

## Racsko Réka

### **„A jövő oktatási környezetében az iskola falai nem leomlanak, hanem kitágulnak.”<sup>1</sup>**

Beszámoló a *Változó életformák, régi és új tanulási környezetek* címmel megrendezett XIII. országos neveléstudományi konferenciáról (Eger, 2013. november 6–9.)<sup>2</sup>

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága az Eszterházy Károly Főiskola szervezésében rendezte meg az immáron 13. alkalommal tartandó szakmai fórumot, amely azt a célt szolgálta, hogy a neveléstudományi kutatások és a pedagógia napi gyakorlatában egyre intenzívebb kihívásként jelentkező tanulási környezetek változásának elméleti és gyakorlati kérdéseit megvitathassák. A konferencián neveléstudományi szakemberek, oktatáskutatók, neveléstörténészek, szociológusok és gyakorló pedagógusok elemezték a változó tanulási környezetek és a 21. századi oktatási terek adta kihívásokat, és az ezzel kapcsolatos legfrissebb kutatási eredményeket.

A szakma legrangosabb éves seregszemléjét hatalmas érdeklődés övezte: a négynapos konferencián 464 résztvevő jelent meg, az 51 szimpóziumon 207 referátum, míg a további 48 szekcióban 186 tematikus előadás és 19 poszterprezentáció hangzott el. Jelen konferencia-összefoglaló célja, hogy a változó életformák és az új tanulási környezetek napjaink oktatásában betöltött szerepe témával kapcsolatos előadások kivonatát nyújtsa,

---

<sup>1</sup> *Kárpáti Andrea* gondolatai a jövő iskolájáról. Forrás. Eszterházy-körkép összefoglaló magazinműsor a konferencia eseményeiről.

<sup>2</sup> A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

és választ adjon arra a kérdésre, hogy milyen kihívások várják a 21. század pedagógusait és tanulóit az új oktatási környezetben.

### **Új környezet – új pedagógusok?**

#### **Digitális állampolgárság az újmédia világában – az elektronikus tanulási környezetek hatása**

A tanárok iskolai feladataival, munkájával kapcsolatban számos – koronként, iskolatípusonként, felekezetenként is – változó elvárás fogalmazódott már meg. Ahogy Buda András előadásában elhangzott: a 18. században Tóth Pápai Mihály a magyarországi pedagógusképzés első tankönyvében írt arról, hogy a gazdasági, társadalmi változások hatást gyakorolnak az oktatók munkájára, a velük kapcsolatos követelményekre így „a tanárok egymást követő generációi mindig úgy érzik, feladataik egyre csak sokasodnak” (Tóth Pápai, 1797). Sok esetben a túlzott elvárások a pedagógusképzés és a hivatás szempontjából is teljesíthetetlenek, ezért okoznak zavarokat a pályára lépést tervezők és a már ott dolgozók körében is (Pfister, 2004). A tanulási környezetben alkalmazott információs és kommunikációs technológia tovább növelte a – valós vagy vélt – kihívásokat, és bizonytalanította el azokat, akik a tanári professzionalizációban és a pedagógusok tudásbirtoklásával kapcsolatos privilegizált helyzetében hittek (Garai, 2011).

Napjaink kutatásai túlléptek az eszközhasználat kérdésein, és inkább a technológiákkal kapcsolatos attitűdöket, a tanulási célú eszközhasználatot, illetve az új kommunikációs és kapcsolati formák oktatási hasznosulását vizsgálják, hiszen az információs társadalom korában az oktatókkal kapcsolatban alapelvárás a magas szintű digitális kompetencia, melyre már a tanárképzés során fel kell őket készíteni (Tóth-Mózer és Lévai, 2011; Ollé, 2011; Szekszárdi, 2011).

A digitális állampolgárság kompetenciarendszert a nemzetközi ISTE szervezet vezette be a 2000-es években, amelynek célja, hogy az ide tartozó készségek, képességek minden oktatási területen dolgozó szakemberrel szemben elvárhatók legyenek. A hazai kutatók – pl. Ollé János és Lévai Dóra – megalkották a digitális állampolgárság hármass modelljét, amely az alábbi pillérekre épül: digitális kommunikáció és eszközhasználat; digitális tevékenység; digitális értékteremtés, produktivitás. Ezen modell és részkompetenciái (a digitális eszközhasználat, hozzáférés, kommunikáció, digitális egészség, énmegjelenítés, együttélés, valamint digitá-

lis értékrend, produktivitás, időgazdálkodás) jól illeszthetők a pedagógus-életpályamodellhez, azon belül az e-portfólió témájához.

Ollé János *A virtuális oktatási környezet, nyílt oktatás, digitális állampolgárság* című előadásában beszélt arról, hogy az elmúlt években – főképp a felsőoktatásban és általában a felnőttképzésben – az online tanulási környezetek tanítást és tanulást támogató lehetősége a folyamatban részt vevők számára csaknem szükségletté vált. Ez a virtuális tanulási környezet hívta életre a sokak szerint új tanulási paradigmát, a konnektivizmust. Ennek során a nagy létszámú online csoportok bekapcsolását lehetővé tevő MOOC (*Massive Open Online Course*) kezdeményezések jöttek létre, amelynek keretében neves külföldi egyetemek kínálnak online videókurzusokat és képzéseket. Az előadó azonban arra is felhívta a figyelmet, hogy a hazai online tanulási környezetek elsősorban még mindig tartalomorientáltak és szabályozottak, instruktívak, és inkább a poroszos oktatási módszert követik, hasonlóan a hagyományos magyar osztálytermi környezethez. A jövőben tevékenység-központúnak kellene lennie, amelyben az egyén jelenléte és a kooperatív együttműködés a domináns.

Az elmúlt 100 évben 20-25 évvel nőtt a lakosság várható élettartama, amely szükségképpen magával hozta az új tanulási terek, módszerek előretörését és az erre való igényt, hiszen a felnőtt lakosság egyre nagyobb része kerül újra az iskolapadba, azaz a rendelkezésre álló idő és az új kihívások katalizálják a tanulási szándékot. Az élethosszig tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulás általános elvárássá vált az információs társadalom polgárai számára. „Egy gyakorlatorientált világban az online környezetben való tanulás főképp az azonnaliság miatt népszerű” – mondta Benedek András *Az IKT tanulási környezet fejlesztése a pedagógusképzésben és -továbbképzésben* című előadásában.

Ehhez a koncepcióhoz kapcsolódik az újmédia mint fogalom megjelenése, amely nem csak eszközszinten van jelen a 21. századi oktatási terekben. Sok esetben tévesen a web 2.0 alkalmazásaival azonosítják, pedig „a tartalomszervezés és -közlés új értelmezését is magával hozta, amely elsősorban a digitalizáció során kialakult adatbázis logikát foglalja magában. Ennek során a hagyományos narratív felfogással ellentétben a tartalmak elemei és egységei újra feldolgozhatók, illetve tetszőleges sorrendben és módon fedezhetők fel” – hangzott el Forgó Sándor *Az információközvetítő szakmák új média kompetenciái, újmédia lehetőségei* című előadásában.

Kárpáti Andrea *A térszemlélet hagyományos és online értékelése: áttekintés*, illetve Molnár Gyöngyvér *A problémamegoldó gondolkodás fejlőd-*

*dése és a fejlődés változása problémátípusonkénti bontásban* című előadásában hívta fel a figyelmet az IKT-eszközök hatására, az új tanulási környezetben alkalmazandó immunokompetencia képességeire. Ez a fogalom a problémákra való rugalmas megoldások keresését jelenti, hiszen a jövő technológiája ezt a dinamikus problémakezelést követelné meg a tanulóktól. Ugyanakkor a kutatási eredmények azt mutatják, hogy az iskolában megtanult ismeretek a mindennapi életben nehezebben transzferálhatók, és a háttérben többek között a hazai szigetszerű oktatási módszerek és az elszigetelt ismeretelemek állnak. A problémamegoldás újfajta modellje – a PISA műveltségkoncepcióját (OECD, 2010) beleszöve – tíz éve készült el.

A konferencia több előadója is felhívta a figyelmet a virtuális és online közeg veszélyeire. Boross Otília *Ciberbullying (kiberbasáskodás): amikor a játékból halálos fegyver lesz*, illetve Király Roland–Antal Márta–Kovács Emőd *A virtuális környezet hatásainak jobb megértése a gyakorlatban* című előadásaikban beszéltek erről a témáról. A kutatók szerint a legnagyobb probléma abból adódik, hogy a szülők nem ismerik kellőképpen a fiatal korosztály elsődleges kommunikációs terepét, a virtuális tereket, így a fiatalok minden félelem nélkül olyan tartalmakhoz is hozzájut(hat)nak, amelyhez valós környezetben egyébként nem férnének hozzá (pl. erőszakos, szexuális tartalmak). Az online felületen a mai generáció 75%-a naponta posztol és oszt meg különböző tartalmakat. Mindezt főképp a magamutogatás céljából teszi, szívesen hangoztatva: „Szeretném magam megmutatni, hogy látva lássanak.” A kutatók szerint az interneten elérhető, nem a korosztálynak megfelelő tartalmak, illetve a zaklatás problémájára a szülők és az idősebb korosztály felvilágosítása, illetve a folyamatba való bevonásuk jelenthet megoldást.

Az új tanulási környezetek egyik nagy előnyére Simonetta Polenghi, a Milánói Egyetem professzora hívta fel a figyelmet, aki hangsúlyozta: „az online elektronikus adatbázisok kedvező hatást gyakorolnak a kutatómunkára, hiszen új utakat biztosít az információszerzésben, így a neveléstudomány területén is.”

### **Hazai eredmények a nemzetközi tanulói mérések tükrében**

A nemzetközi mérések (TIMSS, PIRLS, PISA) segítenek abban, hogy eredményeinket és helyzetünket összehasonlíthassuk és mérlegelhessük a többi országhoz viszonyítva. Andy Hargraves, a Boston College profesz-

szora, nemzetközi hírű oktatáskutató *A tanári mesterség erőforrásainak növelése a pedagógiai munka minőségének javítása érdekében (The Power of Professional Capital for Improving Teacher Quality)* című előadásában rámutatott a magyar eredmények értékelési szempontjaira, valamint a sikertényezők kérdéskörét is érintette.

A Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program (PISA) 2009 tavaszán zajlott le Magyarországon és a világ további 64 államában, amely ezúttal a digitális szövegértést is vizsgálta. A világhálón történő olvasás, tudatos és kritikus információkiválasztás, a digitális szövegekben való hatékony eligazodás, információkeresés és olvasás speciális ismereteket követel (pl. szükséges elsajátítani a görgetősávok, lapok, fülek, menük, listák, beágyazott hiperlinkek és nem lineáris szövegstruktúrák típusait, fajtáit és működését), ezeket nevezzük röviden a hipertextusban (szövegben) való tájékozódás képességének.

A digitális szövegértés tekintetében Korea, Ausztrália, Új-Zéland és Izland átlag feletti teljesítményt ért el, itt a digitális szövegértés teljesítménye meghaladta a nyomtatottét, míg azokban az országokban, ahol a digitális környezetben átlagosan vagy az alatt teljesítettek a tanulók, a nyomtatott szövegértési eredmény jobb mutatókat ért el. Így volt ez hazánkban is, ahol a nyomtatott szövegértési teljesítmény szintén magasabb értéket mutatott a digitálisénál. Ezzel a tudásterülettel – azaz az összetett szövegek, az új környezetben zajló szövegértés, a hipertextben való navigáció, illetve a több forrásból való információfeldolgozás sajátosságaival és jelentőségével – foglalkozott előadásában a Poitiers Egyetem professzora, Jean-Francois Rouet.

A tanulók képességszint szerinti megoszlása a digitális és a nyomtatott szövegértési eredmények alapján össz-OECD szinten átlagosan nagyon hasonló, ám az országok szintjén, így hazánkban is, komoly különbségek tapasztalhatók. Magyarországon azt látjuk, hogy a nyomtatott szövegértési eredményeknél az egyes szinteket elérő vagy azokat meghaladó diákok aránya hasonló az OECD-átlagokhoz. A magas, 5–6. szintekre sorolt tanulók aránya sajnos nem érte el az OECD-átlagot, a minimumszintet teljesítőké azonban igen. Ezzel szemben digitális szövegértésben nemcsak a legfelsőbb, hanem a 4., 3. és a minimumszintet elérő tanulók aránya sem éri el az OECD-átlagot, ráadásul minél alacsonyabb szintet nézünk, annál jelentősebb ez az eltérés. Ez azt jelenti, hogy a magyar tanulók képességeloszlása a digitális szövegértési skálán jóval szélesebb, azaz a legjobb és a leggyengébb tanulók eredményei távolabb helyezkednek el egymástól, mint a nyomtatott szövegekhez köthető feladatok esetében.

A felmérésben részt vevő országok között Magyarország az egyetlen, ahol az iskolában internetet használó tanulók digitális szövegértési teljesítménye szignifikánsan sokkal gyengébb (27 ponttal), mint az iskolában internetet nem használó tanulóké. A digitális és nyomtatott szövegértés-eredmények közötti különbség részben abból fakadhat, hogy az egyes országok GDP-je úgy tűnik, valamivel erősebben befolyásolja a digitális szövegértési teljesítményt, mint a nyomtatott szövegértés eredményét. A hazai értékek ugyanakkor nem elkészerítőek, tekintve, hogy az Egyesült Királysággal hasonló mutatókat értünk el.

Rouet professzor *A web-alapú tanulás: új lehetőségek és kihívások tanároknak és tanulóknak* (*Learning from Web-based information: New opportunities and challenges for students and teachers*) című előadásában hangsúlyozta: a PISA-mérések során tapasztalt különbségek háttérben olyan tényezők állhatnak, mint az intézmények felszereltsége, oktatási gyakorlata, vagy mint az új olvasási módszerek. Az új digitális szövegértés és a hagyományos lineáris szövegértés alapvetően tér el egymástól, és új készségek alkalmazását kívánja meg a felhasználótól. Az ide tartozó kompetenciák fejlesztése és vizsgálata még nyitott kérdés a kutatók számára. Az oktatási rendszernek nagy a felelőssége az új készségek fejlesztésében. Ezt főként az iskolában – családi háttértől függetlenül – kell megoldani úgy, hogy a feladat végrehajtását társadalmi kohézió övezze, és egyfajta közügyként támogassa.

A tudatos és kritikus médiaszöveg-értés, információfogyasztás fontosságát Köpeczi-Bócz Tamás is hangsúlyozta előadásában. Ugyanis hazánkban a médiaműveltség technikailag jelent meg, tartalmilag nem. Gyakori jelenség ugyanis – említette a miniszteri biztos –, hogy a mai vizuális, képernyőn felnőtt generáció tagjai csupán az informatikai ismeretek birtokában vannak, ugyanakkor nem rendelkeznek a médiaszövegek megértéshez szükséges ismeretekkel és további speciális készségekkel sem. Köpeczi-Bócz Tamás szerint a média manipulált világában való eligazodás minden pedagógus feladata kell, hogy legyen, a megoldás erre a problémára a tantárgyi integráció lehetne.

A nemzetközi mérések közül a 4. és a 8. évfolyamos magyar tanulók a nemzetközi olvasási teljesítményt mérő PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) és a természettudományos és matematikai kompetenciákat mérő TIMSS-vizsgálatban (*Trends in International Mathematics and Science Study*) elért eredményei összességében jónak minősíthetők, annak ellenére, hogy a szövegértésmérésben gyengébben szerepeltek, mint 2006-ban. Ennél (539 pont) csak tizenkét ország –

Hongkong, Oroszország, Finnország, Szingapúr, Észak-Írország, az Egyesült Államok, Dánia, Horvátország, Tajvan, Írország, Anglia és Kanada – tanulói érték el jobb eredményt. A hazai tanulók képességei olyan országok diákjaival tekinthetők egyenértékűnek, mint Hollandia, Csehország, Svédország, Olaszország, Németország, Izrael, Portugália, Szlovákia és Bulgária, és szignifikánsan jobbak, mint például a környező országok közül Ausztria, Lengyelország és Románia, vagy kicsit tágabban nézve Franciaország, Norvégia vagy Spanyolország tanulói.

A TIMSS-vizsgálat korábbi méréseiben a 8. évfolyamos magyar diákok eredményei a legjobbak közé tartoztak. Különösképpen igaz volt ez a természettudományra, amelyben a domináns távol-keleti országok után a magyar diákok tudása az egyik legjobb volt az európai országok között.

Sajnos a legutóbbi, 2012-es mérésen a finnek és az oroszok visszaesése mellett a hazai eredmények is romlottak: a kémián kívül minden tartalmi területen és kognitív műveletben, mindkét nem esetében és az összes képességszinten romlott tanulóink teljesítménye. A magyar diákok eredménye azonban továbbra sem mondható rossznak, hiszen tudásuk matematikából az Egyesült Államok, Anglia, Ausztrália, Szlovénia, Litvánia és Olaszország, természettudományból Anglia, Egyesült Államok, Ausztrália, Izrael és Új-Zéland 8. évfolyamos diákjaiéval egyenértékű, és jobb, mint például a svéd és a norvég tanulóké.<sup>3</sup>

A legjobban teljesítő országok titkát Andy Hargraves abban látja, hogy a tanárok presztízse ezekben az országokban nagyon magas, és az oktatás megbecsült és stratégiaileg hangsúlyos terület, amely többek között az anyagi juttatásokban is megjelenik, azonban nem ez a kizárólagos: „a jó pedagógiai munka nem a jó fizetésen múlik, azonban óvakodni kell a rossz fizetéstől” – idézte Hargraves. „Én a tanár vagyok, és nem csak egy tanár” – vallják a finn pedagógusok, amely nagymértékben hozzájárul a hatékony pedagógusi munkához. A finn tanárok nagy hangsúlyt helyeznek a képzők képzésére, amelyet jól illusztrál az a statisztika, miszerint a finn tanárok kevesebb időt töltenek az osztályteremben, azonban minél többet a mások gyakorlatának megértésével. A kollaboráció tehát a jövő oktatásában kulcsfontosságúvá válik, amelyet Jean-Francois Rouet is hangsúlyozott a web-alapú tanulás kapcsán.

---

<sup>3</sup> Megjelent a tanulók szövegértési (PIRLS) és matematikai-természettudományi (TIMSS) teljesítményét mérő 2011-es összefoglaló jelentés. Forrás: URL: <http://www.ofi.hu/hirek-aktualitasok/megjelent-tanulok>

Hazánk meglehetősen rosszul szerepelt abban az UNICEF<sup>4</sup> által 2013 áprilisában közzétett kutatási jeletésében, amelyben többek között a gyermekek egészségét és boldogságfaktorát mérték. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a magyar társadalom – a tanulói mérések eredménye alapján – tehetséges és sikeres, azonban boldogtalan. Ez az általánosan megfogalmazott tény (sztereotípiá?) az oktatásunkra is rányomja a bélyegét. Hargraves hangsúlyozta, hogy a tanárok szerepe ebben is kulcsfontosságú, és a tehetségfejlesztés mellett az esélyegyenlőség is központi kérdés, hiszen azoknak is meg kell adni a siker lehetőségét, akik nem sikeresek, hiszen a gyermek egy teljes ember, nem csak egy kognitív fejlesztési pont. Ez a kijelentés összhangban áll az Európai Unió 2020 stratégiájával, valamint a hazánk Nemzeti Infokommunikációs Stratégia 2014–2020-as célkitűzéseivel.

A nemzetközi trendek egyre inkább azt hangsúlyozzák, hogy a mérések nem mindenhatóak, hiszen alapvetően a tanítás határozza meg, hogy mit csinál jól a tanuló, és nem a mérések. Kifejezetten elutasítják a mérésekre történő célzott felkészítést, hiszen ez sok esetben fals eredményhez vezet. Bátorítani kell az embereket az új tanulási környezetek megértésére, hangsúlyozta Hargraves az előadásában.

A konferencián tehát kiemelt figyelmet kapott a pedagógus szerepe, a szakma kihívásai és a pedagógusminősítési rendszer elméleti és gyakorlati aspektusa. A kutatók egybehangzóan vallják, hogy a technológiai fejlődés egyszerűen csak eszköze a megvalósításnak, a folyamatban a pedagógus a kulcsszereplő: „nem tud egy társadalom lelkének lelkesebb kinyilatkoztatása lenni annál az útnál, amiben a gyerekeit és a tanárait kezeli” – idézte fel Hargraves Nelson Mandela gondolatát.

### **A pedagógusok szerepe és kihívásai az új tanulási környezetekben: fókuszban a pedagógus-életpályamodell**

A pedagógusokkal kapcsolatos szimpóziumok, előadások a pályaal-kalmasság, a pedagógusi munka, az új értékelési rendszerek, valamint az új tanulási környezetekben való kihívások témák köré szerveződött. Az iskola környezete és maga az iskola is folyamatosan változik, ezek a vál-

---

<sup>4</sup> An overview of child well-being in rich countries: a comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations. 2013. Ápril. ISBN 978-88-6522-016-0. URL: [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11\\_eng.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf)



tozások, közöttük a pedagógus-életpályamodell bevezetése új kihívások elé állítja a pedagógusokat – vezette be a *Fókuszban a pedagógus-életpályamodell* egyik előadását Antalné Szabó Ágnes.

A pedagógusi pálya megítélése sajnos hazánkban alacsony presztízsű. Tény, hogy Európában a fizetési keretszámok tekintetében sereghajtók vagyunk a többi értelmiségi réteg – például a jogász vagy a mérnök – vásárlóerejéhez képest. Az előbbi tény mellett a pedagógusok minősítésének, értékelésének átgondolását, az életpályamodell kidolgozását az a megfigyelés hívta életre, hogy a nemzetközi méréseken jól teljesítő országokban a magas teljesítmény titka a fejlett pedagógusértékelési rendszer. A szakértők szerint a kompetenciák bizonyos szintje együtt jár a teljesítmény növekedésével – fejtette ki Halász Gábor, aki a modell kidolgozásában külső szakértőként vett részt.

A konferencia *Intézményi minőségértékelés megújult keretrendszere* szimpóziumában az Oktatási Hivatal munkatársai a tanfelügyelet és az életpályamodell-értékelés főbb koncepcióit mutatták be, amelyet – többek között – az önértékelési és a külső értékelési rendszerek összehangolását célzó európai uniós irányelvek hívtak életre.

A nemzetközi kutatásokban fordulópontot jelentett Scheerens holland kutató vizsgálata, aki OECD-s, amerikai, angol és holland kutatások és empirikus felmérések szintetizálásával 16 olyan tényezőt (faktort) azonosított, amelynek más tényezőknél jóval erősebb hatása van az iskolai működés minőségére, sikerére. Scheerens publikációi nagy nemzetközi visszhangot keltettek, és ezek hatására több hasonló, szintetizáló jellegű vizsgálat indult.

Egy másik nemzetközi áramlat a tanulási kimenetek (learning outcomes) oldaláról értelmezi az oktatási folyamatot. Míg korábban a tanítási és tanulási célok megvitatása és kitűzése körüli dolgokra (a bemenetre) összpontosult a kutatók figyelme, addig az elszámoltathatóság (accountability), az eredmények hangsúlyosabbá válása azt mutatja, hogy a pedagógia területén egyre jobban erősödik az oktatásirányítási mozgalom.

A *TÁMOP 3.1.8.* keretében elvégzett kutatás és fejlesztés először a klasszikus scheerensi sikertényezők hazai vizsgálatát és részleges átalakítását végezte el. A kapott – immár a magyarországi környezetben is jól értelmezhető – szempontsort egy egyszerű és könnyen átlátható szerkezetbe tördelte, erre értelemszerűen adódott az EFQM hazai szereplők által is jól ismert és népszerű keretrendszere. Ezt követte a kialakult standardok tesztelése, amely fókuszcsoporthoz beszélgetéseken és iskolai mű-

helymunkákon keresztül jelenleg is zajlik. A minőségstandardok véglegesítése a tesztelés tapasztalatai alapján történik, de figyelembe kell venni olyan külső tényezőket is, mint pl. (1) a külső ellenőrzési rendszer jogszabályi kereteknek megfelelően kidolgozott standardjai; (2) az intézményvezetők a közoktatás irányítási rendszerének átalakításából adódó megváltozott feladatköre; (3) de megoldásra vár a magyar oktatásügyben 1990 óta definiálatlan *elfogadhatatlan szakmai teljesítmény* kérdése is.

A kutatás eredménye egy olyan nemzetközi vizsgálatokon alapuló minőségirányítási standard, amely megfelel a hazai oktatásirányítási törekvéseknek, és figyelembe veszi az intézmények helyi sajátosságait is. A kutatásokra épülő fejlesztések az intézményi minőségstandard, a külső értékelési rendszer és az intézményi önértékelés megújítását, egységes összefüggő rendszerbe foglalását célozzák. A megújítás egyik fontos szempontja a tény alapú tervezés és fejlesztés lehetővé tétele a rendelkezésre álló adatok rendszerbe szervezésével, amelyre majd egy későbbi önálló kutatás épül.

Az intézményi minőségstandard szerepe az értékelési területek, szempontok rögzítése, az értékelés forrásaira vonatkozó javaslatok megfogalmazása, egyúttal az intézményi jó működés fogalmának, szintjeinek definiálása az európai uniós ajánlásoknak és nemzetközi kutatási eredményeknek megfelelően. A külső értékelési rendszer esetén a kiindulási alap a jogszabályban rögzített kereteknek megfelelően kidolgozott pedagógiai-szakmai ellenőrzési standard, ennek működését vizsgálják a kutatók, miközben javaslatot tesznek a minőségstandarddal és a pedagógus-életpályamodellhez kapcsolódó minősítési rendszerrel való összehangolásra is. Az önértékeléshez kapcsolódó kutatás feladata olyan, a kidolgozott minőségstandard és külső értékelési standardokhoz szorosan kapcsolódó önértékelési standard kidolgozása, amely egyúttal az intézményi sajátosságokat is figyelembe veszi.

„A felsorolt értékelési elemek és a hozzájuk kapcsolódó fejlesztések támogatásához szükséges kidolgozni a köznevelés törzsindikátorainak rendszerét. Ez az indikátorrendszer egy olyan kutatás eredménye lesz, amely az indikátorképzés formai, tartalmi, eljárásbeli követelményeit figyelembe véve az igények és a rendelkezésre álló adatok vizsgálatával, összehangolásával és rendszerezésével a lehető legegyszerűbb módon kísérl meg leírni a szakterület működését” – fejtette ki Maus Pál előadásában.

Kotschy Beáta *A pedagógusok szakmai fejlődésének sztenderdjei és az életpályamodell kapcsolata* című szimpózium előadásában azt hangsú-

lyozta, hogy sokszor nem gondolunk bele abba, hogy a pedagógus ugyanúgy társadalmi szereplő és munkavállaló, mint a többi értelmiségi. Ezen változtat majd az új minősítési rendszer. Kiemelte továbbá, hogy a tanári kompetenciák kialakítása során (a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően) az Egyesült Államok kompetencialistáját tekintették egyfajta kiindulópontnak, amely a tanuló személyiségének megismerését, a tanulócsoporthoz kialakítását hangsúlyozza a szakmai elkötelezettség, a tanulás támogatása és a hatékony kommunikáció és együttműködés mellett.

A pedagógus-életpályamodellben nyolc pedagóguskompetencia és az ehhez tartozó indikátorok kerültek kidolgozásra – ismertette Falus Iván a *Fókuszban a pedagógus-életpályamodell* szimpózium során. A digitális kompetencia azonban nem jelenik meg egy kilencedik területként a kidolgozott értékelési rendszerben, hanem integráltan szerepel a többi kompetenciaterülethez kapcsolva. Ennek oka, hogy az Európai Unió 2020-as stratégiájában ez egy hangsúlyos, kiemelt fejlesztési terület, és a digitális állampolgárság megvalósulása érdekében a nemzetközi elvárások alapján már mindenkinek rendelkeznie kell a digitális műveltséggel. Az oktatási intézményekben törekedni kell ennek fejlesztésére, amelyet a pedagógusok a saját oktatási céljaik IKT-eszközökkel való támogatásával és a tantárgyi integrációval tudnak leginkább erősíteni – mondta Kerekes Balázs *Az e-portfólió szerepe a pedagógus IKT-kompetenciáinak vizsgálatában* című előadásában. A minősítési rendszer során a magasabb pedagógusi szintre kerülés érdekében az oktató portfóliót készít saját eddigi munkáiból és elért eredményeiből, amelyet a külső szakértők órafoglalkozás-látogatása követ, majd a portfólióvédésre kerül sor.

A pedagógusok életútján ugyanis három nagy szakasz figyelhető meg az iskolába való bekerülés után: az első három év során „túlél”, adaptálódik a helyi iskolai viszonyokhoz, megtanul tanítani. Ezt követően kettéválik az út: az egyik során az elvárások teljesítésére szorítkozik, míg a másik során fejleszt, kutat, alkot, azaz innovatív pedagógussá válik. Az előbbi során néhány év alatt kiegészítést tapasztalnak, míg a második életformává válik, és a nyugdíjba vonulásig kitart.

Tóth Mária, az Oktatási Hivatal munkatársa hangsúlyozta, hogy nem lehet egységes teljesítménystandardok mentén értékelni, és a pedagóguspályán nem lehet kész sémákat átvenni. Hazai sajátosság, hogy az intézményi rendszer helyett központi értékelés működik, amelynek keretében a pedagóguskompetenciák fejlettségi szintjei (sztenderdjei) alkalmazásra kerülnek.

Fontos kiemelni *A pedagógus-életpályamodell területi és mobilitásra gyakorolt hatása* előadás lényegét, amely abból a tényből indult ki, hogy a pedagógusok bérezési rendszerének problémája évek óta folyamatosan foglalkoztatja a neveléstudományi, közgazdasági és szakpolitikai szakembereket. A jelenlegi szabályozás – a minősítési rendszer hiánya miatt – elsősorban azokat jutalmazza, akik munkakörükön belül középszerű teljesítményt nyújtanak, és mindezt minimális ráfordítással. A többletmunkavégzést és a magas szakmai színvonalat a szabályozás semmilyen módon nem különbözteti meg sem bérben, sem egyéb lehetőségekben. A közoktatás napjainkban is folyó átalakítása során – a korábbi teljesen vagy erősen decentralizált finanszírozási modellhez képest – Magyarország a központi bérfinanszírozásra épülő rendszer és ezen belül ennek is egy elég sajátos modellje megvalósításának irányába mozdul el. A központosított finanszírozás, illetve az állam munkáltatói szerepbe történő belépése egy ilyen előmeneteli rendszer bevezetését sok tekintetben megalapozhatja – fejtette ki Nagy Zoltán.

Az előmeneteli rendszer kutatása során a szakemberek abból a feltételezésből indultak ki, hogy a nagyobb szakértelemmel rendelkező pedagógusok értékesebb, magasabb minőségű munkát végeznek, tehát két ugyanolyan körülménnyel rendelkező (pl. családi háttérindex) intézmény közül ott teljesítenek jobban a tanulók, ahol felkészültebbek a pedagógusok.

Az előmeneteli rendszer a területfejlesztés és az ágazati irányítás célzott minőségnevelő eszköze mellett a tanárok mobilitásának ösztönzőjeként is pozitív hatással lehet a foglalkoztathatóságra. Magyarországon a pedagógusok megközelítőleg 7%-ának kell naponta 26 km-t megtennie, háromnegyedük 30 percen belül eléri az intézményt, és alig 4%-uk utazik egy óránál többet. A kutatás keretében azt is vizsgálták, hogy miként változhat a pedagógusok mobilitási hajlandósága az előmeneteli rendszer területi alapú működése mellett.

Az előadás során az Oktatási Hivatal munkatársai bemutatták az elérhető személyi adatok elemzésével az előmeneteli rendszer várható költségeit, a vizsgálandó tankerületek kiválasztási módszerét, valamint a minősítések várható alakulását és ezzel összefüggésben az intézmények által elért eredményeket. A témának különös aktualitást ad az új pedagógus-előmeneteli rendszer – és az ehhez kapcsolódó minősítési eljárás – 2013 őszére tervezett bevezetése.

A gyakorló pedagógusok mellett nagyon hangsúlyos szerepet kaptak a jövő pedagógusai is, *A tanárképzés és rekruitáció: azaz kiket vonz a pálya* szimpózium keretében részletesen foglalkoztak ezzel a Debreceni Egye-

tem, a Szegedi Tudományegyetem és az Oktatáskutató és -fejlesztő Intézet munkatársai.

A vizsgálatok eredményei szerint a tanárok végzettségben is kifejeződő tudása meghatározó tényező az oktatás minőségét illetően. A sikeres oktatási rendszerek már a képzésbe lépéskor igyekeznek kiválogatni a legtehetségesebb hallgatókat; ehhez azonban szükséges, hogy a pedagóguspálya vonzó legyen a fiatalok számára. Ebből a szempontból, de a későbbi pályaelhagyás tekintetében is az egyik meghatározó tényező a tanári pálya presztízse, utóbbi pedig szorosan összefügg a társadalom tanárképével, továbbá a leendő és a már pályán levő pedagógusok önképével, emellett az elérhető keresetekkel és a képzési-továbbképzési rendszerrel (Polónyi és Tímár, 2001, Polónyi és Tímár, 2006; Varga, 2007; Sági és Ercsei, 2012).

A szimpóziumon hallhattunk egy olyan, öt közép-európai országra kiterjedő vizsgálat első eredményeiről, melyben a tanárképzéssel kapcsolatos társadalmi problémák kerültek a középpontba. A kutatásban érintett országok közös gondja, hogy miközben a perifériás régiókban az oktatással mint modernizációs és integrációs eszközzel kapcsolatban igen magasak a társadalmi elvárások, ezek nagysága nem korrelál a pedagóguspálya társadalmi megbecsültségével, és a tanári pálya vonzása is visszaesett. A szakemberek a pedagógusképzés és -továbbképzés oktatáspolitikai és tantervi aspektusainak összevetése mellett a pedagógusképzésben tanulók feminizációjának, a rekrutációjuk társadalmi és területi sajátosságainak, a tehetséggondozás, előzetes szakmai szocializáció és a szakmai jövőtervek összehasonlító vizsgálatára vállalkoztak. A szimpóziumban nemzetközi kutatócsoport magyar képviselői mutatták be eredményeiket.

A szomszédos országokat érintő rövid kitekintést követően a második előadás arra világított rá, hogy sok a bizonytalan hallgató: a lányok közel fele, a fiúk kétharmada fontolgatja, hogy inkább más pályán próbál szerencsét. Az előadás empirikus része egy regionális, több országra kiterjedő vizsgálat adataira épült. A megkérdezett hallgatók (N=2.728) közül a tanárképzésben részt vevők a minta 14 százalékát tették ki. A szimpóziumban bemutatott kutatások a professzionalizáció és a szakmai presztízsz szoros összefüggésére hívták fel a figyelmet. Az eredményeink rámutattak arra, hogy ha a hangsúly a tudományos igényű továbbképzésekre – egyebek mellett a doktori képzésre – kerül, az hozzájárulhat a tanári pálya presztízisének növekedéséhez, a tehetségesebb hallgatók pályán maradásához, ami a sikeres oktatási rendszer elengedhetetlen feltétele.

## Összegzés

A konferencia a *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek* téma köré szerveződött, ahol szó esett neveléstörténeti kutatásokról, a neveléstudomány új irányzatairól, a pedagógiai professzió hatékonyságnövelésének alternatíváiról, hálózatkutatásról, az újmédia oktatásbeli alkalmazásáról. A XIII. országos neveléstudományi konferencián hallhatunk azokról az elektronikus tanulási környezettel kapcsolatos tapasztalatokról és eredményekről, amelyeket a közoktatásban, a felsőoktatásban érintett oktatók és kutatók publikáltak. A szakmai rendezvényen szó esett a pedagógusok és az oktatási intézmények eredményessége, külső és belső értékelési rendszer témaköréről, de nagy érdeklődés kísérte a nemzetközi és a hazai tanulói teljesítménymérések eredményeit, illetve a természettudományos oktatás legújabb kérdésköreit ismertető referátumokat is.

A tanácskozás mottójának – elismerve az állandóan változó létformák és oktatási terek tényét, a külső körülményekhez alkalmazkodni kívánó pedagógus belső megújulás iránti igényét és szükségességét – mégis egy olyan Pukánszky Béla idézetet választok, mely a jelen és a múltbéli értékek, tapasztalatok megőrzésének fontosságára figyelmeztet:

„Légüres térben élő, múlt nélküli emberek nem lehetnek pedagógusok.”