



TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY



NEMZETI ERŐFORRÁS
MINISZTERIUM



Oktatás és kultúra
Egyszerű életben át tanuló tanulás
programja

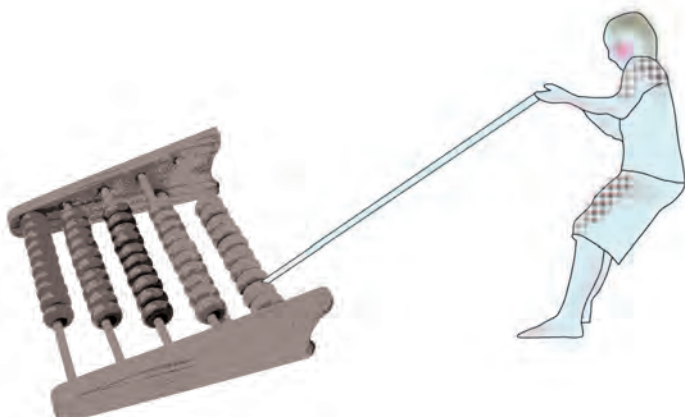
alma a fán

Párbeszéd
a kompetenciafejlesztésről



TARTALOMJEGYZÉK

Ajánló	3
Beszélgetőtársaink	4
Előszó	6
Interjú	
Kádárné Fülöp Judittal	9
Falus Ivánnal	18
Ütőné Visi Judittal	26
Lannert Judittal	32
Benyeczkóné Juhász Katalinnal	38
Móri Árpádnéval	44
Vekerdy Tamással	51
Trencsényi Lászlóval	60
Zárszó helyett	66
Bibliográfia – Nyomtatott és elektronikus dokumentumgyűjtemény a kompetenciafejlesztés és a kompetencia alapú oktatás tárgykörében	67



OktoLog

A dialógus két ember egyenrangú párbeszéde.

Interjúkötetünkben nyolc válaszadó tölti be ezt az egyenrangú szerepet. *Dia-logosz* helyett *okto-logosz* olvasunk: a nyolc dialógus egymással is párbeszédre lép, nyilvános térré növelve a beszélgetések intim terét.¹

Olyan emberek szólalnak meg itt, akik otthon vannak a közoktatás nemzetközi, illetve hazai színterein, jól ismerik az óvoda, az iskola, a pedagógusok, a szülők, a gyermekek és a fiatalok világát: intézményvezető, egyetemi oktató, pszichológus, oktatási szakértő és kutató. Pontosabban: kutatók ők valamennyien – a szó eredeti vagy átvitt értelmében, akik képesek nyitott szemmel, kritikusan tekinteni azokra a hétköznapi jelenségekre és tényekre, amelyek mellett egyébként hajlamosak lennének gyanútlanul továbbsétálni. Hagyományörzők és innovátorok egy személyben. Fogékonyak az új megközelítésekre: gyakran ők maguk járnak élen az újításban.

Nyolc interjú – nyolc nézőpont. A kérdések sokszor zavarba ejtően egyformán hangzanak, a válaszok néha zavarba ejtően egybecsengenek. Nyolc interjú – nyolc személyiség. A válaszok mögött kiviláglik a beszélők személyes, másokkal össze nem téveszthető egyéni tudása, tapasztalata. Globalitás és lokalitás, személyközpontúság és közösségiség folytat párbeszédet egymással.

Milyen kihívások előtt áll ma oktatásügyünk? Miért került előtérbe a kompetenciafejlesztés fogalma? Milyen szerepet játszhattak ebben a munkaerőpiac felől érkező elvárások? Mire jók a nemzetközi és a hazai mérések? Mi a legfőbb gátja a közoktatási rendszer és benne az iskola változásának? Milyen együttműködésre lenne szükség az oktatás szereplői között annak érdekében, hogy támogatni tudják egymást ebben a folyamatban? Hogyan befolyásolja a gyermekek fejlődését a szülők iskolával való együttműködési készsége? Milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie egy pedagógusnak, hogy hatékonyan tudjon tanítani? Hogyan függ össze a kompetencia alapú tanárképzés meghonosodása és a kompetencia alapú tanítási módszerek elterjedése?

Ilyen és ehhez hasonló kérdésekre adnak választ beszélgetőtársaink. Az interjúk jól tükrözik, hogy a kompetencia alapú oktatás ideájának és hazai gyakorlatának felfogásbeli háttére távolról sem egységes. Az olvasó szembesülhet a pedagógiai szemléletmódok sokféleségével, olvasás közben hol helyeselni, hol pedig vitatkozni támadhat kedve. Az interjúalanyok – attól függően, hogy milyen iskolakép él bennük, milyen pedagógiai nézetrendszert vallanak, milyen szakmai szerepet töltenek be, és legfőképpen, milyen rálátással rendelkeznek a témára – más-más értelmezési keretben használják és tárják elénk a *kompetencia*, a *kompetenciafejlesztés* fogalmát.

Kötetünket az oktatás minősége, illetve a tanulói és tanári kompetenciafejlesztés iránt érdeklődő szakmabelieknek és laikusoknak, így a gyermeke sikeres felnőtté válását nyomon követő szülőknek egyaránt ajánljuk. Fontosnak tartjuk ugyanis, hogy a kompetenciafejlesztésbe vetett hitek és meggyőződések a kisgyermekkori nevelést, az általános és középiskolás korú gyermekek tanítását, sőt a felsőoktatást és a felnőttoktatást is áthassák – megérintve a nevelés legfontosabb szereplőit, a szülőket is.

A tájékozódás érdekében összegyűjtöttük és ezen a fórumon hozzáférhetővé tesszük a fogalom legfontosabb alkalmazásait – beleértve a Nemzeti alaptantervben szereplő értelmezést is. Reméljük, mindezzel sikerül megkönnyítenünk az Olvasó eligazodását ebben a tanítással-tanulással kapcsolatos, szerteágazó témakörben!

Monoriné Papp Sarolta

¹ A 'dia-logosz' görög eredetű kifejezés: beszélgetőtársak közötti szabad gondolatáramlást jelent. Az „okto” előtag a 8 interjúalanyra utal. A dialógus lényege, hogy az emberek képesek felismerni és megismerni egymás gondolatait anélkül, hogy véleményeznék azt. Ez az úgynevezett „csoportos tanulás” a tanuló szervezeti működés egyik alapelve.



Kádárné Fülöp Judit a hazai és nemzetközi tudásmérések egyik elindítója Magyarországon. 1969 óta dolgozik oktatáskutatóként, 1991-től az Oktatási Minisztérium tanácsadója, majd a közoktatásfejlesztési osztály vezetője volt, 1997-től pedig a Statisztikai Osztály vezetőjeként dolgozott. Nevéhez fűződik az oktatásstatisztikai reform, éveken át szervezte az OECD oktatási indikátor programjának hazai munkálatait. 2000 és 2003 között az OECD párizsi központjában dolgozott, ezt követően az Oktatási Minisztérium Európai Uniói Kapcsolatok Főosztályának tanácsadója lett. Az OECD és az Európai Unió indikátorfejlesztési munkálatainak magyar szakértője.



Falus Iván a felsőoktatásban és a pedagógusképzésben szerzett negyven évnyi tapasztalatát jelenleg az Eszterházy Károly Főiskola és az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola tanáraként, valamint az Észak-Magyarországi Regionális Pedagógusképzési Kutató és Szolgáltató Központ főigazgatójaként kamatoztatja. Az ELTE címzetes egyetemi tanára, a Tanárképzők Szövetségének elnöke, a Pedagógusképzés c. folyóirat főszerkesztője. Korábban az Országos Oktatástechnikai Központ főosztályvezetője, illetve a Pannon Egyetem tanára volt. Több mint száz publikáció önálló vagy társszerzője. Pedagógusképzésért végzett munkáját több alkalommal díjjal, kitüntetéssel is elismerték. Kutatásai főként a pedagógustevékenység elemzéséhez,

feltárásához, magához a pedagógusképzéshez kapcsolódnak, a didaktikán belül elsősorban a tanítás módszereire és stratégiáira fókuszál. Jelentős szerepet játszott az Országos Képesítési Keretrendszer tartalmi kidolgozásában is.



Űtőné Visi Judit kutatási területe a hazai földrajzoktatás tartalmi és szemléleti átalakulása, illetve a földrajzi módszertani kultúra változásának vizsgálata. 1996-tól foglalkozik az érettségi vizsga fejlesztésével, tantárgyi mérésekkel. 1996-tól az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (korábban OKI) tudományos munkatársa, 2008-tól főmunkatársa. Szakértőként, illetve a szakmai bizottság vezetőjeként közreműködött a földrajzoktatás megújítását elősegítő tantervfejlesztésekben. Több tankönyv és feladatgyűjtemény szerzője. 2008-tól az Eszterházy Károly Főiskola Földrajz Tanszékének docense. 2006-tól a közoktatási alágazat képviselőjeként tagja az Országos Képesítési Keretrendszer kidolgozásán munkálkodó szakmai bizottságnak.



Lannert Judit a 2007-ben alapított Társi-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ vezérigazgatója. 1990 óta foglalkozik oktatáskutatással, egyik elindítója volt az Országos Közoktatási Intézet szakmai műhelyében készült *Jelentés a magyar közoktatásról* című sorozatnak. Az OECD, az EU és a Világbank felkérésére tagja volt több nemzetközi szakértői csoportnak. Témavezetőként részt vett az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal munkájában, és egyik szerzője az ott létrehozott *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* című kötetnek. Alapítója és egyik szakértője a Kölöknet elnevezésű, szülőknek szóló közösségi portálnak.



Benyeczkóné Juhász Katalin 1982-ben kezdte óvodapedagógusi pályáját. 1993-ban kapta megbízatását a tatabányai Turul Óvoda vezetésére. Vezetői törekvései a gyermekek óvodai ellátásának szakszerűbbé tételére, az emberi és tárgyi erőforrások fejlesztésére irányulnak. Tevékenységét szakmai igényesség, felkészültség és innovativitás jellemzi. A hazai óvodapedagógiai értékekre épített egészséges modernizáció híve. Publikációi a gyermekek egyéni fejlesztési lehetőségeiről, a tehetséggondozásról és a felzárkóztatásról szólnak. A kompetenciafejlesztés elkötelezett híve, ez tükröződik mentori tevékenységében és pedagógiai munkájában egyaránt.



Móri Árpádné hét éve a budapesti Alsóerdőszori Bárdos Lajos Általános Iskola és Gimnázium igazgatóhelyettese, közoktatási szakértő. Korábban az Erzsébetvárosi Pedagógiai Szolgáltató Központban alsó tagozatos szaktanácsadóként dolgozott, ahol a szervezet egyik újjászervező tagjaként több kerületi hagyomány elindítója lett. A tanítási folyamat, ezen belül az új tanulásszervezési eljárások, módszertani megoldások szakértője. Az 1996-os országos tanítási versenyen megkapta az Év tanítója címet. Publikációi jelentek meg a differenciálásról, a szöveges értékelésről, a matematika tankönyvek összehasonlításáról és az egész napos oktatásról. Előadóként módszertani napok keretében találkozhatunk vele.



Vekerdy Tamás klinikai gyermek-szakpszichológus, oktatáskutató. Első szakmai publikációit az Iskolakutatói és Fejlesztési Központ munkatársaként az óvodák és iskolák működésének problémáiról írta. Tanított középiskolában, a Színház- és Film-művészeti Főiskolán, majd az Országos Pedagógiai Intézet főmunkatársa, később a Miskolci Egyetem neveléstudományi tanszékének docense lett. A Waldorf-iskolák és a Waldorf-tanárképzés egyik alapítója, szervezője. Jelenleg a solymári Waldorf-tanárképző szervezője, vezetője és tanára is. Emellett több mint tíz éve vezeti a tanártovábbképzéseket is szervező Pedagógiai Alternatívák Irodáját (jelenleg az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft-n belül). Az Iskolázás Szabadsága Európai

Fórumának először kelet-európai szövegírója, majd alelnöke (1989), az Országos Köznevelési Tanács pedagógusok által delegált tagja. Számos tanulmány, cikk és könyv szerzője, több szakmai díj birtokosa. Szakemberként elsősorban a kisgyermekkor és a kamaszkor pszichológiai kérdéseivel foglalkozik. Évtizedek óta a jó óvoda, illetve iskola mibenlétét kutatja.



Trencsényi László négy évtizede szerzett tanári diplomát. Dolgozott általános iskolában, közoktatási kutató-fejlesztő intézetekben, oktatóként a Miskolci Egyetemen. Tanszékvezető egyetemi docens az ELTE-PPK Alkalmazott Neveléstudományi Tanszéken. Kutatói érdeklődési köre az iskola és nem-iskola határán elhelyezkedő pedagógiai jelenségvilág: gyerekek és pedagógusok civil szervezetei; az iskola körüli érdekérvényesítési mechanizmusok; a reformpedagógiák történeti gyökerei és mai hatásuk; a gyermek kultúra és a művészetpedagógia. Számos könyv és publikáció szerzője, több kitüntetés birtokosa. Gyermekérdekű társadalmi szervezetek vezető aktivistája, a Magyar Pedagógiai Társaság főtákarója, az Országos Köznevelési Tanács tagja.

Elindítója számos civil kezdeményezésnek, pl. a Szülők Akadémiája rendezvénysorozatnak. Prominens képviselője az Együttműködő iskola – együttműködő társadalom (EMI) elnevezésű mozgalomnak.

ProLog

A gyermek *"megéri az iskolára, mint alma a fán"* – kompetenciafejlesztésről szóló interjúkötetünk címadó hasonlata egyik kedves beszélgetőtársunktól származik. Úgy véljük, ez az asszociációs lehetőségekben gazdag szókép nem csak számunkra jelent egyfajta közös nevezőt, de sokfelé elindíthatja a kedves Olvasó fantáziáját is. *Találkoztunk mi már ilyen magától értetődő természetességgel folyó pedagógiai munkával?* – juthat eszünkbe az első automatikus kérdés. Nos, pillantsunk be gondolatban napjaink óvodai csoportszobájába: milyen érzelmek tükröződnek a benti arcokon? Lépjünk be egy tanterembe: mi határozza meg leginkább az iskola szereplőinek magatartását? *Mennyiben felel meg vágyainknak, elvárásainknak, jövőnkéről alkotott előzetes képünknek mindaz, amit a közoktatás napi gyakorlatában tapasztalunk?*

Szerencsére mindig is voltak, vannak ma is olyan iskolák, pedagógusok, akik bensőséges „mester és tanítvány” viszony kialakításával, hiteles értékközvetítéssel képesek felülrni a tanítás, nevelés elidegenítően számonkérő, ridegen ismeretközpontú kulturális mintáit; szakmai tudásukkal és módszertani leleményességükkel pedig minden gyermeket és fiatalt valódi tanulásra tudnak készíteni.

A reformpedagógiát illetve alternatív pedagógiát művelő közoktatási intézmények elsősorban gyermekközpontú szemléletük révén, más, átfogó óvodai és iskolai programok pedig inspiráló tanulási környezetet vagy a kultúra teljességét beemelő tanítási programjaik révén töltöttek, töltenek be innovatív szerepet a magyar közoktatásban. Eltérő értelemben és eltérő hangsúlyokkal ugyan, de kivétel nélkül mindegyikre igaz, hogy a tanulási szükségletekhez jobban illeszkedő, minden gyermeket erőpróbara készítő tanulási környezetet igyekeznek teremteni tanítványaik számára; szem előtt tartják az átfogó tanulási célokat; tiszteltben tartják az egyéni fejlődést; megjelenik bennük a pedagógus mint a tanulás sikerességét elősegítő társ képzete, valamint a tanuló személyes felelősségvállalásának fontossága is.²

Az ismeretközpontú oktatásról való elmozdulásnak komoly lendületet adott az ezredfordulón érkező markáns kutatási visszajelzés, melyet a hazai szakma gyakran csak *PISA-sokk néven emleget*. A harminc országot tömörítő gazdaságpolitikai fórum, az OECD³ által elindított kutatás⁴ annak feltárására irányul, hogy az iskola mennyire képes a diákokat a 21. századi társadalmak kihívásaihoz szükséges ismeretekkel, készségekkel ellátni. A felmérés újdonsága éppen abban áll, hogy a hagyományokkal szakítva nem azt vizsgálja, hogy mit sajátított el a diák az iskolai tananyagból, hanem hogy a 15 éves korosztály milyen mértékben rendelkezik azokkal az alapvető ismeretekkel és készségekkel – kompetenciákkal –, amelyek a mindennapi élet kihívásaihoz, a munkavállaláshoz vagy a továbbtanuláshoz szükségesek.

² A kompetenciafejlesztés gondolatának egyik közvetlen hazai előképe az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program. Képes vagyok rá! – ezt a címet viseli az a ma is forgalomban lévő, képességszintekre lebontott követelménysor, amelyet az ún. Zsolnai-programban dolgozó tanulók, tanítók és szüleik számára állítottak össze 30 évvel ezelőtt.

³ OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) – Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete: 1961-től működő nemzetközi szervezet, az 1948-ban megalapított OEEC (Organisation for European Economic Cooperation – Európai Gazdasági Együttműködés Szervezete) utódja. A fejlett országok gazdaságpolitikai fóruma. 1996-tól Magyarország is tagja.

⁴ PISA (Programme for International Student Assessment) – Nemzetközi tanulói teljesítménymérési program: 2000-től kezdődően 3 évente végzett nemzetközi összehasonlító kutatás. A szövegértést, a matematikai és a természettudományos tudást monitorozza: minden területen a problémamegoldó képességre fókuszál. A felmérés célja, hogy összehasonlítható, reális kép alakuljon ki a mindennapi élethez szükséges ismeretek elsajátításáról, az iskolai tudás alkalmazásának képességéről, az egész életen át tartó tanulásra való felkészültségről. A kutatók a tanulás eredményességét az egyes országok oktatáspolitikájával összefüggésben is vizsgálják. Bővebben itt tájékozódhat: www.oecd-pisa.hu



A PISA-felméréseken a magyar közoktatás rendre figyelmeztető visszajelzést kapott. Interjúkötünk szereplőitől többféle értelmezést is olvashatunk a mérési eredményekről. A nemzetközi mezőnyben elfoglalt helyünk nyilvánvalóan az eddig megtett lépések újraértékelésére készíti az oktatás kutatóit, az oktatásirányítás mindenkori szereplőit.

Ugyanakkor a kompetencia fogalom korántsem egységes – nemzeti és szektorális szinten is komoly értelmezésbeli kérdéseket vet fel. Ezért az ezredforduló környékétől kezdve, Európában pedig különösen az ún. *liszaboni stratégiai célkitűzések*⁵ meghatározását követően lett kiemelt téma az egész életen át tartó tanulás (*Lifelong learning*), és az azt megalapozó *kulcskompetenciák kérdésköre*.

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák⁶

1. Anyanyelven folytatott kommunikáció
2. Idegen nyelveken folytatott kommunikáció
3. Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén
4. Digitális kompetencia
5. A tanulás elsajátítása
6. Szociális és állampolgári kompetenciák
7. Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
8. Kulturális tudatosság és kifejezőképesség

Az utóbbi 4-5 év fejleménye, hogy az Európai referenciakeretben meghatározott kulcskompetenciák fejlesztése érdekében mind az alapfokú, mind a középfokú oktatásban különböző nemzeti szintű támogató rendszereket építenek ki Európa-szerte. A kompetencia alapú oktatás előmozdítása érdekében Magyarországon 2001-ben indult el, de csak 2006-ban intézményesült az Országos kompetenciamérés jelenleg is érvényben lévő gyakorlata⁷: a 4., 6., 8. és 10. osztályosok szövegértési és matematikai képességeit méri fel minden tanévben az Oktatási Hivatal. A Nemzeti alaptanterv⁸ 2007-ben módosított változatába – az oktatás hazai hagyományait is szem előtt tartva – kis módosításokkal beépültek a kulcskompetenciák, melyek a következők: *Anyanyelvi kommunikáció, az Idegen nyelvi kommunikáció, a Matematikai kompetencia, a Természettudományos kompetencia, a Digitális kompetencia, a Hatékony, önálló tanulás, a Szociális és állampolgári kompetencia, a Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, valamint az Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség*.

⁵ Liszaboni folyamat: Stratégiai folyamat, amely az Európai Tanács 2000-ben Liszabonban tartott rendkívüli csúcstalálkozóján alapul. Ekkor azt a célt tűzte maga elé az európai közösség, hogy 2010-ig a világ legversenyképesebb tudásalapú társadalmává váljon, melynek megvalósításában kiemelt szerepet szánt az oktatási és képzési rendszereknek.

⁶ Az Európai Parlament és az Európai Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK)

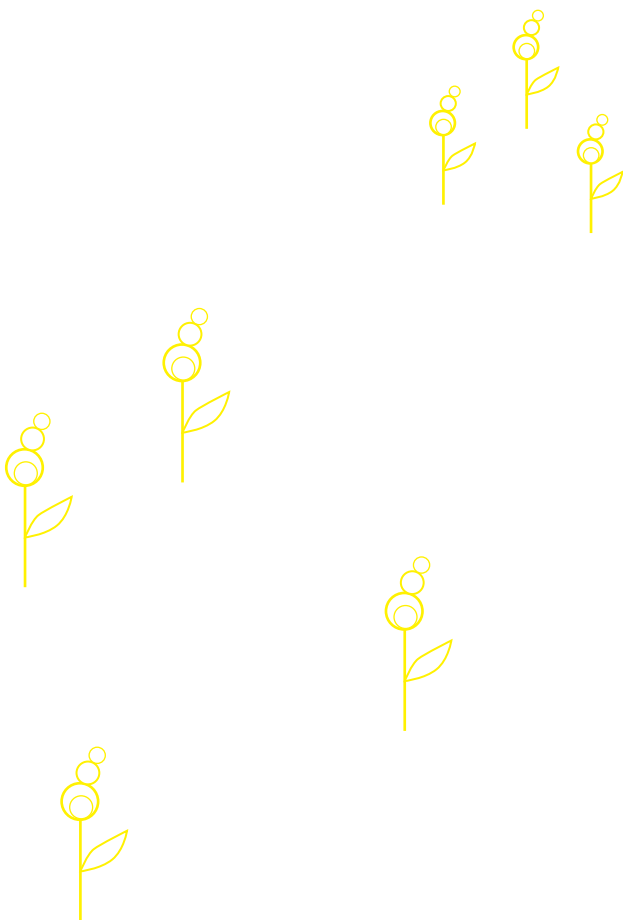
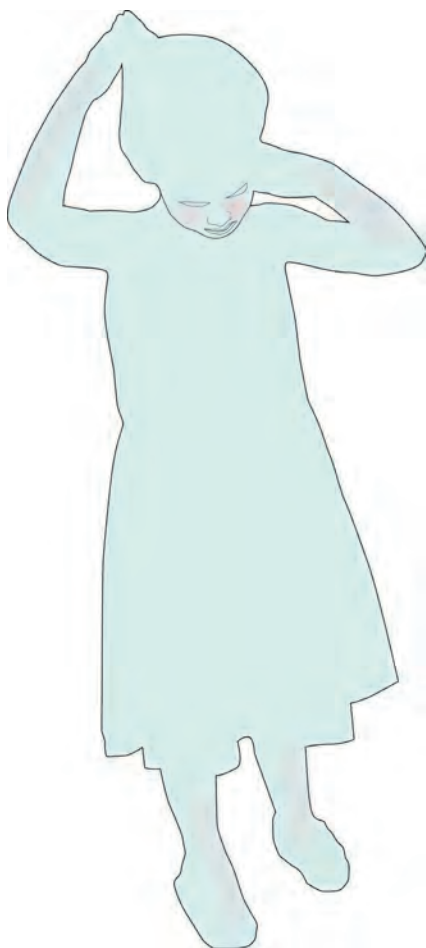
⁷ Az 1986-tól rendszeressé váló Monitor-vizsgálatokkal teremtdőtt meg az a mérési forma, amely a mai méréseket is meghatározza, s már nemcsak a tanulók aktuális tudásának feltérképezésére alkalmas, hanem összehasonlításokra, trendek megállapítására is lehetőséget nyújt. 2001-ben került sor első ízben arra a teljes körű országos vizsgálatra (Országos kompetenciamérés), amely egy-egy tanulói korcsoport egészének szövegértési képességét és matematikatudását méri fel tanévenként. Az Országos kompetenciamérésről bővebben itt tájékozódhat: www.kompetenciameres.hu

⁸ A Nemzeti alaptantervről bővebben itt tájékozódhat: www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/nemzeti-alaptanterv-nat/nemzeti-alaptanterv

A szerteágazó tanulságokat nem csak pedagógusként, szülőként is érdemes tudatosan végiggondolnunk. Ezek közé a végiggondolandó tanulságok közé tartozik például az is, hogy munkavégzésünk sikere nem pusztán kvalifikáltságunkon, bizonyítvánnyal igazolható (szak)képzettségünkön múlik, hanem egyéni hozzáállásunkon, aktuális teljesítményünkön (hatékonyságunkon, rugalmasságunkon), sőt együttműködési készségünkön is. A munkáról alkotott általános felfogásmódunk változásával tehát változtatnunk kell a tudás, a tanulás és tanítás értéktartalmainak megítélésén is.

Új pedagógiai világgép van terjedőben: legyünk mi magunk is hordozói, átörökítői, kedves Olvasó.

A SZERKESZTŐK



Kádárné Fülöp Judit oktatáskutató, tanácsadó nyomán bepillantunk a nagy nemzetközi mérésekbe, és megismerhetjük az európai oktatási rendszerek összehasonlítását, értékelését lehetővé tevő referenciakeretet: azokat a „kulcskompetenciákat”, amelyek minden európai társadalom számára kiemelten fontosak az egész életen át tartó tanulás, a személyes lehetőségek kiteljesítése, a társadalmi beilleszkedés, az aktív állampolgári részvétel és a munkaerőpiacon való érvényesülés szempontjából.

„*Az oktatás világproblémái*” – ilyen és ehhez hasonló című könyvek, tanulmányok egész sora bukkan elénk az utóbbi két évtized hazai és nemzetközi pedagógiai szakirodalmát böngészve. Az oktatás, benne a közoktatás, a felsőoktatás és a felnőttoktatás, szélesebb értelemben véve pedig a tanítás és tanulás mára – a fenntartható fejlődés világgazdasági problémaköréhez hasonlóan – globális témává vált. Európai, ázsiai, amerikai, sőt ausztrál kutatási és fejlesztési eredmények jelenthetnek támpontot számunkra ahhoz, hogy el tudjuk dönteni: egy-egy konkrét oktatáspolitikai vagy szakmai eljárás alkalmas-e, illetve milyen feltételek teljesülése esetén válik alkalmassá valamely probléma megoldására. A tanulói eredményesség, az osztálytermi hatékonyság nemzetközi kutatása¹⁰ tekint vissza a legkomolyabb múltra világszerte: ezek a témák azonban a hetvenes-nyolcvanas években főként oktatáskutatókat és elszánt tantárgyi programfejlesztőket, illetve iskolafejlesztőket mozgattak meg.

Az első igazán nagy társadalmi visszhangot az OECD nemzetközi tanulói kompetenciavizsgálatok számunkra kedvezőtlen eredményei keltették idehaza és Európában is. Nem szabad elhallgatni, hogy nem most derült fény a magyar oktatási rendszer egyre csökkenő hatékonyságára és eredményességére: már a '80-as évek elején világos volt, hogy baj van a pedagógiával!¹¹ Új fejlemény mindenesetre, hogy a szélesebb szakmai nyilvánosság is felismerte, illetve elfogadta az országos tanulói kompetenciamérés, valamint az ún. kompetencia alapú tanítási elképzelések megvalósításának szükségességét; jó tudni azt is, hogy mindez tulajdonképpen a nemzetközi tendenciákkal is egybevág.

A Kádárné Fülöp Judittal készült interjú segítségével ebből a nemzetközi perspektívából tekinthetünk hazai oktatásügyünkre. Ez a távolság rálátásra, az ellentmondások izgalmas együttlátására is lehetőséget ad az Olvasó számára.

⁹ Torsten Husen: *Az oktatás világproblémái*. Keraban Kiadó, 1994.

¹⁰ Anderson, L.W., Ryan, D.W., & Shapiro, B.J. (Eds.). (1989). *The IEA Classroom Environmental Study*. Oxford: Pergamon Press.

¹¹ Zsolnai József: *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest, Tankönyvkiadó, 1987. Társszerző: Zsolnai László



„CSAK KOMPETENS PEDAGÓGUS TUD KOMPETENS DIÁKOKAT NEVELNI!”

Interjú Kádárné Fülöp Judittal



Mit értsünk kompetenciafejlesztés alatt, és mennyiben tekinthető ez új fogalomnak?

A kompetencia régi-új fogalom, amelyet az utóbbi időben kezdünk el egy kicsit alaposabban megérteni. Mindig is azok voltak a szó legszélesebb értelmében véve jó nevelők, akik az ismeretek átadásán túl meg is tudták szerettetni tanítványaikkal a tanulást, a tudást, fokozták diákjaik érdeklődését, nyitottságát, kitartását, fejlesztették készségeiket, képességeiket is. A magyar pedagógiai szakirodalom hagyományosan oktatási és nevelési célkitűzésekre osztja a tanári célrendszert: az ismeretek, készségek, képességek fejlesztését inkább az oktatásmélet, az érzelmi és akarati tulajdonságok fejlesztését inkább a nevelésmélet tárgyalja. A '70-es évek óta – Benjamin Bloom nyomán – a pedagógiai célrendszer a kognitív tulajdonságokon túl kiterjed az érzelmi és akarati tulajdonságokra is (pl. attitűd, motiváció, önfegyelem, kezdeményezés, kitartás, stb.)¹².

A kompetencia fogalma az egyén (a tanuló) szempontjából ragadja meg a tanítás-nevelés eredményét: magában fog-

lalja mind a megszerzett ismereteket, készségeket, mind a rendelkezésre álló képességeket, mind pedig a hozzáállást, a megvalósításra való készséget és akaratot. Sajnos, a kompetencia emlegetése mostanra már-már divattá vált: túlságosan gyakori, olykor szükségtelen és nem helyénvaló alkalmazása miatt fennáll a veszély, hogy a fogalom kiüresedik, és az a cinikus hozzáállás érvényesül, hogy ugyanúgy „oktatunk”, mint eddig, csak más névvel illetjük.

Kompetenciákra nem csak az iskolában lehet szert tenni: erre igen jó példa az, hogy a diákok számtotevő része sokkal inkább kompetens a számítógép, az internet használatában, mint tanárai. Mit tehet az iskola annak érdekében, hogy a diák éppoly lelkesen sajátítsa el az iskolában előírt tananyagot, mint amilyen lelkesen az iskolától függetlenül megtanulta használni az elektronikus eszközöket? Ez persze a tananyagtól is függ, de függ attól is, hogy mennyire sikerül felébreszteni a diákokban (minden diákban külön-külön) az érdeklődést az adott ismeret, technika, szemléletmód elsajátítására.

¹² Benjamin Bloom (1913-1999): amerikai pszichológus, a pedagógiai pszichológia egyik legjelesebb kutatója, a tudásmérés egyik elméleti megalapozója

Mennyire érvényesül ma ez a felfogásmód a közoktatásban?

Kísérleti szituációkban van rá törekvés, hiszen nagyon sok akciókutatás, tananyagfejlesztés, pedagógus-továbbképzés éppen ennek a pedagógiai szemléletnek az elterjesztését szolgálja, egyebek között az Európai Szociális Alap¹³ támogatásával. Országos szinten azonban a hatékonyabb és eredményesebb, a tanulók egyéni kompetenciáinak fejlesztésére tudatosan figyelő iskolai tanításnak-tanulásnak számos akadálya van.

A kompetenciák fejlesztésére irányuló nevelés középpontjában a diák áll, nem a tantárgy vagy a tananyag. Ez utóbbi csak eszköz, amivel – ha célszerűen alkalmazzuk – „növekedési pályára” tudjuk állítani a diák tudását, érzelmi életét, jellemét. A tananyag természetesen koronként változik, hiszen változik a világ, változnak a technológiák, a termelés szervezésének módjai, az üzleti szokások, a társas kapcsolatok, a rájuk vonatkozó tudásunk – és ennek következtében a leginkább fontos kompetenciák is. A tanításra szánható idő viszont véges, tehát jó döntéseket kell hozni arról, hogy kinek mit, mikor és hogyan tanítsunk. A tananyag kiválasztása – mint a tantervkészítés egyik legfontosabb mozzanata – mindig is rendkívül nehéz és felelősségteljes feladat volt.

Magyarországon a '80-as évek végétől a tantervek szabad megválasztása, kidolgozása a korábbiánál jóval nagyobb mozgásteret engedélyezett az iskolák számára. Milyen hatása volt ennek?

Az 1996-tól bevezetett Nemzeti alaptanterv, mint új elsődleges szabályozó eszköz – tantárgyak és ismeretartalmak helyett – műveltségterületeket és elérendő kompetenciaszinteket határozott meg, amivel a kompetenciák fejlesztése felé kívánta terelni a pedagógusok figyelmét. Ezzel minden bizonnyal energiákat szabadított fel, és lehetőséget adott újfajta tanítási és tanulási tervek, utak kidolgozására. Sok esetben azonban a lehetőségek bővülése inkább hátráltató tényezővé vált, mintsem hogy választ adott volna a kor kihívásaira. A tankönyvpiac időközbeni liberalizálása következtében kialakult verseny jobban befolyásolta az iskolák tankönyvválasztását, mint a felelősség megosztásában partner központi oktatáspolitikai, amely nehezen tudta a folyamatot kordában tartani. A tanítás közös ismeretanyaga némileg szétzilálódott, és nem sikerült a tanulók egyéni fejlesztésére és a rászorulóknak speciális pedagógiai kezelésére irányuló tendenciákat jelentősen megerősíteni. Meg kell jegyezni, hogy az ezt kiegészítő középiskolai vizsgarendszer képes tartalmilag is és a kompetenciák mérése útján is összefésülni a közös tanítási célokat. Azonban a legnagyobb bajok éppen abban az oktatási szakaszban – jelesül az általános iskolában – jelentkeznek, amelyben az önálló tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat meg kellene alapozni.

Ön szerint miért most került ennyire előtérbe a kompetenciafejlesztés?

Azt gondolom, hogy ebben a PISA-felmérés¹⁴ döntő szerepet játszott. Az IEA-mérések¹⁵ – amelyekhez Magyarország 1970-ben csatlakozott – iskolai teljesítményt, készségeket, képességeket mértek, figye-

¹³ Az Európai Szociális Alap (ESZA) az EU egyik strukturális alapja, célja a gazdasági és társadalmi kohézió előmozdítása. Azon különbségek csökkentésére hozták létre, amelyek az EU tagállamai és régiói között jólétben és életszínvonalban mutatkoznak. Bővebben itt tájékozódhat: www.ec.europa.eu

¹⁴ PISA (Programme for International Student Assessment) – Nemzetközi tanulói teljesítménymérési program. Bővebben itt tájékozódhat: www.oecd-pisa.hu

¹⁵ IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) – Oktatási Teljesítményértékelés Nemzetközi Szövetsége. Bővebben itt tájékozódhat: www.iea.nl

lembe véve az adott ország tantervében szereplő tudáselemeket. A PISA-felmérésben az újdonságot az jelentette, hogy szakított a tantervelemzéssel; felméréseinek gondolati háttérében a világ mint globális munkaerőpiac áll, ahol a különböző országok diákjainak versenyhelyzetben kell helytállniuk. Előfeltevése szerint a diákok országonként és egyénenként is különböző háttérrel érkeznek az iskolába, különböznek abban is, hogy milyen az iskolai előéletük – de nagyjából egyszerre lépnek be ugyanarra a globális munkaerőpiacra. A PISA-vizsgálatok tehát azt mérik, hogy mit tudnak a 15 évesek, de az iskolában tanított ismeretek helyett olyan kompetenciák meglétét vizsgálják, amelyre egy 15 évesnek a világ bármely pontján szüksége van, ha új dolgokat kell megtanulnia, vagy munkába kell állnia egy fejlett technológiájú és kommunikációs rendszerű társadalomban. A kultúra globalizálódása tehát alátámasztja a vizsgálat szisztémáját, mert ugyan 30-40 évvel ezelőtt is volt már rádió, televízió, és utaztak is az emberek, de korántsem olyan módon és mértékben, ahogyan azt a '90-s években az internet és a nemzetközi kereskedelem folytán felfejlődött globális kommunikáció lehetővé tette. A PISA-felmérés tartalma ebből adódóan olyan hétköznapi műveltségemelekből, illetve feladathelyzetekből áll össze, amelyekkel elvileg mindenki rendelkezhet, illetve bárki találkozhat az adott életkorban.

Milyen hatást váltottak ki a mérési eredmények nemzetközi szinten, és hogyan reagált minderre a hazai oktatáspolitiká?

A PISA-felmérés eredményeire nem csak itthon csodálkoztak rá, de kétségtelen, hogy hazai oktatási berkekben igazi megdöbbenés fogadta az eredményeket. Az IEA-vizsgálatok korábban is kimutatták, hogy a magyar gyerekek egy részének olvasási, szövegértési képessége kevésbé jó, de a matematikai és a természettudományos kompetenciák gyengeségére (melyek a 2003-as, illetve a 2006-os PISA-vizsgálatban egyébként csak mellékgépként szerepeltek) sokan nem számítottak. Kiderült ugyanis, hogy ezekben a hagyományosan magyar pedagógiai sikerterületként elkönyvelt témakörökben sem vagyunk már olyan jók, mint a '70-es években voltunk. Hatalmas különbségek mutatkoztak a gyerekek eredményei között, és a mindig is meglévő, de korábban jelentéktelennek gondolt különbségek a nemzetközi mezőnyhöz képest most óriásinak tűntek. Azoknak, akik a hazai és a nemzetközi mérésekben a '80-as évektől figyelemmel kísérték az oktatási rendszer és a diákok teljesítményének alakulását, ez nem okozott akkora meglepetést. A korábbi évekre jellemző egységes tantervek, egységes tankönyvek és beiskolázási körzetek nem tették lehetővé olyan mértékű különbség kialakulását, mint amilyennek most tanúi vagyunk. A hat és nyolc osztályos gimnáziumok elindulásával az oktatási rendszer szelekciós hatása ténylegesen és jelentősen megnőtt, bár meg kell állapítani, hogy ez a tendencia nagyfokú társadalmi nyomásra jött létre. Ennek kompenzálása az iskolarendszer keretein belül nálunk sokkal felkészültebb demokratikus társadalmakat és oktatáspolitikusokat is kemény próba elé állított és állít ma is.

A PISA-felmérés eredménye két dologra hívta fel a figyelmet. Egyrészt arra, hogy a szelekciót kordában kellene tartani; másrészt pedig arra, hogy hiába jók a tantervek és a tankönyvek, ha sokan mégsem tudják megszerezni azokat a készségeket és képességeket, amelyek az ismeretek alkalmazásához és az önálló tanuláshoz, az élethosszig tartó tanulás vállalásához és a sikeres munkavállaláshoz alapvetően fontosak. Az is világossá vált, hogy nem is annyira az átlagszínvonallal, mint inkább a színvonalbeli *különbségekkel* van baj. A jók jobbak, a gyengék viszont gyengébbek lettek.

Hogyan befolyásolják a nemzetközi folyamatok a hazai fejlesztéseket?

Nemzetközi fejlesztési folyamatokról nem igazán beszélhetünk, legfeljebb közös nemzetközi irányelvek kidolgozásáról, ajánlások megfogalmazásáról. Az Európai Unió Parlamentje és Oktatási Tanácsa 2006-ban ajánlásokat adott ki, amelyben meghatározta az Európai Unióban érvényesnek vélt, s az egész életen át tartó tanuláshoz szükségesnek ítélt kulcskompetenciákat¹⁶. Ezeken a műveltségi területeken ösztönzi a tagállamokat, hogy minden polgárunk számára biztosítsák a lehető legmagasabb szint elérését az általános oktatás és a szakképzés keretei között. Az Európai Bizottság – az ún. nyitott koordináció¹⁷ keretében – felhatalmazást kapott, hogy nemzetközi mérések útján kövesse nyomon a tagállamok előrehaladását ezeken a területeken, részben meglévő vizsgálatok adatainak felhasználásával (pl. PISA), részben – ahol nincs ilyen mérés – új mérések fejlesztésével. Jelenleg ilyen folyamatban lévő fejlesztés az idegen nyelvi kompetenciák mérésére irányuló Európai Nyelvi Felmérés¹⁸.

A NAT 2007-es felülvizsgálata során kis módosítással lényegében ugyanezen kulcskompetenciák kerültek a Nemzeti alaptantervbe. Ezen kívül meghatározták a kapcsolódó kiemelt fejlesztési feladatokat is. Ezzel összefüggésben fontosnak tartom megjegyezni, hogy az EU-s irányelveknek és kapcsolódó javaslatoknak, referenciakereteknek nem az a célja, hogy a tagállamok feltétlenül átalakítsák és egységesé tegyék az oktatási rendszerüket. A cél sokkal inkább az, hogy elgondolkodjunk a közösen kitűzött célonkon, megosszuk egymással bevált jó gyakorlatainkat, támogassuk egymást egy kölcsönös tanulási folyamatban, hogy saját kihívásainkra megtaláljuk a nekünk megfelelő megoldásokat. Tehát nem egyszerű átvételre vagy másolásra van szükség, hanem arra, hogy az európai szinten megfogalmazott elvárásokat saját tudásunkra és tapasztalatainkra építve újraértelmezzük, és szabadon döntsünk felhasználásukról: amire szükségünk van, azt adaptáljuk, építsük be saját oktatási rendszerünkbe. Ilyen értelemben tehát egyáltalán nem az a lényeg, hogy ún. „kompetencia alapú programcsomagot” használnak-e a pedagógusok vagy sem, sokkal inkább az, hogy ki tudják-e választani a rájuk bízott gyermekcsoport tanítási-tanulási céljainak leginkább megfelelő tananyagtartalmakat, eszközöket és módszereket az eredményes pedagógiai munka érdekében.

Minden ország a maga módján próbálja megoldani saját oktatási rendszerének problémáit. Ugyanakkor a nemzetközi mérések nemcsak a gyerekek teljesítményét, tudását mérik, hanem azt is feltérképezik és összehasonlítják, hogy az egyes országokban milyenek a tanulás feltételei, mennyire önállóak döntéseikben az iskolák, illetve mennyire állnak rendelkezésre azok a külső feltételek (szabályozási, pénzügyi mechanizmusok), amelyek az iskolákat jobb minőség elérésére serkentik. Nemzetközi mutatókkal figyelik, hogy hogyan és mennyi ideig képzik a pedagógusokat, milyen eszközök állnak rendelkezésre a tehetséges pedagógusok kiválasztására, a fiatal diplomások „betanítására”, a jó pedagógusok pályán tartására. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok arra is választ keresnek, hogy melyek azok a szakmapolitikai célkitűzések és eszközök, amelyekkel a lehető legjobb eredményeket lehet elérni.

¹⁶ Az Európai Parlament és az Európai Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK)

¹⁷ Nyitott koordinációs módszer: Az Európai Unió egyik politikai koordinációs eszköze, melyet az oktatáspolitikában is alkalmaznak. Négy legfontosabb alappillére a közös politikai célkitűzések megfogalmazása, a célkitűzésekhez konkrét mérőszámok és indikátorok (mutatók) hozzárendelése, a közös célokat tükröző nemzeti cselekvési tervek megfogalmazása, valamint e programok megvalósításának a közösség által való értékelése. Bővebben itt tájékozódhat: www.oktataskepzes.tka.hu ►► Gyakran használt kifejezések

¹⁸ European Indicator of Language Competence (EILC). Bővebben itt tájékozódhat: www.europa.eu

Mennyire vannak jelen az Európai Unió irányelvei a hazai szakmapolitikai fejlesztésekben?

Tegyük különbséget fejlesztési szándék és tényleges fejlődés között. A tankönyvpiac már említett liberalizálása például kétségkívül fejlesztési célú szakpolitikai intézkedés volt, de önmagában nem tudott hatást gyakorolni az iskolák legtöbbjének szakmai és szervezeti kultúrájára. Volt, ahol tudtak élni a szabad tankönyvválasztás lehetőségével, sok helyen azonban ennek következtében még tovább romlott a helyzet, a tantestületek ugyanis nem voltak elég felkészültek hozzá. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a rendszerváltás pedagógus-generációja még egy egységesen szabályozott iskolarendszerben szocializálódott, s már a szabad iskolaválasztás és a 8 + 4 osztályos iskolastruktúra szétesése is óriási traumát jelentett számára. Azt is mondhatjuk tehát, hogy sok esetben nem a pedagógiai gondolkodásmód, hanem a körülmények összjátéka folytán alakult át az iskola belső világa.

A magyar oktatás szereplőinek egy része – köztük pedagógusok, iskolaigazgatók – ugyanakkor rendkívül innovatív: odafigyel az újdonságokra, olvas, tájékozódik, és ha lehetősége van rá, pályázik is. A magyar pedagógiai kutatásokban mindig is jelen volt a nemzetközi kitekintésre való igény. A nemzetközi hívószavak a felsőoktatási intézmények és a kutatóintézetek pedagógiai kutatásain keresztül a '70-es évek óta folyamatosan megjelentek Magyarországon.



Hogyan lehetne a pedagógiai gondolkodásmód változását a kompetenciafejlesztés irányába előmozdítani?

A magam részéről szkeptikus vagyok abban a tekintetben, hogy valamilyen kívülről indított fejlesztési folyamat megváltoztathatja az iskola világát. Alapvető fontosságúnak tartom viszont a pedagógusok kiválasztását, értékelését és továbbképzését. Kutatások is igazolják, hogy szinte minden a pedagógus személyén múlik: azon, hogy mennyire érzi jól

magát az iskolában, mennyire magabiztos, elkötelezett. Az iskolát csakis a benne dolgozó pedagógus teheti jobbra, a tankönyvek, taneszközök, oktatási segédanyagok csak eszközei lehetnek ennek a folyamatnak. A pedagóguson áll, hogy mit kezd a gyerekek közti szociális és kulturális különbségekkel, mennyire képes igazodni egyéni szükségleteikhez. A pedagógusok, szülők és a tanulók kölcsönös egymásra hatása is meghatározó tényező, mivel az iskolából az ő együttes szándékuk és cselekedeteik teremthetnek műhelyt. Ahol jó az iskolai légkör, motiváló a tanulási környezet, ott nagyobb az esély arra, hogy sikeres lesz a tanulás; a rossz munkahelyi légkör viszont – és az iskola tanár és diák számára egyaránt munkahely – óhatatlanul negatívan hat a tanítás - tanulás minőségére. Az iskola légkörének alakításában az iskolavezetésnek meghatározó szerepe van, de az is igaz, hogy az iskola szakmai munkájának külső feltételeit a fenntartónak, illetve az országos szabályozásnak kell megteremtenie.

Az OECD által végzett TALIS¹⁹ – a legfrissebb nemzetközi tanárkutatás – 2008-ban megkérdezte a pedagógusokat arról, hogy mennyire elégedettek a pályájukkal, a munkájukkal, vagyis a tanítással. Ebből a vizsgálatból sajnos egyértelműen az derült ki, hogy – összehasonlítva más országok pedagógusaival – a magyar pedagógusok a legelégedetlenebbek a munkakörüikkel, munkafeltételeikkel.

¹⁹ TALIS (Teaching and Learning International Survey): 2008-ban lefolytatott nemzetközi tanárkutatás. A kutatás első magyar vonatkozású eredményeiről bővebben itt tájékozódhat: www.ofi.hu/fooldal/pedagogusok-oktatas-090717

A kutatók az elégedettséggel kapcsolatos eredményeket összevetették azzal, hogy milyen arányban vesznek részt a pedagógusok továbbképzésben, mennyire igénylik a munkájuk értékelését, mennyire motiváltak, milyen módszerek szerint tanítanak, mennyire magabiztosak és így tovább. Az derült ki, hogy azok a pedagógusok elégedettebbek a tanári pályán, akik kompetensnek érzik magukat a tanítási szituációkban, akik „jól érzik magukat” az osztályban és az iskolában. Ha szakmapolitikailag közelítünk a témához, azt kell, hogy mondjam: a kompetenciafejlesztés mindenekelőtt a pedagógus megújulási készségére alapozott szakmai kompetenciafejlesztést kell, hogy jelentse: csak kompetens ember képes megadni és fenntartani azt a motivációt, amelyre a hatékony és sikeres tanulásához szüksége van a tanulóknak! Az unott, kiégett pedagógusnak unottak, fegyelmezetlenek a tanítványai, netán még fel is láznak ellene. Aki szereti a munkáját, a tantárgyát, és érdeklődik a tanítványai iránt, az óhatatlanul sugározza magából azt az energiát, azt az életörömet, amellyel tanulásra inspirálja a diákokat. Nekem személy szerint nagyon sok kiváló tanárom volt, és ha meg kellene fogalmaznom, hogy mi jellemezte őket, mindenekelőtt a személyiségük integritását emelném ki. Ez más, mint a magabiztosság; ez egyenesen azt jelenti, hogy tudták a helyüket a világban, szerették a hivatásukat, otthon voltak tanított tárgyukban, elkötelezettek és szorgalmasak voltak, a munkájukat becsületesen végezték.

Mire volna leginkább szüksége ebben a helyzetben a hazai pedagógusoknak?

A TALIS vizsgálat rávilágított arra, hogy a pedagógusok hiányolják a visszajelzést munkájukról, arról, hogy amit csinálnak, jól csinálják-e. Igénylik, hogy munkájukat figyelemmel kísérjék, értékeljék, illetve elismerjék, hogy különbséget tegyenek a munkájukat jól és rosszul végzők között. Ha hiányzik a visszacsatolás, ha nem értékeljük a minőségi teljesítményt – legyen szó akár tanulókról, akár pedagógusokról –, akkor az iskola nem képes betölteni „tudástermelő” funkcióját. És ez nem elsősorban pénzkérdés, hanem értékrend kérdése. A tudás tiszteletének, az ember tiszteletének kérdése, legyen szó akár tanárról, akár gyermekről, akár idősebb diákról.

Az oktatáspolitikának egyébként – meggyőződésem szerint – elsősorban az a dolga, hogy figyelje az iskolákban zajló folyamatokat, és (valódi „nagyságrendjükön” kezelve a problémákat) betartható, világosan értelmezhető szabályokat alkosson; erősítse a gyengébben teljesítőket, inspirációt adjon az élhetőbb iskolai környezetek kialakítására, a diákok és tanárok hatékonyabban együttműködésére.

Természetesen nagyon nagy szükség van a finanszírozás és a fejlesztés kiszámíthatóbbá és igazságosabbá tételére, hogy az iskolák között meglévő óriási különbségek mérséklődjenek. Egy példával élve, amikor Finnországban megreformálták az általános iskolai rendszert, az átalakítást nem a fővárosban, hanem a periférián lévő településeken kezdték el: tudták, hogy ott nagyobb szükség van a beavatkozásra, több időbe kerül a kívánatos változást elérni.

Engedje meg, hogy újra uniós perspektívából tekintsünk rá a hazai viszonyokra: az úgynevezett közös európai referenciaértékekre gondolok. Mi a szerepe ezeknek a minőség-indikátoroknak Magyarország uniós felzárkózásában?

Mint tudjuk, az alapszerződés értelmében az Európai Unió közvetlenül nem szól bele a tagállamok oktatáspolitikájába, ugyanakkor a már említett nyitott koordinációs módszert alkalmazza az oktatási rendszerek konvergenciájának támogatása érdekében. Az európai minőségindikátorok elsődleges célja az, hogy a gazdasági verseny és a társadalmi fejlődés szempontjából kulcsfontosságú oktatási kérdésekben összehasonlíthatóvá tegyék az egyes tagországok teljesítményét. A referenciaértékek abban is segítenek, hogy megbízhatóbban tudjunk az alapelvekre fókuszálni: számszerű viszonyítási alapot adnak a közösen definiált célok eléréséhez. Az EU Oktatási Miniszterek Tanácsa 2003-ban hat ilyen referenciaértéket

fogadott el, melyek uniós átlagra vonatkozó célértékeket jelentenek. Hogy a célértékek eléréséhez melyik ország hogyan járul hozzá, milyen mértékű pozitív változást tud elérni: az az adott tagállam körülményeitől, prioritásaitól, a 10 éves tervezési időszakra vonatkozó vállalásaitól is függ. Az Európai Unió a tagállamok rendszeres beszámolóit és az azonos módon mért mutatók alapján követi a kitűzött célok megvalósulását: elemzi a mutatók változását, összehasonlíttja a tagállamok „oktatáspolitikai teljesítményét”. Fontos látni, hogy a közösen elfogadott kulcsindikátorok és referenciaértékek olyan területekre vonatkoznak, amelyek megegyeznek a magyar oktatásirányítás prioritásaival is.

Konkrétan melyek ezek a referenciaértékek, és Magyarország hol tart az európai átlaghoz képest?

Az előző tervezési időszak most ér véget. A 2010-ig kitűzött közös európai célértékek között szerepelt a *korai iskolaelhagyók*²⁰ arányának 10%-ra csökkentése, melyben az itthoni arány (2008-ban 11,7%) a 2008-as EU átlagnál jobban megközelíti a kitűzött célt, de pillanatnyilag stagnál. A második közös célkitűzés a *matematikai, természettudományos, illetve műszaki felsőfokú végzettségűek* számának legalább 15%-os növelése és a nemek közti egyenlőtlen eloszlás mérséklése volt. Noha ezt a célkitűzést az EU átlag már 2010 előtt elérte, és Magyarország is teljesítette, nagyon sok teendő van még ezen a téren. A harmadik referenciaérték, hogy a 18-24 éves korosztályba tartozó fiatalok körében a *középfokú végzettséggel rendelkezők aránya*²¹ legalább 85% legyen. Magyarországon ez az arány megközelíti a kitűzött célértéket (2008-ban 83,6%, és ugyancsak stagnál). Továbbá az egyik legfontosabb, az *alapkészségek fejlesztésére* irányuló mutató: ez azt célozza, hogy legalább 20%-kal csökkenjen a nagyon alacsony olvasási kompetenciával rendelkező 15 évesek száma a 2000. évihez viszonyítva. Ezen a területen a legtöbb európai ország elmarad a 2010-re kitűzött céltól a 2006-os adatok alapján, a végleges eredményt idén decemberben tudjuk meg.

A mi szempontunkból talán leginkább kritikus mutató az ötödik, mely az *egész életen át tartó tanulásra* vonatkozik: ez azt célozza, hogy a felnőtt, munkaképes korú lakosság (25-64 éves korosztály) legalább 12,5%-a vegyen részt valamilyen képzésben. Noha úgy tűnik, EU-szinten sem sikerül a célkitűzést megvalósítani, Magyarországon ez az arány egyenesen katasztrofális, a 4%-ot sem éri el: ez súlyos tehertétel a magyar lakosság foglalkoztathatóságára nézve is. Az alacsony részvételi arány a megfelelő képzésekhez való hozzáférés hiányára, valamint idő- és pénzhiányra vezethető vissza. De nem mellékes az sem, hogy az alacsony képzettségűek sokkal kevésbé motiváltak a szervezett tanulásban való részvételre, mint a magasan kvalifikáltak. Mindez pedagógiai okokra, kedvezőtlen iskolai tapasztalatokra, valamint a családnak az iskolával szemben tanúsított negatív hozzáállására egyaránt visszavezethető.

Változnak-e a referenciaértékek 2010 után?

A 2010-2020 időszakra vonatkozó új stratégiai keretrendszer célkitűzései között négy alapvető prioritás szerepel: (1) az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása, (2) az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása, (3) a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív állampolgári szerepvállalás előmozdítása, valamint (4) az innováció és a kreativitás (benne a vállalkozói készségek) fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén. Ennek megfelelően a kitűzött referenciaértékek is részben módosultak:

²⁰ Korai iskolaelhagyókon e mutató szerint azokat a 18-24 éveseket kell érteni, akik nem tanulnak és nem rendelkeznek középfokú iskolai végzettséggel. A mutató forrása a KSH Munkaerő felmérése.

²¹ A középfokú végzettséggel rendelkezők arányán az érettségivel vagy legalább középfokú OKJ szakképesítéssel rendelkezőket kell érteni.



- A felnőttek részvétele az egész életen át tartó tanulásban legyen átlagosan legalább 15%;
- Az alapkészségek tekintetében (az olvasás, matematika és a természettudományok terén) gyengén teljesítő 15 évesek arányát 2020-ra 15% alá kell csökkenteni;
- A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya a 30–34 év közöttiek körében 2020-ra érje el legalább a 40%-ot;
- Az oktatást és a képzést korán elhagyók arányát 10% alá kell csökkenteni;
- A 4 éves kor és a kötelező általános iskolakezdési életkor közötti gyermekek legalább 95%-ának részt kell vennie a kisgyermekkorai nevelésben.

Ez utóbbi új referenciaérték kiemelt jelentőségű a mi szempontunkból. Magyarországon a 4-17 éves korosztály 90%-a részesül intézményes oktatásban, de ha csak a 3-4 éves korosztályt nézzük, ez az arány 82,7%-ra csökken. Ez arra utal, hogy van még tennivaló az óvodai hozzáférés javításában, hiszen a korai felzárkóztatás az iskolai kudarcok megelőzésének leghatékonyabb eszköze.

Úgy látja, hogy megbízhatóan orientálják ezek a mutatók a tagállamokat?

Amikor az EU tagállamok megegyeztek a kulcsindikátorokban, amelyekkel az előrehaladást mérik, csak olyan mutatókat fogadtak el, amelyek megfelelnek az alapvető közös európai célrendszernek, sőt kifejezetten abba az irányba hatnak. Ezekre vonatkozóan az előrehaladást évről-évre közlik, egyrészt az európai átlagot – erre vonatkozik a közös célérték, illetve referenciaérték –, másrészt minden egyes tagállam mutatóját, tehát figyelik, hogy a tagállamok mennyiben járulnak hozzá a közös oktatáspolitikai célkitűzések eléréséhez. A referenciaértékek követése azért is fontos, mert rávilágítanak azokra a problémákra, amelyeket érdemes és kell is elemezni, sőt megoldásokat kell rájuk találni. Az is igaz viszont, hogy önmagukban a referenciaértékek nem képezhetik az oktatáspolitikai döntések alapját, hiszen amikor teljesíteni akarjuk az elvárásokat sajátosan hazai problémákat kell megoldanunk. Az oktatáspolitikai irányítás akkor működik jól, ha megtanul szakszerűen kérdezni, és képes az adatokat összefüggéseiben elemezni, értelmezni. Minél jobb válaszokat tud adni a specifikus hazai problémákra, annál inkább bízhatunk benne, hogy a hozott intézkedés hosszútávon – európai mércével mérve is – hatékony lesz.



EURÓPAI ÚTON A tanárok számítanak!

Falus Iván egyetemi tanár (a Tanárképzők Szövetségének elnöke, a Pedagógusképzés c. folyóirat főszerkesztője) a felsőoktatás, pontosabban a tanárképzés oldaláról járja körül a kompetenciafejlesztés témáját. Meggyőzően mutatja be, hogy a pedagógusok akkor lesznek majd igazán képesek saját diákjaik kompetenciáinak fejlesztésére, ha egyetemi tanulóéveik alatt maguk is kompetencia alapú fejlesztésben részesülnek, pályakezdőként mentori támogatást vehetnek igénybe, és teljes életpályájukon fejlesztő értékeléssel támogatják szakmai tudásuk gazdagodását, szinten tartását.

*A tanárok számítanak.*²² – az utóbbi évtized nemzetközi tanárkutatásainak egyik kiemelkedő jelentőségű konklúziója ez.

Egy frissen lezajlott nagy nemzetközi összehasonlító tanárkutatás, az OECD TALIS (2006-2008) kutatás eredményeinek első összefoglaló jelentése²³ radikálisnak tetsző javaslattal fordult a nyilvánossághoz. „*Le kell bontani az akadályokat a pályára alkalmatlanok kiszűrése elől, és a kiváló pedagógusoknak a pályán maradásra ösztönző karrier esélyeket kell biztosítani...*” De hogyan írható le az alkalmatlanság vagy éppen az alkalmasság?

A kompetencia fogalma *felkészültséget, alkalmasságot* jelent, a valóságos *teljesítőképességet (megoldóképességet, működtetőképességet)* a performancia fogalma fedi le. A kompetencia és a performancia eredetileg nyelvészeti kategóriapár. A nyelvi kompetencia azt jelenti, hogy rendelkezem bizonyos nyelvtani szabálykészlettel (bizonyos nyelvi készségekkel, képességekkel, ismeretekkel); a nyelvi performancia pedig azt, hogy ezt a szabálykészletet szükség esetén (a helyzetnek megfelelően) képes vagyok eredeti mondatok, szövegek megalkotásában is kamatoztatni, azaz tudok a magam kompetenciaszintjének megfelelően beszélni, írni, olvasni.

Jól érzékelhető, hogy pedagógiai alkalmazása során a *kompetencia* magába szippantotta a társfogalom jelentését is. A kompetencia fogalma így ma egyszerre jelent hozzáértést, a tudásféleségek birtoklását és az azok segítségével történő tényleges kivitelezést is; az ismeretek mobilizálását, a szociális és magatartási komponenseket, attitűdöket, érzelmeket és értékeket egyaránt.

Igazi áttörés a kompetenciafejlesztő iskola irányába csak akkor várható, ha már elegendő hiteles és szerethető kulturális minta (átélt élmény, fogalmilag is megfogható, tárgyiasult emlék formájában is felidézhető kép) áll társadalmi méretekben rendelkezésünkre, és ezek viselkedési programként, mintegy kényszerítő erővel hatnak ránk: pedagógusokra, szülőkre és gyermekekre egyaránt.

No de milyen kompetenciákra van szüksége a pedagógusnak? Elsajátíthatók-e ezek a kompetenciák a pedagógusképző intézményekben? Mit és hogyan tanulnak ma a hallgatók? Hogyan kapcsolódhatnak össze rendszerszerűen a képzés, a továbbképzés, a pályakezdő pedagógusok mentorálása, a pedagógusmunka fejlesztő és minősítő értékelése?

A Falus Ivánnal készült interjúban tehát a pedagógusképzés, a továbbképzés, a mentorálás és a folyamatos önképzés nézőpontjából közelítünk a témához. Ez a nézőpont lehetőséget ad arra, hogy átfogó képet kapjon az Olvasó a pedagógusok gondolkodásmódjának, magatartásának befolyásolását célzó jelenlegi európai és hazai folyamatokról, tendenciákról.

²² Nagy Mária A tanárok „hangja”, osztálytermi viselkedésük. In.: Az eredményes iskola. Szerkesztette: Lannert Judit és Nagy Mária. Országos Közoktatási Intézet, 2006.

²³ PEDAGÓGUSOK – az oktatás kulcsszereplői. TALIS – Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás első eredményeiről. OFI, Budapest, 2009.

Ön hogyan definiálná a kompetenciafejlesztés fogalmát?

A kompetenciafejlesztés körül rengeteg a félreértés: sokan azért idegenkednek tőle, mert úgy vélik, hogy egyet jelent az oktatás igazi tartalmainak, értékeinek elhanyagolásával. Ezzel szemben éppen arról van szó, hogy mindazt a tudást, amelyre az egyénnek szüksége van, olyan módon rendezzük, szervezzük és tanítsuk, hogy az a gyakorlatban, a valós életben hasznosítható legyen.

A működőképes tudás igénye nem új keletű. A hatvanas-hetvenes években nagy nemzetközi kutatások keretében megvizsgálták, hogy – különféle szakterületeken, köztük a pedagógusképzésben – mi mindent tanítanak az egyetemi és főiskolai hallgatóknak, és hogy a tanulmányi eredmények képesek-e előrejelezni a későbbi munkahelyi sikerességet. Ami a pedagógusjelölteket illeti, azt tapasztalták, hogy a hallgatók tanulási teljesítménye egyáltalán nem függ össze azzal, hogy később milyen pedagógusok lesznek. A kutatások egyértelműen kimutatták azt is, hogy a lexikális tudás nem hasznosul a várt mértékben a gyakorlati tevékenység során. Vagyis, ha nagyon egyszerűen akarom megfogalmazni, a kompetencia alapú képzés azt kellene, hogy jelentse: olyan ismereteket tanítunk, amelyeket a diákok – legyenek akár szakmunkástanulók vagy pedagógusjelöltek – a gyakorlatban alkalmazni is tudnak.

A hetvenes években a behaviorista – tehát lényegében a külsődleges tevékenységeket vizsgáló – pszichológia²⁴ volt az uralkodó irányzat. A pedagógusképzésnek ebben az időszakában úgy vélekedtek, hogy – függetlenül a megszerzett ismeretektől – csak akkor lesz jó pedagógus valakiből, ha bizonyos műveleti készségek, képességek birtokában van. Tanulmányozták például, hogy *technikai* értelemben hogyan kérdez egy eredményes pedagógus. Fontosnak tartották többek között, hogy ne eldöntendő kérdéseket tegyen fel; hogy a kérdései után megfelelő mennyiségű gondolkodási időt hagyjon a gyerekeknek; hogy ne ismételgesse, és ne maga válaszolja meg a saját kérdéseit; hogy megfelelően reagáljon a tanulók helytelen vagy hiányos válaszaira, és így tovább. A készségeknek ez a fajta felfogása, ami ezekben a külsődlegesen megragadható jegyekben volt tetten érhető, később megkérdőjeleződött. Elismerték, hogy a cselekvésben megragadható tényezők mögött meghúzódó gondolati, illetve meggyőződésbeli elemek legalább annyira fontosak. Tehát valóban lényeges, hogy hogyan kérdez a pedagógus, de az is legalább annyira számít például, hogy mikor kérdez, illetve hogyan reagál a tanulók közötti különbségekre. Ezzel elkezdődött a kompetencia fogalmának bővülése, vagyis a készség és képesség fogalmához hozzákapcsolódott a mögöttes tudás, az attitűdök, a felelősségvállalás fogalma is. Ez a kiszélesedett kompetencia-fogalom a kilencvenes években vált igazán ismertté, elterjedté – mind a pedagógusképzés területén, mind az iskolai gyakorlatban. A tudás két szélsőséges felfogása között tehát valamiféle egyensúly jött létre. Véleményem szerint a műveltség, a tudás átörökítése és a gyakorlati hasznosság a szélesebb értelemben vett kompetencia fogalmában jól ötvöződik.

²⁴ Behaviorizmus: Pszichológiai irányzat, amely az ember megismerésében a viselkedés tanulmányozását tartja célravezetőnek.

Miért került ez a fogalom most ennyire előtérbe? Milyen folyamatok idézték ezt elő?

A magyar közoktatásban már a hatvanas-hetvenes években megjelentek olyan nemzetközi teljesítménymérések – mint pl. az IEA-vizsgálatok²⁵ – amelyek az egyes országok tanterveit és az ezekhez viszonyítva elért teljesítményeket tesztelték. Ezekben a vizsgálatokban Magyarország meglehetősen jó eredményeket ért el: az derült ki, hogy a magyar gyerekek rendkívül sokat tudnak természettudományokból, matematikából, történelemből, irodalomból, és az olvasás-szövegértés tudásuk is megfelelő. A változás a PISA-vizsgálatokkal kezdődött. A PISA²⁶ ugyanis nem veszi figyelembe az egyes országok közoktatási célkitűzéseit, prioritásait, így például a magyar tudásalapú tantervi rendszert sem, hanem kizárólag a munkaerőpiacon érvényesíthető kompetenciák szempontjából értékeli a gyerekek tudását. A PISA-tesztek eredményei alapján a magyar tanulók az utolsó harmadban végeztek: ez az eredmény a korábbi IEA-vizsgálatok után nagy felzúdulást és értetlenséget váltott ki. A magyar közoktatás-irányítás rádöbrent, hogy a kompetenciák, illetve a nemzetközi igényeknek megfelelő, gyakorlatban jól hasznosítható tudás tekintetében nem állunk jól.

Az Európai Unió a gazdasági versenyképesség javítása érdekében egy tudásalapú társadalom megteremtését tűzte ki célul: ez a nemzetközi törekvés az Oktatás és Képzés 2010 munkaprogram révén 2000-től kezdve felerősödött. A gyakorlatban jól hasznosítható tudás igénye vezetett el a kulcskompetenciákhoz: azon fő tudásterületek, alapvető kompetenciák meghatározásához, amelyek a munkaerőpiacon való érvényesüléshez, az életben való beváláshoz szükségesek. A hazai közoktatás fejlesztését tehát, véleményem szerint, két tényező mozdította el a kompetenciafejlesztés, a kompetencia alapú tantervfejlesztés irányába: a PISA-sokk, illetve az az uniós törekvés, hogy piacképes tudással vertezzük föl az európai tanulókat.

A magyar kutatók természetesen maguk is rendszeresen figyelemmel kísérték mindazokat a nagy nemzetközi kutatásokat, az Egyesült Államokban, Ausztráliában, Új-Zélandon elinduló mérvadó fejlesztéseket, amelyekre ma EU-szinten is építünk. Mindezek hátszelet, megerősítést adtak azoknak a pedagógusképző műhelyeknek, amelyek a témával foglalkoztak, úgyhogy azt kell, hogy mondjam: a hazai kutatóműhelyekben már jóval korábban is megfogalmazódott a kompetencia alapú tanárképzés gondolata.

Mennyi idő szükséges a változások „beéréséhez”, az elmélet gyakorlatba ültetéséhez, az eredmények megmutatkozásához?

Általánosságban elmondhatjuk, hogy minden új szemlélet – talán, hogy észrevétesse magát – igyekszik szélsőséges formában megfogalmazni a mondanivalóját. Így volt ez a kompetencia alapú képzéssel is. A kezdetben terjedő információk alapot adhattak arra a vélekedésre, miszerint az új gyakorlat a tudással szemben fogalmazódik meg, és túlságosan a praktikus igények kielégítését szolgálja majd.

A fejlesztési folyamatok maguk sem mentesek az ellentmondásoktól. A kompetencia alapú képzés eredményes megvalósításához ugyanis színvonalas tananyagok kellenek, ám a fejlesztésekbe bevont, különböző szakterületekről érkező pedagógusok egy része sokszor maga sem volt tisztában a kompetencia alapú oktatás fogalmával, ismérveivel.

Nyilvánvaló, hogy magas színvonalú pedagógusképzés és továbbképzés szükségeltetik ahhoz, hogy az új szemléletet a pedagógusok vonzónak tartssák, magukévá tegyék, elkötelezettek legyenek iránta, és

²⁵ IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) – Oktatási Teljesítményértékelés Nemzetközi Szövetsége. Bővebben itt tájékozódhat: www.iea.nl

²⁶ PISA (Programme for International Student Assessment) – Nemzetközi tanulói teljesítménymérési program. Bővebben itt tájékozódhat: www.oecd-pisa.hu

képesek is legyenek a megvalósítására. Mivel a pedagógus-társadalom képzése mindezekig nagyon távol állt a kompetencia alapú képzéstől, nyilvánvalóan idegenkedik attól, hogy adott esetben megváltoztassa saját tevékenységrendszerét, módszereit. Egyrészt tehát meg kell tanítani a pedagógusoknak, hogy hogyan fejlesszék a tanulók kompetenciáit, másrészt pedig maga a pedagógusképzés és továbbképzés is kompetencia alapú kell, hogy legyen. Rengeteg vizsgálat kimutatta, hogy nagyon kis mértékben foglalkoznak a pedagógusok tevékenységére az, amit megtanítunk nekik az osztályteremben folyó tanításról, munkáról; sokkal inkább az lesz rájuk hatással, ahogyan őket tanítjuk. Tehát ha az egyetemi-főiskolai képzés maga is kompetencia alapú lesz, és a hallgatóknak segítségére leszünk abban, hogy kialakítsák a maguk szakmai tudását, kifejlesszék saját kompetenciáikat: akkor lesznek ők is igazán képesek arra, hogy ugyanezt a kompetenciafejlesztő folyamatot az iskolában a saját diákjaik körében végigvigyék. Ahhoz, hogy a most aktív pedagógusok ne csak sejtsek a kompetenciafejlesztés lényegét, hanem a vérükké is váljon ez a gyakorlat, még nagyon hosszú időre van szükség.

Milyen mérések, értékelések vannak jelen a pedagógusképzésben, amelyek visszahathatnak a pedagógusképzés megújítására?

A pedagógusképzésben a szó szoros értelemben vett mérésekről nem, inkább kutatásokról, fejlesztésekről beszélhetünk. A 2005-ben megszületett Felsőoktatási törvény²⁷, és a vele egy időben született kormányrendelet is – mely a „bolognai folyamat” értelmében²⁸ az egész felsőoktatási rendszert háromciklusúvá (alapképzés, mesterképzés, doktori képzés) alakította át – egyértelműen tartalmazza a kompetencia alapú képzés gondolatát. A 2005-ös kormányrendelet alapján a következő évben kihirdetett 15/2006-os miniszteri rendelet meghatározza a mesterszakok képesítési követelményeit, és külön kitér a pedagógusképzésre is – beleértve azokat az általános tanári kompetenciákat, amelyekkel pályája kezdetén rendelkeznie kell egy pedagógusnak, valamint azokat a szaktárgyi kompetenciákat, amelyek az egyes tantárgyak oktatásához, összességében a pedagógus munkájának eredményes ellátásához szükségesek.

Hogyan, milyen ismérvek mentén fogalmazták meg ezeket a tanári kompetenciákat?

A 15/2006-os minisztériumi rendelet alapját az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán létrejött meglehetősen részletes tanári kompetencia-lista képezte. Az volt a feladatunk, hogy a miniszteri rendeletben megfogalmazott kompetenciákat részletesen kibontsuk, és ezáltal is világossá tegyük, hogy mit érthetünk a „kompetencia” fogalmán: támpontot adva a pedagógusképzők számára is, hiszen a közoktatásban tapasztalható értetlenség és ellenállás itt is jellemző volt. Ezt követően most az lenne a cél: határozzuk meg, hogy a kibocsátandó pedagógusok kompetenciáit milyen módszerekkel, milyen elméleti és gyakorlati tárgyakkal lehet kialakítani, és mindezeknek hogyan kell egymásra épülniük. Nem csak a pedagógiát, pszichológiát, tantárgypedagógiát tanítóakra kell gondolni, az analízist tanító matematika tanárra is: hiszen neki is úgy kellene tanítania a hallgatókat, hogy azok majd képesek legyenek kompetenciafejlesztésre.

²⁷ 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. Bővebben itt tájékozódhat: www.complex.hu

²⁸ Bolognai folyamat: az európai felsőoktatás ésszerű harmonizációja; az alapképzés, mesterképzés, doktori képzés egységes európai szerkezetének és a felsőoktatás minőségbiztosítási rendszerének kialakítását, valamint a képesítések és a tanulmányi idők elismerési mechanizmusának beindítását célozza. Bővebben itt tájékozódhat: www.europa.eu

Hogyan lehet ezt elősegíteni, milyen eszközök állnak rendelkezésre?

A Tanárképzők Szövetsége például létrehozta a Tanárképzők Akadémiáját, azzal a céllal, hogy ezeket a kérdéseket széles körben megbeszéljük, a felsőoktatás szakmai nyilvánossága előtt megvitassuk. Az elmúlt három évben több alkalommal volt ilyen találkozó. Nagy szükség volna arra is, hogy a szaktárgyak képviselői, a pedagógia és pszichológia szakemberei közös fejlesztő munkafolyamatban dolgozzanak ki az egyes szakterületek kompetencia alapú képzéséhez szükséges tananyagokat. A korábbi HEFOP-keretben²⁹ megvalósuló fejlesztési folyamatok legfontosabb eredménye egyébként éppen a különböző szakterületek képviselőinek egymásra találása, a nyitottság és kooperációkészség kialakulása volt.

Ez a fajta együttműködés a jövőben gyakoribbá válhat Ön szerint?

Igen, hiszem, hogy csak így érhetünk el eredményeket. Úgy tűnik, hogy ebben a kisebb intézmények, az egykori főiskolák (egri, szombathelyi, nyíregyházi) jobb helyzetben vannak, mert jellemzően szorosabb a kapcsolat a szaktanszékek és a pedagógiát, pszichológiát oktató kollégák között. A TÁMOP³⁰ 4.1.2.b pályázat keretei között az elmúlt év végén jött létre az országban nyolc regionális pedagógusképzési, kutató- és fejlesztő központ³¹. A központok funkciója egyfelől az, hogy megeremtsék a kapcsolatot az adott régióban működő pedagógusképző intézmények között, másfelől biztosítsák az intézményen belüli fejlesztések közti kapcsolatot, illetve a régió közoktatása és a pedagógusképzés közötti kommunikációt és együttműködést. Ez utóbbi nem csak azért nagyon fontos, hogy a felsőoktatási intézmény utat találjon a közoktatás felé, hanem azért is, hogy a végzős hallgatók minél tágabb terepen tudjanak dolgozni.

Az új mesterszintű pedagógusképzési rendszer 5 féléves: az utolsó féléves gyakorlatot szinte teljes egészében valamely iskolában töltheti majd a pedagógusjelölt. Ahhoz, hogy a képzésnek ez a része eredményes legyen, hogy sikerüljön ezt a hozzáállást kialakítani a tanárjelöltben, a gyakorlati helyet biztosító iskolában is ilyen kompetencia alapú szemléletnek kell érvényesülnie. Ahol ez a szemléletbeli közösség kialakul, ott valódi, folyamatos, közös kutató-fejlesztő munka veszi majd kezdetét, amely mindenképpen pozitív hatással lesz a közoktatásra. Ahol ez nem történik meg, ott nem lesz igazi előrelépés a tanítási gyakorlatban.

Az Európai Unió különböző indikátorokat fogalmazott meg 2007-ben az európai tanárképzésre vonatkozóan³². Melyek ezek az indikátorok, illetve mi jellemzi a magyar helyzetet ezeken a területeken?

Az indikátorok egy jelentős részében nem állunk rosszul. Az egyik legfontosabb indikátor az, hogy a pedagógusképzés felsőfokú tanulmányok keretében történjen, és minél hosszabb ideig tartson. Van rá

²⁹ HEFOP (Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program): a Nemzeti Fejlesztési Terv részeként Unió támogatással megvalósuló egészségügyi, munkaügyi és oktatásfejlesztési programok összefoglaló neve. Bővebben itt tájékozódhat www.hefih.nfu.hu

³⁰ TÁMOP (Társadalmi Megújulás Operatív Program): a HEFOP programok folytatására létrejött Új Magyarország Fejlesztési Terv (2007-2013) részeként. Bővebben itt tájékozódhat: www.nfu.hu

³¹ A Regionális pedagógusképzési, kutató- és fejlesztő központok a Felsőoktatási Törvény alapján, a TÁMOP 4.1.2.b pályázati forrásból jönnek létre Budapesten, Debrecenben, Egerben, Miskolcon, Pécsen, Szegeden, Szombathelyen, Veszprémben. Bővebben itt tájékozódhat: www.nfu.hu

³² Következtetések a tanárképzés minőségének javítására – az Európai Bizottság és a tagállamok képviselői által 2007. november 15-én közösen elfogadott dokumentum. Bővebben itt tájékozódhat: www.eur-lex.europa.eu

esély, hogy rövidesen Magyarország lesz az az ország Európában, ahol a leghosszabb ideig, tizenegy félévig tart a tanárképzés. Mivel nálunk már jó ideje felsőfokon folyik az óvo- és a tanítóképzés – sőt, unikumnak számít Európában, hogy már csecsemőgondozó képzés is elérhető lesz majd egyetemi alapszakon –, így az indikátornak ez a része is maximálisan teljesül.

A következő fontos indikátor az *elméleti és a gyakorlati képzés megfelelő arányának kialakítása*. Elvileg ebben a tekintetben is jól állunk. A magyarországi tanárképzés 4. évében például egy kétszakos tanárjelölt 15-15 órát tanít a szaktárgyából, és megfigyeli az iskolában folyó munkát. Az utolsó félév teljes egészében a tanításra fordítódik, tehát az elmélet és gyakorlat aránya is megfelelőnek mondható.

A *szaktudományos és a pedagógiai-pszichológiai mesterségbeli felkészítés arányának megfelelőségét* a gyakorlatban sokan vitatják. A hagyományos hazai egyetemi képzést a szaktudományos felkészítés túlsúlya, a főiskolai képzést pedig a pedagógiai-pszichológiai felkészítés túlsúlya jellemezte. Az egyetemi képzésben tehát nagyobb hangsúlyt kapott az elmélet, a főiskolai képzésben pedig a gyakorlat. A mára kialakuló rendszer véleményem szerint arányosabb lett ebben a tekintetben: elvileg és a rendelet szintjén. A gyakorlatban – ahogy említettem – sok vita van erről a szaktudományok képviselői, illetve a pedagógia és pszichológia képviselői között.

Hogyan lehet elősegíteni a változást ott, ahol nem állunk jól, milyen törekvések vannak ezen a területen?

A *mentorképzés* terén komoly fejlesztések indultak el a felsőoktatásban, de a kezdő tanárok mentorálása és segítése tekintetében nagyon rosszul állunk. Az európai országok többségében a mentorálás *bevezető szakasza* már működik. Ez azt jelenti, hogy a frissen végzett pedagógus az első 1-2 évben alacsonyabb óraszámban tanít, speciális képzéseken vesz részt, és folyamatos mentori segítséget kap, amíg a kezdő pedagógusokra jellemző nehézségek leküzdésében jártasságot szerez. Lehetőség van rá, hogy más-más iskolában dolgozó kezdő pedagógusok rendszeresen tapasztalatot cseréljenek egymással, sőt az eredeti képző intézmény megfelelő tanszékén is kaphatnak szakmai támogatást. A legtöbb országban ez jól átgondolt rendszerben történik; órakedvezménnyel, mentori támogatással, mások óráinak megfigyelésével, együttműködési lehetőséggel, egyetemi támogatással jár, vagyis komplex segítséget jelent a pályakezdő első-második évében. Számos kutatás kimutatta, hogy a kezdő pedagógusok jelentős része olyan frusztráción esik át az első években, ami az egész pályájára kihat. Nem könnyű az elméletben megszerzett tudást a gyakorlatban hasznosítani, több országban hatalmas lemorzsolódást tapasztaltunk a pályakezdés éveiben. Ez nem csak a pedagógus pályára igaz, hanem a legtöbb értelmiségi pályára is. Ezzel szemben a nálunk lévő általános gyakornoki rendelet szerint a pedagógusoknak ugyan van egy hároméves gyakornoki időszakuk, de ez a gyakorlatban legtöbbször csak annyit jelent, hogy addig nem végeztetik a tanári státuszában. A komplex segítséget nyújtó bevezető szakasz Magyarországon nem létezik.

Ahogy említettem, a *mentorképzés* terén már vannak fejlesztések a felsőoktatásban. Megtörtént a különböző mentorképzési tananyagok kidolgozása, akkreditálása. Egy Comenius projekt eredményeképpen 12 nyelven, köztük magyarul is megjelent egy mentorképzési tananyag és a hozzá tartozó segédanyag. A tavalyi évben az Oktatási és Kulturális Minisztérium mellett működő szakmai bizottság állásfoglalása szerint 2015-ig mindenkinek, aki mentori tevékenységet kíván ellátni, mentorképzésben kell részt vennie. A tanárképzés utolsó félévében a gyakorláshelynek olyan mentort kell biztosítania, aki legalább 30 órá, de lehetőség szerint 60 órá mentorképző tanfolyamon vett részt. Nagyon fontos, hogy a mentori munkát olyan szakember lássa el, aki rendelkezik a megfelelő tapasztalattal a maga szakterüle-



tén, és ezen túlmenően felkészült legyen a kezdő tanárokkal történő foglalkozás tekintetében is. Ennek kidolgozása folyamatban van; a korábban említett, mostanában alakuló regionális kutató központoknak is ez az egyik feladata. A mentori munkát megfelelően meg kell becsülni mind erkölcsileg, mind anyagiilag.

Vannak olyan európai uniós indikátorok, amelyek számunkra különösen fontosak?

Az előbb említett bevezető szakaszra vonatkozó indikátor véleményem szerint az egyik legfontosabb. A másik lényeges indikátor a *koherencia az alapképzés, a bevezető képzés és a továbbképzés között*. Mint mondtam, bevezető képzés egyelőre nincs, de az alapképzés és a továbbképzés összehangolására már mutatkoznak törekvések. A 2009-ben elfogadott új továbbképzési rendszerben már látható egyfajta tartalmi törekvés arra vonatkozóan, hogy a továbbképzések az alapképzésben meghatározott kompetenciák irányába mutassanak. A magyar továbbképzési rendszer különféle fázisokon ment keresztül: a rendszerváltást megelőző időszak szigorú, korlátozott, egységes továbbképzési rendszerét felváltotta egyfajta szabadpiaci, bőséges továbbképzési kínálat, amelyben bárki nyújthatott továbbképzést a pedagógusok számára, és a pedagógusok bármit választhattak. A legújabb rendelet azért jó, mert a pedagóguspálya szempontjából fontos képzéseket részesíti előnyben. Lényeges eleme, hogy igyekszik elfogadni az informális módon elsajátított ismereteket is, mondjuk például egy kutatásban, egy műhelymunkán vagy egy projekt-látogatáson való részvételt. Meg vagyok győződve róla, hogy a gyakorlatban, különböző tevékenységek által és a másokkal való együttműködések révén tudunk igazán tanulni.

Hogyan követi az oktatáspolitikai folyamatokat, illetve a fejlesztő törekvéseket a tanártovábbképzés?

Többek között úgy, hogy nagy számban jelennek meg olyan képzések, amelyek segítik például a kompetencia alapú oktatást. A legtöbb olyan projektnek, amely a kompetencia alapú oktatás bevezetését, fejlesztését támogatta az iskolákban, része vagy feltétele volt egy erre irányuló tanártovábbképzés is. A továbbképzési rendelet is támogatja ezt a szemléletet. Jó lenne, ha az egyének szintjén is megfelelően sikerülne mindezt nyomon követni. Sok országban ún. szakmai fejlesztési profilban gondolkodnak, vagyis olyan fejlesztési tervet készítenek, amely tartalmazza a pályára lépő pedagógus addig megszerzett képzettségeit, kompetenciáit, illetve azt, hogy mely területeken lenne szüksége még képzésre. Miután részt vett valamilyen továbbképzésen, és napi munkájába beépítette a tanultakat – ő maga is, a külső értékelő is újraszerkeszti a pedagógus profilját, és meghatározzák, hogy mi a következő, szükséges képzés. Ennek a szakmai fejlődés-térképnek a segítségével a pedagógus maga tudja irányítani saját képzését, fejlődését és annak irányát. Ez az, ami biztosítja az egyén szintjén, hogy az alap-, a bevezető- és a továbbképzés egy és ugyanazon fejlesztési koncepció mentén folytatódjon. Ezt bizony, jó lenne nálunk is megvalósítani!

Azt is nagyon fontosnak tartanám – és ez ugyancsak EU-s törekvés –, hogy az egész életen át tartó tanulás támogatása a pedagógusok esetében is megvalósuljon. Ehhez szinteznünk kellene a kompetenciákat: tudnunk kellene, hogy milyen szintet lehet elérni a diploma megszerzésekor, mi az, aminek a bevezető szakasz végén van realitása, és mi az, ami mondjuk három vagy tízéves gyakorlat után várható el. Angliában például négy-öt mérhető szintet különböztetnek meg, és ezekhez az ún. sztenderdekhez fizetési kategóriák is párosulnak.

A hazai tanárképzésben meghatározott kilenc tanári kompetencia-csoport alkalmas-e a szintezésre, megállapítható-e, hogy mikorra kell ezeket a kompetenciákat a pedagógus-jelölteknek elsajátítaniuk? Van-e elképzelésük az ehhez kapcsolódó pedagógus-pályaprofilról?

Ez izgalmas kérdés, mert ugyan meghatároztuk a kompetenciaterületeket, de egyelőre nem kapcsoltunk hozzájuk elérendő szinteket. Nincs lebontva, hogy melyek azok, amelyeket a tanári gyakorlat indulásakor vagy – mondjuk – a gyakornoki szakasz végére kellene megszerezni. A regionális képzőközpontok egyik kiemelt projektje ezeknek a szinteknek a meghatározása. Megpróbáljuk kidolgozni a magyar viszonyoknak megfelelő előmeneteli rendszert: az elvárt szinteket és azok mérési lehetőségeit. A pedagógusok értékelési rendszerét és a továbbképzéseket is szeretnénk ehhez igazítani.

A diploma megszerzésének feltétele ezeknek a kompetenciáknak a megléte?

Igen. A tanári záróvizsgára a hallgatónak egyfajta portfóliót³³ kell magával hoznia. A portfólió tartalmazza a szemináriumi dolgozatokat, az iskolai gyakorlat óravázlatait, egyéb produktumokat: így bizonyítja a hallgató, hogy milyen eredményeket tud felmutatni az egyes kompetenciaterületeken.

Mennyi esély van Ön szerint a tanárképzés valódi átalakulására, és mit gondol, mennyi idő kell mindehhez?

Rettenetesen nehéz erre a kérdésre válaszolni, mert ha egy egyenes vonalú, egy irányba ható folyamatról beszélhetnénk, akkor azt mondanám, hogy négy-öt év múlva lényeges minőségi változás érhető el. De most azt látom, hogy ahány ember és ahány intézmény: a tanárképzés annyiféle irányt képzeli el. A Rectori Konferencia Pedagógusképzési Bizottsága, a Bologna Bizottság, a MAB, az MTA különböző szervei, a Tanárképzők Szövetsége, az oktatásért felelős minisztérium – tehát azok a szervezetek, akik a magyar tanárképzés rendszerét alkotják, mind-mind rendelkeznek valamiféle önálló vízióval, amelyet megpróbálnak keresztülvinni. Pillanatnyilag csak néhány alapkérdésben van egyetértés. A tanárképzés struktúrája, az elmélet-gyakorlat aránya, a szaktárgyi és a pedagógiai-pszichológiai elemek aránya, súlya – ezek mind olyan kérdések, amelyekben különböző nézetek feszülnek egymásnak: hol a felszín alatt, hol pedig a felszínre törve. Kérdés, hogy az elkövetkező években ezek az erők mennyire tudnak majd előremutatón, az európai uniós törekvések irányába haladni, vagy mennyire akarnak ettől eltérni.

Ön szerint mi mozdíthatna ki bennünket erről a holtpontról?

Véleményem szerint az lenne most a legfontosabb, hogy a különböző érdekeket képviselő erők el tudják fogadni, magukévá tudják tenni az EU-s indikátorokat, a bolognai folyamatot és a háromszintű képzést. Egy egységesen elfogadott tanárképzési koncepcióra lenne szükség, amely mögé felsorakozhatnának a különböző szervezetek, a tanárképző intézmények és a regionális kutató-fejlesztő központok is. Mindezek kiindulópontjaként pedig annak a felismerésnek kellene egységes meggyőződésé válnia, hogy az iskola csak akkor tudja betölteni a hivatását, ha az összes szereplő felkészült a kompetencia alapú oktatásra, a gyermekek és fiatalok kompetenciáinak sokoldalú fejlesztésére.

³³ Portfólió: A tanulók munkáiból megadott szempontok szerint összeválogatott, bemutatásra alkalmas formában összeállított dokumentáció

HAZAI MÉRCE – HAZAI ÉRTÉKREND

A tanulók teljesítőképessége – az iskola teljesítőképessége?!

Ütőné Visi Judit oktatáskutató (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) szerint a kompetenciafejlesztés mint a tanítás funkciója nem újdonság, de mint fogalom, mégiscsak a legmodernebb pedagógiai tartalmak megtestesítőjévé vált. A hazai kompetenciamérések jelentősége ezzel összefüggésben fokozatosan növekszik, várhatóan a szülők is egyre inkább a publikus adatok alapján választanak iskolát, illetve élnek azzal a lehetőséggel, hogy (az egyéni azonosítók segítségével) saját gyermekük teljesítményéről is tájékozódhatnak.

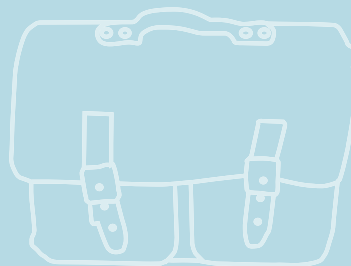
A tanulók teljesítőképessége – az iskola teljesítőképessége?! Mire képes a hazai közoktatás saját mércéje és értékrendje szerint?

Az Országos kompetenciamérés lebonyolítását 2001-ben határozták el, mai szerkezete (a mérésben részt vevő évfolyamok meghatározása) 2006-ban alakult ki. A tanulók szövegértési és matematikai (eszköztudás) képességeinek szintjét olyan életszerű feladathelyzetek segítségével méri, amelyekhez a tanult ismeretek alkalmazására van szükség. A mérés a családi háttérindex kiszámításával a hozzáadott pedagógiai érték megjelenítésére is kísérletet tesz. Eredményei sokféle elemzésre, összehasonlításra adnak lehetőséget országos, fenntartói és intézményi szinten egyaránt.

A mérési eredmények az intézmények számára kezdettől elérhetőek voltak, 2008 óta pedig nyilvánosak. Az első években az iskolák csak tudomásul vették az eredményeket, de valójában nem foglalkoztak azokkal. A helyzet 2006-tól változott meg. Ennek több oka is van. Ezek közé tartozik a központi szabályozás szigorodása, illetve a nemzetközi tanulói teljesítménymérések eredményei iránt felerősödő társadalmi érdeklődés.

Az intézmények részben a fenntartó elvárásainak eleget téve, részben pedig saját érdekeiket felismerve egyre többen foglalkoznak az Országos kompetenciamérés során elért eredményeikkel. Mivel az adatokat nyilvánosságra kell hozni, a tanulókért folytatott „harcban” egyáltalán nem mindegy, hogy milyen kép jelenik meg az iskoláról. A szülők és diákok egyre tudatosabban választanak iskolát, és egyre gyakrabban vetik össze a kiszemelt intézmények tanulási eredményeit.³⁴

Milyen komplex – olykor kibogozhatatlan és ellentmondásos – hatásmechanizmus érvényesül a kompetenciamérés nyomán az iskolák munkájában? Ezt boncolgatja többek között az Ütőné Visi Judittal készült interjú.



³⁴ Ez az összekötő szövegrész Ütőné Visi Judit vitaindító írása alapján készült.

Mennyire tekinthetjük új keletű szakmai fogalomnak a „kompetenciafejlesztést”?

A kompetenciafejlesztés tulajdonképpen nem új dolog. Ami új, az a kompetencia szó kiszélesedett jelentéstartalma. A kompetenciafejlesztés lényege, hogy ténylegesen olyan tudással, készségekkel és hozzáállással vétezzük föl a tanulókat, hogy az oktatásból kikerülve választ tudjanak adni az őket érő különféle kihívásokra, megtalálják a kielégítő megoldást problémáikra. Úgy vélem, hogy a képességfejlesztés valóban fontos eleme az oktatásnak, és ha belegondolunk, az iskolák már nagyon régóta biztosítják ennek kereteit. Az, hogy ezt tudatosan, rendszerbe szervezve és bizonyos célokat előre meghatározva végezzék, csak mostanában vált hangsúlyossá. Természetesen öröndetes lenne, ha ebben az értelemben az iskolák szélesebb körében megvalósulna.

Miért került a kompetenciafejlesztés fogalma ennyire előtérbe?

Nagyon összetett folyamat eredménye ez. A háttérben egyrészt az információ-mennyiség rendkívül gyors növekedése áll. Egyértelmű, hogy egy bizonyos információ-mennyiség fölött nem vagyunk képesek újabb adatok, tények befogadására, megjegyzésre és a köztük lévő kapcsolatok megértésére. Ám ha – megfelelő képességek birtokában – az információkat rendszerezzük, szelektáljuk, az hozzásegíthet bennünket ahhoz, hogy eligazodjunk az információbőségben. Az új ismeretek megértése, rendszerezése, feldolgozása, egymáshoz rendelése, a köztük lévő kapcsolatok kialakítása egyúttal újabb információk befogadását is elősegíti. A kompetenciafejlesztés előtérbe kerülésének másik lehetséges oka, hogy megváltozott a tudásról alkotott felfogásunk. Összességében mára a megszerzett tudás alkalmazhatóságának kérdése vált kitüntetetten fontossá a társadalom számára.

Mi idézte elő ezt a felfogásbeli változást? Milyen szerepet játszottak ebben a munkaerőpiac felől érkező elvárások?

Azt gondolom, hogy a munkaerőpiac megváltozott elvárásain kívül a mindennapi élet kihívásai játszottak ebben döntő szerepet: azok az impulzusok, amelyek az iskolából kilépő fiatal felnőttet lépten-nyomon válaszadásra készítetik, illetve döntés elé állítják. Ide tartozik a globalizáció megjelenése és a digitális világ fejlődése is. A nemzetközi mérések rámutattak arra a kérdéskörre, hogy mennyire nem tudunk alkalmazható tudást átadni az iskolákban, hiszen azokban a vizsgálatokban, amelyek elsősorban a tanult ismeretek visszaadását mérik, a magyar tanulók teljesítménye ma is jó. A problémák inkább azokban a nemzetközi összehasonlításokban jelentkeztek, amelyek az ismeretek alkalmazását, az új környezetben való problémamegoldást várták el.

Mikorra tehető az a pont, amikor a hazai oktatáspolitikai foglalkozni kezdett a kompetenciafejlesztéssel? Hogyan értek össze a hazai és a nemzetközi szálak?

A fordulat első jelei elég régóta láthatóak. Abban a pillanatban, hogy a ’80-as évek végén megindultak az első diákcserek és lehetőségünk nyílt intézményi szintű nemzetközi együttműködésekre, észleltük,

hogy máshol mást és másként tanítanak. Felismertük azt is, hogy nem egyformán gondolkodunk az oktatás funkciójáról, a képességfejlesztés szerepéről. Mostanra, ahogy egyre több nemzetközi kapcsolat alakult ki az iskolák között, ahogy egyre több uniós programot ismertek meg a magyar pedagógusok, illetve az oktatáspolitikusok, egyre nyilvánvalóbbá váltak számukra is ezek a különbségek. Nálunk, úgy gondolom, a különböző irányú folyamatok a '95-ös Nemzeti alaptantervvel és az ezt megelőző vitákkal fordultak egy irányba.

A kulcskompetenciák kidolgozása, elfogadása és beépítése a NAT-ba³⁵ elegendő volt ahhoz, hogy valódi szemléletváltás indulhasson el az iskolákban?

Úgy vélem, hogy a papíron történő szemléletváltás és a gyakorlatban történő elmozdulás kissé szétvált egymástól. Papíron rendben vagyunk: minden iskolában működik valami, de gyakorlati kompetenciafejlesztés nem valósul meg olyan mértékben és olyan általánosan, mint amennyire azt az oktatáspolitikai szerette volna. Azok az innovatív és követő iskolák járnak az élen, ahol tudatosan gondolkodnak a kompetencia alapú oktatás megszervezéséről.

Az elmúlt 15-20 évben az alternatív pedagógiák térnyerése is hatást gyakorolt a pedagógiai innovációs folyamatokra, de ez a hatás és ezek fogadtatása nem volt egyértelműen pozitív. Az oktatás különböző területein dolgozó pedagógusok egyre több alternatív pedagógiai irányzatot ismertek meg, de talán nem volt szerencsés, hogy a hirtelen „felkapott” módszerekről, irányzatokról később alig-alig lehetett hallani. Pedig gyakorlatilag azokat a módszereket, amelyekről a kompetenciafejlesztés kapcsán beszélhetünk, ők már akkor eredményesen használták.

Mivel magyarázható az az óvatosság, ami az alternatív pedagógiai módszerekkel, programokkal szemben akkoriban megnyilvánult?

Véleményem szerint ez a fenntartás az ismeretközpontú hagyományos oktatás és az alkalmazható tudást preferáló új szemlélet szembeállításai miatt alakult ki, és ugyanebben gyökerezik a kompetencia alapú oktatástól való idegenkedés is. Amikor tanárokkal beszélgetek, nagyon sok esetben ma is ilyen ellenérvek hangzanak el: a kompetencia alapú oktatás „elvonatkoztatott játék” komoly tartalom nélkül, amely nem tudja azt az ismeretmennyiséget közvetíteni, amire mindenkinek szüksége van. Ez egy tévhit, hiszen a kompetencia alapú oktatásban az ismeret nem kevésbé fontos, csak éppen más keretek között adjuk át. A szembenállás időközben sokat enyhült, de még nem sikerült feloldani teljes mértékben.

Hogyan lehetne ezt a folyamatot meggyorsítani, úgy, hogy az ne menjen az eredményesség rovására?

Igen, ez fontos kérdés. A kompetencia alapú oktatásnak éppen ez a legnagyobb problémája: az időigényessége. Sokkal egyszerűbb elmondani egy fizikai törvényszerűséget, mint bizonyos feladathelyzeteken keresztül felismertetni ugyanazt a gyerekekkel. A kompetencia alapú oktatást ellenzőknek abban igazuk van, hogy a különféle módszerek, technikák órai alkalmazása esetleg időigényes, de azt nem veszik figyelembe, hogy eközben a feladatmegoldáson keresztül minden gyerek hozzájut a megfelelő ismeretekhez, sőt rengeteg, esetleg csak az ő számára hasznos gyakorlati információt is begyűjt. Lehet, hogy nem mi

³⁵ NAT: a Nemzeti alaptantervről bővebben itt tájékozódhat:

www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/nemzeti-alaptanterv-nat/nemzeti-alaptanterv

tanítjuk meg neki, de attól még birtokába jut ennek a tudásnak.

Azt is végig kell gondolni, melyek azok az ismeretek, illetve mekkora az az ismeretmennyiség, amelyet közvetíteni szeretnénk. A tanárok ehhez egyre több szakmai segítséget kapnak, számos gyakorlat-orientált továbbképzés kapcsolódik a témához. Fontos lenne, hogy egész tantestületek vegyenek részt valamilyen formában ezeken a továbbképzéseken! Ha csak egy-egy pedagógus válik érintetté, és a megszerzett tudás nem jut el a többi kollégához, vagy a pedagógus egyedül nem képes beépíteni a maga gyakorlatába, akkor nem történik jelentős előrelépés.

Hogyan befolyásolják a szemléletváltást a nemzetközi és a hazai mérések?

A kompetenciafejlesztéshez kapcsolódó nemzetközi és hazai mérések nagyon jók abból a szempontból, hogy összehasonlíthatóvá, átláthatóvá teszik a rendszert, és objektív tájékoztatást nyújtanak bizonyos tudáselemekről. Ezt azért szükséges hangsúlyozni, mert mindenre azért nem jók. Az oktatásról csak egy bizonyos szempontból adnak képet. A 2001-ben kezdődő, de mai formáját 2006-ban elnyerő hazai kompetenciamérésnek is az az óriási jelentősége, hogy követhetővé teszi a folyamatot, a fejlődést. A mérések a 4., 6., 8. és 10. évfolyamon zajlanak. Az olvasás, a szövegértés és a matematikai kompetenciákra vonatkozó vizsgálatok kiemelt jelentőséggel bírnak: ezek a kompetenciák ugyanis kulcsfontosságúak, mindenhez kellenek. Egyértelműen látható, hogy az összefüggések keresésére épülő feladatok azok, amelyeket kevésbé jól tudnak megoldani a diákjaink.

2008 óta kötelező nyilvánosságra hozni az eredményeket. Bár ezek visszacsatolása nem működik még tökéletesen, az iskolákat érdekli, hogy az eredményeik alapján milyen helyet foglalnak el a régióban a hasonló adottságú intézmények között. Várhatóan a szülők is egyre többször fognak az intézmény azonosítójához köthető publikus adatok alapján iskolát választani vagy a tanuló egyéni azonosítója alapján tájékozódni a gyerek teljesítményéről. A háttérkérdőív egyébként azt is jelzi, hogy a kompetenciamérések eredményében mennyire meghatározó a családi háttér, a környezet. A kompetenciamérések eredményeinek jelentősége összességében fokozatosan növekszik.

Kezdetben a mérésben gyengén teljesítő iskolák jelentős része külső okokkal magyarázta a problémát, nem végezte el az önértékelést, illetve nem térképezte fel, hogy mit tudna jobban csinálni, mint addig. Úgy látom, hogy mostanában változóban, sőt, visszaszorulóban van ez a hozzáállás és a külső tényezőkre való hivatkozás. A rosszul teljesítő iskolák esetében kötelező a felülvizsgálat, a külső szakértő igénybevételére a fenntartóval együtt pályázhatnak.

A felülvizsgálat két szálon fut: egyrészt átnézik saját dokumentumaikat, pedagógiai programjukat, újraértékelik a tankönyveiket, munkamódszereiket, differenciálásra szánt óráikat, sőt az egész szervezet működését. Másrészt ki kell dolgozniuk egy rendszert a mérési eredményeik felhasználására, illetve készíteniük kell egy olyan fejlesztési tervet, amely a változás érdekében tervezett tudatos lépéseket tartalmazza. A legtöbb iskola belső mérést is tart, érdemes ennek a rendszerét is úgy átalakítani, hogy ne csak ismereteket, hanem a képességeket is tudja mérni. A tankönyv-tanesczköz választás ellenőrzése, újragondolása is indokolt lehet. Ezen kívül nagyon sok iskola belefog a fejlesztő feladatokkal kapcsolatos gyűjtőmunkába, saját maguknak készítenek ún. feladatbankot. Vannak erre vonatkozó elérhető források, mint pl. a Magyar Elektronikus Tanesczköz Adatbázis³⁶, illetve a TÁMOP³⁷ programok kere-



³⁶ A Magyar Elektronikus Tanesczköz Adatbázisról bővebben itt tájékozódhat: www.tanszertar.hu

³⁷ TÁMOP (Társadalmi Megújulás Operatív Program): a HEFOP programok folytatására létrejött Új Magyarország Fejlesztési Terv (2007-2013) részeként. Bővebben itt tájékozódhat: www.nfu.hu

tében kidolgozott kompetencia alapú programcsomagok és szolgáltatói kosár az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.³⁸ honlapján. Autentikus forrásként a kompetenciamérések korábbi feladatai is elérhetőek az Oktatási Hivatal Köznevelési Mérési Értékelési Osztályának honlapján³⁹.

Vajon kiolvasható a kompetenciamérés eredményeiből, hogy az adott iskola végez-e kompetenciafejlesztést vagy sem?

Nem, a rendszer azt nem tudja vizsgálni, hogy milyen oktatás folyik az iskolában. Nem folyamatot vizsgál, hanem csak az adott pillanatot. A mérések rendszeres, kétévenkénti ismétlése és az egyéni mérési azonosítók segítenek abban, hogy nyomon követhető legyen a tanulók fejlődése, amely természetesen tükrözi az iskolában folyó munkát is. Hozzá kell azonban tennem, hogy a feladatok sikeres megoldásához konkrét ismeretekre van szükség – ezt a kompetenciamérés tartalmi keretrendszere is tükrözi. Ha ezek az ismeretek hiányosak, akkor a tanuló nem tudja jól megoldani a feladatokat: az ismeretközvetítés és a képességfejlesztés összhangjának szükségessége itt is visszaköszön.

A kompetenciamérésen kívül milyen más mérések adhatnak képet az iskolában folyó munkáról?

A DIFER⁴⁰ az 1. osztályosok iskola-alkalmasságával kapcsolatos mérés, mely az eredménytől függően kijelöli az egyes tanulókra vonatkozó további fejlesztő munka irányát, feladatait is. 4. évfolyamon külön mérjük az alapkészségeket, vagyis az olvasás és matematikai képességeket, ez részben hasonlít az országos kompetenciaméréshez, azzal együtt végzik.

A nemzetközi mérések közül a 3 évente zajló PISA-felmérés, a felnőtt írásbeliség vizsgálata, a 4. osztályosok olvasás-szövegértés vizsgálata, illetve a TIMSS⁴¹, azaz a természettudományos témájú vizsgálat a legismertebbek.

Lehet-e hasznosítani a mérési eredményeket a jó gyakorlatok azonosítására?

Elképzelhetőnek tartom a kompetenciamérések ilyen értelmezését, de jelenleg inkább azt vizsgáljuk, hogy a mérés során gyengébben teljesítő iskolákban mi lehet az eredménytelenség oka, és hogyan, milyen eszközökkel lehet a lemaradókat felzárkóztatni. Nem azt nézzük, hogy a jók mitől jók. De valóban, a jól teljesítő iskolák közelebbi megismerése, az ebből kiinduló hálózatiépítés a kevésbé jók támogatását is szolgálhatja.

Hogyan látja, mi a legnagyobb kihívás ma az oktatásban?

Az alapvető probléma abban ragadható meg, hogy a tanulók iskolás éveik alatt elveszítik a tanulás iránti

³⁸ Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. honlapja: www.educatio.hu

³⁹ Az Országos kompetenciamérésről bővebben itt tájékozódhat:

www.oh.gov.hu/orszagos_meresek ; www.kompetenciameres.hu

⁴⁰ DIFER (Diagnosztikus Fejlődést Segítő Rendszer) Bővebben itt tájékozódhat: www.oh.gov.hu/orszagos_meresek ; www.oh.gov.hu/kozoktataskapcsolodojogszabalydiferadatszolgaltatas

⁴¹ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) Bővebben itt tájékozódhat: www.timss.hu

motiváltságukat. Alsó tagozatban, de még 5-6. osztályban is nagyon sok kisgyerek szeret tanulni, információt gyűjteni. Ez a nyitottság és lelkesedés idővel megkopik. Véleményem szerint nem arról van szó, hogy már nem szeretnek tanulni, sokkal inkább arról, hogy egyszerűen *nem tudnak* tanulni. Nincsenek birtokában azoknak a technikáknak, amelyek segítenék őket a tudatos tanulásban: nem tudják kiemelni a lényegét, nem ismerik fel az összefüggéseket, gyenge a rendszerező képességük – így egy idő után unalmassá válik számukra a tanulás. Ezért van nagy jelentősége a *tanulás tanításának*, a speciális tanulási technikák elsajátításának – akár külön foglalkozás keretében is.

A középiskolába érve az önálló tanulás érdekében léptékváltásra volna szükség. Még inkább igaz ez a középiskolából a felsőoktatásba kerülés időszakára. Sokszor nem konkrét képesség- vagy tudáshiány miatt marad ki valaki a felsőoktatásból, hanem mert képtelen feldolgozni a hatalmas mennyiségű információt és megszervezni saját hatékony tanulását. A rendszerezéshez, értelmezéshez, az információk rögzítéséhez és memorizálásához különféle technikákra van szükség. Ha ezeket időben megtanítjuk a gyerekeknek, sokkal több sikerélményben lesz részük, és szívesebben tanulnak majd.

Mi a legfőbb gátja a közoktatási rendszer és benne az iskola változásának?

A magyar közoktatás nagyon lassan mozduló rendszer: szereplői nehezen akarnak felhagyni megrögzött szokásaikkal. Ragaszkodnak azokhoz a hagyományokhoz, programokhoz, amelyek már beváltak, amelyekkel már elérték valamilyen eredményt. Az átlagos iskola szereti tisztán látni a feladatait, szereti tudni, hogy honnan hova kell eljutnia, és szereti azt is, ha nem neki kell mindent kitalálnia (az ominózus 1978-as tanterv volt az utolsó kapaszkodó az iskolák számára, amikor még mindent központilag szabályoztak). A látszólagos egy helyben járás másik oka az lehet, hogy a reformokat sokszor nem hagytuk végigfutni, és a nagy újításoknak lelkesen nekilátó, aktív iskoláknak is kedvét szegte egy-egy program megszakadása. De talán az is igaz, hogy az iskola, mint olyan, eleve periodicitásra épül, s nem tud lép-ten-nyomon átváltani valamilyen új rendszerre. A hagyományos keretek között, a hagyományos technikák mellett nagyobb biztonságban érzik magukat a szereplők, s az észlelt problémákra is a maguk módján próbálnak megoldásokat keresni. Ezzel együtt mindig vannak és lesznek olyan hívószavak, eszmék, amelyeket az iskola, ha magáénak érzi, képes lelkesen követni, de alaposan meg kell fontolni ezeket a reformlépéseket.

Hogyan tudnák támogatni egymást az oktatás szereplői egy lassúbb, de biztosabb kultúrateremtő folyamatban?

Először az iskolán belüli kommunikáción kellene javítani. A tanítás jelenlegi gyakorlata az együttműködés egyik gátja: a tanár egyedül van a tanteremben, és bizonyos határok között saját maga határozza meg, hogy mit, hogyan szeretne tanítani. A viszonylag magas óraszám mellett a tanárok közti beszélgetésre, egyeztetésre alig van elkülönített munkaidő. (Ma már a legtöbb továbbképzés hétvégén van, ez is csökkenti a kommunikációs lehetőségeket.)

Nagyon fontos lenne, hogy a kollégák rendszeresen látogassák egymás óráit iskolán belül, sőt más iskolákkal összefogva is. Minderre volna igény, de technikailag nehezen megoldható, sok szervezési nehézséggel jár együtt. Hasznos lenne, ha ezek a látogatások – beleértve a keletkező helyettesítési óraszámokat is – széles körben finanszírozhatóak lennének.

Minden iskolában fellelhető – nem csak tantárgyakhoz köthetően – bemutatásra érdemes jó gyakorlat. Azt gondolom, hogy az iskolák közti hálózatépítésben is óriási lehetőségek vannak. Ami eddig ezen a téren történt (például az Önfelkészítő iskolák közösségében, adott kistérségen belüli együttműködések során), csak a kezdet. Még hiányoznak a hálózati együttműködéshez célszerűen kidolgozott rendszerek, módszerek: hasznos lenne, ha a közeljövőben ennek teremtenék meg az alapjait!

PROFIZMUS ÉS CIVIL TÁRSADALOM

Az „elég jó szülő”

Lannert Judit oktatáskutató (TÁRKI-TUDOK vezérigazgató) határozottan azt állítja: eljön az az idő, amikor a közoktatás érdemi társadalmi diskurzus tárgya lesz. Hiszen „*nem elég jól akarni, mint ahogy sokan gondolják, hanem el is kell tudni fogadtatni azt mindazokkal, akiket érint!*” A szülők jelentős hányada már ma is igényli a neki megfelelő információt: éppen ezért az iskola szintjén lehetne társadalmasítani a nagy horderejű célkitűzéseket. Ehhez persze mindenekelőtt az kell, hogy maga az iskola is azonosulni tudjon az aktuális oktatáspolitikai célkitűzésekkel: ezen a téren van még mit javítani!

„Erősíteni a civil gondolkodást, a civil társadalmat!” – ez Lannert Judit interjújának egyik kulcsmondata. A civil társadalom beavatásának alapvető pillére a tájékoztatás profizmusa. Ennek ma már számtalan módja lehetséges, köztük olyan is, amely nem terheli szükségtelen mértékben az elfoglalt pedagógusok és szülők idejét. Öröndetes módon szaporodnak a szülőknek szóló színvonalas internetes portálok – mint amilyen például a Szülők Háza Családi Portál.⁴² Lannert Judit a Kölöknet⁴³ oldalain jelentkezik rendszeresen szerzőként, szakértőként: „*Az oktatáspolitikai vagy éppen tudományos szövegeket nem könnyű szakzsargonról mentesen „lefordítani” a szülők szakmán kívüliek, köztük a szülők nyelvére: márpedig éppen az a célunk, hogy hétköznapi nyelven mindenki számára hozzáférhetővé tegyük ezeket a tartalmakat.*”

A másik fontos pillér: a tényleges, személyes párbeszéd. A szülők nagy része szeretne *elég jó szülő* lenni!⁴⁴ Éppen ezért minél több fórumot kell teremteni a találkozásra: a szülők, gyerekek, pedagógusok együttlétére. Az esetleges konfliktusok békés rendezésére vannak már Magyarországon is bevált, kipróbált módszertani megoldások: ilyen például az oktatásügyi mediáció és a resztoráció.⁴⁵ Ezekhez az óvodák, iskolák, szülők akár külső segítséget is igénybe vehetnek, ha nem áll rendelkezésükre házon belül megfelelően képzett munkatárs.

A harmadik pillér a pedagógusképzés. Lannert Judit szerint tanítani kellene a szülőkkel való együttműködés módszertanát! *Meddig tart a szülők felelőssége, és mit vesz át ebből a felelősségből az iskola?* A profizmus kétségtelen jele, ha a pedagógus már az óvodában el tudja hitetni a szülővel, hogy a családi kultúra (a munka, a szabadidő eltöltésének módja, a játék, a mese, a kommunikáció), az otthonról hozott nyelvi-anyanyelvi felkészültség milyen óriási előnyt jelent – s micsoda hátrányt okoz ezzel szemben a gyermek számára a *korlátozott nyelvi kód*, a gondolkodási struktúra fejletlensége és az ún. *kódváltási nehézség*.⁴⁶

A pedagógusokat tehát úgy kell felkészíteni a szakmájukra, hogy egyértelmű legyen számukra: a tanulói kompetenciafejlesztés nagyon komoly szakértelmet igényel, de nem steril szakmai feladat! A társadalmi kommunikáció, az érintettekkel való párbeszéd képessége a szakmai kompetencia-lista nélkülözhetetlen és egyenrangú eleme.

⁴² A Szülők Háza Családi Portál elérhetősége: www.szulokhaza.hu

⁴³ Kölöknet – Jó szülőnek lenni! Az internetes portál elérhetősége: www.koloknet.hu

⁴⁴ Az elég jó szülő fogalma Bruno Bettelheim nyomán terjedt el a szakirodalomban.

⁴⁵ Mediáció: közvetítés; resztoráció: helyreállítás. Bővebben itt tájékozódhat: www.ofi.hu/magyar-fooldal/alternativ-vitarendeze

⁴⁶ Basil Bernstein (1924–2000) brit nyelvész a „Kidolgozott és korlátozott kódok: szociális eredetük és következményeik” című könyvében írta le a jellemzőket.

Ön szerint mire kell gondolnunk, amikor kompetenciafejlesztést emlegetünk?

Egyetértek azokkal, akik azt mondják, hogy a kompetenciafejlesztés régóta létező fogalom, sőt régóta létező pedagógiai gyakorlat. Úgy érzem, ha ezt most új kifejezésként kezdjük el használni, azzal egy kicsit eltávolítjuk magunktól, mintha nem éreznénk sajátunknak. Pedig a pedagógiában jártas szakértők a megmondhatóí, hogy már a tanyasi tanítók is éppen ezt csinálták az iskolában. Volt, aki már régen is tömbösítette a tanítást hétfőtől csütörtökig, és összevonta az ún. készségfejlesztő tárgyakat (technika, rajz stb.). Volt, aki minden pénteken kirándulni vitte az osztályt, és tanítás közben, ha látta, hogy fáradnak a tanulók, megmozgatta őket. A cél világos és egyértelmű volt: a gyerekeknek meg kell tanulniuk írni, olvasni, számolni. Az eszközök pedig ennek voltak alárendelve.

Az elmúlt évtizedekben a közoktatás komplexitásának növekedésével olyan bonyolult folyamatok indultak el Magyarországon is, amelyekhez még nem találtuk meg a megfelelő irányítási formákat. A cél és eszköz közötti kapcsolat menet közben gyakran elhomályosul, az eszközök és módszerek önmagukban válnak célá: örökös hangoztatásuk, számonkérésük pedig lassan kiöli a tanítás élvezetét, és megakadályozza azt, hogy valóban folyamatokban gondolkodjunk. Hogy milyen jelenségekre gondolok? Hogy az egyik legriasztóbbat említsem, vannak, akik kifejezetten a mérésére koncentrálnak a felkészítéssel a tanulókat, ahelyett, hogy a gyerekek fejlesztésében gondolkodnának, abban, hogy honnan hová juthatnak el az oktatási folyamat során. Pedig, ha a tanulás élvezetes lenne, az már magában hordaná a siker lehetőségét is.

A szülők azt szeretnék, hogy gyermekeik sikeresek és boldogok legyenek, és elsősorban nem az érdeklő őket, hogy ezt a pedagógusok milyen módszerekkel érik el. Természetesen elengedhetetlen, hogy a szülő és a pedagógus is felkészült legyen, hogy kölcsönösen értsék, mi a feladatuk, és megbízzanak egymásban. Sajnos, tapasztalataim szerint ezek a bizalmi körök sok esetben hiányoznak. Vannak kivételes esetek, ahol a motivált szülők és a felkészült pedagógusok egymásra találhatnak, és jól tudnak kommunikálni egymással: az lenne a célravezető, ha ezeket a jó gyakorlatokat át tudnák venni mások is!

Hogyan szocializálódik ma egy gyerek az ismeretek, készségek, attitűdök megszerzését illetően? Milyen különbségek adódhatnak az eltérő családi háttérből, a hátrányos élethelyzetből?

Itt Kertesi Gáborék⁴⁷ életpálya-követési kutatására hivatkozhatunk, amelynek eredménye azt mutatta, hogy hihetetlen különbségek halmozódnak fel már a születéstől 4-6 éves korig tartó életszakban is.

⁴⁷ Kertesi Gábor: a MTA Közgazdaságtudományi Intézet Oktatás-gazdaságtani kutatócsoportjának vezetője. Fő kutatási területe a társadalmi egyenlőtlenségek témaköre.

A felmérésből kiderül, hogy míg az iskolázott szülők naponta olvasnak, beszélnek, mesélnek gyermekeiknek, addig az iskolázatlan szülők 40 %-a egyszer sem: ez tragikus adat. A kisgyerek első éveiben dől el, hogyan viszonyul a külvilághoz, hogy korlátozott vagy gazdag nyelvi kódrendszerrel rendelkezik-e majd, ami a gondolkodási struktúra fejlettségét is jellemezni fogja. Születésük pillanatától nagyon különböző normákkal találkozhatnak a gyermekek a tudás megszerzésére vonatkozóan: az egyik végletet a szülők által szellemileg elhanyagolt gyerekek jelentik, a másik végletet pedig a naponta több órán át gyötört, „fejlesztett” gyerekek.

Tulajdonképpen milyen elvárásokat támaszt az óvoda, az iskola az oda érkező gyerekekkel szemben? Hogyan tudja felkészíteni a gyerekeket a család, a szülő ezeknek az elvárásoknak a teljesítésére?

Az óvodában még nincsenek olyan jellegű elvárások, amelyek miatt kudarc érhetné a gyerekeket: ott a játék és az ezeken keresztül közvetített tartalmak, értékek dominálnak. 4 éves kor után a gyerekek már igénylik a saját korosztálybeli társaságot: ez a társas kompetenciák fejlődéséhez elengedhetetlen is. Az óvodában ráadásul még jobban elfogadják egymást a különböző kultúrákból és családokból jövő gyerekek, ezért is fontos, hogy óvodába járjanak. A gyerekek egyébként mindent „lemásolnak”, az otthoni és az óvodai élet mindennapi ritmusát is: rögzítik a mintát, és nem mindegy, hogy később építeni lehet-e erre a mintára, vagy sem. Az iskolában már vannak elvárások, noha fontos volna a zökkenőmentes átmenet biztosítása, azaz a játékoság és a tananyag mindennapi példákra építő, élményszerű átadása.

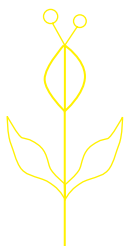


Meg lehet fogalmazni, meddig tart a szülők felelőssége, és hol, milyen ponton, mit vesz át ebből a felelősségből az iskola?

A gyermeknevelés felelőssége alapvetően a szülőre hárul, de nehéz ezt egyértelműen szétválasztani. A tanítás során a szakértelem a pedagógusoknál van, ugyanakkor a szülő feladata is, hogy motiválja a gyereket, hogy együttműködjön a pedagógussal. Épp ez lenne a lényeg, hogy szülő és pedagógus együtt „dolgozzon” a közös cél érdekében, és mindig a helyzetnek megfelelően osszák meg ennek felelősségét. Hárítás helyett abban kellene gondolkoznunk, hogy miben tudunk egymás segítségére lenni.

Hogyan viszonyulnak ma a szülők az iskolához, a pedagógusokhoz?

A legnagyobb szülői érdeklődés a gyermek óvodás és kisiskolás időszakában tapasztalható, ám ez később egyre csökken. Középisikolás korú gyermekek esetében a pedagógus és szülő közötti párbeszéd már távolról sem nevezhető intenzívnek. Ezt tovább súlyosbítja, ha hátrányos helyzetű a család. Egy motivált szülő hajlandó az iskolával való kapcsolatába többletenergiát fektetni, így sokkal erősebb kontaktust tud kiépíteni, mint az olyan szülő, aki nem ismeri ennek jelentőségét, vagy akit saját kudarcos iskolai élményei tartanak távol az iskolától.



Hogyan lehet Ön szerint erősíteni a szülők és a pedagógusok közti kapcsolatot?

Elsősorban minél több fórumot kell teremteni a találkozásra: a szülők, gyerekek, pedagógusok együttes jelenlétére. A párbeszéd önmagában is sokat segít. De kezdhethetnénk akár a pedagógusképzéssel is. Tapasztalatom szerint sok esetben hiányzik a pedagógusokból az a képesség, hogy felül tudjanak emelkedni a problémákon, hogy magukat, és pedagógus-szerepüket kívülről, külső szemszögből is lássák; hogy el tudjanak önmaguktól távolodni, és megtalálják a probléma megoldásának eszközeit.

Ez a kritika persze a szülőkre is érvényes lehet, de azt gondolom, hogy a pedagógusnak kellene ebben a tekintetben is szakemberként viselkednie. Neki kellene a kommunikációt irányítania, és megteremtenie ennek lehető legjobb formáját, fórumát, gyakorlatát. Éppen ezért jó lenne, ha mind a szülőkkel való kapcsolattartás, a szülők szerepe a gyermekek iskolai nevelésében, mind az önismereti, az önreflexivitást erősítő és személyiségfejlesztő kurzusok is fontos részei lennének a pedagógusképzésnek. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy az iskolán kívüli egyéni továbbképzések helyett micsoda jelentősége volna az egész tantestület ezirányú képzésének, azaz lényegében az ún. csapatépítésnek.

Mit tudnak kezdeni az iskolák a szülők elvárásaival?

Szabad iskolaválasztás van, az intézmények pedig igyekeznek iskolájukat vonzóvá tenni a szülők számára. Kiszolgálni a szülők igényeit, „kliensként” tételezni őt, és mindenáron megfelelni nekik, mert a gyerekeken keresztül „ők hozzák a pénzt az iskolának” – ez nem vezet jóra. Ezzel szemben a szülők és a pedagógusok partneri együttműködésének, sőt összefogásának nagyszerű példáival is találkozhatunk: ilyen például a Suli Harmónia Alapítvány⁴⁸ létrejöttének esete. Néhány évvel ezelőtt a nyugat-magyarországi falvakat is utolérte a bezárás veszedelem. Néhány jól működő, a szülők által kedvelt – de különböző településen lévő – kisiskola pedagógusai úgy döntöttek, hogy alapítványi formában, közösen működtetik tovább iskoláikat. A szülők a kezdeményezés mellé álltak, s ez nagyrészt annak volt köszönhető, hogy megfeleltek a szülők elvárásainak. Általánosságban azonban azt mondanám: nagyon fontos, hogy az iskolának legyen programja, víziója, jövőképe, amivel a szülők egyetértenek, vagy ha mégsem, akkor legyen lehetőségük azt megvitatni.

Mit tehet az iskola a szülők tájékoztatása érdekében?

Saját jó példát említenék: az iskolában, ahová a gyerekeim járnak, minden év első szülői értekezletén elmondják a pedagógusok, hogy az adott korcsoportban mit lehet várni a gyerekektől. Sokat segített, hogy erről beszélgettünk: így előre tudtam, a 16 éves lányomnál ez lesz az az év, amikor a gyerek „heverni fog az ágyon, semmit sem fog csinálni, de ez a dolga, és ezért nem kell őt piszkálni.” Azt gondolom, hogy hasznos lenne, ha az iskola ilyen téren is segítséget nyújtana a szülőknek.

Az iskolák többségében azonban a szülők csak akkor mennek be a pedagógushoz, ha baj van. Az volna a jó, ha bármikor bemehetnének, hogy megbeszéljék mindazt, ami gyermekükkel kapcsolatban foglalkoztatja őket. Ez olyasmi, amire az iskolának oda kellene figyelni. Az is igaz, hogy erőforrás hiányában a pedagógusok gyakran úgy érzik, nem bírnak többet elvégezni, mint ami az alapfeladatuk.

⁴⁸ A Suli Harmónia Alapítvány honlapja: www.suliharmonia.hu

Hogyan kaphatnának segítséget a pedagógusok a munkájukhoz?

Általánosságban elmondhatjuk, hogy a pedagógusok nyitottak a szakmai segítségre, a mentori támogatásra. Másrészt viszont vannak kiégett vagy csak jobb híján pályán maradó pedagógusok, akik gyakran ugyanolyan tüneteket produkálnak, mint amilyeneket diákjaikban kritizálnak. Ha a tanítás élvezete hiányzik a tanári munkából, azzal elvész egy fontos motivációs tényező is, amire a gyerekek építhetnének: ilyen körülmények között nem beszélhetünk kompetenciafejlesztésről sem.

A pedagógusoknak tehát feltétlenül szükségük volna megfelelő szakmai háttérre. Ha támogató környezet venné körül az iskolákat, ha a pedagógusok tudnának hova fordulni, amikor személyes segítségre van szükségük: könnyebb lenne a helyzet. Pár éve Kanadában, egy Torontó melletti városban jártam, ahol nagyon sok bevándorló család gyereke tanul. Az érintett iskolákban folyamatosan figyelemmel kísérték a tanulói eredményeket. Minden héten összeült az osztályt tanító tanárok csoportja, megvitatták óraterveiket, megbeszélték a felmerülő problémákat. Egy ún. „támogató központ” volt ebben segítségükre, ahonnan két pedagógus egy éven keresztül járt ki hozzájuk, hogy segítse őket a változtatások elindításában. Egy év után már látszottak az eredmények, azt követően pedig ők maguk is képesek voltak segítséget nyújtani más iskoláknak. Ez a fajta támogató környezet nagyon hiányzik a hazai oktatási rendszerből.

Hogyan érintik az oktatáspolitikai változások a szülőket? Miként szerezhetnek tudomást ezekről?

Úgy látom, a mindenkori oktatáspolitikai törekvések nem igazán érintik meg a szülőket, gyakran nem értik azok lényegét, nem érzik a súlyát – kivéve persze, ha hatással van rájuk magukra vagy gyermekük mindennapjaira. A szöveges értékelés például egyértelműen olyan változás volt, amely hatással volt a szülőkre. Tudjuk, hogy a szülők nem igazán kapták meg azokat a támpontokat, amelyek segíthették volna őket ennek elfogadásában, sokan továbbra is inkább az osztályozást igényelték, ami egybeesett a pedagógusok részéről a racionális erőfeszítések minimalizálásának céljával. A nem megfelelő bevezetés és az érdekltség hiánya vezetett el oda, hogy az osztályzás napjainkban újra visszakерült az osztálytermekbe. Mindenekelőtt persze az iskola szintjén kellene társadalmasítani az ilyen célkitűzéseket: ha az iskola maga el tudja fogadni az ilyen és ehhez hasonló oktatáspolitikai elvárásokat, az osztálytermen keresztül módjában áll azokat közvetíteni a szülők felé.

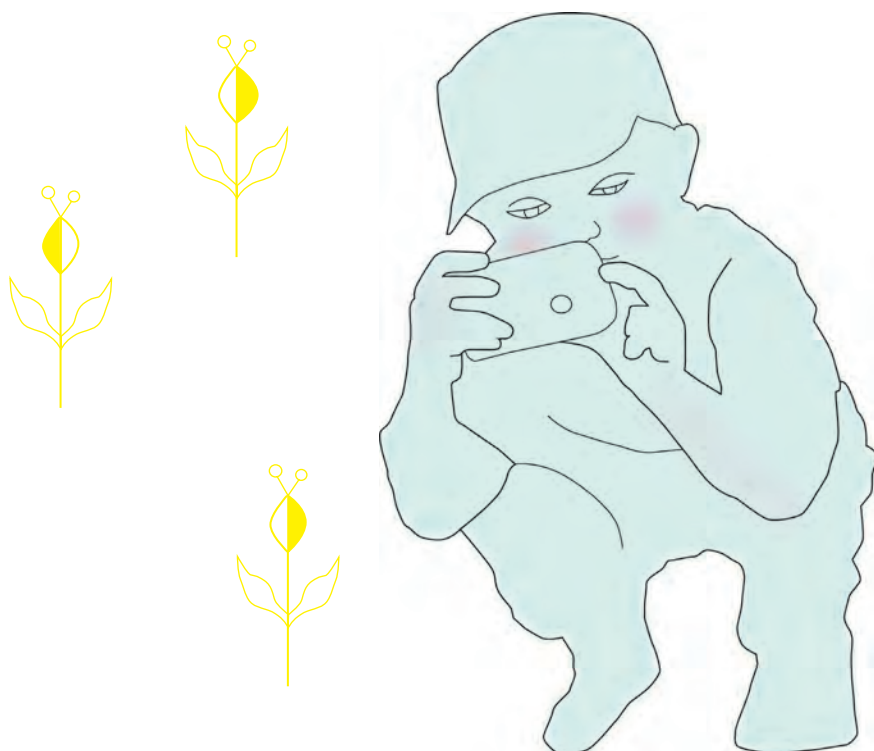
A szülők jelentős hányada egyébként ki van éhezve a neki megfelelően tált információra. A Kölknet elnevezésű, szülőknek szóló internetes portálon például éppen a „kompetenciamérés” az egyik legnépszerűbb címző: a látogatókat érdeklik ezek a témák, de kevés érdemi információjuk van róla.



A „Kölöknét” egyébként civil kezdeményezés alapján jött létre. Többen úgy gondoltuk, hogy szükség van egy – a jogszabályokból, szakpolitikai anyagokból, kutatásokból leszűrt – szülők számára is élvezetes közoktatási információ-szolgáltatásra az interneten. A portál működtetése nagy kitartást igényel tőlünk, ez számunkra is tanulást jelent. Az oktatáspolitikai vagy éppen tudományos szövegeket nem könnyű szakzsargonról mentesen „lefordítani” a szűk szakmán kívüliek, köztük a szülők nyelvére: márpedig éppen az a célunk, hogy hétköznapi nyelven mindenki számára hozzáférhetővé tegyük ezeket a tartalmakat.

Tapasztalata szerint felismeri-e a szülő társadalom, hogy a közoktatás is lehet ún. társadalmi diskurzus tárgya?

Idővel felismeri majd. Mindenhez idő kell! Jellemzően türelmetlenek vagyunk, pedig ha visszatekintünk az elmúlt húsz évre, a közoktatás szereplői sok mindenben változtak, fejlődtek. Rövid távon persze nehéz észrevenni az eredményeket. Egy oktatási beavatkozás hatásmechanizmusa minimum tizenöt évet vesz igénybe. Erősíteni kell a civil gondolkodást, a civil társadalmat! A tájékoztatásba kommunikációs szakembereket kellene bevonni, mert nem elég jól akarni, mint ahogyan sokan gondolják, hanem el is kell tudni fogadtatni azt mindazokkal, akiket érint. Ez is egy szakma, ennek is megvannak a maga szabályai, szakemberei: hitem szerint az előrelépés éppen ezen, a kommunikáción és az információátadás professzionalizmusán múlik az iskolában és a társadalomban egyaránt.



Benyeczkóné Juhász Katalin óvodavezető (Turul Óvoda, Tatabánya) mintha csak az előző interjú gondolatmenetét folytatná: a jó pedagógusnak mind szociális, mind szakmai értelemben nagyfokú rugalmasságot kell tanúsítania a munkája során. Véleménye szerint, ha az óvoda biztosítja a gyermekek számára a nyugodt, biztonságos környezetet, a gyermekeknek megfelelő tevékenységeket – magától értetődően és természetes módon fejleszti a kisgyermek kompetenciáit is.

„A szülők egyszerűen csak jó óvodát szeretnének” – mondja Benyeczkóné Juhász Katalin, aki a kompetenciafejlesztéssel kapcsolatban olyan álláspontot képvisel, amellyel feltehetően sokan azonosulnak ma Magyarországon. Szerinte ugyanis a gyermekek ismeretére épülő nevelés teszi eredményesebbé, hatékonyabbá az óvodai mindennapokat: a kompetenciák úgyszólván maguktól fejlődnek, amennyiben a pedagógusok elegendő időt szánnak rá, hogy alaposan megismerjék a gyermekeket, és együttműködjenek egymással, illetve a szülőkkel.

Az óvodavezető az adott óvodai csoporthoz tartozó szülők rendszeres találkozásán alapuló, szeretettelgi légkörben látja a jó óvoda egyik legfőbb biztosítékát. Az egy közösséghez tartozó szülők a tatabányai Turul Óvodában már nem csak elfutnak egymás mellett a folyosón: a rendszeres közös rendezvények egyik nagyszerű hozadéka, hogy igazi párbeszéd alakul ki köztük. Az óvodában nincsenek zárt csoportszobák. Így bármikor jön a szülő, láthatja, hogy mit csinálnak a gyerekek, hogyan dolgozik az óvónő, nincsenek titkaik...

A tatabányai pedagógusok azonosulnak az LLL filozófiájával.⁴⁹ Az óvodában töltött 3-4 évet az egész életen át tartó tanulási folyamat kezdetének, alapjának tekintik: éppen ezért kulcsfontosságú szerepet tulajdonítanak annak, hogy minden gyermek nyitott maradjon a világra, örömet lelje saját tudásában, képességeiben.

De *„... nem csak a gyerekeinket neveljük, hanem saját magunkat is”* – olvashatjuk az interjúbán. A Turul Óvoda pedagógusai a módszeres kompetenciafejlesztés gyakorlatába is belekóstoltak. Azóta még tudatosabban, átgondoltabban és összehangoltabban dolgoznak, illetve nyitottabbak és elfogadóbbak lettek: a gyermekek bármely ponton megfigyelhető, önmagukhoz viszonyított fejlődését sikerként könyvelik el.

Az óvodákat és iskolákat egyaránt érintő kompetenciafejlesztés jól láthatóan elindította a mindezidáig elhatárolódó szakmai szerepek és gondolkodásmódok intézményfoktól függetlenedő integrálódási folyamatát. Korábban elképzelhetetlen volt, ma már nem számít ritkaságnak, hogy tanítók, tanárok és óvodapedagógusok olyan kérdésekről beszélgetnek hétköznapi szinten egymással, amelyek mindegyikük számára értelmezhető, érdemi szakmai tartalommal bírnak. A gyermekismeret fogalmával leírható tudás alkalmas lehet egy ilyen, elméletileg megalapozott közös nevező szerepének betöltésére is.

⁴⁹ Lifelong learning: az egész életen át tartó tanulás alapgondolata szerint a XXI. században a tanulás folyamata nem az iskolában kezdődik el, és nem is ér véget akkor, amikor kilépünk az intézmény falai közül.

Mitől jó ma egy óvoda?

Ezt a kérdést mi, pedagógusok is minden évben feltesszük magunknak. A szülők számára akkor vetődik fel ez a kérdés a legélesebben, amikor óvodát keresnek gyermeküknek. A mai szülő már sokkal alaposabban tájékozódik, mint hajdanán: megnézi az intézményeket, ha lehet, a jövődöbeli pedagógust is, mert azt szeretné, hogy ebben a 3-4 éven át tartó fontos életszakaszban megbízható kezekbe adja gyermekét.

Egyre gyakrabban fordul elő egyébként, hogy a szülők az óvoda helyi nevelési programjáról is érdeklődnek, és rendre előkerül az a kérdés is, hogy milyen többlet-szolgáltatást, különleges fejlesztést tudunk nyújtani a kicsik számára. Ilyenkor igyekszünk beavatni a szülőket nevelési filozófiánkba, illetve mindabba, amit a hétköznapiakban óvodánktól elvárhatnak. Megnyugtadjuk őket afelől, hogy esztétikus környezetben, jól képzett pedagógusok foglalkoznak majd gyermekeikkel: sokat fogunk mesélni nekik, énekelünk, verselünk, játszunk majd velük. Ez ugyanis hitünk szerint az óvoda alapvető funkciója, ezt határozza meg számunkra az Óvodai nevelés országos alapprogramja⁵⁰ is.

2005-ben kipróbáltunk egy kompetencia alapú óvodai programcsomagot⁵¹, s azóta egyre nagyobb hangsúlyt helyezünk arra, hogy tudatosan és személyre szabottan fejlesszük a hozzánk kerülő kisgyermeket. Sietve hozzáteszem: minden jól működő óvoda, amely biztosítja a gyermekek számára a biztonságos, nyugodt, szeretetteljes légkört, és odafigyel arra, hogy a gyermekek örömeiket leljék saját tudásukban, természetes módon fejleszti a kisgyermek kompetenciáit. A tatabányai Turul Óvoda⁵² tehát nem valami gyökeresen új dologba kezdett, hiszen továbbra is azt tesszük, amire mindig is hivatottak voltunk. A változást talán abban lehetne megragadni, hogy egyrészt tudatosabban, átgondoltabban és összehangoltabban dolgozunk a fentiek érdekében, másrészt nyitottabbak és elfogadóbbak lettünk, amennyiben a gyermekek bármely ponton megfigyelhető, önmagukhoz viszonyított fejlődését is sikerként könyveljük el.



⁵⁰ Az Óvodai nevelés országos alapprogramja a magyarországi óvodákban folyó pedagógiai munka alapelveit határozza meg. Bővebben itt tájékozódhat: www.net.jogtar.hu

⁵¹ A hivatkozott kompetencia alapú programcsomag a 4 alapelem – a levegő, a tűz, a víz és a föld – köré szervezi a feldolgozandó témákat. Támogatja a differenciált fejlesztést, kiemelten kezeli az óvoda-iskola átmenet problémakörét, nagy hangsúlyt fektet a néphagyományok átadására, biztosítja a program megvalósításához szükséges segédanyagokat.

⁵² A tatabányai Turul Óvoda honlapja: www.turulovoda.hu

Miért tartja ennyire fontosnak, hogy az óvodai nevelés tudatos legyen? Hogyan értelmezhetjük ezzel összefüggésben a szabad játék fogalmát?

A kérdés csak látszólag keresztkérdés! A kisgyermek játéka természeténél fogva szabad. A pedagógusok módszertani kultúrája döntő szerepet játszik abban, hogy a szabad játék valóban előáll-e. A tudatosság éppen ahhoz kell, hogy megteremtjük ennek a szabad játéknak a feltételeit: beleértve az ehhez szükséges időt, a különféle járulékos tevékenységeket, a megfelelő eszköztárat, és mindezt beleillesszük az adott óvodai nap menetébe: előkészítve a hangulatot, a játékhoz nélkülözhetetlen érzelmi légkört. Nagyon fontos az is, hogy a felmenő rendszerben dolgozó óvónő páros jól ismerje a rábízott gyerekeket, sőt egymást is. Tudatosságot feltételez az is, hogy saját munkánk és a ránk bízott gyermekek fejlődésének nyomon követhetősége érdekében folyamatosan rögzítjük, hogy mit szeretnénk elérni, hol tartunk a fejlődésben, egyáltalán: van-e fejlődés, vagy éppenséggel stagnálást észlelünk a csoportban az adott területen.

Milyen személyiségjegyekkel kell rendelkeznie a pedagógusnak, hogy ezzel a szemlélettel azonosulni tudjon?



Bízom abban, hogy az óvodapedagógus pályát választók személyisége, beállítódása eleve humánus, gyermekközpontú, szeretetteljes és befogadó. De tőlünk, óvodapedagógiai szakemberektől ma már ennél jóval többet vár el a szakma és a társadalom. Képesnek kell lennünk arra, hogy egyszerre több kisgyermek személyes érdekeit szem előtt tartsuk, az egyes gyermek és a gyermekcsoport jóllétéről egy és ugyanazon időben gondoskodjunk: mindez komoly szakmai és emberi együttműködést, nagyfokú tudatosságot, a nevelési folyamat egészében való gondolkodásmódot igényel a pedagógusoktól, a teljes óvodai nevelőtestülettől, és természetesen az óvoda vezetésétől is.

Beszélnünk kell arról is, hogy az óvodai csoportok nem csak egészségesen fejlődő gyermekekből állnak. *Inkluzív pedagógia*⁵³ – ezt a kifejezést sokszor hangoztatjuk manapság. Tegyük fel magunknak a kérdést: valóban befogadjuk-e, őszintén elfogadjuk-e a különböző képességű, esetleg bizonyos szempontból hátrányos családi környezetből érkező gyerekeket? Ugyanakkor: tudjuk-e to-

lerálni az egészséges gyermekek másságát is? A jó pedagógusnak nem csak szociális, hanem szakmai értelemben is nagyfokú rugalmasságot kell tanúsítania a munkája során.

Azt is el kell tudnunk fogadni, hogy ma már nem elegendő az egyszer megszerzett diplomára alapozni a pályafutásunkat, szükség esetén új kompetenciákra is szert kell tennünk, fejleszteni, nevelni kell magunkat is az új kihívásoknak megfelelően. Természetesen az az ideális, ha nem csak az óvoda, hanem a szülői társadalom is így gondolkodik önmagáról.

⁵³ Inkluzív pedagógia: A befogadó nevelés gyakorlata; befogadó pedagógiai légkör- és eljárásrendszer



Milyen elvárásokkal érkeznek a szülők a beiratkozáskor? Hogyan tud az óvoda ezeknek az elvárásoknak megfelelni?

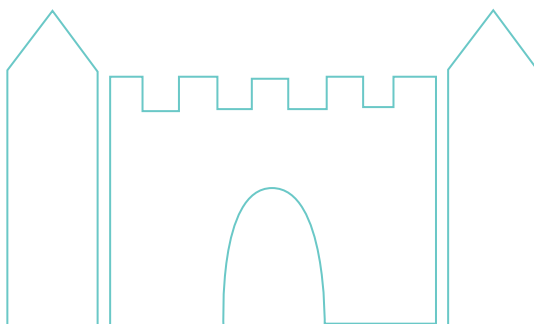
Ma már tudjuk, hogy a szülők a legtöbb esetben egyszerűen csak jó óvodát szeretnének gyermeküknek. Hogy mit értenek ez alatt, azt házon belül, az óvodai nevelés alapfeladataiból kiindulva, a saját meglévő, illetve kialakítandó kompetenciáinkra alapozva – a szülők bevonásával kell pontosítanunk. A magunk részéről felmértük azt is, hogy mindezen túl milyen jellegű feladatokat tudunk felvállalni, de rögzítettük, hogy ezeket a lehetőségeket csak délután négy óra után engedjük be az óvoda keretei közé. (Ha például igény van rá, megszervezzük, hogy focizni tanuljanak a gyermekek olyan szakembertől, akinek megvan hozzá a pedagógus végzettsége is.)

Jól látható, hogy sok óvoda úgy kíván megfelelni a vélt vagy valós „társadalmi igényeknek”, szülői „nyomásnak”, hogy nem saját óvodai nevelési eredményeit „teszi ki az asztalára”, hanem pusztán azt népszerűsíti, hogy milyen külső szolgáltatásokat kínál (jó esetben ebéd után, rosszabb esetben akár már délelőtt is) az óvodai pedagógiai feladatok ellátása mellett (vagy helyett). Az óvodával szembeni elvárások olykor mintha szülői szereptévesztésből vagy kényelemből is fakadnának: elégítse ki az óvoda azokat az igényeket, amelyeket időhiány vagy egyéb ok miatt a család nem tud biztosítani a gyermekemnek, és mindez lehetőleg az óvodai nevelés idejében történjen. Ráadásul ezek a programok a valóságban gyakran nem is a gyermekek kedvét vagy valós érdekét szolgálják, mindössze szülői vélekedéseken alapulnak. A magam részéről osztom azt a véleményt, hogy megfelelő minőségű óvodapedagógiai munka esetén nincs szükség ilyenfajta külön programokra. Volt idő, amikor mi is erre a veszélyes mezsgyre sodródtunk. Azóta szerencsére megtanultuk értelmezni és kezelni a szülői elvárásokat. Vannak családok, akiket emiatt elveszítünk a beiratkozáskor. Ha a szülők azt kérdezik, hogy van-e az óvodában idegennyelv-oktatás, elmondom, hogy nincs, a magyar nyelvre azonban nagyon „erősen ráhajtunk”...

Milyen alkalmakat tudnak teremteni erre az óvodában?

A mai gyerekek számára egyre kevesebb idő jut a személyes beszélgetések, a meghitt pillanatok átélésére, az „összebújásra” anyával-apával. A televízió világa, a készen kapott képek súlyos károkat okozhatnak a gyermekek egészséges fejlődésében, a fantáziájuk, szókincsük kialakulásában is. Sok szülő nem is gondolja, hogy az életre, az iskolára való felkészítés már akkor elkezdődik, amikor elhangzik az „egyszer volt, hol nem volt”...mert egy mese meghallgatásához átélés, megértés, türelem, figyelem szükséges. Mennyi varázslatos percet és mélyen rögzített élményt adnak ezek az alkalmak!

A magyar nyelv csodálatos világának megismerése, a népmesék hangulatának megidézése, Weörs Sándort idézve: a „rejtelmek, ha zengenek”, – lélekemelő, hiánypótló, a mai gyerekek számára is! Ezért fontosnak tartjuk, hogy mindennap legyen az óvodában mese, vers és mondókázás. Az óvónőnek fejből kell mesélnie, pontos szövegtudással, jó artikulációval, hiszen az ő személyiségén, mese és versmondásán keresztül kapja meg ezt az élményt a gyermek!



Térjünk vissza a korábban említett HEFOP-pályázatra! Milyen tapasztalatokra tett szert a tabányai Turul Óvoda a kompetencia alapú óvodai programcsomag kipróbálása során? Segítette-e a pedagógusokat a mindennapi munkájukban, mennyire változott meg ennek nyomán az óvodai nevelő tevékenység?

2005-ben a HEFOP 3.1.2. pályázat feladatául vállaltuk fel a kompetencia alapú óvodai programcsomag tesztelését. Mivel a program lényegében kutatási-fejlesztési céllal indult, egységes dokumentációs kötelezettséggel is járt. A projekt keretében összevetettük a kísérleti program tartalmát az akkori helyi nevelési programunkkal, megnéztük, mit érdemes módosítanunk (ha kell egyáltalán). SWOT analízist⁵⁴ készítettünk, hogy lássuk, mi az, amit jól csinálunk, mi az, amin érdemes változtatnunk. Ennek eredményeképpen kidolgoztunk egy – a gyermekek egyéni fejlődésének nyomon követésére alkalmas – módszert, módosítottuk a családokkal való együttműködés formáit, és szervezeti önfejlesztésre szántuk el magunkat az érzelmi-erkölcsi nevelés eredményesebbé tétele érdekében.

Rájöttünk, hogy meg kell könnyítenünk az óvoda-iskola átmenetet, ennek érdekében meg kellett határoznunk, hogy tulajdonképpen mi is a dolga az óvodának, megállapítottuk, hogy az óvoda három-négy éve „csak egy eleme” az egész életen át tartó tanulási folyamatnak. Lágýítottuk azokat az éles határvonalakat, amelyek megnehezítik a gyermekek számára az intézmények közötti átmenetet. Rögzítettük az érzelmi nevelés fontosságát, sőt egyenesen központi helyre tettük a programunkban.

Az inkluzív, differenciáló⁵⁵ pedagógia ma már lételeme a gyermekek és az óvónők közti harmonikus kapcsolatnak, de a családdal való együttműködésnek is, hiszen – ahogy már említettük – minden gyermek más-más háttérrel érkezik közénk. A gyermekek alapos megismerésére épülő nevelés eredményesebbé, hatékonyabbá teszi az óvodai mindennapokat. Felfrissített nevelési programunk segítségével a pedagógusok megtalálják azokat a tevékenységformákat és tartalmakat, amelyek a különböző képességű és különböző fejlettségi szinten lévő gyermekek számára megfelelő környezetet jelentenek. Számunkra tehát valóságos szakmai megújulást hozott ez a program.

Melyek azok az értékek, amelyeket az óvoda a kisgyermekkori nevelés időszakában feltétlenül közvetíteni szeretne?

A jó szokások elmélyítése, a kulturált viselkedésre és a toleranciára nevelés, az együttműködési készség kialakítása, az erkölcsi-érzelmi nevelés: mind-mind nagyon fontos tényezők számunkra. Az értékkövető magatartást a kisgyermek úgy sajátítja el, hogy lemásolja: akkor is „fényképez”, rögzíti az információt, amikor észre sem vesszük. Fontos, hogy milyen viselkedésformákat hogyan erősít meg a pedagógus, beleértve azt is, hogy hogyan simogatja, altatja el a kicsiket... A mesék által és a szülők, pedagógusok viselkedése által közvetített értékrendszer az, ami hatással van a gyermekekre. Vajon mennyire vagyunk ennek tudatában? Az érzelmeink uralják a mindennapi cselekedeteinket, így minden megnyilvánulásunkra nagyon oda kell figyelnünk, mert az óvónő a személyiségével nevel. Ez a munka persze önfegyelmet is igényel, vagyis nem csak a gyerekeinket neveljük, hanem saját magunkat is.

Vezetőként azt szoktam mondani, az a jó, ha nem veszem észre a csoportban dolgozó felnőttet, ha azonosul azzal a gyerekcsoporttal, amelyben mozog: együtt játszik velük, beszéde, hanghordozása, metakommunikációja, mozdulatai otthonosságérzetet keltenek a gyermekekben. És persze a legfonto-

⁵⁴ SWOT analízis: a szervezeti erősségek, gyengeségek, lehetőségek és veszélyek azonosítására alkalmas feltáró módszer

⁵⁵ Differenciáló: egyéni sajátosságokhoz igazodó. A differenciáló pedagógia a gyermekek eltérő adottságaihoz, illetve szükségleteihez igazodik; egyénre, illetve kisebb csoportokra szabott tanítás-nevelést jelent.

sabb: mesél, énekel velük, kézműves játékokat, mozgásos tevékenységeket szervez számukra abban a tudatban, hogy ez az életkor a leginkább meghatározó a gyermekek életében, és soha vissza nem tér ilyen formában.

Változott-e valami a korábbi gyakorlathoz képest abban, hogy milyen kapcsolatot alakítanak ki a szülőkkel, hogyan kommunikálnak velük?

Az utóbbi években sikeresen nyitottunk a családok felé. Korábban is tartottunk fogadóórákat negyedévente, ma már havonta tartunk úgynevezett „fogadó délutánokat”. Ünnepeink is voltak, de most csaknem minden ünnepünk közös a családokkal, hiszen az óvodai nap végén bonyolítjuk le ezeket. Az óvoda nyári szünetét megelőzően „kerti party”-t rendezünk minden csoportnak. Az egy közösséghez tartozó szülők már nem csak elfutnak egymás mellett a folyosón: a rendszeres közös rendezvények egyik nagyszerű hozadéka, hogy együtt vagyunk, ismerkedünk, beszélgetünk, s az oldottabb hangulat sokat segít az igazi párbeszéd kialakulásában. Nyitottságunkat jelzi, hogy nincsenek zárt csoportszobáink. (Akár le is vehetnénk az ajtókat, de néha természetesen kell, hogy csend és nyugalom legyen.) Így bármikor jön a szülő, láthatja, hogy mit csinálnak a gyerekek, hogyan dolgozik az óvónő, nincsenek titkaink. Ezek apró dolgok, csak eddig nem fókuszáltunk rájuk.

Újabban évszakonként hirdetjük meg a nyílt napokat: meghívjuk a szülőket, nagyszülőket, időzzenek el kicsit közöttünk. Kétévente elégedettségi kérdőívet készítünk velük, megnézzük, mi az, amit hiányolnak vagy jónak tartanak, vannak-e olyan kérdések, amelyek továbbgondolásra kell, hogy készítsenek bennünket. Visszajelzéseket persze ezen kívül is folyamatosan várunk és kapunk: üres plakátpapírokat ragasztunk ki mindenhová, hogy a szülők szabadon felírhassák észrevételeiket, gondolataikat.

Meddig tart a szülő, és meddig az óvoda felelőssége a gyereknevelésben? Az Ön véleménye szerint hogyan lehet ezt a felelősséget megosztani?

Alapvetően minden szülő azt kívánja, hogy a gyermeke testileg, lelkileg, szellemileg egészségesen fejlődjék, és szeretne ennek érdekében megbízható partnerre találni az óvodapedagógusokban. Mi most éppen 156 család életében játszunk ilyen kulcsfontosságú szerepet, velük kell a nevelés felelősségét megosztanunk.

Az óvoda számára azonban nem csak az jelent szakmai kihívást, hogy a gyermekek eltérő egyéni képességekkel, jelentősen különböző személyiségvonásokkal rendelkeznek, hanem ráadásul meglehetősen sokszínű családi környezetből érkeznek az óvodába. Egyszerűen lehetetlen figyelmen kívül hagyni a családi tényezőt az óvodai nevelőmunka során! Ha ugyanis nem igazítjuk hozzá az óvodai nevelés célkitűzéseit, tartalmát, módszereit – a nevelés vagy akár az ismeretszerzés eljárásait – a hozzánk érkező gyermekek családi környezetben szerzett előzetes élményeihez, meglévő kulturális szokásaihoz, megszerzett tudásához, akkor óhatatlanul összeütközésbe kerülünk a gyermekekkel, a családok elvárásaival, de végső soron önmagunkkal is.

Az a modell biztosan nem működik, hogy nyolctól négyig az óvodapedagógusok, a fennmaradó időben pedig a szülők nevelik a gyermekeket. Itt csak a közös felelősségvállalás működik, hiszen szinte ölből ölbe vesszük át a gyermeket. Hiszem, hogy egy felkészült pedagógus – elsődlegesen a gyermekeken keresztül – jó együttműködést tud kialakítani a szülőkkel. Ha az óvónő mindent megtesz annak érdekében, hogy megismerje a rábízott gyermeket, megtalálja a hozzá vezető utat, illetve, ha a gyermek szereti az óvónőt, és szívesen mesél az óvodáról otthon: ez megteremtí azaz a bizalmi tőkét, amely egy hosszabb távú együttműködés alapjául szolgálhat. Ezért a bizalomért azonban minden pedagógusnak keményen meg kell dolgoznia.

TANULÓSZERVEZET

A hatékony és eredményes iskola

Móri Árpádné igazgatóhelyettes (Alsóerdőszori Bárdos Lajos Általános Iskola és Gimnázium, Budapest, VII. kerület) iskolájában az alternatív pedagógiai megoldásokra fogékony alsó tagozatos tanítók komoly differenciáló munkába kezdtek másfél évtizeddel ezelőtt, hogy mérsékeljék a gyerekek között folyamatosan növekvő különbségeket. Az egyéni utak nyomon követésének igénye miatt a hagyományos (osztályzattal történő) értékelés egy idő után tarthatatlanná vált: ezért dolgozták ki már a '90-es évek végén saját szöveges értékelésüket. A differenciáláson alapuló kompetenciafejlesztés más területekre is pozitívan hatott: a változás igénye végighullámzott az egész szervezeten.

A Móri Árpádnéval készült interjú valóságos esettanulmány: felér egy szervezettefejlesztési kurzussal. Annak bizonyítéka, hogy az újszerű gondolkodás- és működésmód kialakulása mennyire komplex, sokteyezős folyamat egyetlen tantestület szintjén is.

A hatékony és eredményes iskola alapreceptje

(F)elkészülési idő: 15 év

Az alaprecept segítségével elkészíthető fogások: differenciált tanítás; a tanulói teljesítmény szöveges értékelése; kompetenciafejlesztés

Végy egy karizmatikus vezetőt, adj hozzá megfelelő mennyiségű módszertanilag felkészült pedagógust, gondoskodj a testreszabott feladatmegosztásról! Válts időben szemléletet! Vedd figyelembe az újító gondolatokat, adj teret az alulról jövő kezdeményezéseknek! Támogasd őket! Tűzz ki reális célokat! Tervezd meg, spékeld meg hatékonysággal, jókor alkalmazott rugalmassággal, fűszerezd kreativitással! Gondoskodj együttműködésről, nyitottságról, figyelemmegosztásról, személyre szabott tanulásiirányításról, teherbírásról. Ügyelj a szakszerűségre! Ápold a pedagógiai hiteket, meggyőződéseket! Szoktass hozzá mindenkit az önálló tanuláshoz és a rendszeres önértékeléshez! Ne feledkezz meg a pedagógusok fejlesztő értékeléséről, de vigyázz: a fejlesztő értékelés legfontosabb eleme a párbeszéd! (Párbeszéd nélkül nincs is igazán értelme az értékelésnek.)

Jegyezd meg: A reális célok elérése fejleszti a szervezetet!

Iskolád hatékony, ha a ráfordítás arányban van a befektetett energiával és a kapott eredményekkel. Iskolád eredményes, ha a gyerekek szeretnek hozzád járni, tudnak írni, olvasni, számolni, versenyképesek, sikeresen lépnek tovább a következő iskolafokra. A tanítás hatásos, ha tanítványaid visszajárnak hozzád, képesek a folyamatos megújulásra, boldogulnak a magánéletben és választott pályájukon egyaránt ...

A XXI. századi értelemben vett hatékonyság és versenyképesség kulcsa az iskolák tanulószervezetté válása. Ön szerint hogyan válhat egy iskola tanulószervezetté?

Véleményem szerint minden olyan szervezet tanulószervezet, amelynek tagjai nyitottak a változásra. A mi iskolánkban⁵⁶ például – már a szöveges értékelés törvényi bevezetését megelőző időszakban – komoly differenciáló munkába kezdtek a pedagógusok az alsó tagozaton. Azt tapasztalták ugyanis, hogy a gyerekek közti óriási képességbeli különbségek évről évre folyamatosan nőnek. A problémák egyénre szabott kezelése azt az igényt is előhívta, hogy ez a differenciáló szemlélet az értékelésben is megmutatkozzon: a hagyományos, számjegyekkel való értékelés egyszerűen tarthatatlanná vált. Rengeteg munka van a szöveges értékelésben, sok-sok megfigyelés, tapasztalat. A mindennapok gyakorlata alapján készül, és minden szónak súlya van. Egyáltalán nem mindegy, hogy mit ír le a pedagógus, nagyon tisztelem azokat, akik sok energiát fektetnek ebbe: azt kell szem előtt tartani, hogy mi szolgálja leginkább a gyerek érdekeit. Persze akadnak értelmezési problémák. Vannak szülők, akiket nehéz meggyőzni, akik jobban szeretik az osztályzatokat, hiszen ők maguk is így nőttek fel. Ennek ellenére hiszünk abban, hogy az a jó, ha le tudjuk írni, hogy a gyerek miben és mennyit fejlődött, és nem pedig valami elképzelt tudásszinthez viszonyítjuk az ő tudását.

A szöveges értékelés személyre szóló fejlesztési forma. Részletesen megfogalmazzuk benne, hogy az értékelési időszak alatt miben fejlődött a gyermek, és mi az, amiben tennivalója akad. Egyes szám második személyében fogalmazunk félévkor, mert ezt elsősorban a gyermeknek címezzük, míg az év végi, minősítő értékelést egyes szám harmadik személyben, hiszen ez a szülőknek szól. Ennek az értékelési formának a legnagyobb előnye, hogy nem veszi el a gyermek kedvét a tanulástól – szemben a számjeggyel való értékeléssel –, mert elsősorban az eredményekre fókuszál. Ugyanakkor azt is megfogalmazzuk, ha nem volt sikeres a tanulmányi időszak. Azt tapasztaljuk, hogy a sikeres gyermekek esetében is nagy a jelentősége a szöveges értékelésnek. A szülők és a gyerekek közösen olvassák el, értelmezik a leírtakat. Sokan elviszik a nagyszülőkhöz, büszkén mutogatják, és van ahol bekeretezve a szoba falára is kikerül. Ennek a motiváló ereje felbecsülhetetlen. Márpedig motiváció nélkül nincs hatékony tanulás!

Mi volt a meghatározó motívum a változások elindításában: a pedagógusok belső igénye vagy a külső mérések eredményei?

Egy tanulószervezet tagjai, úgy gondolom, el tudják fogadni, hogy minden beavatkozás hatással van a szervezet egészére, és a korábbi gyakorlat szükségszerűen átalakul. Lépéseinket döntően belső igények és felismerések befolyásolták. Világossá vált számunkra, hogy a gyermekek „lemaradásának” millió, rajtuk kívülálló oka van: a családi környezet, a szülők elvárásai, értékrendje, a gyerekek egyéni fejlődési

⁵⁶ A budapesti Alsóerdőszori Bárdos Lajos Általános Iskola és Gimnázium honlapja: www.alsoerdosor.hu

üteme, érettsége, képességei. A középmezőnyhöz igazodó tanítási tempó vagy a hagyományos korrepetálás egyszerűen hatástalannak bizonyult.

Hogyan befolyásolja a szülők együttműködési készsége a gyerekek fejlődését, iskolai teljesítményét?

A családi háttér a tanulási folyamat teljes idejében meghatározó jelentőségű. Ha támogató, akkor a gyereket el tudjuk juttatni a képességei csúcsára. Ha a család nem partner, például struccpolitikát folytatva nem hajlandó szembenézni a létező nehézségekkel – mert sajnos erre is van példa –, akkor az a gyermek, majdhogynem elveszett. Hosszú évek tapasztalata alapján azt mondhatom, hogy ahol a család támogatja, segíti, elfogadja a gyereket esetleges problémáival együtt – legyen az tanulási nehézség vagy képességbeli hátrány –, ott a tanuló megállja a helyét. Az is elképzelhető, hogy a gyerek mindannyiunk várakozását felülmúlja. Ha a támogató családi környezet hiányzik, a tanuló egyre jobban lemaradhat, mert a pedagógus elszántsága önmagában kevés.

Milyen tulajdonságokkal, milyen személyes kompetenciákkal kell rendelkeznie a pedagógusnak ahhoz, hogy hatékonyan tudjon tanítani?

Én inkább úgy tenném fel a kérdést, hogy milyen kompetenciák kellenek a differenciáláshoz, ahhoz, hogy a pedagógus kezelni tudja a gyerekek közti különbségeket. El kell ismerni, annak ellenére, hogy a differenciált oktatás napjainkra alapvető szakmai követelménnyé vált: erre nem mindenki alkalmas. Aki nem kellően nyitott, nem eléggé rugalmas, nem tudja megosztani a figyelmét, vagy egyszerűen csak képtelen kitörni a frontális tanítás rutinjából, az nem alkalmas a személyre szabott tanulásiirányításra. Mindenesetre jó tervező és szervező készségre, valamint nagy teherbíró képességre van szüksége annak, aki ebben az értelemben hatékony szeretne lenni.

Befolyásolja-e, tudatosabbá teszi-e a leendő munkatársak kiválasztását, hogy az Önök intézménye elkötelezett a kompetencia alapú oktatás, a képességfejlesztés, a differenciált oktatás iránt?

A kiválasztás kérdésében nincs sok tapasztalatom, mert meglehetősen stabil pedagógus-csapattal dolgozunk. Azért persze van egy-egy fiatal kolléga: az ő megnyilvánulásaiából arra következtetek, hogy a tanárképzésben is van már egyfajta elmozdulás, a hallgatók találkoznak a csoportmódszerrel, a kooperatív technikákkal – de más ezekről a munkaformákról hallani, és más alkalmazni egy egész osztálynyi gyerek között. Ráadásul az a tanárjelölt, akit egész életében frontális módon oktattak, nehezen tud megszabadulni az elavult mintáktól. Hosszú időre van szükség ahhoz, hogy értelmileg és érzelmileg is nyitottá váljon az új módszerek iránt. Ezen a téren házon belül is van még tennivaló.

Beszéljünk most a gyerekekről: Ön szerint felnőttként milyen kompetenciákra lesz elsősorban szüksége egy mai gyereknek?

A Nemzeti alaptanterv (NAT) nagyon jól megfogalmazza a szükséges kulcskompetenciákat. Azt gondolom, hogy ezek közül az egyik legfontosabb a kommunikációs készség. Az ún. *nem szakrendszerű*⁵⁷ oktatásban is kiemelt szerepe van a szövegértésnek, a fogalmazásnak és mindannak, amit kommunikációnak nevezünk. Iskolánk nagy hangsúlyt helyez a szociális kompetenciák fejlesztésére is: olyan fővárosi kerületben működünk, ahová meglehetősen eltérő családi környezetből jönnek a gyerekek, meg kell tanítanunk őket arra, hogy képesek legyenek egymást tolerálni. Nagyon fontos a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése is, ami alatt hétköznapi szituációkban előkerülő, egyszerű, praktikus dolgokat értünk. Kiemelt szerepe kell, hogy legyen a hatékony, önálló tanulásnak, hiszen ez az élethosszig tartó tanulás alapja. Ugyancsak a nem szakrendszerű oktatás keretében van heti egy óra a tanulás tanulására, és a kilencedik évfolyamon is képviseli ezt egy önálló tantárgyi modul. Úgy gondolom, hogy mi erre az átlagnál nagyobb figyelmet fordítunk.

Milyen együttműködési formák alakultak ki az iskola pedagógusai között a kompetencia alapú, illetve a nem szakrendszerű oktatás bevezetése óta?

Munkaközösségek természetesen eddig is működtek, de azok elsősorban tantárgyi munkaközösségek voltak. Ma már évfolyamszintű munkaközösségekben dolgozunk – legalábbis az alsó tagozaton. A nem szakrendszerű oktatás bevezetése hozta be azt az új típusú munkaközösségi formát, ami az adott tantárgyi modult tanítók közötti együttműködéshez vezetett. Nehézséget okoz, hogy az eltérő munkarend miatt nem könnyű megtalálni az összejövetelekhez a mindenki számára megfelelő időpontot, de megéri, mert rendkívül eredményes. Ezek a találkozók ugyanis nem alsós-felső tagozódás mentén jönnek létre, hanem konkrét problémára szerveződnek, és ez hatékonyra teszi az együttműködésünket. A kollégák személyében is van összekötő kapocs a tagozatok között: pl. a rajzot – és vele együtt az alsó tagozaton bevált munkamódszereket – egy alsós pedagógusunk viszi tovább 5-6. évfolyamon is.

Milyen központi fejlesztésekben vett részt az Önök iskolája az elmúlt években?

A HEFOP 3.1.3 pályázat⁵⁸ nagy áttörést hozott 2006-ban: ennek keretében sok kollégánk vett részt kompetencia alapú oktatásról szóló 120 órás továbbképzésen. Jelenleg is konzorciumi tagok vagyunk egy TÁMOP 3.1.4 pályázatban⁵⁹, a VII. kerület hét intézményével együtt. Az iskola célkitűzései szempontjából fontos és hasznos, hogy mostanra összességében a tantestület hetven százaléka elvégzett már valamilyen kompetenciafejlesztéssel foglalkozó pedagógus-továbbképzési programot.

⁵⁷ A nem szakrendszerű oktatás alapvető feladata a Nemzeti alaptantervben meghatározott kulcskompetenciák (pl. szövegértés, logikai képesség) fejlesztése. A tanítás a tantárgyi szerkezet helyett más tartalmi keretben is megszervezhető. Bővebben itt tájékozódhat: www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi

⁵⁸ HEFOP 3.1.3: A Humán Erőforrás Fejlesztési Operatív Programon belül ebből a keretből lehetett pályázni a kompetencia alapú oktatási programokra, oktatási programcsomagokra, köztük digitális tananyag-tartalmakra, valamint ezek megjelenítéséhez szükséges eszközökre. Bővebben itt tájékozódhat: www.nfu.hu

⁵⁹ TÁMOP (Társadalmi Megújulás Operatív Program): a HEFOP programok folytatására létrejött Új Magyarország Fejlesztési Terv (2007-2013) részeként. Bővebben itt tájékozódhat: www.nfu.hu
TÁMOP 3.1.4: A Társadalmi Megújulás Operatív Programon belül ebből a keretből lehetett pályázni a kompetencia alapú oktatás támogatására. A témáról bővebben itt tájékozódhat: www.nfu.hu

Hogyan sikerült megnyerni a kollégákat ezekre az önévelzésési feladatokra? Milyen pozitív hatást várnak ezektől a projektétől hosszú távon?

Rengeteg új ismeretet, praktikus tudást építenek be mindennapi munkájukba a kollégák. A pályázatok kétségkívül sok adminisztratív feladat-többlettel járnak, de közben megismerjük egymás pedagógiai gondolkodását, értékrendjét, és a közösen megvalósított pályázat közelebb hozza egymáshoz a pedagógus kollégákat. Rengeteget beszélgetünk konkrét szakmai problémákról, együtt járunk tanfolyamokra, és megvitatjuk azok tapasztalatait is. Egy-egy bemutató óra után ötletek cserélnek gazdát, elmondjuk egymásnak, hogy kinél milyen gyakorlat, módszer vált be, milyen új eszközt, könyvet talált. A HEFOP 3.1.3 rengeteg újdonságot hozott az iskolába, nagyon örülök, hogy annak idején belevágtunk. Abból a szempontból is hasznos volt, hogy a nem szakrendszerű oktatás bevezetésekor nem a nulláról kellett indulnunk: a törvény megjelenésekor már ismertük a kompetencia alapú oktatás fogalmát, gyakorlatát, és a korábban általunk megteremtett alapokra építkézhetünk tovább. Így a megvalósítása ennek folytasaként történt.

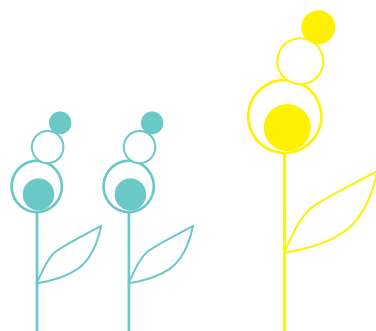
Tulajdonképpen hogyan értelmezik a kompetencia alapú oktatást a pedagógusok? Milyen mértékben tudnak ennek tanítási formáival, pedagógiai gyakorlatával azonosulni?

Ahogy korábban már említettem, nálunk ez a folyamat tizenöt éve tart. A mi példánk is azt mutatja, hogy a szemléletváltáshoz, szemléletformáláshoz nagyon hosszú idő kell. Az iskola vezetőinek nyitottsága, megújulási készsége és képessége jelentette és jelenti ma is az alapot. A fejlesztésekbe bevonjuk a hagyományokhoz ragaszkodó és a hezitáló tanárokat is, segít a továbbképzés és egymás óráinak látogatása is. Ahhoz, hogy merjünk változni, más módon tanítani, mint korábban: sok idő kell. Fontos, hogy higgyünk a sikerben, és hogy biztosak lehessünk benne, jó irányba haladunk. Szívesen jönnek iskolába, szeretnek tanulni a tanítványaink? Fejlődnek önmagukhoz képest? Ha igen, akkor azt mondhatjuk, hogy eredményesek vagyunk, hiszen tanulóink nem pusztán ismereteket sajátítanak el, hanem azt is megtanulják, hogyan lehet másokkal együttműködni, milyen technikákat alkalmazhatnak a sikeres önálló tanuláshoz, és hozzászoknak a rendszeres önértékeléshez is.

Hogyan csatornázódnak vissza az Országos kompetenciamérés⁶⁰ eredményei a tanítási folyamatba, mit tud kezdeni az iskola a mutatókkal?

A kompetenciamérések eredménye – úgy vélem – nagyon fontos mutató egy iskola életében. Fontos az iskola egésze számára, és fontos a fenntartó szempontjából is, aki ez alapján is értékelheti, hogy az általa fenntartott intézményben milyen pedagógiai munka folyik. Az eredmények megmutatják, hogy egy iskola képes-e eljuttatni az odajáró gyerekeket a tőlük elvárható teljesítményszintre. Mivel a mi tanulóink teljesítménye jó vagy elfogadható, az eredmények visszacsatolásával még adósak vagyunk magunknak. A 2009-10-es tanév különösen izgalmas volt számunkra, mert a kompetenciamérés azokat a 6. osztályos gyerekeket érintette, akik már a nem szakrendszerű oktatásban is részesültek. A nem szakrendszerű

⁶⁰ Az Országos kompetenciamérésről bővebben itt tájékozódhat: www.oh.gov.hu/orszagos_meresek ; www.kompetenciameres.hu



oktatás sokat segít abban, hogy az alsó és felső tagozat közötti váltás ne legyen olyan nehéz a gyerekek számára. A jövőben egyébként az a célunk, hogy a 4. osztályos kompetenciamérés eredményeire építve szervezzük meg a nem szakrendszerű oktatást is. A kompetenciamérés megmutatja számunkra, hogy milyen képességű gyerekekkel foglalkozunk, milyen kompetenciákat kell megerősíteni, és ha elég rugalmasak leszünk, akkor az 5. évfolyamon már ennek megfelelően tudunk tanítani. Még sok teendőnk van ezen a téren.

Hogyan érintik a kompetenciamérés eredményei a pedagógusokat?

A mérési eredmény konkrét visszajelzést ad a pedagógiai munkáról. A mérésekkel szemben eddig nem tapasztaltam nagy ellenérzéseket a kollégák körében. Mivel a mérőeszközök nem tantárgyi ismereteket, hanem kompetenciákat mérnek, inkább megerősítést kaptunk abban, hogy jól látjuk az idejáró gyerekek képességeit és fejlesztendő kompetenciáit. A mérés arra is nagyon jó, hogy összehasonlíthatóvá teszi az egyazon intézményen belüli osztályokat, és összemérhetjük magunkat más iskolákkal is. Átláthatóságot, nyomon követhetőséget biztosít, és sok mindenre következtethetünk belőle az értékelésünk megbízhatóságára vonatkozóan is.

Hogyan látja, a szülőket érdekli gyermekük országos mérésen nyújtott teljesítménye?

Mindent megteszünk annak érdekében, hogy így legyen. Tájékoztatókat szervezünk, kihirdetjük az országos kompetenciamérés időpontját, elmagyarázzuk, miért van szükség a mérésre, kérjük támogatásukat az önkéntes háttérkérdőív kitöltésében és visszaküldésében, és persze azt is, hogy a gyerekek az adott napon lehetőleg ne hiányozzanak. Elmondjuk, hogy a mérések iskolára vonatkozó eredményei nyilvánosak, saját gyermekük eredménye pedig egy tanulói azonosító segítségével a szülők számára is elérhető. Arra is felhívjuk a figyelmüket, hogy a kielégítő teljesítmény megerősítést adhat számukra afelől, hogy jó helyen van a gyermekük.

Milyen kapcsolódási formák vannak az óvodák és az iskola között? Hogyan tudják biztosítani a folyamatosságot a kisgyermekkorai nevelés óvodai keretei és az iskolás kor kezdő szakasza között?

Egy beiskolázási időszakban közel kétszáz óvodást fogadunk. Nemcsak a körzeti óvodából, de a kerület szinte összes óvodájából jönnek hozzánk gyerekek. Abban, hogy iskolánk népszerű, hosszú évek kemény munkája van, amit a kerület vezetői is elismernek. Az érdeklődőknek ún. „iskolanyitogató” foglalkozásokat tartunk délelőttönként. Bemutatjuk a szülőknek az iskolát, filmet vetítünk, találkozhatnak tanítóinkkal. A kerület óvodái és az iskolák között kötöttek egész évre szóló együttműködési megállapodások is, melyek legtöbbször közös rendezvényeket (pl. sportfoglalkozásokat) jelentenek. A pedagógusok így már az óvodában megismerkedhetnek a gyerekekkel, a gyerekek pedig az iskolánkkal.

Az óvoda-iskola átmenetet könnyítik azok a munkaformák, módszerek is, amelyekkel biztosítjuk, hogy az első osztályos foglalkozások majdhogynem olyanok legyenek, mintha az óvodában lennének. Ez a folyamat nálunk 1995 óta tart, nagyjából akkor kezdtük el a differenciált oktatást és a szöveges értékelést is. Nagy hatással voltak ránk az alternatív iskolák és módszerek (pl. a csoportmódszer, a játékosarok, a csoportban történő ültetés, a beszélgetőkör), melyeket egy-egy innovatív pedagógus hozott be az iskolába. Amikor az alternatív módszerek eredményeit, hatékonyságát a többi kolléga is látta, megismerte, ők

is kedvet kaptak hozzá, és elkezdtek egyre gyakrabban alkalmazni. Ún. „guruló osztályokat” indítottunk, ami azt jelenti, hogy nem egy tanítónő van a gyerekekkel délelőtt és egy másik délután a napköziben, hanem szinte egész nap ketten vannak jelen az osztály életében. Ez leginkább az óvodapedagógusok páros rendszerére emlékeztető megoldás. Iskolánk tehát a beiskolázást követően, módszertani értelemben is gyermekbarát.



Mennyiben tudja támogatni a megkezdett innovációs folyamatokat a pedagógusok értékelése?

Minőségbiztosítási rendszerünk részét képezi a harmadik éve bevezetett pedagógusértékelés. Ennek keretében évente óralátogatásokra és személyes beszélgetésekre kerül sor: megállapítjuk, hogy melyek a kolléga erősségei, vagy éppen miben kell változtatnia. Az értékelés leírja, hogy milyen alkalmassági fokon áll az adott pedagógus, s ez bekerül a személyi anyagába. Jó lenne, ha nem csak minősítő, hanem fejlesztő értékelésre is volna lehetőség! A fejlesztő értékelés legfontosabb eleme a párbeszéd: párbeszéd nélkül – véleményem szerint – nincs is igazán értelme az értékelésnek. Sajnálatos módon az értékelés jelenlegi módszerei éppen azokat a személyes jellegű mozzanatokot nem tudják megragadni, hogy a pedagógus miként bánik a gyerekekkel, hogyan oldja meg a felmerülő problémákat stb., mert ezek nem szedhetők pontokba olyan könnyen.

Milyen lehetőségek vannak az iskola jó gyakorlatainak bemutatására, a jó példák átadására, átvételére?

A Pedagógiai Szolgáltató Központ koordinálja a kerület iskolái közötti együttműködést. Szerencsés helyzetben vagyunk, mert 14-15 kerületi munkaközösség-vezető dolgozik az iskolában: ők szervezik például a kerület szaktanárainak továbbképzését is. Igazgatónk is kerületi munkaközösség-vezető, így ezeket a programokat be tudjuk építeni az iskola életébe, és magunkat is meg tudjuk mutatni. Szervezünk programokat a kerület más iskoláiban is, igyekszünk mások munkáját is megismerni, egymás jó gyakorlatait átvenni. Erre a mostani TÁMOP 3.1.4 pályázat is lehetőséget ad majd.

Mindemellett nagyon nehéz egyfajta multiplikátor szerepet felvállalni a mindennapos iskolai munkaterhek mellett. Az innovációk megvalósítása, a napi pedagógiai gyakorlat, a pályázatokban való részvétel (és még sorolhatnám a tevékenységeket) lefoglalják a teljes időnket, kapacitásunkat.

Hogyan tovább? Milyen új célok állnak az Önök tanulószervezete előtt?

Mivel vezetőségünk innovatív hajlamú, a pedagógusközösség pedig minden értelmes új irányt támogat, biztos vagyok benne, hogy a jövőben is előre tudunk lépni. Úgy vélem, egyik új célunk a projektoktatás fejlesztése lehet, a másik pedig az iskola szakmai értelemben vett menedzselése, hogy még inkább nyitottá váljunk mások megismerésére, jó gyakorlatainak átvételére, illetve saját jó példáink megmutatására.



A TELJESÍTMÉNYELVŰ VILÁG SZLOGENJEI

Tükörben a gyermek

Vekerdy Tamás gyermek-szakpszichológus (az Educatio Kht. Alternatív Pedagógiai Központ vezetője) a mindenkori gyermeki-emberi szükségletekre alapozva fogalmazza meg hitvallását a pedagógiáról. Az a gyerek lesz majd a munkájában is sikeres felnőtt, aki megélhette különböző életkorait: lehetett teljes értékű kisgyerek, óvoda – szabad játékkal, mindennapos mesével, spontán utánzással; lehetett teljes értékű kisiskolás; lehetett lusta, merengő kamasz. Ám a közoktatási rendszer a legnehezebben mozduló társadalmi alrendszerek egyike. Vekerdy Tamás meggyőződése szerint a már jól működő intézmények támogatása és jó gyakorlataik átvétele (szupervízióval, hospitálással, mentorálással) segítheti az előrelépést.

... visszatükrözni a gyermeknek saját aznapi élményeit

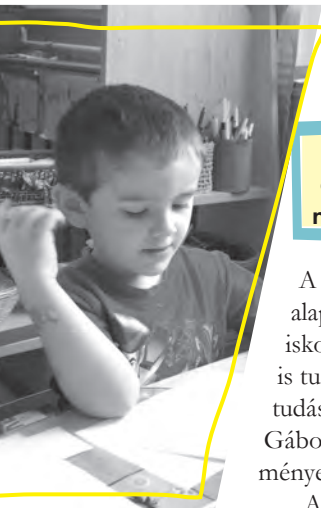
Talán nincs is olyan pedagógus vagy szülő, aki ne ismerné Vekerdy Tamás pszichológus, a pedagógiai pszichológia nagymesterének nevét. Megjelenése, stílusa otthonosság-érzetet ad az olvasónak: azok közé tartozik, akik mindig önmagukat képviselik, akikre mindig lehet számítani. Az emberi, pontosabban a személyes emberi dimenzió szószólója. A gyermekre, a kamaszra, a fiatalra és a felnőttre egyaránt úgy tekint, mint a benne rejlő lehetőségek kimeríthetetlen tárházára. Megnyilatkozásaiban sohasem az intézményt helyezi az ember fölé: végső soron mindig a gyermek, sőt az egyes gyermek „pártján áll”.

Vekerdy Tamás hitelességét többek között az adja, hogy alaposan ismeri az oktatás európai múltját, és sok szálon, mélyen kötődik a hazai pedagógia jelenéhez. Tőle elfogadjuk, ha kimondja az általa meglátott, olykor bizony keserűnek bizonyuló igazságot: azt is, hogy elítéli az óvodákban újra elharpózó iskolásító tendenciát, a szülők egy részében élő teljesítményelvű elvárásokat, sőt nem helyesli az ún. kompetenciafejlesztő programcsomagok óvodai terjesztését sem. Természetesen nem a potenciális pedagógiai-pszichológiai hozzáadott értékre mond nemet! Az interjú során a tőle megszokott meggyőző erővel világít rá arra, hogy a gyermeki fejlődés vagy tanulás eleve nem is képzelhető el bensőséges személyes együttlét, örömteli kíváncsiság, inspiráló és játékos alkotó környezet nélkül. Véleménye szerint a reform- és az alternatív pedagógiák, valamint a mai óvodai és iskolai innovációk is mind-mind kompetenciafejlesztésben gondolkodnak, még akkor is, ha nem ezt a kifejezést használják elképzeléseik azonosítására...

Vekerdy Tamással tehát kiléphetünk a munkaerő-piaci szükségletek és az intézményes nevelés játéktéréből, és visszatérhetünk oda, ahonnan akár el is indulhattunk volna: a teljes értékű gyermek, a teljes értékű ember képzetéhez.

Interjú Vekerdy Tamással

Mit gondol a kompetenciafejlesztés kapcsán? Mennyire új, mennyire ismert ez a fogalom a közoktatásban? Egyáltalán: helyesen értelmezzük-e manapság?



A kompetencia régóta ismert fogalom. Amikor például 1919-ben Rudolf Steiner megalapítja a Waldorf iskolákat⁶¹, azt mondja, hogy ez nem a „Wissen”, hanem a „Können” iskolája kell, hogy legyen. A „Wissen” a szóbeli lexikális tudást jelenti; a „Können” alatt is tudást értünk, de képesség értelemben, vagyis hogy meg tudom csinálni, tudok élni a tudásommal, alkalmazni tudom, amit megtanultam. Cselekvőképesség, ahogy ezt Halász Gábor⁶² mondja helyesen. Magyarországon a Zsolnai-program⁶³ szerint működő intézmények például tudatosan képességfejlesztő iskolának nevezik magukat.

A lexikális, a verbális tudás felejtésre ítélt, pláne, ha nem használja az ember. Az a gyakorlat azonban, hogy miként szerzem meg a tudást, hogyan szerzem meg az információkat, és hogyan építem be az aktuális feladataimba, ez már „Können”, vagyis kompetencia kérdése. Sokan valamiféle büvösökként kezelik a kompetencia fogalmát, és azok sem mindig értik, akik alkalmazzák. Manapság újonnan készült „kompetencia alapú programcsomagokkal” fedjük le a közoktatás valamennyi területét, pedig véleményem szerint például az óvodáknak erre nincs szükségük. Ha egy óvoda jól működik (erre az Óvodai nevelés országos alapprogramja megfelelő keretet ad), vagyis biztosítja a szabad játékot, a mindennapos mesét, a jó anyanyelvi mintát, a mozgást, a spontán utánzás lehetőségét, és így tovább – akkor az az óvoda *kompetenciát fejleszt*. A kompetenciát kisgyerekkorban, de legalábbis óvodás, iskolás korig nem kell külön fejleszteni, mert az kedvező környezetben magától fejlődik. A gyerek úgy lesz iskoláérté, hogy megéri az iskolára, mint alma a fán. Számos jó óvodai program létezik, kezdve a magyar fejlesztésű *Játékkal, mesével* programtól⁶⁴, a Montessori-, vagy a Freinet-programon át a Waldorfig, melyek mind-mind (anélkül, hogy ezt kiemelnénk) kompetencia alapúak: hiszen a reform- és az alternatív pedagógiák, valamint az innovációk mind kompetenciára építenek, kompetenciát fejlesztenek.

Nagyon sok – vagy talán nem túlzás azt mondani: minden –, az óvónőknél múlik, azon, hogy ők hogyan gondolkoznak a gyerekekről. A magyar óvónőképzésnek egyszerű példái léteznek, és az óvodák, véleményem szerint máig a közoktatás legjobb intézményei. Sajnos, riasztó példákkal is találkozhatunk az óvodát iskolásító tendenciák révén. De számtalan félreértés adódhat például a szabad játék értelmezése körül is. A szabad játékhoz is ajánlott az éber felnőtt jelenlét vagy egy kezdeményezés az óvónő részéről olyan közös játékra, ami természetesen nem kötelező mindenki számára.

⁶¹ Rudolf Steiner koncepciója alapján 1919. szeptember 7-én Stuttgartban megnyílik az Első Szabad Waldorf Iskola

⁶² Halász Gábor: oktatási szakember, tudományos tanácsadó, egyetemi tanár, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ vezetője

⁶³ Zsolnai József: iskolateremtő pedagógiai kutató, a Nyelvi-irodalmi-kommunikációs Program, valamint az *Értékközvetítő és képességfejlesztő program* (az ún. Zsolnai-program) létrehozója

⁶⁴ Az *Óvodai nevelés játékkal, mesével*: minősített országos óvodai program, kidolgozója Zilahy Józsefné, a Játékkal, Mesével Nevelő Óvónők Országos Egyesületének elnöke, valamint Stöckert Károlyné és munkatársaik

Az „iskolasító tendenciát” talán a szülők is gerjesztik: manapság egyre nagyobb a nyomás rajtuk, hogy a különféle fejlesztő programokkal olyan vélt vagy valós előnyhöz juttassák a gyermeküket, amelyek majd biztosítják számára a jó iskolai eredményt, később pedig a lehető legjobb munkaerőpiaci státuszt. Téves-e az a gyakorlat, amely a gyermekek fejlődését sürgeti?

Nagyon fontos kérdés ez: a szülők egy része – teljesen félrevezetve a teljesítményelvű világ szlogenjeitől –, lehetőleg már az óvodában is top-menedzserképzést szeretne biztosítani a gyermekének, sokszor átadva a gyereknevelés családi felelősségét az óvodának. Pedig a zseniális Karácsony Sándor⁶⁵ már a XX. század közepén megmondta – de vizsgálatokból is tudjuk –, hogy az a gyerek lesz majd a munkájában is sikeres felnőtt, aki megélhette különböző életkorait: lehetett teljes értékű kisgyerek (óvodás) szabad játékkal, mindennapos mesével, spontán utánzással; lehetett teljes értékű kisiskolás; lehetett lusta, megrengő kamasz; és nem pedig az, akit felnőtt kíváncsiak szerint treníroznak kisgyerekkorától kezdve.

Annak idején, Winkler Márta iskolájában⁶⁶ pompásan lehetett látni, hogy azok a gyerekek, akik az iskola első 4-6 évében a hozzájuk szabott körülmények között, szorongásoktól mentesen, boldogan jártak az órákra, a felső tagozatra való átkerülést ugyan nagyon megszenvedték, de már az első félévben szignifikánsan jobban teljesítettek, mint a hagyományos iskolai körülmények között járó kontrollcsoportok. Ez is azt bizonyította, hogy minél tovább biztosítjuk a gyerekeknek az életkorának megfelelő körülményeket, annál jobban fogja bírni később a megpróbáltatásokat. Téves az a gondolkodás, amely azért gyötri a gyereket, hogy „megedzõdjön az életre”, amely „nem kerti ünnepély”. Mérei tanár úr sokak nagy felháborodására gyakorta mondogatta: „*Menekülj onnan, ahol untatnak!*”, mert vagy nem vagy még rá elég érett, vagy rosszul csinálják, ami nem használ neked. „Valódi, hatékony tanulás, nincs örömrész nélkül” – ezt ma már az agyfiziológiai kutatások is alátámasztják. A szülőknek fontos tudniuk, hogy az a jó, ha minél tovább őrzi meg a gyermeküket egy érzelmi biztonságban úgy, hogy a gyerek jól érezze magát a bőrében és az életben.

Mit kell tehát magával vinnie a gyerekek a családból? Mire van szüksége ahhoz, hogy később magabiztos, sikeres felnőtté válhasson?

Egy kutatási eredménnyel válaszolnék: a kilencvenes évek elején záruló vizsgálatosorozat lényegében azt vizsgálta, hogy mi a legfontosabb tényező az életben való beválás, boldogulás szempontjából. Vajon az iskolában megtanult tananyag? Ez csak mintegy 18 százalékban játszik szerepet a sikeres felnőtté válásban! Sokkal fontosabb az EQ, vagyis az érzelmi intelligencia. Megadja-e a család az érzelmi biztonságot, elfogadja-e olyannak a gyereket, amilyen valójában, vagy pedig „tudja”, hogy milyen gyereket szeretne, és megpróbálja olyanná faragni? Az el nem fogadás, a mássá formálás igénye érzelmileg elbizonytalanít. Az érzelmi intelligencia a családban gyökerezik: *élvez-e* a család a gyereket? Igaz, hogy a gyerek lerágja a húsunkat, kiszívja a vérünket, de rengeteg örömet is jelent. Ismeri-e a család ezt az örömet, amit a gyerek nyújt számára? Tudják-e a szülők kezelni például a testvérek közötti különbségeket? A család érzelmi biztonságának megteremtésében nem a hasznos dolgok a jók (kézmosás, lecke, stb.), hanem éppen az úgynevezett haszontalan dolgok: csiklandozom, dögönyözöm, játszom vele; picit korábban kelünk, hogy együtt tudjunk étkezni, tehát együtt ülünk az asztalnál reggel és netán még egyszer, este is. Az érzelmi intelligenciát, az érzelmi biztonságot olyan dolgok adják, amelyekre talán nem is gondolnánk.

⁶⁵ Karácsony Sándor: A 20. század első felének neves közéleti szereplője, filozófusa, pedagógusa. A tanulás mesterfogásai, a Leckék a leckéről című módszertani könyveit diákoknak írta. A gyermeki személyiség tiszteltetését, a közösségi nevelés fontosságát, a kultúra, benne a művészetek személyiségfejlesztő hatását hirdette.

⁶⁶ Winkler Márta: iskolateremtő pedagógus, pszichológus; az első hazai alternatív iskola megalapítója. (Az 1988/89-es tanévtől: Kincskereső Iskola)

A másik fontos kérdés: van-e a gyerekek módja *eleget mozogni*? A göttingeni egyetem laboratóriumában egy nemrég végződött vizsgálat megállapította, hogy manapság problematikus bizonyos neuronpályák kiépülése a gyermeki agyban, mert a gyerekek nem mozognak eleget. Kevés a nagy és kis mozgás, nem elég jó a finom koordináció⁶⁷. Például – idézve a vizsgálatvezető professzort – „a gyerekek nem másznak fára”. A fára mászás sokféle mozgás összerendezését igényli, gondot okozhat, ha ez hiányzik. Régen a mezőn, a nagy udvaron, az autóközlekedést nélkülöző, széles falusi utcákon rengeteg mozgás volt.

A 3 éves korig tartó szakasz nagyon fontos a gyermek életében. A mozgás megelőzi, megalapozza a beszédfejlődést. A beszéd is egy mozgás: a rekeszizom, az izmocskák által megfeszített hangszálak, az ajkak, a nyelv mozgása. Ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy miért van mostanában annyi beszédhibás gyerek, miért szorulnak egyre többen logopédusra, röviden azt mondhatjuk: mert keveset és rosszul mozognak. A képernyő előtt ülő gyerekek nincs módja a mozgásra, ami önmagában is duzzasztja az agressziót. Nem tud játszani, nem tudja kanalizálni, levezetni az aktivitását, így feszült és agresszív lesz. A képernyő leállítja a belső képkészítést, aminek hiányában a gyermek nem tudja feldolgozni a képernyőn látottakat, a készen kapott külső kép pedig tovább növeli ezt az agressziót. Az is kérdés tehát, hogy milyen szerepet játszik a családban a televízió? És tovább gondolkodva: mennyire jó beszédmintát adok én, a vele élő felnőtt a gyerekeknek: eleget beszélek vele és előtte? Mindennap mondókázunk, mesélek neki, vagy mindezt inkább a képernyőre bízom? Az élő szervezet ugyanis rezonál a másik élő szervezetre, utánozza a beszélőt, ráhangolódik. (Klinikai vizsgálatok szerint, miközben beszélünk egymáshoz, a hallgató beszélőszerveiben is abortív⁶⁸ rángások futnak le – mindezt a tévé képernyőjén beszélő nem váltja ki.)

Az anyanyelv fejlődésének alapja tehát a mozgás fejlődése?

Pontosan így van, az anyanyelv fejlődése pedig alapja a gondolkodás fejlődésének. Nem igaz az, hogy a kisgyerek már réges-rég gondolkodik, csak nem tudja elmondani. Akkor fog majd gondolkodni, amikor már beszélni tud. Az anyanyelvi mintát ebben az értelemben a család szolgáltatja. Nagyon fontos tudni azt is, hogy ez spontán tanulás révén alakul ki: a gyerek kiszolgáltatott utánzó, rá van hangolódva a környezet utánzására. Éppen ezért tilos korrigálni! Már a '71-es magyar óvodai program is nagy jelentőséget tulajdonított az anyanyelvi fejlődésnek, és hangsúlyozta, hogy adjunk jó mintát, de ne javítgassuk a gyereket. A javítás kérgi hatás, a gyerek pedig még egy spontán, „kéreg alatti” beszélő. A tudatosítás, a javítás gátolja a kéreg alatti spontán, kreatív beszédimpulzusokat. Az a gyerek, aki úgy jön a családból az iskolába, hogy sokat mozog, jól beszél, miáltal egyre jobban gondolkodik – annak minden alapot megadtunk, amit csak lehetett. Semmiképpen sem kell vele írást vagy ceruzafogást gyakorolni. Ha elég ingerdús a környezet, ami körülvé, a gyerek magától kezd majd számolni, ugyanúgy, ahogy magától kezdett beszélni is.

Vannak olyan kompetenciák, amelyek fejlesztése lekészhető?

Igen, ilyen például a beszédfejlődés. A világon tíznél is több ún. Mauglit tartanak számon, vagyis olyan embert, aki a vadonban nőtt fel. Bármilyen intelligensnek is bizonyultak a későbbiekben, teljesen nem tudták behozni a lemaradásukat, mert kimaradt ez a gyerek életében oly kritikus fázis. Kedvezőtlen környezet esetén valójában azt kellene „pótolni”, amire a gyermeknek az adott életkorban szüksége

⁶⁷ Finom koordináció: harmonikus finommotorikus mozgás. A finommotorikus mozgás koordinátlansága, összerendezetlensége többek közt az írás-olvasás tanulását nehezíti.

⁶⁸ Abortív: azonnali, reflexszerű (pl. válaszreakció)

van: korának megfelelő, ingerdús környezetet, spontán nyelvi és más utánzási lehetőségeket, közvetlen kommunikatív kontaktust, szabad játékot, mindennapos mesét, az érzelmi biztonságot.

Van ennek a problémakörnek egy másik oldala is: a kisgyerek idegrendszere rendkívül plasztikus, és „fejlesztéssel” könnyen „felhúzható” egy, a koránál fejlettebb szintre. Ez az „előny” az iskolakezdésre még jelen van (és a gyerek bizonyos dolgokban sokkal előrébb járhat azoknál a kortársainál, akik egy átlagosan jó környezetből jönnek minden különösebb fejlesztés nélkül), de a 9-11. életév táján a két görbe kereszteződik: a korán „fejlesztett” gyerek nem tud a korábbi gyors ütemben fejlődni, míg a spontánul fejlődő, megfelelő környezetből érkező gyerek nagyszerűen halad tovább.

Mit lehet tenni, ha a gyermek nem az ideális érzelem- és ingerdús környezetből érkezik az óvodába? Hogyan lehet ezeket a hátrányokat csökkenteni, hogyan lehet kezelni a problémáit?



Sajnos, gyakran találkozni olyan óvodás gyerekekkel, aki nem tud jól játszani, mesét hallgatni. Leszoktatta róla a képernyő, nem szoktatta rá a környezete. A feloldást az adhatja számára, ha például az óvónő ölbe veszi, és (ahogy egy másfél éveshez beszélnek családi körben) elmeséli, visszatükörzi a gyermeknek saját aznapi élményeit.

Próbálkozhatunk egyszerű, néhány elemből álló mesével vagy egy szabad játéktevékenységbe való bevonással is: látni fogjuk, a gyerek hamarosan rákap az ízére. Egy németországi kísérlet során arra jöttek rá, hogy a különböző színes játékszerek felkeltik a gyerekek birtoklásvágyát. A „Játékszermentes óvoda” elnevezésű kísérlet során a gyerekekkel megbeszélve minden játékot kivittek a csoportszobából, csak egyszerű tárgyak, amiből „minden lehet” – például fahasábok és ruhadarabok – maradtak ott. Az első néhány napon csak tébláboltak a gyerekek, de azután egyszer csak elkezdtek *egymással játszani*. Mi is történt itt? A személyes kommunikáció jelent meg a gyermekek érzelmi életében a tárgyi kötődés helyett. A kapcsolatteremtés képessége azért nagyon fontos, mert személyes érzelmet kapni, elfogadni és viszonzni *érzelmileg igényessé* és járatosá tesz minket, és kamaszkorban megvéd a személytelen sodródástól.

Hogyan, milyen környezetben fejlődnek leginkább a társas kompetenciák?

A társas kompetenciák otthon, a családban és egy tágabb, megfelelő környezetben is fejlődnek, de egy idő után a gyerekek igénylik a saját korosztályukat. A hátrányos helyzetű gyerekeket mindenképpen hasznos intézményközelbe csábítani. Annak idején a Soros Alapítvány programjának keretében olyan modell-intézményeket kerestünk, amelyek jó példákkal szolgáltak a hátrányos helyzetű családok bevonására. Pocsajban például úgy érték el a roma gyerekeket, hogy meghívták a nagyszülőket, mutassák be a régi mesterségeket az óvodában. A családdal való kapcsolatteremtés volt a kulcs ezekhez a gyerekekhez. Számos dolog abszolút környezetfüggő, például a gyerek nem *látja* azokat a színeket, amiknek nem hallotta még a megnevezését. Ezeket az óvodában lehet pótolni: játékkal, mesével, élményekkel, stb.



Hogyan valósulhat meg az óvoda-iskola átmenet? Milyen jó gyakorlatok léteznek erre?

Annak idején a pécsi Apáczai Csere János Művelődési Központban az Óvoda-iskola kísérlet keretei között a leendő tanító néni az óvodában töltött 1-2 évet. Nem azért, hogy már ott tanítson, ellenkezőleg: azért, hogy ő maga megtanuljon játszani a gyerekekkel. Az óvónéni pedig – lassanként a megfelelő képesítést is megszerezve, – együtt maradt a gyerekekkel az iskolában egészen a 3-4., esetleg a 6. osztályig is. Ezek az intézmények szerettek kiköltözni az iskola épületéből, hogy ne zavarja őket a csemetés, mert az iskola 45 perces egysége nem létezik egy 6-8 éves gyerek számára, sem lelkileg, sem fizikailag nincs összhangban ezzel. Az iskolába lépő gyerek figyelme kb. 6-17 percig köthető le, és csak lassan növekszik ez az időintervallum. Ha jó a tanító néni, váltogatott tevékenységekkel, cselekvésekkel megtudja törni a monotóniát, és át tudja hidalni a zavarokat. Ebben az életkorban döntő jelentőségű a gyerekek és a tanító közötti szoros, személyes kapcsolat, hiszen még nem a tantárgy iránti érdeklődésből, hanem a tanító kedvéért tanulnak.

Ennek kedvez az iskolai „nagy felmenő” rendszer, amikor a tanító nem csak az 1-2. osztályban, hanem minimum 4, de lehetőség szerint 6 évig is együtt van a gyerekekkel. Sokkal könnyebb több éve ismert gyerekekkel foglalkozni: ez a nevelés-oktatás az érzelmi biztonság megadása okán sokkal mélyebbre hatoló, mint az első esetben.

A „karácsonyra ír-olvas” gyakorlatának sincs semmi alapja, ezt még az első osztály végére sem célzerű elvárni a gyerekektől. A nemzetközi vizsgálatok – mint pl. a PIRLS⁶⁹ – azt mutatják, hogy a 4. osztályos norvég vagy svéd gyerekek a feladatlapokon sokkal gyengébb olvasási készségről tesznek tanúbizonyságot, mint a cseh vagy a magyar diákok. Amikor ugyanezt a populációt a PISA-teszt⁷⁰ alapján 15 éves korban vizsgáljuk, már megfordul a trend: a norvégok és a svédek sokkal jobban, a magyarok és a csehek sokkal rosszabbul teljesítenek, mint a nemzetközi átlag. Mi ennek az oka? Hogyan lehetne ezen javítani? Egyrészt időben széthúzott olvasás-írás tanulással: hiszen egy összetett kompetenciát nem lehet gyors tempóban megbízhatóan elsajátítani. Nem csak azért, mert fárasztó lenne, hanem azért is, mert szükség van rá, hogy időnként megszakítsuk a tanulási folyamatot: a tudás ugyanis csak akkor mélyül el, akkor válik működő képességgé, akkor automatizálódik, amikor valami egészen mást csinálunk. Aki olvasni tud, már nem tudatosítja a betűket külön, nem figyeli azok rajzolatát. Ehhez összességében rengeteg, egyszerre mégis inkább csak kismennyiségű gyakorlás kell az iskolában – ott is a délelőtti órákban, amikor a gyerekek vércukorszintje a legmagasabb. Mindezt a felsőbb osztályokban is folytatnunk kell, elkerülve a gyermekek siettetését: és ez nem csak a hátrányos helyzetű, rosszabb képességű gyerekekre igaz, hanem az átlagos vagy jó képességűekre is. A svéd érettségizettek sokkal jobbak értő olvasásból, mint a magyar diplomások, azaz sokkal jobbak az alapkészségeik, a kulturális kompetenciáik, amelyekre később építhetnek. Az összehasonlító adatok ráadásul azt is megmutatják, hogy a magyar iskolarendszer borzasztóan szelektív: az északi országokban a gyerekek közötti – családból hozott – különbségek évről évre csökkennek, a magyar iskolarendszerben azonban minden évben tovább nőnek.

⁶⁹ PIRLS: Nemzetközi Szövegértés-vizsgálat. Bővebben itt tájékozódhat: www.pirls.hu

⁷⁰ PISA (Programme for International Student Assessment) – Nemzetközi tanulói teljesítménymérési program. Bővebben itt tájékozódhat: www.oecd-pisa.hu

Mivel lehet Ön szerint a családi eredetű különbséget csökkenteni?

Például elnyújtott készségfejlesztéssel: a tanultakra való nyugodt visszatérésekkel, sokszori ismétléssel. Ne feledjük: az iskolába nem iskolás megy, hanem *óvodás*! Ez a megállapítás a hátrányos helyzetű gyerekekre még inkább érvényes. Az ideális az volna, ha legalább 4-6 évig nyugodtan váránk, amíg az elmaradások kompenzálódnak. Ez nem fölösleges, hanem hallatlanul értékes idő a társadalmi szolidaritás és a tudás beérése szempontjából is. A '70-es években az Országos Pedagógiai Intézet vizsgálta a tagolt intézmények létrehozása után már csak kis számban megmaradt falusi, illetve tanyasi iskolákat, ahol hatodikig, esetleg nyolcadikig a gyerekek együtt, összevontan tanultak.

A mérések eredménye az lett, hogy az alapkészségek tekintetében sokkal jobban teljesítettek ezek a falusi, illetve tanyasi gyerekek. Az eredmények a sokszori ellenőrzést követően is hihetetlennek tűntek. Pedig a magyarázat egyszerű: ezek a gyerekek – a latin *Docendo discimus*, vagyis *Tanítva tanulunk* elve szerint – egymást is tanították, egymástól is tanultak. Más szempontból pedig tudjuk, hogy az *ismétlés a tudás anyja*: márpedig ezek a gyerekek az egyes ismereteket évről évre újra meg újra meghallgatták tanítójuktól, iskolatársaiktól, tehát egyre világosabban értették, amit tanultak. A magyar iskola történetileg sok tapasztalattal rendelkezett a gyerekek életkori sajátosságait és szükségleteit illetően. A XX. század első felében például tudták a tanárok, hogy a nyolc osztályos gimnáziumban a 4. évfolyamnak könnyűnek kell lennie, mert ez a kamaszkor érzékeny szakasza, kulminációs pontja. (Ezt később a különböző hormonális vizsgálatok is megerősítették.) A jelenlegi iskolarendszerben a legtöbb iskolában a 7-8. osztályban a maximumot kell hoznia a gyerekeknek ahhoz, hogy a megfelelő középiskolában tovább tudjon tanulni.

Érződik azért valamiféle szemléletváltás?

Igen, a szemléletváltás nagyon is érezhető – de egyelőre inkább egyes iskolákban, a nagy egészet tekintve csak szavakban és jelszavakban. A gyerekközpontú iskola többek között azt kellene, hogy jelentse: megismerjük a gyereket, tisztába jövünk életkori sajátosságaival; a gyerekből indulunk ki, nem a tananyagból! A differenciálás is arra való, hogy a gyereket önmagához mérjük és ne a tananyaghoz! Sajnos ezt a kérdést gyakran a „zsenik”, az átlagosok és a „problémások” külön ültetésével „oldják meg” – mondanom sem kell: ez nem differenciálás. A kisiskolások differenciált fejlesztésének jó példája, amikor egy olvasási feladathoz adandó szöveget többféle formában is kiteszek a mágneses táblára: nagyobb betűkkel nagyon rövid szöveget és egyre kisebb betűkkel – egyre hosszabb szöveget ajánlok fel nekik. A gyerek maga választhatja ki a táblánál, hogy melyikkel akar dolgozni, maga illeszti oda saját mágneses névjeggyét: vagyis a gyerek „differenciálja” önmagát, az osztályzatát pedig ehhez képest fogja kapni, pontosabban a rövid szövegre éppúgy megkaphatja az ötöst, mint a leghosszabbra.

A reform- és alternatív pedagógiát magukénak valló iskolák évtizedek óta ebben a szellemben működnek, számtalan jó példát láthatunk náluk. A gyerekek önmagukat, egymást és a tanárt is értékelik. Ezeket a módszereket 10-20-30-40 év óta nálunk is újra alkalmazzák, egyes iskolák és egyes pedagógusok hozzá is igazítják az adott gyerekcsoporthoz – és nagyszerűen működnek. Nem tartom helyesnek, ha figyelmen kívül hagyjuk ezeket az alaposan kidolgozott metodikákat, és újra kezdjük az egészet, mintha korábban nem is léteztek volna. Ezeknek az iskoláknak lehetőséget kellene kapniuk arra, hogy bemutatóhellyé válhassanak, illetve támogatni kellene a legjobb pedagógusaikat, hogy mentorként, szupervízorként látogathassanak más iskolákba.



Milyen távon érhetőek el eredmények ebben a folyamatban?

Csak hosszú távon érdemes gondolkodni: ezek a problémák nem megoldhatatlanok, csak egyszerűen nem függetleníthetők a szegregáció-integráció (kirekesztés-befogadás) kérdéskörétől. Sajnos, sokan még ma is úgy gondolkodnak, hogy a befogadó iskolákban a gyengék visszafogják a jó tanulókat az előrehaladásban. A vizsgálatok azonban épp az ellenkezőjét mutatják: az integráló (befogadó) iskolákban jobb teljesítményt érnek el a gyerekek – hangsúlyoznám, a jól tanuló gyerekek is – mint a szegregáló (kirekesztő) iskolákban.

Tudjuk, hogy a gyerekek kompetenciáinak, készségeinek fejlődése nem egyenletes, hanem életszakaszonként változó. Hogyan tud ehhez alkalmazkodni az iskola?

Az iskola sajnos egyáltalán nem alkalmazkodik ehhez. A megoldás a valódi differenciálás, illetve a kooperatív tanulás lenne. A frontális ismeretátadás a gyerekek fegyelmezetlenségéhez, inaktivitásához, unatkozásához vezet. A kooperatív tanulásban széttolom a padokat, és a csoportok feladatokat kapnak. A tananyagról nem én mesélek, hanem felkutatom és összerendezem a gyerekek élményeit. A csoportok együttműködnek, az osztályban megengedett a jövés-menés – a gyerekek hihetetlenül aktívak! Szó nincs arról, hogy sügni nem szabad, ellenkezőleg: mindent el kell mondanom a másoknak arról, amit én tudok, mert majd ő is így fog segíteni rajtam. Szó nincs arról, hogy puskázni tilos, ellenkezőleg: körbe járok az osztályban, és megnézem, melyik könyvben találom meg a szükséges információt. Bemegyek a könyvtárba, mert már megtanultam, hogy kell egy könyvet megkeresni. A csoportokban a gyerekek szerepeket osztanak egymásra, mindenkinek olyat, amiben ő a legjobb, pl. „szóvivőt” választanak maguk közül. A kooperatív tanulásban a gyerekek megtanulnak együttműködni, eközben ráébrednek saját erősségeikre, gyengeségeikre.

Minimum nyolcféle intelligenciát⁷¹ különböztetünk meg, és ezeknek mind nyílik tér a csoportokban: van, aki szavakban mindent megjegyez, de kevésbé kreatív, a vizuális típusnak jó a képmemóriája, de kevésbé ügyes szerkesztő, és így tovább. Hozzáteszem, hogy a mai iskola, ha kizárólag a tíz faktorra mért *értelmi* intelligenciát nézzük, ebből is csak kettőt osztályoz: a lexikális memóriát és a matematikai készséget, vagyis nyolc faktort nem is érint. Ami osztályzásra kerül, mindkettő az ún. szóbeli tartományba esik. Holott az értelmi intelligencián belül is van egy ún. cselekvéses-performációs faktor: lehet, hogy jól meg tudja csinálni, de nem biztos, hogy jól el tudja mondani. A gyerekek mindig erősebbek a cselekvésben, és sokszor nem képesek olyan szintű verbalitást produkálni, mint amelyet elvárnak tőlük. Ebből fakad, hogy az iskolai osztályzás nem korrelál az életben való beválással. Nem méri, nem értékeli, és nem ismeri el, ha valaki nagyszerűen énekel, remekül vizualizál, azt sem, ha kiváló a testkultúrája, vagy magas az érzelmi intelligenciája – mind önmaga, mind a többi ember tekintetében. A magam részéről olyan iskolát szeretnék, ahol a különböző intelligenciafajtákat elismerik, méltányolják, engedik kibontakozni.

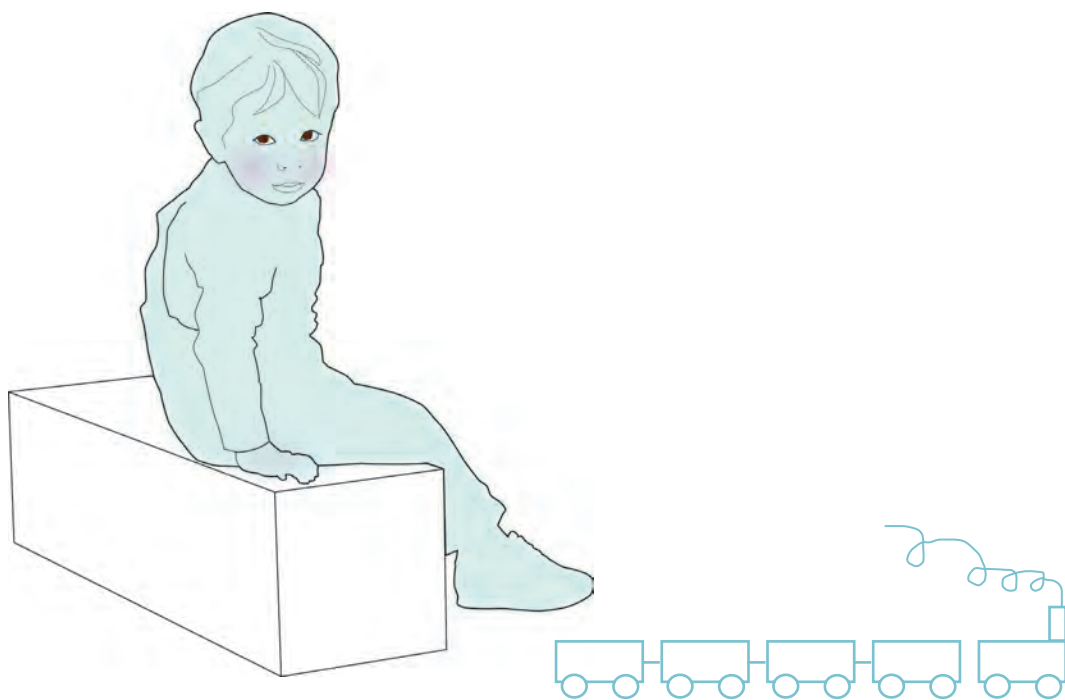
Egy másik fontos terület: a művészetek, amelyek az érzelmi intelligencia nagyszerű fejlesztői. A régi magyar iskolák sok időt töltöttek iskoladrámák írásával, díszletezésével, kosztümözésével, színpadra ál-

⁷¹ Az intelligenciák lehetséges csoportosítása: nyelvi intelligencia (beszéd, írás, olvasás), logikai-matematikai intelligencia (matematika, absztrakt következtetések), téri-vizuális intelligencia (téri tájékozódás, vizualitás), zenei intelligencia, testi-kinez-tézis intelligencia (tánc, sport stb.), interperszonális intelligencia (befolyásolás, együttműködés), intraperszonális intelligencia (önismeret). Howard Gardner: *Frames of Mind*. London, 1993, Fontana Press

lításával, eljátszásával. Volt iskolai zenekar, énekkar, retorikai szakkör, poétikai önképző kör, stb. – tehát rengeteg időt szántak a művészetre – ha tetszik, a szorgalmi idő rovására. Mára a hagyományos iskolából eltűntek ezek az időkeretek: heti 1 énekóra esetén nem beszélhetünk művészetoktatásról. Ahogy Márai Sándor mondta: A nyárspolgár azt hiszi, hogy a művészet művelődési anyag. A többé-kevésbé normális ember tudja, hogy élmény, amely felveri az életörömet. A művészet *élmény* kellene, hogy legyen az iskolában is, amely felveri az életörömet – még hozzá elegendő óraszámban: erről is szól az élmény-pedagógia⁷²!

Mi segítheti elő Ön szerint az iskolák fenti értelemben vett átalakulását, fejlődését?

A közoktatási rendszer a legnehezebben mozduló társadalmi alrendszerek egyike. Hogyan lehet megmozdítani? – ez egy nagy rejtély! Mély meggyőződésem, hogy a már jól működő intézmények támogatása és jó gyakorlataik átvétele (szupervízióval, hospitálással, mentorálással való támogatása) segítheti egyedül az előrelépést. Az innovatív kis műhelyeknek ebben óriási szerepük van és lehet – remélhetőleg a jövőben is.



⁷² Élménypedagógia: a cselekvéses tanulás egyik sajátos változata.

EGYÜTTMŰKÖDŐ ISKOLA – EGYÜTTMŰKÖDŐ TÁRSADALOM

Oldás és kötés

Trencsényi László tanszékvezető egyetemi docens (ELTE-PPK Alkalmazott Neveléstudományi Tanszék) a társadalmi elvárások felől közelíti meg az iskola megújulásának témáját. A kompetenciafejlesztés kérdéskörét visszavezeti a rendszerváltás történelmi periódusához, amely újra esélyt adott rá, hogy az iskola helyi közösséggé váljon. E mögé a gondolat mögé a Nemzeti alaptanterv is fel tudott sorakozni azáltal, hogy a helyi sajátosságokra építő helyi tantervet várt el az iskoláktól. Trencsényi László személyében is az oktatás hazai közösségi és kulturális örökségéhez, hagyományaihoz kapcsolódik, kompetencia-fogalmát elsősorban a lokalitásból: a pedagógusok, szülők és gyermekek közösségi kötődéseiből vezeti le...

...csak hogy a PISA-sokkot⁷³ éppen ennek a kötődésnek-kötésnek a váratlan kioldódása okozta. Trencsényi László kutatói következtetésekre hivatkozva emlékeztet bennünket: „...a rossz eredmények mögött nem csak tudásbeli hiányosságok állnak, hanem egy sajátosan magyar jelenség: a mi gyerekeink produkáltak... a legtöbb kitöltetlen feladatot!

...Mi hiányzik a magyar gyerekek nem kis hányadából: a „meg tudom”, illetve a „meg akarom oldani” attitűdje, a szorgalom, a küzdeni tudás, avagy netán az iskola jó hírre iránti elkötelezettség?! – kérdezhetjük vele együtt mindannyian. A feltervek mindenestre egy irányba mutatnak: az iskolai tanulás-tanítás nem nélkülözheti tovább az olyan személyes komponenseket, mint például a feladattal való azonosulás készsége a tanulók oldaláról, a tanulói erőfeszítések megbecsülése a tanárok oldaláról. A mégoly zseniális tanóra is értelmetlenné válhat, ha nem vesszük figyelembe az egyes gyermekek örömszükségletét, ha nem fejlesztjük személyes hatékonyságukat...

Be kell látnunk: a tanulói kompetenciafejlesztés ideája nem valósítható meg a tantermen belüli kooperativitás gondolatának befogadása nélkül. Olyan tanulási környezeteket kell teremtenünk gyermekeink számára, ahol a gondolkodásukban, a viselkedésükben és az önértékelésükben egyaránt tükröződő hatékonyságélményben lehet részükhöz: átélhetik az értelmes munkavégzés, a társas magatartásbeli eredményesség örömét, edzhetik helyzetmegoldó és problémamegoldó képességüket, belsőleg vezérelt viselkedésszabályozásra (teljesítmény-motiváltságra, sikerorientáltságra) tehetnek szert.

A 2006-ban elindított Együttműködő iskola – együttműködő társadalom (EMI) elnevezésű civil mozgalom mindenestre éppen a közoktatásbeli kultúráváltás ilyen értelmű támogatását hivatott elősegíteni kezdeményezéseivel. Középpontjában az együttműködés 7 lépése áll. Ez a szakmailag is jól értelmezhető 7 értékkritérium támpontként, mentális iránytűként szolgálhat a kommunikáció megújításához – pedagógusok, szülők és diákok számára egyaránt.⁷⁴

⁷³ PISA (Programme for International Student Assessment) – Nemzetközi tanulói teljesítménymérési program. Bővebben itt tájékozódhat: www.oecd-pisa.hu

⁷⁴ Együttműködő iskola – együttműködő társadalom: a Comenius Műhely Egyesület és a Magyar Pedagógiai Társaság kezdeményezése. Bővebben itt tájékozódhat: www.7steps.shp.hu

Mi jut eszébe a kompetenciafejlesztés hallatán?

A kompetencia fogalma a tudás, a képesség és a hozzáállás, vagyis a személyes attitűd szétbonthatatlan egységét jelenti: mára egyértelművé vált, hogy ezt a három dolgot egymástól elválaszthatatlanul kell kezelni az iskolában.

A magam részéről a kompetenciafejlesztés kérdéskörét nehezen tudom leválasztani arról a tényről, hogy a rendszerváltás történelmi periódusa kínálta fel számunkra újra az esélyt, hogy az iskola helyi közösséggé váljon. Ennek azonban komoly előzménye, törvénybe foglalt biztosítéka 1985⁷⁵ óta az, hogy az iskolák maguk készíthetik el a pedagógiai programjukat. Ehhez segítséget is kapnak, hol kevesebbet, hol többet a kelletténél. Az a felelősség azonban, hogy az iskola pedagógiai programja mintegy letapogassa a környezet társadalmi elvárásait, befogadja az adott település vagy városrész kulturális hagyományait, jövőjét, gazdasági-társadalmi perspektíváit, nos ez mindig az adott intézményé, tantestületé. A Börzsöny vidéki iskolákban Szobtól Borsosberényig – ahol évszázadok óta a málnából élnek az emberek – Kemény Bertalan falufejlesztő szakembernek a ’80-as években az az elképzelése támadt, hogy az iskola is „málnául” legyen elbeszélve: ahol ugyanis a málna, a bogyós gyümölcsök ennyire meghatározzák egy település gazdasági kultúráját, ott azt az iskolának is figyelembe kell vennie. A kötelező tanterv mellé tehát készítettek egy olyan helyi tantervet, amely tudatosan ezt a helyi kultúrát volt hivatott a gyerekek számára szerethetővé, átélhetővé tenni. Olyasmivel kezdtek el foglalkozni, amire ma már egyértelműen azt mondhatnánk: kompetenciafejlesztés.

A mai világ műveltségképe persze nem azonos a korábbi évek műveltségképével: gyakran például inkább az „utca”, a mindennapok kultúráját, a vizuális világ által közvetített jelek értelmezését, befogadását jelenti. Az iskolának ezzel összefüggésben fokozott felelőssége van abban, hogy a mindennapi életben, a gyakorlatban helytállni képes szakembert, jogaival és kötelezettségeivel tisztában lévő állampolgárt képezzen. Ha az iskola tényleg figyel arra, hogy melyek az őt felkereső családok és gyerekek igényei, és ezeket az igényeket a szülők demokratikus viszonyok között tolmácsolni is tudják, akkor a hagyományos műveltségképünk szükségszerűen a kor kívánalmainak megfelelően fog átalakulni.

Ezt a fordulatot belső vagy inkább külső tényezők befolyásolták?

Amint említettem, a ’80-as évek végére megváltozott az a tudásfelfogás, amely a politikai ideológiákkal megterhelt évtizedekben jellemző volt. A demokratizálódással érvényes csoportkultúrák jelentek meg; a társadalom újra „kifejezhette önmagát” abban az értelemben, hogy kisebb vagy nagyobb közösségekhez, különböző etnikumokhoz, hagyományokhoz tartozik. Olyan erős volt a demokrácia igénylése, hogy



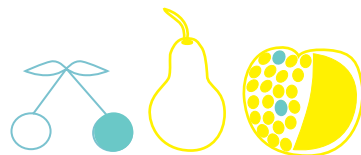
⁷⁵ 1985. évi I. törvény az oktatásról. Bővebben itt tájékozódhat: www.1000ev.hu

ez felerősítette az iskoláról alkotott kép megváltozását is, miszerint az már nem a tudás megostromolandó vára, hanem a település szíve, motorja, agórája. Érdemes megnézni az ebben az időszakban épített iskolákat. Nem csak a korszerű konstrukciók miatt válhattak „mindennapivá”, élhetőbbé, valóban a kultúra központjaivá ezek az iskolák, hanem azért is, mert összeérnek más funkciókkal. Az óvoda, az iskola és a művelődési ház funkciói sokszor egybeolvadtak, sőt fizikailag egybe is épültek. A legszebb példa erre a főváros reprezentatív kultúrháza, a Budapesti Művelődési Központ, amely ugyancsak összeér egy bevásárlóközponttal. Az általános művelődési központok akkoriban arra voltak hivatottak, hogy minél több társadalmi csoport sajátos igényeit kielégítsék. E mögé a gondolat mögé a Nemzeti alaptanterv (NAT) is fel tudott sorakozni: azzal, hogy a helyi sajátosságokra építő helyi tantervet várt el az iskoláktól. Az az eufória, amely akkori önmagunkat jellemezte, azóta megkopott, az iskolák nehezen élték meg az utóbbi két évtized zaklatott oktatáspolitikai folyamatait, amelyben az újításoknak, fejlesztéseknek sokszor nem volt, illetve nincs kifizetési idejük. Ilyen körülmények között léptünk be a „Lisszaboni folyamatba”⁷⁶, amelynek legfőbb üzenete szerint Európa, az európai társadalmak jövője az egyéni, állampolgári szintű kompetenciák fejlettségén áll vagy bukik. A nemzetközi PISA-felmérés számunkra kedvezőtlen eredménye idehaza különösen nagy nyomatékot adott ennek a gondolatnak.

Hogyan fogadta ezeket a vizsgálati eredményeket a laikus társadalom, mit gondolnak erről a szülők?

A PISA-vizsgálaton való szereplésünk rossz híre egy amúgy is negatív közhangulatában érte el a magyar társadalmat. A pedagógusok szkeptikusan fogadták az eredményeket, sokan továbbra sem értik, mi vezethetett idáig, hiszen – mondják sokan válaszul – „leadtuk” a tananyagot. A szülők sem igazán tudják, hogyan viszonyuljanak az ilyen gyakorlatias tudásra irányuló mérésekhez.

Az eredmények hátterét vizsgálva egyébként a kutatók arra jutottak, hogy a rossz eredmények mögött nem csak tudásbeli hiányosságok állnak, hanem egy sajátosan magyar jelenség: a mi gyerekeink produkáltak ugyanis a legtöbb kitöltetlen feladatot! Hogy mi lehet ennek a magyarázata? A tét hiányára visszavezethető érdektelenség? A feladatmegoldáshoz való negatív hozzáállás? Mi hiányzik a magyar gyerekek nem kis hányadából: a „meg tudom” illetve a „meg akarom oldani” attitűdje, a szorgalom, a küzdeni tudás, avagy netán az iskola jó hírneve iránti elkötelezettség? A feltevések mindenesetre egy irányba mutatnak: az iskolai tanulás-tanítás nem nélkülözheti tovább az olyan személyes komponenseket, mint például a feladattal való azonosulás készsége a tanulók oldaláról, tanulói erőfeszítések megbecsülése a tanárok oldaláról. A mégoly zseniális tanóra is értelmetlenné válhat, ha nem vesszük figyelembe az egyes gyermekek örömszükségletét, ha nem fejlesztjük személyes hatékonyságukat.



⁷⁶ Lisszaboni folyamat: stratégiai folyamat, amely az Európai Tanács 2000-ben Lisszabonban tartott rendkívüli csúcstalálkozóján alapul. Ekkor azt a célt tűzi maga elé az európai közösség, hogy 2010-ig a világ legversenyképesebb tudásalapú társadalmává váljon, melynek megvalósításában kiemelt szerepet szán az oktatási és képzési rendszereknek. Bővebben itt tájékozódhat: www.europa.eu

Miként lehetne a szülőket is bevonni, sőt bevonni mindebbe? Mindenekelőtt: hogyan lehetne őket tájékoztatni az oktatás terén várható változásokról?

Az előző tanévben a Magyar Pedagógiai Társaság több vidéki tagozata kezdeményezett szülői találkozót egy-egy jól működő iskolában: ezt a programot összefoglalóan Szülők Akadémiájának neveztük el. Egyértelműen látszik, hogy a jól működő iskolák abba is fektetnek energiát, hogy tanítványaik szülei tájékozottak legyenek. Arra persze csak kevés bátor iskola vállalkozik, hogy az ún. *közösségi iskola*⁷⁷ irányába mozgassa el az intézményt, ahol az iskola életébe, a tanórákba a laikus szülőket is bevonják, ahol a szülők bemutatgatják saját foglalkozásukat, megmutathatják mesterségüket, stb.

A legtöbb helyen azonban mégis azt látom, hogy az iskolák szülőtársadalma nehezen szokja meg az együttnevelést, nehezen viseli, hogy a gyerekek különböző tempóban fejlődnek, és a szöveges értékelés helyett is gyakran inkább osztályzatot szeretne látni. Ha a pedagógusok kitartanak a szöveges értékelés mellett, és ha ezek valóban a gyerekekről szólnak, akkor a szülők megtanulják ezeket olvasni, értelmezni, és megtalálják azt is, hogy mikor milyen segítségre van szüksége tőlük gyermeküknek.

Mire lehet építeni a családban, mit hoznak magukkal a gyerekek a szülői házból?

Minden családban – s ebből csak a végképp deviáns útra lépett családszerű alakulatokat vonnám ki (talán itt sem egészen) – van mire építeni. Természetesen minden környezetből mást és mást hoz magával a gyerek, akár jelentős mértékben is eltérhet egymástól a családon belüli élet „gyakorlati” kultúrája. Azokban a családokban, ahol a gyerekeket nem pusztán pedagógiai célból fogják munkára, hanem a család működésmódja kívánja azt meg, egy sor praktikus kompetenciát szerezhetnek a gyerekek a szocializáció normális menetében. Az iskolának ma már bőven van rá lehetősége, hogy ezeket a tudásféleségeket aktivizálja, megjelenítse, sőt beépítse a tanítási-tanulási környezetbe: megteremtve ezzel is az esélyegyenlőség, az érvényesülés új helyzeteit. Az ilyen értelemben vett támogatásra építő, befogadó környezet természetesen sokkal fejlettebb, mint a tudásbeli különbségekre, szétválasztásra építő. A jól működő osztályteremben, egy kooperatív tanulási folyamatban, ahol mindenki hozzáteszi a közös tudáshoz a sajátját, ezek az otthonról hozott kulturális képességek és sajátos ismeretek nagyon szépen – mozaikszerűen – összegződnek. Úgy vélem, hogy a lisszaboni nyilatkozat által racionálisan meghatározott kompetenciák ugyanilyen komplex ötvözetben élnek a gyerek személyiségében, különösen kisgyermekkorban: az intelligencia és a kreativitás két pólusára felfűzve.

A család mindannyiunk életében egy nagy és állandó „projekt”. A családi élet is akkor jó, ha élmény- és ingergazdag környezetet jelent a gyermekek számára, sok-sok aktivitással, ahol a gyermek sok mindent kipróbálhat, megélhet, megtapasztalhat. Az iskola életében sem célszerű már végletesen elkülöníteni a magyar irodalom órát, a környezetismeretet, a gazdasági ismereteket. Jómagam különösen örülök annak, hogy a kulcskompetenciák közül a nyersfordítás szerinti „kulturális kompetenciát” a magyar Nemzeti alaptanterv 2007-es módosításában – „művészeti-esztétikai tudatosságnak és kifejező-képességnek” nevezte el. Kisgyermekkorban ugyanis ez az esztétikai világkép az, amelyben a gyermekek igazán otthon vannak, ahol minden a maga életszerű, érzékletes teljességében jelenik meg.

⁷⁷ Közösségi iskola: együttműködésen, a belső és külső kapcsolatok tudatos ápolásán alapuló iskolafajta. A szülők bevonására, a település helyi hagyományaira és értékeire épít. Bővebben itt tájékozódhat: www.kozossegi.hu

Tapasztalata szerint mi jellemzi általában a szülők és az iskolák kapcsolatát?

A kíváncsatos felfogásmód az lenne, hogy az iskola mindannyiunk közös ügye. Az alsó tagozatos gyerekek szülei még szívesen együtt is működnek a pedagógusokkal. Jó lenne megőrizni ezt a lelkesítést a felsős osztályokban is: mindannyian tudjuk, hogy ez pillanatnyilag nincs így. Pedig fontos lenne, mind a közös élményanyag, mind pedig a gyerekek érdekében való hatékonyabb és eredményesebb együttműködés szempontjából is. Ugyanilyen fontos az is, hogy a szülők és a pedagógusok ne csak szülői értekezleten találkozzanak, hanem egyéb, kötetlenebb alkalmakkor is. (A családlátogatás rendszerében korábban óriási tartalékok voltak.) Sajnos, az intézmények jelentős része még mindig távol akarja tartani a szülőket az iskola életétől, feltehetően azért, hogy ne tudjanak belelátni, beleszólni az „iskola dolgába”. A szülők és a pedagógusok közti kommunikáció új szokásrendjét kellene kialakítani.

Az Együttműködő iskola – együttműködő társadalom (EMI) elnevezésű civil mozgalmat éppen a közoktatásbeli kultúraváltás társadalmi támogatása érdekében indítottuk el. Helyi hálózati pontokban gondolkodunk, bázisiskolákat keresünk; szeretnénk elismerni az együttműködő pedagógusokat, szeretnénk jó példákat felmutatni a pedagógustársadalom számára. Az EMI-mozgalmat virtuális középpontjában az együttműködés 7 lépése áll. Ez a szakmailag is jól értelmezhető 7 értékkritérium támpontként, mentális irányítóként szolgálhat a pedagógiai kommunikáció megújításához – pedagógusok, szülők és diákok számára egyaránt.

Az együttműködés 7 lépése:

1. Légy számomra elérhető és megszólítható!
2. Avass be szándékaidba, adj nekem alapos tájékoztatást mindarról, ami engem is érint!
3. Gondoskodj róla, hogy elvárásaid világosak és egyértelműek legyenek számomra!
4. Figyelj rám! Kérj tőlem gyakran visszajelzést!
5. Fogadd elfogulatlanul a viselkedésemet, kezeld tárgyyszerűen a visszajelzésemet!
6. Vedd figyelembe körültekintően a véleményemet, vonj be engem is a problémák megoldásába!
7. Válaszlépéseid legyenek hozzám méltányosak és igazságosak!

Hogyan változott az elmúlt években a pedagógiai kultúra? Hogyan viszonyulnak a változásokhoz a pedagógusok?

A mai pedagógusokat általánosságban inkább visszafogottság jellemzi – az utóbbi években túl sok minident vezettek be az iskolákban, sokszor nem is az előző évek eredményeire építve, hanem teljesen új alapokon. Ha az olyan innovatív szigetek, mint a '70-es évek kísérleti iskolái (pl. a törökbálinti, a szentlőrinci kísérleti iskolák) vagy a későbbi reformpedagógiai és alternatív iskolák zárandókhelyek lehetnek volna: azaz egy türelmesebb és szervezesebb kultúraváltásban gondolkodtunk volna – talán mélyebben és biztonságosabban változott volna a hazai pedagógiai kultúra.

Hogyan látja, milyen esélyeink vannak arra, hogy a pedagógusok körében valóban megtörténjen ez a szemlélet- illetve kultúraváltás?

Új nemzedék formálódik, a tanárjelöltjeimnek már első találkozásaink alkalmával meg szoktam jegyezni, hogy „amit mi nem tudtunk elérni a közoktatásban, azt az Önök dolga lesz véghezvinni”. A hallgatók képzeletben „hozzánőnek” a feladathoz, látszik, hogy élvezettel kószolgatják ezt a lehetőséget. Továbbképzéseken is rengeteg fiatal pedagógussal találkozom, akiknek szóhasználatából látszik, hogy gondolkodásmódjuknak immár részét képezi ez az újfajta szemlélet. Tapasztalt, évtizedek óta tanító pedagógusaink is rengeteg továbbképzésen vettek már részt, s ezek érzékenyítően hatottak rájuk. Hiszem, hogy ez az érzékenyítés egyre inkább valódi fogékonysággá alakul, és a mindennapi gondolkodásban is elér egy kritikus tömeget, sőt, hogy ez a tudás egyszer csak ténylegesen működőképessé, valódi tanári kompetenciává válik. Bízom benne, hogy lesz idő, amikor a mostani állapotot már magunk mögött tudhatjuk. Nyilvánvalóan lesznek még visszalépések, visszarendeződések, de hát sohasem ugyanoda rendeződünk vissza...

ZÁRSZÓ HELYETT

1. **Adaptáljunk – ne másoljunk!** Az EU kiváló terep az egymástól való tanulásra, de saját kihívásainkra nekünk magunknak kell megtalálnunk a megfelelő válaszokat!
2. **Kooperáljunk – ne rivalizáljunk!** Legyünk minden szinten nyitottak a párbeszédre a pedagógusszakma egységes hazai fejlődése érdekében!
3. **Tartsunk ki – ne függesszük fel, amit elkezdtünk!** Hagyjuk kibontakozni, vigyük végig a megkezdett hazai oktatásfejlesztési folyamatokat!
4. **Vonjuk be a civil társadalmat, legfőképpen a szülőket!** Legyen valódi társadalmi diskurzus az oktatásban érintettek között!
5. **Játsszunk, alakítsunk ki inspiráló tanulási környezetet!** Figyeljünk oda minden gyermek egyéni testi, lelki, szellemi fejlődési szükségleteire!
6. **Működtessünk valódi tanulószervezeteket!** Legyen az iskola igazi Műhely – s ne csak munkahely!
7. **Engedjük a maguk tempójában fejlődni a gyermekeket!** EQ > IQ: teremtsük meg számukra az otthon, az óvoda, az iskola érzelmi biztonságát!
8. **Nézzünk szembe őszintén közös szakmai-pedagógiai tévedéseinkkel!** Mondjuk ki, hol rontottuk el, és legyen bátorságunk újrakezdeni!

I. NYOMTATOTT

A kompetenciafejlesztésről általában

- A katedra árnyékában. Aula, Budapest, 2006. *Ollé János – Perjés István* (szerk.)
- A kompetencia. Kihívások és értelmezések. Országos Közoktatásügyi Intézet, Budapest, 2006. *Demeter Kinga* (szerk.)
- Az iskolai műveltség. Osiris, Budapest, 2002. *Csapó Benő* (szerk.)
- Bakos Györgyi*: A Pál utcai fiúk című regény feldolgozása a kompetencia alapú oktatásban. In: Új Pedagógiai szemle, 2008. 8-9.sz., 148-150. p.
- Báthory Zoltán*: Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításmélet vázlata. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest, 2000.
- Berner, Hans*: Az oktatás kompetenciái. AULA, Budapest, 2004.
- Bíró Jenő*: A kompetenciafejlesztés feltételei. In: Megyei Pedagógiai Körkép, 2008. 1.sz. 10-15. p.
- Byram, Michael*: Identitást formálunk, vagy kompetenciákat fejlesztünk a többkultúrájú állampolgárok kinevelésében? In: Iskolakultúra. 2010. 4.sz. 43-58.p.
- Csapó Benő*: A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory Zoltán (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris, Budapest, 2001. 270-293. p.
- Csapó Benő*: A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.
- Csapó Benő*: Tudás és iskola. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2004.
- Deli Éva – Buda Mariann*: Tanulástanítás? – Élvezetes tanulás. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2007.
- Deli István*: Kompetenciafejlesztés az oktatás kezdő szakaszában. 1. rész. In : Tanító. 2009. 7. sz. 4-6. p.
- Deli István*: Kompetenciafejlesztés az oktatás kezdő szakaszában. 2. rész. In : Tanító. 2009. 9. sz. 6. p.
- Fábián Györgyi*: A kompetenciák és a készségek átjárhatósága. In: Új Pedagógiai Szemle. 2007. 3-4. sz. 29-32.p.
- Gaál Gabriella*: Pedagógusi kompetenciák – nemcsak pedagógusoknak. In: Pedagógusképzés. 2007. 4. sz. 113-121.p.
- Gaskó Krisztina*: A tanulási kompetenciák szerepe a tanulásfejlesztésben. In: Iskolakultúra. 2009. 10. sz. 3-20. p.
- Hoffmann Nóra*: Diskurzus a kompetenciáról. In: Pedagógusképzés. 2007. 4. sz. 155-159.
- Józsa Krisztián*: A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2005. Műszaki Kvk., Budapest, 2006. 283-302. p.
- Koltay Tibor*: A kompetenciaalapú pedagógiai képzés és az információs műveltség. 1. 2009. 53-60.p.
- Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia. Mozaik, Szeged, 2007. *Nagy József* (szerk.)
- Kompetenciafejlesztés. Új jelszó, új divathullám vagy netán paradigmaváltás a pedagógiai gyakorlatban. *Pecsénye Éva beszélgetése Zsolnai József professzorral*. In: Új Katedra, 2006. február. 20-26. p.
- Knausz Imre*: A kompetencia szerkezete és a kompetencia alapú oktatás. In: Iskolakultúra. 2009. 7-8. sz. 71-83. p.
- Lénárd Sándor*: Fejlesztendő kompetenciák – tanárjelöltek nézetei a nevelésről. In: Bábosik István (szerk.): Pedagógia és személyiségfejlesztés. OKKER, Budapest, 2007. 13-39.p.
- Ludányi Ágnes – Juhász Erika*: Kompetenciák egy életen át. In: Pedagógusképzés. 2008. 3. sz. 93-105.p.
- Monostori Anikó*: A tanulás fejlesztése. Országos Közoktatásügyi Intézet, Budapest, 2003.
- Nagy József*: XXI. század és nevelés. Osiris, Budapest, 2000.
- Nagy József*: A XXI. századi pedagógia megalapozása. A személyiségfejlesztés lehetősége. Budapest, 2000.
- Nagy Mária*: Tanári kompetenciák és a hátrányos helyzetű tanulók nevelése. In: Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. 2009. 59-84. p.
- Oktatás és képzés 2010, Műhelybeszélgetések 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest, 2008. *Krémi Anita* (szerk.)
- Oktatás és képzés 2010, Műhelybeszélgetések 2008. Tempus Közalapítvány, Budapest, 2009. *Szegedi Eszter* (szerk.)
- Pléh Csaba*: Tudás és kompetencia viszonya a tanulás és tanítás tudományában. In: Iskolakultúra. 2010. 4. sz. 37-42. p.
- Sárány Lukácsy Sarolta*: Tizenegy éves tudósok, avagy milyen a kompetencia alapú tudás? In: Könyv és Nevelés. 2. 2007.

Sári Éva: Középpontban a gyermek: A kompetenciaalapú oktatás gyakorlatából. Tanító. 2008. 8. sz. 10-12.p.

Somogyiné Quallich Lenke: Mit jelent a kompetenciaalapú oktatás? In: Tanító. 2008. 4. sz. 19-20.p.

Sontráné Bartos Franciska: Az élménypedagógia és a tanári kompetencia kapcsolata. In: Sárospataki Pedagógiai Füzetek, 2009. 26. sz. 97-101.p.

Szöllősiné Sipos Virág: A kompetenciák fejlesztése a mai pedagógia középpontjában. In: Fejlesztő Pedagógia. 2008. 1.sz. 18-27.p.

Tosifescu, Serban: Minőség és kompetencia az oktatásban. In: Új Pedagógiai Szemle. 2009. 11.sz. 29-34. p.

Török Balázs: Alapkompetenciák definiáltan. In: Educatio. 2004. 2. sz. 330-334.p.

Vass Vilmos: A pedagógus megváltozott szerepköre és felelőssége. In: Komlossy Ákos (szerk.) Ismeretek és képességfejlesztés. A kompetencia-tudáson alapuló iskola. Szeged. 2005. 2-31.p.

Vass Vilmos: A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia. Országos Köz-oktatási Intézet, Budapest, 2006. 139-161. o.

Vass Vilmos: Az oktatás tartalma, mint fejlesztési eszköz. In: Új Pedagógiai Szemle, 2007. 6. sz. 3-11. p.

Zachár László: (Mire) kell nekünk a kompetencia? In: Felnőttképzés. 2009. 4. sz. 10.p.

Zsolnai Anikó: Szociális kompetencia – társas viselkedés. Gondolat, Budapest, 2003.

Szülőknek

Benedek István: Száz eset, ezer tanulság. Történetek a nevelés és oktatás világából. OKKER, Budapest, 2000.

Bethune, Helen: A szülő is ember. Park, Budapest, 1993.

Chapman, Gray: Gyerekekre hangolva. A gyerekek öt szeretetnyelve. Harat, Budapest, 2006.

Füle Sándor: Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között. Okker, Budapest, 2002.

Horváth György: Pedagógiai pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004.

Horváth Miklós: Nyitott tanulási formák alkalmazása a tanulási és kommunikációs képességek, valamint a szociális kompetencia fejlesztése területén, tanulásban akadályozott gyermekeknél. In: Gyógypedagógiai Szemle. 2005. 2. sz. 121-128.p.

Kasik László: A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. In: Iskolakultúra. 2007. 11-12. sz. 21-37.p.

Kósáné Ormai Vera: Mi, pedagógusok. Kérdések önmagunkhoz. Flacus, Budapest, 2006.

Kozmáné Kovásznai Mária – Sallai Éva: Kapcsolaterősítő élmények az iskolában. Educatio, Budapest, 2008.

Ligeti György: Gyűjtős. Iskola, demokrácia, civilizáció. Új Mandátum, Budapest, 2003.

Magyar Miklós – Sári Mihály: Az iskola és a család (a pedagógus és a szülő) „párbeszéde”. In: Tudásmenedzsment. 2003. 2. sz. 84-89. p.

Monoriné Papp Sarolta: Hét lépés az együttműködő iskoláért. In: Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére. Pedagógusok és szülők együttműködése. Összeállította: Trencsényi László. Sulinova, 2005.

Németh Gáborné Doktor Andrea: A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. Új Pedagógiai Szemle. 2008. 1. sz. 23-34.p.

Petró András: Szülőknek az iskoláról. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.

Szabóné Botka Irén: Az élménypedagógia, avagy hogyan fejlesszük a szociális kompetenciá(in)kat? In: Tanító. 2009. 6. sz. 16-18.p.

Szociális kompetencia – társas viselkedés. Szöveggyűjtemény. Gondolat, Budapest, 2003. *Zsolnai Anikó* (szerk.)

Rajó, Marvel: Engedj el! Leválás, önállóság, szabadság. Park Kiadó, Budapest, 2009.

Vajda Zsuzsanna: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005

Vári Péter – Mátrai Zsuzsa: Mitől jó az iskola?: a hozzáadott érték számításának jelentősége az országos kompeten-ciamérésekben. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2005. Műszaki Kvk., Budapest. 2006. p. 263-282. p.

Winkler Márta: Kinek kaloda, kinek fészék. SHL Hungary, Budapest, 2001.

Winnicot, D.W.: A kapcsolatban bontakozó lélek. Új Mandátum, Budapest, 2004.

Zsolnai Anikó: A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. In: Új Pedagógia Szemle. 1995. 1. sz. 68-74. p.

Zsolnai Anikó – Kasik László: Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. In: Új Pedagógiai Szem-le, 2007. 7-8. sz. 3-15. p.

II. ELEKTRONIKUS

Az alábbi cikkek és tanulmányok közvetlenül elérhetők kiadványunk elektronikus változatában, amely megtalálható a Tempus Közalapítvány honlapján: www.tka.hu / Könyvtár

Kooperatív tanulás, fejlesztő értékelés

Bacskey Bea – Lénárd Sándor – Rapos Nóra – L. Ritók Nóra: Kooperatív tanulás

Bognár Mária: A fejlesztő értékelés

Brassói Sándor – Hunya Márta – Vass Vilmos: A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása

Cseh Ágnes Gabriella: A tanulói értékelés széles körű értelmezése a gyakorlat számára

Hunya Márta: A fejlesztő értékelés eszközei

Kagan, Spencer: Az oktatás forradalma

Knausz Imre: A tanítás mestersége

Óbidy Andrea: Az eredményes tanítási óra jellemzői

Radnóti Katalin: Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok?

Sasné Antal Gabriella: A kooperatív tanulási technikák és a MAG projekt a kezdőszakaszban – személyre szabott képességfejlesztés és a kulcskompetenciák alapozása. Esettanulmány

Differenciált oktatás

Kopp – Ollé – Zágón: Tanórai differenciálás

Kovács Gábor: Tanórai differenciálás

M. Nádasi Mária: Oktatási módszerek

Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek

Vargáné Mező Lilla: Inkluzív nevelés – Az integrált nevelés jogi háttere

Vargáné Mező Lilla: Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek

Szociális kompetencia

Dancsó Tünde: A szociális kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési feladataiban

Németh Gáborné Doktor Andrea: A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában

Radnóti Katalin: A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei az iskolában

Ruskó György: Miért fontos a szociális kompetencia?

A mai iskola

Balla István: Az iskola, ami betegít

Balogh István: A modern pedagógiai törekvések kritikája

Balogh László – Tóth László: Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből

Bayerle Alajos: A tanulás tanítása

Fóti Péter: Miért van szükség radikális iskolareformra?

Golnhofér Erzsébet: Az iskolák belső világa

Gordon Győri János: A kommunikációs kompetencia fejlesztése az iskolában

Földes Petra: Kompetenciafejlesztés projekt módszerrel: mit, miért, hogyan?

Kiss Erika: Mérjük kompetenciát – de mindenkinek!

Knausz Imre: Elmélkedés.... a nyitottságról

Ligeti György: Az iskola belső világa

Mibály Ildikó: Rossz gyerekek a mai iskolában – ahogyan ők egymást látják
Monoriné Papp Sarolta: A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell
Radnóti Katalin: A szociális kompetenciafejlesztés lehetőségei a mai magyar iskolában a tanórákon
Sallai Éva: Pedagógusnak lenni a mai iskolában
Szekszárdi Júlia: Osztályfőnöknek lenni a mai iskolában
Trencsényi László: Az iskola állandó és változó jellemzői
Vekerdy Tamás: Milyen iskolát válasszunk és miért?

HASZNOS LINKEK:

www.oktataskepzes.tka.hu
www.tka.hu
www.nefmi.gov.hu
www.sulinet.hu
www.educatio.hu
www.ofi.hu
www.osztalyfonok.hu
www.koloknet.hu
www.fupi.hu
www.tani-tani.info
www.sulihalo.hu
www.pihgy.hu

PEDAGÓGUSOK FIGYELMÉBE AJÁNLJUK...

Módszertani ötletgyűjtemény

*Elakadt óratervének összeállításánál? Színesítené tanóráját? Valami újat keres?
Itt találhat jó ötleteket!*

A Tempus Közalapítvány honlapján működő, bárki számára hozzáférhető módszertani ötletgyűjtemény szerkesztésének gondolatát pályázóink adták azzal a gyakori visszajelzéssel, hogy módszereiket szívesen megosztanák szélesebb körben is a tanár kollégákkal. Az ötletgyűjteményt pedagógusok írják, és pedagógusoknak szól. Az érdeklődők több száz kiváló játék és érdekes feladat között válogathatnak, azonban a továbbképzéseken részt vevő pedagógusoknak köszönhetően a kínálat folyamatosan bővül.

A mobilitás mellett évről évre több szakmai program kerül a Tempus Közalapítvány gondozásába, többek között az egész életen át tartó tanulást szolgáló kulcskompetenciák európai uniós téma hazai disszeminációja is. Ez arra ösztönzött bennünket, hogy a módszertani ötletgyűjteményben teret biztosítsunk a *kompetencia alapú oktatás* jó gyakorlatainak megjelenítésére, a pedagógusok által használt eszközök megismertetésével és terjesztésével.

Válogasson kedvére, próbálja ki a gyakorlatokat az osztályteremben! Írjuk együtt, legyen Ön is ötletadó elektronikus kiadványunkban!

*A Módszertani ötletgyűjtemény elérhetősége: TKA ► főoldal ► tudásközpont ► módszertani ötletgyűjtemény
www.tka.hu*

Impresszum

Szerző: *B. Tier Noémi*

Szerkesztő: *Monoriné Papp Sarolta*

Kiadványszerkesztő: *Baukó Bernadett*

Kiadja: Tempus Közalapítvány

A kiadásért felel: Tordai Péter igazgató

Nyomdai kivitelezés: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.

Köszönet a kiadvány elkészítésében való közreműködésért

Szegedi Eszternek.

A kötetben felhasznált fotók a budapesti Alsóerdőszori Bárdos

Lajos Általános Iskola és Gimnáziumban és a tatabányai Turul

Óvodában készültek.

Kiadványunk megjelenését a Nemzeti Erőforrás Minisztérium
és az Európai Bizottság támogatta.

A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az
Európai Bizottság álláspontját.

ISBN 978-963-86699-7-1

Tempus Közalapítvány

1093 Budapest, Lónyay u. 31.

Postacím: 1438 Budapest 70, Pf. 508.

Infóvonal: (06 1) 237 1320

E-mail: info@tpf.hu

Internet: www.tka.hu



Kötetünket az oktatás minősége, illetve a tanulói és tanári kompetenciafejlesztés iránt érdeklődő szakmabelieknek és laikusoknak, így a gyermeke sikeres felnőtté válását nyomon követő szülőknek egyaránt ajánljuk. Fontosnak tartjuk ugyanis, hogy a kompetenciafejlesztésbe vetett hitek és meggyőződések a kisgyermekkorú nevelést, az általános és középiskolás korú gyermekek tanítását, sőt a felsőoktatást és a felnőttoktatást is áthassák – megérintve az új nemzedékek értelmes nevelésében elsődlegesen érintetteket, a szülőket is.