatnak mindennapi pályájuk során, ami esetleg az információszerezés generációs problémáira, különbségeire vezethetők vissza.

Az egyik interjúalany válasza igen elgondolkodtató: „Sikernek érzem, hogy nincs különösebb problémám ezzel, néha érzek ugyan egy kis fáradtságot, ha megint meg kell tanulnom valami új technikát vagy a réginek egy új verzióját, de megküzdök vele előbb-utóbb. Az információszerezés korlátlanágában három nagyobb kihívást látok..., az első, hogy ne hanyagolják el a klasszikus módszereket, mint a türelmet igénylő megfigyelés, az eredeti művek felkutatása, feldolgozása; a második, hogy ne lopjanak, tiszteljék meg a forrást azzal, hogy hivatkoznak rá. Végül a harmadik, hogy ne lustuljanak el, merjenek önállóan gondolkodni, kritikusan kezelni az információt. A technológia remek eszköz a tudásszerzésre és megosztására, de csak eszköz, és nem szellemi cél. Bár azt remélem, egyre kevésbé lenyűgözötten állunk a csodái előtt.”

A középiskolásokkal foglalkozó kollégium pedagógusa a következő tapasztalatokat említi arra a kérdésre adandó válaszként, hogy beépült-e munkavégzésébe az internet-használat oly módon, hogy radikális változást hozzon. „Ahogy az eszközök fejlődtek, és napi szinten elérhetővé vált a világháló, úgy épült be fokozatosan, szinte észrevétlenül

az életembe. Az elmúlt években az információszerezést befolyásolta a legnagyobb mértékben. Bármilyen program, útvonalterv szervezése esetén elsőként az internetet használom. A diákjaim tanulmányi előmenetelét is neten követem, hisz a legtöbb iskola már rendelkezik digitális naplóval – ez megkönnyíti a munkámat, mind idő, mind energia tekintetében, hisz a tanulók sokféle iskolából érkeznek a kollégiumba. A kapcsolattartás, illetve az információcsere is eltolódott ebbe az irányba, az osztályfőnök kollégákkal és a szülőkkel inkább e-mailen, míg a diákokkal sok esetben a közösségi oldalakon keresztül is zajlik a kommunikáció.”

A kommunikációval kapcsolatos tapasztalatok terpén a következőket emelte ki: „Alapvetően más a kommunikációjuk, mint nekem. Szeretik a rövid, tömör instrukciókat, az egyértelmű meghatározásokat. A hosszabb, logikailag összefüggő szóbeli interakció nem köti le őket, nehezen figyelnek rá. A mindennapi szóhasználatukban és beszédstílusukban megjelennek az internetes fordulatok, főleg az egymás közti kommunikációban, amit nekünk, tanároknak, néha dekódolni kell, illetve nekünk is tanulnunk kell ezt a »nyelvet«. A sokfelől érkező, gyors impulzusokra jól reagálnak, a vizuális ingerekkel megerősített szövegre jobban emlékeznek, de a nagy adathalmazból nehezen szelektálnak.” A kollégiumi nevelőtanár kiemelte azt a folyamatot, ahogyan az iskolai feladataikra készülnek a tanulók. Véleménye szerint szinte kizárólagos forrásuk az internet, legyen az anyaggyűjtés, kiselőadás készítése, tételkidolgozás vagy kötelező olvasmány elolvasása. Fontos számukra, hogy gyorsan meglegjék az információt. Tapasztalata szerint a keresés eredményeit nem vizsgálják meg részletesen, hanem az első, esetleg második megjelenő forrás alapján dolgoznak; amint találnak valamit, azt felhasználják. Szívesen dolgoznak olyan anyagokkal, amelyekben szövegen kívül más, vizuális információ is van; a hatalmas információhalmazban nehezen tájékozódnak, a lényeg kiemelése sokuknak gondot okoz. s egy igen jelentős problémára hívta fel a figyelmet:

„Az, hogy a mai diákok több csatornán, egyidejűleg érkező ingerekre is jól reagálnak, nap, mint nap tapasztalom. A kollégiumban, az esti szabadidőben rendszeresen egyszerre használják a chat-et – akár több személlyel való, párhuzamos kommunikációra –, néznek tévét, és még beszélgetnek is egymással. Sokszor a tanulási időben is a fülükben zene szól. Kollégiumi környezetben ezt nem tartom annyira problémának. Iskolai helyzetekben viszont okozhat fennakadásokat. Hogy mire gondolok? Például arra, hogy annyira hozzá vannak szokva a fent említett kommunikációhoz, hogy a 45 perces tanórán, amikor esetleg az óra nagy részében a tanár beszél, és egyoldalú az ismeretátadás, az számukra unalmas. Ezért a változatos munkaformák alkalmazása, a digitális eszközök adta lehetőségek kihasználása, a diákok aktív részvételére alapozó tudásátadás véleményem szerint mindenképp hozzájárulna a sikeresebb tanulási-tanítási folyamathoz.”

Rákérdeztünk azokra a személyes benyomásokra, hogy az interjúalany szerint a középiskolásoknál a jelenlegi ismeretszerzési és feladatteljesítési jellemzőik alapján a későbbiekben milyen munkavállalói tulajdonságok lesznek jellemzőek.

Válaszadónk szerint a megfelelő irányítás mellett tudnak majd pontosan dolgozni, de az önálló munkavégzésre jobban fel kellene készíteni őket. „A döntések meghozatala, és az azokért vállalt felelősség terén is lenne hová fejlődni. Sokuknak problémát okoz a tervezőfolyamat is, mindent az »éppen most« határoz meg. Előre készülni céltudatos lépéseken keresztül, és előre gondolkodni néhány lépést – ez nagy kihívás a számukra; és ez minden bizonnyal a munkapiaci szerepvállalásukat is meghatározza majd.” – mondta a középiskolásokkal foglalkozó nevelőtanár.

Korunk nagy kihívása a digitális eszközök elképesztő gyorsaságú fejlődése, ami befolyásolja az információáramlást is. Ez alapvetően hatással van a kommunikációra és a tanulás-tanítás folyamatára is. A hagyományos oktatási formákkal nehéz megfelelni ezeknek a gyors változásoknak, így valóban érezhető egyfajta nyíló vagy mélyülő rés a generációk között. Annyira felgyorsult az információk áramlásának sebessége, illetve

kibővült a lehetőségek köre, hogy a tanulók iskolai szituációkban is azonnal várják a reakciókat, megerősítéseket, visszajelzéseket.

A válaszok összegzése alapján a legfontosabb kijelentésként szerepelt az a vélemény, hogy valódi szemléletváltásra volna szükség.

A pedagógusok javaslatai a generációs különbségek áthidalására nézve, címszavakban a következők voltak: Az iskolai élményszint javítása sokféle módszerrel: flow-él-

mény. Intellektuális örömök, alkotó szemlélet, a kreativitás, a „jobb agyféltekés” gondolkodás ösztönzése. Megfelelő szinterek kialakítása a szabadidő eltöltésére: aula, kert, padok, klubok; és amúgy is több idő biztosítása a megélhető közösségi élethez. A pedagógiai kultúra fejlesztése, a holisztikus szemlélet elmélyítése. Magasabb szintű kommunikáció kialakítása: iskolai szerződések, asszertív kommunikációs gyakorlatok bevezetése, életbe léptetése. A különböző szintű hálózatok elérési útvonalának beépítése, a keresőprogramok felhasználása a problémamegoldáshoz.

Az előbbiekről tehát elmondható, hogy a megkérdezettek szerint folyamat megállíthatatlan, de kellő odafigyeléssel akár hasznos is lehet, hiszen az új kommunikációs formák ma már megkerülhetetlenek, s egyre nagyobb teret kapnak a mindennapi társadalmi életben.

Összegzés

Feltehetően nincs más választásunk, mint hogy erőfeszítéseket tegyünk annak érdekében, hogy kordában tartsuk őket. Ezeket

Korunk nagy kihívása a digitális eszközök elképesztő gyorsaságú fejlődése, ami befolyásolja az információáramlást is. Ez alapvetően hatással van a kommunikációra és a tanulás-tanítás folyamatára is. A hagyományos oktatási formákkal nehéz megfelelni ezeknek a gyors változásoknak, így valóban érezhető egyfajta nyíló vagy mélyülő rés a generációk között. Annyira felgyorsult az információáramlásának sebessége, illetve kibővült a lehetőségek köre, hogy a tanulók iskolai szituációkban is azonnal várják a reakciókat, megerősítéseket, visszajelzéseket.

az eszközöket úgy kellene integrálni a gyermekek életébe, hogy a lehető legkevesebb kárt okozzák. Folyamatosan elemezni, szondázni kell ezeket a hatásokat annak érdekében, hogy az új technológiai formák pozitív irányba változtassák életüket. Ha sikerül nagymértékben az irányításunk alatt tartani az új kommunikációs és technológiai alkalmazásokat, azok jó szolgálatot tehetnek az oktatásban és az emberi kapcsolatokban is a serkentőleg hatnának a pozitív megnyilvánulásokra.

Irodalomjegyzék

- Bell, D. (1976): *The Coming of Post-Industrial Society*. Basic Books, New York.
- Drucker, P. (1969): *The Age of Discontinuity*. Heinemann, London.
- Machlup, F. (1962): *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton University Press, Princeton.
- Prensky, M. (2001): *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók*. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf
- Stehr, N. (1994): *Arbeit, Eigentum und Wissen*. Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Stehr, N. (2002a): *A World Made of Knowledge*. Lecture at the Conference „New Knowledge and New Consciousness in the Era of the Knowledge Society”, Budapest, January 31st. 2013. 08. 16-i megtekintés, http://www.crsi.mq.edu.au/publications/working_papers/
- Stehr, N. (2002b): *Knowledge & Economic Conduct*. University of Toronto Press, Toronto.

Kiválasztási mechanizmusok a pedagógusképzésben – nemzetközi trendek és a finn példa

A tanulmány áttekinti azt a társadalmi környezetet és azokat a főbb szakpolitikai kereteket, amelyek ma az európai országok pedagógusképzései számára a működés és fejlődés hátterét jelentik. Ezután egy rövid nemzetközi kitekintést tesz, melynek keretében néhány ország pedagógusképzéssel kapcsolatos kiválasztási gyakorlatát mutatja be. Végül egy konkrét példán, az adott ország oktatási rendszerének és pedagógusképzésének figyelembevételével összefüggéseiben mutatja be a finn tanári alkalmassági vizsga működését.

Az európai pedagógusképzés társadalmi környezetének és szakpolitikai trendjeinek néhány fontosabb sajátossága

A világ fejlett ipari társadalmi az elmúlt évtizedekben alapvető átalakuláson mentek keresztül. A társadalmak működését vizsgáló kutatók sokféle modell és terminológia mentén próbálták megragadni ezt az átalakulást. A változás fontos dimenzióinak tömör, de szemléletes leírását adja például Schement és Curtis modellje, ami az általuk információs társadalomnak hívott társadalmi működésmód jellemzőinek összefoglalására törekszik (idézi: Z. Karvalics, 2007, 37. o.). A modell hat dimenzió mentén írja le az információs társadalmak sajátosságait. Az első dimenzió az információs javak létrejötte (1), mely lényegében az információ igen jelentős felértékelődését fejezi ki. A második az elsőből következik, hiszen amennyiben az információ komoly értéket képvisel, akkor nem meglepő, ha ipar épül rá: az információipar (2). Ebben a közegben a hagyományos munkavégzést egyre inkább felváltja az információval való munkavégzés (3). E munkaforma azonban a legkritikább esetben zajlik izoláltan: kölcsönös összekapcsoltság (4) jellemzi, amit az integrált médiakörnyezet (5) tesz lehetővé. Mivel a kölcsönösen összekapcsolt információs munkavégzés hatékonysága a rendelkezésre álló információs és kommunikációs technológiák rendszerétől függ, az információs társadalomban a technológiai és társadalmi haladás összekapcsolódik (6). A Schement és Curtis-féle modell – elsősorban kommunikációkutatási nézőpontjából adódóan – pusztán információkról beszél. Oktatókutatási nézőpontból azonban a modellben vázolt, kölcsönösen összekapcsolt formában megvalósuló, komoly infokommunikációs alapra támaszkodó információs munkavégzés hátterében komplex tudás- és képességrendszerek működése és fejlődése tapintható ki, amelyek új tudás létrehozására irányuló tevékenységeket támogatnak.

Nem véletlen, hogy az OECD 2008-as felsőoktatásról szóló tematikus jelentése a felsőoktatás trendjeit formáló társadalmi környezet vázolásakor (Santiago, Tremblay, Basri

és Arnal, 2008, 39–45. o.) igen hangsúlyosan jeleníti meg a tudásalapú társadalom létrejöttét, melyben a gazdasági fejlődés hajtóerejévé egyre inkább a tudás létrehozásának és kiaknázásának képessége válik. A jelentés egy táblázatot is közöl, ami öt dimenzió mentén foglalja össze a tudástermelés módjában tapasztalható változásokat. A táblázat a régebbi tudástermelésre az 1. mód, az újabbra a 2. mód (Mode 1, Mode 2) terminológiát használja.

1. táblázat. A Mode 1 és Mode 2 tudástermelés sajátosságai

<i>Az 1. mód sajátosságai</i>	<i>A 2. mód sajátosságai</i>
A hangsúly az egyénen van	A hangsúly a csoportokon van
A kutatási irányok akadémiai kontroll alatt állnak	A kutatási irányokat a kutatók és felhasználók közötti interakció formálja
Diszciplínaalapú	Probléma- és kérdésalapú, transzdiszciplináris
A tudásbázis helyi szerveződésű	Szervezeti diverzitás, hálózatok és összekapcsoltság mellett rajzolódik ki a tudás különféle forrásokból
A minőség megítélése szakértői vizsgálat alapján történik	Széles alapokon álló minőségkontroll, amely a szakértői értékelés mellett a felhasználók ítéletét is figyelembe veszi (pl. gazdasági és szociális hatások)

Forrás: Santiago, Tremblay, Basri és Arnal, 2008, 42. o.

E két megközelítés jól jelzi a tudás erős felértékelődését, új funkciókkal való gazdagodását, illetve ezzel összekapcsolva a társadalmi működés több területének alapvető átalakulását is érzékelteti. E változások természetesen válaszra készítetik az oktatás világát is, így a fent vázolt társadalmi környezet hatása egyértelműen kitapintható az európai oktatási szakpolitikában, az egész életen át tartó tanulás paradigmájában.

Az egész életen át tartó tanulás paradigmája az Európai Unió oktatásról való gondolkodásában az elmúlt évtizedben prioritássá, meghatározó jelentőségű szakpolitikává vált. Az Európai Bizottság (2001) *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása* című közleményében így ragadta meg a paradigma lényegét: „minden, az életben vállalt olyan tanulási tevékenység, amelynek célja az ismeretek, a készségek és jártasságok fejlesztése személyes, polgári, társadalmi és/vagy foglalkoztatási szempontból”. A dokumentum kifejtette továbbá azokat a főbb elemeket, építőköveket, amelyekre egy eredményes egész életen át tartó tanulást támogató szakpolitika építhető:

- a formális oklevelek és képzések mellett az informális és nem formális tanulás elismerése;
- a tájékoztatás, iránymutatás és tanácsadás a tanulási utak közötti eligazodásban;
- idő és pénz befektetése a tanulásba az egyének és a munkaadók részéről egyaránt;
- a tanulók és a tanulási lehetőségek összehangolása;
- az alapkészségek meghatározása és mindenki által történő elérésnek biztosítása;
- újító pedagógia.

Ez az a máig érvényes keret, amiben az egész életen át tartó tanulás paradigmája kapcsán az Európai Unió is gondolkodik. A definícióban is érzékelhető, hogy a koncepció nem csupán a felnőttek további tanulását, továbbképzésének támogatását tartja szem előtt, hanem egy, az emberek életét a kisgyermekkortól a felnőttkorig átfogó, koherens tanulási rendszert vázol fel. Egy ilyen rendszer megalkotása és implementálása persze logikusan következik a tudásalapú társadalom igényeiből. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy a tanároknak kulcsszerepük van az egész életen át tartó tanulás rendszerének működtetésében. Ebben azonban a pedagógusnak valami egészen mást kell tennie, mint amit korábban. A pedagógus professzió változásai többek között arra vezethetők vissza, hogy a 20. század második felének és a 21. század elejének pedagógiai gondolkodását egyre erő-

A pedagógus professzió változásai többek között arra vezethetők vissza, hogy a 20. század második felének és a 21. század elejének pedagógiai gondolkodását egyre erősebben meghatározza egy kimeneti szemléletű, kompetencia-alapú paradigma.

Ennek háttérében részben az áll, hogy a tudásalapú társadalomban a gazdaság és a munka világa egyre jobban összefonódik az oktatás világával, egyre nagyobb hatással van arra.

A kompetenciákban gondolkodás eredetileg a munka világában zajló HR-fejlesztések jellemzője volt, és pszichológiai háttérük vizsgálata is innen indult (Delmar le Deist és Winterton, 2005). A kompetencia-alapú megközelítés újfajta pedagógiai gondolkodást és ehhez kapcsolódva újfajta tanulásszervezési megoldásokat vár el a pedagógustól.

sebben meghatározza egy kimeneti szemléletű, kompetencia-alapú paradigma. Ennek háttérében részben az áll, hogy a tudásalapú társadalomban a gazdaság és a munka világa egyre jobban összefonódik az oktatás világával, egyre nagyobb hatással van arra. A kompetenciákban gondolkodás eredetileg a munka világában zajló HR-fejlesztések jellemzője volt, és pszichológiai háttérük vizsgálata is innen indult (Delmar le Deist és Winterton, 2005). A kompetencia-alapú megközelítés újfajta pedagógiai gondolkodást és ehhez kapcsolódva újfajta tanulásszervezési megoldásokat vár el a pedagógustól. Mindezek alapján nem meglepő, hogy az oktatással kapcsolatos közös európai szakpolitikában meghatározó területté vált a pedagóguskompetencia-standardok kidolgozása (Falus, 2011), illetve a pedagógusképzés fejlesztése, amin nem kizárólag a tanári diploma megszerzéséig tartó kezdő szakaszt értik, hanem a pedagógusok professzionális fejlesztését a pedagóguspálya teljes kontinuumában támogató rendszert. Ez az egész életen át tartó tanulás viszonylatából kétszeresen is érdekes, hiszen egyrészt a lifelong learning kulcskompetenciák fejlesztését támogató pedagógus kompetenciák meghatározása nélkülözhetetlen az egész életen át tartó tanulás paradigmájának működéséhez, ugyanakkor a tanári pálya teljes kontinuumát lefedő pedagógusképzési rendszer LLL-szemléletű képzést nyújt a pedagógusok számára.

Kiválasztási mechanizmusok az egyes országok pedagógusképzésében – egy OECD-vizsgálat eredményei

Az oktatáskutatók által sokat idézett 2007-es McKinsey-jelentés¹ (Barber és Mourshed, 2007) egyik fő tanulsága volt, hogy „az oktatási rendszer csak annyira jó, mint a tanárok, akik alkotják”. Az oktatási rendszer minősége pedig – ahogy a korábbiakból egyértelműen következik – a tudásalapú társadalom hatékony működése számára kulcskérdés. A jelentés egyik megállapítása szerint „a jól teljesítő iskolarendszerek majdnem minden esetben elérték két dolgot: hatékony módszereket dolgoztak ki a tanárok kiválasztására és képzésére, és jó kezdő fizetést kínáltak. Ez a két tényező egyértelműen és kimutathatóan hat a tanári pályára lépők színvonalára. A rosszul teljesítő rendszerekből általában hiányzik ez a két elem.” Nem véletlen, hogy alig három évvel a McKinsey jelentés publikálása után az OECD² *A tanárok kiválasztásának és toborzásának nemzetközi megközelítései* címmel rendelt meg tanulmányt (Hobson, Ashby, McIntyre és Malderez, 2010). Ez pedig elvezet bennünket a társadalmi és szakpolitikai háttér rövid áttekintésétől a tanul-

mány szűkebb témájához. A fent említett OECD-tanulmány kiválóan alkalmas arra, hogy segítségével a finn pedagógusképzés tárgyalása előtt áttekinthessük a pedagógusképzés kapcsán az : OECD-országokban alkalmazott kiválasztási mechanizmusok főbb típusait.³

Kiválasztás a pedagógusképzés kezdeti szakaszába való belépés előtt

Az OECD-országok pedagógusképzésben alkalmazott kiválasztási mechanizmusok első típusa, amikor a pedagógusképzés kezdeti szakaszába ('initial teacher education') való belépés előtt vizsgálják meg a jelöltek felkészültségét, alkalmasságát. A bejutás feltétele leggyakrabban egy meghatározott iskolai végzettség birtoklása vagy valamiféle felvételi vizsga, esetleg egy interjúval való részvétel, illetve ezek kombinációja. Kifejezetten vizsgáljellegű szelekciót láthatunk például Malajzia, Szingapúr vagy Kína esetében. Ezen országokban a jelentkezők egy nemzeti szinten szervezett vizsgán vesznek részt. Franciaország, Új-Zéland és Kanada esetében szintén tartanak felvételi vizsgákat, ugyanakkor itt nem nemzeti szinten szervezik meg azokat, hanem a tanárképző intézmények maguk döntenek a vizsgáztatás módjáról. E vizsgák a legtöbb esetben feleletválasztós tesztek, mivel ezek relatíve egyszerűen kivitelezhetőek nagyszámú vizsgázó esetén is. Izlandon a pedagógusképzés kezdeti szakaszába való belépés kizárólag a felső középfokú oktatásban nyújtott teljesítmény függvénye, míg Dániában az iskolarendszerben elért eredményeket egy interjúkomponens is kiegészíti.

Az európai országok egy részében, például Lengyelországban, Romániában és Portugáliában, a felvételi vizsga egy többféle eljárást – például megfelelő iskolai végzettség előírása, sikeres felvételi vizsga a felsőoktatásba, további sikeres vizsga a pedagógusképzésbe való felvételhez – ötvöző módon zajlik. A világ legjobban teljesítő oktatási rendszereinek tartott szingapúri és finn rendszer is többlépcsős megközelítést használ (Barber és Mourshed, 2007).

Kiválasztás a pedagógusképzés kezdeti szakasza alatt

A kiválasztási mechanizmusok második típusa, amikor egyes országok a felsőoktatásban zajló pedagógusképzés közben működtetnek valamilyen kiválasztást, és ez alapján dől el, hogy az adott hallgató folytathatja-e/befejezheti-e a képzést.

Ilyen megoldás működik Németországban, ahol a képzés két ciklusból áll (Terhart, 2000; Hobson és mtsai, 2010). Az első szakasz az egyetemhez kapcsolódik, általában 3–4 évig tart, és legalább két szakot fed le. A szaktárgyi tartalom mellett a képzési szakasz tartalmazza a pedagógiai és szakmódszertani tanulmányokat, valamint egy rövid iskolai gyakorlatot is magába foglal. A szakaszt államvizsga zárja, mely szakdolgozattól, szóbeli és írásbeli, továbbá – amennyiben lehetséges – gyakorlati vizsgából áll. A második fázis egy úgynevezett előkészítő szolgálat, amely hagyományosan 1,5–2 év hosszú és duális felépítésű. Egyrészt 'on-the-job training' formában zajlik a közoktatási intézményekben, másrészt speciális, nem egyetemi jellegű ('non university') tanárképző intézményekben. Ezeket szemináriumoknak hívják, és a tartományok oktatási minisztériumai felügyelete alatt működnek. Az első szakasz teljesítése nem jelenti automatikusan a második szakaszra való azonnali bejutást, mert ez – a szakasz jellegéből adódóan – férőhely függvénye is. Az előkészítő szolgálat teljesítése közben a hallgatók csökkentett tanári fizetést kapnak. A második szakasz is záróvizsgával ér véget, mely szakdolgozattól, szóbeli vizsgából és a konkrét tanítási tevékenység értékeléséből áll.

Angliában minden leendő tanárnak meg kell felelnie egy sor előre meghatározott standardnak, hogy megszerezze a Qualified Teacher Statust (QTS). E megfelelés ellenőrzé-

séhez olyan módszereket alkalmaznak, mint a tanítási gyakorlat megfigyelése, a tanári portfólió, illetve különféle szóbeli és írásbeli feladatok. Ujabbban a tanárjelölteknek sikerrel kell teljesíteniük egy nyelvi, számtani és IKT-területet lefedő online tesztet is. A pedagógusképzés kezdeti szakaszának sikeres lezárásához szükség van a QTS megszerzésére.

Kiválasztás a tanári jogosultság megadására kapcsán⁴

A kiválasztási mechanizmusok harmadik típusa a jogosultság megadásának folyamata ('license'). Azon országokban, ahol a licencing bevezetésre került a tanári jogosultság elválik az oklevélszerzéstől, vagyis pusztán az, hogy valaki tanári oklevelet szerzett az csak a bevezető támogatási rendszerbe, vagy gyakornoki szakaszba való belépésre jogosít fel. A közoktatásban tanári munkakör betöltésére az jogosult, aki sikeresen teljesítette a bevezető támogatási rendszert és az azt lezáró értékelést. Több országban, mint például Írországon is a tanári jogosultság időszakosan megújítandó. A megújításhoz a pedagógus portfólióját tekinti át a pedagógusok szakmai felügyeletét és képviselőjét ellátó Tanár Tanács (Teaching Council).

A jogosultság megadásával kapcsolatos, teljesítményalapú értékelések legtöbbször tényleges osztálytermi környezetben zajló minősítő eljárások, és praktikus okokból gyakran a pedagógusképzés indukciós szakaszához kötődnek, mivel így a jogosultság odaítélését szolgáló értékelés formatív értékelési funkcióval is felruházható. Ehhez hasonló eljárás működik például Spanyolországban, Olaszországban és Németországban is. Az Amerikai Egyesült Államok egyes államaiban a tanároknak szintén vizsgát kell tenniük, hogy az ideiglenes tanítási jogosultság helyett teljes tanítási jogosultságot kapjanak.

Kiválasztás a tanári állásra való kinevezés kapcsán (versenyvizsga, concours)⁹

Egyes országok nemcsak a jogosultság odaítélésére használnak kompetitív teszteket, hanem arra is, hogy kontrollálják az állami foglalkoztatású pedagógusként alkalmazandó tanárjelöltek számát, minőségét azáltal, hogy a meglévő álláshelyekre a munkakereső szakképzett pedagógusokat versenyvizsga keretében választják ki. Ez a kiválasztási mechanizmusok negyedik típusa. Ilyen megoldás működik Görögországban, illetve Spanyolországban. Azon államok többségében is működtetnek valamiféle kiválasztási eljárást, ahol az iskolák nem maguk felelnek a pedagógus-munkatársak kiválasztásáért, hanem ez egy központi szerv feladatkörébe tartozik, mely központi versenyvizsgát szervez a megüresedő helyekre. Ennek legtöbbször részét képezi egy személyes interjú vagy a jelölt tanítási tevékenységének megfigyelése, esetleg a jelölt portfóliójának áttekintése, értékelése vagy valamiféle vizsga. Természetesen ezek kombinációja is előfordul.

A pedagógusképzés különböző pontjain alkalmazott kiválasztás főbb értékelési módszerei

Az említett OECD-tanulmány öt olyan jellemző értékelési eljárást emel ki, amelyek az egyes országok gyakorlatában a pedagógusképzés különböző szakaszaiban alkalmazott kiválasztási mechanizmusok kapcsán gyakran megjelennek. Bár ezekről eddig is esett szó, érdemes őket külön is összefoglalni.

Vizsgák: A vizsgált OECD-országokban a vizsgák két fő típusát alkalmazzák. Az egyik a feleletválasztós teszt. Ezek a legtöbb esetben standardizált tudásszintmérő tesz-

tek, amelyeket ma már gyakran online formában kérdeznek le, és legtöbbször nem a pedagógiai tudásra/értelmezésekre kérdeznek rá, inkább a tárgyi tudást vizsgálják. Ezt a módszert előszeretettel alkalmazzák az Amerikai Egyesült Államok több államában⁵, illetve Angliában. Az angolok például – mint korábban láttuk – a leendő tanárok nyelvi, számolási és IKT-használati képességeit vizsgálják vele. A másik fő típus a szóbeli vizsga és a nyílt végű szövegalkotás. Ezekkel legtöbbször szintén a tárgyi tudást vizsgálják, de lehetőséget adnak a tanári munka gyakorlatához kapcsolódó kérdések vizsgálatára is.

Az osztálytermi/ iskolai gyakorlat megfigyelése: E módszert a pedagógusképzés kezdeti és indukciós szakaszában egyaránt alkalmazzák. A kezdeti szakaszban a tanítási tevékenység osztálytermi megfigyelése lehet feltétele a képzés folytatásának vagy lezárásának. Az indukciós szakaszban fejlesztő/támogató funkciót tölthet be, ugyanakkor a tanári jogosultságok megadásához kapcsolódó értékelésre is használják, továbbá később a konkrét tanári állás odaítélésekor is alkalmazzák.

Interjúk: Az interjút sok országban – például Angliában, Dániában és Finnországban – alkalmazzák a pedagógusképzés kezdeti szakaszába való belépésnél, illetve egyes országokban a kezdeti képzést lezáró vizsgának is részét képezi. A leggyakrabban mégis a munkaadók használják e módszert, amikor a tanári állások odaítéléséről döntenek.

Portfóliók: A tanári portfólió a pedagógus/leendő pedagógus fejlődésének és tanári tevékenységének jól szervezett dokumentációja. Tartalmazhat például videofelvételeket a tanárjelölt által tartott órákról, az ezekkel kapcsolatos értékeléseket, iskolán kívül tevékenységekben való részvételt igazoló dokumentumokat, illetve személyes reflexiókat is. Portfóliót leggyakrabban a pedagógusképzés kezdeti szakaszában alkalmaznak, hogy nyomon kövessék a leendő pedagógus tanulási folyamatát, illetve hogy önreflexióra tanítsák őket. Egyes országokban – például az Amerikai Egyesült Államokban – a portfóliót a tanári állások odaítélésekor is felhasználják.

Feladatok ('assignments'): A jelölt által elvégzendő feladatok széles skáláját használják az OECD-országokban, hogy a tanárjelöltek tudását, értelmezéseit és képességeit értékeljék. Feladat lehet egy esszé megírása, egy előadás megtartása, reflektív napló vezetése vagy egy akció kutatásban való részvétel. Ez a megoldás leginkább a pedagógusképzés kezdeti szakaszára jellemző.

A következő összefoglaló táblázatok (2. táblázat és 3. táblázat) országonként tekintik át a különböző módszerek alkalmazási területeit a tanárrá válás folyamatában.

2. táblázat. Kiválasztási mechanizmusok néhány OECD-országban

A kiválasztás módja	A kiválasztás ideje			
	A pedagógusképzés kezdeti szakaszába való belépés előtt	A pedagógusképzés kezdeti szakasza alatt	A tanári jogosultságok megadása kapcsán	A tanári állásra való kinevezés kapcsán
Írásbeli vagy szóbeli vizsga	Malajzia, Kína, Franciaország, Új-Zéland, Kanada,	Anglia	Spanyolország, Olaszország, Németország, USA egyes államai	Görögország, Spanyolország
Interjú	Dánia	–		
Kevert	Szingapúr, Lengyelország, Románia, Magyarország, Finnország	Németország		
Kizárólag az iskola rendszerben elért eredmények	Izland	–	–	–

Forrás: Hobson, Ashby, McIntyre és Malderez, 2010

3. táblázat. A pedagógusképzés kezdeti szakaszába való belépéskor alkalmazott kiválasztási eljárások az egyes európai országokban

<i>Ország</i>	<i>kiválasztási eljárás</i>
Anglia	Képességvizsgálat teszttel
Ausztria	Alapvetően az érettségi vizsga dönt, de művészeti és sport területen van alkalmassági vizsga
Belgium	Nincs speciális kiválasztás
Bulgária	Érettségi vagy bizonyos esetekben felvételi vizsga
Ciprus	Nincs speciális kiválasztás
Csehország	Sikeres érettségi, felteli vizsga, bizonyos esetekben alkalmassági vizsga
Dánia	Nincs speciális kiválasztás
Észtország	Van alkalmassági vizsga, de a megvalósítás módja nem egységesített
Finnország	Írásbeli vizsga, szóbeli alkalmassági vizsga
Franciaország	Kompetitív vizsga
Németország	Nincs speciális kiválasztás
Görögország	Nincs speciális kiválasztás
Izland	Túljelentkezés esetén az intézmények saját hatáskörben végzik a szelekciót
Írország	Az iskolai eredmények alapján születik döntés
Olaszország	Felvételi vizsga
Lengyelország	Az előzetes tanulmányi eredmények alapján döntenek
Lettország	A felső középfokot lezáró vizsga eredményi és esetenként felvételi vizsga alapján döntenek
Liechtenstein	Alapvetően az érettségi alapján döntenek, de az intézményeknek jogában áll további felvételi követelményeket meghatározni
Litvánia	A felső középfokot lezáró vizsga eredményi mellett egy motivációs vizsga alapján döntenek a felvételtől
Luxembourg	A felső középfokot lezáró vizsga eredményi és központi felvételi vizsga alapján döntenek
Málta	Az érettségi eredmények és egy interjú alapján döntenek
Hollandia	Az előzetes tanulmányok alapján döntenek
Norvégia	Az előzetes tanulmányok alapján döntenek
Szlovákia	Felvételi vizsga. Az intézmények önállósága viszont nagy
Spanyolország	Felvételi vizsga
Svédország	Büntetlen előélet vizsgálata (főleg erőszak és szexuális bűncselekmények területén)
Svájc	Az előzetes tanulmányok döntenek, de az egyes képzőhelyek speciális követelményeket is megszabhatnak
Törökország	Felvételi vizsga
Skócia	Az előzetes tanulmányok alapján döntenek
Wales	Az intézmények döntenek standardok alapján

Forrás: Eurypedia, 2013. 08. 15-i megtekintés

A finn pedagógusképzés

Jogosan merülhet fel a kérdés, hogy miért Finnország pedagógusképzését, illetve a pedagógusképzésben alkalmazott kiválasztási mechanizmusait vizsgáljuk részletesebben. Korábban láthattuk, hogy a társadalmi működés megváltozása, a tudásalapú társadalom létrejötte új kihívások elé állítja az oktatást, és egyre szorosabb kapcsolat alakul ki az oktatás és a munka világa között. Szóltunk róla, hogy meghatározó gazdasági csoport-

tosulások, cégek kezdtek el oktatási kérdéseket vizsgálni. Az OECD PISA-vizsgálatok például értelmezhetőek ilyen vizsgálati eszközként is. A PISA hordozza a gazdasági szereplők nézőpontját, hiszen életszerű feladatokon keresztül, általános, jól transzferálható képességeket mér, s így jelzi, milyen jól boldogulna a tanuló a munka világában. A PISA-mérések eredményeit látva sok olyan ország csalódott saját teljesítményét illetően, aki korábban az eltérő szemléletű IEA-vizsgálatokon jó eredményeket ért el. Finnország azonban kiemelkedő teljesítményt nyújtott a PISA-méréseken, és ezen ők maguk is legalább annyira meglepődtek, mint a többi részt vevő ország. Úgy tűnik, a finn oktatási rendszer sikerrel kezeli a tudásalapú társadalom kihívásait, s így működésének tanulmányozása tanulságos konklúziókhöz vezethet.

A finn oktatási rendszer felépítése

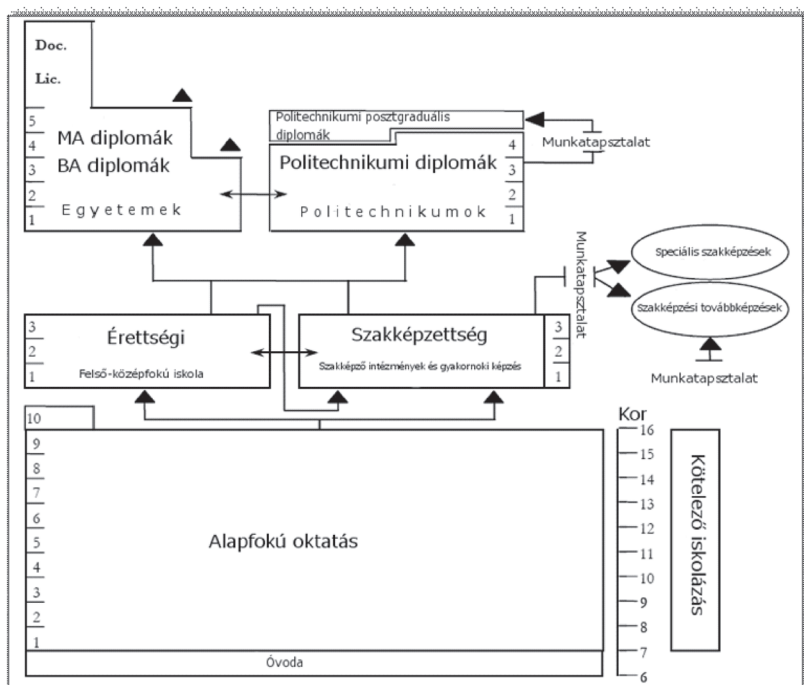
Mielőtt részletesebben foglalkozunk a finn pedagógusképzés sajátosságaival, érdemes egy rövid pillantást vetnünk magára az oktatási rendszerre is (lásd 1. ábra).

Finnországban az óvodai nevelés nem kötelező, de az 5–6 éves gyermekek számára választható. Az alapfokú oktatás (komprehenzív iskolázás) kilenc éven át tart, ám lehetőség van egy további kiegészítő év elvégzésére is. Az alapfokú oktatás a felső középfokú oktatás bármely típusába való belépésre feljogosít. Az általános felső középfokú oktatás a nemzeti érettségi vizsgák megszerzésével zárul. Ha valaki az alapfokú oktatás elvégzése után szakképzettséget akar szerezni, akkor erre lehetősége van gyakornoki képzés formájában vagy szakképző intézményben zajló, kompetencia alapú képzés formájában is. A finn felsőoktatási rendszerben két intézménytípus működik: az egyetem és a politechnikum. Profiljuk lényegesen különbözik: az egyetemek elsősorban kutatással foglalkoznak, és a kutatói szemléletnek nagy szerep jut az egyetemi oktatásban is; a politechnikumok fő feladata viszont az, hogy felkészült gyakorlati szakembereket képezzenek a munka világa számára. A politechnikumokban is folyik kutatási-fejlesztési tevékenység, azonban ez elsősorban a szakmákra való felkészítéssel kapcsolatos kutatásokat jelent. A pedagógusképzés az egyetemeken zajlik. Ez alól kivétel a szakmai pedagógusképzés, amiért öt politechnikum felel (OECD, 2003).

A finn pedagógusképzés általános jellemzői

Finnországban a pedagógusképzés és a -szakma ma igen népszerű és megbecsült a fiatalok körében (Kálmán, 2011). E pozitív viszonyulás már akkor is megfigyelhető volt, amikor még a pedagógusképzést nem rendelték hozzá az egyetemekhez⁶, tehát a képzés és a szakma státusa stabilnak nevezhető. Ezt támasztja alá, hogy az érdeklődés igen nagy: a jelentkezők csupán 15 százaléka kerül be, tehát a felvételizőknek komoly versennyel kell számolniuk.

A finn pedagógusképzés orientációja évtizedek óta tudásalapú.⁷ E megközelítés kulcsfontosságúnak tartja, hogy a pedagógusok tudományos műveltségét fejlessze, felkészítse őket az adott problémának leginkább megfelelő kutatási módszerek alkalmazására, továbbá a meglévő kutatási eredmények mély és kritikus értelmezésére. A fő cél, hogy a pedagógus tudományos igényességgel, tulajdonképpen akciókutatás-jelleggel közelítse majd meg azokat a pedagógiai problémákat, helyzeteket és kihívásokat, amelyekkel mindennapi munkája során találkozik. Ennek megfelelően a finn pedagógusképzési programok sikeres elvégzéséhez mind a kvalitatív, mind a kvantitatív kutatásmetodológia tanulmányozására szükség van (Kansanen, 2003; Niemi és Jaku-Sihvonen, 2011).



1. ábra. A finn oktatási rendszer (forrás: OECD, 2003)

A finn pedagógusképzés curriculumja spirális felépítésű, így az alapvető fontossággal bíró kurzusok újra és újra visszatérnek a pedagógusképzési programokban. A kutatásmódszertan például a képzés minden szakaszában megjelenik, összekapcsolódva az aktuális tanulmányokkal. Ez nagyon tudatos, átgondolt és jól tervezett programokat feltételez. A képzés zárásaként a leendő tanárok – a kutatásalapú pedagógusképzés szemléletmódjának megfelelően – kutatásra épülő szakdolgozatot írnak. A tanítóképzésben részt vevő hallgatók kutatási témája legtöbbször általános pedagógiai fókuszú, míg a szaktanárok esetében a vizsgálatok az adott major szaktárgyhoz kapcsolódnak.

A képzés másik kulcsjelleme, hogy finnek a képzés során végig nagy hangsúlyt fektetnek az elmélet és a gyakorlat kellően szoros összekapcsolására. A fő cél, hogy a pedagógus képes legyen elméleti tudására támaszkodva megoldani a mindennapi tanítási problémákat. A finnek ezért olyan korán kezdik a gyakorlati képzést, amennyire csak lehet. A pedagógusképzés minden szakaszában sor kerül valamilyen gyakorlati elemre, így a spirális felépítés itt is érvényesül. A leendő pedagógusok kezdetben több tanulói korcsoportot figyelnek meg, és elemzik a különböző osztálytermi helyzeteket. Később a gyakorlati képzés kapcsán a saját órák megtartása mellett olyan további elemek is megjelennek, mint a szülőkkal és a kollégákkal való munka, kooperáció. A gyakorlati képzési peridusokhoz mindig részletes elméleti tanulmányok kapcsolódnak (Kansanen, 2003).

Kiválasztási mechanizmusok a finn pedagógusképzésben

Finnországban a folyamatos és sokszoros túljelentkezés miatt, kénytelenek erős szűrőt alkalmazni a leendő tanárok felvételekor (Kálmán, 2011). E szelekció egy többlépcsős, komplex felvételi vagy alkalmassági – a vonatkozó irodalomban mindkét elnevezés megtalálható – vizsga.

A vizsga már a bolognai reform előtt is eltérően zajlott a tanítóképzésre és a szakpedagógusképzésre felvételizők esetében. Az osztálytanítók kiválasztásának két fázisa volt. Az első körben az érettségi jegyek és az iskolai osztályzatok alapján megszürték a jelentkezőket. E fázisban pluszpontot jelentett, ha valakinek volt már tapasztalata gyerekekkel végzett munkában. A második körben a továbbjutott jelentkezők egy háromlemezű, komplex vizsgán vettek részt. A megmérettetés első része írásbeli vizsga volt, meghatározott szakirodalmak alapján. A második egy olyan gyakorlati feladat volt, ahol a társas interakciókkal és kommunikációval kapcsolatos képességeket vizsgálták, majd az eljárás egy interjúval zárult, ahol elsősorban arról beszélgettek, hogy mi motiválta a hallgatót a tanári szakra való jelentkezésében. A szakpedagógusképzésre jelentkezők vizsgája nagyjából megfelelt ennek, leszámítva, hogy az irodalom nem említ tankönyvek (szakirodalom) alapján történő írásbeli vizsgázást, csak egy adott pedagógiai szituációban való részvételt és interjút (Kansanen, 2003). Ennek valószínűleg az lehetett az oka, hogy a szakpedagógusképzésre jelentkezők két év egyetemi tanulmány után döntöttek arról, hogy tanárok akarnak-e lenni, így a tankönyvek anyagára épülő vizsgázási képességüket, igaz más területen, de már többször bizonyíthatták.

A 2005-ös Bologna-átállást követő évben az alkalmassági vizsga menete némileg megváltozott (Niemi és Jaku-Sihvonen, 2011). Fontos megjegyezni, hogy a változás elsősorban az osztálytanítók, illetve az óvodai nevelők⁸ kiválasztását érintette. Az új rendszer a VAKAVA-projekt⁹ keretében került kidolgozásra. A VAKAVA – angol nevén The National Selection Cooperation Network in the Field of Education – egy 2006-ban létrejött hálózat, ami az oktatás területéhez kapcsolódó képzések kiválasztási mechanizmusainak nemzeti szintű koordinálásával foglalkozik, és amelynek jelenleg hét finn egyetem a tagja. A projekt célja, hogy egyszerűbbé és felhasználóbaráttá tegye a szűrést. Az első VAKAVA-típusú vizsgára már 2006-ban, tehát a hálózat létrejöttének évében sor került.

A projekt keretében kidolgozott vizsga a korábbi megoldáshoz hasonlóan két fázisból áll. Az elsőben egy közös nemzeti egyetemi vizsgára ('common national academic examination') kerül sor, amely a pedagógusképzésben szükséges tanulási képességeket méri. Ez a nemzeti szintű megmérettetés azonban csak az osztálytanítóokra és az óvodai nevelőkre vonatkozik. A nemzeti egyetemi vizsga minden tanító- és óvóképzésre felvételiző számára ugyanaz, és az ország bármely tanárképző intézményében letehető, függetlenül attól, valaki hol kívánja megkezdeni tanulmányait. Sikeres vizsga esetén a jelentkező meghatározhatja, melyik intézményt preferálna a második fázis kapcsán. A második szakaszban a jelölt egy alkalmassági vizsgán ('aptitude test') vesz részt az általa első helyen megjelölt intézményben. Az alkalmassági vizsga kialakításában az intézmények nagy önállósággal rendelkeznek, így ennek megvalósítása egyetemenként eltérő. E megmérettetések akár az egyes intézményekben is évről évre változhatnak, és megjelenhet bennük a képzőhely sajátos profilja is. Gyakori elem az interjú, a csoportos feladat, illetve előfordul írásbeli teszt is.

Megkeresésünkre a finn Eurydice Iroda¹⁰ néhány finn egyetem esetében tájékoztatást adott arról, hogy ezek az intézmények hogyan járnak el a tanító- és óvóképzésben alkalmazott szelekció második szakaszában. A University of Helsinki által alkalmazott alkalmassági vizsga egy interjú, amely egy helyben kézhez kapott írott anyagon alapul. Ezt a dokumentumot a jelölt húsz percig tanulmányozhatja, majd megkezdődik az irányított

beszélgetés. Az interjúk során a pályázó olyan jellemzőire kíváncsiak, mint a szakmai alkalmasság, a motiváció, az interakciós képesség, valamint a kézhez kapott szöveggel kapcsolatos jól megalapozott vélemény kifejtésére való képesség. Az egyetemeken általában nem közölnek bővebb információkat az általuk alkalmazott tesztekéről, de Hertta Rosten, a finn Eurydice Iroda munkatársa informális forrásokból úgy tudja, hogy az írott anyagok oktatási témájú cikkek.

A University of Jyväskylä esetében az alkalmassági vizsga két részből áll. Az első elem két írásbeli kérdőív, míg a második egy előzetesen kiadott feladattal kapcsolatos interjú. A University of Turku esetében a vizsga szintén kételemű. Egy matematikai-természettudományos gondolkodást vizsgáló teszttel kezdődik, amit egy csoportos feladat követ. A University of Oulu esetében egy papíron előzetesen kézhez kapott feladattal kapcsolatos interjúval indítanak, majd a jelentkező pedagógiai szempontból releváns tudását és készségeit

vizsgálják. A University of Tampere háromelemű alkalmassági vizsgát működtet. Az első rész egy csoportos feladat. Ezután kerül sor egy vizuális gondolkodást és médiaműveltséget mérő tesztre, ami az intézmény speciális profiljával áll kapcsolatban. Az alkalmassági vizsga itt egy interjúval zárul.

Mint korábban jeleztük, az előbbieken vázolt, két szakaszból álló alkalmassági vizsga csak az osztálytanítók és az óvodai nevelők képzésére érvényes. A szaktanároknál továbbra is eltérő az eljárás. Ők először a tanítani kívánt tárgyat tanulják majorként, és a képzés előrehaladtával e mellett minorként végzik el a pedagógiai tanulmányokat. Esetükben közös, nemzeti szinten szervezett vizsga megtartására nem kerül sor. A pedagógiai minorra jelentkező hallgatók közül a pedagógusképzési tanszékek szelektálnak saját hatáskörben. Ez lényegében olyan, mintha a szaktanárok a tanító- és óvóképzésbe jelentkezők vizsgájának csak a második fázisán mennének keresztül akkor, amikor a pedagógiai tanulmányokra jelentkeznek.

Finnország tehát a bolognai reform előtt és után is a többlépcsős, komplex kiválasztási

mechanizmusok mellett tette le a voksát. Egy nemzeti szintű komponens kidolgozása mellett döntöttek, ugyanakkor a tanító- és óvóképzés kapcsán alkalmazott közös megoldás mellett az intézmények önállóságának megőrzését is fontosnak tartották.

Összegzés

A tudásalapú társadalmak létrejötte megváltoztatta, szorosabbá tette az oktatás és a gazdaság kapcsolatát. Ennek hatásai a tanulás-tanításról való gondolkodásunk mély átalakulásához vezetett, így nem meglepő, ha a pedagógusképzés és annak fejlesztése közvetlenebb környezetünkben, Európában is kulcskérdéssé vált.

Mint láttuk, sok európai – és Európán kívüli – OECD-ország működtet valamiféle kiválasztási mechanizmust pedagógusképzése kapcsán. Fontos tanulság, hogy a szűrés

nem minden esetben a pedagógusképzés kezdeti szakaszába való belépéskor történik. Sor kerülhet rá a kezdeti vagy az indukciós szakaszban, sőt, a munkahelyi felvétel kapcsán is. Több olyan kiemelkedő teljesítményű oktatási rendszerrel rendelkező OECD-ország van (például Finnország vagy Szingapúr), ahol a szelekció többemű és -lépcsős, valamint a vizsgált tényezők között sok helyen kulcselemként jelenik meg a konkrét tanítási tevékenység megfigyelése.

Finnország pedagógusképzése az ország oktatási rendszerének kiemelkedő teljesítményt nyújtó összetevője. Fontos sajátossága, hogy kutatási orientációjú, azaz arra törekszik, hogy a pedagógusok ne hétköznapi, hanem professzionális, akciókutatás-szerű megközelítéssel értelmezzék a pedagógiai helyzeteket és problémákat, amelyekkel munkájuk során találkozhatnak. A finn megoldás további jellemzője az elmélet és a gyakorlat szoros összekapcsolása, illetve a curriculum fontos tartalmainak spirális visszatérése. A bolognai reform kapcsán a finnek nem egyszerűen átstrukturálták a korábbi képzések tartalmait, hanem teljesen újragondolták, és ennek során több olyan elem súlyát is erősítették, amelyek a tudásalapú társadalomban való eredményes működést teszik lehetővé a pedagógusok számára. A finn pedagógusképzésben a kezdeti szakaszra való belépéskor komoly kiválasztási vizsgát működtetnek, amit elsősorban a folyamatos és sokszoros túljelentkezés indokol. Ugyanakkor próbálnak széles körű képet kapni a jelentkezőkről, ezért többszintű és többemű vizsgában gondolkodnak. Az európai mintának megfelelően Finnországban is igyekeznek hangsúlyt fektetni a folyamatos, a tanári pálya teljes kontinuumán átívelő szakmai támogatásra, de ezen a területen még további, nemzeti szinten koordinált fejlesztéseket tartanak szükségesnek.

Jegyzetek

¹ A gazdaság és az oktatás világának a tudásalapú társadalomban érzékelhető erős összefonódását mutatja az is, hogy világ egy vezető gazdasági tanácsadó cége, a McKinsey&Company az oktatási rendszerek eredményességének kérdésével foglalkozik. Természetesen a gazdaság világának szemléletmódja szükségszerűen meghatározza azt a szemüveget is, amin keresztül a cég az oktatást szemléli.

² Egy másik gazdasági szervezet, ami ma már az oktatáskutatás megkerülhetetlen kulcsszereplőjévé vált.

³ A szelekciós mechanizmusokat áttekintő részben található információk és következtetések többsége az említett OECD-tanulmányból származik. Ahol nem, ott ezt jelezzük.

⁴ Ezúton is köszönjük az értékes kiegészítéseket, amelyekkel Dr. Stéger Csilla, az Oktatási Hivatal Felsőoktatási Főosztályának vezetője e részek kapcsán segítette munkánkat.

⁵ Az Amerikai Egyesült Államokban nem került kidolgozásra nemzeti szintű ajánlás a pedagógusképzésekre jelentkezők szelekciójával kapcsolatban, ezért a megvalósítási módok államról államra változnak.

⁶ A teljes rendszer reformjára 1979-ben került sor. A tanári végzettség ugyanolyan rangúvá vált, mint

bármelyik szakterületi képzés az egyetemeken. Ettől kezdve minden osztálytanító (1–6. osztályban jogosult tanítani) MA diplomát szerez oktatási majorról, míg a szaktanárok a saját szakterületükön szereznek MA diplomát. Így a tanítói és a szakpedagógusképzés egyenrangú végzettséget ad, ami Finnország pedagógusképzésének sajátossága. 1995-től az óvodapedagógusok oktatása is egyetemi keretek között valósul meg, bár ők BA végzettséget szereznek. Finnország 20 egyeteméből ma 11 nyújt pedagógusképzést (OECD, 2003).

⁷ Ez a gondolkodásmód jól összecseng azzal, hogy a pedagógusképzést egyetemi feladattá tették, hiszen a finn egyetemek fontos sajátossága a kutatóorientált megközelítés.

⁸ A feldolgozott irodalomban nem található arra vonatkozó információ, hogy az óvodai nevelők esetében a VAKAVA-projektet megelőzően is tartottak-e alkalmassági vizsgát.

⁹ Bővebb információ a projekt honlapján: <http://www.helsinki.fi/vakava/english/index.htm>

¹⁰ Szíves tájékoztatásukat ezúton is köszönjük, ahogy a magyar Eurydice Iroda munkatárai, Olasz Krisztina és Kun-Hatony Sarolta információgyűjtését is.

Irodalomjegyzék

- Barber, M. és Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszeri teljesítményének hátterében?* McKinsey&Company.
- Delmar le Deist, F. és Winterton, J. (2005): What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8. 1. sz. 27–46.
- Európai Bizottság (2001): *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása*. Bizottsági Közlemény. Brüsszel.
- Falus Iván (2011): A pedagógus pályára bocsátás feltételeire, a sztenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J. és Malderez, A. (2010): International Approaches to Teacher Selection and Recruitment. *OECD Education Working Papers*, 47. sz. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpnhh6qmx-en>
- Kansanen, P. (2003): Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. In: Moon, B., Vlasceanu, L. és Barrows, L. C. (szerk.): *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. UNESCO, Bucharest. 85–108.
- Kálmán Orsolya (2011): A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Niemi, H. és Jakku-Sihvonen, R. (2006): In the front of the Bologna process: Thirty years of research-based teacher education in Finland. In: Zgaga, P., Skubic, D. és Ivanuš-Grmek, M. (szerk.): *Posodobitev pedagoških študijskih programov mednarodnem kontekstu: Modernization of study programmes in teachers' education in an international context*. Ljubljana. 50–69.
- Niemi, H. és Jakku-Sihvonen, R. (2011): Teacher Education in Finland. In: Valencic Zuljan, M. és Vogrinc, J. (szerk.): *European Dimension of Teacher Education – Similarities and Differences*. Ljubljana.
- OECD (2003): *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Country Background Report for Finland. OECD.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. és Arnal, E. (2008): *Tertiary Education for the Knowledge Society*. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report, Volume 1 of 3. OECD.
- Terhart, E. (2000): *Conflicting Concepts of Modernization in Teacher Education, Teacher Education Policies in Germany*. Keynote at the Conference on Teacher Education Policies in the European Union and the Quality of Lifelong Learning, Loulé (Algarve), Portugal, 22 and 23 May 2000.
- Z. Karvalics László (2007): Információs társadalom – Mi az? Egy kifejezés jelentése, története és fogalomkörnyezete. In: Pintér Róbert (szerk.): *Az információs társadalom*. Gondolat Kiadó – Új Mandátum Kiadó, Budapest. 29–47.

A tanulmány az OFI által készített Tanári alkalmassági vizsgálat című kutatás keretében készült.

Kutatásvezető: Kállai Gabriella, közreműködő kutatók: Derényi András, Ercei Kálmán, Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán, Imre Anna, Kocsis Mihály, Kurucz Orsolya, Nikitscher Péter, Pálvölgyi Krisztián, Sági Matild, Széll Krisztián, Szabó Zoltán, Szemerszki Marianna

Jelentkezők, felvettek, alkalmassági vizsgák a számok tükrében

Rövid írásunk a pedagógusképzésre jelentkezők és felvettek adatait, továbbá a vizsgával kapcsolatos néhány ismérvet mutat be, egyrészt a Felvi.hu hivatalos és nyilvános statisztikáira, másrészt a vizsgálatunk során felkeresett, pedagógusképzést folytató intézmények által szolgáltatott adatokra alapozva.¹ Az írás célja, hogy összegző megállapítások nélkül ismertesse a száraz adatokat, mintegy kontextuális adalékként: először a jelentkezők és felvettek kapcsán közlünk különböző szempontok szerinti eloszlásokat, ezt követően pedig röviden kitérünk az alkalmassági vizsga tapasztalatainak intézményi szinten számszerűsíthető bemutatására.

Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők főbb adatai

Az osztatlan tanárképzésre a 2013. évi normál eljárásban 17 intézmény 39 karára² 1 331 fő jelentkezett első helyen (miután azonban egy személy több szakra is jelentkezhetett, illetve az első helyen nem tanárszakot választók a többedik helyen megjelölhettek tanárszakot, összesen 4 732 jelentkezést regisztráltak).

A jelentkezések közel 95 százaléka nappali tagozatra irányult, 83 százaléka pedig államilag támogatott helyre. A tagozatot tekintve az összes jelentkezés és az első helyre jelentkezők megoszlása megegyezik, a finanszírozási formát tekintve az első helyre jelentkezők körében 15 százalékkal nagyobb (1. táblázat) az államilag támogatott helyekre jelentkezők aránya. (A nappali tagozatos, államilag támogatott helyre jelentkezők az összes osztatlan tanárképzős szakra jelentkezők mintegy 80 százalékát teszik ki, és 15 százalék a nappali tagozaton költségtérítéses helyre jelentkezők aránya. Az első helyre jelentkezők körében az előbbi arányok 94 százalék, illetve 4 százalék.)

1. táblázat. Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők megoszlása tagozat, finanszírozás, az összes jelentkező és az első helyen jelölők szerint (%)

Tagozat	Összes jelentkezés	Első helyre jelentkezők
Nappali	95,4	95,3
Levelező és esti	4,6	4,7
Összesen	100	100
Finanszírozási forma	Összes jelentkezés	Első helyre jelentkezők
Államilag támogatott helyek	83,1	98,4
Költségtérítéses helyek	16,9	1,6
Összesen	100	100

Forrás: Felvi.hu

A szakokat/szakpárokat tekintve a jelentkezők 38 százaléka bölcsésztudományi, 21 százaléka TTK–BTK vegyes, 19 százaléka pedig természettudományira jelentkezett. A művészet/sport szakpárokat a jelentkezők 12 százaléka, a BTK–művészet/sport, illetve a TTK–művészet/sport szakpár egyenként 4–4 százaléka, a szakmai tanárképzést 2 százalék jelölte meg. Ettől nem tér el nagymértékben az első helyre jelentkezők mintázata, kisebb, mintegy 4 százalékos eltérés a bölcsészettudományi, valamint a művészet/sport szakpárokra jelentkezők esetében figyelhető meg: a bölcsészettudományi szakpárokra jelentkezők aránya az első helyes jelentkezők körében 4 százalékkal kisebb, a művészet/sport szakpárokra jelentkezők aránya pedig 4 százalékkal nagyobb (lásd 2. táblázat). Az eltérés összefüggésben van azzal, hogy a művészeti és sport területre – az alacsonyabb keretszámok miatt – nehezebb bekerülni, tehát a második, többedik helyen azokat már kevesebben választják.³

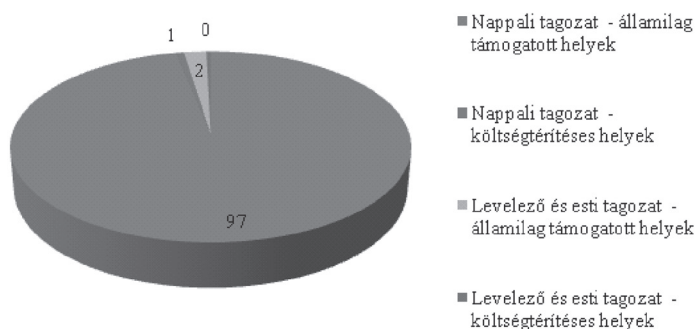
2. táblázat. Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők megoszlása szakpárok, az összes jelentkező és az első helyen megjelölők szerint (%)

Szakpárok	Összes jelentkezés	Első helyre jelentkezők
Bölcsészettudományi	38,3	33,6
TTK és BTK vegyes	21,0	20,8
Természettudományi	19,5	20,1
Művészet/sport	11,6	15,8
TTK és művészet/sport	4,1	4,4
BTK és művészet/sport	3,7	3,8
Szakmai tanár	1,8	1,6
Összesen	100	100

Forrás: Felvi.hu

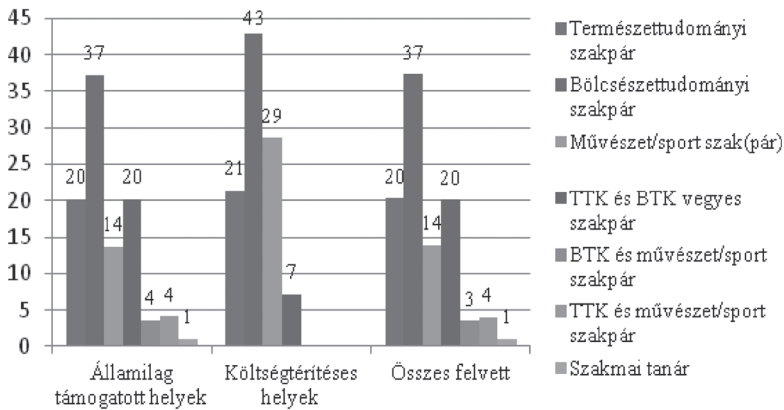
Az osztatlan tanárképzésre felvettek főbb adatai

A Felvi.hu 2013. augusztus 5-ei adatlekérése alapján az összes jelentkezőből 1 298 fő került felvételre, akik mintegy 97 százaléka államilag támogatott, nappali tagozatos képzésre jutott be.⁴



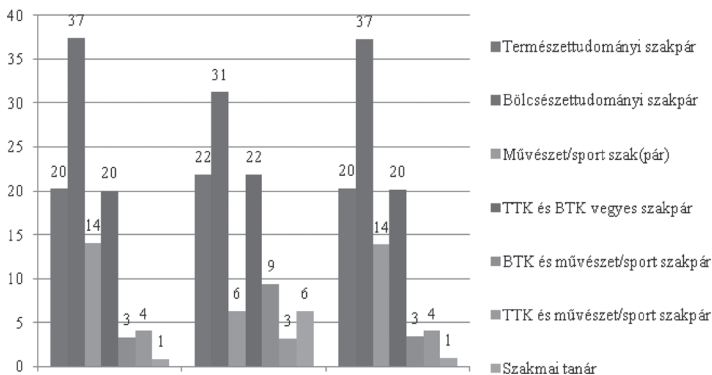
1. ábra. Az osztatlan tanárképzésre felvételt nyert jelentkezők tagozat és finanszírozási forma szerinti megoszlása (%) (forrás: Felvi.hu)

A felvettek szakpárok szerinti eloszlása nagyrészt követi a jelentkezőkéét. Tagozatok szerint figyelhetünk meg kisebb eltéréseket: a bölcsészettudományi, illetve művészet/sport szakpárokra felvettek aránya 7, illetve 8 százalékkal nagyobb a nappali tagozatosok körében, a levelező és esti tagozatra bejutottak esetében pedig a bölcsészettudományi–művészet/sport szakpárokra, valamint a szakmai tanárképzésre felvettek aránya a nagyobb 5, illetve 6 százalékkal. (Az előbbi különbségeken túlmenően tagozatok szerint viszonylag kisebb, 1–2 százalékos differenciák figyelhetők meg.)



2. ábra. Az osztatlan tanárképzésre felvettek szakpárok és tagozat szerinti eloszlása (%) (forrás: Felvi.hu)

Mivel az államilag támogatott helyekre bejutók az összes felvett 97 százalékát adják, ezzel együtt, a százalékos eloszlásokat tekintve a költségtérítéssel ellátott helyekre bekerülők körében 15 százalékkal nagyobb a művészet/sport szakpárokra felvettek aránya, és 6 százalékkal nagyobb a bölcsészettudományi szakpároké, miközben a TTK–BTK vegyes szakpárokra felvettek 13 százalékkal kisebbek. A költségtérítéssel ellátott BTK és művészet/sport, továbbá a TTK és művészet/sport szakpárokra, illetve a szakmai tanárképzésre mindössze néhány fő került be (a tagozat, finanszírozási forma és szakpárok szerinti jelentkezések, illetve felvettek számát, valamint eloszlását lásd a függelék 1. és 2. táblázatában).



3. ábra. Az osztatlan tanárképzésre felvettek szakpárok és finanszírozási forma szerinti eloszlása (%) (forrás: Felvi.hu)

Az alkalmassági vizsga tapasztalatai az intézményi adatok fényében

A vizsgálatunk során megkeresett intézményeket arra kértük fel, hogy egy adatlap kitöltésével információkat szolgáltatson az alkalmassági vizsgáról, egyrészt a lebonyolítás, másrészt a jelentkezők sikeressége kapcsán. Az így kapott adatok összesítése alapján a vizsgára behívtak 83 százaléka jelent meg (77,3 százalék minimum és 100 százalék maximum érték mellett). A felvételizők közel 100 százaléka (99,7 százaléka) szerepelt sikeresen (94 százalék minimum és 100 százalék maximum érték mellett), ami rendelkezésre álló adatok alapján készített becslésnek megfelelően mintegy 12–20 főt jelenthet.

Függelék

1. táblázat. Nappali tagozatos osztatlan tanárképzésre jelentkezők és felvettek megoszlása finanszírozási forma és szakpárok szerint (%)

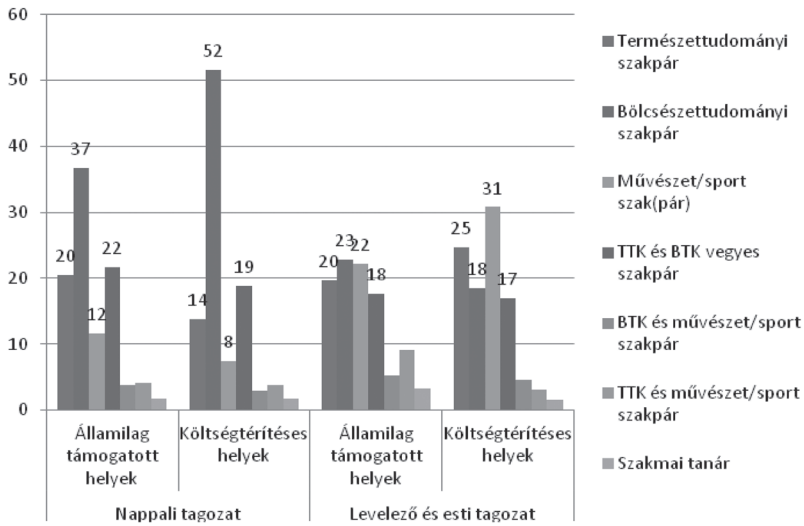
Szak/szakupár	Államilag támogatott			Költségtérítéses		
	Összes jelentkezés	Első helyre jelentkezők	Összes felvett	Összes jelentkezés	Első helyre jelentkezők	Összes felvett
Természettudományi	20,5	19,9	20,2	13,8	27,3	22,2
Bölcsészettudományi	36,7	34,3	37,3	51,6	36,4	55,6
Művészet/sport	11,6	15,4	14,0	7,5	18,2	22,2
TTK és BTK vegyes	21,6	21,1	20,2	18,8	9,1	0,0
BTK és művészet/sport	3,7	3,7	3,3	2,9	0,0	0,0
TTK és művészet/sport	4,0	4,1	4,1	3,7	9,1	0,0
Szakmai tanár	1,8	1,5	0,9	1,8	0,0	0,0
Összesen	100	100	100	100	100	100

Forrás: Felvi.hu

2. táblázat. Levelező és esti tagozatos tanárképzésre jelentkezők s felvettek finanszírozási forma és szakpárok szerint (%)

Szak/szakupár	Államilag támogatott			Költségtérítéses		
	Összes jelentkezés	Első helyre jelentkezők	Összes felvett	Összes jelentkezés	Első helyre jelentkezők	Összes felvett
Természettudományi	19,6	18,9	22,2	24,6	40,0	20,0
Bölcsészettudományi	22,9	20,8	33,3	18,5	10,0	20,0
Művészet/sport	22,2	22,6	0,0	30,8	20,0	40,0
TTK és BTK vegyes	17,6	15,1	22,2	16,9	30,0	20,0
BTK és művészet/sport	5,2	9,4	11,1	4,6	0,0	0,0
TTK és művészet/sport	9,2	9,4	3,7	3,1	0,0	0,0
Szakmai tanár	3,3	3,8	7,4	1,5	0,0	0,0
Összesen	100	100	100	100	100	100

Forrás: Felvi.hu



1. ábra. Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők szakpárok tagozat és finanszírozási forma szerinti eloszlása (%) (forrás: Felvi.hu)

Jegyzetek

¹ Az írás az Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet Kutatási, Elemzési és Értékelési Központja által a tanári alkalmassági vizsga első tapasztalatainak felmérése kapcsán végzett kutatás keretében készült.

² A Felvi.hu alapján a 19 intézmény közül két intézményben bár meghirdetésre került, mégsem indul osztatlan tanárképzési szak: a Dunaújvárosi Főiskolán mindössze egy, a Szent István Egyetemen pedig egyetlen jelentkezőt sem regisztráltak.

Kutatásunkban tehát az összes pedagógusképzési alkalmassági vizsgában érintett intézményt megkerestük.

³ A különböző szakpárokra történő jelentkezések tagozat és finanszírozási forma szerinti eloszlását ld. a függelék 1. ábráján.

⁴ A korábbi évek tapasztalatai alapján az adatok ezen lekérési időpontját követően előfordulhat kisebb mértékű módosulás.

A tanulmány az OFI által készített Tanári alkalmassági vizsgálat című kutatás keretében készült.

Kutatásvezető: Kállai Gabriella, közreműködő kutatók: Derényi András, Ercsei Kálmán, Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán, Imre Anna, Kocsis Mihály, Kurucz Orsolya, Nikitscher Péter, Pálvölgyi Krisztián, Sági Matild, Széll Krisztián, Szabó Zoltán, Szemerszki Marianna

Mit tapasztaltak a bizottságok a tanári alkalmassági vizsgán?

Vélemények, javaslatok egy online kérdőíves felmérés alapján

Jelen tanulmány az alkalmassági vizsgát megszervező és lebonyolító bizottsági tagok által kitöltött online kérdőívre adott válaszokat összesíti abban a reményben, hogy ezzel egyrészt hozzájárul a tapasztalatok megosztásához, értelmező feldolgozásához, másrészt az esetleg változtatásra szoruló stratégiai elképzelések, az alkalmazott módszerek, technikák, adminisztráció átalakításhoz, a hatékonyabb eljárás megtervezéséhez.

Az online kérdőívre válaszolók jellemzői

A tanárképző intézmények tanári alkalmassági vizsgáit szervező és lebonyolító bizottsági tagjait olyan rövid online kérdőív kitöltésére kértük fel 2013 júliusában, amely az alkalmassági vizsgával kapcsolatos tapasztalataikat és véleményüket próbálta feltárni.* Kérdőívünkre 13 pedagógusképzést is folytató felsőoktatási intézmény 123 felvételi alkalmassági bizottsági tagjától érkezett válasz. Az eltérő hallgatói létszám miatt a megkeresett bizottsági tagok száma, és a válaszadási hajlandóság is különböző volt. Ennek eredményeképpen a válaszolók csupán 16 százaléka dolgozik valamelyik hagyományos tanárképző főiskola utódintézményében, a többiek olyan nagy egyetemekhez kötődnek, ahol a tanárképzés korábban nem tartozott az intézmény fő profiljába. Az egyes intézményektől beérkezett válaszok számát a Függelék 1. táblázata tartalmazza.

Az interjúkból is tudjuk (lásd Imre Anna és Kállai Gabriella írását), hogy a pedagógusképző intézmények gondosan ügyeltek arra, hogy az alkalmassági vizsgát lebonyolító bizottságban az általuk meghatározott szakterületek képviselői legyenek jelen, s ezt az online kérdőívre válaszoló bizottsági tagok szakterület szerinti összetétele is jól tükrözi. Általában minden bizottságnak volt egy neveléstudományra specializálódott tagja. Abban viszont már jelentős különbségek mutatkoztak a tanárképző intézmények között, hogy a többi bizottsági tag között volt-e pszichológus, gyakorló tanár, szakmódszertant oktató, illetve szaktárgyi oktató. Ennek megfelelően a kérdőívet kitöltő bizottsági tagok több mint fele (58 százalék) felsőoktatási oktató, a többiek nagy többsége (40 százalék) gyakorlóiskolai vagy mentortanár (lásd Függelék 2. és 3. táblázat). A gyakorló pedagógusok egy része óraadóként a felsőoktatási intézményben is alkalmazásban van. Így a válaszoló bizottsági tagok háromnegyede (73 százalék) a felsőoktatási intézmény főállású oktatója, 6 százalékuk óraadó vagy részmunkaidős, míg ötödük (20 százalék) nincs

* A kérdőív kitöltésére e-mailben kértük fel a bizottsági tagokat. Az e-mail címeket a tanárképző intézmények bocsátották a rendelkezésünkre. A teljes kérdőív megtekinthető a <http://felmeres.ofi.hu/index.php?sid=92838&lang=hu> linken.

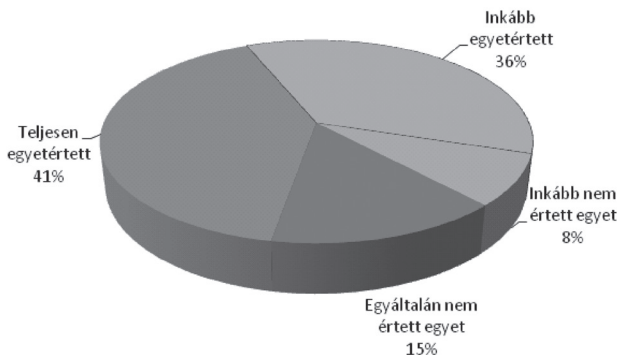
munkaviszonyban az alkalmassági vizsgát végző felsőoktatási intézménnyel (lásd Függelék 4. táblázat).

Az oktatói státusban levő bizottsági tagok oktatási tapasztalata széles spektrumon helyezkedik el, egyenletes megoszlást mutatva: van közöttük olyan, aki 1972 óta oktat, de olyan is, aki csak 2013 óta, s nincs olyan korcsoport, amely kiugróan nagy arányban lenne képviselve közöttük (lásd Függelék 5. táblázat). A bizottsági tagok harmadának (32 százalék) a neveléstudomány a(z egyik) szakterülete, 27 százalékuké a szakmódszertan, 24 százalékuk bölcész, 20 százalékuk természettudományi területen oktat, 14 százalékuk pszichológus, de a többi szakterületet is képviseli néhány bizottsági tag (lásd Függelék 6. táblázat). A bizottsági tagok 93 százalékának van pedagógus végzettsége (lásd Függelék 7. táblázat).

A válaszoló bizottsági tagok 58 százaléka nő, 42 százaléka férfi. A válaszolók 27 százaléka a felvételi alkalmassági bizottság elnöke, 73 százalékuk pedig tagja volt (lásd Függelék 8. és 9. táblázat).

Az első benyomások

A felvételi alkalmassági bizottság tagjainak többsége pozitívan fogadta azt a hírt, hogy 2013-ban az osztatlan tanárszakra jelentkező diákoknak pályalkalmassági vizsgát is kell tenniük: 41 százalékuk teljesen egyetértett ezzel a döntéssel, további 35 százalékuk első benyomása is inkább pozitív volt, 8 százalékuk esetében a mérleg negatív irányba billent, míg 15 százalékuk kezdetben egyáltalán nem értett egyet a döntéssel (1. ábra).



A feltett kérdés: Mi volt az Ön első benyomása, mikor megtudta, hogy az osztatlan tanárképzésre jelentkezőknek szóbeli pályalkalmassági vizsgát kell tenniük?

1. ábra. A válaszadók első benyomásai arról, hogy az osztatlan tanárképzésre jelentkezőknek szóbeli pályalkalmassági vizsgát kell tenniük (%)

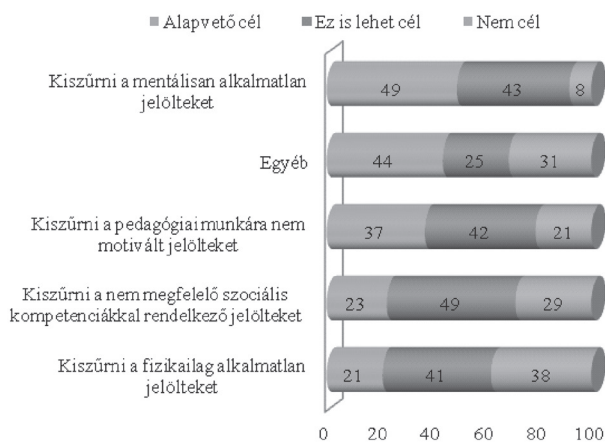
A célokról és a módszerekről alkotott vélemények

Az alkalmassági vizsga lehetséges céljai

A bizottsági tagok véleménye szerint a felvételi alkalmassági vizsga célja elsősorban a jelöltek mentális alkalmasságának eldöntése lehet: 49 százalékuk szerint a mentális alkalmatlanság kiszűrése a vizsga alapvető célja, további 43 százalékuk szerint ez is célja lehet.

A pályával kapcsolatos motivációt valamivel kevesebben (37 százalék) tartják alapvetőnek, illetve minden ötödik bizottsági tag szerint ez nem célja az alkalmassági vizsgának. A nem megfelelő szociális kompetenciával rendelkező jelöltek kiszűrését csak minden negyedik-ötödik (23 százalék) bizottsági tag tartja alapvetőnek, de további 49 százalékuk szerint ez is cél lehet. A fizikai alkalmasság vizsgálatát, szűrését a bizottsági tagok harmada (38 százalék) nem tartja az alkalmassági vizsga lehetséges céljának, és csupán 21 százalékuk szerint lehet ez alapvető cél (2. ábra). Az általunk felsorolt célokon kívül a bizottsági tagok kétharmada továbbiakat is említett, ezekről lásd Imre Anna és Kállai Gabriella írását.

E vélemények sem szakterület, sem intézménytípus szerint nem mutatnak statisztikailag szignifikáns különbségeket.



A feltett kérdés: Ön szerint milyen célja lehet egy alkalmassági vizsgának?

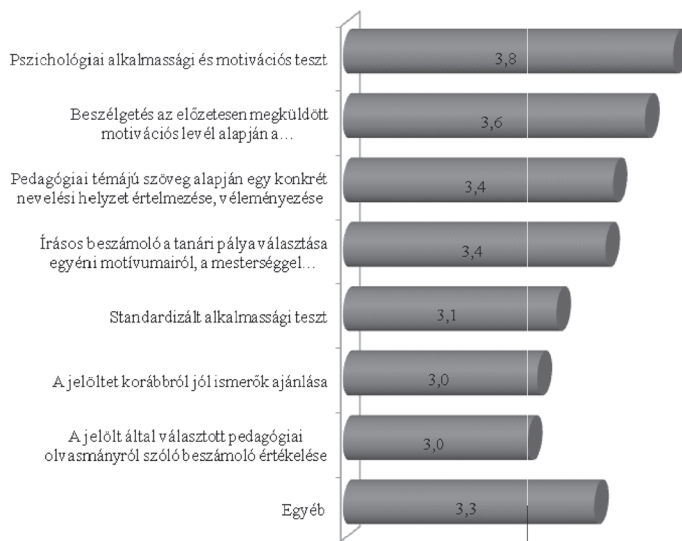
2. ábra. A bizottsági tagok véleményének megoszlása az alkalmassági vizsga céljairól (%)

Az alkalmassági vizsga lehetséges módszerei

A standardizált kérdőíves mérés során az alkalmassági vizsga lehetséges (optimális) módszerei feltárásához az interjúkból kigyűjtött intézményi javaslatokat használtuk fel. Ezen módszerek az iskolai osztályzatoknak megfelelő értékelését kértük a kérdőív kitöltőitől abból a szempontból, hogy véleményük szerint mennyire jelzik egy hallgatójelölt pályalkalmasságát.

Eredményeink szerint a bizottsági tagok elsősorban a pszichológiai és a motivációs tesztek tartják megfelelőnek a pályalkalmasság mérésére. Sorrendben ezt a jelentkező által előzetesen megküldött motivációs levél alapján folytatott beszélgetés követi a felvételiző pályaelképzeléseiről, karrierveiről, egyéni életútja fejlődési vonaláról, illetve arról, miért kíván tanár lenni. A módszerek értékelésének sorrendjében csak kicsit marad el ezektől egy konkrét nevelési helyzet értelmezése, véleményezése valamely pedagógiai témájú szöveg alapján; valamint a személyes hangvétél írásos beszámoló a tanári pálya választásának egyéni motívumairól, a mesterséggel kapcsolatos tapasztalatokról, elképzelésekről. Kevésbé tartják megbízható mérési eszköznek a standardizált pedagógiai tesztet, valamint a jelöltet korábbról jól ismerők (például volt tanárok) ajánlását; és legkevésbé a jelölt által szabadon választott pedagógiai jellegű olvasmányról szóló beszámoló minősítését tartják megbízható értékelési módszernek (3. ábra).

Ugyanakkor felhívjuk a figyelmet arra, hogy az egyes módszerek értékelése jelentős mértékben összefügg azzal, hogy a válaszoló melyik tanárképzést is folytató intézmény alkalmasságot vizsgáló bizottságában tevékenykedett. Egy-egy képzőhelyen viszonylag egységes az alkalmazandó módszerek megítélése, az intézmények között viszont jelentős eltérések mutatkoznak. A válaszoló bizottsági tagok között kiugróan magas számban képviseltette magát két nagy egyetem: az ELTE és a Debreceni Egyetem (ez nyilván összefügg azzal, hogy esetükben nagyon sok hallgató jelentkezett tanár szakra, így több bizottságban folyt a munka), ezért az egyes módszerek értékelésében e két nagy egyetem véleménye nagyobb súllyal szerepel, mint a kevesebb (1–5) válaszoló bizottsági tag által képviselt helyeké.



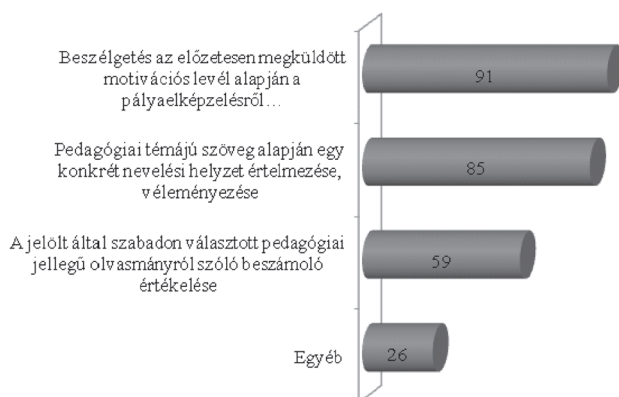
A feltett kérdés: Ön szerint az alábbi elemek mennyire alkalmasak arra, hogy mutassák egy hallgatójelölt alkalmasságát?

3. ábra. A bizottsági tagok értékelése az alkalmassági vizsgán alkalmazható módszerekről (ötfokú skála átlagértékei)

A szakmai megvalósítás

Az alkalmazott módszerek

A *Felsőoktatási felvételi tájékoztató* három módszert ajánlott az osztatlan tanárképzésre jelentkezők körében végzendő pályaalkalmassági vizsgálatához. Közülük általában azt alkalmazták a bizottságokban, amelyet maguk is jó mérési módszernek tartanak. A jelentkező által előzetesen megküldött motivációs levélen alapuló beszélgetés a felvételiző pályaelképzeléseiről, egyéni életút- és karrierterveiről, a tanári pálya választásának indokairól szinte minden válaszoló bizottsági tag (91 százalék) említette, mint alkalmazott módszert. Valamely pedagógiai témájú szöveg alapján egy konkrét nevelési helyzet értelmezését, véleményezését ugyancsak a bizottságok elsöprő többsége alkalmazta, erről a bizottsági tagok 85 százaléka számolt be. Adataink szerint kevéssé volt népszerű a pedagógiai jellegű olvasmányhoz kötődő beszámoló értékelése, ezt a bizottsági tagok 59 százaléka említette (4. ábra).



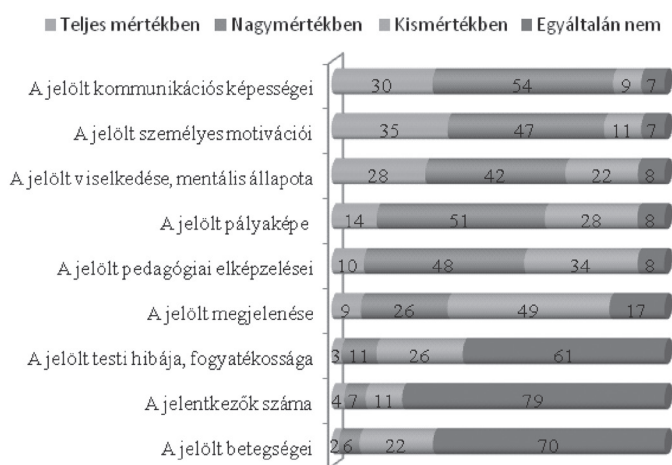
A feltett kérdés: Önök a vizsga során milyen elem(ek)et alkalmaztak a következők közül?

4. ábra. Az alkalmassági vizsgán az egyes módszerek alkalmazását említők megoszlása (%)

Miközben az alkalmassági vizsga szempontrendszerében viszonylag nagy az egyetértés a különböző intézményekben oktató, illetve különböző szakterületet képviselő bizottsági tagok között, ez korántsem mondható el a jelölt egészségügyi alkalmassági nyilatkozatával kapcsolatban. Összességében a válaszoló bizottsági tagok harmada teljes mértékben egyetért azzal, hogy a felvételi alkalmassági vizsga során a jelentkezőnek nyilatkoznia kell arról, hogy nincs olyan betegsége, amely akadályozná a felsőoktatási tanulmányainak folytatását, beleértve a közoktatási intézményben a tanulmányai során folytatandó egyéves szakmai gyakorlatát is; bő harmaduk is-is véleményt fogalmazott meg, szűk harmaduk viszont határozottan nem ért egyet ezzel (lásd 6. ábra).

A figyelembe vett tényezők

A válaszoló vizsgabizottsági tagok többsége legnagyobb súllyal a jelölt személyes motivációit és kommunikációs képességeit vette figyelembe. A kommunikációs képességeknek 84 százalékuk, a személyes motivációnak 81 százalékuk tulajdonított kiemelt jelentőséget, és csak 7 százalékuk véleménye volt ezzel ellentétes. Fontossági szempontból alig marad le ezektől a jelölt mentális állapota, viselkedése: a bizottsági tagok 70 százaléka véli jól használható tényezőnek, és csupán 5 százalékuk tagadja ezt. A jelöltek pályaképét a bizottsági tagok kétharmada (65 százalék) nagyon nagy súllyal vette figyelembe, s alig marad le ettől a felvételizők pedagógiai elképzelésének értelmezése (58 százalék szerint nagyon fontos). A pályára készülő betegek, fogyatékosok csak néhány speciális intézményben (például SOTE Sporttudományi Kar) játszottak jelentős szerepet. A többi összetevő esetében nincs lényeges (statisztikailag szignifikáns) összefüggés a válaszoló szakiránya és/vagy intézménye, illetve az e kérdéssel kapcsolatos vélekedése között (lásd 5. ábra).

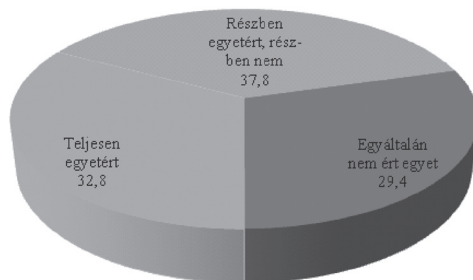


A feltett kérdés: Mekkora súllyal vette Ön figyelembe az alkalmassági vizsga során a következő szempontokat?

5. ábra. A bizottsági tagok által az alkalmassági vizsgán figyelembe vett tényezők mértéke (%)

A bizottsági tagok válasza szerint a tanár szakra jelentkezők száma is csak néhány esetben szerepelt fontos szempontként az alkalmasságuk megítélésénél. Ugyanakkor az interjúk szinte mindegyikében elhangzott, hogy az alacsony jelentkezési számok miatt (és más, szakmai okokból is) csak nagyon kirívó esetekben értékelték alkalmatlannak a jelölteket.

Miközben az alkalmassági vizsga szempontrendszerében viszonylag nagy az egyetértés a különböző intézményekben oktató, illetve különböző szakterületet képviselő bizottsági tagok között, ez korántsem mondható el a jelölt egészségügyi alkalmassági nyilatkozatával kapcsolatban. Összességében a válaszoló bizottsági tagok harmada teljes mértékben egyetért azzal, hogy a felvételi alkalmassági vizsga során a jelentkezőnek nyilatkoznia kell arról, hogy nincs olyan betegsége, amely akadályozná a felsőoktatási tanulmányainak folytatását, beleértve a közoktatási intézményben a tanulmányai során folytatandó egyéves szakmai gyakorlatát is; bő harmaduk is-is véleményt fogalmazott meg, szűk harmaduk viszont határozottan nem ért egyet ezzel (lásd 6. ábra).



A feltett kérdés: A felvételi tájékoztató szerint: „A jelentkezőnek nyilatkoznia kell arról, hogy nincs olyan betegsége, amely akadályozná a felsőoktatási tanulmányainak folytatását, beleértve a közoktatási intézményben a tanulmányai során folytatandó egyéves szakmai gyakorlatát is.”
Mi erről az Ön véleménye?

6. ábra. A bizottsági tagok véleménye az egészségügyi nyilatkozattal kapcsolatban (%)

Az egyet nem értők indoklásukban több tényezőre is hivatkoznak: a jelöltek személyiségi jogaira; az egyenlő bánásmód elvére; továbbá arra, hogy nem pontosan lehet megítélni, mely betegségek akadályozzák lényegesen a tanári pályára való felkészülést és a pálya gyakorlását; valamint arra is, hogy egy 18 éves fiatal még nem tudja pontosan felmérni ezen nyilatkozat súlyát.

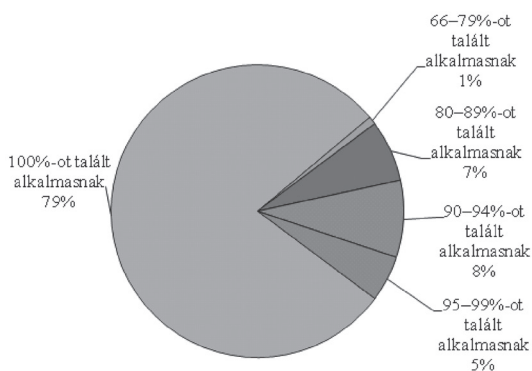
Online adatfelvételünkkel intézményenként és szakterületenként is szélsőségesen eltérő véleményeket regisztráltunk. Eredményeink szerint a készségi tárgyak oktatóinak többsége egyetért a nyilatkozat bekérésével, a pedagógusképzést fő szakterületként megjelölők, valamint a természettudományi tárgyak oktatóinak a vélekedése megoszlik e kérdésben, míg a bölcsész- és társadalomtudományi tárgyak oktatóinak többsége egyet nem értését jelzi (lásd Függelék 10. táblázat). Ugyanezen véleménykülönbségek intézményenként is jelentkeznek

A jelöltek értékelése

Átlagosan 17–18 jelentkező alkalmassági vizsgáján vett részt egy-egy bizottsági tag, de ebben jelentős egyéni és intézményi eltérések mutatkoznak: volt, aki csak egy jelölt meghallgatásáról számolt be, a másik végletet hatvan jelentkező vizsgáztatása képezte (lásd Függelék 11. táblázat).

Tíz válaszoló bizottsági tagból nyolcan (79 százalék) minden jelöltet alkalmasnak találtak. A bizottsági tagok 15 százaléka a jelöltek 90–99 százalékát találta alkalmasnak, 7 százalékuuk 80–89 százalékos alkalmassági rátáról számolt be, és csak egy fő volt, akinél az alkalmasok aránya ennél is alacsonyabb volt (67 százalék) (lásd 7. ábra).

Az alkalmasnak ítélt jelöltek arányában sem intézmény, sem a bizottsági tag szakterülete szerint nem mutatkozott lényeges (statisztikailag szignifikáns) különbség.



A feltett kérdések: Hány jelöltet hallgatott meg? Hány jelöltet tartott alkalmasnak?

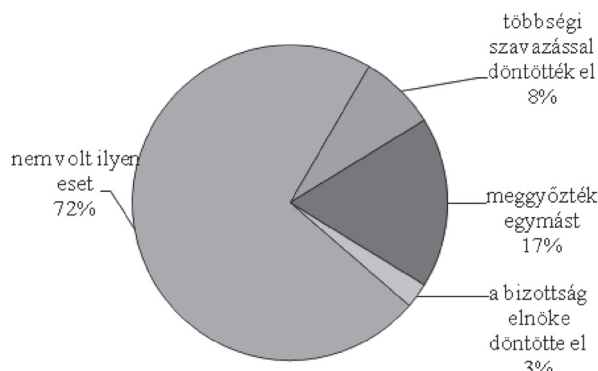
7. ábra. A bizottsági tagok által meghallgatott jelöltekből az általuk alkalmasnak találtak aránya (%)

A bizottsági tagok véleménye a jelöltek alkalmasságáról az esetek többségében (83 százalék) megegyezett a végleges bizottsági döntéssel. Eltérő vélemény esetén jellemzően a jelöltek javára ítélték, csupán egyetlen bizottsági tag számolt be arról, hogy egy esetben ő alkalmasnak vélte a jelentkezőt, mégis elutasították (1. táblázat).

1. táblázat. A bizottsági tag egyéni véleménye és a bizottság döntése közötti különbség

<i>Az eltérés iránya és mértéke</i>	<i>Eltérést említő bizottsági tagok száma (fő)</i>	<i>Eltérés (%)</i>
-4: a bizottsági tag 4-gyel kevesebb jelöltet tartott alkalmasnak, mint a bizottság	1	0,9
-3: a bizottsági tag 3-mal kevesebb jelöltet tartott alkalmasnak, mint a bizottság	1	0,9
-2: a bizottsági tag 2-vel kevesebb jelöltet tartott alkalmasnak, mint a bizottság	10	8,8
-1: a bizottsági tag eggyel kevesebb jelöltet tartott alkalmasnak, mint a bizottság	6	5,3
0: a bizottsági tag ugyanannyi jelöltet tartott alkalmasnak, mint a bizottság	95	83,3
+1: a bizottsági tag eggyel több jelöltet tartott alkalmasnak, mint a bizottság	1	0,9
Összes érvényes válasz	114	100,0
Adathiány	9	
Összesen (N)	123	

A válaszoló bizottsági tagok közel háromnegyede (72 százalék) arról számolt be, hogy egyöntetű döntést hoztak a jelöltek alkalmasságáról. Eltérő vélemények esetén a bizottsági tagok vagy meggyőzték egymást (17 százalék), vagy többségi szavazással ítélték (8 százalék), csupán 3 százaléknyan jelezték, hogy a bizottság elnöke döntött (8. ábra).

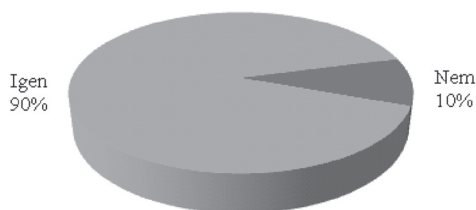


A feltett kérdés: Jellemzően mi történt akkor, ha a bizottság véleménye nem volt egységesen egy jelölt megítélésével kapcsolatban?

8. ábra. A jelentkező alkalmasságával kapcsolatos vitás esetek eldöntési módja a bizottsági tagok válaszai alapján (%)

A bizottsági tagok véleménye a leendő tanárok pályaalakmassági vizsgájáról

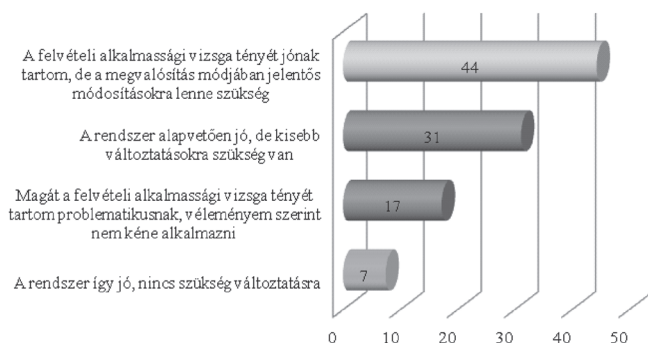
Az osztatlan tanárképzés alkalmassági vizsgáját az érvényes választ adó bizottsági tagok nagy többsége (90 százalék) szükségesnek tartja (9. ábra). Figyelembe véve azokat is, akik e kérdésre (sem) adtak érvényes választ, adataink szerint 84 százalékuk határozott meggyőződése, hogy a tanárjelöltek megmérettetését valamilyen formában be kell vezetni, 9 százalékuk szerint erre nincs szükség, 7 százalékuk pedig nem nyilvánított határozott véleményt (lásd Függelék 12. táblázat). A válaszok sem intézmények, sem szakterület szerint nem mutatnak lényeges különbségeket.



9. ábra. Ön szerint szükséges-e általában a tanárjelöltek pályaalakmassági vizsgájának valamilyen formában való bevezetése? Az érvényes válaszok %-ában

Ugyanakkor a bizottsági tagok többsége azt az álláspontot képviseli, hogy a vizsga megvalósítását módosítani, finomítani kell, mindössze 7 százalékuk szerint jó a rendszer úgy, ahogy bevezették. Harmaduk (31 százalék) véli úgy, kisebb változtatásokra van szükség, 44 százalékuk viszont a megvalósítás módjában jelentős változtatást tart indokoltnak, nem vitatva magának a vizsgának a szükségességét. A felvételi alkalmassági vizsga bevezetésének tényét a bizottsági tagok 17 százaléka tartja problematikusnak (10. ábra). E témában a bizottsági tagok szakterülete szerint nincs lényegi eltérés, viszont

intézmények szerint statisztikailag szignifikáns különbségek mutatkoznak. Tekintettel az alacsony elemszámra (bizonyos intézményeket csak 1–3 bizottsági tag képviselt, és bizonyos képzőhelyek nem válaszoltak a kérdőívre), nem kívánunk következtetéseket levonni, ám a trendek jól észlelhetőek.



A feltett kérdés: Mennyire tartja jónak a tanári felvételi alkalmassági vizsgát a jelenlegi formájában?

10. ábra. A válaszoló bizottsági tagok véleményének megoszlása az alkalmassági vizsga jelenlegi megvalósulási módjáról (érvényes %)

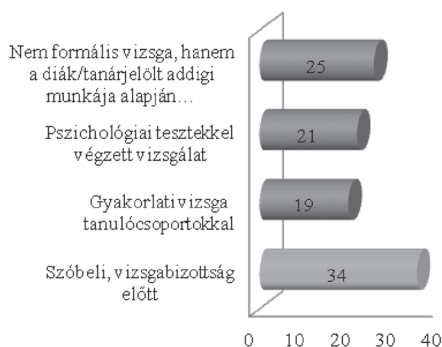
Itt kell azonban felhívni a figyelmet arra, hogy a felvételi alkalmassági vizsgát problematikusnak érző bizottsági tagok nagy többsége nem magát a vizsgát, hanem annak időzítését kérdőjelezi meg. A pedagógusokat képzők egy része szerint a pályalkalmassági vizsgálatnak nem a felsőoktatásba kerülés pillanatában kellene megtörténnie, és nem a felvételi procedúra részeként, hanem később, a képzés folyamán kellene azt lebonyolítani. A válaszolók harmada (35 százalék) inkább a felsőoktatási tanulmányok alatt, részidőben vizsgálná a hallgató pályalkalmasságát, 3 százalékuk a felsőoktatási tanulmányok végén, 12 százalékuk pedig a gyakornoki időszakban (11. ábra). E kérdésekben is jelentősen eltér egymástól a különböző pedagógusképző intézmények bizottsági tagjainak a véleménye, míg szakterület szerint nincs lényegi különbség.



A feltett kérdés: Ön szerint mi lehet a legmegfelelőbb időszak gy pályalkalmassági vizsgálat lebonyolítására?

11. ábra. A bizottsági tagok véleményének megoszlása az alkalmassági vizsga legjobb időpontjáról (érvényes %)

Össességében az érdemi választ adók harmada (34 százalék) a bizottság előtti szóbeli vizsgát tartja a leginkább megfelelő módszernek, ötödük (19 százalék) inkább a tanuló-csoportos gyakorlati vizsgát, szintén ötödük (21 százalék) a pszichológiai tesztek alkalmazását, és minden negyedik bizottsági tag (25 százalék) a tanárjelölt alkalmasságának nem a formális vizsgáját tartaná optimálisnak, hanem azt, ha a hallgató tanárai közösen döntenek a pályára készülő addigi munkája alapján kirajzolódó összbenyomás alapján (12. ábra).



A feltett kérdés: Ön milyen pályalkalmassági vizsgát tartana megfelelőnek? Kérjük, hogy azt az egyetlen választ jelölje meg, amelyek leginkább közel áll az Ön véleményéhez!

12. ábra. A bizottsági tagok véleményének megoszlása az alkalmassági vizsga megfelelő módszeréről (érvényes %)

Az eredmények összegzése

Az egységes tanári képzés felvételi alkalmassági vizsga bizottsági tagjai körében 2013 nyarán végzett online kérdőíves vizsgálatunk legfőbb eredményei a következők:

- Az osztatlan tanárképzés pályalkalmassági vizsgáját az érvényes választ adó bizottsági tagok számottevő többsége szükségesnek tartja.
- Ugyanakkor a bizottsági tagok jelentős része szerint a vizsga megvalósítását módosítani, finomítani szükséges.
- Viszonylag egységes a tanárképzést is folytató intézmények vizsgabizottsági tagjainak véleménye arról, milyen készségeket, beállítódásokat érdemes fókuszba helyezni a vizsgán. Többségük a jelölt személyes motivációit; kommunikációs képességeit; valamint mentális állapotát tartja fontos tényezőnek.
- Miközben az alkalmassági vizsga szempontrendszerében viszonylag nagy az egyetértés a különböző intézményekben oktató, illetve más-más szakterületet képviselő bizottsági tagok között ez nem mondható el a jelölt egészségügyi alkalmassági nyilatkozatával kapcsolatban.
- A módszerekről alkotott vélemények intézményspecifikusak: egy-egy intézményben viszonylag egységes az illetékesek arra vonatkozó álláspontja, hogy mi (lenne) az alkalmassági vizsga optimális módszere, az intézmények között viszont jelentős eltérések mutatkoznak.
- Tíz válaszoló bizottsági tagból nyolcan (79 százalék) minden jelöltet alkalmasnak találtak.
- A bizottsági tagok véleménye a jelöltek alkalmasságáról az esetek döntő többségében (83 százalék) megegyezett a végleges döntéssel, eltérő álláspontok esetén jellemzően a felvételiző javára döntöttek.

Függelék

1. táblázat. Az egyes intézményekből beérkezett válaszok

<i>Intézmény</i>	<i>N</i>	<i>Összesen (%)</i>	<i>Érvényes (%)</i>
Budapesti Corvinus Egyetem	2	1,6	1,7
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	1	0,8	0,8
Debreceni Egyetem	22	17,9	18,6
Eszterházy Károly Főiskola	8	6,5	6,8
Eötvös Loránd Tudományegyetem	51	41,5	43,2
Miskolci Egyetem	2	1,6	1,7
Nyíregyházi Főiskola	4	3,3	3,4
Nyugat-magyarországi Egyetem	7	5,7	5,9
Óbudai Egyetem	4	3,3	3,4
Pannon Egyetem	4	3,3	3,4
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	3	2,4	2,5
Semmelweis Egyetem	9	7,3	7,6
Széchenyi István Egyetem	1	0,8	0,8
Érvényes válaszok	118	95,9	100,0
Adathiány	5	4,1	–
Összesen	123	100	–

2. táblázat. A válaszadók beosztása

<i>A válaszadó beosztása</i>	<i>N</i>	<i>Összesen (%)</i>	<i>Érvényes (%)</i>
Egyetemi tanár, professzor	2	1,6	2,7
Főiskolai tanár	5	4,1	6,8
Egyetemi docens	20	16,3	27,4
Főiskolai docens	10	8,1	13,7
Adjunktus	20	16,3	27,4
Tanársegéd	15	12,2	20,5
Hallgató	1	0,8	1,4
Érvényes válaszok	73	59,3	100,0
Egyéb	50	40,7	–
Összesen	123	100	–

3. táblázat. A válaszadók beosztása (egyéb kategória)

<i>A válaszadó beosztása</i>	<i>N</i>	<i>Az összes bizottsági tag %-ában</i>	<i>Érvényes egyéb válaszok (%)</i>
Intézményegység-vezető	1	0,8	2,0
Képzési asszisztens	1	0,8	2,0
Középiskolai tanár	32	26,0	65,3
Lektor	1	0,8	2,0
Műszaki tanár	4	3,3	8,2
Nem szeretnék válaszolni, mert beazonosíthatóvá teszem magam a sok személyes adat megadásával	1	0,8	2,0
Nyugalmazott habil egyetemi docens	1	0,8	2,0
Nyugalmazott egyetemi tanár	1	0,8	2,0
Nyugdíjas főiskolai docens	1	0,8	2,0
Oktató	1	0,8	2,0
Pedagógiai szakértő	1	0,8	2,0
PhD-hallgató	1	0,8	2,0
Szakvezető tanár	1	0,8	2,0
Tudományos munkatárs	1	0,8	2,0
Ügyintéző	1	0,8	2,0
Összes egyéb válasz	49	39,8	100,0
Nem egyéb választ adott	73	59,3	
Adathiány	1	0,8	
Összesen	123	100,0	

4. táblázat. Milyen jogviszonyban áll a felsőoktatási intézménnyel?

<i>Jogviszony</i>	<i>N</i>	<i>Összesen (%)</i>	<i>Érvényes (%)</i>
Főállású oktató	90	73,2	91,8
Másodállású oktató	1	0,8	1,0
Óraadó	7	5,7	7,1
Érvényes válaszok	98	79,7	100,0
Nincs jogviszonyban	25	20,3	–
Összesen	123	100,0	–

5. táblázat. Mióta oktat ebben az intézményben?

Év	N	Összesen (%)	Érvényes (%)
1972	1	0,8	1,0
1974	2	1,6	2,1
1975	1	0,8	1,0
1976	2	1,6	2,1
1978	2	1,6	2,1
1979	4	3,3	4,2
1981	2	1,6	2,1
1982	3	2,4	3,1
1983	1	0,8	1,0
1984	1	0,8	1,0
1985	3	2,4	3,1
1986	3	2,4	3,1
1987	1	0,8	1,0
1988	2	1,6	2,1
1989	2	1,6	2,1
1990	5	4,1	5,2
1991	1	0,8	1,0
1992	3	2,4	3,1
1993	6	4,9	6,3
1994	3	2,4	3,1
1995	2	1,6	2,1
1996	2	1,6	2,1
1998	6	4,9	6,3
2000	5	4,1	5,2
2001	3	2,4	3,1
2002	2	1,6	2,1
2003	1	0,8	1,0
2004	3	2,4	3,1
2005	1	0,8	1,0
2006	2	1,6	2,1
2007	3	2,4	3,1
2008	4	3,3	4,2
2009	4	3,3	4,2
2010	4	3,3	4,2
2011	2	1,6	2,1
2012	3	2,4	3,1
2013	1	0,8	1,0
Érvényes válaszok	96	78,0	100,0-
Összesen	123	100,0	-

6. táblázat. A bizottsági tagok szakterületei (több szakterület esetén több válasz lehetséges)

Szakterület	%	N
Neveléstudomány	32,5	40
Pszichológia	13,8	17
Bölcsészettudomány	22,8	28
Természettudomány	20,3	25
Gazdaságtudomány	1,6	2
Társadalomtudomány	0,8	1
Műszaki tudomány	4,9	6
Adathiány	3,2	4
Összesen	100,0	123

7. táblázat. Van Önnek pedagógiai végzettsége? Amennyiben Ön hallgató, akkor a pedagógusképzésben vesz részt?

Válasz	N	Összesen (%)	Érvényes (%)
Igen	114	92,7	92,7
Nem	9	7,3	7,3
Összesen	123	100,0	100,0

8. táblázat. Ön férfi vagy nő?

Válasz	N	Összesen (%)	Érvényes (%)
Nő	71	57,7	58,2
Férfi	51	41,5	41,8
Érvényes válaszok	122	99,2	100,0

9. táblázat. Ön a pályaalakmassági bizottságban milyen pozíciót töltött be?

Válasz	N	Összesen (%)	Érvényes (%)
Elnök	32	26	27,1
Tag	86	69,9	72,9
Érvényes válaszok	118	95,9	100,0
Adathiány	5	4,1	–
Összesen	123	100,0	–

10. táblázat. A felvételi tájékoztató szerint: „A jelentkezőnek nyilatkoznia kell arról, hogy nincs olyan betegsége, amely akadályozná a felsőoktatási tanulmányainak folytatását, beleértve a közoktatási intézményben a tanulmányai során folytatandó egyéves szakmai gyakorlatát is.” Mi erről az Ön véleménye? Az érvényes válaszok megoszlása szakterület szerint

	Terület	Teljesen egyetérték vele	Részben egyetérték vele, részben nem	Egyáltalán nem értek egyet vele	Összesen	
Az Ön által oktatott tárgyak túlnyomó részt mely tudományterülethez tartoznak?	Pedagógusképző, tanárképző	17	13	12	42	
		40,5%	31%	28,6%	100%	
	Bölcsészettudomány	5	7	9	21	
		23,8%	33,3%	42,9%	100%	
	Természettudomány	8	11	3	22	
		36,4%	50%	13,6%	100%	
	Társadalomtudomány	1	6	5	12	
		8,3%	50%	41,7%	100%	
	Művészetek	1	2	0	3	
		33,3%	66,7%	0%	100%	
	Sport	5	0	1	6	
		83,3%	0%	16,7%	100%	
	Műszaki tudományok	0	2	1	3	
		0,0%	66,7%	33,3%	100%	
	Összesen 33,9%		37	41	31	109
			37,6%	28,4%	100%	

A chi-négyzet statisztika szignifikancia értéke: 0,076

11. táblázat. Ön összesen hány jelöltet hallgatott meg?

Jelöltek száma	N	Összesen (%)	Érvényes (%)
1	1	0,8	0,8
2	3	2,4	2,5
3	1	0,8	0,8
4	1	0,8	0,8
6	3	2,4	2,5
8	6	4,9	5,1
9	8	6,5	6,8
10	16	13	13,6
11	9	7,3	7,6
12	21	17,1	17,8
15	6	4,9	5,1
16	5	4,1	4,2
19	2	1,6	1,7
20	6	4,9	5,1
21	1	0,8	0,8
24	1	0,8	0,8
25	3	2,4	2,5
26	1	0,8	0,8

<i>Jelöltek száma</i>	<i>N</i>	<i>Összesen (%)</i>	<i>Érvényes (%)</i>
27	1	0,8	0,8
30	7	5,7	5,9
32	1	0,8	0,8
33	2	1,6	1,7
35	3	2,4	2,5
36	1	0,8	0,8
38	1	0,8	0,8
39	1	0,8	0,8
40	2	1,6	1,7
45	3	2,4	2,5
50	1	0,8	0,8
60	1	0,8	0,8
Érvényes válaszok	118	95,9	100,0
Összesen	123	100,0	–

12. táblázat. Ön szerint szükséges-e általában a tanárjelöltek pályaalakmassági vizsgájának valamilyen formában való bevezetése?

Válasz	<i>N</i>	<i>Összesen (%)</i>	<i>Érvényes (%)</i>
Igen	103	83,7	90,4
Nem	11	8,9	9,6
Érvényes válaszok	114	92,7	100,0
Adathiány	9	7,3	–
Összesen	123	100,0	–

A tanulmány az OFI által készített Tanári alkalmassági vizsgálat című kutatás keretében készült.

Kutatásvezető: Kállai Gabriella, közreműködő kutatók: Derényi András, Ercsei Kálmán, Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán, Imre Anna, Kocsis Mihály, Kurucz Orsolya, Nikitscher Péter, Pálvölgyi Krisztián, Sági Matild, Széll Krisztián, Szabó Zoltán, Szemerszki Marianna

Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők alkalmassági vizsgájának intézményi tapasztalatai az interjúk tükrében

Elemzésünket elsősorban azon interjúkra alapoztuk, amelyeket az osztatlan tanárképzést indító intézményekben az alkalmassági vizsga megvalósításért felelős személyeivel készítettünk. Összesen 24 beszélgetésre került sor, 17 helyszínen, ami azt jelenti, minden érintett képzőhely fogadta megkeresésünket. Többségük egy felelős személyt bízott meg a válaszadás feladatával, de három nagyobb intézményben többen is, egy intézményben két fő, másik kettőben négy-négy fő is válaszolt kérdéseinkre.

Beszélgetőpartnereink többségében az intézmény irányításában intenzíven részt vevő, nagy szakmai tapasztalattal bíró, országosan is elismert, magas beosztású szakemberek voltak. Válaszadóink között nyolc dékánt vagy dékánhelyettest találunk, nyolcan a tanárképző intézetek vagy központok vezetői, ketten az intézmények oktatási hivatalait vezetik, négyen tanszékvezetők vagy helyetteseik, és mindössze két fő volt, aki oktatóként mutatkozott be (utóbbi esetekben a tanárképzés nem szerepelt nagy súllyal a képzési kínálatban). Összességében a válaszadók között öten a szakmai tanárképzés, hárman a művészeti vagy sport, a többiek pedig a közismereti tanárképzés területén dolgoznak. Mindegyikük legalább tízéves felsőoktatási tapasztalattal rendelkezik, legtöbbjük tanári képesítéssel is bír. Közülük néhányan pár évet a közoktatásban dolgoztak, mielőtt oktatóként bekapcsolódtak a felsőoktatásba, vagy párhuzamosan tanítottak mindkét szinten. Minden interjúalanyunk oktatott néhány évet, a hivatalvezetőket is beleértve. A válaszadók mindössze egynegyede volt nő, a többiek férfiak.

Interjúink segítségével igyekeztünk képet kapni a tanárképző intézmények helyzetéről, feltárni a pályaalkalmassági vizsgával kapcsolatos szakmai elképzeléseket, véleményeket és dilemmákat, az előkészítő tevékenységet és az ehhez kapcsolódó problémákat, nehézségeket, a vizsgák megvalósítását, valamint összegyűjtöttük az első év tapasztalatait, a jövőre vonatkozó módosítási ötleteket, javaslatokat. Ezeket mutatjuk be a következőkben.

A tanárképzéssel foglalkozó intézmények helyzete

A vizsgált tanárképző intézmények két kivétellel állami fenntartásúak. A közismereti tanárokat képző intézmények túlnyomó része legalább ötven éves múltra tekint vissza a tanárképzés területén (ez alól három intézmény kivétel, ezekben mintegy húsz éve folyik tanárképzés). A tanárképzéssel foglalkozó főiskolák esetében két intézménynél meg-

figyelhető, hogy a második világháború előtt tanítóképzéssel foglalkoztak, és a '40-es, '50-es években a tanárihiány kiküszöbölésére alakultak át általános iskolai tanárok képzésével foglalkozó intézményekké, vagy úgy, hogy teljes egészében profilt váltottak, vagy úgy, hogy az intézményi integráció következtében az óvó- és tanítóképzés is megmaradt a képzési palettán. Napjainkra ezek az intézmények a képzési kínálatban a legfiatalabb korosztály ellátására is oktatnak szakembereket: a felsőfokú/felsőoktatási szakképzés keretein belül csecsemő- és kisgyermekgondozókat képeznek. Az egyetemek között három intézményben találhatjuk meg a pedagógusképzés valamennyi szintjét.

A szakmai tanárokat képző intézményekben a tanárképzés hagyományai szintén hosszú időre nyúlnak vissza, de maga a képzés többféle átalakuláson ment át. Ezen intézmények fő profilja jellegzetesen nem a tanárképzés.

A magyar felsőoktatás átalakítási folyamatának egyik eleme a bolognai rendszerre való áttérés volt, ami a tanárképzést is erőteljesen érintette, bevezetése pedig sok vitát generált (erről lásd: *Ercei és Jancsák*, 2009). A kétciklusú képzésre való áttérés keretében 2003-tól megkezdődött a tanárképzés Bologna-rendszerének kimunkálása oly módon, hogy a kétciklusú, egységes tanárképzés elvégzése az általános iskola felső tagozatán, valamint a középiskolában való oktatásra is jogosítványt adott. A 2006-tól életbe lépő rendszerben az alapképzésben a hallgatók szakdiszciplináris képzésben részesültek, és később hoztak döntést arról, hogy tanári irányba kívánnak-e haladni. Akik ezt az utat választották, azok az alapszakjuk mellé fel tudták venni a tanári szakképesítést megalapozó modult, vagy lehetőségük nyílt arra is, hogy később, a mesterképzésben pótolják a pedagógiai előkészítő modult (*Brezsnyánszky*, 2009). A kétciklusú tanárképzés megítélése a bevezetéstől kezdve ambivalens volt. A rövid kifutási idő sem teszi lehetővé az átalakítás sikerességének mérését, hiszen egyrészt az újonnan bevezetett rendszerben még kevesen végeztek, kevés az információ a rendszerben végzetek munkaerő-piaci tapasztalatairól, másrészt még nem készültek olyan átfogó vizsgálatok, amelyek a Bologna-tapasztalatokat feltárják a tanárképzés területén.

Kétségtelen ugyanakkor, hogy az ezredforduló környékén a tanári szakok iránti érdeklődés drasztikusan csökkenni kezdett, különösen néhány területen. Ennek – a képzési szerkezet átalakulása miatti bizonytalanság és a pedagóguspálya presztízsének csökkenése mellett – oka lehet a demográfiai csökkenés, de közrejátszhat az is, hogy a rendszerváltozás utáni években egyre többen kerültek be a felsőoktatásba, új képzőhelyek, intézmények és tanszékek alakultak, a végzett tanárok kibocsátása megnövekedett.

„A jelentkezési tendenciákra negatívan hatott, hogy a bolognai rendszer bevezetése után átálltak a tanárképzés osztott rendszerére, ahol az alapképzésben nem jelent meg a tanári szak, ami önmagában is csökkentette a perspektívákat a középiskolások előtt, hiszen az érettségi után nem láthattak olyan szakokat a jelentkezéskor, mint például földrajztanár, matematikatanár stb. Aki még ezután is tanár akart lenni, az alapképzés három, három és fél éve alatt is – miután szakirányként jelent meg a második szak –, még könnyen előfordulhatott, hogy megváltoztatta az eredeti elgondolását a tanári pályáról. Tehát ez a szervezeti háttér és a képzési struktúra egyáltalán nem segítette, hogy sok tanár szakos hallgató legyen. A negatív tendenciák további alapvető oka a tanári szakma alacsony megbecsülése, mind társadalmilag, mind anyagilag. A tanári pályára jelentkezés legnagyobb motivációját jelenleg abban látom, ha a középiskoláknak vannak olyan tanári személyiségei, akikre a diákok felnézhetnek, példaként tekinthetnek. Ez némiképp ellensúlyozhatja az alacsony (kezdő)bérek és a társadalmi megbecsülést.”

A kétciklusú képzés bevezetése az egyes intézményekben nagyon eltérő tapasztalatokat eredményezett a hallgatói létszámot illetően. A közismereti képzést nyújtó tanárképző intézmények között volt olyan főiskola, ahol a mesterképzés bevezetése látványos létszámemelkedést eredményezett, míg máshol inkább lassú felfutást tapasztaltak, vagy azt sem. (Itt hívjuk fel a figyelmet arra, hogy az intézmények maguk is más-más időszakot jelölnek meg a tanári szakok létszámának felfutására, jelen elemzésnek nem tárgya ennek vizsgálata.) Sáska Géza (2009) rámutatott arra, hogy az egységes tanárképzésnek az első években azok a tanárképző főiskolák lettek vesztesei, ahol a személyi és tárgyi feltételek hiánya miatt nem tudtak, vagy csak nehezen, késve tudtak mesterszakot indítani. Ezen intézmények számára kivezető utat jelentett a nehéz helyzetből a közeli egyetemekkel való kapcsolat. Ugyanakkor az egyetemekkel való összeolvadás számos kockázatot rejtett: a kar képzési kínálata teljesen átalakult, önállósága látszólagos maradt, más esetben pedig a kari önállóság következtében párhuzamosság, azaz eltérő felfogást követő tanárképzési gyakorlat alakult ki.

Ezen előzmények után nem meglepő, hogy néhány intézmény képviselői az osztatlan képzés bevezetésével kapcsolatban nagy reményeket táplálnak a jövőbeni létszámnövekedésre vonatkozóan. Az interjúk során többen úgy vélekedtek, hogy az új képzési típus azoknak a hallgatóknak lesz kedvező, akik elkötelezték a pedagóguspályával kapcsolatosan. Néhány intézményben azonban úgy érzékelik, hogy az osztatlan tanárképzés az alapképzés konkurenciájaként jelenik meg, mert azt feltételezik, hogy a jelentkezők közül azok, akinek nincs letisztult pályaképe, nem tanári szakra mennek, hanem alapképzésre. Gondot jelent mindkét esetben a korrekció lehetősége, hiszen elképzelhető, hogy egy hallgató később érez késztetést a tanári pálya iránt, de az is, hogy egy tanárképzésre járó hallgató szeretne módosítani, néhányan pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy az osztatlan képzés ismét kontraszelekcióhoz fog vezetni:

„Volt egy hatalmas előrelépése a bolognai rendszernek: az választotta a tanárképzést, aki tanár szeretett volna lenni, nem volt kényszerpálya a tanárszak. Az osztatlanban kétszakos tanárnak jelentkezik valaki, így pontosan az fog lejárni, mint korábban: akiknek kevés a pontszáma fizika szakra, azok fizikatanár szakra fogják beadni a jelentkezésüket.”

Általánosan úgy tűnik, a jelentkezők létszámában látványos visszaesés nem volt, bár a 2013. év jelentkezései az intézményi várakozásokhoz képest kisebb létszámot hoztak. Többek álláspontja az volt, hogy az információ és a megfelelő előkészítés hiánya, az ad hoc döntések, valamint az átállás okozta kettősségből fakadó bizonytalanság sem kedvezett a jelentkezéseknek, ugyanis még kifutó rendszerben a mesterképzés is működik, és egyes szakokon osztozott képzés is indul. Ezt a bizonytalanságot jól tükrözi a következő idézet:

„A jelentkezési határidő kitolódása is utalás volt arra, hogy azért elég sok bizonytalansági tényező van a rendszerben. Én évek óta járok középiskolákba, soha ilyen bizonytalanságot nem tapasztaltam a középiskolások körében, mint ebben az évben. Hogy ennyire ne tudja valaki, és éppen a tanárjelöltek körében, tehát akik szívesen mentek volna tanári szakra, nagyon bizonytalanok voltak, és keveset tudtak arról, hogy mivel járnak jobban. Ha most elmegy alapszakra, és utána megcélozza, elvileg, ha az alapszakját befejezi időben, akkor az idén tanulmányait megkezdő még a bolognás tanári mesterszakba is tovább tud lépni. De ugyanakkor elindul az osztatlan tanárképzés, mit csináljon, melyikre menjen, hova menjen inkább? Bizonytalan volt a bemeneti feltétel egy darabig, miből kell emelt szintű érettségi vizsga, miből

kell középszintű, kell-e kettő emelt szintű, ha mondjuk két nyelvszakra megy az ember, mert sokáig azt tudtuk, hogy az alapszakra előírt bemeneti követelmény vonatkozik a tanár szakokra is. Ha valaki mondjuk angol–német szakra ment volna, az azt jelentette volna ennek értelmében, hogy mind a kettőből emelt szintű érettségi vizsgát kell tennie. Viszonylag későn derült ki, hogy ez nem így lesz. Elég későn került a köztudatba szerintem, hogy – az államilag finanszírozott helyeken túl – ösztöndíjakra is van lehetőségük a tanárjelölteknek...”

További problémát okoz, hogy a jelentkezőket felkészületlennek, tájékozatlannak látják az oktatók. Ezt mutatja a következő idézet is:

„A közoktatásból tökéletesen hiányzik a pályaorientáció, a pályaismeret, ezek eltűntek, ezért sok olyan fiatal van, aki pontokat számol, tantárgyakat néz, és aztán az, hogy milyen szakmában végződik, arról fogalmuk sincs. Deorientáltak, időt húznak, érthető módon, mert nem sikerült a közoktatásba bevinni, hogy egy szisztematikus döntés megelőzze azt, amit egy pályaválasztáshoz, szakmaválasztáshoz tudni kell. Azt nézik, milyen tárgyakból jók, beazonosítják a tájékoztatóból, hogy milyen szakmához illik, és itt szembesülnek vele, hogy ez nem az, amire gondoltak. Így aztán továbbmennek, kilépnek, passzívrá teszik magukat, halasztanak, más intézménybe mennek át, szemmel láthatóan nincsenek a helyükön. A hallgatók nem szakmai tényezők alapján döntenek. Arról döntenek, hogy milyen városba menjenek. A 18 éveseket az jellemzi, hogy szeretnének otthonról elmenni. Érzelmi alapon döntenek valami mellett.”

A szakmai tanárok képzésével foglalkozó intézmények nappali tagozaton több helyen is visszaesést tapasztaltak a jelentkezésekben már a 2000-es évek közepén, aminek oka lehet, hogy az addigi két diploma (szakmai és tanári) helyett a hallgatók csak egy diplomát kaptak. Ezzel szemben a mesterképzés iránt levelező tagozaton megnövekedett az érdeklődés. Ezen intézményekben a levelező tagozaton most megmaradt az osztott képzés, míg nappali tagozaton osztatlan képzésre álltak át. A 2013. évi jelentkezési adatokban azonban ez sem hozott pozitív változást, aminek az oka feltehetően nem a tanárképzés rendszerétől függ, hanem a különböző pályaképektől (feltehető, hogy a mérnök vagy közgazdász pálya vonzóbb a jelentkezők számára, mint a mérnök-tanári vagy közgazdász-tanári), ezért néhány intézmény sikertelenül ugyan, de megpróbált lobbizni a két diploma megszerzésének lehetőségéért. A művészeti képzések iránt az érdeklődés töretlen, bár a megkérdezettek véleménye szerint a tanítás iránti elkötelezettség nem várható el 18 éves korban, különös tekintettel arra, hogy a növendékek többsége elsősorban művészi pályára készül. Így, ahol lehetőség volt rá, az osztott képzést is megtartották. A művészek esetén a pedagógiai képzés olyan megélhetési lehetőséget biztosít, amely segíti, segítheti a művészi tevékenység kibontakoztatását is.

„Mint mondtam, nagyon fontosnak tartom a tanárképzést. Nem csak azért, mert abban dolgoztam magam is mindenféle szinten, mint tanár működtem általános iskolától a középiskolán keresztül egyetemi szinten. Ez egy nagyon fontos és lényeges kérdés. Tehát, hogy a kormányzat fontosnak tartja a tanárképzést és kiemelt feladatnak, ez mindenképpen örvendetes számomra és számunkra, pont belevág a mi céljainkba. Hiszen ma már a művészképzés esetében tudjuk nagyon jól, hogy a megélhetési problémák erősen felvetődnek. Egy művész nagyon nehezen tud úgy létezni, hogy csak egyfajta diploma van a kezében. A tanári diploma az mindig azt jelenti, hogy igen, segíti őt a megélhetésben. Mindenki, aki művész is, tanít is, mindig azt nyilatkozza, hogy a tanítás az nagyban segíti az ő művészi munkáját, és

fordítva is. Egy igazán jó művész, annak a hatása az felbecsülhetetlen a diák felé. Ez a kettősség úgy gondolom, hogy nem különválasztható, együtt kell kezelni ezt a kettőt, és mi ezt mindenképpen szeretnénk.”

A jelentkezők pályaelképzeléseit nagymértékben befolyásolja az is, hogy tanulóként milyen tapasztalatokat szereztek a velük foglalkozó pedagógusokról:

„Továbbra is azt érzem a 18 éveseknél, akik jelentkeztek az osztatlan tanárképzésre, az alapvető motiváció a zenével való foglalkozás. Többen olyan iskolából jöttek, ahol a tanár személye meghatározta azt, hogy egyáltalán gondoltak arra, hogy ők is zenetanárok legyenek, de magával a zenével való foglalkozás, a szakmával való foglalkozás az ő esetükben is nagyon meghatározó.”

Általános szakmai vélemények az alkalmassági vizsgáról

A pályaalakalmasság kérdésében a tanárképző intézmények véleménye meglehetősen egyértelmű: azt fontosnak tartják, hogy alkalmatlan pedagógus ne kerüljön a pályára, ugyanakkor abban már megoszlanak a vélemények, milyen módszerekkel, eszközökkel lehet megbízható módon mérni a pályára való alkalmasságot, és erre mikor kerüljön sor (ezt mutatja be Nikitscher Péter és Sági Matild tanulmánya).

Az interjúk alapján nagyon heterogén kép rajzolódik ki az alkalmassági vizsgával kapcsolatban. Ezek egy része általános véleményeket tükröz, más része pedig konkrétan a 2013. évben, a felvételi eljárás keretében lebonyolított vizsgára vonatkozik. Interjúalanyaink fele mindkét véleményréteg esetén fogalmazott meg érveket az alkalmassági vizsga mellett és ellene is, ötven kifejezetten elleneztek, míg heten egyértelműen támogatóan nyilatkoztak.

Ugyanakkor azzal csaknem minden interjúalany egyetértett, hogy a képzés során – nem feltétlenül a bemenetnél – szükséges a hallgatóknak visszajelzést kapniuk arról, hogy a pedagógussá válás folyamatában hol tartanak, milyen tanári kompetenciákkal rendelkeznek már, és mely területeken vannak hiányosságaik. Kérdés, hogy mikor kerüljön erre sor, és milyen módon valósuljon meg. Jó alkalom lehet egy vizsga (szigorlat vagy más vizsga), amely minősítést ad, de a hallgató fejlődése szempontjából lehetséges olyan visszajelzéses rendszer kidolgozása is, ami időről időre feltárja a fejlődést, és kijelöli számára az erőteljesebb fejlesztést kívánó területeket, és segítséget nyújt a fejlesztéshez. Ellenérvként az hangozott el, hogy az alkalmatlan hallgató nagy valószínűséggel nem fog pedagóguspályára menni akkor sem, ha ilyen képesítést szerez, másrészt viszont egy kudarcosnak tekinthető pályaválasztás a hallgatónak időbeli és anyagi veszteséget jelent, és az állam is károsodik.

A felvételi eljárás keretében zajló alkalmassági vizsgával kapcsolatos általános véleményeket nagymértékben befolyásolták azok az előzetes tapasztalatok (kutatások vagy különféle módszerekkel lebonyolított alkalmassági vizsgálatok), amelyeket az intézmények a korábbi években szereztek ezen a területen, erről tíz intézmény számolt be. A tanárképzők számára újra és újra felmerülő, izgalmas kihívást jelent a pályára való alkalmasság mérhetővé tételének kifejlesztése, és/vagy fontosnak tartják, hogy azok, akikről a képzés során kiderül a pedagógiai pályára való alkalmatlanság, lehetőleg még a képzés megkezdése előtt másfelé orientálódjanak. A korábbi felvételi eljárás során a szóbeli felvételi vizsgán lehetőség volt találkozni a jelöltekkel, megismerni őket, feltérképezni motivációikat, ennek eltörlése pedig többek véleménye szerint ürt hagyott maga után. Több intézmény próbálkozott előzetes szűréssel. A módszerek közül a motivációs beszélgetés bizonyult a leginkább megfelelőnek, a szakirodalmi tájékozottság számonké-

résére, a pedagógiai helyzetek elemeztetésére irányuló törekvések, bár próbálkozás szintjén helyenként megjelentek, nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. A leendő hallgatókat inkább elrettentették, hiszen olyan ismereteket kértek számon, amellyel még nem rendelkeztek. A mesterképzésre pályázók felvételi eljárásában több helyen szerepeltek pedagógiai tartalmú kérdéseket is, amelyek eredményesen szűrték a jelentkezőket, az általános tapasztalat azonban az volt, hogy a valóban alkalmatlanok száma és aránya nagyon kicsi.

A támogató szakmai várakozásokra példa a következő idézet:

„Szerintem ezt igényelte a szakma is, hogy ezt a tanárképzésénél is érdemes lenne bevezetni, mert soha senki nem merte kimondani egy diákról, bármelyik szinten tanult, hogy alkalmatlan arra, hogy tanár legyen. Ha már eljutott odáig, mindig ez volt a mondás, akkor már ne állítsuk meg, a tanítási gyakorlatot már ne állítsuk meg, Tehát akkor hol lehet egyáltalán lemérni? Úgyhogy volt ilyen várakozás.”

Több intézmény próbálkozott előzetes szűréssel. A módszerek közül a motivációs beszélgetés bizonyult a leginkább megfelelőnek, a szakirodalmi tájékozottság számonkérésére, a pedagógiai helyzetek elemeztetésére irányuló törekvések, bár próbálkozás szintjén helyenként megjelentek, nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. A leendő hallgatókat inkább elrettentették, hiszen olyan ismereteket kértek számon, amellyel még nem rendelkeztek.

A tapasztalatok alapján merül fel a kérdés: az alkalmasságinak nevezett vizsga valódi célja a tényleges alkalmasság vizsgálata-e, vagy inkább az, hogy az adott időpontban valamilyen vizsgált szempont szerint alkalmatlanokat szűrje ki. Az elvi szinten felmerülő nehézségeket és kockázatokat mutatja be a következő néhány idézet:

„Szakmai érv: nem tudjuk, hogy mit keresünk. Kellene egy jól körülhatárolt, egzakt »ki a jó tanár?« definíció. Ez nincs meg. Egy személyiségrajz leírható, hogy ki az, aki feltehetően jó lesz a pályán, de mindig maradnak olyan felületek, amelyek a környezethez való adaptivitást kérik. Ha nem tudjuk, hogy ki a jó tanár, mit kellene tudnunk a 18 éves-től számon kérni? Ami számon kérhető, az annyi, hogy milyen tanárképeket őriz, mert azokból a konstruktumokból fogja össze-
rakni a saját tanárságát. Ez egy élményszin-

tű, tanulószerepből összerakott kép, ami mélységesen szubjektív. Azt lehet tudni, hogy érzelemvezérelt, élményszintű dolgok, esetleg éretlen még valaki, de ez a képzésre ró feladatokat, és nem az elnevezés diktálta logikát követi. Az alkalmasságot arra lehet megmondani, hogy a felsőoktatás megkezdésére ő alkalmas-e, de nem tanárnak.”

„Tanári alkalmasságot vizsgálni módszertanilag, praktikusán a jelenlegi keretek között lehetetlen. A tanári alkalmatlanságnak bizonyos kritériumait, azt egy adott időpillanatban, abban a felvételi időpillanatban bizonyára meg lehet állapítani. Nagyon súlyos személyiségbeli deformításokat, súlyos pszichés betegségeket stb., tehát lehet olyan dolgokat nyilván azonosítani, ami alapján meg lehet mondani néhány emberről azt, hogy ő alkalmatlan. Tehát ez nem a tanári alkalmasság, hanem a tanári alkalmatlanságnak a vizsgálata. Azonban ezekhez is igen komoly és megfelelő jogosultsággal rendelkező szakmai vizsgálat szükséges. Nem beszélve arról, hogy az egész tanárképzésnek az a lényege –

legalábbis itt azt képzelték a kollégák –, hogy a tanárképzés az magának a tanárjelöltnek, a hallgatónak is a szocializációja, fejlesztése. Na most, hogyha én ki merem azt mondani egy 18 éves gyerekről, hogy ő nem fejleszhető – mert ezt mondom ki –, akkor az egy nagyon súlyos döntés, tehát annak igazán objektívnek, meglapozottnak kell lennie.”

„Szerintem fontos mérni a pályaalkalmasságot, de ez egy folyamat, mint ahogy változik is a pályaalkalmasság. A másik fontos dolog, hogy nem a pályaalkalmasságról kell először gondolkozni, hanem a pályaszocializációról, egy szocializációs folyamatba kellene elhelyezni a pályaalkalmasságot. A mérhetőség kapcsán: sok pedagógusban él az az elgondolás, hogy pedagógusnak születni kell, és ha valaki nem tud kapcsolatot teremteni a gyerekekkel, azt ki lehetne szűrni. Ezek laikus vélekedések. Az, hogy a pályaalkalmasság 18 éves korban komoly beválással mérhető, egyszerűen nem igaz.”

Nehézséget jelent, hogy egy ilyen vizsgálathoz, amely minden interjúalany szerint elvileg elképzelhető és megvalósítható, pillanatnyilag nem állnak rendelkezésre azok az eszközök, amelyek minden szempontból megbízhatóan mérnek, és amelyek alapján nagy bizonyossággal lehet eltanácsolni valakit a pedagóguspályáról, meglehetősen fiatal korban. Nehéz megjósolni azokat a fejlődésbeli ugrásokat, amelyek a hallgatók érését jellemzik ifjúkorban, és hasonlóképpen nehéz megmondani az egy találkozás alkalmával kialakult vélemény alapján, hogy mely területeken lehet majd sikeresen fejleszteni a jelölteket.

„Fontosnak gondoljuk, hogy alkalmatlan pedagógusok ne oktassanak az iskolában, viszont ezt kiszűrni egy 30 perces eljárás során szinte lehetetlen. Mi eddig motivációs beszélgetést tartottunk, amelyet megfelelő eszköznek tekintünk a pálya iránti elkötelezettség megállapítására. A képzés során, a gyakorlatok során számos lehetőség kínálkozik a pályaalkalmatlanság megállapítására, például mikrotanítások, pedagógiai gyakorlatok stb. Akkor tartjuk bevezethetőnek a pályaalkalmasság vizsgálatát, ha rendelkezésre állnak megfelelő indikátorok, amelyek nagy valószínűséggel kizárják a tévedés lehetőségét.”

Ugyancsak problémás meghatározni azoknak az egészségi állapotoknak (fogyatékoságok, betegségek) körét és mértékét, amelyek valószínűsíthetően gátolni fogják a tanulmányok elvégzését vagy a pedagógusként való tevékenysége. Az ezzel kapcsolatos információk és a jelöltekkel szembeni elvárások meglehetősen ellentmondásosak voltak.

„Az alkalmassági vizsga során azonban objektíven szinte semmit nem lehet értékelni, vagyis olyan típusú objektív értékelést nem lehet adni, hogy például ki az, aki ténylegesen alkalmatlan a tanári pályára. Tehát azt, hogy mitől nem alkalmas egy jelentkező, se szubjektíven, se objektíven nem lehet értékelni. A legnagyobb gond az alkalmassági vizsgával, hogy nincs olyan mérőrendszer, amely azt szűrné ki, ha valaki nem alkalmas. Természetesen az nem várható el egy 18 évestől, hogy bármilyen pedagógiai tudása legyen. De az már probléma, ha például olyan pszichológiai betegsége van a jelentkezőnek, amely az alkalmatlanságot bizonyítaná. Ugyanakkor az ilyen betegséget se egy ilyen alkalmassági vizsgán, se máshol nem lehet, vagy nagyon nehezen lehetne kiszűrni. Nincs olyan útmutató, hogy miként diagnosztizálható, illetve mikor gyógyítható egy ilyen betegség, és ha esetleg vannak bizonyos jelek, akkor például mit kell tenni. Hasonlóan nagyon nehéz bármilyen fogyatékoságot is kiszűrni.”

Az alkalmassági vizsga megvalósítása

Mint már az előzőekben utaltunk rá, a felvételi eljárás változásával, a szóbeli vizsga megszűnése óta kevés lehetőség volt találkozni a jelentkezővel. Néhány intézményben volt ugyan valamilyen előzmény az alkalmassági vizsgálat terén, de nem feltétlenül a tanárképzésben (bár az osztott képzésben a mesterképzésre jelentkezők számára több helyen alkalmaztak erre irányuló vizsgálatot), hanem a tanító- és óvóképzésben, a szociális munkás és a szociálpedagógus képzésben. A művészeti és sporttanár képzésben korábban is volt alkalmassági vizsga, de ezek során inkább a szakmai tudásra és az egészségügyi alkalmasságra fókuszáltak, a pedagógiai készségekre kevésbé voltak kíváncsiak. Valamilyen, a tanári pálya iránti motiváltságra irányuló felvételi beszélgetéssel esetenként próbálkozott egy-egy intézmény, de a most bevezetésre került tanári pályaalalmassági vizsgához hasonló előzménnyel kevés intézményben találkoztunk.

Az interjúk tanulságai szerint a felsőoktatási intézmények igen eltérő módon oldották meg az alkalmassági vizsgával kapcsolatos feladatokat. Bár többségük a Felvi.hu-n megjelent leírás követelményeit igyekezett szem előtt tartani, más tényezők is szerepet kaptak a gyakorlatban: ilyenek tekinthető például az intézmények mérete, a jelentkezők száma, a jogi értelmezés, a személyi tényezők, az alkalmassági vizsga és a kapcsolódó feladatok eltérő megítélése, valamint az intézményi szinten döntéshozók hozzáállása is.

A tanárképzéssel foglalkozó intézmények helyzete a jelentkezők számától, illetve a szakmai kapacitástól függően nagyon eltérő volt. Akadt olyan intézmény, ahol közel ezer, míg máshol csak néhány jelentkezőt kellett meghallgatniuk.

Az egyik intézmény pedagógusképző karának gyakorlata kavart nagyobb vihart, amiről a sajtó is beszámolt. Itt saját jogértelmezésből kiindulva, illetve a jelentkezők nagy száma miatt írásbelit szerveztek, s egy májusi alkalomra hívták be írásbeli vizsgára a jelentkezőket, köztük az úgynevezett „elsőhelyes”, valamint nem elsőhelyes jelentkezőket, majd később, az Emberi Erőforrások Minisztériuma köznevelésért felelős államtitkára utasítására kénytelenek voltak a *Felsőoktatási felvételi tájékoztató* szerinti szóbeli alkalmassági vizsgát is megszervezni.

„Az írásbelit első és második helyen jelentkezőkkel is megírtattuk, a szóbelit csak az első helyen jelentkezőkkel folytattuk le. Mi véletlenül sem szerettük volna azt a helyzetet, hogy valaki megváltoztatja a jelentkezés sorrendjét, és elveszítjük amiatt, hogy valamelyik intézmény ráírta, hogy sánta és alkalmatlan.”

A többi felsőoktatási intézmény gyakorlatiasabb módon közelítette meg a kérdést. Saját szervezeti egységei és szakemberei közt a szükséges kérdésekről egyeztetett, ezt követően az alkalmassági vizsgával kapcsolatos feladatokat saját lehetőségeihez, részben pedig a helyi igényekhez igazítva értelmezte. A legnagyobb kihívást számukra elsősorban a technikai kérdések, például az Oktatási Hivatal által létrehozott adatbázisból a pontos listák szűrése és kezelése, az adatok le- és feltöltése, valamint a vizsgaidőpontok kijelölése, a jelentkezők értesítése, a bizottságok megszervezése jelentette. Az értesítés módja többféle volt: néhány helyen e-mailben, míg máshol hagyományos, postai úton kiküldött levélben hívták be a jelentkezőket. A szervezés rugalmasságáról tesz bizonyosságot, hogy néhány helyen több időpontot is ajánlottak, a leendő hallgató választhatott ezek közül. A levelekben általában csak a vizsga időpontját és helyszínét tudatták, a tartalmi kérdésekről leggyakrabban a honlapokról nyert információk alapján lehetett tájékozódni, valamint a tanulmányi osztályok adtak felvilágosítást.

Nem szükséges az eddigi gyakorlat megváltoztatására a művészeti és sport területen, a képzést megelőző felvételi vizsga ugyanis ezekben az intézményekben hagyomá-

nyosan sok részből áll, praktikusnak tűnt csak egyszer behívni a hallgatókat, és a szóbeli vizsga részévé tenni az alkalmassági vizsgálatot is.

Az intézmények közötti egyeztetésre többek közt a rendelkezésre álló idő rövidege miatt sem került sor, bár többen jelezték, hogy szívesen részt vennének egy ilyen témájú fejlesztési együttműködésben. Mint megtudtuk, informális, személyes megbeszélések zajlottak a témában, de ezek elsősorban azokra az intézményekre korlátozódtak, amelyekkel szoros szakmai kapcsolatot, együttműködést tartott fenn egy-egy adott intézmény. Ahol az alkalmassági vizsgát több kar bonyolította le, a karok közt csak abban az esetben volt együttműködés, ha a területek elvárásai hasonlóak voltak.

A bizottságok szervezése

A Felvi.hu leírásában az elvárás szerint az értékelést 3 fős bizottság kell, hogy elvégezze, amelynek tagjait a felsőoktatási intézmény pedagógusképzésében részt vevő pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani és gyakorlóiskolai szakemberei adják. A felsőoktatási intézmények az interjúk tapasztalatai alapján a javaslatot a részletekig menően igyekeztek betartani.

„Az elsődleges szempont az, hogy 3 főből álló bizottságok legyenek. Itt mi nagymértékben támaszkodtunk arra a leírásra, amit kötelezően előírtak nekünk, hogy tudniillik ezek a bizottságok álljanak a tanárképzésben részt vevő pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani és gyakorlóiskolai szakemberekből. És az is benne volt, hogy háromtagú bizottságnak kell lennie. Na most ez azt jelentette, hogy arról született döntés, hogy a bizottságok elnökeit a Pedagógiai és Pszichológiai Kar oktatói fogják adni. [...] Ezen kívül viszont a két másik tagot az érintett karok, és megkerestük a gyakorlóiskolákat is. [...] Párhuzamosan dolgozott kb. 15 bizottság, egyenként 3–3 fővel. Az összes társkart kértük, hogy delegáljon vizsgáztatót (TTK, BTK szakmódszertanosok), tőlünk gyakorlatilag az összes mozgósítható embert (pszichológusok, iskolapszichológusok, neveléstudósok), gyakorlóiskolákat kértünk fel részvételre.

„[...] alapvetően a Neveléstudományi Intézetből volt egy fő, volt egy a diszciplínák részéről, tehát szakmódszertanos kollegák. És megkértünk a gyakorlóiskoláinkból egy-egy gyakorló pedagógust [...] Hét bizottságunk volt összesen, tehát ebbe a hét bizottságba, amely egy héten keresztül, tehát egy egész hetet igénybe vett, mert 220 jelentkező volt. [...] Hát a tanárképzési csoport, ugye elég nyilvánvaló volt, hogy a Neveléstudományi Intézetből majdnem minden oktató belekerült. Szakmódszertanos van minden intézményben. Összesen 25–30 oktató vett részt, a gyakorlóiskolai tanárokkal együtt.”

Több intézménynél fontos szempont volt, hogy a bizottságok tagjai között legyen legalább egy fő pedagógiai és/vagy pszichológus végzettségű, ilyen tárgyakat oktató, és egy vagy két szakmódszertannal foglalkozó, lehetőleg tudományos fokozattal rendelkező (vagy fokozatszerzés előtt álló) oktató. Ők adták a bizottságok gerincét: az elnököt és két tagot. Néhány helyen a bizottság további tagokkal bővült, akik a hallgatókat képviselték, vagy gyakorló pedagógusok voltak (általában a gyakorlóiskolák vezetői), esetenként a technikai ügyeket jegyzők intézték. A bizottságok összetétele az eljárás során a tervezetthez képest sehol nem változott, számuk viszont a jelentkezők létszámától és a vizsganapok számától is függött (lásd Ercsei Kálmán írását).

Az alkalmassági vizsga elemei

A vizsga a Felvi.hu-n három elemet tartalmazott: „1. egy pedagógiai témájú szöveg alapján egy konkrét nevelési helyzet értelmezése, 2. a jelölt által szabadon választott pedagógiai jellegű olvasmányról szóló beszámoló értékelése, 3. a jelentkező által előzetesen megküldött motivációs levél alapján beszélgetés a felvételiző pályaelképzeléseiről, karriertervéről, egyéni életút fejlődési terveiről, arról, hogy miért kíván tanár lenni.”* Ugyanakkor az államtitkári tájékoztatón elhangzott, hogy a három elemből legalább egyet kell alkalmazniuk az intézményeknek, de nem volt szükséges mindhárom elem vizsgálata. Az interjúk tanulságai szerint az érintettek csaknem fele a leírás szerinti feladatokat nagy pontossággal igyekezett teljes körűen alkalmazni, amiben egyes képzőhelyeket – közvetlen előzményként – a mesterképzésre jelentkezők vizsgájának adaptálása is segítette. Ez utóbbit példázza a következő idézet is:

„Mi, amikor ebben elkezdtünk gondolkodni, öt évvel ezelőtt, akkor mindenekelőtt az intézet munkatársai kezdték el az egésznek a módszertanát is, meg a tartalmát is kidolgozni. Na most több tartalmi elemből is szerveződik. Az egyik egy motivációs levél [...] egy portfólió (ez az osztatlan képzésre jelentkező hallgatók esetében értelemszerűen nincs meg), ha rendelkezik ilyennel a hallgató, nem kizáró, de ajánljuk a hallgatónak, hogy hozzon ilyet, amiben a BA-s előtanulmányából származó szemináriumi dolgozatát, kutatását, projektjét vagy bármi egyéb [...] dokumentumot tehet bele, és hozza el. A harmadik elem olyan pedagógiai problémák, amelyeket mi közösen, az intézet munkatársai dolgoztunk ki. Van benne 2-3 hónap munkánk. Életszerű, a gyakorlatból vett problémákat próbáltunk összeszedni, azokhoz kérdéseket föltenni, és az lenne a lényege ennek a problémaszempontú beszélgetésnek, hogy megvizsgáljuk, adott helyzetben a jelölt tud-e rugalmasan, körültekintően, pontosan, alaposan tájékozódni a helyzetben, felismeri-e magát a helyzetet, az érintetteket, a probléma természetét. Nyilván nem terminus technicusokban megfogalmazva. [...] Hogy lát-e ilyen alternatívákat, tud-e mit kezdeni egy ilyen problémahelyzettel. [...] Néhány fogalommal megalapozzuk, hogy ő a problémát a tanár szemszögéből fogja meg.”

Voltak olyan intézmények, ahol a három elemből az egyikre helyezték a hangsúlyt, legjellemzőbben a motiváció kérdésének vizsgálatára. Ehhez a kiindulópontot jelentő motivációs levelet leggyakrabban előre beküldve vagy a vizsgára hozott kész szöveg formájában kérték, de előfordult az is, hogy nem kértek motivációs levelet, hanem a vizsga egy kötetlen beszélgetést jelentett.

„Első kérdés mindig az, hogy miért jelentkezett ide. Tehát a pálya iránti motivációját mondja el, és ahogy kialakul egy társalgás a vizsgázóval, szép lassan kibontakozik egy kép róla. Hogy milyenek a kommunikációs készségei például, ezt nagyon fontosnak tartjuk. Vagy ha kap egy váratlan kérdést, akkor fölhalálja-e magát. Megkérdeztük azt is, hogy volt-e az életében egy-egy mérvadó pedagógus, akire szívesen emlékszik vissza, elemezze, miért volt ő jó. Elsősorban ilyeneket kérdeztünk. A pályamotivációja volt az, ami érdekes volt.”

„Motivációs levelet nem kértek, helyzeteket esetleg kellett elemezni, például matektanár lesz a jelölt, és azt mondja, hogy azért szeretne, mert neki nem olyan

* A 2013. január 30-án a Felvi.hu-n megjelent leírás.

jól magyarázták el. Akkor jön a kérdés: mire figyelne, hogy magyarázna? Nagyon érdekes dolgok derültek ki, a korszerűbb módszerekről is beszélgettek, amit a beszélgetés kihozott. Meglepetéssel tapasztaltak ilyenfajta felvetéseket is. Az illető elszántsága, komolysága is kiderül, mert már mielőtt idekerül, kezd elmélyedni ilyenfajta dolgokban. Ez sokkal inkább kifejező, mint az, hogy *szeretem a gyerekeket*.”

Néhány helyen ezt kiegészítette különféle feladatok, például motivációs kérdőív vagy adatlap kitöltése, egy-egy, a beszélgetés során felszínre kerülő pedagógiai helyzet elemzése, értelmezése, az ideális tanár leírása, a tanári pályához szükséges alapvető készségek megnevezése. Helyenként felhasználták a képzés során is használt, pedagógiai helyzeteket bemutató példatárból könnyebben értelmezhető szituációkat is, de szóba kerültek más kérdések is, így például a jelölt hobbjai, kedvenc olvasmányai, jó és rossz iskolai élményei, tanítással kapcsolatos pozitív és negatív élményei, esetenként a jelentkezők életpálya-moddellel kapcsolatos ismeretei is. Az eljárás során legkevésbé az olvasmányélménnyel kapcsolatos beszámolót preferálták az intézmények (ezt erősítette meg az online adatfelvétel is, amelyről Nikitscher Péter és Sági Matild írása szól).

Sok helyen arra törekedtek, hogy egy barátságos, kötetlen beszélgetés alakuljon ki oldott légkörben, a jelentkezők minél kevésbé érezzék feszélyezve magukat, jó élményeket szerezzenek, míg máshol inkább kiélezték a vizsgahelyzetet.

„[...] Maga a forgatókönyv az ugye úgy néz ki, hogy jön a jelölt, elkezdünk vele kötetlenül beszélgetni, hogy honnan jött, hol tanult, milyen előképzettsége van [...], hogy oldódjon a hangulata a jelöltnek. Aztán utána elkérjük a motivációs levelét [...] Ha van kérdésük a kollégáknak, [...] akkor azt felteszik a hallgatónak. Utána következik az, hogy a jelölt húz egy számot, a szám az takar egy pedagógiai helyzetet, és azt hangosan fel kell olvasnia. Ennek is megvan a funkciója, hogy hangosan olvassa. Hogyan, miként tudja ő azonnal, jelzi, hogy azonnal érti helyzetet, vagy töpreng rajta.”

Értékelési szempontok, kritériumok

Az alkalmassági vizsgálat értékeléséhez szükséges szempontok nem voltak központilag megszabva, így e tekintetben nagyobb szabadságot élvezhettek az intézmények. A kritériumok előzetes meghatározását sok helyen meg sem kísérelték, a bizottságokra bízva ezt a feladatot. Ez összefügg azzal a helyzettel, hogy az intézmények nagyobb részének nem voltak az alkalmassági vizsgával kapcsolatosan komoly elvárásai, elsősorban a törvényi előírások teljesítésére törekedtek. Máshol szóbeli egyeztetéseken döntöttek arról, milyen módszereket alkalmazzanak, milyen szempontok alapján értékeljék a jelentkezőket. Ahol sok bizottságot működtettek, ott a megbeszéléseken az elnökök vettek részt, kisebb intézményekben, ahol kevés bizottság működött, jellemzően a bizottságok tagjai ültek össze.

„Egész biztos, hogy valamilyen kritériumokat kellene meghatározni, ennél sokkal szigorúbban. Tehát, ha mondjuk lenne száz jelentkező húsz helyre, akkor egy viszonylag világos kritériumrendszert kellene alkalmazni. [...] Inkább a képességek, motivációk, attitűdök vizsgálata, a kommunikációs képességeknek a vizsgálata lenne az, amit talán egy kicsit elmélyültebben kellene vizsgálni. [...] Ugye más lenne a helyzet, ha itt százával jelentkeznenek húsz helyre. Most viszont húsz helyre ötven jelentkeznek vagy hárman, tehát egész máshogy fognak ehhez hozzáállni. Én azt mondom, hogy egy kicsit megfordult ennek a funkciója. Ugye normál

körülmények között az lenne egy pályaalkalmassági vizsgának a funkciója, hogy a sok jelentkező közül a legalkalmasabbakat kiválasszuk. Itt most egy kicsit más a fogalmazás, de azért hangsúlybeli eltérés van, hogy aki alkalmatlan, azt ne engedjük be. Más a kettő. Most kénytelenek vagyunk azt csinálni, hogy aki kirívóan alkalmatlan, azt szűrjük ki.”

Az értékelési szempontokkal kapcsolatosan az intézmények három csoportját különítettük el. Az elsőbe tartoznak azok, amelyek fő törekvése az alkalmatlanok kiszűrése volt. A második csoportba azokat az intézményeket soroljuk, amelyek nem foglalkoztak különféle kritériumrendszer felállításával, számukra az volt a fontos, hogy a kötelezően előírt feladatot teljesítsék, harmadiknak pedig azokat tekintjük, ahol igyekeztek meghatározni az alkalmasság kritériumait.

A minősítés során, mint már említettük, elsősorban a jelentkező motivációját nézték, de több helyen kiemelten fontosnak tartották a kommunikációs készséget és habitust is.

Alkalmatlanság

Az interjúk alkalmával rákérdeztünk arra is, kit tekintenek alkalmatlannak a bizottságokban. Meglehetősen nagy volt az egyetértés abban, hogy elsősorban a mentális betegségek szűrésére kellene fókuszálni, ugyanakkor a testi fogyatékosok (látássérülés, logopédiai vagy mozgásszervi problémák) megítélése néhány helyen vitákra adott okot. Főként a magyar szakosok ragaszkodtak ahhoz, hogy a beszédhibákra különösen figyeljenek oda. Azonban általánosan elmondható, hogy e fogyatékosokat nem sorolták be egyik intézménynél sem a kizáró okok közé. Kivétel ez alól a halláskárosodás, amely bizonyos területeken (például sport) balesetveszélyes helyzeteket, sőt, baleseteket is eredményezhet. Ugyancsak vita tárgyát képezte a különféle részképesség-zavarok (diszlexia, diszkalkulia stb.) megítélése is.

„A folyamat során erről is sokat beszélünk. Számításba jöhetnek a valamilyen fogyatékkal élők, mint problémás esetek, nem voltunk egészen egységesek. Volt, aki ezt egészen tágra tette, hogy milyen típusú sérüléssel lehet valaki tanár, mondván, hogy a személyiségével tanít vagy nevel, nem az r hangjával, ami például nincs kész, vagy rancesol.”

„Azt tudom, hogy volt olyan eset, ahol a bizottság azzal foglalkozott, hogy tényleg elképzelhető, hogy az illetőnek olyan személyiségjegyei vannak, ami alapján, hát rá tudjuk mondani, hogy nehezen tudjuk most tanárként elképzelni. Mivel pszichológusok és pedagógusok a bizottsági elnökök, ezért azt kértük tőlük, hogy abban az esetben, ha ilyen problémás helyzettel találkoztak [...], akkor mindenesetre legyen egyfajta figyelem azokra a hallgatókra, akiknél valamilyen plusztámogatás, pluszfejlesztési igény fölmerülhet.”

Az interjúk alapján úgy tűnik, mindössze néhány (összesen hét) intézménynél, és csak pár esetben került sor az alkalmatlanság megállapítására. Az ilyen minősítést kapott jelöltek száma országosan kevesebb, mint húsz főre tehető. Igyekeztünk minél többet megtudni az alkalmatlanság okáról. Ezek a következők voltak: halláskárosodás, mentális-pszichés zavartság, zavaros, labilis elképzelések a jövőre vonatkozóan. Két példa illusztrációként:

„Nagyon kis százalékban került a bizottság olyan helyzetbe, hogy [...] akár el is utasíthattuk volna. Volt olyan eset, amelyiknél a bizottság nagyon elbizonytala-

nodott, és jelezte is a jelöltnek, hogy olyan hiányosságokat vagy hozzáállásbéli problémát lát, ami nem megnyugtató. Végül őt is alkalmasnak nyilvánítottuk, azt a néhány embert is, akit esetleg elutasíthattunk volna.”

„Volt olyan, aki láthatóan, hogy is mondjam, nagyon a személyes útkeresésnek a fázisában volt, nem is gondolta igazán végig, hogy akar-e tanár lenni vagy nem akar. [...] Ez egy olyan fiatalember volt, aki nem most érettségizett, hanem két-három évvel ezelőtt, és láthatóan rendkívül labilis a saját maga jövőjével kapcsolatos elképzelések terén. Maga sem tudja, mit akar. Mondtuk neki, hogy azért a tanári elkötelezettség ilyen előélettel nehezen alakul ki. Kialakulhat, de azért még gondolja végig, hogy belevág-e egy ilyen dologba, mert a tanári pályához azért egy elég erős elkötelezettség szükséges, és nála ezt olyan nagyon nem érezzük.”

Értékelés, visszajelzés

Mint már utaltunk rá, az értékelés gyakran csak előzetesen, szóban megfogalmazott szempontok alapján történt. Az intézmények mindegyike valamilyen szóbeli visszajelzést adott a jelentkezőknek a vizsga befejeztével, általános gyakorlat szerint a pályázó kiment a teremből, s a bizottság rövid tanácskozás után hívta őt vissza. Ekkor adták tudtára a vizsga minősítését, amely tipikusan a megfelelt, nem felelt meg kategóriákba sorolást jelentette. Előfordult az is, hogy a minősítést név nélkül, születési dátummal jelezve függesztették ki. A jelöltnek a vizsga eredményéről szóló hivatalos papírt pedig általában a tanulmányi osztály postázta ki. Helyenként kihasználták az alkalmat, hogy a jelentkezők számára pozitív visszajelzéseket is adjanak minden esetben, másutt azt tartották fontosnak, hogy az elutasítást szóban és írásban is nagyon alaposan megindokolják.

Ritkábban alaposabb átgondolást feltételező szempontrendszert, pontozást dolgoztak ki a meghallgatásokhoz:

„[...] mi előre meghatároztuk a vizsga módszertanát, akkor meghatároztuk, hogy 0-tól 10-ig, 10-től 20-ig és 20-tól 30-ig mit jelent. [...] Ez az alkalmas, a kevésbé alkalmas vagy a közepesen alkalmas. [...] Ezek ilyen fokozatok.”

Általánosnak tekinthető, hogy a bizottságok tagjai közt konszenzus volt, és csak azok kaptak alkalmatlan minősítést, akiről a bizottság ezt egybehangzóan állapította meg.

Az alkalmassági vizsga utóélete

Kevésbé volt problémás kérdés a más felsőoktatási intézményben letett alkalmassági vizsga elfogadása. Az interjúalanyok többsége ezt érthető, átgondolt igénynek látta, kevesen érzékelték ezzel kapcsolatos nehézséget. Csupán két intézményben merült fel kétség ezzel kapcsolatban. Az egyik szerint elképzelhető, hogy a kritériumrendszer kidolgozatlansága miatt ők alkalmasnak találhatnak egy más intézmény által alkalmatlannak minősített személyt, máshol nem tudták, mi történik a jelentkezővel abban az esetben, ha az adott helyen nem indul el a képzés.

Bár a felsőoktatási törvény nem foglalkozik az alkalmassági vizsgálat elévülésével vagy jogorvoslati lehetőségével, az interjúk során röviden erre is kitértünk. Az elévülés megosztó kérdésnek bizonyult. Voltak, akik szerint az alkalmas minősítés nem vagy csak nagyon kirívó esetekben érvülhet el, ezért elvileg nem szükséges az eljárás megismétlése abban az esetben, ha valaki bármilyen okból nem kezdi meg tanulmányait a tanárkép-

zésben. Mások szerint kockázatot jelenthet, bármilyen kicsi is az esély arra, hogy valaki lelki világában kedvezőtlen változás áll be, ezért ennek kiküszöbölése miatt szükséges lenne az újabb vizsga. Egy harmadik csoport szerint a már alkalmasnak minősített jelöltek nem jelentenek kockázatot, esetükben nem szükséges megismételni a vizsgát, ám az alkalmatlannak minősítettek fejlődhetnek annyit egy év alatt, hogy az új vizsga számukra kedvező eredményt hozhat. Az ismétléssel kapcsolatosan néhányan kifejtették, hogy akkor lenne a kérdésnek valóban jelentősége, ha szubjektív módszerek helyett egzaktabb módon történe a mérés. Néhányan említették azt is, hogy szükségesnek tartanának más alkalmassági szűréseket is a képzés során.

A betegségről tett nyilatkozat

A Felvi.hu-n megjelentetett leírás előírta, hogy „a jelentkezőnek nyilatkoznia kell arról, hogy nincs olyan betegsége, amely akadályozná a felsőoktatási tanulmányainak folytatását, beleértve a közoktatási intézményben a tanulmányai során folytatandó egyéves szakmai gyakorlatát is”. Legtöbb helyen minden jelentkezőnek ki kellett töltenie és alá kellett írnia egy, az intézmény által kialakított nyomtatványt a következő tartalommal: „felelősségem tudatában kijelentem, hogy nem rendelkezem olyan betegséggel, ami bármilyen kizáró tényezőt jelentene”. A jelentkezőt tehát nyilatkoztatták erről, de nem kértek külön orvosi igazolást, mert úgy vélték, hogy az egyetem/főiskola ezt hozzáértés híján nem tudja mérni, továbbá az orvosi papírban leírtakat sem tudná megfelelően értelmezni. Ez alól csupán az a néhány hely volt kivétel, ahol eddig is orvosi igazolást kértek, amelyre a fizikai terhelhetőség miatt volt szükség. Néhány intézmény elfogadta a szóban tett nyilatkozatot is.

A betegségről tett nyilatkozat megosztotta az interjúalanyokat. Az intézmények egy része az igényt probléma nélkülinek látta, és igyekezett a lehető legegyszerűbben megoldani a fentebb leírt módon, másik része azonban jogi vagy szakmai oldalról aggályosnak, megoldhatatlan feladatnak látta. Volt olyan intézmény, amely a nyilatkozatot jóhiszeműen értelmezve, olyan esetekre, betegségekre vonatkoztatta azt, amelyek elsősorban a gyermekközösség egészségét veszélyeztethetik (fertőző betegségek). Több intézmény veszélyt látott ebben, különösen akkor, ha egy jelentkezőnek valamilyen egészségügyi problémája volt, ugyanis a szükséges ismeretek híján nem érezték saját feladatuknak ezek súlyosságának a mérlegelését. Ezt jól tükrözi a következő idézet:

„Nem vagyunk szakemberek ebben a dologban, azt gondoljuk, hogy mindenképpen felelősséggel jár, alá kell írni. Akkor nincs semmi baj, ha nincs semmi akadályozó. De ha beír valamit, akkor rögtön el kell dönteni, hogy mik azok, amik eleve kizáróak. Mi sem tudjuk eldönteni, hogy bizonyos betegségek esetén milyen mértékű esetben lehet tanítani, milyenben nem. Az orvosi kompetenciába tartozó dolgokat nem akarjuk felvállalni. Az más kérdés, hogy esetleg ebben lehetne valamilyen irányelvet, konkrétumot megfogalmazni, hogy mik azok a határok, amikből nem lehetne engedni. De ezt nem hiszem, hogy az egyes intézményeknek kellene kitárlálni.”

Ennek hiányában több helyen komolytalannak érezték az elképzelést, és úgy látták, ellenkezik az egyenlő bánásmód elvével, valamint az elfogadó szellemű pedagógia megvalósítására irányuló törekvésükkel.

Egy másik intézmény képviselője sem érezte problémát annak a nyilatkozatnak, de nem találkoztak olyan esettel, ami gondot okozhatott volna.

„Úgy gondoltuk, hogy ha hozzák magukkal ezt az előírt papírt, ezt nyilatkoztaként aláírják, abban maradtunk, hogy a bizottság eldönti azt, hogy a kirívóan nehezített vagy fogyatékos, hátránnyal küzdőkkel mit fognak tenni, de nem volt rá példa.”

Volt olyan intézmény is, amelyik nagyon komoly problémát látott a nyilatkozatban:

„Ott az egészségügyi alkalmasság kritériuma. Egészen katasztrofális az, hogy azt le meri valaki írni, hogy nyilatkozzon a felvételiző arról, hogy neki nincsen olyan betegsége, ami akadályozza abban, hogy ő tanárképzésben tanulmányokat folytasson. Mondja már meg nekem valaki, hogy milyen betegség lehet ez? És milyen betegség lehet az, ami esetleg a későbbiekben nem szerezhető be?”

Ugyanakkor néhány helyen, elszórtan, ötletként felmerült annak az igénye, hogy saját nyilatkozat helyett komolyabb vizsgálatra lenne szükség, hiszen a legtöbb személyiségzavarnál nincsen betegségtudat. Ezt véleményük szerint pszichológiai tesztekkel lehetne mérni, bár kétségek merültek fel arra vonatkozóan, miként lehetne ezt megvalósítani, hiszen időben és anyagilag is komoly ráfordítással jár a vizsgálat:

„Egyébként el tudom képzelni, hogy ez hasznos. Nekem azért a praxisomban volt olyan, akiről kiderült, hogy annyira örült volt, hogy tényleg kellett nekünk kérni orvosi igazolást arról, hogy ő rendben van. Az évek során kialakult benne egy olyan agresszív viselkedés a közösségben, ami megijesztett, és kellett kérnem egy orvosi szakvéleményt.”

A jelentkezőkkel kapcsolatos általános tapasztalatok

Az interjúk feldolgozása közben figyeltünk arra is, milyenek látták a tanári pályára jelentkezőket az alkalmassági bizottságok tagjai. A kép alapvetően pozitív: többségében kommunikatív, határozott, nyitott, elkötelezett, motivált, ugyanakkor tiszta pályaképpel még nem rendelkező fiatalok jelentkeztek, akik a bizottságok tagjaira általában kellemes benyomást tettek. Az egyik interjúalany így foglalta össze tapasztalatait:

„Ha nagyon szigorúan nézném, azt mondanám, hogy a jelentkezetteknek a kétharmada [...] a pedagógiai pályára alkalmas volt ez alapján a beszélgetés alapján. Egyharmada volt, akinél azt lehetett mondani, hogy hát igen, vannak hiányosságai, ezek jórészt fejleszthetők, pótolhatók, és egy nagyon kis százalékban került a bizottság olyan helyzetbe, hogy hát akár el is utasíthattuk volna. De mondom, kétharmada azért feltalálta magát, talpraesetten válaszolt, és bele tudta élni magát abba a pedagógiai szituációba. Tehát megnyugtató volt a kép. A motivációk elég erősnek tündek, tehát akik eljöttek és vállalták ezt a beszélgetést, azok eléggé elkötelezettek tündek. Nagyon sokan tudták azt, hogy ez nem egy sikerpálya, a társadalmi elismertség az elég szerény. Bár azért az életpálya-modellnek a lebegtetése, annak ellenére, hogy ilyen hosszú ideig lebeg, meg most is ugye bizonytalan, hogy mennyire lesz pozitív hatású, azért már megjelent itt is, hogy hát úgy hallották, hogy javulni fog az anyagi megbecsültség és a társadalmi elismertség. Tehát ennek már most érezhető hatása volt.”

Összegző vélemények

Az interjúkban megfogalmazódtak olyan gondolatok is, amelyeket súlyuk miatt az elemzés során érdemes volt külön kezelni. Ezek olyan összegző vélemények, melyek az előbbieken bemutatott kérdésekre adott válaszokhoz hasonlóan, szintén erősen szólnak, jól mutatva az intézmények eltérő álláspontjait a vizsgálat tárgyával kapcsolatban.

A pedagógiai alkalmassági vizsgálat értékelésénél az interjúalanyok szinte kivétel nélkül fontosnak tartották a kísérleti jelleg kiemelését. Úgy vélekedtek, hosszabb előkészítő szakaszra lett volna szükség ahhoz, hogy az intézmények és a jelentkezők is fel tudjanak készülni a feladatra. Néhányan úgy gondolták, az előkészítéshez még legalább egy évre szükség lesz, az alkalmassági vizsgálat eredményeit pedig többévtényi tapasztalat birtokában lehet majd alaposabban vizsgálni.

Az idei évben bevezetett pedagógiai alkalmassági vizsgálat értékelésénél az interjúalanyok szinte kivétel nélkül fontosnak tartották a kísérleti jelleg kiemelését.

Úgy vélekedtek, hosszabb előkészítő szakaszra lett volna szükség ahhoz, hogy az intézmények és a jelentkezők is fel tudjanak készülni a feladatra. Néhányan úgy gondolták, az előkészítéshez még legalább egy évre szükség lesz, az alkalmassági vizsgálat eredményeit pedig többévtényi tapasztalat birtokában lehet majd alaposabban vizsgálni.

Többen nehezményezték a bevezetés módját, a szakmai egyeztetések elmaradását vagy figyelmen kívül hagyását. Elmondásuk szerint, bár az államtitkárság formálisan felkérte a Magyar Rektori Konferencia Pedagógiai Bizottságát a tanári pályalkalmassági vizsgálat véleményezésére, a véleményezési határidő előtt egy-két nappal jelent meg a vizsga leírása a Felsőoktatási felvételi tájékoztatóban, a Felvi.hu-n és más fórumokon. Azt is elmondták, hogy a Magyar Rektori Konferencia állásfoglalásában nem támogatta a vizsga jelenleg megvalósult formájának bevezetését, hanem javasolta a nemzetközi gyakorlat és tapasztalatok, valamint a szakmai álláspontok összegyűjtését, és ezek alapján ajánlások kidolgozását. Az eljárás többekben negatív érzéseket keltett, amely a vizsga előkészítésére és lebonyolítására is rányomta bélyegét, több helyen felmerült a vonatkozó jogszabályokra hivatkozva a törvényesség kérdése is.

A lebonyolításánál a legtöbb intézmény kizárólag a törvényi megfelelés igényét tűzte ki maga elé. Gondot okozott az eltérő értel-

mezés is: bár törvény vagy rendelet nem határozta meg pontosan a vizsgálat mibenlétét, az intézmények végül alkalmazták a Felsőoktatási felvételi tájékoztatóban leírt elemeket.

Összegzés

Interjúink tanúsága szerint az osztatlan tanárképzésre jelentkezők alkalmassági vizsgájának bevezetése ellentmondásos módon történt, és ellentmondásos tapasztalatokat eredményezett. A vizsga bevezetésére irányuló kezdeményezést önmagában kevesen kifogásolták, akik egyáltalán véleményt formáltak róla, azok többségében fontos, régóta aktuális lépésnek könyvelték el, ami ráirányítja a figyelmet a pedagógusok munkájának, felkészítésének és kompetenciáinak fontosságára. Maga a bevezetés, a megvalósítás módja azonban nem történt elég körültekintéssel, vitára adott okot az időzítés, a kellő előkészítés hiánya, az egyes jogszabályokkal való ütközés, a kritériumok megfogalmazásának elmaradása.

Az intézmények mindazonáltal igyekeztek az elvárásokat teljesíteni, erre azonban az egységes kritériumok hiánya következtében vagy csak formálisan volt mód, vagy a vizsga saját elképzelések szerint kialakított szempontokkal, tartalommal valósult meg. Az eredmény a fegyelmezett teljesítés mellett többféle megoldás lett. Hogy a tényleges célokban, az alkalmatlannak bizonyuló jelentkezők kiszűrésében eredményes volt-e a kezdeményezés, az interjúkból nem derült ki, de feltételezni lehet az egyenetlenséget ebben a vonatkozásban is, az egységes, megalapozott kritériumok hiánya miatt. Mindezek ellenére az is leszűrhető, hogy a felsőoktatási intézmények konstruktív hozzáállást tanúsítottak a feladattal kapcsolatban, nem titkolva, hogy a jelen helyzetet átmenetinek tekintik, ami inkább részeredményekkel jár (például előszűrés, tanár és hallgató találkozó), semmint valamilyen megnyugtató eredménnyel az alkalmatlan jelentkezők kiszűrését illetően. Ezért az alkalmassági vizsgát inkább kényszernek és nem lehetőségnek élték meg, de a jövővel kapcsolatban többen optimistán nyilatkoztak: a vizsga fejlesztése és a képzés egyes részeiben a tapasztalatok kamatoztatása már komolyabb szakmai eredményekkel járhat hosszabb távon. Mint a nemzetközi kitekintés (lásd Pálvölgyi Krisztián írását) is mutatja, a pedagógusképzés szakemberei között is megoszlanak a vélemények abban a tekintetben, milyen eszközök lehetnek alkalmasak a mérésre, illetve lehet-e erről a képzésbe való belépés előtt, a jelentkezők 18 éves korában dönteni. Ezt támasztja alá az a tény, hogy sok országban nincs bemeneti mérés. A hazai intézményi próbálkozások is azt mutatják, hogy a szakmai műhelyekben nálunk is megjelenik ez a sokszínűség. Több tudásunk lehetne az alkalmazható módszerekről, ha lehetőség lenne arra, hogy hosszabb távon nyomon kövessük a hallgatókat, valamint lehetőség lenne arra, hogy az intézmények egymással megosszák a saját összegyűjtött tapasztalataikat.

Ugyanakkor érdemes tudni azt is, hogy mindez igazán komoly eredményt akkor érhet el, ha a tanári pálya más területein is pozitív változásokhoz kapcsolódik. A képzésnél maradvá úgy gondoljuk, nehéz egy-egy elem fejlesztése révén komoly eredményt elérni, ha más fontos elemek ellene hatnak, például nem jelenik meg kellő hangsúllyal a képzésben a pedagógikum, a hallgatók fejlődésének figyelemmel kísérése, vagy a finanszírozás ellenérdekeltté teszi az intézményeket a jelentkezők szűrésében.

Az interjúk készítésének helyszínei

- Budapesti Corvinus Egyetem
- Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
- Debreceni Egyetem
- Eszterházy Károly Főiskola
- Eötvös Lóránd Tudományegyetem
- Károli Gáspár Református Egyetem
- Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem
- Miskolci Egyetem
- Nyíregyházi Főiskola
- Nyugat-Magyarországi Egyetem
- Óbudai Egyetem
- Pannon Egyetem
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem
- Pécsi Tudományegyetem
- Semmelweis Egyetem
- Széchenyi István Egyetem
- Szegedi Tudományegyetem

Irodalomjegyzék

Ercsei Kálmán és Jancsák Csaba (2011, szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban (2010–2011)*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Breznányiszky László (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio*, 3. sz. 335–48.

Sáska Géza (2009): Az egységes tanárképzés formálásának pedagógiai és politikai kultúrája. *Educatio*, 3. sz. 349–359.

A tanulmány az OFI által készített Tanári alkalmassági vizsgálat című kutatás keretében készült.

Kutatásvezető: Kállai Gabriella, közreműködő kutatók: Derényi András, Ercsei Kálmán, Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán, Imre Anna, Kocsis Mihály, Kurucz Orsolya, Nikitscher Péter, Pálvölgyi Krisztián, Sági Matild, Széll Krisztián, Szabó Zoltán, Szemerszki Marianna

A tanári alkalmassági vizsga intézményi gyakorlatai, (ön)reflexiók

Jelen írás négy felsőoktatási intézménytől – Szegedi Tudományegyetem Tanárképző Központ, Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar; Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Vitéz János Tanárképző Központ – kapott, az osztatlan tanárképzésre jelentkezők pályaalalmassági vizsgálatáról szóló önértékelés fontosabb sajátosságait, megállapításait és következtetéseit foglalja össze. Mivel az intézményi önértékelések szerkezete nem egységes, külön-külön alfejezetekben dolgozzuk fel az egyes felsőoktatási intézmények gyakorlatait. Ezt követően a tanári pályaalalmassági vizsgával kapcsolatos releváns intézményi véleményeket, reakciókat, javaslatokat összegezzük

Szegedi Tudományegyetem Tanárképző Központ¹

A Szegedi Tudományegyetemen (SZTE) az oktatási rektorhelyettes és az oktatási igazgató irányításával a 2013 áprilisában megalakult SZTE Tanárképző Központ és az osztatlan tanárképzést indító karok – SZTE Bölcsészettudományi Kar (SZTE BTK), SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar (SZTE JGYPK), SZTE Természettudományi és Informatikai Kar (SZTE TTIK), SZTE Zeneművészeti Kar (SZTE ZMK) – közreműködésével történt a pályaalalmassági vizsgák szervezése, valamint a jelentkezők kiértékelése. Ugyanakkor a tanári pályaalalmassági vizsgák tényleges lebonyolítása az érintett karokon történt. Vagyis összességében megállapítható, hogy az alkalmassági vizsgák az érintett karok képviselői, az SZTE oktatási rektorhelyettese, oktatási igazgatója közötti folyamatos egyeztetés mellett, a Tanárképző Központ koordinációjával zajlott.

A Szegedi Tudományegyetemen 2013 áprilisában az oktatási igazgató megbeszélést tartott az érintett négy kar oktatási dékánhelyettesével az alkalmassági vizsgák időpontjáról és a vizsgázók elosztásáról. Megállapodás született arról, hogy az egyes karok azokon a területeken szervezték az alkalmassági vizsgát, ahol (1) a jelentkező által megjelölt mindkét szakot az adott kar indította; (2) ahol a jelentkező által megjelölt első szakot az adott kar indította; (3) ahol a jelentkező által megjelölt első szakot az adott kar indította, ugyanakkor a második szak nem olyan, amelyhez gyakorlati vizsga is járul. Tehát a jelentkezőknek azokon a karokon, ahol szakmai pályaalalmassági gyakorlati vizsgát is tartottak (SZTE-JPGYK, SZTE-ZMK), ott a gyakorlati vizsgákkal egy időben szervezték meg a tanári pályaalalmassági vizsgákat annak érdekében, hogy ne kelljen a jelentkezőknek kétszer is megjelenniük.

Az SZTE Tanárképző Központ e-mailben küldött értesítő levelet az alkalmassági vizsgákkal kapcsolatban azoknak, akik az első helyen (vagy a tanárképzések közül első

helyen) jelölték meg a Szegedi Tudományegyetem valamelyik karának valamely osztatlan tanár szakát. Az SZTE honlapjára is felkerültek az alkalmassági vizsgát érintő információk. Az értesítő levelek kiküldése nem egyszerre történt, hiszen a gyakorlati vizsgákat is szervező Zeneművészeti és a Juhász Gyula Pedagógusképző Karon csak későbbi időpontban kerültek lebonyolításra az alkalmassági vizsgák (e két karon az értesítő levél kiküldése később, postai úton történt). Az értesítő levélben a pontos időpont és helyszín mellett a pályalkalmassági vizsgálatról is voltak információk: „[...] 15–20 perces motivációs beszélgetés keretében történik, mely során a tanárképzésre jelentkező pályaképerőről, személyes motivációiról, habitusáról, kommunikációs készségéről, pedagógiai elképzeléseiről ad számot az értékelő háromfős bizottság előtt. Az alkalmassági vizsgára külön közzétett szakirodalomból készülni nem kell.”

A kiküldött levelekkel kapcsolatos tapasztalatok között szerepelt, hogy voltak jelentkezők, akiket nem ért el az értesítés (nem kapta meg, nem nézte, nem létező e-mail cím stb.). A legtöbb visszajelzés az időpont kapcsán érkezett, legtöbbször elegendő volt a két megjelölt nap közül áttenni a vizsgát a másik napra, de volt olyan is, hogy még egyeztetni kellett a karokkal későbbi időpontról. Többen érdeklődtek az egészségügyi igazolással és a motivációs levéllel kapcsolatban (előre meg kell-e küldeni, vagy a helyszínen fogják elolvasni, hova és mikorra kell küldeni stb.), valamint a szakirodalomra és az alkalmassági vizsga díjára vonatkozó kérdések is érkeztek. Egy esetben az is előfordult, hogy a jelentkező azt írta meg, hogy számára nem jó az időpont, de majd elmegy abba a másik felsőoktatási intézménybe, ahonnan szintén kapott értesítést, holott a felvételi tájékoztatóban egyértelműen az szerepelt, hogy abban az intézményben kell a jelentkezőknek letenniük az alkalmassági vizsgájukat, amely a jelentkezési sorrendjükben legelől szerepel. Ezzel kapcsolatban alapvető dilemma: vajon hányan kaptak értesítést a nem első helyen megjelölt célintézményből?

Újabb egyeztető megbeszélésre került sor 2013 májusában az oktatási rektorhelyettes és az oktatási igazgató vezetésével, a tanárképzésben érintett karok, a gyakorlóiskolák képviselői, illetve a SZTE BTK Neveléstudományi Intézetének közreműködésével. Ezen az egyeztetésen megállapodás született arról, hogy a Tanárképző Központ elkészíti az alkalmassági jegyzőkönyv sablonját, kiküldi az érintett karok oktatási dékánhelyetteseinek, a tanulmányi osztályok vezetőinek, továbbá hogy a jegyzőkönyvet minden egyes jelentkező esetében három példányban kell kinyomtatni, melyből egyet a felvételiző kap, egyet a kar tart meg, egy pedig a Tanárképző Központba kerül.

Azok a jelentkezők, akiknek az alkalmassági elbeszélgetés időpontja nem felelt meg, új időpontot kaptak. A jegyzőkönyvek áttekintése és az időközben beérkező visszajelzések alapján a Tanárképző Központ, a Bölcsészettudományi Kar, a Természettudományi és Informatikai Kar egyeztetése után, pótnapot jelöltek kik. Megállapodtak, hogy a két érintett kar a visszajelzések alapján határozza meg a bizottságok számát. Az összeállított névsor alapján küldték ki a második értesítő levelet is, mely az előzetes tapasztalatok alapján már minden szükséges információt tartalmazott, és amelyben visszajelzést is kért az egyetem. A részvételi szándékot kinyilvánító visszajelzések alapján a két kar közösen állított fel vizsgabizottságot.

A szervezés során a karok állították össze az alkalmassági vizsgákat lebonyolító bizottságokat, és kérték fel annak tagjait. Egyrészt a tanárképzésben részt vevő szakemberek kerültek be, másrészt a szakmódszertant oktatók. Az SZTE-BTK-n egy bizottsághoz 17 jelentkező osztottak be, kizárólag a névsor, nem szakok alapján. Az SZTE-TTIK-n egy bizottságra körülbelül 40 felvételiző jutott, az időpont beosztásánál a lakóhely Szegedtől való távolságát is figyelembe vették. A bizottságokat itt a jelentkezők által megjelölt szakoknak megfelelően alakították ki. A Zeneművészeti Kar és a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar alkalmassági vizsgáinak lebonyolításába kevésbé folyt bele a Tanárképző Központ, hiszen az ott indítandó osztatlan tanár szakoknál kötelező volt gyakorlati és

pályaalkalmassági vizsgát is tenniük a jelentkezőknek. A négy karon összesen 14 nap volt a kijelölt vizsganapok száma, és összesen 13 vizsgabizottság működött. A felvételi adatbázis Gólyaprogramjában az adott karok rögzítették az alkalmassági vizsga eredményét, majd beküldték a jegyzőkönyveket a Tanárképző Központnak. Mind a négy kar esetében alkalmas minősítést kaptak a tanári pályaalkalmassági vizsgán megjelenő, leendő hallgatók. A jelentkezők értékeléséhez készített jegyzőkönyvekben az alkalmasság nyilvánítás mellett kiegészítő megjegyzések is olvashatók. „Jó kommunikációs képességgel rendelkezik, határozott, fontosnak tartja a tanárok magas szintű szakmai felkészültségét.” „Motivált a magyar nyelv és kultúra ápolásában és megtartásában.” „Elhivatott a tanári pálya iránt, kialakult világgéppel rendelkezik.”

Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ²

A Nyugat-magyarországi Egyetem öt karán folyik pedagógusképzés (Apáczai Csere János Kar, Benedek Elek Pedagógiai Kar, a Savaria Egyetemi Központ három kara), felölelve a kisgyermekkorú neveléstől az óvopedagógus- és tanítóképzésen át a közismereti, szakmai, művészeti tanárképzést, valamint a felnőttképzést is. Az egyetem stratégiájában ennek megfelelően kitüntetett szerepe van az egységes szemléletű pedagógusképzésnek. A tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatait a Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ keretein belül működő Pedagógusképző Központ hangolja össze, valamint szervezi a gyakorlati képzést is. Nemcsak koordinál, hanem szakmailag irányítja a hallgatók kiválasztását, a felvételt, átvételt, a kreditismerést, a pedagógiai szakképzés, a záróvizsga letételének folyamatát, az iskolai gyakorlatok értékelését is, továbbá nyomon követi a hallgatói előmenetelt, majd pályakövetést végez. E rendszer indító, első eleme az alkalmassági vizsga.

Az egyetem Pedagógiai Központjának szakmai kollektívája bekapcsolódott az alkalmassági vizsga körül kialakult országos szakmai vitába. A polémia viszonylag egységes állásponttal zárult (lásd a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképző Bizottsága 2013. január 30-án megfogalmazott véleményét), ez alapján gondolták végig feladataikat. Az egyetem stratégiája szerint az alkalmasság/alkalmatlanság kérdése csak a pályaszocializáció folyamatában értelmezhető helyesen, ugyanakkor szükség van a belépő hallgatók, jelenleg csak hipotetikus szempontrendszerű vizsgálatára, aminek tehát jogi konzekvenciái nincsenek. Az adatok ugyanakkor felhasználhatóak mind a képzés fejlesztésében, mind a kutatásban.

Az egyetem alkalmassági vizsgával kapcsolatos törekvése, hogy a diplomát szerző pedagógusok olyan pozitív sajátosságokkal rendelkezzenek, melyek alapján az intézmény jó hírért viszik. Nem csupán a jelölt akar hallgató lenni, hanem az egyetem is szeretné, ha képezhetné a jelentkezőt. A kölcsönös pozitív választás jó prognózist jelent. Az alkalmassági vizsga bizottságaiban az idei évben a Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, valamint a Pedagógiai és Pszichológiai Intézet egy-egy képviselője vett részt. A későbbiekben szeretnék a szakmódszertan, valamint a gyakorlóléhelyek megfelelő szakembereit is bevonni ebbe a munkába.

A Pedagógusképző Központ a szakmai koncepciók alapján szervezte meg a pályaalkalmassági vizsgálatot, amely két részből állt: (1) egy előzetes felkészülést nem igénylő kérdőív kitöltéséből, amely személyenként 5–10 percet vett igénybe, illetve (2) a kérdőívre adott válaszok alapján egy 10–15 perces, úgynevezett motivációs beszélgetés keretében igyekezett a bizottság információkat szerezni a jelölről. Ez utóbbi részt az indokolja, hogy a kérdőív válaszainak az értelmezése nem egyértelmű, csak az írásbeli információk alapján sok bizonytalanság maradna a felvételiző értékelésében. A Pedagógusképző Központban a leendő hallgató későbbi teljesítményének tükrében próbált a bizottság reflek-

tálni saját megállapításaira, ami segítheti a standardok kidolgozását, egyben támogatja a hallgató szakmai fejlődésének nyomon követését is. A tanári alkalmassági vizsgálatok során az egyetem senkit sem minősített alkalmatlannak.

A kérdőív négy olyan érdemi területet érintett, ami a tanári pályával kapcsolatos állásfoglalást várt el a jelölttől. Egyrészt a motivációt firtatta, másrészt a pályakövetelményekre kérdezett rá, harmadrészt a képzéssel kapcsolatos elvárásokat tudakolta, negyedrészt pedig egy tanári konfliktushelyzetben kérte a megoldási irányt. Ez utóbbi kérdés a motivációs beszélgetéshez, bizonyos attitűdök feltárásához nyújtott jó indukciós anyagot. Összességében a jelöltek a tanári felkészülés fő feladatának a szaktárgyi ismeretek fejlesztését látják, ez inspirálta őket a választásban is. Vagyis elsősorban a tantárgyak miatt választották a pedagóguspályát, de fontos szerepet játszott egy-egy tanári példakép is. Bár a leendő hallgatók a szaktárgyi felkészültséget tartják a legfontosabbnak, az empátia sem marad le szignifikánsan, viszont a humor a rangsor végére került.

A motivációs beszélgetés értékelési kritériumai egy többfordulós szakmai egyeztetés után körvonalazódtak. Az egyes bizottságok ezen előzetesen megvitatott és elfogadott, egységes szempontok alapján alakították ki véleményüket, és pontozták a jelentkezőket. A motivációs beszélgetés során igyekeztek olyan légkört teremteni, amely segíti megismerni a felvételiző véleményét, motivációit, kommunikációs készségeit, attitűdjeit. Az alkalmasságot a felvételi elbeszélgetés során három fő terület mentén értelmezték: motiváció (10 pont), kommunikációs készségek (20 pont), attitűdök (20 pont). Miután nem áll rendelkezésre olyan standard, ami a minősítés alapja lehetne, az első alkalommal csak hipotetikusan érvényes szempontok mentén értékelték a jelentkezőket. Inkább a pozitívumokra kívántak építeni, és csak az esetleges kirívó hiányosságok, akadályok okán állapítottak volna meg alkalmatlanságot.

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar³

A Debreceni Egyetem öt karán van tanárképzés; a Bölcsészettudományi, a Természettudományi és Technológiai, az Informatikai, a Műszaki és a Zeneművészeti Karon. A Bölcsészettudományi Kar tanárképzésben érdekelt intézetei ezen kívül szerepet játszanak a Debreceni Református Hittudományi Egyetem tanítóképzésében, illetve a Hajdúböszörményben folyó Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar óvodapedagógus-képzésében is. Jelenleg akkreditáció előtt áll a korábban működött agrármérnök tanárképzés, és tervezik az egészségügyi tanárképzés beindítását is.

A pedagógusképzés egységes irányítását két évtizede a Tanárképzési Kollégium biztosítja, amely egy karközi, az úgynevezett Tudományegyetemi Karok elnöke alá rendelt, döntési, illetve tanácsadói jogosultsággal rendelkező testület. A 2011. évi felsőoktatási törvény előírása alapján kialakítandó Tanárképzési Központot Debrecenben gyakorlatilag ez a Tanárképzési Kollégium, valamint egy adminisztratív munkát végző Tanárképzési Csoport alkotta. A Tanárképzési Központ létrehozását az egyetem szenátusa 2013. március 29-én hagyta jóvá, élére pedig 2013. július 1-jével főigazgató került. A 2013. évi tanárképzési alkalmassági vizsgálat megszervezése már ezen Tanárképzési Központ, illetve ezen belül a Tanárképzési Csoport feladata volt.

Az eredményes tanári munka olyan adottságokat követel meg, amelynek jelentős része személyiséghez köthető, részben fejleszthető, részben viszont nehezen korrigálható, egyéni, alkati vonás. Abban mindenki egyetért, hogy jó volna, ha a tanárképzésre jelentkezőknél ezen adottságok meglétét vagy hiányát nagy biztonsággal fel lehetne ismerni. A tanárképzés tekintetében nincsenek olyan jól körülírt, elfogadott bementi feltételek, mint az óvodapedagógus, illetve tanítóképzés kapcsán alkalmazott alapelvek, ahol kizáró okként szerepel a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, a súlyos mentális vagy pszichés

zavar. Különböző szakmai fórumokon – például az ELTE Bolyai Szakkollégiuma által kezdeményezett tanárképzési megbeszélésen (2012. május), a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Albizottsága e témával foglalkozó diskurzusai (2012/13 folyamán) – az egyik végkövetkeztetés az volt, hogy alkalmassági mérésre szükség van, a hogyanja viszont fölöttébb bizonytalan, vagyis nincs kellően objektív, a szakma által egyértelműen támogatható módszer a pedagógiai érzék megítéléséhez. A komoly szakmai fenntartások miatt a pályalkalmassági vizsgálat előkészítése, pontos lebonyolítása – részben hivatkozva az intézményi autonómiára – országosan nem volt egységes. A Tanárképzési Kollégium felkérésére 2012 novemberében készült egy részletes – négyoldalas – elemzés, amely többek között rögzíti: a pályalkalmassági vizsgálat nem öltheti a klinikai pszichológiai vagy logopédiai szakvizsgálat formáját. Inkább egy minimálisan elvárható, nem tantárgyspecifikus és nem is a pedagógiai szakismereti tényekre koncentrálnó vizsgálat bevezetése volna reális. Tehát alapvetően „az átlagos értelmi képesség, a vizsgahelyzetben megnyilvánuló érzelmi stabilitás, a pedagógiai munkát súlyosan akadályozó kényszeres cselekvésektől mentes személyiség, valamint az érthető, folyamatos, beszédhibától mentes kommunikáció” meglétét vagy hiányát kell felmérni.

A Debreceni Egyetemen a felvételi tartalmának megvitatására összehívott Tanárképzési Kollégium úgy határozott, hogy az alkalmassági vizsgálat során (1) egy fiktív pedagógiai szituáció elemzését, (2) egy pedagógiai alaptétel úgynevezett nyitott mondatos befejezését fogják kérni, valamint (3) a motivációs levél kapcsán a pályaelképzelésekről, indíttatásról, a kommunikációs készségről akarnak képet kapni. Ezt a tartalmi támpontot tették közzé az intézmény tanárképzési honlapján⁴, és ezt mellékeltek a szóbeli felvételi vizsgára behívó értesítéshez. A fiktív pedagógiai szituációkról már volt egy összeállítás, amit évek óta eredményesen használnak az intézet.

A Tanárképzési Kollégium úgy döntött, hogy minden háromfős bizottságban legyen egy oktató a neveléstudományok területéről vagy a Pszichológiai Intézetből, egy szakmódszertanos és egy vezetőtanár valamely gyakorlóiskolából. A felvételi jelentkezések alapján az összes szak-, illetve szakpárosítás figyelembevételével 244 fő vizsgáztatására kellett felkészülniük, ennek megfelelően 55 kollegát osztottak be 6–7 párhuzamosan felvételiztető bizottságba. A szakmákat képviselő oktatókat, illetve a gyakorlóiskolai vezetőtanárokat bölcsész, természettudományi, informatikai, műszaki és zenetanári felvételizők szerint csoportosították. A bizottságok tagjainak eljuttattak egy egyoldalas tájékoztatót, vezetőikkel pedig előkészítő megbeszélés folytattak. Voltak olyan jelentkezők, akik jelezték, az adott nap nem alkalmas számukra, őket szinte kivétel nélkül sikerült valamely más időpontban meghallgatni.

A bizottságok véleménye szerint az egy-egy beszélgetésre kitűzött 15 perc elegendő volt a felvételiző megítélésére. Mivel a motivációs levél átolvasását a bizottság tagjainak a felvételiző belépése után kellett megtennie, az első 1–2 percben az elnöke tett fel néhány általános ismerkedő kérdést, majd az érdemi beszélgetés a pedagógiai szituáció elemzésével kezdődött. Ezt a nyitott mondatos kérdés követte, végül a motivációs levélben olvasottakkal kapcsolatban volt alkalom érinteni az indíttatás, a pályaelvárások, a távlati célok témákat. A bizottság, a felvételizőt kiküldve, 4–5 perc alatt összegezte és jegyzőkönyvben rögzítette véleményét, majd ezt elmondta a visszahívott jelentkezőnek. Kérésre a véleményt részletesen elmagyarázta. Ez olyan esetekben fordult elő, amikor a bizottság nem volt egységes a pedagógiai alkalmasság megítélésében, vagy voltak bizonyos tanácsai a hiányosságok pótlására. Elsősorban olyan viselkedésbeli, mentalitásbeli és kommunikációs problémákra hívták fel a figyelmet, amelyek nagy valószínűséggel megnehezíthetik az eredményes tanári munkát (például beszéd közben a szemkontaktus tartásának hiánya, beszédtechnikai hiányosságok, a túl heves gesztikulálás, a feltűnően merev testtartás stb.). A jelentkezőktől azt is kérték, hogy írjanak egy nyilatkozatot arról, nincs tudomásuk a tanári pálya választását esetlegesen akadályozó betegségről.

A bizottságok a belső útmutató alapján rákérdeztek arra is, hogy a felvételiző jelenlegi elképzelése szerint inkább általános vagy középiskolai tanári pályát, azaz a 4+1, vagy az 5+1 éves képzést szeretné választani. A válaszok alapján úgy látszik, hogy a felvételizők körülbelül 70–80 százaléka középiskolai tanári diploma megszerzését tűzte ki célul. A döntést indokolva elég határozott álláspontok rajzolódtak ki. A többség az alapján döntött, hogy saját mentalitását inkább a „játékosabb általános iskolai” vagy a „gondolkodóbb középiskolai” korosztályhoz érzi közelebb állónak.

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Vitéz János Tanárképző Központ⁵

A kar 1992-es alapítása után két évvel kezdődött el a bölcsésztanár-képzés, ahol a bekezdés egyetlen feltétele, a bölcsész tanulmányok megkezdése után, a jelölt jelentkezése volt. Jellemzően a magyar, a történelem és a nyelv szakosok közel 70 százaléka a tanári szakra is jelentkezett (ez évente 200 körüli hallgatót jelentett). Ezekben az években a bolognai rendszerű tanárképzés bevezetéséig évente több mint száz tanárt képeztek a bölcsészeti területeken (olyan speciális tanárokat is, mint például a szlovák nyelv). A 2013-ban meghirdetett osztatlan tanárképzésekre közel 160 fő jelentkezett.

A szóbeli pályaalakalmassági vizsgálat a kar számára nem volt ismeretlen és idegen, hiszen a bolognai rendszerű tanárképzés – a tanári mesterszakra történő jelentkezés, illetve a felvétel speciális szabályai szerint a pedagógusképzésben minden szakon pályaalakalmassági vizsgálat tartható – is lehetővé tette az intézmények számára a szóbeli alkalmasági vizsgálat megszervezését. A bolognai rendszerű tanárképzésben az MA felvételi alkalmasági vizsga egy erre szakosodott munkacsoport által kidolgozott, a Tanárképző, illetve a Pszichológia Intézetek kollégái által jóváhagyott tartalom és módszertan szerint történik. A Tanárképző Központ az osztatlan tanárképzés esetén is üdvözölte a tanári pályaalakalmassági szóbeli vizsgálat bevezetéséről hozott döntést, melynek célja: feltérképezni a jelölt pedagógusszakmához szükséges készségeinek és attitűdjeinek fejlettségi állapotát, a bennük rejlő fejlődési lehetőségeket, továbbá kiszűrni az esetleges részképességbeli vagy személyiségbeli problémákat.

Az MA pályaalakalmassági vizsgálat tartalmi és módszertani elemeit egy munkacsoport dolgozta ki a Tanárképző Intézet vezetőjének koordinálásával, még 2008–2009-ben, majd ezt követően került intézeti vitára az anyag. A munka eredményeképpen egy komplex, a kompetencia alapú tanárképzés filozófiáját követő, a jelöltek tanárikompetencia-komponenseinek (ismeret, képesség, attitűd) feltárására irányuló módszertan állt elő. Ezt a tudásanyagot és tapasztalathalmazt vizsgálták felül 2013-ban, amikor pedagógiai előképzettség nélküli 18 éves fiatalok pályaalakalmasságát kellett megállapítani. E munkát a Tanárképző, illetve a Pszichológia Intézet munkatársaival konzultálva végezték el. A megújult koncepció és lebonyolítás képviselője a Tanárképző Intézet feladata volt.

Az alkalmasági vizsgálat módszertani filozófiája nem változott, középpontjában a kompetencia alapú pedagógiai problémafelvetés és -megoldás maradt. Változás abban történt, hogy a pedagógiai helyzetek csak önmagukban képezték a beszélgetés tárgyát, a tárgyi tudást igénylő pedagógiai vonatkozású kérdések nem kerültek megbeszélésre (a hangsúly a képességek és az attitűdök feltérképezésére került). Fontosnak tartották megismerni, hogy a jelölt életszerű, gyakorlati helyzetben miként tájékozódik: milyen a problémaérzékenysége, mennyire rugalmas, pontos és alapos a helyzetfelismerése, képes-e rögtönözni megoldási alternatívákat stb. A pedagógiai helyzetekhez rendelhető fogalmak azt a célt szolgálják, hogy képet kaphassanak arról, hogy a jelölt miként viszonyul egy új pedagógiai fogalomhoz, miként képes tudást konstruálni, az adott fogalmak helyzetben való értelmezésével. A jelölt pedagógiai tájékozottságának a feltérképezését

nem az előtanulmányok produktumai segítségével vizsgálták, hanem egy, a jelölt által szabadon választott pedagógiai vonatkozású olvasmányról szóló beszélgetéssel. A Pedagógiai és a Pszichológiai Intézet három oktatója egymástól függetlenül legfeljebb 10–10 ponttal, összesen tehát 30 ponttal értékelték a jelölt szereplését meghatározott kritériumok szerint: (1) hozott anyagok, dokumentumok értékelése (például motivációs levél); (2) pedagógiai érzékenység, problémamegoldás; (3) pedagógiai tájékozottság és a tudás konstruálása; (4) motiváció; (5) kommunikációs kompetencia.

A vizsgák párhuzamosan három-három bizottságban folytak, egy-egy bizottság átlagosan 12–14 jelentkezőt hallgatott meg. A háromfős bizottságok elnöke minden esetben PhD-végzettséggel rendelkezett, az egyik tag pedig pszichológus volt. A felvételi beszélgetés 10–15 percig tartott. A bizottság minden tagja egy értékelőlapon a meghatározott kritériumok szerint 1–10-ig pontozta a leendő hallgató teljesítményét, majd ezek összesítéséből alakult ki a végső pontszám. Nem javasolják a jelöltnek a tanári pályát 1 és 10 közötti pontszámok esetén, 11–20 közötti pontszámok esetén csak részben tartják alkalmasnak a tanári pályára (viszont a részképeség vagy a személyiségprobléma itt is kizáró ok), 21–30 közötti pontszámok esetén a jelöltet alkalmasnak tartják a tanári pályára, azzal a feltétellel, hogy minden kritériumnak meg kell legalább minimálisan felelnie. A nagyobb véleménykülönbség esetén a bizottság igyekezett kicsit lazábban kezelni a döntést, és konszenzusra jutni az egyes kritériumok mentén.

Az egyes felsőoktatási intézmények képviselői szerint a bizottságok részéről több ízben megfogalmazódott az a vélemény, hogy a várható fellebbezés, az ombudsmani vizsgálat miatt nem látják értelmét az elutasító határozatnak. Jelenleg a szakmai érvek – amelyek ebben az esetben valóban nem kellően objektívek – nem védhetőek meg egy peres eljárásban. Az oktatói, szakmai közvélekedés sok esetben nem ért egyet a jogi állásfoglalással, de esélytelennek, fölöslegesnek tartja az ezzel szembeni fellépést.

Az intézményi (ön)értékelésekben megjelenő fontosabb megállapítások

A pályaalkalmassági vizsgálat jelenlegi formájában alapvetően elérte azt a célját, hogy rávette a jelentkezőket annak a végiggondolására, tényleg tanárok akarnak-e lenni. Vélhetően többségük mérlegelte magában azt is, alkalmasnak tartja-e magát e pályára.

Az osztatlan tanárképzés pályaalkalmassági vizsgálatának az egyes tanárképző intézmények közötti összehangolása nem történt meg, erre a 2012. december és 2013. június közötti időszak rövidnek bizonyult. Ennek következtében az első felvételiket tartalmi és módszertani szempontból minden intézmény maga dolgozta ki és alkalmazta. Ugyanakkor a széles körű szakmai vitára, a tapasztalatok kicserélésére szükség lenne.

A hallgatóval történő személyes ismerkedésen túl a tanári pályaalkalmassági vizsga egyik legfontosabb tanulsága, hogy a vizsga időpontjától kezdve az oktatóknak a leendő diák szakmai és emberi fejlődéséért érzett személyes felelőssége is jobban kifejezésre jut.

Az alkalmazott felvételi alkalmassági vizsgálat nem tökéletes, de szakmailag hasznos és indokolt. Volt intézmény, amely számára a felvételi tartalmi elemeit nézve bevált a nyitottmondat-vizsgálat és a fiktív pedagógiai szituáció alapú feladat, ugyanakkor egy tényleges pedagógiai helyzet helyszínén történő eljátsztatását túlságosan nehézkesnek, időigényesnek, sematikusnak tekintik.

Jó megoldás, ha a tanárképző intézmények a pályaalkalmassági felvételi bizottságokba bevonják a gyakorlóiskolai tanárokat.

Az egy-egy oktatóra, tanárra jutó vizsgaalkalmak nem voltak különösen megterhelőek, bár ennek megítélése eltérő lehet. Az egyes felsőoktatási intézmények képviselői szerint a bizottságok tagjai többnyire abban nem értettek egyet, hogy a felmerült pedagógiai hiányosság, mentalitásbeli hozzáállás mennyire korrigálható, illetve hogy azok mennyire képezik a jelentkező személyiségének már rögzült alapvonásait.

Az egyes felsőoktatási intézmények képviselői szerint a bizottságok részéről több ízben megfogalmazódott az a vélemény, hogy a várható fellebbezés, az ombudsmani vizsgálat miatt nem látják értelmét az elutasító határozatnak. Jelenleg a szakmai érvek – amelyek ebben az esetben valóban nem kellően objektívek – nem védhetőek meg egy peres eljárásban. Az oktatói, szakmai közvélekedés sok esetben nem ért egyet a jogi állásfoglalással, de esélytelennek, fölöslegesnek tartja az ezzel szembeni fellépést.

Az egyes felsőoktatási intézmények képviselői szerint a bizottságok tagjait érezhetően nyugtalanítja az a kérdés, hogyha mindenkit alkalmasnak ítélnék, akkor néhány éven belül az elbeszélgetés tét nélkülivé válhat. Ugyanakkor a szóbeli elbeszélgetés már önmagában bizonyos szűrőként működik, hiszen akik önmagukat sem tartják pedagógusalkatnak, azoknak legalább egy része feltehetően nem is fog jelentkezni a tanárképzési szakokra, továbbá a felvételi motivációs beszélgetés ténye már önmagában azt üzeni a közvélemény felé, hogy a pedagóguspályának vannak olyan személyiségben, egyéni adottságokban megnyilvánuló elemei, ami miatt nem alkalmas mindenki e pályára.

A motivációs beszélgetés mint módszer nem alkalmas az alapkérdés egyértelmű eldöntésére, azaz nem szűrhetőek ki a pedagóguspályára alkalmasok, és nem zárhatóak ki az alkalmatlanok. Ugyanakkor a motivációs beszélgetés sok esetben elegendő volt annak megítélésére, ha valaki feltűnően sarkított elképzelésekkel viseltetett a tanítandó korosztályról (például kezelhetetlen, állandóan fegyelmezési gondokat okozó tömegnek tartotta őket).

A jelentkezők motiváltságában gyakran megjelent a Klebelsberg Tanárképzési Ösztöndíj, illetve a tanári életpályamodell bevezetésének előnyös hatása, vagyis a jövőre nézve döntő hatású lehet ezen oktatáspolitikai lépés megvalósulása, sikere, az esetleges kudarc pedig végzetesen degradálná a pedagógusi pályát.

Nem segítik a szakmai vitát azok a pénzügyi kényszerkörülmények, amelyek szerint az egyetemnek mindent el kell követni a meglévő hallgatók – így a tanár szakosok – intézményi megtartása érdekében.

Az intézményi (ön)értékelésekben megjelenő javaslatok

A tanári alkalmassági vizsga időpontjait lehetőleg már a *Felsőoktatási felvételi tájékoztató*ban közzé kellene tenni.

Az osztatlan tanárképzésben érintett valamennyi felsőoktatási intézmény csak azokat a jelentkezőket hívja be alkalmassági elbeszélgetésre, akik első helyen jelölték meg az adott intézményt.

Különösen fontos lett volna, hogy a Felvi Gólyaprogramjából az osztatlan tanárképzést meghirdető egyetemek olyan listát kapjanak, amely az első helyen jelentkezők nevét, elérhetőségeit egyértelműen, a duplikációkat kizáróan tartalmazza, mert zavart okozott, hogy más számot mutatott a statisztika, és mást a különböző intézményi listák.

Az ország valamennyi intézményében hasonló logika mentén célszerű szervezni az alkalmassági vizsgálatokat, továbbá egy nyomon követéses vizsgálatban a mért jellegzetességek prediktív értéke is feltárható lenne. Az intézmények folyamatos párbeszéde mellett néhány év múlva célszerű lehet egy országosan egységes szempontrendszer

kidolgozása, ami eligazítást adna a jelentkezőknek is abban, hogy milyen képességekkel és sajátosságokkal rendelkező jelentkezőket látnak szívesen a tanárképzésben az egyes intézmények.

Az országos, egységes szempontrendszer kidolgozása után indokoltnak látszik beépíteni az alkalmassági vizsgálatok eredményét a felvételi pontrendszerbe, a jelenlegi ugyanis csak az intellektuális képességeket tükröző tanulmányi teljesítményeket értékeli. A mérőrendszer jelenlegi értékeit megőrizve, a tanári pálya, valamint a tanárképzés követelményei ismeretében, továbbá megfelelő kutatási tapasztalatok birtokában javasolni lehet a pontrendszer kiegészítését, akár bővítését. Ez jelentheti például azt is, hogy két párhuzamos pontrendszert alkalmazunk, és mindkettőben el kell érni egy adott szintet, de természetesen lehet szó egy összevont mérőszámról is.

Rendkívül fontos lenne, hogy szakmai konszenzus övezzé az alkalmassági vizsgálat funkciójának, tartalmi elemeinek és módszertanának megítélését, hiszen ez teremthetné meg az objektivitás bázisát. Érdemes olyan irányú intézkedésekben gondolkodni, ami a vizsgálat objektivitását növeli.

Az intézmények vizsgáinak összehangolásakor érdemes figyelni néhány alapkritériumra: (1) az alkalmassági vizsgálat szóbeli kommunikáción alapuljon, tegye lehetővé a jelölt személyes jelenlétének, habitusának megtapasztalását; (2) a pedagógiai problémaérzékenységet és a tanárikompetencia-komponenseket helyezze a tartalmi elemek középpontjába.

A felvételiztetés célszerűbb módszerének kidolgozásán még biztosan sokat kell tevékenykedni, de a közeljövőben elkészíthető egy megbízható metodika. A szóbeliséget egy pedagógusi felvételin semmi sem pótolhatja, ehhez minden körülmények közt ragaszkodni kell.

A pályaalkalmassági vizsgálat legnagyobb kockázata az, ha a felsőoktatási intézmények a felvételi tapasztalatokat nem vezetik vissza a meglévő rendszer tartalmi és módszertani megújítására, és már egy végérvényesen kidolgozott eljárásnak tekintik azt. Ezért fontos feladat, hogy intézményenként és országosan is munkacsoportok összegezzék az idei felvételi tapasztalatait, illetve módosítási javaslatokat dolgozzanak ki a jövő évi felvételire vonatkozóan.

A motivációs sajátosságok feltárására nagyobb hangsúlyt kell fektetni, mivel a hagyományos felvételi pontokból erre egyáltalán nem lehet következtetni, ugyanakkor a képzés hatékonyságának nagyon fontos előfeltételei.

A motivációs levél a felvételiző oldaláról jó gondolati ráhangolódás, még akkor is, ha esetleg nem teljesen saját munka. Ennek kapcsán meggondolandó, hogy szükséges-e néhány konkrét kérdés, szempont megadása a motivációs levél tartalmát illetően.

A felvételt kizáró testi, mentális vagy kommunikációs hiányosságokat igen pontosan fel kellene sorolni ahhoz, hogy a bizottságok ez alapján vállalják az alkalmatlanná nyilvánítást.

Összegzés

Az intézmények (ön)reflexiói alapján kijelenthető, hogy a pedagógusalkalmasságot egyértelműen mérő, megfelelő módszer jelenleg nincs.

A lezajlott alkalmassági vizsgálat során a szóbeli elbeszélgetésre, az első találkozásra helyeződött a hangsúly, vagyis a motivációhoz kapcsolódó személyes megismerés, beszélgetés, a kommunikációs készségek, a motiváltság és a jelentkező által elképzelt pályakép jelent meg hangsúlyos elemként. Az alkalmassági vizsgának fontos eleme volt a jelentkező önreflexiója, az elgondolt pályaképet erősítő mechanizmus. A felvételi eljárás során alkalmazott alkalmassági vizsga azonban nem tette lehetővé, hogy a jelentkező alkalmatlanságát ténylegesen megállapíthassák az intézmények. Ehhez meg kellene

határozni az alkalmatlanság konkrét kritériumait és ki kellene fejleszteni a tanári pályára való alkalmasság mérési lehetőségeit.

Az intézményi önértékelésekben valamilyen formában és mértékben megjelent a folyamatos fejlesztés és visszacsatolás, valamint a közös tanulás és a kutatásalapú megközelítés igénye, továbbá egy olyan rugalmas keret kialakításának az igénye is, amely lehetőséget teremt az intézményi szintű innovatív megoldások kipróbálására, alkalmazására.

Jegyzetek)

¹ Az intézmény (ön)értékelését Gusztosné Thékes Andrea készítette.

⁴ tanarkepzes.unideb.hu

² Az intézmény (ön)értékelését Gáspár Mihály és Iker János készítette.

⁵ Az intézmény (ön)értékelését Szőke-Milinte Enikő készítette.

³ Az intézmény (ön)értékelését Csorba Péter készítette.

A tanulmány az OFI által készített Tanári alkalmassági vizsgálat című kutatás keretében készült.

Kutatásvezető: Kállai Gabriella, közreműködő kutatók: Derényi András, Ercsei Kálmán, Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán, Imre Anna, Kocsis Mihály, Kurucz Orsolya, Nikitscher Péter, Pálvölgyi Krisztián, Sági Matild, Széll Krisztián, Szabó Zoltán, Szemerszki Marianna

A tanári alkalmasság-vizsgálat sajtóvisszhangja

A pedagógusképzésben alkalmazható alkalmassági vizsgálatok témaköre nem túlságosan népszerű a hazai neveléstudományi szakirodalomban: a kilencvenes évek közepén volt napirenden, majd 2008-tól tért vissza ismét. A legfontosabb tanulmánykötet ebben a témában 2011-ben jelent meg, Falus Iván szerkesztésében.¹ Ez a könyv a nemzetközi tendenciákat és standardokat vizsgálja. A 2013-ban bevezetett alkalmasságvizsgálat ötlete 2009 őszén merült fel először, de az érdeklődés 2012 őszén nőtt meg igazán. Jelen tanulmányban² arra keressük a választ, hogy az ötlet felmerülése és első megvalósítása milyen visszhangot váltott ki a sajtóban. A vizsgálat tehát a 2012. szeptember és 2013. július vége között megjelent publikációk elemzésére irányul.

Az elemzett publikációk válogatása két forrásból történt: egyrészt az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet pedagógiai szakirodalmi adatbázisában (PAD) regisztrált szakcikkek, másrészt az interneten elérhető online publikációk. Az első forrás képviselné a szakmai véleményeket, a második pedig a közvéleményt. Az országos és helyi napilapok nyomtatott kiadásainak áttekintésére nem volt lehetőségünk, de mivel ezek mindegyike rendelkezik online kiadással, a lényeges vélemények biztosan megjelentek az online sajtóban is. A felmérés a publikációk mennyiségi és tartalmi jellemzőit vizsgálta bibliometriai módszerek segítségével.

Elsőként azt kell kimondanunk, hogy ebben az időszakban, e témában egyetlen olyan publikáció sem jelent meg, amelyet szakirodalmi igényességgel jellemezhetünk, kizárólag aktuálpolitikai üzeneteket közvetítő, rövid tudósításokkal, véleményekkel találkozunk. Összesen 24 online sajtómegjelenést regisztráltunk, ez a 24 publikáció tükrözi a téma sajtóvisszhangját.

Időbeli megoszlás szempontjából több a 2012 őszi, mint a 2013 nyári megjelenés. Ez azt mutatja, hogy a téma felvetődésekor jóval nagyobb volt az érdeklődés, mint maguk az alkalmassági vizsgálatok idején. A lezajlott vizsgák eredményéről és konkrét tapasztalatairól nem is írnak semmit, csupán a lebonyolítás körüli problémákról, elsősorban az ELTE-n visszahívásra kötelezett felvételizőkről szólnak cikkek.

A téma megjelenése a médiában

A pedagógusjelöltek alkalmassági vizsgájáról először 2009-ben kezd írogatni a sajtó, aminek nincs tömeges visszhangja, mindössze három publikáció, ezek is csak tudósítanak az ötletről.

„A Magyarországi Szülők Országos Egyesülete, a Fővárosi Szülők Egyesülete és a Gyermekekért Egyesület kezdeményezésük indokaként az alkoholizáló, pedofil, drogfogyasztó tanárokról szóló sajtóhíreket nevezték meg. Céljuk, hogy a feltételek szigorítása egyúttal a pedagógus-életpálya presztízsének megteremtéséhez is hozzájáruljon.”³

„Egyre több sajtóhír szól arról, hogy alkoholizáló, drogfogyasztó, pedofil, tanítványaival szerelmi viszonyt létesítő, gyermeket verő (hajhúzó), molesztáló, magánéletében sztriptíztáncos« pedagógus veszélyezteti a gyermekeket az óvodákban, iskolákban, kollégiumokban – olvasható a Magyarországi Szülők Országos Egyesülete és a Fővárosi Szülők Egyesülete a Gyermekekért Egyesület hétfőn közölt állásfoglalásában, amely szerint pályaalakmassági engedélyhez kellene kötni a pedagógusi hivatás gyakorlását – így szűrnék ki a gyermekeket veszélyeztető magatartást.”⁴

„Az egyesület szerint a pedagógus-életpálya presztízsének megteremtéséhez a pályára lépés feltételeinek szigorítására van szükség. Bevezetnék a tanárok egészségügyi, pszichológiai állapotának vizsgálatát, a depressziós tünetek, a stressz, a kiégés felismerésére. A tanárok szakmai, módszertani ismereteit is feltérképeznék – a vizsgákon rosszul teljesítőket szerintük el kellene távolítani a pályáról. Javaslatukat az Oktatási és Kulturális Minisztérium elé terjesztik.”⁵

„Sértőnek találjuk a kezdeményezést – reagált Galló Istvánné, a Pedagógusok Szakszervezetének elnöke, kiemelve: a munkaalkalmassági-vizsgálat évente kötelező a közoktatási intézmények dolgozói számára, és pályaalakmasságira, pszichológiai vizsgálatra is elküldhetik a pedagógust, ha úgy látják, oka van. Szerinte nem az iskola, nem a tanárok okolhatók a tanulók agresszív iskolai viselkedése miatt, a gyerekek a feszültségeket elsősorban otthonról hozzák.”⁶

A Magyarországi Szülők Országos Egyesülete szakképzési honlapján nagyon határozott elképzeléseket fogalmazott meg:

„Be kell vezetni a pedagógus kompetenciamérést, amelynek célja a pedagógusok szakmai felkészültségének vizsgálata. A kompetenciamérésben szint alatt teljesítőknél be kell vezetni az utólagos szakmai alkalmassági vizsgát, amelynek célja a pedagógusok szakmai, új módszertani ismeretek megtanulása. Vizsgán rosszul teljesítőktől meg kell vonni a pályaalakmassági engedélyt, és el kell őket távolítani a pályáról.”⁷

2012. szeptember elején a Tanulasmodszertan.hu így ír a pedagógusok lelki egészségével kapcsolatban:

„A szakmai elhivatottsággal is komoly gondok vannak. A felsőoktatásban csak szaktárgyakat és némi módszertant oktatnak, ám a tanárnak készülők pályaalakmasságával nem foglalkoznak érdemben. A hazai tanárok elégedetlenségének okai a jóval kedvezőbb fizetések mellett Nyugat-Európában is ismertek: a kihívásokra nem kellőképpen felkészített pedagógusok mindenütt hamar kiégnek. Aki nem tud helyrerázódni, átlagosan 3–5 év elteltével búcsút int a katedrának.”⁸

A kritika folytatódik, kitér a pedagógusképzés és az állásinterjúk hiányosságaira is az alkalmasság tekintetében:

„Több kezdő tanár kollegát kérdeztem meg, hogyan zajlott az állásinterjúja. A megkérdezettek 80%-a állította: »Nem kérdeztek tőle szakmai kérdést, csak annyit, hogy meséljen magáról..., mit csinált, hova járt, mikor végzett...«”⁹

Az alkalmassági vizsga bevezetésének szükségességét a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete kezdte el szorgalmazni, 2012 szeptemberében:

„Mindenképpen vizsgálni kell a tanári szakokra jelentkezők szakmai rátermettségét, alkalmasságát a pedagógusképzés felvételi vizsgáin – hívta fel a figyelmet a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének (PDSZ) elnöke pénteken, Budapesten sajtótájékoztatón. Mendrey László kérdésre válaszolva elmondta: mindezt úgy képzeli el, hogy a hallgatójelölteket »bedobnák 10–15 diák közé«,„, természetesen felügyelettel, szakmai támogatás mellett, így megállapítható lenne, hogy mennyire tudnak szót érteni a gyerekekkel. Hangsúlyozta: emellett továbbra is mérni kell a felvételizők adott tanári szakra vonatkozó tudását.”¹⁰

A legtöbben csak átveszik az MTI hírért, nem fűznek hozzá véleményt, de azért akadnak kétkedők is:

„A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete azt javasolja, hogy a tanárképzésre felvételizőket 10-15 fős diákcsoportok előtt teszteljék, hogy egyáltalán szót tudnak-e érteni a gyerekekkel. Szerintük, ha megfelelő emberek kerülnek a pályára, a tanárok presztízse is emelkedik majd. Egy 18-19 éves ember azonban még nem kiforrott, és nincs is olyan teszt módszer, amellyel megállapítható lenne a pályalkalmasság. Sok tanárjelölt viszont akkor dőbben rá, hogy nem tudja kezelni a gyerekeket, amikor elkezdi a gyakorlótanítást. És az még a jobbik eset, ha ilyenkor inkább pályát vált.”¹¹ „[...] Nagy kérdés persze, hogy egy ilyen gyakorlati teszttel mennyire tudnának válogatni a felsőoktatási intézmények a jelentkezők közül. Miután a tanári pálya presztízse két évtizede folyamatosan értékelődik le, és az alacsony fizetések miatt nem jelent vonzó perspektívát, nem lehet azt mondani, hogy a legjobb képességű fiatalok rohamozzák ezeket a szakokat. Mendrey László szerint a szűrő a pálya népszerűségétől függetlenül is indokolt lenne. Önmagában attól, hogy megemelik a fizetéseket, a rossz tanár nem fog jobban tanítani. Ha viszont olyan emberek kerülnek a pályára, akik értenek a gyerekekhez és szeretik a szakmájukat, a pálya társadalmi megbecsültsége is jobb lesz, és ezt magasabb fizetéssel lehet elismerni.”¹²

Vannak persze markánsabb vélemények is:

„A gondolat első ránézésre nem is olyan rossz, hiszen egyrészt ki ne találkozott volna már olyan tanárral, akire egy cserepes virágot nem nagyon mernénk rábízni, nemhogy egy osztálynyi gyereket, mert egyszerűen képtelen velük kommunikálni. Az is igaz, hogy a tanárképzés ezer sebből vérzik, sokan 1–2 hét gyakorlótanítás után kezdenek dolgozni a mély vízben, így élesben kell begyakorolniuk az eddig csak elméletben megismert pedagógiai módszereket. Ez persze több évig is eltart, és e közben néhány évfolyamnyi gyerek a fiatal kollégával együtt fizeti a tanulópenzt. Sokan azért utálnak meg egy tantárgyat egy életre, mert teljesen dilettáns tanerő próbálkozott velük. Változtatni tehát muszáj, az elméleti és szakmai képzés mellett sürgősen szükség lenne a gyakorlati pszichológiai és pedagógiai képzés megerősítésére és korszerűsítésére. De vajon megfelel-e ennek az igénynek az,

hogy 18–19 éves embereket, akik maguk is még félig gyerekek, belőlünk egy tanulócsoporthba, és teszteljük, hogyan bánnak nulláról ismeretlenekkel? Nem árulok zsákbamacsát, szerintem ez hülyeség. Az egyetemen és tanárként is találkoztam olyan tanárokkal, akik rendkívül gyorsan le tudtak bratyzni az osztályokkal, egy héten belül spanok voltak mindenkivel, csak tanítani nem tudtak, mert arra viszont tényleg alkalmatlanok voltak. És akadtak olyanok is, akiket a szünetekben nem vett körül rajongók hada, de fantasztikus órákat tartottak, mert értettek hozzá, hogyan kell egy gyerekhez beszélni és átadni nekik valamilyen tudást. Sokféle tanárszemélyiség létezik, ebből csak az egyik a karizmatikus dumagép, aki öt perc alatt meghódítja a gyerekszíveket, a tanár sikere azonban nem csak ezen múlik. Egyébként is úgy tapasztaltam, hogy az idősebb tanárgenerációban sokkal többen vannak azok, akikre két fej káposztát nem bízna az ember. Ez egyrészt a kiégettségnek tudható be, másrészt pedig régebben tán még ennyire sem figyeltek oda a megfelelő pszichológiai képzésre. [...] A tanárképzésnek viszont pont az lenne a lényege, hogy a 4–5 év alatt hozzászoktassa a gyerekekhez, a szereplési helyzethez és az ebből adódó problémákhoz a hallgatókat. Akkor pedig mi értelme már az elején kiszúrni azokat, akiknek ez nem annyira megy? A feladat épp ennek a megtanulása lenne. Azt persze el tudom képzelni, hogy a képzés közben lennének szűrők, mert az sem túl jó, ha valaki az utolsó évben jön rá, hogy mégsem ez a neki való pálya. Tehát kérem a további reformterveket, lehetőleg olyanokat, amik öt percnél több gondolkodási és kidolgozási idő ráfordításával készültek.”¹³

A felsőoktatási intézmények a saját szempontjukból közelítik meg a témát:

„A tanárjelöltek képességeit szondázó eljárás bevezetésével kapcsolatban Lengvárszky Attila, a Pécsi Tudományegyetem oktatási igazgatója foglalta össze az universitas szakmai álláspontját: »Az alkalmassági vizsga követelményeit úgy kell kidolgozni, hogy azok valamennyi felsőoktatási intézményben egységesek legyenek, így azok eredménye (megfelelt/nem felelt meg) többes jelentkezés esetén ’örökíthető’ legyen, azaz csak egyszer kelljen azt letenni. [...] Jelenleg élénk szakmai vita folyik a felsőoktatási intézményeken belül, ide értve az intézmények pedagógiai és pszichológiai szakembereit is, hogy milyen módszerrel lehet mérni a 18 évesek pályaalakalmasságát – árnyalta a képet a szakember. [...] Az új típusú, osztatlan képzésre jelentkezőknek tehát részt kell venniük alkalmassági vizsgán. Figyelni kell azonban arra, hogy ha olyan alkalmassági vizsgáról beszélünk, amely felkészülést igényel, csak a 2014-es felvételi eljárásban lesz bevezethető, ehhez azonban még 2012-ben közzé kell tenni a követelményeket. Amennyiben a vizsga nem igényel felkészülést, tehát pusztán készségeket, rátermettséget, esetleg fizikai adottságokat mér, akkor a 2013-as felvételi eljárásban is bevezethető – hangsúlyozta Lengvárszky Attila.«”¹⁴

A hivatalos álláspontot Kaposi József fogalmazta meg a Magyar Rádió *180 perc* című műsorában:

„A pályaalakalmassági vizsga elsősorban arra irányul majd, hogy a jelentkező alkalmasnak tűnik-e személyiségében a pedagógusi pályára. A megállapítás módszerére a Magyar Rektori Konferencia pedagógusképzési bizottsága dolgozott ki egy javaslatot, ezt az oktatáskutató intézet (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, az olvasószervező) most vizsgálja, és igyekszik véglegesíteni. A szakértők azon dolgoznak, hogy ez a szóbeli megmérés olyan pedagógiai szituációkhoz kapcsolódjon, amelyekből kiderülhet, hogy a jelentkezőnek van-e pedagógiai érzéke, tud-e értelmezni

egy valós vagy valósnak tűnő pedagógiai helyzetet. Ez a rendszer egyébként már működik a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen, és a tapasztalatok szerint jól jelezte előre, hogy a jelentkező megfelel-e a pedagógussá válás követelményeinek.⁷¹⁵

2012. november 23–24-én *Az irodalomtanítás megújulásának záloga: a tanárképzés* című konferencián Debrecenben is szó esett a pedagógusok alkalmassági vizsgálatáról:

„Szükség van-e a hallgatói felkészültség mérésére az egyetemi oktatásba való bekerülést megelőzően? Többen érveltek ennek szükségessége mellett, köztük Cserjés Katalin. Sőt, szerinte az egyetemi képzés végén, az ún. kimeneti pozícióban is kellene ellenőrizni a tanárjelöltek képességeit, akik így ismét áttekintnék az elsajátított szakmai anyagot, mielőtt dolgozni kezdenének. Kucserka Zsófia ugyanakkor aggályait fogalmazta meg a bemeneti alkalmassági vizsgát illetően, mert szerinte ez sok olyan hallgatót kirekeszthet, aki például rossz szociális körülmények között él, vagy valamilyen beszédhibája van. Czimer Györgyi alkalmassági vizsga helyett azt tartotta a legfontosabbnak, hogy a tanárképzésbe bekerült hallgatók elméleti és gyakorlati felkészítése ne statikus, hanem kompetenciaalapú és eszköztudásra épülő legyen.⁷¹⁶

„Emellett természetesen merültek fel olyan kérdéskörök, amelyekre gyökeresen eltérő válaszok születtek, gyökeresen eltérő felfogásokat villantva föl. Ilyen volt például az egyetemi alkalmassági vizsga visszaállításának ötlete, mellyel a tanári képzésbe való felvétel színvonalának növelését kívánják elérni és az irodalomtanításhoz elengedhetetlen tárgyi tudással nem rendelkezőket kiszűrni, hiszen ahogyan azt Cserjés Katalin kiemelte, ezek alapvetően szükségesegek az értelmezői hozzáállás elsajátításához, ami egy jó irodalmár – legyen szó kutatóról vagy tanárról – ismerve. Kucserka Zsófia (Pécsi Tudományegyetem) azonban polemizált a felhozott érvekkel, és a szűrés lehetetlenségéről beszélt. Hiszen mi a helyzet azokkal, akik beszédhibásak? Ők alkalmatlanok tanárnak? És a hátrányos helyzetből érkezők nem is lehetnek tanárok? Vitás pontnak bizonyult a közvélemény tudós-tanár oppozícióba állítása is, hiszen Kucserka Zsófia szerint a köztudatban éles ellentét alakult ki a szemüveges és »poros«, passzív tudással rendelkező tudós prototípusa és a gyerekekkel foglalkozó, bohóckodó, kevésbé nagy tudású tanár között. Szerinte nincs ekkora szakadék a két foglalkozás közt, sőt közös vonásaikként a bátorságot, a kreativitást és a »csak azért is« hozzáállást emelte ki, amelyet a moderátor, Fazakas Gergely Tamás (Debreceni Egyetem) is említett, mondván: a jelenlévők gyakorlatilag önkéntes társadalmi munkát végeznek, és elfogadják, hogy »jutalmuk, hogy tehették«. Czimer Györgyi szerint azonban elsősorban nem azokkal a kutatókkal van gond, akik kutatók és tanárok is, hanem azokkal a gyengébb képességű hallgatókkal, akik azért érkeznek magyar szakra, mert máshová nem vennék fel őket, és sajnos ők vannak többségben. Úgy érzi, számukra kellene olyan tudást adniuk, amely sikeres tanításra és nem csak a régi, középiskolai füzetükből való diktálásra ösztönöznék őket. Mind ő, mind pedig Knausz Imre a kompetencia bevezetése mellett érveltek, amit például kooperatív csoportmunkák, drámacsoportok alakításával oldanának meg, mindenekelőtt a gyakorlatias képzést tartva szem előtt.⁷¹⁷

Az alkalmassági vizsga módszereinek visszhangja

A 2013-as év elejére már eldőlt, hogyan is fog kinézni ténylegesen az alkalmassági vizsgát. Ez is kiváltott némi sajtóvisszhangot:

„A 2013-as felvételin már pályalkalmassági vizsgát is kell tenniük azoknak a diákoknak, akik osztatlan tanárképzési szakra jelentkeznek – például előre meg kell írni egy motivációs levelet, amelyet a jelentkezési lappal együtt kell elküldeni. Ennek tartalmaznia kell az egyéni életútra és a karrierre vonatkozó terveket, illetve azt, hogy a jelentkező miért akar tanár lenni. A vizsga három részből áll: egy pedagógiai témájú szöveg alapján egy konkrét nevelési helyzet értelmezése, egy szabadon választott pedagógiai jellegű olvasmányról szóló beszámoló – ennek hossza 15-20 perc –, végül pedig beszélgetés a motivációs levél alapján.”¹⁸

„Idén már lehet jelentkezni osztatlan tanárképzésre is, amit egy igen fura felvételi eljárás színesít, mert egy háromfős bizottság dönti el, ki alkalmas pedagógusnak. Ha valaki elbukik az alkalmassági vizsgán, az búcsút mondhat a tanári pályának, a leírás szerint már akár 18 évesen pedagógiai helyzetet kell tudni értelmezni. [...] A felvi.hu-n azt írják, hogy a pályalkalmassági vizsgát célja a szóbeli alkalmassági vizsgán, a jelölttel való személyes találkozás során, a tanárképzésre jelentkező pályaképéről, személyes motivációiról, habitusáról, kommunikációs készségéről, pedagógiai elképzeléseiről való tájékozódás. A pályalkalmassági vizsgát, az alkalmassági vizsga elemei:

1. Pedagógiai témájú szöveg alapján egy konkrét nevelési helyzet értelmezése, véleményezése.
2. A jelölt által szabadon választott pedagógiai jellegű olvasmányról szóló beszámoló értékelése.
3. A jelentkező által előzetesen megküldött motivációs levél alapján beszélgetés a felvételiző pályaelképzeléseiről, karrierterveiről, egyéniéletút-fejlődési terveiről, arról, hogy miért kíván tanár lenni.

Az alkalmassági vizsgára külön közzétett szakirodalomból készülni nem kell, az alkalmassági vizsga második elemeként meghatározott beszámoló időtartama jelentkezőnként 15–20 perc, amely beszélgetésen az értékelő háromfős bizottságot a felsőoktatási intézmény tanárképzésben részt vevő (ahol tanárképző központ működik, ott a központ által delegált) pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani és gyakorlóiskolai szakemberek alkotják. A bizottsági tagok egymástól függetlenül értékelik a jelölt felkészültségét. [...] A felvételi eljárás kritikusai szerint az első pont alapvetően blödség, mert egy frissen érettségizett fiatal, előzetes tanulmányok nélkül hogyan tudna egy pedagógiai témájú szöveg alapján egy konkrét nevelési helyzetet értelmezni, véleményezni? A 3. pontban foglalt karriertervet vajon komolyan gondolták a rendelet alkotói, miután a pedagógus-életpályamodell bevezetését már egyszer elhalasztották?”¹⁹

„A Hoffmann Rózsa államtitkárhoz köthető gondolat azonban még további egyeztetésre szorul – mondja Komlósi László, a PTE rektorhelyettese, egyben az intézmény Pedagógusképzési Koordinációs Központjának vezetője: – Ujra kétszakos lesz a tanárképzés, ez mindenképpen pozitív fejlemény. Az intézménynek természetesen azt meg kell tudnia állapítani, hogy a jelentkezők alkalmasak-e a pályára, így mind pedagógiailag, mind szakmailag indokolt az eljárás bevezetése. Ezen a területen tudjuk megfogni a fiatalságot. Ezek a felvételi eljárások és megméret-

tetések hozzátartoznak a tanári szakmához – mondta a rektorhelyettes. Az már más kérdés, hogy egyelőre nincs konszenzus a felsőoktatási intézmények között az egységes pályalkalmassági eljárás bevezetéséről, noha annak kidolgozásán már ügködnek a szakemberek. – Van olyan egyetem, amely csupán írásbeli vizsgát szeretne, de van olyan is, amelyik csak elbeszélgetést, hiszen a felvételizőknek nincs elég idejük arra, hogy felkészüljenek egy bonyolultabb, többlépcsős felvételi-re. Erre csak a következő években kerülhet majd sor – fogalmazott a professzor. Az mindenesetre kérdéses, hogy egy frissen érettségizett fiatal esetében mennyire mérhető, hogy alkalmas-e a pedagógusi pályára – ennek tisztázására (is) lenne hivatott a pályalkalmassági vizsga. – Nem mélységében akarjuk mérni a fiatalok e pálya iránti elkötelezettségét és képességeit, hanem azt szeretnénk tudni, hogy megvan-e bennük az elszántság és az az általános képesség, hogy ebben az irányban tanuljanak tovább. Ebben a tekintetben egy 18 évestől igenis meg lehet kérdezni, hogy mi motiválja, és mik a céljai azzal, hogy pedagógus legyen.⁷²⁰

A megvalósítás visszhangja

A felvételi vizsgák során lezajlott alkalmassági vizsgálatok konkrét tapasztalatairól nagyon kevés publikáció jelent meg. A legerőteljesebben az ELTE felvételi eljárása körüli bonyodalmak hatottak a sajtóra:

„Az ELTE tanárképzésére jelentkező 700 diáknak az írásbeli után most féléves szóbeli pályalkalmassági vizsgálaton is részt kell vennie. Az egyetem januárban szakmailag és jogilag is vállalhatatlannak tartotta, hogy egy szóbeli meghallgatáson előzetesen minősítsék a jelentkezők alkalmasságát, ezért mindenkítől csak egy motivációs levelet kértek. Hoffmann Rózsa azonban május végén levélben szólította fel az egyetemet, hogy erről szóbeli meghallgatást kell tartani. A tárcsa szerint sajnálatos és méltatlan, hogy az ELTE sajtó hibáját a minisztériumra hárítja. [...] A január végén megjelent felvételi tájékoztató egyértelműen fogalmaz: »A pályalkalmassági vizsgálat célja: a szóbeli alkalmassági vizsgán, a jelölttel való személyes találkozás során, a tanárképzésre jelentkező pályaképéről, személyes motivációiról, habitusáról, kommunikációs készségéről, pedagógiai elképzeléseiről való tájékozódás. Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara azonban február 7-én egy olyan tájékoztatót adott ki, amely szerint ennek »mind a szakmai vállalhatósága, mind a jogi megalapozottsága kérdéses«. Az ELTE ugyanis a felvételi kormányrendeletből azt olvasta ki, hogy a pályalkalmassági vizsgálat követelményeit az egyetemnek kell meghatározni. Mivel ezt az egyetem akkor még nem készítette el, álláspontjuk szerint a felvi.hu-n megjelent leírás »az ELTE osztatlan tanárszakjai alkalmassági vizsgája tekintetében nem tekinthető érvényesnek«. A kar február 20-án tette közzé saját követelményeit az alkalmassági vizsgálatról. Eszerint a jelentkezőktől csak tetszőleges terjedelmű, legfeljebb másfél óra alatt megírt személyes beszámolót kértek. Ebben a tanári pálya választásának egyéni motívumairól, a tanári mesterséggel kapcsolatos tapasztalataikról, elképzeléseikről kellett írniuk. [...] A tanári pályalkalmasságról szakmai vita folyik. Az ELTE ebben a kérdésben igazodott a Magyar Rektori Konferencia korábbi állásfoglalásához, amely szerint az alkalmasság mérése problematikus, azt előzetesen tesztelni nem lehet – mondta az Indexnek Fábri György, az ELTE rektorhelyettese. Ezért döntött az egyetem az írásbeli mellett, ami szervezési okokból is jobbnak tűnt, hiszen a képzésükre örvendetesen sokan jelentkeztek. Fábri György hangsúlyozta: az ELTE törvénytisztelő magatartást tanúsít, és az államtitkár felszólításának megfelelően a következő hetekben megszervezi az elbeszélgetéseket a jelentkezőkkel. Fábri sze-

rint ezután is igyekeznek mindenben a jelentkezők érdekét szem előtt tartani, és nem szeretnék, ha ez a továbbtanulási időszakban fölöslegesen terhelné a diákokat. Az ő felfogásukban ezért a pályaalakmassági vizsgálat lényege inkább az lesz, hogy a jelentkezők találkozhatnak és beszélgethetnek a hazai pedagógusképzés legkiválóbb szakembereivel. Az írásbeliken mindenki megfelelt minősítést kapott, és a rektorhelyettes szerint az elbeszélgetés sem riasztja majd vissza a diákokat.⁷²¹

Ez a probléma azután valódi vitát is tudott generálni a sajtóban:

„A pályára való alkalmasság szinte minden pályánál fontos. De különösen jelentős lehet ott, ahol a hibát nem lehet azzal korigálni, hogy új fadarabot fog be valaki a satuba. Ott, ahol a munka alanyai és tárgyai egyaránt emberek, különösen fontos lehet a képességek és készségek megfelelő halmaza. Vitatni tehát aligha lehet azt, hogy pedagógussá válás belépő oldalán, a tanárképzésben is fontos lenne a pályára való alkalmasság vizsgálata. A lehetőségeken, illetve a módszereken van, lehet olykor vita. Ilyesmí állhat annak a hátterében is, hogy a minisztérium követelésének eleget téve több mint félezer diákot hív vissza az ELTE egy beszélgetésre. Ahogy az Index beszámol róla, az egyetem szakmailag tartotta vállalhatatlannak a szóbeliztetést a tanárképzésben. Mármost az alkalmasság vizsgálatára. S ezért mindössze egy motivációs levél összekalapálását várta el a leendő tanároktól. Hátha sikerül megfogalmazniuk, hogy miért akarnak egy társadalmi presztízsét tekintve nem éppen sikerszakmának tekinthető pályára tévedni. Eltekintve attól, hogy Hoffmann Rózsát egyébként mennyire tartom alkalmasnak az oktatáspolitikai részvételre, abban mégis igazat lehet adni neki, hogy egy írásbeli vizsga alapján aligha mérhető fel a jelölt alkalmassága egy olyan pályára, ahol később az egész személyiség számít. Szinte közhelyszerűen, szerepet osztva a tanár személyiségjegyeinek általában és egyenként egyaránt. Mely közhelyszerű megállapítás egyébként a tanári teljesítmény mérését, pontosabban annak strigulázós, objektívnek hitt megállapítását szintén kétségessé teszi. Egyébként éppen a komplexitásra hivatkozott az ELTE akkor, amikor gyakorlatilag ignorálta az alkalmassági vizsgálatot. Mondván, hogy csak a komoly orvosi, pszichológiai tesztekkel, vizsgálatokkal, a jelölt személyiségi jogainak megtiprásával tudná megállapítani a tanári pályára való alkalmasságát a jelentkezőnek. Ez, szerintem, fenntartva az egyetem nagytiszteletű professzorainak kijáró köteles tiszteletet: ostobaság. Teljesen nyilvánvaló ugyanis, hogy nem kell ahhoz súlyos mentális zavar, hogy valaki alkalmatlan legyen tanárnak. Esetleg csak komoly személyiségi tréning után legyen alkalmas arra, hogy a következő nemzedékek életét piszkálja. Az utóbbival elismerve a fejlődés, a fejlesztés lehetőségeit. Ellentétben azzal, hogy az ELTE véleménye szerint a komoly alkalmassági vizsgálat kizárná a fejlődés elismerését. Az is tudható, hogy léteznek olyan tesztek, ha már ragaszkodnak az írásbeliséghez, amivel jó néhány problémás eset kiszűrhető. Nem vitatva sem a tesztek esetleges pontatlanságát. S persze nem vitatva azt sem, hogy ezekkel bibelődni kell a kiértékeléskor. [...] Azonban akkor, amikor az előzetes szóbeli vizsgáztatással kapcsolatban hangoztatják a fenntartásaikat, akkor talán értékelhetnék az ELTE saját követelményeit is. Az alkalmasságot vizsgáló írásbeli szempontjai között ugyanis szerepel egy olyan kitétel is, hogy a jelölt »személyes beszámoló írásban a tanári pálya választásának egyéni motívumairól, a tanári mesterséggel kapcsolatos tapasztalatairól, elképzeléseiről«. Márpedig egy frissen jelentkezőnek vajon milyen tapasztalatai lehetnek a tanári mesterségről? Legfeljebb egyes tanáraitól lehet véleménye, tapasztalata, hiszen a mesterség megtanulása miatt megy a képzésre. Tapasztalata tehát majd az egyetem elvégzése után lesz.⁷²²

„Úgy tűnik, hogy hiába szeretné Hoffmann Rózsa a tengernyi tanárszakra jelentkező felvételizőt megrostálni, az ELTE ebben nem mutatkozik partnernek. Ez látszik például a szóbeli alkalmassági kiírásából is. Pedagógiai témájú szöveg alapján egy konkrét nevelési helyzet értelmezése, véleményezése. Olyan bonyolult helyzeteket kell elemezni, mint például:

- A gimnazistáknak az a véleménye, hogy a szomszédos szakközépiskola diákjai „bunkók”. Mi lehet az oka, és mit tenne tanárként?
- Középiskola III. osztály – az osztályteremben, szünet alatt az egyik tanuló táskájából eltűnik egy bizonyos összeg. A tanár sejti, hogy ki lehet az osztályból. Mit lehet tenni?
- Egy tanuló nyelvrán egy szabállyal kapcsolatos kérdést vet fel. A tanár nem tudja biztosan a szabály alóli kivételeket. Hogyan reagáljon a tanár, és megmondja-e, hogy nem tudja a választ?
- Az Ön tárgyából a legtehetségesebb diákja nem akar a kerületi versenyen indulni, mert úgy érzi, nincs esélye. Mit tenne?

A szóbeli következő része még ennél is durvább. A jelölt által szabadon választott pedagógiai jellegű olvasmányról szóló beszámoló értékelése. Ez egyrészt lehet BÁRMILYEN saját olvasmány, vagy a következő húzós listából valami:

- Golding, William: A Legyek Ura
- Karinthy Frigyes: Tanár úr kérem
- Kormos István: Vackor-történetek (vers)
- Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk
- Móra Ferenc: Kincskereső kisködmön
- Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig
-

Mondjuk a vizsga legszívatósabb része csak ezután következik. A jelentkező által előzetesen megküldött motivációs levél alapján beszélgetés a felvételizővel arról, hogy miért kíván tanár lenni.”²³

A vitába a *Népszava* újságírója is beszállt:

„A sok értelmetlen változtatás között egyetlen olyan elemét fedeztem fel a felsőoktatással kapcsolatos új intézkedéseknek, amelyet »első olvasatban« okos ötletnek találtam: az Emberi Erőforrások Minisztériumának köznevelési államtitkársága elrendelte, hogy az idei felvételikben már a pedagóguspályára jelentkező fiatalok elhivatottságát, beállítottságát személyes meghallgatáson, szóbeli pályalkalmassági vizsgával mérjék fel. Az ELTE ezt úgy értelmezte, eleget tesz a követelménynek egy motivációs dolgozat megíratásával is. Tévedtek. A minisztérium felülbírált: 700 jelentkezőt most utólagos, féléves szóbelire kell visszahívni. [...] Két évtizeddel ezelőtt is mind többen sürgették, hogy már a felvételi vizsgákon valamiféle alkalmassági vizsgán kellene kiszűrni a nem katedrara termett jelentkezőket. Ahogyan a színészeket három rosta után veszik fel, alighanem valami hasonló vizsgára gondoltak a pedagógusok esetében is. Csakhogy a pályalkalmasságot kutató szakemberek váltig állítják: a tanárok esetében csakis az alkalmatlanságot lehetne kiszűrni. Pszichológiai tesztekkel, orvosi, diagnosztikai módszerekkel deríthető ki, hogy nem szenved-e a jelentkező súlyos mentális betegségben. Ilyen vizsgálatokat azonban a felvételin a személyiségi jogok védelme miatt aggályos volna alkalmazni. Az a 700 »pótfelvezető« diák szívhat, mert a minisztérium apparátusa nem

volt képes egyértelműen megfogalmazni a követelményeit, s a pedagógusjelöltek alkalmassága alighanem félórányi szóbeli beszélgetés után is mérhetően marad. A minisztériumi bürokraták alkalmatlansága bezzeg mérhető.”²⁴

Természetesen a blogokon is megjelenik a téma. Ma már ezt a forrást sem lehet figyelmen kívül hagyni:

„Nyilván nem könnyű kiszűrni az alkalmatlanokat, mivel annyi esze mindenkinek van, hogy kedvesen és mosolyogva előadja, hogy kizárólag a gyerekek iránti mértelen szeretet által vezérelve lép a tanári pályára, még akkor is, ha amúgy utálja a gyerekeket. De lemondani még a lehetőségről is, hogy kiszűrjük az ilyeneket vagy legalább a feltűnően alkalmatlanokat »úgysem lehet« jelszóval, azért elég nagy luxus. Mert az, hogy írásban elintézték volna a pályalkalmasságát, igenis azt sugallja, hogy meg sem próbálják kiszűrni azokat, akik nem valók a pályára. Személyesen, ha a szavaival nem is, a gesztusaival, mimikájával elárulhatja magát az ember, írásban viszont ez ugye kizárt. Egyébként abban igaza van a rektorhelyettesnek, hogy gyakorlatilag semmit nem érnek az ilyen vizsgálatok, azonban nem biztos, hogy azért, mert nem lehet előre kiszűrni az alkalmatlanokat. Lehet, hogy a használt módszerrel van a gond. Valami mindenesetre biztosan problémás, mert tényleg jó néhány alkalmatlan tanár szaladgál az iskolákban. Nyilván a gyerekek sem angyalok, de érdekes módon még a legelvetemültebb osztály is találkozik egy-két olyan pedagógussal, aki el tudja érni, hogy figyeljenek rá. Akkor a másik vajon miért nem?”²⁵

A sajtómegjelenésekből levonható következtetések

Az összegyűjtött vélemények alapján – még ha nem is tekinthetjük jelentősnek a sajtóvisszhangot – levonhatók következtetések, értékelhetjük a közvélemény viszonyulását a témához:

Egyértelműen megállapítható, mindenki lényegesnek tartja, hogy csak alkalmas emberek kerüljenek a pedagóguspályára. A pedagógus-szakszervezet által kezdeményezett alkalmassági vizsgálatok első formáját úgy képzeltek el, hogy élő szituációban, gyerekek előtt kelljen bizonyítani a jelöltnek a pályára való alkalmasságát. A sajtóvisszhangok ezzel szemben erős kételyeket fogalmaznak meg, mondván, 18 éves korban még nem lehet a jelentkezőket ilyen helyzetbe hozni, ezzel elvágjuk őket a fejlődés lehetőségétől.

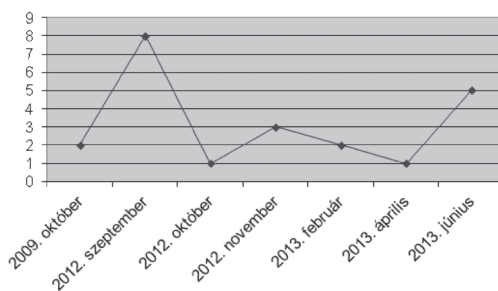
A sajtó által képviselt közvélemény elfogadja és jónak tartja, hogy a pedagóguspályára jelentkezőknek alkalmassági vizsgán is részt kelljen venniük. A többség egyetért azzal, hogy e vizsgának személyes, szóbeli beszélgetés formájában kell megtörténnie.

Vita és ellenvélemények a körül vannak, hogy az alkalmasságot mikor és milyen módszerekkel mérjék. A civil szféra és a pedagógiai szakemberek egy része is egyetért abban, hogy 18 éves korban korai ez a vizsgálat, mert nincs olyan mérőeszköz, amivel megbízható eredményt lehet elérni. Egyes vélemények szerint a képzés folyamán, illetve a kimenetkor kellene mérni az alkalmasságot, meghagyva azt a lehetőséget, hogy a képzés során változzon a jelölt személyisége.

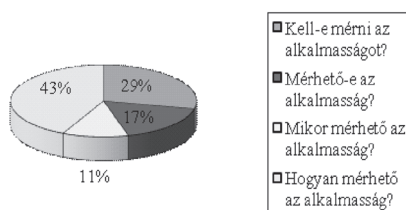
Erőteljes bírálatokkal illeti a sajtó az alkalmassági vizsga módszereit is. Az az általános vélemény, hogy nem várható el egy 18 éves fiatalától, hogy tudjon pedagógiai szituációkat elemezni, sem az, hogy kiforrott elképzeléssel rendelkezzen saját szakmai karrierje felől.

A felsőoktatási intézmények ragaszkodnak autonómiájukhoz, maguk szeretnék meghatározni a felvételi eljárás menetét. Úgy vélik továbbá, hogy a hatékony alkalmassági vizsgához több előkészítésre van szükség, ez most még nem vezethető be.

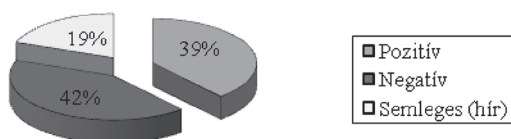
1. ábra
A sajtó megjelenések időbeli megoszlása

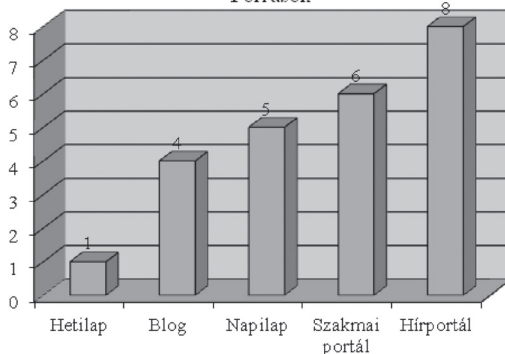


2. ábra
A sajtó megjelenések tematikus megoszlása



3. ábra
A vélemények megoszlása



4. ábra
Források

Számszerűsíthető következtetések

Jegyzetek

¹ Falus Iván (2011, szerk.): *Tanári pályaalakmasság, kompetenciák, sztenderdek: Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.

² A tanulmány megírásában a PKM munkatársai közreműködtek. Munkájukat ezúton is köszönöm.

³ *Alkalmassági engedélyhez kötnék a tanári pályát*. (2009. 10. 28.) <http://www.hrportal.hu/c/alkalmassagi-engedelyhez-kotnek-a-tanari-palyat-20091028.html>; *Alkalmassági engedélyhez kötnék a pedagógusi pályát a szülők*. (é. n.) <http://sulihalo.hu/szulo-nagy-szulo/szulo-foruma/4761-alkalmassagi-engedelyhez-kotnek-a-pedagogusi-palyat-a-szulo>

⁴ R. Tóth Gábor (2009. 10. 29.): *Alkalmassági vizsga pedagógusoknak?* http://www.delmagyar.hu/szeged_hirek/alkalmassagi_vizsga_pedagogusoknak/2122504/

⁵ Ugyanott.

⁶ Ugyanott.

⁷ *Lányával szemben szeméremérettő bűncselekmény elkövetésével gyanúsítható tanár tovább taníthat az iskolában? Pedagógushivatás vagy pedagógus szakma?* (é. n.) <http://www.mszo.hu/index.php?oldal=arshivum.php&id=58>

⁸ *A magyar pedagógusok lelki egészségéről*. (2012. 09. 07.) <http://www.tanulasmodszertan.hu/blog/2012-09-07-a-magyar-pedagogusok-lelki-egeszsegerol/>

⁹ *Egy kezdő tanár helyzete, avagy a pedagógusok átlagéletkora Magyarországon*. (2012. 09. 11.) zshu-ka <http://www.felsofokon.hu/egy-kezdo-tanar-helyzete-avagy-a-pedagogusok-atlageletkora-magyarorszagon/2012/09/11/egy-kezdo-tanar>

¹⁰ *Alkalmassági vizsgát akar a tanároknak a PDSZ*. (2012. 09. 14.) http://hvg.hu/karrier/20120914_Alkalmassagi_vizsgat_akar_a_tanaroknak_a

¹¹ *Diákok előtt tesztelnék a leendő tanárokat*. (2012. 09. 14.) http://index.hu/belfold/2012/09/14/tucatnyi_diak_elott_tesztelnek_a_leendo_tanarokat/

¹² *Vizsgálják a tanárnak jelentkezők alkalmasságát*. (2012. 09. 14.) <http://www.origo.hu/itt-hon/20120914-vizsgalnak-a-tanarnak-jelentkezo-alkalmassagat.html>

¹³ *Jól megválogatnák, kiből lehet tanár*. (2012. 09. 17.) [http://index.hu/belfold/2012/09/26/tanarok_alkalmassaga/](http://www.profession.hu/cikk_rovid_hirek/20120917/jol-megvalogatnak-kibol-lehet-tanar/1437; Joób Sándor (2012. 09. 26.): Ki lehet szűrni az alkalmatlan tanárt?)

Taigetoszra a jövő tanáraival! (2012. 09. 27.) <http://nostenyek.com/2012/09/27/taigetoszra-a-jovo-tanaraival/>

¹⁴ *Alkalmassági vizsgát kell tenniük a felvételi előtt a jövőben a pedagógusjelölteknek*. (2012. 10. 29.) <http://www.kaposvariujsg.hu/kaposvar/hir/egyetem/alkalmassagi-vizsgat-kell-tenniuk-a-felveteli-elott-a-jovoben-a-pedagogusjelolteknek.52054>

¹⁵ *Interneten lehet hozzászólni a felvételit szabályozó jogszabály-tervezet*. (2012. 11. 28.) http://www.hirado.hu/Hirek/2012/11/28/09/Interneten_lehet_hozzaszolni_a_felvetelit_szabalyozo_jogszabaly_tervezethez.aspx

¹⁶ „Mi az oka, hogy az irodalomtanítás modernizációja lábra nem tud kapni?” (2012. 11. 28) <http://www.irodalmijelen.hu/05242013-1557/>

mi-az-oka-hogy-az-irodalomtanitas-modernizacio-ja-labra-nem-tud-kapni#sthash.sCWtHHwc.dpuf

¹⁷ Farkas Evelin (2012. 11. 29.): *Közösen az irodalomtanítás megújításáért*. IROM I. (Irodalomtanítás Innovációjának Országos Műhelye). <http://kulter.hu/2012/11/kozosen-az-irodalomtanitas-megujitasaert/>

¹⁸ *Újabb változás: 2013-tól kötelező az alkalmassági vizsga az egyetem tanári képzésén*. (2013. február 5.) <http://huppa.hu/ujabb-valtozas-2013-tol-kotelezo-az-alkalmassagi-vizsga-az-egyetemek-tanari-kepzesen/>

¹⁹ *Háromfős bizottság dönti el, ki mehet egyetemre*. 2013. február 23. <http://www.pecsistop.hu/campus/haromfos-bizottsag-donti-el-ki-mehet-egyetemre/1125091/>

²⁰ *A PTE-n még morfondíroznak, de újból pályalkalmassági vizsgát vezetnének be a tanárképzésben*. (2013. 04. 09.); <http://www.pecsiujsg.hu/pecs/hir/egyetem/a-pte-n-meg-morfondiroznak-de-ujbol-palyalkalmassagi-vizsgat-vezetnenek-be-a-tanarkepzesben>

²¹ Joób Sándor (2013. 06. 10.): *700 diákot hív vissza szóbelizni az ELTE*. http://index.hu/belfold/2013/06/10/700_diakot_hiv_vissza_szobelizni_az_elte/

²² [Andrew_s] (2013. 06. 11.): *Tanáralkalmatlansági alkalmasság-vizsgálat*. <http://gepnarancs.hu/2013/06/tanaralkalmatlansagi-alkalmassag-vizsgalat/>

²³ [erdelyip] (2013. 06. 11.): *Vackorral lázad az ELTE Hoffmann ellen*. <http://444.hu/2013/06/11/hoffmann-csukloztatna-felvetelizoket-az-elte-vackorrol-kerdezi-oket/>

²⁴ *Mérhetetlen alkalmasság*. (2013. 06. 12.) http://www.nepszava.hu/articles/article.php?id=653269&referer_id=toplist

²⁵ *Fölösleges pályalkalmassági*. (2013. 06. 17.) http://szamarpad.blog.hu/2013/06/17/foλοςleges_palyalkalmassagi

A tanulmány az OFI által készített Tanári alkalmassági vizsgálat című kutatás keretében készült.

Kutatásvezető: Kállai Gabriella, közreműködő kutatók: Derényi András, Ercsei Kálmán, Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán, Imre Anna, Kocsis Mihály, Kurucz Orsolya, Nikitscher Péter, Pávlölgyi Krisztián, Sági Matild, Széll Krisztián, Szabó Zoltán, Szemerszki Marianna

Szerkesztőség: Pannon Egyetem,
Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar
Iskolakultúra Szerkesztőség, 8200
Veszprém, Vár u. 20.
Tel.: 06 30 2354558
e-mail: geczijanos@vnet.hu

Elektronikus változat, közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy tér 1.), a Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u. 19.), a Magyar Lapterjesztő Rt. (Budapest, Táblás u. 32.), a HÍRKER Zrt. (Budapest, Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető még közvetlenül a szerkesztőség címén. Előfizetési díj számonként 500 Ft. (Teljes évfolyam: 6000 Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk példányai megvásárolhatók a Gondolat Kiadó könyvesboltjában (Gondolat Könyvesház, 1053 Budapest, Károlyi M. u. 16.), valamint az Írók Boltjában (Budapest VI., Andrássy u. 45.).

11. *Petőfi S. János – Benke Zsuzsa* (2002):
A multimediális szöveg megközelítései
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (2002, szerk.):
Nyelvpedagógia
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (2002, szerk.):
A cigánység társadalomismerete
14. *Fóris Ágota* (2002):
Szótár és oktatás
15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.):
Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002):
Nevelésügy a középkori iszlámban
17. *Géczi János* (2003):
Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003):
A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003):
Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003):
Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004):
Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. *Franyó István* (2004):
Biológiai műveltségünk
23. *Golnhof Erzsébet* (2004):
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004):
Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005):
Olvasásügy
26. *Géczi János* (2005):
Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.):
Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):
Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. *Géczi János* (2006):
Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007):
A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009):
Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009):
Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010):
Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. *Boros János* (2010):
A tudomány, a tudás és az egyetem
38. *Géczi János* (2010):
Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010):
A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010):
4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011):
A múzeumi kultúráközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011):
Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012):
Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012):
Oktatás, -történet, -szociológia
45. *Horváth József* (2012):
Íráspedagógiai tanulmányok
46. *Boros János* (2013):
Időszerű etika

**Kerber Zoltán – Kojanitz László –
Meixner Boglárka**

A tankönyvvé nyilvánítási eljárás megítélése a tankönyvi szakértők és tankönyvkiadói szerkesztők körében

Egy kutatás tanulságai

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a tankönyvvé nyilvánítás több, mint fél évtizede működő rendszerével kapcsolatban milyen véleményt, kritikákat fogalmaznak meg a folyamatban leginkább érintett szereplők. Bevált-e a kialakított akkreditációs eljárás, eredményesen használhatók-e az értékelőlapok? Eléggő vagy túlzottan differenciáltak-e? A jóvá-hagyási folyamat jelenlegi megoldása megfelelő-e, vagy más módon történjen a döntés? Kinek a kezébe kerüljön? Milyen elemek hiányoznak a jelenlegi rendszerből? Milyen hatással van a tankönyvek fejlesztésére a jelenlegi akkreditációs folyamat?

Pálvölgyi Krisztián

Kiválasztási mechanizmusok a pedagógusképzésben – nemzetközi trendek és a finn példa

A tanulmány áttekinti azt a társadalmi környezetet és azokat a főbb szakpolitikai kereteket, amelyek ma az európai országok pedagógusképzései számára a működés és fejlődés hátterét jelentik. Ezután egy rövid nemzetközi kitekintést tesz, melynek keretében néhány ország pedagógusképzéssel kapcsolatos kiválasztási gyakorlatát mutatja be. Végül egy konkrét példán, az adott ország oktatási rendszerének és pedagógusképzésének figyelembevételével

összefüggéseiben mutatja be a finn tanári alkalmassági vizsga működését. áll-e a különbség ismeretében a jót választani, végül hogy felismerjük-e átháríthatatlan felelősségünket cselekedeteinkért?

Sági Matild – Nikitscher Péter
Mit tapasztaltak

a bizottságok a tanári alkalmassági vizsgán?

Vélemények, javaslatok egy online kérdőíves felmérés alapján

Jelen tanulmány az alkalmassági vizsgát megszervező és lebonyolító bizottsági tagok által kitöltött online kérdőívre adott válaszokat összesíti abban a reményben, hogy ezzel egyrészt hozzájárul a tapasztalatok megosztásához, értelmező feldolgozásához, másrészt az esetleg változtatásra szoruló stratégiai elképzelések az alkalmazott módszerek, technikák, adminisztráció átalakításához, a hatékonyabb eljárás megtervezéséhez.

