

A FÉRFIAK ALKALMASSÁGA ÉS SZÜKSÉGESSÉGE A TANÍTÓI PÁLYÁN

(ISKOLAVÁLASZTÁS ELŐTT ÁLLÓ SZÜLŐK VÉLEKEDÉSEI)

F. LASSÚ ZSUZSA^{*} – PODRÁ CZKY JUDIT^{}**

^{*} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának
főiskolai docense
flassu@gmail.com

^{**} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának
tanszékvezető főiskolai docense
podra@t-online.hu

A közoktatás területét is érintő gender studies kutatások egyre elfogadottabb témája, problémája a férfi-hátrány jelenség. Számos kutatás foglalkozik a fiúk (férfiak) szocializációs nehézségeivel az iskolai beilleszkedés és a tanulási motiváció területén, valamint mindennek a következményeivel, az alacsonyabb teljesítménnyel, a magatartási zavarokkal és a gyakori iskola-elhagyással. E tendencia „megállítására” egyes országokban kampány indult a fiúk hátrányának leküzdésére, melynek egyik fontos eleme a férfi tanítók számarányának növelése az iskolákban. A tanulmányban bemutatásra kerülő kutatásunk célja az volt, hogy megvizsgáljuk miként vélekednek a férfi tanítók szükségességéről a magyar szülők.

Fiúk hátrányban?

Az iskolai teljesítmény nemi különbségeit vizsgáló nemzetközi kutatások a legtöbb vonatkozásban a fiúk hátrányát mutatják. Általánosságban elmondhatjuk, hogy a lányok a legtöbb tantárgyban jobban teljesítenek, mint a fiúk, és a kimagasló teljesítményű diákok között több a lány, mint a fiú (Collins, Kenway és McLeod, 2000). A fiúk negatívabb attitűddel állnak az iskolához, a házi feladatokat haszontalannak tartják, kevésbé valószínű, hogy segítséget kérnek, és sokkal inkább vonakodnak plusz munkát vállalni, mint a lányok (Ainley és Lonsdale, 2000). A hazai vizsgálatok főleg az olvasás és szövegértés területén mutatták ki a fiúk hátrányát a közoktatás időszakában (PISA és PIRLS eredmények), azonban a felsőoktatási sikereket vizsgáló kutatások szinte minden szakon és intézményben a lányok magasabb teljesítményét találták (Fényes, 2009). Ezzel összefüggésben saját vizsgálataink magasabb teljesítménymotivációt találtak főiskolás lányoknál, mint fiúknál (F. Lassú, 2004).

A fiúk iskolai hátrányának elemzésekor nem szabad azonban szem elől tévesztünk a minta nagymértékű változatosságát. A „fiúk” mint egységes jellemzőkkel bíró társadalmi csoport nem létezik. Vannak olyan fiúk, akik jól teljesítenek, sikeresek és motiváltak az iskolában, és vannak, akik nem. A miértek kutatásában számos vizsgálat egybehangzóan a családi háttér meghatározó szerepére hívja fel a figyelmet, amelyen belül az apák szerepe mindenképpen kiemelkedő. Az apák, akik időt fordítanak fiaikra, arra adnak esélyt nekik, hogy bizalomteli felnőtt váljon belőlük. Az Oxfordi Egyetem „Jövő férfiai” kutatási projektjéből származó adatok szerint (*Buchanan, Katz és McCoy, 1999*) azok a fiúk, akik azt érzik, hogy apjuk kitüntetett figyelmet szentel életüknek, beszélget velük félelmeikről, iskolai teljesítményükről és társas életükről, szinte kivétel nélkül motivált és optimista fiatalok lesznek, tele önbizalommal és reménnyel a jövőt illetően. A 13–19 éves fiúk vizsgálatának eredménye szerint a siker legfontosabb tényezője az apai gondoskodás magas szintje. A gondoskodó apáról beszámoló fiúk 90 százaléka önbizalommal teli, hatékony én-élményről számolt be, szemben azokkal a fiatal fiúkkal, akik azt érezték, hogy apjuk ritkán vagy soha nem foglalkozott velük. Ezen fiúk 72 százalékának alacsony az önértékelése és az önbizalma, az iskola iránt elutasító az attitűdje és zűrös rendőrségi ügyei voltak.

A férfi minták hiánya nem csak a családokra jellemző. A nevelés és oktatás korai intézményeiben szinte csak nőekkel találkozunk a gyermekek. Magyarországon az óvodákban 1 százalék alatti, az általános iskola alsó tagozatán pedig 10 százalék alatti a férfi pedagógusok aránya. A pedagóguspálya elnőiesedése, mint probléma nem újkeletű téma az oktatással foglalkozó szakemberek körében (*Buda, 1996*), azonban a téma empirikus vizsgálatai főleg az utóbbi évtizedben kezdődtek, s mára rendkívül nagy számú eredmény látott napvilágot.

A legtöbb, bár sok tekintetben egymásnak ellentmondó eredmény az iskolai teljesítmény, főleg az olvasás – szövegértés tekintetében született. Egyes kutatók szerint a fiúknak férfi tanítókra, modellekre van szükségük, hogy az olvasást ne tekintsék nőies elfoglaltságnak, ezáltal nőjön olvasási kedvük és kompetenciájuk, ami fontos összetevője az ismeretek elsajátításának, megszerzésének. A vizsgálatok azonban nem erősítették meg ezt a feltevést, a tanító nemét ugyanis nem találták szignifikáns tényezőnek a gyermekek fejlődésében – sokkal inkább a tanítói tevékenység, az oktatás-nevelés folyamatának minősége mutatott összefüggést a képességek és készségek fejlődésével (*Carrington és Skelton, 2003; Butler és Christensen, 2003; Carrington, Tymms és Merrell, 2005*). Ezzel ellentétben *Dee* (2006) kutatása, amely 24 000 nyolcadikos tanuló iskolai teljesítményének és az őket tanítók nemének együttjárását vizsgálta, arra az eredményre jutott, hogy a fiúk (és lányok is) jobban teljesítenek, ha azonos nemű tanító vagy tanár tanítja őket. Kutatási eredményeire alapozva *Dee* azt gondolja, hogy az átlagos másfél éves olvasási teljesítménybeli eltérés, amely a fiúk hátránya a lányokkal szemben, egyharmadával csökkenne, ha legalább egy évig férfi tanító tanítaná az olvasást (anyanyelvet) a fiúknak.

Bár a nemzetközi kutatások nem bizonyítják meggyőzően a férfi tanítók előnyös hatását a fiúk iskolai teljesítménye vonatkozásában, az iskolai beilleszkedés és magatartási nehézségek terén sokkal egyértelműbbek a férfi minta pozitív hatásai.

Dee-hez (2006) és az Oxfordi Egyetem kutatóihoz (*Buchanan, Katz és McCoy, 1999*) hasonló retrospektív vizsgálatot végeztek az angliai *Training and Development Agency* munkatársai is¹. Több, mint 800 férfit kérdeztek meg, hogy feltárják a korai személyiségfejlődés és a férfi tanítók-tanárok nevelői hatásának összefüggéseit. A megkérdezett férfiak nagy része visszaemlékezéseiben arról számolt be, hogy az általános iskolában őket tanító férfiak keményebb munkára serkentették őket és elősegítették önbizalmuk növekedését. A férfi tanítókkal-tanárokkal könnyebb volt megbeszélni az esetleges iskolai és családi problémákat, valamint a serdülőkorral kapcsolatos kérdéseiket. A férfiak 48 százaléka erősítette meg interjújában azt a nézetet, hogy *a férfi pedagógusok fontos szerepmoделlek azoknak a gyermekeknek a számára, akiknek családjában nincsenek elérhető pozitív férfi minták*. *Martin (2002)* tanárokkal, vezető kutatókkal és jogalkotókkal folytatott interjúiban szintén egyöntetű véleményként fogalmazódott meg a nézet, hogy a fiúk életében több férfi tanár/tanító szükséges. A kutatásban résztvevő interjúalanyok szerint ez lenne a fiúk oktatási stratégiájának sikertényezője.

A problémát felismerő fejlett nyugati társadalmak sorra megpróbálnak válaszolni erre a kihívásra. Amerikától Norvégiáig kormányzati programok és civil kezdeményezések indultak, hogy a gyermeknevelés korai időszakába is bevonják a férfiakat, szülőként és professzionális nevelőként egyaránt. Az általános iskolai férfi tanítók létszámának növelése a gondot felismerő és megoldásában elkötelezett államokban nemzeti projekteken belül valósul meg (*Cushman, 2007*).

Magyarország a nemzetközi trendekhez nagyon hasonló helyzetben van. A fiúk nagyobb fokú veszélyeztetettsége a kriminálstatisztikákból származó ismert adat. Hasonló a helyzet az apák hiányát és a férfi pedagógusok alacsony számáról tekintve is, amiből következően a pozitív férfi minták hiányát adottnak tekinthetjük. Ebben a helyzetben hazánkban is felvetődik annak szükségessége, hogy az általános iskola alsó tagozatán, esetleg már az óvodában, a férfi pedagógusok létszámának növelésével a szocializáció legérzékenyebb időszakában lévő fiúgyermek személyiségfejlődését, tanuláshoz való viszonyát pozitívan befolyásoljuk. De vajon van-e ennek az elképzelésnek társadalmi támogatottsága? Mit gondolnak a férfiokról, mint tanítókról a szülők, akik az oktatás megrendelői oldalán állnak? Az óvoda/iskolaválasztással, illetve az óvodai, iskolai neveléssel kapcsolatos szülői preferenciák és motivációk különböző szempontú feltárására több hazai vizsgálat irányult (pl. *Imre, 2001; Török, 2004; Berényi-Berskovits-Eröss, 2005; Szilágyiné, 2008*), hasonló kérdésfeltevésű hazai kutatási előzményre azonban nem nagyon támaszkodhatunk.

¹ <http://www.tda.gov.uk/about/mediarelations/2008/300908.aspx>

A vizsgálat leírása

Kutatásunk egy, a férfiak tanítói pályán maradását, pályaszocializációját elősegítő program megalapozását célzó elővizsgálat, melynek célja a férfi tanítókkal kapcsolatos szülői vélekedések feltárása, valamint az ezekkel összefüggésbe hozható változók vizsgálata. Bár tisztában vagyunk vele, hogy a férfiak ilyen irányú pályaválasztását és a pályán maradást is nagy mértékben befolyásolja a tanítói pálya igen alacsony anyagi és társadalmi megbecsültsége, vizsgálatunk azonban nem ezt a tényt, hanem a napjainkban szokatlan hivatásválasztással kapcsolatos szülői vélekedéseket próbálja feltárni.

A kutatást az iskola- (és tanító-) választás előtt álló, óvodáskorú gyermeket nevelő szülők körében végeztük Budapesten, kérdőíves módszerrel. Nyolc óvoda vett részt a vizsgálatban, négy budai és négy pesti, amelyek mindegyike gyakorlólékhelyként közreműködik az óvodapedagógus-képzésben. A kérdőív összeállításában felhasználtuk az OKI-Gallup 2005-ös Oktatásügyi közvéleménykutatásában az iskolaválasztás szempontjait vizsgáló kérdéssort, valamint egy, a gyermek személyiségére vonatkozó tulajdonságfeltárt (*P. Balogh*, 1992). A tanítóválasztás szempontjainak összeállításához a jó tanár/tanító ismerveinek szakirodalmából válogattunk és felhasználtuk *Horányi Gábor* (2000) eredményeit a jó tanár erényeiről. A kérdőív fő része arra vonatkozott, hogy a szülők választanának-e férfi tanítót gyermeküknek, mit gondolnak a férfiak alkalmasságáról és nagyobb számarányuk szükségességéről a tanítói pályán, valamint, hogy van-e előzetes tapasztalatuk férfi tanítóval kapcsolatban, és ha igen, az milyen jellegű (pozitív vagy negatív). Emellett információt gyűjtöttünk a kérdőívet kitöltő szülő neméről, iskolai végzettségéről, a kérdéses gyermek neméről, koráról és testvéreiről is. A kérdőíveket a szülők otthonukban töltötték ki, majd visszajuttatták az óvodákba². A 102 visszaérkezett kérdőív eredményeinek feldolgozását SPSS programmal végeztük.

Kutatási kérdéseink a következők voltak:

1. Milyen szempontokat tartanak fontosnak a megkérdezett szülők gyermekük iskolájának és tanítójának kiválasztásánál, megjelenik-e a tanító neme, mint szempont?
2. Elfogadják-e a megkérdezett szülők a férfiak tanítói szerepét, alkalmasnak tartják-e őket erre a feladatra? Szükségesnek gondolják-e, hogy több férfi válassza a tanítói pályát? Mivel indokolják mindezeket?
3. Befolyásolja-e a gyermek neme, személyiségtényezői annak megítélését, hogy a szülő választana-e férfi tanítót gyermekének és mit gondol arról, jól tenne-e gyermekének, ha férfi tanító tanítaná?

² Ezúton köszönjük a kutatásban részt vett szülőknek, valamint az óvodák munkatársainak segítségét.

A minta jellemzése

A megkérdezett *szülők* életkora 22–50 év között volt, nagy részük (67,3%) 30–40 év közötti. Hasonlóan arányban (66,3%) jellemző a szülőkre, hogy házasságban élnek és a válaszadók több mint felének (59%) felsőfokú végzettsége van. Nem meglepő, hogy a megkérdezett szülők túlnyomó többsége a gyermek anyukája volt, vagyis a hazavitt kérdőívek 86 százalékát az anya töltötte ki, tizenegy esetben az apa és csak három esetben volt közös a kérdőív kitöltése.

A kérdéses *gyermek*ek 45 százaléka fiú, 55 százaléka lány, életkoruk három és nyolc év között szóródott, de nagytöbbségük (92%) tényleg iskolakezdés előtt álló öt év feletti gyermek volt. A vizsgált *gyermek*ek 51 százalékának egy, 22 százalékának kettő és 2 százalékának három testvére van, negyed részük egyedüli gyermek a családban. A testvérrel rendelkező *gyermek*ek 33 százaléka elsőszülött, 55 százalékuk fiatalabb testvér, és 12 százalékuk középső gyermek.

A kutatás eredményei

Iskolaválasztás

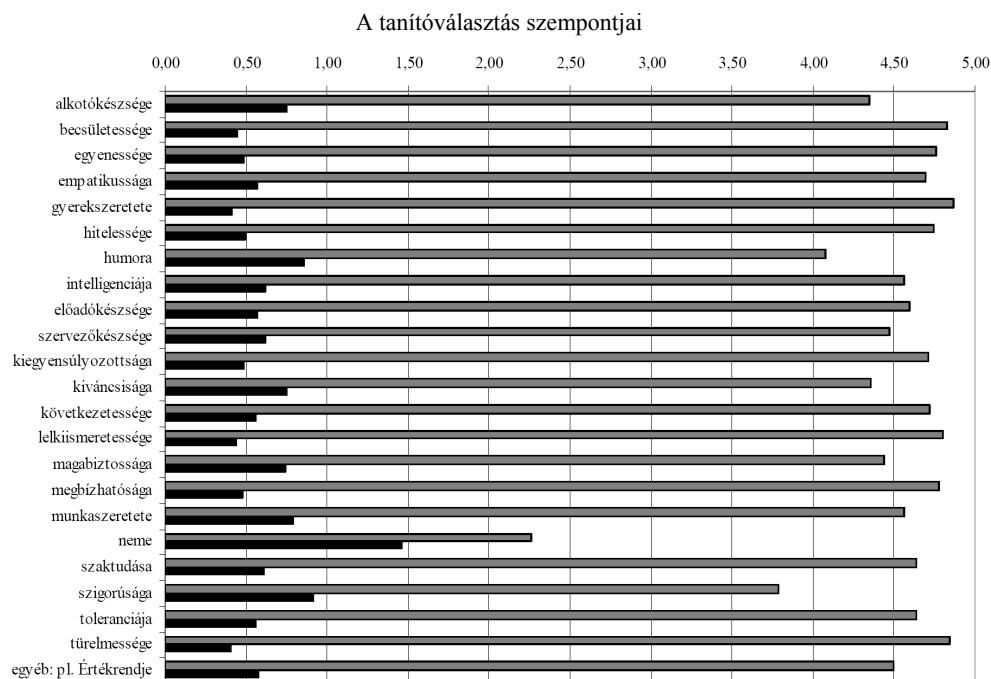
Az 1. ábrán látható, hogy a szülők milyen fontossági sorrendet állítottak fel az *iskolaválasztás* általunk felkínált szempontjaiban. Az iskolaválasztás elsődleges szempontja a tanító személyisége. A válaszadók a tanító személye után az iskola jó légkörét és a személyiség kibontakoztatásának hangsúlyosságát emelték ki.



1. ábra: Az iskolaválasztás szempontjainak fontossági sorrendje

A jó tanító kiválasztása azonban sok szempontot magában foglalhat. Az általunk megkérdezett szülők a legtöbb általunk felsorolt tanítói erényt fontosnak tartották,

ahogy ez a 2. ábrán, a világosszürke grafikonokon látható. Az 1-től 5-ig terjedő skálán csak egy szempont átlageredménye volt a 2,5 középérték alatti, ez pedig éppen a tanító neme. Viszont ugyanennek a szempontnak az értékei mutatták a legnagyobb szóródást, ahogyan azt az ábra sötétebb grafikonjain látható.



2. ábra: A tanító kiválasztásában szerepet játszó szempontok fontosságának átlaga és az eredmények szóródása

A választás összefüggése a gyermek nemével és személyiségének jellemzőivel

Amennyiben a tanító kiválasztásában nem fontos annak neme, vajon hogyan fogadják a szülők, ha gyermeküket férfi tanító tanítaná, *választanának-e férfi tanítót?* A megkérdezett szülők azonos arányban (36,7%) választották azt, hogy *a tanító neme nem fontos* a választásban, illetve hogy nőt választanának, és 26,5 százalék választana gyermekének férfi tanítót. Azon szülők között, akik valamelyik nemet preferálták a tanító kiválasztásában, többnyire a *gyermek nemével azonos nemű tanító előnyben részesítése mutatkozott meg*, azaz a lánygyermeknek inkább női, a fiúgyermeknek pedig inkább férfi tanítót választanának szüleik. Az együttjárás 0,5 szinten szignifikáns.

A gyermek nemén kívül a *gyermek személyiségét* is a választással összefüggőnek feltételeztük. Ennek bizonyítása érdekében a megítélt gyermeki jellemzőkön *faktoranalízist* végeztünk. A faktoranalízis által feltárt személyiségfaktorok: 1. *barátságosság* (az ide tartozó nagy faktorsúlyú jellemzők: bizalomteli, barátságos, könnyen teremt kapcsolatot, nyílt, vidám); 2. *vagányosság* (bátor, határozott, önálló, nyílt); 3. *jó gyerek attitűd* (szófogadó, kitartó, vidám, de inkább határozatlan és visszahúzódó), amely faktorok a variancia 66 százalékát magyarázzák. A gyermek jellemzése nem mutatott erősen szignifikáns nemi különbségeket ($p < 0.5$), azonban tendenciák láthatók. A fiúk kicsivel átlag felett barátságosak, átlagosan vagányak, viszont átlag alatt „jó gyerekek”, a lányok ezzel ellentétben átlag alatt barátságosak, átlagosan vagányak, de átlag felett „jó gyerekek”. Ezzel az eredménnyel bizonyos szempontból ellentétesen alakult a tanítóválasztás és a gyermeki személyiség együttjárása. A férfi tanítót választó szülőknek a gyermekei átlag alatt barátságosak és jó-gyerekek, akik viszont a női tanítót választanak, azoknak a gyermekei átlag alatt vagányak ($p < 0.5$). Ez utóbbi eredmény logikus, azonban felmerül a kérdés, vajon hogyan lehetséges, hogy a férfi tanítót preferáló szülők, akiknek nagyrészt fiú gyermekeik vannak, hogyan jellemezhetik éppen őket átlag alatti barátságossággal, noha a fiúkat inkább az átlag feletti barátságosság jellemzi? Ennek megválaszolásához a fiúk és lányok eredményeit külön-külön elemeztük, és az elemzésbe csak azoknak a szülőknek a válaszait vontuk bele, akik egyik vagy másik nemet preferálnak a tanítóválasztás során. A **fiúk** jellemzését és a tanítóválasztást összevetve megállapítható, hogy a *döntést egyedül a gyermek barátságossága befolyásolja* ($p < 0.05$), a többi személyiségfaktor nem mutatott szignifikáns együttjárást a preferenciákkal. Valószínűbben választanak férfi tanítót azok a szülők, akik gyermeküket átlag alatti barátságossággal jellemezték, míg a női tanítót választók gyermekei jóval átlag feletti értékelést kaptak barátságosság, nyitottság, vidámság, bizalomteliség tekintetében.

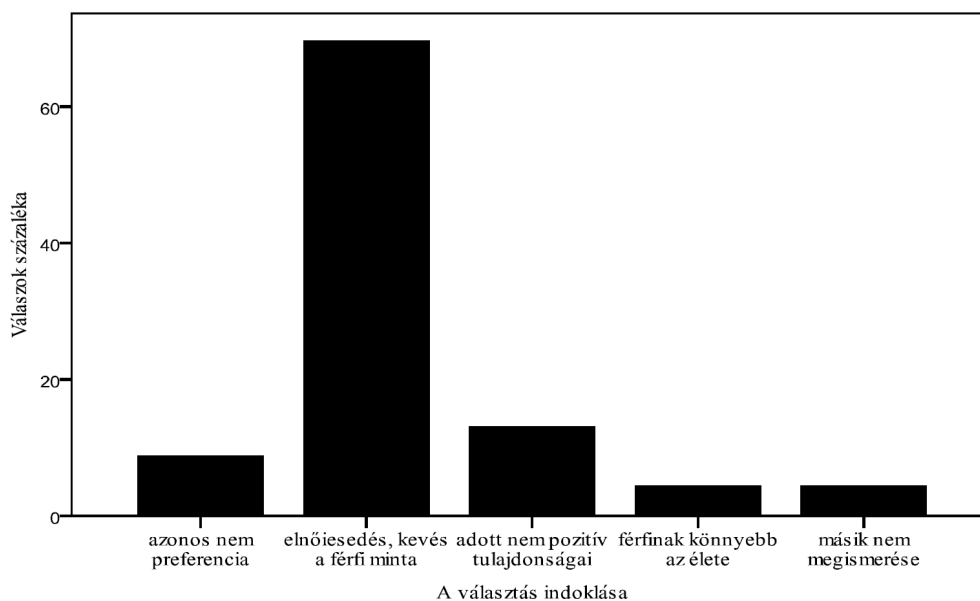
A **lányok** esetében egy másik faktor mutatkozott fontosnak a tanítóválasztással összefüggésben, ez a *jó gyermek attitűd* faktora ($p < 0.05$). Azon lányok szülei, akiknek gyermekei átlag alatt „jó kislányok”, sokkal valószínűbben választanak gyermeküknek férfi tanítót, míg az átlag feletti szófogadással, kitartással rendelkező, inkább csöndes és visszahúzódó „jó kislányok” szülei jobbnak tartják, ha gyermeküket nő tanítja az alsó tagozatban.

A gyermek nemén és személyiségén kívül az általunk vizsgált egyéb tényezők, például a gyermek helye a születési sorrendben, a szülők végzettsége vagy életkora nem befolyásolja a választást. A kitöltő szülő neme – a nemi sztereotípiakutatások egyöntetű eredményeire alapozott feltételezésünk szerint – befolyásolja a tanítóválasztást, azonban az apák alacsony részvétele a kérdőív kitöltésében nem teszi lehetővé a megalapozott választ e tekintetben.

A tanítókkal kapcsolatos nemi preferenciák háttere

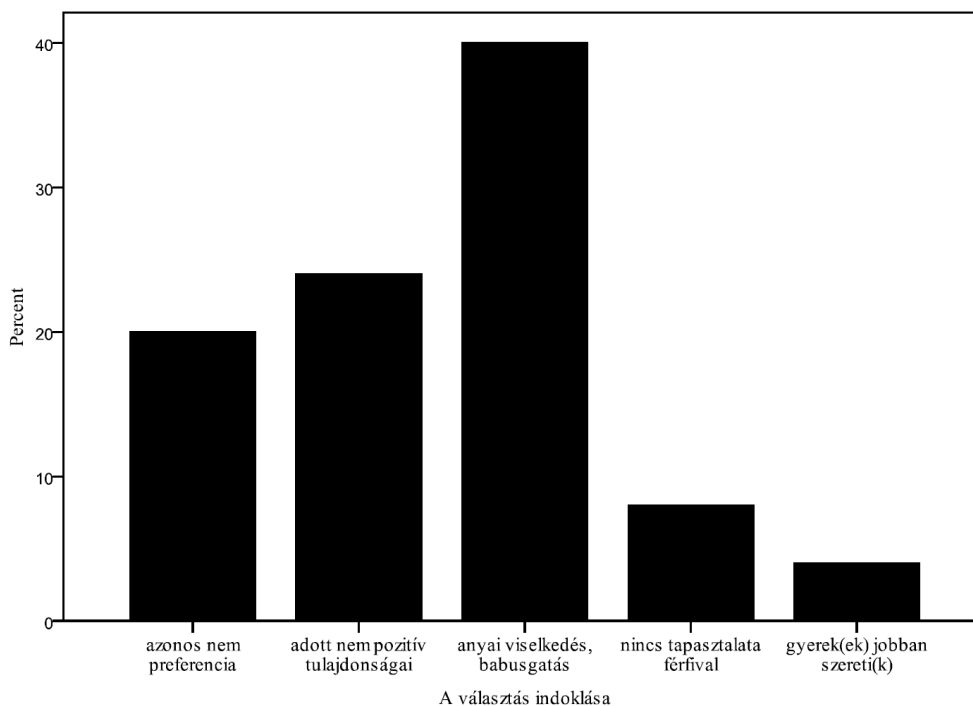
Azt is megkérdeztük a szülőktől, hogy volt-e valamilyen *előzetes tapasztalatuk férfi tanítókkal kapcsolatban*, feltételezve, hogy a tapasztalatok minősége befolyásolja a tanítéválasztást. A megkérdezettek 58 százalékának nem volt ilyen tapasztalata. A férfi tanítókról tapasztalattal rendelkező szülők döntő többsége (72,7%) pozitív élményekről számolt be, és csak nagyon keveseknek, a válaszadók 15,2%-ának volt negatív emléke vagy információja, és szintén kevesen (12,1%) voltak, akik vegyes tapasztalattal rendelkeztek. A tapasztalatok azonban nem mutattak összefüggést a nemi preferenciákkal, néhányan még előzetes negatív tapasztalatuk ellenére is férfi tanítót választanának gyermeküknek.

A tanító választása tehát átgondolt, és a gyermek igényeire, személyiségére alapozott döntés. Azok, akik kifejezetten férfit választanának gyermekük tanítójául, leggyakrabban (68,2%) azzal indokolták döntésüket, hogy „a gyermeknek szüksége van pozitív férfi mintára”, „kevés a férfi a társadalomban”, „a családokból hiányzik a férfi”, és „az oktatás elnöiesedett”. *A szülők tehát a témát kutató szakemberekkel összhangban azt gondolják, hogy a társadalomban megfigyelhető férfi minták hiányát a férfi tanítók részben kompenzálhatnák.* Szintén sok szülő gondolta azt, hogy a férfiaknak olyan tulajdonságaik vannak, amelyek elősegítenék gyermekük fejlődését, pl. a fegyelmezés képessége, szigorúság, a jó értelemben vett lazaság vagy a humor. A férfiak választásának indoklásait a 3. ábrán láthatjuk.



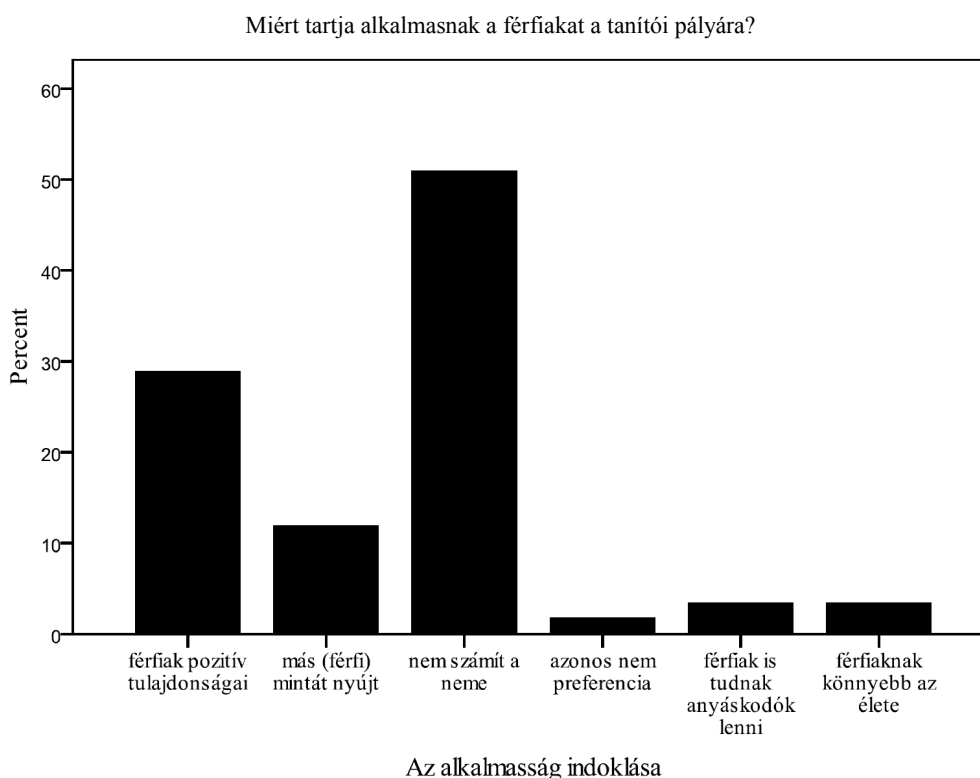
3. ábra: A férfi tanítók választásának indoklása

Női tanítót elsősorban (40%) azért választanának a szülők gyermeküknek, mert azt gondolják, hogy szüksége van babusgatásra, anyáskodásra és ezt inkább a nő, mint a férfi tudja megadni. A női létehez kapcsolt pozitív tulajdonságokat, pl. a kedveséget, megértést, empátiát, jobb figyelmi képességeket emelte ki a női tanítót választók szülők második nagy csoportja (24%), és hasonlóan nagy arányban (20%) indokolták döntésüket azzal a szülők, hogy a leánygyermeküknek az azonos nemű tanító jobban megfelelne. A válaszok megoszlását a 4. ábrán láthatjuk.



4. ábra: A női tanítók választásának indoklása

A férfiak tanítói alkalmasságának kérdése jóval kevésbé osztotta meg a válaszadókat. A válaszadók 90 százaléka szerint a férfiak alkalmasak a tanítói pályára, elsősorban mert a tanítónak nem számít a neme az alkalmasság kérdésében (50,8%), valamint azért, mert a férfiak a fentebb felsorolt jó tulajdonságokkal rendelkeznek (28,8%). A válaszok megoszlását az 5. ábra tartalmazza.



5. ábra: A férfiak tanítói alkalmasságának indoklása

Azok a válaszadók, akik szerint *a férfiak nem alkalmasak* a tanítói pályára (a megkérdezettek mindössze 8,9 százaléka gondolja ezt), azzal indokolják döntésüket, hogy a férfiak „nem arra valók”, „kicsi gyerekekhez nem jók”, „erre a nők alkalmasabbak”. Érdekes eredmény, hogy bár a kérdőívet kitöltő apukák nagyobb része női tanítót választana gyermekének, többségük mégis alkalmasnak gondolja saját nemét a tanítói pályára. Az egyik férfi válaszadónk frappánsan fogalmazta meg az indoklását: „Ők is emberek!”

Arra a kérdésre, hogy „*Jót tenne-e gyermekének, ha férfi tanító tanítaná az alsó tagozatban?*” a szülők 50 százaléka igennel válaszolt, 25 százalék nemmel és 25 százalékuk nem tudta eldönteni, főleg azért, mert szerintük a tanító neme nem számít. Akik igennel vagy nemmel válaszoltak, azok a gyermek személyiségét és a férfiak tulajdonságait figyelembe véve döntöttek. Az eredmények összhangban vannak az eddig ismertettekkel, vagyis a fiú gyermekek esetében a gyermek barátságosságának a függvénye, hogy szülei mit gondolnak erről a kérdésről – a kevésbé barátságos fiúkról szignifikánsabb valószínűbben gondolják, hogy nekik jó

tenne, ha férfi tanító tanítaná őket ($p < 0.05$). A lányok esetében hasonló az eredmény. Azok a szülők, akik lánygyermeküket átlag alatti vagánysággal, vagy átlag feletti „jó gyermek attitűddel” jellemezték, inkább gondolták, hogy a férfi tanító nem lenne jó gyermeküknek, míg az átlag feletti vagány lányok, és/vagy az átlag alatt „jó kislányok” esetében a szülők jó hatásúnak gondolják a tanítóbácsikat ($p < 0.05$). Nem meglepő, hogy azok, akik a férfiakat pozitív tulajdonságaik miatt alkalmasnak gondolják a tanítói pályára, ők valószínűbben gondolják, hogy jó lenne gyermeküknek, ha férfi tanítaná, míg akik úgy vélekednek, a férfiak nem alkalmasak a tanításra, ők az ellenkezőjét jelölték meg ($p < 0.001$).

A kérdés indoklása nagyon hasonlóan alakult a férfi vagy női tanító választásának indokaihoz. Mindkét nemű gyermekek esetében a legtöbb szülő nem tartja fontosnak a tanító nemét, ezért azt gondolja, hogy *jót tenne gyermekének, ha férfi tanítaná, amennyiben az jó pedagógus*. Emellett azok a szülők, akiknek fiúgyermekük van, leggyakrabban azzal indokolták válaszukat, hogy a „fiúknak jobb, ha férfi tanítja őket”, „jobban tud rájuk hatni egy férfi”, valamint azzal, hogy „a fiúknak kell a pozitív férfi minta”, „a pedagógus pálya elnőiesedett”. A fiúgyermekesek esetén az indoklások megoszlását a 6. ábra mutatja.



6. ábra: A férfi tanító pozitív hatása fiú gyermekek esetén

A lány gyermekek szülei leginkább (47,3%) azért tartanak jónak, ha gyermeküket férfi tanító tanítaná, mert azt gondolják, „a lányoknak is szükségük van pozitív férfi mintára”, akitől tanulhatnak a másik nemről, főleg mivel „túl sok a nő a környezetükben”. A szülők egyforma arányban (26,3%) indokolták pozitív döntésüket azzal, hogy a tanító neme nem fontos tényező, valamint azzal, hogy „a férfiak jobban tudnak fegyelmezni, szigorúbbak, jobban kezelik a problémákat”.

Az eddig ismertetett eredmények fényében nem meglepő a *férfi tanítók szükségességének* kérdésére adott válasz sem, miszerint a válaszadók többsége (71,1%) szerint *több férfira lenne szükség a tanítói pályán*, mivel a fiúknak és a lányoknak egyaránt problémát okoz a férfiak hiánya a szocializáció színtereiből. Érvként jelent meg emellett a férfiak jó tulajdonságainak említése, a pedagóguspályáról manapság hiányzóknak vélt tekintély és szigor. Az a kevés válaszadó, aki nemmel vagy „nem tudom”-mal szavazott a férfiak szükségességét illetően (18,6% és 10,3%), vagy nem indokolta döntését, vagy azt a már említett választ adta, hogy a „férfiak nem erre valók, ebben a nők jobbak”.

Összegzés

Eredményeink szerint a megkérdezett szülők többsége alkalmasnak tartja a férfiakat a tanítói pályára, szükségesnek gondolja, hogy arányuk a pedagógus pályán növekedjék. Ennek indokaként a leggyakoribb válasz a pedagóguspálya elnőiesedése és a férfi minta hiányának említése volt. A válaszadók nagy része határozottan elutasítja, hogy a tanító neme alapján különbséget tegyen az alkalmasságot tekintve, vagy a tanítóválasztást ettől tegye függővé. Ennek ellenére sokan gondolják fontosnak, hogy gyermeküket mégis tanítónő tanítsa, mert az óvodában megszokott anyai attitűd érvényesülését az általános iskola alsó tagozatán így látják biztosított-nak. A választás nemi irányultságával a gyermek neme és személyiségének a szülők által megítélt vonásai mutatnak összefüggést.

Kutatásunk természetesen nem reprezentatív. Budapesti és nagyrészt felsőfokú végzettségű, intakt családban élő nők töltötték ki a kérdőívek zömét, ami nagyban korlátozza az eredmények általánosíthatóságát. A női válaszadók nagy aránya nem meglepő, ha figyelembe vesszük azt az ismert tényt, hogy a gyermekek nevelésével, oktatásával kapcsolatos ügyeket általában az anyák intézik. Ebből kiindulva nem túlzás feltételeznünk, hogy az ilyen jellegű döntéseket a családok nagy részében az anyák vélekedései alapozzák meg, mivel ők rendelkeznek azokkal az információkkal, amelyek a döntést segítik. Ezért vizsgálatunk eredményei bizvást tükrözhetik a tanítóválasztással kapcsolatos „családi” preferenciákat, annak ellenére, hogy utaltunk a férfiak ez irányú sztereotip vélekedéseire. Az általunk vizsgált családok azonban nem fedik le a társadalom minden rétegét, nagyon kevés válaszadónak volt középfokú vagy alacsonyfokú végzettsége. Az eredmények reményeink szerint a jövőben egy reprezentatív mintán is megerősítést nyerhetnek, illetve árnyalódhatnak.

Irodalom

- Ainley, J., Lonsdale, M. (2000): *Non-attendance at School*. Report to DETYA. ACER, Melbourne.
- Ashley, M. (2003): Primary school boys' identity formation and the male role model: An exploration of sexual identity and gender identity in the UK through attachment theory. *Sex Education*, 3 (3):257–270.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs, Erőss Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, 3. 805–824.
- Buchanan, A., Katz, A., McCoy, A. (1999): *Leading Lads Young Voice* / Arcadia.
- Buda Béla (1996): A pedagóguspálya elnöiesedésének pszichoszociális problémái. *Educatio*, 3. 431–440.
- Butler, D. M., Christensen, R. (2003): Mixing and Matching: The Effect on Student Performance of Teaching Assistants of the Same Gender. *Political Science and Politics*, 36, 781–786.
- Carrington, B., Tymms, P., Merrell, C. (2005): *Role models, school improvement and the 'gender gap' – Do men bring out the best in boys and women the best in girls?* EARLI 11th Biennial Conference: Integrating Multiple Perspectives on Effective Learning Environments: 23–27 August 2005. University of Cyprus, Nicosia.
- Carrington, B., Skelton, C. (2003): Rethinking 'role models': equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales, *Journal of Education Policy*, 12, 3, 253–265.
- Collins, C., Kenway, J., McLeod J. (2000): Factors Influencing the Educational Performance of Males and Females in School and their Initial Destinations after Leaving School. A report commissioned by the Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra.
- Cushman, P. (2007): The male teacher shortage: A synthesis of research and worldwide strategies for addressing the shortage. *KEDI Journal of Educational Policy*, Korean Educational Development Institute 2007, 79–98. Electronic version: <http://eng.kedi.re.kr>
- Dee, T. (2006): The Why Chromosome: How a teacher's gender affects boys and girls. *Education Next*, 6, (4): 68–75.
- Fényes Hajnalka (2009): Az eltérő nemi szerepekkel kapcsolatos viselkedés a felsőfokú jelentkezésben és intézményválasztásban. *Iskolakultúra*, 5–6. 106–112.
- F. Lassú Zsuzsa (2004): *Barátok és barátnök – együtt és egymás ellen*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Horányi Gábor (2000): A tehetséges tanár. *Tandem*, 1. sz. Letöltés: 2009.01.12. <http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000109.html>
- Imre Anna (2002): Szülők és iskola. *Educatio*, 3. 498–503.
- Martin, A. (2002): *Improving the Educational Outcomes of Boys*. ACT Department of Education, Youth & Family Services. Letöltés: 2008.06.08. <http://www.det.act.gov.au>
- P. Balogh Katalin (1992): *Kudarac nélkül az iskolában*. Alex-typo, Budapest.
- Szilágyiné Szemkeő Judit (2008): Óvodások és kisiskolások szüleinek intézményválasztási motivációi. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 51–62.
- Török Balázs (2004): *A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Kutatás Közben sorozat. No. 261.

A TÁMOGATOTT FELIDÉZÉS MÓDSZERE ÉS ALKALMAZÁSA A KUTATÁSBAN

ÚJVÁRINÉ HANDÓ MELINDA

handomelinda@freemail.hu

Tanulmányunk célja a támogatott felidézés módszerének és sokoldalú alkalmazásának bemutatása egy konkrét kutatáson, nevezetesen a roma és nem roma tanulók iskolai környezetben zajló társas kapcsolatának mélyreható empirikus vizsgálatán keresztül. Két éves kutatásunk célja az volt, hogy több aspektusból tárjuk fel a roma és nem roma gyerekek közötti interakciókat, valamint a mögöttük meghúzódó gondolatokat, attitűdöket. Jelen tanulmányunkban a támogatott felidézés módszerének átfogó bemutatása mellett törekszünk arra, hogy konkrét kutatásunkon keresztül gyakorlati tanácsokkal is szolgáljunk olvasóink számára, ezzel is buzdítva kutató társainkat a módszer alkalmazására.

A támogatott felidézés módszerének bemutatása

Mielőtt a kutatásunk során szerzett tapasztalataink bemutatására rátérnénk, fontosnak tartjuk, hogy magával a módszerrel és annak működésével megismertessük a tisztelt olvasót, elsődlegesen *Szivák Judit* (*Szivák*, 2002) munkájára támaszkodva.

A támogatott felidézés módszere leginkább az interjú technikával és a mikrotanítással mutat hasonlóságot, azonban mégis különbözik ezektől. A módszer sokoldalúan használható a kutatásban, hiszen „alkalmas egyének, csoportok ismeretrendszerének, vélekedéseinek, attitűdjeinek, élményeinek feltárásával összefüggések, szabályszerűségek bemutatására”. (*Szivák*, 2002. 36. o.)

Támogatott felidézéssel az oktatási folyamat szinte minden résztvevőjének gondolkodási folyamatai feltárhatóak, legyen szó akár óvodásról, óvónőről, tanuló-ról, pedagógusról, szülőről vagy hallgatóról. Azonban a szakirodalomban többen is felhívják a figyelmet arra, hogy a támogatott felidézés mindig csak más módszerrel – például interjúval – való alkalmazása során szolgáltat releváns információkat, mivel önmagában alkalmazva nem biztos, hogy azt és úgy méri, amit és ahogyan kellene. Éppen ezért vizsgálatunkat szociometriai kérdőív, valamint az iskolaigazgatókkal készült mélyinterjú egészítette ki, melynek során holisztikusabb képet kaphattunk az iskoláról, a tanulókról, a szülőkről, a tanár-diák viszonyról, valamint magáról a településről. Emellett a résztvevő-megfigyelő módszer segítségével bepillantást nyertünk az egyik település cigány közösségének életébe is, feltárva a szűkebb társadalomban meghúzódó feszültségeket, előítéleteket és konfliktusokat valamint az ezek mögött megbújó okokat.

A támogatott felidőzés jellemző alkalmazási területei

A támogatott felidőzés legjellemzőbb alkalmazási területei egyrészt a tanulási folyamatra irányuló vizsgálatok, melyek a diákok tanulás közben lezajló gondolkodási folyamatait állítják középpontba. Ezen kutatásokban az ismeretelsajátítás, a tanulási technikák megismerése, valamint fejlesztése a fő cél. A módszer másik jellemző alkalmazási területe pedig a tanári gondolkodás, döntéshozatal vizsgálata. E két fő alkalmazási terület mellett természetesen – mint ahogyan azt a szakirodalmi háttér áttekintésekor is látni fogjuk –, sok egyéb témában is jól alkalmazható a támogatott felidőzés.

A módszer alkalmazásának bemutatása a szakirodalmi háttér áttekintésével

Annak érdekében, hogy illusztrálni tudjuk a támogatott felidőzés kutatásban való felhasználásának sokszínűségét, áttekintjük az általunk elérhető és legfontosabbnak tartott kutatásokat kronológiai sorrendben, törekedve a módszer sokoldalúságának bemutatására.

Korábban kérdőívek és interjúk segítségével próbálták feltárni a tanár tevékenységét irányító célokat, szándékokat, de ezek a vizsgálatok többnyire függetlenek voltak az osztálytermi történésektől. *Bloom* volt az első, aki a támogatott felidőzés technika használatáról számolt be 1953-ban az Egyesült Államokban (*O'Brien*, 1993). *Bloom* (1954) szerint a tanárok képtelenek voltak arra, hogy hangosan gondolkodjanak, miközben az órát is vezetik, vagyis lehetetlen volt vizsgálni a tanárok gondolkodását, döntéseit tanítás közben. Ez volt az ún. 'think aloud' technika. Az osztálytermi interakciókat rögzíteni kellett, hogy a tanár képes legyen pontosan és teljes egészében felidőzni, megfogalmazni gondolkodási eljárásait. Később *Bloom* (1954) „az előadások és a szemináriumok hanganyagát rögzítette és játszotta vissza egyetemi hallgatóknak azzal a céllal, hogy az egyetemisták kommentárjainak segítségével feltárja a gondolkodási- emlékezési folyamatokat e két eltérő tanulási szituációban.” (idézi *Szivák*, 2002. 40. o.) A beszámolókat kategória rendszer segítségével elemezte, és ilyen módon a támogatott felidőzés módszerével igazolni tudta, hogy a szeminárium jellegű szituációkban eredményesebb a tanulás és az emlékezés is.

Kagan és munkatársai (1967) a támogatott felidőzés egy sajátos formáját alkalmazták, az ún. IPR-t (Interpersonal Process Recall). Szemináriumvezetők óráit rögzítették, és a felvétel visszajátszása során kérdésekkel irányították a beszámolójukat. „A kísérlet célja az volt, hogy növelje a szemináriumvezetők tudatosságát az órai interakciók során.” (idézi *Szivák*, 2002. 40. o.)

Magyarországon 1983–84 folyamán *Falus Iván*, *Kotschy Beáta* és *Szokolszky Ágnes* tett kísérletet a támogatott felidőzés módszerének alkalmazására (*Falus*, 1985; *Kotschy*, 1985; *Szokolszky*, 1985). Kutatásukban három fő kérdésre keresték a választ: 1. Milyen szempontokat vesz figyelembe a pedagógus a tanítási óra meg-

tervezésekor, mely esetekben tér el eredeti tervétől? 2. A tanítási óra menetében megfigyelhető cselekvései milyen mértékben tekinthetők tudatos döntések eredményének, illetve mennyire automatizáltak; a tudatos döntéseknek milyen komponensei vannak? 3. A tanárnak az osztályban és az egyes tanulókhoz fűződő kapcsolata hogyan befolyásolja a tevékenységét, milyen mértékben képes észlelni a pedagógus az egyes tanulók órai viselkedését, érzéseit, gondolatait? A fenti kérdések megválaszolására összetett metodikát alkalmaztak, melynek központi eleme a támogatott felidézés volt. A vizsgálat kezdetén előzetes interjút készítettek a tanárral az osztályról, saját pedagógiai felfogásáról, illetve a tanítandó témáról. Ezt követően minden óra után kérdőívet töltettek ki a tanulókkal a tanórai részvételükre vonatkozóan. Minden óráról videofelvételt készítettek, miközben minden órán négy tanuló viselkedését figyelték meg részletesebben. Ezt követően kikérdezték a tanárt a megfigyelt gyerekekről. Majd következett minden rögzített óra elemzése a támogatott felidézés módszerével, melynek szakirodalomból ismert két változatát kombinálva alkalmazták. Azaz, elsőként a tanár észrevételeire voltak kíváncsiak, ha ilyenek nem voltak, akkor megállították a felvételt és kérdéseket tettek fel. Összesen hat tanórat rögzítettek 1983 decemberében. A kutatásban egy pedagógus oktatónevelő munkájának elemzésére kerülhetett sor a komplex metodika alkalmazása miatt, melyet a kérdésfeltevés összetettsége indokolt.

Clark és Peterson (1986) egy történelemóra négy pontján rögzített két-három perces részleteket, majd ezek visszajátzásakor a tanároknak válaszolniuk kellett olyan kérdésekre, hogy az adott pillanatban mit csináltak és miért, volt-e olyan reakciója a diákoknak, mely megváltoztatta a tervezett cselekvését stb. Egy másik kísérletükben a tanárok döntési folyamatainak három, feltételezett szintjét tanulmányozták a módszer segítségével. A kísérlet eredményei azt mutatták, hogy a tanárok a döntési szintek tudatos gyakorlásának következtében későbbi óráikon gyakrabban hoztak megalapozottabb döntéseket.

Westerman (1991) kezdő és gyakorlott pedagógusokat hasonlított össze a pedagógiai gondolkodás és döntéshozatal különbségeinek feltárása céljából. Három szintet vizsgált: a tervezési, a tanítási és a reflektív szintet. Az egyik csoportot öt, minimum öt éves tanítási gyakorlattal rendelkező pedagógus, a másikat pedig öt végzős egyetemista alkotta. A tervezési szinten strukturált elő interjút készítettek a tervezés alatt lezajlott döntéshozatali aktusokról. A tanítási szinten rögzítették a tanórákat, majd röviddel az órák után támogatott interjút készítettek. A tanárt arra kérték, hogy állítsa meg a szalagot minden olyan helyen, ahol úgy érzi, döntést hozott, és a lehető legtömörebben fejtse ki, hogy mit mérlegelt abban a szituációban. A reflektív szinten a videofelvétel megtekintése után kérdések segítségével próbálták előhívni az utólagos értékeléseket és az óráról alkotott reflexióikat. Néhány hónappal a vizsgálatot követően minden vizsgált személynek lejátszották a felvett óráit hang nélkül, a tanárnak nem volt módja megállítani a szalagot, de folyamatosan kommentálnia kellett a látottakat. Tehát azt vizsgálták, hogy változott-e a pedagógus gondolkodása

az eltelt idő alatt. Személyenként két tanórát vettek fel, így összesen 20 tanórát rögzítettek. Az eredmények azt mutatták, hogy jelentős különbség van a kezdő és a gyakorlott pedagógus gondolkodása és döntéshozatali tevékenysége között.

Bay és Tanis (1991) a veszélyeztetett gyermekek képességeiről való tanári gondolkodást kutatta. 28 tanár vett részt a vizsgálatban. Azt találták, hogy „a pedagógusok hajlamosak feltételezni, hogy a szociálisan veszélyeztetett gyerekek kognitív képességei gyengébbek.” (idézi *Szivák*, 2002. 52. o.)

A támogatott felidézés módszerével olyan kutatásokat is végeztek, melyek során a pedagógusokban élő előfeltevéseket, nézeteket vizsgálták. *Powell* (1992) azt kívánta bizonyítani, hogy a kezdő tanárok döntéshozatali akcióit, illetve a tanulókkal folytatott interakcióit ezen előfeltevések, előzetes elméletek határozzák meg. 17 hagyományos és 25 speciális pályakezdővel végezték el a vizsgálatot, melynek elején elméleti pedagógiai képzésben kellett részt venniük, majd pedig tíz órás terepgyakorlaton. A támogatott felidézés módszere mellett fogalomtérképeket is használtak, melyeket a hallgatók az elméleti képzés során készítettek el. A második héten tanítaniuk kellett tíz percben. Az óra megtervezésekor nem kérhettek segítséget senkitől. Az utólagos interjúban viszont meg kellett indokolniuk, hogy milyen tényezőket vettek figyelembe az óra megtervezésekor. Az órákról videofelvétel és támogatott felidézés készült. Az órák kritikus pontjait feljegyezték, és ezeket indokoltatták meg a hallgatókkal.

Moallem Mahnaz (1994) az osztály szociokulturális feltételeinek tanárra kifejtett hatását vizsgálta. Tíz tapasztalt tanár vett részt a vizsgálatban. Úgy találta, hogy „a csoport szociokulturális háttere nemcsak a tananyag kiválasztásában befolyásolta a tanárt, de az alkalmazott interakciók számában és minőségében is.” (idézi *Szivák*, 2002. 52. o.)

Corrigan (1998) a tanár-diák interakciók mögött meghúzódó kulturális előítéletek kutatásával foglalkozott. Négy tanárnő vett részt a vizsgálatban, akik közül kettő rendelkezett, kettő pedig nem rendelkezett információkkal a más kultúrákban élőkről. Megállapította, hogy „az eltérő kultúrákról kevesebb információval rendelkezők sokkal több előítélettel rendelkeznek. A tanárok attribúciói a velük azonos kultúrából származó gyerekeknek kedveztek.” (idézi *Szivák*, 2002. 51. o.)

Sántha Kálmán (2004) a támogatott felidézés és a strukturálatlan kognitív térkép alkalmazásával vizsgálta a pedagógusok reflektív gondolkodását és nézeteit. A vizsgálatban öt gimnáziumi matematikatanár, köztük egy pályakezdő, egy-egy kilenc, tizenöt, tizenhét, valamint egy 25 éve pályán lévő pedagógus vett részt. A kutatás során a pedagógusok három-három óráját rögzítette, melyek felvétele ugyanabban a témában és osztályban történt. A felvétel során a fő szempontot a pedagógus tanóra közbeni cselekvése jelentette. A felvétel megtekintésének azt a módját választotta, hogy a felvételt mind a kutató, mind a tanár bármikor megállíthatta és kommentálhatta. A tanár szabadon asszociálhatott a témához, illetve az osztályhoz kapcsolódó élményei között, melynek eredményeként a beszélgetések jóval több időt vettek

igénybe, mint maguk a tanórák. A támogatott felidézés mellett strukturálatlan fogalmi térképeket is alkalmazott a kutatás során. A vizsgálat során beigazolódott, hogy a két módszer együttes alkalmazása célravezető volt, hiszen több esetben támogatták, vagy éppen cáfolták egymás eredményeit, segítették az elemzést. A kutatás során végül arra az eredményre jutott, hogy a pedagógusok tevékenysége erőteljesen függ a pedagógiai tudásuktól, nézeteiktől és az adott pedagógiai szituációtól. Vagyis abból, ahogyan egy tanár a különböző helyzeteket értékeli és kezeli, nem következik, hogy egy másik tanár is hasonlóan fog cselekedni ugyanolyan helyzetben. Minden pedagógus „nézeteinek és pedagógiai tudásának differenciáltsága alapján reagál az adódó szituációkra, azaz meglévő rutinjának, kognitív sémáinak köszönhetően cselekszik.” (Sántha, 2007. 239. o.)

A támogatott felidézés módszerét további kutatók is alkalmazták, de ezek ismertetésére most nem térek ki részben az előzőekben bemutatott hasonló megoldásai, részben saját kutatásom szempontjából kevésbé releváns eredményeik, részben a terjedelmi korlátok miatt.

A támogatott felidézés típusai a felvétel megtekintésének módja szerint

A támogatott felidézés első szakaszában készült tanórai felvétel megtekintése és a kutatási alany beszámolójának irányítása többféle módon történhet. Az első módszer szerint a teljes felvétel végignézése után a kutatási alany, kérdések nélkül, szabadon számol be a tanóra alatti gondolatairól, döntéseiről. A másik eljárás szerint a kutató irányítja a felidézést azáltal, hogy kiválaszt bizonyos részleteket, melyeknél a felvételt megállítja, majd kérdéseket tesz fel a kutatási alanyra. Végül a harmadik módszer szerint a tanóra felvételének folyamatos nézése közben a kutatási alany tetszése szerint választja ki azokat a pontokat, ahol véleménye szerint döntési, problémamegoldó helyzetben volt (Szivák, 2002).

A támogatott felidézés egyes típusainak előnyeit és hátrányait Szivák összefoglaló táblázata alapján mutatom be (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: A támogatott felidézés előnyei és hátrányai

<i>Típus</i>	<i>Előnye</i>	<i>Hátránya</i>
1. „Teljes végignézés”	A tanár befolyásolás nélkül számol be.	Kimaradhatnak részletek (ahol a tanár bizonytalan volt, nem mondja el), idő telik el közben.
2. „A kutató irányít”	Nem marad ki fontos részlet, azonnali felidézés.	A beszámoló irányított.
3. „A tanár irányít”	A tanár befolyásolás nélkül számol be, azonnali felidézés.	Kimaradhatnak fontos részletek.

A fenti hátrányok elkerülése érdekében a kutatók gyakran kombinálják a felvétel megtekintésének módjait, vagyis a kutatási alany állítja meg a felvételt, de amennyiben a kutatás szempontjából lényeges mozzanat maradna ki, a kutató irányított kérdések formájában rákérdez.

Támogatott felidézés módszere roma és nem roma gyerekek társas kapcsolatainak vizsgálatában

A kutatás célja

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk a roma és nem roma gyerekek interakcióit, valamint a mögöttük meghúzódó gondolatokat, attitűdöket. A kutatás során elsődlegesen arra a kérdésre kerestük a választ, hogy miként látják egymást a roma és nem roma gyerekek, illetve maguk hogyan élik meg és kezelik a felmerülő konfliktusokat. Erre legalkalmasabbnak a támogatott felidézés módszerét találtuk, hiszen fontos volt, hogy a tanórákat rögzíteni tudjuk, hogy a kutatási alanyok külső szemlélőként is láthassák tanórai tevékenységüket, az osztályban betöltött helyüket és szerepüket.

A kutatás körülményei

Két kb. 1000–1300 lelkes közép-dunántúli település általános iskoláiban egy-egy alsó és egy-egy felső tagozatos osztályban végeztünk vizsgálatot osztályonként két tanulóval, valamint az osztályfőnökökkel. A kutatás során minden osztályban két tanóra felvételére került sor néhány hónap különbséggel, melynek eredményeként összesen 28 támogatott felidézés interjút készítettünk el.

Kutatásunk megkezdésekor feltételeztük, hogy kisiskolás korban a roma és nem roma tanulók közötti interakciók nélkülözik az előítéleteket, míg serdülőkorban gyakran válik feszültséggel terhessé a roma és nem roma gyerekek közötti társas kapcsolat. A kutatás céljának megfelelő osztályokból egy roma és egy nem roma tanulóval, valamint az osztályfőnökkel végeztünk vizsgálatot a támogatott felidézés módszerével. Feltételeztük, hogy az osztályfőnököktől általánosabb képet kaphatunk az osztályközösségről, a felmerülő konfliktusokról, valamint a kiválasztott tanulók osztályban betöltött szerepéről, helyéről.

Mivel kutatásunk célja az volt, hogy iskolai keretek között vizsgáljuk a roma és nem roma tanulók közötti társas kapcsolatot, ugyanakkor jól rögzíthetőek legyenek a tanulók közötti interakciók, a viselkedési problémák, a verbális és non verbális kommunikáció elemei, ezért kötetlenebb tematikájú tanórákon készítettünk felvételt (pl.: testnevelés, technika, osztályfőnöki óra). Hiszen egy erős tanári kontroll alatt tartott tanóra során a tanulók közötti interakciók rögzítésére kevés lehetőség kínálkozott volna.

A vizsgálatot május végére-június elejére időzítettük, mert a kutatás céljának jobban megfelelt a tanév végi órai munka oldottabb légköre. A tanóra felvétele után azonnal elkészítettük az interjúkat a tanulókkal, majd az osztályfőnökökkel.

Kutatási alanyok kiválasztása

A kutatási alanyok kiválasztása több szempont figyelembevételével történt. Elsődleges szempont volt, hogy az egyik tanuló a roma, a másik pedig a nem roma közösséget képviselje. Emellett a tanulónak jó kommunikációs készségekkel kellett rendelkeznie, hogy a támogatott felidézés interjú kivitelezhető legyen. Az ilyen módon szűkített, lehetséges tanulói csoportból a kutatási alany kiválasztása az osztályfőnök segítségével, valamint a bemelegítő óra és az arról készült felvétel visszanezése közbeni tapasztalatok alapján történt.

A kutatás folyamata és a módszer működése a kutatásban

A támogatott felidézés alkalmazásához *O'Brien* (1993) leírását vettük alapul, aki hat fázisban összegzi a kutatás menetét:

1. kutatási alanyok kiválasztása és felkészítése;
2. videofelvétel előkészítése;
3. videofelvétel;
4. támogatott felidézés interjú;
5. az interjú szövegének feldolgozása;
6. az adatok elemzése.

1. fázis: Kutatási alanyok kiválasztása és felkészítése

O'Brien felhívja a figyelmet, hogy a kutatás szempontjából fontos, hogy a kiválasztott tanulók képesek legyenek jól kifejtetni a gondolataikat, megfelelő időt tudjanak szánni az interjúra, és felkészültek legyenek arra, hogy videofelvételt készítsenek róluk az osztályteremben. Körülbelül 15 perces, rövid interjúk alatt ki lehet deríteni a fenti tulajdonságok meglétét. Vagyis mindenképpen szükség van egyfajta előinterjú készítésére. A kutatásunkban mi azzal a módszerrel éltünk, hogy kezdetben tanórai megfigyeléseket végeztünk, majd szünetekben csoportosan beszélgettünk a tanulókkal, végül az osztályfőnök javaslatát is kértük és figyelembe vettük ezzel kapcsolatban.

Tuckwell és *O'Brien* is jelzi, hogy legalább egy „bemelegítő” ún. 'dry run' órát kell a tényleges felvétel előtt rögzíteni, hogy a többi tanuló, akik mint interjúalanyok a kutatásban nem vesznek részt, is megszokják a kamera és a kutató jelenlétét. A felvétel után lehetőséget kell biztosítani a tanulóknak és a tanárnak is arra, hogy visszanezhessék magukat, hiszen mindenki elsősorban a fizikai jellemzőire koncentrál, amikor először látja magát filmen, és csak később, amikor ezt már

megszokta, hangolódik rá a természetes cselekvésekre (Tuckwell, 1980a; Tuckwell, 1980b). A 'dry run' órák felvételeit természetesen később nem használják a kutatásban. Ha a támogatott felidézést hosszabb ideig alkalmazzák, vagy ha jelentős szünetek vannak az alkalmazása közben, akkor a kutatónak ügyelnie kell az alanyok újbóli ráhangolására, szükséges esetén egy újabb „bemelegítő óra” segítségével (Tuckwell, 1980b).

Kutatásunk során mi magunk is megtapasztaltuk a „bemelegítő órák” jelentőségét, hiszen az ilyen felvételeken jól kirajzolódott, hogy az extrovertált tanulók a kamerára koncentráltak elsősorban, és kevés figyelmet fordítottak a tanórai munkára, szívesen „produkálták” magukat a felvételeken, például integettek, izegtek-mozogtak. Az introvertált típusú tanulók pedig sokkal visszahúzódóbbak lettek, például sokkal kevesebbszer néztek a tanárra, tekintetüket inkább az előttük lévő könyvükre és füzetükre vetették. A bemelegítő órát követően a tanulók és a tanár is megtekinthették a felvételt, melynek során elsődlegesen a külső megjelenésükre, gesztusaikra, hangjukra figyeltek. Ezt követően mindannyian megszokták a kamera és a kutató jelenlétét és tevékenységeik természetessé váltak.

2. fázis: A terem előkészítése a videofelvételre

A szakirodalomban O'Brien (1993) azt írja le, hogy általában két kamerát állítanak fel az osztályteremben, mivel az egyik a tanárt veszi, és az egyéb eszközöket (pl.: táblát, videót, diákat, írásvetítőt) a másik pedig a tanulókat. Egy mikrofont is elhelyeznek a teremben úgy, hogy mind a tanár mind a kutatási alanyok hangját jól tudják rögzíteni.

Ezzel szemben a kutatás technikai kivitelezéséhez mi egy videokamerát használtunk, mivel a kutatásunk nem a tanári tevékenységre irányult, sokkal inkább a tanulók közötti interakciókra, így kevés hangsúlyt fektettünk a tanár tevékenységének, illetve az egyéb eszközöknek a felvételére. A videokamerát igyekeztünk úgy elhelyezni az osztályteremben, hogy jól rögzíteni tudjuk a tanulók tevékenységét. Sajnos a termék adottságai miatt nem tudtuk megoldani azt, hogy a kamerát teljes mértékben rögzítsük, mivel nem lehetett akkora látószöveget biztosítani, hogy minden tanulót egyszerre tudjunk felvenni. Ezért a tanórai történések pontos rögzítése érdekében a kamerát forgatni kellett, de ezt igyekeztük folyamatosan tenni, hogy minden tanuló tevékenységét jól rögzíteni tudjuk. Külön mikrofon elhelyezésére nem volt szükség mivel a kamerába épített mikrofon jól hallhatóan rögzítette az eseményeket.

3. fázis: A videofelvétel

A szakirodalomban a támogatott felidézéshez felvett órák száma nagyban függ a technikai felszerelés rendelkezésére állásától, a kutatásra szánt időtől és a tanítási/tanulási stratégiák változatosságától. O'Brien szerint a tapasztalat azonban azt mutatja, hogy általában 4 órát vesznek fel 2-3 hetes periódus alatt.

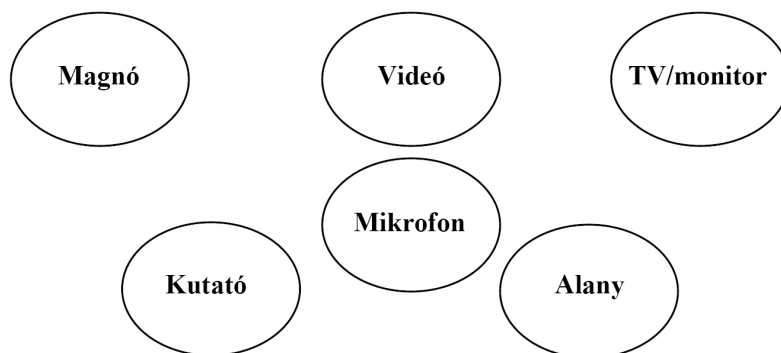
O'Brien figyelmeztet, hogy a felvétel alatt ügyelni kell arra, hogy a kamera kijelzőjét a tanulók ne láthassák, emellett kerülnünk kell a zoomolást is. Kutatásunk során mi magunk is ügyeltünk e szabályok betartására, a felvétel során a tanulók a kamera kijelzőjét nem láthatták, és zoomolást csak egyetlen egy, kivételes esetben alkalmaztunk, amikor az egyik roma fiú tanórai tevékenysége szembetűnő és a kutatás szempontjából fontos volt, ugyanakkor az előtte ülő diák miatt nem volt teljesen tisztán látható. Ebben az egy esetben azért alkalmaztuk, hogy jól tudjuk rögzíteni a fiú tanórai viselkedését.

4. fázis: A támogatott felidézés interjú

Szivák hangsúlyozza, fontos, hogy az interjú rögtön a felvett óra után elkészíthető legyen. Az interjúalany előtt minden esetben világossá kell tenni, hogy a felvétel nézése közben minden olyan helyen, ahol a vizsgálat tárgyát képező kérdésben valamilyen gondolati aktus volt, állítsa meg a filmet és azokat kommentálja (pl. mit érzett akkor). Erre kutatásunkban mi magunk is nagy hangsúlyt fektettünk.

Az interjú elkészítésének irányelveit a szakirodalomban *O'Brien* írja le a leg-részletesebben, melyeket az alábbiakban felsorolásszerűen kívánunk bemutatni saját kutatási tapasztalatainkkal kiegészítve:

- Mindig nyugodt környezetet teremtünk az interjúhoz egy zárt vagy elkülönített szobában.
Kutatásunk során mindkét iskolában biztosították számunkra ezt a követelményt, így nyugodt környezetben folytathattuk le az interjúkat, néha az igazgatói irodában, néha a könyvtárteremben, máskor pedig a technikai teremben.
- *O'Brien* leírja, hogy minden alannal külön kell elkészítenünk az interjút, egymás után, melyek mindegyike 45 percig kell, hogy tartson. Szintén tanácsos követni az 1. ábrán bemutatott elrendezést.



1. ábra: A terem javasolt elrendezése (*O'Brien*, 1993)

Kutatásunk során a tanóra felvétele után azonnal elkészítettük az interjúkat a tanulókkal, majd az osztályfőnökökkel, melyek mindegyike legkevesebb 45 percig tartott, de az is előfordult, hogy egy vagy akár másfél órás volt az interjú egy-egy kutatási alannyal. A terem berendezésében a technikai különbözőség okán nem teljesen követtük *O'Brien* javaslatait. A felvétel rögzítéséhez diktafont alkalmaztunk, így nem volt szükség külön mikrofonra és magnóra, mivel az interjúalany és a kutató közé elhelyezett diktafonnal jól rögzíthető volt az interjú minden részlete. A videofelvételt hang nélkül játszottuk vissza a kutatási alanyoknak, mivel nagyobb hangsúlyt kívántunk fektetni a non verbális kommunikációra, valamint a tanulók viselkedésére, mint magára a tanórán elhangzottakra. Abban az esetben, ha a verbális kommunikáció is jelentőséggel bírt a kutatás szempontjából, a tanórán elhangzottak is feljegyzésre kerültek, melyet az interjúalanyok aztán véleményeztek.

E tekintetben kutatásunk ugyancsak újszerűnek mondható, hiszen a felvétel megtekintésének ilyen jellegű módját más kutatóknál még nem tapasztaltuk. Ez az új eljárás tette lehetővé számunkra, hogy az interjú alatt a kutatási alanyok nem volt szükséges megállítania a felvételt, hiszen folyamatosan tudta kommentálni az eseményeket, anélkül, hogy a felvétel hanganyaga zavarta volna gondolatmenetét vagy elterelte volna figyelmét. Amennyiben a kutatás során jelentőséggel bírt a verbális kommunikáció anyaga, úgy irányított kérdések formájában külön kértük a kutatási alanyt ezzel kapcsolatos véleményének, gondolatának kifejtésére.

5. fázis: Az interjú szövegének feldolgozása

A kutatás legnagyobb nehézségét az interjúk szövegének feldolgozása adta, hiszen rendkívül komoly munkát és energiát jelentett a 28 darab, legkevesebb 45 perces támogatott felidézés interjú szövegének rögzítése.

6. fázis: Adatelemzés

A támogatott felidézés interjúk során olyan harmonikus légkört sikerült teremtenünk, amely hozzásegítette a kutatási alanyokat ahhoz, hogy véleményüket, gondolataikat szabadon kifejtse. Ennek eredményeként olyan széles spektrumú és olyan mennyiségű adatot kaptunk, amely nem csak kutatásunk, azaz a roma és nem roma gyerekek társas kapcsolatának vizsgálata szempontjából volt érdekes, hanem számos olyan téma szempontjából is, melynek vizsgálata jelen kutatásunknak nem volt célja.

Így tehát az interjúk adatelemzése során igyekeztünk pusztán azokra az információkra koncentrálni, melyek kutatásunk számára relevánsak voltak. De ehelyütt meg kell jegyeznünk azt is, hogy ezzel nem tekintjük lezártnak az interjúk adatelemzését, hiszen még nagyon sok olyan hasznos és hasznosítható adat áll a rendelkezésünkre, melyek egyrészt kutatásunk anyagának bővítéséhez használhatók majd a későbbiekben, másrészt pedig egészen más irányú kutatásokhoz nyújthatnak segítséget. Azaz feltétlenül szükségesnek tartjuk az interjúk ilyen célzattal történő újrafeldolgozását.

A módszer előnye és az alkalmazás problémái

Természetesen, mint minden kutatási módszernek, a támogatott felidézésnek is megvannak a maga előnyei és hátrányai. *O'Brien* előnyként jegyzi meg, hogy meglehetősen könnyű használni a támogatott felidézés módszerét és az általa kapott adat is egyaránt változatos és gazdag. Fenti állításával teljes mértékben egyet tudunk érteni a tekintetben, hogy a kapott adatok sokszínűsége jócskán felülmúlta a módszerrel szemben támasztott elvárásainkat. A használhatóságát talán csak technikai igénye nehezíti meg, amely viszont a mai tudásunk mellett nem jelenthet igazi problémát.

Szivák a módszer azon sajátosságát emeli ki, hogy a támogatott felidézés esetében voltaképpen egyszerre külső szemlélőként és belső résztvevőként végzett analízisről van szó. Ez a vizsgált személynek is komoly információt ad saját magáról, így segíti elő a pontosabb önismeretet. Éppen ez volt az a sajátosság, amely miatt a támogatott felidézés alkalmazása mellett döntöttünk, hiszen célunk volt feltérképezni a roma és nem roma gyerekek közötti interakciókat és szembesíteni a kutatási alanyokat azokkal a sokszor tudatalatti cselekvéseikkel, melyeket a mindennapi kommunikáció és együttlét során egymással szemben alkalmaznak.

Szivák a módszer egyik problémájaként emeli ki, hogy számos tényező befolyásolja azt, hogy a tanulók/tanárok meddig és milyen mértékben képesek visszaemlékezni, beszélni gondolataikról. A tanulók/tanárok bizonytalansága, vagy magabiztossága befolyásolhatja a felidézést. Minden személy másként érzékeli azokat a szituációkat, melyekben résztvevőként szerepel. Több tanár számára például az órájával való szembesülés feszültséget eredményezhet. Ennek a feszültségnek az oka, hogy az óra visszajátszása során újra megélik az eseményeket, de már másfajta perspektívában, mely zavart okozhat, különösen, ha bizonyos szituációkban már másképp döntenének. Ezt a feszültséget ítéletmentes légkör biztosításával lehet oldani. Ezen kívül – figyelmeztet *Szivák* –, tisztában kell lennünk azzal is, hogy a tanárokból erős késztetés él, hogy megfeleljenek az elvárásoknak.

Ezt a fajta problémát szerencsére nem érzékeltük kutatásunk során, amely annak köszönhető, hogy körültekintően jártunk el az iskolák kiválasztásakor. Így olyan iskolákban végeztük a kutatást, ahol baráti, ismerősi szálak révén teljes mértékben együtt kívántak velünk működni és kutatásunkat elősegíteni. Nem kellett tehát szembesülnünk azzal a problémával, hogy nehézségeiket, olykor tehetetlenségüket el akarták volna leplezni. Ezzel utat engedtek annak, hogy kutatásunkkal fel tudjuk tárni a problémákat és ezzel lehetőséget tudjunk adni arra, hogy a megoldás felé induljunk el.

Gondot jelentett azonban, hogy az egyik kutatási alany az interjú készítése során túlzottan feszélyezve érezte magát, annak ellenére, hogy a korábbi tapasztalatok azt mutatták, hogy a kutatási célnak megfelelő, kommunikatív tanulóról van szó. Ebben az esetben az interjút több kérdés feltevésével kellett irányítanunk. En-

nek ellentétje volt tapasztalható két tanulónál, akik kevés figyelmet fordítottak a tanórai felvételre, sokkal inkább saját élményeikről, családi körülményeikről és a számukra fontos történésekről kívántak beszélni. Ezekben az esetekben is kérdésekkel próbáltuk ráirányítani a figyelmet a kutatás szempontjából fontos felvétel részletekre.

A kutatás jelentősége

A kutatás mind témájában, mind a vizsgálathoz alkalmazott módszer tekintetében hozott újat. Ugyan sok kutatás zajlott és zajlik a roma gyerekek oktatásával kapcsolatban, azonban ez idáig nem irányult kellő figyelem arra, hogy a roma és nem roma gyerekek hogyan érzélik egymást, társas kapcsolataik milyen módon alakulnak, és ezeket mennyire befolyásolják a jelenlegi társadalmi és globális szintű változások, valamint, hogy hogyan látják és milyen problémakezelő stratégiákat, milyen hatékonysággal alkalmaznak a pedagógusok.

A támogatott felidézés módszerének fenti témában történő alkalmazása szintén a kutatás újszerűségét jelenti. A módszer segítségével feltárhatóvá váltak a roma és nem roma tanulók gondolatai, attitűdjei. Az interjú technikán módszerünk oly módon mutat túl, hogy a kutatási alanyok nem elsődlegesen a kutató által feltett kérdések segítségével nyilatkoznak a témáról, hanem önállóan, a felvétel megtekintésekor felmerült gondolataikról, érzéseikről szólnak, így szabadon szárnyalhatnak a gondolataik akár más kapcsolódó témák irányába is. Például több esetben nyertünk betekintést a roma családok életébe, hiszen a roma tanulók közül többen szívesen beszéltek a mindennapjaikról, a családi hagyományaikról és szokásaikról. Emellett megismerttünk gondjaikat, konfliktuskezelési technikáikat és egyben vérmelegüket is.

Ugyanakkor a támogatott felidézés interjú során a kutatónak lehetősége van kérdések feltevésével a tanulók gondolatainak feltárására azon témákban is, melyekről önmaguktól nem nyilatkoztak volna. Ezen kívül a felvétel lehetőséget biztosít a kutatási alanyoknak, arra, hogy magukat más szemszögből láthassák, hiszen mintegy kívülállóként elemezhetik saját interakcióikat, viselkedésüket is.

A kutatás néhány eredménye

Kutatásunkban feltételeztük, hogy kisiskolás korban a roma és nem roma tanulók közötti interakciók nélkülözik az előítéleteket, míg serdülőkorban gyakran válik feszültséggel terhessé a roma és nem roma gyerekek közötti társas kapcsolat.

Erre egyértelmű igazolást vagy cáfolatot ugyan nem kaptunk, azonban a szociometriai, illetve a támogatott felidézés vizsgálatok során az látszott körvonalazódni, hogy kisiskolás korban nem jelenik meg az előítélet a tanulók interakcióiban, társas kapcsolataiban, az ellentétek inkább az egyes tanulók személyiségbeli jegyeiből adódnak. A serdülőknél, annak ellenére, hogy kutatásunk során súlyos konfliktusokkal is találkoztunk, még sem jelenthetjük ki egyértelműen, hogy azok a kölcsö-

nős előítéletekben gyökereztek volna. Az azonban tisztán látszik, hogy a szülői háttér sokkal nagyobb előítélettel bír, mint maguk a tanulók. Ez az igazgatókkal készült mélyinterjúk, valamint az osztályfőnökökkel végzett támogatott felidézés vizsgálat során vált egyértelművé. Sajnos sok esetben ez a szülői előítélet az, amely rávetődik a gyermekek társas kapcsolatára, és mintegy újratermeli az előítéleteket.

Továbbá az is kirajzolódott, hogy a roma tanulók serdülő korukban egyre inkább kiszakadni látszanak az oktatási rendszerből, egyre inkább elsőbbséget élveznek a családi események, a pénzkereset vagy éppen a családalapítás a tanulással szemben. Ez egyben azt is jelzi, hogy a vizsgált közösségekben a tanulás prioritása rendkívül alacsony.

Kutatásunkban feltételeztük azt is, hogy új iskolába kerülve a nem roma tanulókat sokkal könnyebben és hamarabb fogadja be és el környezetük, mint roma társaikat.

A vizsgált osztályok mindegyikében ez a jelenség észlelhető volt, legszembe-tűnőbben az alsó tagozatban. Mivel kutatásunk keretében csak kis mintán tudtuk fenti hipotézisünk helytállóságát vizsgálni, így azt nem tekinthetjük teljességgel igazoltnak. Azonban mindenképpen felhívja a figyelmet a jelenségre, melynek vizsgálata szükséges lenne egy másik kutatás keretében.

Mivel a nemzetközi szakirodalomban *Corrigan* (1998) már eredményesen alkalmazta a tanár-diák interakciók mögött meghúzódó kulturális előítéletek kutatásakor a támogatott felidézés módszerét, ezért feltételeztük, hogy a módszer jól alkalmazható más hasonló témakörű kutatásokban, így a roma és nem roma gyerekek társas kapcsolatának vizsgálatában is. Fenti hipotézisünk helytállósága bizonyítást nyert, hiszen a támogatott felidézés módszerével sok olyan információhoz juthatunk, melyre egyébként nem lett volna lehetőségünk. Természetesen a módszer hasonló témakörű kutatásban való alkalmazásakor figyelembe kell venni és lehetőség szerint ki kell küszöbölni azokat a problémákat, nehézségeket, melyekről *A módszer előnye és az alkalmazás problémái* c. alfejezetben mi magunk is szólunk.

Összefoglalás

A támogatott felidézés módszerét – mely ugyan sok rokonságot mutat az interjútechnikával, azonban mégis számos ponton túlmutat azon –, régóta eredményesen alkalmazzák változatos pedagógiai kutatásokban. Jelen tanulmányunkban célul tűztük ki a támogatott felidézés sokrétű alkalmazási lehetőségeinek bemutatását konkrét kutatásokon keresztül, melyekből úgy véljük, egyértelműen kitűnik, hogy a módszer körütekintő alkalmazása során milyen gazdag, változatos információt szolgáltat. A módszer bemutatását követően a főbb kutatásokat, kutatásokat törekedtünk csokorba szedni – természetesen a teljesség igénye nélkül –, majd igyekeztünk az alkalmazás menetét gyakorlati tanácsokkal bővítetten, részletesen leírni. Mindazonáltal tanulmányunkban nem kívántuk elhallgatni a módszer alkalmazásának nehézségeit, korlátait sem, hiszen csak így kaphatunk teljes képet a támogatott felidézésről.

Kutatásunk során alkalmazva magunk is meggyőződünk arról, hogy a támogatott felidézés módszere nagyon sok, a kutatás szempontjából rendkívül fontos adatot szolgáltat, ugyanakkor pontosan tudnunk kell a módszer határait is. Ezért is fordítottunk hangsúlyt jelen tanulmányunkban arra, hogy a módszer alkalmazásának nehézségeiről, hátrányairól is szóljunk saját kutatásunk kapcsán.

Természetesen minden kutatót szeretnénk bátorítani a támogatott felidézés módszerének alkalmazására, hiszen számos olyan információhoz juttathatja a kutatót, melyet más módszer segítségével nem tárhatott volna fel.

Irodalom

- Clark, C. M., Peterson, P. (1986): Teachers' thought processes. In: D. C. Berliner, R. C. Calfee (Eds.): *Handbook of research on teaching*. New York, Macmillan
- Falus Iván (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In: Poór Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben V*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 39–55.
- Kotschy Beáta (1985): A tanítási tervektől való eltérés okainak vizsgálata. In: Poór Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben V*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 56–61.
- O'Brien, J. (1993): Action research through stimulated recall. *Research in Science Education*, 23, 214–221.
- Powell (1992)
- Sántha Kálmán (2004): A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 2, 27–44.
- Sántha Kálmán (2007): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 177–243.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Kutatás-módszertani Kiskönyvtár, Pedagógus Könyvek, Műszaki Kiadó, Budapest.
- Szokolszky Ágnes (1985): A pedagógus tanórai percepciójának vizsgálati lehetőségei videomagnó felhasználásával. In: Poór Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben V*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 62–85.
- Tuckwell, N. B. (1980a): *Content Analysis of Stimulated Recall Protocols*. Centre for Research in Teaching, Faculty of Education, University of Alberta, Alberta.
- Tuckwell, N. B. (1980b): *Stimulated Recall: Theoretical Perspectives and Practical and Technical Consideration*. Centre for Research in Teaching, Faculty of Education, University of Alberta, Alberta.
- Westermann, D. A. (1991): Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 42, 292–305.

A „HOSSZÚ” TANÍTÁSI GYAKORLAT HAZAI TAPASZTALATAI¹

ENYEDI ÁGNES* – RÉVÉSZ JUDIT**

* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
tanársegédje
enyedi@ludens.elte.hu

** az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
tanársegédje
balogrevesz@t-online.hu

A cikk összefoglalja az 1990-ben alakult Angol Tanárképző Központ (CETT) egyéves, majd féléves tanítási gyakorlatának eredményeit, annak érdekében, hogy a most alakuló tanári mesterképzések tanítási gyakorlatának kialakításához praktikus segítséget nyújtson. Az írás fejezetei kitérnek a CETT tanítási gyakorlatában újszerű elemekre, mint az időkeret, illetve a párban való tanítás (1–3 fejezet), a külső iskolai mentorok kiválasztására, képzésére és a rendszeren belül kapott feladataikra (4. fejezet), a képzőintézmény és az iskolák kapcsolatára (5. fejezet) illetve a tanítási gyakorlatot kísérő szeminárium lényegére, valamint a jelöltek értékelésének alapelveire (6–7 fejezet).

Bevezetés

A mesterfokú tanárképző programok akkreditálásával szükségessé vált a tanárjelöltek hagyományos tanítási gyakorlatának megújítása. Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI bizottságot hozott létre azzal a céllal, hogy javaslatokat tegyen a féléves tanítási gyakorlattal kapcsolatban, a bizottság tagjai pedig javaslataikat részletes munkaanyagban foglalták össze. Az alábbi cikkben ennek a dokumentumnak egyes felvetéseire reflektálunk az ELTE Angol Tanárképző Központ (továbbiakban CETT) 15 éves tapasztalatai alapján.

A magyarországi tanárképzés történetében nem ismeretlen a gyakorlati félév. A CETT 15 éves fennállása alatt mindvégig legalább féléves tanítási gyakorlattal működött. Hozzáférhetők a kutatások, PhD dolgozatok és publikációk, amelyek beszámolnak a képzés tapasztalatairól (Barócsiné, 2008; Medgyes és Malderez, 1996 stb.), emellett az ELTE hároméves nyelvtanárképzését képviselő kollégánk munkája a Nemzeti Bologna Bizottság Tanárképzési Albizottságában is biztosít egyfajta folytonosságot. A mesterképzés beindulásával fontos lenne a tapasztalatok hasznosítása.

¹ Megjegyzések a „Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről” című dokumentumhoz.

A CETT 1990-ben alakult *Medgyes Péter* vezetésével. Országszerte több helyen indultak hasonló programok, és a modell a régióban nemzetközi példaként is szolgált. A hároméves, egyszakos képzés célja az volt, hogy a rendszerváltás után az állami oktatási rendszerbe viszonylag hamar nyelvtanárok kerüljenek, és megtörjék az orosz nyelv hegemóniáját egyéb élő idegen nyelvek, elsősorban a német és az angol javára.

Az ELTE-n folyó angol és német nyelvtanárképzés sajátossága volt a képzésbe beépített, kezdetben egy egész tanévet felölelő (2000/2001-től féléves) nem gyakorlóiskolában végzett tanítási gyakorlat. Az alábbiakban a CETT csaknem 20 évre visszatekintő tapasztalatai alapján fűzünk megjegyzéseket a „Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről” című munkaanyaghoz abban a reményben, hogy ezzel segítséget nyújtunk az új típusú tanítási gyakorlatok kialakításához.

„Hosszú” tanítási gyakorlat a CETT-en

A CETT keretén belül a tanítási gyakorlat a harmadik év őszén kezdődött, azt követően, hogy másodévből a hallgatók már jártak óramegfigyelésre iskolákba, és egyes csoportok lehetőséget kaptak közös mikrotanításra is. Így már a gyakorlat előtt birtokába kerültek néhány alapvető óramegfigyelési szempontnak és technikának, amelyek segítségével saját óráikat tudatosabban tudták figyelni, és könnyebben tudtak reflektálni a munkájukra. A tanítási gyakorlatra bocsátás feltétele volt a nyelvi szűrővizsga, a pedagógiai és pszichológiai szigorlat. Ezen kívül megelőzte egy intenzív, gyakorlatorientált, heti 4 órás, két féléves módszertani képzés, amely komplex vizsgával zárult.

Az iskolákban a CETT által képzett mentor várta a diákokat, a képzőintézményen belül pedig egy tanítási gyakorlatot kísérő szemináriumon vettek részt heti rendszerességgel (4-5 tanítópár volt egy csoportban). A szeminárium vezetője félévenként két-három alkalommal látogatta a tanítópárok óráit, és élő kapcsolatban volt a gyakorlat során a rábízott párok mentoraival.

A tanítási gyakorlat szervezése már a tavaszi vizsgaidőszakban megkezdődött. Az előfeltételek teljesítése után kialakultak a tanítópárok, elkészült az iskolai beosztás és az iskolák mentoraival felvettük a kapcsolatot. A hallgatóknak augusztus 20-ig kellett jelentkezniük a mentornál. Sokan már a nyár folyamán ismerkedtek az iskolákban használt tankönyvekkel, és elkezdtek dolgozni a féléves ütemterven.

A tanítási gyakorlat szakmai súlyához az is hozzájárult, hogy kivétel nélkül valamennyi hallgatónk osztálytermi kutatás alapján írta a szakdolgozatát, tehát nemcsak tanított, hanem tanítási tapasztalatai egy kutatási projekt alapját is képezték.

A fenti általános ismertetés után a CETT tanítási gyakorlatának néhány olyan vonására térünk ki, ami különleges volt a programban, mint az időkeret, a párban való tanítás és a mentorok sajátos pozíciója.

A tanítási gyakorlat időkeretei

A javaslat több helyen is foglalkozik a gyakorlat időkereteinek problémájával, például a következőkben: „*Javasoljuk, hogy – a 30 kredit megszerzésére irányuló szakmai gyakorlat során – a hallgató megszakítás nélkül, legalább 4 hónapon át, hetenként legalább 4 teljes tanítási napot töltsön a partneriskola/k/ban, és hogy a gyakorlat során fokozatosan növekvő önállóság jellemezze a hallgatói munkát.* Ezen belül javasoljuk – szakterületenként számolva – hetenként átlagban legalább 4 olyan óra teljesítését, amit a jelölt önállóan vezetett pedagógiai helyzetben tölt el.” (Bácsi et al., 2009, 9. o.). A következő elképzelés is ide tartozik: „Több helyszínen végzett gyakorlat esetén, az egyes helyszíneken végzett gyakorlat tömbösítését javasoljuk a lebonyolítás kivihetősége érdekében.” (Bácsi et al., 2009, 13. o.)

A gyakorlat hosszának tervezésekor érdemes lenne figyelembe venni annak a számunkra mindvégig jól működő rendszernek a tapasztalatait, amelyben a hallgatóink az augusztus végi tantestületi értekezlettől a januári osztályozó konferenciáig dolgoztak folyamatosan a rájuk bízott tanulócsoporttal. Soha nem adódott problémánk abból, hogy a gyakorlat egy része az egyetemi szorgalmi időszakon kívülre esett, más felsőoktatási intézményekben szintén elfogadott és bevett szokás, hogy a szakmai gyakorlat pl. egész nyáron át zajlik. Hallgatóink tudták, hogy a közoktatás időkeretei mások, és kézzelfogható hasznát érezték annak, hogy egy egész időegységet látnak át a gyakorlat során és nem ideiglenes „vendégszereplőnek” érezték magukat az iskolákban.

A tanítási gyakorlat legnagyobb erénye a mi tapasztalatunk szerint az volt, hogy a jelöltek párosával heti 3–5 órában, a csoport óraszámától függően teljes felelősséggel átvették egy tanulócsoport munkájának tervezését, levezetését és értékelését. Nem találtunk lényeges eltérést abban, hogy a javasolt heti óraszámom belül hány kontaktórája volt a jelölteknek a csoporttal, fontosabb volt, hogy a csoportot teljesen „magukénak” érezték. A hallgatóknak az órai munkán kívül még számos teendőjük volt, ami az általuk tanított csoport iskolai életével függött össze (lásd 1. függelék), ezért kapcsolatuk nagyon szorossá vált. Véleményünk szerint az így kialakuló felelősség és a reflektivitás, valamint a tanulócsoport megismerése nem helyettesíthető azzal, ha az óraszám kedvéért párhuzamos osztályokban is „letanít” pár órát a jelölt. A NYEK-es (nyelvi előkészítő évfolyam) csoportok esetében fordult csak elő, hogy a jelölt más kollégákkal osztotta meg a heti 15 angolórát, de ezeket az órákat az iskolán belül amúgy is megosztották, és itt a kollégákkal való együttműködés jelentette a szakmai tanulás lehetőségét.

Párban tanítás

A tanítópárok kihelyezése az iskolákba a legnagyobb körültekintéssel a tanszéken történt, ahol figyelembe vettük a párok lakóhelyét és preferenciáit, úgymint a tanított csoport életkora (6–10, 11–14, 15–18), iskolatípus (egyházi vagy önkormányzati iskola, speciális iskolák, például Vakok Intézete) stb. (lásd 2. függelék).

A hallgatók minden esetben választhatták egymást – ezen csak az változtatott, ha szükséges krediteket az egyik fél nem tudta megszerezni. A választáshoz segítséget kaptak, amennyiben szempontokat adtunk ahhoz, hogy a személyes kapcsolat mellett milyen szakmai kritériumok alapján keressenek párt. Az erre vonatkozó minitréninget a módszertan tanár facilitálta.

Ugyan a párban tanítást eredetileg logisztikai problémák kényszerítették ki (nem volt elég mentor és iskola), az évek során ennek a rendszernek sok praktikus előnyét tapasztaltuk. Az óralátogatások megkönnyítése csak egyike volt ezeknek az előnyöknek. További előnyei, hogy a tanárjelölt megfigyelőként is jelen lehetett az általa tanított csoportban, és az óramegbeszélésen nemcsak a mentortól, hanem a partnerétől is kapott visszajelzést.

A kísérő szeminárium oktatója és a mentor mellett egy harmadik irányból is kaptak a tanításhoz segítséget, olyan valakitől, aki azonos helyzetben volt velük. És bár a tanítópárok együttműködése nem volt mindig maradéktalanul felhőtlen, az együttes munka során megtanulhattak olyan szakmai készségeket, mint a kooperáció, (Barócsiné, 2008), a kompromisszumok keresése és az egymásért való felelősség.

A párban tanításnak különböző formái léteztek. Általában a gyakorlat elején minden órát együtt terveztek és együtt tartottak a hallgatók. Ez azt jelentette, hogy mindketten jelen voltak az órán, ha csoportmunka volt, ketten jártak körbe, az óra egyes lépéseit felváltva irányították, miközben a másik asszisztensi feladatokat kapott, például táblára írás, anyagok előkészítése, kiosztása. Páratlan létszámú csoport esetén az egyik tanárjelölt gyakran dolgozott az egyik tanulóval pármunka esetén, és ezt a tanulót pedagógiai szempontok alapján választották ki, a párban tanítás tehát a differenciálás egyik eszköze volt (Barócsiné, 2008).

A partner az óramegbeszéléseknél és a jelölt munkájának értékelésénél is fontos szerepet játszott. A rendszeres visszajelzés nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a hallgatókban kialakuljon a fejlesztő értékelés készsége, amit a diákokkal kapcsolatban számon kértünk tőlük.

A gyakorlat második harmadában sok tanítópár kettévált. Továbbra is együtt készültek és együtt beszéltek meg az órákat, de az egyes órákat csak az egyikük vezette. Természetesen a másik ilyenkor megfigyelőként szintén jelen volt, hiszen a tanítási gyakorlat alapelve az volt, hogy mindkét hallgatónak minden egyes órán jelen kellett lennie. Így lehetett biztosítani a tanítás folyamatosságát, illetve azt, hogy a hallgatók szakdolgozatához elegendő mennyiségű adat álljon rendelkezésre.

A megfigyelőként jelenlévő hallgató saját és partnere kutatása számára egyaránt gyűjthetett megfigyelési adatokat.

Bár volt néhány olyan tanítópár, akik mindvégig párban tanítottak, legtöbbjük szükségét érezte annak, hogy tapasztalatot szerezzen a teljesen önálló óravezetésben, illetve, hogy teret kapjon ahhoz, hogy saját tanítási stílusát jobban megjelenítse az órákon. Ilyenkor a jelöltek vagy heti rendszerességgel vagy a tankönyv leckéi által kívánt ütemben váltották egymást. A megfigyelő helyzetben lévő jelölt ilyenkor is kaphatott aktív feladatot az órán, például csoportmunka felügyelete, párbeszéd bemutatása a partnerrel stb. Ezek a döntések a párok és a mentor hatáskörébe tartoztak.

A párban tanítás lehetséges előnyei a szociális konstruktivista paradigmán belül is kirajzolódnak. *Lave* és *Wenger* (1991) például megállapítja, hogy a gyakorlatközösségen belüli tanulás nem feltétlenül és semmi esetre sem kizárólagosan a mestertől és a mester által történik. A gyakorlatközösség egyéb résztvevői, köztük az azonos státuszúak interakciói legalább olyan fontosak, mint a mesterrel folytatott interakciók. Sok tanulási helyzetben nincs is interakció a mester és a legitím periférikus résztvevők között. A kulcs a gyakorlathoz való hozzáférés és lehetőség az identitás körüli alkura.

A párban tanítás tapasztalatai az Amerikai Egyesült Államokban készült kutatás szerint egyértelműen pozitívak (*Bullough et al.*, 2002). A vizsgálat során azt találták, hogy a párban tanító jelöltek elégedettebbek voltak a kapott szakmai támogatással, bátrabban kísérleteztek, az általuk tanított osztályokban a tanulók elégedettebbek voltak, és a mentoruk bizalma a munkájuk iránt is nagyobb volt.

A mentorok kiválasztása és képzése, a mentorok feladatai

A CETT évente kb. 100 új hallgatót iskolázott be. Mivel az eredeti programban egy teljes tanévet felölelő tanítási gyakorlat szerepelt és a kezdetektől nyilvánvaló volt, hogy a gyakorlóiskolák nem tudják majd fogadni a jelöltjeinket, ezért külső iskolai mentorokat kerestünk, akiket saját mentorképzésünkben készítettünk fel mentori feladatokra. A szükség diktálta azt is, hogy a hallgatókat harmadévben párosával küldtük ki az iskolákba. Később ennek a lehetséges szakmai fejlődési előnyei is kirajzolódtak.

A Javaslatban a mentorok kiválasztásánál nem szerepel az óralátogatás a képzőintézmény részéről, pedig ez sok helyen hagyomány. A CETT-es mentorképzés megkezdését eleinte minden esetben óralátogatás előzte meg. A kiválasztás folyamata azóta többféle változáson ment át. Amikor a mentorképzés a szakvizsgára előkészítő képzés egyik moduljaként működött, volt néhány tanfolyam, amikor felvételi és óralátogatás nélkül, a szakvizsgás beiratkozás automatikus folyamánként kerültek be tanárok a képzésbe. Ezzel kapcsolatban rosszak a tapasztalataink. Maga a képzés kevésbé alkalmas a szűrésre, az előzetes szűrés sokkal eredménye-

sebbnek bizonyult. Bár a mentorképzésbe fel nem vett tanárok között voltak olyan tapasztalt nyelvtanárok, akiknek az órai munkája kiemelkedő volt, úgy gondoltuk, hogy mentorként más típusú feladatnak kell megfelelniük. Ebbe leginkább az óralátogatás előtti és utáni beszélgetés engedett betekintést. Jelenleg is folynak mentorképző kurzusok (pl. a szakvizsgás program keretében). Itt a felvételi követelmények legalább öt éves szakmai tapasztalatot, angol nyelvű motivációs levelet, szakmai önéletrajzot, egy saját óra videofelvételét és szóbeli elbeszélgetést írnak elő.

A mentorképzés eleinte tartalmazott módszertani képzést is, később az angolszász módszertani kultúra szélesebb elterjedésével, ez az elem szükségtelenné vált. Maga a mentorképzés jelenlegi formájában 120 órás, és egy rendkívül gyakorlatias trénerképző elemet is tartalmaz. Ennek keretében a résztvevők párosával tanárképzési feladatokat oldanak meg. Vagy módszertan órákat tanítanak tanárjelölteknek, vagy egymásnak nyújtanak módszertani továbbképzést egy-egy csoporttársuk mentori segítségével. A tanfolyamra rendszeresen jelentkezők gyakorlóiskolai vezetőtanárok és nyelviskolában dolgozó kollégák is. A mentorképzés egyik legfontosabb funkciója a különböző pedagógiai meggyőződések felszínre hozása, közös nyelv és értékelési kultúra kialakítása. A képzés alaposágának megfelelően a mentoroknak fontos szerepet és szakmai önállóságot biztosítottunk a rendszerben a gyakorlatvezetés és a jelöltek értékelése terén is.

A Javaslat 9. oldalán a következőket olvassuk: „a hallgató szükségleteinek megfelelő gyakorlatvezető mentori megbeszélés (minimum 5 alkalommal)”. (*Bácsi et al.*, 2009, 9. o.) A CETT-es hallgatók gyakorlata során minden egyes órát óramegbeszélés követett, ha a mentor órarendje ezt nem engedte meg, átadta a tanárjelölteknek az órai jegyzeteit, e-mailben tartottak kapcsolatot, illetve egy héten 1-2 alkalommal több órára vonatkozó visszatekintést és előre tervezést tartottak. A mentor minden egyes órán részt vett, ritka volt a kivétel. Ha mind a hárman azt gondolták, hogy pedagógiailag indokolt a mentor távolmaradása, azaz a jelöltek szakmai fejlődését ez szolgálta leginkább, akkor tanítottak a jelöltek önállóan. A párjuknak akkor is ott kellett lennie. Az ilyen alkalmakra, a szakirodalomból ismert, ún. „absent observation” vonatkozott, amikor is a jelöltek az óra után minden esetben beszámoltak az óráról a mentornak, és együtt elemezték a történeteket. Az óramegbeszélések főbb pontjait a tanítási gyakorlathoz tartozó portfólióban rögzítették.

A jelöltek önállósága elsősorban nem abban nyilvánult meg, hogy nem volt jelen a mentor az órán, hanem abban, hogy a mentor szerepe fokozatosan csökkent az óratervezésben. A jelöltek egyre aktívabb kezdeményező szerepet kaptak az óramegbeszéléseken, ahol a mentor a vége felé már csak facilitálta a jelöltek reflexióit.

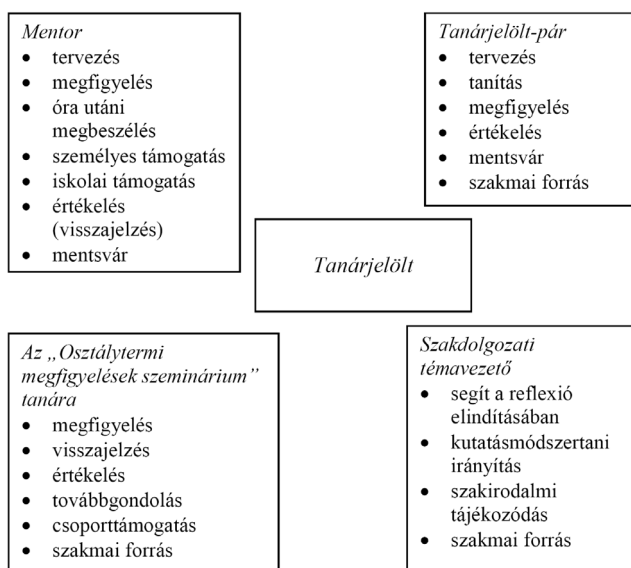
A mentor szakmai szabadságát több területen is biztosítani kívántuk, ezért volt használatban a „Co-Trainer elnevezés”, az egyetemi trénerekkel egyenrangú partnerekként működünk együtt. A mentorok döntésére volt bízva a tanév kezdete előtti ismerkedés során, hogy melyik osztályukat adják át, hogy mennyi szakmai támogatást nyújtanak a gyakorlótanítás egyes szakaszaiban. A jelölteknek nagyon

különböző korábbi tapasztalatai lehetnek a tanítás terén, és ezt számításba kellett venni. Volt olyan mentorunk, aki a szeptember első óráin maga tanította az osztályt és a jelöltek csak hospitáltak. Ilyen esetekben sokszor fokozatosan adták át nekik az osztályt, és néhány órán keresztül teamben tanítottak. Ennek ellentétéként volt olyan mentorunk, aki az első 5-6 órára kellő előkészítés után, azaz közös tervezés után, be sem ment, hogy a tanárjelölt ki tudja alakítani a maga sajátos viszonyát a tanulókkal. Az óramegbeszélés ilyenkor sem maradt el. A két véglet között sok választási lehetőség adódott még, és minden esetben a mentoron és a tanárjelölt igényein múlt, hogy melyiket választották. A mentorok sajátos helyzete abban is megnyilvánult, hogy milyen szerepet kaptak a jelöltek értékelésében.

A következőkben a tanítási gyakorlat résztvevői között lévő kapcsolatra térünk ki, illetve azokra az együttműködési formákra, amelyek hasznosnak bizonyultak a CETT gyakorlatában intézmények és szakemberek szintjén egyaránt.

A CETT és az iskolák kapcsolata

„Gyakorlati félév bevezetése minden eddiginél erőteljesebb és érdemibb együttműködést igényel az érdekelt felek részéről.” (Bácsi *et al.*, 2009, 2. o.) – írja a Javaslát. Az alábbiakban közreadjuk azokat az együttműködési formákat, amiket a CETT 15 éves fennállása alatt hasznosnak találtunk. A CETT tanárjelöltek támogatási rendszerét az alábbiakban foglalhatjuk össze (Rádai, 2001).



1. ábra: A CETT tanárjelöltek támogatási rendszere

A továbbiakban kitérünk olyan kapcsolati formákra, amelyek a mesterképzés megvalósítása során is megfontolandók lehetnek.

Óralátogatások

A harmadévesek tanítási gyakorlatát a második év folyamán megelőzte az *Osztálytermi megfigyelések* szeminárium, amelynek célja az volt, hogy előkészítse mind a tanítási gyakorlatot, mind pedig az osztálytermi kutatáson alapuló szakdolgozat megírását. Mentoraink a szerződésükben vállalták, hogy fogadják a hallgatói csoportokat, hogy óramegfigyelésen vehessenek részt. A szemináriumon átlagosan minden második alkalommal mentek a csoportok iskolákba, és a következő héten a megfigyeléseiket beszélték meg az egyetemen.

A tanítási gyakorlatot kísérő esetmegbeszélő szeminárium

A tanítási gyakorlatot kísérő esetmegbeszélő szeminárium akkoriban egyedülálló intézmény volt. A szeminárium résztvevői hetente egyszer találkoztak. Egy szemináriumba 4–6 tanítópár tartozott, a szeminárium vezetője pedig az a tanár volt, aki egyszerismind a jelöltek óráit látogatta és kapcsolatot tartott a mentorral.

Iskolai feladatok

Az iskolában a jelöltek a szakos tanítás mellett (a kísérőszeminárium keretein belül?) hét olyan feladatot kaptak (*lásd 1. függelék*), amelyek segítették az iskola és a tanulócsoport jobb megismerését, a hatékony szakmai szocializációt. A feladatokat úgy időzítettük, hogy a lehető legjobban kiegészítsék a tanítási gyakorlatot, hozzájáruljanak a jelöltek szakmai fejlődéséhez. A tanulócsoport profiljának leírása, a tanulók egy iskolai napjának végigkövetése és dokumentálása, a szöveges értékelés a csoport és minden egyes tanuló munkájáról, hospitálás a mentor más csoportokban tanított óráin, szakmai értekezleteken, szülői találkozók, fogadóórán való részvétel stb. Ezeket a feladatokat a gyakorlatot kísérő szemináriumon beszélték meg, illetve az ezek alapján készült beszámolók és reflexiók a benyújtandó portfólió részét képezték.

Az egyetemi oktató óralátogatásai

A kísérő szemináriumot vezető oktató a csoportban lévő 4–6 hallgatópárt heti rendszerességgel felváltva látogatta, ezért az óralátogatással töltött idő, heti 2 óraként beleszámított az óraterhelésébe. A látogatások funkciója részben az volt, hogy az oktató új szemszögből tudjon részt venni az óra utáni megbeszéléseken, visszajelzést adjon, és jobban belelásson azokba a helyzetekbe, amelyekről a hallgatók beszélnek a szemináriumokon. Úgy tapasztaltuk, hogy a szemináriumok az ilyenfajta, első kézből való tapasztalatok nélkül nem sokban tudnának hozzájárulni a hallga-

tók szakmai fejlődéséhez. Csak így valósítható meg, hogy a szeminárium vezetője egyszerre kívülálló – amennyiben nem értékeli, és a jelölt tanítási helyzetében nincsenek saját érdekei –, de egyben bennfentes is, mert ismeri a kontextust, így a szemináriumokon rendelkezésre álló szűkös idő során a kommunikáció nem akad el hosszas leíró magyarázatoknál.

Mentortalálkozók

A tanszéken félévente mentortalálkozókat szerveztünk, ahol a mentorok személyes kapcsolatokat alakíthattak ki egymással és a tanszék oktatóival, és így működő szakmai hálózatot alkottak. A találkozókra részben olyan problémákat beszéltünk meg, amelyek több helyen felmerültek a félév során (például, hogy milyen módszertani területekre kellene több időt szánni az előzetes képzés során) vagy közösen alakítottunk ki olyan alapelveket és dokumentumokat, mint például a mentorok és a hallgatók értékelésének szempontjai (*lásd 3. és 4. függelék*). A CETT igyekezett beépíteni a képzésbe azokat a visszajelzéseket és tapasztalatokat, amelyeket a gyakorlótanítás során összegyűjtött.

Értékelés

A mentorok az egyetemnek hivatalosan beadott minősítés mellett írásbeli értékelést adtak a hallgatókról, amit sok hallgatónk ösztöndíjpályázathoz vagy álláskeresésnél fel tudott használni. Az értékelés tükrözte a közösen kialakított szempontrendszer egyes pontjait, azaz megjelentek benne azok az értékek, amelyeket a CETT fontosnak tartott az onnan kikerülő pályakezdő tanárnál (*lásd 3. függelék*). A hallgatók a mentor munkájáról a tanítási gyakorlat befejeztével visszajelzést adtak, amit a tanszéken is gyűjtöttünk, és a mentorok kézhez kaptak. Ez a visszajelzés nem befolyásolta az érdemjegyüket, mivel a félév lezárása után készült. Ezek alapján bíztunk meg újra mentorokat, illetve ha több ízben kedvezőtlen visszajelzést kapott egy mentor, akkor lehetőség szerint nem őt választottuk a következő évek során. A visszajelzés név nélküli volt, de sok hallgató a nevét adta a véleményéhez.

Mentorkonferenciák

A tanítási gyakorlattól függetlenül szerveztünk több egy, illetve két napos mentorkonferenciát, amelyeknek célja a mentorok szakmai tapasztalatainak összegyűjtése és megosztása volt a mentorok szakmai fejlődése érdekében. A konferenciát a British Council támogatásával szerveztük, és elérhetővé tettük a régió más országai-ban működő mentorok számára is. 1997-ben és 1998-ban volt az első két ilyen alkalom, az utolsó 2008 tavaszán.

Hallgatóink a közoktatási rendszerben

A tanítási gyakorlat jellege miatt több hallgatónk kezdte meg szakmai pályáját abban az iskolában, ahol tanítási gyakorlatát végezte. Az ott töltött hónapok során mind az iskola, mind a hallgató megismerte a másik felet és bizalommal lépett munkakapcsolatba, de más iskolák is megkerestek minket, amikor nyelvtanárra volt szükségük. A CETT-es képzés egyfajta szakmai garanciát jelentett a munkaadók számára, hogy jól felkészült és elegendő gyakorlattal rendelkező tanárt alkalmazhatnak.

Oktatóink a közoktatási rendszerben

A képzőintézmény és az iskolák kapcsolatánál kell megemlítenünk azt is, hogy a CETT munkatársai közül többen, sok esetben maguk a tanszékvezetők is, párhuzamosan a közoktatásban is dolgoztak. Volt egy olyan kollégánk, aki ezt a kettős elkötelezettséget egy pillanatra sem adta fel. Sajnos a felsőoktatás sajátos kultúrájában ennek a szakmailag rendkívül hasznos elkötelezettségnek semmiféle értéke nem volt, sem az előmenetelben, sem az alkalmazási döntésekben nem jelentett előnyt. A szakmai teljesítményeket összegyűjtő egyetemi kérdőíveken nem is szerepelt ilyen kérdés. Ezt mindenképpen meg kellene változtatni, ezért határozottan támogatjuk a javaslat alábbi gondolatait:

„Javasoljuk, hogy a hallgató személyes fejlődésének tervezését és figyelemmel kísérését biztosító gyakorlatvezetői munkája legyen része a munkaköri leírásának, a felsőoktatási törvény szerinti tanításra fordított időnek [Ftv. 83. § (2) bekezdés].” (Bácsi *et al.*, 2009, 17. o.)

„A felsőoktatási tanárképző szakember, a gyakorlatvezető oktató nem feltétlenül és nem kizárólag a tanárképzés oktatóinak (tanársegéd, docens, stb.) a sorából kerülhet ki. A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvénynek a felsőoktatásban alkalmazottakra vonatkozó – 53/2006. (VI. 14.) Korm. – rendelete” (Bácsi *et al.*, 2009, 18. o.)

„Javasoljuk, hogy a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság a tanári (és egyéb pedagógusi) szakindítás elbírálási szempontjait módosítsa a tudományos fokozatot szerzett oktatók arányszámait illetően, és a gyakorlati képzés minőségi megvalósítását elsősorban a közoktatásban gyakorlatot szerzett tanárok alkalmazásával tekintse biztosítottnak” (Bácsi *et al.*, 2009, 18. o.).

A tanítási gyakorlatot kísérő szeminárium

Mint már korábban említettük, a szemináriumon 4–6 tanítópár találkozott a szemináriumvezetővel, aki egyszersmind a jelöltek óráit is legalább 3 alkalommal meglátogatta.

A szeminárium olyan „tanári szobát” modellált, ahol a tanárok különböző iskolákban tanítanak, de azonos kérdésekkel és problémákkal találkoznak, amelyeket itt közösen megbeszélnek. A szeminárium részben azon feladatok köré szerveződött, amelyeket a hallgatóknak a tanítás mellett el kellett végezniük az iskolákban, részben pedig az aktuálisan felmerült kérdések kibontásával és megbeszélésével telt. A cél az volt, hogy a program keretében kialakuljon egy olyan diskurzusközösség, amelyben a résztvevők közös szakmai nyelvet alakítanak ki, amelynek segítségével a tanításban felmerült kérdések, problémák, kihívások és reflexiók artikulálhatók.

A Javaslat szerint a lehetséges szereplők a következők:

- gyakorlóiskolai vezetőtanár,
- gyakorlatvezető oktató,
- két vagy három támogató szemináriumvezető,
- egy, de inkább kettő közoktatásban dolgozó mentor,
- plusz a pedagógiai szolgáltatók is száznak maguknak valamiféle szerepet.

Ez a rendszer átláthatatlan, főlegesen bonyolult. A mentori munka olyan finoman kialakított állandó és személyes kapcsolatra épül, ami lehetetlen ennyi szereplővel. A képzőintézmény és az iskolai mentor kapcsolata kulcskérdés. Félő, hogy az összes többi szereplő csak külső értékelőként, pontszerűen jelenhet meg a folyamatban, miáltal szummatív értékelést tud adni, de fejlesztésre kevésbé alkalmas.

Véleményünk szerint a javaslatban említett három támogató szeminárium túl sok, sok a bába, és félő, hogy ezek közül egyik résztvevővel sem alakul ki a tanárjelöltnek olyan szoros és őszinte kapcsolata, ami előreviszi a szakmai fejlődését. Arról nem is beszélve, hogy a három szemináriumvezető folyamatos kapcsolata nem látszik biztosítottnak, így a hatásuk nem feltétlenül adódik össze. Ha mind a három szemináriumvezető a hallgató egy-egy óráját látja, az kevésbé értékes véleményünk szerint, mint ha egyvalakinek folyamatos kapcsolata van a jelölt iskolai munkájával. A pedagógiai és pszichológiai szakemberek részvétele különálló szemináriumok keretében nem feltétlenül indokolt, hiszen nem elsősorban terápiáról vagy önismereti munkáról van szó, hanem bevezetésről egy szakmai diskurzusba, ami általában szaktárgyhoz kötött. A tanítási gyakorlat célja, hogy a tanárjelölt integrálja a tanulmányai során a különböző szakokon és karokon tanult ismereteket, és éppen ezért nem lenne szerencsés, ha a tanítási gyakorlatot kísérő szemináriumok újólag szétválasztanák a szaktárgyi, pedagógiai és pszichológiai szempontokat. Ha azonban kivitelezhető lenne, hogy ugyanazt a kísérő szemináriumot több oktató team-munkában vezesse, ez feltétlenül gazdagítaná a tanárjelöltek és a résztvevő oktatók szakmai tapasztalatait egyaránt.

Bizonyos képzőintézmények blokkszemináriumként képzelik el ezeket a kísérő szemináriumokat. Ezzel a gondolattal nem tudunk egyetérteni, elsősorban azért, mert a gyakorlati félév szakmai fejlődést és tanári kompetenciák kialakítását tűzi ki

célul. Az ilyen jellegű képzést nem lehet sűríteni, a folyamatnak megvan a maga természetes ritmusa. A szeminárium feladata éppen az, hogy ezt kísérje figyelemmel és tudatosítsa a tanárjelöltekben.

Problémásnak találjuk a következő elképzelést is: „... a két szakképzettségnek megfelelő tantárgyakat párhuzamosan, ugyanazon partneriskolában, jó esetben ugyanazon gyakorlatvezető mentor vezetésével lehet gyakorolni.” (Bácsi *et al.*, 2009, 12. o.) Az „egy mentor – egy kétszakos hallgató” felállás véleményünk szerint illuzórikus és kivitelezhetetlen feladatot jelentene a gyakorlat szervezői számára. A kétszakos hallgatóknak eddig is két mentoruk volt, szakonként egy, legegyszerűbb lenne ezzel számolni. A hallgatók szakpárosításának ezernyi lehetősége és a mentorok szakpárjainak egybeesése csak szerencsés véletlen lehet, erre számítani nem érdemes.

A jelölt értékelése

A párban tanítás intézménye lehetővé tette, hogy minden hallgatót legalább három alkalommal lássunk tanítani, először párban, majd egyénileg. A vizsgatanítás intézményét a program nem ismerte, mert az véleményünk szerint ellene mond az általunk képviselt szociális konstruktivista, folyamat alapú tanárképzési modellnek. Pontszerű, izolált jellege folytán, sokkal inkább a bürokratikus ellenőrzés semmint a szakmai fejlesztés eszköze. Az óramegbeszéléseken kapott visszajelzéseken túl két formális értékelési alkalom volt beépítve a programba, a gyakorlat felénél és a végén. (Szempontokat lásd 4. függelék.)

A mentor volt felelős a jelölt értékeléséért, aminek a mentorokkal közösen kidolgozott forgatókönyve és szempontrendszer volt. A kritériumok teljesen transzparenssek voltak a jelöltek számára, és az alapvető cél az volt, hogy saját maguk folyamatos értékelését kell elsajátítaniuk. De a formális értékelésnél is a forgatókönyv szerint a jelölt önértékelése, a társértékelés és a mentor értékelése követték egymást ebben a sorrendben. Az egyetemi oktató látogatásai során az ő véleménye ezen felüli „plusz” visszajelzésnek számított, de nem volt nagyobb súlya, mint bármelyik másik résztvevő véleményének. A végső értékelés kialakításánál a mentor és az egyetemi oktató közösen döntöttek, de általában könnyen jutottak konszenzusra, mert az egyetemi oktató a rábízott 4–6 tanulópár mentorával az egész gyakorlat során folyamatos és személyes kapcsolatot tartott. Így a 3-4 óralátogatáson kívül is képe volt a gyakorlat menetéről. Éppen ezért nem tartottuk szükségesnek a hagyományos vizsgatanítás intézményét, hiszen minden óra ugyanolyan fontos volt a gyakorlat során amennyiben egy folyamat részét képezte, amelynek során a tanárjelöltek szakmailag fejlődtek, és sokkal inkább ezt a fejlődést semmint egy óra teljesítményét kívántuk értékelni.

A Javaslatban (lásd Bácsi, 2009) a végső értékelés kikerült a gyakorlatvezető mentor kezéből. Miért? Érdemes lenne végiggondolni ennek az előnyeit és hátrá-

nyait. Kétségkívül könnyebb facilitáló szerepet játszani a mentornak, ha nem kell értékelnie, de csökkenti a szerep presztízsét, súlyát és hitelességét, hiszen ő ismeri legjobban azt az utat, amit a tanárjelölt a gyakorlat alatt megtett. A gyakorlatvezető mentor rendelkezik majd a legtöbb releváns információval az értékeléshez. A többszereplős értékelés mindenképpen üdvözlendő és a mi rendszerünkben is bevált.

Üdvözlendő a javaslatban említett komplex értékelési rendszer (*Bácsi et al.*, 2009), miszerint nem a hallgató az egyetlen, akit értékelnek. Ugyanakkor vigyázni kell, nehogy a folyamat túlságosan bürokratikusá váljon. Túl soknak tűnik a jegyzőkönyv, és ezzel a hivatalos eljárással a gyakorlatvezető mentor és gyakorlatvezető oktató értékelésénél nem biztosítható az anonimitás. Amint azt korábban említettük, a CETT gyakorlatában a mentorok állították össze azt a szempontrendszert, ami alapján visszajelzést kaptak a jelöltektől, és ezeket a visszajelzéseket bizalmasan és anonim módon kezeltük (kivéve, ha a hallgatók a nevüket adták az értékeléshez)

Zárszó

„A gyakorlati képzés iránti érdeklődésnek és fogékonyságnak át kell hatnia a tanárképzés egészét”. (*Bácsi et al.*, 2009, 33. o.) A CETT képzésének egyik erőssége a képzés integráltsága volt, az első két év tantárgyainak nagy része a tanítási gyakorlatot készítette elő. A curriculum célirányosan épült fel, nem az döntötte el, hogy milyen órákat hallgatnak a hallgatók, hogy milyen oktatók álltak rendelkezésre és mennyi kapacitással, hanem hogy milyen kurzusokra volt a hallgatóknak szüksége. Például, előfordult, hogy a nyelvi vizsga eredménye alapján módosítottuk a következő félév nyelvi speciális szemináriumainak kínálatát a hallgatók gyengeségeit megelőzve. A célrendszer meghatározta a képzés tartalmát, és ha nem rendelkezünk a megfelelő szaktudással, akkor tovább képeztük magunkat. A képzés gyakorlatias céljaival mindannyian azonosultunk, elfogadtuk a praxis elsődlegességét.

El kell ismernünk, hogy egy teljesen új intézmény felállításánál előnyökkel rendelkezünk, amennyiben nem kellett egy meglévő tradicionális keretbe illeszkednünk, és helyet teremteni az újításoknak. Ezt a most induló tanári mesterképzés tanítási gyakorlatánál is ki kellene használni.

„A magyar társadalom mit sem tud arról, hogy a felsőoktatásban zajló változások közül a tanárképzés átalakulása a legmarkánsabb. A tanárképzés mesterszintre való emelése, pedagógiai jellege, a fél éves tanári gyakorlat bevezetése az átlagember számára nem ismert változások, pedig a közoktatás és a tanárképzés színvonala közügy, társadalmi megítélésük meghatározó a tanári pályaválasztásban. A korábbi években a tanári mesterszak kereteit kialakító harcok a pedagógusképzésben érintett felsőoktatási intézmények szakmai csoportjai között, korlátozott mértékű társadalmi nyilvánosság előtt zajlottak.” (*Bácsi et al.*, 2009, 35. o.)

Ez tökéletesen igaz, sőt sokszor a szakma, a vezetőtanárok, mentorok sem tudnak semmiről, legalábbis amikor az egyik szerző 2008 tavaszán mentorokkal készített interjúkat, még ez volt a helyzet!

A napokban lezajlott találkozót az ELTE Szakmódszertani Központ évzáró beszélgetése, a szakmódszertant és a pedagógiát oktató kollégák párbeszéde is azt bizonyította, hogy sok a fél információ. Feltétlenül szükségesnek tartanánk a 2009/2010-es tanév folyamán egy országos mentorkonferencia megszervezését a már meglévő gyakorlóiskolai és külső iskolai vezetőtanárok részvételével. A konferencia célja a tájékoztatáson túl a felkészítés és a kapcsolatépítés lehetne.

Irodalom

- Bácsi J., Brezsnyszászky L., Falus I., Iker J., Kotschy B., Nagy M., Sándor J., Soósné Faragó M. (2009): *Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről*, az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag, Budapest, 2009. április 21.
- Bárdos Jenő, Medgyes Péter (1997): A hároméves angol nyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei. *Modern Nyelvoktatás*, 1–2. 3–19.
- Barócsiné Kirilova Sztefka (2008): *The Role of Co-operation in Pre-Service Teacher Education*. Doktori értekezés, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Bullough, R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Berrie, C. F., Hales, V., Smith, G. (2002): Rethinking Field Experience: Partnership Teaching versus Single-Placement. *Teaching. Journal of Teacher Education*, 1. sz. 68–80.
- Enyedi Ágnes – Medgyes Péter (1998): Az angol nyelvoktatás Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltozás óta. *Modern Nyelvoktatás*, 2–3. sz. 12–32.
- Griffith, J. – Ryan, C. (1994): *Curriculum for the B.Ed TEFL*, ELTE CETT, Budapest.
- Lave, J., Wenger, E. (1991): *Situated learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Major Éva (2003): A gyakorlatközpontú tanárképzés sikeresen működő modellje. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2–3. sz. 84–86.
- Malderez, A., Bodóczy, C. (1999): *Mentor Courses*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Malderez, A., Bodóczy, C. (1993): Egy új gyakorlótanítási modell és jelentősége a tanárképzésben. *Magyar Pedagógia*, 1–2 sz. 37–52.
- Medgyes, P., Malderez, A. (eds., 1996): *Changing Perspectives in Teacher Education*. Heinemann.
- Rádai, P. (2001): Praxis maximus. In: *Living together*. Proceedings of the 3rd colloquy of the European Centre for Modern Languages, Graz, 9–11 December, 1998, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Révész Judit (2005): Az ELTE Angol Tanárképző Központ tündöklése... *Pedagógusképzés*, 1. sz. 61–72.

Mellékletek*1. függelék***CLASSROOM STUDIES 3 MEGFIGYELÉSEK AZ OSZTÁLYBAN 3***FELADATOK A FÉLÉV SORÁN*

A következő feladatoknak az a célja, hogy az iskolai gyakorlat az osztálytermi tanításon túl is szolgáljon tapasztalatokkal a tanárrá válás folyamatához. A feladatok elvégezhetőek abban a heti 10 órás időkeretben, amit a tanítási gyakorlatra szánunk, és sok helyen kapcsolódhatnak a szakdolgozat osztálytermi kutatási projektjéhez. Ugyanakkor a *Megfigyelések az osztályban 3 (CS3)* szemináriumok során is sort kerítünk egyes témák kibontására. Az 1. feladathoz külön feladatlapot tervezünk. A többi megfigyelés elvégzéséhez a CS3 oktató vagy az iskolai mentor javasolhatja, a rendelkezésre álló lehetőségek közül, alkalmas formát és metodikát.

N.B. Minden megfigyelési jegyzet, kapcsolatos anyag és reflexió a PORTFOLÓ része! A kitűzött feladatok elvégzése a kurzus teljesítésének feltétele.

F E L A D A T O K

#1 A TANÉV ELEJE (2 részes feladat a megadott feladatlapon):

A) TALÁLKOZÁS A KOLLÉGÁKKAL – fontos tudnivalók megszerzése és egyéb tanév eleji tennivalók.

B) TALÁLKOZÁS A CSOPORTTAL

⇒ A feladatok legtöbbjét a tanév legelejére terveztük tehát lehetőség szerint az első CS3 szeminárium előtt kérjük elvégezni őket. A kitöltött feladatlapot hozza magával az első CS3 szemináriumra.

#2 A TANÍTOTT CSOPORT EGY NAPJÁNAK VÉGIGKÖVETÉSE

‘Kövesse’ a tanított tanulócsoporthoz egy teljes tanítási napon keresztül, tehát 5-6 egymás után következő tanórán. A mentorral és/vagy CS3 oktatóval határozzanak meg lehetséges megfigyelési szempontokat (pl. a tanulók magarartása a különböző tanórákon, a fáradtság megnyilvánulása a nap folyamán, a tanulók viszonya különböző tantárgyakhoz, óravezetési stílusokhoz stb.)

⇒ Ha a tanulócsoporthoz tagjai különböző osztályokból kerültek a csoportba, azt az osztályt kövesse ahonnan a tanulók többsége való, vagy ossza el a 6 tanórát a 2 osztály között úgy, hogy valamennyi tanulót láthassa más tanórákon.

⇒ IDEJEKORÁN vegye fel a kapcsolatot az órákat tartó tanárokkal, és kérje hozzájárulásukat ahhoz, hogy az osztályt megfigyelhesse. Az óramegfigyelések beszámolójának határideje: szeptember vége.

#3 CSOPORT PROFIL ELKÉSZÍTÉSE

⇒ Ez a feladat a szakdolgozat első fejezetéhez használható fel. A csoportot – a szakdolgozat témájától függően – a hagyományos szempontokon kívül további szempontok szerint is be lehet mutatni. A csoport profil elkészítésének határideje: október 15.

#4 A MENTOR LEGALÁBB 2 ÓRÁJÁNAK MEFigyELÉSE

⇒ Az óramegfigyelés fókuszát az osztálytermi kutatás témájához lehet kötni, de a mentor vagy a CS3 oktató is javasolhat szempontot. A portfólióba csatolt beszámoló tartalmazza az órájára adott reflexiókat, illetve az óra előtti és az óra utáni megbeszélések tanulságait is. Az első óramegfigyelés beszámolójának határideje: október vége.

#5 3 ANGOL ÓRA MEFigyELÉSE MÁS ISKOLATÍPUSBAN (általános iskola/középsiskola, különböző profilú iskolatípusok stb.)

⇒ Mivel a CETT-es képzés különböző iskolatípusokban való tanításra jogosítja fel, a feladat kapcsán betekintést kaphat különböző oktatási intézményekbe. (Partneriskoláink között szerepelnek általános iskolák, gimnáziumok, szakközépiskolák, két tanítási nyelvű iskolák, egyházi intézmények, illetve a Vakok Intézetének iskolája). Érdeklődésének megfelelően válasszon és készítse elő az óralátogatást.

⇒ A látogatások megszervezése a hallgatók feladata. A megfigyelésről írt beszámolót csatolja a Portfólióhoz. Ennek szokásos módon tartalmaznia kell az óra leírását, a megfigyelési szempontokat, a reflexiókat és a különböző oktatási szintek közötti összehasonlító elemzést. A feladatnak nincs kötött határideje.

#6 RÉSZVÉTEL KÜLÖNBÖZŐ SZAKMAI MEGBESZÉLÉSEKEN

Hallgatóink részt vesznek az iskolákban tartott munkaközösségi értekezleten, fogadóórán és a tantestület egyéb megbeszélésein. Az erről készült beszámolók és reflexiók szintén a Portfólióba kerülnek. A feladatnak nincs kötött határideje.

#7 SZÖVEGES ÉRTÉKELÉS: KÉSZÍTÉSE A TANÍTOTT CSOPORT MINDEN TANULÓJÁRÓL A FÉLÉV VÉGÉN

⇒ Az értékelés tartalmazhatja az érdemjegyet, de az értékelés térjen ki a tanuló nyelvi fejlődésére, órai munkájára, kiemelve az eredményeket és azokat a területeket, ahol még fejlődni kell, javaslatokat téve a nehézségek megoldására. Az értékelés olyan formában készüljön el, hogy megtekinthető legyen a tanulóknak vagy a szülők számára. Ez a dokumentum fontos lehet a mentornak is, hogy zökkenőmentesen tudja visszavenni az osztályt a 2. félévben. A feladat határideje a téli vizsgaidőszak vége előtt 1 héttel van, akkor is, ha a végső érdemjegyekről nem születik addig döntés.

2. függelék

III. YEAR TEACHING EXPERIENCE	2004–2005
Your name: Email:	
Budapest address: Telephone:	
Home address (if different): Telephone:	
Partner's name:	
Partner's Budapest address: Telephone:	
Your Methodology tutor's name:	
Choice of school type (please circle):	
Students' age: (lower primary) (upper primary/secondary) (secondary)	
first choice	(6–9) 10–14 15–18
second choice	(6–9) 10–14 15–18
Special needs schools: (please indicate if you'd be willing to work there):	
The School for the Blind	YES NO
Confessional schools: (please underline where you would be willing to teach):	
Catholic	Protestant either of them neither of them
Szigorlat (Pepsi) (this is one of the pre-requisites for your TE):	
Have you taken it already? (circle)	NOT YET YES
<i>if yes, state when:</i> <i>Result:</i>	
Is there any likelihood that you might not do your T.E. next term?	
NO YES	<i>If yes, please specify the reason:</i>

UNDERTAKING

(Please read this very carefully before signing it!)

- I have read and I accept the Rights and Obligations (*Jogok és kötelességek*) concerning the TE
- I undertake to attend a meeting with my mentor at the end of August
- I undertake to begin my TE at the beginning of the school (not university) year
- I undertake to teach according to the school timetable, throughout the university exam period right up to the end of the first school (not university) semester
- I undertake to be present at all the lessons
- I undertake the responsibility to teach to the best of my abilities
- I undertake to adopt a teacherly behaviour in accordance with the school's regulations and requirements
- I understand that I cannot get my B.Ed degree from CETT without this Teaching Experience

Date: Signature:

1. Please return this (attached to your partner's form) by the end of May the latest to Enyedi Ági (room B/1/b)
2. Please attach a self-addressed A5-sized (közepes!) envelope (Please, write an address where you are sure to get in the middle of July. No stamp is needed unless your permanent address is outside Hungary)

3. függelék

<i>CETT STANDARD LISTA</i> <i>a tanárjelöltektől megkívánt értékekről</i>	
A táblázat egyes sorainál a tanárjelölt teljesítményét <i>kiváló / megfelelt / figyelmet igényel</i> kategóriákkal értékeljük. Emellett megjegyzéseket és javaslatokat rögzítünk a további fejlődés feladataira vonatkozóan.	
<i>SZEMÉLYES TULAJDONSÁGOK</i>	
Osztálytermi jelenlét / Stílus:	
Hangminőség, érthetőség:	
A tanulókkal való kapcsolat:	
<i>TERVEZÉS</i>	
Az óra céljai:	
A csoportnak megfelelő tevékenységek:	
A különféle tevékenységek egyensúlya:	
A tananyagok / források előkészítése:	
<i>MEGVALÓSÍTÁS</i>	
A csoport szervezése:	
Az óra tempója és az idővel való gazdálkodás:	
A segédeszközök / tananyagok használata:	
Az utasítások / magyarázatok érthetősége:	
Kérdezési technikák:	
Az idegen nyelv helyes és megfelelő használata:	
Improvizációra / adaptációra való képesség:	
A tanulók bevonása az órába:	
A nyelvi hibákra való érzékenység és hibakezelés:	
Az óra céljainak elérése:	
A tanulók értékelése:	
<i>ÖNÉRTÉKELÉS</i>	

4. függelék

A tanítási gyakorlat értékelése

A gyakorlat értékelése a folyamatos visszajelzések mellett két alkalommal formálisan is megtörténik, a félév közepe táján és a félév végén. A félév közepén a tanárjelölt szakmai fejlődését vesszük alapul, a gyakorlat végén pedig a CETT standardhoz viszonyítunk (lásd külön).

Minden értékelést a tanárjelölt, a partner és a mentor közösen végez egy megbeszélés keretében. Lehetőség szerint az „osztálytermi megfigyelések” kurzus oktatójának jelenléte is ajánlott. Az értékelés sorrendje általában: önértékelés → társértékelés → külső értékelés. A tanárjelöltnek fel kell készülnie, hogy ő kezdi a megbeszélést ön-maga értékelésével a következő kritériumok alapján:

CETT FÉLÉV-KÖZI ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTOK

Az értékelés résztvevői a hallgató (a tanító-párral együtt), a mentor és lehetőség szerint a CS3 oktató. Az értékelés eredményét írásban rögzítik, megjelölve a további fejlődési irányt és feladatokat. Az értékelésben a végső döntés (esetleges véleménykülönbség esetén) a mentor kezében van. *

A. Félévközi eredmények a szakmai fejlődés alapján:

Elkötelezettség

- a munkával,
- a tanulókkal,
- a kollégákkal és az iskolával való együttműködéssel,
- a tanárjelölt saját személyes és szakmai fejlődésével szemben.

Szervezés

- alapos és szakmailag megbízható óratervezés
- alapos és szakmailag megbízható kurzustervezés
- adminisztratív feladatok elvégzése (napló vezetése, osztályzatok beírása stb.).

Tudatosság

- a diákok jellemzőivel, igényeivel, problémáival stb. szemben,
- a diákok tanulmányi fejlődésével, erősségeivel és gyengéivel kapcsolatban,
- a diákokkal és a kollégákkal kialakított kapcsolatban,
- saját szakmai erősségeivel és gyengéivel kapcsolatban.

B. A mentor írásbeli visszajelzést (nem osztályzatot) ad a CETT standard lista alapján, kiemelve azokat a területeket, ahol a tanárjelölt a gyakorlat első felében jó eredményeket ért el és kijelölve olyan feladatokat, amelyek segítenek a további fejlődésben, hogy a gyakorlat végére a tanárjelöltek elérjék a CETT által kitűzött standardot.

Javaslatok:

* A megbeszélés során az önelemzési készség megerősítése érdekében ajánljuk, hogy a tanárjelölt kezdje a sort saját fejlődésének értékelésével a fenti kritériumok alapján (A).

** A mentor írásos visszajelzése és a javasolt cselekvési terv (B) szintén a tanárjelölt önértékelésére épüljön, magában foglalva a társ és a CS3 oktató megjegyzéseit is. A CETT standard lista 3 példányban kerüljön kitöltésre, egy a mentornál marad, egy a tanárjelölté egy pedig a CS3 oktatóé.

CETT FÉLÉV VÉGI ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTOK

A tanítási gyakorlat értékelési kritériumait 5 csoportra bontottuk, amelyek összességé jellemezni kívánja a CETT-en diplomát szerzett nyelvtanárt. Valamennyi kategóriának azonos súlya van, és az 1–5 skálán kerül értékelésre. A jegyek kerekített átlaga adja a tanítási gyakorlat végső jegyét. *A bármelyik* kategóriában szerzett elégtelen (1) a tanítási gyakorlat egészére vonatkozó bukást jelenti. Az értékelésben a végső döntés (esetleges véleménykülönbség esetén) a CS3 oktató kezében van.

<i>KRITÉRIUMOK</i>	<i>MEGHATÁROZÁS</i>	<i>ÉRDEM- JEGY</i>
<i>Szakmai elhivatottság</i>	A tanárjelölt következetesen jelét adta elhivatottságának és a tanításhoz való professzionális hozzáállásának azáltal, hogy pontosan jelent meg, gondosan felkészült, megbízhatóan vezette a rábízott dokumentumokat, és jól együttműködött tanító-párjával, mentorával és az iskola tanáraival. Megbízható kollégaként mutatkozott be és az iskola életében aktív szerepet játszott (értekezletek, iskolai események).	
<i>Tanári készségek (lásd standard lista)</i>		

KRITÉRIUMOK	MEGHATÁROZÁS	ÉRDEM- JEGY
<p><i>Reflexió és tudatosság</i></p> <p><i>Nyelvtudás</i></p> <p><i>A diákok iránti elkötelezettség</i></p>	<p>A tanárjelölt kellő osztálytermi jelenléttel vezette óráit és változatos óravezetési technikát alkalmazott készségszinten.</p> <p>A tanárjelölt magabiztosan és kompetensen tudott rövid és középtávra óratervet / tantervet készíteni, tanítási terveket készíteni. Kialakult benne a hosszú távú tervezés néhány készsége (átlátta a kurzust, visszaforgatta a tanított anyagot, és tudott a kimeneti követelményekre fókuszálni).</p> <p>A tanárjelölt magabiztosan és kompetensen tudta terveit kivitelezni és értékelni a diákok munkáját (visszajelzés és osztályozás).</p> <p>A tanárjelölt képes az önreflexióra és szívesen reflektál a tanítási / tanulási folyamatra. Tudatosan látja saját erősségeit és gyengéit, igyekszik folyamatosan fejleszteni képességeit.</p> <p>A tanárjelölt nyelvtudása adekvát modellt nyújt a tanulók nyelvtanulásához. Folyamatosan fejleszti saját nyelvi készségeit.</p> <p>A tanárjelölt igyekezett kiismerni és számításba venni a tanulók szükségleteit és az egyéni különbségeket a csoportban. Értően és érzékenyen reagált a tanulási folyamat során tapasztalható egyenetlenségekre. Érdekelte a tanulók szociális és személyes fejlődése.</p>	
	<i>Végső jegy:</i>	

50 ÉVES A FELSŐFOKÚ TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZÉS

A tanító- és óvóképzés szakmai szervezetei 2009. október 16-án a Magyar Tudományos Akadémián tudományos ülést rendeztek a tanító- és óvóképzés felsőfokúvá válásának félévszázados évfordulójára emlékezve. Szándékuk szerint felidéztek azt a folyamatot, amelynek során a korábban nép-, illetve közoktatási igényeket szolgáló és a közoktatás rendszerébe illeszkedő iskolatípusból a felsőoktatási (főiskolai, majd egyetemi) struktúra organikus része lett, miközben megőrizte szerves kapcsolatát a közoktatással is (*Hunyady Györgyné: Tanítóképzés kettős kötésben*). A történet a XIX. század végére nyúlik vissza, amikortól számos kísérlet történt a felsőfokú tanítóképzés megteremtésére. *Donáth Péter* előadása e törekvések motívumait elemezte a döntéshozók és az érintettek szempontjából (Iskolakultúra, 2010, 2. sz. 86–92. o.). A hosszú ideig érlelődő, majd mégis kissé váratlan döntés 1959-ben a tanítóképzés teljes rendszerét érintette: a középfokú tanítóképző iskolák egy év múlva, 1960-ban adtak ki utoljára érettségi bizonyítványt, s a bázisukon szerveződő felsőfokú intézetekben a küzdelem célja innentől kezdve a szakmai önazonosság megőrzése, az igényes tudományos tevékenység iránti igények felkeltése, a személyi-tárgyi feltételek megteremtése, majd a felsőfokú képzés koncepciózus továbbfejlesztése volt. Az ötven éves történetet *Kelemen Elemér* tanulmánya („Nem középiskolás fokon...”. Felsőfokú tanítóképzésünk ötven éve (1959–2009) négy periódusra bontva tárgyalja. A felolvasó ülésen a szervezeti-jogi keretek változás-története mellett kísérlet történt a felsőfokú képzés gyakorlati pedagógiájának bemutatására is: egyfelől előadás hangzott el az eötvösi hagyományokra visszanyúló gyakorlóiskoláknak a pálya gyakorlati művelésére felkészítő szerepéről (*Cseh Béla: A gyakorlóiskolák 50 esztendejéről*), másfelől *Barsi Ernő*, a győri felsőfokú tanítóképző intézet első tanári karának tagja, ma is tevékeny és hatékony tanára, emlékezett vissza a kezdetekre: a magas színvonalú zenei képzés megőrzendő hagyományára, a tanítóképzők tanárainak és diákjainak zenei s a belőle kinőtt néprajzi értékmentő tevékenységére (Emlékeim a győri Felsőfokú Tanítóképző kezdeti éveiből).

A felsőfokú óvóképzés ötven éve sok tekintetben párhuzamosan haladt a tanítóképzésével. Nemcsak a gyakran közös képző helyekből, hanem legalább annyira a közös szakmai érdekekből, a felkészítés hasonló, illetve komplementer vonásai-ból is fakadóan. A felsőfokú óvóképzés öt évtizedes múltjának felidézésére *Szakács Mihályné* vállalkozott. Előadásában a történeti múlt felidézése során mérföldkövekhez hasonlította a sorsfordító eseményeket, történéseket, amelyek az utazó számára jelzik a megtett távolságokat s a célbaérésig még rá váró mérföldeket. (Mérföldkövek I–II–III. A Kisgyermek 2009, 4. sz.; 2010, 1., 2. sz.)

A „bolognai folyamatból” származó nagy szerkezeti változások már a felsőoktatásba integrálódott tanító-, óvóképzést érintették. A hatások ezért részben na-

gyon hasonlóak a más típusú intézményekben észlelt változásokhoz, részben viszont nagyon is egyediek, mivel ezek a szakterületek ismét speciális helyzetbe kerültek: az alapképzés náluk nem egyszerűen három(négy) évnyi tanulást jelent felsőfokon, hanem egy pedagógus-szakmára való konkrét felkészülést is, hallgatóik végzettségükkel elhelyezkedhetnek óvodapedagógusként, tanítóként, de tovább is tanulhatnak mester szakon. Erről a nagyon izgalmas periódusról *Kovácsné Bakosi Éva* készített elemző tanulmányt (Az óvóképzés és a bolognai folyamat).

A *Pedagógusképzés* folyóirat születésétől kezdve figyelemmel kísérte a tanító-, óvóképzés területén zajló változásokat, így vált a későbbi krónikások egyik fontos forrásává is. A lap őrizve ezt a hagyományát az alábbiakban közreadja az ötven éve felsőfokúvá vált tanító- és óvóképzés ünnepi ülésén elhangzott előadások szerkesztett (és másutt még meg nem jelent) változatát.

(*Hunyady Györgyné*)

TANÍTÓKÉPZÉS KETTŐS KÖTÉSBN

HUNYADY GYÖRGYNÉ

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának
főiskolai tanára
hunyadi.gyorgyne@tofke.elte.hu

A tanítóképzésnek kezdeteitől fogva alapvető és még a pedagógusképzésen belül is megkülönböztető vonása a közvetlen kapcsolat a közoktatással, s ez érdemben így maradt az elmúlt ötven évben is, amelynek során a tanítóképzés a felsőoktatás integráns részévé vált.

Tanítóképzés a közoktatás szolgálatában

A tanítók közoktatási munkájához való kötődés elementáris formája volt az ún. előkép-teória (*Bollók*, 1990), mely szerint a tanítóképző intézeti oktatásnak a népiskolai tanítás előképének kell lennie. Az 1869-es tanterv ezen vezérelve szabta meg a tanítóképzés egész struktúráját és módszertanát. Ennek az elvnek a mechanikus érvényesítése az idők folyamán természetesen fellazult, s ma már nyilvánvaló, hogy a tanító tudásának mind terjedelmében, mind szakmai mélységében lényegesen meg kell haladnia az iskolai tanulókkal együtt feldolgozandó tananyagot, de a tanítóképzést mindmáig áthatja a közoktatási célszerűség szempontja és logikája.

Az előkép-teória azonban sokáig vissza-visszatért a képzésben: *Nótin Lajos* egy 1978-as tanulmányában arról ír, hogy „a felsőfokú tanítóképzés kezdő éveiben... a szakmódszertan törzsanyaga a mindenkor érvényben volt általános iskolai tananyag feldolgozásának technológiája volt. Nem több, gyakorta kevesebb, mint amit a kézikönyvek tartalmaztak.” (*Nótin*, 1978, 133. o.) Vagy: 1984-ben egy szakmai tanácskozáson a magyar nyelv és irodalom számára nagyobb óraszámot igényeltek a tanítóképzésben. A fő érv az volt, hogy a közoktatásban az alsó tagozatban az anyanyelvi tárgyak óraszámának aránya magasabb, mint a képzésben (*Laczkó*, 1984).

A közoktatási célszerűség azonban korábban sem azt jelentette, hogy a tanítóképzés egy statikus rendszert pusztán kiszolgál. Amikor a tanítóképzés még a közoktatás része volt, képviselői a népiskola fejlesztésében nagy súllyal, tekintéllyel és hatékonysággal vettek részt. És itt nemcsak *Gyertyánffy István* (*Gyertyánffy – Kiss*, 1876; *Magyarfalvy*, 1968) vagy *Nagy László* (*Nagy*, 1908; 1919; 1921) személyes teljesítményére és intellektuális kisugárzására kell gondolnunk, hanem a tankönyvírók és segédeszköz-készítők népesebb csoportjára is. Az elmúlt ötven évben a

közoktatásnak ez a szegmense sokat változott, igényeinek kielégítésében, majd felgyorsult dinamikájában a tanítóképzőknek aktív szerep jutott. Az első évtizedekben a közoktatási igények olyan megrendelések formájában jelentkeztek, hogy a leendő tanítókat milyen ismeret-többlettel kell ellátni, milyen feladat-többletre kell felkészíteni (pl. mozgalmi munka, technikai képzés, korrekciós nevelés stb. Vö. *Az általános iskolai és óvodai pedagógusképzés tantervei, 1976–77*, 23. o.) A '80-as évek elejétől a közoktatás egyre változatosabb képet mutatott, választható tankönyvek sora jelent meg, kísérleti programok, majd alternatív pedagógiák nyertek teret. A tanítóképzésnek erre is meg kellett találnia a maga választát. Ugyanakkor a közoktatási problémákkal és lehetőségekkel szembesülve a szakma egy sor területen saját kezdeményezéssel élt, hogy hozzájáruljon a közoktatás megújulásához.

Az utóbbival kezdve hadd említsek néhány példát: a tanítóképzők korán és kezdeményező módon érzékelték a kisiskolások társadalmi és pszichológiai heterogenitását, a gyerekek eltérő nevelési szükségleteit, és így váltak a differenciáló-fejlesztő pedagógia műhelyeivé (vö. pl. *Glauber – Tihanyiné, 2006*). Ez a problematika témakörök, majd tantárgy formájában megjelent az alapképzésben (vö. *A tanítóképző főiskolák tanterve, 1980–81*), s a képzők hamarosan megszervezték a tanítók (és óvodapedagógusok) továbbképzését is ezen a területen. (*A Tanító, illetve Óvodapedagógus fejlesztő pedagógiai szakon c. szakirányú továbbképzési szakok akkreditált képzési követelményei, 1996*). Ez az irány is támogatta azt a törekvést, hogy a személyiségfejlesztés legyen önálló és kitüntetett területe a tanítóképzésnek, aminek jegyében a képzőkben honosodott meg elsőként az önismereti csoportoknak a pedagógusképzésbe beépíthető és beépítendő módszertana. (Vö. *A tanítóképző főiskolák tanterve, 1980–81*)

Az átfogó szemléleti változásokon túl számos szakterületen születtek a tanítóképzőkben fontos innovációk, melyeknek egy része erős és tartós közoktatási hatással járt, más része – minden értéke ellenére – megtorpant és elakadt. Valamennyien számon tartjuk pl. a matematika tanítás módszertanának megújítását, amelyben jelentős részt vállaltak a tanítóképzők osztozva e vállalkozás sikereiben és kudarciban (*Nótin, 1978*). Konceptcionális változást szorgalmaztak a tanítóképzők a vizuális nevelés területén, ezt érvényre is juttatták saját felsőoktatási gyakorlatukban, a közoktatásra kisugárzó – ha nem is átütő – hatással (*Leitner, 1985; Bálványos, 1995*). A természetismeret tanításának módszertanában gyökeres változásokat ígért a tanulói tevékenységre építő képességfejlesztés szándéka, a diszciplinárisan megalapozott tudásanyag integratív jellege (*Véghelyi, 1995*). Ez a szakmai innováció jó időben és jó helyen jelentkezett a tanítóképzőkben, ezért is sajnálatos, hogy mindmáig nem vált széles körű gyakorlattá az alsó tagozatos oktatásban. A hazai kulturális viszonyok között, a nyelvismeret hiányával küszködő társadalmunkban fontos fejlemény, hogy a képzőhelyek jóvoltából létrejött a tanítóknak egy idegen nyelv oktatására felkészült csoportja.

A szaktárgyi kezdeményezéseknek ez a futó áttekintése el is vezet bennünket a hazai tanítóképzés fontos fejleményéhez, a sajátos elmélyedést nyújtó szakkollégiumok, majd a műveltségterületek kiépüléséhez (Szövényi, 1980). A szakkollégiumi rendszer eredeti céljain túl egy későbbi fázisban konstruktív segítséget tudott nyújtani a közoktatásban jelentkező pedagógushiány enyhítésére, mivel a környezetismeret, az ének-zene, a testnevelés, a rajz- és technikatanítás területén jobban felkészült tanítók az 5. osztályban is jogosultak voltak tanítani. Ezen túllépett a képzés egész rendszerére kiterjedő műveltségterületi képzés, amely minden leendő tanító számára lehetővé tette, sőt előírta egy-egy szélesebb szakterületen való elmélyülést, ily módon egészítette ki tudásukat és adott mindenki számára egy, a 12. éves korig előrettekintő szakmai perspektívát (Bollók – Hunyady, 1995). A közoktatás szakaszolásának, a kezdőszakasz megnyújtásának vitái hosszabb ideje zajlanak és jelenleg egy felemás megoldásig jutottak el, ami is a nem szakrendszerű oktatás keretében ad teret a tanítók munkájának az 5–6. osztályban (A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény előírásait módosító 2003. évi LXI. törvény). Figyelemmel a közoktatás fejlődésének nemzetközi trendjére, többek között a sok vonatkozásban emlegetett finn példára, azt bizonyos meglepéssel állapíthatjuk meg, hogy a magyar tanítóképzés az 1–6. osztályos kezdőszakaszra legalább egy területen felkészíti hallgatóit, s erre a felkészültségre szükség lehet nemcsak az európai összerendeződés, hanem a kistelepülések iskoláinak fenntartása érdekében is (Bollók – Hunyady, 2003).

Mint előljáróban már említettem, a közoktatásban a '80-as évek elejétől végbemenő differenciálódás, amelyet azután felerősített a tudatos, esetenként túlhajtott decentralizáció, átfogó szemléletváltásra készítette a tanítóképzést. Fel kellett készülnie és fel kellett készítenie hallgatóit arra, hogy az iskolai munkának nem egyetlen kijelölt útja van, hanem sokféle tanterve, programja, választható taneszköze. Lehetetlen ezek használatára részleteiben azonos mértékben felkészülni, viszont szert kell tenni a képzés során olyan alapokra, amelyek a legkülönbözőbb irányokban biztonságos kiindulópontot jelentenek és kamatoztathatók. Ez az alapozás képessé tesz kritikára és kreativitásra egyaránt. Nyilvánvaló, hogy a legnehezebb stratégiai feladatok egyike megtalálni a különböző alternatívák közös nevezőjét és közös támaszát. Óhatatlan, hogy ennek keresése ne váltson ki többoldalú bírálatot: egyfelől azt a vádat, hogy a tanítóképzést avitt pedagógiai konzervativizmus jellemzi, másfelől azt a vádat, hogy elbizonytalanító nyitottságával nem készíti fel hallgatóit megfelelően az iskola konkrét gyakorlatára. Az ilyen ellenvetéseket szinte lehetetlen elkerülni, a választ rájuk a végzett tanítók közoktatási helytállása adhatja és adja meg (Csík, 1985; Vekerdy, 1989).

Az eddigiekben azt hangsúlyoztam, hogy a tanítóképzés egyik éltető eleme a közvetlen kölcsönös kapcsolat a közoktatással, és hogy ezt, belépése a felsőoktatás intézményrendszerébe, nem halványította el. Joggal adódik azonban az a másik kérdés, hogy a hosszabb ideje készülődő, majd ötven évvel ezelőtt realizálódó

szervezeti változás, a felsőfokú tanítóképzés megszületése mennyiben jelentett előre vivő erőt, hogyan járult hozzá a tanítóképzők szakmai arculatának alakulásához.

Beilleszkedés a felsőoktatás rendszerébe

Amint ez a történeti visszatekintésekből is egyértelműen kitűnik, több alapos indoka volt annak, hogy a közoktatás kereteiben népszerű és színvonalas tanítóképzés egy szinttel feljebb lépjen az oktatás rendszerében. A tanító iskolai feladatainak szakmai összetettsége és az ehhez szükséges háttértudás növekedett, valamint ennek a hivatásnak nemzeti szempontból is megkérdőjelezhetetlen társadalmi jelentősége és felelőssége megkívánta a több időt és nagyobb anyagi ráfordítást, a specializált intézményrendszer kiépítését. Visszatekintve mondhatjuk, hogy a tanítóképzés kiemelkedése a közoktatásból, amely régi ambíció volt és úttörő fejlemény lett, beilleszkedett az értelmiségképzés általános hazai fejlődésmenetébe. Továbbá sokunk közös tapasztalata világszerte, hogy a szakmai személyiség kiérlelődése időben kitolódott, ami a pedagógusképzés területén is indokolja, hogy az egész személyiséggel dolgozó szakember ne 18 éves korában lépjen be teljes felelősséggel az iskola gyakorlatába.

Az országban sok helyütt folyt középfokú tanítóképzés, és ez a tény is hozzájárult ahhoz, hogy az átalakuláskor 10 felsőfokú intézményben folytatódott a képzés. A következő évtizedekben a képzőhelyek száma lassan, de folyamatosan bővült. Részben a hagyományok elejtett szálának felvétele miatt, részben a '70-es években mutatkozó szinte drámai mértékű tanítóhiány miatt, s az is bizonyítható, hogy a politikai erők a regionális felsőoktatás-építés viszonylag könnyű és kézenfekvő útjának tekintették újabb óvó- és tanítóképzőhelyek létesítését. Az ezredfordulóra ez már kétségtelenül a túltermelés és a szétforgácsolódás veszélyét hordozta, mely utóbbit részlegesen ellensúlyozta a szakma egészséges önvédelme: a tantervi egyeztetés szoros rendje és folyamatos fenntartása. A főhatóság intenciója mellett ebben mindmáig ott munkál a képző intézmények szándéka, hogy összehangolják a tanítóképzés tervezését, a tantervek bevezetését és együttesen hasznosítsák ennek tapasztalatait, még a minőségbiztosításra vonatkozó kampányokat megelőzően értékeljék tapasztalataikat és visszacsatolják a képzés gyakorlatába. Az összehangolásnak fontos periódusa és formája volt az Országos Tantervfejlesztő Bizottság létrejötte 1987-ben. Munkájában átmeneti hullámvölgy következett be az intézményi integráció fázisában, de napjainkban újra erősödni látszik a szakmai együttműködésnek ez az igénye (*Bollók – Hunyady, 2003*).

A képzés volumene és a képző intézmények száma bizonyos értelemben befolyásolta ennek a területnek a beilleszkedését a felsőoktatásba. Ha őszintén beszélünk erről, mondhatjuk, hogy ezek a nagy számok hozzájárultak ahhoz a most már rögzült tendenciához, hogy a különösen intenzív gyakorlati tevékenységet is igénylő óvó- és tanítóképzés normatívája megindokolhatatlanul elmaradt mondjuk a viszony-

lag közelfekvő gyógypedagógus-képzésétől, és ebben a pedagógusképzés beszűkítésének idején méltányos változást nem is remélhetünk. (A gyógypedagógus BA szak normatívája 585 eFt, a tanító alapszaké 220 eFt. 2008-as Kormányrendelet.)

A szervezeti kiépülés időszakában válaszút állt a tanítóképzők előtt: a felsőoktatási követelmények enyhítését, lazítását szorgalmazzák-e sajátos feladataikra és szerényebb feltételeikre hivatkozva vagy pedig azt tűzzék ki célul, hogy megfelelő moratóriummal, de elérik a tudományos munkával és kvalifikációval szembeni általános követelmények szintjét. Ez nyilván nem volt egy könnyű döntés, de a több ciklusú képzés bevezetése és a tanítóképzőkben végbemenő generációváltás együttesen végül is az utóbbi megoldást támogatta.

1959-et követően másfél évtizedet vett igénybe a felsőfokú intézetek főiskolákká válása. Ez a kiküzdött eredmény közelebb hozta a tanítóképzőket a tanárképző főiskolákhoz, ami már addig is, a későbbiekben is egyaránt jelentett fontos húzóerőt és veszélyforrást. Mind a hallgatók, mind az oktatók számára – úgy tűnhetett – a szakmai előrehaladás és elismerés kínálkozó következő lépcsőfoka az általános iskolai tanárképzésbe való átlépés. Ambiciózusabb hallgatóink úgy gondolták, hogy úgy lépnek előre, ha majd tanár lesz belőlük és ebből a szempontból is ígéretet láttak a szakkollégiumi rendszerben. Az oktatók súlyt fektettek a diszciplináris tagolásra és elmélyülésre, ezzel a tanítóképzést közelítették a tanárképző főiskolák struktúrájához, nemegyszer saját szakmai karrierjüket a tanárképző főiskolákon látták és biztosították. Nem kell hosszan magyaráznom, hogy ennek a kapcsolódásnak volt logikus alapja és előrevívő szerepe, de veszélye is, amennyiben a tanítóképzés gyakorlati, módszertani értékeit rontotta, és némileg aláásta a tanítói identitást. Vagyis azt a tudatot és elkötelezettséget, hogy a kisiskolások különösen érzékeny és a szocializációban kulcsfontosságú iskolázásában betöltött szerep önmagában értékes, ezért a tanítói pályán a kisiskolás kor pedagógiájában lehet és szükséges előrelépni.

A bolognai reform a tanítóképzés helyét és szerepét markánsabbá tette és megszilárdította. Az új szisztémában – hosszú elvi viták után – egyértelműen szétvált a pedagógusképzés két útja: az alapképzésben zajló óvó- és tanítóképzés, illetve a diszciplináris alapozásra építő tanári mesterszak. A reformot megelőzően megszületett, kiépült és bevált a tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés, amely arra törekedett, hogy visszaállítsa a tanítóképzés markánsan gyakorlatorientált pedagógiai jellegét, s ennek jegyében növelje meg a tantárgy-pedagógiai felkészítés jelentőségét is (*Hunyady – Magyarfalvy, 1990; Hunyady, 2000*). A reform úgy fogadta be a tanítóképzést a kétciklusú rendszerbe, hogy ezekben a szakmai vívmányokban nem okozott kárt, hanem – valóban rendkívüli kivételként – négy évet biztosított a képzési feladatra (*H. Nagy, 2003; 2005-ös Korm.rendelet*). (Zárójelben jegyzem meg, hogy a tanítóképzés rendkívüli abban a tekintetben is, hogy sok más alapképzéstől eltérően valóban felkészít egy hivatás gyakorlására, konkrét szakképzettséget ad, nem pusztán kissé bizonytalan kimenetelű alapvetést egy szakterületen.) A tanárképzés esetében a közoktatási feladat nélkülözhetetlenné teszi a diszciplináris

alapot, Ugyanakkor a mester szak elvben szintén pedagógiai karakterű, célirányosan a közoktatási gyakorlat felé fordul, sőt – szintén rendkívüli kivételként – egy ötödik, kifejezetten terepgyakorlati félévvel válik teljessé. (Így valósult meg a bolognai rendszerben a sokszor igényelt egységes tanárképzés a bővebb szakmai és módszertani kereteket biztosító magasabb, egyetemi szinten.) A bolognai reformok bevezetésének viharos vitáiban természetesen felmerült az a kérdés is, hogy a tanítóképzés maga ne emelkedjen-e mesterszintre vagy ne rendelkezzen-e alap és mesterszintű kimenettel egyaránt (Kelemen, 2000; Zsolnai, 2003). A magam részéről úgy gondoltam és úgy gondolom, hogy a szerkezeti átalakítás hevében kár lett volna feladni a négyéves tanítóképzés eredményeit és feltételeit, vagy a tanítók két rangosztályát meghonosítani az iskolában. Szakmailag nehezen lett volna indokolható négy évnél hosszabb képzési időt igényelni. Azt viszont – reményem szerint a tanítóképzés több elkötelezett hívével együtt – úgy vélem, hogy a kialakult kétlépcsős rendszer a tanítóképzés zsákutcás jellegét sikerrel és előrevivő módon szünteti meg azzal, hogy a végzetek útja megnyílt a neveléstudományi mesterképzésben (Bollók, 2003; Bollók – Hunyady, 2003; Ladányi, 2003). Ez a szak, s különösen a kisiskolás kor pedagógiája szakirány ad tudományos perspektívát a gyakorlatorientált tanítóknak. Ugyanakkor a neveléstudomány művelése és fejlesztése szempontjából is kulcsfontosságú ennek az érzékeny életkornak és nagyhatású iskoláztatási szakaszának az elmélyült tanulmányozása.

A magyar felsőoktatás dinamikus változásai során, nemcsak a tanítóképzés tartalma és szerkezete változott és fejlődött, hanem intézményi beágyazottsága is. Az integráció talán a legnagyobb hatással az óvó- és tanítóképzők státuszára volt. Ezek rendre mind nagyobb intézmények részeivé váltak, nemegyszer egyetemekbe illeszkedtek, s ilyen értelemben elvesztették szervezeti önállóságukat. Már ezt megelőzően is, a túlélés érdekében és a szellemi expanzió jegyében a tanítóképzők – reagálva a helyi, regionális igényekre is – gazdagították és differenciálták képzési profiljukat. Ez a folyamat a szervezeti integrációval csak erősödött. Ennek következményeként ma már ritka – mondhatnánk egyedi – hogy egy-egy részintézmény kizárólag vagy domináns módon az óvó- és tanítóképzéssel foglalkozik. A végbemenő felsőoktatási integráció azzal járt, hogy a tanítóképzés egy a szakok közül, és ma az a tennivaló, hogy ennek a szaknak a legértékesebb hagyományait – így a közoktatással való közvetlen kapcsolatát – megőrizzük, ugyanakkor kiaknázzuk mindazokat az előnyöket, amelyek a tágabb intézmények szervezeti keretében és színesebb szellemi atmoszférájában adódnak.

Csak remélni tudom, hogy a képzők új generációja, amely már ezekkel a viszonyokkal és kilátásokkal ismerkedik meg, kellő felkészültséggel és nélkülözhetetlen elkötelezettséggel fogja folytatni a most ünnepeelt 50 év pedagógusképző munkáját.

Irodalom

- 289/2005 (XII.22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről.
<http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc.cgi?docid=a0500289.kor>
- 50/2008.(III.14.) Korm.rendelet a felsőoktatási intézmények képzési, tudományos célú és fenntartói normatíva alapján történő finanszírozásáról.
<http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc.cgi?docid=a0800050.kor>
- A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX törvény előírásait módosító 2003. évi LXI. Törvény.
- A Tanító, illetve Óvodapedagógus, fejlesztő szakirányú szakon c. szakirányú továbbképzési szakok akkreditált képesítési követelményei*, (1996), BTF, Budapest.
- A tanítóképző főiskolák tanterve*. Az 1980–81-es tanévtől. Oktatási Minisztérium Kiadványa, Budapest.
- Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei*. Az 1976–77. tanévtől. Oktatási Minisztérium Tudományegyetemi és Tanárképző Főiskolai Főosztály Pedagógusképző Osztály, Budapest.
- Bálványos Huba és mtsai. (1995): A vizuális nevelés műveltségterület programja. In: Bollókné Panyik Ilona – Hunyady Györgyné (szerk.): *A négyéves „tanító” szak programja*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma, Budapest.
- Bollókné Panyik Ilona (1990): A magyar tanítóképzés tantervtörténeti előzményei és hasznosítási lehetőségeik a négyéves tanítóképzés tervezésében. In: *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés (Helyzetfeltáró előtanulmányok)*. A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások. Budapest, 13–47.
- Bollókné Panyik Ilona (2003): Az egységes pedagógusképzés víziója. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 81–89.
- Bollókné Panyik Ilona, Hunyady Györgyné (szerk., 1995): *A négyéves „tanító” szak programja*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma, Budapest.
- Bollókné Panyik Ilona, Hunyady Györgyné (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 4–17.
- Csík Endre, Zsolnai József (1985): A tanítóképzés kritikus pontjai és megoldásra váró problémái. In: Csík Endre (szerk.): *A tanítóképzés kritikus pontjai. Vélemények, kutatási lehetőségek*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 9–31.
- Fábián Zoltán (1989): *Új modellek a pedagógusképzésben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Glauber Anna, Tihanyiné Hős Ágnes (2006): Befogadó szemlélet kialakítása az óvó- és tanítóképzésben. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 77–87.
- Gyertyánffy István – Kiss Áron (1876): *A népiskola módszertana*. (Dittel nyomán) Budapest.
- H. Nagy Anna (2003): Pedagógusképzés a 21. században. ELTE modell I., ELTE, Budapest.
- Hunyady Györgyné (2000): A négyéves „tanító” szak programja: Bevezetés és kommentár. In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Tanító- és

- Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete. Kaposvár, 89–101.
- Hunyady Görgyné, Magyarfalvy Lajos (1990): A négyéves tanítóképzés előzményeinek és koncepciójának vázlata. In: *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés* (Helyzetfeltáró előtanulmányok). A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások. Budapest, 3–9.
- Kelemen Elemér (2000): Gondolatok a magyar tanítóképzés kettős évfordulóján. In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete. Kaposvár, 7–15.
- Laczkóné Riba Magdolna (1984): A tanítóképzés struktúrájának és tantervének változásai 1959–1980-ig. In: *Tanítóképző Főiskolák tudományos közleményei* (különkiadás). Debrecen, 47–55.
- Ladányi Andor (2003): A pedagógusképzés átalakításának – fejlesztésének kérdései. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 75–81.
- Magyarfalvy Lajos (1968): *Gyertyánffy István és a budai Paedagogium*. Budapest.
- Nagy László (1908): *A gyermek érdeklődésének lélektana*. Budapest.
- Nagy László (1919): A magyar közoktatás reformtervezete. *A Gyermek*, 210–215.
- Nagy László (1921): *Didaktika gyermekfejlődéstani alapon*. (A nyolcosztályos egységes népiskola tanterve. II. rész). Budapest.
- Nótin Lajos (1978): Kísérletek és eredmények a matematikatanítás módszerében. In: *A tanítóképzés évforduló*. Oktatási Minisztérium kiadványa, Budapest, 127–138.
- Szövényi Zsolt (1980): A szakkollégiumi rendszerű tanítóképzés. *Felsőoktatási Szemle*, 4. sz. 246–250.
- Véghelyi Józsefné és mtsai. (1995): A Természetismeret műveltségterület programja. In: Bollókné Panyik Ilona – Hunyady Györgyné (szerk.): *A négyéves „tanító” szak programja*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma, Budapest.
- Vekerdy Tamás (1989): *Az óvoda és az első iskolai évek a pszichológus szemével*. Pszichológia – nevelőknek. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (2003): Az egységes pedagógusképzés koncepciója és kivitelezésének lehetőségei a Veszprémi Egyetemen. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 89–100.

**„NEM KÖZÉPISKOLÁS FOKON...”
FELSŐFOKÚ TANÍTÓKÉPZÉSÜNK ÖTVEN ÉVE
(1959–2009)**

KELEMEN ELEMÉR

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának
professor emeritusa

Rövid előadásom keretében felsőfokú tanítóképzésünk fél évszázados történetének néhány mozzanatát, öt szakaszát idézem fel, néhány tényyszerű közlés és értékelő megjegyzés erejéig.

1958–59.

Az első – és legfontosabb – tény: a *Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendeletében* kimondta az érettségire alapozott, hároméves – akadémiai jellegű, felsőfokú – tanítóképző intézetek felállítását. E döntés alapján 1959 szeptemberében tíz intézményben kezdődhetett el a magasabb szintű tanítóképzés.

Bármennyire is közhelyszerű, kijelenthetjük azt, hogy ezzel az intézkedéssel a magyar tanítóság több évtizedes álma teljesült. Oldódni látszott az a feszültség, ami – a kiépült hazai oktatási rendszer hierarchiájához igazodóan – a tanítói és a tanári mesterségek közötti képzettségbeli, egzisztenciális és társadalmi-presztízsbeli különbségekből eredt.

Donáth Péter a közép fokú tanítóképzés történetét áttekintő előadásában szövegezte az ide vezető út főbb történelmi állomásairól; a közvetlen előzményeket illetően az '50-es évek szakmai és oktatáspolitikai vitáinak „cikkcakkjairól”, valamint a szakmai szempontokat esetenként durván mellőző, nyíltan politikai-világnézeti indíttatású „reformelképzelések” némileg váratlan végeredményéről, arról az 1956-os pártközponti, majd minisztériumi döntésről, amely kimondta az – ekkor még két évesre tervezett – felsőfokú tanítóképzés létrehozását.

Az e döntés mögött álló ideológiai-politikai megfontolás, tudniillik „a világnézeti nevelés hatékonyságának növelése” még nagyobb nyomatékot kapott 1956 után.

A tanítóképzés régóta sürgetett, kétségtelenül a nemzetközi változásokhoz is illeszkedő, ám sok tekintetben megalapozatlan fejlesztési lépése tehát – mondjuk ki! – tipikusan politikai szándékú, voluntarista döntés volt, amelynek deklarált célja – a hangsúlyozott szakmai érvek mellett is – a tanítók ideológiai-politikai képzett-

ségének „fokozása”, az eredményesebb világnézeti nevelés személyi feltételeinek javítása, erősítése volt.

Ennek a döntésnek szükségszerű velejárója – a felsőfokú képzés hagyomány-nélküliségéből és a feltételrendszer hiányosságaiából is eredően – megannyi szervezeti és tartalmi probléma.

Ilyen volt például az 1959-es tanterv teoretikus, az ideológiai–politikai képzést előtérbe állító egyoldalúsága, a pedagógiai–pszichológiai tárgyak és a szakmódszertanok kidolgozatlansága. Az új, emelt szintű szakmai és szaktudományos képzés szempontjainak és követelményeinek érvényesítése, a felsőfokú programok és az új tankönyvek, jegyzetek elkészítése feszített tempójú munkát követelt meg az új intézmények régi-új oktatói gárdájától. Bővebb elemzést érdemelne – ebben a vonatkozásban is – az *Árpácssy Gyulák*, a *Ködöböcz Józsefek*, a *Hegedűs Andrások*, a *Meleg Józsefek* vagy – a köztünk levő – *Barsi Ernő* és társaik úttörő, a felsőfokú tanítóképzés szakmaiságát megalapozó munkássága.

Sok feszültség forrása volt e változásnak a közoktatás szempontjából történt rossz időzítése is. Az általános iskola alsó tagozatát elérő demográfiai hullám (lásd „Ratkó-gyerekek”) és a képzési kapacitás párhuzamos szűkítése permanens tanítóhiányt idézett elő, amit tovább növelt a felső tagozat, illetve a (levelező) tanárképzés elszívó hatása. Ez pedig a „képesítés nélküliség” képtelen helyzetének tartós fennmaradásához vezetett a magyar közoktatásban. Közvetlen tanítóképzési következménye viszont a nappali hallgatói létszám – hektikus és többnyire feltételek nélküli – növelése, valamint az esti és a levelező képzés túlburjánzása lett, amit a képzés általános színvonalára és – elsősorban – a tanítóképzésben nagy hagyományokra visszatekintő és meghatározó szerepet játszó gyakorlati képzés sínylett meg.

Az 1960–1970-es évek

Történetünk következő másfél-két évtizede a valóban felsőfokúvá, majd főiskolai-vá váló tanítóképzés ellentmondásokban és eredményekben egyaránt bővelkedő periódusa volt. Ez a szakasz – a központi tantervi előírások és a szűkösen mért anyagi források által is gúzsba kötötteen – az erősödő szakmai-tudományos tevékenység és az igényes önfejlesztő munka időszak. Új, korszerű(bb) tantárgyi programok, új tankönyvek, jegyzetek készültek, megújult a gyakorlati képzés; számos képzésfejlesztési koncepció és javaslat született.

Mindezek eredménye volt a felsőfokú tanítóképzés „előléptetése” – bár változatlanul három évfolyamos, de – főiskolai jellegű képzéssé minősítése. Az *1974. évi 13. sz. törvényerejű rendelet* nyomán, ami részben még az előlegezett bizalom kinyilvánítása volt, 1975-ben nyolc intézetben indult meg a főiskolai tanítóképzés.

Ez az időszak a magyar tanítóképzésnek az 1870–80-as évek lendületét idéző, hősies korszaka volt, annak ellenére, hogy a változatlanul mostoha munkafeltételeket tovább rontotta a képzési kapacitás időnkénti irreális növelése.

A főiskolai rangnak való megfelelés külső kényszere belső motivációs erővé vált: elindult a valóban főiskolai jellegű és igényű képzés tudományos–szakmai megalapozása és a rendszer megszilárdítása.

Ugyanakkor ebben az időszakban is erőteljesen éreztették hatásukat a kötelező érvényű központi előírások korlátai. Az 1976-os tanterv a tanítóképzés hagyományos „osztálytanítói” modelljével szemben a főiskolai tanárképzéshez közelítő szakkollégiumi rendszert preferálta, ami mögött erős munkaerő-gazdálkodási és foglalkoztatás-politikai megfontolások álltak. Kétségtelenül veszélyt jelentett a tanítói tevékenység integratív szemléletének – önazonossági és szerepzavarokkal is fenyegető – meggyengülése, valamint a gyakorlati képzésnek az erős felsőoktatási–szak tudományos orientáció nyomán bekövetkezett újbóli háttérbe szorulása is.

Ezek az útkereső próbálkozások ugyanakkor sok – pozitív és negatív – tapasztalattal szolgáltak a következő évtized ún. modellkísérleteihez és a különböző képzési területek kapcsolatainak, összehangolhatóságának, illetve az együttműködésnek megalapozásához, a későbbi integrációs próbálkozásokhoz, a képzés folyamatos megújításához, továbbfejlesztéséhez.

A '80-as évtized

Ez az évtized a megújulási próbálkozások és az útkereső kísérletek időszaka volt. A közoktatással – és természetesen – a pedagógusképzéssel kapcsolatos viták megélénkülése, majd az intézményi autonómiát és a szakmai önállóságot kinyilvánító *1985. évi oktatási törvény* felszabadító ereje ösztönzően hatott a tanítóképzésre is.

Az intézményi fórumok megnövekedett szerepe, a korábbi aránytalan és maximalista központi tanterveket „leváltó” *1986-os tantervi irányelvek*, az intézményi tantervek kidolgozásának felelőssége számos helyi kezdeményezés és intézményközi kooperáció elindítója, katalizátora lett. (Miközben szinte irracionálisra duzzadt egyes intézményekben, így például a budai képzőben az esti és a levelező képzésben részt vevő hallgatók száma és aránya.)

Az ún. *modellkísérletek* leltárszerű számbavétele is érzékelteti az útkeresések rendkívül széles skáláját. Ilyen volt például a nyíregyházi és a szombathelyi program, amely a tanító- és a tanárképzés közelítését, összekapcsolását tűzte zászlajára; a Jászberény–Szarvas és a Baja–Kecskemét intézménypárosoknak a szélesebb alapozású óvó- és tanítóképzés integrálására irányuló kísérletei, de idesorolható a gyógy-pedagógiai szakemberképzés debreceni és kaposvári kapcsolatainak kiépülése is.

E törekvések sorából – későbbi hatását tekintve is – a *Budapesti Tanítóképző Főiskolán* az évtized második felében *Hunyady Györgyné* és *Bollókné Panyik Ilona*

irányításával, valamint 14 társintézmény támogatásával és közreműködésével lefolytatott kísérletet kell kiemelni.

A kísérlet az alsó tagozatos osztálytanítói feladatokat előtérbe állító, integratív szempontú, gyermekközpontú, hagyományos – eötvösi – tanítóképzős modellt ötvözte a közoktatási rendszerben zajló változásokra – az új tantervi koncepciókra, az alsó tagozat kibővült alapozó szerepére, „tágulására”, az 5–6. évfolyamok várható funkcióváltozására – reagáló műveltségterületi képzéssel. Ez a kísérlet készítette elő a tanítóképzés immár tudományosan megalapozott és a hazai intézményrendszer egészére kiterjedő továbbfejlesztését, az 1995-ben életbe lépett négyéves főiskolai tanítóképzést.

A rendszerváltozás után

A történet előrehaladtával a történetíró át kell, hogy adja a helyét a közelmúlt szűk(ebb) szavú krónikásának.

A rendszerváltást követő egy-másfél évtized tanítóképzésünket is érintő főbb változásait az alábbiakban összegezhetjük.

Az intézményi autonómiák kiteljesedése egyaránt kiterjedt a szervezeti és működési rend, valamint a képzési tartalmak, az intézményi tantervek belső kimunkálására. Ez utóbbit az *Országos Tantervfejlesztő Bizottság* és szakbizottságai segítették és a kiépülő – belső és külső – minőségbiztosítási rendszer kontrollálja, így – egyebek mellett – a *MAB* akkreditációs tevékenysége.

A tanítóképzés képesítési követelményeinek modellértékű kidolgozására a pedagógusképzés területén elsőként került sor 1994-ben.

A négyéves főiskolai képzés 1995-ös bevezetésének hatását, eredményeit az alábbiakban foglalhatjuk össze.

A korszerű – és az elmúlt években megújított, továbbfejlesztett – képesítési követelmények a modern értelmiségképzés általános műveltséget nyújtó keretei között megalapozzák a kisgyermeknevelés sajátos funkcióihoz, integrált jellegéhez igazodó szaktudományos képzést, a képzés személyiségfejlesztő, hivatásra nevelő szerepét és praxisra irányultságait, azaz a hagyomány és a modernizáció kettős szempontját érvényesítik.

A képzés nyitott a közoktatási rendszernek az iskolai kezdő szakasszal szomszédos területére, azaz az óvodai nevelésre és a következő – átmeneti – szakasz, az 5–6. évfolyam irányában, valamint tekintettel van a speciális nevelési szükségletű gyermekek sajátos nevelési-oktatási igényeire.

Kibővült a tanítóképző intézményeknek a továbbképzés rendszerében, a különböző szakirányú és egyéb továbbképzésekben játszott szerepe.

Meghatározó szerepet vállaltak intézményeink a kisgyermek nevelésével-oktatásával, valamint a tanítóképzés korszerűsítésével kapcsolatos kutatásban-fejlesztésben hazai – és szerényebb mértékben – nemzetközi tekintetben egyaránt.

A tanítóképzés kellő súllyal képviseltette magát az oktatás-nevelésügy helyi, regionális és országos szakmai-közéleti fórumain, legutóbb például a *VII. Nevelésügyi Kongresszuson*.

Befejezésül

Bejezésül – csupán jelzésszerűen – azokat a problémaköröket érintettem, amelyek az elmúlt évtized, az ezredforduló új kihívásait érzékeltetik. Így

- a *felsőoktatási integrációt*, amely különféle szervezeti kompozíciókba, eltérő szakmai és gazdasági erőterekbe és függelmi viszonyokba rendezte a magyar tanítóképzés korábban önálló intézményeit, de amely az új kapcsolatok ösztönző és segítő hatásai révén a kölcsönösségen alapuló továbbfejlődés erényeit és lehetőségét kínálja számunkra;
- a *kreditrendszerre* történt áttérést, amely a képzési és képesítési követelmények széles körű szakmai összefogáson alapuló megújításának és továbbfejlesztésének kötelezettségét és új szempontokhoz – a kompetencia alapú követelményekhez – igazodó szakmai lehetőségét teremtette meg;
- a *felsőoktatás új, bolognai rendszerébe* történt, az átmenti viták és konfliktusok ellenére is – lényegében – zökkenőmentes beilleszkedést, amit lehetővé tette hagyományaink és értékeink megőrzését, és – a kapcsolódó mesterszak révén – kézzelfogható közelségbe hozta az „egyetemi szintű” tanítóképzés nemrég még utópiának minősülő látomását.

Zárogondolatként viszont – nem ünneprontási szándékkal – szeretném idézni a tíz évvel ezelőtt, a felsőfokú tanítóképzés 40. évfordulója alkalmából tartott előadásom befejező sorait. Arról szoltam, hogy „a szakmai önazonosság és a piaci kényszerek keskeny határmezsgyéjén kell, kellene megtalálnunk kényes, s nem csupán a túlélést szolgáló egyensúlyi helyzetünket. A tanítóképzéssel foglalkozó hazai intézmények profilját, képzési keretszámait vizsgálva, tulajdonképpen elismerően állapíthatjuk meg, hogy a hagyományos alapszak(ok) mellett »új lábaink nőttek«; a tiszta tanító – (és óvó-)képzés – intézményenként eltérő arányban – a képzési kapacitás évről évre csökkenő hányada. Ez a tendencia azonban jogos kételyeket is ébreszthet: hol az önfeladás határa, melyek a képzés még elfogadható feltételei, a hallgatói és az oktatói létszámot, az oktatás és a kutatás minőségét, »kritikus tömeget« tekintve. A gondolatmenet azonban még súlyosabb következtetésekhez is elvezethet, például az intézmények számát vagy az intézményhálózat belső arányait, a »minőségelvű« fejlesztést és az elkerülhetetlennek látszó szelekciót is érintő kérdésfeltevéséig.” (Kelemen, 2000. 9. o.) E kérdésekre – előbb-utóbb – közös választ kell találnunk.

Irodalom

- Bollókné Panyik Ilona (2003): Az egységes pedagógusképzés víziója. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 81–87.
- Bollókné Panyik Ilona, Hunyady Györgyné (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 4–16.
- Donáth Péter (2008): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Fábián Zoltán (szerk., 1989): *Új modellek a pedagógusképzésben*. (A pedagógia időszerű kérdései) Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hunyady Györgyné (1993): A pedagógusok és a pedagógusképzés. [VI. Nevelésügyi Kongresszus] Jelentés a 6. szekció munkájáról – „A pedagógusok és a pedagógusképzés” szekció ajánlásai. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 8–14.
- Hunyady Györgyné (2000): A négyéves „tanító” szak programja. Bevezetés és kommentár. In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete. Kaposvár, 89–100.
- Kelemen Elemér (1993): A pedagógusképzés hazai történetének néhány kérdése. (Problémátörténeti vázlat). *Pedagógusképzés*, 1. sz. 169–186.
- Kelemen Elemér (2000): Gondolatok a magyar tanítóképzés kettős évfordulóján. In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete. Kaposvár, 7–15.
- Kelemen Elemér (2004/a): A magyar pedagógusképzés története a 20. század utolsó évtizedeiben. Az 1980-as évek. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 17–26.
- Kelemen Elemér (2004/b): A magyar pedagógusképzés változásai az 1990-es években. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 3–16.
- Kocsis Mihály (1999): A pedagógusképzés tartalmi és szerkezeti változásai az 1990-es években. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 267–304.
- Ladányi Andor (2003): A pedagógusképzés átalakításának – fejlesztésének kérdése. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 75–80.
- Soósné Faragó Magda (2003): A pedagógusképzés magyarországi oktatáspolitikai tendenciái. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 7–74.
- Szabó Zoltán, E. (2000): A négyéves főiskolai tanítóképzést megelőző fejlesztési törekvések. In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár, 153–158.

EMLÉKEIM A GYŐRI FELSŐFOKÚ TANÍTÓKÉPZŐ KEZDETI ÉVEIBŐL

BARSI ERNŐ

a Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karának
ny. főiskolai tanára

Már 12 esztendeje tanítottam hegedűt, zenetörténetet, módszertant a győri Állami Zenekonzervatóriumban, miközben élő zenei bemutatókkal illusztrált ismeretterjesztő előadásokat tartottam nemcsak a városban, hanem vidéken, sőt pedagógus továbbképzéseken is, mikor a felsőfokúvá átszervezett győri tanítóképzőbe meghívtak vezető-tanárnak. Nem volt könnyű megválni a zenekonzervatóriumi munkámtól, otthagyni kitűnő hegedűs tanítványaimat, akikkel már közös hangversenyeken is szerepelhettem. De volt egy élményem, mely arra készítetett, hogy ezt a lépést megtegyem.

1957 nyarán a sárospataki múzeum felkérésére népdalt gyűjtöttem a bodrogparti falvakban, ahol szép, értékes népdalokat találtam. Sáradsadányban is több jó énekes dalait sikerült magnetofonra felvennem. Mellesleg akkor még olyan magnetofonja volt a múzeumnak, mely 23 kilogrammot nyomott, sőt attól félve, hogy annak a vidéki utakon még valami baja is eshet, egy faladában tartották szállítás közben. Így „mindössze” 40 kilogramm volt a súlya. A láda tetején volt egy fogantyú, azon átdugtunk egy rudat, annak két végét, egy segítség közreműködésével megfogtuk, s úgy vittük egyik helyről a másikra. Természetesen nem vittük házról-házra az énekes adatközlők lakására, hanem rendszerint az iskolában helyeztük el, s ide hívtuk az énekeseket.

Mikor a sáradsadányi énekesek már sok-sok szép népdalt ráénekeltek a magnetofonra, kimentem velük az udvarra és sorra fényképeztem őket. Ahogy fényképezek, odapenderedik egy 9 éves kislány, s azt kérdi tőlem:

- Engem nem tetszik lefényképezni?
- Ha tudsz szépen énekelni, tégedet is lefényképezlek – feleltem.
- Tudok ám én énekelni – válaszolt a kislány.
- Akkor gyere be ide az iskolába, énekelj nekem, s én azt még fel is veszem magnetofonra.

Bementünk. Bekapcsoltam a magnetofont. S akkor ez a kislány oly szépen énekelte el Szedri báró balladáját, hogy én ilyen éneklést gyermektől még soha nem hallottam.

Valósággal szíven ütött ez a gyermektől hallott csodálatos éneklés. Mindjárt arra gondoltam, hogy ezt a gyermeket kellene zenére tanítani, s nem olyan városi gyerekeket, akiket csak szüleik kényszerítenek arra, hogy zenét tanuljanak. Ímmel-ámmal talán gyakorolgatnak is, de mihelyt tehetik, abba is hagyják a muzsikálást. Vagy ha közülük akad valaki, aki zenei pályára téved, a zenét nem megszerettetni, hanem megutáltatni fogja tanítványaival. De hát hol tanulhatna zenét ez a kis *Szabó Katalin*? Akkor meg a közeli Sárospatakon nem volt zeneiskola, csak a távoli Miskolcon. Ha a zsadányi iskola tantestületében lett volna valaki, aki zeneileg is képzett, elindíthatta volna a zenei pályába vezető úton. De bizony ott ilyen tanító nem volt. Arra is gondoltam, hogy el kellene hoznom Győrbe tanulni. Leveleztünk is. A kis *Kati* olyan vágyakozva írta nekem: „Én úgy szeretnék zeneiskolába járni!” De ehhez bizony Győrött lakás, teljes ellátás kellett volna. Kollégiumi elhelyezése nem lehetett, mivel az akkori törvények szerint más megyéből való illet nem kaphat. Magunkhoz is vettem volna ezt a rendkívül tehetséges kislányt. Ám ekkor még nem volt Győrben lakásunk. Egyik albérletből költözködtünk a másikba, hét év alatt összesen nyolcszor. Így hát ez a lehetőség is elesett. Aztán abbamaradt minden. A rendkívül tehetséges *Szabó Kati* elkallódott a magyar zenei élet számára.

Azzal tisztában voltam, hogy a Felsőfokú Tanítóképzőben nem lesznek olyan kitűnő hangszeres tanítványaim, mint amilyenek a konzervatóriumban voltak. De tudtam, hogy akiket itt tanítani fogok, elsősorban falura fognak kerülni, és elindíthatnak a zenei pályán sok tehetséges gyereket, akik a városi zeneiskolától távol soha nem kaphattak volna zenei képzést, s így elvesztek volna a zene számára.

A Felsőfokú Tanítóképzőben kezdetben meglepően jó lehetőségei adódtak a hallgatók zenei képzésének. Minden hallgatónak kötelező volt a hangszerstanulás, egyéni foglalkozással heti két órában. Ezen kívül csoportos ének-zeneelméleti, zene-történeti óra volt ugyancsak heti két órában. Karének, a hangszerjátékban magasabb fokon lévőknek zenekari gyakorlat heti két órában. Második évben ehhez még hozzájött az énektanítás módszertana, ugyancsak heti két órában. A jelentkezők már ebből úgy gondolták, hogy a felvételhez komoly zenei felkészültség szükséges. Így az 1959-ben az első tanévre felvett 60 hallgatóból vonószekart tudtam szervezni. Sőt még vonósnégyest is alakítottam 3 hallgató meg saját magam részvételével. Ennek próbáit akkor még a délelőtti órarendbe is be tudtam állítani. Olyan vonószekarom volt, hogy pl. a *Szabolcsi Bence* által felfedezett *Vivaldi: Il Ritiro* címet viselő hegedűversenyét is be tudtam velük mutatni. Magam játszottam a szó-lóhegedű szólamot, s a zenekar dirigálás nélkül tudott kísérni.

A hegedűseim között természetesen kezdők is voltak. Ám hegedűmethodikai ismeretek birtokában még ezekkel is el tudtam érni, hogy hegedű-duókat muzsikáljunk együtt. Kissé tréfásan azt szoktam mondani, hogy ha egy kezdő hegedűst jól állítanak be a hangszerén, akkor az nem is tud hamisan, csak tisztán játszani. Ám egy-egy hegedűs hallgatóm olykor azt is bizonyította, hogy lehet azért a hegedűn hamis hangot is fogni. Bár az is előfordult, hogy az egyik elég bizonytalanul éneklő

fiú a hegedűjátékban annyira vitte, hogy amikor kikerült tanítónak, hegedűje segítségével tudott éneket tanítani.

Énekóráimon igyekeztem játékos módon vezetni be a hallgatóimat a kottairás-olvasás elsajátításába. Ezzel a módszerrel aztán tanítóként is szép eredményt tudtak elérni tanítványaim.

Az is sokat jelentett, hogy a zeneirodalmat hangszerem segítségével élő zeneként tudtam illusztrálni. Arra is lehetőségem volt, hogy magam is hangversenyeket adjak olykor neves művészek közreműködésével. Már az első év őszén pl. szonáta estet tudtam adni olyan európai híru zongoraművésszel, mint *Kósa György*, aki zongorából *Bartók Béla*, zeneszerzésből pedig *Kodály Zoltán* növendéke volt, és mint a budapesti *Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola* tanára jött el Győrbe velem muzsikálni.

Tanítványaimmal is többször elmentünk egy-egy faluba zenés estet adni. Még az is előfordult, hogy erre egy gondatlanságból származó károkozás adott alkalmat. Mivel hangszertárunknak is én voltam a felelőse, a fiúk tölem kérték el a nagybögőt egy általuk rendezett „bulira”. Hogy-hogy nem, a nagybögőnek betörték az oldalát. Mit csinálhat ilyenkor egy hangszerért felelős tanár? Leszidja a károkozókat, utasítja őket, hogy csináltassák meg, esetleg azt is hozzáteszi, hogy többet nem fogják megkapni.

Én más módszerhez folyamodtam. Azt mondtam, hogy meg fogunk tanulni egy kóruszámokból, meg hangszeres darabokból összeállított műsort, s azzal elmegyünk valamelyik faluba hangversenyt adni. Annak bevételéből talán meg tudjuk csináltatni a nagybögőt. Így is történt. Természetesen nem az énekórákon, hanem ezeken kívül összejöttek a hallgatóim a műsorszámokat tanulni. El is készültünk szépen, és egy Győrhez közeli faluban megrendeztük a „Bögő-koncertet”. Nem csak bevételt, de igen szép sikert is hozott a hangverseny. S az én tanítványaim gazdagabbak lettek sok szép zenemű elsajátításával. Az est után olyan boldogok voltak, hogy még hazafelé indulva az utcán és a buszmegállóban is énekelték a szép kóruszámokat.

Kitűnő lehetőséget kaptam itt a Felsőfokú Tanítóképzőben a néprajzi munkára is. Mielőtt ide kerültem, már a Sályi pásztorok című néprajzi pályamunkám országos 3. díjat kapott. Mikor a budapesti Néprajzi Múzeum osztályvezetője, az Önkéntes Néprajzi Gyűjtőmozgalom szervezője, *Dr. Morvay Péter* megtudta, hogy a tanítóképzőbe kerülök, azonnal leutazott Győrbe, és azt mondta: „Neked itt néprajzi szakkört kell vezetni”. Azt is elintézte, hogy a képző vezetősége ezt a munkát engedélyezze.

A szakköri munka el is indult. Azok a hallgatók, akiknek az énekórákat tartottam, vagy hegedülni tanítottam, kivétel nélkül jelentkeztek is a néprajzi szakkörbe. Nemcsak foglalkozásokat tartottam nekik, hanem kijártam velük a falvakba gyűjteni. Mivel az én tanítványaim különböző érdeklődésűek voltak, különböző képességekkel is rendelkeztek, a gyűjtendő anyag témáit igyekeztem hozzájuk igazítani. Ez

azért is jó volt, mert a népzenén kívül a néprajz sok ágával kellett nekem is foglalkozni. Így tanítva-tanultam magam is a néprajzot, aminek azután igen sok hasznát vettem. Így értettem meg pl. népdalszövegeinkben, sőt költőink verseiben is sok olyan kifejezést, fogalmat, melyet csak a régi falusi élet ismeretében lehet megérteni. Hogy csak egy példát mondjak: *Ady Endrének* ilyen verssora is van, „A vér rakonca csuda szép”. Mit ért ebből pl. egy mai gyerek? Természetesen egy-egy elnevezés az ország különböző tájain nem ugyanazt jelentheti. A rakoncát most abban az értelemben próbáljuk megérteni, ahogyan *Ady* gondolta. Egyes vidékeken rakoncának nevezik a parasztszekér első tengelyére erősített két pöcköt. Mikor fordul a szekér, annak rúdja nekiütközik a pöcöknek, s a rúd nem 180 fokos fordulatot tesz, hanem a pöcöknél megáll, s így balra vagy jobbra engedi fordulni a szekeret. Vagyis a rakonca teszi azt irányíthatóvá. Használjuk ezt többféle értelemben is. Például a „rakoncátlan gyerek” kifejezésben. Értsük ezen azt, hogy az ilyen gyerekeknek nincs rakoncája, tehát irányíthatatlan. S *Ady*-nál a vér-rakonca arra utal, hogy a vérünk, vérmérsékletünk néha olyan dolgokat csináltat velünk, amit egyébként nem tennénk.

A gyűjtött anyagból hallgatóim szép pályamunkákat készítettek, s az országos néprajzi, honismereti pályázatokon, meg az Országos Tudományos Diákköri Konferenciákon egyre jobb eredménnyel szerepeltek. Később azt is elérték, hogy néprajzi témából is lehessen szakdolgozatot írni. Szinte egy könyvtárat is betöltő hatalmas anyagot gyűjtöttek, írtak már tanítványaim, s nem egy közülük nyomtatásban is megjelent.

Közben természetesen magam is egyre szélesebb területen végeztem néprajzi gyűjtést, írtam a pályamunkákat. S egy „nagydíjas” pályamunkámat: *A zene egy sályi pásztor életében* címűt doktori disszertációként is elfogadták az *Eötvös Loránd Tudományegyetemen*.

„Néprajzos tanítványaim” nemesak a szellemi néprajz területéhez tartozó anyagot gyűjtöttek, hanem tárgyakat is gyűjtöttek. Ebből már az első év végén, s természetesen azután is kiállítást rendeztünk. Egyik fiú Nyúl községben egy faekére bukkant. Mindjárt arra gondolt, hogy kiállításunkat mennyivel érdekesebbé, vonzóbbá tenné. Gazdájától meg is szerezte. Most már csak az volt a problémája, hogy hogyan tudja azt Győrbe behozni? Gondolt egy nagyot és merészet: volt egy motorbiciklijé, s elhatározta, hogy utána köti a faekét és bevontatja a kiállításunk helyszínére. Meg is tette. A kiállítást látogatók meg is csodálták. Köztük újságíró is volt, és mint ritka érdekességet, a faeke motorbiciklis bevontatását meg is írta *Kisalföld* című újságban. Mikor ezt az én kedves tanítványom elolvasta, nagyon megijedt. Mindjárt arra gondolt, hogy ha ezt a rendőrök is elolvassák, őt meg fogják büntetni. Szerencsére a rendőrök nem olvastak újságot, s így a büntetés elmaradt.

A néprajzi kiállítások megnyitása mindig ünnepélyesen, szép műsorral történt, melyre tanítványaim adatközlőjüket, a néprajzi tárgyak ajándékozói is meghívták. A népdalokból feldolgozások is készültek erre az alkalomra. A megnyitón az ilyen

dalokat először az adatközlőjük énekelte el, s utána következett annak feldolgozása. Mikor egyik alkalommal egy egyházaskeszo'i énekes, aki melleleg gyujtőjének nagyapja is volt, meghallotta szép, régi stílusú dalát a hallgatók énekkarának előadásában, melyet a vonószekar is kísért, bizony kihulltak a könnyei.

A kiállításokat sokan meg is nézték. Még általános iskolás tanulókat is elhoztak megtekintésére.

Visszaemlékezve sárospataki diákéveimre, elevenen élt bennem tanáraink „Péntek esték” címet viselő előadássorozata, amelyet nemcsak a diákoknak, hanem a város közönségének is tartottak. Rendkívüli élményt jelentettek számunkra ezek az előadások. Elmondtam ezt a kollégáimnak, s elhatároztuk, hogy mi is fogunk ilyen előadásokat tartani a városi közönség bevonásával. Így indítottuk el a „Kedd esték” sorozatot, amelyen oktatóink irodalmi, zenetörténeti, képzőművészeti előadásokat tartottak, s ezeken a lehetőség szerint még a hallgatóink is közreműködtek zeneszámokkal, szavallatokkal. Jöttek is ezekre a „Kedd esték”-re sokan a városból. Így vált Felsőfokú Tanítóképzőnk Győr egyik kulturális központjává. Ezekből az előadásokból, meg oktatóink tudományos munkáiból, tanulmányaiból kötet született meg *Embernevelés* címmel.

Mikor 1959-ben átjöttem a Felsőfokú Tanítóképzőbe, nem is álmodtam, hogy 50 esztendő múlva, mint óraadó még nyugdíjasként is részt vehetek munkájában. Ha számba veszem, hogy ez alatt az idő alatt ötezernél is több előadást tarthattam nemcsak itt, hanem országszerte, sőt határainkon túl, Kaukázustól a szomszédos országokon, Németországon, Svájccon át Kanadáig. Megjelent köteteim száma negyvenet meghaladja. Folyóiratokban, különböző múzeumi évkönyvekben, még határainkon kívül kiadott kötetekben közölt írásaim több százra tehetők. Úgy érzem, hogy mindezt csak úgy tudtam elérni, hogy ötven évvel ezelőtt átjöttem a Felsőfokú Tanítóképzőbe. Ha voltak is közben nehézségek, mégis itt tudtam eredményesen dolgozni, tanítványok sorában is elültetni a gyermekek, a tudás, az alkotómunka szeretetét magyar hazánk javára. Szívvel kívánom kedves kollégáimnak, hogy legyen erejük, jó egészségük szép munkájuk végzéséhez, s találjanak benne sok-sok örömet.

AZ ÓVÓKÉPZÉS ÉS A BOLOGNAI FOLYAMAT

KOVÁCSNÉ BAKOSI ÉVA

a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karának
főiskolai tanára

A felsőoktatás átalakulásának lépései

2006-ot írtunk, amikor a hazai felsőoktatásban, s így a pedagógusképzésben is, áttértünk a kétciklusú – egyes megközelítésekben a háromciklusú – képzésre a „bolognai folyamat” részeként. Bologna megmozgatta az egész magyar pedagógusképzést. Mindenki előtt világos volt, hogy a bevezetendő képzési struktúra hosszú távra meghatározza az egész hazai pedagógusképzés jövőjét. A bolognai folyamat az óvodapedagógus képzésben is egy fontos állomásnak tekinthető. Erre az állomásra úgy érkezünk meg, hogy a továbbutazáshoz nem volt üres a tarisznyánk. Az egyik rekesz tele volt a nemzetközi összehasonlításban is ismert, elismert szakmai értékeinkkel, a másik rekeszben meg helyet kértek maguknak a megoldásra váró szakmai kérdések.

A felsőoktatás képzési struktúrájának átalakítása akkor indult el, amikor még alig fejeződött be az intézmények szervezeti átalakítása. A cél a lineáris képzési rendszer megeremítése volt. A lineáris rendszer rugalmasabb, átjárhatóbb, a tömegoktatás és az elit képzés igényeit együttesen jól tudja kezelni, a töredék tanulmányokat is elismerhetővé teszi, költséghatékonyabb. A master és a PhD fokozat külföldön is megszerezhető, illetve a külföldiek hazai felsőoktatási intézményt választhatnak tanulmányaikhoz. E nagyszabású vállalkozás abba a folyamatba illik, amelyet a differenciálódás, diverzifikálódás és a homogenizálódás együttes tendenciái jellemzik. Egyetértünk *Hrubos Ildikó*val, aki szerint az összehangolásra helyeződött a hangsúly (*Hrubos, 2007*).

Az összehangolásra már az 50-es évektől voltak kísérletek, de leginkább az 1989-ben, Bolognában kiadott Magna Charta hatott serkentőleg a folyamatra. Fordulatot 1998 hozott, amikor is a Sorbonne Nyilatkozat megfogalmazta az ún. Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának igényét.

A Bolognai Nyilatkozat (32 ország) kiemelt figyelmet szentel az európai felsőoktatás nemzetközi versenyképességének fokozására, az európai kultúrának a világ más régióira ható vonzerejének növelésére, éppen a felsőoktatás által. A fejlesztés hat fő területét határozták meg: (1) összehasonlítható fokozatokat adó képzési rendszer bevezetése; (2) alapvetően két fő cikluson alapuló képzési rendszer kialakítása; (3) kreditrendszer bevezetése; (4) hallgatók, oktatók és más egye-

temi munkatársak mobilitásának elősegítése; (5) összehasonlítható kritériumrendszer a minőségbiztosításban; (6) európai vonatkozások beépítése a képzési rendszerbe (Hrubos, 2002).

Újabb elvek megfogalmazására került sor 2001-ben Prágában:

- élethosszig tartó tanulás, tudásalapú társadalom és gazdasági prosperitás megvalósításával a társadalmi kohézió erősítése és az élet minőségének javítása;
- a hallgatók fokozottabb bevonása a munkába, a döntés-előkészítésbe;
- az európai felsőoktatás vonzerejének, versenyképességének növelése.

A Bolognai Nyilatkozat – állásfoglalás az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása mellett – döntő szerepet vállalt a társadalmi, kulturális és gazdasági fejlesztésben, a felsőoktatási hallgatók és a munkavállalók mobilitásának elősegítésében. Ebből következően a hazai átalakítás négy deklarált funkcióját a felkészítés alábbi területeire terjesztették ki:

- az életen át tartó tanulás,
- a mester- és a PhD szintű képzés,
- az európai polgári lét,
- a közvetlen munkaerő-piaci kimenet.

Az átalakulás három területen indult el: a) a duális modell helyett áttérés a lineáris képzési struktúrára; (A lineáris képzésre való áttérés alapelemei adottak voltak, bár szakterületenként eltérő igények fogalmazódtak meg.) b) a Kredit- átviteli Rendszer bevezetése, amely a struktúra átalakítás folyamatában már megkezdődött; c) a minőség fejlesztése, erről a felsőoktatási törvény rendelkezett. (Egyebek között megalapításra került a Felsőoktatási Minőségi Díj.)

A Bologna koncepció kidolgozására, szakmai vitájára, egyeztetésre bizottságokat hoztak létre. A képzési rendszer szabályozása hatályba lépett. A MAB kidolgozta a szükséges kritérium rendszert. A szakok kimunkálására konzorciumok jöttek létre, megjelentek a szakok Képzési és Kimeneti Követelményei (KKK-k), majd elkészültek a szakalapítási kérelmek. Az intézmények akkreditálásra benyújtották szakindítási kérelmeiket. Pályázatokat írtak ki – HEFOP – tanterv-, tananyag-fejlesztési céllal. Megtörtént a tantervek áttekintése, értékelése a pályázati vállalásnak megfelelően.

Az óvodapedagógus képzésben is megkezdődtek, lezajlottak az átalakítás folyamatai. A bolognai folyamatot az óvóképzés nézőpontjából lehetne oktatás-szociológiai, oktatás-irányítási, felsőoktatás-gazdasági és sok más egyéb szempontból elemezni. Ez alkalommal csupán arra térek ki, hogy a bolognai átalakuláskor milyen szakmai problémák megoldása várt a szakterületre, milyen új elemek épülhettek be a képzési rendszerbe a változás következtében, s megpróbálok néhány perspektivikus gondolatot megfogalmazni.

A változások szükségessége – a szükséges változások

Kijelenthetjük, hogy az óvodapedagógus képzésben változásra akkor is szükség lett volna, ha nincs „Bologna”. A szakterületen már 2003-ban összefoglaltuk a teendőket. Nehéz lenne elképzelni, hogy most, amikor minden képzési szinten – megvizsgálva az egyes szakokat – a reformtörekvésekkel egyidejűleg azok tartalmi megújulását is tervezik, az óvóképzés, a fejlődést hosszútávra meghatározó korszerűsítéséről lemondjon. Szakmai indokok és a sikeres nemzetközi példák alapján az óvodapedagógus képzés jövőjét s annak fejlődését a *strukturális változással egyidejű tartalmi megújulással együtt* tudjuk elképzelni.

Az óvóképzés tartalmi és szervezeti modernizációjára megértek a feltételek. Ha nem lenne „Bologna”, akkor is rá kellene irányítani a döntéshozók figyelmét a következőkre:

- *A gyermekközpontúság érvényesítése*: az eddiginél is célirányosabb és alaposabb felkészítés szükséges mind elméleti, mind gyakorlati szempontból. Ez jelenti a 3 évestől a 7-8 évig terjedő korosztály ténylegesen is differenciált fejlesztésére, a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűekkel való egyéni foglalkozásra, a magatartás és tanulási problémák felismerésére, kezelésére, az integrált nevelésre, az inter- és multikulturális nevelés újszerű és tömegesen jelentkező feladataira, az alapozó funkció differenciált teljesítésére való célirányos felkészítést. Ténylegesen is középpontba szükséges helyezni a *gyermekközpontú nevelés művészetének elsajátítását*.
- *Az óvoda diszfunkcióinak elhárítása*: ezek között még mindig igen nagy súllyal van jelen a következő fokozatnak (az óvoda esetében az iskola első osztályainak) való megfelelés kényszere; az óvoda nem helyettesítője a családi nevelésnek, hanem az együttműködés színtere; s nem szabadna pénzügyi szempontok érvényesülni a gyermekek különfoglalkozásai terén.
- *Az alapozó funkció érvényesítése*: ez a funkció megkívánja a gyermeki személyiség jellemzőinek és fejlődésének egységben látását, ennél fogva szükséges az óvodáskor előtti időszak és a 7-8 évesek alaposabb megismerése elméleti és a gyakorlati szempontból egyaránt.
- *Felkészítés a hivatás bővülő szakmai kompetenciáira*: nagyobb hangsúlyt kell kapnia a képességfejlesztésnek, ezáltal a gyakorlatnak (affektív hatás, csoportdinamika, önszabályozás, reflektív magatartás, játésképeség, a segítség képessége, informatikai kompetencia stb.).
- *A gyakorlásra megállapított időkeret felülvizsgálata*: célszerű elemezni a tréninghelyzetek és praxishelyzetek arányait, tartalmát, a személyes jellemű gyakorlati tudás kialakítási folyamatát s a kompetens személyek együttműködésének lehetőségeit. Nagyobb figyelmet kell kapnia a képzésben a „pszichológiai immunrendszer” erősítésének, a pszichikus egészség kifejlesztésének.

- *Az intézményi kapcsolatrendszerre felkészítés kiegészítése:* kiegészítésre szorul az intézményi kapcsolatrendszerrel (partnerekkel) összefüggő elméleti és gyakorlati felkészítés (megelőző periódus: bölcsőde; következő intézmény: iskola; szakmai szolgáltató intézmények és szakszolgálat). Itt utalunk arra a Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermek-nevelési Szakosztálya által szorgalmazott igényre, amely szerint „a 0-3 éves korosztály nevelésével foglalkozó szakemberek is integrálódjanak az új felsőoktatási rendszerbe.” Jogosnak ítéelhetjük meg, hiszen a gyermekek gondozása és a nevelő hatások közvetítése szinte elválaszthatatlan egymástól. Az intézményes keretekben (bölcsődében) folyó kisgyermeknevelés és gondozás terén a nevelő funkció erősödött. A nevelői szerepre való alaposabb szakmai felkészítést a szakterület megfelelő érvekkel alá tudta, illetve tudja támasztani. Így került kidolgozásra és elfogadásra a Csecsemő- és gyermeknevelő BA szak, amelynek révén a fenti igények teljesülhetnek, a szak az óvodapedagógus-tanító képzési ághoz tartozik.
- *A családdal való együttműködés differenciáltabb alapozása:* a képzésben a családdal való együttműködésre több diszciplínát is magában foglaló (családpedagógia, családpszichológia, esélypedagógia) elméleti alapozással szükséges felkészíteni.
- *Új tantárgyi struktúrák kialakítása:* az egyes diszciplínák új tudományos eredményei tovább differenciálják az egyes tantárgyak tartalmát: az új tartalmak új tantárgyi struktúrák kialakítását teszik szükségessé, várhatóan növekvő időkeretet igényelve. (A jelenlegi képzési időt még egy korábbi, a normatív pedagógiai felfogás időszakában állapították meg, ami nem igényelte a tananyag folyamatos korszerűsítését.)
- *Felkészítés az óvodapedagógusok új feladataira:* a minőségfejlesztés, a mérés és értékelés, a marketing és PR, a helyi programkészítés és -fejlesztés, az inter-, illetve multikulturális nevelés, az inkluzív nevelés, projekt készítés, médiapedagógia, szakmai karrierépítés, verseny a munka világában – mind-mind olyan feladat, amelyre már a pályakezdés szakaszában felkészülniük kell lenni. E kérdésekkel a jelenlegi alapképzésben csak minimális órakeretben lehetséges foglalkozni. Ebből is következik, hogy a *szakirányú továbbképzések tartalma is felülvizsgálandó:* mi az, amit ma már nem lehet úgy kezelni, hogy az az alapképzésből kimaradt. A szakirányú továbbképzések egy része beépítendő az alapképzésbe.
- *Az oktatás és gyakorlati képzés szervezeti formáinak és módszereinek korszerűsítése:* a korszerű szervezeti formák és az interaktív módszerek (laboratóriumi munka, cselekvésközpontú projektek, önreflexió, problémafeladatok stb., több önálló, egyéni és páros kutatómunkára, megfigyelésre épülő feladat, az elmélet és gyakorlat még jobban érvényesített kapcsolata, interaktív tanítási technikák, esetmegbeszélő órák, szupervízió, tanács-

adási megbeszélés, szimuláció stb.). *időigényesebbek, kisebb csoportokat igényelnek*. Esetenként lassúbb a haladás, az oktatásszervezés rutinos megoldásain változtatni kell, ez többletráfordítást igényel, de a befektetés megtérül.

- *Szükséges a mentorhálózat folyamatos fejlesztése*: sem a gyakorlati képzés, sem a kezdő pedagógusok gyakorlati tevékenysége nem nélkülözheti a (széles értelemben vett) mentorokat. Képzésük, továbbképzésük régóta megoldásra váró feladat.
- *A képzés zsákutcs jellegeinek megszüntetése*: az óvodapedagógus képzés felsőoktatásba illeszkedése, az óvodapedagógus pálya presztízse és a felsőfokú oklevéllel rendelkező óvodapedagógusok személyes érdeke egyaránt azt igényelte, hogy szűnjön meg a képzés zsákutcs jellege: az itt végzetteknek is legyen lehetőségük továbbhaladásra a felsőoktatás keretén belül.

Ezek voltak a mintegy évtizeddel ezelőtti helyzetelemzés legfontosabb megállapításai. S mivel széles szakmai konszenzus övezte a feladatok ilyenfajta számbavételét, a folyamatos korrekciók, illetve a 2006-os új képzési programkidolgozásában mintegy irányítúként, vezérfonalként működött. Ezért számos felkészítési feladat helyet is kapott, de a változás a várakozásnak csak részben felelt meg.

Az óvodapedagógus képzés illeszkedése a lineáris képzési rendszerbe 2006-tól

Az óvodapedagógus képzés gyakorlatias, hagyományosan jó színvonalú képzési rendszere nem változott, ugyanakkor az itt kiválóan bizonyult hallgatók saját intézményükben, esetleg más egyetemen haladhatnak tovább a mester és PhD fokozatig. Tehát a zsákutcs jelleg megszűnik.

Cél volt a rugalmas, szintek és irányok közötti átmenetet biztosító rendszer kiépítése:

- FSZ: felsőfokú szakképzés (Csecsemő- és gyermeknevelő, gondozó)
- BA alapképzés: 6 félév, 180 kredit.
- MA: neveléstudományi mester szak – a kora gyermekkor pedagógiája szakirány

Besorolás: Tudományág – társadalomtudomány, ezen belül neveléstudomány, pedagógusképzési terület – óvodapedagógus, tanító képzési ág.

Európai összehasonlításban az óvodapedagógus képzés – csekély kivétellel – felsőfokú jellegű, tanulmányi ideje általában 3 év, de van ennél hosszabb képzési idő is. Egyetemen, illetve egyetemi szintű intézményekben képzik az óvodapedagógusokat Finnországban, Spanyolországban, Olaszországban, Görögországban, Franciaországban, az Egyesült Királyságban. Biztosított a teljes körű továbbhala-

dás pl. Finnországban az óvodapedagógus MA-ba, de a képzés két ciklusra tagolódik, s a BA-val is el lehet helyezkedni óvodapedagógusként (*Ladányi, 1997*).

Az előkészületek folyamán volt egy pillanat, amikor az egységes alsó fokú pedagógusképzés gondolatára alapozó képzési program az óvóképzésben is lényeges minőségi változás hozott volna 8 féléves képzési idővel és 240 kredittel. De ezt az elképzelést – közel a célhoz – nem tudtuk sikerre vinni. Helyette az első BA-s képzési és kimeneti követelményben 180+30 kredites, 6 féléves képzési keretet adott a szaknak. Ez adott némi fejtörést, hiszen hat félévbe kellett elhelyezni 7 féléves kreditmennyiséget. Így is készültek el az indítási kérelmek. Módosítani kellett, mert a 30 kreditet időkeret és finanszírozás nélkül nem lehetett kezelni: visszaállt az eredeti képzési idő és az annak megfelelő kreditszám: 6 félév 180 kredit. A tantervalakító munka ezen az alapon folytatódott tovább.

Változások, új elemek a képzésben

A képzési szintek egymásra épülnek (legalsó szint az FSZ, majd BA, MA, PhD tanulmányok következnek. Minden szinten biztosított a szaknak megfelelő egyenes továbbhaladás). A kreditek beszámíthatóak.

Nyíltabb verseny – az indíthatja a szakot, akinek megvannak az előírt feltételei. A képzési helyek számát illetően nincs korlátozás. A folyamatosan csökkentett finanszírozott létszámon egyre több képzési hely osztozik.

Kompetencia alapú a Képzési és Kimeneti Követelmény (KKK), amely tükrözi a közoktatás változó igényeit és szükségleteit.

A képzéssel foglalkozók nehezményezése ellenére a nemzetiségi óvodapedagógus képzés szak helyett szakirány lett, s ez azt jelentette, hogy a nemzetiségi képzés képzési idejében is szűkült.

Az átjárhatóság, a mobilitás megkönnyítésére HEFOP pályázat keretében széleskörű együttműködésben került ki-, illetve átdolgozásra az óvodapedagógus szak képzési programja (új tanegységek beemelése, tantárgyi tartalmak aktualizálása, kötelező, kötelezően választható és választható stúdiumok rendszerének alkalmazása). Ezzel megtörtént a tantervek összehangolása. Általános és speciális ismereteket helyeztünk el a tantervben: alapozó és a szakképző szakaszra bontottuk a képzést. Megerősítettük a gyakorlatorientált jellegét, megemeltük az összefüggő gyakorlat idejét 6 hétről 8 hétre. Horizontális szempontokat jelenítettünk meg a képzési tartalomban: a fenntartható fejlődés és az esélyegyenlőség szempontjait érvényesítettük ily módon.

A képzési hangsúlyokból adódó eltérések azért intézményenként megvannak, sajátos intézményi arculattal. A szarvasi intézmény olyan sajátos feladatokra is felkészíti a hallgatókat, mint a nemzetiségi képzés, a mentálhigiéne és a gyógytestnevelés. Hajdúböszörmény a játék pedagógiájára fordít igen nagy gondot, s két választható programot is kidolgozott (Lépésről lépésre és a Vidámság Háza).

A soproni főiskola sajátossága, hogy ők a reformpedagógiákkal és az irodalmi neveléssel foglalkoznak többen, illetve nemzetiségi képzésnek is helyet adnak. Onnan a Freinet-program és az Óvodai nevelés játékkal, mesével óvodai program ismert. A budapesti karon a fejlesztőpedagógia jelenik meg magas szinten, és ott ezt építik be a hallgatók pályára történő felkészítésébe.

A lineáris rendszerre történő átmenet zökkenőmentes volt, hiszen mi nem álltunk olyan nehézséggel szemben, mint a tanárképzés, ahol az öt éves képzést kellett átfőmálni 3+2évesre, illetve BA+MA-ra. A munkaadók részéről sincs semmilyen dilemma (mint ahogy sok BA-s diplomával kapcsolatban ez felmerül), hiszen az óvodapedagógusi diploma alapfokozatot és egyben pedagógus szakképzettséget is ad.

A kétlépcsős szisztéma azonban felvetette azt a kérdést, hogy milyen MA-beli folytatást biztosítson a rendszer. Lehet-e szűkebb szakterületi továbbhaladás, azaz lesz-e óvodapedagógus MA vagy ez a szak más képzési rendszerbe illeszkedik-e be. Számos európai gyakorlattól eltérően (az élvonalban lévő finnek, svédok, továbbá olaszok, franciák) nem kapott kellő szakmai támogatást az óvodapedagógusi MA létesítése. Persze, van példa hazai megoldásunk nemzetközi megerősítésére is, mely szerint a neveléstudomány mester szakon, annak szakirányában folytathatják tanulmányaikat az óvodapedagógusok.

A nemzetközivé válás folyamatában technikai változás a dokumentációban a kétnyelvű diploma, illetve diploma melléklet kiadása. A tanterv, a tantárgyi programok angol nyelven is elkészültek.

Egyre bővülő, erősödő mobilitásnak vagyunk tanúi. Bár ahhoz, hogy a felsőoktatás a maga lehetőségeit érvényesítse, illetve ki tudja használni, ahhoz a bemenetnél kellene jóval erősebb nyelvi felkészültséggel érkezniük a hallgatóknak. De így egyre több intézményben jellemző a kétoldalú szerződésekkel támogatott oktatói és hallgatói mobilitás. Ugyanígy az Erasmus mobilitási program is kihasználható anyagi forrást biztosít a külföldi szakmai és nyelvi, kulturális tapasztalatszerzésre. A kívánt és szorgalmazott mobilitást, mint az európaiság egyik jellemzőjét tovább nehezíti az érkező hallgatóval való foglalkozás, az idegen nyelvű kurzus biztosítása, de különösen a gyakorlatban történő foglalkoztatása. Ez alól talán csak a nemzetiségi képzéssel foglalkozó karok a kivételek.

Korszerű informatikai háttér segíti a képzést és az adminisztrációt, az ETR (Egységes Tanulmányi Rendszer) vagy a NEPTUN rendszer. Az információs rendszer részévé váltak a folyamatosan fejlődő honlapok is.

A bolognai folyamat tovább növelte a versenyt, s a minőségi képzés egyértelmű követelménye mellett erőteljesebb marketing és PR tevékenységre készteteti, illetve kényszeríti a versenytársakat. Az átrendeződés miatt igen nívós szakmai műhelyek kerülnek nehéz helyzetbe. 2008-ban pl. a 876 hallgatót 12 képzési helyre vették fel, ebből 40%-ot Budapestre, illetve Pest közelbe. A megosztott piac miatt új képzésekre irányult a figyelem, az erőforrások tagolódtak, s a korábban egy-két szakra való koncentrálás már a múlté.

Az óvodai nevelésre és óvóképzésre vonatkozó kutatási aktivitásról elmondható, hogy az sok esetben a PhD fokozat megszerzéséhez kapcsolódik. A lineáris képzési rendszerre történő áttérést követően is jellemző az egyes képző intézmények sajátos, speciális kutatási területeinek, témáinak személyes meghatározottsága. Többnyire ez adja meg sajátos kutatási profilját is az adott intézménynek.

Mint ismert, a MAB egyre magasabb színvonalú humán erőforrást kíván az új szervezésű képzésekhez. E törekvés el is fogadható. Az viszont már sok nehézséget okoz, hogy igen nehezen, lassan és igen alacsony létszámban végeznek oktatók a DLA képzésben, továbbá a testnevelés és a gyógypedagógia területén, de nincs túl-képzés a pszichológia területén sem.

Feltehető a kérdés: *felkészültebb, jobb óvodapedagógusokat képezünk-e?* Mindenképpen ezt a törekvésünket fejezték ki a modulok, tantárgyelemek megújított tartalma, a képzési metódus korszerűsítése, a gyakorlati idő növelése és a hallgatói önállóság fokozása. Ezekon kívül:

- a nyelvi követelmények szintjének emelése a nemzetközi mobilitást segíti;
- a specializáció, a szakirány beillesztése:
 - magasabb szintű, elmélyültebb felkészüléshez vezet;
 - egyéni érdeklődés kielégítésével növekszik a hallgatói motiváció;
 - még nagyobb figyelemmel fordulunk a tehetségek felé, segítjük az MA-ba való továbbhaladást, illetve orientációt. A mester szintű képzés várhatóan növeli majd a szak presztízst és a végzetek felkészültségi szintjét;
- figyelünk az önálló munka fokozására, a pedagógiai valóság probléma-helyzetein keresztül a gyakorlatközpontú felkészítésre, ezzel az önállóság, szakmai alkotóképesség mind teljesebb kibontakozására;
- az önértékelésnek, önreflexiónak mind nagyobb teret biztosítunk;
- a felkészítés során a gyermekek megismerésére és az egyénre ható, az ahhoz igazodó hatásrendszer érvényesítésére, az egyénre figyelő nevelői magatartás kialakítására különös gondot fordítunk;
- igyekszünk elérni a minőségelvű gondolkodással való azonosulást.

Perspektivikus feladatok

A 6 féléves BA képzést természetesen alapképzésként értelmezzük, miközben *felkészítünk az MA folytatására*. Eközben speciális témakörök felvételére és teljesítésére is sor kerül. Erről inkább azt lehet mondani, hogy a hallgató ízelítőt kap a későbbi választáshoz, illetve elemi tájékozottságra tesz szert (fejlesztőpedagógia, sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése, pedagógiai mérés, értékelés stb.). Ezekre és további speciális feladatra alaposabb elméleti és gyakorlati felkészítés szükséges, vagy az MA továbbhaladásban vagy a BA képzés keretében meghosz-

szabított specializáció, esetleg szakirány keretében további két félévben. Megfontolható lehet a tanárképzésben már bevezetett gyakorló félév is.

A *korosztályi határok egyre mobilabbakká válnak*. Jellemző a szélesebb korosztályi érintkezés, pl. az óvoda-bölcsőde típusú csoportszerveződésben, illetve az ovi-suliban, más néven óvoda-iskolában. Mindkét szervezeti forma képzésbeli megfontolásokat is felvet: mérlegelendő a párhuzamos képzés, illetve a kiegészítő képzés, esetleg támogatott újabb diplomás képzés lehetősége.

A mentorok mester szintű végzettsége fokozatosan elérendő követelmény lehet – először a gyakorló intézményekben, később a területi gyakorlaton is.

Távlati célunk az óvodapedagógusok *MA továbbhaladásának biztosítása saját szakterületükön*. Ez nem beszűkítés, csupán koncentráció és hangsúlyos felkészítés az adott korosztály elméleti és gyakorlati problémáival való magasabb szintű foglalkozásra. Hasonlóan szerencsés lenne a PhD képzésben is programot működtetni.

A nyelvi korlátok legyőzésével *idegen nyelvű kurzusok* hirdetése lehetőséget teremthet az európaiság, a nemzetköziség szélesítéséhez.

Végezetül utalunk azokra a körülményekre, feladatokra, amelyek az intézményi és képzési szerkezet átalakítás közben kialakultak a képzőhelyeken. Megszoktuk a versenyt, előnyei mellett megtapasztaltuk hátrányait is. Elfogadtuk a minősítési, hitelesítési eljárás bevezetését, a vele járó többletfeladatot, a szakalapítás, -indítás, a kar- és intézmény, a kapacitás akkreditáció procedúráját. Alkalmazkodtunk a szinte évenként módosuló felvételi rendszerhez. Tudtuk kezelni a támogatási formájában folyamatosan változó felnőttképzés visszatérését. Megtanultunk: pályázatot írni, projekt terveket készíteni, bonyolult adminisztrációs követelményt teljesíteni; saját bevételi forrásokat felkutatni; partnereinkkel együttműködni, kapcsolati tőkét teremteni; minőség kategóriákban gondolkodni; az egyre magasabb oktatói követelményeknek megfelelni; nemzetközi követelményekhez mérni magunkat. Ha mindezt összegezzük, elmondhatjuk, hogy az 50 éve felsőfokúvá vált óvóképzés igencsak dinamikus korszakát élte az utóbbi tíz évben. Utunkon eddig a nagy mesterek, az óvóképzés jelentős egyéniségei kísérték. Lassan elhagynak bennünket, elengedik kezünket. Már akiét meg tudták fogni, mert az intézmények egyre bővülő képzési kínálata miatt megosztottak lettünk, s szinte alig lehet olyan szakmai életutat felépíteni, amelyben az óvóképzéssel való foglalkozás kizárólagos. Ezen is változtatni szeretnénk.

Előadásomban az óvodapedagógus képzés és a bolognai folyamat viszonyát elemeztem. Tudjuk, Bologna nem oldott meg mindent, nem is tehetette. A képzés szerkezetének megváltoztatása önmagában még kevés az oktatási rendszer kívánt fejlődéséhez. A képzés tartalmi, szerkezeti, metodikai fejlesztése párhuzamosan a műhelygyakorlattal és a hivatástudatot formáló belső erők intenzív mozgósításával – soha meg nem szűnő feladat. A következő nagyobb évfordulón már a többciklusú képzési rendszer értékelésére kerülhet sor.

Irodalom

- Bolognai Nyilatkozat*: [http://www.edupress.hu/dokumentumok/Bolognai nyilatkozat.doc](http://www.edupress.hu/dokumentumok/Bolognai%20nyilatkozat.doc).
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz. 359–374.
- Hrubos Ildikó (2002): *A „bolognai folyamat.”* Kutatás közben 235. Oktatóintézet, Budapest.
- Hrubos Ildikó (2007): A felsőoktatási rendszerek európai harmonizációja különböző nemzeti és intézményi megoldásokkal. In: Hrubos Ildikó – Tomasz Gábor (szerk.): *A bolognai folyamat intézményi szinten*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, 14–56.
- Kárpáti Andrea: *Tanárképzés, továbbképzés* – Magyarország Honlap. 2004. <http://www.oki.hu>
- Ladányi Andor – Szőke Krisztina (2004): A pedagógusképzés a kétciklusú képzés rendszerében. *Educatio*, 3. sz. 406–414.
- Ladányi Andor (1995): A pedagógusképzés minőségi fejlesztéséről. *Magyar Felsőoktatás*, 3. sz. 7–9.
- Ladányi Andor (1997): A pedagógusképzés minőségi fejlesztéséről. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 3–13.
- Polónyi István (2004): *A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején*. Kutatás Közben 255. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Szabó László Tamás (1996): *Modernizáció kérdőjelekkel*. Pedagógusképzés és továbbképzés. Kutatás közben. 210. Budapest.

IDŐUTAZÁS A GYERMEKKORBA – FOTÓINTERJÚN ALAPULÓ KUTATÁS ÉS OKTATÁS A TANÁRKÉPZÉSBEN

KOPP ERIKA^{*} – JUHÁSZ -OLLERÉNYI TAMÁS^{} –
BIRKÁS ANNA^{***} – CSÍK ORSOLYA^{****}**

* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
egyetemi adjunktusa
kopp.erika@ppk.elte.hu

** az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
egyetemi hallgatója
hunbarbar@gmail.com

*** az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
egyetemi hallgatója
annabiri@yahoo.com

**** az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
egyetemi hallgatója
csik.orsi87@gmail.com

*A következő írásban az ELTE-PPK Pedagógiatörténeti Tanszéke által szervezett kutatósze-
mináriumot mutatjuk be, a kurzus oktatójaként és hallgatóiként. A kutatás és a hozzá kapcsolódó
szeminárium célja, hogy a kommunizmus gyermeki életvilágát „alulnézetből”, a korszak-
ban felnövő nemzedék tapasztalata és emlékezete oldaláról tárja fel. A kutatás adatgyűjtési
módszere a fotóinterjú, melyet a szeminárium hallgatói készítenek el, valamint részt vesznek
a dokumentumok elsődleges elemzésében is. A kutatás során eddig több mint 90 interjúból
álló adatbázist hoztunk létre, ennek további elemzése jelenleg zajlik, a kutatás eredményei-
ről később fogunk beszámolni. Jelen tanulmányunk a kutatáshoz kapcsolódó szeminárium,
mint a pedagógusképzésben a pedagógiatörténeti tárgyak oktatásában alkalmazható lehet-
séges módszer-együttes bemutatására fókuszál. Ennek során áttekintjük a kutatás és a sze-
minárium alapelveit, módszereit, illetve összegezzük az eddigi oktatói tapasztalatokat, a kö-
vetkező tanulmány pedig a kutatás tapasztalatait hallgatói szemmel mutatja be.*

Az utóbbi években a tanárképzés átalakulásához kapcsolódva a neveléstörténeti jel-
legű tárgyak szerepéről számos vita folyt, e stúdiumok is keresik a helyüket. E viták
jelentős része a tantárgy tartalmaira és a neveléstörténet és pedagógia kapcsolataira
fókuszált (Pl. Szabolcs, 1999, 1992; Kéri, 1997; Géczy, 2002; Németh – Szabolcs,
2004). Az ELTE-PPK Pedagógiatörténeti Tanszéke is keresi azokat a megoldáso-
kat, melyek a történeti tárgyakban lehetőséget teremtenek a hallgatói tapasztalat-
szerzésre és kompetencia-fejlesztésre.

Beszámolónkban egy speciális kurzus módszereit és eredményeit mutatjuk be, amelyet a tanszék¹ 2009 februárjától hirdet meg. Célunk, hogy további vitát inspiráljunk a pedagógusképzésben lévő történeti tárgyak oktatásának lehetséges módszertani megoldásairól, s bízunk abban, hogy sikerül felkelteni néhány kolléga érdeklődését, akik szívesen bekapcsolódnának a kutatásba.

Az „Időutazás a gyermekkorba” címet viselő kurzus a tanszék gyermekkortörténeti, valamint a kommunizmus gyermeki életvilágát feltáró kutatási irányaihoz kapcsolódik. Háttérét a tanszéken az utóbbi években megerősödött kvalitatív szemléletű kutatások jelentik, melyekhez jól illeszkedik e szeminárium szemléletmódja is.

Szervezésekor abból az elemi oktatói tapasztalatból indultunk ki, mely szerint a tanárképzésbe érkező hallgatók sok esetben meglepően kevés ismerettel rendelkeznek a közelmúlt Magyarországnak történetéről, annak ellenére, hogy szüleik és nagyszüleik gyermekkoráról van szó. Ez a folyamat nagy egyéni veszteséget okoz, mivel kihasználatlanul hagyja azt a lehetőséget, mely saját családjuk története (a kommunikatív emlékezet) és a hivatalos történelem (a kulturális emlékezet) összekapcsolódásában rejlik (*Assmann*, 1999), feldolgozatlanul hagyja azt a tapasztalatot, mely az egyes családokban a történelem megélésével és túlélésével kapcsolatosan felhalmozódott. Ezért tanszékünk megpróbált egy olyan kutatást szervezni, mely a hallgatókat a nemzedékek közti kommunikációra ösztönzi, segíti őket abban, hogy megértsék, közvetve megtapasztalják a szocializmus, azaz szüleik és nagyszüleik gyermeki életvilágát. Emellett fontosnak tartottuk azt is, hogy a neveléstörténeti – művelődéstörténeti stúdiumok során alkalmazott, döntően dokumentum-, illetve tartalomelemzésre épülő módszertani háttérismereteket kiegészítsük az interjúkészítés módszereivel.

A kutatás és a képzés felépítése

A kutatás alapja a Jénai Egyetemen 2008. óta folyó antropológiai és kultúrtörténeti vizsgálat, mely a volt NDK gyermeki életvilágának feltárását célozza. A *Jutta Buchner-Fuhs* által 2008-tól végzett „Időutazás a gyermekkorban – Visszaemlékezések az ’50-es és ’60-as évek tübingiai gyermekkorára” című kutatás hasonló módon a fotóinterjúra épül. Tanszékünk 2009 szeptemberétől kezdte meg *Jutta Buchner-Fuhs*-szal az együttműködést, és közösen alakítottuk ki a kutatás módszertanát.

Eddig két szakaszt bonyolítottunk le, jelenleg folyik a harmadik, mindegyik azonos szerkezetben épül fel. A kutatáshoz kapcsolódó szeminárium első szakaszában a korszakkal, a kutatás módszereivel és a kiállítás-szervezéssel kapcsolatos témákkal foglalkozunk, és ezzel párhuzamosan közös fotógyűjteményt hozunk lét-

¹ Kutatásvezetők: Németh András és Szabolcs Éva. A szeminárium vezetője: Kopp Erika. A kutatásban részt vevő oktatók: Baska Gabriella, Fogthüty Krisztina, Hegedüs Judit, Mikonya György, Munkácsy Gyula, Tészabó Júlia és Pirka Veronika PhD hallgató.

re a kurzus webfelületén. A hallgatók első feladata, hogy olyan fotókat gyűjtsenek saját otthoni családi fotóikból, melyek véleményük szerint reprezentálják a korszak – az '50-es évek elejétől a '80-as évek végéig tartó időszak – sajátosságait, felidéz- zik azoknak az emlékeit, akik ebben a korszakban töltötték gyermekkorukat. A fo- tógyűjtés az első fázisban még strukturálatlan, nincs tematikai megkötés.

A következő szakaszban, a megszerzett ismeretek birtokában alakulnak meg a téma szerinti csoportok. A jénai kutatásban a következő témák szerepeltek: család, szabadidő, iskola, úttörők, falusi gyermekkor, ünnepek, vágyak és álmok. Az első szakaszban, 2009 első félévében a kutatócsoport ugyanezeket a témákat dolgozta fel, majd 2009 második félévében a témacsoportokat a következő elképzelés sze- rint módosítottuk: brainstorminggal gyűjtjük össze azokat a lehetséges témákat, amelyekre az egyes csoportok fókuszálhatnak. Az összegyűlt témákból közösen vá- lasztunk 4-5 témát, amelyek köré csoportokat szervezünk, az egyes csoportok az adott témával kapcsolatban készítének interjút. A csoportok kialakítását követően a közösen összegyűjtött, mintegy kétszáz fényképből közösen válogatnak, témacso- portonként tíz-tíz képet, és ezekből a sorrend kialakításával fotóesszét állítanak össze. Ezeket a képeket az egyes csoportok közösen használják a fotóinterjúhoz, a csoport minden tagja azonos képgyűjtemény segítségével készíti el az interjút. E szakaszhoz tartozik a további kutatás-módszertani felkészítés is. Ennek során a hallgatók csoportban gyakorolják a fotóinterjú készítését, megbeszélnek a lehetséges hibákat, problémákat.

A második félévben a következő témák szerepeltek: család, iskola, hétköznapi életvilág, szabadidő.

A harmadik szakaszban az interjú elkészítése, majd az interjúszövegekből és a fotókból szervezett kiállítás előkészítése, összeállítása és megrendezése folyik.² Az elkészült interjút egyrészt digitális hangfelvételnél, másrészt gépelt formá- ban rögzítjük. Az írott szövegből a képekhez szemelvényeket válogatva olyan pla- kátok készülnek, melyek tematikusan rendezettek és csoportosítottak, a szöveg és kép kapcsolódik egymáshoz. Emellett a kiállítás során az interjú teljes szövege olvasható nyomtatott formában, valamint a kiállítás alatt a hangfelvételekből és ké- pekből folyamatos prezentáció tekinthető meg. A kiállításához kapcsolódóan a hall- gatók otthonukban, környezetükben tárgyakat is gyűjtének, melyek véleményük szerint a korszak tárgyi világát reprezentálják.

Az elkészült interjú feldolgozása a tanszéken jelenleg is zajlik, részben a tan- széki oktatói kutatómunka keretében, részben pedig hallgatói dolgozatok formá- jában.

² Ezúton is köszönetet szeretnénk mondani az OFI Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum dolgo- zóinak: *Munkácsy Gyula* igazgatóhelyettesnek, *Kárpáti Eszter* kiállításrendezőnek és *Kiss Ferencné* asszisztensnek a kiállítások összeállításában és a hallgatók felkészítésében nyújtott segítségért.

A kutatás elméleti és módszertani háttere

A kurzus mindenekelőtt a gyermekkor, mint életvilág fogalmára reflektál: a gyermeket, mint saját gyermekkorának és életvilágának aktív alakítója tételezi, arra törekszik, hogy a felnőttek nosztalgikus és romantikus gyermekkor-felfogásával szemben az egyes gyermekkorokat, mint nagyon eltérő életvilágot vizsgálja, ezért nem gyermekkorról, hanem gyermekkorokról beszél. A hallgatók figyelmét egyrészt arra irányítja, hogy ketté kell választani a gyermekek „valódi” életvilágát és a hivatalos gyermekkor-képet, másrészt a kutatás során megtapasztalhatják, hogy minden gyermek egy „történelmi generáció” része, melynek tagjaként más, vele egy időben született gyermekekkel közös sorsot él át (*Szabolcs – Golnhofer*, 2005, 112. o.).

A kutatás alapvetően mikrotörténeti szemléletű. A mikro-történetírás és a narratív szemléletű módszertan számára az elmúlt évszázadtól kezdve jóval több és sokszínűbb forrástípus és kutatási lehetőség áll rendelkezésre, bár az írott források feltétlen tiszteletével a tudományok természetesen nem szakítanak. E lehetőségeket kihasználó forrástani újítás – és egyben a fotóinterjú egyik alapja s eszköze – az *oral history*, azaz a szóban rögződő, a szóbeliség útján ránk maradó emléktanyag és ezek forrásként való használata. A megközelítés a kulturális antropológia által alkalmazott módszerekre épül. Magyarországon kezdetben a néprajz foglalkozott a kulturális antropológiával és e tudományon belül kezdődtek el kutatások, vizsgálódások. Különböző technikai feltételek megteremtésével s annak folyamatos fejlődésével mára már két teljesen önálló tudományról beszélhetünk.

A hazai történettudományon belül csak az 1970-es, 80-as években indult meg a szóbeli forrásokat felhasználó érdemi kutatás. A tematikus alapot döntően a kommunizmus időszaka képezi, amely az 56-os túlélőkről, pártfunkcionáriusokról, szemtanúkról szóló interjúk készítésének, feldolgozásának alapja lett. A XX. században nagy számban születtek memoárok, naplók, ezek azonban csak töredékes forrásanyagok. A társadalomtörténet-kutatásban – életvitel, mindennapok, társadalmi mozgások stb. – is elengedhetlenné vált a kor tanúinak megszólaltatása.

Magyarországon ismert történeti „interjú-gyűjteménye” az ’56-os Intézetnek van, amelynek elődje, az Oral History Archívum (OHA) 1985-ben kezdte meg működését, valamint az Országos Széchényi Könyvtár Történeti Interjúk Tárának, ahol a dokumentumokat 1985-től gyűjtik. Egy másik kezdeményezés is megindult évekkel ezelőtt, amely 1,2 milliárd forintos uniós támogatást ígért a Közép- és Kelet-európai Történelem és Társadalom Kutatásáért Közalapítványnak azért, hogy egy „interjú-gyűjteményt” hozzanak létre. Középiskolai diákoknak – tanárok segítségével kellett volna interjúfilmet készíteni a rokoni, illetve baráti körben élő XX. századi „szemtanúkkal”. A program költségvetési problémák miatt félbeszakadt, pedig az újragondolása – már csak szakmai szempontból is – rendhagyó állomány-

nyal bővítené az oral history műfajt.³ Hasonló archívumként működik a Centropa nevű amerikai gyűjtemény, melynek budapesti központja a holokauszt előtti és utáni zsidó kultúra témájában készít interjúkat.

A pedagógiatörténet számára is fontos forrástani módszer jelentősen befolyásolja a pedagógiatörténeti, de a művelődéstörténeti és muzeológiai körkép eddig ismert jellemzőit, jellegzetességeit és tudományos jelentőségét. Valamennyi esetben vizsgálunk kell az oral history forrástani sajátosságait:

- Fontos figyelembe venni, mire lehet forrás: elsősorban az írásos anyag bővítésére, mely mindenképpen csak kiegészítő jelleggel és semmiképpen sem primer módon használandó.
- Forrásgyűjtési szempontból a tudományágnak igazán kedvezett az új technikai eszközök folyamatosan megújuló megjelenése, ezáltal lehetővé vált a hang és a kép rögzítése (hangszalag, videoszalag, CD). Igen széles körben használhatóak azok digitális eszközök, melyeken keresztül audiovizuális ismeretanyagot tudunk szerkeszteni, kiírni, hozzáférhetővé, javítani és előállítani. Ez egyben kihívást is jelent: a történeti interjúk mindkét csoportja – a tematikus anyagok és az életpálya interjúk – esetében a kutatónak hosszabb beszélgetésre kell felkészülnie. Minden utólagosnak vélt eltérést, tévedést az interjúalany kell, hogy elismerjen, ellenőrizzen. Mára digitális hangrögzítők segítik a tökéletes hangzási és tárolási minőséget, ennek eleget téve kell a teljességre törekednünk.
- Mint minden forrásnak, az oral historynek is vannak feldolgozási sajátosságai és veszélyei. Ahhoz, hogy valóban történeti forrásról beszéljünk, megfelelően kell feldolgozni a nyers interjú szövegét. Figyelembe kell venni a vizsgált korszak sajátosságait, a közben eltelt időszakkal párhuzamba állítva. Az adott kor társadalmi, politikai, történelmi összefüggéseit ismerve kell az interjúalany által elmondottakat kezelni; személyét, véleményét mindig tiszteletben kell tartani.
- Torzítások, tévedések, elhallgatások kísérő jelenségei lehetnek maguknak az interjúknak is. A korszak társadalomtörténetének alapos ismerete segítségével azonban a feldolgozás segítségével mélyebb képet kaphatunk a korszakról. Az elemzés mikéntjét maga a koncepció fogja megadni.

Említést kell tennünk a forrásmegőrzési szempontokról is. Mára kialakultak azok a speciális intézmények, amelyek nemcsak gyűjtést végeznek (lásd Oral History Archívum, Országos Széchényi Könyvtár, Magyar Televízió), hanem az anyag állandó megőrzését és kutathatóvá tételét is biztosítják. Mára saját életünk „dokumentumainak” megőrzése is időigényes feladat, legyen szó elektronikus levelek archiválásáról, családi videók digitalizálásáról, s azok esetleges merevlemezre mentéséről.

³ Somlyódy Nóra: *Nagykoalíciós történeti kutatás uniós pénzen* – Tudományos összegek <http://phil.philos.bme.hu/~kerekgyarto/Tarsadalomtortenet/Sz%F6vegek/eml%E9kpontok.doc>. Utolsó letöltés: 2010. 02. 20.

Ettől a mikro-történetírás sem térhet el, annak ellenére, hogy a fent említett intézmények anyagainak kutathatóvá tétele igencsak idő- és pénzigényes vállalkozás. Az általunk készített interjúk kezelésében így a mi feladatunk kettős: módszertani felhasználás és szakszerű kezelés a begyűjtéstől az archiválásig.

A kutatásban készült interjúkat a fotóinterjú módszerével készítettük. A módszer eredetileg a kulturális antropológia eszköztárába tartozott, első alkalmazója *John Collier*, aki az '50-es években Kanadában a technológiai és gazdasági változások következtében végbemenő migráció mentális állapotra tett hatását vizsgálta olyan, eredetileg kis falvakban élő francia nyelvű farmerek és halászok körében, akik angol területen lévő ipari városokba vándoroltak (*Collier*, 1986). A kutatás fő kérdése az volt, milyen konkrét nehézségei, problémái vannak új életmódjukból adódóan a városi, ipari munkára kényszerülő embereknek. A vizsgálat eredeti módszere, a résztvevő megfigyelés mellett, az interjú volt, azonban a kutatók rendszeresen szembesültek azzal a jelenséggel, hogy az interjúalanyok nehezen emlékeznek vissza bizonyos időpontokra, összerosódnak emlékeikben az egyes szakaszok – akár évtizedek is –, ami nagyon megnehezítette az adatfelvételt. E probléma kezelésére a projektív fotóinterjú módszerét alkalmazták, amelyhez a kutató számos fotót készített a vizsgált személyek otthoni élete, konkrét munkafolyamatai és hétköznapi közösségi élete dokumentálására. A fényképekből összeállított fotóösszé segítségével kérdezte azután az interjúalanyokat, illetve ők maguk is részt vettek a fotóösszék konstruálásában, miközben spontán módon kommentárt fűztek az egyes fotókhoz, mely értékesebb forrást jelentett a kutatás számára, mint az eredeti interjúk. Az antropológiában később számos kutatás készült e módszer alkalmazásával.

A fotó társadalmi jelenségek vizsgálatában betöltött szerepének változásához nagyban hozzájárult *Eco: A nyitott mű* című munkája (*Eco*, 1976), melyben megkülönböztet zárt és nyitott műveket. A második csoportba azok tartoznak, melyeknek nincs jelentésudvara, ezért a jelentések tartománya előtt nincs korlát, a befogadó értelmezései előtt teljesen nyitva áll. Ez a recepció-értelmezés a fotó felhasználásával kapcsolatban hasonló reményeket ébresztett, mivel mindenki számára értelmezhető ingert képez, azonban az olvasat, az értelmezés minden szemlélőben eltérő lehet.

A pedagógiatörténeti kutatásokban a képek forrásként történő használata kezdetben a gyermekeket ábrázoló képek, illetve később fotók elemzésével kezdődött, a gyermekek családban betöltött szerepe vagy a családszerkezet vizsgálatára (Pl. *Kéri*, 2002; *Géczi*, 2006). Mára ez a módszer az alapja számos pedagógiai problémátörténeti kutatásnak. A fotóinterjú pedagógiatörténeti vizsgálatban történő alkalmazására viszont csak a '80-as évektől találtunk példákat. Mindenekelőtt *Lehberger* pedagógiai antropológiai jellegű vizsgálatát érdemes megemlíteni, amely egy 1932-ben közösen tanuló iskolai osztály történetét dolgozta fel, narratív interjúk segítségével (*Lehberger*, 1997). Itt a közös osztályfotót a kontextusba helyezés céljából használta. A biográfia-kutatás és a fotóanalízis közti kapcsolatot használta fel „Kereszt és horogkereszt közt” című kutatásában szélsőjobboldali csoportokhoz tartozó fiatalok

életútjának vizsgálatára *Schäfer* és *Hauptert* (*Hauptert – Schäfer*, 1992). A fiatalokat arra kérték, gyűjtsenek képeket saját gyermekkorukból, majd ezeket a fotókat az interjúk során a beszélgetés indítására használták. A kutatásunk során alkalmazott eljáráshoz leginkább *Schwab* 1994-ben végzett családi vallásosság-vizsgálatának módszere közelít: ő 23 fekete-fehér fotóból állított össze gyűjteményt a vallásgyakorlás élethelyzeteiről, ennek alapján kérdezte az interjúalanyokat (*Schwab*, 1995).

A képzés eddigi tapasztalatai

Bár a tanulmány hallgatói szemmel mutatja be a kutatás tapasztalatait, az érdeklődők, hasonló képzést szervezni kívánók számára röviden összegezzük azokat az oktatói benyomásokat, amelyeket a két eddigi félév alapján megfogalmazhatunk. Mindenekelőtt néhány gondolat arról, mire jó, mire használható ez a képzés?

A kurzus zárásaként tartott megbeszélések mindegyike során az derült ki, hogy a hallgatók legfontosabb élménye e kutatásban az értő hallgatás eredménye a beszélgetések folyamatában – az élmény, melyet a beszélgetés folyamán megnyíló interjúalannyal kialakított kapcsolat jelent. Tapasztalatunk szerint érdekes módon maga az interjúzás módszerének elsajátítása jelenti a legnehezebb feladatot, nehéz a saját vélemény visszaszorítása és az interjúalany beszédre ösztönzése. Az a figyelő és elfogadó, nyitott attitűd, amelyet az interjúhelyzet megkíván, az értő figyelem gyakorlásaként is felfogható. A tanári pálya sikeressége szempontjából ennek személyiségbe épülése elkerülhetetlenül fontos, mégis legtöbb hallgató számára ennek elsajátítása jelentette a legnagyobb nehézséget. Ebből következően a kurzus felépítésekor az interjúzás technikáinak gyakorlására kell a legtöbb időt szánni.

Úgy tűnik, a kurzus alkalmas arra, hogy a hallgatók történelemfelfogásának differenciálódását elősegítse – erre az interjúk összevetése, különösen pedig a plakátokhoz történő válogatás ösztönöz. E folyamatban maga az anyag illusztrálja és demonstrálja a történelem egyéni olvasatainak lehetőségét. Ennek bemutatására álljon itt két interjúból, azonos képhez (a kép egy kisdobost ábrázol, egyenruhában) a hallgatók által választott interjúrészlet:

„...Kötelező volt. Nem szabadon választott. A kisdobossá válást nagyon izgalmassá és játékosá tették a tanáraink számunkra. Rengeteg jó program volt, vittek minket kiállításokra, kirándulásra, moziba. Most az, hogy milyen eszmény volt e mögött, azzal mi nem foglalkoztunk. Tulajdonképpen ezeket a programokat élveztük, de az ideológiáról nem sokat tudtunk.

Otthon esetleg kérdezgettél erről alsós korodban? Voltak olyan szavak, amelyek megütötték a füledet?

Érdekes, mert az én apám ellenzéki volt, de ez jól megfért bennem a kisdobossággal. Nem jelentett problémát, hogy apukám kvázi a rendszer ellensége, és én mégis kisdobos vagyok. Ez abszolút helyénvalónak tűnt...” (1. interjú)

„...a kisdobos ... lányoknak szoknya, fiúknak nadrág; ezt minden iskolai ünnepségen hordani kellett. Május elsején fel kellett venni. Bármilyen ünnepség volt, ami közös, akár városi, iskolai vagy országos ünnep volt, akkor ott az úttörőknek fel kellett öltözni, meg a kisdobosoknak ebben és ebben kellett megjelenni. De szerették is sokan.

Szerették?

Igen, igen. Én is hordtam büszkén.

Igen. És jutalmazásra emlékszel-e? Ilyen emléklapokat kaptál-e? Megmaradt-e, hogy ez mennyire volt pozitív élmény?

Igen, ez jó élmény volt mindenkinek, hogyha valamiért elismerték, akár a jó tanulásért, akár valamit tett az osztályért vagy az iskoláért, akkor mindig adtak valami elismerést, kitüntetést. Vagy, vagy” (2. interjú)

A megbeszélések és a plakátok összeállítása során fontos, hogy az oktató ösztönözze a hallgatókat a „hivatalos történelem”, a kulturális emlékezet és az interjúkban megfogalmazódó történelem konfrontálására, a hasonlóságok és különbségek hangsúlyozására.

A kurzus szervezése számos indirekt cél megvalósítását is lehetővé tette: a hallgatók csoportmunkában, projektfeladatként készítették el az interjúkat, valamint a kutatás szakaszát záró, összegző kiállítás összeállítása és megszervezése során tapasztalatokat szerezhettek a rendezvényszervezés témakörében. A projektben végzett munka egyben indirekt módon a projekt alapú tanulási formák megismerését is jelenti, tanárképzésben feltétlenül szükséges reflektálni magára a folyamatra, felhívni a hallgatók figyelmét a lehetőségekre és az esetleges nehézségekre.

A képzés számára a kiállítás-szervezés szempontjából nagy segítséget jelentett, hogy az OFI Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum is bekapcsolódott a folyamatba, valamint munkatársai a kutatási ciklust záró eddigi kiállítások összeállításában is segítettek a résztvevőket. Tapasztalatunk szerint érdemes hasonló tematikájú képzések esetén bevonni a helybeli múzeumok, helytörténeti gyűjtemények dolgozóit, már az előkészítés során, erre külön foglalkozást érdemes szervezni. A hallgatók később gyakorló tanárként számos rendezvény és kiállítás megszervezésében kell, hogy részt vegyenek, ehhez nagyon jó felkészítést jelent, ha szakemberektől, a gyakorlatban tanulhatják meg az ezzel járó sajátos feladatokat.

Az ELTE PPK tanárképzési szemináriumának kutatási projektje – hallgatói szemmel

„... az első, ami kapásból, csípőből eszembe jut, hát rossz volt. Gyereknek lenni. Két okból. Gyereknek lenni van, akinek jó, van, akinek rossz. Nekem valószínűleg amúgy is rossz lett volna gyereknek lenni, mert háborús gyerek voltam, de a családi körülmények is bonyolultak voltak. Szóval, hogyha gyerek-

kor kerül szóba, akkor az egy félelmetes, nyomasztó dolog. 49-ben, a szocialista fordulat idején én olyan 8 éves voltam, tehát a gyerekkornak az igazán homályos, sűrű, nehéz, determináló része lezajlott. Viszont... az 50-es évek, az nagyon súlyos volt ...”

Ezekkel a mondatokkal indult utazásom a gyermekkor világába, a szocialista rendszer sűrűjébe. Beszélgetőtársam higgadt, de feszültséggel teli hangvételével a gyermekkor titkos bugyrai felé vezette történetét. A „*félelmetes és nyomasztó*” hely általában nem hívogató úti cél, de ekkor a felé vezető úton szinte rohantam volna előre. A téma ismeretlen izgalmi, jelenig ható, determináló ereje szárnyra kapja a képzeletet. A beszélgetőtársam történetéből egy valóságos eredetmítosz kerekedett ki, bepillantottam abba a belső világba, ahová önmaga és jelene gyökereit vezet vissza. Vajon csak ő érezte velem, vagy általánosságban is érvényesnek tekinthetjük-e, hogy egy elbeszélte gyermekorból adott személyiség megérthetővé válik? Netán ha sokakat megszólaltatunk, akkor egész generációk világát tudjuk értelmezni?

Hasonló kérdések nyomába indult az a gyerekkor-történeti kutatás, amelyet a 2006-ban a Jénai Egyetem *Jutta Buchner-Fuhs* vezetett hallgatói munkacsoportja kezdett el. A kutatói projekt, melyet az ELTE PPK oktatói a tanárképzésben részt vevő hallgatók körében újraértelmezve megvalósítottak, két részletben került bemutatásra. A programot az ELTE PPK Oktatáskutató és Fejlesztő Intézete az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum közreműködésével, egy OTKA kutatás keretében tudta megvalósítani. Első alkalommal a 2008/2009-es tanév tavaszi, majd a 2009/2010-es tanév őszi és tavaszi félévében látható kiállításokon váltak megtekinthetővé az összegyűjtött és rendszerezett anyagok az érdeklődő közönség számára az ELTE PPK Kazinczy utcai épületében. A legfrissebb kiállítás 2010. június 9. és 23. között látható az említett helyszínen. Az első forduló során nyert tapasztalataimat foglalom össze az alábbi beszámolóban.

Kutatócsoportok létrehozása az egyetemi oktatásban szinte egyenesen következhetne a szemináriumi csoportszerveződésből, mégis ritkán találkozunk a hallgatóssággal ezzel az egybeeséssel. Mindazok, akik az *időutazásra* 2008/2009. tavaszi szemeszterében vállalkoztak, abban a reményben vágtak neki az *útnak*, hogy kutatókhoz méltó gyakorlati tudással gyarapodnak majd, mely ötvözi a csoportmunka élményét és az egyéni kutatói eljárás tapasztalatát. Másrészt melyikünk ne kívánna egyszerűen közelebb jutni a jelenünket formáló közelmúlt megértéséhez? A kutatásra való felkészülés során ismertett tág módszertani határok az egyéni elképzelések kibontakoztatásával kecsgették. A projekt kísérleti jellege sokféle hallgató érdeklődését keltette fel.

A tanárképzés folyamatában az élménypedagógia hatékonyságával bíró gyakorlati kutatás innovatív jellege általános emberi, de kifejezetten tanári attitűdök kipróbálására is serkent. Az itt ismertett projektben is rejlik, közérdeklődéssel bíró

téma mentén a hallgatók önként bevonhatóak a képzési folyamatba. Mindehhez járul, hogy kevés lehetőség nyílik arra az oktatás keretei között, hogy az évek során elsajátított kétségtelenül mély és problematikákra érzékeny elméleti tudást a hallgatók olyan életszerű helyzetekben, interdiszciplináris együttműködésben és a nem tudományos érdeklődésű közönség számára is érdekes kérdések feltárásában próbára tegyék, mint ami az „Időutazás a gyermekkorba” című projekt célkitűzése volt. Ezek a kutatási tapasztalatok arra hivatottak, hogy megtöltsék tartalommal a hallgatók részéről már jól ismert társadalomtudományos elveket vagy éppen relativizálják a módszertani közhelyeket. Mindez – ha csoportos tanulás formájában, közös élményként jön létre, minden hallgató egyéni tudásával, hozzájárulva a felmerülő kérdések megvitatásához, párhuzamosan az önállóan végzett kutatással – alapvetően más színben világítja meg a könyvekből már elsajátított fogalmakat.

Az interjúhelyzet, mely a kutatás módszertani alapeleme volt, kutatótársaim számára ismeretlenebb módja az információszerzésnek, mint a könyvtári kutatás vagy a böngészés az interneten. Ugyanakkor a projektben résztvevők többsége talán pontosan úgy érezte, hogy ez a kutatási eljárás, az interjúzás gyakorlati tudása nagyon is hozzátartozik bölcsészettudományos – vagy esetleg más karról szerzett – képzéshez. Közvetlenül *az emberrel* foglalkozni – a legtöbb humán beállítódású hallgató számára alapvető cél, és akár életre szóló program. Erre nyílik lehetőség egy interjúkra épülő kutatásban – vagy éppen a tanári pályán.

Az interjúhelyzet speciális formája az információszerzésnek: a mindennapi, spontán beszélgetések imitációja, ugyanakkor a tudományos eljáráshoz nélkülözhetetlen önreflektivitás és értelmezőképesség gyakorlatának ötvözete. Egy interjú során megbeszélte tárgyszerű információk mellett a kutató végigjárja az utat, ahogyan a háromdimenziós világból papíron is olvasható elméleti tudás válik. Ebben a folyamatban alkalmazott tudatosság építi fel azokat az emberről való ismereteket, melyek nélkülözhetetlenek a tanári pályát választó hallgatók számára. A kutatói helyzet tehát egyrészt alapvető emberi attitűdöket modellál a projektben résztvevők számára, másrészt a csoportban végzett kutatómunka éppen ahhoz segít hozzá, hogy ezek az attitűdök megfogalmazhatóvá váljanak – akár tudományos szaknyelven is – nem csak a szakmailag elhivatottak számára hasznos módon, hanem ön- és emberismereti tapasztalatot képezve minden résztvevő számára.

Ebben a kutatásban, ahol egy roppant érzékeny témát, a szocializmus – mondjuk így – *élményvilágát* feszegettük, elengedhetetlen volt a megértés, az empátia. Ahogy kutatótársam is mondja, rá kellett érezni, melyek a problematikus pontok az interjúalany életében, és úgy kérdezzetni a fotóinterjú közben, hogy ne sértsük meg ezt az intim szférát.

Fontos szempont volt a kutatásban az is, hogy valamiképpen az akkori pedagógiai rendszerre is rálátásunk legyen. A számos téma közül (*iskola, család, szabadidő, ifjúsági szervezetek, falusi gyermekkor, ünnepek*), amit az *időutazás* során

körbejártunk, a korszak komplex képe rajzolódott ki. Ezt jól szemlélteti a következő idézet (úttörőtábort ábrázoló kép) az egyik interjúból:

„Két dolog rémlik róla: az egyik, hogy mindent közösen kellett csinálni, tehát fölkelni, WC-re menni, méredezni, reggelizni, fürdeni, csoportosulni vezényszóra. A másik, az az esti, ilyen kis tábortüzes vetélkedők, ahol tényleg ilyen mini *Ki mit tud* volt, meg rengeteg ének, meg mondókák, amiket tudok, ugye a mai napig is...”

Kutatásunkban tulajdonképpen a „gyerekeket” szólítottuk meg, az akkori szocializmusban felnőtt gyerekeket, az emlékeik, élményeik által, mennyire érezték, és érezték-e a politikai befolyását. A történelemórákon már mindannyian megtanultuk mi is az a szocializmus, milyen volt akkor a politikai helyzet, hogyan éltek az emberek. De a gyerekek vajon mit érezték ebből? Milyen volt akkor iskolásnak lenni? Hogyan üdültek nyaranta? Mennyire érezték, hogy kötelezve vannak bizonyos dolgokra, melyet az akkori politikai hatalom óhatatlanul is gyakorolt rájuk?

Az egyik interjúalanyom erre érzékletes választ adott (családi ebédet ábrázoló kép):

„Ha valaki elkáromkodta magát, vagy mondott valamit, hogy „az istenit!” akkor jött, hogy „Hát, ilyet nem szabad mondani, hát Isten nincs, természetfelelőt kell mondani!”. Meg hogyha kártyáztak – ilyen tíz filléres alapba – volt öt fillér, meg két fillér, még lyukas kétfilléres is volt –, akkor is igyekeztek nagyon csendben lenni, meg nagyon szépen. Pl. azt se szabadott mondani kártya közben, hogy Fedák Sári! Ha valaki ezt bemondta, mindig volt, aki lepisszgte. És ha kint zúgott egy autó, akkor megállt az egész társaság és figyelt. Erre nagyon emlékszem. De hát ez éppen a hatvanas évek eleje.”

Az interjúalanyaim élménygazdag beszámolót nyújtottak az akkori korszakról. Rengeteg játékról, üdülési lehetőségről és természetesen a kisdobosságról, úttörőségről beszéltek. Csaknem idillikus kép rajzolódott ki minden interjúm végére, ami nagy valószínűséggel a gyermekkori idillből fakadt.

De valóban olyan idilli lehetett az a korszak? Hiszen az én generációm azt tanulja, hogy az egy elnyomó rendszer volt, az emberek rettegetek...de mit ért ebből meg egy gyerek? „*Szerintem mi ezt nem nagyon tudtuk fölfogni.*” – válaszolja interjúalanyom. Nem is lehetett, hiszen azokban az időkben a gyerekeket elszigetelték a felnőttek problémáitól, az anyagiaktól, a politikától. Több interjúalanyom is mesélte, hogy tulajdonképpen nem is tudott semmit szülei anyagi helyzetéről, politikai nézeteiről, hiszen gyerek előtt felnőtt témákról nem beszéltek. Sok volt az elhallgatás, sok a titok, a gyermekek érdekében. A gyermekek világát a felnőttektől éles cezura választotta el.

Az interjúk során nyert ismeretek értelmezése komoly kihívást jelent. Erre egyelőre az anyaggyűjtés folytatásaképpen csak a szövegek strukturálása szintjén és egyéni munkákban került sor. Ugyanakkor ezek a munkálatok juttathatnak el a kutatás legfőbb céljához: a múltbeli valóságok olvasatain keresztül megérteni a velünk élő generációkat, a minket is alakító történelmet.

Történészek számára is izgalmas gyermekkor-történeti anyag gyűlt össze. Az *oral history* műfaja sajátos forrásértékkel bíró verbális elbeszélésekre épít, melyek tartalmi feldolgozása a „nagybetűs történelem” számára magával vonja bármilyen interjú, mint forrás kezelésének összetett feladatát. Az *időutazás* során gyűjtött elbeszélések témája tehát a szocializmus rendszere alatt élő, korosztály szerint meghatározott társadalmi réteg, a gyerekek világa lett. A gyermekkorra való visszaemlékezések értelmezése ugyanakkor pszichológiailag speciális, sokrétű feladatnak bizonyult: szem előtt tartani a felnőtt saját gyermeki miliójével, tapasztalataival való viszonyát, emlékeinek átértelmezését és azokat a hatásokat, melyeket tudatosan épít be gyermekkorára vonatkozó olvasataiba. A kutatói kihívás többek között abban rejlik, hogyan lehet ezeket az interpretációs mechanizmusokat kibontani és értelmezni.

Fent idézett beszélgetőtársam mindenekelőtt azt szögezte le, hogy gyermeknek lenni „nyomasztó és félelmetes” volt számára. Ezzel meghatározta azt a konceptuális keretet, mellyel gyermeki létének hangsúlyos pontjait, a negatív élményeket azonnal az elbeszélés homlokterébe állította. Érzékletesen mutatja ez az elbeszélési szituáció is, hogy a feltáruló történetekben milyen hangsúlyos a mesélő, egyéni megállapításain keresztül is érzékelhető, személyisége. Ilyen értelemben a kutatás előnyére lehet, ha olyan párbeszédet jönnek létre, melyek során a kutató támaszkodhat a beszélgetőtársáról alkotott ismereteire. Így az interjú szövegét az adott elbeszélő miliójében tudja szemlélni, és feltehetően közelebb jut a helyes értelmezéshez. Az a szubjektív történelmi olvasat, amit egyes elbeszélők megosztanak a külvilággal, nem felülbírálandó a „tényekre” való hivatkozással, hanem kontextusába helyezve értelmezendő és felhasználható a „történelmi igazságok” alátámasztására vagy épp vitatására is.

Egy kutatótársam éppen a szüleivel készített interjúk során érzékelte, hogy az általuk bemutatott világban tükröződött egyfajta valóság, ahogy létrejöhetett a kutató munkájába vetett bizalom:

„Az én szüleim olyan fantasztikus iróniával adják elő a gyerekkorukat, hogy sem negatív, sem pozitív vélemény nem jött elő. Egyfelől nagyon is reálisan látják a dolgokat, azt hiszem. Ha mással készítettem volna az interjút, akkor is olyannal, akit ismerek. Azért, hogy megszólítsam ezzel a témával. Biztonságot nyújt, hogy nem fog visszautasítani, az én személyem miatt. Bizalmasabban beszél egy olyan ember, aki engem ismer. Aki nem, az lehet, hogy félve beszél...”

A módszertani eljárás fontos eleme volt, hogy fényképek strukturálták az interjúkat. A kutatócsoport témák szerinti alcsoportokra való osztása során egy-egy alcsoport azonos fényképanyaggal dolgozott, melyeket a résztvevők együtt válogattak ki egy gyűjteményből. Ennek a módszertani sajátosságnak elméleti alapvetése, hogy a különböző interjúk között ezek a képek teremtik meg a közös pontokat, melyek aztán asszociációs távlatokat nyitnak, de az interjúk sokszínűségét mégis közös nevezőre hozzák.

Ez a sok szempontból vitatható eljárás volt a projekt kidolgozásakor a felvett beszélgetések összehasonlíthatóságának egyik remélt feltétele. Mivel a kutatás során az teljes szocialista korszak volt gyermekei közül kerültek ki kérdezettek (nem behatárolt társadalmi közegekből, hanem egyénileg, szabadon megválasztva a beszélgetőtársakat) a közösen kiválasztott fényképek közül sokszor adott képek adott interjúalanyánál nem találtak asszociációs talajra.

Kutatótársaim véleménye szerint a képek használata segítette az interjúkészítést:

„Azzal nem kezdek, hogy: 'figyelj, hogy is volt az a szocializmusban, amikor gyerek voltál?' Ez így nagyon általános, meg nem is biztos, hogy kedvet kap tőle. Éppen az tetszett nekem (ti. a képek használatában), hogy ők automatikusan asszociáltak, hogy befolyásolta őket valami felé... Az általános képek fellőttek egy hálót, amin belül ők maguk kezdték el behelyezni a dolgokat. Ők maguk csináltak egy bevezetést minden egyes képnél, és arra asszociálva mentek bele mélyebb dolgokba, amihez tehát a fotók adtak egy keretet.”

Az interjúk fényképekkel való strukturálásának értelme és igazolása azonban még várat magára az interjúk tartomelemzésének elkészültéig, de a sokféle beszélgetésben keresett közös pontok illúziója a „*fellőtt háló*” működőképességén áll vagy bukik.

Egy másik kutatótársam további módszertani lehetőségek mellett érvelt:

„Az sokkal izgalmasabb lenne, ha az interjúalany saját fotóiról beszélne. Fel is vetődött ez egy beszélgetésem során, mikor az interjúalanyom azt mondta nekem, hogy érdekesebb lett volna, ha mondom neki előre, hogy készítsen ki fotókat, amikről szívesen beszélne. Persze akkor nagyon eltérő lett volna, hogy kinek, milyen képei vannak, de így is az volt, hogy sokszor elkezdtek a képről beszélni, és teljesen máshol lyukadtak ki, ami valamennyire jó is, én nem nagyon próbáltam fegyelmezni őket ... A képek azért fontosak igazán, mert előhívják az emlékeket. Lehet, hogy azt csinálnám, hogy összegyűjtenék egy csomó képet, és hagynám, hogy ő válassza ki, amiről szívesen beszélne. Lehet, hogy nagyon különböznenek az interjúk, de lehet, hogy sokkal izgalmasabb, hogy melyik az a kép neki, amelyikről nagyon tud valami emléket mondani...”

Az innovatív módszertani elképzelések a projekt eredeti problémafelvetéseiről tanúskodnak.

A kutatás vezetői arra törekedtek, hogy a generációk közötti kommunikáció hasznosságára is felhívják a munkába bekapcsolódó tudományos érdeklődésű hallgatóik figyelmét. A hallgatóság egy ilyen közös munka során is jól érzékelheti, hogy a tudományos érdeklődés relevanciája sokszor éppen abból fakad, hogy egészen hétköznapiak tűnő problematikák felé fordul. A munka során az is érzékelhetővé vált, hogy adott kutatói kérdésekben a személyes érintettség nem hátráltató, sokkal inkább motiváló tényező, ami elvezet a jelenségek mélyebb megértéséhez. Így például kifejezetten hasznosnak ítélték kutatótársaim, ha szüleikkel is készítettek interjút, lévén az ő saját társadalmi közegükhöz legközelebb állók történelmi tapasztalataiba nyertek betekintést. Közvetlen környezetük megértéséhez jutottak közelebb, így a generációk közti kommunikáció nemcsak ismeretterjesztő tudást hozott létre, hanem a résztvevők életében hasznosítható tudássá vált, és joggal tekinthetjük ezt a kutatás legmagasabb szintű gyakorlati eredményének. Az egyetem különböző szakjain tanuló diákjainak közös projektekben való integrálása, az interdiszciplinaritás megtapasztalhatósága összetett feladatokban és sokféle háttértudással rendelkező résztvevők együttműködésében, valamint emberismereti tudás gyakorlati fejlesztése a projektmódszer és a kutatási eljárás összekapcsolásának általános célkitűzései. A tanárképzés intézményei e jó példa nyomán remélhetőleg még gyakrabban kezdeményezőként lépnek majd fel további kutatásokhoz.

Irodalom

- Assmann, Jan (1999): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrában*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Buchner-Fuhs, J. (1997): Die Fotobefragung. *Zeitschrift für Volkskunde*, 2. sz. 189–216.
- Collier, J. – Collier, M. (1986): *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*. University of New Mexico.
- Eco, U. (1976): *Nyitott mű: válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ehrenschepek, Y. – Schäffer, B.: *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft*. Leske+ Budrich, Opladen.
- Fuhs, B. (2003): Fotografie als Dokument qualitative Forschung. In: Ehrenschepek, Y. – Schäffer, B.: *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft*. Leske+Budrich, Opladen, 37–55.
- Géczi János (2002): A neveléstudomány történeti dimenziói. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 70–79.
- Géczi János (2006): A szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 147–168.
- Glatz Ferenc (1990): A szóbeli források és kritikájuk. In: Glatz Ferenc (szerk.): *Történetírás korszakváltásban*. Gondolat Kiadó, Budapest, 134–146.

- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): A gyermekkor narratívái. In: Kelemen Elemér – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Kiadó, Budapest, 135–146.
- Gyáni Gábor (2000): Emlékezés és Oral History. In: Gyáni Gábor: *Emlékezés, emlékezet és történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest, 128–144.
- Hauptert, B. – Schäfer, F. J. (1992): *Jugend zwischen Kreutz und Hackenkreutz*. Suhrkamp kiadó, Frankfurt am Main
<http://phil.philos.bme.hu/~kerekgyarto/Tarsadalomtortenet/Sz%F6vegek/eml%E9kpon tok.doc>
- Kéri Katalin (1997): *Mi a neveléstörténet?* JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.
- Kéri Katalin (2002): Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. *Iskolakultúra*, 3. sz. 47–59.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Kövér György (2002): Források – értelmezések – történelmek. In: Kövér György: *A felhalmozás íve*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 223–235.
- László János (2005): *A történetek tudománya*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Lehberger, R. (1997): Das Fotoarchiv des Hamburger Schulmuseums zur Dokumentation der Reformpädagogik im Hamburg der Weimarer Republik. In: Schmitt, H. – Link, J. – Tosch, F.: *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Klinkhardt kiadó Bad Heilbrunn, 125–148.
- Michel, B. (2003): Dimensionen der Offenheit. In: Ehrenscheck, Y. – Schäffer, B.: *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft*. Leske&Budrich, Opladen, 227–250.
- Németh András – Szabolcs Éva (2004): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi irányzatai. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Osiris, Budapest, 46–76.
- Szabolcs Éva (1992): Neveléstörténet és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 215–221.
- Szabolcs Éva (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 343–348.
- Szabolcs Éva (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. *Iskolakultúra*, 3. sz. 27–31.
- Schwab, Ulrich (1995): *Familienreligiosität*. Religiöse Traditionen im Prozess der Generationen, Stuttgart/Berlin/Köln.

**AZ ELŐZETES TUDÁS ELISMERÉSÉNEK
(VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE)
GYAKORLATA FRANCIAORSZÁGBAN**

BENKEI KOVÁCS BALÁZS

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
doktorandusz hallgatója
kovacsbalazs18@t-online.hu

A tapasztalati úton megszerzett előzetes tudás elismerése egy tanulási eredményekre épülő oktatási rendszerben komoly szerepet játszhat. A 2002 óta működő francia gyakorlat, nemzeti néven a validáció, egy olyan felnőttoktatási nívum, amely európa és világszerte – az összes felmerülő aggály ellenére – komoly elismerést váltott ki a szakemberek részéről. A francia országjelentés, amely a Confitea VI. belémi felnőttnevelési világkonferenciájára készült, is ezt az újítást emeli ki az utóbbi évtized legfontosabb reformjai közül. A tanulmány átfogó és koherens képet próbál adni a validáció jelentőségéről, alapvető pedagógiai és szociológiai vonatkozásairól, az eszköz gyakorlati működéséről, és az első évek alkalmazása után tapasztalható eredményekről.

Bevezetés

Az Európai Unióban az egész életen át tartó tanulás szellemében az ismeretek forrásától és megszerzésének módjától függetlenül felértékelődött a tudás. A *nem formális úton szerzett ismeretek* intézményesített keretben történő *elismerésével* kapcsolatban a partnerországok közös alapelveket fogadtak el 2004 májusában,¹ a gyakorlati megvalósítás útján azonban minden ország más-más fázisban tart.²

Az utóbbi években számos nagy nemzetközi felnőttképzési kutatás fókuszába került a jelenség, amelyek közül a Grundtwig-projekt keretében megvalósított Reaction-projektet szeretném kiemelni. A 2005 és 2007 között megvalósított Reaction-projekt célja, hogy komparatív andragógiai szempontból vizsgálja a tapasztalati úton megszerzett tudás elismerését és beszámíthatóságát (recognition and accreditation of experiential learning), amely folyamatot a felnőttképzésbe való bekapcsolódás egy alternatív útjának tekintik. A projekt keretében egy litván egyetem – a Vyatus Magnus University – koordinálta a fejlesztő munkát észtországi, ír, spa-

¹ Common European Principles for Validation of non-formal and informal learning, <http://www.eaea.org/news.php?k=3224&aid=3224>. (letöltve az internetről 2009. január 15.)

² European Inventory on Validation: 2007 Update / <http://www.ecotec.com/europeaninventory/2007.html>. (letöltve az internetről 2009. január 15.)

nyol, belga, holland és olasz oktatási partnerintézményekkel együttműködve. A projektben a különféle országokban megvalósított gyakorlat és jogszabályi háttér bemutatása mellett számos új andragógiai eszközt is kidolgoztak, mint például egy tanár-továbbképzési curriculumot azon oktatók és szakemberek részére, akik az előzetes tudás felmérésének értékelési fázisában vizsgáztatóként, valamint tutorként vesznek részt (Tereseviciene, 2007).

Magyarországon nemrég indultak meg az ilyen irányú kutatások (Derényi et al., 2007; Csapó, 2005), azonban az előzetes tudás elismerésének fogalma korábbról sem ismeretlen a hazai pedagógiai és andragógiai szakirodalomban.

A jelenséget a hazai szakirodalomban gyakran francia sajátosságként mutatják be, ami arra vezethető vissza, hogy Franciaországban a 80-as évek közepétől van már hagyománya a korábbi tudás intézményesített formában történő elismerésének. A *Felnőttképzési lexikon* (Benedek, 2002), a *Felnőttképzés az Európai Unióban* (2004) című kézikönyv és Farkas Éva (Farkas, 2006) összegző jelleggel ismerteti, míg Bajomi Iván (Bajomi, 2002) egy egész tanulmányban vizsgálja az előzetes tudásszint felmérésének gyakorlatát Franciaországban.

Az előzetes tudás elismerésének azt a franciaországi gyakorlatban kialakult fajtáját, amely a tapasztalati úton történő tanulás egy andragógiai értékelés-módszertani eszköze (francia nevén Validation des acquis de l'expérience, rövidítve VAE), a tanulmány hátralévő részében röviden *validációs eljárásnak* hívjuk. A validációs eljárás folyamán egy szakértői bizottság jól meghatározott kritériumok alapján egy adott szakterületre vetítve vizsgálja az életpálya során felhalmozott szakmai készségeket, jártasságokat és kompetenciákat, és pozitív eredmény esetén az eljárásban részt vevő személy részére államilag elismert szakképzettséget igazoló bizonyítványt vagy diplomát állít ki.

Először 1985-ben jelent meg törvényi szinten a korábbi tudás és tapasztalat elismerésének fontossága a francia oktatáspolitikában, ami akkor még csupán az egyetemre való bekerülést, a felvételi vizsga alóli mentességet tette lehetővé. 1992-ben a validációs rendszer fejlesztése újabb állomásához érkezett: a korábban elsajátított tudás vagy a korábbi szakmai gyakorlat alapján – jól meghatározott kritériumoknak megfelelően – egy képzésen belül a moduláris rendszerbe tagozódó szakképzettségek és diplomák bizonyos elemeinek megszerzése alól felmentést lehetett szerezni az értékelés-módszertan eme alternatív eszközével. Ez a módszertani eszköz az *előzetes szakmai tudás elismeréseként* (Validation des acquis professionnels – VAP) került be az andragógiai szakirodalomba. A teljes szakképzettség megszerzésére ilyen módon még nem volt lehetőség, legalább egy modult a hagyományos iskolarendszerű képzés keretén belül teljesíteniük kellett az érintetteknek (Gourmelen, 2006).

2002 januárjában született meg az a társadalmi modernizációs törvény (la loi de la modernisation sociale³), amely lehetővé teszi, hogy a validációs eljáráson keresztül a *teljes diploma vagy szakképzettség megszerzhető* legyen oly módon, hogy ahhoz egyetlen klasszikus értelemben vett vizsgamodult sem kell teljesíteni. Ezt az újítást teljes nevén az *előzetes tapasztalati tudás elismeréseként* (Validation des acquis de l'expérience – VAE) vezették be.

A törvénymódosítás háttérében nem csupán az új andragógiai módszerek iránti elkötelezettség, hanem az alábbi meghatározó társadalmi okok állnak (*Dumont – Le Douaron, 2006*):

- a lakosság 30%-ának nincs diplomája, de megfelelően képzettek egy munkakör betöltésére,
- a munka melletti továbbképzés rendszerint rövid időtartamú, és nem jár újabb végzettség megszerzésével,
- a munka melletti továbbképzéseken a „fehérgalléros” hivatali alkalmazottak 70%-a, míg a fizikai munkások 80%-a nem jut megfelelő rendszeres képzéshez,
- számos munkavállaló, aki nem kíván visszatérni az „iskolapadba”, megfelelő ismeretekkel és gyakorlatban alkalmazható tudással rendelkezik a korábban megszerzett szakmai tapasztalatainak köszönhetően,
- az új eszköz elterjedésével számos olyan, a képzésekhez való hozzáférés tekintetében hátrányos helyzetű célcsoportot lehetne bevonni a felnőttképzésbe, mint az alacsony végzettségű munkavállalók csoportja.

Ezeket a problémákat és egyenlőtlenségeket a szakképzés-felnőttképzés klasszikus eszközeivel már nem lehet orvosolni. Amíg a hagyományos iskolarendszerű szakképzettséget adó végzettség a formális tanulási periódust zárja le, és elsősorban fiatalok képzésére tervezték, a nem formális és az informális tudás elismertetésére a validációs eljárás szolgál Franciaországban, amelyet eredendően a felnőttek számára alakítottak ki.

„A hátrányos helyzetű rétegek felemelkedésében meghatározó jelentősége van annak, hogy a bennük rejlő képességek, szinte észrevétlenül megszerzett tudások csak egy olyan oktatási és képzési rendszerben hasznosíthatóak igazán, amely nem azt vizsgálja, hogy milyen formális képzési utakon szereztek azokat, hanem azt, hogy azok mennyire teszik alkalmassá e tudások birtokosát a munka világában betöltendő különféle szerepekre.” (*Schüttler, 2008*)

A validációs eljárás Franciaországi bevezetésének három legfőbb célját a következő pontokban foglalhatjuk össze: 1) mennyiségileg növelni, minőség tekintetében pedig javítani az aktív munkavállalók végzettségi szintjét; 2) létrehozni a

³ A 2002. január 17-én hatályba lépett társadalmi modernizációs törvény 133–146. §-a szabályozza a validációs eljárást.

szakmai mobilitás esélyét az alulképzett csoportok számára is; 3) a munkahelyek megőrzése tekintetében biztonságosabbá tenni az életpályán átívelő szakmai karrierutakat.

A validációs eljárás kialakítása egy hosszú távú stratégiai döntés eredménye, ugyanis egyrészt valóban szélesebb rétegeket fog bevonni a felnőttek képzésbe, másrészt közép és hosszú távon a képzési kínálatot is gyökeresen át fogja alakítani, még ha ebben bizonyos képzőintézmények pillanatnyilag ellenérdekeltek is.

A validációs eljárás pedagógiai és szociológiai szempontból

A hagyományos pedagógiai folyamatok visszájára fordulnak a validációs eljárás keretében. A „klasszikus iskolarendszerű képzés” az elméleti háttér meglapozásával kezdődik, amelyet a vállalatoknál kihelyezett gyakorlati időszakok követnek. Az iskolán kívül végzett gyakorlat „megmérettetés”-jellegűt ölt: a tanuló az elméleti ismereteket ütközteti a munka világának valóságával. Ebben az esetben egy *deduktív jellegű pedagógiai folyamat*ról van szó, a kompetenciák kialakításáról.

Ezzel szemben a validációs eljárás *induktív logikájú pedagógiai eszköz*: a tapasztalat válik az elsődlegessé, az elméleti ismeretek másodlagosak, nagyobb részben az elvégzett munka során végrehajtott feladatok értelmezésére fordítanak figyelmet. A tutorok nem tanítanak, hanem rávezetik a résztvevőt a szakmai tapasztalatok rendszerezett elemzésére és a szakmai önértékelésre. A folyamatot a résztvevő-központúság határozza meg: az elemzés a személyes szakmai tapasztalatokra épül, amelyekhez az elméleti ismeretek, kérdések, technikai javaslatok kapcsolhatóak, és amelyek az egyén rendszerező és reflektív elemzése következtében válnak az adott kritériumoknak megfelelően értékelhetővé (Dennerly, 2004). Az induktív jellegű pedagógiai folyamatban a gyakorlati szaktudás hitelesítése történik meg.

Az egyén szempontjából – *Gourmelen* szociológiai látásmódja (*Gourmelen*, 2006) alapján – szimbolikus jelentősége lehet a validációs eljárás során történő részvételnek. Az egyén igazából nem változik, de a „többiek tekintete”, a mód, ahogyan „kezelik őt” ezek után – mint végzettséggel rendelkező munkavállalót – igen. A validációs eljárásban részt vevő személyeknek 60%-a ugyanis a „képzettség nélküliek” csoportjából a „végzettséggel rendelkezők” csoportjába kerül át, ami egyszerre ad a szakmai kompetenciákat tekintve biztonságérzetet, önbizalmat, nagyobb társadalmi megbecsültséget és egy sikeres karrierút érzetét.

A validációs eljárás működése a gyakorlatban

A validációs eljárás során a beszámított tudáselemek származhatnak korábbi munkahelyi tapasztalatokból, egyesületi vagy civil szervezeteknél elvégzett önkéntes tevékenység közben megszerzett ismeretekből. Ahhoz, hogy a korábbi szakmai te-

vékenység elismertethető legyen, hároméves folyamatos, az adott területen és munkakörben töltött aktív időszak igazolása szükséges.

A validációs eljárás folyamatában első lépésben a jelentkezők tájékoztatása és előzetes felmérése történik meg az e célból létrehozott *információs pontok*nál, ahol felnőttképzési tanácsadók fogadják az érdeklődőket. Megállapítják, hogy a jelentkező – tapasztalatai alapján – milyen munkaköri leírásoknak megfelelően végzett munkát, és ez milyen képzettséggel párosul. A jelölt egy *felnőttképzési tanácsadó*-val egyeztetve meghatározza az elérendő képzési céljait, a reális lehetőségek figyelembevételével. A felnőttképzési tanácsadó segítségével kiválasztják a legmegfelelőbb tanulási módot, figyelembe véve a jelölt életkorát, személyes igényeit, korábbi tanulmányait és egyéb lehetőségeit (szendvics típusú képzés, nappali képzés, távoktatás vagy a validációs eljárás megindítása), ezzel tulajdonképpen lezajlik a validációs eljárásra történő jelentkezés előzetes bírálata (*dossier de recevabilité*).

A validációs eljárás megindítása esetén a képzési célként kiválasztott végzettségnek szerepelnie kell a francia *Szakmai Képesítések Nemzeti Jegyzékében* (Répertoire National des Qualifications Professionnelles – RNCP). Minden ilyen képzettséghez tartozik egy *munkaköri leírás* (Référéntiels des Emplois, Activités at Compétences – REAC), amely az adott munkakör ellátásához tartozó kompetenciaprofílt írja le részletesen, illetve egy *központi vizsgakövetelmény* (Référéntiel de Certification – RC). A jelöltet egy tutor ezen dokumentumoknak megfelelően készíti fel, illetve nyújt neki támogatást a vizsgaportfólió anyagának összeállításában. A ttorral a fél-egy év időtartamú felkészülés alatt négy-öt alkalommal történik konzultáció, a jelöltnek a *portfólió* szisztematikus összeállítását a szabályok szerint önállóan kell elvégeznie.

A portfólió összeállítását követően egy képzőkből és az adott terület szakembereiből összeállított vegyes bizottság ellenőrzi és értékeli a jelölt kompetenciáit az írásbeli portfólió megvizsgálásával. A jelölt munkahelyi környezetben *gyakorlati szakmai vizsgán* vesz részt, amely történhet a munka típusától függően tantermi, gyakorlólhelyi, avagy tényleges munkahelyi környezetben, valamint bemutatja az összeállított portfóliót a bizottság előtt egy *szóbeli vizsgabeszélgetés* alkalmával.

A sikeres validációs eljárás végén az előzetes tudás elismerése *teljes* vagy *részleges* formában történhet meg. A portfólió maradéktalan elfogadása esetén szakmai végzettség birtokába jut a jelölt. A részlegesen elfogadott szakmai portfólió esetén a hiányzó modulok teljesítésére további öt évig van lehetőség, azt követően elévül a bizottság határozata.

1. táblázat: A validációs eljárás főbb lépései a jelölt szemszögéből (*Gourmelen*, 2006, 291–302. o.)

A validációs eljárás főbb lépései	A jelölt fő feladatai az adott időszakban
1. A tapasztalatok összegyűjtése	Összeállítani a validációs eljárásra történő jelentkezés előzetes bírálatához szükséges dokumentumokat, kiválasztani az elérendő végzettséget (<i>dossier de recevabilité</i>).
2. A validációs eljárás megindítása	Megindítani a validációs eljárást egy meghatározott végzettség megszerzése céljából, első konzultáció a ttorral, az eljárás időbeosztásának és finanszírozásának megtervezése.
3. A munkavégzési gyakorlat elemzésének első fázisa	Összevetni a mindennapi munkavégzés gyakorlatát a munkaköri leírással és a szóbeli normákkal
4. A munkavégzési gyakorlat elemzése a referenciadokumentumokhoz viszonyítva	Elhelyezni a munkavégzési gyakorlatot a központi munkaköri leírásoknak, a kompetencia- és feladatprofilnak megfelelően. Meghatározni azokat a munkafeladatokat, amelyek a gyakorlatban nem merültek fel, illetve amelyek rutinszerűen rögzültek, feltárni a kompetenciaprofil alapján a hiányokat és a fejlődési irányokat.
5. Felkészülés a gyakorlati vizsgarészre	Kidolgozni a gyakorlati feladatok megoldásának modelljét, mind a munkahelyi gyakorlat alapján rutinszerűen rögzült, mind a kevésbé ismert munkafeladatok esetében, figyelembe véve a központi munkaköri leírásoknak (REAC) a munkafeladatokra és a kompetenciákra vonatkozó előírásait.
6. Az értékelési rendszer megismerése	Megismerkedni az értékelési rendszer kritériumaival, ha lehetséges, felkeresni a gyakorlati vizsgarész helyszínét „terepszemle” céljából.
7. Gyakorlati vizsgarész munkahelyi környezetben	Megmértetni egy munkahelyi feladat elvégzése közben, a munka típusától függően tantermi, gyakorlóhelyi, avagy tényleges munkahelyi környezetben.
8. A gyakorlati vizsga eredményének elemzése	Elemezni a gyakorlati vizsgarész értékelését, feldolgozni a vizsgáztatók útmutatásait és, ha szükséges, kifogásait – megoldási javaslatokat keresve.
9. Részvétel a záróvizsgán	Záró vizsgabeszélgetés a bizottság előtt, a portfólió bemutatása.
10. A vizsgabeszélgetés eredményének elemzése	Feldolgozni a záróvizsga értékelését, és az eredményeket, szükség esetén hibákat elemezni.
11. A validációs eljárás lezárása	A végzettség teljes vagy részleges megszerzése vagy elutasítása.

A validációs eljárás első éveinek eredményei

A validációs eljárás törvényi létrehozását követően először is ki kellett alakítani egy olyan országos tanácsadó hálózatot, amely a potenciális jelölteket informálja. A tájékoztatási kampány feladatát országszerte a 2004-ben létrehozott, 23 régióban megoszló 800 információs pont látta el. A közszolgálati tájékoztató hálózat mellett az egyes képzőintézményeket is (felnőttképzőket és a felsőoktatási intézményeket egyaránt) kötelezték tájékoztatási szolgáltatásaik ilyen irányú bővítésére.

2003–2006 között háromszázezer érdeklődő tájékoztatása történt meg, és közülük több mint 45 ezren szereztek szakmai végzettséget sikeres validációs eljárás következtében. A validációs eljárásra jelentkezők szociológiai jellemzőinek vizsgálatakor kitűnik, hogy több mint kétharmaduk nő, egyharmaduk munkakereső volt 2004-ben.⁴ Ez pozitív eredményként értékelhető, hiszen a tapasztalat azt mutatja, hogy a korábban említett hátrányos helyzetű csoportok a felnőttképzés ezen eszközével valóban élni tudnak. A jelöltek életkori megoszlásuk tekintetében 70%-ban a 30 és 49 év közötti korcsoporthoz tartoznak, 60%-ban az első végzettség (szakképzettséget igazoló bizonyítvány vagy diploma) megszerzésére törekednek.

A bevezetést követő első évek tanulságai számos kettősséget hordoznak. Siker, hiszen sok végzettséget szereztek meg a validációs eljárás által. Ezek ugyanakkor még csupán nagyságrendi és nem pontos adatok, hiszen a részleges szakképesítést megszerzők számára további öt év áll rendelkezésre, hogy a nem elfogadott modulokat teljesítsék. Vajon közülük az öt év letelte után hányan szerzik majd meg a szakképesítést vagy a diplomát, és hány olyan vizsgázó lesz, aki az első kudarcok után újra hátat fordít a tanulásnak és a vizsgázásnak, ezúttal talán végérvényesen?

Ugyanakkor némi csalódás is tapasztalható. A validációs eljárás ugyanis nem „csodaszer”, nem lehet szociális ugródeszka mindenki számára. Jól meghatározott munkaköri leírások, kompetenciamérleg-készítés, szakmai portfólió összeállítása előzi meg a végső szóbeli záróvizsgát, amelyre sokkal alaposabban fel kell készülni, mint egy hagyományos egyetemi kollokviumra, ráadásul a tutori iránymutatás mellett zajló felkészülés legnagyobb részét mégis önállóan kell elvégezni. Ezen a ponton újra megerősíthető, hogy nem „ingyen diplomaosztásról” van szó, hanem egy igen behatárolt szakmai területen a korábban elvégzett munka elismertetéséről, bizonyos fokú szakmai előrelépésről, amelyhez azonban újra kell gondolni az elmúlt évek munkatapasztalatait, azokat bemutatni, és nem utolsósorban összevetni a saját munkavégzés gyakorlatát az adott munkakörrel járó feladatrepertoárral – ami nem megy alapvető absztrakciós és előadói készség nélkül. Ez utóbbi két készség

⁴ Ezáltal a módszer megoldását adja a vállalati továbbképzéseket illető klasszikus szociológiai kritikának, mely szerint „egy középkorú, végzettséggel nem rendelkező női munkavállalónak, aki egy tíz főnél kevesebb dolgozót foglalkoztató mikrovállalatnál dolgozik, 25-ször kisebb az esélye, hogy továbbképzésben vegyen részt, mint egy minősített végzettséggel rendelkező, nagyvállalatnál dolgozó fiatal férfinak”. (*Gourmelen*, 2006, 35. o.)

szükségességét egyébként a szakirodalomban a validációs eljárás gyengéjeként is felemlégetik, hiszen a leghátrányosabb munkavállalói rétegeknél, mint például a betanított fizikai munkásoknál az absztrakciós és szóbeli előadói készség előhívása – ráadásul az általuk a mindennapi gyakorlatban ritkán használt formális szóbeli kommunikáció stílusrétegében és egy hivatalos vizsgabizottság előtt – nehézséget szokott okozni. Persze a vállalati gyakorlat talál megoldást ezekre a helyzetekre is.

Az előzetes tudásszintfelmérés módszertana nem oldja meg a szakképzettség vagy a szakképzési rendszer problémáit, azonban annak tökéletlenségeit finomítja. Társadalmi és gazdasági szempontból nagy jelentőségű, hogy az egyéni mód mellett kollektív formában is lehet a validációs eljárásra jelentkezni. Ezekben az esetekben – kissé hasonlóan a vállalati továbbképzések logikájához – leggyakrabban maguk a munkáltatók, pontosabban a humán erőforrás-menedzsment „iskolázza be” a munkavállalókat csoportos formában.

A fel-felbukkanó negatív vélemények ellenére többségében üdvözölték mind a felnőttképzők, mind a munkáltatók, mind a munkavállalók a felnőttképzésnek ezt az új útját, amelynek széles körű elterjedéséhez alapvető reményeket fűznek.

A vállalati alkalmazás első lépései

A nagy cégek humán erőforrás-menedzsmentje számára a validációs eljárás kollektív alkalmazása több szempontból is kedvező. Egyrészt a HR-esek rendelkeznek olyan homogén csoportokkal, amelyeket be tudnak iskoláztatni a validációs eljárás keretében (pontos információkkal rendelkeznek róla, hogy melyik osztályon, hányan és milyen régóta dolgoznak egy adott munkakörben), ráadásul ehhez a képzési tevékenységhez a szakképzési hozzájárulás terhére forrásokat is igénybe tudnak venni. Másrészt ahelyett, hogy 500 tanórás (egy átlagos, alacsonyabb szintű szakképzés időtartama) vagy 1200 tanórás (egy felsőfokú technikus képzés időtartama) tanfolyamot kellene anyagilag támogatniuk, csupán a fajlagosan rövid ideig tartó validációs eljárásra történő felkészítés és vizsgáztatás díjai terhelik őket. A megszerzett végzettség azonos, ugyanakkor alacsonyabb költségvetéssel és a munkavállalók rövidebb távollétével jár.

A jelen tanulmány keretein belül csupán három példaértékkel bíró nagyvállalatot szeretnénk kiemelni (Combes, 2008):

- Az Auchan hipermarket⁵ bolti eladók képzését vitte véghez a validációs eljárással, a módszer alkalmazása ugyanakkor a belső promóció eszköze is volt. A HR-vezetés a munkavállalók korábbi teljesítménye, illetve a velük való jövőbeli elképzelések alapján választotta ki a validációs eljárásra a jelölteket. Objektíven mérlegelve ez a gyakorlat nem biztos, hogy teljes mértékben az esélyegyenlőséget szolgálta.

⁵ La VAE chez Auchan: *Une démarche expérimentale*, in *Les politiques des entreprises*, 11–20.

- A Flunch önkiszolgáló étteremlánc⁶ az alapvető vendéglátós végzettséggel nem rendelkező *betanított munkások* számára alkalmazta a validációs eljárás eszközét. A HR-vezetés deklarált célja, hogy minden dolgozójuk szakképesített legyen, az új humán erőforrás-igazgató jelszava: „szakképzettséggel a minőségért”, így itt két kiválasztott étteremben az azonos területen dolgozó összes alkalmazott beiskolázása megtörtént. Az elkövetkezendő években a többi étteremre is ki szeretnék terjeszteni ezt a képzési formát.
- A Manpower munkaközvetítő cégcsoport franciaországi képviselője⁷ egy egészen különleges területen, a határozott időre szerződötött betanított munkások között alkalmazta a validációs eljárást csoportos formában. A határozott időre szerződötött munkavállalók („*intérimaire*”) nem alkalmazhatóak egy cégnél másfél évnél hosszabb ideig, azonban a munkaközvetítő céggel ennél lehet hosszabb idejű szerződésük is. Ezt használta ki a Manpower menedzsmentje, és a validációs eljárás célja az volt, hogy a szerződéses tőzsgárdáját – a targonca- és kisgépkézeltő betanított munkások körében – fidelizálja. A képzés nagy sikert aratott: a munkaközvetítő cég számításai nem teljesültek maradéktalanul, a munkavállalókéi annál inkább, mivel a képzettséggel rendelkező betanított munkások egy részét aktuális munkaadók véglegesítették.

Első alkalommal a vállalatok kisebb dolgozói populáción „tesztelték” az új andragógiai módszert. A résztvevők számát és a képzési időszakokat a 2. sz. táblázat szemlélteti.

2. táblázat: A validációs eljárás kísérlete három vállalat gyakorlatában (*Combes et al.*, 2008, 8–9. o.)

A vállalat neve	Auchan	Flunch	Manpower
A validációs eljárásban részt vevők száma	23 fő	54 fő	39 fő
Gazdasági szektor	kereskedelem	vendéglátóipar	szolgáltatóipar
A képzés időszaka	2006–2007	2005	2005

A módszer vállalati alkalmazásánál a viszonylag homogén csoportok „készültek fel” kollektíven. A jelöltek tudásbeli deficitjének ismeretében a humán erőforrás-menedzsment más-más eszközökkel próbálta segíteni őket, ami helyenként már túllépett az esélyegyenlőség biztosításán is. Például a *Flunch* étteremlánc jelöltjeinél a

⁶ *Flunch: la Validation des acquis de l'expérience dans le contexte d'une nouvelle politique de gestion des ressources humaines*, uo., 27–34.

⁷ Une opération collective chez Manpower, uo., 99–108.

vizsgabeszélgetés a munkahelyi környezetben zajlott le, a jelöltek portfóliójának vizsgálatokor a záróvizsga alkalmával csupán a vizsgabizottság volt jelen, a jelölteknek nem kellett szóbeli vizsgát tenniük. Joggal merül fel a kérdés: vajon meddig szabad elmenni a jelöltek támogatásában az önállóan elvégzendő munka kárára, amelynek értékelése tulajdonképpen a módszer lényege?

A jogi keretszabályozás hézagainak pótlásához, a visszasságok elkerülése érdekében Franciaországban is fokozatosan tovább kell majd pontosítani a rendszert.

Összegzés

Összességében sikeresnek ítéhető meg ezen andragógiai értékelés-módszertani eszköz bevezetése a törvény létrehozása után hét év távlatából visszatekintve, még ha a rendszer finomhangolására a gyakorlatból adódó sajátosságok miatt a továbbiakban is szükség lesz. Számos diploma kiosztása a felnőttképzés hátrányos helyzetben lévő résztvevője számára, valamint a tény, hogy a társadalom, a pedagógusszakma és maguk a felnőttképzésben részt vevők is egyre jobban ismerik és elismerik a validációs eljárást – igazolja a sikert.

Mai szemmel egyetlen komoly kritikát lehet megfogalmazni a validációs eljárással kapcsolatban, de az nem az andragógiai módszerből magából, hanem annak pillanatnyi alkalmazhatóságából adódik: a validációs eljárást a teljes foglalkoztatottság felé haladó társadalom szellemében, annak jobbítása céljából fejlesztették ki. Így lehet, hogy az elkövetkező egy-két évben – a gazdasági helyzet bizonytalanságából kifolyólag – nem az első körben vezetik majd be hazánkban⁸ a szakképzési reformok között.

Ugyanakkor a magyar kormány 2005-ben elkészített „lifelong learning” stratégiájában szerepelt már (az 1.2.2. pontban), valamint a 2005–2013 közötti időszakra készített szakképzés-fejlesztési stratégiája is kimondja explicit módon a megszerzett tudás beszámításának fontosságát (Derényi *et al.*, 2007). Mivel minden krízis, akárcsak a prosperitás időszakai, átmeneti, el fog jönni az idő, amikor az EU

⁸ Jelenleg a magyar gyakorlatban igazából még ismeretlen a validációs eljárás, és a hazai felnőttképzésben mást értünk az előzetes tudásszint felmérése alatt, egyfajta „felvételi kritériumként” szerepel: a 2001 januárjától hatályos felnőttképzési törvény 17. §-a értelmében „a képzésre jelentkező felnőtt kérheti tudásszintjének előzetes felmérését, amelyet a felnőttképzést folytató intézmény köteles értékelni és figyelembe venni”. Sem a jogszabály, sem más, kapcsolódó végrehajtási dokumentum nem tartalmazza azonban annak kifejtését, hogy milyen módon, kinek a költségére történik az értékelési eljárás, mit jelent a figyelembevétel, és mi történik akkor, ha a képzőintézmény egyáltalán nem végez ilyen tevékenységet [...]. A felnőttképzési törvény révén a kormányzat a képzési tevékenység szerves részévé kívánta tenni a felnőttképzési szolgáltatásokat. Az előzetes tudásértékelés [...] lényegében a képzési program indulásához szervesen kapcsolódó szakasz, amelynek elsődleges célja a „képzést végző szakemberek tájékoztatása arról, hogy milyen felkészültségű résztvevőkkel kell megvalósítaniuk az adott képzési programot”. (Derényi *et al.*, 2007. 40–41. o., http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200804/nem_formalis_es_informalis_080414.pdf.)

iránymutatásait követve egy ilyen típusú átgondolt reform bevezetésére hazánkban is sor kerül. Ekkor a francia példa számos hasznos tanulsággal szolgálhat majd a hazai szakemberek számára.

Irodalom

- Bajomi Iván (2002): „Az iskolán kívül elsajátított készségek és tudások elismertetése Franciaországban”, *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 115–121.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-11-vt-Bajomi-Iskolan> (letöltve az internetről 2009. január 15.).
- Benedek András et al. (szerk., 2002): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- Csapó Benő (2005): *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*. NFI, Budapest.
- Dennery, M. (2004): *Réforme de la formation professionnelle*. ESF, Issy-les-Moulineaux.
- Derényi et al. (2007): *A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon. Egy OECD projekt tanulságai*. OKM, Budapest.
http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200804/nem_formalis_es_informalis_080414.pdf (letöltve az internetről 2009. január 15.).
- Farkas Éva (2006): *A felnőttképzés felértékelődése az emberi erőforrás-fejlesztés folyamatában*. PTE – FEEK, Pécs.
- Gourmelen, B. (2006): *La validation des acquis de l'expérience*. L'Harmattan kiadó, Párizs.
- Combes et al. (2008): *Les politiques des entreprises en matière de certification et l'utilisation de la validation des acquis de l'expérience*. Net Doc sorozat, Céreq kiadó, 34. sz., 2008 február), <http://www.cereq.fr/cereq/Net-Doc-34.pdf> (letöltve az internetről 2009. január 15.).
- Dumont, J.-F. – Le Douaron, P. (szerk., 2006): *Premiers éclairages sur la réforme de la formation professionnelle*. Francia Munkaügyi Minisztérium.
<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000888/0000.pdf> (letöltve az internetről 2009. január 15.).
- Schüttler Tamás (2008): „Két új OECD kötetről, avagy hogyan függ össze az oktatásban érvényesülő méltányosság és a nem formális keretek között szerzett tudás”. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 121–125. o.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2008-01-kj-Schuttler-Ket> (letöltve az internetről 2009. január 15.).
- Sz. Tóth János (szerk., 2004): *Felnőttképzés az Európai Unióban, Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról II*. Magyar Népfőiskolai Társaság – Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Tereseviciene, M. (szerk., 2007): *Validation and recognition of experiential learning, Final book of the reaction project*. VDU Egyetemi kiadó, Kaunas.

„AZ OKTATÁS ALAPVETŐ ÁLLAPOTA A STABILITÁS...”**CHRAPPÁN MAGDOLNA**

a Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézetének
főiskolai docense
chrappanm@gmail.com

...lassú változtatásokkal” (107. o.). Így szól az idézet, aminek az elejét címnek választottam *Gordon Győri János* legújabb, *Tanórákutató* című könyvét bemutatandó. A cím kissé félrevezető lehet, ahogyan minden kontextusából kiragadott gondolat az lehet. Fontos intelem azonban a szerző fenti megállapítása mindazoknak, akik hisznek csodamódszerek, csodareformok létezésében. A pedagógia gyakorlatát ismerők és művelők körében remélhetően kevesen vannak ilyenek, de ha igen, nekik szól ez a könyv. Meg azoknak, akik azt gondolják, csak nagyon kitartó, aprólékos munkával juthatunk előre. És szól azoknak is, akik nem tudnak ezekben a kérdésekben dönteni vagy azért, mert még nincs tapasztalatuk, vagy azért, mert már nagyon is sok van. *Gordon Győri János* legújabb könyve egy olyan, eredetileg japán módszert mutat be, amelyért nagyon könnyű lelkesedni, magával ragadja az olvasót annak kézenfekvő logikája, látszólag könnyű megvalósíthatósága. Belegondolva persze abba, hogy milyen is lehet szó szerint követni egy mások által kidolgozott óratervet, milyen lehet nem improvizálni egy tanítási órán, és milyen lehet aztán (meg előtte is) a produktumot ízekre szedni, majd esetleg átdolgozás után újra megtartani ugyanazt az órát, befejezésül pedig mindezt zárótanulmány formájában nyilvánosságra hozni. Nos, az olvasói hevület ekkor kicsit alábbhagy. Azonban csak átmenetileg. A szerző tökéletes professzionalizmussal vezeti az olvasó gondolatait, nem elidegenítve a szokásainkkal, kultúránkkal szinte ellentétes pedagógusi szemlélettől. Csalogat bennünket tovább, és követjük, bízva abban, hogy érdemes. Nem is csalódunk. A könyv igazi pedagógiai élmény, többszöri olvasás után arra is rájövünk, miért.

A tárgyilagos elemzés a műről először azt jegyzi meg, hogy a Gondolat Kiadó és az ELTE PPK Neveléstudományi Intézete közös sorozatának, az Oktatásmódszertani Kiskönyvtárnak a kilencedik kötete. Magán hordozza mindazon jegyeket, amelyek a sorozat koncepciójából következnek: tanárok, oktatók, hallgatók számára gyakorlatközeli problémák, kérdések átfogó, lényegre törő bemutatása, amelyek így többnyire bonyolult transzferek nélkül alkalmazhatók az oktatási gyakorlatban. A *Tanórákutató* kicsit el is tér azonban sorozatbeli társaitól: olyan témát mutat be, amelynek az elterjedtsége, de még az ismertsége is csekély, magyar viszonylatban mindenképp. Pusztán ebből következően is alapmű a kötet, a tanóráku-

tatás módszerének első magyar nyelvű összefoglalása. Születtek már a témáról tanulmányok, többnyire szintén *Gordon Győri János* tollából, ám ez a könyv tulajdonképpen a szerző elmúlt években szerzett saját tapasztalatainak, kutatásainak szintézise.

Rögtön az első fejezet második bekezdésében megtaláljuk a definíciót: „A tanórákatatás a tanárok kollaborációján, kezdeményező együttműködésén nyugvó, szorosan az iskolai, órai tevékenységhez kötődő *pedagógiai és módszertani fejlesztő módszer*.” (9. o.) A kötet egészére jellemző ez a világos, egyértelmű megfogalmazás, a fogalmi biztonság és a szövegalkotás tisztasága. Ezzel a stílussal sokkal hatékonyabban érhető el az a cél, hogy minél szélesebb körben, minél közérthetőbben megismerjék a tanórákatatás módszerét és kultúráját.

Az első két fejezet rövid áttekintést ad a tanórákatatás történetéről, és megvalósításáról. A mindössze 12 oldalnyi két fejezet legfontosabb funkciója egyrészt az, hogy beágyazza a tanórákatatást abba a társadalmi kontextusba, amelyben természetes, hogy a tanárok együttműködnek, ahol időt, energiát nem sajnálva a tökéletességig igyekeznek minden apró mozzanatot csiszolni; másrészt két, áttekintő ábrával szemlélteti a tanórákatatás folyamatát. A szerző szerint, „A tanórákatatás tevékenységsorának lépéseit egy ciklikus folyamat lépéseiként lehet felfogni [...]: 1. egy tanári munkacsoport létrehozása, a pedagógiai célok kidolgozása; 2. egy konkrét tanítási óra eltervezése az adott pedagógiai cél jegyében (az ilyen órák neve: kutatási óra); 3. az óra megtartása, megfigyelése, megvitatása; 4. szükség esetén az óra újratervezése és ismételt megtartása; 5. a tanulságok összegzése és rögzítése, illetve szükség esetén egy újabb óra eltervezése és kivitelezése, s az így levonható tanulságok végső megbeszélése és rögzítése.” (17. o.) Hangsúlyozza, hogy – más módszerekhez hasonlóan ezt is csak javaslatnak kell tekinteni, hiszen „olyan megközelítésmódról van szó, amely nem kívánja önmagáról azt állítani, hogy feltétlenül és minden körülmények közepette hatékonyan működik [...] de azt igen, hogy megfelelő körülmények megléte vagy kialakítása esetén az órákatatás módszere hatékonyan működhet.” (11. o.) A módszer alkalmazásának e felfogása végigvonul a további fejezeteken is, aminek az egyik legfőbb oka az, hogy a módszer a mi fogalmaink szerint rendkívül akkurátus, feszes lépések szerint működik. „Az órákatatás egész processzusát érdemes úgy fölfogni, mint szakmai protokollt; vagyis érdemes minden flexibilitásával együtt is olyan, határozottan szabályozott tevékenységsort látni benne, amelyben az egyes elemeknek és az elemek egymáshoz kapcsolódásának sorrendi és egyéb vonatkozásokban is megvan a maguk értelme, jelentése, funkciói.” (16. o.) Ezt már a harmadik fejezet elején olvashatjuk, amely a mű legnagyobb szerkezeti egysége. Ez szól a tulajdonképpeni tanórákatatásról. A harmadik fejezet a mű legerősebben strukturált része, öt alfejezetet, azokon belül pedig összesen negyvenhat (!) szövegszintet tartalmaz. Ez az aprólékos tagoltság kiválóan átláthatóvá, plasztikussá és barátságossá teszi a mondanivalót. A szövegtagolásnak ezen túl didaktikai feladata is van: ebben a fejezetben ismerjük

meg a tematikus csomópontokat, a tanórákutatás legfontosabb paramétereit, amelyek a későbbi fejezetekben újra meg újra visszaköszönek, más-más elemzési szempontok, kutatási, alkalmazási kontextusok szerint. *Gordon Győri János* ebben a fejezetben aprólékosan vezeti végig az olvasót a tanórákutatáson, kitérve még olyan marginálisnak tűnő elemekre, mint hogy hová álljanak az órán részt vevő megfigyelők (Japánban minden látogató áll az órákon), vagy mikor érdemes a vendégeknek ételt-italt felszolgálni. Látszólag megmosolyogtató részletek ezek, de a rendezvényszervezésben járatos olvasók tudják, hogy ezek mennyire fontos elemei a mégoly erős szakmai tartalmú alkalmaknak is. Ehhez hasonló felbontású leírás szól a pedagógiai folyamatokról is, szinte receptszerűen. Miközben a tanórákutatás folyamatelemei sorban követik egymást, a szerző folyamatosan értelmezi, magyarázza az egyes elemeket, összeveti a japán pedagógusszemléletet a mi viszonyainkkal. Ez a párhuzamos narráció segíti az olvasót a folyamat megértésében, sőt, interiorizációjában is.

A további fejezetekben az általánosítható pedagógiai tanulságokról, a különféle implementációs feltételrendszerekről, a sikeres alkalmazás esélyeiről szólnak. A negyedik fejezet az eredeti japán koncepció hongkongi/svéd és kínai változatát mutatja be. (Az előbbi egy magyar származású kutató, *Ference Marton* nevéhez fűződő tanulmányok modellre épül.) Megismerhetjük a fenomenográfia fogalmát és a variációs elméletet, amelyek elgondolkodtatnak, s azt a kérdést is felvetik, hogy vajon miért nem evidensek a benne foglaltak minden gyakorló pedagógus számára? Eszerint ugyanis a tanítási-tanulási folyamat során két fontos kiindulási pont van: 1. a tanulók tanulásmódjának megértése, 2. megérteni, mi az a tanár felfogásmódjában, ami akadályozza az első pont megvalósulását és azt, hogy a tanítási helyzeteket megfelelően oldja meg. Marton szerint a fejlesztés csak konkrét tantárgyi-tanórai szituációkból kiindulva lehetséges, szemben az eredeti japán koncepcióval, amely megengedi, hogy a tanórákutatás során általánosabb pedagógiai problémákat is kutatási témává tegyenek (például, miképpen lehetne a gimnazisták magyartanításában a csoportmunkát hatékonyabban alkalmazni, vagy miképpen tudnánk elérni, hogy a diákjaink valóban élvezzék a kémiaórákat és tanuljanak is rajta [44.o.]). A kutatási tapasztalatok azt mutatják, hogy ez mindegyik tanulónak, de leginkább a gyengébben teljesítő diákoknak hasznos. E fejezetben fogalmazódik meg, hogy a döntéshozók csak a méréssel alátámasztott kutatási eredményeket tekintik tudományosnak, s kevésbé értékelik a pedagógusi tevékenységkutatásokat, és az ebből kinövő attitűd-, nézet-, metodikaikultúra-fejlesztéseket. Nem megnyugtató, hogy a mérésfetizmus (ha mégoly érthető is bizonyos esetekben) nemcsak magyar sajátosság. Az ötödik fejezet – címében is jelzetten – a tanórákutatás céljaival és hasznával foglalkozik. Az első részben a szerző az általa alapműnek tekintett könyv (*Stigler – Hiebert*, 1999.) alapján szedi pontokba a tanórákutatás hatékonyságát megalapozó szakmai elveket és a sikeres működés feltételrendszerét: a modell alapja a hosszú távú, folyamatos fejlesztés; az, hogy diákokra, a konkrét tanulási tevékenységre fókuszál; a

pedagógiai munka direkt fejlesztése konkrét tanítási kontextusba ágyazva történik; kezdeményező tanári együttműködésen alapszik; a módszer egyik legfontosabb haszna, hogy a szakmai kompetencia érzését biztosítja a részt vevő tanároknak. A fejezet második részében a tanórákutató tanárképzésben és -továbbképzésben betöltött lehetséges szerepéről olvashatunk. Tökéletesen érezhető a több mint 30 oldalas szakaszban, ahogyan kiteljesedik és ötvöződik a szerző kutatói, tanárképzési és gyakorló középiskolai tanári tapasztalata, tudása. Kikristályosodott, rendkívül meggyőző erejű, és már mondanunk sem kell, precízen strukturált gondolatfolyamot olvashatunk.

A bevezetés és folyamatos működtetés kérdéseivel foglalkozó hatodik fejezet a tanórákutató korábban bemutatott, dúsan elágazó folyamatának esszenciáját tartalmazza, miközben két új elemet még ideemel a szerző. Az egyik a szervezetelméletből származó modell, a *tanuló szervezet* iskolákra vonatkozó rövid gondolata, ami a szervezeti tagok, esetünkben a pedagógusok állandó és elengedhetetlen együttműködését hivatott alátámasztani. A második új elem az, hogy a tanórákutatóhoz megfelelően színvonalas curriculumra van szükség. Ez pedig nagyon fontos feltétel, amely mindenkit „kijózanít”, aki azt gondolná, hogy a tanórákutató eddig megismert módszere minden tanítással kapcsolatos problémát megold. Ha jobban belegondolunk, nem is meglepő ez, hiszen a tanórákutató deklaráltan, a szerző által is folyamatosan hangsúlyozottan metodikai problémamegoldó és fejlesztő módszer. Csak azt követően működik, ha elkészültek a megfelelő minőségű tantervek.

Az utolsó, hetedik fejezet a hazai implementációs lehetőségek elemeit veszi sorra: intézmények, szakmai szervezetek, technikai eszközök, időbefektetés, tanári kollaboráció, kutatási óra, külső szakértők, komplex óravázlat, záró összegezés, valamint egy rövidke alfejezet szól a hazai példákról, amelyek sora biztosan gyarapodni fog a könyv megjelenését követően.

Gordon Győri János olyan mintaszerű pedagógiai művet alkotott, amely nemcsak kutatási ízelítőt, szakirodalmi áttekintést (81 tételes bibliográfia) nyújt, hanem tökéletesen betölti a tanárképzési, -továbbképzési tankönyv funkcióját is, arányos szerkezeti tagolással, érthető, világos nyelvezettel, tudatos redundanciával, amely mégis mindig előrelendíti az olvasó gondolatait, és észrevétlenül meg is tanítja a témáról szóló ismereteket. Ahogyan az egy kiváló könyvhöz és egy kiváló tanárhoz illik.

|| Gordon Győri János (2009): *Tanórákutató*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár IX. Gondolat Kiadó – ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 199 oldal

Irodalom

Stigler, J. W. – Hiebert, J. (1999): *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Free Press, New York.

ÚTMUTATÓ A VALÓSÁG VIZSGÁLATÁHOZ

DOBÓ ISTVÁN

a Budapesti Corvinus Egyetem
tanársegédje
istvan.dobo@uni-corvinus.hu

„A tudományok világában mindannyian olyanok vagyunk,
mint a játszó gyermek, aki a tudás partján itt-ott felemel
egy érdekes kavicsot, míg az igazság nagy óceánja
ismeretlenül terül el a szeme előtt.”

Isaac Newton

Újabb értékes kötet jelent meg pedagógiai kutatómódszertani eszköztárunk bővítéséhez az Eötvös Kiadó gondozásában. *Sántha Kálmán* a kvalitatív pedagógiai kutatások mintavételi kérdéseit vizsgáló műve után (*Sántha, 2006*) ezúttal a kvalitatív vizsgálatok széles módszertani eszköztárát gyűjti egy kötetbe. A könyv azonban jóval több, mint új kutatási technikák bemutatása. Olyan modern kutatói szemlélet világába vezet be olvasóját, ahol a kutató kilép a zárt, könnyen mérhető és számszerűsíthető valóságok dimenziójából a tudományos vizsgálódásnak azon területeire, amelyek „betekintést engednek a vizsgált személyek élményeibe, lehetővé teszi a világukat befolyásoló nézetek és a gondolkodásuk feltárását, és alkalmasak az egyedi szituációk, jelenségek értelmezésére, magyarázatára is”. (*Sántha, 2009, 52. o.*) Olyan merész kutatási problémák vizsgálatáról van itt szó, amelyek elfordulnak az általánostól, a tipikustól, ezzel szemben az egyedi esetekkel való foglalkozás fontosságát hangsúlyozzák. Olyan kutatásokra bíztat a könyv, amelyek ott is képesek észrevenni pedagógiai problémákat és izgalmas kérdéseket, ahol más vizsgálatok nem látnak semmi érdekeset. Azokhoz az olvasókhöz szól tehát, akik fogékonyak az észrevétlenül hátrahagyott tudományos nyomok és jelek követésére.

Pedagógiai kutatók, tanárjelöltek, doktorandusz hallgatók és gyakorló tanárok mellett azonban a társadalomtudományok más területei iránt érdeklődő olvasók számára is újszerű és hasznos elméletekkel, módszerekkel szolgálhat a kötet. Szükség is van e munkára, hiszen a kvalitatív kutatások kíváncsi kérdésfeltevésükkel, sokoldalú problémaelemzésükkel és változatos módszertani kultúrájukkal egyre elfogadottabbá és népszerűbbé válnak a pedagógiai kutatások területén. Olyan könyv ez, ami az olvasó szakmai tudásának bővítésén túl gondolkodásra is serkenti az olvasót, hiszen nem csak arra kap választ, hogy milyen a jó kvalitatív kutatás, ami képes elrugaszkodni az ismétlődő, rutinszerű vizsgálódástól, de arra is ösztönöz,

hogy az újszerű eredmények mellett azt se felejtsük el, hogy az igazi kutatás lehet könnyed és szórakoztató munka eredménye is. A könyv izgalmas olvasmány azok számára, akik szakmai kihívásnak tekintik új kutatói módszerek megismerését és alkalmazását, de azok számára is, akik elméleti megerősítést keresnek egyedi, rendhagyónak tűnő kutatási ötleteikhez.

Az első fejezetben a kvalitatív paradigma megjelenését és történeti fejlődését vizsgálva hamar belátható, hogy a kvalitatív kutatások területe nem csupán módszertani újdonságokban merül ki, hanem egy modern tudományelméleti filozófia húzódik meg mögötte. A kötet nagy pozitívuma, hogy a sokoldalú módszertani elemzés mellett újszerű szemléletmóddal közelíti meg a témát. A kvalitatív paradigmán belül gondolkodó és vizsgálódó kutatónak ugyanis nem elegendő megismerni a módszereket, tisztázni kell azt is, hogy mit ért „a valóság” fogalma alatt, és milyen lehetőségek léteznek ennek megismerésére.

A Szerző az első részben rámutat arra, hogy a társadalmi- és a humán valóság megfigyelése sajátos jellemzőkkel rendelkezik, melyek sok tekintetben eltérnek a hagyományos természettudományos vizsgálatoktól. Más metodikára és más kutatói hozzáállásra van szükség ott, ahol a kutatások alanyai gondolkodnak, éreznek, beszélnek, cselekedeteik mozgatórugóját, kijelentéseik tartalmát és emberi kapcsolataikat nem egyszerűen ok-okozati összefüggések, hanem láthatatlan kulturális motívumok, személyes élettörténetek, vagy éppen spontán helyzetek szövevényes hálózatai határozzák meg. Bonyolult, személyes valóságokkal áll tehát szemben a pedagógiai kutató, aki – akár megfigyelőként, akár elemzőként – maga is szubjektív résztvevője a vizsgált jelenségeknek.

Mindez nem jelenti azt, hogy ne lehetne modellezni, leegyszerűsíteni és tudományos módszerekkel megragadni összetett és életszerű pedagógiai problémákat. Ehhez azonban új kutatói attitűdre és megfelelő kutatási gyakorlatra van szükség. Ilyen nyitott, viszonylag kötetlen keretek között zajló, nem lineáris szerkezetű kutatási folyamatot vázol fel Sántha Kálmán a második fejezetben. Újszerű kérdéskultúra áll a kvalitatív kutatási folyamat kezdetén, ami újraértelmezi az adatgyűjtés és az adatelemzés menetét, a hipotézisalkotás szerepét, a szakszerű dokumentáció és a körültekintő elemzés kritériumait, valamint az általánosíthatóság lehetőségét is. A kvalitatív felfogás a tudományos kutatásra – akárcsak magára a valóságra – nem úgy tekint, mint kényelmes, biztonságos helyre, hanem olyan nyitott és rugalmas rendszerre, ami feltételezi a rendszeres kutatói visszacsatolást, valamint a vizsgált problémára vonatkozó folyamatos kritikus kérdésselvetéseket és értelmezéseket.

„Akinek a kalapács az egyetlen szerszáma, az minden problémában szeget lát” – üzeni *Paul Watzlawick*, a konstruktivizmus neves képviselője. A harmadik fejezetben elérkezik az olvasó a könyv egyik legfontosabb részéhez, a konkrét módszerek részletes leírásához. Ez az a pont, ahol az olvasó válogathat a kutatói eszközökből, és megtöltheti pedagógiai szerszámosládáját a számára közel álló, és az általa vizsgált problémát legjobban megragadó módszerekkel. Részletes képet kaphatunk e feje-

zetben a támogatott felidézés, a kognitív térkép, a metaforakutatás, az interjú és a beavatkozás nélküli vizsgálatok logikájáról és menetéről. A Szerző az egyes kvalitatív módszereket körültekintően járja körül, „[...] hiszen a módszerek használata döntően befolyásolja a kutatási folyamatot, az adatfelvételt, -elemzést és az eredményeket.” (51. o.) Nem csak lényegüket, előnyeiket és korlátozó tényezőiket ismerhetjük itt meg, de a Szerző által bemutatott életszerű iskolai helyzetek és kutatási példák révén bepillantunk az egyes módszerek gyakorlatban történő megvalósításának lehetőségeibe is. Mindezt kiegészíti minden egyes technika esetén az egyes eljárásokat korábban már alkalmazó kutatások témájának, szerzőinek és publikációinak listája is.

A negyedik fejezetben a Szerző megvizsgálja és újraértelmezi annak elméleti lehetőségeit, hogy miként alkalmazhatók együtt a kvalitatív és a kvantitatív módszerek a kutatások során. Lehet-e matematikailag számszerűsíteni szövegeket, interjúkérdésekre adott válaszokat, illetve lehet-e adatsorokat, trendeket kvalitatív módon interpretálni? *Sántha Kálmán* meggyőzően érvel amellett, hogy a két kutatási paradigma nem csak egymástól függetlenül, párhuzamosan elvégezve segítheti a kutatók munkáját, de egymással kombinálva olyan dinamikus kutatási folyamatot hozhat létre, amelyben a két megközelítés egyenrangúan egészíti ki egymást. A könyv nem úgy tekint a két kutatási paradigmára, mint két ellentétes mozgalom képviselőire. Abból indul ki, hogy egy kutatás mindig korábbi eredmények továbbkutatása, olyan alapokra való építkezés, amit mások munkája, vagy saját előzetes tapasztalataink és ismereteink készítettek elő. Olykor ezek az alapok nagyszerű eredményekig vezethetik a kutatót, máskor tévutakra. Elképzelhető, hogy egy pedagógiai problémára keresett válasza a kvalitatív és a kvantitatív eljárás adataiból és elemzéséből egymást megerősítő, kiegészítő, vagy éppen egymásnak ellentmondó következtetéseket vonhatunk le. A Szerző mégis arra bátorítja a kutatókat, hogy mind a két technikát érdemes használni, hiszen az egymásnak ellentmondó eredmények is folyamatosan pontosítják, és ez által előre lendítik a kutatást sokrétű és biztos alapokon nyugvó tudományos eredmények felé.

Ezt a gondolatmenetet vezeti tovább *Sántha Kálmán* a kvalitatív metodológiai elveket taglaló ötödik fejezetben is. „Léteznek-e egyáltalán kvalitatív elvek?” – teszi fel a kérdést a Szerző a fejezet elején. (106. o.) A kvalitatív kutatások felé néha még mindig bizonytalansággal fordulnak a kutatók, és vádak is érhetik e kutatásokat, miszerint túlságosan tudománytalanok, egyediek, nem kellően objektívak, nem képesek megvalósítani a tudományos érvényesség kritériumát. A tudomány azonban ma már nem kizárólag arról ismerszik meg, hogy megbízható skálákon mérhető, számszerűsíthető, minél inkább általánosítható eredményekkel szolgál. *Sántha Kálmán* e fejezetben jó érzékkel mutat rá arra, hogy a kvalitatív metodológia rugalmas és szabad felfogása egyáltalán nem azt jelenti a kutató számára, hogy azt fedezhet fel, amit csak akar. A fejezetben a Szerző bebizonyítja, hogy igenis beszélhetünk tudományos objektivitásról, megbízhatóságról és érvényességről a kva-

litatív kutatások elején is. Ehhez azonban e klasszikus tudományos kritériumok kibővítésére, illetve átértelmezésére van szükség. A fejezet széleskörű kritériumkatalógust tartalmaz, ami nagyban segítheti a kvalitatív kutatások egzakt tudományos folyamatként való felépítését, lehetővé téve ez által megalapozott következtetések levonását.

A társadalomtudományi – és különösen a pedagógiai – kutatások esetén nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy „minden vizsgálat beavatkozás az érintettek életébe”. (125. o.) Ezért etikai vonatkozásai is vannak a kvalitatív kutatásnak, amelyekről a hatodik fejezetben olvashatunk. A hetedik fejezetben táblázatos és vázlatos formában összegzi a Szerző a korábbi fejezetek legfontosabb üzeneteit és tanulságait. A könyv nyolc fejezete így a történeti-filozófiai megközelítések tisztázása, majd a módszerek elemzése után végül összegzi, keretbe foglalja a kötet legfontosabb tanulságait. Az egyes fejezetek elején a Szerző feltünteti a fejezetek főbb tartalmi kérdéseit, problémaköreit. A fejezetek végén pedig a fő kérdések, feladatok és kulcsfogalmak összefoglalásával rendszerezi az egyes részek legfontosabb gondolatait. Az olvasót a céltudatos keresésben a név- és tárgymutató mellett a szövegben jelzett honlapok hivatkozásai is segítik.

A tudományos fejlődést évszázadokon keresztül tudományos eredmények folyamatos felhalmozódásaként képzelték el, olyan tevékenységnek, mint amilyen az új területek felfedezése volt a világ felfedezésekor. A hipotetikus gondolkodás és a paradigmák megjelenése alapvetően megváltoztatta a tudományok lineáris fejlődéséről alkotott képet, ami ahhoz vezetett, hogy a tudomány világa nem egy magányos elefántcsonttoronyhoz, hanem sokkal inkább egy nyitott parlamenthez hasonlítható, amelyben különböző paradigmák képviselői csapnak össze, és méretetik meg érveiket más paradigmák képviselőivel. Vannak kutatók, akik az uralkodó paradigmák igazolásán dolgoznak, és vannak olyanok, akik olyan problémakörök iránt érdeklődnek, amelyek nem ragadhatók meg, vagy nem magyarázhatóak az uralkodó paradigmákon belül. *Sántha Kálmán* könyve nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy a kvalitatív pedagógiai kutatások megszilárdítsák helyüket a neveléstudományban, és egyúttal biztatást és eszközöket is nyújt azoknak a kutatóknak, akik eredeti és egyedi jelenségek vizsgálatára vállalkoznak.

|| Sántha Kálmán: *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*.
Eötvös József Könyvkiadó, 2009, 162 oldal

Irodalom

Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Kutatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadó, Budapest.