



VASS VILMOS

A PEDAGÓGUSMESTERSÉG KIHÍVÁSAI A 21. SZÁZADBAN

„Senkinek semmit sem vagyok képes megtanítani, csupán elgondolkodtatni tudom az embereket.” (Szókratész)

A fenti mottó jegyében tanulmányom célja elgondolkodtatni az olvasót azokról a folyamatokról, amelyek jelenleg a pedagógusmesterséget meghatározzák. Teszem ezt azzal a nem titkolt szándékkal, hogy olyan meghatározó területekre és dilemmákra hívjam fel a figyelmet, amelyek lehetővé teszik a pedagógusmesterség tartalmának az újragondolását. Közismert, hogy az utóbbi évtizedekben a téma egyre inkább előtérbe került a tudományos, az oktatáspolitikai és a pedagógiai diskurzusokban egyaránt (Berliner, 1986; Darling-Hammond & Sykes, 1999; Fullan, 1993, 2000; Hargreaves, 2000, 2003; Hargreaves-Fullan, 1998, 2012; Hargreaves-O'Connor, 2018; Hiebert, Gallimore, Stigler, 2002; MacBeath, 2012; Marzano, 2007; Wittrock, 1986).

Számos nemzetközi konferencia tapasztalatai is arról győzték meg, hogy a téma időszerű és érdemes néhány területét végiggondolni. Különösen érdemes felfigyelnünk arra, hogy a konferenciák záróakkordjaként, az

esetek nagy többségében a témával foglalkozó szakemberek jelentős része a szemléletváltást sürgeti. A szemléletváltás alapja az a szemléletmód, amin változtatni szeretnénk. Dweck rámutat arra, hogy kétféle szemléletmód létezik. A rögzült szemléletmód (fixed mindset) alapja az a meggyőződés, hogy az emberi tulajdonságok megváltoztathatatlanok. A fejlődési szemléletmód (growth mindset) alapja az, hogy kellő erőfeszítéssel az emberi tulajdonságok fejleszthetők (Dweck, 2015: 18). Tekintettel arra, hogy a pedagógusmesterség önmagában is egy komplex fogalom, így nem meglepő módon számos kérdés felmerül a téma végiggondolása során. Ami a széles palettán a közös nevezőt jelent, az egyrészt a pedagógusmesterség minőségelvű megközelítése, másrészt a fejlődési szemléletmód. Nyilvánvaló, hogy mindenki érdekelt abban, hogy minőségi pedagógusaink legyenek, hiszen csak így lehet a 21. század pedagógiai kihívásainak megfelelni. Erősíti ezt a folyamatot az a tény is, hogy számos kvantitív kutatás bizonyította, a pedagógus professzionalizmusa gyakorolja a legnagyobb hatást a tanulók

teljesítményére (Marzano, 2007: 2). A minőségelv középpontba helyezése egyben azt is jelenti, hogy a tanári professzionalizmus fogalmi keretei, jellemzői, standardjai és megközelítései alkotják a tanulmány lényeges részét.

A TÉMA KONTEXTUSA

A pedagógusmesterség 21. századi kihívásainak megértését célszerű néhány alapfogalom meghatározásával kezdeni. A Magyar nyelv (1862) szótár szerint a MESTER (latinul magister, németül Meister, angolul master) szónak több jelentése létezik. Témánk szempontjából érdemes két értelmezést kiemelni: „1. Széles értelemben olyan személy, ki bizonyos szakban, tudományban, művészetben, kézműben, foglalatosságban különös ügyességgel, gyakorlati könnyűséggel bír. 2. Ki a fenn említettek valamelyik nemében másokat oktat, tanít. Viszonyban áll vele a tanítvány.”¹ Tanulmányunk bevezetőjében megfogalmazott célkitűzésnek megfelelően, az első értelmezésben érdemes felfigyelnünk a „különös ügyesség” és „gyakorlati könnyűség” jellemzőkre. A második értelmezésben a mester-tanítvány „vi-

szony” érdemel különösebb figyelmet. Ezzel szoros összefüggésben az Idegen Szavak Gyűjteménye a professzió szó jelentését az alábbiak szerint definiálja: „foglalkozás, szakma, mesterség, hivatás”². A mester és a professzió szavak rövid meghatározása után viszonylag mélyebb fogalmi elemzésre és az összefüggések feltárására ad lehetőséget a professzionalizmus kifejezés meghatározása. A WikiSzótárban a professzionalizmus (főnév) jelentésére vonatkozóan az alábbiakat olvashatjuk: „1. A kiváló szakértelem megnyilvánulása, amely megmutatkozik az elért eredményekben, az elvégzett munkában, illetve a munkavégzés színvonalában. A jó szakembert a professzionalizmusáról is fel lehet ismerni. A mester egész életében a professzionalizmus mintaképe volt. 2. Hivatásos hozzáállás; kiváló szakértelem.”³ A fenti alapfogalmak meghatározásában egyrészt nem nehéz felfedezni a minőségelvet (színvonal, kiválóság). Másrészt a szakértelem és az ügyesség szavak egyértelműen a kompetencia eredeti jelentésére utalnak. Nem elhanyagolható tényező, hogy az eredmények a kimenetet helyezik az előtérbe, míg a mester-tanítvány viszony a folyamat kooperativitását hangsúlyozza. A professzionalizálódás folyamatának definiálása további jelentős területekre mutat rá. Hrubos Ildikó meghatározása szerint: „Az értelmiségi (diplomás) foglalkozások professzionalizálódása azt jelenti, hogy egyfelől kialakul egy szisztematikus elméleti bázis és sztenderdizált tudásanyag, amely felkészít a szakma gyakorlására, másrészt, hogy az adott foglalkozást űzők autoritását elfogadja a tágabb társadalmi környezet, az ügyfelek, a munkáltatók.”⁴

Nota bene, a téma tudományos-elméleti kerete az utóbbi évtizedek kutatásai és elemzései alapján rendelkezésre áll. A pedagógusmesterség jellemzői, tartalma, kompetenciastandardjai tanulmányozhatók, összehasonlíthatók. Érzékelhető változást jelent a tudásalapú társadalom és az egész életen át tartó tanulás stratégiája, amelyben a pedagógusmesterség professzionalizálódása jelentős mértékben felerősödik. Ezzel párhuzamosan a nemzetköziesedés folyamata az oktatás területén is egyre nagyobb szerepet játszik. A globális piac a produktivitást és a versenyképességet helyezi az előtérbe, amely az információfeldolgozás és tudásépítés egész

folyamatát más dimenzióba helyezi (Egron-Polak & Marmolejo, 2017: 8). A felsőoktatás számára a globalizáció és a nemzetköziesedés folyamata elsősorban a nemzetközi hallgatók számának növekedésében, a hallgatói és oktatói mobilitás erősödésében, a nemzetközi kapcsolatok fejlődésében és a közös programok fejlesztésében mutatkozik meg (Maringe, 2010: 31). A mobilitás, a nemzetközi kapcsolatok, a határokon átnyúló kutatási projektek mellett érdemes azonban arra is felfigyelni, hogy a nemzetköziesedés folyamata a képzések minőségére és a versenyképességre is jelentős hatást gyakorol. A nemzetköziesedés folyamatának a lényegét leginkább az alábbi meghatározásban találhatjuk meg: „A nemzetköziesítés nem azonosítható automatikusan a nemzetközi vonatkozású tevékenységek halmazával. Inkább olyan megközelítést jelent, amelyben a nemzetközieség nem csupán egyik dimenziója az intézmény életének, hanem egyfajta rendezőelvvé válik, s mint ilyen, működésének bármely vonatkozásában tetten érhető valamilyen formában.”⁵ Fokozottan igaz ez a pedagógusmesterség területére. A „rendezőelv” valójában egy olyan szemlélet, amely a szervezet minden szereplője számára jelentős eredményt elkövet. Témánk szempontjából, első megközelítésben, a minőségi képzés és a munkaerőpiaci igények közeledése azt jelenti, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés is egyre gyakorlatiasabbá válik. Kétségtelen tény, hogy a gyakorlat eddig is része volt a képzésnek, ám az erősödő pragmatizmus a kurzusok tartalmára és a tanítási módszerekre is hat. Második megközelítésben a nemzetköziesedés a személyre szabott képzést erősíti, ami egyre inkább a differenciált tanulási utakat és karrier-pályákat jelenti. Nem meglepő módon a fentiek a kooperatív tanulásszervezési technikák, a projekt-módszer és a fejlesztő-értékelő eszközök egyre szélesebb elterjedését eredményezik a pedagógusképzésben és a továbbképzésben egyaránt. Ezzel párhuzamosan a nemzetköziesedés keretén belül a pedagógiai professzió tartalmának, a kompetencialisták és -standardok elemzésére/újratervelésére is sor kerül.

Közismert, hogy a 2007. évi McKinsey-jelentés azt elemzte, hogy mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében. Három tényezőt emeltek ki: 1.

az arra legalkalmasabb emberek válnak tanárrá, 2. eredményes tanárrá képezzék őket, 3. minden gyermek a lehető legjobb szintű oktatást kapja.⁶ Az „eredményes tanári képzés” tényezője a képzés tartalmi, módszertani és értékelési innovációja mellett a tanári professzió újragondolását is jelentette (Marzano, 2007; MacBeath, 2012). Marzano az eredményes tanítás néhány jellemzőjét az alábbiak szerint határozta meg:

1. hatékony oktatási stratégiák használata
2. az osztálytermi folyamatok hatékony menedzselési technikáinak használata
3. hatékony programtervezés. (Marzano, 2007: 5)

MacBeath a tanári professzió jövőjét elemezve definiálta a professzionalizmus kritériumait. Ezek közül az alábbiakat érdemes kiemelni: magas minőségű tanárképzés, professzionális kezdőszakasz, autonómia, önszabályozás, mobilitás (MacBeath, 2012: 15). Nota bene, a folyamatok szakmai képzés igénye az egész életen át tartó tanulás támogatásához szükséges alapkompenciák (kommunikáció, kritikus gondolkodás és problémamegoldás, kreativitás és megújulási képesség, együttműködés) tudatosabb fejlesztését is jelenti (Jacobs, 2010). A kompetencia alapú pedagógusképzésben és -továbbképzésben az egész életen át tartó tanulást támogató alapkompenciák mellett a tanári kompetencialisták és standardok definiálása, valamint a pedagógiai nézetek feltárása is szükségesszerű. Ezek egyrészt meghatározzák a képzés fejlesztési folyamatait, másrészt alapját képezik a kimeneti követelményeknek.

A jelentősebb magyarországi tanári kompetenciák az alábbiak:

1. a tanulói személyiség fejlesztése
2. tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3. a pedagógiai folyamat tervezése
4. a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése
5. az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése
6. a tanulási folyamat szervezése és irányítása
7. a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása
8. szakmai együttműködés és kommunikáció

9. szakmai fejlődésben elkötelezettség, önművelés.⁷

Az ausztrál tanári standardok három területen (domain) strukturálódnak: A tanítás területe: professzionális tudás, gyakorlat és elkötelezettség. A professzionális tudás standardjai: a tanulók és tanulásuk ismerete, a tartalom és a tanítási módszerek ismerete. A professzionális gyakorlat standardjai: a hatékony tanulás és tanítás tervezése és implementációja, támogató és biztonságos tanulási környezet megteremtése, a tanulók tanulásának értékelése, visszajelzése. A professzionális elkötelezettség standardjai: a professzionális tanulás iránti elkötelezettség, professzionális elkötelezettség a kollégák, a szülők és társadalom felé (Australian Professional Standards for Teachers, 2011).

A tanári standardok strukturálódása mellett a pedagógusmesterség újragondolása esetében kiemelten szerepel a pedagógiai nézetek feltárása. Közismert tény, hogy a kezdő pedagógusok egy jelentős része mintakövető, azaz úgy kezdik el a pályafutásukat, ahogy őket is tanították. Ez nyilvánvalóan a korábban említett tartalmi és módszertani innovációval ellentétes folyamat. Ennek megfelelően a pedagógiai nézetek feltárásának egyre nagyobb jelentősége van a pedagógusképzés megújítása tekintetében. „A pedagógiai nézetek (hitek, vélekedések, meggyőződések, személyes elméletek) feltérképezése a „saját pedagógia” tudatosítása és reflektálása a tanári mesterszak lényiségének átgondolásá-

ban és a további szakmai fejlődésben segíti a tanárjelölteket.” (Bárdossy-Dudás, 2011:5) Falus Iván szerint a tanári nézetekre vonatkozó kutatásokban közös az a felismerés, hogy „a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket” (Falus, 2001: 23 idézi Bárdossy-Dudás, 2011: 9.). A folyamatos szakmai képzés egyben azt is jelenti, hogy előtérbe kerül a hallgatók visszajelzése, a hallgatók egyéni tanulási útjainak a támogatása és nyomon követése, „a tanárrá válás személyes, önfejlesztő folyamat”, a gyakornoki szakasz megerősítése. Jól érzékelhető tendencia, hogy a minőségelv erősödése a pedagógusmesterség tartalmának és a tanári professzionalizmus standardjainak újragondolását eredményezte. Érdeemes felfigyelni a standardok domain-specifikus strukturálására, valamint a pedagógiai nézetek feltárásának az előtérbe kerülésére.

ÖSSZEGZÉS

A pedagógusmesterség újragondolása esetében két markáns megközelítés figyelhető meg. Az első megközelítésre a munkaerőpiaci igények, a versenyképesség, a korporatív szemlélet és a kimenet előtérbe kerülése jellemző. Ebben a megközelítésben az eredményesség, hatékonyság, elszámoltathatóság fogalmi „háromszöge” jelenti a stratégiai alapot. Kétségtelen tény, hogy ez a megközelítés is szoros összefüg-

gésben van a minőségelvvvel, ám ennek középpontjában oktatáspolitikai szempontból a tényekre alapozott, adatvezérelt pedagógusmesterséget találjuk. Pedagógiai szempontból jelentős szerepet tölt be a professzionalizálódás jegyében a folyamat standardizációja, a szummatív értékelés és a szakmai elszámoltathatóság. A pedagógusképzések és –továbbképzések az akkreditációs követelményekre és kritériumokra fókuszálnak. A képzési programok felülvizsgálatában és innovációjában az elszámoltathatósági és minőségértékelési szempontok játszanak szerepet. A pedagógusképzési és –továbbképzési programok újratervelésében az eredményalapú megközelítés és a munkaerőpiaci igények jelentősek. Ez a megközelítés a pedagógusmesterséget algoritmikus munkavégzésnek tekinti. „Az algoritmikus feladat végzése során előre meghatározott utasításokat követünk egyfajta sorrendben, egyetlen lehetséges eredmény elérése érdekében.” (Pink, 2010: 43) A második megközelítés esetében a hangsúly a személyközpontú, humanisztikus pedagógiára helyeződik. Előtérbe kerül a tanulás- és tanulóközpontú oktatás, amely szoros összefüggést mutat a személyre szabott tervezéssel, fejlesztésekkel és a fejlesztő, tanulást támogató értékeléssel. Kiemelt szerepet kap az aktív tanulást és az önszabályozó tanulást támogató mentorság, a pedagógusok kollaboratív tanulása, a folyamatos professzionális képzés igénye. Jól támogatja ezt a szemléletet a digitalizáció, hiszen az egyéni tanulási utakra épülő fejlesztéseket, a



fejlődés nyomon követését és értékelését támogatja (lásd e-portfólió). Ebben az esetben a pedagógusmesterségre a heurisztikus munkavégzés jellemző. A heurisztikus feladat elvégzésére nincs kész algoritmus, egy új megoldás érdekében végig kell járni a megoldáshoz szükséges összes utat (Pink, 2010: 43). A pedagógusmesterség egyik legnagyobb kihívása a 21. században az, hogyan lehet egyensúlyt teremteni a két megközelítés között. Nyilvánvaló, hogy a két megközelítés kiegészíti egymást. Az egyensúlyteremtés azonban művészet. Legalább olyan mértékben művészet, mint a tanítás.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- *Australian Professional Standards for Teachers*. February 2011. https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Berliner, D. C.: In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 7 (Aug. - Sep., 1986), 5–13.
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (eds.) (1999): *Teaching as the learning profession:*

Handbook of policy and practice. Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco, CA.

- Dweck, C. S. (2018): *Szemléletváltás. A siker új pszichológiája*. HVG Könyvek, Budapest.
- Egron-Polak, E. & Marmolejo, F.: *Higher Education Internationalization*. In: de Witt, H, Gacel-Ávila, J., Jones, E., Jooste, N. eds. (2017): *The Globalization of Internationalization. Emerging Voices and Perspectives*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York. 7–18.
- Falus Iván (2001): *Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás*. Iskolakultúra, 2, 21–28.
- Fullan, M. G.: *The Return of Large-Scale Reform*. *Journal of Educational Change*, vol. 1, 2000, 1–23.
- Fullan, M. G.: *Why Teachers Must Become Change Agents*. *Educational Leadership* March 1993 | Volume 50 | Number 6 *The Professional Teacher* Pages, 12–17.
- Hargreaves, A.; O'Connor, M. (2018): *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. SAGE Publications Inc., Thousand Oaks, United States
- Hargreaves, A.: Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2000. 6 (2), 151–182.
- Hargreaves, A.; Fullan, M. G. (2012): *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, New York, NY.
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age*

of Insecurity. Teachers College Press, New York, NY

- Hargreaves, A. and Fullan, M. G. (1998): *What's Worth Fighting For Out There?* Teachers College Press. New York, NY.
- Hiebert, J., Gallimore, R. and Stigler, J.: *A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One?* *Educational Researcher*, 2002. 31, 3–15.
- Jacobs H. H. (ed.) (2010): *Curriculum 21: Essential Education for a Changing World*. ASCD, Alexandria, VA.
- MacBeath, J. (2012): *Future of teaching profession*. University of Cambridge, Cambridge.
- Mariange, F.: *The Meanings of Globalization and Internationalization in HE: Findings from a World Survey*. In: Maringe, F. and Foskett, N. eds. (2010): *Globalization and Internationalization in Higher Education*. Continuum International Publishing Group A. Bloombury company, London. 17–35.
- Marzano, R. J. (2007): *The arts and science of teaching*. ASCD, Alexandria VA.
- Pink, D. H. (2010): *Motiváció 3.0. Ösztönzés másképp*. HVG Könyvek Budapest.
- Wittrock, M. C. (1986): *Handbook of research on teaching*. American Educational Research Association. Macmillan, New York, NY.

¹ <http://mester.szojelentese.com/> (2018. 12.10.)

² <https://idegen-szavak.hu/professzi%C3%B3> (2018. 12.10.)

³ <https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/Professzionizmus> (2018. 12.10.)

⁴ https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_06_Hrubos_Ildiko_A_felsooktatas-politika_Europai_trendek_a_felsooktatasban_a_XXI_szazad_elso/ch08s05.html (2018. 12.10.)

⁵ <https://tk.hu/nemzetkozi/53/mit-jelent-a-nemzetkozi-sites-az-oktatasban-es-a-kepzesben-> (2018. 12.10.)

⁶ <https://www.t-tudok.hu/?hu/szakirodalmi-ajanlo/a-mckinsey-ceg-jelentese-arrol-hogy-mi-all-a-vilag-legsikeresebb-iskolai-rendszereit-tesitmenyenek> (2018. 12. 10.)

⁷ 4.2.5.1. A tanári kompetenciák http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/15_iskola_a_tarsadalomban/4251_a_tanri_kompetencik.html (2018. 12.04.)

ISKOLA, GYEREKSZEMMEL

A CZAFRANGÓ SYLVIA MAGÁN MŰVÉSZETI ALAPISKOLA TANÍTÁNYAINAK ALKOTÁSAI



Violová Mia (12 éves)



Wittgruberová Olivia Lúdia (8 éves)