

ÖSSZEGZÉS

A pedagógusképzés szerepének meghatározása a pedagógiai rendszerek fejlesztésében és alkalmazásában című tanulmányról

Kutatásunkban két kérdésre kerestük a választ: milyen szerepet játszottak a pedagógusképző intézmények a különböző típusú pedagógiai rendszerek fejlesztési és a bevezetési munkáiban illetve az országban jelenleg működő pedagógusképző intézmények tantárgyi struktúrája, oktatói összetétele, tantervei, szervezeti működése mennyire teszik alkalmassá azokat arra, hogy részt vegyenek a pedagógiai rendszerek fejlesztésében és bevezetésében. Munkánk elején azt feltételeztük, hogy a képző intézmények nagyon különböző mértékben érintettek a vizsgált kérdésben, és több akadálya is volt/van annak, hogy a pedagógiai rendszerek beépüljenek a képzési programokba.

A kapott adatok alapján összefoglalva megállapíthatjuk, jól érzékelhető különbséget mutatnak a kiválasztott intézmények abból a szempontból, hogy milyen mértékben kapcsolódtak be a pedagógiai rendszerek kidolgozásába, illetve a kipróbálásokba.

Örömmel állapíthatjuk meg, hogy előzetes vélekedésünktől eltérően számos intézményes kapcsolódással találkoztunk. Egyértelműen megfogalmazható, hogy nem csak személyes kapcsolatok döntötték el a pedagógusképzésben dolgozó oktatók részvételét a pedagógiai rendszerek kidolgozásában. A pedagógusképző intézmények inkább a kipróbálásokban vettek részt, de a fejlesztésekben is megtaláltuk az intézményi szintű kapcsolódást.

A kapott információk alapján úgy látjuk, hogy a jelenleg jellemző tantárgyi struktúra vélhetően nem segíti hatékonyan az innovatív fejlesztések eredményeinek beépülését a tanárképzésbe. A képesítési követelmények mellett a szabad sávok szűk keresztmetszete merev tantárgyi struktúrát eredményezett, és a változtatás meglehetősen nehézkessé vált. Ezt a helyzetet tovább nehezíti, hogy a tantárgyak elosztása egzisztenciális kérdéseket is felvet a tanárok számára. Mindezek ellenére a pedagógiai rendszerek – főként részlemeikben - jelen vannak a pedagógusképzésben, de az oktatók viszonyulása hozzájuk igen változatos képet mutat.

Kutatásunk során körvonalazódott egy helyzetkép, amely alkalmas arra, hogy elinduljon egy közös gondolkodás arról, milyen változtatások szükségesek ahhoz, hogy a pedagógusképzés meghatározó tényezője legyen a közoktatást és a felsőoktatást érintő pedagógiai rendszerek eredményes kidolgozásának és alkalmazásának. Ehhez az első javaslatok is megszülettek ebben a dolgozatban.

Dr. Sallai Éva



EDUCATIO

Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

K-2008-TÁMOP-3.1.1-08/1
TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002

H - 1134 Budapest, Váci út 37.
postacím: 1538 Budapest, Pf.: 496
telefon: +36 1 477 3100 fax: +36 1 477 3136
web: www.educatio.hu

PEDAGÓGIAI RENDSZEREK

*fejlesztési lehetőségeinek, akkreditálásának, bevezetésének,
alkalmazásának vizsgálata, a közoktatás tartalomfejlesztési
tevékenységének megújítása érdekében folytatandó K+F +I
tevékenység*

9. alprojekt

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS SZEREPÉNEK MEGHATÁROZÁSA A PEDAGÓGIAI RENDSZEREK FEJLESZTÉSÉBEN ÉS ALKALMAZÁSÁBAN

Szerzők:

Dr. Estefánné dr. Varga Magdolna, Dr. Falus Iván, Karlowits-
Juhász Orchidea, Dr. Knausz Imre, Dr. Kotschy Andrásné,
Köcséné Dr. Szabó Ildikó, Némethné Ádám Anetta, Dr. Sallai Éva,
Dr. Vincze Beatrix, Dr. Virág Irén

2010.



EDUCATIO

Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

K-2008-TÁMOP-3.1.1-08/1
TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002

H - 1134 Budapest, Váci út 37.
postacím: 1538 Budapest, Pf.: 496
telefon: +36 1 477 3100 fax: +36 1 477 3136
web: www.educatio.hu

9. alprojekt

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS SZEREPÉNEK MEGHATÁROZÁSA A PEDAGÓGIAI RENDSZEREK FEJLESZTÉSÉBEN ÉS ALKALMAZÁSÁBAN

Almunkacsoport vezető:

Dr. Sallai Éva

Lektor:

Dr. Golnhofer Erzsébet

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	5
2. A kutatás célja, kérdései	6
3. A kutatás módszerei, az információgyűjtés forrásai	7
4. Az eredmények bemutatása és összegzése	10
4.1 Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben – HEFOP 2.1.1. projekt „A” és „B” komponens.....	11
4.1.1 Az „A” komponens pedagógusképzési programjai és azok adaptálása a felsőoktatásba	11
4.1.2 A „B” komponens pedagógusképzési programjai és azok adaptálása a felsőoktatásba	18
4.2 Alternatív-iskolaprogramok	30
4.2.1 Értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP)	30
4.2.2 Waldorf-iskolák	45
4.2.3 Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG).....	51
4.3 A hazai kompetenciaalapú tanárképzés bevezetése.....	56
4.4 HEFOP 3.3.2. „Kompetencia-alapú tanítási-tanulási programok elterjesztése a pedagógusképzésben”	66
4.5 Nemzetközi kitekintés.....	78
4.6 Összegzés a pedagógusképzés szerepéről a pedagógiai rendszerek fejlesztésében és bevezetésében, javaslatok megfogalmazása	80
5. A hazai pedagógusképző intézmények tantárgyi struktúrájának, oktatói összetételének, tanterveinek, szervezeti működésének elemzése a pedagógiai rendszerek fejlesztésében és bevezetésében betöltött szerepe szempontjából.....	85
5.1 A tanárképzés tantárgyi struktúrájának, működésének elemzése a kiválasztott pedagógiai rendszerek szempontjából.....	86
5.2 Oktatók, vezetők véleménye az pedagógusképzés oktatóinak pedagógiai rendszerekhez kapcsolódó attitűdjéről, felkészültségéről.....	100
5.3 Javaslatok összegzése a változtatás lehetőségeiről, formáiról.....	103
5.3.1 Az elméleti képzésre vonatkozó javaslatok	104
5.3.2 A gyakorlati képzés változtatásához kapcsolódó javaslatok	106
5.3.3 Új szemlélet, új filozófia kialakításának a szükségessége	107
5.3.4 Új módszerek, módok, eljárások.....	108
5.3.5 Hatékony információáramlás kialakítása.....	109
5.3.6 Az oktatói attitűd változásával kapcsolatos elvárások	110



EDUCATIO

Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

K-2008-TÁMOP-3.1.1-08/1
TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002

H - 1134 Budapest, Váci út 37.
postacím: 1538 Budapest, Pf.: 496
telefon: +36 1 477 3100 fax: +36 1 477 3136
web: www.educatio.hu

5.3.7 Innovatív ötletek	111
6. Összegzés	113
7. Szakirodalomjegyzék	115
8. Mellékletek	125



1. Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben egyre sürgetőbben fogalmazódott meg a hazai közoktatás korszerűsítésének, fejlesztésének igénye. Jelentős hazai és nemzetközi vizsgálatok eredményei is igazolták a változtatás szükségességét. Ebben az időszakban indultak meg a különböző társadalmi és gazdasági indíttatású pedagógiai rendszerek, pedagógiai programok fejlesztési munkálatai, amelyek a közoktatás korszerűsítését, eredményesebbé tételét célozták meg. A pedagógiai rendszerek tartalma, hatóköre között jelentős különbségek vannak, de abban megegyeznek, hogy fejlesztésük, kidolgozásuk minden esetben komoly elméleti és gyakorlati pedagógiai szakértelmet kíván. Így nem meglepő, hogy a fejlesztő munkacsoportok tagjai között számos pedagógusképzésben „érintett” szakembert találunk. Különösen jellemző ez a közoktatás irányítás intézményei által kezdeményezett pedagógiai rendszerek fejlesztését végző szakmai csoportokra.

Amikor a pedagógusképzés és pedagógusképző intézmények szerepét vizsgáljuk, érdemes egy pillantás vetnünk az 1993. évi közoktatási törvény témákra vonatkozó paragrafusára, amely a következőképpen fogalmaz:

„Az oktatásért felelős miniszter közoktatás fejlesztéssel kapcsolatos feladata az oktatási programok (pedagógiai rendszerek) - így különösen ajánlott pedagógiai program és tanterv, valamint az erre épülő tanítást-tanulást segítő és értékelő eszközrendszer, továbbá a gyakorlati alkalmazást lehetővé tevő, illetve segítő akkreditált pedagógusképzési és továbbképzési kínálat, pedagógiai szakmai szolgáltató tevékenység - kidolgozása, kiadása.”¹

Ez a szöveg a gyakorlati alkalmazást segítő akkreditált pedagógusképzési kínálat kidolgozásáról, kiadásáról szól, amely nem a fejlesztési munkákhoz való kapcsolódásra, inkább a pedagógiai rendszerek bevezetésének támogatására vonatkozik.

A hazai és nemzetközi pedagógiai rendszerek vizsgálata formai és tartalmi sokszínűsége miatt izgalmas vizsgálódási terep a kutató szakemberek számára. Különösen nagy kihívást jelent a pedagógusképzés és pedagógusképző intézmények szerepének vizsgálata

¹ 1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról

ezen a területen, hiszen nagyon eltérő mennyiségű és minőségű információval rendelkezünk a kutatás megkezdése előtt.

Munkacsoportunk megpróbálta összegyűjteni azokat az információkat, amelyek kirajzolják a jelenlegi helyzet kontúrjait, a tapasztalatok elemzésével megmutatják az eddigi szerepvállalás értékeit és hiányosságait, valamint segítségükkel megfogalmazhatók azok a javaslatok, amelyek a jövőben segítik a pedagógusképzés és a pedagógusképző intézmények tudatosabb, kidolgozottabb eredményesebb közreműködését a pedagógiai rendszerek fejlesztésében és alkalmazásában.

2. A kutatás célja, kérdései

Munkacsoportunk feladata egy kisebb, de több résztémát is átfogó speciálisnak mondható kérdés vizsgálata volt, ennek következtében tartalmilag több szálon kapcsolódtunk a kutatásban részt vevő munkacsoportok munkájához is. A pedagógusképzés szerepének vizsgálatával érintettük a nemzetközi és hazai jó gyakorlatok elemzését, de javaslatainkkal kapcsolódtunk a specifikáció, a fejlesztés és a bevezetés tapasztalatait feldolgozó szakmai csoportokhoz is.

Vizsgálatunk célja a helyzetfeltárás, az eddigi tapasztalatok elemzése, valamint a kapott információk feldolgozása mellett, javaslatok megfogalmazása mind a pedagógusképzés szerepének erősítésére, mind a pedagógusképző intézmények által biztosított feltételekben történő változtatásokra. Fontosnak tartottuk, hogy megismerjük több - a pedagógiai rendszerekkel valamilyen szintű kapcsolatban már lévő – pedagógusképző intézmény vezetőinek, oktatóinak véleményét a vizsgált kérdésekről.

Célunk volt továbbá tájékozódó adatok gyűjtése arról, hogyan jelennek meg a pedagógiai rendszerek a hazai képzési programokban, milyen mértékben tájékozódhatnak a hallgatók a közoktatásban végbemenő innovációs folyamatokról.

Vizsgálatunk fő kérdéseit két pontban foglalhatjuk össze:

1. Milyen szerepet játszottak a pedagógusképzés és a pedagógusképző intézmények a hazai pedagógiai programok/rendszerek fejlesztésében és bevezetésében?
2. Az országban jelenleg működő pedagógusképző intézmények tantárgyi struktúrája, oktatói összetétele, tantervei, szervezeti működése mennyire teszik alkalmassá azokat arra, hogy részt vegyenek a pedagógiai rendszerek fejlesztésében és bevezetésében. A felsorolt tényezők mennyire segítik, hogy a pedagógusjelöltek megismerjék ezeket az eszközrendszereket. Hogyan, milyen mélységben jelennek meg a pedagógiai rendszerek a pedagógusképzésben?

A fenti kérdések vizsgálata során választ kerestünk arra is, hogy a pedagógusképző intézmények, mint szervezetek milyen hatással vannak a pedagógiai rendszerek kidolgozására, alkalmazására.

3. A kutatás módszerei, az információgyűjtés forrásai

Rész kutatásunk adatgyűjtéséhez olyan mintavételi eljárást kellett alkalmaznunk, amely megfelelt a kutatás időkereteinek, illetve más jellemzőinek, pl. a vizsgált pedagógiai rendszerek közös kiválasztása. Az interjúk elkészítéséhez esetünkben csak a hozzáférés-alapú mintavétel jöhetett szóba, hiszen rövid és nyári időszak állt a kutatók rendelkezésére. A kapott információk megbízhatóságát a kutatás alanyainak speciális informáltsága, pedagógiai rendszerekkel kapcsolatos tapasztalatai biztosították, amelyekről képzett kutatók kérdezték őket. Mindezek mellett hangsúlyozzuk, hogy korlátozott mintavétel korlátozott érvényű következtetéseket eredményez.

A kiválasztott pedagógiai rendszerek dokumentumai eltérő mértékben voltak elérhetők a kutatók számára: különböző fejlesztési és kipróbálási dokumentumok, kéziratok, kutatási összefoglalók. Az utóbbi években megjelenő nagyobb pedagógiai rendszerek fejlesztéséről viszont azok a szakmai vezetők tudtak a legpontosabb információkkal szolgálni, akik ezeket a munkákat irányították. Készséggel álltak rendelkezésünkre.



Az iskolai programok elemzéséhez a legtöbb esetben a szakirodalom feldolgozásán keresztül vezetett az út, mivel interjúk készítésére nem mindig volt lehetőségünk. Ezekben az esetekben az internetes információk is értékesek voltak számunkra.

Ahhoz, hogy kutatásunk második kérdésére tudjunk válaszolni, olyan pedagógusképző intézményeket kellett kiválasztanunk, amelyek gyakorlatának elemzése segítette a jelenlegi helyzet feltárását, és a javaslatok megfogalmazását. Képviselik az ország különböző részeiben folyó pedagógusképzést, egyetemi tanárképzésben van tapasztalatuk, vagy inkább általános iskolai tanárokat képeztek az elmúlt évtizedekben.

Így esett a választás a következő pedagógusképző intézményekre: Debreceni Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Eszterházy Károly Főiskola, Miskolci Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Nyugat-Magyarországi Egyetem. A kiválasztásban szempontként szerepelt az is, hogy többségében olyan intézmények szerepeljenek a vizsgálatban, amelyek valamilyen módon – többnyire a kipróbálások során – kapcsolódtak a pedagógiai rendszerekhez, de választottunk olyan intézményt is, amelyben intézményesen nem történtek sem fejlesztési, sem kipróbálási munkálatok.

A fenti intézmények oktatói közül azokat választottuk interjúalanyunk – minden intézményből két oktatót és két vezetőt -, akik „érintettek” voltak, és reményeink szerint a legtöbb tapasztalattal rendelkeztek a témánk szempontjából. A legtöbben közülük a HEFOP IPR pedagógusképzési programcsomagok fejlesztési és kipróbálási munkacsoportjaiban dolgoztak akár több éven keresztül. A vezetők kikérdezésére pedig azért került sor, mert a szervezeti működés illetve a képzési tartalom változtatása nagymértékben függ az adott kar dékánjaitól, tanszékvezetőitől. Ahhoz, hogy a jelenlegi helyzetet jellemezni tudjuk, tőlük kaphattuk a leginformatívabb válaszokat.

A HEFOP 2.1.1. Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben (A és B komponens) vizsgálata esetében megkerestük azokat a szakmai vezetőket, akik a fejlesztési és bevezetési folyamatok irányítói, szervezői voltak. A velük készült interjúk során információt kaptunk arról, milyen módon kapcsolódtak ezek a munkafolyamatok a pedagógusképző intézményekhez. Ennek a programnak több kutatási dokumentuma is elérhető volt számunkra, ezek is tartalmaztak a mi témánkhoz kapcsolódó információkat.



Az alternatív pedagógiai programként emlegetett pedagógiai rendszerek (Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program, Waldorf-iskolák,) esetében a vonatkozó szakirodalom feltárásán túl, a programokhoz kapcsolódó dokumentumok elemzése mellett, szintén készítettünk interjúkat a programok szakértőivel, akik különböző mértékben, de többnyire készségesen álltak a kutatók rendelkezésére.

Fontosnak tartottuk, hogy megvizsgáljuk a kompetencia alapú tanárképzés bevezetésének tapasztalatait, hiszen azon túl, hogy önálló pedagógiai rendszerként is értelmezhető, a kompetencia alapú oktatási rendszer egyik elemeként a pedagógusok felkészítési programját is jelentheti. A kompetencia alapú programok elterjesztése a pedagógusképzésben (HEFOP 3.1.1.) című program kutatási dokumentumai tartalmazták azokat a leírásokat, amelyek jellemezték azt a törekvést, hogy az adaptált programelemek beépüljenek a kompetencia alapú mesterszintű tanárképzésbe. Ebben a programban jól érzékelhető a különböző méretű pedagógiai rendszerek szövevényes kapcsolata, hiszen az adaptációs fejlesztések egyértelműen a közoktatás kompetencia alapú gyakorlatának megvalósítását szolgálják.

Másodelemzésre készültünk a nemzetközi tapasztalatok esetében, de csak rövid áttekintésre volt módunk, mivel az „országtanulmányok” nagyon kevés információt tartalmaztak a pedagógusképzés szerepéről a pedagógiai rendszerek fejlesztésében és alkalmazásában. Így a nemzetközi gyakorlat megismerésére nem volt lehetőségünk.

Kutatásunk második kérdésére a válaszokat szintén dokumentumok és interjúk elemzésével kerestük. Pedagógusképző intézmények képzési dokumentációit vizsgáltuk meg, és olyan oktatók és vezetők véleményét rögzítettük az interjúk során, akik különböző mértékben, de mindannyian kapcsolódtak valamilyen pedagógiai rendszer fejlesztési vagy bevezetési munkálataihoz. A pedagógusképző intézmények működése és a pedagógiai rendszerek bevezetése közötti összefüggés vizsgálatához találtunk olyan kutatási összefoglalást, amely további 11 tanszékvezető kikérdezése alapján készült az egyik pedagógiai rendszerhez kapcsolódóan. Ennek másodelemzése szélesebb körű rálátást tett lehetővé, mintha csak az interjúkat dolgoztuk volna föl.



4. Az eredmények bemutatása és összegzése²

Tanulmányunkban a kutatás eredményeit vizsgálati kérdéseinkhez kapcsolódóan mutatjuk be. Először szólunk arról milyen szerepet kaptak a pedagógusképző intézmények és maguk az oktatók a fejlesztési és a bevezetési folyamatokban. A HEFOP 2.1.1. projekt két nagy részre tagolódtott, mind a két programmal foglalkozunk, mert nagyon eltérő gyakorlatról számolhatunk be. Ezt követően bemutatjuk milyen kép alakult ki a pedagógusképzés szerepéről három kiválasztott alternatív iskola pedagógiai programjának fejlesztésében és bevezetésében. A nagyobb hatókörű rendszerek „egy oktatási intézményi rendszer egészére vagy részére (pedagógiai szakasz) irányuló fejlesztés, beleértve a közoktatás egy „horizontálisan teljes és vertikálisan egységes szakaszára kiterjedő rendszereket is”³ közül érintjük a kompetencia alapú pedagógusképzést és a kompetencia alapú programok elterjesztését a tanárképzésben, mert mindezek kapcsán a kompetencia alapú oktatásra való felkészítés fontos elemeiről kapunk információkat.

Tanulmányunk második részében viszont azokat az eredményeket mutatjuk be, amelyek a pedagógiai rendszerek alkalmazásának támogatását jelentő pedagógusképző intézmények szervezeti, működési, személyi feltételeit írják le a hozzáférhető dokumentumok és a pedagógusképző oktatók és vezetők véleménye alapján.

² Összegzések a 82. és 104. oldalon

³ Falus Iván: *A pedagógiai rendszerek specifikációja* (5. old.) TÁMOP 3.1.1.-08/1. 4. alprojekt

4.1 Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben – HEFOP 2.1.1. projekt „A” és „B” komponens

4.1.1 Az „A” komponens pedagógusképzési programjai és azok adaptálása a felsőoktatásban

A HEFOP 2.2.1. „Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben” című, 2.1. központi program egyik projektje a „Pedagógusképzési programok kifejlesztése és bevezetésének támogatása a felsőoktatási intézményekben”⁴ címet viselte. A projekt keretén belül létrejövő új felsőoktatási programcsomagok, tananyagok fejlesztése és kipróbálása párhuzamosan történt a felsőoktatás, ezen belül a pedagógusképzés átalakulásával, változásával. A pedagógusképzés minden intézményében ebben az időszakban számtalan új tartalmi elem, tananyag született, amelyeknek egy új képzési struktúrában és új oktatási környezetben kellett működésbe lépniük.

2005 szeptemberére a sulinova Kht. által felkért szakemberek 12 felsőoktatási programcsomagot fejlesztettek ki, melyek azt célozzák, hogy a pedagógusképző intézmények hallgatói felkészüljenek a hátrányos helyzetű tanulók együttnevelésére, a befogadó iskolarendszer és tárgyi környezet kialakítására, mely biztosítja a különféle társadalmi háttérű tanulók iskolai sikerességét, további előmenetelét. Mind a fejlesztés, mind a kipróbálás és később a terjesztés sikerének kulcsfontosságú szereplői lettek a pedagógusképző intézmények, azok oktatói. A programcsomagok az ő közreműködésükkel jöttek létre, fennmaradásuk, a pedagógusképzésbe történő hosszú vagy rövidtávú beépülésük – természetesen egyéb más fontos tényezők mellett – az ő munkájuk eredményeképp történik sikeresen vagy kevésbé sikeresen.

A fejlesztés 2005 januárjában kezdődött, 3-6 fős munkacsoportokban folytatták a pedagógusképzési és továbbképzési programok fejlesztését. A munkacsoportokba 11 felsőoktatási intézményből hívtak meg oktatókat, szakembereket. Rajtuk kívül közoktatásban dolgozó pedagógusok, tanártovábbképzésekben dolgozó trénerok, fejlesztő szakemberek vettek részt. A munkacsoportok összeállítása véletlenszerű választások nyomán alakult,

⁴ http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=240&kmnu=2

sokszor a tagok előzetesen nem ismerték egymást, menet közben alakult az ismerkedés, a közös koncepció, munkamódszer kialakítása. Egy-két alkalommal a sulinova Kht. biztosított alkalmat a munkacsoportok találkozására, szakmai eszmecsere, koncepcionális alapozásra. Az oktatási programcsomagok tartalmi alapját a 2003. augusztus 6-án megjelent oktatási miniszteri közleményben ismertetett „*A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai (keret)rendszere*” (IPR)⁵ című dokumentum jelentette. Ennek megfelelően az alábbi témaköröket emelték be a fejlesztésbe:

- *Tanórai differenciálás heterogén csoportban,*
- *Kooperatív tanulás,*
- *Tevékenységek központú pedagógiák,*
- *Multikulturális tartalmak, interkulturális nevelés,*
- *Hatékony tanuló megismerési technikák és patronáló rendszerek,*
- *Árnyalt tanulóértékelés a gyakorlatban,*
- *Projektpedagógia,*
- *Drámapedagógia,*
- *Óvoda-iskola átmenet támogatása,*
- *Egyenlőtlenségek hatása a gyerekek fejlődésére,*
- *Szülők és pedagógusok kapcsolata,*
- *Integrációs pedagógiai helyzetgyakorlatok⁶.*

Már a programfejlesztés kezdetén úgy instruálták az abban résztvevő szakembereket, fejlesztőket, hogy rugalmasan alkalmazható, többféle formában adaptálható képzési anyag jöjjön létre. 12 db, egyenként 90 órás, rugalmas, moduláris szerkezetű programcsomag jött létre, mely a felsőoktatás sajátosságaihoz igazodva 30 órás blokkokként, de ennél kisebb egységekben is adaptálható. Szerkezetük egységesen, az alábbi struktúra szerint épül fel:

⁵ http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=1030

⁶ uo.

- pedagógiai koncepció,
- programterv,
- a tanítási modulok rendszere,
- a tanítás teljes eszközzrendszere,
- a pedagógiai értékelés rendszere.

A programcsomagok kapszokönyv formátumban, kis példányszámban készültek el. A hozzájuk tartozó hang- és videoanyagok sokszorosítása, a felhasználókhöz történő eljuttatása mindvégig gondot okozott. Az elektronikus hozzáférhetőséget a kipróbálások után oldották meg a sulinova Adatbank⁷ oldalain. A programcsomagok egyfajta ajánlásként készültek a felsőoktatási intézmények számára, olyan formában, hogy a felsőoktatás autonómiáját méltányolva lehetővé teszi, sőt szorgalmazza a részenkénti adaptációt, nem feltétlenül kívánja meg teljes tantárgyak lecserélését, beemelését, hanem a kisebb tematikai egységeket az egyes oktatók beépíthetik meglévő tárgyaikba.

A felsőoktatási intézmények a 2005/06-os tanév során dolgozták ki a pedagógusképzés új (bolognai rendszerhez alkalmazkodó) tantárgyi rendszerét, képzési tartalmakat. Ebben a tanévben kezdődött meg a programcsomagok kipróbálása is, amely 12 pedagógusképző intézményben (2. sz. melléklet), közel 300 hallgató és 36 oktató bevonásával, a 2005/06-os tanév II. félévében és a 2006/07-es tanév első félévében valósult meg. Az intézményeket és az oktatókat egyéni jelentkezés, személyes ismeretség, felkérés alapján kérték föl a munkára.

A kipróbálást úgy tervezték, hogy a kipróbáló oktató munkáját egy (a fejlesztésben korábban résztvevő) programfelelős segítette.

„Az *oktató* feladatai:

- a programfelelőssel közösen összeállítja a rendelkezésére bocsátott összesen 90 órányi modulleírásból 2 egyenként 30-30 órás kurzus tanmenetét,
- részt vesz a programfelelős által tartott felkészítésen,

⁷ <http://www.sulinovaadatbank.hu>

- a program által rendelkezésére bocsátott segédletek és modulleírások felhasználásával szemináriumi keretek között kipróbálja a programcsomagot,
- a kipróbálás során folyamatosan konzultál a programfelelőssel,
- a programfelelőssel közösen írásos beszámolót készít mindkét félév végén, melyben összegzi a kipróbálás tapasztalatait (az oktató és a hallgató szempontjából),
- a kurzus végén elégedettségi kérdőívet töltet ki a hallgatókkal,
- a két 30 órás kurzus megtartása után, a tapasztalatok alapján a programfelelőssel együttműködve átdolgozza a teljes, 90 órás programcsomagot.

A programfelelős feladatai:

- az oktatóval közösen összeállítja az összesen 90 órányi modulleírásból a két, egyenként 30-30 órás kurzus tanmenetét,
- felkészíti az oktatót a programcsomag tanítására,
- a kipróbálás során folyamatosan konzultál az oktatóval, lehetőség szerint részt vesz néhány szemináriumon (az oktatóval való megállapodás szerint),
- a programfelelőssel közösen írásos beszámolót készít mindkét félév végén, melyben összegzi a kipróbálás tapasztalatait (az oktató és a hallgató szempontjából),
- a kipróbálás tapasztalatai alapján az oktatóval együttműködve átdolgozza a teljes, 90 órás programcsomagot.”⁸

Az együttműködés a két szereplő között változó intenzitású volt, a gyakorlatban valójában személyfüggő volt, kik, mennyire tartották a kapcsolatot. A kipróbálás után előre meghatározott szempontrendszer alapján írásbeli véleményt és a továbbfejlesztésre, bevezetésre vonatkozó javaslatokat kértek az oktatóktól, amelyek alapján a programfelelősök átdolgoz-

⁸ A HEFOP 2.1.1. központi program „A” komponensében fejlesztett pedagógusképzési programcsomagok és kipróbálásának tapasztalatai – összegzés - Kézirat. Készítette: Kéri Zoltán, Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. Esélyegyenlőségi Igazgatóság, PMFI vezető. 2008. április



ták a programcsomagokat. Az elkészült véleményezésben többnyire pozitívan nyilatkoznak az oktatók (nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a kipróbálást önként vállalták, tehát ezek az oktatók alapvetően az innovatívabb, kísérletezőbb tanárok közül kerültek ki, akik alapvetően motiváltabbak voltak az újdonság beemelésére, mint más kollégáik) a kurzusok szükségességét illetően, üdvözlik az alkalmazott didaktikai elemeket, legfontosabb eredményként az érzékelhető hallgatói (sőt oktatói) szemléletváltozást említik. Ugyanakkor megfogalmazzák kétségeiket, főként a rendszerbe való beilleszkedésre vonatkozóan.

2008 májusában az első körös kipróbálásról a kipróbáló oktatók és hallgatók körében felmérés⁹ készült, melynek a tanulmány szempontjából legfontosabb eredményeit emeljük ki az alábbiakban. A felmérés során félig strukturált interjúval kerestek meg 36 tanárt és 24 hallgatót, úgy, hogy mind a 12 programcsomagról nyilatkoztak a megkérdezettek. Összesen tehát 60 interjú készült.

A felmérés alapján egyértelműen kijelenthetjük, hogy maga a kipróbálás sikeresen és eredményesen zajlott le, annak ellenére, hogy 58,3 %-uk úgy érzi, hogy semmilyen segítséget nem kapott a kipróbálás során. A megkérdezett oktatók 80,5%-a kész arra, hogy a jövőben is tanítsa a programcsomag részét vagy egészét. A konkrét kipróbálás után több félévvel is jelen volt a képző intézményekben a programcsomagok terjedő hatása. Az oktatók 80%-a beszélt a kipróbálásról és az oktatott tartalmakról kollégájával, 70%-uk külső személlyel is. A programcsomagokkal kapcsolatos általános elégedettség igen jó eredményeket mutat, a tanárok 91,7%-a jónak vagy kiválónak értékelte a csomagokat.

Fontosak a szakmai folytatásra irányuló kérdések is. A tanárok 95%-a nyilatkozott úgy, hogy részt venne egy olyan szakmai műhelyben, ahol különféle felsőoktatási intézmények oktatói osztanák meg egymással módszertani tapasztalataikat, dilemmáikat. Magas ez az arány, ezért ismételtén meg kell jegyeznünk, hogy a kipróbálás önkéntes jelentkezés alapján történt és ebből következően az innovációkban motiváltabb kollégák végezték. A "Miben várnak több segítséget" kérdésre adott legtöbb válasz is a szakmai támogatást igényli. (A 2009/10-es tanévben a TÁMOP 3.3.1-es programján belül, de a HEFOP 2.1.1-

⁹ Wargo Közgazdasági Elemző- és Piackutató Intézet. Felmérés a HEFOP2.1.1. „A” komponens pedagógus alapképzési programcsomagok kipróbálójánál a programcsomagok alkalmazása során nyert tapasztalatokról. 2008. május



hez kapcsolódva az ország 5 különböző pontján megszervezésre került a pedagógusképzést érintő Szakmai Műhely, amely munkájába azonban nagyon kevés, tanárképzésben oktató kolléga kívánt bekapcsolódni.)

A felmérés tanulsága szerint a kipróbálásban részt vevő oktatók és hallgatók jelentősnek és fontosnak tartják a hátrányos helyzetű tanulók kezelésével kapcsolatos tartalmak bekerülését a tanárképzési kínálatba. Meg kell jegyeznünk, hogy ez az eredmény csupán a kipróbálásban résztvevőkre érvényes, és minden bizonnyal kevésbé reprezentálja a pedagógusképzésben résztvevő összes oktatót és hallgatókat. Elégedetlenséget a kutatás az adminisztratív és pénzügyi oldalról regisztrált.

2008. év áprilisában a kipróbáló helyek vezetőit: tanszékvezetőit, dékánjait hívták meg egy eszmecsere-re, mely a programcsomagok fenntarthatóságát szolgálta elsősorban. A résztvevő intézményvezetők is összegezték tapasztalataikat, melyet írásban is összefoglaltak. 11 vezetői beszámoló, összegzés készült el. A vezetői beszámolók már kritikusabban fogalmaznak, bár elismerik a programcsomagok szükségességét, mégis az adaptációt megnehezítő tényezőket, az ezzel kapcsolatos strukturális, pénzügyi és személyi vonatkozású nehézségeket emelik ki. Mindemellett keresik a programcsomagok helyét az új képzési struktúrában és megfogalmazzák néhány javaslatot a fenntarthatóság belső és külső feltételrendszerére vonatkozóan.¹⁰

A 12 képzési program népszerűsítése, elterjesztése érdekében különféle felsőoktatást (is) érintő szakmai rendezvényeken jelentek meg tájékoztatókkal, szekcióban megtartott előadásokkal.¹¹

A programcsomagok fejlesztésének és felsőoktatásba történő bevezetésének SWOT-analízise¹²

ERŐSSÉGEK	GYENGESÉGEK
-----------	-------------

¹⁰ Dallos Tamásné: *Tanszékvezetői vélemények összegzése*. Kézirat, Educatio Kht. 2008

¹¹ II. Tanítási Konferencia (2009), III. tanítási konferencia (Dallos Tamásné: *Integrációs tartalmak a pedagógusképzésben – szekció előadás*) (2010), Padtársak Konferencia (2009)

¹² Készítette: Némethné Ádám Anetta

<ul style="list-style-type: none"> • A programcsomagok kidolgozását heterogén összetételű munkacsoportok végezték (különböző felsőoktatási intézményből érkeztek, többféle előzetes tapasztalattal) • Rugalmasan kezelhető és részeiben is áttemelhető, ezáltal a felsőoktatási adaptációt elősegítő modulrendszerben dolgoztak a fejlesztők • A kipróbálók megőrizték praxisukban a programcsomagok bizonyos elemeit • A kipróbáló hallgatók és oktatók jellemzően elégedettségüket fejezték ki • A felsőoktatásban történő kipróbálás után tartalmi módosítások is történtek • Olyan hallgatók is találkozhattak a tematikával, akik ezeket a problémákat személyes életükben nem élték meg • Összhang a pedagógusképzés új KKK-ival • Komplex, integratív szemléletmód közvetítése • A programcsomagok friss és gyakorlatias tematikája rendkívül motiváló a hallgatók számára 	<ul style="list-style-type: none"> • Nem történt meg előzetesen a felsőoktatás igényfelmérése, tájékozódás • A fejlesztés során a munkacsoportok működési rendje ad hoc módon alakult • A fejlesztő munkacsoportok működésének elégtelen támogatása • A program elindításakor a terjesztésre vonatkozóan nem volt koncepció • Kis példányszámú nyomtatott anyag és nehezen elérhető elektronikus hozzáférés • A felhasználás jogi hátterének megteremtése nehézkesen valósult meg • Sok potenciális érdeklődőhöz, oktatóhoz nem jutottak el a programcsomagok • A kipróbálás során az intézmények bevonásában a felülről történő megkeresés stratégiája sok esetben zátonyra futott • A kipróbálók szakmai támogatása „döcögött” • A kipróbálók tapasztalatainak beépítésére csupán egyetlen alkalom volt, nincs „fejlődése” a programcsomagoknak • A hatástanulmányok tapasztalatai nem épültek be • A és B komponens azonos tematikájú fejlesztésében nincs összhang, még csak kapcsolat sem
<p>LEHETŐSÉGEK</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szakpolitikai támogatás a bevezetésben • Oktatók több csatornán keresztül történő megcélzása • Szakmai konferenciákon, szakfolyóiratokban történő megjelenés • Továbbképzésbe, választható tárgyakba, felsőfokú szakképzésbe, szakirányú továbbképzésbe beépíteni 	<p>VESZÉLYEK</p> <ul style="list-style-type: none"> • A tanárképzés és alapvetően a felsőoktatás nincs hozzászokva a kívülről jövő, programszerű tartalmi innovációhoz – autonómia • Merev tantárgyi struktúra, az akkreditációs kötelezettség megnehezíti a beillesztést • A programcsomagok, vagy azok elemeinek beemelése az oktatók szemé-

<p>a tartalmakat – könnyebben megvalósítható, innen beszivároghat a képzés többi részébe is</p> <ul style="list-style-type: none"> • Részleges adaptáció lehetőségének hangsúlyozása • A felsőoktatásban érezhető módszertani vákuum csökkentése • Interdiszciplináris szemléletmód beemelése, integratív szemlélet hangsúlyozása 	<p>lyes ambícióján múlik, motivációs és kényszerítőmechanizmusok hiánya</p> <ul style="list-style-type: none"> • A gyakorlóiskola, a hallgatók gyakorlati tapasztalata ellene megy az itt közvetített tartalmaknak • Hiányzó felsőoktatási módszertani fórum • Nehezen és hosszú idő múlva mérhető eredményesség • Diszciplináris rendszerbe nehezen beilleszthető integrált tartalmak
--	--

4.1.2 A „B” komponens pedagógusképzési programjai és azok adaptálása a felsőoktatásba

A HEFOP 2.1.1 központi program „B” komponensének célja a sajátos nevelési igényű gyerekek társadalmi befogadásának erősítése, befogadó közoktatási gyakorlat elterjesztése, illetve a támogató társadalmi környezet megteremtése volt.

A „B” komponens hat alprojektje közül az első keretében a pedagógusképző intézmények számára 12 programcsomag került kifejlesztésre a 2004-2008 közötti időszakban. A pedagógusképzési programfejlesztést az alábbi két alprojekt is érinti.

1.) A negyedik alprojekt, „Az integrált oktatás know-how-ja” keretében a központi program megvalósítója, a sulíNova Kht. ígéretet tett egy program- és módszertani adatbank létrehozására és fenntartására, illetve az adatbankban szereplő művek „át-emelésére” a Kempelen Farkas Digitális Tankönyvtárba.

2.) A hatodik alprojekt, az „Oktatási programfejlesztések minőségfejlesztése” keretében kérdőívek, interjúk tervezése, szervezése és lebonyolítása zajlott (erről részletesen szólunk az alábbiakban).

A fejlesztett 12 programcsomag a következő:

1.) Habilitációs-rehabilitációs tevékenységek¹³

¹³ Auer – Fótiné – Mohr – Radványi – Sándor – Schiffer – T. Kovács (2007)

- 2.) „Mindenki másképp egyforma – az integrációban” – attitűdformáló pedagógus-képzési program¹⁴
- 3.) Hatékony tanulói megismerési és segítő technikák
- 4.) Tanórai differenciálás heterogén csoportban¹⁵
- 5.) Kooperatív tanulás¹⁶
- 6.) Tevékenység-központú pedagógiák¹⁷
- 7.) Tanulói értékelési formák¹⁸
- 8.) Projektpedagógia¹⁹
- 9.) Drámapedagógia²⁰
- 10.) Intézményfejlesztés és programadaptáció²¹
- 11.) Együttműködő társadalmi kapcsolatrendszer²²
- 12.) Az integrált oktatás jogi háttere²³

Az egyes programcsomagok kidolgozásában felsőoktatásban dolgozó oktatók és gyakorló pedagógusok 2-4 fős munkacsoportjai vettek részt (a közös alapok és irányvonalak meghatározása után előbbieket a pedagógusképzésre, utóbbiak pedig a pedagógus-továbbképzésre fókuszáltak). A sulinova Kht. pályázatot írt ki a fejlesztők kiválasztására, majd az életrajzok alapján interjúra hívta be a jelentkezőket – számolt be a kezdetekről Kapcsáné Némethi Júlia, a HEFOP 2.1.1 központi projekt „B” komponensének szakmai vezetője.²⁴

¹⁴ Áment – Fecskó – Heimann – Kovács – Kulcsárné – Makai – Poór (2008)

¹⁵ Takács (2006c)

¹⁶ Szabó (2006b)

¹⁷ Szekeres (2006)

¹⁸ Takács (2006b)

¹⁹ Szabó (2006a)

²⁰ Szauder (2006)

²¹ Hegyiné (2006)

²² Takács (2006a)

²³ Vargáné (2006)

²⁴ A Kapcsáné Némethi Júliával készített interjú alapján



A 12 fejlesztési terület az „A” és a „B” komponens esetén közösen – még a fejlesztési munkálatok kezdetén – került meghatározásra. Arra a kérdésünkre, hogy később volt-e valamiféle munkakapcsolat a két komponens között, azt a választ kaptuk a program vezetőjétől, hogy kezdetben próbáltak egymással egyeztetni, de aztán szétvált és párhuzamosan haladt egymás mellett a két fejlesztés. Ezt ő azzal magyarázza, hogy az „A” komponens esetén, azaz a hátrányos helyzetű gyerekek integrációja kapcsán egy nagyon erőteljes szakmapolitikai irányvonal alakult ki, és az „A” komponens fejlesztői sokkal inkább a saját útjukat kívánták járni.²⁵

Szőke Judit, az „A” komponens szakmai vezetője erre úgy emlékszik, hogy a „B” komponens lényegében csupán lemásolta az „A” komponens számára készített szakmai koncepciót, programfejlesztési területeket. Az inkluzív nevelés terén még nem volt korábban meghatározott irányvonal, ellentétben az „A” komponenssel, ahol már korábban elkészült (és jogszabályba lett iktatva) az IPR. *„És akkor hirtelen – ötlet és idő híján – a mi IPR-ünket elkezdték leírni. (...) Tulajdonképpen egy párhuzamos fejlesztés indult el, amelyben semmilyen valódi együttműködés nem volt.”*²⁶

Kapcsáné Németi Júlia is elismeri, hogy szakmailag nem túl szerencsés helyzet, hogy szinte semmilyen érintkezési felület nem maradt a két területen történő integrációra fókuszáló fejlesztések között. A közös gondolkodás jobban tudta volna segíteni, komplexebbé tudta volna tenni a munkafolyamatot.²⁷

Visszatérve a „B” komponens fejlesztéseire, az itt létrejött programcsomagok kézikönyv formában készültek el, illetve az első három „vezető tananyag” CD-ROM formában is elkészült. (A „vezető” programcsomagok bemutatását a 3. sz. melléklet tartalmazza). Azt, hogy miért csupán három programcsomag került kipróbálásra, Kapcsáné Németi Júlia kizárólag az anyagi források hiányával indokolta. Arra a kérdésre, hogy miért pont ez a három program jutott el az intézményekbe, több érvet is felhozott a szakmai vezető: egyrészt igyekeztek kiválasztani a leginkább SNI-specifikus anyagokat; másrészt mivel az „A” komponensben hasonló címen és tartalommal kerültek kifejlesztésre tanegységek, ezért –

²⁵ uo.

²⁶ A Szőke Judittal készített interjú alapján

²⁷ A Kapcsáné Németi Júliával készített interjú alapján

ha már az anyagiak miatt választani kellett – ezeket mellőzték; harmadrészt pedig időközben kiderült, hogy nem mindegyik programcsomag készült el megfelelő minőségben, ezért a gyengébb színvonalú anyagok kipróbálását nem szorgalmazták.²⁸

Kapcsáné Némethi Júlia elmondása szerint a kipróbáló intézményekhez nemcsak a három vezető tananyag, hanem mind a 12 programcsomag nyomtatott formában is eljutott, azonban a pilot program keretében ki nem próbált anyagokról azóta sem érkezett semmilyen visszajelzés ezektől az intézményektől.²⁹

A kipróbálás után a következő kiegészítések, fejlesztések valósultak meg (2008-as forrásbevonások segítségével):

- 1.) a befogadó szemlélet kialakítását segítő programcsomaghoz hat DVD-nyi film-anyag került összeállításra,
- 2.) készült egy kézikönyv a szociálpedagógus és szociális-munkás hallgatókat képző intézmények számára³⁰,
- 3.) a „Habilitációs és rehabilitációs tevékenységek” programcsomag kiegészítéseként fejlesztő foglalkozás-tervek és óravázlatok készültek³¹,
- 4.) készült egy tanulmánykötet, amely a hazai és külföldi szakirodalomból nyújt betekintést a tanulási nehézségek feltárására és a gyakorlatban alkalmazható módszerekre.³²

2006. év szeptemberében 10 pedagógusképző intézményben összesen 20 fő oktató kezdte meg a három „vezető” programcsomag valamelyikének kipróbálását.

Elsősorban azokat a felsőoktatási intézményeket célozta meg a sulíNova Kht. a kipróbálással, amelyek korábban részt vettek a Phare Twinning inkluzív neveléssel kapcsolatos programjában. A lehetőséggel azonban minden pedagógusképző intézményt megkerestek levélben, majd tájékoztató szakmai napokat tartottak. Ezeken a rendezvényeken (szakmai

²⁸ uo.

²⁹ uo.

³⁰ Dr. Billédi (2008)

³¹ Bolla - Dr. Perlusz - Taufer (2008)

³² Szabó (2008)

műhelyeken) az érintettek próbáltak választ keresni arra, hogy intézményük képzési struktúrájában hol lehet a helye a fejlesztett programcsomagoknak.³³

Végül 3-4 intézmény került úgy a pilot programba, hogy korábban a Phare Twinning-ben részt vett, azonban az indikátor elvárásokban szereplő 10 kipróbáló intézményt csak nagyon nehezen tudta megtalálni a sulinova Kht a „B” komponens programcsomagjai számára. Kapcsáné emögött azt a problémát látja, hogy a kipróbálások, adaptációk párhuzamosan indultak az „A” és a „B” komponensben. Véleménye szerint ez lényegében „versenyhelyzetet” teremtett a két komponens programcsomagjai között, és nekik igen komoly agitáció nyomán sikerült csak 10 intézményt megnyerni a feladatra. Az „A”, azaz a HHH-specifikus komponenshez képest jóval nehezebbnek érezte az intézmények rábeszélését az „SNI-ügyekre”. *„Ezért volt szükség személyes megkeresésekre, ráerősítésekre. A kollégáim személyesen jártak végig számos intézményt az országban, hogy rávegyék az intézményvezetőket, oktatókat arra, hogy éljenek a lehetőséggel.”* – mondja a szakmai vezető.³⁴ Megjegyzésként mindenképpen érdemes itt megemlíteni, hogy az „A” komponens szakmai vezetője, Szőke Judit is „kemény diónak” találta a felsőoktatás megcélzását a programcsomagokkal (a HHH területre fejlesztett csomagokkal is). A fejlesztések – véleménye szerint – semmiképpen nem reformálták meg a felsőoktatást (nem is lehetett ez a céljuk), azonban az is eredménynek számít, hogy néhány helyre eljutottak ezek a programok.³⁵

A „B” komponens programcsomagjainak kipróbálásában 500 fő hallgató vett részt. A hallgatók döntő többsége nappali tagozaton, 60 fő pedig levelező tagozaton végezte tanulmányait. A hallgatók szabadon választható tárgyként vehették fel a tanegységet.

A kipróbálásban részt vevő hallgatók és oktatók – a kipróbálás lezárását követően – 2006 decemberében értékelték a képzés eredményességét. A kérdőívek felvétele a Qualitas T&G Kft. által a résztvevők rendelkezésére bocsátott Et@lon rendszer használatával történt. A következő kérdőívek felvételére került sor:

- 1.) A felsőoktatási alapképzési programban közreműködő hallgatók képzése (output),

³³ A Kapcsáné Németi Júliával készített interjú alapján

³⁴ uo.

³⁵ A Szőke Judittal készített interjú alapján

- 2.) A felsőoktatási alapképzési programban közreműködő hallgatók képzése (oktatói önértékelés),
- 3.) Felsőoktatási alapképzési program – attitűdvizsgálat (ez két lépésben történt: ugyanaz a kérdőív felvételre került a képzés előtt, illetve a képzés után).³⁶

A 2006-os vizsgálat során a hallgatói kérdőíveket a részt vevő hallgatók 42%-a, az oktatói kérdőíveket a részt vevő oktatók 85%-a töltötte ki. A kutatás irányítói a hallgatók alacsony válaszadási arányát egyrészt az Et@lon rendszer problémás használatával hozták összefüggésbe, másrészt azzal, hogy az egyes intézményekben az oktatók különböző hangsúllyal követelték meg a kérdőívek kitöltését (volt, ahol szinte minden hallgató kitöltötte a kérdőívet, és volt olyan, ahol senki).³⁷

A 2006-os kérdőíves vizsgálat eredményei alapján mind az oktatók, mind a hallgatók összességében pozitívan értékelték a programokat. A programok közül az „Attitűdformáló pedagógusképzési program” kiemelkedik, ezt jelentősen magasabbra értékelték a hallgatók, mint a másik két programot.

A kérdőívezés kiegészítéseként a Qualitas Kft. munkatársai fókuszcsoporthozos interjúkat is készítettek a tanegységeket kipróbáló oktatókkal. A vizsgálat eredményeit a következőképpen összegzi a zárótanulmány: „Összességében a pedagógusképző programokról elmondható, hogy számos olyan változást indítottak el, amelyek egyfelől a hallgatók probléma felismerésében, ismereteik gyarapodásában, szemléletük, attitűdjeik változásában ragadhatók meg. Arról azonban nincs szó, hogy a folyamat itt lezárható lenne, további elméleti és különösen gyakorlati programok lennének szükségesek a képzésben ahhoz, hogy a végzett pedagógusok tudatosan és eredményesen tudják kezelni az integrációból adódó problémákat.”³⁸

A „B” komponens szakmai vezetője a kipróbálások kapcsán kiemelte (és ezt a hatótanulmányok is alátámasztják), hogy nagyon oktatófüggő volt, hogy egy-egy programcsomagot mennyire sikerült hatékonyan felhasználni, illetve annak tartalmát, szemléletmód-

³⁶ Kézy (2007)

³⁷ uo.

³⁸ Kézy (2007), Lőrinczi (2007)

ját elfogadtatni a hallgatókkal. „Lényegében az adott oktató elkötelezettségén múlik minden. Azok az oktatók dolgoztak a leghatékonyabban a programcsomagokkal, akik már korábban is foglalkoztak valamilyen formában az inkluzív neveléssel.” – mondja Kapcsáné.³⁹ A kipróbált programok kapcsán az oktatók és a hallgatók lényegében ugyanazokat a hiányosságokat említették:

- 1.) Idő-probléma. A tananyag méretét túlméretezettnek ítélték meg a rendelkezésre álló időkerethez. Problémát jelentettek a szünetek és egyéb okok miatt elmaradt órák. Továbbá nehézséget okozott a gyakorlatok ütemezése (a fogadó intézményekkel való időegyeztetés).
- 2.) Gyakorlatokkal kapcsolatos problémák. Az oktatóknak a szervezési nehézségek, illetve a korlátozott intézményi háttér jelentette a legnagyobb problémát. A hallgatók egy része pedig kevesellte a gyakorlatok számát.
- 3.) Technikai, infrastrukturális problémák (anyagok elérhetetlensége, gyenge minősége, illetve bizonyos erőforrások hiányossága).⁴⁰

Az egyik elemzésben a következő megjegyzést olvashatjuk: „Az adatbázis tanulmányozása során megállapítható volt, hogy ugyanazzal a kóddal több hallgató is belépett a kérdőív-kitöltő rendszerbe különböző időpontokban, és kitöltötte a kérdőívet. Amennyiben ugyanazon hallgatók töltötték ki több alkalommal is a kérdőíveket, úgy az eredmények nem a tényleges véleményeket, adatokat tükrözik.”⁴¹

2009-ben az Educatio Kht. megbízásából Torda Ágnes és Perlusz Andrea egy követő vizsgálatot végzett, melyhez megpróbálták elérni a programban résztvevő oktatókat és hallgatókat, hogy a tanegységek hosszú távú hatásáról is információkat gyűjtsenek.⁴² Az időközbeni intézményi átalakulás, a személyi változások, betegség, időhiány, illetve további tisztázatlan tényezők megnehezítették a nyomon követést, és nagyon alacsony rész-

³⁹ A Kapcsáné Németi Júliával készített interjú alapján

⁴⁰ Kézy (2007)

⁴¹ Elemzés. *A felsőoktatási alapképzési programban közreműködő hallgatók képzéséről*. Hallgatói értékelés (2007)

⁴² Dr. Perlusz – dr. Torda (2009)



vételi arányt eredményeztek. Mivel az 500 korábbi hallgatóból kétszeri megkeresés után is csupán 56 fő (11%) válaszolt a kérdésekre, a 20 kipróbáló oktatóból pedig csupán 7-et (35%) tudtak elérni, ezért ez jelentősen megkérdőjelezi a felmérés eredményeinek relevanciáját. Nem mellékes az az információ sem, hogy volt olyan intézmény, ahonnan egyetlen korábbi hallgatót és oktatót sem sikerült bevonni a nyomon követésbe. Szintén problémaként érzékeljük, hogy a Hatásértékelő tanulmány úgy kezeli a volt hallgatókat, mint akikből pedagógusok lettek (pedagógusként dolgoznak), és a gyakorlatban már sort keríthettek a képzés ismereteinek alkalmazására. Azonban a kérdőívben sehol nem szerepel olyan kérdés, amely azt tudakolná, hogy a megkérdezettek milyen pályára kerültek tanulmányaik végeztével. Amennyiben a megkérdezettek között volt olyan, aki nem pedagógusként dolgozik, akkor a kérdőív néhány kérdése (illetve az arra adott válasz) az ő esetükben nem tekinthető relevánsnak.

Mindenesetre információértékű, hogy a hallgatók körében végzett hatásvizsgálat eredményei alapján nagyon pozitív kép rajzolódik ki a programról.

Mint említettük 10 intézményben összesen 20 oktató próbálta ki a programcsomagokat (vagyis egyet-egyét a „vezető” programcsomagok közül). A 20 oktatóból azonban csupán 7 oktatóval sikerült interjút készíteniük a kutatóknak. Bár – a hallgatói megkérdezéshez hasonlóan – az alacsony részvételi arány torzíthatja/torzítja az eredményeket, mégis lényeges információkat tartalmaznak a kérdésekre adott oktatói válaszok. Ezekből megtudhatjuk, hogy azok az oktatók, akik válaszoltak, a kipróbálás után is használják a megismert programcsomag tartalmát, tapasztalatait; van, aki a kipróbált tanegységet azóta is oktatja teljes egészében, és van, aki a kipróbált anyagnak csupán egyes tartalmi és/vagy módszertani elemeit emelte át tanítási praxisába.⁴³

A programok elterjesztésével, fenntarthatóságával kapcsolatban megkérdeztük a „B” komponens szakmai vezetőjét, Kapcsáné Németi Júliát. Többek között az érdekelt minket, hogy tájékoztatták-e az elkészült programcsomagokról azokat a pedagógusképző intézményeket, amelyek nem vettek részt a kipróbálásban. Válaszából megtudtuk, hogy a vezető programcsomagokat nyomdai úton sokszorosították, és postai úton eljuttatták az

⁴³ uo.



összes pedagógusképző intézmény számára.⁴⁴ A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének könyvtárosától megkérdeztük, hogy mit tud ezekről a programcsomagokról. Szurmai Nándorné tájékoztatott minket arról, hogy a programcsomagok nyomtatott formában annak idején megérkeztek, azok a Tanárképző Intézet könyvtárában azóta is hozzáférhetőek, sőt volt olyan oktató, aki – annak ellenére, hogy az intézmény nem vett részt a „B” komponens programcsomagjainak kipróbálásaiban – használta/használja az anyagokat. Illetve több hallgató is – az említett oktató javaslatára – felhasználta már szemináriumi dolgozat, záródolgozat, szakdolgozat írásához.⁴⁵

Kapcsáné elmondta, hogy visszajelzéseket nem kértek, és néhány egyedi kivételtől eltekintve nem is kaptak a kipróbálásban részt nem vett intézményektől a programcsomagok sorsára vonatkozólag. Egyedül a Veszprémi Egyetemről jelezték konkrétan, hogy ebben a tanévben szeretnék kidolgozni az inkluzív nevelés tantervét, és a 2011/2012-es tanévtől valamennyi pedagógushallgató számára kötelezővé kívánják tenni ezt a tanegységet. A megkeresésre válaszolva az Educatio Kht. elküldött az intézménynek minden fellelhető anyagot az adaptációhoz.⁴⁶

A programcsomagoknak mindenki számára elérhetőeknek kellene lenniük az interneten is. A „B” komponens negyedik alprojektjének, „Az integrált oktatás know-how-jának” keretében a központi program megvalósítója, a sulinova Kht. ígéretet tett egy program- és módszertani adatbank létrehozására és fenntartására, illetve az adatbankban szereplő művek „átemelésére” a Kempelen Farkas Digitális Tankönyvtárba. Jelenleg a www.sulinovadatbank.hu, oldalon is csak részben érhetőek el a „B” komponensben fejlesztett programcsomagok. A három „vezető tananyag” ugyanis nem található meg a nevezett adatbázisokban, illetve sehol nem érhető el az interneten (holott a HEFOP 2.1.1 központi program 2008. június 30-án zárult le). Kapcsáné Németi Júlia ezt a problémát egy véletlen technikai hibának tulajdonította (amiről eddig nem is tudtak). Elmondta, hogy a Sulinova adatbankban szereplő anyagok mind átkerültek/átkerülnek a Kempelen Farkas Digitális Tankönyvtárba, mégpedig akadálymentesített felületre. A probléma abból adódhat, hogy a

⁴⁴ A Kapcsáné Németi Júliával készített interjú alapján

⁴⁵ Szurmai Nándornéval, a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének könyvtárosával való személyes beszélgetés alapján

⁴⁶ A Kapcsáné Németi Júliával készített interjú alapján



Sulinova adatbankba tárhely hiány miatt nem tudták feltölteni a nagy terjedelmű multimédiás csomagokat, és az átemelés során valószínűleg nem vették észre, hogy az érintett programcsomagok hiányoznak. Kapcsáné az interjú során ígéretet tett a probléma mihamarabbi orvoslására.⁴⁷

Bár az interneten a pedagógusképző intézmények oktatói (és persze nem csak ők) hozzáférhetnek majd a fejlesztett programokhoz, szabadon letölthetik és felhasználhatják azokat munkájuk során, a szakmai vezető ennek ellenére kihangsúlyozza, hogy komoly problémákat lát a „B” komponens programjainak fenntarthatósága terén. Egyrészt a három vezető programcsomagon kívüli anyagokat (legalábbis egy részüket) érdemes lenne (vagy lett volna) újragondolni, másrészt az elkészült (és továbbfejlesztett) programcsomagok fenntarthatósága érdekében további koncepciót kidolgozni és megvalósítani. A TÁMOP-ban azonban a „B” komponens nem kapott újabb lehetőséget a felsőoktatás megcélzására (szemben az „A” komponenssel, ahol – többek között – 6 újabb programcsomag került kifejlesztésre, és a korábbi programcsomagokat is felkaroló szakmai műhelymunkák következtek). Bár tervezték, hogy az „A” komponenshez hasonlóan szakmai műhelyek, népszerűsítő programok követik majd a programcsomagok kipróbálását, ezt azonban (azaz a fenntartást) az Educatio Kht-nak a saját büdzséjéből kellett volna állnia, erre azonban már nem maradt forrása. *„(...) lényegében nem tudtuk a fenntarthatóságot biztosítani, pedig tudtuk, hogy a dolgunk lett volna. Maradtunk az adatbanki lehetőségnél, maradtunk egy bizonyos hírlevél formánál. (...) Annyi maradt, hogy vagyunk mi még és léteünk, de mindaz, amit még szerettünk volna a hatásvizsgálaton kívül, az sajnos elmaradt.”* – számol be a fenntarthatóság problémájáról a „B” komponens szakmai vezetője. Azonban bízik benne – és erre az interjú során többször is visszatért –, hogy valamikor még lesz forrásuk a programok fenntarthatóságának biztosítására, ezen belül a ki nem próbált, gyengébb minőségű programcsomagok átdolgozására, „feldúsítására” is.⁴⁸

A „B” komponens programjai a pedagógusképzésben SWOT-analízis⁴⁹

⁴⁷ uo.

⁴⁸ uo.

⁴⁹ Készítette: Karlowits-Juhász Orchidea

ERŐSSÉGEK	GYENGESÉGEK
<ul style="list-style-type: none"> • A pedagógusképző intézmények számára 12 programcsomag került kifejlesztésre a „B” komponens keretében. • A 3 „vezető” programcsomag kipróbálásra került 10 pedagógusképző intézményben (20 oktatóval és 500 hallgatóval). • A kipróbált programok alkalmasak nézetek, attitűdök felszínre hozására, fejlesztik az empátiát és a toleranciát. • A kipróbáló intézményekhez nemcsak a három vezető tananyag, hanem mind a 12 programcsomag nyomtatott formában is eljutott. • A kipróbálásban részt nem vevő intézmények is kaptak nyomtatott szakmai anyagokat a „B” komponens fejlesztéseihez kapcsolódóan. • Későbbi (2008-as) forrásbevonás segítségével a fejlesztések kiegészültek (6 DVD-nyi filmanyag; kézikönyv a szociálpedagógus és szociális munkás hallgatókat képző intézmények számára; fejlesztő foglalkozás-tervek és óravázlatok; tanulmánykötet). • Eredményességvizsgálat és nyomon követéses hatásvizsgálat kísérte a kipróbálásokat. • A vizsgálatok során mind az oktatók, mind a hallgatók pozitívan értékelték a programokat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Szinte semmilyen érintkezési felület nem volt a HHH és az SNI integrációjára fókuszáló fejlesztések között. • Gyenge minőségű szakmai anyagok is születtek. • Nem került minden pedagógusképző intézmény bevonásra a kipróbálásban. • Csak nagyon nehezen, személyes agitációval sikerült találni 10 olyan intézményt, amely vállalkozott a kipróbálásra. • A programok kipróbálásával, adaptációjával kapcsolatban belső motiváció hiánya (a szakmai tapasztalatcsere, a szakmai önfejlődés igényének stb. hiánya). • A programok kipróbálásával, adaptációjával kapcsolatban külső motiváció hiánya (vezetői ráhatás, anyagi motiváció stb. hiánya). • Az intézmények tantárgyi struktúrájának rugalmatlansága. • Nem volt szervezett formája a visszajelzések kérésének a 3 vezető programon kívüli többi tananyagról a kipróbáló intézményektől. • Nem volt szervezett formája a visszajelzések kérésének a kipróbálásban részt nem vevő intézményektől a küldött szakmai anyagokról (illetve esetleges alkalmazásukról). • Túlméretezett tananyagok. • Gyakorlatokkal kapcsolatos ütemezési, szervezési problémák. • Technikai, infrastrukturális problémák (anyagok elérhetetlensége, gyenge minősége, illetve bizonyos erőforrások hiányossága). • Az eredményesség-, illetve a nyomon követéses vizsgálatokban a megkérdezettek alacsony válaszadási aránya jelentősen megkérdőjelezi a felmérés eredményeinek relevanciáját. • A fejlesztések fenntarthatósága nem

LEHETŐSÉGEK	biztosított. VESZÉLYEK
<ul style="list-style-type: none"> • A fejlesztések fenntarthatóságának biztosítása. • A gyenge minőségű programcsomagok újragondolása, újraírása. • Egy-egy programcsomag egészének vagy részeinek megjelenése egyes kötelező tantárgyakban. • Közös gondolkodás, szakmai vita, szakmai-módszertani tapasztalatcsere megvalósítása (szakmai műhely). • Virtuális szakmai műhely létrehozása (esteleg kapcsolódás az „A” komponens keretén belül létrehozott virtuális szakmai műhelyhez). • Kapcsolati háló kiépítése az Educatio Kht., a fejlesztő szakemberek és a kipróbálásban részt vett és részt nem vett pedagógusképző intézmények között. • További pályázati projektek lehetőségének felkutatása, melyek hozzájárulnak a kifejlesztett pedagógusképzési programcsomagok kipróbálásához, adaptálásához, népszerűsítéséhez, elterjesztéséhez. • További (formális és informális) szakmai együttműködések a fejlesztők, az oktatók (intézmények), illetve az Educatio Kht. Között. 	<ul style="list-style-type: none"> • A programok kipróbálásával, adaptációjával – illetve általában véve a módszertani innovációkkal kapcsolatban – a belső motiváció hiánya (a szakmai tapasztalatcsere, a szakmai önfejlődés igényének stb. hiánya). • A programok kipróbálásával, adaptációjával – illetve általában véve a módszertani innovációkkal kapcsolatban – a külső motiváció hiánya (vezetői ráhatás, anyagi motiváció stb. hiánya). • Nem eléggé gyakorlatorientált a programok tanítása (a megfelelő módszertani felkészültség hiánya miatt). • Nem indul be az intézményeken belül a módszertani innovációkkal kapcsolatos szakmai tapasztalatcsere. • A programcsomagokat kipróbálók, adaptálók nem osztják meg a tapasztalataikat, „jó gyakorlataikat” kollégáik körében. • Ha az egyetemen tanultakkal a hallgató a gyakorlatban nem szembesül (vagy csak érintőleges találkozik), akkor az ismeretek nem épülnek be leendő pedagógiai praxisába.

Ha és amennyiben a két programot pedagógiai rendszerként vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a pedagógusképző intézmények részvétele mind a fejlesztésben, mind a kipróbálásban számottevő, jól érzékelhető. A pedagógusképzés szakemberei a személyes ismeretségen túl felkérésre vagy egyéni jelentkezési lehetőséggel vettek részt a fejlesztő munkákban, míg a kipróbálásokat több mint tíz pedagógusképző intézmény vállalta és a két programban összesen közel 1000 hallgató vett részt a programok első megmértetésében. A program két alprogramjában összesen 22 szakmailag kidolgozott modul született, amelyeket megkaptak a pedagógusképző intézmények, és az interneten keresztül is biztosították számukra a hozzáférést. Rendkívül értékes kezdeményezésként értékelhetjük a szakmai összejövetelek, a program korrekciók megszervezését is, ahol a pedagógusképző



K-2008-TÁMOP-3.1.1-08/1
TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002



Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
H - 1134 Budapest, Váci út 37.
postacím: 1538 Budapest, Pf.: 496
telefon: +36 1 477 3100 fax: +36 1 477 3136
web: www.educatio.hu

intézmények oktatói további segítséget, és információkat kaptak. Azzal, hogy a szakmai munkacsoportokban számos pedagógusképzésben dolgozó oktató részt vett - sokféle szerepben -, a programok terjesztése is nagy előnyhöz jutott, nem is beszélve arról, hogy ezek a programok a képzési tapasztalatokkal rendelkező szerzők alkotásai voltak, garantálva ezzel a gyakorlatorientált szemléletet.

4.2 Alternatív-iskolaprogramok

A rendszerváltozást megelőző években és az azóta eltelt időszakban gyökeres változások mentek végre az oktatási rendszerben, új jogi helyzetben új folyamatok indultak el, melyek újabb lehetőségeket teremtettek.

Megjelentek a magánkezdeményezésre alakult, alapítványok által létrehozott és finanszírozott intézmények, új pedagógiai programokkal, sok esetben kiforrott iskolakonceptióval tették színesebbé és alternatívvá a korábban centralizált oktatás egyhangúságát. Az alternatív iskolák pedagógiai és nevelési programjukban jelentenek alternatívát a közoktatás tradicionális képzési struktúrájában. Vannak köztük nemzetközi akkreditációval rendelkező klasszikus alternatív pedagógiák (ide sorolható a Waldorf pedagógia is), valamint inkább erősebb hazai kötődésű programokkal dolgozó intézmények (ÉKP, AKG).

Ebben a fejezetben az egy iskola pedagógiai programját jelentő pedagógiai rendszerekben vizsgáljuk a pedagógusképzés szerepét.

4.2.1 Értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP)

Az ÉKP kidolgozása, a kutatás szakaszai

Az értékközvetítő és képességfejlesztő programot, amely a kommunikáció-alapú „Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program” (NYIK) továbbfejlesztése és kiterjesztése volt, a szakirodalom⁵⁰ a Zsolnai program legkifejlettebb, leírt formájának aposztrofálja, melynek kutató fejlesztő helye a törökbálinti Kísérleti Általános Iskola (mai neve: Bálint Márton Általános és Középiskola) volt.

⁵⁰ Csík Endre (1994)



Zsolnai Józsefnek és kutatócsoportjának előző programja, a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program kutatási előzményei 1971-re Kaposvári Tanítóképző Főiskolán indított tanszéki kutatásra nyúlnak vissza. A program kidolgozásában fontos szerepet kaptak a tanítóképzők oktatói, ők készítették el a rendszer tantárgypedagógiáját.

A programot először Tolna megyében vezették be az 1980/81-es tanévben, majd egy év múlva Veszprém megyében és Budapesten, ezt követően országosan is elterjedt. A program kutatóhelye 1988-tól a veszprémi Országos Oktatástechnikai Központ lett, ahol a program teljes anyagát pedagógiai programcsomag formájában dolgozták ki és írták le.

1981-ben az Oktatáskutató Intézetben Zsolnai József vezetésével új kutatás indult *A képesség- és tehetségfejlesztés magyarországi helyzete és lehetőségei, különös tekintettel az általános iskolára* címmel. A kutatás abból indult ki, hogy az akkori szociálpolitika által szorgalmazott művelődési hátránykompenzálás, valamint a gazdaságpolitika által kívánatosnak tartott tehetségfejlesztés problémája az iskola keretei között megoldható. Mindez egy egységbe összekapcsolva, pedagógiai eszközökkel, leginkább a képességfejlesztés segítségével valósítható meg.⁵¹ A képesség- és tehetségfejlesztésben az iskola potenciális szerepét kívánták meghatározni.

Az új iskolakoncepció érintette az iskola teljes tantárgyi rendszerét és működését. A program fontos célkitűzése, hogy mindenki számára elérhetővé kell tenni a sokoldalú képességfejlesztést, aminek a színhelye az iskola. A gyermekeknek lehetőséget kell biztosítani, hogy minél több területen kipróbálhassák magukat, hogy érdeklődésük kialakulhasson. A tantárgyi rendszer első, kipróbálásra szánt változatának kidolgozására az akciókutatás előkészítő szakaszában (1982-1985) került sor.

A kutatás előkészítő szakaszában a kutatócsoport kidolgozott egy akcióalapú elméletet a külföldi és a hazai pedagógiai koncepciók értékelését követően. A második lépésben a képesség-és tehetségfejlesztés aspektusából elemezték a magyar pedagógiai gyakorlatot. A program végleges formájának kialakításához figyelembe vették a magyar és külföldi reformpedagógiai tapasztalatokat, valamint a szülői igényeket, melyek magán és különórák formájában manifesztálódtak. A program fő tartalmi elemét az akkor érvényben lévő tan-

⁵¹ Kiss Éva (2002)

tervtől lényegesen eltérő tananyagrendszer jelentette, amelyben új tantárgyak és tantárgyi blokkok jelentek meg.

A kidolgozott akciótervet iskolai kísérlet keretében próbálták ki a tanulók és a pedagógusok aspektusából egyaránt. A kísérletben hét kísérleti osztály és hét kontrollcsoport (fővárosi és Pest megyei) szerepelt, az eredményeket a kutatócsoport tagjai folyamatosan nyomon követték. A kutatás végén megvizsgálták, felmérték és összevetették a kísérleti osztályok és a kontroll csoportok eredményeit és teljesítményeit.⁵²

A képességfejlesztő akciókutatás első szakaszában tehát megszületett tehát az a pedagógia, amelyre *Az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola modellje* nevű kutatás és iskolai kísérlet épült. A kutatási tapasztalatok azt mutatták, hogy az elszigetelt osztályokban működtetett kísérleti program a számára idegen környezetben veszít a hatékonyságából, így megfogalmazódott a pedagógiával azonos iskolai keret létrehozásának igénye.

A kutatócsoport a képesség- és tehetségfejlesztő program⁵³ valós értékeinek és hatáslehetőségeinek bizonyítására létrehozta a törökbálinti kísérleti iskolát, ahol a program 1986-tól kezdetben nyolc, majd később 12 évfolyamon teljesedett ki.⁵⁴

A kísérlet harmadik szakaszában dolgozták és próbálták ki az ÉKP különböző iskola-típusokra adaptált tananyagrendszerét. Hogy kivitelezhető legyen ez a kísérleti funkció, a törökbálinti Kísérleti Iskolában nyolcosztályos, hatosztályos és négyosztályos gimnáziumi osztályokat, valamint 4+1 évfolyamos szakközépiskolai osztályokat indítottak/hoztak létre.

Az ÉKP 1-3. osztályosoknak szóló programját 1988-ban, a 4-6. osztályosokét 1991-ben nyilvánította alternatívvá a művelődési miniszter. Az ÉKP iskolai programja, amely 1-12. évfolyamot nézve illeszkedik a nemzeti alaptantervhez, műveltségi területeihez és a műveltségi területek oktatásának közös követelményeihez, többszöri kísérleti kipróbálás, javítás eredményeként 1986 óta választható az iskolák számára.

⁵² Balázs Éva –Kocsis Mihály- Vágó Irén-Zsolnai József (1990)

⁵³ A program 1990-től viseli az értékközvetítő és képességfejlesztő program elnevezést.

⁵⁴ A törökbálinti Kísérleti Általános Iskolát 1985. augusztus 29-én alapították és kezdetben 1-8 osztályos általános iskolaként működött. 1989-ben a Művelődési Minisztérium közreműködésével jött létre az iskolában a Képességfejlesztés Országos Központja, az országos érdeklődés és a rendszeres innovációs tevékenység eredményeként. 1990. szeptember 1-től bővült az intézmény feladatrendszere és struktúrája, létrejött a Kísérleti Gimnázium és Szakközépiskola, melyben gimnázium és két szakirányú (informatika és vendéglátás-turizmus) szakközépiskolai képzés indult.



1993/94-ben érettségizett az első négyosztályos gimnáziumi és 4+1 évfolyamos szakközépiskolai osztály, utóbbi osztály tanulói 1995-ben szereztek szakképesítést az iskolában. 1997-ben fejezte be középiskolai tanulmányait az első hatosztályos, 1998-ban pedig az első nyolcosztályos gimnáziumi osztály. Ezzel hivatalosan is lezárult a kísérlet harmadik szakasza.⁵⁵

Az ÉKP programjának bevezetése

A program kidolgozásához, kipróbálásához és fejlesztéséhez nagymértékben hozzájárult, hogy az 1985-ben alapított kísérleti iskolának az 1986-1997 közötti időszakban Zsolnai József volt az igazgatója.⁵⁶

A törökbálinti iskolában 1989-ben a Művelődési Minisztérium közreműködésével jött létre az iskolában a Képességfejlesztés Országos Központja (innovációs központ), az országos érdeklődés és a rendszeres innovációs tevékenység eredményeként. A központban a pedagógiai alternatívára felkészítő pedagógus-továbbképzéseket szerveztek, valamint megismertették az érdeklődőkkel az új taneszközöket, tanulásszervezési és módszertani újításokat, emellett kialakította az ÉKP-iskolák hálózatát. A kísérleti iskola pedagógusai rendszeresen fogadnak látogatókat és csoportokat, akiket a tájékoztatás mellett a tanításra is felkészítik.

Az ÉKP iskolák az ország különböző régióiban helyezkedtek el, és amellett, hogy lehetővé tették térségükben a program megismerését a pedagógusok és a lakosság számára, autonóm fejlesztési központként is működtek.

Az 1985-ös oktatási reformtörvény után megkezdődött az ÉKP program terjedése, 1989-ig 55 iskolában folyt az ÉKP jegyében az oktatás. Elsőként óralátogatások és elemzések történtek, majd előadásokat tartottak az ÉKP pedagógiájáról, végül elkezdődött a felkészülés a tantárgyi tanulás irányítására. Az iskolavezetőket külön képezték. A program bevezetésének feltétele a 120 órás tanfolyam elvégzése. 1991-től a régiókban is elkezdőd-

⁵⁵ Zsolnai József (1995)

⁵⁶ 1986-1988 között az iskolát két kinevezett igazgató irányította, Zsolnai József kutatásvezető- igazgató és Német István ügyvezető igazgató.



tek a továbbképzések, ezek száma 1996 után jelentős mértékben csökkent.⁵⁷ 1998-ban akkreditálták az ÉKP 60 órás továbbképzési programját. Szintén akkreditált tanfolyam a felsőoktatás keretein belül a kétéves szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés a veszprémi Egyetemen Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia címen.

Az ÉKP terjedésének topokronológiai vizsgálatát Kiss Éva végezte.⁵⁸ Az ÉKP területi alakulásában Budapest és Pest megye a meghatározó, ezen kívül az Észak-alföldi régió (Debrecen központtal) és a Közép-Dunántúl (központja: Veszprém) a legjelentősebb. A program az 1995/96-os tanévben érte el csúcspontját, ekkor összesen 104 iskolában tanítottak az ÉKP alapján. Ezt követően megfigyelhető a programot követő iskolahálózat visszaszorulása, amiben jelentős szerepe volt a NAT elfogadásának és a kerettanterv bevezetésének, ami – bár a program adaptációja megtörtént az új műveltségi területekre – egyfajta alkalmazkodási kényszert jelentett az oktatási-nevelési programok számára. Ennek következtében 1998-ban 65, a 2001/2002-es tanévben pedig mindössze 40 iskola vállalta, hogy a program szellemében végzi oktató-nevelő munkáját.⁵⁹

A pedagógusképzés szerepe az ÉKP bevezetésében és fejlesztésében

Az ÉKP a pedagógusoktól átlag feletti szaktudományos és pedagógiai tudást, valamint képességeket igényel annak érdekében, hogy maradéktalanul eleget tudjanak tenni alapvető munkafeltételeiknek, a kultúráközvetítés és tanulásirányítás gyakorlati alkalmazásának. További fontos munkaszerepek az értékközvetítő, elemző, értelmező és lélekvezető szerep. E mellett az ÉKP pedagógusok tevékenyen részt vesznek a fejlesztői (tanterv- vagy taneszközírás), szakmai elemző, adaptációs problémamegoldó szerepekben is.⁶⁰

⁵⁷ Kiss Éva (2002)

⁵⁸ Kiss Éva (2002)

⁵⁹ *A közoktatás területi rendszerének innováció-képessége.* : <http://www.ofi.hu/tudastar/kozoktatas-regionalis/6-kozoktatas-teruleti> Letöltés: 2010-07-29

⁶⁰ Zsolnai József (1995)



A tanítóképzők. Képességfejlesztő akciókutatás a pedagógusképzés megújítására

Az ÉKP programot kidolgozó, kipróbáló és fejlesztő kutatócsoport nagy hangsúlyt fektetett a pedagógusképzés megújítására, így ez is tevékenységének egyik fontos elemévé vált. A kutatócsoport két képességfejlesztő akciókutatást szervezett a pedagógusképzés megújítására a Jászberényi és a Sárospataki Főiskolán.

A tanítóképzési modell megfogalmazása

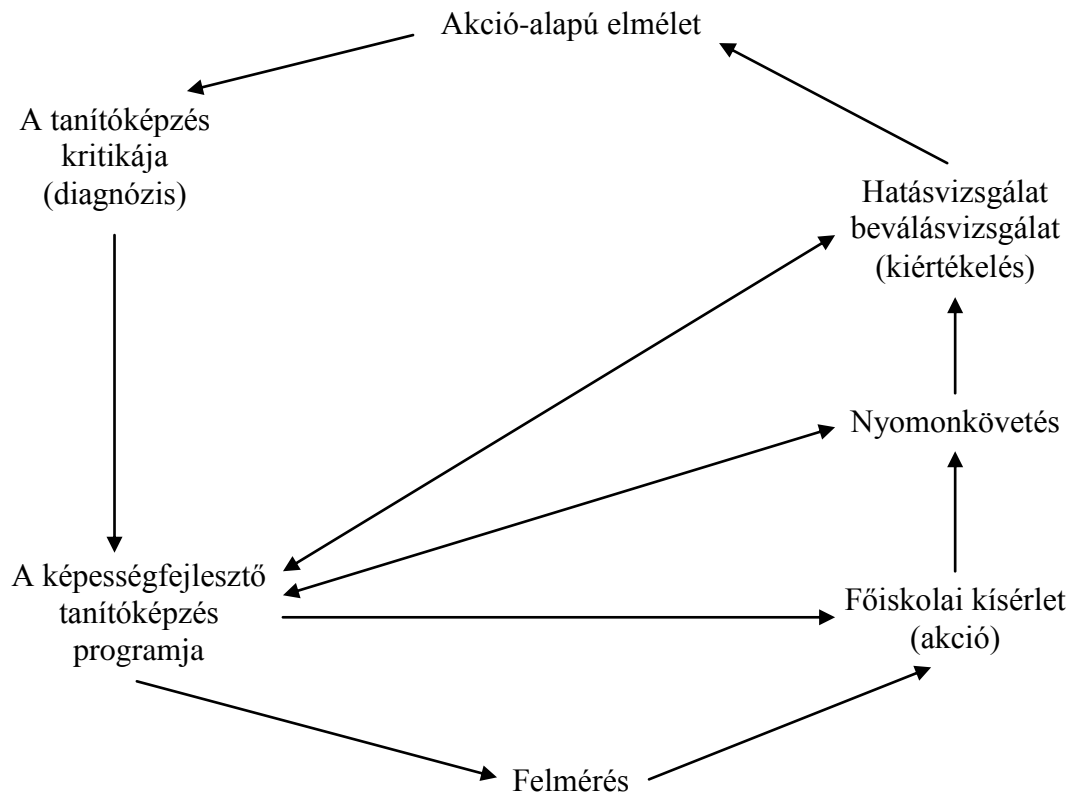
Az új tanítóképzési modell megfogalmazása előtti lépésben feltárták a tanítóképzés területén felmerülő problémákat.

A Kaposvári Tanítóképző Főiskola főigazgatója 1985-ben hozzájárult, hogy az OKI-val közösen elkezdjék a tanítóképzési akciókutatás tervének kidolgozását. A főiskola oktatói maguk dönthettek, arról, hogy kipróbálják-e a programot. Ezt követően összegyűjtötték a résztvevők írásos beleegyezését és a vállalt szakterület és tevékenység megjelölését, majd elvitték őket a törökbálinti kísérleti iskolába. Ez volt a végső stáció a döntésben, ekkor a főiskola végérvényesen a kipróbálás mellett döntött.

A kutatási terv az alábbi szerepeket kínálta az oktatók számára:

- Programkészítés (tananyagelemzés, struktúraépítés, taneszköz-és követelményrendszer megfogalmazása, tanulási útmutató stb.),
- Taneszközfejlesztés (új programokhoz)
- Teljesítménymérés
- Tanítás,
- Folyamatelemzés, összegzés, publikálás.

Az akciókutatás elsődleges célja a kísérlet folyamatos javítása. Az akciókutatás ábrája⁶¹



1987 tavaszán további két pedagógusképző intézmény jelentkezett a kísérleti program kipróbálására, a Jászberényi Tanítóképző Főiskola és a Sárospataki Tanítóképző Főiskola. A kutatás részeként megszervezték a szakmai bázist, melynek tagjai szinte az összes főiskolát képviselték. A felkérő levelekre 89 fő jelentkezett, akik feltüntették a szakterületet és a vállalható munkaszerepeket, őket egy munkaértekezletre hívták, ahol az alábbi munkaszerepeket kínálták:

- Tanítás (időnkénti belépés 1-1 előadás, szeminárium konzultáció vagy gyakorlat tartására, ill. az egész folyamat kézbentartása és nyomonkövetése a vizsgáig)
- Tananyagkidolgozás – tananyagstruktúra tervezése,
– taneszközök készítése, fejlesztése.
- Lektori feladatok ellátása

⁶¹ Kocsis Mihály (1993)

- Vizsgálatok végzése a kutatás bármely szakaszában
- Háttér tanulmányok készítése.⁶²

Az értekezleten megjelent 60 oktatót arra kérték, fogalmazzák meg a koncepciójukat a képzés egészére, egy részletére, egy tárgyára vagy tevékenységekörére vonatkozóan. 1988-ra 24 részletes program készült el végül. A programokat a Kocsis Mihály által előzően kidolgozott minta alapján készítették el. Ez tartalmazta a szintezett követelményrendszert, valamint az ismeret és tevékenység szintek együttes vagy párhuzamos megfogalmazását.

A beérkezett programok jelentős részét felhasználták a kutatási tervben szereplő tantárgyak tanításánál. A folyamatos tervező-elemző-korrekciós munka hatására 1988 júniusára elkészült az I. félév óraterve, amit Kocsis Mihály, a kutatás irányítója egyeztetett a kísérleti programot kipróbáló főiskolák vezetőivel és oktatóival, ezek után dolgozta ki a részletes tantervet.

A képességfejlesztő tanítóképzési modell kipróbálása

A képességfejlesztő tanítóképzési modell kipróbálását a Jászberényi Tanítóképző Főiskola és a Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola vállalta.

Az oktatókat folyamatosan készítették fel, először 1987 májusában egy helyszíni beszélgetésen, majd bemutatták az ÉKP akciókutatás addigi eredményeit. Ezt követte a vonatkozó szakirodalmi tájékozódás, majd a törökbálinti kísérleti iskola meglátogatása. Az oktatók felkészítése 10 alkalommal történt, ezen kívül a főiskolák és az OKI kísérletet irányító munkatársai is rendszeres megbeszéléseket tartottak. A tervek szerint mindkét főiskolán egy-egy 25 fős, heterogén összetételű hallgatói kísérleti csoportot akartak létrehozni belátásvizsgálatok beépítésével, azonban a Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola visszalépett a kísérlettől, így a tényleges kipróbálás csak Jászberényben kezdődhetett meg.

1988 szeptemberében az önként jelentkező, korábban tájékoztatott hallgatókat szakollégiumba sorolták, összesen 31 hallgató vállalkozott a program kipróbálására. A har-

⁶² Kocsis Mihály (1993)



madik év végén megismételték a kísérlet kezdetén elvégzett méréseket (személyiség, szociológiai, tantárgyi). Az akcióterv egyik lényeges módosulása a létező pedagógiai programok felvétele a tanítóképzés gyakorlatába, azaz a modell deklaráltan vállalta az alternatív pedagógiákra való felkészítést.

A hallgatókat már a kezdetektől beavatták a kutatási folyamatba, tájékoztatták az eredményekről, a feladatokról, problémákról, többször jártak a kísérleti iskolában és az Oktatáskutató Intézetben.

Az alternatív pedagógiákra való felkészítést a Szentlőrinci Kísérleti Iskola programjának megismerésével indították, 3x8 órában folyt a felkészülés és a konzultáció, amit egy hetes tanítás követett az iskolában. Felkérték Kocsis Józsefet előadások tartására és Mihály Ottót a kutatások és eredményeinek bemutatására. A hospitálás előtt részt vettek egy egyhetes Freinet-tanfolyamon Horváth H. Attila vezetésével, a Waldorf pedagógiáról Vekerdy Tamástól hallhattak előadást.

A kísérleti program hatodik félévében a hallgatók kéthetes nyugat-európai tanulmányúton vettek részt, melynek keretében egy hetet töltöttek a witteni Waldorf-Pedagógusképző Intézetben. Délelőttönként a hallgatók 8-12-ig Waldorf- általános iskolákban hospitáltak, délutánonként pedig a Waldorf-Pedagógusképző Intézet szakembereinek előadásain vettek részt.⁶³ A tanulmányút második hetében a dán közoktatási rendszert ismerték meg, melynek során a különböző programok alapján dolgozó iskolákban hospitáltak. Kezdetben ez a tanulmányút nem szerepelt az akciótervben, de mivel nagyon hasznosnak bizonyult, a későbbiekben ezzel is gazdagították a programot és jelentős számú hallgató jutott el Németország és Dánia alternatív iskoláiba.

A kipróbálásban külső óraadók is tevékenyen részt vettek, hosszabb távon azonban az intézmény oktatói voltak meghatározók.

Az oktatók

A modell kidolgozása során többször fordultak az intézményhálózat oktatóihoz különböző munkaszerepek vállalási lehetőségével. Előfordult, hogy a vállalt feladatot nem teljesítették, ilyenkor külső oktatókat is bevontak. A kipróbáló oktatók egy csoportja kétel-

⁶³ Kocsis Mihály (1993)

kedett a képzés megvalósíthatóságában arra hivatkozva, hogy a program nincs részletesen kidolgozva és menet közben többször változik, ill. korainak találták a gyakorlatok időpontját.⁶⁴

Többen viszont a folytatás mellett érveltek. Megvizsgálták azokat a motívumokat, amik alapján az oktatók a program kipróbálására jelentkeztek. Ezt a Jászberényi Tanítóképző Főiskola minden oktatójára kiterjedő interjúsor válaszaiból állították össze. A felsorolás egyben rangsort is jelöl, mi milyen mértékben motiválta a kipróbálókat. A kipróbálás motivációs faktorai az alábbiakban ragadhatók meg:

- A hallgatóknak biztosítható jobb esélyekért,
- A többletmunkáért fizetnek is,
- Az intenzívebb gyakorlati képzésért,
- A jobb tanítóképzésért,
- A jó szakember idelátogatásáért, akitől tanulni lehet,
- A kutatási, fejlesztési, innovációs lehetőségért.⁶⁵

Bevételvizsgálat

Az első szakaszban a Jászberényben végzett hallgatók szakmai beilleszkedését vizsgálták. Az első tanévük során két alkalommal találkoztak a végzettekkel és csoportos interjú alapján tájékozódtak a beilleszkedési problémákról, képzettségük hiányosságairól és erősségeiről. Képzettségi hiányként az alábbi problémák fogalmazódtak meg:

- Fegyelmezési problémák megoldása órán és órán kívül,
- Kimagasló adottságokkal rendelkező gyerekek foglalkoztatása,
- Halmozottan hátrányos helyzetű, ill. családi tragédiákat átélt gyermekek foglalkoztatása.

Megszervezték a végzett hallgatók rendszeres továbbképzését, amire önkéntesen jelentkezhetnek a résztvevők.

⁶⁴ Kocsis Mihály uo. 58. p.

⁶⁵ Kocsis Mihály uo. 59. p.



A csoportos interjúk mellett személyes interjúk, iskolalátogatások és óralátogatások is segítettek a tájékozódást a bevélszvizsgálatban, melyen kérdezőként és megfigyelőként az ÉKP kutatói közül Balázs Éva, Vágó Irén, Kocsis Mihály és a törökbálinti kísérleti iskola tapasztalt pedagógusai voltak jelen. A továbbtanulási arány, a továbbképzéseken való részvételi szándék és az iskolai munka intézményi megítélése alapján a tanítóképzés képességfejlesztő modellje eredményesnek bizonyult.

Az akciókutatás eredményei:

Fejlesztési eredmények:

- A képességfejlesztő tanítóképzési modell cél- és tantárgyi rendszerének kidolgozása.
- A képességfejlesztő tanítóképzési modell jellegzetesen új tantárgyainak tananyagrendszerének kidolgozása.
- A képességfejlesztő tanítóképzési modell jellegzetesen új tantárgyainak követelményrendszerének kidolgozása.
- A képességfejlesztő tanítóképzési modell óra – és vizsgatervének, államvizsgarendszerének kidolgozása.
- A képességfejlesztő tanítóképzési modell néhány jellegzetesen új tantárgyának taneszközeinek kidolgozása.

Innovációs eredmények:

- A Jászberényben kidolgozott képességfejlesztő tanítóképzési modellt átvette a Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola, melynek oktatóit továbbképzéseken készítették föl.
- Segítették a Jászberényben kidolgozott képességfejlesztő tanítóképzési modell adaptációját a szarvasi Brunsvik Teréz Óvóképző Főiskolán.
- Megszervezték az Embertan Műhelyt az embertan tantárgy adaptációjának segítésére.
- Az embertan tantárgy tananyag – és eszközrendszerét több főiskola is átvette, melyek oktatóit rendszeresen segítik.

- A vallástan tantárgy tananyagrendszerét a heidelbergi Egyetem vette át.⁶⁶

A tanítóképzés érdekében szervezett akciókutatás 1988-ban a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán indult, ez volt a kísérleti szakasza, 1989-től csatlakozott a Sárospataki Tanítóképző Főiskola és a Szarvasi Óvóképző Főiskola a kutatáshoz.

1992-ben zárult le a kutatás első szakasza, aminek eredményeként az alternatív pedagógiákban tájékozott, széles körben fejlett pedagógiai képességekkel bíró és a pedagógiai alkotómunkában felkészült tanítók szereztek diplomát a tanítóképző főiskolákon.

A tanítóképzés szerepének további jelentőségét Kocsis Mihály, a kutatás vezetője, az OFI⁶⁷ Kutatási, Kutatásszervezési és Elemzési Központjának igazgatója, a vele készített interjúnk során az alábbiakkal egészítette ki:⁶⁸

- A jászberényi kísérletben részt vevő hallgatókat már igen korán elküldték ÉKP-s gyakorló iskolákba, hogy ott közelről tanulmányozhassák a pedagógiai rendszer gyakorlati megvalósulását.
- Az ÉKP fejlesztésében szerepet játszó oktatók jellemzően nem intézményhez kapcsolódtak, ill. nem az intézményi hovatartozásuk volt a meghatározó a programban való munkában, sokkal inkább eseti kapcsolódásokról lehet beszélni, az oktatókat személyes kvalitásaik alapján kérték fel a munkára.

Az ÉKP és az ELTE

Az ÉKP-val kapcsolatban a pedagógusképzéssel a kezdetektől Zsolnainé Mátyási Mária, a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetének igazgatója foglalkozott, így az ELTE és az ÉKP kapcsolatának vizsgálatára főként a vele készült interjú⁶⁹ alapján kaptunk

⁶⁶ Kocsis Mihály uo. 67-68. p.

⁶⁷ Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

⁶⁸ Az interjú 2010. augusztus 16-án készült. Az alábbi kérdésekre kerestünk választ:

1. Hogyan összegezhető a pedagógusképzés megújítására irányuló, a Jászberényi és a Sárospataki Főiskolán végzett képességfejlesztő akciókutatás eredménye?

2. Milyen szerepet vállaltak a főiskolák a program bevezetésében?

3. Milyen szempontok szerint választották ki a tanítóképzőket?

4. A program kidolgozásában részt vettek-e a tanítóképzők oktatói?

⁶⁹ Az interjú 2010. augusztus 16-án készült.



K-2008-TÁMOP-3.1.1-08/1
TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002



H - 1134 Budapest, Váci út 37.
postacím: 1538 Budapest, Pf.: 496
telefon: +36 1 477 3100 fax: +36 1 477 3136
web: www.educatio.hu

válaszokat. A tájékozódást a Kiss Évával⁷⁰ folytatott beszélgetés során szerzett információkkal egészítettük ki.

A törökbálinti kísérleti iskola és az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kapcsolata korábbi időszakra nyúlik vissza. A Neveléstudományi Tanszék oktatói már a gyakorlóiskolai funkció előtt vittek hallgatókat az iskolába az új pedagógiai rendszer megfigyelésére *didaktika, neveléstan* és *tantárgypedagógiai* kurzusok keretében, az oktatók közül pl. Golnhofer Erzsébet, Kotschy Bea, Réthy Endréné, Kárpáti Andrea, valamint Szabó Ágnes, a nyelvészeti tanszék oktatója élt a lehetőséggel. Az egyetemi képzés mellett az ELTE főiskolai karáról is heti rendszerességgel érkeztek hospitálásra hallgatók. Ezek a megkeresések azonban inkább látogatások voltak, az oktatókkal, tantárgypedagógusokkal nem alakultak ki szakmai megbeszélések, viták, gyakorló tanítás céljából nem látogatták a kísérleti iskolát a hallgatók.

Az iskola 1994. január 1-től az ELTE Kísérleti Gyakorlóiskolája lett, így ismét bővült a szerepköre, a bázisiskolai státusza mellett gyakorlóiskola, valamint posztgraduális képzések helyszíne is lett. Ebben az időszakban Zsolnainé Mátyási Mária szabadon választható kurzusokat tartott az ELTÉ-n: *tanulásszervezés, képességfejlesztés, tanulásirányítás, differenciálás* témakörökben, ami során az elméleti ismeretek megszerzése után mindezek gyakorlati megvalósulását is bemutatta a kísérleti iskolában. Ez a lehetőség sajátos igényeket is kielégített, hiszen a hallgatók nemcsak egy meghatározott iskolafok pedagógiai munkájára készülhettek fel, hanem minden korosztály sajátos pedagógiai specifikumait is megismerhették az 1-12. évfolyamig. A hallgatók mind csoportos hospitálásra, mind egyéni foglalkozásra és iskolai gyakorlatra is szívesen jöttek, hiszen a tradicionális tárgyak mellett az ÉKP-ra meghatározó tárgyakat művészek, táncosok, színészek, rendezők is tanítottak.

A pedagógiai rendszer fejlesztésének kérdésében Zsolnainé Mátyási Mária Sípos Lajos, az irodalomtanszék oktatójának szerepét emelte ki. Sípos Lajos lektorálta a felső tagozatos irodalomkönyveket és rendszeresen látogatta az irodalomórákat. Ezen kívül szinte mindegyik kísérleti osztály érettségijét végigkísérte elnökként.

⁷⁰ Kiss Évával 2010. augusztus 4-én készítettünk interjút.



Az ÉKP és a Janus Pannonius Tudományegyetem (JPTE)

Az ÉKP és a JPTE kapcsolatának vizsgálatában szintén a Zsolnainé Mátyási Mária, Kiss Éva, valamint Kocsis Mihály voltak segítségünkre.

A törökbálinti Kísérleti Általános Iskola 1997. szeptember 1-től a JPTE Kísérleti Gyakorlóiskolájaként működött tovább. Az egyetem Neveléstudományi Intézetét 1995-1998 az értékközvetítő és képességfejlesztő program kidolgozója, Zsolnai József vezette, és vele együtt több az ÉKP program kidolgozásában és fejlesztésében dolgozó kutató, tanítvány és szakember (Kocsis Mihály, Balázs Éva, Takács Viola, Vágó Irén, Kamarás István, Géczy János) kapcsolódott be a tanárképzésbe, ami remek lehetőséget teremtett a program közvetlen továbbadására a pedagógusképzésben. Zsolnai József tanszékvezetősége idején több kurzust tartott, *pedagógiai filozófia* (a *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba* c. könyve anyagát tanította), *pedagógiai kreatológia* (az ÉKP teljes rendszerét átvette), *pedagógiai rendszerezéstan* (*A pedagógia új rendszere címszavakban* c. könyve anyagára épült), melyek lehetőséget teremtettek a Zsolnai írott pedagógiai rendszer terjesztésére és megismertetésére, így tehát ebben az időszakban biztosítva volt a hallgatók számára a megfelelő elméleti előképzettség pedagógia gyakorlati alkalmazásához. Ebben az időszakban tehát a JPTE hallgatói a Zsolnai írott pedagógia elméleti anyagait sajátították el, ebből vizsgáztak.

Hivatalos programmá azonban ebben az időszakban sem válhatott az ÉKP pedagógiája, nem építettek rá tantárgyi programot. A kísérleti iskolába viszont érkeztek Pécsről szakmai gyakorlatra hallgatók, igaz nem magas arányban. Ekkor még mindig inkább az ELTE hallgatói látogatták a kísérleti helyet.

Az ÉKP és a pedagógusképzés összefonódása

A tanítóképzőkön kívül néhány főiskolán, az egyetemek közül pedig Pécsen tanították a Zsolnai pedagógiát.

Nem létezik-e arra vonatkozó kutatás, hogy az itt végzett hallgatók milyen arányban helyezkedtek el olyan iskolákban, amely pedagógiai programját az ÉKP határozza meg, azonban az a tapasztalat, hogy kevés hallgató találja meg az ÉKP-s iskolákat.

Mivel az ÉKP nem tudott szervesen betagozódni egyetlen pedagógusképző intézmény tantárgyi struktúrájába sem, továbbképzések formájában biztosították a pedagógusok felkészítését az ÉKP pedagógiájára. A nyolcvanas években 120 órás továbbképzéseket tartottak 3 éven keresztül azon iskolák vezetői és pedagógusai számára, akik önként vállalkoztak az ÉKP bevezetésére.

A pedagógiai rendszer leírása nagyon pontosan és konkrétan megfogalmazza és kijelöli a pedagógus szerepét és feladatait az iskolai pedagógiai folyamatban, azonban a pedagógusképzést nem tartalmazza.⁷¹ Noha a pedagógiai rendszer specifikációjában nem jelenik meg a pedagógusképzés, a rendszer kidolgozói és fejlesztői már a kezdetektől tisztában voltak azzal, hogy ki kell dolgozni a hozzá kapcsolódó tantárgypedagógiát és koherens rendszerekben kell gondolkodni. Így a pedagógiai rendszer valóban minden szinten kidolgozottnak tekinthető, hisz már a kidolgozásában, a bevezetésében és a fejlesztésében is bevonták a pedagógusképző intézeteket, elsősorban a tanítóképző főiskolákat, de a korábban említett egyetemeknek is meghatározó szerepe volt a rendszer elterjesztésében és megismertetésében. Az ÉKP nem tudott bejutni a pedagógusképzés egyik szintjére sem, bár a lehetőség adott lett volna, hisz három egyetem fogadta már fenntartóként. (ELTE, JPTE, Veszprém)

A felsőoktatás elzárkózását szemlélteti az a tény, hogy az országban a tanítóképzők gyakorlóiskolái közül mindössze négyben vezették be az ÉKP-t egy-egy osztályban. Ezen kívül egy éves időtartamra a debreceni Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola gyakorló Iskolájában, de miután az egyházi fenntartású lett, megszűnt az ÉKP osztály is. A tanítóképzőkön kívül Szarvason, az óvóképző két gyakorlóiskolájában volt jelen az ÉKP.

Az ÉKP programját bevezető gyakorlóiskolák⁷²

Gyakorlóiskolák	Tanév
Debrecen, Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola Gyakorlóiskolája	1991/92
Jászberény, Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolája	1992/93–1998/99

⁷¹ Zsolnai József (1995)

⁷² A táblázat Kiss Éva (2002): *Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról* Pápa: VE TK Pedagógiai Kutatóintézet, 84. p. adatai alapján készült.

Nyíregyháza, Apáczai Csere János Gyakorló Általános Iskola	1993/94–1996/97
Sárospatak, Árvay János Gyakorló Általános Iskola	1988/89–1997/98
Szarvas, Benka Gyula Általános Iskola	1990/91–1996/97
Szarvas, 2. sz. Általános Iskola	1990/91–1996/97

A sárospataki és szarvasi iskolák a NAT miatt, a jászberényi és a nyíregyházi intézmények a kerettantervek bevezetése következtében léptek ki a programból.

Jelenleg egyedül Veszprémben létezik olyan tanárképzés, ami a Zsolnai módszeren alapul. Az ÉKP Országos Központja jelenleg a Neveléstudományi Intézet része. Külső továbbképzéseket nem szervez, bár rendelkezik akkreditált továbbképzési programmal.

Veszprémben a Pannon Egyetemen a Tanárképző Központban 5 olyan oktató dolgozik, akik tanítják a Zsolnai írott pedagógiát. Ők a Pannon Egyetem a Zsolnai pedagógia által fémjelzett – jelenleg megszűnőben lévő - Neveléstudományi Doktori Iskolájának véds előtt álló hallgatói. Pápán a pedagógia BA, a neveléstudományi mesterszak és a pedagógiatanár szakos hallgatóknak egyértelműen a Zsolnai pedagógiai rendszer szerepel a képzésben.

4.2.2 Waldorf-iskolák

A pedagógusképzés tekintetében hazánkban jelenleg az alternatív pedagógiák közül a Waldorf pedagógia rendelkezik a legszélesebb spektrumú képzési programmal. Rendelkezik nappali és posztgraduális tanárképzéssel, levelező posztgraduális tanárképzéssel, bekapcsolódott a Master programba, jelen van az óvónőképzésben, valamint az euritmia, a bothmer, az „Extra lesson” és az antropozófiai képzések is létrehozták képzési helyeiket.

A Waldorf tanárképzés megszervezése

A Waldorf-tanárképzés megszervezésében az első lépések a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán történtek. A képzés szervezői és fenntartói a Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány és az Országos Közoktatási Intézet Iskolaszervezési



Központja volt a főiskola mellett.⁷³ A három félévesre tervezett posztgraduális, munka melletti Waldorf-tanárképzés 1991. február 1-én kezdődött, hétfőként, péntek délutánonként és szombat délelőttönként.

Ezzel párhuzamosan folytak a nappali tanárképzés előkészületei. A Waldorf-tanárképzés létrehozója és fenntartója, a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány, 1988 óta működik Solymáron és Budapesten; kiemelten közhasznú alapítvány, tevékenységét egy 5 tagú kuratórium felügyeli.

Az alapítvány 1989-ben hozta létre hazánk első Waldorf óvodáját, majd iskoláját, 1991 szeptemberében a witten-anneni Waldorf Pedagógiai Intézettel⁷⁴ közösen megalapította a Waldorf Pedagógiai Intézetet. A witteni intézet 1988 óta fogadott németül tudó magyar növendékeket.

1991 szeptemberében indult a négyéves nappali Waldorf-tanárképzés a witten-anneni Waldorf Pedagógiai Intézet kihelyezett tagozataként. Az első, úgynevezett alapozó év után a hallgatók Witten-Annenben folytatták tanulmányaikat, ott végezték el a második és harmadik év anyagát, majd a negyedik évre tértek vissza Magyarországra. Az alapítók a köztes időt a fejlesztésre és a feltételek megteremtésére kívánták fordítani.

A witten-anneni intézet a kezdeti időszakban intenzív szakmai segítséget is nyújtott: rendszeresen küldött vendégtanárokat, fizetésükhöz és utazási költségeikhez jelentős mértékben hozzájárult. Emellett rendszeresen fogadott magyarországi hallhatókat, akiket witten-anneni tanulmányaik idején ösztöndíjjal is támogatott.

A witten-anneni Waldorf Pedagógiai Intézet kötelezően választható „műveltségi területeket” is összeállított a négyéves nappali osztálytanító képzés hallgatóinak. Ennek analógiájára jött létre a solymári intézetben az angol mint idegen nyelv, az ének-zene, a dráma, a kézimunka és a képzőművészeti műveltségi terület.

A két Waldorf-tanárképző intézet vezetősége napjainkban is rendszeresen egyeztet, a solymári képzés növendékei egyidejűleg a witten-anneni intézet regisztrált hallgatói is.

⁷³ Vekerdy Tamás (2003)

⁷⁴ A witten-anneni Waldorf Pedagógiai Intézet (Institut für Waldorfpädagogik) Németország jelenleg legnagyobb Waldorf-tanárképző intézete.



Fokozatosan épültek ki a tanárképzés további évfolyamai, az 1998/99-es tanévtől már mind a négy évfolyam Magyarországon működött, és működik jelenleg is.

A közoktatási törvény jelenleg is hatályos változatának 131. §-a kimondja, hogy az alternatív iskolák saját kerettantervükben határozhatják meg, milyen tanítói-tanári képesítést fogadnak el.⁷⁵ A magyar Waldorf-iskolák kerettantere elismeri a solymári négyéves nappali osztálytanító-képzésen szerzett diplomát, csakúgy, mint a törvényes működést rendszeresen ellenőrző hatóságok, függetlenül attól, hogy nem felsőoktatási intézmény adta ki.

1998-ban a négyéves nappali képzés kiépülését követően a Waldorf Pedagógiai Intézetben pedagógus-továbbképzésként akkreditált, kétéves nappali képzés indult, főiskolát, illetve egyetemet végzett tanítók, tanárok számára.

2003-ban akkreditálták a következő képzési formát, a hároméves, levelező pedagógus-továbbképzést, amely az első, alapozó év után további két éven át specializációra is lehetőséget ad. Választható specializációk: osztálytanítói, idegennyelv-tanári, illetve középiskolai tanári (természettudományi és társadalomtudományi). Ezek az akkreditált kurzusok csak tanúsítványt adhatnak, képesítést nem. A Waldorf-iskolák a tanúsítványt Waldorf-pedagógus képesítésként fogadják el.

A tanárképzés formái a „Török Sándor” Waldorf Pedagógiai Intézetben

Nappali, négyéves osztálytanító képzés

A Solymáron 1991-ben indított Waldorf-tanárképzés Közép-Kelet Európa egyetlen nappali rendszerű alternatív pedagógusképzése. A Solymári Waldorf Pedagógiai Intézetben a négyéves (4990 óra) nappali osztálytanító képzést pillanatnyilag csak a Waldorf-iskolákban ismerik el felsőfokú végzettségnek és az 1-8. évfolyamon való Waldorf-osztálytanításra jogosít.

A képzés tartalmában, valamint szerkezetében gyakorlatilag megfeleltethető egy alapképzésnek, azonban jelenleg csak a Waldorf-iskolákban fogadják felsőfokú végzettségnek. A hallgatók az első, alapozó év után – hasonlóan az állami tanítóképzéshez - mű-

⁷⁵ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV



veltségi területet választanak. A választott terület a Waldorf-iskola első hat osztályában szaktanári tevékenységre is jogosít. A hallgatók az alábbi öt műveltségi terület közül választhatnak: angol-, zene-, dráma-, kézimunka és képzőművész tanári.

A képzés során nagy hangsúlyt fektetnek a pedagógusok kreativitásának motiválására és a személyes kezdeményezőkézségre, ezeket a korszerű pedagógia előfeltételének tekintik. A stúdium arra törekszik, hogy együttesen fejlessze a tudományos, művészi és szociális-etikai kompetenciát, amihez elengedhetetlen a tanári személyiség önismereti és önnnevelési lehetőségeinek feltárása. A munkát tapasztalt magyar és külföldi tanárok segítik, csoportmunka és szükség esetén egyéni foglalkozás formájában is.

Nappali, kétéves posztgraduális képzés

A 1940 órás, akkreditált pedagógus-továbbképzés, „Waldorf-pedagógiai továbbképzés osztálytanítóknak” címmel eredetileg külföldi ösztöndíjforrásra támaszkodott volna, amire gazdasági okokból nem nyílt lehetőség. Mindezek dacára voltak sikerrel működő évfolyamok, azonban az elmúlt években az érdeklődés rendkívül lecsökkent. Ennek okát abban lelhetjük, hogy egy már dolgozó pedagógus számára túl nagy anyagi igénybevételt jelent egy nappali képzés vállalása anyagi támogatás híján, így az intézet a 2009-2010-es tanévben nem is indította ezt a képzési formát.

Levelező, hároméves posztgraduális képzés

A levelező, hároméves pedagógus-továbbképzés két önálló egységre tagolódik; egy 270 órás alapozó évre, melynek címe: „A Waldorf-pedagógia alapjai” és a második és harmadik évet magába foglaló 520 órás egységre „Waldorf-pedagógiai továbbképzés” elnevezéssel.

A hallgatók a két év során az alábbi specializációk közül választhatnak: osztálytanító, idegennyelv-tanári, középiskolai tanári.

A levelező képzés hallgatóinak jelentős része már Waldorf-iskolában tanító, de Waldorf-végzettséggel még nem rendelkező pedagógusok. Középiskolai és idegennyelvtanárok számára ez az egyetlen nagy óraszámú Waldorf-képzési lehetőség.



Esti képzés

Az új kétéves Waldorf-tanártovábbképzési forma célja a tanári kompetenciák fejlesztése gyakorló pedagógusok számára, és a Waldorf-iskolák osztálytanítói munkájához (1-8. osztály) kíván megfelelő pedagógiai-szakmai alapot teremteni. A kurzus során kiemelt hangsúlyt kap a pedagógiai munkához szükséges személyiség- és készségfejlesztés, a nevelőmunkához szükséges intuitív és akarati erők felébresztése, az önmegfigyelés és az önnevelés gyakorlása, ill. a gyermekmegfigyelés.

A képzés azoknak a pedagógusoknak kíván az eddigiektől eltérő képzési formát nyújtani, akik érdeklődnek a Waldorf-pedagógia iránt és Waldorf-pedagógussá szeretnének válni, de más tanfolyami formát szakmai, vagy családi okokból nem tudtak vállalni.

Olyan pedagógusoknak is ajánlják a tanfolyamot, akik nem szeretnének kimondottan osztálytanítók lenni, de el akarnak mélyülni a Waldorf-pedagógia szellemi háttérében és a tanári készségfejlesztés módszereiben. A képzésre tanítói, vagy tanári diplomával rendelkező hallgatókat, és tanítói, vagy tanári végzettség nélküli érdeklődőket egyaránt várnak.

Európai Steiner Waldorf MA (EMPSWE)

Az Európai Master Program kidolgozásában és a kezdeményezés elindításában öt ország Waldorf-intézménye (Anglia – University of Plymouth; Hollandia – Hogeschool Helicon, Zeist; Magyarország – Waldorf Pedagógiai Intézet, Solymár; Németország – Institute für Waldorf Pädagogik, Witten-Annen; Svédország – Rudolf Steiner Högskolan, Järna) és az European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE) vett részt.

A program szándéka, hogy valamennyi Waldorf-tanár számára lehetővé tegye a Master-szint eléréséhez vezető tudományos kutatás lehetőségét. Létrehoz egy támogató nemzetközi háttérrel, amely alkalmas az innovatív tanítással és a megfelelő csoportkutatással és csoportfejlesztéssel áthatott posztgraduális tanulmányokhoz.

Az Európai Steiner Waldorf MA három szinten folyik. Az első és második fokozat alapösszetevői oktatási és magántanulási modulok lehetnek, melyeket különböző elemek alkotnak. A harmadik szint a Masters-fokozat. A program alapvetően gyakorló tanárok, tutorok és nevelőtestületek számára javasolt, akik Waldorf-iskolákban vagy Waldorf tanár-



képző intézetekben működnek Európában. A végzettség általános megnevezése: MA (Ed.), ami sajátosan igazodhat a hallgató szakértelméhez és szakmai szükségleteihez.

A Miskolci Egyetem és a Waldorf-pedagógia

A Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékén (mai neve: Tanárképző Intézet) már a kezdetektől, a '90-es évek elejétől jellemző volt az „alternatív pedagógiai” irányultság. Az alternatív módszerek alkalmazása elsősorban Trencsényi László nevéhez fűződött, aki például több szemináriumán alkalmazott előszeretettel dramatikus módszereket.

Vekerdy Tamás, a Waldorf pedagógia magyarországi meghonosítója, 1992-1998 között volt a ME Neveléstudományi Intézetének docense, és ebben az időszakban *Alternatív pedagógiák* címen tartott előadást. 1999-ben az *Alternatív pedagógiák* tárgyat Trencsényi László vette át azzal a koncepcióval, hogy minden héten más és más alternatív iskolákkal, programokkal ismerteti meg a hallgatókat. Az órák jelentős részére meghívta az érintett kezdeményezések egyes képviselőit is, hogy élményszerűbbé tegyék az előadásokat.

Bár Trencsényi László kezdeményezése nagyon sikeres volt, azonban mivel igen bonyolult szervezést igényelt, ezért 2000-tól új koncepciót dolgozott ki a tanszék. Ekkortól az *Alternatív pedagógiák* tárgyat Karlowits-Juhász Orchidea tartotta már gyakorlatorientált megközelítésben. Az első években főként a reformpedagógiai kezdeményezések mentén épült fel a tematika (Montessori, Freinet, Waldorf, Jena-Plan stb.), a feldolgozás módja pedig jellemzően csoportmunka volt, néha dramatikus feladatokkal fűszerezve. Az órákat minden félévben iskolalátogatások kísérték. A Hámori Waldorf iskolának rendszeres látogatói voltak a hallgatók.

A tanszék oktatói a kezdetektől részt vesznek EU-s, TÁMOP és HEFOP fejlesztésekben, ahol a tanárképzés számára újfajta programcsomagok születtek (pl. Tevékenységközpontú pedagógiák pedagógusképzési programcsomag, A tanítás mestersége programcsomag, Ember és társadalom programcsomag, országos módszertani szakmai műhelyeket szervezése a pedagógusképzésben részt vevő oktatók számára stb.). Az oktatók szemináriumain deklaráltan megjelentek az újfajta munkaformák és tartalmak; a kooperatív technikák, a projektpedagógia, a tevékenységközpontú pedagógiák, tanítási dráma stb.



Annak ellenére, hogy már a tanszék alapításától kezdve jelen van ez a fajta módszertani szemlélet és gyakorlat, az oktatók igyekeznek minden alkalmat megragadni a módszertani fejlődésre (önfejlesztésre és egymástól való tanulásra).⁷⁶

A Miskolci Egyetem BTK nem rendelkezik gyakorlóiskolával, ezért a kezdetektől hosszú ideig a hospitálás és a tanítási gyakorlat helyszínének kiválasztása kapcsán lényegében a teljes szabadság elve érvényesült. A 2009/2010-es tanévben meghatározták a ME BTK bázisiskolai körét, a jövő tanévtől kezdődően csak ebben a kilenc intézményben folytathatják hallgatók szakmai gyakorlatát. A kilenc bázisiskola egyike a Hámori Waldorf Iskola.

A továbbiakban annak vizsgálatát terveztük, hogy milyen arányban éltek a hallgatók a Waldorf iskolai gyakorlat lehetőségével, mik voltak a tapasztalatok, visszahatottak-e esetleg ezek a gyakorlati tapasztalatok valamilyen formában az elméleti képzésre, erre vonatkozóan azonban nem kaptunk több információt.

4.2.3 Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG)

Az AKG pedagógiai koncepciójának kialakulása és fejlődése

Az 1988-ban alapított intézmény Magyarország első alapítványi iskolája, melyet egy pedagóguscsoport kezdeményezésére, öt nagyvállalat, Budapest Főváros Tanácsa és a Művelődési Minisztérium közös alapítványa hozta létre. A Művelődési Minisztérium 1987. november 24-én adott engedélyt a kísérleti iskola megszervezésére. Az első közös pedagógiai programot 1988. szeptember 30-án hagyta jóvá az AKG nevelőtestülete. 1988. november 24-én az alapítók létrehozták az AKG Alapítványt, amely a fenntartói jogokat gyakorolja a kísérleti engedély értelmében. Az iskola a Művelődési Minisztérium alapítványi formában működő kísérleti iskolája lett.

1989 augusztusában készült el az AKG harmadik pedagógiai programja „Mi az ebihalak pártján vagyunk” címmel, melyet még abban az évben jóváhagyott a nevelőtestület és az alapítvány kuratóriuma, valamint a Művelődési Minisztérium. 1995-ben született

⁷⁶ Az elméleti képzésre vonatkozó információkat az egyetem egyik oktatójával, Karlowits-Juhász Orchideával készült interjú alapján rögzítettük, aki Vekerdy Tamás után az alternatív vonalat képviselte a miskolci tanárképzésben.



meg a hatosztályos gimnázium pedagógiai programja. 2005-ben felülvizsgálták az AKG pedagógiai programját és nevelőtestületi döntés született a hétévfolyamos képzésről.

Az AKG iskolakoncepciójának elemei kezdetben az akkori magyar iskolarendszer kritikájából alakultak ki. Az alapítók célja egy önálló programmal rendelkező, egységes, az államigazgatástól független, öngazgató iskola létrehozása volt, amit egy új finanszírozási rendszerrel és programmal akartak megalapozni.⁷⁷ Az első 1987-ben keletkezett iskolakoncepció egy év múlva tisztázódott le, az alapítók az 1989-1991 közötti időszakot kapták a felkészülésre és a tervezésre.

A kezdetben inkább gyakorlatorientált programot az időközben felmerült problémák miatt az első évfolyam végeztével teoretikusan felülvizsgálták, ezt tekinthetjük az iskolakoncepció kialakulásának második szakaszának. 1996-ban ennek következményeként született meg a kisiskolai rendszer, ekkor indult az első hatosztályos gimnázium. A koncepció történetének harmadik fázisa 2002-től datálható, ekkorra a kezdeti alapító csapat új tagokkal bővült és már meghatározóan iskolafilozófiai problémákkal foglalkoznak.

Az AKG pedagógiai programját utoljára 2009-ben korrigálták, jelen kutatásunkban ezt a legutóbbi dokumentumot elemeztük.

Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium nemcsak nevében, hanem programjában is ragaszkodik a 20. század elejének reformpedagógiai irányzataihoz. Az alternatív az intézmény értelmezésében azt jelenti, hogy a szuverenitást, az autonómiát, az egyediséget alapelvnek tekintve érdemi alternatívákat kíván nyújtani tanítványainak. Az AKG ennek érdekében gimnázium és szakközépiskola egyszerre, a diákok önálló programokat választhatnak és indulhatnak különböző irányokba. Az AKG három képzési irányt kínál, és a hétéves képzés során arra törekszik, hogy a tanulók valódi alternatívákkal találkozzanak.

Horn György pedagógiai vezető az AKG pedagógiai programjában a következőképp fogalmazott:

⁷⁷ Bende Katalin Judit: *Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai arculatának változásai az elmúlt tizenhét évben*. In: Falus Iván (szerk.) (2006): *Miért jó egy alternatív iskola?* Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata. Gondolat, Budapest 2006 76. p.

„Megpróbáltuk megtalálni a meglévő iskolai keretek között azt a kompromisszumot, amelyik megőrzi a tradíciót, megfelel a szokásoknak, és mégis alkalmazkodik az új körülményekhez. Az AKG ezért lett az átmenet iskolája. Alkalmazkodott a tradicionális elvárásokhoz és iskola maradt, ugyanakkor a modernizáció követelményeit figyelembe véve, a gyerekekhez és a meglévő körülményekhez igazította önmagát.”⁷⁸

Az iskola jellege és regionális adottságai nagymértékben meghatározzák az iskola-használók körét. Az intézményben a szülők fedezik a költségek mintegy harmadát, és noha a költségtérítés mértéke differenciált, többnyire csak a magas társadalmi státuszú, az átlagosnál magasabb jövedelmű családok választása esik az oktatási intézményre.

Az AKG épülete Óbudán, a Raktár utcában található, ennek megfelelően főként a Budán és a Buda környéki agglomerációban élő családok számára jelent vonzerőt. Mivel a körzetben a családok az országos átlagot meghaladó jövedelemmel és anyagi feltételekkel rendelkeznek, az iskola diákjai átlag feletti körülmények között, ingergazdag környezetben élnek.

Mire készítsen fel a tanárképzés? A pedagógusok speciális feladatai

Az AKG programja igen összetett feladatkört ró a tanáira, akik az egész napos tanulás következtében jelentős időt töltenek az iskolában. A reformpedagógiákban általánosan megtalálható sajátosságok – egész személyiséggel való jelenlét, alkalmazkodás, tolerancia, kompromisszumok, program ismerete, az eseti döntésekben való részvétel stb. – mellett az AKG „elitgimnáziumi célokat is megfogalmazott, s egymástól eltérő szakmai követelményeket állít a nevelőtestület tagjai elé.”⁷⁹ Az iskola szervezeti szabályzata különböző munkaköri előírásokat fogalmazott meg a szaktanárok és a patrónusok számára. A program megkülönböztet gimnáziumi szaktanári, tréneri animátori és patrónusi feladatokat.

A nyíltan felvállalt elitgimnáziumi funkció megköveteli a magas színvonalú szaktárgyi felkészítést a felsőoktatásra, így a szaktanári feladatok között igen nagy hangsúlyt kap a gimnáziumi *tudós tanári szerep* – kiemelkedő szaktudományos szakértelem, tudományos

⁷⁸ Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai programja. 2009. nov. 24-én jóváhagyott korrekció, 16. p.

⁷⁹ uo. 75. p.



kutatói eredmények, és a tág értelemben vett értelmiségi attitűd, műveltség, értékrend –, miközben a tanítás központjában mindvégig a gyerek áll. A tanárok tananyagot és tan- könyveket is írnak, szakmai műhelyeket alkotnak.

A differenciált tevékenységformák és az epochális oktatás következtében magasabb a szervezési, koordináló, előkészületi munka aránya, így a tanárok *tréneri, animátori feladatok* is ellátnak. A szaktárgyak kiemelkedő tudása mellett, szervezési, kommunikációs szakismeretek, az együttműködési készség és képesség, a kérdéskultúra fejlesztése elsőrendű követelménnyé válnak. Alapkövetelmény a folyamatos konzultáció, a feladatok előzetes és utólagos értékelése, a kooperatív tanulásszervezési eljárások, a projekt módszer tanulmányozása.

A harmadik szerepkört a *patrónusi feladatok* jelentik. „A patrónus az egyes tanuló felnőtt szakértő segítője, nevelője öt illetve hét éven át.[...] A pedagógiai funkciók megjelenítője, az iskolai értékek feladatok közvetítője.”⁸⁰ Feladatkörének számos elemén belül „kiemelt feladata, közvetlen – tevékenységekben és verbálisan megjeleníthető – és a közvetett érték- és normaközvetítés, az életkorhoz igazodó mentálhigiénés, önismereti és kommunikációs fejlesztés egyaránt [...], továbbá a tanuló pályaválasztásának kialakítása, segítése, az ehhez szükséges képességek fejlesztésének tudatosítása, a reális énkép, a racionális jövőkép megfogalmazása.”⁸¹

Mivel a feladatok sajátos szakmai követelményeket állítanak a tanárok elé, rendkívül fontos a felkészülés az AKG-ban folyó munkára, amely próbaidő, továbbképzés formájában történik.

Az AKG pedagógiai hatásrendszerének vizsgálata azt az eredményt hozta, hogy az iskolában dolgozó és a vizsgálatban részt vevő pedagógusok különböző tanítási módszereket jól ismerik és változatosan alkalmazzák, 80%-uk nyolcnál több módszert alkalmaz a tanítás során.⁸² Pedagógiai célkitűzéseikben a készségek és képességek elsajátítását, a gondolkodás fejlesztését és a diákok aktivizálását tekintik leglényegesebbnek.⁸³

⁸⁰uo., 77. p

⁸¹uo. 78. p

⁸²Gaskó Krisztina (2006) 128. p.

⁸³Gaskó Krisztina (2006) 153. p.

Az AKG és a pedagógusképzés

Az ELTE pedagógia szakos hallgatóiból alakult kutatócsoport 2003-2006 között Falus Iván vezetésével arra vállalkozott, hogy az AKG pedagógiai rendszerét komplex módon feltárja.

A kutatás alapvetően „A pedagógiai kutatás módszerei” című egy egyetemi kurzus-hoz kapcsolódott. A képzés ideje alatt a hallgatók három féléven át hallgatják a tárgyat, melyből az utolsó szemeszter a tanult elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazása. A vizsgálat oktatói kezdeményezésre született, amibe a hallgatók önkéntesen kapcsolódtak be. Az empirikus iskolakutatás eredményeit kötetbe szerkesztették,⁸⁴ mellyel több célnak kívántak eleget tenni.

Egyfelől gazdagítani kívánták a hazai alternatív oktatásra vonatkozó ismereteket, másfelől ösztönözni akarták a tanárképzési keretei között megvalósuló projektoktatás alkalmazását, mindemellett bemutattak egy olyan módszert, amely sajátos pedagógiai programmal rendelkező iskolák belső világának feltárására is alkalmas.

Az AKG és a tanárképzés kapcsolatáról Horn Györgytől, az iskola pedagógiai vezetőjétől kértünk tájékoztatást az alábbi kérdésekre koncentrálni:

- Van-e az iskolának kapcsolata tanárképző intézetekkel?
- Járnak-e tanárszakos hallgatók az AKG-ba hospitálni, tanítási gyakorlatot végezni, ismerkedni a programmal?
- Milyen javaslatok/igények fogalmazódnak meg az intézményben a tanárképzésre vonatkozóan, mely segíthetné a program megismerését a tanárképzésben részt vevő pedagógusjelöltek számára?
- Az AKG pedagógiai programjában az olvasható, hogy az AKG-ra próbaidővel és továbbképzéssel szükséges felkészülni. Hol nyílik erre lehetőségük a pedagógusoknak?

⁸⁴ Falus Iván (2006)

A tanulmány elkészültéig azonban nem sikerült választ kapnunk kérdéseinkre, így az AKG és a pedagógusképzés kapcsolatának kérdésében meglehetősen szűk információbázis alapján tudunk tájékozódni.

4.3 A hazai kompetenciaalapú tanárképzés bevezetése

Az iskolai programokban testet öltő pedagógiai rendszerektől eltérő típusú fejlesztésekkel is találkozunk, amelyek csak bizonyos megkötésekkel tekinthetők pedagógiai rendszereknek. Talán kakukktojásnak tűnik, hogy a kompetenciaalapú pedagógusképzést is szerepeltetjük az elemzésben, de ezt több szempont is indokolja: a kompetencia alapú pedagógusképzés maga is egy pedagógiai rendszer-szerű program, ugyanakkor a kompetencia alapú oktatás (mint PR) támogató rendszereként is értelmezhető. Egy másik szempont szerint, amikor a pedagógusképzés szerepéről beszélünk a pedagógiai rendszerek alkalmazásában, nem kerülhető meg ez a szakmai terület. A felsőoktatásban más terminológiában fogalmazznak, más kereteket használnak, de tartalmában egy összerendezett, koncepciót, tartalmakat, eszközöket stb. tartalmazó szakmai programról beszélhetünk.

Nem szólnak e tanulmányban a pedagógusképzés megújítását szolgáló, de közoktatási pedagógiai rendszerekhez nem kapcsolódó ELTE Angoltanárképző Központ (CETT) modelljéről, amely maga pedagógiai rendszerként értelmezhető: kidolgozott pedagógiai program, portfóliók alkalmazása, kooperatív munkaformák rendszere, képzett mentori hálózat stb. A CETT amellet, hogy a hazai pedagógiai rendszerek előfutára, jelentős nemzetközi befolyással is bír.

Amennyiben azt szeretnénk megítélni, hogy milyen mértékben sikerült a magyarországi pedagógusképzést valóban kompetencia alapúvá tenni, különböző szinteken kell a kérdést elemeznünk:

- A megfogalmazott kívánalmaknak megfelelően sikerült-e a kimeneti követelményeket, kompetenciákat megfogalmazni?

- A törvényi szabályozás megfelelő kereteket teremtett-e a kompetenciaalapú képzés bevezetéséhez?
- A szaklétesítések, szakindítások megfeleltek-e a kompetenciaalapú képzés kívánalmainak?
- Az akkreditációs eljárás a kompetenciáknak történő megfeleltetés alapján történt-e?
- Az oktatókat felkészítették-e a kompetenciaalapú tanárképzésre?
- Megfelelő számú és minőségű taneszköz készült-e az új szemléletű képzés számára?
- A képző intézmények gyakorlata megfelelő-e?

Kísérlet Magyarországon a kompetenciák, sztenderdek megfogalmazására

A magyarországi pedagógusképzés képesítési követelményeinek kidolgozása során a munkacsoport tagjai arra törekedtek, hogy ezek a követelmények kompetenciák formájában legyenek leírva, részletezzük bennük a tudást, a nézeteket és a képességeket egyaránt. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen kidolgozott képesítési követelmények 8 kompetencia köré csoportosítják a képesítés kívánalmait:

1. A TANULÓ SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉSE
2. TANULÓI CSOPORTOK, KÖZÖSSÉGEK ALAKULÁSÁNAK SEGÍTÉSE, FEJLESZTÉSE
3. SZAKTUDOMÁNYI, SZAKTÁRGYI ÉS TANTERVI TUDÁS INTEGRÁLÁSA
4. A PEDAGÓGIAI FOLYAMAT TERVEZÉSE
5. A TANULÁSI FOLYAMAT SZERVEZÉSE ÉS IRÁNYÍTÁSA
6. A PEDAGÓGIAI FOLYAMATOK ÉS A TANULÓK SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉSÉNEK FOLYAMATOS ÉRTÉKELÉSE
7. SZAKMAI EGYÜTTMŰKÖDÉS ÉS KOMMUNIKÁCIÓ
8. ELKÖTELEZETTSÉG ÉS FELELŐSSÉGVÁLLALÁS A SZAKMAI FEJLŐDÉSÉRT



Minden egyes kompetencián belül leírták a kompetencia tartalmát, majd felsorolták a kompetencia részeit, s minden részen belül kifejtették a részkompetenciát alkotó tudás, nézeteket és képességeket. (A tanárképzés képesítési követelményei)⁸⁵

Az ilyen komplex kompetencia formájában megadott képesítési követelmények jelentősen hozzájárulhatnak a bolognai folyamat keretében megvalósuló felsőoktatási reform sikerességéhez, mivel:

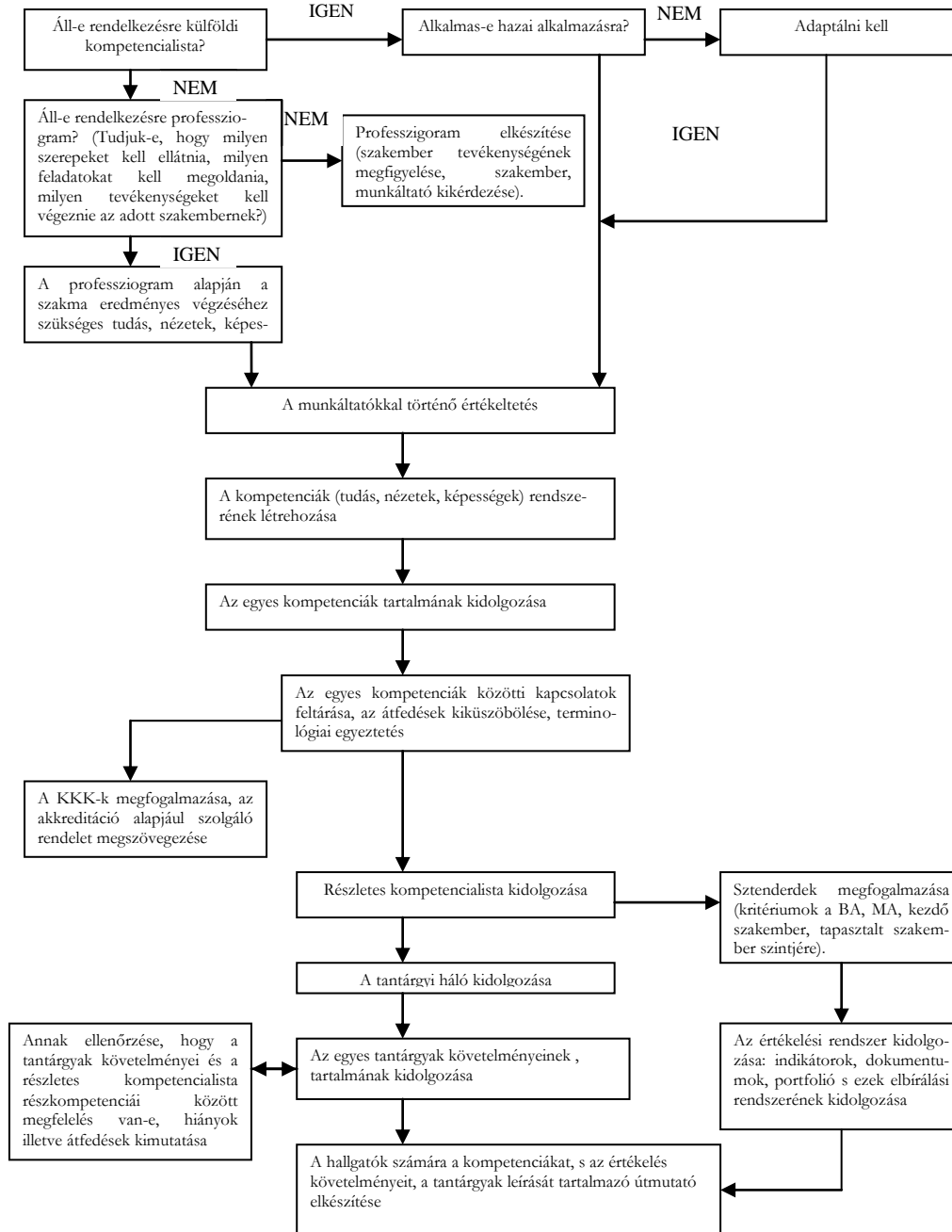
- Lehetővé teszik a felkészültség alaposabb megítélését.
- Strukturálják, rendszerezik a tanárképzés tananyagát
- Befolyásolják a tanárképzés szemléletmódját
- Az intézmények számára nagyobb szabadságot biztosítanak
- Növelik a hallgató tájékozottságát, felelősségvállalását saját tanulása iránt
- Új értékelési metodikát igényelnek
- Kapcsolatot teremtenek a bevezető képzéssel (profilok)

A kompetenciaalapú képzés bevezetésének menete, algoritmusa

A kompetenciák kidolgozásának időszakában kísérletet tettek arra, hogy a kompetenciák kidolgozásának menetére, valamint az ezek alapján történő képzés kialakítására javaslatot tegyenek.

Ezt a lépéssort vázolja fel az következő ábra:

⁸⁵ *A tanárképzés képesítési követelményei* ELTE PPK 2006. Kézirat



A kompetenciaalapú tanárképzés fejlesztésének menete

Az ábrából jól látható, hogy a részletes kompetencialista alapot ad arra, hogy meghatározzuk a kimeneti követelményeket, és ezek alapján elkészítsük a képzés olyan tantárgyi hálóját, amelyben az egyes tantárgyak által fejlesztendő kompetenciák összessége eljuttatja a hallgatót a kimeneti követelmények egészének teljesítéséhez. A tantárgyleírások



nem csak a kompetenciákat és a tartalmakat, hanem a kompetenciák elérését biztosító módszereket is tartalmazzák. Így könnyen kiderül, hogy a tervezett módszerek alkalmasak-e a kompetenciák kialakításához.

Az algoritmus másik ágán a teljesítés kritériumainak, a kompetenciaalapú képzés eszközeinek a kidolgozása történik. Így biztosítható, hogy az értékelések sorozata szinkronban legyen a tervezett tartalommal, s egyszersmind a kimeneti követelmények teljesítését mérje.

A kompetenciaalapú képzésnek lényeges sajátossága, hogy a hallgatókat bevonja, és egyszersmind felelőssé is teszi saját képzésük tervezésébe, megvalósításába. Ennek a célnak az elérése érdekében kívánatos a hallgatók számára olyan útmutatót készíteni, amelynek segítségével a hallgató a képzés minden fázisában meg tudja ítélni, hogy a kompetenciák elsajátításában az útnak melyik szakaszán tartózkodik; mi az, amire már képes, és mi az, amire még törekednie kell.

A hallgató produktumait portfólióban gyűjti, minden új dokumentumról megállapítja, hogy az melyik kompetencia elsajátításának milyen szintjét tükrözi. Reflexiója alapján szervezi további tanulási tevékenységét. A portfólió végső soron, a záróvizsgán lehetőséget ad a hallgatónak arra, hogy felkészültségének a szintjét dokumentálja.

Az is kiderül számára mentorának segítségével, hogy a pályakezdés kezdeti szakaszában milyen területeken kell még szakmai személyiségének formálására törekednie.

Összefoglalásul elmondhatjuk, hogy a neveléstudományi szakemberek az elmúlt évtizedben megfogalmazták a kompetenciaalapú képzés feltételrendszerét és kidolgozták a kompetenciák általános pedagógiai alapjait.

A kompetenciaalapú képzés törvényi szabályozása

A hazai felsőoktatást alapvetően a 2005-ben megjelent felsőoktatási törvény, majd a 289/2005-ös, a mesterszakokról szóló kormányrendelet, illetve a 15/2006-os miniszteri rendelet szabályozza.



A 289/2005-ös kormányrendelet teremtette meg a bolognai rendszerű felsőoktatás törvényi kereteit. Ez a kormányrendelet írja elsőként az egyetemi képzés alap-, illetve mesterszakjainak tanulási eredményekre (learning outcomes) épülő kimeneti követelményeit, összhangban az ekkorra kialakult európai törekvésekkel. Tulajdonképpen ez a kormányrendelet jelentős előrelépést jelent a kimeneti szabályozás irányába.

A tanárképzésben a 15/2006-os miniszteri rendelet⁸⁶ hozott lényeges változást. Meg kell jegyeznünk, hogy a 111/1997-es miniszteri rendelet kedvező előzményeket teremtett az új rendelet számára, hiszen már 1997-ben a főiskolai és az egyetemi tanárképzés tanári mesterség tárgyaira vonatkozóan egységes képzési és kimenteti követelményeket fogalmaztak meg. Már akkor törekedtek a tanári tevékenység sikeres ellátásához szükséges ismeretek és képességek megfogalmazására, illetve olyan képzési formák gyakorlati tevékenységek előírására, amelyek igencsak közelítettek a mai kompetenciaalapú szemlélethez.

Vajon mennyiben felel meg a 15/2006-os miniszteri rendelet a kompetencia alapú tanárképzés kívánalmainak?

Egyértelműen elmondható, hogy a rendelet tartalmaz tanári kompetenciákat, amelyek a képzés elbírálásának alapjául és a tanárképzési programok tervezésének alapjául szolgálhatnak.

Ha azonban alaposabban szemügyre vesszük a rendeletet, jó néhány hiányossága is a szemünkbe ötlük.

Elsőként említhetjük azt a tényt, hogy külön kezeli az általános tanári és a szakképzettség szerinti speciális kompetenciákat. Hiányzik ennek a két szemléletet tükröző, de a tanári szakmai személyiségben szerves egységet képező kompetenciarendszernek az integrálása. Mindez annak a következménye, hogy a kompetenciákat nem egységes szakmai teamek dolgozták ki, hanem előbb elkészültek a tanári, majd ezt többé-kevésbé figyelembe véve a szakképzettségeknek megfelelő kompetenciák. Kissé alaposabb elemzés alapján az is szembeötlő, hogy a szakképzettségi kompetenciák igen eltérő színvonalúak: vannak valóban átgondolt a szakmai tevékenység elemzése alapján megfogalmazott kompetenciák,

⁸⁶ www.oh.gov.hu/jogszabalyok/miniszteri_rendeletek



de vannak csupán a szaktárgy tanításához szükséges ismeretkörök. Ez a heterogenitás az egységes tervezést nehezíti.

De még visszatérve az általános tanári kompetenciákra, ugyancsak jelentős inkoherencia fedezhető fel. Tulajdonképpen két kompetenciarendszer egymás melletti leírása található meg. Egy kilenc elemből álló kompetenciarendszer, amelyik az ELTE-n kidolgozott kompetenciákra épül megtoldva egy kilencedikkel (felkészítés az élethosszig tartó tanulásra), és egy másik forrásból származó, amely külön ismeretek és képességek formájában van megfogalmazva. Hiányzik a kettő közötti összhang.

További fogyatékoságként említhetjük meg az ismeretkörök felsorolását. Ezek ugyanis olyan részletességgel írják le a tanítandó témákat, hogy nem hagynak semmilyen szabadságot, se az intézményeknek, illetve az oktatóknak. A kompetenciaalapú képzésnek pedig egyik lényeges ismérve az, hogy az egységes kompetenciák teljesítését várja el a különböző intézményektől, de szabad kezét ad az oda vezető út megválasztásában.

Összefoglalásul elmondható, hogy a jogi szabályozás tekintetében lényeges előrelépés történt, de az eredményes alkalmazás érdekében, szükség volna a miniszteri rendelet koherensebbé tételére.

Szaklétesítések, szakindítások és ezek akkreditációja

A tanári szak esetében a szaklétesítés központilag, a Magyar Rektori Konferencia Pedagógia Bizottságának javaslatára történt meg. Azaz, az egyes szakképesítések kompetenciáit a bizottság szaktárgyi albizottságai dolgozták ki, mint korábban említettük, igen eltérő színvonalon. Ennek nyilvánvaló oka az volt, hogy az albizottságokban működő kiváló szaktudósok a tanulmányi eredmény (kompetencia) alapú célmeghatározás tekintetében minimális, enyhébben fogalmazva, eltérő ismeretekkel rendelkeztek.

A szakok létesítésekor ugyancsak gondot okoztak a törvényi szabályozásnak azok a következetlenségei, amelyekről korábban már szót ejtettek.

A szakindítási kérelmeket a szaklétesítések alapján készítették el az egyes képzőintézmények szakemberei. A szakindítási kérelmek így szükségszerűen tükrözték mindazokat a



fogyatékosokat, amelyeket a szaklétesítések tartalmaztak, jöllehet, a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) igyekezett útmutatók kibocsátásával segíteni ezt a munkát.

A szakindítási kérelmek színvonala ugyancsak eltérő volt. A szakfelelősök a legtöbb intézményben pedagógiai szempontból felkészült szakemberek voltak, a kompetenciák megfogalmazásával és főként a kompetenciákon alapuló tananyagtervezéssel kapcsolatos ismereteknek azonban csak eltérő mértékben voltak a birtokában. Még inkább jellemezte ez a sokszínűség a szakképzettség felelősöket, akik az egyes szakképzettségek beadványait készítették. Az esetek túlnyomó többségében hiányzott az a közös fejlesztő munka, amit a szaktudományok és a pedagógia és a pszichológia képviselőinek közösen kellett volna elvégezniük mind országos, mind pedig intézményi szinten.

Nagyon megterhelte a beadványok készítőit az a feladat, hogy a személyi ellátottság tekintetében sok esetben túlzó és formális elvárásoknak megfeleljenek. Különösen a kisebb egyetemeknek okozott gondot a megfelelő számú (az adott intézményben főállású és legalább 3 éve minősített) tantárgyfelelősök kiállítása. (Sok esetben az akkreditáció időszakára leszerződtek minősített szakembereket, akik egy év múlva már nem dolgoztak ott, és az intézmény akkorra már a kívánalmak 50 %-át sem teljesítette.) A szakindítások készítői leginkább ennek a kemény mutatóknak a teljesítésére törekedtek, míg a kompetenciákat többnyire csak formálisan átmásolták a szaklétesítési dokumentumokból, a programok tervezésére, a tantárgyleírások elkészítésére ezek nagyon kis hatást gyakoroltak. Vanak olyan felsőoktatási intézmények, ahol a programok szerkezete a kompetenciák szerint átalakult, a szervezési módok és módszerek igazodtak a kompetenciák kialakításának igényeihez, az esetek többségében azonban a formálisan bemásolt kompetenciák alatt tovább éltek a régi programok.

Az akkreditáció is csak kis mértékben vette figyelembe a tulajdonképpen kritériumként szolgáló kompetenciákat, a MAB szakági szakemberek fejében sokkal inkább a korábbi szaktudományi szakok elvárásai szolgáltak kritériumul. Ennek a helyzetnek a legéklatánsabb példája az volt, amikor az egyik szakképzettséget tartalmi megfontolások miatt nem fogadták el, annak ellenére, hogy azt az az oktató dolgozta ki, aki a szakképzettség speciális kompetenciáit meghatározta. Az akkreditáció, amely mindig jelentős mértékben visszahat a szakindításokra, nem segítette elő a kompetenciaalapú képzés térhódítását.



Összefoglalásul megállapíthatjuk, hogy a szaklétesítések és szakindítások, valamint az akkreditáció részben a jogi környezet bizonytalanságai, nagyobb mértékben az ezekben a munkálatokban résztvevő oktatók felkészületlensége és az idő szorítása következtében, nem járult hozzá a valódi kompetencia alapú képzés széleskörű elterjesztéséhez. Az intézmények egy részében ennek ellenére megtörtént a tanulmány elején felvázolt algoritmus szerinti változás. Mára többnyire megérték a tárgyi és főként a személyi feltételek is a tényleges fordulat megvalósításához, a szaklétesítések és szakindítási kérelmek intézményen belüli felülvizsgálatához.

Az oktatók felkészültsége a kompetenciaalapú pedagógusképzésre

A kompetenciaalapú pedagógusképzés megvalósulásának alapvető feltétele, mint már eddigi elemzésünkben is láthattuk az abban közreműködő oktató felkészültsége. Ezzel a tudással még a szaklétesítéseket megfogalmazó, a szakindításokat készítő, és az azokat elbíráló szakemberek sem rendelkeztek. Az elmúlt három év szakindítási dömpingje a fejlesztő munka mellett bizonyos mértékig tanulási folyamatnak is tekinthető. Természetszerűleg, elsősorban a pedagógiával, pszichológiával és szakmódszertannal foglalkozó szakemberek, akiknek tudományterületéhez hozzátartozik ez a problematika, ismerkedtek meg legjobban a tanulási eredményeken alapuló oktatásfelfogással.

Igen szerencsés képzési formának tekinthetők azok a HEFOP, majd TÁMOP pályázatok keretében megvalósult fejlesztések, amelyek keretében a megszületett tankönyvek, segédletek, digitális taneszközök, videofelvételek mellett az oktatók tudásának, kompetenciáinak gyarapodása is lényeges eredménynek tekinthető.

További lényeges képzési forma volt az elmúlt 3 évben a Tanárképzők Akadémiájának hat összejövele, amelyen minden alkalommal körülbelül száz pedagógusképzési szakember ismerkedett meg a kompetenciaalapú tanárképzés bevezetésének aktuális kérdéseivel.

Az intézmények egy részében évente megvalósuló „képzők képzése” ugyancsak fontos mozzanat.



A képző intézmények egy jelentős része vállalkozott a sulinova Kht. által kidolgozott kompetenciafejlesztő anyagok kipróbálására a tanárképzésben. Ez az alkalmazás ugyancsak sokat fejlesztette azon oktatók képzettségét, akiket bevontak ebbe a munkába.

Ugyancsak ide sorolhatjuk azt a képzési gyakorlatot, amelynek keretében a hallgatókat a közoktatás számára készített kompetenciafejlesztő tananyagokkal ismertették meg.

Az oktatók felkészítésének, közös fejlesztő tevékenységének kedvező kereteit jelentik az elmúlt évben létrehozott regionális pedagógusképzési kutató és szolgáltató központok.

Összefoglalásul megállapíthatjuk, hogy az elmúlt évek pályázati fejlesztései hozzájárultak a pedagógusképzés eszközi ellátásához és az oktatók szakmai fejlesztéséhez egyaránt. A mai helyzetben a különböző alapképzettségű szakemberek együttes fejlesztő tevékenysége ígér további eredményeket.

A kompetenciaalapú tanárképzés gyakorlata

A kompetenciaalapú tanárképzés bevezetésének végső célja a képző intézményekben, a tantervekben folyó tevékenység tartalmának, módszereinek és szemléletmódjának megváltozása.

A képzőintézmények gyakorlatáról, tekintettel arra, hogy a kompetenciaalapú tanári mesterszakon a képzési mindössze egyetlen éve folyik, még nem rendelkezünk. A különböző szakmai Forumokon elhangzó beszámolók, a Pedagógusképzés c. folyóirat Műhely rovatában megjelenő tanulmányok azonban arra utalnak, hogy az átalakulás felpozícionálta az oktatók innovatív tevékenységét. Új, a kompetenciák fejlesztését hatékonyan támogató módszerek, eljárások egész sorát vezették be. A projekt módszer elterjedése, a tanítási órákról, pedagógiai helyzetekről készült dokumentumok alkalmazása, a hallgató nézeteinek feltárása és annak figyelembevétele a képzés során, a portfólió és azon belül is az elektronikus portfólió alkalmazása mind-mind a kompetenciaalapú képzés szemléletmódjának elterjedésére utal. Az elkövetkező években törekedni kell arra, hogy a helyenként fellelhető korszerű gyakorlat országosan ismertté váljon, és mihamarabb elterjedjen.



A kompetencia alapú pedagógusképzés, mint pedagógiai rendszer fejlesztésében és alkalmazásában döntő szerepük volt az intézményeknek, a képzésben dolgozó oktatóknak.

4.4 HEFOP 3.3.2. „Kompetencia-alapú tanítási-tanulási programok elterjesztése a pedagógusképzésben”

A kompetenciaalapú tanítási-tanulási programok elterjesztésének programja már egy konkrét felkészítési programot tartalmazott a kompetencia alapú oktatásra. Ebben a pályázatban négy pedagógusképző intézmény oktatói is részt vettek, de dokumentált eredményeket csak az egri Eszterházy Károly Főiskolán találtunk. Ezért az egri eredményeket mutatjuk be részletesen.

A pályázati program célkitűzése

- olyan pedagógusok képzése és pályára állítása, akik megfelelő jártassággal, felkészültséggel rendelkeznek a kompetencia-alapú valamint az esélyegyenlőséget biztosító oktatásra jellemző tanítási módszerek és oktatás- és tanulás-szervezési eljárások alkalmazására,
- ennek elősegítésére a pedagógusképzésben a kompetencia-orientált fejlesztés módszertanának elterjesztése, követése; a pedagógusjelöltek erre történő felkészítése, általában befogadó iskolák működtetéséhez szükséges pedagógiai-módszertani tudás és szemlélet erősítése, a pedagógus mesterségbeli tudás folyamatos növelése.
- Ennek egyik eszközeként kívánatos a leendő pedagógusok műveltség-területi illetve tantárgyi felkészítésében pedagógiai karakterrel rendelkező szakmai programok bevezetése.
- A pedagógia-orientált képzés kialakítása, mely az eddigi képzési rendszerekben folyó tanárképzéshez képest megkívánja a profiltisztítást, a tudományos és a pedagógiai képzések tartalmi különválasztását.



Célcsoport

Közvetlen:

- Felsőoktatási intézményekben és gyakorló intézményeikben, továbbá a konzorciumi partnereknél pedagógus-jelöltek felkészítésében részt vevő oktatók, pedagógusok, szakemberek.
- Felsőoktatási intézmények pedagógus hallgatói.
- Közoktatási (iskolai) tanítási gyakorlatra hallgatókat fogadó közoktatási intézmények diákjai.

Közvetett:

- Felsőoktatási intézmények oktatói, dolgozói.
- Közoktatási intézmények pedagógusai, dolgozói.
- Közoktatási intézmények diákjai.
- Óvoda és iskolaköteles korú gyermekek szülei, nevelői.
- A közoktatásban érintett intézmények, szervezetek dolgozói.

Támogatott tevékenységek

Felsőoktatási intézményekben pedagógusképzésre irányuló oktatási/képzési programok fejlesztése, ezek átadására az oktatók és a gyakorlatvezető pedagógusok felkészítése, pedagógusképzésben részt vevő hallgatók számára történő oktatása és a gyakorló helyeken történő kipróbálása, az alábbi szerint:

- Kompetencia orientált képzési modulok – adott kompetenciaterületekre történő – képzési programok kidolgozása, a meglévő programok átalakítása, a modulok képzési tartalmának és követelményeinek kimunkálása, figyelembe véve a 3.1

és – amennyiben a Pályázó úgy vállalja – a 2.1 intézkedés központi programjában folyó fejlesztések eredményeit.

- Tananyagok, gyakorlat orientált módszerek, képzési formák kidolgozása, beleértve a közoktatási gyakorlati képzésben résztvevők együttműködésének formáit is.
- Adaptációs tevékenység, beleértve a 3.1-es és – amennyiben a pályázó úgy vállalja – a 2.1-es intézkedésben kifejlesztett oktatási programcsomagokban megtestesülő szemléletet és pedagógiai stratégia alakítást.
- Eljárások kidolgozása a tanulói aktivitások, az alternatív tanulásszervezési módok, a differenciálás és az új informatikai-oktatástechnikai eszközök alkalmazására, kapcsolódva a 3.1-es intézkedésben kifejlesztett oktatási programcsomagokhoz.
- Kutatási-fejlesztési tevékenység, mely megalapozza a pedagógusképzés-fejlesztés helyi kutatási és szolgáltatási hátterét; ezen belül különösen a fentiek szerint megvalósuló pedagógusképzés monitorozása, a képzési és kimeneti követelmények teljesítésének mérése.
- A tanulási tudás, készség, képesség és a kompetencia mérés-értékelés eszközszerrendszerének és módszereinek kidolgozása és integrálása a pedagógusképzésbe.
- Olyan értékelési és mérési eljárások kidolgozása és bevezetése, amelyek alkalmasak a pedagógus-jelöltek felkészültségének figyelemmel kísérésére.
- Pedagógia-orientált képzési elemek kialakítása, melyek az eddigi képzési rendszerekben folyó tanárképzéshez képest megvalósítják a profiltisztítást, a tudományos és a pedagógiai képzések tartalmi különválasztását, és amely az alapképzésben a tanári felkészítést megalapozó 10 pedagógiai-pszichológiai kredit tartalmi-módszertani kialakítását jelenti.
- Kipróbálás.



Az EKF-es HEFOP 3.3.2 pályázati program eredményeinek bemutatása

Általános célkitűzések:

- a kompetencia-orientált fejlesztés módszertanának elméleti megalapozása, a pedagógiai-pszichológiai ismeretek az új módszertani elemek képzésbe való beépítése,
- a hallgatók felkészítése a NAT céljainak megvalósítására, a közoktatási igényeknek megfelelő feladatok elvégzésére, az ismeretek gyakorlati alkalmazására, az egész életen át tartó tanulás megalapozására.
- a hallgatók pedagógiai kompetenciáinak fejlesztése
- A projekt elemeinek megvalósításához szükséges technológia és infrastruktúra kiépítése, fenntartása
- A projekt eredményeinek megismertetése, valamint az e területen dolgozók tevékenységeinek megismerése, az együttműködés módszereinek kialakítása, valamint az együttműködés feltételeinek megteremtése, a maximális szinergiahatás elérése

A projekt fő tevékenységei

1. Felkészülés a projekt végrehajtására – Képzők képzése
2. Korszerű képzésmentedzsment kialakítása
3. Képzési programok meghirdetése a hallgatók számára
4. Az adaptált programok beillesztése az intézmények képzési struktúrájába
5. K+F tevékenység
6. Tananyagfejlesztés
7. A meghirdetésre került programok kipróbálása
8. A projekt eredményeinek mérése



9. Eszközbeszerzés, beruházás

Felkészülés a projekt végrehajtására – Képzők képzése

A képzők képzése program célja volt a beépített HEFOP programcsomagok megismerése, módszertanának elsajátítása. A képzésen azok az oktatók, pedagógusok vettek részt, akik a projekt folyamán részt vettek a hallgatói és a gyakorló iskolai képzésekben.

A képzők képzése felkészítéseken részt vettek az Eszterházy Károly Főiskola (EKF) Neveléstudományi és Pszichológia Tanszékeinek oktatói, a szaktanszékek szakmódszertan-oktatói, a gyakorlóiskola és a konzorciumi iskola pedagógusai, valamint a Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének oktatói.

A képzők a Heves Megyei Pedagógiai Intézet és az EKF munkatársai voltak.

Korszerű képzésmenedzsment kialakítása

Az első lépésben, a projektben résztvevő szakemberek felkészítése valósult meg, a szakmai teamek létrehozásával. A nyitó konferencia a projektben résztvevők számára, amely a hallgatókat is magában foglalta 2006. november 23-24. között zajlott. Ezt követte a projektmenedzsment tréningje, a pályázati teamek részére 2006. december 14-én. Ennek során a korábban megalakult teamek részletesen kidolgozták a projekt során elvégzendő feladatok időrendjét, valamint az egyes részfeladatok felelőseinek személyét is kijelölték. Az Arany János Általános Iskola és Szakiskola szervezésében workshop jellegű tréningeken készítették föl az EKF oktatóit és a Gyakorló iskola, valamint az Arany János szakiskola pedagógusait a kompetencia-alapú módszerek átadására.

Programadaptációs tevékenység

Az EKF a pályázat keretében hat kompetencia beépítésére vállalt garanciát. Ezeknek a kompetencia területeknek a szakmai anyagait az Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatóságán keresztül a sulinova Kht. bocsájtotta az intézmények rendelkezésére.

HEFOP 3. 1-es programcsomag kompetenciaterületei közül beépítésre kerültek:

1. Életpálya építési kompetenciák
2. Szociális- és életviteli kompetenciák
3. IKT kompetenciák

HEFOP 2.1-es pedagógusképzési programcsomagok közül beépítésre kerültek:

4. Kooperatív tanulás
5. Multikulturális tartalmak
6. Projektpedagógia

A HEFOP 3. 1-es programcsomag kompetenciái

Életpálya építési kompetenciák

Az életpálya építési kompetenciák fejlesztésének célja, hogy a közoktatásból kikerülő gyerekek tisztában legyenek saját képességeikkel, meg tudják fogalmazni a jövőjükkel kapcsolatos elképzeléseiket, és ezek alapján képesek legyenek megtervezni és felépíteni majdani életpályájukat. Mindezeket figyelembe véve fő feladat a tanulók felkészítése arra, hogy az életpálya-elképzeléseiket a valóságos, egyben változó helyzetekhez tudják igazítani, képesek legyenek terveiket felülvizsgálni és módosítani, erőforrásaik átcsoportosításával a krízishelyzeteket elkerülni.

Szociális- és életviteli kompetenciák

A szociális és életviteli kompetenciák körében olyan attitűdök, készségek és képességek tartoznak, melyek alapját képezik az egyén belső személyes harmóniájának és társadalmi beilleszkedésének egyaránt. E terület lényeges attitűd elemei az önbizalom, az öntudatos és a környezetért is felelős magatartás, a világgal szembeni pozitív beállítódás, a demokrácia tisztelete, a tolerancia és az őszinte kommunikáció, az értelmes kockázatok vállalásának bátorsága

IKT kompetenciák

IKT kompetenciafejlesztés, valamint az ehhez kapcsolódó digitális taneszközfejlesztés a cél. A Sulinet Digitális Tudásbázist (SDT) a digitális tananyagokra irányuló fejlesztéseket kell kiemelni

Az SDT-ben vannak azok a hazai és nemzetközi tananyagok, amelyek elősegítik a hatékony tudásátadás, és befogadás folyamatát.

A program második fontos célja, a közoktatási rendszerben alkalmazandó komplex E-learning rendszer biztosítása, amely segíti a kompetenciafejlesztésben résztvevő intézményeket, a programcsomagok felhasználásában, alkalmazásában.

HEFOP 2.1-es pedagógus képzési programcsomagok kompetenciái: Kooperatív tanulás

A kooperatív tanulás a résztvevők együttműködésén alapuló kiscsoportos tevékenység, mely különböző célok elérésére szerveződhet, segítheti az egyes tanulók tanulmányi fejlődését, illetve hozzájárulhat az együttműködéshez szükséges képességek és készségek kialakulásához, a reális önértékelés és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez.

A kooperatív tanulás alapelvei az együttnevelés szempontjából lehetőséget adnak a legfontosabb kompetenciák fejlesztésére.

Multikulturális tartalmak

Ez a fejlesztés a pedagógusok önismeretének, önreflexiók készségeinek megerősítésére, a társadalmi előítéletek tudatosítására, csökkentésük lehetséges stratégiáira vonatkozó ismeretek bővítésére, az iskolai kultúra és környezet átalakítására irányul. Célja a tanulók egyenlő lehetőségeinek és aktív részvételének biztosítása.

Projektpedagógia

A projektoktatás egy tanulási-tanítási stratégia, a tanulók által elfogadott, vagy kiválasztott probléma, téma feldolgozása, amely egyénileg vagy csoportban történik, megszüntetve, feloldva a hagyományos osztály-tanóra kereteket, a végeredmény minden esetben egy bemutatható szellemi vagy anyagi alkotás, produktum.

A programok beillesztése az intézmények képzési struktúrájába

A továbbképzésben részt vevő oktatók a Képzők Képzése program során elsajátított ismereteket beépítették tanegységeikbe. Átdolgozták a tantárgyi tematikákat, és felkészültek a hallgatók oktatására, mely a 2006-2007. II. félévében történt meg, melynek eredménye képen 31 átdolgozott kurzus kerül beépítésre a főiskolai képzésbe, mely a jelenleg folyó, régi típusú tanárképzést jelenti, összesen mintegy 559 hallgató részvételével. A hallgatók egyrészt az Eszterházy Károly Főiskolán, másrészt pedig a Miskolci Egyetemen tanulnak.

A 2007-2008 tanév I. félévében a mentor-tanárok módszertani segítségnyújtása mellett a tanult kompetenciák kipróbálása és a tanulók kompetenciájának fejlesztése a gyakorlatban feladat valósult meg. A gyakorló helyet az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános Iskola, Középiskola és Alapfokú Művészeti Oktatási Intézmény biztosította, ahol a mentorálást, szakvezetést a korábban a Képzők Képzésén részt vett pedagógusok látták el.

A K+F tevékenység

A programadaptálással párhuzamosan végeztük a kutatási, fejlesztési tevékenységet, mely a projekt során több kutatási programot ölel fel.

Elektronikus tananyagfejlesztés, mely a kidolgozott szakmai anyagok digitalizálására, számítógépes szoftver keretrendszerbe ültetésére irányult. Ennek során a pedagógiai-pszichológiai 10 kredit tartalmának adaptálására, továbbfejlesztésére került sor. A képzések során lehetőség nyílt a program széles körű megismertetésére, a szükséges feltételek megteremtésére, a tanegység-listákba való beépítésre. Ennek a feladatnak a kulcsmomentuma az a fejlesztés volt, melynek során a fejlesztő teamek kidolgozták a modulok tartalmi elemeit, a tananyagokat digitalizált, elektronikus formában.

Interaktív tanulásfejlesztő számítógépes program kidolgozása, amely alkalmas az önálló, független tanulás kialakításának támogatására. A tanulási tanácsadás alkalmas támogatási forma az önálló – független tanulás kialakításához, attól a kortól kezdődően,



amelyben a fiatalok képesek a tanulásra vonatkozó metakognícióra. A kifejlesztésre kerülő számítógépes program főbb jellemzői, hogy interaktív és multimédiás elemekkel is rendelkezik.

Két fő szerkezeti egységet tartalmaz. Egyrészt egy öndefiníciós kérdőívet, amely alapját szolgáltatja a tanulásra vonatkozó metakogníció fejlesztésének. Az öndefiníciós kérdőív kiértékelését a számítógép végzi, és az eredmény alapján javaslatot tesz arra, hogy milyen tanulásfejlesztő feladatsorokat célszerű a tanácskérőnek gyakorolni az önálló – független tanulás kialakításához, tanulása fejlesztéséhez. Másrészt tanulás-fejlesztő feladatokat tartalmaz a program, mely részben a közvetett tanulás-módszertani fejlesztéshez – a tanulás-hoz szükséges alapképességek fejlesztéséhez – tartalmaznak feladatsorokat, részben pedig, a közvetlen tanulás-módszertani fejlesztéshez szükséges tanulási technikákat és stratégiákat gyakoroltatják be.

Mérési eljárások és keretrendszer kidolgozása, melyet a DPSZI végzett el. Célja egy olyan informatikai rendszer kifejlesztése, mely egyaránt alkalmas a pedagógus-jelöltek felkészültségének figyelemmel kísérésére, valamint a módszer pedagógus-képzésbe történő integrálására. A projekt során kifejlesztett mérés-értékelési eszközrendszer kettős célt szolgál. Egyrészt a pedagógus-jelöltek személyiségvizsgálatai és alapvető tudásszint mérése, másrészt az értékelési és mérési eljárás pedagógusképzésben történő implementálása lehetséges a segítségével.

E-portfolió kialakítása, elkészítése, melyre külön munkacsoport jött létre a projekt keretein belül. A távoktatási programmal szoros egységet alkotó elektronikus portfolió arra szolgál, hogy minden hallgató a tanulmányaihoz kapcsolódó dokumentumait egy helyen összegyűjtse, az összegyűjtött dokumentumokat később felhasználhassa, valamint, hogy ezek segítségével képet kapjon az eltelt tanulmányi időszakban végzett munkájáról.

A HEFOP 3. 3. 2 program során kidolgozott új tanegységek, tematikák, szakmai anyagok beépítésre kerültek egyrészt a mestertanár szak (tanári MA) pedagógiai-pszichológiai moduljaiba, valamint a második tanárszakok (MA) moduljaiba.

A második tanárszakok, melyek képzési tartalmazzák az adaptált, kidolgozott programokat:



Játék- és szabadidő-szervező tanár, A Multikulturális nevelés tanára, Az inkluzív nevelés tanára, Család és gyermekvédő tanár, Tehetségfejlesztő tanár, Kollégiumi nevelő-tanár

A HEFOP 3. 3. 2 „Kompetenciaalapú tanítási-tanulási programok elterjesztése a pedagógusképzésben” című pályázat keretében a 2006/2007 tanulmányi év második félévében – előzetes tanfolyami felkészítés nyomán – az Eszterházy Károly Főiskola 24 oktatója vállalkozott arra, hogy – kísérleti jelleggel – kipróbálja egy-egy kurzusán a kompetenciaalapú képzést. Három keresztntantervi kompetencia (az IKT kompetenciák, szociális és életviteli, valamint az életpálya-építési kompetenciák) képzésbe való beillesztésén túl egyes oktatók új oktatási módszerek (projektpedagógia, illetve kooperatív technikák) kipróbálására is vállalkoztak. Két oktató a kettő kombinációjára (kompetenciafejlesztés és új módszer kipróbálása) is vállalkozott. A kutatás eredményeiből csak az oktatók visszajelzéseit ismertetjük.

A hallgatói kompetenciafejlesztési programban részt vett oktatók reflexiói⁸⁷

A képességfejlesztő programok adaptációjában részt vett oktatók csoportos interjú keretében összegezték a programmal kapcsolatos élményeiket, gondolataikat. Az irányított beszélgetés célja az volt, hogy az oktatók, egy félév távlatából visszatekintve, beszámoljanak tapasztalataikról, élményeikről, megfogalmazzák a programmal kapcsolatos gondolataikat, illetve kitérjenek arra a kérdésre is, hogy a jelenlegi oktatói gyakorlatukban mennyire tudják hasznosítani ezeket a tapasztalatokat. A beszélgetés során hangsúlyosabban a kipróbált módszerekről (projekt módszer, kooperatív technikák) esett szó, és viszonylag kevesebb figyelem fordítódott az új tantárgyi tartalmak bevezetésével kapcsolatos tapasztalatokra. E tekintetben kivételt képeztek azok a kurzusok, amelyek témája kifejezetten illeszkedett ezekhez a tartalmakhoz (pl. pályaépítéssel, multikulturális neveléssel foglalkozó kurzusok). Az elhangzott megjegyzések egy része magára a programra, illetve annak szervezésére vonatkozott, többségében azonban a kurzusok élményeiről, illetve az azokkal kapcsolatos reflexiókról volt szó.

⁸⁷ Nagy Mária-Keller Magdolna (2008) *Hallgatói kompetenciák fejlesztése a tanárképzésben és mérési eredményeik bemutatása* (kutatási jelentés)

A beszélgetések hanganyagának elemzésére a legkézenfekvőbb módszernek egyfajta SWOT-elemzés kínálkozott. Ezt foglalja össze a következő táblázat:

Az oktatói reflexiók összefoglaló eredményei

Erősségek	Gyengeségek
<ul style="list-style-type: none"> • Sok munka • Kellemes élmény. „Ők is szórakoztak, én is.” Nagy „happiness” volt. „Az unalmasnak ítélt tantárgyat sikerült feldobni.” „Érdekesebb volt.” • „Rendszeresen csináljuk” • Alkalmazhatóbbá válik a tudás • Más pályázatokhoz képest több a szakmai munka lehetősége • Sok új embert lehetett megismerni • Aktívabbak voltak a hallgatók • „A hallgatók jobban szórakoztak” • A hallgatók vitatkoztak, beleszóltak. • „Strukturáltabb volt a szeminárium” • A hallgatók sokkal nyitottabbak, érdeklődőbbek voltak. • „Ennyit senki nem dolgozott volna, ha én próbáltam volna rávenni őket arra, hogy dolgozzanak.” • A hallgatók jól tudták elosztani maguk között a munkát.” • „Fogom alkalmazni.” • A hallgatók „aha”-élményei. (Átélt-ség.) • „Sokkal közelebb tud kerülni az ember a hallgatókhoz.” • Önismeret az oktató számára. A hallgatói kohézió erősödött („csoport lettek”). • „Most már másképp csinálom”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sok munka. „Sokkal macerásabb, hogy felkészüljek.” <ul style="list-style-type: none"> – Sok adminisztráció • Időhiány (pályázati tényező), rövid határidő • Rossz szervezés (pályázat, pl. értékelés utolsó héten) • „Ha mindenkit végighallgattunk, elcsúsztunk időben.” „Haladni nem lehetett.” „Időigényes”. • „Nehéz volt, hogy amit elmondtak, azt úgy egészítsem ki, hogy ne sértsem őket.” • Nehéz volt koordinálni az órák között, hogy a hallgatók hogyan dolgozzanak (projekt módszer). Ahol nem voltak kooperatívak, vagy nem irányította őket egy hallgató (nem volt vezér köztük), ott nehezebben működött. • Konfliktus, ahol a hallgatók nem voltak hajlandók egymással együttműködni (rossz légkör). • Hallgatói ellenállás („nem ezt ismerték meg a középiskolában”). • Nehéz az értékelés • „Nem tudtam elmagyarázni nekik a kompetenciákat” (Tudatosítás – nem tudatosítás?) • „Előadáson nehéz megvalósítani.” (Túl kicsi csoport, túl nagy csoport) Tantárgyfüggő. • A hallgatói önállótlanág („mindent átadtunk nekik, és leszoktak arról, hogy önállóan gondolkodjanak”).

	<ul style="list-style-type: none"> • Tanulási környezet (IKT-kompetenciák).
<p>Lehetőségek</p> <ul style="list-style-type: none"> • Megy, ha csináljuk. • Vannak tanulható technikák (pl. értékelés) • Az oktatók között több kooperációra lenne szükség. („Nekem tudni kéne, hogy nálatok mit tanultak.”) • A hallgatókra nagyobb terhet és nagyobb felelősséget kell tenni. 	<p>Veszélyek</p> <ul style="list-style-type: none"> • Távolság az oktatók különböző korosztályai között • Könnyebb beszélni róla, mint csinálni. • Nem válik „élményszerűvé” az oktató számára, nem tud szerepet váltani. • („Eddig tőlem jöttek az ismeretek, most belőlük próbálom kihúzni.”) • A folyamatosság hiánya, a kampányszerűség. • A közvetlen kollégák (szakterület) részéről érdektelenség • A hallgatók hiányzása (pl. tanítási gyakorlat).

Az interjúk alapján úgy tűnik, az oktatók inkább pozitívan értékelik a projekt eredményeit, bár bíráló észrevételek is elhangzottak. A projekt némely jellegzetessége (például az, hogy sok munkát jelentett az oktatók számára, pozitív és negatív konnotációban is megjelent. A pozitív hozam között mindenképpen kiemelkedik az, hogy az órák légköre oldottabb, nyitottabb, esetenként szórakoztatóbb volt, mint hagyományos módszerek alkalmazása esetén. A projekt legfőbb erőssége talán az volt, hogy a hallgatókat megmozgatta, aktívabbak, érdeklődőbbek voltak, többet dolgoztak, mint szokásos. Több oktató úgy nyilatkozott, hogy a program végeztével is használja a kipróbált módszereket, néhányan pedig azt vallották, hogy már előtte is dolgoztak ezek szerint.

A gyengeségekre vonatkozó megjegyzések egy része a projekt kötöttségeivel, ügyetlenségeivel volt kapcsolatos (időkényszer, sok adminisztráció, esetenkénti rossz szervezés, a folyamatosság, fenntarthatóság biztosítottságának hiánya), más része viszont a megnyilatkozók azon kétélyeivel, hogy eredményesen lehet-e az új módszereket használni. Többen hivatkoztak arra, hogy nagyon időigényes a hallgatók munkáltatása (azaz az elsajátított tananyag mennyisége csökkenhet), hogy esetenként hallgatói ellenállással találkoztak



(nincsenek ezekhez a módszerekhez szokva). Sokan említik a tanulásszervezési problémákat (a kurzusok látogatottsága, a kurzus jellege vagy tartalma nem kedvez az új módszerek használatának), és többen jelezték, hogy nincsenek felkészülve arra, hogy milyen módszereket használjanak a hallgatók értékelésére.

Összegezve: a kompetencia-alapú tanítási-tanulási programok elterjesztése című projekt az új szemléletű tevékenységek gazdag tárházát vonultatta föl. A pedagógusképzés tartalmi megújítása egyben a közoktatási feladatokra való eredményesebb felkészülést is jelentette. Egészen konkrét formákkal találkozhatunk: új kurzusok, új tananyagok, új tevékenységek kerültek a korszerűbb tanárképzés szolgálatába. Ebben a projektben megjelenik a képzők képzése, amely a szemléleti változás jeleként értelmezhető.

4.5 Nemzetközi kitekintés

A pedagógiai rendszerek nemzetközi gyakorlatának tanulmányozása során a pedagógusképzés szerepére vonatkozóan nagyon kevés új információhoz jutottunk, mégis szükségesnek tartjuk az érintő adatok ismertetését.

A külföldi gyakorlat vizsgálatára öt olyan ország került kiválasztásra, amelyek a legnagyobb hatással vannak jelenleg is az európai/világszintű oktatásfejlesztési folyamatokra (USA, Nagybritannia, Hollandia), a magyar oktatásügyre (Németország), illetve a legeredményesebb európai közoktatást mondhatják magukénak (Finnország).

A nemzetközi elemzések összegzéséből azokat a részeket emeltük ki, esetleg fűztünk hozzájuk kommentárokat, amelyek a pedagógusképzés szerepével foglalkoznak. Ez a rövid és inkább általános jellemzőket megfogalmazó rész kutatásunk mindkét kérdéséhez kapcsolható, hiszen a képző intézmények gyakorlatát is érinti.

„Az egyes országtanulmányok igen szűkszavúan válaszolnak a pedagógusok felkészítéséről az új programok bevezetése kapcsán. Szükséges elemnek tartják a pedagógiai rendszer szerves részének akár a tanártovábbképzéseket, akár a tanárokat segítő



tanári kézikönyveket, minta modulokat. Sőt, az USA-ban ezek a feltételei az új anyagok akkreditációjának“ - írja Kotschy Beáta.⁸⁸

A tanulmány szerzője kitér arra, milyen sok probléma származik abból, ha a pedagógiai rendszerek/programok fejlesztői nem ismerik eléggé a gyakorlat szükségleteit, a tanárok véges energiáit és az állandóan jelentkező időhiányt.

„Ahhoz, hogy eredményes legyen a fejlesztés, meg kell nyerni a pedagógusokat és az iskola egészét. Közös értelmezési mezőt, közös mentális modellt kell kialakítani.“

„A szükséges kompetenciák kialakítása megindul már a képzés során. Az innovációra való nyitottság, a reflektív önelemzés és értékelés következményeként jelentkező megújulási készség, a kutatói attitűd a fejlesztésekben való részvétel a továbbképzések során legfeljebb megerősödnek.“⁸⁹

Különösen érdekes az a megállapítás, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatók már a képzés során találkoznak kisebb kutatási feladatokkal, illetve kreativitást igénylő alkotómunkával. A tananyag önálló feldolgozása, az egyéni oktatási segédanyagok kidolgozása, mind segíti az innovációra való beállítódás kialakulását, fejlesztését. A vizsgált országok gyakorlatára jellemző, hogy a hallgatók sok korszerű tananyagot megismernek a képzésük részeként, például e-tananyagok és e-rendszerek.

Az utóbbi évek hazai fejlesztései tapasztalatai miatt - részletes leírással készült programok - különösen érdekes a finn példa, mely szerint a pedagógusjelölt hallgatók tanításuk során egyáltalán nem használhatnak tanári kézikönyveket, hanem önálló alkotó munkát kell végezniük.

„A finn, holland és az amerikai példa összehasonlítása alapján két egymástól igen eltérő pedagóguskép rajzolódik ki. Teljesen más elvárásokat fogalmaznak meg a pedagógusok irányába.“⁹⁰

Az egyik álláspont közel áll a finn példához, mely szerint, nem kell a pedagógiai rendszerek tartalmát a javasolt módszerekig részletesen leírni, mert a pedagógusok alkotó módon maguk is képesek ezeket kitalálni. A másik álláspont pedig azt a szemléletet

⁸⁸ Uo.

⁸⁹ Uo.

⁹⁰ Uo.



képviseli, a részletesen leírt modulok időt takarítanak meg a pedagógusok számára, mert nem kell a feladatlapokat, kérdéssorokat, sőt esetenként a pontos instrukciókat megalkotniuk, hanem csak az adott csoport jellemzőihez alakítva a leírtakat (vagy pontosan a leírásnak megfelelően) kell megvalósítaniuk. A részletesen leírt programok felgyorsíthatják a korszerű módszerek alkalmazását, de féltő, hogy leszoktatják a pedagógusokat a kreatív munkáról, csupán végrehajtói szerepet osztanak rájuk. Ez a dilemma kíséri a hazai fejlesztéseket is, de jelen kutatásban Falus Iván a specifikáció részletezésénél így fogalmaz a moduláris szerkezetű programok esetére érvényes feldolgozási mód leírásáról: „Itt szerepel a tanítási - tanulási folyamat részletes bemutatása, a tennivalók rendszere. Fontos, hogy ez a leírás reális, részletes, közvetlenül alkalmazható megoldásokat kínáljon. Tartalmazhat alternatív megoldásokat is. Kívánatos az egység feldolgozása során alkalmazható korszerű módszerek széles skálájának bemutatása is.”⁹¹

A külföldi példák alapján úgy tűnik, hogy vannak országok, ahol a pedagógusképzés a leghatékonyabb eszközzel, az alkotás gyakoroltatásával készíti fel a hallgatókat arra, hogy új pedagógiai programok fejlesztői vagy alkalmazói legyenek. Ez a szemlélet figyelemre méltó lehet a hazai képzési gyakorlat megújításában is.

Itt újra hivatkoznunk kell arra, hogy kutatásunkban csak tájékoztató információgyűjtést végeztünk, így nem vonhatunk le következtetéseket, de a tendenciák megnevezése, számba vétele is értékes szakmai gondolatok elindítója lehet.

4.6 Összegzés a pedagógusképzés szerepéről a pedagógiai rendszerek fejlesztésében és bevezetésében, javaslatok megfogalmazása

A kijelölt pedagógiai rendszerek vizsgálata során arra kerestünk tehát választ, milyen szerepet játszott a pedagógusképzés a rendszerek bevezetésében és fejlesztésében.

A specifikáció vizsgálatakor a leginkább koherens struktúrát az ÉKP esetében tapasztaltunk, ahol a programok kidolgozása után azonnal elkezdték a rendszer

⁹¹ Falus Iván: *Pedagógiai rendszerek specifikációja* Pedagógiai rendszerek c. TÁMOP projekt, 4. alprojekt 10. old.



tantárgypedagógiájának kialakítását. Ebbe a folyamatba főként a tanítóképzők kapcsolódtak be, de az elterjesztésbe és a fejlesztés folyamatában az ELTE és a JPTE is fontos funkciót töltött be. Ennek ellenére nem sikerült szervesen betagozódnia egyetlen pedagógusképző intézmény tantárgyi struktúrájába sem. Ebben a folyamatban jelenleg az ÉKP Központnak is helyet adó Pannon Egyetem az egyetlen olyan kivétel, ahol a pedagógia BA, a neveléstudományi mesterszak és a pedagógiatanár szakos hallgatók képzésében egyértelműen a Zsolnai pedagógiai rendszer a meghatározó, ami fontos bázisát képezheti az ottani doktori iskola utánpótlásának.

A Waldorf pedagógia általunk vizsgált dokumentációjában, a rendszer specifikációjának leírásában nem találtuk meg deklarált formában a pedagógusképzést, ennek ellenére ez a pedagógiai rendszer rendelkezik a legjobban kiépített pedagógusképzési- és továbbképzési rendszerrel, hisz megtalálható a nappali és posztgraduális tanárképzés, a levelező posztgraduális tanárképzés, bekapcsolódott a Master programba. Jelen van továbbá az óvónőképzésben, valamint az euritmia, a bothmer, az „Extra lesson” és az antropozófiai képzések is létrehozták képzési helyeiket.

A Waldorf-pedagógusképzés magyarországi megteremtői már a kezdeti szakaszban felismerték a hazai pedagógusképzés szükségességét. Vekerdy Tamás, a pedagógiai rendszer magyarországi meghonosítója és elterjesztője, több helyen is megfogalmazza az igényt, hogy a pedagógiai rendszer számára a legoptimálisabb megoldást az jelentené, ha valamelyik egyetem vagy főiskola tanárképzésének autonóm részévé válhatna a Waldorf tanárképzési forma.⁹²

Bizonyos mértékű együttműködésre találtunk példát a pedagógusképzésben, hisz az egyetemek és főiskolák elméleti egységeiben az alternatív pedagógiák kivétel nélkül minden intézményben megjelennek valamilyen formában, sőt az is előfordul, amikor az egyetem egyik gyakorlati helyül szabadon választható bázisiskolaként jelenik meg egy Waldorf-oktatási intézmény. Az oktatók módszertani eszközrendszerében egyre több helyen

⁹² Mihály Ottó – Trencsényi László – Vekerdy Tamás (1994): *Alternatív pedagógusképzés - alternatív pedagógiák*. In: Új Pedagógiai Szemle 44. évf., 9. sz., 69-79. p., Vekerdy Tamás (2003): *Milyen iskola kell a gyerekeknek?* Budapest: Filum.



jelennek meg az alternatív pedagógiák által előnyben részesített formák, megtörve a tradicionális módszerek egyeduralmát.

Az AKG pedagógiai rendszerének specifikációjában még nyomokban sem találtunk utalást a pedagógusképzés bármilyen szerepére. Az ELTE pedagógia szakos hallgatóiból alakult kutatócsoport Falus Iván vezetésével már vállalkozott arra, hogy az AKG pedagógiai rendszerét komplex módon feltárja, de az akkori kutatás eredményeiben sem találunk a pedagógusképzés szerepére vonatkozó adatokat.

A kutatásba bevont tanárképző intézmények empirikus vizsgálata szintén azt igazolta, hogy a tantárgyi programokban megjelennek az alternatív pedagógiai rendszerek. Felmerült azonban az igény az oktatókban, hogy a hallgatók az iskolai gyakorlatok során – bizonyos mértékig – szintén részesüljenek alternatív iskolákba való látogatásokban, legyen alkalmuk hospitálni, esetenként akár tanítani.

Összegezve a pedagógusképzés szerepét a pedagógiai rendszerek fejlesztésében és bevezetésében, a következőket állapíthatjuk meg. A vizsgált pedagógiai rendszerek majdnem mindegyike kapcsolódott a pedagógusképzéshez intézményesen, kivétel az Alternatív Közgazdasági Gimnázium. Mind az Integrált Pedagógiai rendszer programjai, mind a Zsolnai ÉKP program komoly figyelmet fordít a pedagógusok felkészítésére. Sajátosan, de ugyancsak kellő súllyal kapcsolódik a Waldorf-pedagógia alkalmazására való felkészítés mind a graduális, mind a posztgraduális képzéshez.

Igaz ugyan, hogy a fejlesztésbe és bevezetésbe bevont pedagógusképző szakemberek többnyire egyéni megkereséssel, vagy kiírt pályázatra való jelentkezéssel kerültek a munkacsoportokba, mégsem igazolódtak előzetes feltevéseink a részvétel módjáról. A pedagógusképzés intézményesen is részt vett a pedagógiai rendszerekhez kapcsolódó szakmai munkálatokban, ennek több példáját láthatjuk vizsgálatunkban. A kivételként említett AKG sok ajánlással élt a tanárképzés irányába, sürgetve a korszerűbb tartalmakat, módszereket, de maga közvetlen módon nem kapcsolódott a pedagógusképzési program megújításába.

Mіндеzen tapasztalatok alapján az alábbi javaslatokat fogalmazhatjuk meg:

- A pedagógusképzés szerepének a pedagógiai rendszerek fejlesztésében és bevezetésében különböző alternatívái lehetnek:
 - A pedagógusképző intézmény megtartja hagyományos képzési struktúráját és ennek keretén belül bizonyos kredit erejéig tájékozónak a hallgatók az új pedagógiai rendszerekről.
 - A pedagógusképző intézmény a törzsanyag teljesítése után képzési szerkezetébe illeszti az új pedagógiai rendszereket, akár specializáció formájában.
 - A pedagógusképző intézmény fő profiljaként választja az adott pedagógiai programot.⁹³

- Jelenjen meg a pedagógiai rendszerek specifikációjában a pedagógusképzés, még akkor is, ha nem hoz olyan látványos és gyors eredményt, mint a továbbképzések.

- Célszerű lenne a pedagógusképzés tágabb értelmezése, jelenthetné esetleg a pedagógusjelöltek kiképzését a pedagógiai programokra. Ez történhetne két szinten, egyfelől az alapképzés, másfelől a továbbképzések szintjén.

- Be kell építeni a pedagógusképző intézetek programjába az alternatív pedagógiai eljárások, módszerek, technikák élményszintű elsajátíttatását, amelyek képessé teszik a leendő pedagógust a gyerekek életszükségleteinek megfelelő gyakorlat kialakítására.

- Szorosabb kapcsolatra van szükség a képzőhelyek (a felsőoktatási intézmények) és az alternatív iskolák között. Meg kellene alkotni az együttműködési lehetőségek újabb formáit (pl. a vezetőtanárok bevonása a képzésbe, virtuális és személyes fórumok, ahol megbeszélhetik diákokkal kapcsolatos tapasztalataikat, rendszeres tapasztalatcsere a vezetőtanár, a tanárképző szakember és a tanárjelölt között).

⁹³ Az alternatívákat Vekerdy Tamás is vázolta. Mihály Ottó – Trencsényi László – Vekerdy Tamás (1994): *Alternatív pedagógusképzés - alternatív pedagógiák*. In: Új Pedagógiai Szemle 44. évf., 9. sz.



EDUCATIO

Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

K-2008-TÁMOP-3.1.1-08/1
TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002

H - 1134 Budapest, Váci út 37.
postacím: 1538 Budapest, Pf.: 496
telefon: +36 1 477 3100 fax: +36 1 477 3136
web: www.educatio.hu

-
- A pedagógusképzésben oktatókat fel kell készíteni a tanárokat a jó gyakorlatok hasznosítására, új tudományos eredmények megfigyelésére, a különböző kutató-fejlesztő programokban való részvételre, az eredmények alkalmazására a tanításban.

5. A hazai pedagógusképző intézmények tantárgyi struktúrájának, oktatói összetételének, tanterveinek, szervezeti működésének elemzése a pedagógiai rendszerek fejlesztésében és bevezetésében betöltött szerepe szempontjából

Az elmúlt években számos példát láttunk arra, hogy a pedagógusképző intézmények oktatói szerepet vállaltak a pedagógiai rendszerek fejlesztésében. Milyen tapasztalatokat szerezhetünk arról, hogy a korszerű tartalmak bekerültek-e a pedagógusjelöltek képzésébe? Milyen akadályokkal találkoztak a pedagógiai rendszerek „gazdái”, képzői mind a szervezet (főiskolák, egyetemek), mind a megvalósítók (oktatók) oldaláról? Kutatásunk előző szakaszában már történt utalás arra, hogy a programok szakmai vezetői nehézségeket láttak a felsőoktatással való kapcsolat kialakításában, és csak nagyobb erőfeszítéssel tudták megvalósítani a közös munkákat. Kutatócsoportunk tagjai megvizsgálták a kiválasztott pedagógusképző intézmények konkrét programjait abból a szempontból, milyen mértékben található meg bennük a pedagógiai rendszerekhez kapcsolódó tartalmak. Egy előzőleg kialakított szempontsor⁹⁴ szerint interjúkat készítettek a pedagógusjelöltekkel dolgozó oktatókkal, választ várva azokra a kérdésekre, amelyek az adott intézmény, vagy szervezeti egység szervezeti működését, a jelenlegi tantárgyi struktúrát, illetve az oktatók szemléletét jellemzik.

Kutatásunk során hat pedagógusképző intézményt választottunk ki, amelyek között többségében olyan intézmények szerepeltek, ahol tudomásunk volt arról, hogy rendelkeznek tapasztalatokkal a pedagógiai rendszerek fejlesztésében vagy kipróbálásában. Ezeket a szempontokat kiegészítettük azzal az igénnyel, hogy az adott intézmény oktatói elérhetőek legyenek a kutatás ideje alatt. A kutatók egy egy intézmény helyzetéről, működéséről írtak résztanulmányokat, amelyekben szerepelt két-két oktatói és vezetői interjú is.

⁹⁴ 1. sz. melléklet

Általánosságban megállapítható, hogy a megkérdezettek mindegyike tájékozott volt a témával kapcsolatban. A vezetők is jól informáltak voltak arról, hogy milyen tananyagok kipróbálása zajlott a képzésekben, annak ellenére, hogy a legtöbb program kipróbálása alulról szerveződött. A téma iránt érdeklődő, az adott szakmai területen szakmai kapcsolatokkal rendelkező oktatók szándéka volt az elsődleges a tananyagok kipróbálásában.

Kutatásunk megkezdése előtt úgy véltük, sok adatot találunk arra, hogy a jelenlegi tantárgyi struktúra, szervezeti működés és az oktatói összetétel összességében nem támogatja hatékonyan a kiválasztott pedagógiai rendszerek⁹⁵ bevezetését, így az innovatív kezdeményezések megvalósításában sem vesznek részt kellő súllyal a jövő pedagógusait képző intézmények.

5.1 A tanárképzés tantárgyi struktúrájának, működésének elemzése a kiválasztott pedagógiai rendszerek szempontjából

A tanárképzés tantárgyi struktúrájának, a kiválasztott intézmények akkreditációs dokumentumainak elemzését egy előzetesen összeállított szempontrendszer szerint végeztük. Természetesen ez a dokumentumelemzés korlátozott következtetések levonására ad lehetőséget, nem ad információt a konkrét képzési gyakorlatról csak a dokumentumok tartalmáról. Ezért egészítettük ki a dokumentumok elemzését a pedagógusképző intézményekben dolgozó oktatókkal készített interjúkkal, hogy több forrásból is kapjunk tájékoztató adatokat.

A képző intézmények tantárgyi struktúrájának vizsgálata azt jelentette, hogy a képzés elérhető dokumentumait, tantárgyi hálókat, tematikákat tekintettük át abból a szempontból, megjelennek-e bennük a kiválasztott pedagógiai rendszerek valamilyen formában? Vizsgáltuk azt is, milyenek ezek a tantárgyi struktúrák. Rugalmasak vagy merevek abban a tekintetben, hogy az új programok milyen könnyen illeszkehetnek ezekbe a képzési programokba.

⁹⁵ Lásd 7. oldalon

Tanulmányunk további részében az interjú-szemponstör összevont kérdéseinek megfelelően fogalmazzuk meg a pedagógusképzés és a pedagógiai rendszerek közötti kapcsolat pozitív és negatív jellemzőit a szerzett tapasztalatok tükrében.

Az adott intézmény pedagógusképzése kapcsolódott-e valamilyen formában a fent említett pedagógiai rendszerek valamelyikéhez? Ha igen, milyen formában, és milyen tapasztalatot jelentett ez a munka általánosan, és konkrétan is a további kérdésekben megfogalmazott szempontokhoz kapcsolódva?

Néhány intézmény több szinten is részt vett a pedagógiai rendszerek fejlesztésében. Intézményi kipróbálóként a legtöbben a sulinova által kifejlesztett képzési programokhoz kapcsolódtak

Programadaptálási kapcsolódási pontok a következő területeken jelentek meg: tanórai differenciálás, kooperatív tanulás. Két utóbbit keresztntanterves képzési formában, ami alkalmas teremtett a gyakorló iskolák és a módszertan, a pedagógia és a pszichológia területén oktatók bevonására.

A harmadik szintet az jelentette, amikor beindult a kompetencialapú tanárképzés, a képzők képzésében a pedagógusképzés rendszerébe próbálták az intézmények ezeket a programokat adaptálni.

Az intézmények oktatói közül többen is részt vettek a HEFOP-os pályázatokban; a kompetenciaalapú oktatásra való áttérés és a kifejlesztett kompetenciaalapú programcsomagok kidolgozásában és kipróbálásában, valamint a tanári módszertani megújulásra vonatkozó speciális tartalmak, rendszerek fejlesztésében és kipróbálásában.

Figyelemre méltó az egi *Eszterházy Károly Főiskola* gyakorlata, miszerint a „Hatékony tanulómegismerési technikák” tananyagfejlesztés több komponenst tartalmazott: pedagógiai koncepciót, programtantevet, tananyagot, a pedagógusképzés számára pedagógus-továbbképzési programot, a képzők felkészítésének lebonyolítását. Ebbe a részt vevő oktatók kipróbálóként és programíróként is bekapcsolódtak. Ennek következtében a „Hatékony tanulómegismerési technikák” tantárgy be is épült a tanári mesterképzésbe.



A HEFOP 3.1.1. intézkedéscsomagban különböző kompetenciaterületi fejlesztések történtek, évfolyamonként tanórába ágyazottan vagy tanórán kívüli keretben az A, B, C típusú kompetenciafejlesztő programcsomagok kapcsán. Csak két intézmény oktatói próbálták ki intézményes szervezésű keretben.

Az oktatók tehát szerzőként is részt vettek a pedagógiai rendszerek fejlesztésében, a képzők képzése keretében mindenki megismerkedett a kompetenciaalapú oktatással.

A fejlesztés során megfogalmazódott az az igény, hogy a képző intézményekben oktatók mondják el, milyen tapasztalataik vannak, mire lenne szükségük, azaz alulról induljon a fejlesztő munka. Ez nem valósulhatott meg, ragaszkodni kellett az előzetesen meghatározott területekhez. A fejlesztő munkában való részvétel nem intézményesen szervezett formában, hanem személyes megkeresés alapján történt.

A vizsgálatban részt vevő intézmények között voltak olyanok, amelyek egyáltalán nem kapcsolódtak az utóbbi években fejlesztett pedagógiai rendszerekhez. Jó kapcsolatuk volt viszont a Waldorf iskolákkal, a gyakorló iskolában alkalmazták a Zsolnai módszert, vagy a hallgatókkal gyakran megfordultak az ÉKP-t képviselő törökbálinti iskolában. A megkérdezettek szerint azok a programok, amelyek fejlesztésében vagy kipróbálásában az adott intézmény oktatói részt vesznek, sokkal nagyobb eséllyel épülnek be a képzési programokba.

Vizsgálatunk során azt találtuk, hogy a pedagógiai rendszerekhez kapcsolódó tartalmak kötelező tárgyak, kötelezően választható kurzusok és választható tárgy formában található meg a képzések valamelyikében. Ez az adat azonban önmagában még nem tükrözi a valós képet. Hogy differenciáltan szemlélhessük a programok képzésben elfoglalt helyét, további kérdésekre kell válaszolnunk:

- A hallgatók mely és milyen széles rétegét érintik ezek a tárgyak, azaz, milyen típusú és milyen létszámú képzésben van jelen az adott téma?
 - Az sem közömbös, hogy az adott tárgy tematikája vajon milyen arányban tartalmazza az eredeti programot, illetve, hogy az adott tárgyak milyen gyakran kerülnek meghirdetésre?
- Erre a kérdésre a Nyugat-magyarországi Egyetem esetében tudunk válaszolni: az elemzett adatok alapján úgy tűnik, hogy a *multikulturalitás és a sajátos nevelési igény* témája jut el az intézményben a legnagyobb valószínűséggel és a legnagyobb mértékben a hallgatókhoz.



A többi tematika esetében eltérő arányban csak egy-egy részterület található meg, a tárgy más forrásokból (is) épül. A dokumentumok alapján a kipróbált programok közül a *pedagógus és szülők* kapcsolatrendszerének látszik a legkisebb beépültsége. A legnagyobb létszámú képzés - a bevezető 10 kredités modul – az oktatási integrációhoz kapcsolódó helyzetgyakorlatnak, a multikulturalitásnak és a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésének biztosít teret.

Milyen formában találkoznak a PR-vel a tanárjelölt hallgatók az adott intézményben?

A legtöbb intézményben önálló tantárgyként foglakoznak a hallgatók az „Alternatív pedagógiákkal”, amely stúdium programjában szerepel a kutatásunkban vizsgált három alternatív iskola: az AKG, az ÉKP és a Waldorf-iskola. Például a Nyíregyházi Főiskola hospitálásokat szervez a helyi Waldorf Iskolába, ezzel a reformpedagógiai modellel személyesen is van lehetőség a találkozásra. Az említett gyakorlattal – hospitálások, iskolalátogatások - abban az esetben is találkozunk, amikor az alternatív pedagógiák nem önálló kurzustartalomként szerepelnek a képzési programban.

A Nyíregyházi Főiskolán a szakmai gyakorlat és a blokk-szemináriumok megismertetik a hallgatókat az iskola külső és belső világával, lehetőséget biztosítanak a hospitálások, a konkrét feladatok révén, hogy a hallgatók a különböző tevékenységi formákon keresztül tapasztalják meg az oktató-nevelő munka differenciált valóságát. A mesterképzés oktatói segédanyaga széles körben ad bepillantást a tehetségfejlesztés, a kompetencialapú oktatás, az új pedagógiai kultúra kívánalmait szerinti módszertani sokféleség és tanulási paradigmák világába. Nyíregyházán mind az alapképzésben, mind a mesterképzésben kiemelten jelen van a kompetencialapú képzés főbb elemeinek elméleti és gyakorlati modelljeinek a megismertetése.

Nyíregyházán a Waldorf pedagógia hagyományai a legmélyebbek, de úgy ítélik meg, hogy a Waldorf iskola nem nyit eléggé a város, a szülők és a tanárképző felé.

A Nyugat-Magyarországi Egyetemen az alapképzésben a Waldorf pedagógiával ismerkednek meg a hallgatók, intézménylátogatás formájában, továbbá neveléstörténeti megalapozást a reformpedagógiákhoz. A mesterképzésben az Alternatív pedagógiák tan-

egységben átfogó képet kapnak a reform- és alternatív pedagógiákról. Az összefüggő szakmai gyakorlaton megismerkednek a hallgatók a sajátos nevelési igényeket kielégítő intézményekkel. A tanárképzésben, valamennyi tanár szakos hallgató számára meghirdetett (TKM-es kurzusok) közül háromban biztosan találkoznak a valamennyi hallgató a különböző pedagógiai rendszerek egy részével az Alternatív pedagógiák és iskolák, a Multikulturális nevelés és az Együttnevelés kurzusokban. Három kurzust kapcsán foglalkoznak a reform, és alternatív pedagógiákkal, szervezett látogatások is társulnak hozzá a Waldorf Iskolában.

Az oktatók úgy ítélik meg, hogy a pedagógiai rendszer fogalmával, illetve a kutatásban vizsgált elemekkel részben találkoznak a hallgatók. Érdeklődésük függvényében lehetőségük van arra, hogy később mélyebb ismerteket szerezzenek róluk.

Az oktatók egy része úgy ítéli meg, hogy nekik sincsen minden esetben elég ismeretük a gyakorlatban lévő, kipróbálás alatt álló pedagógiai rendszerekről (például IPR).

A jelenlegi tantárgyi struktúra lehetővé teszi-e, hogy a már létező PR-ek alkalmazására felkészítsék a pedagógusjelölteket?

A pedagógusképzés akkreditálási folyamatában a tanárképzési rendszer először ahhoz kapcsolódik, hogy legyen egy képesítési rendelet, egy tulajdonképpeni törvényi keret, ami megfelelhethet egy kerettantervnek, mert tartalmazza a főbb csomópontokat. Az akkreditáció folyamata két lépcsős; elsőként a tanári mesterség általános pedagógiai-pszichológiai modulját kell elfogadnia az akkreditációs bizottságnak és ehhez lehet kapcsolni a különböző szakterületi modulokat. Itt gyakorlatilag beszélhetünk egy kerettantervről és egy programtervről, ami alapján a tantárgyleírásokat készítők dolgoznak. Ennek elég sok olyan eleme van, ami a pedagógiai rendszerekhez köthető, pl. az értékelési rendszer. Hiányzik azonban belőle a szervezett továbbképzési rendszer, a képzők képzése, ami előfeltétele egy pedagógiai rendszer akkreditációjának. Az egeri modell nagyon fontosnak tartja a képzők képzését. Szintén nem eleme a pedagógusképzés akkreditációs anyagának a támogató rendszer, a mentorálási rendszer.



A képzés jelenlegi struktúrája lehetővé teszi a kutatásban vizsgált pedagógiai rendszerekkel való ismerkedést. A főiskolán fejlesztett modulok a kötelező, a választható, a kötelezően választható egységekbe lettek beillesztve és az akkreditációs anyag is tartalmazza azokat. A jelenleg érvényes tantárgyi struktúra és tartalom elemeiben alkalmas arra, hogy a PR-ek információi, szemlélete és a gyakorlati munkára való felkészítés anyagai eljussanak a tanárjelöltekhez. Az elemek tehát sok helyen előfordulnak a képzés során, szükség lenne azonban arra, hogy ezek az elemek a hallgatók fejében egységgé integrálódnak.

A dokumentumok elemzése után valóban hiányérzetünk támad, a pedagógia rendszerek a legtöbb esetben csak részlemeikben jelennek meg a képzésben, és nem biztos, hogy összeállnak egészszé. Részletekről kap benyomást a hallgató, de határozottan kiemelt tartalommal a pedagógiai rendszer fogalmával nem találkozik. A dokumentumok elemzése során szerzett információkat az oktatók és a vezetők is megerősítették.

Az interjúkban is megjelenik az a vélemény, hogy a jelenlegi tantárgyi struktúra nem biztosítja az új programok teljes körű megismerését, csak bepillantást ad, és ha szimpatikus valakinek a téma, önálló döntés alapján választhatja ezeket, például a reformpedagógiai programokat.

Több válaszban is előkerült az a motívum, hogy például az IPR-es tananyagok kipróbálása óta változott a tanárképzés rendje, új struktúra alakult, megváltoztak a feltételek. A változás az interjúk szerint több problémát is felvet. A kipróbáló oktatók problémát látnak abban, hogy az a tantárgyi struktúra, amiben a programot kipróbálták, beépítették, megszűnt, vele együtt más helyet kellett keresni a programoknak. Bonyolulttá teszi ezt a helykeresést, hogy a bemeneti követelmények alapján sokszínű a képzési paletta, ahol különböző tárgyak és kreditek befogadására van lehetőség. Így vannak olyan képzések, amelyekbe a programok nem- vagy csak nagyon szűkösen férnek bele. Ez természetesen összefügg a lehetséges időkeretekkel is.

„Azóta akkreditáció is volt és megváltozott a tantárgyi struktúra. Sokféle képzésünk van a bemeneti feltételek alapján. Tiszta formában talán az öt féléves tanári képzésben hirdetnénk választható tárgyként ezeket a programokat, de az még nem indult nálunk. A két fél-

éves és három féléves képzésben kevés lehetőség van rá, vagy talán nincs is.” (oktatói vélemény)

A kapott válaszok megegyeznek abban, hogy egyrészt az akkreditációs eljárás és a kimeneti követelményekről szóló új rendelet felborította azt a rendszert, amibe a programok beépültek, és az új tervek összeállításánál nem a kipróbált programok szempontja volt az elsődleges, hanem más tényezők sorakoztak eléjük.

Az oktatók találkoztak-e (HEFOP 3.1.1. és a 2.1.1.) pedagógusképzési anyagokkal? Ha igen, milyen nehézséget jelentett a tantárgyak bevitele a képzési programba?

A megkérdezett intézmények többségében az oktatók részletesen ismerik a pedagógusképzési programokat, míg két intézményben egyáltalán nem találkoztak velük. A fejlesztések és kipróbálások adtak lehetőséget arra, hogy az oktatók a saját intézményükben is szorgalmazzák a beépítést.

„Az IPR-rel egészen biztosan nem találkoznak a hallgatók, maguk a kollégák sem ismerik. A tanítóképzésben való megjelenéséről sincs ismeretük.” (oktatói vélemény)

Az új tárgy beillesztésének egyik nehézségét az okozza, hogy az általános tanári tartalmakat a képesítési követelményekhez alkalmazkodva kell kidolgozni, amiben kevés a szabad sáv, ahová be lehetne tenni ezeknek az innovációknak a tárgyait. Mivel kötött a kreditszám, új tartalmat csak abban az esetben lehet bevinni, ha helyette kivesznek valamit. Vannak intézmények, ahol részben, elemeiben, új tantárgyként ritkán sikerült a beillesztés. A szakirodalom folyamatosan bővül, a hospitálások is segítenek, de önmagukban nem elégségesek. Van egy neveléstörténetbe ágyazott megismerési lehetőség, és talán ennél erősebb a módszertani tanegységeken belüli elmélyülés. A kooperatív tanítási technikák, az önszabályzó tanulás kiemelt szerepet kap.

Van-e arra lehetőség, hogy új tantárgyként vagy egy már létező tematikába illesszék az új tartalmakat, vagy csak egy hasonló tartalmú tárgy neve alatt tarthatók meg ezek a kurzusok?

Az oktatók pedagógiai szabadsága lehetővé teszi a már adott kurzusokba történő beépülést, önálló kurzusként legfeljebb a választható sáv áll rendelkezésre. A lehetőségek számba vételénél elég nagy a különbség, amely származhat az oktató személyiségéből, előzetes tapasztalataiból, vagy a hierarchiában elfoglalt helyétől is. Különböző szinten vonnák be a hallgatókat is a fejlesztés műhelymunkájába. Ez nem feltétlenül szakmán belüli véleménykülönbség, inkább a lehetőségek reálisabb megítéléséből fakad.

„Nem volt mód a kipróbálásra az ELTÉ-n, ezt nagyon sajnáltam, így csak azonos témakörök esetén tudtam egy – egy új tartalmi elemet becsempészni a futó órákba.

Ekkor egyébként már készen volt az akkreditációra előkészített tanári MA, s nem igazán volt készítés senkiben, hogy esetleg megkeressük a réseket/lehetőségeket egy kész rendszerben.

A kollégák persze a kész anyagaikat informálisan eljuttatták egymáshoz, s mindenki be – beemelt egy – egy részt a saját gyakorlatába. Ebből a szempontból hozott impulzusokat a gyakorlat számára. Nem volt azonban arra igény és lehetőség, hogy valóban rendszerbe illesztve gondolkodjunk ezekről a programokról. Erre pedig nagy szükség lett volna, mert a sulinovás csapatok közt sem volt valós kommunikáció.

Önálló tanegységként való bevezetését nem tartom reálisnak.” (oktatói vélemény)

Egy másik oktató válaszában megjelenik a képzés kereteinek korlátként való értelmezése. A gátló tényezők közül a *kreditszámokat, oktatáspolitikai rendeletet* (a 15/2006. OM rendelet képzési kimeneti követelményeit), az *akkreditációs* eljárást nevesítette.

„Csak a kreditszámok ennek a nehézségei. Ugye, ha visszaemlékszünk arra, hogy hogyan készültek a tanári MA tantervei, akkor ott megkötött negyven kredit volt. Na, most a negyven krediten belül ehhez az ismeretkörhöz ki kellene szakítani valamennyi kreditet.”(oktatói vélemény)

Vannak-e az adott intézményben olyan szabadon választható sávok a tantárgyi struktúrában, ahova beilleszthetők az akkreditációk között fejlesztett pedagógusképzési kurzusanyagok?



A megkérdezettek nagyon hasonlóan vélekednek az új tartalmak beilleszthetőségével kapcsolatban. A tantárgyi struktúrában léteznek szabadon választható sávok, ahova beilleszthetők az akkreditációk között fejlesztett pedagógusképzési kurzusanyagok, azonban a kreditszámok miatt ezt minden esetben jól elő kell készíteni és át kell gondolni.

A tematikákat folyamatosan lehet előterjeszteni a kari tanácsok elé elfogadásra, ennek rendjét a kar szervezeti szabályzata írja elő. Általában minden mintatantervet érintő változtatást az adott szakfelelős és tanszék kezdeményez a Kari Tanács felé és a Kari Tanács dönt a kérdésben. Ennek az átfutási ideje általában legkevesebb két hónap.

A legtöbb vélekedés szerint a tanárképzés ideje nem olyan hosszú, hogy ez alatt a hallgatók az összes pedagógiai rendszerrel szisztematikusan meg tudjanak ismerkedni. Ez nem is várható el a tanári graduális képzéstől, hogy minden apró részlet beépüljön a tanárképzés rendszerébe. A speciális pedagógiai rendszerek alapos megismerésének egyik alternatíváját a pedagógus-továbbképzések jelenthetik.

A tanár szak akkreditációs anyagában nem szerepel az új pedagógiai rendszerek megismerésének szükségessége, talán az iskolafejlesztésben helyet lehetne kapnia.

A felsőoktatás elemeiben felhasználja a rendszereket, de nem épít rájuk. Olyan gyorsan történtek az elmúlt évi a fejlesztések, hogy a közoktatás túl gyorsan haladt előre, a felsőoktatás pedig csak lassan követte. Az innovációt együttesen kellene végezni.

Volt olyan oktató is, aki arról az oldalról közelítette a problémát, hogy kötelező, vagy választható tárgyként szerepelnek a programok, és hogy ezekkel hány hallgató találkozhat. A választható tárgyak esetében nagyobb lehetőséget látott arra, hogy az eredeti program változtatás nélkül, vagy csekély változtatással kerüljön a képzésbe, míg a kötelező tárgyak esetében előny, hogy több hallgatót érint, de ott a programok a tematikának csak egy csekélyebb hányadát alkotják.

A jelenleg érvényes tantárgyi struktúra és tartalom alkalmas-e arra, hogy a PR-ek információi, szemlélete és a gyakorlati munkára való felkészítés anyagai eljussanak a tanárjelöltekhez?

Megállapítható, hogy részelemeiben találkoznak a hallgatók a pedagógiai rendszer, rendszerek fogalmával. A megkérdezettek úgy látják, hogy elégséges alkalmat kínálnak a képző intézmények arra, hogy a legfontosabb modellekkel, reformpedagógiai iskolákkal a hallgatók megismerkedjenek.

Az iskolafejlesztés, a pedagógiai program (iskolai) készítésének elsajátítása csak szűken értelmezve jelenik meg egy-két tanegység tartalmában.

A pedagógiai rendszerek teljes programját a hallgatók nem értelmezik, feltehetően a képzést követően maga a fogalom sem épül be a tanárjelöltek gondolatvilágába. A gyakorlati modelleket viszont megismerik, mind az elméleti stúdiumok, mind a gyakorlati képzés lehetővé teszi, hogy az arra nyitott pedagógusjelölteknél innovatív pedagógiai gondolkodás, esetleg cselekvés formálódjon ki

Könnyebben bekerülnek a képzésbe olyan programok, amelyekben a hangsúlyosabb kompetenciák kialakítása, fejlesztése történik. A válaszokból úgy tűnt, rangsort kell állítani a tartalmak között a szükségesnek érzett időkeretek miatt, és a kipróbált programokat az oktatók nem ítélték a legalapvetőbb tartalmaknak a megkérdezettek szerint. Így nagyobb esély volt arra, hogy a választható tárgyak közé kerüljenek. Ebben a kategóriában viszont a kipróbált programok nagyobb eséllyel maradnak meg egységes kurzusként. A kötelező tárgyakhoz inkább csak egy-egy témával kapcsolódnak.

A fenti problémák alapján tehát a hallgatók főként választható keretben találkoztak a programokkal. A fő tárgyak esetében inkább csak egyes elemeik beépítésére van lehetőség. Ez azonban lehet tartalom, és lehet szemlélet is. Válaszában ez utóbbi jelentőségét előbbre sorolta az egyik oktató, mint egy önálló tantárgyként való megjelenítést.

Tehát ez az én olvasatomban ez a tananyag és ez a problémakör – miután ez nekem kutatási területem – ez szemlélet kérdése, vagyis képes vagyok arra, hogy más tantárgyba is bevigyem a szemléletet,Tehát maga a szemlélet az bekerül minden olyan oktató által, aki akár részt vett a programban, akár a médiából ismeri a problémakört, mint a sajátos nevelési igények, bekerül az oktató által, de mint tantárgynév nem jelenik meg.(oktatói vélemény)

Az oktatói válaszokban megjelenik az a szempont is hogy, ha nem önálló tantárgy bevezetése, hanem a szemlélet beépülése oldaláról vizsgáljuk a problémát, nagyobb esély

van arra, hogy kötelező tárgyakba építve minden hallgatóhoz eljusson egy-egy problémakör.

Örvendetes, hogy az egyik képző intézmény oktatója a hallgatók alkotó munkával történő felkészítését tartja eredményesnek a fejlesztői feladatokra.

„Minél több olyan csoportos feladatot kell beépíteni, ahol a diákok valamilyen fejlesztést végeznek közösen (pl. tananyag, projekt előkészítés, erdei iskola megszervezés, stb.) ” (oktatói vélemény)

A megkérdezettek szerint, amikor egy intézmény nem kapcsolódik be a fejlesztési munkálatokba akkor kevesebb esély van arra, hogy a pedagógiai rendszerek bekerüljenek új tantárgyként, vagy azok részeként a képzési programba. De azt is igazolják a vélemények például a Dobbantó program esetében, hogy ha a program kidolgozásában részt vesznek a pedagógusképzés oktatói, akkor az nagy valószínűséggel részévé válik a további munkának. Az ELTE oktatói is említik azt a kedvezőtlen helyzetet, hogy néhány nagyobb pedagógiai rendszer akkor jutott el a kipróbálás fázisába, amikor a tanári MA akkreditációs munkái már befejeződtek, így nem volt esély arra, hogy koncentráltabban bekerüljenek a tanárképzési programokba.

„A Dobbantó programot sok kolléga ismeri, tudniillik hét kolléga részt vett benne, ismeri az intézet többi oktatója is, s ebben a félévben önállóan is bemutatkozik a Dobbantó program az intézet szakmai közössége előtt. Az idej pedagógiai szakos záróvizsgán már több hallgató példaként elemezte a differenciálás és az innováció témakörében a Dobbantó programot. A Dobbantó program elmélete és gyakorlata a tanárképzésbe példaként, elemzendő anyagként, illetve hospitálások helyszínéül kerülhetne be. A program továbbfejlesztésétől függően felmerült már, hogy beiktatjuk a PPK továbbképzési rendszerébe is új kínálatként. A beillesztéssel nem lesz probléma, tudniillik. intézményünkben él a tanszabadság eszméje s gyakorlata. A továbbképzésbe való bekerülését befolyásolja, hogy milyen módon fejlődik a program, illetve fennmarad-e.” (oktatói vélemény)

A kar vagy intézet szervezeti szabályzatában az új tárgyak elfogadásának milyen adminisztratív útja van? Ez mennyi időt vesz igénybe? Ki kezdeményezheti az előterjesztést?

Az új tárgyak elfogadásának többféle útja van. Gyorsan megy a választható tárgyaknál, és kötelezően választhatónál, valamivel nehezebb a kötelező tanegységeknél. Új tárgy bevezetésére nem, de tárgyak átalakítására, összevonására gyakrabban kerül sor. Már az előző kérdésnél is említettük az új tárgyak elfogadásának nehézségeit.

A kreditek egy másik problémára is felhívták a figyelmet, ez pedig a személyes viszonyok problémája a tanszéken belül. A képzés szervezeteiben oktatói érdekeket, munkaterheket, érdeklődési-kutatási területeket kell összehangolni, munkát szervezni az adott lehetőségek között. Az új dolgok bevezetése változtatással jár. A fent már elemzett időkredit-rendelet szabta keretek állandók, lehetőséget teremteni új dolgok számára csak a belső átrendezés árán lehet.

„Ha arra emlékszem vissza, ahogy a tanszék keretén belül történt - és akkor itt egy tanszék munkaközösségnek tekintek -, [...] egy munkaközösség erőviszonyai döntenek dolgokról.”(oktató)

A fenti gondolatból látható, hogy az érdekérvényesítés útján dől el, hogy adott téma, tárgy (a tárgyat oktató kollégán keresztül) mekkora teret nyerhet. Ez a bevezetésre szánt programok illeszkedését befolyásolhatja, egy-egy tárgy bevezetéséhez oktatói érdekek fűződnek. Az oktató térnyerése egy munkaközösségen belül tantárgyakban és óraszámokban írható le.

„Az óraszámok is szerepet játszanak egyben. Ha óraszám problémája van, órát szeretne nyerni, akkor serkentője, ellenkező esetben inkább gátja. Ha órát veszítene miatta, akkor nem szeretné az új tárgy bevezetését.”(oktatói vélemény)

Megfogalmazhatjuk, hogy az oktatók közti térnyerés, versengés egyik eszköze a tananyag bevezetése, hozzá óraszám rendelése. Így egy-egy új program bevezetése érdekérvényesítési folyamattól is függ. Ez a választható tárgyak közé való besorolást valószínűsíti nagyobb mértékben. Ugyanakkor ez a munkamegosztás, a terhek kiegyenlítésének is eszköze lehet.

A szervezeti eljárás új tantárgyak bevezetése, a struktúra hivatalos megváltoztatása minden megkérdéztet szerint nehézkes, és viszonylag hosszú időt vesz igénybe.

A Nyugat-Magyarországi Egyetem mintatanterv módosítási szabályzatát érdemes megfigyelni, a következő elvárásoknak kell eleget tenni:

- a) *A mintatantervek módosításának kezdeményezésére évente egyszer, megalapozott indoklással, áprilisban kerülhet sor*
- b) *A mintatanterveket MIK⁹⁶ által közzétett Excel formátumban (is) el kell készíteni*
- c) *A VIR⁹⁷-ben lévő mintatantervek képezik a kiindulási alapot*
- d) *Kötelező tárgyak összes kreditje nem változhat*
- e) *Kredit változtatáskor új tárgykóddal rendelkező tárgy jön létre*
- f) *Kredit változtatásakor a tárgy tematikájának is változni kell*
- g) *Változtatás utáni kontaktóra/kredit arány \leq eredeti kontaktóra/kredit arány*
- h) *Változtatás utáni vizsgák száma \leq eredeti vizsgaszám*
- i) *A változtatás az egy félévre jutó kredit $30 \pm 10\%$ előírás figyelembevételével történjen*
- j) *Kötelező tárgy esetén meg kell adni a helyettesítő tárgya(ka)t*
- k) *KV⁹⁸ tárgyak összes kreditje nem csökkenhet a KKK előírás alá*
- l) *Választható tárgyak körét ésszerű határok között tartani*
- m) *Nappalis és levelezős mintatantervek együtt változnak*

4. Mintatantervek informatikai rendszerekbe töltésének folyamata.

- a) *Igény felmerülése esetén (szaklétesítés, indítás, meglévő szak mintatantervének módosítása) a szakfelelős a mellékelt formátumban elkészíti a javaslatát és azt elektronikus formában eljuttatja MIK-hez.*
- b) *MIK a javaslatot a 2-3 pontban leírt szempontok alapján ellenőrzi, az új tárgyakat az NYME-SEK⁹⁹-en használt tárgykód szisztéma alapján kóddal látja el. Az ellenőrzés eredményéről és az új tárgykódokról MIK szakfelelőst tájékoztatja.*

⁹⁶ Minőségfejlesztési és Informatikai Központ

⁹⁷ Vezetői Információs rendszer

⁹⁸ Kötelezően választható

- c) *Szakfelelős csak a MIK által jóváhagyott mintatanterv javaslatot terjesztheti a Kar/SEK/NymE megfelelő fórumai elé.*
- d) *Amennyiben a fórumok nem fogadják el a javaslatot a szakfelelősnek új javaslatot kell készítenie és az a) ponttól kezdődik újra az eljárás.*
- e) *Elfogadó határozatot (Kari Tanács/SEK Tanács/Szenátus) követően az új/változtatott mintatantervet a VIR-be átvezeti MIK.*
- f) *A VIR-be feltöltött mintatantervet szakfelelős ellenőrzi.*
- g) *Ellenőrzés után kerül átvezetésre a Neptunba és a WEB-re.¹⁰⁰*

A változtatás lehetőségét a szabályzat szerint is erősen kötik a keretek; kredit-és óraszámok, a hallgatói terhelés (vizsga-és kreditterhek), a képzési struktúra arányai (kötelező és választható órák). Változtatásra évente egyszer van lehetőség. A szakfelelős áprilisban kezdeményezheti a változtatást, és ha az előzetes bizottsági vélemények alapján a tervezetet a kari tanács elfogadja, a következő tanévtől bevezetésre kerülhet a módosítás. Nem csupán a szabályzat alapján, de két vezető válaszából is érzékelhető, hogy nem túl rugalmas a rendszer ahhoz, hogy egy új tárgyat bevezessünk. Jól indokoltnak kell lenni a változtatás igényének ahhoz, hogy a szakmai plénum is rábólintson.

„A szabadon választható tárgyak körébe lehet beemelni könnyebben. A szakfelelős javaslatot tesz a kari tanácsnak a mintatanterv változtatására. A javaslatot véleményezi a kari tanulmányi bizottság és a minőségfejlesztési és informatikai központ. A véleményezés után kerül kari tanács elé. Ennek eredményeképp új tárgyként kerülhet be. Kb. három hónap egy ilyen folyamat. Módosítási javaslat benyújtására lehetőség évente egyszer van áprilisban, és akkor az szeptemberben kerülhet bevezetésre.”(vezetői vélemény)

„Évente egyszer lehet hálótervet módosítani, áprilisban, ha a szakmai közösség szerint is helye van a változtatásnak.”(vezető)

Az egyik oktató azt a problémát is felvetette, hogy a kreditrendszerben való haladás szabadsága miatt minden mintatanterv változtatás bonyolultabbá teszi a képzés számára a

⁹⁹ Savaria Egyetemi Központ

¹⁰⁰ ttmk.nyme.hu/Documents/Szabalyzatok/Mintatanterv_szabalyzat.doc

tárgyi struktúrákat. Az egymás mellett élő hálótervek egy idő után már nehezen követhetők mind a hallgatók, mind az oktatók számára. Az ajánlott tantervtől eltérő hallgatók képzése nehezíti a munkaszervezést; az idő és óraegyeztetést, követelmények összehangolását.

A kapott válaszokban is megjelenik az a motívum, hogy a változtatás nem feltétlenül tantárgyi változás formájában ölt testet, hanem szemléletformálásban, vagy egy-egy téma bevezetésében, amelynek megjelenítése tantárgyon belül is lehetséges, és ehhez nincs szükség hosszú, hivatalos eljárásokra. Egy vezető nyilatkozatából való az alábbi idézet.

Nem kellene külön önálló tárgyként megjeleníteni, hanem kötelező tárgyként egy-egy fejezetben, egy-egy témaként jelenjenek meg. A tematikák módosításához nincs szükség kari tanácsi határozatokra. (vezető)

A megkérdezett szerint a pedagógusképző intézmények szervezeti működése lehetővé teszi-e a gyors reagálást az új pedagógiai rendszerekre való felkészítés tekintetében?

„Elvileg lehetséges, de a gyakorlatban nem jellemző.” –mondja egy megkérdezett oktató. Az új tárgyak elfogadásának procedúrája nem teszi lehetővé az olyan típusú gyors reagálást, mint amilyen például az IPR-es kipróbálásokat jellemezte.

5.2 Oktatók, vezetők véleménye az pedagógusképzés oktatóinak pedagógiai rendszerekhez kapcsolódó attitűdjéről, felkészültségéről

A válaszok szerint az oktatói attitűd serkentője és gátja is lehet az új programok bevezetésének, személyes érdeklődéstől függően. Az előzőekben leírtak azt mutatják, hogy a pedagógusképzés még működés módjában őrzi a régi struktúrákat, és várható, hogy az oktatói szerep is hagyományos, és ez nem könnyíti meg az új pedagógiai rendszerek, oktatási programok bejutását a képzési programba.

Ebben az alfejezetben a vizsgált intézmények oktatóinak, vezetőinek a véleményét összegezve mutatjuk be. A vezetők véleményét a vizsgált kérdésben meghatározónak tartjuk, ezért tartottuk fontosnak a megkérdezésüket. Az oktatók kiválasztásában a legfontosabb szempont a pedagógiai rendszerekkel való találkozás ténye volt. Az eredeti tervet



árnyalta, hogy az egyik intézményben a kollégák készséggel egészítették ki a megkérdezett munkatársuk véleményét, így az oktató interjúalanyok száma nőtt, és volt olyan intézmény, ahol a vezetők helyett több oktatóval készült interjú, amely a megkérdezett vezetők számát csökkentette. Ismételten hivatkoznunk kell a hozzáférés alapú mintavétel korlátaira, mert az oktatók és vezetők elérése az adott időszakban a vártnál is nehezebbnek bizonyult.

A válaszok három csoportba sorolhatók, az oktatók szemlélete, érdeklődése, a pedagógiai rendszerekkel kapcsolatos ismereteik és a személyes szakmai kapcsolatok jelentősége.

Szemlélet, érdeklődés

A válaszok alapján a pedagógusképzés oktatóinak többsége nyitott az új pedagógiai rendszerek iránt. A saját érdeklődés, vagy kutatási terület erős motiváció az oktató számára az új pedagógiai programok bevezetésében. A többiek pedig lehetnek közömbösek, vagy éppen akadályt is gördíthetnek a változás elé, ez kiválthat oktatói versengést, különösen ha a bevezetés az óraszámokat is érinti. Ebben a vezetők és oktatók egyaránt egyetértettek.

Az oktatók válaszaiban is tetten érhető, hogy az oktató preferált területe serkentően hat az újításokra. Jellegzetes tény, hogy az egyetemeken oktatói kutatások, vagy elméleti ismeretek vonatkozásban elköteleződtek egy-egy részterület mellett, amelynek specialistáiként is felfoghatók. Így ezekre a problémákra személyes érintettségük mentén valószínűleg fogékonyabbak, de éppen az említett okok miatt azok az oktatók, akik nem érintettek, nem lesznek nyitottak az innovációk iránt.

Megjelenik a válaszokban egy konkrétabb megfogalmazás is, mely szerint azokra az oktatókra lehet számítani az új programok támogatásában, akik érzékenyek a közoktatás bajai iránt.

Felmerült a pedagógiai-pszichológiai tárgyakat és a szaktudományi tárgyakat tanító oktatók nyitottsága közötti különbség kérdése. Az egyik oktató friss tapasztalatairól is beszámolt, és összehasonlította a pedagógikum, a módszertan és a diszciplína oktatóit abban a vonatkozásban, hogy milyen megnyilvánulásaik voltak a kompetencia alapú képzésekkel kapcsolatban. Ezek alapján a módszertant és pedagógia/pszichológia tárgyakat oktatók sem 100 %-osan motiváltak a szemlélet megújításában.



Mivel a legtöbb pályázati program a fent említett munkacsoportok együttműködésére épült, közös gondolkodás csírái váltak láthatóvá és ez szemléleti változásokat is eredményezett.

A fenti válaszok minden egyes megkérdezettnél összecsengnek. A személyes érdeklődés az elsődleges motiváció a programok bevezetéséhez. Általában egy érdeklődési terület, érdeklődési kör és a hozzá kapcsolódó személyes kapcsolatok vonzzák az oktatókat új programok kipróbálásához. Ami a válaszokból szintén kiderült, hogy a téma iránt nem érdeklődő oktatók kívülállóként tekintenek egy témára, vagy az oktatói szabadság elve miatt „tisztelőben tartják” mások szakterületét. Ezek a jelenségek azt eredményezhetik, hogy a programok bevezetése sporadikus, elszigetelt, ezáltal kevésbé hatásos lesz. Ebből kifolyólag inkább vezetői, vezető testületi döntés szükséges hozzá, vagy olyan programok bevezetése, amelyek együttműködésen alapulnak.

Pedagógiai rendszerek ismerete, felkészültség

Mind az oktatók, mind a vezetők úgy ítélik meg, nagy különbségek vannak a pedagógusképzésben dolgozó oktatók felkészültségében a pedagógiai programokat illetően. Azok az oktatók, akik jelenleg is olyan tárgyakat tanítanak, amelynek része például az alternatív pedagógiai programok tanítása, természetesen több információval rendelkeznek mint a többiek. De az is előfordul a válaszok szerint, hogy például a pedagógusképzést érintő IPR –ről egyáltalán nincs információja senkinek az intézményen belül. A megkérdezett oktatók és vezetők úgy látják, ez a helyzetkép nem elfogadható, keresni kell továbbra is azokat a lehetőségeket, amelyek segítik a pedagógiai rendszerek mélyebb megismerését szélesebb oktatói körben.

Az előzetes tapasztalatok hiányán és a képzés hiányosságain sokat enyhíthetne az oktatók rendszeres vagy akár csak eseti továbbképzése. Ez azonban rendkívül ritka jelenség. Nemcsak azért, mert a felsőoktatásban ennek nincsenek hagyományai, és az oktatók hagyományos étoszától idegen is a szervezett továbbképzéseken való részvétel. A továbbképzés ugyanis mindig tipikus feladatokra készít fel, a felsőoktatás viszont az európai neohumanista tradíciók értelmében egyedi feladatokkal szembesül, amelyeket az oktatók a maguk egyedi felkészültségével oldanak meg. Ez az énkép mára végképp korszerűtlenné



vált, a felsőoktatás is tömegoktatássá vált, és nagyon is volna értelme a tapasztalatok szervezett formában történő átadásának.

A szemléleti problémánál azonban fontosabb a szabályozás kérdése, azaz az, hogy a pedagógusképző intézmények oktatóinak nem kell szervezett továbbképzéseken részt venniük, és pozitív értelemben sem ösztönzi őket semmi arra, hogy törekedjenek erre. Bizonyos az alternatív pedagógiai rendszerek szempontjából fontos oktatási stratégiák, mint pl. a drámapedagógia vagy a kooperatív tanulás, továbbá maguknak a pedagógiai rendszereknek a gyakorlata olyan ismeretanyagot és kompetenciarendszereket jelentenek, amelyek leginkább külön erre a célra szervezett képzéseken sajátíthatók el, és ezek hiányában jelentősen lecsökken annak esélye, hogy a pedagógusképző intézmények befogadják ezeket

Személyes kapcsolatok

A megkérdezett oktatók többsége kiemeli a személyes kapcsolatok szerepét a pedagógiai rendszerek iránti érdeklődésében. A konkrét munkákkal kapcsolódók valamennyien úgy kerültek mind a fejlesztési munkacsoportokba, mind az azt követő kipróbálásokba, hogy valamilyen személyes szakmai kapcsolatuk volt a programok szakmai vezetőivel. Ezek az előzetes munkakapcsolatok nagymértékben befolyásolták a programok bevezetéséért, vagy az intézményi tantárgyi struktúrába való beillesztéséért tett erőfeszítéseket is. A válaszokban találunk utalást arra vonatkozóan, hogy a programok vonzáskörébe később az elkötelezettebb kollégák közvetlen munkatársai, vagy az ő személyes kapcsolataikkal elérhető kollégák is bekerültek.

5.3 Javaslatok összegzése a változtatás lehetőségeiről, formáiról

A résztanulmányokban a tanárképző intézmények tantárgyi struktúrájának, tanterveinek szervezeti működésének elemzésére került sor a pedagógiai rendszerek fejlesztésében és bevezetésében betöltött szerepe szempontjából. A kutatásban résztvevők megvizsgálták az intézmények dokumentumait, a tanárképzési mesterszak akkreditációs anyagát, a kurzus és tantárgyleírásokat, hogy megállapítsák az ott fellelhető elemek kapcsolódnak-e valamely

általuk vizsgált pedagógiai rendszerhez. A dokumentumelemzésen túl a teljes körű tájékozódáshoz az intézmények oktatóival készítették interjúkat, hogy személyes észrevételeikkel, tapasztalataikkal járuljanak hozzá a kutatás anyagához.

A dokumentumok elemzésének és a megkérdezettek javaslatainak összegzéseiből kialakult vélekedések alapján hat szempont (kategória) alapján volt lehetséges rendszerezni és összegezni a javaslatokat. Ezek a következők:

1. A tanárképzés tantárgyi struktúrája (elméleti és gyakorlati képzés)
2. Szemlélet/filozófia
3. Módszerek
4. Információ
5. Oktatói attitűd
6. Innovációs elképzelések

5.3.1 Az elméleti képzésre vonatkozó javaslatok

Az intézményeket vizsgálók többsége megállapította, hogy a pedagógiai rendszerek a tanárképző intézmények akkreditált anyagában jelen van. A kurzusok a hallgatók számára biztosítják, hogy megismerkedjenek a pedagógia rendszerek elemeivel, de a pedagógiai rendszerek komplex megismerésére a tantervi háló alapján kialakított pedagógiai gyakorlat a legtöbb esetben nem ad lehetőséget, leginkább csak a részelemek megismerésére van mód.

A javaslatok között megjelent annak az igénye, hogy a pedagógiai rendszerek megismerésének a törzsképzésben is helyet kellene kapnia. Javaslatként elképzelhetőnek tartanak egy projektet, amelyben valamilyen szinten mindegyik szerepelhetne, a választható sávban pedig bővíthető lenne ez az ismeret.

Ahhoz, hogy a tanárképzők a képzésükben a pedagógiai rendszereket vagy más új tartalmakat meg tudjanak jeleníteni szükséges, hogy a képzőintézményeknek legyen nagyobb az akkreditációs szabadsága, így rugalmasabban tudnának reagálni a változásokra, programjukban meg tudják jeleníteni a változásoknak megfelelően az új igényeket.



A véleményezők hangsúlyozzák, hogy a jelenlegi tantárgyi struktúra elemeiben teszi lehetővé, hogy az intézmény már létező pedagógiai rendszerek alkalmazására felkészítse a pedagógusjelölteket. Elgondolkodtató vagy elgondolható lenne, és esetleg érdemes kipróbálni egy pedagógiai rendszer teljes körű megismerését a NAT-ban meghatározott 7 eleme mentén.

A véleményt formálók úgy gondolják, hogy a képzésnek elsősorban arra kell törekedni, hogy általában legyen befogadó az alternatívákkal szemben, és csak másodsorban arra, hogy az egyes pedagógiai rendszerek konkrétan megjelenjenek benne.

Elvárásként fogalmazzák meg, hogy a pedagógusképzés kötelező, központilag meghatározott tartalmi, keretei ne változzanak gyakran, mert a képzés csak így képes adekvát módon reagálni a folyamatos változásokra, hiszen új és új pedagógiai rendszerek jelennek meg a közoktatásban.

Megoldásként javasolják, hogy az elméleti képzésben kötelező jelleggel szerepeljenek olyan tárgyak, amelyek a jelöltek pedagógiai tudatosságát növelik, azaz szembesítik őket korábbi pedagógiai tapasztalataikkal, és elősegítik az ahhoz való kritikai viszony kialakítását.

Kiemelten fontosnak tartja az oktatók egy része a hallgatók pedagógiai nézeteinek a formálását. Mindez azt is szolgálja, hogy a hallgatók tanuljanak meg a pedagógiáról cél-eszköz relációban gondolkodni. Semmi nem segíti elő jobban az alternatív pedagógiai rendszerek befogadását, mint ha a hallgatókban kialakul az igény arra, hogy saját végig-gondolt pedagógiai nézetekkel rendelkezzenek.

A pedagógiai rendszerek iránti nyitottságot a módszertani kultúra növelésével jelentősen lehet növelni, ezért szükség van arra, hogy a jelöltek alapos képzést kapjanak a korszerű tevékenység-központú oktatási módszerek használata terén. Ez a jelenlegi oktatási környezetben nem valósul meg vagy csak részben, elsősorban az e célra szolgáló szemináriumi idő meglehetősen szűkös volta miatt. Nagyon fontos lenne az ilyen jellegű választható speciális kollégiumok tartalmának és tapasztalatainak becsatornázása a kötelező tárgyak tematikájába.

A véleményezők kiemelik, hogy az graduális képzésben elsősorban az új rendszerek elvi alapjainak, a mögöttük meghúzódó nevelés-oktatás filozófiájának az elfogadtatása a

feladat, s nem a program alkalmazását segítő „receptek” begyakorlása. Ez az alapozás egyébként a legtöbb képzőintézmény gyakorlatában megvalósul.

A tanárképzés egységes kialakításának igénye jegyében javaslatot tenni az intézmények számára olyan tantárgyi blokkok kialakítására, amelyek nagyobb mozgásteret biztosítanak a tantárgyi változásokhoz és az új tartalmak integrálásához. Az intézmények jelenlegi gyakorlata csak szűkös teret biztosít a változtatásokra. Jó példa az ELTE több blokkja: Mindenki iskolája, Az iskola belső világa stb.

A megkérdezettek úgy vélik, az oktatás struktúráján több ponton lehet tökéletesíteni: az elméleti tárgyaknál olyan speciális tárgy, modul beépítése formájában, amely a pedagógiai programokhoz kötődik, illetve lehetséges a gyakorlatban még határozottabban megjeleníteni elvárásként a pedagógia rendszerek megismerését.

A tantárgyak, az elmélet és a gyakorlat jobb egymásra építése, a gyakorlattal való még határozottabb összhangja lehetővé tenné, hogy ne csak elemiben ismerjék meg a hallgatók a pedagógiai rendszereket, hanem azok rendszerek egésze, rendszerszerű szemlélete is kialakulhasson a képzés során.

5.3.2 A gyakorlati képzés változtatásához kapcsolódó javaslatok

Az elmélet és a gyakorlat szervezettebb egymásra épülése, egymást erősítő volta a legtöbb intézményben megfogalmazódott elvárásként.

Szorgalmazzák az oktatók, hogy a hallgatóknak a gyakorlat során legyen lehetőségük találkozni fejlesztési eszközökkel, dokumentumokkal. Ennek időpontját leginkább az ötödik féléves gyakorlati képzésben tartják megfelelőnek, amikor a hallgatók ténylegesen is találkozik pl. helyi tantervvel, pedagógiai programmal.

Elvárásként fogalmazódik meg annak az igénye, hogy az intézményeknek tudatosan kell törekedniük a gyakorlatok helyszíneinek kiválasztásában arra, hogy legalább részben olyan iskolák legyenek, amelyek a mai magyar mainstream pedagógiától eltérő saját pedagógiai rendszerrel rendelkeznek.

Különösen jó lenne, ha az egyetemek-főiskolák saját gyakorlóiskolái között is lenne olyan, amely a pedagógiai megújulás műhelyének tekinthető.



Mindettől függetlenül lehet törekedni arra, hogy az általános nevelési-oktatási gyakorlat és az egyéni összefüggő pedagógiai gyakorlat színhelye esetenként alternatív iskola legyen.

Lehetőséget kell biztosítani a programok működésének gyakorlatban való megismerésére, a képzés tantervébe alternatív, választható kurzusként való beépítésére, lehetőség szerint maguknak a hallgatónak a bevonására is a fejlesztő munkába. Amennyiben az nem megvalósítható, a felkészítés történhet olyan egyéni és csoportfeladatok elvégzésével, amelyek segítik a hallgatók kompetenciáinak fejlődését a kutatás-fejlesztés terén.

Az oktatók felhívják a figyelmet arra, hogy a jelenlegi képzési forma képez olyan szakembereket, akik a különböző pedagógia rendszerek (IPR) feladatainak ellátásában jól alkalmazható. A Pedagógia BA képzés specializációja: a nevelési asszisztens és oktatási asszisztens szakirány kiváló lehetőséget ad arra, hogy olyan szakembere kerüljenek az oktatásba, akik az integrációs törekvéseket segíteni tudják (például IPR programban). Sajnos a közoktatás főként anyagi okok miatt, a csak a jelenre koncentráló, hagyományos szemlélet okán nem veszi igénybe őket. A szakasszisztensek alkalmazása nagyban segíthetné a sikeres roma integrációt, az SNI-s tanulók integrálását, felzárkóztatását. Tehát a mai rendszerben meglévő lehetőséget ki kell használni.

5.3.3 Új szemlélet, új filozófia kialakításának a szükségessége

Többen adtak hangot annak, hogy egy fejlesztő, innovatív kutató szemlélet közvetítése lenne kívánatos a hallgatók felé.

Ugyanakkor felhívták a figyelmet, hogy az oktatás-nevelés megújításának szándéka csak akkor válik elfogadottá az oktatók körében, ha az világos oktatáspolitikai elképzelésekre épül, amelyek figyelembe veszik a társadalmi elvárások rendkívül széles körét, s lehetővé teszik a különböző pedagógiai megközelítések megjelenítését ezekben a programokban.

Érdeemes azonban kiemelni, hogy az oktatók által javasolt változások többsége kevésbé a törvényi feltételekre, szervezeti keretekre, struktúrára vonatkoznak, mint inkább az

„emberi tényezőben” látják a helyzet változását. Ezen belül is fontos szerepet tulajdonítanak a vezetésnek, a vezetés elkötelezettségének.

Éppen ezzel összefüggésben úgy látják, hogy egy új terület beépítése a már meglévő struktúrába kevésbé látszik eredményesnek új tantárgy formájában. A válaszok szerint kívánatosabb és egyszerűbb a szemlélet változtatása, mert ennek elsődlegességére épülve minden oktató talál a célokhoz megfelelő tananyagot.

Szemléletváltásra van szükség, egyes intézmények szerint tehát az oktatáspolitikában, az oktatók egy része szerint a vezetésben, míg az intézményvezetők szerint főként az oktatói hozzáállásban. Segítség lehet a tréning jellegű képzési forma.

Nemcsak a tanárképzők részéről van szükség szemléletváltásra, az oktatók megfogalmazták és kritikaként többen is hangsúlyozták, hogy a pedagógiai rendszerek részéről is elvárható egy másfajta pedagógiai viszonyulás, nyissanak a közoktatás felé a reformpedagógiai, alternatív intézmény, az új pedagógiai rendszereket kidolgozó fejlesztő intézmények.

A pedagógiai rendszerek váljanak a képzés részévé, a reform-, és alternatív iskolák maguk is képzőkké, ne legyen elkülönülés, merev elszigetelődés a két képzési rendszer között. (Például a Waldorf, Montessori estében komoly szűrés van)

A szemléletváltás igényének megfogalmazásakor többen hangsúlyozták, hogy az oktatás egészét érintő új, átgondolt, következetes szemlélet kialakítását várják, amely arányos kisebb léptékekben bevezetett strukturális változásokat hoz, megfelelően a társadalmi igényeknek, az oktatás innovációjának.

A főiskolai-egyetemi oktatók részéről igényként fogalmazódott meg, hogy a programfejlesztések során együtt dolgozzanak a gyakorló pedagógusok és más szakterületek képviselőivel.

5.3.4 Új módszerek, módok, eljárások

A strukturális változásokhoz kötődő elképzelések kapcsán megfogalmazódott több ötlet arra vonatkozólag, hogy milyen módon képzelik el az intézmények dolgozói az újításokat.



Elképzelhetőnek tartják, hogy egy-egy pedagógusképző intézet karakterisztikusabban kapcsolódik egy új programhoz (reformpedagógiai iskolához), rendszerhez, akár olyan formában, hogy kialakul egy kutatócsoport. A kiválasztott intézmény oktatói taníthatnák a hallgatókat. Ehhez intenzívebb kapcsolatot kellene alakítani az alternatív iskolákkal, amely szorosabb kapcsolatot nem biztos, hogy igénylik ezek az iskolák,

A pedagógusképző főiskolák és egyetemek oktatói rendkívül komoly szakmai tudással rendelkeznek elsősorban elméleti szinten, amelynek felhasználása alapvető érték minden oktatásfejlesztő tevékenység során. Felvetik az intézmények, hogy a képzők bevonása az innovációs folyamatba már a pedagógiai koncepció kidolgozása során meg kell, hogy történjen, s a kidolgozás teljes folyamatában szerepet kell kapniuk.

Érdeemes lenne olyan eszközöket kialakítani, amelyek segítik az együttműködést a képzők között, akár a programok összehangolását, a tapasztalatcserét, a kooperációt, a közös kutatásokat. Ilyenek lehetnek: a személyes találkozások szervezése, work shopok, közös web-felület kialakítása, videó-portál működtetése.

Az új programokhoz kapcsolódó kutatásokba a képzőintézményeket ne esetlegesen, hanem rendszeresen vonják be, maguk az intézetek kapcsolódjanak, kapcsolódhassanak ezekhez a programokhoz. Ne véletlenül, személyes kapcsolatokon múljon, hogy az intézetek kapcsolódhassanak az innovációs programok kidolgozásához.

5.3.5 Hatékony információáramlás kialakítása

A pedagógiai rendszereknek nagyobb publicitást kellene kapniuk, nyíltabbnak kellene lenniük, mert nagyon sok korszerű elemet tartalmaznak.

A jobb információs rendszer kialakítása segítené a tájékozódást, így nem esetleges lenne, hogy az egyes fejlesztések eljutnak-e a tanárképzőkhöz. Fontos a pedagógia rendszerek megismertetése szélesebb körben a hallgatókkal.

A hallgatók keveset látnak az új pedagógiai programokból, elképzelhető formája lehetne a szakmai nap, ahová a rendszerek képviselőit, szakértőit meghívnák. (Például a most készülő egri Mestertanár pedagógiai videoportál egy lépést jelenthetne a közeledés felé.)

Másik lehetőség lehetne, ha a különböző pedagógiai rendszerekről információs anyagok készülnének. Ennek egyik formája akár egy a pedagógiai rendszerekről szóló honlap létrehozása lehetne, ami mind a gyakorló tanárok, mind a hallgatók számára hozzáférhető. Minden önmagát akkreditáló rendszer automatikusan felkerülne erre a honlapra.

Nagyobb figyelmet kellene fordítani a programokkal kapcsolatos információáramlásra intézményen belül, és azon kívül is.

A pedagógiai rendszerekkel kapcsolatos információkról sok hiányosságot fogalmaztak meg a megkérdezettek. Az egyik kiemelten kritikus pontnak tartották, kevés róluk az információ, nem egységes az információhoz jutás feltételrendszere. Nemcsak a hallgatók, hanem sok esetben az oktatók sem tudnak róluk. Arra is gyakran van példa, hogy bár az interneten sok jó anyag hozzáférhető a pedagógiai rendszerről, de a tájékoztatás hiányában, ismeretek hiányában nem jutnak el a leginkább érintettekhez. A pedagógiai rendszerek népszerűsítése, elfogadtatása a közvéleménnyel, általában a nagy nyilvánossággal, Magyarországon hiányos, sok kívánni valót hagy maga után.

5.3.6 Az oktatói attitűd változásával kapcsolatos elvárások

Elvárásként megfogalmazódott, hogy szükség lenne a pedagógia, pszichológia és módszertan tárgyakat oktatók pedagógiai rendszerekre, rendszerfogalmára való ismereteinek bővítésére. Kívánatos elemként került megnevezésre az oktatói motiváltság növelésének a szükségessége.

Nagyon fontos lenne az oktatók ösztönzése a tudatos megújulásra. A pedagógiai programok kialakításában a részvétel motiválttá teszi őket az elkészült programcsomagok terjesztésében, hallgatóik felkészítésében az adott program alkalmazására.

A fejlesztésben aktívan részt vállaló oktatók számára biztosítani kell annak lehetőségét, hogy a kipróbálás és főleg a követő iskolák, tanárok felkészítésében szakértőként vagy akár oktatóként részt vehessenek.

Indoklásként megjelenik az, hogy a motiváltság, elkötelezettség és lelkesedés sokkal nagyobb a „szerzőkben”, mint egyes pedagógiai intézetek továbbképzőiben. Nem azért, mert ők oktatók, hanem azért, mert a saját munkájukról van szó.

Ugyanez a gondolat fogalmazható meg a képzéssel kapcsolatosan is: általában minden pedagógiai innováció sorsa azon múlik, vannak-e elkötelezett továbbvivői az iskolákban, a pedagógusok körében. Ez viszont a megfelelő pedagógiai alapon, a leendő pedagógusok attitűdjének és szakmai tudásának kialakításán múlik. A fejlesztések sorsa tehát nagyrészt a pedagógusképzők oktatóin múlik.

Ám ugyanilyen fontos szerepe van az egyes oktatók folyamatos fejlődésének, amely részben saját érdeklődés által irányított, másrészt azonban valamilyen külső ösztönző jelenlétét is fontosnak tartják. Legyen ez a vezetés határozott akarata, valamilyen külső veszély érzete, vagy egy pontosan megfogalmazott oktatói minőség elvárása. Emellett a hatékony munka feltétele a team-ekben, együttműködő csoportokban végzett szakmai munka, a folyamatos információáramlás.

Az oktatók szemléletváltása szükséges ahhoz, hogy ne személyfüggő legyen, bekeverül-e egy új fejlesztés, egy új program a tanárképzés programjába.

Az oktatók új munkakultúrájának a kialakítása szükséges, mert a jelenlegi minősítés, a PhD megvédése, szinte bebetonozza, nem motiválja szakmai fejlődésre.

5.3.7 Innovatív ötletek

Számos javaslat, kisebb, nagyobb javaslat fogalmazódott meg a pedagógiai programok kapcsán, amelyeket érdemes megszívlelni.

A tanári programok átírásakor a jövőben erre mindenképp oda kell majd figyelni, hisz ha azt szeretnénk, hogy a hallgatók végzett tanárként kutató-fejlesztő feladatokat is képesek legyenek ellátni, akkor a képzésben ennek helyet kell kapnia.

Pályázati úton lehetne létrehozni intézményközi műhelyeket a tapasztalatcsere és a közös programfejlesztés céljából. Erre a célra ki lehetne használni a web2, a közösségi média által kínált lehetőségeket. Az ilyen kezdeményezések elsődleges célpontjait a fiatal oktatók alkossák. Abból kell kiindulni, hogy a pályakezdő, illetve a még viszonylag rövid ideje tanító oktatók általában nem rendelkeznek kész tanítási programokkal és rutinokkal, szívesen veszik a segítséget különösen, ha az nem teljesen kívülről érkezik, hanem műhelyszerűen, egyenrangú társak hálózataiban alakul ki.



De a szakmai együttműködést meg kell teremteni a képzőintézmények oktatói között is, közös ügyé tenni egy-egy fejlesztés eredményeinek beépítését a mindennapi oktatói munkába is. A közös gondolkodás és felelősség az oktatók fejlődést szolgálják. Elérni azt, hogy egységesebbé váljék az a hatásrendszer, amely a leendő pedagógusokat éri, s nem egymást kioltó, hanem egymást erősítő folyamatok segítsék a hallgatókat saját pedagógiai elképzeléseik rendszerré szerveződésében.



6. Összegzés

Az elmúlt években több pedagógiai rendszerként is értelmezhető program került kidolgozásra és alkalmazásra Magyarországon. Kutatásunkban azt vizsgáltuk, milyen szerepet játszottak a pedagógusképző intézmények a különböző típusú pedagógiai rendszerek fejlesztési és a bevezetési munkáiban.

Kutatásunk elején azt fogalmaztuk meg, hogy nagyon különböző mértékben lettek érintettek a képző intézmények, és több akadálya is volt annak, hogy ezek a rendszerek beépüljenek a képzési programokba.

Az adatok alapján összefoglalva megállapíthatjuk, hogy valóban jól érzékelhető különbséget mutatnak a kiválasztott intézmények abból a szempontból, hogy milyen mértékben kapcsolódtak be a rendszerek kidolgozásába, illetve a kipróbálásokba. Voltak oktatók, akik több rendszer fejlesztésében is részt vettek, és voltak, akik vezetői engedélyek hiányában szándékaiktól eltérően nem vehettek részt a kipróbálásokban.

Örömmel állapíthatjuk meg, hogy előzetes vélekedésünktől eltérően számos intézményes kapcsolódással találkoztunk, egyértelműen megfogalmazható, hogy nem csak személyes kapcsolatok döntik el a pedagógusképzésben dolgozó oktatók részvételét a pedagógiai rendszerek kidolgozásában. Megállapíthatjuk, hogy több forma is működött a személyes szakmai kapcsolatok mellett, pl. lehetett pályázat útján szakmai életrajzokkal jelentkezni.

Az intézményes részvétel inkább a kipróbálásokat érintette, de a fejlesztésekben is megtaláltuk ezt a magasabb szintű kapcsolódást. Ha számszerűen vizsgáljuk a részt vevő tanárképző intézmények számát, akkor azok körét még nagyon szűknek látjuk az országban működő pedagógusképző intézmények számához viszonyítva, hiszen ez a szám nem haladta meg a 10-12-öt.

A kapott információk alapján úgy látjuk, hogy a jelenlegi tantárgyi struktúra vélhetően nem segíti hatékonyan az innovatív fejlesztések bekerülését a tanárképzésbe. A képeztési követelmények mellett a szabad sávok szűk keresztmetszete merev tantárgyi struktú-



rát eredményezett, és a változtatás meglehetősen nehézkessé vált. Ezt a helyzetet tovább nehezíti, hogy a tantárgyak elosztása jelenleg egzisztenciális kérdéseket is felvet.

A dokumentumok elemzéséből és a megkérdezettek véleményéből viszont egyértelműen kitűnik, hogy a pedagógiai rendszerek jelen vannak a felsőoktatásban, változatos képet mutat az irányukban kialakult viszony. A tanárképzők akkreditált programjában rész elemek szerepelnek, és a pedagógiai rendszer főbb sajátosságait a hallgatóknak módjukban áll megismerni.

A főiskolai-egyetemi oktatók számára rendkívül fontos, hogy a programfejlesztések során együtt dolgozzanak a gyakorló pedagógusok és más szakterületek képviselőivel. De a szakmai együttműködést meg kell teremteni a képzőintézmények oktatói között is, közös ügyé tenni egy-egy fejlesztés eredményeinek beépítését a mindennapi oktatói munkába. Elérni azt, hogy egységesebbé váljék az a hatásrendszer, amely a leendő pedagógusokat éri, s nem egymást kioltó, hanem egymást erősítő folyamatok segítsék a hallgatókat saját pedagógiai elképzeléseik rendszerré szerveződésében.

A fejlesztésben aktívan részt vállaló oktatók számára biztosítani kell annak lehetőségét, hogy a kipróbálás és főleg a követő iskolák, tanárok felkészítésében szakértőként vagy akár oktatóként részt vehessenek. Egészen biztos, hogy a motiváltság, elkötelezettség és lelkesedés sokkal nagyobb a „szerzőkben”, mint egyes pedagógiai intézetek továbbképzőiben. Nem azért, mert ők oktatók, hanem azért, mert a saját munkájukról van szó. Ugyanez a gondolat fogalmazható meg a képzéssel kapcsolatosan is.

Általában minden pedagógiai innováció sorsa azon múlik, vannak-e elkötelezett továbbvivői az iskolákban, a pedagógusok körében. Ez viszont a megfelelő pedagógiai alapozáson, a leendő pedagógusok attitűdjének és szakmai tudásának kialakításán múlik. A fejlesztések sorsa tehát nagyrészt a pedagógusképzők oktatóin múlik.

Megállapíthatjuk, hogy a kapott válaszok alapján körvonalazódott az a változatos helyzetkép, amely alkalmas arra, hogy elinduljon egy közös gondolkodás arról, milyen változtatások szükségesek ahhoz, hogy a pedagógusképzés meghatározó tényezője legyen a közoktatást és a felsőoktatást érintő pedagógiai rendszerek eredményes kidolgozásának és alkalmazásának. Ehhez az első javaslatok is megszülettek ebben a dolgozatban.

7. Szakirodalomjegyzék

A felsőoktatásnak semmi köze nincs a közoktatás szükségleteihez? Megjelent: 2003. január 15. <http://www.eduport.hu/cikk.php?id=7363&PHPSESSID=kgcriugomqr>, letöltés: 2010.07.24.

A HEFOP 2.1.1. központi program „A” komponensében fejlesztett pedagógusképzési programcsomagok és kipróbálásának tapasztalatai -összegzés- Kézirat. Készítette: Kéri Zoltán, Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. Esélyenlőségi Igazgatóság, PMFI vezető. 2008. április

A magyarországi Waldorf-iskolák kerettanterve.

http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/mk68/waldorf_isk_kerettanterv.rtf,
letöltés: 2010.08.05.

A NAT és az alternatív programok – Kerekasztal-beszélgetés. In: *Új Pedagógiai Szemle* 1997/01. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1997-01-np-Kerber-NAT>,
letöltés: 2010.07.24.

A tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményeit (KKK) tartalmazó leírás. A 15/2006 (IV.3.) OM rendelet 4. sz. melléklete

Alternatív pedagógiák a pedagógusképzésben.

<http://www.sulinet.hu/tart/fcikk/Kfbb/0/11535/1>, letöltés: 2010.07.24.

Áment Erzsébet – Fecskó Edina – Heimann Ilona – Kovács Andrea – Kulcsárné Papp Enikő – Makai Éva – Poór Zoltán (2008): *Mindenki másképp egyforma – az integrációban*. Attitűdformáló pedagógusképzési program. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest

Áment Erzsébet (2009): *A magyar reformpedagógiai módszerek tanításának tapasztalatai a Tanítóképzésben*. Miskolc, 2009. február 6. II. Miskolci „Tani-tani” Konferencia. Képzés vagy nevelés? Tartalmi összefoglalók, 12. p.



Auer Éva – Fótiné Hoffmann Éva – Mohr Marian – Radványi Katalin – Sándor Éva – Schiffer Csilla – T. Kovács László (2007): *Habilitációs és rehabilitációs tevékenységek*. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére. sulinova Kht., Budapest 2007

Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium Működési Szabályzata.

http://www.akg.hu/program/akg_szmsz_2009.zip, letöltés: 2010.08.05.

Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium okiratai:

<http://www.kir.hu/kirint/okirat/kirintokiratpanel.asp?omkod=035454>

Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai programja. 2009. nov. 24-én jóváhagyott korrekció. http://www.akg.hu/program/akg_pedprog_2009.zip, letöltés: 2010.07.26.

Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén – Zsolnai József (1990): *A képességfejlesztő program hatása és eredményei I-II*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.

Balázs Éva (2005): *Közoktatás és regionális fejlődés*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

Békési Ágnes – Czike Bernadett (1993): Alternativitás és tanárképzés. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 23-31. p.

Bende Katalin Judit (2006): *Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai arculatának változásai az elmúlt tizenhét évben*. In: Falus Iván (szerk.): *Miért jó egy alternatív iskola? Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata*. Gondolat, Budapest 2006 71-95. p

Bolla Veronika - Dr. Perlusz Andrea - Taufer Ildikó (szerk.) (2008): *Inkluzív nevelés – Habilitációs és rehabilitációs tevékenységek. Fejlesztőfoglalkozás-tervek és óravázlatok* (Segédanyag a DVD-khez). Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest 2008

Brezsnyánszky László (2004): *Alternatívok és alternatívák*. Az alternatív iskolák értelmezéséhez. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2004/6.

Budai Ágnes (szerk) (1997): *Kellenek-e az alternatív iskolák a "köznek"?* – Vita az alternatív iskolák helyéről, szerepéről. In: *Új Pedagógiai Szemle* 1997/6. <http://www.ofi.hu/tudastar/kellenek-alternativ>, letöltés: 2010.07.26.

Csapó Benő (2007): *A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében.*

Új Pedagógiai Szemle 2007/3-4. sz. 11-23. p.

Csik Endre (1994): *A Zsolnai-programok.* Iskolakultúra 4. évf. 10. sz. 31-38. p.

Dr. Billédi Katalin (2008): *Inkluzív nevelés – Előítélet-mentes attitűd – tolerancia.* Kézikönyv a szociálpedagógus és szociális munkás hallgatókat képző intézmények számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest http://www.sulinovaadatbank.hu/letoltes.php?d_id=18847

Dr. Perlusz Andrea – dr. Torda Ágnes (2009): *Hatásértékelő tanulmány a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1.1 központi program Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben „B” komponense (Sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelése) keretében kifejlesztett pedagógusképzési programok utóéletéről.* Educatio Kht. Budapest

Dr. Perlusz Andrea – dr. Torda Ágnes: *Pedagógusképzési programok utóélete – egy hatásértékelő tanulmány tükrében (é.n.)*

Elemzés. *A felsőoktatási alapképzési programban közreműködő hallgatók képzéséről.* Hallgatói értékelés. HEFOP 2.1.1.B 1. projekt. (sz.n.), Qualitas T&G Kft., Szeged, 2007.

Elemzés. *A felsőoktatási alapképzési programban közreműködő hallgatók képzéséről.* Oktatói önértékelés. HEFOP 2.1.1.B 1. projekt. (sz.n.), Qualitas T&G Kft., Szeged, 2007.

Falus Iván (szerk.) (2006): *Miért jó egy alternatív iskola?* Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata. Budapest: Gondolat.

Fűzfa Balázs (szerk.) (1999): *Süss fel nap.* Budapest: Soros Alapítvány.

Gaskó Krisztina (2006): *Hogyan tanítanak az AKG-s tanárok?* In: Falus Iván (szerk.): *Miért jó egy alternatív iskola? Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata* Gondolat, Budapest: 126-157. p.

Halász Gábor: *A nyolcvanas évtized a magyar oktatásban.* <http://halaszg.ofi.hu/download/MTV%20tanulmany.htm>, letöltés: 2010.07.26.

Havas Péter (2003): *A pedagógiai rendszerek fejlesztése* Új Pedagógiai Szemle 2003/09.

Heffner Anna – Kiss Éva (1998): *Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia*

Heffner Anna (szerk.) (1995): *Az érték közvetítő és képességfejlesztő program.* Budapest: Tárogató Kiadó.

Heffner Anna (szerk.) (1997): *Az Érték közvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP) részletes tanterve és pedagógiai programcsomagja* Iskolakultúra 7. évf. 2. sz., melléklet, 1-44. p.

HEFOP 2.1.1 „A” komponensének (a hátrányos helyzetű, elsősorban romatanulók oktatásában érintett szakemberek képzése, az integrációs oktatással kapcsolatos oktatási programok kifejlesztése) zárótanulmánya

Hegyiné Honyek Katalin (2006): *Inkluzív nevelés – Intézményfejlesztés és programadaptáció.* Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára sulinova Kht. Budapest http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=1108

Horn Gábor – Lázár Péter – Vekerdy Tamás (1999): *Alternatív pedagógiai műhelyek* Köznevelés 55. évf. 23. sz. 19-37. p.

Horn György (2010): *Interjú Horn Györggyel* 2010. 02.04. 12.30. ATV Egyenes beszéd. http://atv.hu/cikk/20100203_horn_gyorgy, letöltés: 2010.07.24.

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Breznysnyanszky-Alternativok.html>,

letöltés: 2010.08.03.

Inkluzív nevelés – Habilitációs és rehabilitációs tevékenységek Fejlesztőfoglalkozás-tervek és óravázlatok

http://www.sulinovaadatbank.hu/letoltes.php?d_id=18846

Intézményvezetői összegzés a kipróbálás tapasztalatairól (kézirat) Educatio Kht.

Kárpáti Andrea: *Tanárképzés, továbbképzés.*

http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/wiki/K%C3%A1rp%C3%A1ti_Andrea:_Tan%C3%A1rk%C3%A9pz%C3%A9s_tov%C3%A1bbk%C3%A9pz%C3%A9s, letöltés: 2010.07.26.

Kérelem tanári mesterképzési szak indítására Miskolci Egyetem

Kézy Ágnes (2007): Záró tanulmány. *A pedagógus alapképzés számára kifejlesztett értékelési rendszer tapasztalatairól, eredményeiről* HEFOP 2.1.1.B 1. projekt. Qualitas T&G Kft., Szeged

Kiss Éva – Heffner Anna (1998): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia mint a Zsolnai-pedagógia legjelentősebb eleme.* In: Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó (szerk.): *Pedagógiák az ezredfordulón.* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 225–237. p.

Kiss Éva – Zsolnai József (2002): *Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia recepciója a magyar neveléstörténet-írásban és az egyetemi oktatásban*

Kiss Éva – Zsolnai József (2008): *Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia pedagógusképe* In: Óhidy Andrea – Terhart, Ewald – Zsolnai József (szerk.): *Tanárkép és tanárképzés*

Kiss Éva (1992): *A hagyományostól eltérő alternatív és kísérleti iskolák lehetséges szerepe a közoktatás minőségi megújításában* Iskolakultúra 2. évf. 6–7. sz. 178-180. p.

Kiss Éva (2001): *Van magyar alternatíva!* In: Zsolnai József (szerk.): *Az alkotó pedagógia további élete Pápán Pápa, 54-74. p.*



Kiss Éva (2002): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia iskolái*. Pápa: Veszprémi Egyetem Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program Országos Központja.

Kiss Éva (2002): *Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról* VE TK Pedagógiai Kutatóintézet, Pápa

Kiss Éva (szerk.) (2007): *Pedagógián innen és túl*. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pápa-Pécs: Pannon Egyetem BTK ÉKP Központ és PTE FEEK közös kiadványa.

Kiss Éva (szerk.): *Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia iskolái*. VE TK Pedagógiai Kutatóintézet, Pápa 9-26. p.

Kiss Éva et al. (1986): *Pedagógiai akciókutatás – a képességfejlesztés szolgálatában* In: *Oktatásügyi Kutatások*. Budapest: Oktatáskutató Intézet, 41-51. p.

Kocsis Mihály (1998): *Pedagógusképzés és továbbképzés* Iskolakultúra 8. évf. 11. sz. melléklet. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00021/pdf/9811.pdf>, letöltés: 2010.07.26.

Kocsis Mihály (2009): *A pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi változásai az 1990-es években*. <http://www.ofi.hu/tudastar/tartalmi-valtozasok/pedagoguskepzes>, letöltés: 2010.07.26.

Kocsis Mihály: *A képességfejlesztő tanítóképzés modellje*. Kandidátusi értekezés. Budapest 1993.

Kozma Tamás (szerk.) (2004): *Iskola-alternatívák a huszadik században*. Debrecen: Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója.

Langerné Buchwald Judit (2007): *A reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei* Scientia Pannonica 1. évf. 2. szám.

Lőrinczi János (2007): Elemzés. *A hallgatók ismereteinek, szemléletének és attitűdjének változása a pedagógusképző programok hatására*. HEFOP 2.1.1.B 1. projekt. Qualitas T&G Kft., Szeged

Mihály Ottó – Trencsényi László – Vekerdy Tamás (1994): *Alternatív pedagógusképzés - alternatív pedagógiák* Új Pedagógiai Szemle 44. évf. 9. sz. 69-79. p.

Mihály Ottó (2002): *Mai magyar körkép az alternatív pedagógiáról* Taní-Taní 1. különszám – *Van másik iskola, óvoda.* AKG Kiadó,

Óhidy Andrea – Edward Terhart – Zsolnai József (szerk.)(2008): *Tanárkép és tanárképzés* Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet Oktató- és Kutatóközpontja, Pápa

Összefoglaló a HEFOP 2.1.1. központi program „B” komponensének szakmai eredményeiről. (sz.n., é.n.), Educatio Kht. Közoktatási Igazgatóság, Inklúziós Pedagógiai Fejlesztések Irodája

Pukánszky Béla - Zsolnai Anikó (szerk.): *Pedagógiák az ezredfordulón.* Szöveggyűjtemény Eötvös József Könyvkiadó, Budapest 225-237. p.

Suhai Anna (1999): *Alternatív pedagógiai programok a közoktatásban* Új Pedagógiai Szemle 1999/12. <http://www.ofi.hu/tudastar/alternativ-pedagogiai>, letöltés: 2010.07.24.

Szabó Ákosné (szerk.) (2006a): *Inkluzív nevelés – Projektpedagógia.* Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára sulinova Kht., Budapest http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=1110

Szabó Ákosné (szerk.) (2006b): *Inkluzív nevelés – Kooperatív tanulás.* Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. sulinova Kht., Budapest http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=1109

Szabó Ákosné (szerk.) (2008): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest http://www.sulinovaadatbank.hu/letoltes.php?d_id=19532

Szauder Erik (2006): *Inkluzív nevelés – Drámapedagógia.* Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára sulinova Kht., Budapest http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=1106

Szekeres Ágota (2006): *Inkluzív nevelés – Tevékenység-központú pedagógiák*. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára sulinova Kht., Budapest
http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=1113

Takács Géza (1997): *Egy szabad iskola problémái*. I. rész. Iskolakultúra 7. évf. 9. sz. 47-60. p. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00128/pdf/1997-9.pdf#page=47>, letöltés: 2010.07.26.

Takács Géza (1997): *Egy szabad iskola problémái*. II. rész. Iskolakultúra 7. évf. 10. sz. 78-88. p. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00129/pdf/1997-10.pdf#page=78>, letöltés: 2010.07.26.

Takács Géza (1997): *Egy szabad iskola problémái*. III. rész. Iskolakultúra 7. évf. 11. sz. 59-69. p. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00130/pdf/1997-11.pdf#page=59>, letöltés: 2010.07.26.

Takács Géza (1998): *Egy szabad iskola problémái*. IV. rész. Iskolakultúra 8. évf. 1. sz. 18-33. p. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00012/pdf/9801.pdf>, letöltés: 2010.07.26.

Takács Géza (1998): *Egy szabad iskola problémái*. V. rész. Iskolakultúra 8. évf. 2. sz. 10-28. p. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00013/pdf/9802.pdf>, letöltés: 2010.07.26.

Takács Géza (2000): *Iskolapróza. Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium kalandja a szabadsággal*. Budapest: Önkonet.

Takács István (2006a): *Inkluzív nevelés – Együttműködő társadalmi kapcsolatrendszer*. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára sulinova Kht., Budapest
http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=1107

Takács István (2006b): *Inkluzív nevelés – Tanulói értékelési formák gazdagítása*. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára sulinova Kht., Budapest
http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=1112

Takács István (2006c): *Inkluzív nevelés – Tanórai differenciálás heterogén csoportban*. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára sulinova Kht., Budapest
http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=1111



Dallos Tamásné: *Tanszékvezetői vélemények összegzése* (kézirat) Educatio Kht. 2008

Vargáné Mező Lilla (2006): *Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere*. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára sulinova Kht., Budapest
http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=1105

Vekerdy Tamás (1990): *A Waldorf-iskola első három évének programjáról* „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány – OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest

Vekerdy Tamás (2003): *Milyen iskola kell a gyerekeknek?* Filum, Budapest

Wargo Közgazdasági Elemző- és Piackutató Intézet. Felmérés a HEFOP2.1.1. „A” komponens pedagógus alapképzési programcsomagok kipróbálásánál a programcsomagok alkalmazása során nyert tapasztalatokról. 2008. május

Zsolnai József (1995): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia* Tárogató, Budapest

Zsolnai József (1995): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia* Tárogató, Budapest

Zsolnai József (2001): *Az alkotó pedagógia tovább(i) él(ete) Pápán* VE TK Pedagógiai Kutatóintézet, Pápa

Zsolnai József (2001): *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében* VE TK Pedagógiai Kutatóintézet, Pápa

Zsolnai József (2002): *Vesszőfutásom a pedagógiáért* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Zsolnai József (2005): *A tudomány egésze* Műszaki Kiadó, Budapest

Zsolnai József (2010): *A pedagógia új rendszere címszavakban* Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet Oktató- és Kutatóközpontja, Pápa

Zsolnai József (2010): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba* Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet Oktató- és Kutatóközpontja, Pápa



EDUCATIO

Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

K-2008-TÁMOP-3.1.1-08/1
TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002

H - 1134 Budapest, Váci út 37.
postacím: 1538 Budapest, Pf.: 496
telefon: +36 1 477 3100 fax: +36 1 477 3136
web: www.educatio.hu

Zsolnai Józsefné (2002): *A Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program oktatáspolitikai kontextusa és hatástörténete (1971-2001)* VE TK Pedagógiai Kutatóintézet, Pápa

Zsolnai Józsefné (2002): *Dokumentumok a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program történetéből* VE TK Pedagógiai Kutatóintézet Pápa

Mellékletek

1. sz. melléklet

**Szemponstör (javaslatok) a jelenleg működő
pedagógusképző intézmények tantárgyi struktúrájának, oktatói összetételének, tan-
terveinek, szervezeti működéseinek elemzéséhez**

Kiemelten foglalkozunk a következő pedagógiai rendszerekkel:

Kompetencia alapú oktatás (6 tantárgyi terület), az Integrációs Pedagógiai Rendszer, Waldorf iskolák programja, Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (Zsolnai), Alternatív Közgazdasági Gimnázium

I. Dokumentumok elemzése

1. Milyen tárgyakban találkoznak a hallgatók a fenti pedagógiai rendszerekkel a megvizsgált dokumentumok szerint?
2. Milyen formában található olyan tárgyak a tanárképzés programjában, amelyek a fenti pedagógiai rendszerek alkalmazására készítik fel?
3. Mennyire segíti a jelenlegi szak módszertani képzési tartalom a fenti PR-ek megvalósítására való felkészítést? (természetesen a kapcsolódó területeken)

4. Milyen mélységben ismerheti meg a tanárjelölt a pedagógiai rendszerek teljes programját (7 elemre gondolok) a dokumentumok szerint?
5. A kar vagy intézet szervezeti szabályzatában az új tárgyak elfogadásának milyen adminisztratív útja van? Ez mennyi időt vesz igénybe? Ki kezdeményezheti az előterjesztést?
6. A tanár szak akkreditációs anyagában szerepel-e valamilyen formában az új, bevezetésre kerülő, vagy már alkalmazott pedagógiai rendszerek megismerésének szükségessége?

II. Kérdésjavaslatok az interjúk készítéséhez

1. Az adott intézmény pedagógusképzése kapcsolódott-e valamilyen formában a fent említett pedagógiai rendszerek valamelyikéhez? Ha igen, milyen formában, és milyen tapasztalatot jelentett ez a munka általánosan, és konkrétan is a további kérdésekben megfogalmazott szempontokhoz kapcsolódva?
2. Milyen formában találkoznak a PR-vel a tanárjelölt hallgatók az adott intézményben?
3. A jelenlegi tantárgyi struktúra lehetővé teszi-e, hogy a már létező PR-ek alkalmazására felkészítsék a pedagógusjelölteket?
4. Találkoztak-e ezekkel a pedagógusképzési anyagokkal? Ha igen, milyen nehézséget jelentett a tantárgyak bevétele a képzési programba?
5. Van-e arra lehetőség, hogy új tantárgyként vagy egy már létező tematikába illesszék az új tartalmakat, vagy csak egy hasonló tartalmú tárgy neve alatt tarthatók meg ezek a kurzusok?



-
6. Vannak-e az adott intézményben olyan szabadon választható sávok a tantárgyi struktúrában, ahova beilleszthetők az akkreditációk között fejlesztett pedagógusképzési kurzusanyagok? Vagy folyamatosan lehet előterjeszteni ezeket a tematikákat a kari tanácsok elé elfogadásra?
 7. Mit gondolnak a megkérdezettek, a pedagógusképzésben dolgozó oktatók attitűdje, felkészültsége segíti vagy gátolja a PR-ekre való felkészítést? (általánosságban és konkrétan az adott intézményre vonatkozóan) Milyen tapasztalataik vannak, ha volt ki-próbálás az intézményben?
 8. Milyen változtatásokat javasolnának ahhoz, hogy nagyobb szerepet kapjon a PR-hez való kapcsolódás a pedagógusképző intézmények életében?
 9. A jelenleg érvényes tantárgyi struktúra és tartalom alkalmas-e arra, hogy a PR-ek információi, szemlélete és a gyakorlati munkára való felkészítés anyagai eljussanak a tanárjelöltekhez? Ha nem, milyen változtatásokra lenne szükség?
 10. A megkérdezett szerint a pedagógusképző intézmények szervezeti működése lehetővé teszi-e a gyors reagálást az új pedagógiai rendszerekre való felkészítés tekintetében?
 11. Milyen változtatásokra lenne szükség ahhoz, hogy intézményesen kapcsolódjon a pedagógusképzés a jövőben születő pedagógiai rendszerekhez?

2. sz. melléklet

	Attitűdformáló pedagógusképzési program	A tanulók hatékony megismerése	Habilitációs és rehabilitációs tevékenységek
Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác	Fecskó Edina		
Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely			Némethné Tóth Ágnes dr. Phd.
Eszterházy Károly Főiskola Pedagógiai Pszichológiai és Tanárképzési Fakultás, Eger		Dr. Hídvégi Márta	Dr. Dávid Mária Phd.
Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, Nagykőrös	Györgyiné Dr. Koncz Judit	Dr. Fenyvesi Margit Phd.	Dr. Szenczi Árpád
Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét	Dr. Hegedűs Gábor Phd.	Sztrinkóné dr. Nagy Irén	
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen		Girasek János	
Nyíregyházi Főiskola Pedagógiai Pszichológiai Fakultás, Nyíregyháza	Vassné Figula Erika dr. Phd.	Pauwlik Zsuzsa	Baracsi Ágnes
Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr	Muhovitsné Újvári Klára	Perényiné Somogyi Angéla	Mochlárné Ritter Andrea
Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Főiskolai Kar, Sopron		Sámson Tímea	Tengerdi Antal Závoti Józsefné
Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskola Kar, Szarvas	Fehér Veronika	Gaál Sándorné	

Táblázat forrása: Kézy (2007)

3. sz. melléklet

A „B” komponens három „vezető” tananyagának rövid bemutatása

Habilitációs és rehabilitációs tevékenységek

A „Habilitációs és rehabilitációs tevékenységek” tanegység célja, hogy a pedagógusjelöltek ismerjék meg a sajátos nevelési igényű tanulók legfontosabb jellemzőit, a habilitatív/rehabilitatív tevékenységek célját és szerepét, illetve a többségi pedagógus kapcsolódási lehetőségeit a sajátos nevelési igényű gyermekek rehabilitációs folyamatához. A tanegység kísérletet tett a gyógypedagógiai, fejlesztő pedagógiai és pedagógiai kompetenciák tisztázására, illetve megismertette a habilitáció/rehabilitáció csoportban megvalósítható formáit a művészeti terápiák és a sporttevékenységek révén.

A tanegység által érintett legfontosabb témák a következők voltak:

- A habilitáció/rehabilitáció szerepe és jelentősége.
- A habilitáció/rehabilitáció és a gyógypedagógiai tevékenység kapcsolata.
- A gyógypedagógiai tevékenység célja, területei és színterei, sérülésspecifikus eszközzrendszer.
- A szakemberek kompetenciáinak, az együttműködés szükséges és lehetséges formáinak áttekintése.
- A sajátos nevelési igényű (SNI-) gyermekek körének bemutatása.
- Az SNI-s gyermekek ellátására vonatkozó törvények, tanügyi dokumentumok és rendeletek áttekintése, értelmezése.
- A gyógypedagógiai ellátás lehetőségei Magyarországon: sérülésspecifikus gyógypedagógiai nevelési és oktatási intézmények, integráló intézmények.
- A gyógypedagógiai szolgáltatások körének meghatározása, intézményi formák rendszere, jellemző fő tevékenysége.

Mindenki másképp egyforma – az integrációban

A „Mindenki másképp egyforma – az integrációban” attitűdformáló tanegység célja, hogy segítse a pedagógusjelöltek inkluzív (befogadó) szemléletének kialakulását, járuljon hozzá a naiv másságképük megváltoztatásához, illetve mutasson rá az együttműködés szükségességére a különböző kompetenciájú szakemberek, illetve a sajátos nevelési igényű gyermekekkel tanulókkal foglalkozó intézmények, szervezetek között. A tanegység feldolgozása során hangsúlyozott cél volt a hallgatók élmény alapú tanulásának, az egyéni és a csoportmunkára épülő tanulásszervezésnek megteremtése és biztosítása.

A tanegység által érintett legfontosabb témák a következők voltak:

- A másság fogalmának értelmezése: azonosságok és különbözőségek.
- A mássághoz, a sajátos nevelési igényekhez és az inklúzióhoz való viszony.
- Attitűdök, sztereotípiák, előítéletek.
- Szimulációs gyakorlatok: a fogyatékoság élményének átélésével az empátia, tolerancia növelése.
- Iskolai attitűdváltás, változásmenedzsment.

A tanulók hatékony megismerése

„A tanulók hatékony megismerése” tanegység célja a pedagógusjelöltek szemléletének alakítása, elméleti és gyakorlati ismereteket átadása leendő tanítványaik hatékony megismeréséhez.

A tanegység keretében feldolgozásra került legfontosabb témák a következők voltak:

- Történeti áttekintés: hatékony tanulási stratégiák, eszközök.
- Hatékony tanulói megismerés.
- Az egészséges gyermek fejlődése, harmonikus személyiségfejlődés gyermekkorban.
- Sajátos nevelési igényű gyerekek.



K-2008-TÁMOP-3.1.1-08/1
TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002

H - 1134 Budapest, Váci út 37.

postacím: 1538 Budapest, Pf.: 496

telefon: +36 1 477 3100 fax: +36 1 477 3136

web: www.educatio.hu

-
- Az inklúzió fogalma, tartalma.
 - Együtt vagy külön.
 - Pedagógiai megismerés.
 - Sajátos nevelési igény és pszichológiai megismerés.
 - Az óvodás-, illetve kisiskolás korban alkalmazható pedagógiai fejlesztő programok elemzése: célkitűzések, elvárások, elvek, módszerek, hatékonyság.
 - Segítő technikák a differenciált oktatásban.
 - A pedagógiai vélemény összeállítása, értelmezése.

A hatékony tanulói megismerést segítő intézmények.



4. sz. melléklet

Kipróbáló Intézmények

- Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar
- Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely
- ELTE- Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar
- Pannon Egyetem Tanárképző Kar, Veszprém
- Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
- Eszterházy Károly Főiskola, Eger
- Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
- Eötvös József Főiskola, Baja
- NYME Benedek Elek Pedagógiai Főiskolai Kar, Sopron
- NYME Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr
- Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar
- Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar

5. sz. melléklet

A HEFOP 3.3.2. „Kompetencia-alapú tanítási-tanulási programok elterjesztése a pedagógusképzésben” pályázaton nyertes intézmények

Pályázó neve	Projekt címe
Nyíregyházi Főiskola	KOTTA Kompetencia-alapú tanítási-tanulási programok az Észak-alföldi régió pedagógusképzésében
Debreceni Egyetem	Kompetencia-alapú tanítási-tanulási programok elterjesztése a Hajdú-Bihar megyei pedagógusképzésben
Apor Vilmos Katolikus Főiskola	IKT alapú kompetenciák a XXI. századi pedagógus képzésben
Eszterházy Károly Főiskola	Kompetencia-alapú tanítási-tanulási programok elterjesztése a pedagógusképzésben az egri Eszterházy Károly Főiskolán
Berzsenyi Dániel Főiskola	Kompetencia-alapú tanítás-tanulás elterjesztése a Nyugat-Dunántúli térségben