



KÉZIKÖNYV EGYETEMI SZAKTANÁCSADÓK SZÁMÁRA

Dr. Brezsnyánszky László

Revákné dr. Markóczi Ibolya

V. Gönczi Ibolya

Debreceni Egyetem
Bölcsészettudományi Kar

2015

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Készült a SZAKTÁRNET (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009)
pályázat keretében

lektorálta:

Ungvári Jánosné dr.

szerkesztette:

V. Gönczi Ibolya

ISBN 978-963-473-358-4

Tartalomjegyzék

Bevezetés	4
1. A szakfelügyelet, szaktanácsadás kialakulása	5
2. A tanári kompetencia megszerzésének segítői	23
3. Egy megoldási kísérlet a kilencvenes évek tanárképzésében	28
4. Elvárások és tapasztalatok	35
5. Szaktanácsadói jelentések, következtetések	43
6. Felhasznált források és szakirodalom	65

Bevezetés

Az egyetemi szaktanácsadók számára írt kézikönyv a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009 azonosító számú, Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az Észak-Alföldi régióban (SZAKTÁRNET) című pályázat keretében és támogatásával készült. Célunk az volt, hogy összefoglaljuk és a reménybeli felhasználók segítségére legyünk az egyetemen folyó – sok vihart látott – tanárképzés gyakorlati folyamatainak áttekintésében. Főleg azok figyelmére számítunk, akik a tanári mesterség praxisában nyújtanak segítséget a jelölteknek (szakvezető tanárok, mentorok, a pedagógiai, pszichológiai valamint a szakmódszertani kurzusok oktatói), illetve akik az intézményen belül támogatják a gyakorlati képzők tevékenységét. Jelen kézirat közelebbről azok munkájáról és feladatairól szól, akik az egyetem oktatóiként szaktanácsadói feladatokat látnak el, vagy erre a szerepre készülnek. A leírtak szakmai, pedagógiai háttéréül a Debreceni Egyetem tanárképzésének több évtizedes tapasztalatai és útkeresései szolgáltak. Öt fejezetben tekintjük át a szaktanácsadás közoktatásban formálódó modelljeitől kezdve a tanárképzés különböző szakaszaiban a segítők szerepének sajátosságain át az egyetemen kialakult szaktanácsadói tevékenység kereteit és a szaktanácsadói jelentésekből leszűrhető tanulságait.

Abban a reményben ajánljuk a leírtakat az érdeklők és érintettek figyelmébe, hogy munkánk áttekintő képet rajzol arról, a tanárok felkészítése szempontjából igen fontos területről, ahol a szaktudományos és a gyakorlati pedagógiai képzés közös céljai közvetlenül találkoznak.

A szerzők

1. A szakfelügyelet, szaktanácsadás kialakulása

Az elmúlt több mint két évtizedben nyomon követhető változások - amelyek a közoktatási rendszer és ezzel párhuzamosan a pedagógusképzés strukturális és tartalmi kérdéseiben történtek és történnek még napjainkban is - egyik komoly kihívása az oktatás-nevelés irányítását-ellenőrzését biztosító szakértői hálózat, valamint a fejlesztő-segítő szaktanácsadás megújítása, a szerepkörük egyértelmű definiálása, és eredményes működtetésük koordinálása. Különösen fontos, a két feladatkört (szakértés, szaktanácsadás) kifejező fogalom tartalmi elemeinek tisztázása, a köztük lévő összefüggések és eltérések egyértelműsítése, amelyek összefüggnek az egyes országok oktatásirányítás és államigazgatás történeti, politikai sajátosságaival.

Az emberi élet kezdetével egyidős az oktatás, bizonyos szervezettsége kimutatható már az ókori társadalmakban, majd az egyházi szerepvállalás felerősödésével a fokozatos elterjedése figyelhető meg. A 18. század végéig általában az adott ország lakosságának szűk körére terjedt ki az oktatás, aminek irányítását az egyes vallási rendek saját és szigorú regulái szabályozták. Az oktatás rendszerré fejlődésének feltételeként megjelent az egyház mellett az állami szerepvállalás fokozatos kiterjesztése (támogatás, irányítás, ellenőrzés), egy adott életkorra vonatkozóan a tömegessé válása, a kötelező részvétel, a képzési/oktatási formák szervezettsége. Ezt a folyamatot, a (köz)oktatás rendszerré szerveződését, a tudást alapozó iskolák kiépítését, működtetését a 18. század szellemi irányzata, a felvilágosodás eszmeáramlata nagyban segítette. Az állam kontroll szerepének, a közvetlen beavatkozás, a felügyelet és irányítás feltételeinek megerősítése volt az elsődleges cél, amelynek első és talán az egyik legfontosabb megjelenési formája a tanfelügyeleti rendszer volt. Európa országaiban az un. *kontinentális* és az *angolszász* tanfelügyelet honosodott meg, amelynek alapjául a nevezett országok nemzeti sajátosságai, történeti hagyományai, politikai irányultsága, és más szempontrendszerek szolgáltak. A kontinentális tanfelügyeleti modell kétféle módon valósult meg, az egyik a *német* (pl. Németország, Ausztria, Csehország, Morvaország, Lengyelország, Magyarország), a másik a *francia* (pl. Franciaország, Belgium, Olaszország, Spanyolország, Portugália) mintaként.

A *német (porosz) iskolairányítás* (a közmegítélésben, olykor felületes szakmai megnyilvánulásokban is) merev, szigorú, dogmatikus jellegű jelzőkkel értelmezett. Kétségkívül nagy hangsúlyt kapott az oktatásirányításban a mindenki számára kötelező (nép)iskolák felügyelői kontrollja (tartalom, követelmény, szervezeti keretek, módszerek vonatkozásában), ami a vitathatatlan szemléletváltozások mellett is napjainkig érezteti hatását. Ez a felügyeleti rendszer kifejezetten centralizált és hierarchikus jelleget mutatott. A kormány a minisztériumokon keresztül fogalmazta meg az utasításait a régió szinten működő hivataloknak és iskolatanácsoknak, majd így jutottak el a rendelkezések, határozatok a megyei illetve a városi szintre. A német tanfelügyeleti rendszer tulajdonképpen követte a mindenkori közigazgatási felosztás szisztémáját. Napjainkban is hasonlóan modellezhető az oktatás felügyeleti rendje Németországban, azzal a változással, hogy a megyék szerepét átvették

részben a régiók, és a járások. Tartalmi szempontból a tanfelügyelők hatáskörébe tartozott az iskolai tantervek, rendtartások, tankönyvek, taneszközök engedélyezése, tanárok kinevezése illetve elbocsátása, az oktatás folyamatának, eredményességének ellenőrzése.

1. táblázat

A német tartományok mai jellemző felügyeleti rendje

szint	felügyelet
minisztérium	belügy-és kultuszminiszter
régió	regionális hivatal oktatási osztály (középfok felügyelete)
iskolakerületek	nagyobb városban, járásban (esetenként egy járás több kerület) járás hivatal iskolahivatal (elemi oktatást felügyeli)
iskolakerületek	nagyobb városban, járásban (esetenként egy járás több kerület) járás hivatal iskolahivatal (elemi oktatást felügyeli)
városok, községek	helyi önkormányzat iskolabizottság (szakmai felügyelet nem, csak fenntartói felügyelet)

forrás:Szebenyi Péter(1993): Válaszúton a szakfelügyelet. Akadémiai Kiadó. Bp.

A német felügyeleti rendszer centralizáltsága és hierarchizáltsága kiterjedt a közoktatás teljes vertikumára (függetlenül a fenntartás, a szakaszolás, a tananyag sajátosságaitól). Ez a felügyeleti rendszer részét képezte az általános igazgatási, közoktatás-igazgatási rendszernek. Így érthető a két minisztériumnak való alárendeltsége. Jellemzően a felügyelői feladatkörbe értendő a szakfelügyelői tevékenység is, ami azt jelentette, hogy egy adott iskolában egy ember képviselte minden pedagógus felett a külső állami felügyeletet. Emellett kialakult a felügyelőket segítő szakértő tanárok alkalmazása, ami a szaktanácsadói feladatkör elterjedését feltételezte. Az 1960-as évektől kezdve kialakult az egyetemi tanárképző intézetekből és tartományi pedagógiai és továbbképző intézetekből egy másik tanácsadói hálózat is.

A francia felügyeleti rendszer megalapozásában meghatározó szerepe volt Napóleonnak, képviselve az oktatásügyben az állami feladatvállalás elsődlegességét, felügyeletét, központi rendszerben történő megszervezését. Az évek, évtizedek során az oktatás, az iskolák folyamatos és dinamikus fejlődésének következtében a kezdetekkor a Francia Egyetem alá rendelt tankerületek önmagukban már nem tudták ellátni az országos és a saját tankerületük felügyeletét az elemi és a középiskolai intézményekben. A 19. század végére az alábbi struktúra volt jellemző a tanfelügyeleti rendszerre.

2. táblázat

A francia felügyelet a 19. század végén

szint	állami általános közoktatás	közoktatási felügyelet	képviselő testületek
országos	belügyminiszter	kultuszminiszter tanfelügyelők	Országos Közoktatási Tanács
regionális (tanterületek)		rektor	akadémiai tanács
megye járás	főhivatalnokok	akadémiai felügyelők elemi iskolai felügyelők	megyei iskolatanácsok iskolalátogatók
községek városok	polgármesterek	iskolaigazgatók	községi (helyi) iskolabizottságok

forrás: Szebenyi Péter(1993): Válaszúton a szakfelügyelet. Akadémiai Kiadó. Bp

A francia oktatásügyben is megjelentek innovációs törekvések, azonban a változások mellett folyamatosan kitapintható a nehezen feloldható bürokratikus mechanizmus. Az Országos Közoktatási Tanács mellett még létrehozták a ma is funkcionáló Általános és Technikai Nevelési Tanácsot, és az Adminisztratív Bizottságot. Az akadémiai felügyelők feladatköre differenciálódott, megjelentek az óvodai és a szakképzési felügyelők is. Meglehetősen szigorúak a felügyelők kiválasztásának szempontjai. Miniszteri kinevezés alapján működhetnek az egyes tantárgyak felügyelői, akik között vezető szakfelügyelői státuszt betöltők is találhatók. Az eljárás összetett folyamat volt, a középiskolai felügyelők kinevezésére az országos főfelügyelők tehettek javaslatot a miniszternek. A jelölteknek két éves, vizsgával záródó felkészítőt kellett megfelelniük. Változatlan gyakorlat volt a szaktanárok rendszeres minősítése, amely során érzékelhetően felerősödött a felügyelők segítő, tanácsadói attitűdje. Később az 1970-es évektől működő iskolatanácsok lettek garanciái az erősödő iskolai autonómiának, a pedagógusok szélesedő joggyakorlatának. Ennek kapcsán nyílt lehetőség iskolán belül dönteni pl. pénzösszegek elosztásáról, szavazni iskolai rendtartásról, helyi programokról, esetenként tankönyvekről, taneszközökről. Az 1989-ben legitimé vált közoktatási törvényük pedig biztosította az oktatási-nevelési intézmények számára a helyi tanterv és pedagógiai program kidolgozását. Természetesen a központi, kormányzati igény változatlanul érvényesült az intézmények ellenőrzésében és irányításában. A kapott eredmények, tapasztalatok nyilvánosságát következetesen biztosították.

Az *angolszász* típusú felügyeleti rendszer jól modellálható Anglia oktatásügyén keresztül. Jellemző erre a rendszerre az ellenőrzési és tanácsadói szerepkör egy szervezeti kereten belül történő megvalósulása. Nyilvánvaló, hogy a 19. század közepén Angliában is az iskolák (kezdetben csak a népiskolák, majd fokozatosan a középiskolák és a középfokú tanítóképzőkre is vonatkozva) királyi tanfelügyeletének dominanciája volt az elfogadott. Fő feladatuk az iskolalátogatásban merült ki, majd a fent jelzett szakosodás hatására létre jött a szakfelügyelői hálózat. A kötelező és általános elemi oktatás törvényi megerősítése következtében (1870) fokozatosan megalakultak az iskolatanácsok, és a helyi felügyeleti intézmények. A jogkörük széleskörű volt, így pl. tanítók kinevezése, elbocsátása, építési és fenntartási költségekről történő döntés, valamint az általános felügyelet ellátása, speciális

szakértők alkalmazása is. Az állami kontroll abban valósult meg, hogy az oktatásért felelős minisztérium bármikor feloszlathatta az iskolatanácsot, ha annak munkájával elégedetlen volt (pl. az 1920-as évektől évente egy iskola meglátogatása, háromévente átfogó vizsgálat lebonyolítása volt kötelező). Az 1940-es évek közepétől egységessé vált az általános- és a középiskolai felügyelet, ennek nyomán bővült a kerületi felügyelők jogköre is. A helyi (de az országos) felügyeleti szervezetek munkájára egyre inkább a tanácsadói, segítő szemlélet lett a jellemző, megjelentek a tanár-tanácsadók, akik órakedvezményben is részesültek. Ez a megváltozott szemlélet és gyakorlat máig érezteti hatását.

A szakfelügyeleti rendszer fejlődésével kapcsolatban általános következtetésként az fogalmazható meg, hogy a 18. században Európa szerte állami feladatként értelmeződött az oktatás. A tanfelügyeleti munka értelmezési kerete fokról-fokra szélesedett, a 19. század végére e feladatkör oktatásfelügyeletet/szakfelügyeletet is jelentett. A fokozatosan fejlődő felügyeleti rendszerek napjainkig működnek az egyes országokban, megőrizve nemzeti sajátosságukat. A rendszerben feladatot ellátó szakemberek, tanárok felkérése, kinevezése jól kidolgozott, szigorú feltételrendszer alapján történt. A 20. század elejétől a rendszerben szerepet kaptak az iskolahasználók képviselői is az iskolatanácsok, iskolaszékek képviselőiben. A felügyeleti rendszer tartalmi munkájának szempontjából megfigyelhető volt a segítő, tanácsadói szemléletmód és tevékenység felerősödése, elterjedése. Egyértelműen felértékelődött a szakmai szolgáltatás, a tanácsadás szerepe, így az országok többségében létrejöttek a szolgáltató intézmények és azok hálózata.

A szakfelügyelet, szaktanácsadás kialakulása magyarországi kitekintésben

Hazai oktatási rendszerünket szabályzó dokumentumok alapján nyomon követhetők az ország oktatásügyével kapcsolatos feladatkörök változása. Mária Terézia az 1760-as években kezdte el a Habsburg Birodalom közoktatás-politikájával, az iskolaügy korszerűsítésével kapcsolatos munkálatait. Rendeleteiben kinyilatkoztatta, hogy a teljes magyar iskolaügyről (szervezet, tartalom, iskolatípus) rendelkezni, azt felügyelni is kizárólag a királyi felség joga. Ez a rendelkezés természetes módon ellenérzést váltott ki az egyházak részéről is, és az országgyűlés sem foglalkozhatott ezzel a kérdéssel. 1770-ben elkezdődött a népiskolák összeírása, majd megalakult a Tanügyi Bizottság, amely a magyar oktatásügy történetében az első, világi személy vezetése alatt álló állami tanügyi irányító testület volt. Ezt követően 1776-tól kialakították területi alapon a tankerületeket. Élükre főigazgatók kerültek, melléjük népiskolai felügyelők. Majd folyamatosan kidolgozásra kerültek a tanügyigazgatás dokumentumai, nevezetesen az 1777. évi (I.) Ratio Educationis, az 1789. évi Utasítás, az 1806. évi (II.) Ratio Educationis, az 1845. évi elemi tanodai Szabályzat. Az 1777-ben megjelent rendeletben egyértelműen megfogalmazódott az egységes állami irányítás és felügyelet alatt álló iskolarendszer kiépítése (a felekezeti jelleg megváltoztatása nélkül), amelyben biztosítható a jó állampolgárok, készséges alattvalók nevelése. A felügyeleti rendszer tekintetében a Ratio Educationis a 19. sz. közepéig az időnként megjelenő kisebb-nagyobb jelentőségű rendelkezések mellett is meghatározó módon alapját képezte a magyar oktatásügy működésének.

Az elemi és a középfokú iskolák felügyeleti rendszere eltérő módon működött. A megbízásokat a tankerületi főigazgatók adhatták ki. *Az elemi iskolákat felügyelők* között szerepet kaptak a helyi, ún. laikus felügyelők is. A középfok felügyelői alapvetően professzionális szakemberek voltak, akiket el kellett fogadtatni a gimnáziumok tudós tanáraival, valamint megbízást kaphattak iskolaigazgatók is. Egy másik sajátossága ennek a rendszernek az volt, hogy megbízást kaphattak felügyelőként egyházi személyek is.

A tankerületi főigazgató által kidolgozott összetett, sokrétű feladatot kellett ellátni az iskolafelügyelőknek, aki törvényességi, általános és szakfelügyeletet is végzett egy személyben. Így pl. a kétévente kötelező látogatás során áttekintette az épület állagát, tárgyi feltételrendszerét (szertárak, könyvtár), szükség esetén fejlesztésekre javaslatot tett. A személyes vizsgálódás körébe tartozott az igazgatóval és valamennyi pedagógussal folytatott szakmai beszélgetés; ellenőrizte a végzettségeket és a hozzáértést, tanulmányozta az iskolai légkört, megfigyelte a tanítók közti együttműködést, órákat látogatott. Ezeken az alkalmakon kikérdezte a gyerekeket, ellenőrizte, hogy az iskolában megtartják-e az előírt értekezleteket, pontos-e a szükséges adminisztráció.

A tankerületi tanfelügyelők feladatait teljes konkrétsággal írta le a II. Ratio Educationis. Tisztségük alapján közvetítő szerepet töltöttek be az iskolák és a tankerület között. Nagy hangsúlyt kapott feladataik közt a személyi feltételekről való gondoskodás. Figyelemmel kellett kísérniük a tanítójelöltek felkészítését, azt is, hogy „a tanítók járandóságait és más javadalmaikat” pontosan megkapják; a kiemelkedő teljesítményt, eredményt nyújtóknak segítették az egzisztenciális és szakmai lehetőségeit (jobb, jövedelmezőbb álláshely). Átlagon felüli szerep jutott az adminisztrációs, jelentéstevő tevékenységnek. Az ő felelősségük volt, hogy iskolák kötelező jelentéseik rendben eljussanak a tankerületi főigazgatóhoz, hogy az iskolák kimutatásokkal is dokumentálják a szegény gyerekeknek nyújtott segélyezést (pl. ingyen tankönyvek formájában). A tankerületi tanfelügyelők hetente (!) voltak kötelesek a főigazgatónak bemutatni feljegyzéseiket, az általuk begyűjtött iratokat, személyes irattárat kellett vezetniük.

A kiegyezést követő dualista rendszer ideje alatt a közoktatás szférájában is lendületes fejlődés ment végbe. A 19. sz. utolsó harmadában látványos mennyiségi fejlődés volt tapasztalható mind az elemi, mind a középfokú oktatás szintjén. (Az 1867–1900 közti időszakban az elemi iskolák száma 14 000-ről 17 000-re nőtt (+20%); az iskolába járó tankötelesek aránya 50–80%-ra; az elemi iskolákra fordított költségvetési összeg a négyszeresére. A középiskolába járók száma 1857-ben 19 000, 1968-ban 38 000, 1894-ben 51 000, 1895-ben 54 000, 1900-ban 58 000 volt.) Ebben a folyamatban szerepet játszottak a gazdasági fellendülés mellett az oktatásügyben megjelent törvényi szabályozások (1868. évi XXXVIII. tc., az Eötvös féle népiskolai törvény; 1883. évi XXX. tc., a Trefort Ágost nevéhez köthető középiskolai törvény). (Mészáros – Németh - Pukánszky, 1999:361)

A jelzett időszakban a közoktatás nagy ívű expanziója mellett törvényszerű volt az oktatás felügyeleti rendszerének innovációja is. Egyértelművé vált a tankerületek számának, határainak megváltoztatása, növelése, valamint a tankerületi felügyelők munkájának segítéséért segéd-(tan)felügyelők, szakértők alkalmazása. Munkájukat változatlanul állami

megbízatként végezték, miközben intézményi szinten bizonyos fokú decentralizáció is megfigyelhető. A megyei szintű felügyelet a Megyei Törvényhatóság Közigazgatási Bizottságán keresztül valósult meg a Népművelési Bizottság közreműködésével, míg a községi felügyeletet általában az iskolaszékek biztosították. A feladatok tartalmi szempontból változatlanul sokrétűek voltak (foglalkozások, órák, vizsgák látogatása, tanulói mulasztások adminisztrációja; az iskolaépületek karbantartásának biztosítása). A népiskolák esetében kötelező volt évente egy alkalommal valamennyi iskola meglátogatása, amelynek során a segítő felügyeleti tevékenység mellett dominált a szigorú ellenőrzési funkció is. A felügyelők megterhelő, sok adminisztratív feladata sokszor megakadályozta az előírt és elvárt mennyiségű látogatás teljesítését. Az iskolaszék tagjai azonban hetente egyszer meglátogatták az iskolákat, testületileg részt vettek az év végi vizsgákon. Ezek az alkalmak biztosították sokrétű megfigyelési, ellenőrzési lehetőséget (naplóvezetés pontossága, terv- és program szerinti munkavégzés, fegyelmi szabályzatok betartatása, a tanulók testi-szellemi épségének védelme, a helyi lehetőség alapján a munkára nevelés megvalósulása, a taneszközök, a környezet megóvása) a tanítók munkájáról. A középiskolák felügyelete némiképpen másként szerveződött. A vallás- és közoktatási miniszter javaslatát figyelembe véve a középiskolai tankerületek élére az uralkodó nevezte ki a főigazgatókat, illetve a konkrét esetek kivizsgálásához szakértőket bízott meg, és természetesen megmaradt az intézményigazgatók felügyeleti joga is.

A 19.-20. század fordulóján változtatási törekvések fogalmazódtak meg a népiskolai felügyeleti rendszerre vonatkozóan. Felvetődött az adminisztratív-igazgatási felügyelet és a szakmai felügyelet kettéválasztása, amely az 1912/13. tanévtől valósult meg. Ennek értelmében a tankerületi tanfelügyelők az iskolák működésével összefüggő adminisztratív-igazgatási feladatokat ellenőrizték, látogatásokra csak ritkán kérték fel őket. Az oktatásért felelős minisztérium új elemként kidolgozta és működtette az iskolalátogató-intézményt. Az iskolalátogatók (tkp. szakfelügyelők) többéves szakmai tapasztalattal rendelkező aktív pedagógusok lehettek, akik tanítási tevékenységüket természetesen folytatták saját anyaiskolájukban. Kötelezettségük volt az éves munkatervük elkészítése, a segítő tanácsadás, amely kiterjedt az elemi iskolák belső és külső rendjére, a tanulmányi- és nevelőmunka eredményességére, a tanítók, tanárok önművelődésének, továbbképzésének vizsgálatára, valamint tapasztalataik alapján összefoglaló jelentéseket kellett elkészíteniük. Az iskolalátogatók munkájának megítélése nem volt egyöntetű. Egyes nézetek szerint a látogatások gyakoribbá válása elővételezte az iskolák önállóságába való beavatkozást, míg más vélemények szerint erősödhetett a szakmai szempontok érvényesülése a laikus iskolaszék-tagok munkája, látogatása mellett. Az iskolalátogatások (szakfelügyelet) sajátosságaként kell megemlíteni azt is, hogy az új szakfelügyelők elsősorban az ének-zene, rajz, testnevelés, kézimunka tantárgyak kontrolljára fókuszáltak, abból a megfontolásból, hogy a készségtárgyak megtanítása specifikus feladat, szemben az alapvető ismeretek (írás, olvasás, számolás) átadásával, amire tulajdonképpen mindenki/minden tanító alkalmas. Természetesen a többi szaktárgyi szakfelügyeleti hálózat is folyamatosan bővült, mivel a pedagógus munkája folyamatosan professzióvá fejlődött, valamint növekedett a tanítói létszám is, ami viszont a munkájuk színvonalbeli különbségére is hatással volt.

Az 1920-as évekre a miniszteri megbízott iskolalátogató szakfelügyelők a középfokú iskolákban is megjelentek. Az ő esetükben is megmaradhatott a főállásuk, igaz, a tanítási tevékenységük arányaiban kevesebb lett, mint a szakfelügyeleti óralátogatásuk. Említésre érdemes, hogy a (szak)felügyelői munka során, a megtapasztalt tanórák alapján érdemjeggyel minősítették a látogatott tanárok munkáját.

Az 1930-as évek közepétől ismét átgondolásra, majd átszervezésre került az iskolarendszer felügyeleti kérdése a differenciáltan is szakmai szempontok érvényesítése érdekében. Ez azt jelentette, hogy az akkori nyolc tankerületen belül elkülönültek a népoktatási kerületek, amelyek élén királyi tanfelügyelők álltak, alárendelve az adott tankerületi főigazgatónak. Az iskolafokokhoz rendelt szakfelügyelőket elnevezésükben is megkülönböztették, így a középfokú iskolákban „tanulmányi felügyelő”, a népiskolákban „körzeti iskolafelügyelő” megnevezést alkalmazták. Törvényi utasításban (1935.VI. tc.) megfogalmazott, konkrét feltételek alapján bízhatták meg a felügyelőket mindkét iskolafokozatra vonatkozóan. (Hóman:1933) Ezek alapján megbízást kaphatott az a tanár, vagy iskolaigazgató, aki rendelkezett az adott iskolatípusra előírt képesítéssel, legalább tíz éves eredményes oktatási-nevelési tapasztalata volt, elismerésre méltóan kimagasló a szakmai, tudományos felkészültsége, emberi tulajdonságai példaértékűek. Az elnyert megbízatás mellett a tanár saját tanítási tevékenységét is köteles volt teljesíteni.

3. táblázat

Felügyeleti rendszer Magyarországon 1935.

szint	elemi fok óvoda, népiskola, iparostanonc iskola		középfok középiskola, középfokú iskola, szakiskola
	helyi felügyelet		központi állami felügyelet
1.	vallás- és közoktatásügyi miniszter		
2.	tankerületi királyi főigazgatók		
3.	törvényhatóság közigazgatási bizottság (megyékben, fővárosban)	királyi tanfelügyelők (megyéenként, +2népoktatási kerület)	
4.	iskolaszékek, gondnokságok (községekben)	körzeti iskolafelügyelő (szakfelügyelő)	tanulmányi felügyelő (szakfelügyelő)

forrás: Szebenyi Péter(1993): Válaszúton a szakfelügyelet. Akadémiai Kiadó. Bp.

Az iskolalátogatások követelményeit is szabályozta a miniszteri rendelet. Az iskolalátogatások előtt a felügyelőnek kötelessége volt felkeresni az igazgatót, megismerni az intézményi dokumentumokat. A látogatásai során szerepkörében a megfigyelésre, a tanácsadásra kellett hangsúlyt fektetnie. Az órai munka megfigyelési szempontjai széles skálán mozogtak: a meglátogatott pedagógus milyen módon szervezte és irányította a tanórákat (felkészültsége, taneszközök használata, kapcsolata a tanulókkal, a tananyag feldolgozásának módja, módszertani felkészültsége, számonkérés), milyen szerepet kapott aktuálisan a nevelői munka (a tanulók személyiségének alakítása, fejlesztése), valamint önképzésük sajátosságait

is felmérte. A látogatásokat követően kötelező volt jellemzést írni (un. személyi lapot vezetni) az egyes pedagógusokról, szintén megadott szempontok mentén (pl. az osztálytermi légkör, a fegyelem, a pedagógus tanítási képessége, szakmai tudásának megítélése, a tanulók számonkérésének módja, nevelői munkájának jellemzői, személyisége, 1-4 skálán minősítése, a szakfelügyelő által megfogalmazott javaslatok, tanácsok).

E kritériumok alapján a korabeli felügyeletről elmondható, hogy egyszerre érvényesült a szakmaiság és szigorúság. A szakfelügyelet tehát egységes és átlátható volt, aminek kétségkívül voltak előnyei, ugyanakkor magában hordozta e centralizációból fakadóan az egyéniséget, önállóságot, kreativitást korlátozó totalitárius rendszer stabil működőképességét.

A közoktatás felügyeleti rendszerében lényegi változás csak a II. világháborút követően, az iskolák államosítása után történt. Az iskolák szerkezeti átalakítása nyomán (a nyolcosztályos általános iskola megjelenése) a középiskolai szakfelügyelők (tanulmányi felügyelők) látogatták az általános iskola felső tagozatát is, míg a tankerületi iskolalátogatók a középfok alsó szintjét ellenőrizték. Ez utóbbi tevékenységre egyre inkább jellemző volt, hogy háttérbe szorult az egyes tantárgyak oktatásának kontrollja, dominánssá lett az intézményi működés szabályszerűségének ellenőrzése. Ezek alapján elkülönült az általános- és szakfelügyelet, a tankerületi feladatkörök tovább differenciálódtak *tanügyigazgatásra, általános felügyeletre, szakfelügyeletre*. A változások érintették a felügyeleti struktúra további elemeit is, nevezetesen 1946-ban megszűntek a helyi hatósági felügyelet, az iskolagondnokságok, az iskolaszékek nem gyakorolhatták tovább a felügyeleti jogot, viszont megmaradt a munkáltatói jogkörük.

A tankerületek átszervezésének következő lépéseként az *1950-es években* az államigazgatás területén kiépült tanácsrendszerbe, pontosabban a megyei tanácsokba integrálódtak a tankerületi főigazgatóságok, míg a körzeti tanfelügyelőségek a járási tanácsok szakosztályaihoz kerültek. Érzékelhetővé vált az oktatási rendszerben felerősödő centralizációs és a hierarchizáló törekvés, aminek nyomán az iskolák általános felügyeleti logikája az alábbiak szerint változott: *minisztériumi* állományban alkalmazott tisztviselők voltak a *központi tanulmányi felügyelők (tantárgyi szakfelügyelők)*, akikhez az általános- és középiskolai felügyelői feladatok egyaránt tartoztak. A *megyei tanácsok* szintjén koordinálták a *tanulmányi felügyeletet* mindkét iskolafokon, míg *járás szinten az általános iskolai tanulmányi felügyelet valósult meg*. A szakfelügyelők munkájában prioritást kapott az *ellenőrzési*, majd fokozatosan az *utasítási funkció*, amelynek során a pedagógusok ideológiai felkészültségének, politikai megbízhatóságának elemeit is vizsgálták. A megváltozott szemlélet és gyakorlat következtében természetes módon számottevően megnövekedett a szakfelügyelők száma. Ennek kapcsán alakultak meg a megyei tanácsok oktatási osztályain belül az un. *továbbképzési csoportok*, a továbbiakban ott koordinálták, szervezték a szakfelügyelők munkáját. Ennek az időszaknak az uralkodó ideológiai, átpolitizált töltete az iskolák szakmai munkájára is rányomta a bélyegét. Oly mértékben erősödött pl. a szakfelügyelők utasítási jogköre, hogy az iskolaigazgatók még akkor is kötelesek voltak a szakfelügyelet által előírt intézkedéseket végrehajtani, ha azokkal nem értettek egyet, illetve a saját hatáskörükbe tartozó döntéseiket és rendelkezéseiket is kötelesek voltak egyeztetni a szakfelügyelettel. A kontrollt, kritikát egyre kevésbé elfogadó felügyeleti rendszert több-

kevesebb sikerrel megkérdőjelezték, bírálták a pedagógustársadalomnak azon tagjai, akik a köznevelés mindennapjaiban igyekeztek megfelelni a különböző elvárásoknak.

Az 1960-as években további jelentős változások figyelhetők meg mind a közoktatás-politikában, mind a felügyeleti rendszer működésében. A pedagógusok részéről ezekben az években a sokasodó szakmai könyvek, kiadványok hatására is nagyobb figyelmet (ha teret még nem is) kaptak a tanulásszervezéssel, módszertani kérdésekkel (szaktantervek, csoportmunka, feladatlapok) kapcsolatos innovációk. A különböző szakmai szempontok erősítésében nagy szerepet játszott a megalakul Országos Pedagógiai Intézet (1962). Fokozatosan háttérbe szorultak a csak, vagy főleg politikai szempontok alapján kinevezetést kapott szakfelügyelők, lassan ugyan, de lehetőséghez jutottak e területen a gazdag tanítási tapasztalattal rendelkező tanárok is. A módszertani szabadságnak teret adó szemlélet elterjedése új kihívás elé állította a szakfelügyeletet és az oktatásirányítást. A főleg kritikai szempontokat érvényesítő szakfelügyeleti szemléletmódnak szükségszerűen változnia kellett. A csak óralátogatásra fókuszáló szakfelügyelők feladatköre kiegészült az összetett pedagógiai tevékenység mérésével is, amelynek során rá lehetett/kellett mutatni az eredményekre, hiányosságokra (ez volt az ún. *eredményvizsgáló szakfelügyelet* időszaka). Sok esetben azonban a felügyelet részéről főleg a hiányosságokra fókuszálás akadályozta a pedagógusokat az újabb metodikák megtanulásában. Elsősorban tehát az alapvető, bevált eljárások alkalmazását kellett tökéletesíteniük az érintett pedagógusoknak. Szintén az 1960-as évek korszerűsítési törekvései mentén erősödött fel az oktatási tevékenység mellett a nevelői munka fejlesztésének igénye, amelyben szintén felfedezhető volt az ideológia-politikai szempontok érvényesítésének szándéka. A szakfelügyeletet szabályozó útmutatókból kiolvasható volt maximális elvárásként az intézményeket fenntartó és a felügyeletet működtető tanácsi szervek korrekt tájékoztatása, az előírt feladatok fegyelmezett végrehajtása. Emellett azonban a szakfelügyelők egy markáns része a gazdag szakmai tapasztalata alapján továbbra is a megújulás-fejlesztést preferálta, támogatta. Érzékelhető volt továbbra is ebben az időszakban a szakfelügyelet decentralizálására való törekvés, ami megnyilvánult a minisztérium irányítási jogkörének korlátozásában, majd megszüntetésében. Ugyanakkor az Országos Pedagógiai Intézetbe átkerültek olyan feladatkörök (pl. tanulmányi versenyek koordinálása, tankönyvjegyzék gondozása, érettségi vizsgák szervezése), amelyek legtöbbször lefékeztek, akadályozták a szakmai-kutató-fejlesztő tevékenységét, amiért tulajdonképpen létrejött. Az OPI 1976-ban történt átszervezés nyomán a minisztérium háttérintézményeként fokozatosan elvesztette szakmai pozícióját, egészen az 1990-ben történt megszűnéséig.

Visszatérve az *eredménymérő szakfelügyeleti időszakra*, fontos rámutatni néhány tapasztalati tényre. Mindenekelőtt arra, hogy ez a szemlélet és gyakorlat a vizsgáldás középpontjába a tanulói teljesítményeket állította, háttérbe szorítva a pedagógusok által megválasztott és jól-rosszul alkalmazott módszerek elemzését. Megsokasodtak ennek következtében a tanulói teljesítmények felmérései, aminek vitathatatlan előnyeként el kell ismerni az objektivitást és az összehasonlíthatóságot. Rá lehetett mutatni, hol, melyik tananyagrésznél maradtak le a tanulók, miként, milyen módszertani kombinációval, vagy új, addig kevésbé alkalmazott eljárás segítségével lehet áthidalni az eredménytelenségeket. Ennek hatására is felerősödtek a helyi módszertani továbbképzések. Hátránya is szembeötlő

volt (túlzás nélkül mondhatjuk, hogy napjainkig érezhető a hatása), hiszen a gyakorivá vált felmérések következtében visszaszorult a tanulók szóbeli kifejezőképességének fejleszthetősége, gyakran az órai számonkérés is írásbeli felmérések a formájában történtek. Ezen összetett, „kétpólusú” tapasztalatok mentén az 1980-as években újabb kutatás, innováció indult, és az „eredményvizsgáló felügyelet” gyakorlatát felváltotta az un. „fejlesztő felügyelet”.

Az új szakmai koncepció abból indult ki, hogy míg korábban az iskoláknak „felkínálták”, bevitték kipróbálásra, alkalmazásra a kidolgozott új eljárásokat, ezt megváltoztatva a szakfelügyeletnek kellett az iskolák pedagógusait ösztönözni, segíteni a fejlesztő munkára. Ehhez jó alapul szolgált, ha az intézmények, a tantestületi tagok képesek voltak munkájuk önelemzésére, az önértékelésre, az eredményeik és hiányosságuk korrekt feltárására, az objektív diagnózisra. Ennek tükrében következhetett a hosszabb-rövidebb időszakra kidolgozandó fejlesztési koncepció, amelyben szintén fontos szerepet vállalhatott a felügyeleti rendszer is. Az iskolai fejlesztési feladatok azonban tartalmukban eltérőek, így indokolt felvetés volt továbbra is tudatosan elválasztani az igazgatási és a tanulmányi jellegű felügyeleti segítő munkát. Alapelvként elfogadottá lett, hogy *egyértelműen elvált az államigazgatási felügyelet és a szakfelügyelet*. Az ehhez kapcsolódó munkakörök átszervezése is megtörtént (tanácsi alkalmazottak lettek az igazgatási feladatokkal, és iskolai állományba kerültek a pedagógiai kérdéssel foglalkozó felügyelők). Az igazgatók hatáskörébe került az ötévenkénti intézményi önelemzés elkészítése. A szakfelügyelői látogatásoknak folyamatosná kellett válni, pl. ötévente meg kellett látogatni egy pedagógust. Ezekhez a gyakorlatban realizálódó alapelvekhez is különböző módon viszonyultak az érintett igazgatók, tanárok. Az önelemzésben nehézséget jelentett pl. a megnövekedett adminisztrációs feladat, a kötelező jellege, a tanácsi tisztviselőkkel történő hosszadalmas egyeztetés. A szakmai felügyelet is felvetett néhány dilemmát, mint pl. még mindig nem dominált eléggé a tanácsadói jelleg. Változatlanul megoldatlan maradt a felügyeleti jellegű és tanácsadói fejlesztő típusú tevékenység elkülönítése, szétválasztása.

A hazai szakfelügyeleti rendszerről megállapítható, hogy az 1970-es évektől ellentmondásokkal terhelt, nehézkesen működött. Különösen említésre méltó az a tény, hogy az adott időszak válságtüneteit jól érzékelő OPI 1982-ben kidolgozott egy koncepciót, amelynek az volt a lényege, hogy túlhaladottá vált a szakfelügyeleti rendszer megreformálása. Inkább egy szemléletében és tartalmában a szaktanácsadásra fókuszáló hálózat kiépítésében látták a fejlődés lehetőségét, amely mellett szükséges működtetni egy felügyeleti, ellenőrző szervet is. A két funkcióhoz egyértelműen és jól elhatároltan kell biztosítani a megfelelő intézményi struktúrát is. A korszakra jellemző elképzelést az alábbi ábra szemlélteti.

4. táblázat

Fejlesztési és felügyeleti hálózat

SZAKMAI HÁLÓZAT	FELÜGYELETI HÁLÓZAT
Országos szakmethodikus Szakmethodikusok munkaközössége	Művelődési Minisztérium
Megyei szakmethodikus Tanácsadók munkaközössége	Megyei Tanács Művelődési Osztály Általános felügyelők
Munkaközösségvezető-tanácsadó Körzeti munkaközösség	Városi Tanács Művelődési Osztály Általános felügyelők

forrás: Szabó László(2001): Szakértő és szaktanácsadó a közoktatásban Szombathely

A javaslat nem nyerte el a tetszését sem a minisztériumi sem a tanácsi szakembereknek, így azt elutasították. Ebben a döntésben feltehetően a következő megfontolások játszottak meghatározó szerepet. Egyrészt a koncepció szemléletében vélhetően korát megelőző volt, de nem lehet elvonatkoztatni a személyes érdekeltségektől sem, nem utolsó sorban attól, hogy súlyát veszti a szigorú szakmai ellenőrzés, kontroll. A szakfelügyeleti rendszer megszüntetéséről az 1985. évi I. sz. törvényben lehet tájékozódni. Ennek az oktatási törvénynek az egyik korszerű üzenete abban fejezhető ki, hogy egyértelműen leszögezte az iskolák és a pedagógusok autonómiáját. Ez a deklaráció önálló döntési jogköröket biztosított az iskoláknak azokban a kérdésekben, amelyeket jogszabály más hatóság jogkörébe nem utalt. Hasonlóan újszerű vonás a pedagógusok jogkörének gazdagítása, nevezetesen a módszermegválasztás szabadsága mellett dönthettek a tananyag kiválasztásában, jogukban állt tudományos kísérletekbe, kutatásokba bekapcsolódni, javaslattal élhettek különböző szakmai fejlesztésekben. (lásd az 1978-as tanterv hasonló szemlélete...) A törvény megjelenését követte a 102/1985. sz. MM. utasítás, amely a pedagógiai intézetek tevékenységéről rendelkezett. A már korábban megalakult pedagógiai intézetek (1979) az iskolák és a pedagógusok szakmai önállóságát alapozták. Tevékenységi körük egyébként is sokrétű volt (továbbképzések, pályaválasztási tanácsadás, az intézmények munkájának elemzése, értékelése, kutatások kezdeményezése, gyakorlati szolgáltatások (versenyek szervezése, könyvtári szolgáltatás), amelyek kiegészültek a szakfelügyelet szervezésével, irányításával. E hatáskör átadásában feltehetően az a szakhatósági (minisztériumi) szándék rejlett, hogy a szakmai irányítás kikerüljön az erősen ideológiai alapozottságú tanácsi osztályok jogköréből. A rendelkezés koncepcionálisan gyenge elemeként kell rávilágítani arra a tényre, hogy a pedagógiai intézetek szakmai és általános irányítója a megyei tanácsok művelődési osztályai voltak. Egyértelművé lett, hogy a szakfelügyeletre változatlanul jellemző hangsúlyozott ellenőrzési funkció enyhítése, megszüntetése csak abban az esetben realizálódhatott volna, ha magát a szakfelügyeletet szaktanácsadássá szervezik át. Hamarosan megszületett ennek a koncepciónak is a törvényességi kerete, a 11/1986. sz. MM rendelet. Tartalmát tekintve az alábbiakban foglalhatók össze a változások a korábbi, de még érvényben lévő 150/1972. sz. felügyelői utasításban megfogalmazottakhoz képest: *megszűnt a szakfelügyelet*, helyette az *általános tanulmányi felügyelet* lépett, valamint a *szaktanácsadás* alap feladataként a nevelési-oktatási tervekben meghatározott követelmények teljesítésének *segítését* határozta meg. Az írásban megfogalmazott elvi változtatások mellett azonban nem történt meg a szinte

törvényszerűen elvárható, az új szemléletet képviselő szakemberek cseréje. Ily módon bújtatottan tulajdonképpen tovább funkcionált a szakfelügyelet. Az akkori néven Művelődési- és Közoktatási Minisztérium érzékelve a kialakult ellentmondásos helyzetet, 1991(hn) februárjában keltezett, a megyei közgyűlések elnökeinek küldött körlevélben javaslatot fogalmazott meg a szaktanácsadói hálózat megszüntetésére. Ennek a javaslatnak a hatására szinte kiszámítható módon ellehetetlenült a szaktanácsadói tevékenység, sőt a legtöbb helyen sem a szakfelügyelet sem a szaktanácsadás nem működött. Történt mindez annak fényében, hogy a hazai oktatáskutató szakemberek is meggyőződhetnek a nemzetközi szakirodalom illetve saját kutatói munkájuk során arról, hogy mindkét tevékenységkör fontos szerepet tölt be a pedagógiai gyakorlatban.

Azonosságok és eltérések a szakértői és a szaktanácsadói munkában

Joggal mondhatjuk, hogy az elmúlt négy-öt év, a 2010-es évek a hazai oktatási rendszernek, ezen belül a köznevelési struktúrának a dinamikusan fejlődő, átalakuló időszaka. Változó jogszabályi környezetet, újjászerveződő intézményi kereteket, módosuló, újabb feladatokat kell értelmeznie, megértenie, és ezek figyelembe vételével eredményesen tevékenykednie e rendszert meghatározó oktatási-nevelési folyamatban résztvevő valamennyi szereplőnek. E kihívásnak megfelelni napjainkban különösen komoly erőbefektetést, szakmai felkészültséget, egészséges személyiséget igényel. Az is tényszerű, hogy a társadalom egyik legnagyobb alrendszerének tekinthető a közoktatás/köznevelési struktúrában történnek az innovációk. (Közel 8000 intézmény, több mint 160 ezer pedagógus, kb. 500 milliárd forintos részesedés a költségvetésből.)

Témánk szempontjából a címben megjelenített két alapfogalom - szakértő és szaktanácsadó - tartalmi elemeinek értelmezése, releváns, megkérdőjelezhetetlen definiálása jelenti manapság az egyik erőpróbát. Ha a jogszabályi szövegértelmezést tekintjük kiinduló pontnak, felfedezhető, hogy gyakran összemosódtak a szakértő, szaktanácsadó, szakfelügyelő megnevezések. A szavak általános megközelítése is rejt némi bizonytalansági tényezőt. Hiszen szaktanácsot adni leginkább szakértelem alapján korrekt vállalás, így ismét alig jutottunk előbbre. A szakszövegekben is felfedezhetők hasonló dilemmák. A fogalmak hierarchiájáról is lehet olvasni (Szebenyi - Mezei:1996), pl. *a szakértő* kifejezés tágabb értelmezésben *szaktanácsadó*, jellemzően kollegiális, fejlesztő attitűddel, míg szűkebb értelemben tulajdonképpen felügyelő, tudományos elemek dominanciájával gyakorolja a szakértést. Fontos az is, hogy a két tevékenység egymást erősíti, mindkettőben megtalálhatók a másira is jellemző elemek, miközben a feladatok közötti különbségek sem moshatók össze. A feladatvégzés motívuma között is van eltérés. A *szakértőt* hivatalos megbízással, *jogilag* szabályozott módon *kiküldik* az intézménybe, illetve szintén hivatalosan kérhető a kihívása a minisztériumon, a fenntartón, az oktatási hivatalon (mikor milyen elnevezés a hivatalos), az intézményvezetőn, vagy a egyes pedagóguson keresztül. A *szaktanácsadó* megjelenhet az intézményben nem csak hivatalos kihívásra, vagy kiküldésre is. Ez utóbbi eset megítélése, elfogadása szintén nem egységes, elvárás lenne, hogy minél *gyakrabban, és hívás nélkül is jelenhessenek* meg az intézményekben (óvodák, iskolák). Ebben a megközelítésben érvényesülne igazán a segítői attitűd. Az alábbiakban néhány oktatáskutató szakember fogalomértelmezését mutatjuk be.

5. táblázat

A szakértői és szaktanácsadói feladatjellemzők

szakértő	szaktanácsadó
törvényességi, igazgatási feladatokat segít	folyamatos szakmai fejlesztésben segít
egy-egy probléma megoldásában vesz részt	
egyszeri-eseti ellenőrző jelleg	egyenrangú felek kooperációja valósul meg
hierarchikus viszony jellemző	

forrás: Szebenyi- Mezei(1996): Szakértők, szaktanácsadók módszertana. Okker., Bp.

Egy másik szakirodalmi elemzés az alábbiakban mutat rá a pedagógusokat segítő szakmai munka tartalmi elemeire, amelyből markánsan kitűnnek a funkciók különbségei.

6. táblázat

A szaktanácsadói és szakértői funkciók

szakértő	szaktanácsadó
tevékenysége:megrendelői megbízásra ellenőrzés, értékelés	tevékenysége:helyzetfeltárás, elemzés,érékelés, fejlesztés, továbbképzés
független szakemberként egyedi megbízatása van	intézményi háttere a pedagógiai intézet, folyamatos, vagy konkrét feladatra van megbízása
megbízójának mellérendelt partnere az önkormányzat szakembere	megbízója: pedagógiai intézet
attitűdje: kollegialitás,objektivitás, elfogulatlanság, igazságkeresés	attitűdje: empátia, tolerancia,kooperáció, bizalom, szakmai rátermettség
rámutat az ellenmondásokra, eredménytelenségekre	jellemzi a szakmaiságából fakadó tekintély
szerepel az országos szakértői névjegyzékben	szerepel a megyei/fővárosi szaktanácsadói névjegyzékben

forrás: Pócze Gábor(1996): A pedagógus, mint szaktanácsadó és szakértő. Tanári kézikönyv. Raabe Kiadó. Bp.

Közbevetőlegesen jegyezzük meg, hogy a közoktatásban nyomon következő tartalmi megújulások, új feladatok sorában megjelent az 1999. évi törvénymódosításban (47.§ (b), 48.§(1), hogy a nevelési-oktatási intézmények kötelesek kidolgozni saját ellenőrzési, mérési, értékelési minőségbiztosítási rendszerüket. Ezzel összefüggésben új fogalom is született, a minőségügyi tanácsadó. Ez azonban nem okozott különösebb fogalmi zűrzavart a szaktanácsadás szempontjából.

Végül egy, a 2000-es években jellemző fogalomértelmezés rendszere:

7. táblázat

A szakértői, szaktanácsadói munka különbségei

szakértés	szaktanácsadás
az irányítást képviseli	a pedagógusok szakmaiságának képviselője, segítője
közoktatáspolitikai szempontokat érvényesít, a követelményt közvetíti	tapasztalatokat, kutatási eredményeket közvetít
attitűd:ellenőrzés, vizsgálat, értékelés	attitűd: informálás, tapasztalatátadás, kooperáció, tényfeltárás, elemzés, fejlesztés
helybe vitt szakmai irányítás dominál	helybe vitt szakmai továbbképzés

forrás:Pavlik Oszkárné-Szilágyi Imréné(2000): Szaktanácsadók kézikönyve. Fővárosi Pedagógiai Intézet. Bp.

Jogszabályi környezet

Az oktatási rendszerünk társadalmi jelentősége okán megkívánja, hogy annak működését szakmai szempontból ellenőrizzék. A szaktanácsadói és szakértői feladatkörök egyértelművé válásának háttere a pontos jogszabályi környezet korrekt értelmezése, valamint ebből fakadóan a gyakorlatban megvalósuló tevékenységek színvonala, eredményessége. Időben visszatekintve különböző jogszabályok rendelkeztek a szaktanácsadói tevékenységről.

Az 11/1986 (VII.22.) MM sz. rendelet jól tükrözi a korszak politikai, oktatáspolitikai viszonyokat, „... az oktató-nevelő munkát szaktanácsadói (szakfelügyelői) tevékenység (a továbbiakban: szaktanácsadás) segíti”. A szövegből kiolvasható az átmenetiségre utaló szóhasználat, a felváltva, egymás mellett megjelenő, az értelmezést is elbizonytalanító két kifejezés *szakfelügyelő*, *szaktanácsadó* megjelenésében. A szaktanácsadói feladatokat ellátó szakemberek tevékenységköre is differenciálódott, különvált a tantárgyi tanácsadás és a pedagógiai tanácsadás. A rendeletből idézve a szaktanácsadói tevékenységet „szakrendszerű oktatás esetén tantárgyanként vagy tantárgycsoportonként, szakonként vagy szakmacsoportonként, tanszakonként; ... az általános iskola kezdő szakaszában folyó nevelő-oktató tevékenységre, az általános iskolai napközi otthonban és tanulószobában, az alap és középfokú iskolai diákotthonban, kollégiumban , továbbá az iskolai könyvtári tevékenységre ... külön kell megszervezni”(7§(a)(b). A pedagógiai tanácsadás tevékenység abban különbözött, hogy magába foglalta az intézményvezetés és az osztályfőnöki munka segítését is. A jogszabály egyértelműsíti a feladatkörhöz rendelhető munkaidő arányokat és költségvonzatokat is. Ezek értelmében a heti munkaidőben legfeljebb 3 napot lehet fordítani szaktanácsadással összefüggő tevékenységre, valamint a felmerülő költségeket (pótlék, órakedvezmény, kiküldetés) a megbízó intézet, tehát a pedagógiai intézet költségvetéséből kell finanszírozni. „ A pedagógiai intézet megállapodást köt a szaktanácsadói feladatok ellátására a megrendelővel, és a feladat ellátásában közreműködő szaktanácsadóval. A pedagógiai intézet megállapodhat a szaktanácsadó munkáltatójával, hogy a szaktanácsadói feladatot ellátó részére munkaidő kedvezményt biztosít. A szaktanácsadó helyettesítésének költségeit – ha a megállapodás másként nem rendelkezik – a pedagógiai intézet a munkáltatónak megtéríti.”(25/1998.((VI.9.) MKM r. 5.§(2).

Kiépült a *szaktanácsadói hálózat hierarchiája* is a következő struktúrában: Az *országos szintet* képviselte a művelődési miniszter, egyeztetve az érintett szakminiszterekkel. *Regionális szinten* több megyére/fővárosra kiterjedően az érintett területi pedagógiai intézetek koordináltak szintén egyeztetve az érintett tanácsi szakigazgatási szervekkel. *Területi szinten* a szaktanácsadás szervezése az illetékes pedagógiai intézetek kompetenciája volt, aminek feltétele volt az adott szintű művelődési osztályok egyetértése.

Az 1993. évi LXXIX. sz. tv a közoktatásról (módosítva 1996-ban és 1999-ben) dokumentum megfogalmazásában a *szaktanácsadás* a szakmai szolgáltatások körében legitimációt kapott, „amelynek feladata az oktatási, pedagógiai módszerek megismertetése és terjesztése”(36§(2)(b). Ezt követően jelent meg az 10/1994 (V.13.) sz. MKM rendelet a pedagógiai szolgáltatásról, majd, ennek módosításaként a 25/1998 (VI.19.) sz. MKM rendelet. A legfontosabb üzenete a szabályozási dokumentumoknak az volt, hogy a szaktanácsadói rendszer kidolgozása és működésének felelőssége a pedagógiai intézetek feladat- és hatáskörébe került. A szaktanácsadói feladatok tartalmi elemei is mutattak eltérő vonásokat az egyes időszakok tekintetében.

8. táblázat

A szaktanácsadók feladatkörei

11/1986 sz. rendelet	10/1994. sz. rendelet	25/1998. sz. rendelet
<ul style="list-style-type: none"> - segíti a nevelési-oktatási tervekben megfogalmazott követelményeket - feltárja, elemzi, értékeli a szakterületek helyzetét, fejlesztési javaslatot tesz - a nevelő-oktató munka hatékonyságmérésének kidolgozásában és lebonyolításában részt vesz - segíti az illetékes tanácsi, szakigazgatási szerv elemző, ellenőrző, döntést előkészítő munkáját - elősegíti szakmai munka-közösségek munkáját - támogatja az innovációs törekvéseket - részt vesz a pedagógiai programok, tanulmányi segédletek kidolgozásában, szakmai véleményezésében - közreműködik a területi, országos továbbképzésekben, támogatja az iskolai, és a pedagógusok tovább- és önképzését - közreműködik a vizsgák, tanulmányi versenyek előkészítésében, szervezésében - elősegíti a nevelési-oktatási intézmények és a gyakorlati képzésben résztvevő vállalatok együttműködését, ennek kapcsán: módszertani javaslatot tesz, a feladat és munkatervekről értékelést készít 	<ul style="list-style-type: none"> - segíti a pedagógiai programok, helyi tantervek, házirendek elkészítését, elemzését - részt vesz a pedagógiai fejlesztő tevékenységek elemzésében, értékelésében - segítséget nyújt tankönyv, taneszközök készítésében - közreműködik az újabb pedagógiai módszerek, eljárások megismertetésében 	<ul style="list-style-type: none"> - segíti a pedagógiai programok, helyi tantervek, házirendek és más módszerek elkészítését, megvalósítását, elemzését - részt vesz a pedagógiai fejlesztő tevékenységek elemzésében, értékelésében - segítséget nyújt tankönyv, taneszközök készítésében, kiválasztásában - közreműködik az újabb pedagógiai módszerek, eljárások megismertetésében, terjesztésében - egyéni szakmai tanácsadással segíti a pedagógusok munkáját

forrás: Szabó László(2001): Szakértő és szaktanácsadó a közoktatásban. Szombathely

Fontos kérdésként került elő az is, hogy milyen szempontok alapján, ki kaphat szaktanácsadói megbízatást. Az egyes rendeletekben megfogalmazott, erre vonatkozó feltételrendszer is tükrözi a korszakra jellemző direktívákat. Az *11/1986 sz. MM rendeletben* (8.§2,6) megjelenő feltételek:

- munkaviszony valamely nevelési-oktatási intézményben
- felsőfokú pedagógusi szakképzettség, a szakképzésben a szakiránynak megfelelő felsőfokú végzettség
- a közoktatásban eltöltött öt éves gyakorlat
- óvodai szaktanácsadó esetében öt éves vezetői, vezető-helyettesi, szakmai munkaközösség-vezetői gyakorlat
- kimagasló szakmai felkészültség
- oktatáspolitikai tájékozottság

Az *1994-es miniszteri rendelet* alapján az alábbi, kevésbé részletező elvárásoknak kellett megfelelnie, és pályázatot benyújtania a jelölteknek:

- büntetlen előélet
- felsőfokú végzettség
- öt illetve hét év az iskolai végzettségnek megfelelő szakmai gyakorlat.

Az *1998. évi rendelkezés* is megerősíti azt az elvárást, hogy pályázat útján lehet jelentkezni a feladatra „a pályázat feltételeiről és közzétételéről, a pályázatok elbírálásáról a pedagógiai intézet dönt”. Azonban nem jeleníti meg konkrétan a közoktatási törvényben egyértelműen megfogalmazottakat, nevezetesen „... szaktanácsadói megbízást az kaphat, akinek a pedagógus munkakör betöltéséhez szükséges felsőfokú iskolai végzettsége és szakképzettsége, továbbá pedagógus szakvizsgálója, valamint a nevelő-oktató munkában eltöltött legalább ötéves szakmai gyakorlata van (16§(9))”

Néhány gondolat erejéig érdemes a *szakértői tevékenységet* is megvilágítani. A nevelő-oktató intézményekben zajló pedagógiai tevékenység ellenőrzésére, értékelésére, mint szakértői tevékenységre jogosultak az oktatási rendszer irányításával megbízott *miniszter*, valamint az *intézményi fenntartók*. A közoktatási törvény VI. fejezetében (a közoktatás szervezése és irányítása) olvasható *a közoktatás közfeladatai, a helyi önkormányzatok feladatellátási kötelezettsége* részben (93. § (1)(g)) „A művelődési és közoktatási miniszter gondoskodik - a szakképzés szakmai, tartalmi követelményei kivételével - a nevelési-oktatási intézményekben folyó pedagógiai munka szakmai ellenőrzéséről”, erre e feladatra felkérhető a fenntartó is illetve az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (amelynek jogi legitimitását a 105/1999(VI.6.)sz. Kormányrendelet adja; valamint „szabályozza a tankerületi oktatásügyi központok működését” (94. § (1) (c)).

A törvény rendelkezik (96. § (1)) Az Országos Köznevelési Tanács, mint a művelődési és közoktatási miniszter szakmai döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő országos

szakmai testület munkájáról is. „Az Országos Köznevelési Tanács figyelemmel kíséri az oktatásügy helyzetét, javaslatot készít, állást foglal az oktatásüggyel összefüggő oktatáspolitikai, kutatási és fejlesztési kérdésekben. Erről évente jelentést készít, melyet nyilvánosságra hoz.” (96. § (2))

A *fenntartói ellenőrzés* is indokolt és elvárás a saját intézményben zajló nevelő-oktató munka eredményessége, hatékonysága szempontjából. Az fenntartói objektív minősítéshez szükségesek a pedagógiai intéze(tek) által végzett mérések-értékelések, az intézmény önértékelése, a felkért szakértő, és az iskolaszék által készített vélemény a pedagógiai munka sokrétűségéről. Hasonlóan joga és kötelessége is a *közoktatási intézmény vezetőjének* az intézmény szakmai munkájáról értékelést készíteni. „A nevelési-oktatási intézmény vezetőjének feladatkörébe tartozik különösen a nevelő és oktató munka irányítása és ellenőrzése” (ktv.55§ (2)(b)). Végül „mikro-szinten” maga a *pedagógus* is kérheti, hogy külső szakértő közreműködésével ellenőrizték a munkáját. Abban az esetben, ha az elkészített értékeléssel a pedagógus nem ért egyet, „másik szakmai ellenőrzés keretében kérheti annak felülvizsgálatát” (ktv.107§(5)).

Az alábbi szinteken valósulnak meg a közoktatásban alkalmazható kontrolllok:

9. táblázat

Ellenőrzési szintek a közoktatásban

a kontrollt végző	a kontroll tartalma
a miniszter	- a pedagógiai munka különböző szintjei (országos, területi, térségi, megyei, fővárosi) - esetenként egyes konkrét intézmények
a fenntartó	- az intézmény - az intézmény vezetője
az intézményt vezető	- az intézménye - az intézményének egyes egységei - az intézmény pedagógusainak munkája
a pedagógus	- önmaga - a tanulók

A közoktatási rendszer intézményeiben csak azok jogosultak szakmai ellenőrzésre, akik szerepelnek az *Országos Szakértői Névjegyzékben*. A jegyzék tartalmazza a sikeresen pályázott szakértők adatait, a megbízatás időkereteit, a névjegyzékből való törlés szempontjait, a szakértői tevékenységről vezetendő nyilvántartással kapcsolatos elvárásokat, valamint a szakértői szerepkör szintén fontosabb elemét, a titoktartási kötelezettséget. Nem vállalása ennek a munkának, hogy a szakértői munka tartalmát a teljességében elemezze, inkább továbbgondolásra érdemes felvetésként fogalmazható meg az alábbi kérdés. Elvárható-e a szakértőktől, hogy munkája során, az egyes helyzetelemzések alapján döntéshozatalra, intézkedésekre tegyen javaslatot. Komoly felelősségvállalással járó, a kompetencia határok értelmezésével összefüggő dilemma megoldásáról van szó.

10. táblázat

A szaktanácsadói és szakértői munka sajátosságai a 1993. közoktatási törvény alapján

az összevetés szempontja	szaktanácsadó	szakértő
a feladatkör értelmezés	- pedagógiai-szakmai szolgáltatást végez - ellenőrzési, értékelési jogköre nincs	- országos szakértői névjegyzékben szerepel, - mérési, értékelési, ellenőrzési feladatok ellátása
névjegyzékbe kerülés szempontja	- miniszteri rendelet - a feltételeket az adott szakmai szolgáltató intézmény, vagy a fenntartója fogalmazza meg, kontrollálja	- miniszteri rendelet - pályázat benyújtása az OKÉV-hez - országos névjegyzékbe felkerülés
hatáskör	megyei, regionális, ritkán országos	országos hatókör
intézkedési kör	nincs	nincs
tartalmi munka	pedagógiai szakmai szolgáltatás: - mérés-értékelés - szaktanácsadás - tájékoztatás - igazgatási szolgáltatás - képzések, tovább-és önképzések szervezése - versenyek koordinálása - tanulók tájékoztatása	- szakmai vélemény, elemzés, javaslat megfogalmazása - ellenőrzés - mérés-értékelés
munkavégzés	- alkalmazója a pedagógiai szolgáltató intézmény - munkaidő kedvezmény van	- eseti szerződés a megbízóval - államigazgatási eljárásnál: kirendelés - független személy - nem előírás a közalkalmazotti munkaviszony - nincs munkaidő kedvezmény
menedzsment,	pedagógiai szakmai szolgáltató intézmény	OKÉV (Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont)
kontroll	pedagógiai szakmai szolgáltató intézmény joga, szakértő bevonásával	más szakmai ellenőrzés keretében más szakértő által
elvárások	a szaktanácsadót foglalkoztató intézmény szabályai alapján	a szakértői munka Etikai kódexe
törvényi legitimáció	közoktatási törvény 1993/36§	közoktatási törvény 1993/107§

forrás: <http://www.superior.hu/hun/oktatas/publik/szmi/17.htm> letöltés: 2015.08.17. 20:00

A szaktanácsadói rendszer koncepciója és jogszabályi háttere a nemzeti köznevelésről szóló, 2011-ben megjelent CXC. törvény alapján

A hazai köznevelési rendszer működésének jogszabályi háttere a 2011-ben megjelent CXC. törvényben több területre vonatkozóan újrafogalmazódott. A szaktanácsadás, szakértői munkát két szempontból is érinti. Egyrészt a tartalmi, értelmezési kereteket, másrészt a fenntartói, koordinálói tevékenységet, hatásköröket tekintve. (48/2012.(XII.12.) EMMI rendelet)

A szaktanácsadás megújulása a korszerű(bb) módszertani megközelítésben, szemléletmódban és a modern(ebb) eszközrendszer megtanulásában, alkalmazásában rejlik. Ennek tükrében kitapintható a szaktanácsadás professzionalizáló törekvése is, amelynek a fentiek túl meghatározó tényezője a szaktanácsadó személyisége, gazdag kompetencia-bázisa. A törvényi koncepció szerint a szaktanácsadás a pedagógiai szakmai szolgáltatások rendszerébe integrálódó tevékenység, amelynek általános céltételezése a köznevelési rendszer tartalmi és módszertani megújítása, a köznevelési intézmények tanuló-közösségekként történő működtetése, a pedagógus életpályára kiterjedő szakmai fejlődés szavatolása. Az új elképzelés kidolgozásában a szaktanácsadás az alábbi, egymással összefüggő *szinteken* valósul meg:

- *pedagógiai folyamat* szintje: a szaktanácsadó segíti a pedagógus konkrét pedagógiai folyamatban megjelenő fejlesztő tevékenységét

- *a pedagógusok csoportjának* szintje: a pedagógusok közötti műhelymunka, team-munka, együttműködés erősítése

- *intézményi szint*: az adott intézmény önértékelésének, szervezet-és vezetésfejlesztésének támogatása, a megvalósítandó pedagógiai célok elérése érdekében

- *intézmények közötti szint*: a különböző köznevelési-oktatási intézmények kooperációjának elősegítése, hálózatépítés, a jó gyakorlatok megismertetésének támogatása

- *országos szint*: a szaktanácsadók munkájában megjelenik a szakpolitikai döntéshozatalban való részvétel, ezzel összefüggően az információáramlás elősegítése a döntéshozók és az intézmények között. Az egyes szintek nem válnak el élesen egymástól. A konkrét helyzetek vonatkozásában más-más szint válik hangsúlyozottá. A szintek mellett a szaktanácsadói tevékenység összetett, jól definiálható *szakterületeket* ölel fel:

- tantárgygondozó szaktanácsadás

- pedagógiai mérés-értékelési szaktanácsadás

- nemzetiségi szaktanácsadás

- intézményfejlesztési szaktanácsadás

- konfliktuskezelési szaktanácsadás

- kiemelt figyelmet igénylő tanuló(k) nevelésével, oktatásával összefüggő szaktanácsadás

- halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek nevelésével, oktatásával összefüggő szaktanácsadás

Ezeket a szakterületeket realizáló tevékenységek egymással összefüggő, komplex rendszert alkotnak.

A szaktanácsadói feladat tartalmi elemei

A tantárgygondozás, szaktanácsadás célját és feladatait a 48/2012. EMMI rendelet rögzíti, és egyúttal előírja, hogy a pedagógiai-szakmai szolgáltatások országosan egységes pedagógiai szakmai irányítását – az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI) pedagógiai szakmai támogatásával, továbbá a szakképzés tekintetében az állami szakképzési és felnőttképzési szerv szakmai közreműködésével – a miniszter látja el. A rendelet értelmében az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet kidolgozta az óvodákra, az általános iskola alsó tagozatára vonatkozó szaktanácsadás, illetve a felső tagozatra és a középiskolára vonatkozó tantárgygondozó szaktanácsadás (továbbiakban egységesen tantárgygondozó szaktanácsadás eljárásrendjét, dokumentumait. A tanácsadók látogatásainak célja a pedagógiai folyamatban tevékenykedő pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása, erősítése. Ehhez kapcsolódóan fogalmazódtak meg a szaktanácsadás alapelvei is: a folyamatosság, a személyre szabottság, az egyenrangúság.

A *folyamatosság* a szaktanácsadói napok biztosítják. Ekkor nyílik lehetőség megismerni a pedagógus napi munkáját, az intézmény klímáját, a rendszeres és folyamatos tevékenységrendszer logikáját, tkp. az iskola életét. Ezzel kezdetét veszi a fejlesztési folyamat, amely az intézményen belül tovább folytatódik, mivel a pedagógus a célkitűzéseinek megvalósításához intézményi szakmai támogató(k) segítségét is kérheti. Valamint arra is van lehetőség, hogy a szaktanácsadó „távkapcsolatban” vegyen részt a továbbiakban a folyamat támogatásában

A *személyre szabottság* a szaktanácsadóval történő együttműködés során, kétféle módon biztosítható. A szaktanácsadónak számos okból, de alapvetően az időkeretek miatt az első látogatás előtt nincs mindig lehetősége alaposan „felkészülni a pedagógusból”, azaz megismerni a pedagógust, illetve azt a környezetet, amelyben dolgozik. A mélyreható diagnosztizálás helyett ezért az un. szükséglet- és élményalapú támogatásra helyezi a hangsúlyt. A pedagógussal átélt kooperatív munka és közös élmények alapján a szaktanácsadó helyzetfüggően és a pedagógus személyére hangolva alkalmaz különböző módszereket: visszatükrözés (reflexió), megoldást elősegítő kérdések, összefoglalás, következtetések, pro-kontra analízis, szükség esetén javaslatok, tapasztalatok megosztása. A szaktanácsadó olyan körülmények biztosítására törekszik, amelyben a hangsúly a pedagógus munkáján van. Konkrétan a pedagógus tudatosan készül a szaktanácsadói óra-/tevékenység-látogatásra, ő választja ki azokat a kompetenciaterületeket, amelyekben fejlődni akar, megtervezi az óralátogatási megfigyelési szempontokat, megfogalmazza a munkájával kapcsolatos kérdéseit, és ő körvonalazza saját szakmai fejlődését is. Ebben a folyamatban a szaktanácsadói reflexiók nyújtanak segítséget. Ebben a folyamatban a pedagógust két szereplő támogathatja: egyrészt a szaktanácsadó, másrészt az a szakmai támogató, aki az intézményen belül kíséri a pedagógust a fejlődési folyamatában. E két szereplőnek azt kell biztosítani, hogy a visszajelzések alapján a pedagógus minél többet tudjon meg saját munkájáról, annak minőségéről. E protokoll mentén a pedagógus a szaktanácsadóval folytatott együttműködés során tehát elsősorban nem a szaktanácsadó adja a személyre szabott tanácsokat, hanem abban nyújt segítséget, hogy a pedagógus juthasson el saját fejlődési tervének elkészítéséhez.

Megjegyzendő, hogy a szaktanácsadónak az idő rövidege miatt a felkészülési időben elsősorban a pedagógusról és nem az intézményről kell ismereteket szereznie, bár az a környezet is fontos, amelyben a pedagógus dolgozik. Ezért olyan dokumentumokat érdemes előzetesen bekérni, amiből a pedagógus személye, szakmai tevékenysége megismerhető (pl. a pedagógus szakmai önéletrajza, a szakmai tevékenységének reprezentációi, utólagos reflexiókkal ellátott óra/tevékenységtervek).

Az *egyenrangúság* biztosításának az alapja, hogy a szaktanácsadó elfogadó, személyközpontú, attitűddel végezze a munkáját, becsülje meg a másik felet, mindezeknek meg kell mutatkoznia a viselkedésében, munkamódszerében. A tanácsadói szerepben prioritást kell kapnia a visszajelzéseknek, a fejlődési, fejlesztési lehetőségek közös kidolgozásának. Ez a szemlélet a gyakorlatban azt jelent, hogy a szaktanácsadónak (és a szakmai támogatónak) nem feltétlen feladata a pedagógus(ok) értékelése, minősítése, kritizálása. Sokkal inkább elvárás vele szemben, hogy a fejlesztő célú, az egyéni szaktanácsadás feltételeit megteremtse, tükröztesse az adott pedagógiai tevékenység pozitív megerősítést. A szaktanácsadó szakmaiságának egy másik lényeges eleme, hogy segítse a pedagógust önmaga minél mélyebb megismerésében. Abban is támogatnia kell őt, hogy átgondolja és megfogalmazza munkájának reális szükségleteit, a céljai megvalósítását elősegítő erőforrásokat, az igénybe vehető támogatásokat, amelyeket aztán fejlődési tervében összegez. A felkészített szaktanácsadók belső erőforrásaikkal, gazdag eszköztárral, komplex eljárásokkal, megoldási technikákkal rendelkeznek (erőszakmentes kommunikáció, értő figyelem, szociális technikák), amelyek mellett a külső erőforrások alkalmazása is bevonható (tanácsadás, javaslatok, tapasztalatok megosztása). Ebben a folyamatban a pedagógusoktól elvárás, hogy a visszajelzések alapján mind reálisabban értékeljék a saját munkájukat. Röviden a szaktanácsadás folyamatáról.

A *szaktanácsadás folyamata* egy előkészítő mozzanattal, a pedagógus tudatos felkészülésével kezdődik. A pedagógus addigi munkájának dokumentumainak áttekintése alapján átgondolja saját erősségeit, megnevezi azokat a területeket, amelyekben fejlődni szeretne. A meglátogatandó órához megfigyelési szempontokat gyűjt, összeírja a megválaszolásra váró szakmai kérdéseit. A szaktanácsadó egy napon – ami 6 szaktanácsadói órát jelent – reflektál a pedagógus fejlődési elképzeléseire. Majd a helyszíni látogatás végén - 2 szaktanácsadói óra – összegzésre kerülnek a folyamat további teendői (határidők, feladatok, fejlődési terv), valamint a pedagógus igénye alapján lehetőség biztosítható „távkapcsolatban” történő (email) további együttműködésre.

Az új típusú szaktanácsadói tevékenység várhatóan elősegíti az intézmények szervezeti kultúrájának fejlesztését, fejlődését is. Ennek mentén felerősödhet a szakmai műhelyek szerepe, az egyéni és intézményi jövőkép konszenzusos tervezése, a vezetői szerep támogató attitűdje, a reflektivitás gyakorlattá válása, valamint a pedagógus életpályamodell alapján az egyéni karrier tervezése.

A fentiek mellett kell megemlíteni az *Oktatási Hivatal* (OH) feladat és hatásköri listájának új elemeit. 2015. január 1-jétől az Oktatási Hivatal vezeti a szaktanácsadók névjegyzékét az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet helyett (Nkt. 61. § (4a)), valamint önállóan

látja el, és nem az oktatásért felelős miniszter által kijelölt háttérintézménnyel (Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft) közösen a pedagógus-továbbképzések nyilvántartását és ellenőrzését (Nkt. 62. § (4)). Szintén változás, hogy az OH szervezi a kormányhivatal helyett a pedagógusok minősítő vizsgáját és minősítési eljárását. Ennek során a pedagógus – immár a kormányhivatal helyett – az Oktatási Hivatalnál jelentkezik a minősítővizsgára és minősítő eljárásra (Nkt. 64. § (6)). Ugyancsak az OH kompetenciája lett az országos pedagógiai szakmai ellenőrzést (tanfelügyelet) megszervezése a kormányhivatal helyett (Nkt. 87. § (2)).

A viszonylag legfrissebb változás szerint 2015. április 1-től az OH fenntartói hatáskörébe kerültek (a korábban KLIK-ez tartozó) a pedagógiai intézetek, így a Hivatal megjelent a köznevelési intézmények fenntartói között. Ebből következően több köznevelési feladat is hozzá tartozik, témánk, a szakmai fejlődés szempontjából az alábbiak:

- adatkezelés (KIR)

- országos méréssel, értékeléssel kapcsolatos feladatok, az országos szakértői, érettségi és szakmai vizsgálónöki névjegyzékkel kapcsolatos feladatok (hatósági ellenőrzés)

- a tanév rendjéről szóló rendeletben szereplő tanulmányi, művészeti versenyek szervezésével összefüggő teendők

- szakmai mérések, átvilágítások, elemzések, továbbá az oktatásért felelős miniszter egyedi intézkedése alapján az intézmények törvényességi, szakmai ellenőrzése.

A jelenlegi köznevelési rendszer eredményes és hatékony működése érdekében átszervezett szakmai felügyeleti struktúra megismertetése helyet kap a pedagógusképzés tartalmi elemei között is, segítve ezzel a jelöltek pályaszocializációját, alapozva a tanári munka iránti elköteleződést, a hivatástudatot.

2. A tanári kompetencia megszerzésének segítői

Amikor a képzések területén szaktanácsadókról beszélünk, akkor alapvetően kétféle megközelítéssel találkozunk. Egyesek szerint valamilyen pótlólagos szerepről van szó, olyan személyről, aki valamilyen mesterséget folytató szakmai csoport tagjainak nyújt segítséget a hatékonyabb munka érdekében. Kipótolja, kiegészíti azok ismereteit, hozzáértését. De a pedagógusképzésben úgy is megközelíthető a szaktanácsadó tevékenysége, mint aki a mentori feladatokat ellátó, vagyis a szakmára készülők mentorainak mentora, tehát valamilyen „mentor a köbön” szereplője a tanárképzési folyamatnak.

Akár a pótlólagos szerepről, akár a mentorok mentoráról van szó, a kételkedők gyakran teszik fel a kérdést, hogy miért kell olyan tanárokat tanácsokkal ellátni, akik arra kaptak felhatalmazást, hogy másokat vezessenek be abba a munkába, amit ők maguk nagy tapasztalatok birtokában végeznek. Miért lehet szükség olyan tanároknak szakmai tanácsokat adni, akik szaktanári feladataik mellett más személyek útját egyengetik a tanárrá váláshoz szükséges tanulmányok záró szakaszában?

Erről – személyes élményként – az egyetemi tanács egyik ülése idézhető fel, ahol a tanítási gyakorlatok kérdése volt napirenden. Egy nagy tekintélyű nyelvész kolléga jól felépített hozzászólásában kifejtette, hogy teljesen feleslegesnek tartja a hospitálásokat és a tanítási gyakorlatokat, és főleg az erre a célra elfecsérelt egyetemi órákat a hallgatók számára, hiszen – érvelt – tizenkét évet töltöttek el az iskolában és minden fontos dolgot tudnak a tanításról. Csak zárójelben jegyezzük meg, hogy a szóban forgó tanárjelöltek legalább hároméves koruk óta beszélnek az anyanyelvüket, mégis magas óraszámban tanulnak nyelvtant az iskolában és magyar szakosként az egyetemen. Ez a felvetés természetesen inkább a szakmai elfogultság és a humor kategóriájába sorolható, de jól rávilágít arra a konkurenciára, ami a tanári mesterség elsajátításának világában sokféle módon megnyilvánul.

A helyzet további – immár tényszerű – érdekessége, hogy az egyetemen a szaktudományos képzés bizonyos területein gyakran kutatókból lett tanárok oktatják a tanárjelölteket. Ez a tudományosság szempontjából előnyös helyzet, pedagógiai értelemben viszont paradoxon, hiszen valójában magasan kvalifikált, ám a tanári mesterség szempontjából „képesítés nélküli tanárok” készítik fel a tanári professzióra a jelölteket. Gyakran ez az alaphelyzet nehezíti a tanárképzési ügyekben az egyetemen belüli kommunikációt, az elfogulatlan vitákat, döntéseket.

A fenti vélekedés és helyzet ellenpontjaként meg fogalmazható az a nézőpont, amely megfelelő szakemberek hiányára hivatkozik. A tanárképzésben a szaktanácsadó szerepe a képzés összetett jellegéből és valóban egyfajta hiányból vezethető le. A megfelelő felkészültséggel és gyakorlattal rendelkező tanárok köréből kerülnek ki a tanárjelölteket a tanítási gyakorlat során segítő szakvezetők vagy vezetőtanárok, akik ebben a szerepben a tanárképzés, vagyis a felsőoktatás felkérésére látják el ezt a feladatot. Munkájuk során egyszerre kell képviselniük a *mit, miért, hogyan és kiknek* tanítunk szakmaiságát. Mindezt egyidejűleg és tartósan képviselni, nem könnyű feladat. Sőt kockázatokkal is jár. Gondoljunk bele, a szakvezető tanárok, akik évekkal vagy akár évtizedekkel korábban szerezték meg a

képesítésüket, hagyták el az egyetem padjait, évről-évre a tanárjelöltek friss generációival, évfolyamaival találkoznak a hospitálások és a tanítási gyakorlatok során. Olyan félkész és jobb esetben ambiciózus fiatal kollégákkal, akik frissen szerzett szakmai tudásukkal vannak jelen a gyakorlatokon. Saját, nem mindig iskola-releváns módon alkotnak véleményt az iskolai tanulásról, tervezik a feladataikat, igyekeznek érvényesíteni szakmai ismereteiket, kompetenciájukat. Az ilyen találkozások lehetnek konstruktívak, amiből mindenki tanul, de gyakran vezetnek konfliktusokhoz pl. szakmai kérdésekről szóló vitákban. Van-e olyan szakmabeli, akire ilyen helyzetekben támaszkodhat a vezetőtanár, a mentor? Talán éppen a szaktanácsadó. De vajon ki lehet alkalmas erre a szerepre? Mi a felhatalmazásuk?

A tanári kompetencia megszerzésének és továbbépítésének folyamata

A kettős kompetenciát feltételező tanári munkára felkészítés a kilencvenes évektől tömegesedő egyetemeken újabb megvilágításba helyezi a tudós vagy tanárképzés korábbi ellentmondását, konkurenciahelyzetét. Az egyetemi közgondolkodásban a szakmai és a (pedagógiai) tanári mesterség nem épült egybe. A szakmai, szaktudományos és a tanári, pedagógiai kompetencia külön utakon keletkezik – vallják sokan – és a hasznosulása sem igazán együttesen történik. A képzés során maguk a jelöltek sem ismerik fel igazán az összetartozás, az egymásrautaltság jelentőségét. Pedig a pedagógusképzés mérvadó nemzetközi és hazai szakirodalma egyértelművé teszi, hogy a tanári kompetencia megszerzésének és továbbépítésének folyamata egymásra épülő és egymást feltételező szakaszokra oszlik. A nemzetközi szakirodalomban az angol elnevezés alapján „három I”-ként ismert folyamat (*initial, induction, in-service education*) harmonikus egymásba épülése lehet a záloga a sikeres képzésnek és a pályakezdésnek. Nagy Mária joggal jegyzi meg, hogy „a harmonikus egymásba épülés ma persze mindenütt inkább vágyálom, mint valóság.” (Nagy, 2004: 376.)

Szakaszok

A három képzési szakasz (magyar terminológiával): az alapozás, a bevezető gyakorlás és a továbbképzés) az utóbbi évekre kialakult a magyarországi tanárképzésben és mindháromban jelentős szerepet kapott az egyetemi szféra.

Az alapozó, alapképzés programja a kilencvenes években

Az alapképzés programját a szakos képesítési követelmények és az egyes szakterületekre vonatkozó tanárképzési rendeletek írják le. A törvényi szabályozás tehát szinte teljes mértékben lefedi ezt a területet. A helyzet ennek ellenére sem megnyugtató.

Az egységes tanárképzésről szóló 111/1997. sz. kormányrendelet követelményrendszere a nyolcvanas évek végének szakmai igényeit kodifikálta. A rendelet hiányosságai és hosszan "lebegtetett helyzete" bizonytalanságok és feszültségek forrásává váltak. A 77/2002-es kormányrendelet lényegesen összefogottabbá tette a tanárképzésre vonatkozó szabályozók rendszerét, de továbbra is nyitva hagyott a működéshez elengedhetetlen kérdéseket.

A 111-es rendelet, a tanári mesterség oldaláról fogalmazza és ragadja meg a tanárképzés feladatait természetesen nem mindenki ezt a szemléletet képviseli. Magas – sokak által

túlságosan is magasnak ítélt – órakeretet szán a felkészítésre. Követelményrendszerében a lélektani, pedagógiai és szakmódszertani, illetve az elméleti és gyakorlati képzés egyensúlyára törekszik. Ezek a tanulmányi területek határozzák meg a rendelet és a képzés szerkezetét, logikáját.

A rendelet célmeghatározásában a kettős tanári kompetencia összetevői és azok általunk megfogalmazott további részletei is felismerhetők. Összességében egy erősen kiterjesztett szerepű és kompetenciájú tanárképet vázol fel a dokumentum. A tanári műveltségre, hozzáértésre és az ellátandó feladatokra vonatkozó felsorolás ugyanakkor inkább nevezhető additívna, mint koherensnek. Igyekszik mindent feltüntetni, amihez a tanárnak értenie kellene, és amilyennek személyében lennie kellene, hogy eredményesen elláthassa a feladatát. Idézzük: *"A tanárképzés általános célja olyan pedagógusok képzése, akik felkészültek arra, hogy a hazai általános képzést, illetve szakképzést folytató intézményekben 5-12. (13.) évfolyamok, illetve a szakképző évfolyamok tanulóinak a szakrendszerű oktatásban...a szakterületi képzettségüknek megfelelő terület(ek)en nevelő-oktató munkát végezzenek. A tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés célja olyan tanárok képzése, akik magas szintű, továbbépíthető elméleti és gyakorlati tudással, széles körű pszichológiai, pedagógiai és általános műveltséggel, informatikai, munkajogi és gyermekjogi alapismeretekkel rendelkeznek; képesek szakterületi felkészültségük pedagógiai alkalmazására, a tanulók megismerésére, megbecsülésére, személyiségük fejlesztésére, tanórai és tanórán, iskolán kívüli munkájának differenciált irányítására, hatékony pedagógiai módszerek, eljárások alkalmazására; rendelkeznek a családi, pályaválasztási, szociális és nevelési tanácsadási, gyermek és ifjúságvédelmi iskolai feladatok ellátásához ... szükséges alapismeretekkel ..."* (111/1997)

A felsorolás bőséges. Egyenként minden elemében indokolt, indokolható. Egybemerkoltan azonban mégsem igazán meggyőző, nem elég hiteles. Tükrözi a tanári szakmával és a pedagógus munkát végző személyekkel szembeni elvárások túlaradását, az igények tisztázatlanságát.

A célok és a realizálás bizonyos feszültségét eleve magában hordozza a dokumentum. A követelményrendszer érvényesítése – az azt kidolgozó szakértők meggyőződését hordozva – intenzív és személyes fejlesztést feltételez. A legjobbak, a legalkalmasabbak szakma- és önismereten alapuló, gyakorlatok során elmélyített felkészültségét és felkészítését szorgalmazza. (A tanári mesterképzési szak, 2006) 15/2006. OM rendelet 4. számú melléklete. A diáklétszám növekedése, az egyetemi képzés tradíciói, a csoportbontás és a finanszírozás nehézségei, a módszertani hiányosságok viszont mind a képzés tömegesedése felé sodorják a megvalósítást.

Mi lehet a szerepe a szaktanácsadónak a tanárképzés első, alapozó szakaszában? A látszat azt sejteti, hogy nincs és nem is lehet közvetlen, de közvetett feladata sem a diszciplínát képviselő tanácsadónak, hiszen a szaktudomány oktatói saját kurzusaikért felelősek. Mindenki hozzátesz egy-egy vagy esetleg több téglát is a tudományából a hallgató személyes szakmai tudásához, műveltségéhez. Ha azonban a szaktanárok képzésének programját, tudástartalmát célirányosan kívánja egy intézmény megtervezni, ahogyan

újabbban az akkreditációs követelmények igénylik a szakindítások esetében, akkor koordinálója, de legalábbis kontrollja lehet a programkészítésnek az a szakember, aki képes a tudományos tudás és az iskolai tudáselsajátítás szempontjait egy személyben átlátni. A szaktanácsadó tehát proaktív módon befolyásolhatja a tanári tanulmányok programját, jóval azelőtt, hogy a gyakorlati képzés fázisába kerülnének a tanárjelöltek.

Gyakorlati bevezető szakasz

A bevezető, gyakorlási szakasz az integrált és párhuzamos pedagógus-, ill. tanárképzés esetében beépül ugyan az első diploma követelményeinek és a tanárjelöltek képzésének a rendjébe, a felsőoktatás megváltozott (egyre inkább individualizált) rendszere azonban a korábbiaknál is kevésbé segíti a gyakorlati képzés nagyobb tömbökben és az egyetem falain kívül folyó elfoglaltságainak a teljesítését.

Ezen mindenekelőtt az értendő, hogy a kredit rendszerű képzésben az egyéni tantervek, tanulási tervek, amiket a hallgatók maguk állítanak össze a többnyire szűk választékból, vagy a párhuzamosan vállalt képzésekből, számos órarendi ütközést tartalmaznak. Az ütközések gyakran érintik hátrányosan a hosszabb, napi több órát igénylő gyakorlatokat, de főleg a campuson kívüli helyszínen folyó hospitálásokat, egyéni és csoportos pedagógiai, iskolai, tanítási gyakorlatokat. Aki arra gondol, hogy mindez csupán technikai, órarendi, tervezési ügy, és így csupán jóakarattal kérdése a sikeres egyeztetés, az aligha ismeri az ilyen típusú tanulmányi feladatok diákszempontrú gondjait, illetve az iskolák, gyakorló helyek rugalmasságának észszerű korlátait.

Az elsietett, zilált és másodrangúnak nyilvánított bevezető gyakorlás (induction) élménye – a tapasztalatok szerint – téves pályaképhez, a tanári pálya iránti téves meggyőződések, attitűdök kialakításához vezet. Egy olyan rejtett üzenetet rögzít a képzés szereplőiben, amelyet más körülmények között maguk sem vállalnának.

Nem is érthető, miért tartja magát csökönnyösen ez a minőséget károsan befolyásoló rendszerhiba a tanárképző felsőoktatásban, olyan intézményekben, ahol terjedelmes dokumentumok szólnak a be- és kimeneti követelményekről, illetve a minőségbiztosítás, minőségfejlesztés fontosságáról.

Mi lehet a szerepe a szaktanácsadónak a tanárképzés második, gyakorlati bevezető szakaszában? Ebben a képzési időszakban szélesedik és közvetlenebbé válik a szaktanácsadó feladatköre. Elsődlegesen a gyakorlatvezetők kiválasztásában, felkészítésében és a kapcsolattartásban keresendők a teendői. Emellett pedig – a komolyan vett szerep megvalósítás esetében – személyesen is jelen lehet a tanárjelöltek próbatanításain, a záró tanításokon és az azt követő megbeszéléseken.

„A szakirodalom a pályakezdők első évét gyakran, mint *a valóság sokkoló hatását (realityshock)* írják le. A pályakezdő pedagógusok számára a legfőbb sokkot a gyerekek, tanítványaik jelentik, hogy „ezek a gyerekek nem olyanok”, mint amit vártak, amihez szokva voltak. (Nagy, 2004) Ez a jelenség világosan megmutatja, hogy a gyakorlati bevezető szakasz korántsem ér véget a záró, minősítő tanítással és a képesítő vizsgával.

A továbbképzés szakaszában, beleértve az újabb szakképesítést eredményező szakvizsga intézményét is, a szakmai, pedagógiai, módszertani képzettség gazdagítása, frissítése, illetve a hivatásszemélyiség erősítésére nyílik alkalom. A továbbképzés és önképzés végig kíséri a pedagógus végzettséggel rendelkezők pályáját.

A kilencvenes évek közepén jelentős szervezeti, programkínálati és finanszírozási lendületet kapott a tanárok továbbképzése. Ez a finanszírozási hullám azonban figyelmen kívül hagyta, illetve egyenetlenül érintette az első tanári oklevelet biztosító tanárképzést, főleg ennek gyakorlati költségeit.

A költségvetési támogatás nagyvonalúságát az említett időszakban a továbbképzések szervezői, programgazdái élvezhették mindenekelőtt. A szakvizsgához vezető továbbképzéseket leszámítva, amelyeket a felsőoktatás intézményei indíthattak, a 277/1997. kormányrendelet (277/1997. sz. krt) a piacra bízta. A jogszabály részletesen szabályozta a továbbképzés akkreditációs és bonyolítási rendjét is, rögzítette, hogy a pedagógusok kötelesek hét évenként, összesen legalább 120 órányi – képesség- és ismeretmegújító – továbbképzésen részt venni. A szabályozás – a korábbi gyakorlattól eltérően – nem a képzést kínálókhöz, hanem a felhasználókhöz helyezte az e célra fordítható, és normatív módon szétosztott állami támogatást. A pénzkezelésre vonatkozó részletes szabályok pedig azt igyekeztek szolgálni, hogy a továbbképzési döntések során többféle, különböző szintű érdek fogalmazódhasson meg.

A piacossá tett, választható továbbképzések, tanfolyamok a tanári munka és a pályakezdés számára gyakran irreleváns tartalmú és kétes minőségű választéka kreditszerzésre koncentrált. Hasonló folyamat indult el a pedagógusok továbbképzésében, mint amelyet a felsőoktatás a „papírgyártásban” produkált. (Polónyi – Tímár 2001)

Az ezredforduló első évtizedében több kisebb, illetve részleges módosítás történt a pedagógusok továbbképzési rendszerében. A 10/2006. OKM rendelet (a szakirányú továbbképzés szervezésének általános feltételeiről) a szakirányú továbbképzés szervezésének általános feltételeit szabályozta. E rendelet hatálya a felsőoktatási intézményekben szervezhető szakirányú továbbképzésre terjed ki. A rendelet 2009-es módosítása jelentősen felpuhította a szankciókat azzal az engedménnyel, hogy amennyiben a pedagógus támogatás hiányában nem tudott eleget tenni továbbképzési kötelezettségének, erre a körülményre való hivatkozása esetén negatív jogkövetkezmény nem kellett számolnia.

A továbbképzés teljesítésének szabályozása is lényegesen megváltozott. A teljesítés módjai kiegészültek olyan lehetőségekkel, amelyek tanfolyami díj fizetése nélkül vagy csekély összegű ráfordítással elérhetőek. Az előírt minimálisan 120 óra egy részét önképzéssel, szakmai segítői feladatok ellátásával, továbbképzéseken előadóként közreműködve is lehet teljesíteni. Bekerült a TÁMOP-pályázatokhoz kapcsolódó tevékenységek beszámíthatósága is. Korlátozott módon, 30 órányi képzési időtartamban számítható be a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének teljesítésébe a közoktatási kutatást támogató ösztöndíjas programban való részvétel, a gyakornoki felkészítésben szakmai segítőként való részvétel, illetve további olyan szakmai tevékenységek is elismerhetők,

amelyek önképzésben vagy tantestületi fejlesztő aktivitásokban realizálhatók. (Jelentés a magyar közoktatásról, 2010).

A pedagógusok továbbképzésében jelentős változtatásokat tartalmaz a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény, amely rögzíti a pedagógusok előmeneteli rendszerét. A pedagógus életpálya modell szerint a pedagógus életpálya szakaszai egy kétéves gyakornoki időszakból, és három – kivételes esetben négy – további fokozatból állnak: Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus és Kutatótanár fokozatból.

A törvény alapján a pedagógusok pályáján az első szakasz a diploma megszerzését és a munkába állást követő két évig tart, ez egy úgynevezett gyakornoki időszak, melynek lezárása egy minősítő vizsga. Amennyiben ezt sikerrel teljesíti a pedagógus, a következő szakaszba léphet, amely a Pedagógus I. fokozat nevet kapta. Pedagógus II. fokozathoz minősítési eljárás szükséges, amelyet legkorábban a fokozatba kerülést követő hatodik tanév során lehet lefolytatni. A Pedagógus I. és a Pedagógus II. fokozatba lépés kötelező, a többi fokozat elérése már nem, ezek a szakvizsgával vagy tudományos fokozattal rendelkező pedagógusok számára nyújtanak újabb előrelépési lehetőséget.

A jelenleg a bevezetés időszakát és az ezzel járó viták idejét élő továbbképzési modell a témánk szempontjából azért látszik ígéretesnek, mert a pedagóguspálya egészében tervezve igyekszik figyelembe venni a folyamat harmadik szakaszát, az in-service lehetőségeit. De azért is beleillik a folyamat képletébe, mert a pályakezdés időszakára különös figyelmet fordít.

A szaktanácsadói hozzáértés hasznosítására egyelőre nem találunk a tervezetben határozott utalásokat, de – vélhetően – nem lenne nehéz, sőt szükséges lenne ennek a kettős szakértelemnek stabil pozíciót találni mind a pályakezdő, mind a tanári tudást frissítő továbbképzésekben.

Nyitott kérdések

Bőven akadnak persze megválaszolásra váró kérdések. Hogyan értelmezzük pl. a tanárszak esetében azt az akkreditációs követelményrendszert, hogy a “gyakorlati tárgyak oktatói legalább 5 éves szakmai gyakorlattal, mesterségbeli tudással, tervezési, gyártási gyakorlattal rendelkezők” legyenek? Hogyan lehet találni, vagy inkább kiépezni olyan oktatókat, akik az oktatók szakmai, tudományos kötelezettségeik mellett vagy azokat megelőzően eredményes tanári, iskolai gyakorlatra tehetnek szert. A doktori képzés egyre inkább a frissdiplomások köréből rekrutálódik. Hová fér bele az ötéves iskolai tapasztalatszerzés a szakmai életútba?

Milyen többletköltségekkel jár a szaktanácsadói rendszer fenntartása, rendszeres frissítése? Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a költségek a tanárképzés szakértői rendszerének bővítéséből (pl. új tanárképes szakok megjelenése), a szaktanácsadók feladatkörének és felelősségének növekedéséből, valamint a gyakorlati képzés intenzívebbé tétele érdekében az általános pedagógiai, pszichológiai, valamint szakmódszertani óraszámok

és csoportok számának növekedéséből adódnak. A további költséget jelent a tanítási gyakorlatok (helyi és vidéki) mentoriális rendszerének megerősítéséből.

3. Egy megoldási kísérlet a kilencvenes évek tanárképzésében

Ha az egyetemen folyó tanárképzésre vonatkozó törvényi és rendeleti dokumentumokat böngésszük, hamar juthatunk arra a megállapításra, hogy a szaktanácsadó megnevezés, illetve szerepkör nem kodifikált a magasabb jogi szabályozás paragrafusaiban. Ettől eltérően a helyi tanárképzési dokumentumokban, legalábbis ami a KLTE, majd a jogutód Debreceni Egyetem tanárképzési szabályzatokat, útmutatókat illeti, egyértelmű szereplőként jelennek meg a szaktanácsadók, akik a tanárképes szakok diszciplináris képviselőjét látják el a gyakorlati képzés szakaszában és „tantestületében”. Mi a magyarázata ennek az eltérésnek? Ha nagy vonalakban követni akarjuk a tanárképzés hazai, illetve a debreceni egyetem intézményi múltját és változásait, akkor megtalálhatjuk azokat a csomópontokat, amelyek kisebb-nagyobb fordulatot hoztak a tanárképzés megvalósításának helyi rendszerében.

A régi egyetemek tanárképzése

Az állami szabályzatok szerinti középiskolai tanárképzés kezdetei Magyarországon az 1849. évi Leo Thun kultuszminiszter által hazánkra is érvényesített rendeletéig, az Entwurf-ig nyúlnak vissza. A rendelet az érettségivel záruló középiskolák tanárainak képesítő vizsgát írt elő, amit a tanárvizsgáló bizottság előtt kellett letenniük. A felsőfokú tanulmányaik azonban nem kapcsolódtak a tanári alkalmasság vizsgálatához. Ez a modell azonban inkább csak a dualizmus korában, a 19. század utolsó harmadában terjedt el, követte a közoktatási és a középiskolai törvények keltette igényeket szaktanár szükségletet.

A tanárképzés rendszerét hosszabb távra az 1924. évi (XXVII.) középiskolai törvény rendezte. A bölcsészkarok mellett tanárképző intézet és tanárvizsgáló bizottság szervezését írta elő. Gyakorló iskolák állításáról rendelkezett és sajátos vizsgarendszer teljesítése útján juthattak el a tanárjelöltek a tanári képesítő vizsgáig. A képzés erről szóló oklevéllel zárult.

Ezek nyomán Debrecenben is létrejött a bölcsészkar mellett működő tanárvizsgáló bizottság, amely a kar professzoraiból állt, és megalakult a középiskolai tanárképző intézet (Orosz Gábor, 2012: 230-244). A gyakorlati képzés érdekében gyakorlógimnáziumot alapítottak, ami rövid időn belül elismert középiskolává és színvonalas gyakorlóléhhelyé vált Jausz Béla igazgatásával. (Gyakorlógimnázium..., 2009; Vargáné Nagy Anikó, 2009: 90-105.) Ez a modell nem nevezte meg ugyan a szaktanácsadó és a szakmódszertanos szerepkörét, a tanárképző intézet kurzusait viszont egyetemi oktatók, elismert középiskolai tanárok és maguk a gyakorlóiskolai vezetőtanárok tartották. A próbatanításokat, bemutató órákat az egyetem tanárai rendszeresen látogatták, részt vettek az értékelő megbeszéléseken, a tanári értekezleteken. (Bajusz B – Nyilas I, 2009: 106-121.)

Az 1949/50. egyetemi reform ezt a rendszert gyökeresen átalakította. A bölcsész- és természettudományi karok feladatává tette a tanárképzést. A képzésért felelős előző intézményeket, bizottságokat és vizsgát megszüntette, viszont túlszabályozott oktatási rendet vezetett be, mind a diszciplináris, mind a tanári mesterség tantárgyai és gyakorlatai számára. A diszciplináris és a tanárképzés tehát szervezetileg egyesült. Mondhatnánk, hogy az egyetem falain belülre került a tanárképzés, de egyfajta távolságtartás, „szakadék” napjainkban is

érezhető a szaktudományos és a tanárképzés céljai, tartalmi igényei és a presztízse között. 1958-tól reformok sora indult el a tartalmi és módszertani korszerűsítés érdekében. Valójában egyik sem bizonyult tartósnak.

Az 1949/50-es reform nagy elbizonytalanodást okozott a tanárképzésben, annak státusát, szakmai alapjait illetően. Ami mellé az egyetemek és az 1948-tól életre hívott felső tagozatos tanárokat képző főiskolák feladatütközése, hegemoniaharca is felsorakozott. A tudományegyetemeken kétszakos tanárképzés folyt, kezdetben inkább a középiskolai pedagógusok képzésére irányulva. Idővel azonban a 10-18 éves diák korosztály egészére kiterjedt az egyetemek tanárképzési jogosítványa. Ez a kettős rendszer napjainkig funkcionál.

1954 tavaszán – néhány évvel a főiskolák létrehozása után – a Politikai Bizottság 1954. február 10-i ülésén felmerült a tanárképzés egységesítésének kérdése. A tanárképzést – legyen az általános vagy középiskola tanárok képzése – a tervezet az egyetemek hatáskörébe utalta. A terv megvalósítása a pedagógia főiskolák megszüntetésével járt volna együtt, ahogyan ez a budapesti főiskola esetében meg is történt. Végül is hosszas vita során elvetették a tervezet teljes körű végrehajtását.

A következő nagyobb reform hullám az 1961-es közoktatási törvénnyel függött össze. Az akkor indított tantervfejlesztés a tanárképzés számára új követelményeket fogalmazott meg, melyek a gyakorlati képzésnek igyekeztek nagyobb hangsúlyt és teret biztosítani. Az egyetemi tanárképzésben a tanterv a pedagógiai tárgyak oktatását több félévre elosztva tette kötelezővé a hallgatók számára. Az iskolai gyakorlatok számát megnövelte és azok típusait szélesebbre tárta. Az alsóbb évfolyamokon évközi és nyári gyakorlatot kellett teljesíteni: pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani megfigyeléseket tettek kötelezővé, heti kétórás nevelési gyakorlatot (ifjúsági mozgalmi, illetve szakköri munka során), nyáron pedig ifjúsági tábor szervezésében kellett segédkezni. A tanítási gyakorlati keretében, amit gyakorló iskolában teljesítettek heti 12–18 órában. Ennek során 18–22 órát kellett a jelöltnek tanítani. Emellett a záró félév során háromhetes külső iskolai gyakorlat volt kötelező, 20 órás tanítással. (Ladányi, 2008: 115.)

Az 1990-es évek elején az ún. Ballér bizottság készített elő olyan, főleg tartalmi korszerűsítést célzó tanárképzési tervezetet, amely felhívta a figyelmet a tanári professzió változó hangsúlyaira és a diákgenerációk tanulási motivációinak átalakulására. A szakértői jelentés egyes elemei végül a kilencvenes években épültek bele a képzést szabályozó kormányrendeletbe.

A kilencvenes évek útkeresései

A huszadik század kilencvenes éveig sem hiányoztak az ún. reformok a tanárok képzésének rendszeréből. Többnyire azonban a képzési tartalmak és a gyakorlatok óraszámainak területére, ezek változtatásaira szorítkoztak. A kilencvenes évek elején újra megjelent a bölcsész szakok esetében is a tanári képzettség választhatóságának gondolata. Mindez olyan várokozásokkal párosult, hogy csökken a kényszerből tanári oklevelet szerzők, majd azt soha nem gyakorlók aránya. Ezzel együtt remélhető volt, hogy a tanári szakokat választók motiváltsága is kedvezőbb minőséget mutat, hogy valóban csak azok veszik fel a

tanári mesterség elméleti és gyakorlati kurzusait, akik erre a pályára készülnek. Hogy a várakozások mennyire kevésbé teljesültek, arról most ne essék szó.

Fontos viszont, hogy a 111/1997. kormányrendelet nyomán a tanári felkészülés valamelyes önállóságot nyert az egyetemi tanulmányok körében. Mondhatnánk, hogy az emancipálódás és a professzionalizálódás terén előrelépés történt. Az 1997. évi jelentés a magyar közoktatásról c. kiadvány erről az időszakról a következőképpen fogalmaz. „A tanárképzés egészére jellemző az útkeresés. Az elmúlt néhány évet a változások szinte áttekinthetetlen sokasága jellemzi, ami részben a szétaprózottságból, részben a növekvő intézményi autonómiából, valamint az egyes intézmények inkább egymással konkuráló, mintsem kooperáló stratégiáiból fakad. „A változások irányát a kormányzati szintű irányelvek, jogszabályok, az egyes intézmények önálló nemzetközi és hazai kapcsolatrendszere, pénzügyi manőverező képessége, a közoktatás átalakulása és számos egyéb ad hoc tényező határozza meg.” (Jelentés, 1997: 266)

A helyi rendszerek kapcsán felvetődött az a kérdés, hogy ki, milyen egység lehet, legyen a képzés intézményi gazdája, felelőse, és hogyan használható ki ez a helyzet a tanári mesterség elsajátítása, színvonalának emelése érdekében. Intézményenként különböző javaslatok és megoldások születtek. A belső erőviszonyok alakulása és a megvalósítók találékonysága, elszántsága sokat nyomott a latban. Lényegében ez határozta meg, hogy hol mennyire jutottak a szakterületi, diszciplináris a tanári mesterség szakmai függetlenségének biztosítása, illetve a képzési folyamat koordinálásának a kérdésében.

Az ügy nem egyszerű. Láttuk a történeti előzmények variációs skáláját: A pedagógiai képzés nélkül a gyakorlatban szerzett tapasztalatok alapján tanárrá lett diplomásoktól kezdve, a tudományos képzéstől független szervezeti keretben szerezhető tanári képesítésen át, a tanárképző intézetre és a tanárvizsgáló bizottságra testált félig külső szerveződésen át a tudományos képzésre ráültetett kötelező és tömeges tanári kurzusokig. Természetesen tagadhatatlan, hogy a pályára kerültek között, mindegyik modell szerint mindig voltak, lehettek kiváló és elkötelezett tanárok.

A huszadik század végén azonban a tanulás, művelődés terén új lehetőségek nyíltak meg, ami erőteljes kihívást jelentett a tanárok és a képzés számára. De legalább ekkora erőpróbát képviselt az iskolákban egyre több időt eltöltő újabb generációk motivációinak és viselkedésének változása. Hogyan reagáljon mindeerre a tanárképzés? Hová kerüljön a pályára felkészítés súlypontja? Még több tudomány a tanárjelöltek tarsolyába, vagy hatékonyabb felkészítés a fiatalokkal folytatandó kommunikációra, segítő szakértelem a tanulási és életvezetési gondok kezelésére? Kik és milyen formában jogosultak a változások helyi menedzselésére, összehangolására. Nagy általánosságban ezek a kérdések kerültek szóba a kilencvenes években a tanár, illetve pedagógusképzésről folytatott szakmai vitákban. Ezekkel kellett szembenézni az intézményi változások mérlegelése során. Egyértelmű volt, hogy egy tudományegyetemi környezetben csak óvatos kompromisszumok mentén lehet haladni.

Egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a tanárképzésnek nincs érdemi képviselője, hogy az egyetemi szintű szakgazda kérdése tovább nem halogatható. A tanárképzésnek ez az egyetemi képzésen belüli viszonylagos szakmai önállósodása csaknem törvénytörően a szervezeti

önállósodás lehetőségét, sőt szükségességét is maga után vonja. Ennek egyik fontos – közbülső – lépése volt Debrecenben a Tanárképzési Kollégium (a továbbiakban TK) megalakítása a kilencvenes évek elején. A kollégium működése első szakaszában szakmai kompetencián alapuló körültekintő igényességgel tisztázta – szabályozta – az Egyetemi Tanács pedig elfogadta a tanárképzés szervezeti rendjét és színvonalas megvalósításának személyi feltételeit (a szakmódszertanosok, szaktanácsadók, gyakorló- és bázisiskolai vezetőtanárok, külső szakvezetők szerepét és feladatkörét).

A tanárképzés intézményi szakgazdája a KLTE-n

Az autonómiájukban megerősödött egyetemek tervei és döntései azt mutatták, hogy a szakgazda szükségességét nem tagadják, de egy esetleg túlsúlyossá válható tanárképzési szervezeti egységet továbbra sem látnák szívesen. A távolságtartásban ugyanakkor vitathatatlanul szerepet játszottak a kari, tanszéki, gyakorlóiskolai részautonómiák őrzéséből származó törekvések is. És bár ezek a megfontolások egyértelműen nem artikulálódtak, a megoldás keresésében mégis felértékelődtek azok a minták és érvelések, amelyek nem a szervezeti egybefogottságra, hanem a tevékenység koordinálására helyezték a hangsúlyt. Tamás Attila (1993) tanárképzési rektorhelyettes 1993 szeptemberében egy olyan szerződés mellett foglalt állást, amely Tanárképzési Intézetként koncepcionális és adminisztratív feladatokat láthat el. Idézzük az előterjesztés szövegét: "A KLTE már a folyó tanévben hozza létre Tanárképzési Intézet néven a tanárképzési ügyek koncepcionális és adminisztratív központját. Ennek feladata, hogy az Universitasnak, ezen belül a vállalkozó egyetemnek olyan egysége legyen, amely az önállóvá vált tanárképzés eredményes megvalósítása érdekében összefogja és segíti a tanárképzésben részt vevő tanszékek, más tanszéken alkalmazott oktatók és a csatolt sajátosságaiból adódóan a képzés szükségszerűen »megosztódik« az egyetem több szervezeti egysége közt, az intézet feladati közé tartozik a képzés szempontjából ily módon adódható kedvezőtlen jelenségek és az esetleges funkciózavarok megszüntetése is." (Tamás, 1993)

Az 1993/94. tanévben hivatalba lépett tanárképzési rektorhelyettes, Szentirmai Attila (1994) Tanárképzési Kollégium néven javasolta létre hozni az egyetemen folyó tanárképzést koordináló szervezeti egységet. Az egy évig tartó előkészítést követően a KLTE Egyetemi Tanácsa részletesen megtárgyalta a kollégium tervezetét. Jóváhagyta a kidolgozott szabályzatokat és a Tanárképzési Kollégiumot az állandó bizottságai közé sorolta. Szabályzat készült a szaktanácsadói munkaköréről, a szakmódszertani képzés rendszeréről és a vezetőtanárok munkaköréről, továbbá a tanítási gyakorlatok rendjéről. A határozat szövege szerint *"A Tanárképzési Kollégium az Egyetemi Tanács átruházott jogköre alapján a tanárképzési rektorhelyettes mellett működő döntés-előkészítő, véleményező és operatív feladatokat ellátó testület..."* (KLTE ET, 1994).

Hatáskörét, amelyben döntési és koordinációs feladatok egyaránt helyt kaptak, ugyanez a dokumentum a következőkben jelöli meg:

- Intézményi szakgazdája a KLTE tanár szakos képzésének.
- A kapcsolódó felsőbb szintű rendeletek nyomán kidolgozza a tanárszak felvételének módját, valamint a tanári képesítő vizsga általános követelményeit.
- Meghatározza a »tanárképes szakok« tanárképzési feladatrendszerét és szorgalmazza azok megteremtését. Áttekinti a tanárszakok tantárgyrendszerét, ebből kiindulva javaslatot tesz a karok közti képzési egyenetlenségek megszüntetésére. Koordinálja a tanárképes szakok pszichológiai, pedagógiai, oktatástechnikai-technológiai, szakmódszertani kurzusainak egymásra épülését.
- Kialakítja a tanárképzés egyetemünkre érvényes szervezeti és ügyviteli rendjét, azt félévenként áttekinti és szükség szerint módosítja.
- Meghatározza a vezetőtanárok megbízására meghirdetendő pályázati feltételeket, a pályázati eljárás módját.
- Gondoskodik az alsóbb évesek gyakorlatait vezető tanárok felkéréséről, felkészítéséről, továbbképzéséről, munkájuk áttekintéséről.
- Figyelemmel kíséri az egyetemi szakmódszertanos(ok) tevékenységét és segíti szerveződésüket.
- Kidolgozza a szaktanácsadói munkakör követelmény-rendszerét, az ellenőrzés módját.
- Kialakítja és működteti a kollégium információs rendszerét.

A KLTE Tanárképzési Kollégiuma tehát nem új tanszéket, intézetet, képzési egységet, hanem tanácskozó testületet jelentett, reprezentatív szakmai képviseléssel; koncepcionális és operatív feladatokat egyaránt ellát, mert üzemelés közben kíván változtatni a feltételeken.

A Tanárképzési Kollégiumot az alapítók a tanárképzési rektorhelyettes vezetésével működő néhány fős tanácskozó testületként definiálták, amely arra hivatott, hogy a képzésben együttműködő egységek bevonásával kidolgozza a tanárképzés egyetemünkre érvényes új képzési rendjét. Adódik a kérdés, milyen egységekre és milyen formában terjed ki a tervezett együttműködés. Az együttműködők körét az Egyetemi Tanács idézett határozata a következőkben jelöli meg:

- a/ karok: a BTK és a TTK vezetése és tanulmányi osztálya,
- b/ szakmódszertani egységek,
- c/ szaktanácsadók köre,
- d/ Pedagógia-pszichológiai Tanszék,
- e/ Neveléstudományi Tanszék
- f/ Oktatástechnikai Központ

g/ KLTE gyakorló iskolái

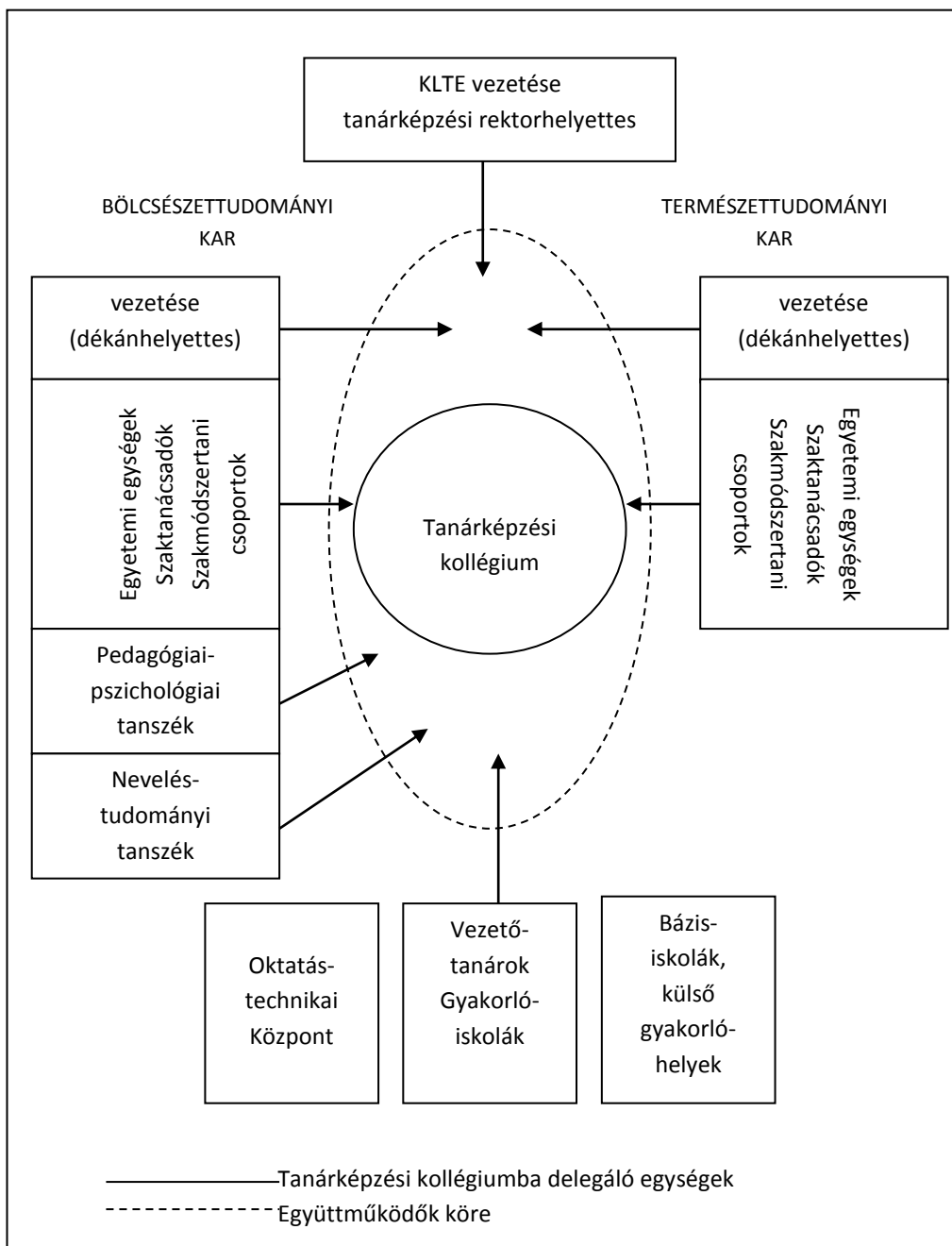
h/ bázisiskolák és alsóbb éves hallgatók gyakorlóléhelyei

i/ vidéki tanítási gyakorlat iskolái,

j/ kihelyezett tanítási gyakorlatok iskolái,

k/ Hallgatói önkormányzat.

A Tanárképzési Kollégiumba állandó tagokat a két kar vezetése (oktatási dékánhelyettes), az említett tanszékek, a gyakorló iskolák (tanárképzési igazgatóhelyettes), a szaktanácsadó és a szakmódszertani egységek karonként delegálnak. Az érintett egységek és intézmények együttműködési modelljét az 1. ábra foglalja össze.



Ami az együttműködés módját illeti, a kollégium a korábbiakban megfogalmazott módon az együttműködésben érintett és érdekelt felek tevékenységének önállóságát tiszteletben tartva, a kooperációt azonban serkentve, koordinálva és ellenőrizve kívánta a megoldásra váró feladatokat előrevinni. A lehetőségek és teendők mérlegelése, a döntés-előkészítés érdekében a kollégium ad hoc bizottságokat működtetett, amelyek a tanárképzés helyi rendszerének főbb csomópontjait vizsgálva tettek javaslatokat. A Tanárképzési Kollégium mindezen munkálatokkal a tanárképzés és a pedagógus utánpótlás színvonalának, minőségének javítását kívánta szolgálni. Olyan rendszer kialakítására törekedett, amely hasznosítja a nagyvilágban és a hazánkban jelentkező progresszív megoldásokat, és amely figyelembe veszi a képzésben együttműködők és érintettek szempontjait, javaslatait. Egyetemünkön kialakult a tanárképzés intézményi koordinációjának rendje, amely – ismereteink szerint – egyedi formája volt a hazai felsőoktatásban, ugyanakkor európai elképzelésekkel egyező trendeket hordozott. Később követőkre talált. Ez a szerveződés lehetővé tette, hogy elkészültek a tanárképzésben érintett egyetemi és azon kívüli egységek közötti együttműködés elvei. Szabályzatokba fogalmazva rögzítette a tanárképzésben együttműködő szakemberek tevékenységi körét és feladatait. Mindezek nyomán a tanárképzés folyamata – a jelentős tantervi és oktatásszervezési változtatások mellette is – áttekinthetőbbé vált.

A 2000-ben létrejött szervezeti integráció a város állami felsőoktatási intézményeit nagyegyetemmé egyesítette. A TK számára az integráció változásokat hozott: hatáskörét és a feladatait kiszélesítette azzal, hogy az agrár és műszaki tanárképzés, illetve a konzervatóriumi tanárképzés képviselőivel bővült a testülete, újabb területekre terjedt ki a koordinációs tevékenysége. Ezzel együtt új problémák, fejlesztési igények is jelentkeztek pl. a szaktanácsadók körének kiegészítése vagy a gyakorlóhelyek és vezetőtanárok kérdésében. Idővel azonban a nagyegyetem szervezeti változásai és a tanárképzési rektorhelyettesi feladatkör megszüntetése, a képzés ügyeinek alacsonyabb képviseleti szintre helyezése marginalizálta a TK funkcióit.

A rövid életű **bolognai tanárképzési modell** jellemzői közül talán azt érdemes itt megemlíteni, hogy a tanárképzésben szerezhető diplomát a rendszer a mesterszintű képzések közé sorolta, függetlenül attól, hogy főiskolai vagy egyetemi intézményben folyik az egységesnek deklarált és akkreditációhoz kötött képzés. Ez önálló mesterszakot eredményezett, amelyben a választhatóság és a diszciplináris tanulmányok párhuzamossága a korábbiaknál hangsúlyosabbá vált. A rendszer bevezetése komoly vitákat váltott ki és erőteljes ellenállásba ütközött. (Pedagógusképzés 2010)

A 2011-es felsőoktatási törvény új változásokat indított el. A rendszer egésze napjainkban formálódik, válik – remélhetően – koherens módon működő modellé. A szaktanácsadók szerepkörének jövője azonban még megoldásra vár.

4. Elvárások és tapasztalatok

A kézikönyvnek ebben a fejezetében arra keressük a választ, hogy a szaktanácsadó munkáját milyen várakozások övezik, milyen feladatokkal kell szembenéznie a felkérését, kinevezését követően. Kiindulásként idézzük a Debreceni Egyetem tanárképzésében irányadónak számító Útmutatót, annak a szaktanácsadóra vonatkozó fejezetét. Majd pontonként, helyenként tematikus csoportosításban értelmezzük az Útmutatóban szereplő elvárásokat. A szerepkör követelményrendszerét az egyetemen a kilencvenes évek kezdetén életre hívott Tanárképzési Kollégium dolgozta ki és a jelenlegi rendszerben is érvényes. A feladatok értelmezéséhez dokumentumokat és néhány szaktanácsadó kolléga tapasztalatait, beszámolóját használtuk forrásként.

Mindenekelőtt idézzük az Útmutató idevonatkozó szövegét, amely a KLTE Hírek 1998. júniusi számában A tanárképzés szervezeti rendje c. közleményben jelent meg teljes egészében, később az egyetem honlapján vált elérhetővé.

A szaktanácsadói munkakör a Debreceni Egyetem tanárképzésében

A szaktanácsadó a tanárképzés egyetemi rendjében az egyes tanárképes szakok szakmai, tudományos képviselője, tanárképzési szakértője, a szakgazda ilyen irányú megbízottja és egyben a Tanárképzési Kollégium munkatársa.

A szaktanácsadó a képviselt tudományterület elismert művelője, aki megfelelő áttekintéssel rendelkezik a közoktatás általános helyzetéről, feladatairól. Ismeri az egyetem tanárképzésének rendszerét, aktuális moduljait, a gyakorló- és bázisiskolák pedagógiai programját és a helyi szakmai tanterveket. Tájékozottsága kiterjed a pedagógia, pszichológia és a szakmódszertan kérdéseire, azok aktuális eredményeire.

A szaktanácsadó alapvető feladata az, hogy kapcsolatot tartson fenn a tudományterület és a gyakorlati tanárképzés intézményei, munkatársai között.

A tanárképzést folytató egyetemi egység, intézet/ tanszék/ tanszékcsoport (továbbiakban: szakgazda) köteles gondoskodni a (megfelelő) szaktanácsadó felkéréséről a státuszban lévő vagy részfoglalkozású személyek közül.

Szaktanácsadói megbízatás annak adható

- a/ akinek tudományegyetemi tanári diplomája van az adott szakból;
- b/ aki legalább 5 év tanítási gyakorlattal rendelkezik az adott szakterületen;
- c/ aki a fent felsorolt szakmai tevékenységgel, illetve iskolaügyi áttekintéssel rendelkezik.

A szaktanácsadót a szakgazda egység vezetőjének ajánlására a Tanárképzési Kollégium véleményezése mellett a tanárképzési rektorhelyettes bízza meg. A megbízás 3 évre szól, amely meghosszabbítható. A szaktanácsadót munkájáért az ellátott feladattal összhangban havi díjazás illeti meg határozott idejű béremelés vagy megbízási díj formájában.

A szaktanácsadó feladatainak köre három területre terjed ki, ahol az eredményes tanárképzés érdekében szakmai közvetítő, koordináló és véleményező tevékenységet végez:

- együttműködés a Tanárképzési Kollégiummal.
- együttműködés a vezetőtanárokkal;
- együttműködés a szakterület szakmódszertani csoportjával;

1. A szaktanácsadó a Tanárképzési Kollégium munkatársaként segíti az egyetem tanárképzési rendszerének eredményes működését azzal, hogy:

- a/ részt vesz a tanárképzési ügyekben életre hívott állandó és/vagy ad hoc bizottságok munkájában;
- b/ látogatja és szakértelmével segíti a Tanárképzési Kollégium rendezvényeit;
- c/ a vezetőtanári utánpótlás érdekében tájékozódik a szakterületén működő tanárok köréről;
- d/ részt vesz a vezetőtanári pályázatok elbírálásában;
- e/ tapasztalatairól a tanév végén írásban áttekintést ad.

2. A szaktanácsadó folyamatosan figyelemmel kíséri, segíti és értékeli a szakterületén dolgozó vezetőtanárok munkáját. Ennek érdekében:

- a/ folyamatos kapcsolatot tart a vezetőtanárok és a szakgazda egység között;
- b/ ismeri az egyes vezetőtanárok irányító, előkészítő és értékelő tevékenységét, amelyet a tanárjelöltek felkészítése érdekében folytatnak;
- c/ látogatja a vezetőtanárok és jelöltjeik óráit (évente legalább egyszer);
- d/ felhívja a vezetőtanárok figyelmét a továbbképzési lehetőségekre, tapasztalatszerésekre, javaslatot tesz részvételükre;
- e/ saját hatáskörében tájékoztatókat, továbbképzéseket szervez a szaktárgyat tanító tanárok, iskolai munkaközösségek részére. Gondoskodik a tantárgya tanításához szükséges aktuális információk és dokumentumok ismertetéséről, hozzáférhetőségéről;
- f/ gyakorló- és bázisiskolai igazgató felkérésére segítséget ad a tanárok szakmai minőségének elkészítéséhez.

3. A szaktanácsadó és a szakmódszertanosok egyeztetik elképzeléseiket a tanárjelöltek szakmai és módszertani felkészítéséről. Ennek érdekében a szaktanácsadó

- a/ ismeri a szakmódszertani oktatás struktúráját, aktuális tematikáját és követelményrendszerét;

b/ információkat ad a szakma iskolát érintő törekvéseiről;

c/ tájékoztatja a szakmódszertani csoportot a tanárjelöltek pedagógiai-módszertani munkájáról.

Részletezés, kifejtés

1/a. részt vesz a tanárképzési ügyekben életre hívott állandó és/vagy ad hoc bizottságok munkájában.

A tanárképzés állandó bizottságait a Tanárképzési Kollégium és a Tanárképzési Bizottság jelentette a kilencvenes évektől kezdődően. A Bizottság egy meglehetősen tág és nyitott testületet jelentett, amely a rektorhelyettes elnökletével működött. Tagjai a Kollégium delegáltjain túl a gyakorló iskolák vezetőit, vezetőtanárait, a külső gyakorlóléhelyek delegáltjait, a szakmódszertan oktatóit és a szaktanácsadókat foglalta magába. A félévenkénti ülések leginkább szakmai fórumként szolgálták a tanárképzés ügyét. A napirend szerinti és azon túli témákban hangzottak el összefoglalók és kerültek terítékre aktuális szervezeti és eljárási kérdések. A közoktatás és az egyetemi képzés szempontjai nem ritkán nézetkülönbségeket tükröztek és az éles megfogalmazásoktól sem voltak mentesek. Talán éppen ezért sokat segítettek a helyzet és a problémák több szempontú megismerésében és számos felismerést eredményeztek, amik hozzájárultak a rendszer finomításához, finom hangolásához, ahogyan manapság gyakran fogalmaznak rendszerfejlesztési kérdésekben.

Az ad hoc bizottságok leginkább tantervi, vizsgaügyekben és akkreditációs kérdések megoldása érdekében szerveződtek, amelyekben a szaktanácsadó kollégák érdemi feladatokat oldottak meg. A Bologna-rendszerű képzés bevezetésének időszakában a tanári szakképzettségek akkreditációjának előkészítésében az ún. diszciplináris tárgyak rendszerének és követelményeinek összeállításában fontos szerepet kaptak, vállaltak a szaktanácsadók.

1/b. látogatja és szakértelmével segíti a Tanárképzési Kollégium rendezvényeit

Ilyen rendezvényeken azok az időnkénti konferenciák, szakmai tanácskozások értendők, amit az egyetem maga kezdeményez a tanárképzés fejlesztése érdekében, illetve, amelyekre az egyetem vagy a Kollégium az illetékes szaktanácsadókat delegálja.

A kilencvenes években a KLTE kezdeményezője volt és egyben vendéglátója is az OKNT A tanárképzés helyzete és jövőképe c. országos rendezvényének. Azonos című kötetben jelentek meg a plenáris előadások és a szekció összefoglalók. (A tanárképzés helyzete ...2004) A szaktanácsadók és vezetőtanárok a szekciók munkájában jelentős számban vettek részt.

A tanítási gyakorlatok és a vezetőtanárokkal kapcsolatos feladatok köréből három, egymással összefüggő feladatot érdemes közösen tárgyalni: 2/b. ismeri az egyes vezetőtanárok irányító, előkészítő és értékelő tevékenységét, amelyet a tanárjelöltek felkészítése érdekében folytatnak; 2 /c látogatja a vezetőtanárok és jelöltjeik óráit; 1/c. a vezetőtanári utánpótlás érdekében tájékozódik a szakterületén működő tanárok köréről

A szaktanácsadók az adott modell értelmében figyelemmel kísérik a város és az egyéb gyakorlóléhelyek tanárainak tevékenységét, megfelelően tájékozottak az adott szak, tantárgy tanárainak eredményességéről. Erre elég biztos tapasztalati háttérrel jelent az egyetem adott szakán végző hallgatók ismerete, azok a kurzusok, találkozások, rendezvények és vizsgák, ahol az szaktanácsadó oktatóként, vizsgáztatóként, vizsgabizottsági tagként, szakdolgozat vezetőjeként, zárótanítási bizottsági tagként vagy elnökként részt vesz. Mindez együtt komoly tapasztalati tőke, amit további emberi tényezők, attitűdök egészíthetnek ki. A szélsőséges eseteket leszámítva a szaktanácsadó megfelelő alappal rendelkezhet ahhoz, hogy javaslatokat tehessen a tanárjelöltek gyakorlati képzésébe bevonható és a vezetőtanári, ill. mentori feladatok ellátására pályázók jelölésére, vagy munkájuk értékelésére.

A már kinevezett (biológia-, magyar vagy más szakos) vezetőtanárok esetében ennél többről van szó. Az ismeretség, szakmai találkozók véletlenszerű alkalmain túl a szaktanácsadó rendszeres kapcsolatot tart a kollégáival. Az ő munkájuk követése során a tanárképzési feladatok állnak előtérben. Erre utal a feladatleírás, amikor a jelöltek óráinak látogatásáról, illetve a szakvezető tanárnak a tanárjelölt hallgatóval kapcsolatos, a tanárjelöltek felkészítése érdekében folytatott előkészítő és értékelő tevékenységéről van szó.

A kinevezett vezetőtanár a pályázat elnyerésével bizonyította, hogy megfelel az alapvető követelményeknek: kiemelkedő szakmai műveltséggel és az annak megfelelő iskolai oktatói gyakorlattal, elismert tanári alkalmassággal rendelkezik; színvonalas a pedagógiai felkészültsége, tanügyi tájékozottsága; az oktató-nevelő munkában alkalmazott követelményei reális és igényesek; a tanítás-tanulás iskolai folyamatának hozzáértő és eredményes irányítása jellemzi a tanári munkáját; megfelelő jártasság és a tanárjelöltekkel való együttműködésben célirányos együttműködési képesség jellemzi a munkáját.

Az természetesen komoly kérdés, hogy milyen módon és milyen szempontok szerint történjen a megfigyelés, a kolléga(nő) munkájáról való tájékozódás, tapasztalatgyűjtés. A didaktika egykori tematikájában fontos helyet foglaltak el azok a szempontok, amelyek szerint egy tanóra, benne pl. a tanári munka megfigyelhető, sőt rögzíthető volt. Boros Dezső (1979) felsorol általános megfigyelési szempontokat, és a hallgatók hospitálásához gyakorlati feladatokat fogalmaz. Szivák Judit (1998: 507) az önelemző eljárások cím alatt nevez meg szempontokat. Az újabb idők szakkönyvei – szakítva a normatívnak nevezett szemlélettel – tartózkodnak a tételes felsorolástól és egyre inkább a lehetőségek sokszínűségére hivatkoznak.

A pedagógusképzésben azonban mégis alkalmaznak, és szükség is van olyan ajánlás jellegű szempontokra Erdeiné szerk. (é.n.), amelyek mentén a jelöltek követhetik a foglalkozások menetét, rögzíthetik mások és tervezhetik saját szakórájuk, foglalkozásuk logikai, didaktikai és műveleti menetét. Szabó László Tamás (2010: 55-61.) A kiváló tanítás elemei c. fejezetben a tanárjelöltek figyelmébe a következő összetevőket ajánlja:” az olyan tanári magatartást, amely a szakterülete és a növendékek iránti „nem lankadó” érdeklődésre alapozott, és amelyet a „közvetítés profizmusa” jellemez; a tananyag professzionális birtoklását; minden tanuló egyedi esetként történő szemléletét, akivel kapcsolatban a tanárnak személyre szabott, felelős döntéseket kell hoznia; az óravezetés olyan stílusát, amely a diákokkal való együttműködésen, közös munkán alapul; a tanulói igények ismeretét”

Az utóbbi évtizedben a tanári munka megítélésében, de magában a tanári munkában is a kompetencia alapú szemléletmód hódított teret a szakirodalomban (Demeter Kinga szerk. 2006); Falus Iván (2005), de a felsőoktatási jogszabályok világában is. Elég beletekinteni a bolognai rendszerű törvénybe vagy az ehhez kapcsolódó tanárképzési rendeletekbe. A 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez tartozó 4. sz. melléklet, amely a tanári mesterszak rendeleti leírását tartalmazza (Magyar Közlöny 2006/36. II. szám) a 7. és 8. pontjában sorolja fel az elsajátítandó tanári kompetenciákat: azoknak a szakmai tudásban, szakmai képességekben, és attitűdökben megfogalmazható összetevőit (186-190. oldal). A tanári kompetenciákat – vitatott együttesét – nem szerencsés kész és teljes tulajdonságlistának tekinteni, mert az inkább elbizonytalanítja, mint motiválja a pályára készülőköt és a pályán működőket. Inkább a szakmai alkalmasság olyan összetevőinek, amelyek fejleszthetőek és egyedi konstrukcióban jelennek meg a sikeres, az „elég jó” tanárok habitusában és tevékenységeiben.

A kérdés ettől még persze nyitva marad, hogy a komoly praxissal rendelkező tanárok esetében mire figyeljen a szaktanácsadó. Annyit minden kockázat nélkül megfogalmazhatunk, hogy a szaktanácsadó átfogó szempontja nem lehet más, mint a szaktanári munka minőségének a vizsgálata. Ezzel látszólag még nem sokat mondtunk, hiszen a tanári munka minősége maga is sokrétű. Ha a szaktanácsadói munka, szerepkör értelmezéséből indulunk ki, akkor természetesen a szaktantárgyhoz tartozó tanári tudás minőségére esik a hangsúly. A fentiekben említett módon a szakterülete iránti nem lankadó érdeklődés és a tananyag professzionális birtoklása. A biztos és kellően friss tudás. Ez azonban a tanári tudásközvetítés transzformált változataként jelenik meg a tanítási órán, szakköri vagy egyéb tanár által vezetett foglalkozáson. A pontosság, a követhetőség, a módszertani kultúra a tanári tapasztalattal rendelkező egyetemi oktató számára jól követhető a tanári munkában, de ennél többet, mást is érzékelnie és méltányolnia a kell a tanári kompetenciákból. Ez pedig a szintén átfogó kifejezéssel élve: a célközönsége, a tanítványai iránti érzékenység és a velük folytatott kommunikáció rugalmassága.

1/d. részt vesz a vezetőtanári pályázatok elbírálásában

A DE modellje értelmében a vezető-/szakvezető tanárok a gyakorló intézmények, elsősorban a gyakorlóiskolák tanári karának tagjai, akik a munkájukat a közoktatás és a tanárképzés javára végzik és ennek megfelelő kedvezményekben és pótlékban részesülnek. Mondhatnánk „két gazdát” szolgálnak és szükségszerűen az erre szakmai és pedagógiai szempontból a leginkább alkalmas tanárok köréből kerülnek ki. A vezetőtanárok kiválasztása és megbízása pályázati úton történik. Az iskolaigazgató kezdeményezi a pályázat kiírását, a szaktanácsadók véleménye alapján a Tanárképzési Kollégium tárgyalta a pályázatokat és ezek alapján végül a tanárképzési rektorhelyettes bízta meg a új vezetőtanárokat.

A vezetőtanári pályázat feltételei és az elbírálás szempontjai igényesek, idézzük:

a/ szaknak és az iskola típusának megfelelő tanári diploma;

b/ legalább 5 év iskolai tanítási gyakorlat az adott szakterületen;

c/ nevelési-oktatási intézményben pedagógus munkakörben fennálló, határozatlan időre szóló alkalmazás, vagy indokolt esetben a megbízással egyidejűleg pedagógus munkakörben történő határozatlan időre szóló alkalmazás.

A vezetőtanár kiválasztásának legfontosabb szempontjai:

- a/ a kiemelkedő szakmai műveltség és az annak megfelelő iskolai oktatómunka;
- b/ színvonalas pedagógiai felkészültség, tanügyi tájékozottság, elismert tanári alkalmasság;
- c/ reális és igényes követelmények az oktató-nevelő munkában;
- d/ a tanítás-tanulás iskolai folyamatának hozzáértő és eredményes irányítása;
- e/ jártasság a tanárjelöltekkel való együttműködésben/célirányos együttműködési képesség.
- f/ 2010-től a vezetőtanár megbízásának egyik kritériuma a szakvizsgára felkészítő szakirányú képzés keretében szerzett szakvizsga.

Ezen a ponton érdemes emlékeztetni a McKinsey jelentés (2007: 16.) sokat idézett megállapítására, hogy Finnországban a tanárjelöltek az egyetemet végzettek legjobb 10%-ából Dél-Koreában a legjobbak 5%-ából kerülnek ki. A tanárjelölteket a pályára felkészítő tanárok, gyakorlatvezető és mentortanárok esetében talán az is nagy eredmény lenne, ha a pedagógusok legjobb 15%-ának köréből kerülnének ki.

A szaktanácsadó komoly felelőssége, hogy a vezetőtanár és mentortanár utánpótlás pályázati kiválogatásánál valóban a leginkább alkalmasak pályázzanak, illetve közülük kerüljenek ki a pályázat nyertesei. A gyakorlóiskolákban hosszú éveken keresztül viszonylag állandó vezetőtanári karral rendelkeztek. Összetételük tudott alkalmazkodni az egyetemen indított szakok összetételéhez. Szerencsés esetben valamennyi tanári szak hallgatóinak tudtak gyakorlási lehetőséget biztosítani. A képzés tömegesedésével eleinte csak a hallgatói létszám futotta túl a gyakorlati képzés vezetőtanári kapacitását. Az iskolai, helyi tantervek diverzifikációjával, azzal hogy az iskolák eltérő tantervek szerint dolgoztak, új igények jelentek meg a tanárképzés számára. De azt is eredményezte, hogy az egyetemen meghirdetett újabb szakokhoz a gyakorlóiskolák nem feltétlen tudtak gyakorló terepet és vezető tanárokat biztosítani. Egyes tantárgyak esetében hiány mutatkozott a gyakorlati képzést segítő tanárokból. Más tantárgyak esetében, a csökkentett óraszám vagy az alacsony hallgatói létszám miatt pedig feladat nélkül maradtak a tanárképzésben szerepet vállaló tanárok. Az egyetemen olyan tanári szakok indultak, amelyekhez a gyakorlóiskolákban nem állt rendelkezésre közoktatási háttér.

A tantervi, tantárgyi és szakindítási eltéréseiből kiindulva merült fel az a javaslat az Egyetemi Tanácsban, hogy a vezetőtanári kinevezések határozott időre szóljanak, és újrapiályázhatók legyenek. Ez megoldást jelentett volna a feladat nélkül maradt vezetőtanárok munkáltatásának és finanszírozásának gondjaira. Bár el kell ismerni, hogy a hallgatói létszám ingadozásait is figyelembe vevő javaslat egyes esetekben anyagi hátrányokkal járt volna. Ugyanakkor közelített volna a felsőoktatásban dolgozók munkáltatásának akkor érvényes – határozott idejű szerződésekre épülő – rendjéhez az iskolai gyakorlatokat mentoráló tanár

kollégák felsőoktatási alkalmazási rendjét. A javaslat – ma már leírhatjuk – a személyes érintettségek miatt elbukott a tanács szavazásán.

1/e. tapasztalatairól a tanév végén írásban áttekintést ad

A szaktanácsadói éves jelentések a modell szerint a Tanárképzési Kollégium elé kerültek. Szigorú és tételes követelmények kezdetben nem készültek a szaktanácsadói beszámolók tartalmára, terjedelmére és szerkezetére vonatkozóan. A munkafeladatokból viszont kiolvasható volt minden fontosabb elvárás. A beszámolók ebből következően évről-évre vegyes képet mutattak, mind szerkezeti, mind kidolgozottság tekintetében. Alapvetően mégis kiolvasható volt belőlük az adott szakterületen végzett tevékenység súlypontja, és a tanácsadó hozzáállása. Az alaposabb munkák rámutattak emellett az adott tantárgy, műveltségterület iskola helyzetére, problémáira, illetve a jelöltekkel törődés gondjaira.

A továbbképzések változó rendszerében a szaktanácsadónak sem könnyű naprakésznek lennie. Az az elvárás (2/d és c pont), amely megkívánja, hogy a szaktanácsadó felhívja a vezetőtanárok figyelmét a továbbképzési lehetőségekre, tapasztalatcserékre, javaslatot tegyen részvételükre; és hogy saját hatáskörében tájékoztatókat, továbbképzéseket szervezzen a szaktárgyát tanító tanárok, iskolai munkaközösségek részére, minden nehézsége ellenére is indokolt. De természetesen a saját szakmai kompetenciáján belül értelmezhető és elvárható. A szervező munkában a jó kollegiális kapcsolatokon túl a tanárképzésért felelős testülettől, központtól kaphat segítséget.

A szaktanácsadói feladatok 3. csoportja az adott modellben a szakmódszertan oktatóival való együttműködés részleteire vonatkozik. Kulcsfontosságú terület ez a tanári mesterség tudásközvetítő műveleteinek, eljárásainak és a tartalmak összehangolása érdekében. Kollegiális együttműködésről van szó ezekben az ügyekben, ahol nézeteket egyeztetnek, közös munkaként tekintenek a jelöltek szakmai, módszertani kultúrájának fejlesztésére. Az egyeztetések informális változata a leginkább megszokott, bár ez a kétféle szerep- és feladatkör képviselőinek személyi összetételétől jelentős mértékben függ. Jó alkalom az álláspontok megismerésére a tanárjelöltek óráinak látogatása, az zárótanítást követő megbeszélések. Az egyeztetésre azonban érdemes ezeken túli alkalmakat keresni.

A DE tanárképzési gyakorlatában nem számít ritkaságnak, hogy a módszertanos és a szaktanácsadó személye azonos egy-egy szak esetében. Főleg az ún. kis létszámú tanárszakok (tanári szakképesítések) esetében. Ilyen helyzetben is érdemes bővíteni a konzultációk résztvevőinek körét, rokon szakos kollégákkal, tapasztalt szaktanárokkal, a tanárképzésben együttműködő oktatókkal.

5. Szaktanácsadói jelentések, következtetések

A szaktanácsadói jelentés szempontsora a Debreceni Egyetemen

A Debreceni Egyetemen az 1990-es évek eleje óta működik a szaktanácsadói rendszer, amelynek kritériumait a Tanárképzési Kollégium által megfogalmazott Útmutató tartalmazza. Ez a dokumentum jelentette az alapját annak a szempontsornak, ami alapján a szaktanácsadók minden tanév végén jelentést készítenek az adott tanévben végzett munkájukról. A szempontsor első változata alig néhány tételre tért ki, amelyet 2005-ben bővítettek és ma is ez a változat van érvényben.

A szempontsor kialakításakor az Útmutató vonatkozó részeit vették figyelembe. A ma is érvényben lévő változat azonban már túlmutat ezen, több olyan elem is megfigyelhető benne, ami az elmúlt évek tapasztalatai alapján került be a szaktanácsadói jelentésbe (11. táblázat).

11. táblázat

A Debreceni Egyetem Tanárképzési Kollégiuma által az 1990-es évek elején megfogalmazott szaktanácsadói Útmutató kritériumai és a szaktanácsadói jelentés vonatkozó szempontjai

Útmutató kritériuma	Szempont
<i>1/c „A vezetőtanári utánpótlás érdekében tájékozódik a szakterületén működő tanárok köréről;”</i>	<i>„A potenciális vezetőtanárok rangsorának összeállítása.”</i>
<i>1/d „részt vesz a vezetőtanári pályázatok elbírálásában;” 2/i „gyakorló- és bázisiskolai igazgató felkérésére segítséget ad a tanárok szakmai minősítésének elkészítéséhez;</i>	<i>„Javaslatétel vezetőtanári kinevezések meghosszabbítására, bázisiskolai vezetőtanárok kinevezésére, illetve megbízatásuk visszavonására” „Minősítések alkalmával (álláshelyek betöltése, vezetőtanári megbízás) a jelölt meglátogatása és szakmai vélemény elkészítése;”</i>
<i>2/b „ismeri az egyes vezetőtanárok irányító, előkészítő és értékelő tevékenységét, amelyet a tanárjelöltek felkészítése érdekében folytatnak;”</i>	<i>„Hogyan irányítják a tanárjelölteket, és milyen a munkájuk színvonala? Hogyan készültek a hallgatók a tanítási órákra, miben segítette őket a vezetőtanár? Miben keresendő a tanítás sikere/kudarca? Milyen módon bonyolították le a gyakorlási idő alatt az órák elemzését, milyen volt a zárótanítást követő megbeszélés színvonala?”</i>
Útmutató kritériuma	Szempont
<i>2/c „látogatja a vezetőtanárok és jelöltjeik óráit (évente legalább egyszer);”</i>	<i>„Látogatott tanévközi órák száma. Az órák látogatásának célja. A zárótanításokon való részvétele és azokról kialakult képe. Látogatott zárótanítási órák száma, a látogatható maximális zárótanítások százalékában. A látogatások jegyzőkönyvben történő hitelesítése. (Félévente legalább egy tanárjelölt zárótanításának látogatása kötelező.) Látogatott hallgatók száma a maximálisan látogatható hallgatók százalékban kifejezett létszamarányában. A tanári pálya iránt</i>

	<i>érdeklődő (és arra alkalmas) tanárjelöltek figyelemmel kísérése.”</i>
<i>2/e „felhívja a vezetőtanárok figyelmét a továbbképzési lehetőségekre, tapasztalatcserékre, javaslatot tesz részvételükre;” 2/g „saját hatáskörében tájékoztatókat, továbbképzéseket szervez a szaktárgyát tanító tanárok, iskolai munkaközösségek részére.”</i>	<i>„Továbbképzés, tanári konferencia. Részt vett-e szakmai, módszertani továbbképzések, konferenciák kezdeményezésében, szervezésében, irányításában?”</i>
<i>2/g „gondoskodik a tantárgya tanításához szükséges aktuális információk és dokumentumok ismertetéséről, hozzáférhetőségéről;”</i>	<i>„Szakmai segítség nyújtása a vezetőtanároknak a középiskolai kimeneti követelmények teljesítésében. A szaktanácsadói tevékenységgel összefüggő szakmai és módszertani publikációs tevékenység. (utolsó öt év)”</i>

Az Útmutató további kritériumokat is tartalmaz, amelyek azonban nem jelennek meg a szempontsorban:

1/a „rész vesz a tanárképzési ügyekben életre hívott állandó és/vagy ad hoc bizottságok munkájában;”

1/b „látogatja és szakértelmével segíti a Tanárképzési Kollégium rendezvényeit;”

A szaktanácsadók többsége az Útmutatóban megfogalmazottak alapján a szakmódszertan oktatói. Fontos, hogy a szaktanácsadó naprakész legyen a tanárképzés és közoktatás aktuális problémáit és feladatait illetően, mert csak így képes feladatát hitelesen és felelősséggel ellátni. Ezért lenne lényeges, hogy mind a szaktanácsadó mind a szakmódszertanosok képviselője jelen legyen legalább az adott felsőoktatási intézmény Tanárképzési Kollégiumában, mint ahogy ez a Debreceni Egyetemen 2014-ig a Tanárképzési Kollégium fennállása óta gyakorlat is volt. A szaktanácsadó és a szakmódszertanos ugyanúgy része, alappillére a tanárképzésnek, mint a pedagógia és pszichológia, így jelenlétük a tanárképzést irányító adhoc bizottságokban és irányító szervezetekben a pedagógiához és pszichológiához hasonlóan feltétlenül indokolt.

„3. A szaktanácsadó és a szakmódszertanosok egyeztetik elképzeléseiket a tanárjelöltek szakmai és módszertani felkészítéséről. Ennek érdekében a szaktanácsadó:

a/ismeri a szakmódszertani oktatás struktúráját, aktuális tematikáját és követelményrendszerét; információkat ad a szakma iskolát érintő törekvéseiről;

b/tájékoztatja a szakmódszertani csoportot a tanárjelöltek pedagógiai-módszertani munkájáról.”

Az Útmutató 3. pontjában megfogalmazottak arra az esetre vonatkoznak, ha a szaktanácsadó nem az adott diszciplína szakmódszertanosa, hanem az adott tantárgy egyetemi oktatója. Ilyenkor a szakmódszertani csoporttal történő kapcsolattartás valóban lényeges elvárás, mint ahogy az is, hogy az adott oktató tisztában legyen a tantárgy középiskolai be- és kimeneti követelményeivel, és hatékonyan közvetítse azt a tudomány oldaláról a közoktatás felé. A hatékony tanárképzés elképzelhetetlen anélkül, hogy a képző intézmény ne legyen

tisztában azzal, mit kell a közoktatás elvárásai okán egy tanárjelöltnek szakmai képzése során nyújtani.

A szaktanácsadókkal szemben támasztott követelményként jelenik meg az Útmutatóban, hogy szakmailag is jól felkészültek legyenek és tudásukat, a tudomány legújabb eredményeit legyenek képesek közvetíteni a közoktatás pedagógusai felé. Ez az elvárás azonban csak részben jelenik meg a jelentés szempontjai között („*Mikor, milyen szakmai és módszertani újítással, tanácssal élt a vezetőtanárok felé, és azoknak milyen volt a fogadtatása, hatékonysága, kontrollja.*”), nem kap kellő hangsúlyt. Különösen fontos ez a természettudományok esetében, ahol a kutatások nap mint nap újabb eredményekkel szolgálnak.

Egy másik hiányzó elem és talán feladat is, hogy a szaktanácsadók ismerjék az egyetem tanárképzésének aktuális moduljait, a gyakorló- és bázisiskolák pedagógiai programját és a helyi szakmai tanterveket. Ez a hiány csak részben magyarázható. A szaktanácsadók egyetemi oktatók, akik feladatukat kötelező egyetemi elfoglaltságaik (óratartás, kutatás, stb.) mellett végzik. Leterheltségük okán nincs kellő idő arra, hogy behatóan ismerjék és tanulmányozzák azoknak az iskoláknak a szabályozó dokumentumait, ahol a gyakorló tanítások történnek. Ez különösen akkor probléma, ha nagy az adott szakos tanárjelöltek létszáma és a gyakorló tanítás több iskolában is párhuzamosan folyik. Ezeknek a dokumentumoknak az ismerete azonban nélkülözhetetlen akkor, ha a gyakorló tanítás során olyan problémák merülnek fel, amelyek az adott szabályozó dokumentum pontjainak betartása mellett elkerülhetők lettek volna. Így az Útmutató ezen kritériumának szempontsorba való beemelése csak feltételesen lenne indokolt.

Az Útmutató kritériumai alapján a Debreceni Egyetemen jelenleg (2015) érvényben lévő, szaktanácsadói jelentés elkészítéséhez szükséges szempontsor a következő:

1. Adatok:

- *A gyakorló- és bázisiskolai vezetőtanárok névszerinti felsorolása megbízatásuk sorrendjében. Javaslattétel vezetőtanári kinevezések meghosszabbítására, bázisiskolai vezetőtanárok kinevezésére, illetve megbízatásuk visszavonására*
- *Az egyes vezetőtanároknál gyakorlatukat teljesítő tanárjelöltek száma, előrejelzés a következő félévben/évben várható létszámról.*
- *Látogatott tanévközi órák száma. Az órák látogatásának célja.*
- *A zárótanításokon való részvétele és azokról kialakult képe. Látogatott zárótanítási órák száma, a látogatható maximális zárótanítások százalékában. A látogatások jegyzőkönyvben történő hitelesítése. (Félévente legalább egy tanárjelölt zárótanításának látogatása kötelező.)*
- *Látogatott hallgatók száma a maximálisan látogatható hallgatók százalékban kifejezett létszamarányában. A tanári pálya iránt érdeklődő (és arra alkalmas) tanárjelöltek figyelemmel kísérése.*

- *Konzultációk vagy egyéb, a vezetőtanárokat segítő tevékenység. Mikor, milyen szakmai és módszertani újítással, tanáccsal élt a vezetőtanárok felé, és azoknak milyen volt a fogadtatása, hatékonysága, kontrollja.*

2. A vezetőtanárok szakmai munkája:

- *Hogyan irányítják a tanárjelölteket, és milyen a munkájuk színvonala?*
- *Hogyan készültek a hallgatók a tanítási órákra, miben segítette őket a vezetőtanár?*
- *Miben keresendő a tanítás sikere/kudarca?*
- *Milyen módon bonyolították le a gyakorlási idő alatt az órák elemzését, milyen volt a zárótanítást követő megbeszélés színvonala?*
- *Hogyan, mi alapján ítéli meg a tanár félévi/évi vezetőtanári munkáját?*
- *A potenciális vezetőtanárok (gyakorló – és bázisiskolákban) rangsorának összeállítása. A munkaközösségek munkájának ismerete, megítélése. Minősítések alkalmával (álláshelyek betöltése, vezetőtanári megbízás) a jelölt meglátogatása és szakmai vélemény elkészítése.*

3. Egyéb:

- *Elért eredmények (versenyek, felvételi) a hallgatói/tanulói teljesítmények tükrében.*
- *Továbbképzés, tanári konferencia. Részt vett-e szakmai, módszertani továbbképzések, konferenciák kezdeményezésében, szervezésében, irányításában?*
- *Szakmai segítség nyújtása a vezetőtanároknak a középiskolai követelmények teljesítésében.*
- *A szaktanácsadói tevékenységgel összefüggő szakmai és módszertani publikációs tevékenység (utolsó öt év).*
- *Tervek a következő időszakra.*

4. Véleménye szerint van különbség a hagyományos (osztatlan) egyetemi képzésben és a tanári mesterképzésben részt vevő hallgatók tanítási gyakorlatának teljesítménye között (felkészültség, habitus, attitűd, stb.)?

A kiadott szempontsoron túl a tanárképzési csoport feladata a szaktanácsadói munka megítélésében mérlegelni:

- *a szaktanácsadói jelentés minőségét: részletesség, tájékozottság, szakmai és módszertani hozzáértés,*

- a Tanárképzési Kollégiumnak benyújtott, a szaktanácsadó munkáját véleményező munkaközösségi jelentéseket,

- valamint, hogy a szaktanácsadó milyen arányban tudja szaktanácsadói feladatát ellátni egyetemi, oktatói tevékenysége mellett (egyetemen tartott óráinak száma, aránya: módszertani és másféle) azok esetleges egybeesése a zárótanítások időpontjával, tanítási gyakorlaton résztvevő hallgatók száma stb.)

- alapösszeg mindenkinek járjon. „

A szaktanácsadók jelentéseiből levonható következtetések

Az alábbiakban a szaktanácsadói jelentések elemzése alapján arra szeretnénk választ kapni, hogy a szaktanácsadók mennyire tudnak a velük szemben támasztott követelményeknek megfelelni, hogyan és milyen mértékben realizálódnak azok az elvárások, amit az Útmutatóban a Tanárképzési Kollégium megfogalmazott. Ezáltal közelebb juthatunk annak értelmezéséhez is, hogy mit jelent valójában az egyetemi szaktanácsadói szerepkör, hogyan jelent meg az eddig a gyakorlatban.

Az elemzések során 15 szaktanácsadó 2006 - 2014 közötti 37 jelentését vizsgáltuk meg. Az analízist szempontként végeztük, kitérve annak minden részletére. Az egyéni sajátosságok mellett azokra a közös elemekre fókuszáltunk, amelyekből általános következtetést vonhattunk le a szaktanácsadók feladataira és problémáira vonatkozóan.

1. Adatok

A gyakorló- és bázisiskolai vezetőtanárok névszerinti felsorolása megbízatásuk sorrendjében. Javaslatként vezetőtanári kinevezések meghosszabbítására, bázisiskolai vezetőtanárok kinevezésére, illetve megbízatásuk visszavonására.

Az egyes vezetőtanároknál gyakorlatukat teljesítő tanárjelöltek száma, előrejelzés a következő félévben/évben várható létszámról.”

Bár a szaktanácsadói jelentések megadott szempontok alapján történnek, a kép mégis nagyon vegyes. A legtöbb jelentés követi a főbb szempontokat, de a részletek kidolgozásával csak nagyon ritkán találkozunk.

A megvizsgált jelentések adatokra vonatkozó elemzései sem mások az összképhez viszonyítva. Az esetek többségében leírást találunk az adott félévben a gyakorló- és bázisiskolákban tanítási gyakorlatot vezető tanárok névsoráról, a náluk gyakorlatot teljesítő hallgatók létszámáról (a megvizsgált 37 jelentésből 12-ben a hallgatók nevei is szerepelnek), a hallgatók egyetemi képzési formáiról (nappali vagy levelező hallgató). Azon diszciplinák esetében, ahol nagyobb volt a hallgatói létszám (pl. biológia), összetett táblázatban kerültek ismertetésre a régi osztatlan és a kétciklusú tanárképzésben résztvevő hallgatók létszámadatai. Ez a rendezett, áttekinthető, táblázat formájában történő bemutatás a közeljövőben is ajánlatos lenne, mivel 2017-ben már megjelennek az iskolákban az új osztatlan tanárképzésben résztvevő hallgatók és mellettük még ott lesznek a kétciklusú képzésből visszamaradt tanárjelöltek is.

A szaktanácsadók a számokon túl értékelik a tanítási gyakorlatokon résztvevő hallgatói létszámok alakulását az egyes évek viszonylatában. Kötelességüknek érzik jelezni a Tanárképzési Csoport felé a közeljövőben várható hallgatói létszámokat is, összefüggésbe hozva ezzel az egy vezetőtanárra jutó tanárjelölt létszámot, szükségképpen a potenciális vezetőtanári kinevezéseket is. *Ezen a ponton a szaktanácsadó munkája lényeges, mivel az kapcsolat az egyetem és a gyakorló- illetve bázisiskolák között, látogatja a vezetőtanárok és azok hallgatóinak óráit, ami alapján az iskolák vezetői mellett korrekt véleményt tud mondani a kérdéses pedagógus vezetőtanári kinevezésével kapcsolatban.* Ezt a felelősséget a szaktanácsadók is érzik és kifejezésre is juttatják a szaktanácsadói jelentéseikben.

A szaktanácsadók tehát *tudják, kikkel dolgoznak, következetesek a tanítási gyakorlatok személyi feltételeinek követésében. Ez azért fontos, mert ezáltal képesek átfogóan, összefüggéseiben látni azt a kapcsolati hálót, amelynek keretében a tanítási gyakorlatok összehangolt és rugalmas megvalósítása történik, következésképpen ha arra igény van, segíteni tudnak a tanítási gyakorlatok egyetem által történő szervezésében is.*

Az adatok elemzése során a szaktanácsadók csak öt jelentés esetében emlékeznek meg a féléves tanítási gyakorlatról. Ez a feladatkör még nem került be a szaktanácsadói jelentés szempontsorába, ugyanakkor *lényeges és hangsúlyos feladat lenne, mivel a tanítási gyakorlatnak ez a formája sem régi. A mentortanárok segítése, a nekik történő tanácsadás az egyetemi szaktanácsadók egyik legfontosabb feladata kéne, hogy legyen.*

„Látogatott tanévközi órák száma. Az órák látogatásának célja.”

A tanévközi órák látogatásának fő célja az, hogy az adott tanárjelöltet ne csak a zárótanításon lássuk tanítani, hanem azt is, hogy hogyan jutott el odáig. Látnunk kell a fejlődését, azokat a változásokat, amelyek szakmai, pedagógiai és pszichológiai felkészültségében és személyiségében a gyakorló tanítás során bekövetkeztek. Ugyanakkor ezek azok az alkalmak, amelyek együttesen adnak valós és hitelesebb képet a vezetőtanárok munkájáról, a vezetőtanár és a tanárjelölt közös tevékenységéről.

A szaktanácsadói jelentésekből azonban az derül ki, hogy a rendszeres, legalább egy hallgató óráinak következetes látogatása nagyon ritkán (a megvizsgált jelentések 1 %-ban) valósult meg. Ezek az óralátogatások a zárótanításon kívül véletlenszerűen és eseti jelleggel történtek, ahol az elsődleges szempont annak kiderítése volt, hogyan használják a hallgatók a szakmódszertani kurzusokon elsajátított ismereteket a gyakorlatban. Egy másik kiemelt cél ezen alkalmakkor az volt, hogy a szaktanácsadó megfigyelje a vezetőtanárok munkáját, megismerje a gyakorlat körülményeit.

A tanárjelöltek tanítási gyakorlaton bekövetkezett fejlődésének megítélésében a zárótanításon nyújtott teljesítmény önmagában kevés. Ezt egészíti ki a hallgató portfóliója, az abban szereplő önreflexió, valamint a vezető- vagy mentortanár véleménye. *A zárótanítások utáni megbeszéléseken azonban a meghívott szaktanácsadónak is véleményt kell mondani, ami csak akkor lehet korrekt és hiteles, ha ismerjük a tanárjelölt zárótanításig vezető útját is.* Ez amellet szól, hogy a szaktanácsadóknak érdemes minél több zárótanításon kívüli órát is meglátogatni.

Az óralátogatások szükségességét a szaktanácsadók is elismerik. Ugyanakkor megjegyzik, hogy egyetemi kötelezettségeik és leterheltségük miatt ez szinte lehetetlen. Ez a helyzet valószínűleg a jövőben sem fog változni, hacsak az egyetemi szaktanácsadói rendszer olyan egységgé nem növi ki magát, amelynek keretében az ezen feladatot ellátó oktatók munkaköri kötelezései között a rendszeres óralátogatás is helyet kap, következésképp ideje is lesz rá az adott szaktanácsadónak.

A rendszeres óralátogatást a vezetőtanárok és sokszor maguk a hallgatók is igénylik. Ez elsősorban akkor fordul elő, ha az adott tanárjelölttel probléma van, vagy ellenkezőleg olyan kiváló, hogy további sorsának rendezésében a szaktanácsadó véleményét és megerősítését is kéri. A vizsgált jelentések szerint sajnos inkább az a jellemző, hogy a tanárjelölt olyan gyengén teljesít, ami azt erősíti meg, hogy alkalmatlan a tanári pályára. Ennek kimondása nagy felelősség, ami akkor hiteles, ha azt minél több szakember egybehangzóan és hasonló indokok alapján állítja és ítéli meg. Ilyen esetekben elengedhetetlen az órák rendszeres, következetes látogatása.

„A zárótanításokon való részvétele és azokról kialakult képe. Látogatott zárótanítási órák száma, a látogatható maximális zárótanítások százalékában. A látogatások jegyzőkönyvben történő hitelesítése. (Félévente legalább egy tanárjelölt zárótanításának látogatása kötelező.)

Látogatott hallgatók száma a maximálisan látogatható hallgatók százalékban kifejezett létszamarányában. A tanári pálya iránt érdeklődő (és arra alkalmas) tanárjelöltek figyelemmel kísérése.”

A zárótanításokon való részvételt minden szaktanácsadó szigorúan kötelezőnek érzi önmagára nézve. A látogatottság mértéke azonban rendkívül változó. Félévente átlagban 2-3 zárótanítást látogatnak, ami a megvizsgált szaktanácsadói jelentések által jelzett tanítási gyakorlaton részt vevő összes hallgatói létszámot figyelembe véve 35-40 %-os látogatottságot jelent. A szaktanácsadók véleménye szerint ez az arány a jövőben sem fog jelentősen változni. Ennek egyik oka a szaktanácsadók kötelező egyetemi elfoglaltsága, egyetemi óráik és a zárótanítások ütközése. A szaktanácsadók úgy gondolják, hogy ez az arány jobb lehetne akkor, ha az iskolák egyeztetnének velük. Nagy valószínűséggel lehetne olyan időpontot találni, amikor a zárótanításon mindkét fél részt tud venni. Az is gyakran előfordul, hogy a zárótanítási óratervek nem érkeznek meg időben a szaktanácsadókhöz, adott esetben a zárótanítás után értesülnek annak megtörténtéről. *Ennek olyan színezete van, mintha az iskolák sem vennék szívesen minden esetben a szaktanácsadó jelenlétét ezen alkalmakkor, aminek természetesen több oka is lehet. Általános tapasztalat azonban az, hogy ahol a szaktanácsadó rendszeres kapcsolatot tart a gyakorló- vagy bázisiskolával és munkáját felelősségteljesen és jobbitó szándékkal végzi, ott kevésbé fordul elő, hogy nem értesül a zárótanítások időpontjáról illetve a gyakorló hallgatókat érintő egyéb lényeges alkalmakról.*

A zárótanításokat követő *megbeszélések* tapasztalatai is vegyesek. Általános vélemény, hogy azok rendben, a szabályok szerint zajlanak. A szaktanácsadók többsége úgy gondolja, hogy ezeknek a megbeszéléseknek nem csupán a zárótanítás leíró jellegű elemzése a feladata. *Építő jellegűnek kell lenniük, ahol a szaktanácsadóknak közvetett tanácsadással kell élniük a hallgatók és vezetőtanárok felé is. Erre azért van szükség, mert néhány esetben a*

megbeszélések alkalmával derülnek ki a tanárjelöltek (ritkán a vezetőtanárok) szakmai és módszertani hiányosságai.

A szaktanácsadó jelenléte a zárótanítást követő megbeszélésen különösen fontos a problémás tanárjelöltek esetében. Mint korábban már említettük sajnos néhány hallgató esetében a tanítási gyakorlaton derül ki a tanári pályára való alkalmatlansága, aminek megítélése nem lehet csupán a vezetőtanár feladata. Szükséges a kérdéses hallgató addigi munkáját ismerő pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani oktató és a szaktanácsadó (ha az nem a szakmódszertan oktatója) véleménye is.

A zárótanítások nyitottak olyan szempontból, hogy azokon a hallgató és vezetőtanára illetve a zárótanítás elnöke mellett részt vehet a szaktanácsadó, a pedagógia és pszichológia tárgyak valamint a szakmódszertan oktatója, továbbá a szakmát képviselő oktató és a hallgató társak is. A tanárjelölt szakmai felkészültségének megítélése még realisabb akkor, ha azárótanítást az óra témájában jártas oktató, annak szakértője is látogatja. Erre is találtunk példát a szaktanácsadói jelentésekben, ami egyúttal azt is jelenti, hogy a szaktanácsadó hiteles és korrekt kívánt lenni a hallgató szakmai tudásának értékelésében, beismerve azt, hogy az adott témában van nála hivatottabb szakember is. Ez nem negatívum és nem a szaktanácsadó gyenge szakmai felkészültségét jelenti, csupán egy jobbitó szándék megnyilvánulása a tökéletesebb értékelés elérése érdekében. Ez a gyakorlat ma már az egyetemi oktatás más területein is megfigyelhető (pl. adott kurzus előadásait nem ugyanaz az oktató tartja minden egyes órán, hanem minden témát annak szakértője, stb.)

Az idézett szempont a szaktanácsadók azon feladatára is rákérdez, hogyan követik a tehetséges tanárjelöltek sorsát az iskolai tanítási gyakorlatokon. Sajnos erre csak egyetlen egy esetben találtunk példát a jelentésekben. Az ideális az lenne, hogy a szaktanácsadó ezeknek a hallgatóknak minden óráját látogassa, azokról véleményt mondjon, tájékoztassa a hallgatót minden olyan lehetőségről, ami további fejlődését szolgálja és adott esetben segítsen a hallgatónak állást is keresni és találni. Ez azonban valóban idea, mivel a gyakorlatban legtöbbször az történik, hogy a szaktanácsadó a hallgató legalább egy óráját (ami általában a zárótanítás) látogatja, további jó tanáccsal látja el, és ha lehetőség adódik rá, ajánlja egy kínálkozó állásra. Az is előfordult azonban, hogy a szaktanácsadó külön is foglalkozott a tehetséges hallgatóval, szakdolgozati vagy később Phd témavezetője volt.

„Konzultációk vagy egyéb, a vezetőtanárokat segítő tevékenység. Mikor, milyen szakmai és módszertani újítással, tanáccsal élt a vezetőtanárok felé, és azoknak milyen volt a fogadtatása, hatékonysága, kontrollja.”

A vezetőtanárokkal történő kapcsolattartásnak és segítségüknek a jelentések alapján az egyik jellemző formája a szakmai beszélgetés. Ez történhet alkalmanként, például a zárótanításokat követő megbeszéléseken vagy folyamatos, rendszeres jelleggel. A folyamatos megbeszélés jelenthet napi kapcsolatot a vezetőtanárokkal, amikor a gyakorlás során felmerülő szakmai és módszertani problémákról történik visszajelzés a szaktanácsadó felé (Revákné, 2012/2013). Másrészt jelenthet rendszeres alkalmakat a szaktanácsadó és a vezetőtanárok közötti konzultáció céljából (pl. „Beszélgetések a matematika tanításáról”) (Herendiné, 2012/2013). A folyamatos megbeszélés egyik formája a jelentések értelmében az

is, amikor a szaktanácsadót meghívják a munkaközösségi megbeszélésekre ismerkedés, együttműködési lehetőségek és az aktuális problémák feltérképezése céljából.

Az alkalmankénti és folyamatos beszélgetéseknek egyik célja a kölcsönös együttműködés erősítése, a szakmai, pedagógiai és módszertani problémák megbeszélése. Ugyanakkor történtek beszélgetések tájékoztató jelleggel például az adott intézményben folyó képzésekről, vizsgázási lehetőségekről és a tanárképzés aktuális feladatairól is (Radványi, 2013/14).

A szaktanácsadók és vezetőtanárok kapcsolattartásának aktuális alkalmi *a tantervekben bekövetkező változások és azokból adódó feladatok áttekintése* (Egri, 2012/2013). Ezekon a konzultációkon tartalmas viták folynak az újabb követelményrendszer szakmai és módszertani megvalósítását illetően, ahol a szaktanácsadók és vezetőtanárok kölcsönös eszmecserét folytatnak. *A szaktanácsadó ezen alkalmakkor elsősorban szakmódszertani tanácsokkal tudja a vezetőtanárokat segíteni, ami akkor hatékony, ha módszertani tudása és felkészültsége széleskörű és tájékozott a szakmódszertani kutatások elméleti és gyakorlati vonatkozásában is.*

A konzultációk egy tipikus formája a *tanulmányi versenyeken, szakmai továbbképzéseken történő találkozás*. A tanulmányi versenyeken kevésbé nyílik lehetőség a mélyreható szakmai beszélgetésekre, azonban kiváló alkalmak a tapasztalatszerzésre, megfigyelésre és az azokból történő következtetések levonására. A szakmai továbbképzések lehetnek a szaktanácsadókat és vezetőtanárokat résztvevőként bevonó képzések illetve speciális a szaktanácsadó által tartott képzések. Előfordul az is, hogy a szaktanácsadó előadónak hívja meg a vezetőtanárokat. Általános tapasztalat az, hogy a pedagógusok szívesebben hallgatják saját kollégájuk vagy egy gyakorló iskolai vezetőtanár előadását azt remélve, hogy az a gyakorlatot mutatja be. Ugyanakkor kevésbé preferálják a tanítás elméletét bemutató prezentációkat. *A pedagógusok igényeit figyelembe véve a szaktanácsadó akkor jár el helyesen, ha az elméletet ötvözi a gyakorlattal és olyan előadásokat, vitaindítókat tart, amelynek minden sorából az derül ki, hogy mit tud a pedagógus az adott elmélet kapcsán a gyakorlatban megvalósítani.*

A vezetőtanárokkal történő közös munka egyik formája a közös kutatás és publikálás, a doktori képzésbe történő bekapcsolódás (Veressné, 2012/2013). A tudományos munkában a szaktanácsadó és a vezetőtanár lehet kutatótárs. Ugyanakkor az is előfordulhat, hogy a vezetőtanárnak, mint doktorjelöltnek épp a szaktanácsadó a témavezetője. A közös kutatásoknak mindkét fél számára hasznos eredményei lehetnek, amelyek együttesen szolgálják a tanítás gyakorlatának szakmódszertani, pedagógiai és pszichológiai fejlesztését.

A szaktanácsadó feladatai közé tartozhat az új vezetőtanárok felkészítése feladataik elvégzésére. Ezeket a kollégákat meg kell ismertetni a tanárképzés, a tanítási gyakorlatok jogi és törvényi háttérével, a gyakorlás rendjével és szabályaival, a tanítási gyakorlatok dokumentumaival, egyáltalán annak egész rendszerével és működésével. Közbe kell lépni akkor is, ha a vezetőtanár újabb feladatokkal találkozik, például szakdolgozati témavezetővé válik. Ebben az esetben felvilágosítást kell adni a *szakdolgozat készítés* rendjéről, a dolgozat elkészítésének tartalmi és formai követelményeiről, a konzultációk rendjéről.

A szaktanácsadó és vezetőtanár kapcsolatának speciális esete az, amikor a szaktanácsadó a szakmódszertan oktatója és az a szakmódszertani órák óraadójának hívja meg a vezetőtanárt. Ez az egyik leghatékonyabb kapcsolattartás, mivel ilyenkor a két fél folyamatosan, napi rendszerességgel folytat szakmai, szakmódszertani konzultációt. Mindkét fél tájokozott intézményeinek történéseiről, tisztában vannak a tanárjelöltek tanítási gyakorlatát megelőző szakmódszertani felkészültségével, tudják, hogy mit várhatnak tőlük a tanítási gyakorlaton, ismerik és folyamatában látják a hallgatók fejlődését.

A fordított eset is igaz, amikor a szaktanácsadó a gyakorló- vagy bázisiskola óraadó tanára. Ennek a kapcsolattartásnak is ugyanolyan előnyei vannak, mint az előző esetben. Néhány szak esetében az is előfordul, hogy a vezetőtanár egy személyben az adott szaktárgy szakmódszertanos oktatója. Ezekről a kollégáktól joggal várható el, hogy szakmájuk legkiválóbb pedagógusai és oktatói legyenek. Ők a szaktanácsadók igazi kihívásai, igen alapos és naprakész felkészültséget igényelnek ahhoz, hogy hatékonyan tudják ezeknek a kollégáknak az egyébként is kiváló tudását fejleszteni.

2. A vezetőtanárok szakmai munkája:

„Hogyan irányítják a tanárjelölteket, és milyen a munkájuk színvonala?”

A vezetőtanárok munkájának színvonalát a megvizsgált valamennyi jelentésben kiválóra értékelték a szaktanácsadók. Ez mind szakmai mind pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani felkészültségükre és a tanárjelöltek irányítására, segítségére egyaránt vonatkozik. A vezetőtanárok ismerik a tanítási gyakorlat szabályait és be is tartják azokat. Ez egyértelműen kiderül a zárótanításokat követő megbeszélésekből. *Ritkán az is előfordul (elsősorban a kezdő vezetőtanároknál), hogy a tanítási gyakorlat tartalmi és formai követelményeit a vezetőtanár nem ismeri és ez az adott esemény (pl. zárótanítás) alkalmával derül ki. Ilyenkor a szaktanácsadó közbelépése szükséges.*

A tanárjelöltek irányítására a legtöbb szaktanácsadó a gördülékeny, zökkenőmentes jelzőt használja. Ennek háttérében a vezetőtanárok biztos elméleti és gyakorlati tudása áll, amelyet a hallgatóknak is átadnak és tőlük is megkövetelik a gyakorló tanítás során. A tanárjelöltek hatékony irányításának ez előzőkön túl lényeges feltétele az, hogy a vezetőtanár empátikus is legyen hallgatójával szemben. Mivel az empátia nagyrészt öröklött sajátosság, nehéz annak hallgatókkal szembeni érvényesülését a vezetőtanároknak (de a tanárjelöltek számára is) megtanítani, arra vonatkozóan tanácsokat adni. A szaktanácsadónak az empátia hiányát észre kell venni, és szükség esetén jelezni azt a vezetőtanárok felé. *Adott esetben maga a szaktanácsadó adhat példát empátikus viselkedésre, amikor ő maga mutatja meg például egy megbeszélés alkalmával, hogyan kell empátikusan eljárni bizonyos problémák megoldásában. Az empátia tehát ugyanúgy számon kérhető, mint a vezetőtanárok szakmai, pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani felkészültsége a tanárjelöltek irányításában.*

A tanárjelöltek irányítása a szaktanácsadók szerint lehet merev, kötött és rugalmas, alkalmazkodó. A merev, kötött irányítás azt jelenti, hogy a vezetőtanár túlságosan ragaszkodik a szabályokhoz, bizonyos tanítási módszerekhez, megszokásokhoz és azoktól a hallgatók irányításában sem tud eltérni. Az ilyen vezetőtanár legtöbbször csak egy vagy

egyféle tanítási módszert enged a hallgatóknak alkalmazni, azt, amit maga is ismer és a gyakorlatban használ. Fél az új módszerektől, mert nem ismeri azok hatását és ezért nem is engedi a hallgatóknak azokat a tanítási órákon bevetni. Az ilyen vezetőtanárra a hallgatók is panaszkodnak. tanítási gyakorlatukon szoronganak, ami alaposan visszaveti a tanítás iránti lelkesedésüket és kreativitásukat. Nem bővül módszertani kulturájuk sem, ami egyébként a tanítási gyakorlat egyik nagy érdeme lenne. A rugalmas, alkalmazkodó vezetőtanár ezzel ellentétben engedi a hallgatót az általa elképzelt módszerekkel tanítani, ő maga is többféle tanítási módszert mutat be és megfelelő kritikával él azok hatékonyságával kapcsolatban. Az ilyen vezetőtanárok irányító tevékenységéről írják a szaktanácsadók azt, hogy fenntartja a hallgatók érdeklődését és lelkesedését a tanítás iránt és általában ők azok, akiknek a hallgatói megfelelő visszajelzés, építő és jobbtó szándékú segítség mellett a legnagyobb mértékű fejlődést mutatják a tanítási gyakorlat során. *A szaktanácsadóknak ezért biztatni kell a vezetőtanárokat a rugalmas irányításra és ehhez meg kell adni a megfelelő módszertani segítséget is.*

A hallgatók irányítása akkor jó, ha problémafelvető. Azaz nem készen adjuk a megoldást, hanem gondolkodásra, ötletelésre sarkalljuk a tanárjelölteket. Gondoskodni kell arról is, hogy a problémák megoldásához a tanórai események valamint az órára történő felkészülés elemzése, részletes analizálása útján jussanak el a hallgatók. Ez akkor lesz sikeres, ha a vezetőtanár is jó problémamegoldó, ismeri a problémamegoldás stratégiáit. *Vonatkozik ez a szaktanácsadóra is, aki a problémamegoldást taníthatja vezetőtanárnak és tanárjelöltnek egyaránt.*

A szaktanácsadói jelentések minden esetben megemlékeznek arról, hogy a hallgatók irányításának legfontosabb színtere a tanórákat követő és az azokra történő felkészülést segítő megbeszélés. A megbeszélések következetesen zajlanak a gyakorló – és bázisiskolákban. Néha azonban előfordul, hogy az ütközik a hallgató egyetemi óráival, ezért nem tud a megbeszéléseken személyesen részt venni. Ilyenkor a vezetőtanár elektronikus levelezést folytat a hallgatóval. Ez utóbbi azonban kevésbé hatékony, ezért nem követendő gyakorlat.

„Hogyan készültek a hallgatók a tanítási órákra, miben segítette őket a vezetőtanár?”

A hallgatók óráikra történő felkészülésükben elsődlegesen saját szakmai és módszertani felkészültségükre valamint a hospitálások tapasztalataira támaszkodhatnak (Veressné, 2012/13). A korábban szerzett tudásuk és elképzelésük alapján megtervezik az órát, leírják annak vázlatát (adott esetben óratervét) és megbeszélik azt a vezetőtanárral illetve az órákat látogató hallgató társaikkal is. A felkészülés fontos mozzanata a szemléltetés megkonstruálása, a szükséges eszközök kipróbálása. Ebben a vezetőtanáron kívül, ha van az iskolában, a technikus is segítséget nyújthat. Hasonló a helyzet a természettudományos tanítási órákra történő felkészülés esetében is, ahol a hallgatók óráikon kísérleteket is végeznek és azt előtte ki kell próbálni, elő kell készíteni. A legtöbb gyakorló- és bázisiskolában ezt az előkészítő munkát már laboratóriumi asszisztensek bevonásával végzik.

Tanítási óratervet és óravázlatot már a tanítási gyakorlatot megelőző szakmódszertani és pedagógiai kurzusokon is írnak a tanárjelöltek. Ettől függetlenül a helyes út az, ha az órákra való felkészülés során először a vezetőtanárral együtt, majd fokozatosan egyedül

készítik a hallgatók tanítási óráik dokumentumait, amit a vezetőtanár folyamatosan ellenőriz. A szaktanácsadók jelentéseikben egyöntetűen dicsérik a vezetőtanárok ezirányú, jobbitó szándékú irányító tevékenységét. Ennek egyik okát abban látják, hogy a vezetőtanárnak is érdeke, hogy a tanítási órák akkor is rendben, nagyobb hiba nélkül történjenek meg, ha nem ők tartják azokat, hanem a tanárjelöltek. Másrészt saját, tanári mivoltukból következő felelősségük, hogy helyesen, hibák nélkül tanítsák meg a hallgatókat a tanítás fortélyaira.

Néhány szaktanácsadói jelentés kiemeli a társak szerepét a tanítási órákra történő felkészülésben. Az ugyanazon vezetőtanár irányítása alá tartozó tanárjelöltek rendszeresen látogatják egymás óráit, azonos vezetőtanári habitust és elvárást élveznek, így a tanítással kapcsolatos problémáik is gyakran hasonlóak. Együtt ülnek a megbeszéléseken, ahol hivatalosan is elmondhatják véleményüket a másik hallgató óráiról és tanácsokkal, ötletekkel élnek társaik irányában. A hallgatók véleménye alapján azonban az órák és megbeszélések közötti szünetek a leghasznosabbak, amikor ők egymás között még őszintebben és még közvetlenebbül vitatják meg a tanítási órák történéseit és ezekben a felszabadult pillanatokban születnek a legjobb ötletek.

A hallgatókat speciális esetben a szaktanácsadó vagy a szakmódszertanos is segítheti a tanítási órákra történő felkészülésben. Ez legtöbbször szakmai vagy módszertani dilemma eldöntésében való segítségnyújtás, szakmai módszertani tanács, ami az óra egy adott mozzanatára vonatkozik. A teljes tanítási órára történő felkészítés azonban nem a szaktanácsadó feladata.

A szaktanácsadói jelentésekből egyértelműen kiderül tehát, hogy a vezetőtanár a megvizsgált esetekben a következő módon segítheti a hallgatók felkészülését: tanítási órákat megelőző és követő megbeszélések, fokozatos önállóság elérése az órák tervezésében, az óratervek és vázlatok folyamatos ellenőrzése és korrekciója, problémafeltáró esetelemzések, következetes óralátogatás, állandó és jobbitó szándékú visszajelzés és tanácsadás, reális értékelés. A vezetőtanár az, aki bátorítja hallgatóit problémáik megoldásában, empátiája révén segít a hallgatók tanítással kapcsolatos szorongásainak leküzdésében, lelkesíti, motiválja őket ötleteik és elképzeléseik megvalósításában.

„Miben keresendő a tanítás sikere/kudarca?”

A tanítás sikerességét befolyásolja a vezetőtanár felkészültsége és hozzáállása, a tanárjelölt szakmai, módszertani, pedagógiai és pszichológiai tudása, előzetes felkészítése az egyetemi kurzusok által, a hallgató biológiai, pszichés és mentális alkalmassága a tanári pályára, valamint a gyakorló- és bázisiskola hozzáállása mind személyi mind infrastrukturális, tárgyi és anyagi értelemben.

A szaktanácsadói jelentések ebből a többletényezős rendszerből mindössze a vezetőtanárok tanítási gyakorlathoz és a tanárjelölthöz történő hozzáállásáról valamint a hallgató szakmai, módszertani felkészültségéről emlékeznek meg. A vezetőtanárok kapcsán megjegyzi, hogy a merev hozzáállás hátráltatja a hallgatók fejlődését, visszaveti a tanárjelöltek kreativitását és lelkesedését, következésképp a gyakorlás egysíkúvá, és színvonaltalanná válik, a hallgató alig tanul valamit a gyakorlás során. A legjobb és

legsikeresebb zárótanítások és tanítási gyakorlatok a rugalmas és alkalmazkodó vezetőtanári attitűd és magatartás mellett születtek.

A jelentések többsége szerint a zárótanítások és azt követő megbeszélések alacsony színvonalának okát a szaktanácsadó elsősorban a hallgatók gyenge szakmai és módszertani felkészültségében látja. Azonban ezért a hallgató csak részben felelős, ennek hátterében is a vezetőtanár, valamint az érintett egyetemi kurzusok a felelősek. Két esetben fordult elő, hogy a tanítási gyakorlaton vált bizonyossá a hallgató alkalmatlansága a tanári pályára (*Revákne*, 2010/11 és 2012/13). Az egyik esetben egy autista hajlamú hallgatóról, míg a másik esetben egy beszédhibás, szociálisan teljesen érzéketlen tanárjelölről volt szó. Tanítási gyakorlatuk és zárótanításuk a szaktanácsadó, a vezetőtanár, a zárótanítás elnöke, valamint az adott iskola vezetésével egyetértésben nem került elfogadásra. Ez egy nagyon sajnálatos eset, ami ismételten aláhúzza a tanári pályára készülő alkalmassági felvételi vizsgájának létjogosultságát. Kisebb törést okoz egy ilyen hallgatóban, ha mindjárt az elején kiderül alkalmatlansága, mint ha a képzés végén közlik vele, hogy nincs értelme a tanári pályára történő felkészülésének. Ez ugyanakkor veszteség az egyetemi képzésnek is mind személyi mind költségvetési szempontból egyaránt. Ezek a hallgatók eljutottak az egyetemi képzésben egészen a szakmódszertani oktatásig, ahol először merték nyilvánosan jelezni a szakmódszertan oktatói a hallgatók alkalmatlanságát, de addig senki nem vállalta a felelősséget annak kimondásában. *A szaktanácsadóval történő konzultáció (ha az éppen nem a szakmódszertanos) ilyen esetekben feltétlenül szükséges, akinek kötelessége az első és lehetőleg korai jelzések után a problémát a hallgatót tanító oktatókkal és a hallgatóval jobbitó szándékkal és a hallgató további sorsának megnyugtató megoldását keresve megbeszélni.* Mivel 2012 óta a tanár szakra jelentkező hallgatók előzetes alkalmassági vizsgán vesznek részt, hasonló problémák reményeink szerint kisebb valószínűséggel fognak előfordulni.

Bár a szaktanácsadói jelentésekben külön nem szerepelt, megjegyzendő, hogy a hallgatók tanítással kapcsolatos elképzeléseinek megvalósításában lényeges szempont az iskolai vezetés és az iskola által nyújtott tárgyi és anyagi feltételek valamint az iskola életét szabályozó dokumentumok figyelembevétele is. A hallgatónak be kell tartani az iskolára vonatkozó szabályokat, ennek keretein belül tervezheti óráit. Sikertelensége esetében nem mentség a szabályozók és a körülmények ismeretének hiánya, az nem lehet hivatkozás tárgya. A vezetőtanárnak a gyakorlás elején mindenképpen fel kell hívni a hallgatók figyelmét ezekre a befolyásoló tényezőkre is és az órákat ezen keretek között kell tervezni, végrehajtani és lehetőleg minél sikeresebben megoldani.

„Milyen módon bonyolították le a gyakorlási idő alatt az órák elemzését, milyen volt a zárótanítást követő megbeszélés színvonala?”

A tanítási órák elemzésének elsődleges szinterei az órákat követő megbeszélések. Ezen megbeszélések alkalmával történik meg a látottak kritikus értékelése. A jelentések szerint ennek egyik módja az, hogy először az érintett hallgató, majd hallgatótársai és végül a vezetőtanár mondja el az óra pozitívumait és negatívumait. A vezetőtanárok értékelése nem csupán diagnosztikus jelleggel történik. Érvelnek az analizálandó elem mellett vagy ellene,

elmondják, miért volt jó vagy rossz az óra adott momentumának szakmai vagy módszertani megoldása és hogy az a jövőben ez alkalmazható vagy nem.

A másik szisztematikusabb megoldás az, amikor a megbeszélések rendre egy megadott szempontsor alapján történnek és a végén szabadon a szempontsortól független megjegyzések, ötletek és tanácsok is elhangzanak. Ez a kombinált megoldás hatékonyabbnak tűnik a jelentések szerint. Egyrészt a hallgatók már eleve adott, jól kidolgozott, szakmailag és módszertanilag is megalapozott szempontsor alapján készülnek az óráikra másrészt a megbeszélések menete is kiszámíthatóbb, ami a hallgatókat kevésbé frusztrálja az értékelés során. A megbeszélések végén történő szabadabb formájú diskurzus pedig kifejezetten hatékony. A megbeszélés formai szabályait mellőző légkörben ugyanis könnyebben születnek a hasznos ötletek, megoldások és tanácsok. Ez a zárótanításokat követő megbeszélések alkalmával is jól megfigyelhető volt. *A szaktanácsadónak be kell tartatni a megbeszélések szabályait, de az előbbieket figyelembe véve érdemes a megbeszélések menetét úgy irányítani, hogy ezekre a szabad és szorongásmentes gondolatcserékre is sor kerüljön.* A zárótanításokat követő megbeszélések bár többségükben színvonalasnak bizonyultak, néhány esetben azok ellenkezőjéről is megemlékeznek a szaktanácsadók. Ez utóbbi okát minden esetben a hallgatók nem megfelelő szakmai és módszertani felkészültségében látják. Megjegyzik, hogy a hallgatók egymással szemben kritikusak, nem hallgatják el a hibákat sem, de minden esetben segítő szándékúak, Hasonló a vezetőtanárok értékelése is, amelyet a szaktanácsadók mindig dicsérettel illetnek.

Egy esetben talákoztunk a „problémafelvető” értékelés és megbeszélés jelzővel (Bartha, 2012/13). A megbeszélésnek ez a formája önmagában is a hallgató fejlődését szolgálja. Olyan módszer, amivel kiválóan fejleszhető a tanárjelölt problémaérzékenysége, megfigyelőképessége, problémamegoldása valamint kritikai gondolkodása is. Az ilyen típusú óraelemzés mindenképpen javasolt valamennyi vezetőtanár számára.

A zárótanításokat követő megbeszélések ott voltak gördülékenyebbek, ahol az értékelés a már fent leírt, megadott óraelemzési szempontsor alapján történtek. Ennek során kitértek az óra oktatási és nevelési szempontjaira, a szakmai felkészültségre, a tanítási óra motivációs kérdéseire, az óra szerkezetére, módszertani elemzésre valamint a tanárjelölt személyiségére is. A felhasznált és legjellemzőbb óraelemzési szempontok a következők voltak:

I. A tanítási óra célkitűzése és tartalma:

A, Oktatási szempontból

1. A feldolgozott órai tananyag hogyan kapcsolódik a megelőző és későbbi órák ismeretanyagához?
2. A tananyag tartalma és terjedelme összhangban van-e a tanulók életkori sajátosságaival?
3. Az ismeretanyag tény - és fogalomrendszere világos, érthető volt-e? Mennyiben épített a tanulók megelőzően tanult és más tapasztalt ismereteire?
5. Milyen volt az ismeretek gyakorlati alkalmazásának színvonala?

6. Kihasználta-e a tanár az oknyomozó logikus gondolkodás felismerési és gyakoroltatási lehetőségeit?

B, Nevelési szempontból

1. Az oktató - nevelő munka egységének tudatos kivitelezése milyen mértékben valósult meg a tanítási órán?
2. A tananyag feldolgozása során a szaktárgy jellegéből adódó sajátos nevelési feladatok hogyan valósultak meg?

II. A tanítási óra szerkezete, felépítése és szervezettsége

1. Hogyan történt a motiválás és milyen volt az óra célkitűzése?
2. A tananyag logikai elrendezése megfelelő volt-e?
3. A tanári munka technikai szervezettsége.
4. A tanulók munkájának megszervezése.
5. Az óra időbeosztása. A tanítás fontosabb szerkezeti elemeinek (új anyag feldolgozása, alkalmazás, részisméltés, rögzítés, rendszerezés, ellenőrzés) és azok arányainak elrendezése a tanítási órán.
6. Megtörtént - e a tantervben kijelölt anyag elvégzése?

III. Az órán alkalmazott módszerek

1. Milyen oktatási módszereket alkalmazott a tanár és hogyan valósította meg ezeket?
2. Az előbbi módszerek mennyiben alkalmazkodtak a tananyag jellegéhez és a tanulók életkori sajátosságaihoz?
3. Hogyan érvényesült a tanár szintetizáló, lényegkiemelő, és lényegláttató képessége?
4. Hogyan biztosította a tanár a tanulók készségeinek, képességeinek fejlesztését?
5. Milyen volt a tanár kérdéskultúrája? Mennyiben segítette a szaktárgyi logika megláttatását, megértését?
6. Milyen táblavázlat, illetve füzetkép készült az órán, és ez mennyiben segítette a tanulók képességeinek fejlesztését és az otthoni munkájukat?

IV. Szemléltetés a tanítási órán

1. Az órai szemléltetés tartalma, formája mennyiben igazodott a tananyaghoz és a tanulók életkori sajátosságaihoz, értelmi színvonalához?
2. Mennyiben segítette a szemléltetés az oktatási és képzési feladatok megvalósítását?
3. Kihasználta-e a tanár a szemléltetés lehetőségeit?
4. Az oktatási segédanyagok (tankönyv, album, munkafüzet) felhasználásának módja a tanítási órán.

5. IKT eszközök és módszerek alkalmazás a tanítási órán.

V. A tanár egyénisége, magatartása

1. Hogyan érvényesült a tanár pedagógiai irányító szerepe?
2. A tanulók értékelésénél reális volt - e a tanár?
3. Milyen volt a tanár megjelenése, fellépése, beszédérthetősége, stílusa, magatartása?
4. Milyen volt a tanár viszonya a tanulókhöz (nevelői igényesség és tapintat, követelő szeretet...)?
5. Van - e tekintélye az osztályban?
6. Rendelkezik-e a szaktárgya tanításához szükséges készségekkel és képességekkel?
7. Milyen volt a tanár szakmai és módszertani felkészültsége?
8. A tudatosan megtervezett és spontán tanári megnyilvánulások aránya és jellege?
9. A pedagógushivatás szeretetének megnyilvánulásai az órán (*Revákné, 2009/2010*).

Ezek a szempontok különböző részletességgel kidolgozottak, de minden esetben rendszert visznek az értékelésbe és nevelő hatásúak a tanárjelöltek vonatkozásában is. Használatuk azért is javasolt, mert erősítik a tanári tevékenység szupervízióját és a hallgatók tanítás menetére vonatkozó metakognitív képességeit is. Ezek olyan tanári kulcskompetenciák, amelyek szükségesek a reflektív tanári magatartáshoz, a reális önértékeléshez, és amelyek együttesen elengedhetetlen feltételei a tanítás sikerének. Szükségesek ahhoz, hogy a tanulóknak is ki tudjuk alakítani ezeket a képességeket.

„Hogyan, mi alapján ítéli meg a tanár félévi/évi vezetőtanári munkáját?”

A vezetőtanárok munkájának megítélésében két jellemző típus rajzolódott ki. Az egyik a vezetőtanár tanárjelöltre vonatkozó feladataira és a gyakorlás során mutatott teljesítményére hagyatkozik. A másik tágabb értelemben, tanárként is reflektál a vezetőtanárok tevékenységére.

A megítélések nagy része a következő tényezők alapján mond véleményt a vezetőtanárok munkájáról:

- a vezetőtanár szakmai kompetenciája;
- pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani felkészültsége;
- tanári kompetenciák megléte;
- órai magatartása;
- a tanulók és a tanárjelölt órai magatartása;
- a vezetőtanár jelölthöz való viszonya;
- milyen értékeket képvisel;

- mennyire tudja segíteni a jelöltet képességei kibontakozásában;
- empátia a jelöltekkel szemben;
- hallgatói teljesítmény;
- elhivatottság, lelkesedés;
- diákjainak a továbbtanulásban és versenyeken elért eredményei;
- a tanítási órákat követő megbeszélések színvonala;
- óralátogatások (bemutató óra, hallgatók órája, zárótanítás) tapasztalatai;
- a szaktanácsadó hallgatókkal történő konzultációja a tanítási gyakorlatról;
- szakmai és módszertani beszélgetések és találkozók a vezetőtanárokkal;
- a vezetőtanárok iskolán kívüli tevékenysége, továbbképzéseken, konferenciákon és tudományos munkában való részvétel, publikációs tevékenység;
- doktori képzésben való részvétel.

A megítélés szempontjai tehát meglehetősen sokfélék és vegyesek. A szaktanácsadó csak akkor tud az itt felsorolt szempontok alapján egy vezetőtanárról teljeskörű véleményt mondani, ha jól ismeri, kapcsolata a vezetőtanárral rendszeres és túlmutat a zárótanításokon történő találkozásokon. Ez a folyamatos kapcsolat teszi lehetővé azt is, hogy a szaktanácsadó reális véleményt és értékelést adjon a vezetőtanár illetve hallgatója pillanatnyi teljesítményéről, és megítélése azok munkájáról minél helyesebb legyen. A folyamatos kapcsolat kialakításáért a szaktanácsadónak is tenni kell. Be kell vonni a vezetőtanárokat az iskolán kívüli tevékenységekbe, meg kell hívni őket résztvevőként és előadóként szakmai, módszertani továbbképzésekre, konferenciákra, buzdítani kell őket tudományos kutatómunkára és publikálásra. Ez utóbbi az egyetemi szaktanácsadók privilégiuma, mivel ők maguk is kutatók és lehetőséget tudnak biztosítani olyan pedagógiai és szakmódszertani kutatásokra is, ami segíti a vezetőtanárok iskolában végzett munkájának tudatosabbá és hatékonyabbá tételét.

Nem elhanyagolandó szempont, hogy a szaktanácsadók is sokat tanulhatnak a vezetőtanároktól, elsősorban a gyakorlat oldaláról. *A szaktanácsadónak ismerni kell a tanítás szabályozó dokumentumait, a tanítás elméleti vonatkozásait, a legújabb kutatási eredményeket, amit tolmácsol a vezetőtanárok felé (feltéve, ha a vezetőtanár nem ismeri azokat), ugyanakkor a vezetőtanár hiteles abban, hogy mindezek hogyan realizálódnak a gyakorlatban. A vezetőtanár gyakorlati tapasztalatai és a szaktanácsadó útmutatásai tehát egymás kiegészítői a hallgatók tanári pályára történő felkészítésében.*

„A potenciális vezetőtanárok (gyakorló – és bázisiskolákban) rangsorának összeállítása. A munkaközösségek munkájának ismerete, megítélése. Minősítések alkalmával (álláshelyek betöltése, vezetőtanári megbízás) a jelölt meglátogatása és szakmai vélemény elkészítése.”

A potenciális vezetőtanárok rangsorának összeállításáról a szempontsor „I. Adatok” (*„Javaslatétel vezetőtanári kinevezések meghosszabbítására, bázisiskolai vezetőtanárok kinevezésére, illetve megbízatásuk visszavonására.”*) pontjában már megemlékeztünk és megállapítottuk, hogy a szaktanácsadónak tájékozottnak kell lennie a tanárjelöltek létszámának várható alakulásában és tisztában kell lennie a gyakorló helyek személyi feltételeivel ahhoz, hogy véleményt tudjon mondani a várható vezetőtanári kinevezésekről. Ehhez jól kell ismernie a gyakorló- és bázisiskolák (vagy más iskolák) szakos tanárait (óralátogatások, rendszeres szakmai kapcsolat révén) és adott esetben korrekt véleményt kell mondani az adott tanár vezetőtanárrá történő kinevezésével kapcsolatban.

A munkaközösségek tevékenységének reális megítélése is csak akkor lehetséges, ha abban valamilyen formában aktív ténykedést vállal a szaktanácsadó. A jelentések alapján ennek egyik formája a munkaközösségi megbeszéléseken történő részvétel, ahol a szaktanácsadó ismerkedik a munkaközösség tagjaival, feladataival és problémáival. Ezek is jó alkalmak arra, hogy a vezetőtanári posztokra megtaláljuk a potenciális jelöltet. Az is előfordul, hogy a szaktanácsadó maga is tagja a munkaközösségnek (óraadó tanár, vagy az egyetemi gyakorló iskola tanára és egyben még szakmódszertanos is). Ez egy olyan ideális állapot, ami a lehető legközelebbi munkakapcsolatot jelenti szaktanácsadó és vezetőtanár, közoktatás és felsőoktatás között. Ez azonban meglehetősen ritka, egy-két esetben figyelhető meg és nem jellemző, hogy tartós állapot, mivel ennyi feladat egy személy által történő felelős és lelkiismeretes ellátása olyan nagy terhet ró az adott tanárra, amit sokáig nem lehet probléma nélkül viselni.

3. Egyéb:

„Elért eredmények (versenyek, felvételi) a hallgatói/tanulói teljesítmények tükrében. Továbbképzés, tanári konferencia. Részt vett-e szakmai, módszertani továbbképzések, konferenciák kezdeményezésében, szervezésében, irányításában? ”

A versenyek és sikeres felvételik tekintetében a vezetőtanárok eredményesek. A szaktanácsadók jól ismerik a szakjukhoz kötődő általános. és középiskola versenyeket, sokszor maguk azok szervezői, lebonyolítói, azokon bírálók és zsűritagként vesznek részt. Tisztában vannak a vezetőtanárok ezirányú tevékenységével és gyakran ők ajánlják a vezetőtanároknak a különböző versenyekre történő felkészítést.

A szaktanácsadók saját szakmai tevékenységének palettája is színes:

- PhD fokozattal rendelkezők, habilitált egyetemi oktatók;
- tudományos kutatómunka és publikálás;
- doktori programok oktatói, témavezetői, törzstagjai;
- szakdolgozatok témavezetői;
- TDK dolgozatok témavezetői és bírálói;
- TDK konferenciák zsűritagjai;

- PhD dolgozatok bírálói, a nyilvános viták bizottságának tagjai;
- tehetséggondozó programok szervezői, témavezetői;
- tanárképzési szakfelelősök;
- tanári záróvizsga bizottság tagjai és elnökei;
- pályázatok írói, vezetői, résztvevői;
- a különböző diszciplináris tanárszakok KKK-jának kidolgozói és bírálói;
- mentortanár és pedagógus szakvizsgás képzés szakmai vezetői és oktatói;
- szakmai, pedagógiai és pszichológiai diszciplinák egyetemi oktatói;
- közép-és általános iskolai tanárok vagy óraadók;
- szakmódszertan oktatói;
- tananyagfejlesztők;
- tantervírók;
- tankönyvírók;
- szakkönyvek, tankönyvek, tantervek és tananyagok lektorai;
- különböző szakmai folyóiratok szerkesztői, bírálói;
- akadémiai és tudományos bizottságok, albizottságok, szakmai szervezetek elnökei és tagjai;
- külföldi tanulmányutak szervezői és résztvevői;
- egyetemi, intézményi, tanszéki vezetők, oktatási felelősök;
- szakmai és módszertani konferenciák, találkozók, továbbképzések és fórumok szervezői, lebonyolítói, résztvevői és előadói.

Ezeknek a tevékenységeknek nagy része az egyetemi oktatói állás szükségszerű velejárói, munkaköri köteleességek. Ugyanakkor olyan többletet nyújtanak a szaktanácsadónak, amelynek birtokában hitelesen tudnak kiállni a vezetőtanárok elé, és magas színvonalon képviselik a szakmát és a tanácsadói feladatkört egyaránt.

A továbbképzések és szakmai találkozók megszervezése ma a különböző pályázatok keretében zajlik, ami igen intenzív képet mutatott az elmúlt néhány évben. A tanárképzés pályázatai bőséges kínálatot nyújtottak az akkreditált és nem akkreditált képzések eléréséhez, segítve ezzel a pedagógus életpályamodell által meghatározott követelmények teljesítését a pedagógusok számára.

„Szakmai segítség nyújtása a vezetőtanároknak a középiskolai követelmények teljesítésében”

A megvizsgált szaktanácsadói jelentések szerint a vezetőtanároknak történő szakmai segítségnyújtás legtöbbször közvetett módon történik. Az egyik legfontosabb ilyen alkalom a mentortanár és pedagógus szakvizsgás képzés, amit szívesen vállalnak a vezetőtanárok, mert ez a pedagógus életpályamodellben való előbbre jutásukat is segíti. Ugyanakkor komplex képzést kapnak, megismerkednek a szakma, a pedagógia, pszichológia és a szakmódszertan legújabb tudományos eredményeivel és azok gyakorlati vetületeivel. Népszerűek a 30 órás akkreditált diszciplináris tanártovábbképzések is, amelyek kifejezetten az adott tantárgy tanításához kötődnek, és azok szakmai és módszertani újdonságait mutatják be. Egyre több tanár és vezetőtanár igényli a kutatómunka rejtelmeibe betekintést engedő olyan továbbképzéseket, amelyek tapasztalatait fel tudják használni az osztálytermi munkában, oktató- nevelő munkájuk hatékonyságának növelésében és annak értékelésében. A pedagógus továbbképzéseken való részvétel ma minden pedagógus számára ajánlott. *A tanártovábbképzések szervezése, lebonyolítása egyre inkább a felsőoktatás feladatává válik, amiben a szaktanácsadók jelentős szerepet vállalhatnak.*

„A szaktanácsadói tevékenységgel összefüggő szakmai és módszertani publikációs tevékenység (utolsó öt év).”

A szaktanácsadók publikációs tevékenysége kielégítő. A jelentések elsősorban azokat a jelentős publikációkat tartalmazzák, amelyek szaktanácsadói, szakmódszertani tevékenységükkel kapcsolatosak. Többen publikáltak (és publikálnak) neves referált hazai és külföldi pedagógiai folyóiratokban, szaklapokban, amelyek között impakt faktoros írások is előfordulnak. Szép számmal jelennek meg az oktatáshoz kötődő szakkönyvek, monográfiák és könyvrészletek is mind magyar mind idegen nyelven. A szaktanácsadók egy része közép- és általános iskolai tankönyvek és munkafüzetek írója vagy azok lektora.

„Tervek a következő időszakra”

A szaktanácsadók jövőre vonatkozó tervei között a leggyakrabban a *tanártovábbképzések és szakmai konferenciák szervezése* áll. Emellett a vezetőtanárokkal és a munkaközösségekkel történő kapcsolattartás és szakmai konzultációk céljából szorgalmazzák a gyakorló – és bázisiskolák pedagógusaival történő folyamatos és rendszeres találkozásokat.

A szaktanácsadók többsége *további szakmódszertani, pedagógiai és pszichológiai kutatásokat* kíván végezni, amelyeknek a közoktatásban is használható gyakorlati vonatkozásait is szeretnék kidolgozni. A szaktanácsadók a közös kutatás és hatásvizsgálatok érdekében *a vezetőtanárokat is ösztönözni kívánják a tudományos munkában való részvételre és az eredmények publikálására*, segítve ezzel a vezetőtanárok kutatótanárrá történő válását.

Mint korábban már említettük, a szaktanácsadók is tanulnak a vezetőtanároktól. A tőlük szerzett tapasztalatokat a jövőben is kamatoztatni kívánják szakmai tevékenységükben és azokat szeretnék *beépíteni a szakmódszertan oktatásába is. Enne érdekében az óralátogatásokon túl folyamatos kapcsolattartásra törekcszenek a gyakorló – és bázisiskolákkal.*

Néhány szaktanácsadó hangot adott azon kívánságának, hogy szívesen vállalna *óraadói feladatot a közoktatásban*. Ezzel hitelesebb lenne a munkája és napi szinten ismerné a közoktatásban bekövetkező változásokat és problémákat.

Gyakran találkoztunk a jelentésekben az *IKT eszközök* és eljárások népszerűsítésének igényével. A IKT eszközök alkalmazása és a hozzá kötődő módszertani újítások és problémák oktatásunk egyik központi kérdése. A pedagógiai és szakmódszertani kutatások többsége is ehhez kötődik, aktuális téma a neveléstudományban. *A szaktanácsadók sem maradhatnak le ezen a téren. Sokszor magukat is képezni kell ahhoz, hogy megfelelő ötlettel vagy tanáccsal lássák el vezetőtanár kollégáikat vagy a tanátjelölteket.*

A tanárképzés új feladata az osztatlan tanárképzés fokozatos bevezetése. A szaktanácsadók megjegyzik, hogy bár az osztatlan tanárképzés képzési és követelményrendszere adott, mégis komoly feladat annak szisztémáját beépíteni az egyes diszciplináris képzés meglévő, jól működő rendszerébe.

Összefoglalás

A szaktanácsadói jelentések elemzése után egy összefoglaló áttekintést adunk bevezető problémáink megválaszolására: 1.) Hogyan és milyen mértékben tudják az egyetemi szaktanácsadók a velük szemben támasztott követelményeket és elvárásokat teljesíteni? 2) A teljesített követelmények és lehetséges elvárások összevetése alapján hogyan realizálható és körvonalazható az egyetemi szaktanácsadók feladata?

Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásához táblázatban vetjük össze a szaktanácsadói jelentés adott pontjához tartozó lehetséges és realizálódott feladatokat (12. táblázat).

12. táblázat

Az egyetemi szaktanácsadók lehetséges és reálisan megvalósult feladatainak összevetése

<i>A szaktanácsadó jelentések alapján megvalósult feladata</i>	<i>Lehetséges, elvárható feladat</i>
I. Adatok	
<i>„A gyakorló- és bázisiskolai vezetőtanárok névszerinti felsorolása megbízatásuk sorrendjében. Javaslattétel vezetőtanári kinevezések meghosszabbítására, bázisiskolai vezetőtanárok kinevezésére, illetve megbízatásuk visszavonására. Az egyes vezetőtanároknál gyakorlatukat teljesítő tanárjelöltek száma, előrejelzés a következő félévben/évben várható létszámról.”</i>	
A jelentések követik a főbb szempontokat, de a részletek kidolgozásával csak nagyon ritkán találkozunk. A szaktanácsadók a számokon túl értékelik a tanítási gyakorlatokon résztvevő hallgatói létszámok alakulását az egyes évek viszonylatában. Kötelességüknek érzik jelezni a Tanárképzési Csoport felé a közeljövőben várható hallgatói létszámokat is, összefüggésbe hozva ezzel az egy vezetőtanárra jutó tanárjelölt létszámot, szükségképpen a potenciális vezetőtanári kinevezéseket is.	A hallgatói létszám és a gyakorló- és bázisiskolákban az adott szakos tanárok és vezetőtanárok szakmai, és pedagógiai munkásságának ismerete. A szaktanácsadó kapocs az egyetem és a gyakorló- illetve bázisiskolák között, korrekt véleményt tud mondani a kérdéses pedagógus vezetőtanári kinevezésével kapcsolatban.

<i>„Látogatott tanévközi órák száma. Az órák látogatásának célja.”</i>	
A tanítási gyakorlatokon a zárótanítási órákon kívül látogatott tanévközi órák száma kevés. Oka: a szaktanácsadó egyetemi elfoglaltsága (óratartás, kutatómunka, stb.) nehezen egyeztethető össze az iskolában tartandó tanítási órák időpontjával. Az óralátogatások célja: a hallgatók munkájának folyamatában történő értékelése, azon hallgatók látogatása, akiknek a zárótanításán a szaktanácsadó nem tud részt venni, a vezetőtanárok munkájának nyomonkövetése.	Minél több tanévközi óra látogatása. Az iskolák és a szaktanácsadó programjának összeegyeztetésére vonatkozó fokozottabb odafigyelés és törekvés.
<i>„A zárótanításokon való részvétele és azokról kialakult képe. Látogatott zárótanítási órák száma, a látogatható maximális zárótanítások százalékában. A látogatások jegyzőkönyvben történő hitelesítése. (Félévente legalább egy tanárjelölt zárótanításának látogatása kötelező.)</i>	
<i>Látogatott hallgatók száma a maximálisan látogatható hallgatók százalékban kifejezett létszamarányában. A tanári pálya iránt érdeklődő (és arra alkalmas) tanárjelöltek figyelemmel kísérése.”</i>	
A félévente egy zárótanításra való kötelező részvételt valamennyi szaktanácsadó teljesítette. A zárótanításokon a részvételi arány 40%. Az alacsony látogatottság okát a tanévközi órákhoz hasonlóan az egyetemi elfoglaltságokkal, mint akadályozó tényezővel magyarázzák. A jegyzőkönyvek vezetése következetes. A kiemelkedő, tanári pálya iránt érdeklődő hallgatók sorsáról csak nagyon kis gyakorisággal emlékeznek meg a szaktanácsadók.	A zárótanításokon való részvételi arányt növelni kell. A zárótanítások utáni megbeszéléseken a szaktanácsadónak építő, jobbitó szándékú véleményt kell mondani. Erre azért van szükség, mert néhány esetben a megbeszélések alkalmával derülnek ki a tanárjelöltek (ritkán a vezetőtanárok) szakmai és módszertani hiányosságai. A szaktanácsadó jelenléte a zárótanítást követő megbeszéléseken különösen fontos a problémás tanárjelöltek esetében.
<i>„Konzultációk vagy egyéb, a vezetőtanárokat segítő tevékenység. Mikor, milyen szakmai és módszertani újítással, tanácsal élt a vezetőtanárok felé, és azoknak milyen volt a fogadtatása, hatékonysága, kontrollja.”</i>	
A vezetőtanárokkal történő szakmai kapcsolat formái a jelentések alapján: szakmai beszélgetés (kölcsönös együttműködés erősítése, a szakmai, pedagógiai és módszertani problémák megbeszélése, a tantervekben bekövetkező változások és azokból adódó feladatok áttekintése), tanulmányi versenyeken, szakmai továbbképzéseken történő találkozás, közös kutatás és publikálás, a doktori képzésbe történő bekapcsolódás, új vezetőtanárok felkészítése feladataik elvégzésére, a szaktanácsadó a szakmódszertan oktatója és az a szakmódszertan órák óraadója hívja meg a vezetőtanárt, a szaktanácsadó a gyakorló- vagy bázisiskola óraadó tanára.	A szakmai találkozások és konzultációk lehetséges formáin túl egy szisztematikus felépített, következetesebb tanácsadói program (forgatókönyv) kidolgozása (szükség esetén mikor milyen formában, milyen szakmai, módszertani és pedagógiai, pszichológiai tanácsadással kíván a szaktanácsadó élni).
2. A vezetőtanárok szakmai munkája: <i>„Hogyan irányítják a tanárjelölteket, és milyen a munkájuk színvonala?”</i>	
A vezetőtanárok munkájának színvonalát a megvizsgált valamennyi jelentésben kiválóra értékelték a szaktanácsadók. Ez mind szakmai mind pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani felkészültségükre és a tanárjelöltek irányítására, segítésére egyaránt vonatkozik. A kezdő vezetőtanároknál a szaktanácsadó segítsége szükséges.	A szaktanácsadóknak biztatni kell a vezetőtanárokat a rugalmas, alkalmazkodó jellegű, empatikus és következetes irányító tevékenységre és ehhez meg kell adni a megfelelő módszertani segítséget is. A vezetőtanárok munkájának

<p>A tanárjelöltek irányítására a legtöbb szaktanácsadó a gördülékeny, zökkenőmentes, esetenként, a rugalmas, alkalmazkodó vagy merev jelzöt használja. A tanárjelölt irányában lényegesnek tartják a vezetőtanár empatikus viselkedését is.</p>	<p>megítéléshez szükséges a szaktanácsadók és a vezetőtanárok közötti állandó és folyamatos kapcsolattartás.</p>
<p><i>„Hogyan készültek a hallgatók a tanítási órákra, miben segítette őket a vezetőtanár?”</i></p>	
<p>A felkészülés a vezetőtanárok segítségével történik, aminek elsődleges helyszínei a hallgatókkal történő megbeszélések. A hallgatók óravázlatot és óratervet írnak, meghallgatják hallgatótársaik kritikus véleményét és hasznosítják azt a felkészülésben. Adott esetben segítséget kérnek a szakmódszertan oktatójától és a szaktanácsadótól. Az IKT eszközök használatának gyakorlásában és a természettudományos tárgyak esetében igénybe veszik a technikusok és a laboratóriumi asszisztensek segítségét is.</p>	<p>A tanítási órákra történő felkészítésben speciális esetben vagy külön kérésre a szaktanácsadó is résztvehet, de a tanítási órára történő közvetlen felkészítés nem a szaktanácsadó feladata.</p>
<p><i>„Miben keresendő a tanítás sikere/kudarca?”</i></p>	
<p>A vezetőtanárok kapcsán megjegyzik, hogy a merev hozzáállás hátráltatja a hallgatók fejlődését, visszaveti a tanárjelöltek kreativitását és lelkesedését, következképp a gyakorlás egysíkúvá, és színvonalalanná válik, a hallgató alig tanul valamit a gyakorlás során. A legjobb és legsikeresebb zárótanítások és tanítási gyakorlatok a rugalmas és alkalmazkodó vezetőtanári attitűd és magatartás mellett születnek. A jelentések többsége szerint a zárótanítások és azt követő megbeszélések alacsony színvonalának okát a szaktanácsadó elsősorban a hallgatók gyenge szakmai és módszertani felkészültségében látja.</p>	<p>A szaktanácsadó feladata a vezetőtanár mellett és annak véleményét kiegészítve agyakorló tanítás sikerének és kudarcának reális megítélése, segítő véleménnyilvánítás, továbbá a sikeres vagy kudarcot valló hallgatók további sorsának alakulásában történő közreműködés.</p>
<p><i>„Milyen módon bonyolították le a gyakorlati idő alatt az órák elemzését, milyen volt a zárótanítást követő megbeszélés színvonala?”</i></p>	
<p>A tanítási órák elemzésének elsődleges színterei az órákat követő megbeszélések. A megbeszélések formája vagy kevésbé kötött, a pozitívumok és negatívumok kiemelésével, valamint jobbitó szándékú tanácsadással történik, vagy megadott óraelemzési szempontok alapján, amit szabad beszélgetés követ. Ez utóbbi kiszámíthatóbb és ezért sikeresebb a tanítási órák tekintetében is. A zárótanítások színvonala jó, néhány esetben gyenge, aminek okát elsősorban a hallgatók nem megfelelő szakmai és módszertani felkészültségében látják a szaktanácsadók.</p>	<p>A szaktanácsadó legyen ott a zárótanításokat követő megbeszéléseken. A szaktanácsadónak be kell tartatni a megbeszélések szabályait. Érdemes a megbeszélések menetét úgy irányítani, hogy szabad és szorongásmentes gondolatcserékre is sor kerüljön.</p>
<p><i>„Hogyan, mi alapján ítéli meg a tanár félévi/évi vezetőtanári munkáját?”</i></p>	
<p>A szaktanácsadók által felsorolt szempontok: a vezetőtanár szakmai kompetenciája, pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani felkészültsége, tanári kompetenciák megléte, órai magatartása, a tanulók és a tanárjelölt órai magatartása, a vezetőtanár jelölthöz való viszonya, milyen értékeket képvisel, mennyire tudja segíteni a jelöltet képességei kibontakozásában, empátia a jelöltekkel szemben, hallgatói teljesítmény, elhivatottság, lelkesedés, diákjainak a továbbtanulásban és versenyeken elért eredményei, a tanítási órákat követő megbeszélések színvonala, óralátogatások</p>	<p>A szaktanácsadó csak akkor egy vezetőtanárról teljeskörű véleményt mondani, ha jól ismeri, kapcsolata a vezetőtanárral rendszeres és túlmutat a zárótanításokotörténi találkozásokon. A folyamatos kapcsolat kialakításáért a szaktanácsadónak is tenni kell.</p>

<p>(bemutató óra, hallgatók órája, zárótanítás) tapasztalatai, a szaktanácsadó hallgatókkal történő konzultációja a tanítási gyakorlatról, szakmai és módszertani beszélgetések és találkozók a vezetőtanárokkal, a vezetőtanárok iskolán kívüli tevékenysége, továbbképzéseken, konferenciákon és tudományos munkában való részvétel, publikációs tevékenység, doktori képzésben való részvétel.</p>	
<p>„ A munkaközösségek munkájának ismerete, megítélése. Minősítések alkalmával (álláshelyek betöltése, vezetőtanári megbízás) a jelölt meglátogatása és szakmai vélemény elkészítése.”</p>	
<p>A szaktanácsadók csak részben ismerik a munkaközösségek munkáját. Estenként részt vesznek munkaközösségi megbeszéléseken, óraadók az adott iskolában, a zárótanításokat követő megbeszéléseken tájékozódnak a munkaközösségek munkájáról.</p>	<p>A munkaközösségek tevékenységének reális megítélése csak akkor lehetséges, ha abban valamilyen formában aktív ténykedést vállal a szaktanácsadó.</p>
<p style="text-align: center;">3. Egyéb:</p> <p style="text-align: center;"><i>„Elért eredmények (versenyek, felvételi) a hallgatói/tanulói teljesítmények tükrében. Továbbképzés, tanári konferencia. Részt vett-e szakmai, módszertani továbbképzések, konferenciák kezdeményezésében, szervezésében, irányításában? ” „Szakmai segítség nyújtása a vezetőtanároknak a középiskolai követelmények teljesítésében”</i></p>	
<p>A szaktanácsadók jól ismerik a szakjukhoz kötődő általános. és középiskola versenyeket, sokszor maguk azok szervezői, lebonyolítói, azokban bírálók és zsűritagként vesznek részt. A szaktanácsadók saját szakmai tevékenységének palettája: PhD fokozattal rendelkezők, habilitált egyetemi oktatók; tudományos kutatómunka és publikálás; doktori programok oktatói, témavezetői, törzstagjai; szakdolgozatok témavezetői; TDK dolgozatok témavezetői és bírálói; TDK konferenciák zsűritagjai; PhD dolgozatok bírálói, nyilvános viták bizottságának tagjai; tehetséggondozó programok szervezői, témavezetői; tanárképzési szakfelelősök; tanári záróvizsga bizottság tagjai és elnökei; pályázatok írói, vezetői, résztvevői; a különböző diszciplináris tanárszakok KKK-jának kidolgozói és bírálói; mentortanár és pedagógus szakvizsgás képzés szakmai vezetői és oktatói; szakmai, pedagógiai és pszichológiai diszciplinák egyetemi oktatói; közép-és általános iskolai tanárok vagy óraadók; szakmódszertan oktatói; tananyagfejlesztők; tantervírók; tankönyvírók; szakkönyvek, tankönyvek, tantervek és tananyagok lektorai; különböző szakmai folyóiratok szerkesztői, bírálói; akadémiai és tudományos bizottságok, albizottságok, szakmai szervezetek elnökei és tagjai; külföldi tanulmányutak szervezői és résztvevői; egyetemi, intézményi, tanszéki vezetők, oktatási felelősök; szakmai és módszertani konferenciák, találkozók, továbbképzések és fórumok szervezői, lebonyolítói, résztvevői és előadói.</p>	<p>A tanártovábbképzés szervezése és lebonyolítása egyre inkább a felsőoktatás feladatává válik, amiben a szaktanácsadóknak is szerepet kell vállalni.</p>
<p style="text-align: center;"><i>„A szaktanácsadói tevékenységgel összefüggő szakmai és módszertani publikációs tevékenység (utolsó öt év).”</i></p>	
<p>A megvizsgált szaktanácsadók szakmai, módszertani és pedagógiai publikációs tevékenysége kielégítő és szerteágazó.</p>	<p>A szaktanácsadók tanítási gyakorlatotsegítő pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani publikációs tevékenységének szorgalmazása.</p>

<i>„Tervek a következő időszakra”</i>	
Tanártovábbképzések és szakmai konferenciák szervezése. További szakmódszertani, pedagógiai és pszichológiai kutatások. A tanítási gyakorlatok tapasztalatainak beépítése a szakmódszertan oktatásba. IKT eszközök népszerűsítése.	A szaktanácsadó tervei reálisak legyenek, és minél inkább szolgálják a tanítási gyakorlatok színvonalának emelését.

A Debreceni Egyetem szaktanácsadóinak többsége megfelel a Tanárképzési Kollégium által kidolgozott szaktanácsadói követelményeknek, feladataikat a kialakított szempontsor alapján képesek ellátni. A legtöbb tennivaló a gyakorló- és bázisiskolákban gyakorló tanításukat teljesítő hallgatók tanítási óráinak és zárótanításának látogatása terén van, amelynek érdekében a szaktanácsadó és az iskolák szorosabb együttműködésére van szükség.

Egy másik gyenge pont a szaktanácsadók és vezetőtanárok nem kielégítő munkakapcsolata. Ennek érdekében szorgalmazni kell a folyamatosabb és gyakoribb tájékoztató vagy elemző jellegű megbeszéléseket, találkozásokat.

Végül hiányosságként merült fel a szaktanácsadó jelentésekben és vélhetően feladataik között is, hogy nem esik szó arról, hogyan segítik a mentortanárokat és vezetőtanárokat a tanítási gyakorlatok menetének megismerésében, technikai lebonyolításában, a tapasztalatok összegyűjtésében és azok értékelésében. Az egyetemi szaktanácsadóknak ezek a feladatok speciális és megkülönböztető tevékenységei, specialitásai, amire nekik is fel kell készülni és arra a jövőben nagyobb hangsúlyt kell fektetni.

6. Felhasznált források és szakirodalom

Törvények, rendeletek, időrendben:

Az 1777-iki Ratio Educationis. Kiadja a Kath. Középiskolai Tanáregyesület 1913.
www.mek.oszk.hu/06500/06559 pdf letöltés: 2015.08.16.12:10

Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich (1849) Forrás: Az Ausztriai Gimnáziumok és Reáliskolák Szervezeti Tervezete. Szerk. Zibolen Endre. A tantervemélet forrásai, 12. Sorozatszerkesztő: Horánszky Nándor. Budapest, 1990.

1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában.
<http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5360> letöltés: 2015.08.16.12:20

1883. XXX. tc. a középiskolákról és azok tanárainak képzéséről.
<http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6108> letöltés: 2015.08.16.30:00

A XXVII/1924 évi törvénycikk a középiskolai tanárok képzéséről és képezéséről

1935. évi VI. törvénycikk a közoktatásügyi igazgatásról. Letöltés: 2015.08.16.12:00
<http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7974>

Dr. Hóman Bálint (1936): Utasítás a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935:VI. törvénycikk végrehajtásáról. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.

1985. évi I. törvény az oktatásról. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8548> letöltés: 2015.08.16.16:40

105/1996 (VI.6.) sz. Kormányrendelet az Országos Közoktatási értékelési és Vizsgaközpontról. www.nefmi.gov.hu/letolt/minisz/alapito_okirat/okev_alapito_okiratpdf
2015.10.30.18:54

A 111/1997. (VI.27.) kormányrendelet az egységes tanárképzési követelményekről
www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/munk/dokument/admin/szabalyzatok/torveny/111-1999.pdf 2015.10.30.19:00

277/1997. (XII. 22.) számú kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről
net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700277KOR 2015.10.30.19:05

77/2002. (IV. 13.) Kormányrendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képzési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről
www.kreditalap.u/doc.77-2002.asp 2015.10.30.19:08

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet. Magyar Közlöny 2006/36. II. szám

A tanári mesterképzési szak képzési és kimeneti követelménye. 4. számú melléklet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez

10/2006. (IX. 25.) OKM rendelet (a szakirányú továbbképzés szervezésének általános feltételeiről)

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, letöltés: 2015. 08.17. 15:00.

[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190)

48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről. letöltés 2015.08.17.18:00

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200048.EMMI

www.nefmi.gov.hu/letolt/minisz/alapito_okirat/okev_alapito_okirat.pdf letöltés: 2015.08.16.16:50

Felhasznált szaktanácsadói jelentések

Bartha Elek (2013): Szaktanácsadói jelentés. Hon- és népismeret. 2012/2013. Debreceni Egyetem, Tanárképzési Csoport, Debrecen

Egri Sándor (2013): Szaktanácsadói jelentés. Fizika. 2012/2013. Debreceni Egyetem, Tanárképzési Csoport, Debrecen

Herendiné, Kónya Eszter (2013): Szaktanácsadói jelentés. Matematika. 2012/2013. Debreceni Egyetem, Tanárképzési Csoport, Debrecen

Radványi Zsuzsa (2014): Szaktanácsadói jelentés. Német nyelv. 2013/2014. Debreceni Egyetem, Tanárképzési Csoport, Debrecen

Revákné Markóczi Ibolya (2011): Szaktanácsadói jelentés. Biológia. 2010/2011. Debreceni Egyetem, Tanárképzési Csoport, Debrecen

Revákné Markóczi Ibolya (2013): Szaktanácsadói jelentés. Biológia. 2012/2013. Debreceni Egyetem, Tanárképzési Csoport, Debrecen

Veressné Gönczi Ibolya (2013): Szaktanácsadói jelentés. Pedagógia. 2012/2013. Debreceni Egyetem, Tanárképzési Csoport, Debrecen.

Felhasznált szakirodalom

A KLTE Egyetemi Tanács 1994. dec. 1-jei ülésének anyaga: Tanárképzési Kollégium. Kézirat, 6 p.

Breznysnyánszky László(szerk.)(2004): A tanárképzés helyzete és jövőképe Oktatási Minisztérium – Országos Köznevelési Tanács, Budapest, 2004. 104 p.

Bajusz Bernadett – Nyilas Ildikó (2009): A Debreceni Magyar Királyi Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziumának funkciója, szellemisége, pedagógiai kultúrája. In: Gyakorlógimnázium a Simonyi úton. Acta Paedagogica Debrecina CIV. Debrecen, 2009: 106-121.p.

Boros Dezső: A neveléstudomány alapkérdései.(tanár szakosok számára). Tankönyvkiadó, Budapest. 1979. 126 p.

Demeter Kinga (szerk.) (2006): A kompetencia – Kihívások és értelmezések. Országos Köznevelési Intézet, Budapest, 2006.

- Erdeiné Nyilas Ildikó szerk. (é.n.): Megfigyelések és szempontok a hallgatók pedagógiai-szakmai tevékenységének elemzéséhez. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen, 28 p.
- Falus Iván: Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: Pedagógusképzés 3. 2005/1. 5-16.p.
- Breznysnyánszky László és Fenyő Imre (szerk.)(2009): Gyakorlógimnázium a Simonyi úton .A Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziuma 1936-1949. Acta Paedagogica Debrecina CIV. Debrecen, 2009.
- Halász Gábor, Lannert Judit (szerk.)(1997): Jelentés a magyar közoktatásról 1997. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1998
- Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.)(2010): Jelentés a magyar közoktatásról, 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2011.
- Ladányi Andor (2008): A középiskolai tanárképzés története. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2008.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó. Budapest.
- Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? McKinsey jelentés, 2007. szeptember. OECD
- Nagy Mária (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. Educatio, 2004/3. 375-390.p.
- Orosz Gábor (2012): Tanárvizsgáló Bizottság, Tanárképző Intézet. In: Orosz István és Barta János (szerk.)A Debreceni Egyetem története 1912-2012. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2012. 230-244.p.
- Pavlik Oszkárné – Szilágyi Imréné (2000): Szaktanácsadók kézikönyve. Fővárosi Pedagógiai Intézet. Budapest
- Hunyady György(szerk.)(2010): Pedagógusképzés (2010) A magyar bolognai rendszerben ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2010. .+CD
- Polónyi István – Timár János (2001): Tudásgyár vagy papírgyár. Új Mandátum Kiadó, Budapest: 165 p.
- Pöcze Gábor (1996): A pedagógus, mint szaktanácsadó és szakértő. Tanári Kézikönyv. Raabe Kiadó. Budapest
- Szabó László (2001): Szakértő és szaktanácsadó a közoktatásban. Vas Megyei Pedagógiai Intézet Szakmai- és Szakszolgálat. Szombathely
- Szabó László Tamás: Bevezetés a tanári mesterségbe. Debreceni Egyetemi Kiadó, 2010.
- Szebenyi Péter – Mezei Gyula (1996): Szakértők, szaktanácsadók módszertana. OKKER Oktatási iroda. Budapest
- Szebenyi Péter (1993): Válaszúton a szakfelügyelet. Akadémiai Kiadó. Budapest
- Szentirmai Attila (1994): Tanárképzési Kollégium létrehívása a KLTE keretein belül. Debrecen, 1994. febr. 14. kézirat, 2 p.
- Szivák Judit (1998): A kezdő pedagógus. In: Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Szerkesztette: Falus Iván. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.

Tamás Attila (1993): Előterjesztés Tanárképzési Intézet létrehozására a KLTE keretein belül. Debrecen, 1993. szept. 20. kézirat, 2 p.

Vargáné Nagy Anikó (2009): Jausz Béla. In: Gyakorlógimnázium a Simonyi úton. Acta Paedagogica Debrecina CIV. Debrecen, 2009: 90-105.p.