

ARATÓ FERENC

Előszó

2013-ban a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete *Autonómia és Felelősség* címmel konferenciát rendezett, hogy teret adjon azoknak a rejtett értékeknek, amelyek a tanulásközpontú pedagógiai megközelítések területén lelhetők fel a pécsi neveléstudományi műhelyben. Az egynaposra tervezett konferencia az első alkalommal kétnaposra bővült, párhuzamos szekciósorozattal. Az előadások mellett a műhelyek megtartásában is partnerek voltak hallgatók és pályán lévő pedagógus kollégák.

A következő *Autonómia és Felelősség* konferencián, 2014-ben, ahol a kompetencia alapú megközelítés kontextusában vázolták fel a résztvevők a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjainak értékeit, már kirajzolódtak olyan horizontok is, amelyek valóban a pécsi eszmeiséghez, kutatási-fejlesztési területekhez, gyakorlati tevékenységekhez kötődnek.

A kompetencia alapú pedagógusképzés diskurzusában kiemelt hangsúlyt kap a pécsi műhelyben az *intézményi, intézményfejlesztési kontextus*, különösen a kutatás-fejlesztés területén, a tanárképzésben most válik egyre hangsúlyosabbá ez a terület, összekötve a partnerintézményi hálózat bővítésével, minőségfejlesztésével.

A másik kiemelkedő, s az országban egyedülálló horizont, az *interkulturális* sokszínűség és a társadalmi *inklúzió* szempontrendszer, különös tekintettel arra a narratívára, amelyet a romológia képvisel ebben a kérdéskörben. A kérdés az, hogy vajon a transzverzális, interkulturális kompetenciák csak a pedagógus pályára készülők számára szükségesek, vagy kiterjesztésük más képzési programokra is indokolt lenne.

Harmadik horizontként emelkedett ki az a terület, amelyet a nevelés- és művelődéstörténeti kurzusok, programelemek jelentenek a tanárképzésben – egy *multiperspektivikus* értelmezési horizont elérését. A szinkrón és diakrón vizsgálati dimenziók együttes értelmezése; a hazai, európai, s Európán kívüli kontextusok beemelése a képzés diskurzusába; a különböző történeti dinamizmusok narratíváinak együttes tanulmányozása – mindez egy problémaorientált megközelítésben; források interaktív feldolgozására épülő, interdiszciplináris, tudományos-tanulmányi tevékenységek révén megjelenítve a képzésben.

Az *Autonómia és Felelősség* tanulmánykötet-sorozat célja, hogy lehetőséget adjon olyan tanulmányok megjelenésére, amelyek ezen horizontok valamelyikén bontják ki tudományos témájukat. A kötetek a tervek szerint két részből állnak majd. Az első részben a pécsi neveléstudományi műhelyhez kapcsolódó tanulmányok kapnak mindig helyet, a második részben pedig más neveléstudományi műhelyek munkái, kutatási-fejlesztési eredményei jelennek meg, különösen a nemzetközi diskurzusra is kitékintő megközelítéseket részesítve előnyben.

Jelen kötetben is az első részben a fenti horizontokhoz kapcsolódó írásművek találhatók. Ezt követően Falus Iván és kutatócsoportja által végzett nemzetközi kutatás eredményeit mutatja be a második rész.

Pécsi horizontok

A kötet első része azokat a horizontálisan érvényesülő megközelítéseket, irányokat vázolja fel, amelyeket a pécsi neveléstudományi műhely emelt ki a jelenleg is zajló pedagógusképzési reform irányvonalaként, helyi értékeiként.

Az első két tanulmány történeti és szinkrón áttekintést ad egy-egy ilyen horizontról, bizonyítva és kiemelve, hogy a pécsi pedagógusképzés fejlesztésének mai hangsúlyai több évtizedes hagyománnyal rendelkeznek a Pécsi Tudományegyetemen, miközben ezek a hangsúlyok a nemzetközi diskurzusban is egyre nagyobb jelentőséget nyernek.

Bárdossy Ildikó a pécsi neveléstudományi műhely elmúlt ötven évét áttekintő tanulmányában az intézmény- és személyközpontú szemlélet gazdag tradícióját tárja fel, közben a napjainkban megvalósuló, e szemlélet keretében fogant pécsi törekvéseket is számba veszi. A tanári professzió feltételrendszerének részeként írja le az oktatás-nevelés területén dolgozók kommunikációját, szakmai együttműködését, az azokhoz szükséges feltételek és megoldásmódok kimunkálását, a pedagógussá válást, pedagógus képzést segítő hálózatok kiépülését, szerepük megtalálását a pedagógiai munka fejlesztésének területén. Két hangsúlyos szempontot emel ki, mint amelyek korábban is egyértelműen meghatározták a pécsi törekvéseket: a tudás-intenzív szakmaiságot és a kölcsönös tanulás jelentését, jelentőségét. A szerző világosan rámutat arra, hogy a pécsi tanárképzés személyközpontú megközelítése mindig intézményi kontextusban, egészen pontosan egy fejlesztő, innovatív intézményi környezet kontextusában jelent és jelenik meg (a szederkényi kutatóiskolától kezdve, a szentlőrinci iskolakísérleten át, a rendszer szintű modelleken keresztül, a jelenleg épülő partnerintézményi hálózatig). A tanári kompetencia-készlet mindig valamilyen intézményi kontextusban realizálódik, így a kompetencia alapú pedagógusképzés pécsi horizontján az intézményi kontextus kutatása-fejlesztése, folyamatos figyelembevétele elengedhetetlen eleme, dimenziója a tanári felkészültségnek. A folytatásban további értékeket

emeli ki a pécsi műhely által kifejlesztett képzési programelemek közül, amelyek a személyközpontú pedagógusképzés, s azon keresztül a személyközpontú pedagógiai gyakorlat megvalósításához segíthetik hozzá a hallgatókat és a pedagógusokat. A pedagógiai nézetek feltárása, reflektív elemzése, a kritikai és reflektív gondolkodás fejlesztése, a személyiségfejlesztő és kommunikációs tréningek, az inkluzív pedagógia elmélete és gyakorlata, a produktív tanulás – olyan gyakorlat-orientált programelemek, amelyekben az attitűdformálás, a képességek mozgósítása és az ismeretek bővítése a hallgatók teljes személyiséggel történő részvételét segítik elő, az önreflexió, a produktivitás, a kritikai elemzés és a kooperatív, kölcsönös tanulás eszköztrendszerét bocsájtva a tanulási folyamatban résztvevők számára.

Kéri Katalin szintén több évtized, harminc év, áttekintését adja abból a szempontból, hogy vajon a nevelés- és művelődéstörténeti kurzusok hogyan járultak hozzá egy multiperspektivikus megközelítés kialakításához a hallgatók értelmezési horizontján. Hogyan segítették és segíthetik a pécsi tanárképzés nevelés- és művelődéstörténethez kapcsolódó kurzusai a hallgatók, pályán lévő pedagógusok látókörének szélesítését, hogyan ismertethetik fel a többszemponú megközelítés értékeit, előnyeit a történeti vizsgálódásokban, például a szinkrón és diakrón szemlélet együttes megjelenítése, a térben és időben komparatív értelmezői nézőpontok elfoglalása, a forrás- és problémaközpontú megközelítés alkalmazása révén. A pécsi multiperspektivikus horizont további jellegzetességeit is számba veszi a szerző. A pécsi neveléstudományi műhely megközelítései közül kiemeli, egyet értenek abban, hogy szinkronisztikus, problémátörténeti kutatásokkal szükséges ötvözni a diakrón vizsgálódásokat, kiterjedt hatás- és recepcióvizsgálatra lenne jó felkészíteni a hallgatókat, a nem intézményesült nevelés (a szocializáció), valamint a neveléstörténet-írásból korábban hiányzó társadalmi csoportok/népek (nők, gyerekek, kisebbségek, Európán kívüli kultúrák stb.) történetére is figyelmet kell fordítani, továbbá a kompetencia alapú fejlesztés számára is izgalmas szakmai-elméleti háttérrel ad magának a tanári szakma történetének áttekintése. Az

szerző áttekintése kiterjed a nemzetközi diskurzusban is érvényesülő hasonló megközelítésekre, tudományos eredményekre. Megvilágítva, hogy ezek az eredmények mind azt mutatják, hogy a nemzeti, európai kontextust jól ismerő, de abból kilépő, akár globális léptékű összehasonlító elemzéseknek, megközelítéseknek kulcsszerepe lehet a jövő fiatalságának a nevelésében.

A harmadik hangsúlyos területhez, pécsi horizonthoz kapcsolódik a harmadik tanulmány. Az interkulturális és inkluzív pedagógiai környezet megteremtésének kritériumai, gyakorlata, elméleti-kutatási eredményei képezik ezt a dimenziót. A romológia diskurzusának eredményei, transzverzív aspektusai, megközelítései egy olyan narratívát szolgáltatnak mindehhez, amely a társadalmi felelősségvállalás kérdéskörének értelmezéséhez is nyújt reflektív horizontot. Ennek a gazdag horizontnak egy fontos aspektusához, az inklúzió értelmezésének és gyakorlatának kérdésköréhez járul hozzá a szerző ezzel a tanulmányával is.

Varga Aranka tanulmányának első részében az inklúzió fogalmának fejlődését tekinti át az esélyegyenlőség (*equality*) és a méltányosság (*equity*) dichotomikus kontextusában. Azt mutatja be, ahogyan a fogalom értelmezésében a neveléstudományi diskurzus a sajátos nevelési igényű gyerekekre szabott befogadástól indulva, a minden egyes tanulóra egyénileg nyitott megközelítésten át, a minden egyes tanuló számára kibontakozási lehetőséget biztosító, helyileg adott befogadó környezetre helyezi a hangsúlyt. A szerző a tanulmány második részében, a fogalmi-elméleti háttér alátámasztásaként mutatja be egy kutatás eredményeit. Azt vizsgálta, hogy vajon az egyetemi pedagógusképzési környezet tud-e kellően inkluzív lenni ahhoz, hogy a képzésen résztvevőket valóban bevonja, gyakorlatuk továbbfejlesztésére bírja, illetve a javasolt gyakorlati modellek hosszabb távú adaptációs folyamatban történő újraalkotására készítse. A kutatásban résztvevő, pályán lévő pedagógusok az inkluzív neveléshez kapcsolódó, egymásra épülő kurzusokon saját gyakorlati élményt biztosító tevékenységeket végeztek, illetve lehetőségük volt partneri, kölcsönös reflexiókra épülő, horizontális

tanulási formákban is részt venni. A kutatás azt vizsgálta, hogy a kurzusok során megismert, átélt, adaptációra felkínált inkluzív tanulásszervezési paradigma (kooperatív tanulás); illetve az adaptációt, tanulást elősegítő kurzus- és kurzusok közötti tevékenységek, együttműködést generáló kooperatív struktúrák és feladatok; a kölcsönös, horizontális tanulásra ösztönző lehetőségek képesek-e az egyetemi képzés szintjén is felmutatni azt a hatékonyságot, eredményességet és méltányosságot, amely egy inkluzív pedagógiai környezettől elvárható. További fontos kutatói kérdés volt, hogy milyen szerepe lehet a tanárképzésben a saját élményre épülő, horizontális tanulást lehetővé tevő, kooperatív struktúrált folyamatoknak. A bemutatott kutatási eredmények alapján arra a kérdésre is választ kereshetünk, hogy a kompetencia alapú megközelítés fontos dimenziói (attitűdök, képességek, ismeretek) milyen módon változtak, ha változtak, a kialakított inkluzív felsőoktatás-pedagógiai környezetben.

Míg Varga Aranka azt vizsgálja, hogy az inkluzív pedagógiai környezet milyen kompetencia dimenziókban fejti ki hatásait, mi a jelentősége az inkluzív horizontálnak a pedagógusképzésben, illetve az inkluzív gyakorlat elterjesztésében, addig a következő két tanulmány a kompetencia alapú megközelítést járja körül. Az egyik a kompetencia alapú önreflexió kérdéskörét vizsgálja a végzős tanár szakos hallgatók körében. A másik pedig a kompetencia fogalom kritikáját adja, kimondatlanul a pedagógia-kriticizmusnak (a marxista *critical theory of education*-nek) a foglalkoztathatósági diskurzus felől érkező kompetencia-kritikáját véve alapul, annak társadalomkritikai aspektusai nélkül, segítve az olvasót a fogalom eszmetörténeti tisztázásában.

Mrázik Julianna a „tanárok hangjától” indulva az éppen tanárrá válók reflexióit vizsgálja. Vajon a pályára lépő fiatal kollégák hogyan bizonyítják a maguk és a szakma számára, hogy éretten, felkészülten indulnak a pályán. A szerző a portfólió alapú értékelés tanulságait foglalja össze, a *grounded theory* szemléletére építő kutatásai alapján. A kutatás a 2010 és 2014 között keletkezett, a tanári végzettség

megszerzéséhez szükséges szakdolgozati portfólió-dokumentumokat vizsgálta, azon belül is a visszatekintő, reflektív esszéket. A tanulmány olyan kérdéseket feszeget, amelyek a kompetencia alapú tanárképzés gyakorlati megvalósítása szempontjából is lényegesek lehetnek. A portfólió vajon egy reflexió-gyűjtemény vagy egy dokumentum-gyűjtemény, teszi fel az első kérdést. Utalva arra, hogy a kompetencia alapú értékelés műfaja még kiforratlan, az értékelés kompetencia alapú megközelítése további kérdéseket vet fel, további útelágazásokhoz vezet. Maga a műfaj kérdésének vizsgálata, illetve a megvalósult esszék műfaji és stílusjegyei egyaránt következtetni engednek a tanári kompetencia bizonyos szegmenseinek az állapotára. Az egyik kulcsszegmens a reflexió, a tanárjelölt saját fejlődésére vonatkozó szakmai, kritikai észrevételeinek, önfejlesztési elképzeléseinek, és azok végrehajtásának a területe. A bemutatott kutatás javaslatokat fogalmaz meg az egyetemi képzés gyakorlatára vonatkozóan. További szempont volt a naiv, metaforikus pedagógiai nézetek, biográfiai narratívák szerepének, túlsúlyának vizsgálata az esszéekben. Az a kutatói kérdés merült fel, hogy milyen eszközökkel, hogyan lehetne az egyetemi képzés során olyan szakmai-fogalmi kereteket biztosítani a hallgatók számára, amelyek segítségével képesek szakmai-tudományos szempontból is releváns, mégis személyesen is hiteles megközelítéseket, attitűdöket kialakítani egy-egy pedagógiai helyzettel kapcsolatban. A portfólió alapú értékelés, amely lassan az egyetemi kurzusokon is elterjed, valamilyen formában a köznevelési rendszerben dolgozó pedagógusok számára is ismert, továbbá ismerünk tanuló portfóliókra épülő jó gyakorlatokat az általános iskolák felső és alsó tagozatáról, így egy olyan területnek ígérkezik, amely műfaji lehetőséget biztosít a hiteles és szakmailag is reflektív értékartikulációra.

Galántai László szintén a neveléstörténeti horizont jelentőségére hívja fel a figyelmet. Tanulmányának első részében a portfólió alapú értékelésnek is háttérül szolgáló kompetencia alapú megközelítésről ír. A kompetencia fogalmának gyökereit feltáró elemzésében, a fogalom-fejlődésének, értelmezésének kognitív tudományok szerinti értelmezésében egészen a neveléstudományi

diskurzus határáig vezeti el az olvasót. A szervezetszichológiai és kognitív tudományok felől egyaránt hallható fogalom interferenciáit szárazza szét a szerző ebben az elemzésben. Részletesen mutatja be azoknak a félreértéseknek egy részét, amelyek a kompetencia fogalmának nem kiforrott használatából és a szó hétköznapi használatából fakadnak. Ugyanakkor – az így is terjedelmes tanulmány – nem tér ki az attitűdök és értékek választásának, változásának kérdéskörére; a meta-reflektív kompetencia-dimenzióra; a kompetencia, mint felfogás, nézet jelentőségére a pedagógiai problémák, vagy akár a pedagógusképzés reformjának kontextusában; vagy akár az ismereti és tapasztalati elemek szerepére a kompetencia működtetésében stb. A tanulmány folytatásában a szakértelem és műveltség fogalmának differenciálásával lehetőséget ad olvasóinak arra, hogy a neveléstörténet tudás-intenzív tanulásban játszott szerepét elméleti szempontból is megérthessék. Újabb érvet szolgáltatva ezzel a pécsi horizont szerepvállalásának szükségessége mellett a pedagógusképzésben. A szerző elméleti kutatása számos olyan gyakorlati megfontolást vázol fel, amelyek részét képezik a pedagógusképzés kompetencia alapú megközelítéséből nyerhető szempontoknak a neveléstudományi diskurzusban.

Nemzetközi horizont

Falus Iván és kutatócsoportja egy nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatás keretében hat különböző ország, állam gyakoronoki rendszerét vizsgálta meg. A bevezető tanulmányban a vezetőkutató bemutatja azokat a társadalmi igényeket, amelyek a gyakoronoki pedagógusi életpályamodell-szakasszal szemben megfogalmazódtak a nemzetközi diskurzusban. Összegyűjti azokat a közös jellemzőket is, amelyek általában jellemzik a gyakoronoki rendszerek kialakulását, fejlődését. A következő részben a gyakoronoki, mentori szerepek általános összevetését mutatja be, érintve az igazgató szerepkörét is a gyakoronoki-mentorálási folyamatban. Zárásként tizenkét pontban sorolja fel a kutatásból leszűrhető javaslatokat a gyakoronoki-mentori rendszer működtetésére.

A több mint tíz éve működő írországi gyakornoki rendszert vizsgálja Nagyné Fóris Katalin, kiemelve, hogy az ír kompetencia eredmények is a sikeres modell felé terelik a kutatói érdeklődést. Az öt pillérre épülő ír modellben, csak az egyik pillér az iskolán belüli támogatások köre (mentorok, igazgató, intézményi teamek által), a másik négy pillér mind intézményen kívül vehető igénybe (kötelezően választható műhelyfoglalkozások, hospitálás más intézményekben, webes tanácsadás, szakmai támogató csoport). Fontos szempontként emeli ki a szerző, hogy a portfólió funkciója a modellben nem első sorban az értékelés, hanem a fejlesztés, illetve a fejlesztés támogatása.

Bikics Gabriella a németországi kompetencia-katalógus bemutatásával a hazai modell továbbgondolására készíti az olvasót. A szerző bemutatja azt a kompetencia-katalógust, amely alapján a gyakornoki időszakban értékelik a jelölteket. Az értékelés beleszámít az államvizsgajegybe, s komoly munkaerő-piaci értéke van. Egy csaknem teljes körű kutatás adatai szerint az értékelésnek kettős funkciója van, egyrészt segíti a jelölt személyiségfejlődését, másrészt szelekciós funkcióval bír: az iskolákat segíti a tanárválasztásban. Csak kis mértékben segíti a gyakornoki időszakra tervezett fejlesztés érdekében történő tájékozódást. Az idézett kutatásban a tizenegy elemű rendszert továbbfinomították az eredmények alapján egy tizennégy elemű rendszerre, amint ez kiderül a tanulmányból. A bemutatott elemek közül különösen azok tűnnek izgalmasnak, amelyek kimaradni látszanak a hazai modellből, s amelyeket ugyanakkor a pécsi neveléstudományi műhely is beemel a pedagógusképzés horizontjára (pl. ismeri a tanulók szociális és kulturális háttérét, részt vesz iskolafejlesztési tervek és projektek kidolgozásában és megvalósításában).

Kimmel Magdolna az USA egyik államának (Connecticut) korábbi és jelenlegi gyakornoki rendszerét hasonlítja össze tanulmányában. Miközben egyetlen – egyébként ebből a szempontból az egyik mintaállamnak tekintett – állam pályaszocializációs, gyakornoki programját tekinti át, mégis megad egy olyan izgalmas szempontsort, amelyet egy független szervezet alkalmaz mind az

ötven állam pályaszocializációs programjának értékelésére. Fontos része a tanulmánynak, amikor a szerző idézi azt a kutatói összefoglalót, amely a mentori támogatás és a pályaszocializáció közötti különbséget mutatja. Hasonlóan jó lehetőség megismerni a connecticuti kompetencia-készletet is, különösen abból a szempontból, hogy itt az egyes elemeket indikátorként négy szintű értékelésnek vetik alá. Vagyis az a gyakran jelentkező hallgatói igény, hogy az önreflexió az egyes kompetencia-területeken hogyan mutathatja be egzaktabb módon a fejlődésbeli-önfejlődésbeli különbségeket, ebben a modellben található egy példát a megoldásra. A záró részben a szerző a korábbi és a jelenlegi gyakornoki rendszert hasonlítja össze. A pályaszocializációként felfogott mentori támogatás közelebb áll az inkluzív támogató környezet paradigmájához, mint a korábbi egyéni mentori támogatási programok. Az ön-reflektív fejlődés-fejlesztés mellett ebben a modellben is fontos funkciója a programnak a minősítő értékelési rendszer. A szerző zárásként a vizsgált modell lehetséges tanulságait összegzi a hazai diskurzus számára.

Major Éva a holland modell bemutatása kapcsán kiemeli, hogy egy feltárt pályaszocializációs probléma (pályakezdő tanárok gyakori pályaelhagyása) kapcsán merült fel a gyakornoki szakasz erősítésének kérdése. A szerző bemutatja, hogy egy a minőségi kritériumokért felelős központi szabályozó, oktatáspolitikai eszközöket biztosító struktúrára hogyan épül egy szubszidiáris, decentralizált struktúra, amelynek következtében nem lehet egységes gyakornoki modellről beszélni, ugyanis a gyakornoki szakasz kialakításának lehetőségét az intézmények, az iskolák hatáskörébe utalja a szabályozás. A szerző felsorolja azokat az oktatáspolitikai törekvéseket, amelyekért mindig az éppen adott kormány a felelős (!), s amelyekhez az eszközöket szükséges biztosítani. A kutató bemutatja a holland tanárképzés kompetencia-modelljét is, ahol a megfigyelhető viselkedések szintjén értékeli a kompetencia-területek állapotát. A kompetencia-modell érdekessége, hogy szerep-kontextus mátrixban jelöli ki a területeket, vagyis az értékelési szempont fontos eleme, hogy az adott kompetencia-terület milyen kontextusban bontakozik ki. A tanárok

értékelési szintjeinek bemutatása után – amelynek része a tanulói és szülői visszajelzés –, a szerző külön részt szentel a kezdő tanárok támogatásának bemutatására. Ebben a részben különösen a megfogalmazott, leírt különböző mentori támogatói szerepek lehetnek érdekesek a hazai fejlesztések számára.

Jól láthatóan a tanulmánykötet két része folyamatosan egymásra reflektál. Noha a fókusz különböző – a pályáiv azonos, az életpálya szakaszok az egyéni gyakorlat és a gyakornoki szakasz között összekapcsolódnak. Hogy az alapképzésben, egyéni gyakorlatban újragondolt, újraszótt, együttműködés a felsőoktatás és a köznevelés-közoktatás között folytatódni fog a gyakornoki szakaszban, vagy legalábbis egy pályára segítő, pályaszocializációs programban, az bizonyosnak látszik. Jó lenne minél többet megismernünk mindabból, amit itthon már teszünk ebben az irányban – az alapképzéstől, a pályára segítésen át, a továbbképzésekig. Továbbá mindabból, amit máshol, más kontextusokban már eredményes, számunkra további szempontokat adó, személyes gyakorlatot befolyásoló és rendszerszintű megoldásoknak ismertek fel.

Arató Ferenc, szerkesztő