

Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління
закладом освіти

Реєстраційний № _____

Кваліфікаційна робота
Концепція «Нова українська школа» очима майбутніх учителів
початкових класів

Гіді Едіна Чобовна
Студентка II-го курсу
Освітня програма: Початкова освіта
Спеціальність: 013 Початкова освіта
Рівень вищої освіти: магістр

Тема затверджена на засіданні кафедри

Протокол № _____ / 202_

Науковий керівник:

Поллої К.Д.
доктор філософії, доцент

Завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління
закладом освіти:

Біда Олена Анатоліївна
(доктор педагогічних наук, професор)

Робота захищена на оцінку _____, «___» _____ 202_ року

Протокол № _____ / 202_

**Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

**Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління
закладом освіти**

**Кваліфікаційна робота
Концепція «Нова українська школа» очима майбутніх учителів
початкових класів**

Рівень вищої освіти: магістр

Виконавець: студентка II-го курсу

Гіді Едіна Чобовна

освітня програма: Початкова освіта

спеціальність 013 Початкова освіта

Науковий керівник: Поллої К.Д.

доктор філософії, доцент

Рецензент: Човрій С.Ю.

канд. пед. наук, доцент

**Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**

Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatási Intézményvezetés Tanszék

AZ ÚJ UKRÁN ISKOLA KONCEPCIÓJA TANÍTÓI SZEMMEL

Magiszteri dolgozat

Készítette: Hidi Edina

II. évfolyamos tanító

szakos hallgató

Témavezető: Pallay Katalin

(PhD, docens)

Recenzens: Csoóri Zsófia

(pedagógiai tudományok kandidátusa, docens)

Зміст

Вступ	6
1. Теоретичні засади освіти	8
1.1. Компетентнісне навчання	8
1.2. Ключові компетентності	13
1.3. Педагогіка ХХІ століття та зміна ролі вчителя	16
2. Основні елементи Нової української школи	24
2.1. Найважливіші зміни, пов'язані з реформою	25
2.2. Інтегроване навчання в Новій українській школі	32
2.3. Вплив реформи НУШ на учасників навчального процесу	34
2.3.1. Зміни з погляду учнів	34
2.3.2. Зміни з погляду шкільної адміністрації та батьків	38
2.3.3. Недоліки	39
2.3.4. Зміни з погляду вчителів	40
2.3.5. Сучасні зміни	46
3. Методологічне підґрунтя дослідження	48
4. Результати	53
4.1. Типи педагогів залежно від їхнього ставлення до програми НУШ	53
4.2. Перевірка гіпотез на основі фокус-групових інтерв'ю з педагогами	68
4.3. Глибинне інтерв'ю із закарпатським експертом, який брав участь у розробці НУШ у Фінляндії	71
4.3.1. Професійний досвід респондента	71
4.3.2. Досвід респондента, пов'язаний з НУШ	71
4.3.3. Досвід Фінляндії та його застосування в українській системі освіти	73
Висновки	75
Резюме	77
Список використаної літератури	78
Список використаної інтернет-ресурсів	82
Додаток	84

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	6
1. Oktatáselméleti keret	8
1.1. Kompetenciaalapú oktatás.....	8
1.2. Kulcskompetenciák.....	13
1.3. A 21. századi pedagógia és a tanári szerep változása	16
2. Az Új ukrán iskola főbb elemei.....	24
2.1. A reformmal járó legfontosabb változások	25
2.2. Integrált tanulás az <i>Új ukrán iskolában</i>	32
2.3. A NUS reform hatása a tanulás és tanítás résztvevőire	34
2.3.1. Változások a tanulók szempontjából.....	34
2.3.2. Változások az iskolai adminisztráció és a szülők szempontjából	38
2.3.3. Hátrányok, hiányosságok	39
2.3.4. Változások a tanítók szempontjából.....	40
2.3.5. A legújabb változások	46
3. A kutatás módszertani háttere	48
4. Eredmények	53
4.1. Pedagógustípusok a NUS programhoz kapcsolódó attitűdök alapján.....	53
4.2. A hipotézisek tesztelése a fókuszcsoportos pedagógusinterjúk alapján	68
4.3. Mélyinterjú egy kárpátaljai szakértővel, aki részt vett a NUS kidolgozásában Finnországban	71
4.3.1. Az interjúalany szakmai tapasztalata	71
4.3.2. Az interjúalany NUS-sal kapcsolatos tapasztalatai.....	71
4.3.3 Finnországi tapasztalatok és azok alkalmazás az ukrain közoktatásban.....	72
Összegzés	75
Ukrán nyelvű összefoglalás	77
Hivatkozott irodalom	78
Hivatkozott dokumentumok.....	82
Mellékletek	84

Bevezetés

Az ukrainai közoktatási intézmények alaptantervében hatalmas változás történt 2016-ban, ugyanis az egész oktatást teljességgel megreformálták és az eddigi oktatási programot egészében megújították. Az új oktatási programnak az alapja a kompetencia alapú oktatás, ezen felül a tantárgyak egymással történő integrálása. Ez az oktatási program jelentősen eltér az előtte érvényben lévőtől, így az új ukrán oktatási program elfogadása után megkezdődött a tanítók átképzése, hogy készek és képesek legyenek ebben a rendszerben dolgozni, tanítani.

2017. szeptember 5-én új közoktatási törvényt fogadtak el, melynek következtében 2018 szeptemberétől Ukrajnában bevezették az *Új ukrán iskola* («Нова українська школа» НУШ) nevű oktatási reformot. Az alaptantervről szóló határozatot az Ukrán Minisztériumi Kabinet 2018. február 21-én a 87 sz. rendelettel adta ki, majd 2019. július 24-én a 688. sz. rendelettel módosította. Jelenleg az elemi oktatás az Állami Szabvány (Державний стандарт) alapján történik, amely tartalmazza az osztályok számára előírt órahálót (Базовий навчальний план).

A NUS-ban az oktatás célja, hogy a tanulók tehetségét, képességeit és kompetenciáit fejlessze az életkoruk és a pszichológiai sajátosságaiknak megfelelően, ezenfelül az önállóság, az értékek kialakítása és a kíváncsiság fejlesztése is fontos szerepet kap. Az alaptanterv meghatározza a tanulók teljes órai terhelését, teljeskörű leírást ad az alapfokú oktatás szerkezetéről és tartalmáról, a tanulmányi évek szerint határozza meg az oktatási terület óránkénti elosztását, a maximális heti terhelést és minden oktatási terület éves óraszámát.

A NUS reformja jelentős változást hozott a középiskola szerkezetében, a középfokú oktatás teljes időtartama az eddigi 11 évről 12 évre nő. Az alaptörvény ezt a 12 évet három szintre bontja: alapfokú oktatás (4 év), gimnáziumi szint (5 év), líceumi szinten vagy szakképzési intézményben szerzett szakirányú végzettség (3 év)

Az alapfokú oktatás két ciklusra tagolódik. Az első ciklus az 1–2. osztályt foglalja magába, melyben játékos módszerekkel, integrált alapú tevékenységi formákkal zajlik az oktatás. A második ciklus a 3–4. osztály, melyben az oktatás integrált tantárgyi alapokon folyik.

Az új ukrán iskolában tanító pedagógusoknak meg kellett tanulniuk, hogyan dolgozhatnak ebben a programban, hiszen jelentősen eltér a korábban évtizedekig érvényben

lévőtől. Az átképzések során számos új módszert, technikát, új osztályozási eljárást kellett elsajátítani. Mindez hatalmas többletmunkát igényelt a tapasztalt pedagógusoknak is.

Jelen munka célja, hogy feltárja, miként vélekednek a kárpátaljai magyar tannyelvű gimnáziumok és líceumok alsó tagozatán tanító pedagógusok az *Új ukrán iskola* (NUS) reformról. Arra keressük a választ, hogy a tanítók hogyan értelmezik az oktatási reform célkitűzéseit, milyen mértékben tudják azokat a mindennapi pedagógiai gyakorlatban megvalósítani, és milyen kihívásokat, nehézségeket vagy előnyöket azonosítanak pedagógiai munkájuk során. A kutatás kvalitatív módszerrel történt fókuszcsoporthoz tartozó interjúk segítségével. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk lehetőséget adtak arra, hogy a tanítók egymás gondolataira reflektálva, közösen beszéljenek azokról az élményekről, nehézségekről és dilemmákról, amelyek az oktatási reformmal kapcsolatban tapasztaltak. A résztvevő pedagógusok különböző életkorúak és szakmai tapasztalattal rendelkeznek, ami lehetővé tette a reform sokféle nézőpontból történő értelmezését. A beszélgetéseket témavázlat mentén, félig strukturált módon vezettük le, az adatokat tematikus és típusanalízis segítségével dolgoztuk fel.

A kutatás aktualitását az adja, hogy bár a reform országos szinten lépett életbe, annak végrehajtása különbözőképpen valósul meg az egyes régiókban – különös tekintettel a nemzeti kisebbségek által fenntartott iskolákra. Kárpátalja magyarlakta térségeiben működő magyar tannyelvű iskolák sajátos helyzetben vannak: a tanítóknak egyszerre kell alkalmazkodniuk az ukrán közoktatási elvárásokhoz és a nemzetiségi oktatás fenntartásához.

Jelen munka négy nagyobb fejezetből tevődik össze. Az első fejezetben a kompetencia alapú oktatást és a XXI. századi tanító szerepét vizsgáljuk. A második fejezet az *Új ukrán iskola* koncepcióját veszi górcső alá. A harmadik fejezet részletesen ismerteti a kutatás módszertani hátterét. A negyedik nagyobb tartalmi egység pedig a kutatási eredményeinket ismerteti, melyben választ kapunk kutatási kérdéseinkre.

A munka megírásához több mint 40 szakirodalmi forrást használtunk fel, valamint törvények és rendelkezések segítségével alapoztuk meg a kutatás elméleti hátterét. A téma sajátosságai miatt a felhasznált dokumentumok jelentős része ukrán nyelvű oktatáspolitikai irányelv és minisztériumi határozat, amelyek az *Új ukrán iskola* reform tartalmi és szerkezeti kereteit határozzák meg. Ezek áttekintése nélkülözhetetlen volt a reform gyakorlati megvalósításának értelmezéséhez és a pedagógusinterjúk kontextusba helyezéséhez.

1. Oktatásméleti keret

Mivel az *Új ukrán iskola* nevű reform a kompetenciaalapú oktatást helyezi a középpontba, jelen fejezetben ismertetjük a kompetenciaalapú oktatás sajátosságait. A kompetenciaalapú oktatás ismertetése segít megérteni, hogy milyen elméleti és módszertani váltást kíván az új tantervi struktúra a pedagógusoktól. A kompetenciaalapú oktatás ugyanis nem csupán tartalmi módosítást jelent, hanem a tanulási célok, a tanári szerep, az értékelés és a tanulásszervezés egész rendszerének újragondolását. Ezért a reform pedagógiai alapelveinek megértéséhez szükséges a kompetenciaalapú oktatás értelmezése.

1.1. Kompetenciaalapú oktatás

„A kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában.” (Coolahan, Coolahan, EU oktatáspolitikai szakértő). A kompetencia latin eredetű szó, amely alkalmasságot, ügyességet jelent, kognitív (alapvetően értelmi) tulajdonság, de kiemelt szerepet játszanak benne a különböző motivációs elemek, illetve a képességek (Pedagógiai Lexikon, 1997). A kompetencia fogalmának értelmezése azonban egyáltalán nem egyszerű feladat, hiszen nincs egyértelmű meghatározása, sem a hazai, sem pedig a nemzetközi pedagógiai kontextusban. A fogalomnak az értelmezése során többféle meghatározással találkozhatunk szemben magunkat. A kompetenciaalapú megközelítés meghatározó kategóriái az oktatásban a kompetencia fogalmai, amelyeket a pedagógiai tudományban meglehetősen széleskörűen dolgoztak ki és többféleképpen vizsgálnak. Az ukrainai szakirodalomban szintén több meghatározással találkozhatunk, a legelterjedtebb úgy értelmezése a kompetenciát úgy határozza meg, mint az ismeretek és készségek összessége, amely szükségeltetik a hatékony szakmai tevékenységhez, mindezen felül ide sorolják még az információ felhasználásának képességét, illetve a várható következmények előre jelzését. Bekh (2009) úgy véli, a kompetencia fogalmának értelmezése nagyon tág, egy olyan személyre utal, aki egy adott területen magas szinten tájékozott, jártas. Számos ukrán kutató úgy véli, hogy a kompetencia nem korlátozódik csupán a tudásra és a készségekre, viszont elengedhetetlen tartják, mivel személyes tapasztalatok nélkül lehetetlen elsajátítani a kulcskompetenciákat, amikre az életben szükség lehet. (Hutsan, 2013) A Newest Encyclopaedic Dictionarya úgy határozza meg a kompetenciát, azon kérdések köre, amelyekben egy adott személy ismeretekkel és tapasztalatokkal rendelkezik. Az Ukrán nyelv

Új Magyarázó Szótára pedig a kompetencia szót úgy értelmezi, mint valaminek a részletes ismerete. A kompetencia értelmezéseiben közös a tartalmuk: tudás, amellyel egy személynek rendelkeznie kell, azon kérdések köre, amelyekben egy személynek képesnek kell lenni bizonyos dolgokat elvégezni, a munka sikeres elvégzéséhez szükséges tapasztalatnak megfelelően. A tudás, a kérdések köre, a tapasztalat olyan általános fogalmakként szerepelnek, amelyeknek nem egy konkrét személyre vonatkoznak, illetve nem az egyén személyét jellemzik. A fenti értelmezések egyértelműen tükrözik a fogalom kognitív és szabályozási aspektusait (Holovan, 2008). Ennek oka az is lehet, hogy ha alapul veszünk egy szakembert, legyen az mondjuk egy villanyszerelő, akkor az ő ügyességéről, szakmai hozzáértéséről, alkalmasságáról beszélünk. Tehát, a laikus közvélemény a kompetencia fogalmát ebben az értelemben használja. Az 1990-es években nemzetközi szinten az OECD INES (Indicators of the Educational System) keretén belül megindultak a kereszttantervi kompetenciaterületekre vonatkozó elemzések (cross-curricular competencies). Ezen elemzések alapján meghatározták, hogy fontos figyelmet érdemel az együttműködés, a kritikus gondolkodás, az önbecsülés, a felelősségérzet és a tolerancia. Ezek közül egyik sem köthető konkrétan egyik tantárgyhoz sem, vagy tantervi tartalomhoz, mivel egy összetett rendszerről van szó, melynek alkotóelemei főként az egyén szociális kompetenciájához kapcsolódnak, az állampolgári és társadalmi műveltséghez köthetőek. A fent említett projekt azért volt kiemelkedő, mert olyan területekre helyezte a fő hangsúlyt, amelyek nem köthetőek a kognitív folyamatokhoz: intelligencia, politikai részvétel, a közvetlen környezetfeletti kontroll, fogyasztói hatékonyság, kommunikáció, a túléléshez minimálisan szükséges feltételek (Peschar – Waslander, 1995). Végül hosszas viták eredményeként négy terület került középpontba: a társadalmi, politikai, gazdasági ismeretek, a problémamegoldás, az önismeret, énkép és a kommunikáció. Ezen felsorolásból is egyértelműen kitűnik, hogy a kompetenciaelemzések korai szakaszában is már kiemelt figyelemben részesítették a problémamegoldás és a kommunikáció fontosságát. Az előzőekben már említett kezdeményezésre építve, az OECD egy újabb, jelentős projektet indított DeSeCo-program (Defining and Selecting Key Competencies) néven, amely 1997 és 2002 között zajlott. Ebben a programban a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal, az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma és az USA Oktatásstatisztikai Központja is aktívan közreműködött. A DeSeCo-program kettős célt tűzött ki maga elé: egyrészt értelmezni a kulcskompetencia fogalmát, másrészt a definíció megalkotása mellett felsorolni a legfontosabb területeket is (OECD/DeSeCo, 2003; Mihály, 2002; 2003).

A DeSeCo-program értelmezése szerint a kompetencia nem más, mint a képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására (OECD/DeSeCo, 2003; Mihály, 2002; 2003). Ez a fogalom egy átfogó megközelítést tükröz, hiszen magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, valamint az érzelmeket és az értékeket egyaránt (OECD/DeSeCo, 2003; Mihály, 2002; 2003).

A kompetenciák strukturálása szorosan kapcsolódik az OECD által kezdeményezett és a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal, az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, valamint az USA Oktatásstatisztikai Központja együttműködésével megvalósult DeSeCo-programhoz. A program nem csupán a kompetencia fogalmának pontos meghatározására törekedett, hanem a társadalmilag és gazdaságilag egyaránt fontos kompetenciákat kategorizálta és strukturálta is (OECD, 2003; Mihály, 2003; Vass, 2005). Ezeknek az eredményeképpen olyan pedagógiai folyamatok indultak el, melyek alapjaiban változtatták meg a neveléstudományi és iskolai gyakorlat világát. Ez vonatkozik mind a tanítás módszereire, mind a tanári szerepekre, mind a tanulásszervezésre, fejlesztésre és értékelésre. Mindez azt is jelenti, hogy hatalmas mértékben felértékelődtek a tantervi implementációs folyamatok, melyek a kulskompetenciák fejlesztésében az alaptantervi szinttől a programok fejlesztésén keresztül az iskolai gyakorlatig terjeszkednek (Vass, 2009).

A DeSeCo-program, amely a kulskompetenciák nemzetközi szintű meghatározására és értelmezésére tett jelentős kísérlet, három alapvető kategóriába sorolja azokat a képességeket, amelyek elengedhetetlenek a sikeres egyéni és társadalmi boldoguláshoz (Mihály, 2002; 2003). Az első kategória az autonóm cselekvéssel kapcsolatos kompetenciákat foglalja magában. Ide tartozik az egyén azon képessége, hogy felelősséget vállaljon tetteiért, képes legyen célokat kitűzni és azokat megvalósítani, valamint, hogy kritikus gondolkodás révén képes legyen önálló döntéseket hozni és azokat következetesen végrehajtani. A második kategória az eszközök interaktív használatával kapcsolatos kompetenciákat foglalja magába. Ez nem csupán a technológiai eszközök ismeretére és alkalmazására utal, hanem tágabb értelemben magában foglalja az információk hatékony kezelését, a tudás megszerzésének és alkalmazásának képességét, valamint a különböző fizikai és szellemi eszközök célirányos és kreatív felhasználását a problémák megoldására és a célok elérésére. A harmadik, és talán a társadalmi szempontból leginkább hangsúlyos kategória a szociálisan heterogén környezetben való működéssel kapcsolatos kompetenciákat tartalmazza (Mihály, 2002; 2003). Ez a terület olyan kulcsfontosságú

képességeket foglal magában, mint a más emberekkel való kapcsolatépítés, amely magában foglalja az empátiát, a kommunikációs készségeket és a különböző nézőpontok megértését. Emellett ide tartozik a csoportmunkában való hatékony együttműködés képessége, amely a közös célok elérése érdekében történő összehangolt cselekvést, a feladatok megosztását és a közös felelősségvállalást jelenti. Ezen a területen kiemelten fontos szerepet kap a konfliktuskezelés és annak megoldása, amely magában foglalja a nézeteltérések felismerését, a konstruktív párbeszédet és a mindenki számára elfogadható megoldások megtalálására való törekvést (Mihály, 2002; 2003).

A kompetenciaalapú megközelítés az oktatásban a tanítási-nevelési folyamatnak a tanuló személyiségének kompetenciái kialakítására és fejlesztésére való irányultságát jelenti. Ennek a folyamatnak az eredménye a végzős tanuló általános élettel való kompetenciájának kialakulása, amely a kulcskompetenciák összessége, a személyiség integrált jellemzője. Ebben az értelmezésben a kompetenciaalapú megközelítés fő jellemzője a hangsúly áthelyezése a tanulási folyamatról annak eredményeire. Ez a közép- és felsőoktatás modern rendszerének kardinális változásainak, irányelveinek és feladatainak alapja. A kompetenciaalapú megközelítést az Európai Unió országaiban az oktatás reformjának alapvető gondolataként ismerik el, és a folyamatos, élethosszig tartó tanulás központi elemeként tekintik. A kompetenciaalapú megközelítés az oktatásban összefügg a személyiségközpontú és tevékenységközpontú tanulási megközelítésekkel, mivel a tanuló személyiségére vonatkozik, és csak egy adott tanuló konkrét cselekvéseinek végrehajtása során valósítható meg. Ez megköveteli az oktatás tartalmának átalakítását egy objektíven létező, minden tanuló számára készült modellből az egyéni tanuló szubjektív eredményeivé, amelyek mérhetők (Pometun, 2018).

A modern társadalom kompetenciaalapú megközelítést követel a tanulásban. Olyan önálló, kezdeményező, felelős polgárok nevelését igényli, akik képesek hatékonyan együttműködni a társadalmi és gazdasági feladatok végrehajtásában. Ezen feladatok elvégzése megköveteli az ember személyes tulajdonságainak és kreatív képességeinek fejlesztését, az új ismeretek önálló megszerzésének és a problémák megoldásának képességét, valamint a társadalmi életben való eligazodást. Ezek a prioritások képezik a modern közoktatás reformjának alapját, amelynek fő feladata egy olyan kompetens személyiség kialakítása, aki képes helyes döntéseket hozni konkrét tanulási és jövőbeli szakmai helyzetekben (Bibik, 2018).

Az oktatási kompetencia az oktatási felkészültséggel szemben támasztott követelmény, amelyet az egymással összefüggő ismeretek, készségek, képességek és a

tanuló tevékenységi tapasztalatainak összessége fejez ki a valós világ bizonyos objektumaihoz viszonyítva, amelyek szükségesek a társadalmilag jelentős produktív tevékenység megvalósításához. Az általános iskolai négy év alatt a gyerekek számos pozitív élménnyel gazdagodnak. A modern pedagógus feladata, hogy egy olyan pozitív világ megteremtése az osztályközösségben, ami képes megalapozni a gyermek önbecsülését.

A kompetens személyiség fejlesztése az interaktív technológiák segítségével a tanulás sikerének kulcsa. Az általános iskolában a kompetenciaalapú megközelítés a tanulók tanulási és kognitív tevékenységének olyan szervezési módjának tekinthető, amely biztosítja a tanulási tartalmak elsajátítását és a tanulási célok elérését bizonyos problémás feladatok megoldása során. Az Új Állami Szabvány szerint az osztályteremben a fő kompetencia a kommunikatív kompetencia, mivel ez biztosítja, hogy a tanulók elsajátítsák a problémák megvitatásának képességét, saját álláspontjuk bizonyítását, saját nézőpontjuk kialakítását, a kritikai és kreatív gondolkodás fejlesztését és a környezethez való alkalmazkodást (Állami Szabvány¹, 2020)

A kompetenciák a jövőképként szolgálhatnak, az elsajátítás irányelve. Azonban a tanulási időszakban a *felnőtt* kompetenciák bizonyos összetevői alakulnak ki nála, és nemcsak a jövőre való felkészüléshez, hanem a jelenben való boldoguláshoz is elsajátítja ezeket a kompetenciákat. Az oktatási kompetenciák nem minden olyan tevékenységre vonatkoznak, amelyben az ember részt vesz, hanem csak azokra, amelyek a közoktatási területek és tantárgyak részét képezik. Az ilyen kompetenciák tükrözik az általános oktatás tárgyi-tevékenységi összetevőjét, és céljaik komplex elérését biztosítják. Erre példa lehet a következő: egy tanuló az iskolában elsajátítja az állampolgári kompetenciát, de annak összetevőit teljes mértékben csak az iskola befejezése után használja fel, ezért tanulmányai során ez a kompetencia oktatási kompetenciaként jelenik meg (Dunduk, 2022).

2016 decemberében Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma bemutatta az *Új ukrán iskola* elnevezésű nagyszabású projektet. Az ország a 2016–2018-as tanév első szakaszában kialakított egy nemzeti E-platformot a tanfolyamok és tankönyvek számára. Az *Új ukrán iskola* koncepciója a kompetencia fogalmát úgy határozza meg ezt a fogalmat, hogy nem más, mint tudás, a gondolkodásmódok dinamikus kombinációja, attitűdök, értékek, készségek, képességek és egyéb személyes tulajdonságok. A kulcskompetenciák pedig azok a készségek, amelyekre mindenkinek szüksége van a személyes kiteljesedéshez, a

¹ <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF>

fejlődéshez és az aktív polgári szerepvállaláshoz, társadalmi beilleszkedéshez és a munkaerőpiaci elhelyezkedéshez, amelyek biztosíthatják a személyes kiteljesedést és az életben való boldogulást egy egész életen át (Bulakh, 2018).

1.2. Kulcskompetenciák

A kulcskompetenciákra a teljes értékű élethez mindenkinek szüksége van. Az önfejlesztéshez, az aktív polgári létehez, a társadalmi elfogadottsághoz és a foglalkoztatáshoz, amelyek egész életen át biztosíthatják a személyes kiteljesedést és az életben való boldogulást (Állami Szabvány, 2016). Az Európai Tanács oktatáspolitikai döntéseket is hoz, az általuk 2002-ben megállapított 8 kulcskompetencia a következő:

- Anyanyelvi kommunikáció;
- Idegen nyelvű kommunikáció;
- Matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák;
- Digitális kompetenciák;
- A tanulás tanulása;
- Személyközi és állampolgári kompetenciák;
- Vállalkozói készségek;
- Kulturális ismeretek.

Az *Új ukrán iskola* viszont több mint tíz kulcskompetenciát határoz meg. az Állami szabvány három dokumentum alapján: *Általános középfokú oktatás szabványa*² (2018), *Általános középfokú oktatás intézményeinek oktatási típusprogramja*³⁴ (Savchenko, 2018), *Általános középfokú oktatás*⁵⁶ (Shiyan, 2018). A 11 kulcskompetencia a következő:

- Az államnyelv szabad használata;
- Anyanyelven és idegen nyelven való kommunikáció;
- Matematikai kompetenciák;
- Természettudományi és technikai kompetenciák;

² <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>

³ <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf>

⁴ <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf>

⁵ <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyyan.pdf>

⁶ <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyyan.pdf>

- Innovációs kompetencia;
- Ökológiai kompetencia;
- Digitális kompetencia;
- Élethosszig tartó tanulás;
- Társadalmi és szociális (állampolgári) kompetencia;
- Művészeti kompetencia;
- Vállalkozói és pénzügyi ismeretek.

Napjainkban Ukrajnában kiemelten fontos szerepe van *az államnyelv szabad használatának*. Ez a kompetenciája magába foglalja, hogy a gyermek szóban és írásban is ki tudja fejezni gondolatait, értelmezni tudja a hallottakat, és az írott szöveget. Ezen kívül megfelelően tudja használni az államnyelvet minden élethelyzetben. Anyanyelven és idegen nyelven való kommunikáció kompetenciája magába foglalja az anyanyelv aktív használatát minden élethelyzetben, a mindennapokban, az oktatásban, a közösség kulturális életében. Ehhez a kompetenciához hozzátartozik, hogy a tanuló megértse az egyszerű idegnyelvű kifejezéseket és alkalmazni tudja azokat különböző szituációkban, el tudja sajátítani az eltérő kultúrák közötti kommunikáció készséget. A matematikai kompetencia magában foglalja az egyszerű matematikai összefüggések ismeretét a mindennapokban, a folyamatok és helyzetek értelmezését a matematikai mérések és összefüggések alapján, a matematikai ismeretek és készségek alkalmazását a mindennapi életben. A természettudományi és technikai kompetenciák előremozdítják az érdeklődés felkeltését a természettudománnyal és a modern technológiákkal kapcsolatban. A megfigyelések, kísérletek és kutatások útján a gyermek megismeri az őt körülvevő világot. Az innovációs kompetencia magába foglalja a nyitottságot az új ötletekre, a változásokra a gyermek közvetlen környezetében (otthon, iskolában, különböző közösségekben, stb.) Ezen szemlélet alapját képző ismeretek biztosítják a további sikeres tanulást, hogy a tanuló a közösség részének érezze magát. Az ökológiai kompetencia magába foglalja a természetrajz ökológiai ismereteit, a környezetvédelem szabályait, a természeti erőforrások tudatos felhasználását és természetvédelem fontosságát. A digitális kompetencia magába foglalja a digitális ismeretek alapjainak elsajátítását, a digitális kommunikációs eszközök megfelelő használatát és hasznosítását a tanulásban és a mindennapokban. Az élethosszig tartó tanulás kompetenciája nem más, mint a továbbtanuláshoz szükséges készségek elsajátítása, az önálló tanulás és tanulási környezet megszervezése, az új információk megszerzése és felhasználása, a módszerek megismerése, amellyel eléri céljait, önálló és csoportos munka elsajátítása. A

társadalmi és szociális (állampolgári) kompetenciához kapcsolódik a demokrácia, az igazságosság, az egyenlőség, a jólét és az egészséges életmód, az egyenlő jogok tudatosítása. A mindennapi életben, a családban, a közéletben való részvételének magatartásformái. A képesség az együttműködésre másokkal, a konfliktusok elkerülése vagy megoldása, a kompromisszumkészség. A törvények és az emberi jogok tiszteletben tartása, a társadalmi – kulturális sokszínűséget támogatása. A művészeti kompetencia képesség a művészetek megértésére, a művészeti ízlés kialakítására, érzések kifejezésére a művészeteken keresztül. Magába foglalja a nemzeti identitás elmélyített megértését, más kulturális megnyilvánuláshoz való nyitottságot. A vállalkozói és pénzügyi ismeretek kompetenciája magába foglalja a kezdeményezőkészséget, a felelősségvállalást, a célok elérésének megszervezését, az együttműködés etikai kérdéseit, az innovációk beépítését és támogatja a saját döntések meghozatalát (Pshenychna, 2019).

Minden kulcskompetencia egyformán fontos és összefüggésben állnak egymással, mivel mindegyikük fejleszti olvasási képességet és az olvasottak megértését, véleménynyilvánítás képességét szóban és írásban, kritikus gondolkodást, az álláspont logikus igazolásának képességét, kezdeményezést, létrehozást, képességet a problémák megoldására, a kockázatok felmérését és a döntéshozatalt, az érzelmek konstruktív kezelésének, az érzelmi intelligencia használatának és a csapatban való munkavégzésnek képességét. A kulcskompetenciák fejlesztése komplex folyamat, amely az egész oktatási rendszerre kiterjed. Az Új Ukrán Iskolában tanító és dolgozó tanároknak új módszereket kell alkalmazniuk, a tananyagot a gyakorlati élettel kell összekapcsolniuk, és a diákokat aktív részvételre kell ösztönözniük. A kulcskompetenciák fejlesztésére több remek módszer is rendelkezésre áll:

- **Projekt munkák:** A diákok önállóan vagy csoportban dolgoznak ki egy projektet, amely során különböző készségeket fejleszthetnek.
- **Probléma alapú tanulás:** A diákok valós problémákon dolgoznak, és keresik a megoldásokat.
- **Együttműködésen alapuló feladatok:** A diákok csoportban dolgoznak, és megtanulják, hogyan működjenek együtt másokkal.
- **Digitális eszközök használata:** A diákok különböző digitális eszközöket használnak az információkereséshez, a kommunikációhoz és a prezentációk készítéséhez.
- **Vendégoktatók bevonása:** A gyakorlati szakemberek megosztják tapasztalataikat a diákokkal, és bemutatják a különböző szakmákban használt kompetenciákat.

A kulcskompetenciák fejlesztése kulcsfontosságú a 21. századi oktatásban. Ezek a képességek segítenek a tanulóknak, hogy sikeresen boldoguljanak az életben, és hozzájárulnak a társadalom fejlődéséhez (Állami Szabvány⁷).

1.3. A 21. századi pedagógia és a tanári szerep változása

Világszerte vita folyik a tanári pálya presztízsvesztéséről. Vannak, akik aggódnak amiatt, hogy a mai fiatalokat egyre nehezebb tanítani, és olyanok is, akik megkérdőjelezik a tanárok szerepét vagy az iskola hagyományos formában való fenntartásának értelmét. Számos kutatás azonban azt igazolja, hogy egy jó tanár továbbra is kulcsszerepet játszik a tanulási folyamatban. Csupán a feladata és a munkamódszere kell, hogy eltérjen a korábbiaktól. Egyre többet tudunk arról, hogyan tanulnak az emberek. Egyre jobban megértjük a tanulók motivációjának és autonómiájának jelentőségét. Egyre tisztábban látjuk, hogy a tanulás nem csupán az iskolában történik, és kétségtelenül egy egész életen át tart, nem csak abban az időszakban, amikor iskolába járunk. A tanár néhány évtizedre a tanuló kalauzává válik a tudás országában, de egyáltalán nem feltétlenül marad e tudás fő forrása. A tanulók nagyon sok információt kapnak a modern médiának és a környezetükkel való kapcsolatoknak köszönhetően, de az iskola továbbra is az egyetlen hely, ahol rendezetten és szisztematikusan lehet tanulni. A tanulóknak szakmai segítségre van szükségük a fontos és hasznos dolgok felismerésében, és abban, hogy megkülönböztessék azokat a lényegtelen dolgoktól. A tanulóknak információra van szükségük az értékek, a jelentőség és a hozzájuk érkező információk minőségének ellenőrzési módjairól. Szükségük van egy tanárra, mint a tudás világában, a kultúra világában való vezetőre, és szükségük van egy barátságos, tanulást elősegítő környezetre. Egy jól szervezett iskolai közösség elengedhetetlen a bonyolult modern világban való eligazodás képességeinek kialakításához. Az iskolai tanulási feltételek megszervezéséért maguk a tanárok felelősek. A tanulók oldalán a felelősség az önálló tanulás, a problémák kitartó keresése, a kreatív gondolkodás, az együttműködési készség és a hatékony csapatkommunikáció. Ezért a modern iskola inkább a kulcskészségek fejlesztésének helyévé válik, mint olyan információ átadásának, amely könnyen beszerezhető más forrásokból (Chetvertynska, 2017).

⁷ <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF>

A pedagógus személyisége nem választható el a tágabb társadalmi kontextustól, hiszen a társadalom számos elvárást támaszt az iskolával szemben, túlmutatva a pusztán ismeretátadáson. Az iskola feladata a társadalom szemében a gyermekek egyéni és társadalmi sikerességre való felkészítése, ami bizonyos tudáselemek felértékelődéséhez és mások háttérbe szorulásához vezet. Az elmúlt években a társadalmi érvényesüléshez szükséges magatartásminták átalakultak, korábban nem feltétlenül hangsúlyos tulajdonságok váltak fontossá. Szabó (2007) kutatása rámutat, hogy a tanárok szociális reprezentációjában a sikeres ember képe egy dinamikus, aktív, kitartó, magabiztos, határozott, önálló, ambiciózus és tájékozott személyiségként jelenik meg. A pedagógusok elismerik a kockázatvállalás és a versengés szerepét a sikerben, ugyanakkor ezeket a jellemzőket saját csoportjukra nem feltétlenül érvényesítik. Ez az ellentmondás arra enged következtetni, hogy a jövő tanárainak a mainál tisztább szerepfelfogásra és inkább szervező, mint csupán oktatói magatartásra van szükségük, amit a tanárképzésnek is figyelembe kell vennie.

A társadalmi elvárások mellett a pedagóguskutatások a konkrét pedagógusokra vonatkozó személyiségtulajdonságok feltárására és elemzésére is irányulnak. Faragó (1986) a pedagógus személyiségének harmóniáját és autonómiáját emeli ki fontos tulajdonságként, míg Buda (1989) kutatásai szerint a fölényes szakmai tudás és a tűrőképesség elengedhetetlen. Ungárné (1978) a demokratikus beállítottságot, a nyitottságot, a kezdeményezőképességet, a humort és az alkotó fantáziát sorolja a kívánatos jellemzők közé.

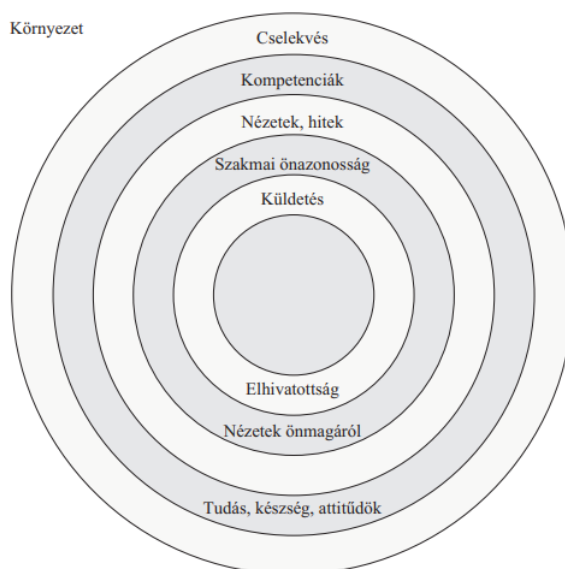
Falus Iván (2006) tanulmányában a képesítési követelmények, azaz a tanulási eredmények (kompetenciák, sztemderdek) szerepét és funkcióit határozza meg a felsőoktatásban, különös tekintettel a Bologna-folyamat által indukált szemléletváltásra. A szerző kiemeli, hogy a képzés minőségének és nemzetközi versenyképességének biztosításához elengedhetetlen a bemenet (tananyag) helyett a kimeneti követelmények (elérhető tanulási eredmények) központba állítása.

Falus hét fő elvárást fogalmaz meg a tanulási eredményekkel szemben. Úgy véli, hogy az első elvárás a felkészültség lényeges elemeinek felölelése, ami arra utal, hogy a követelményeknek át kell fogniuk mindazokat a tudás-, képesség- és attitűd-elemeket, amelyek birtokában a végzett szakember eredményesen tudja ellátni a feladatait. A második ilyen szempont a képzettség megítélésének kritériumai, ami azt jelenti, hogy a követelményeknek megfelelő alapot kell nyújtaniuk annak eldöntéséhez, hogy valaki rendelkezik-e a szükséges képzettséggel (pl. kiadható-e a diploma). A harmadik nem más, mint a fejlesztési irányok meghatározása, ami arra utal, hogy a követelmények alapján

azonosíthatóknak kell lenniük a felkészültség erős és fejlesztendő területeinek, lehetővé téve a további képzés és támogatás irányainak kijelölését. A negyedik szempont Falus elgondolása szerint a képzés tartalmának és szerkezetének meghatározása, ami azt jelenti, hogy a követelmények összességükben kell, hogy meghatározzák a képzés tartalmi elemeit, azok kapcsolódásait, a képzési területeket, tantárgyakat és azok főbb témaköreit, világossá téve, hogy melyik tantárgy hogyan járul hozzá a kompetenciák kialakulásához és fejlesztéséhez. Az ötödik a képzés szemléletmódjának befolyásolása, ami arra utal, hogy a követelményeknek hatással kell lenniük a képzés szemléletmódjára, folyamatára, módszereire. A hatodik szempont az intézményi autonómia biztosítása, amelynek keretében a követelményeknek egyértelműen le kell írniuk az elvárt felkészültséget, de nem szabad meghatározniuk az odavezető utakat, biztosítva ezzel az intézmények autonómiáját a képzési programok kialakításában. Végül a mérési metodika rendelkezésre állását emeli ki, amely szerint olyan mérési módszereket kell kidolgozni, amelyek segítségével megállapítható a követelmények teljesülése és annak színvonala.

A szakemberré válás komplex folyamatában a pszichikus képződmények különböző szintjeire kell hatást gyakorolni. Korthagen (2004) modelljét idézve a szerző rámutat, hogy a kompetenciák szintje megfelelő konkretizálást biztosít a képzés tervezéséhez anélkül, hogy a teljes személyiséget szem előtt tévesztenénk. A kompetenciák és azok mérhető formái, a sztenderdek alkalmasak a fent említett elvárások teljesítésére, mivel felölelik az elméleti és gyakorlati tudást, valamint a nézeteket, és segítenek eldönteni a képesítés szintjét, feltárni a hallgató erősségeit és gyengeségeit, valamint meghatározni a képzési feladatokat.

1. ábra: A pszichikus képződmények rétege a tanári pályát illetően



Forrás: Korthagen, 2004: 80.

A Szebeni (2010) által írt tanulmány a kompetencia-alapú oktatás és a pedagógus személyisége közötti kapcsolatot vizsgálja egy személyiségkutatás eredményein keresztül. A kiindulópont az a napjainkban zajló oktatáselméleti reform, a kompetencia-alapú oktatás, amely a hagyományos oktatással szembeni elégedetlenségből született. A kritika szerint a hagyományos oktatás túlságosan a tanulók elméleti tudását helyezi előtérbe, háttérbe szorítva azokat a gyakorlati kompetenciákat, amelyek elengedhetetlenek a sikeres mindennapi élethez és a szakmai boldoguláshoz. A kompetencia itt nem csupán tudást jelent, hanem a *mit* és a *hogyan* tudás, valamint a megfelelő attitűdök együttesét, amelyek képessé teszik az egyént az egyes cselekvések végrehajtására. A kompetenciaalapú oktatás tehát véleménye szerint egy olyan munkaforma az iskolában, amely előre meghatározott kompetenciák elsajátítására irányul, és a legjobb eredmény a különböző intelligenciaformák, a szakmai követelmények és a tanulási körülmények megfelelő összhangjában érhető el.

A tanulmány kitér a kompetenciaalapú oktatás nemzetközi kontextusára is, bemutatva különböző országok (Hollandia, Olaszország, Anglia, Németország, Ausztria, Dánia, Japán) tanárképzési rendszereit és a tanári szerep értelmezését. A kutatás rávilágít, hogy míg egyes országokban (pl. Hollandia) a tanári szerep kiterjedtebb, addig máshol (pl. Olaszország, Magyarország) inkább az osztálytermi munkára korlátozódik. Érdekes egyezés azonban, hogy a tanárok nemzetiségtől függetlenül hiányosságokat éreznek a diákok motiválásában, az együttműködés és bizalom légkörének megteremtésében, valamint a szülők és diákok kulturális háttérének megismerésében. A japán mentorrendszer kiemelkedik, ahol a

tapasztalt mentorok átfogó támogatást nyújtanak a pályakezdő tanároknak, ami a szakmai fejlődés mellett a személyes problémák kezelésében is segít, és nem tekintendő a kompetencia hiányának, hanem egy elfogadott tanulási formának.

A szerző kiemeli a magyarországi helyzetet is, s ismerteti, hogy a kompetencia fogalmának megjelenése a neveléstudományban kezdetben ellenérzéseket váltott ki behaviorista szemlélete miatt. Pedig a *jó tanár* nemcsak a tanítási módszerei, hanem személyiségének bizonyos vonásai, attitűdjei miatt is elismert. Ezért a személyiségfejlesztésnek direkt és indirekt módon is hangsúlyt kell kapnia a tanárképzésben. Magyarországon a kompetenciaalapú képzés egybeesik az egységes tanárképzés bevezetésével, ami megköveteli az egyetemi elméleti és a főiskolai gyakorlati képzés célirányos integrációját (Szebeni, 2010).

Egy másik tanári szereppel kapcsolatos kutatás a Big Five személyiségvizsgáló kérdőívet (BFQ), a Maslach Kiegészítő Leltárt (MBI) és a Davis Interperszonális Reaktivitás Indexet (IRI) alkalmazták a tanári hozzáállás megismerésére. Az eredmények azt mutatták, hogy a kompetencia-program alapján dolgozó pedagógusok szignifikánsan magasabb pontszámokat értek el az energia, a lelkiismeretesség és a nyitottság dimenziókban a BFQ teszten, ami azt jelenti, hogy extrovertáltabbak, megbízhatóbbak és nyitottabbak a változásokra. Az empátia mérésére szolgáló IRI kérdőívben is magasabb értékeket értek el a perspektíva-felvétel, az empátia törődés és a fantázia skáláin, ami azt jelzi, hogy jobban képesek beleélni magukat mások helyzetébe. Azonban a kiegészítő mérésre használt MBI kérdőív eredményei azt mutatták, hogy a kompetencia-program alapján dolgozó pedagógusoknál szignifikánsan magasabb volt az egyéni teljesítménycsökkenés, ami a kiegészítő egyik jele. Ez arra utal, hogy bár a személyiségük jobban illeszkedik az új oktatási forma követelményeihez, nagyobb pszichés terhelésnek vannak kitéve (Szebeni, 2010).

A társadalmi változások hatására a frissen végzett tanárok nem szaktárgyi tudásukban, hanem tanári identitásukban bizonytalanok. Új szereptanulási mintákra és olyan pályaszocializációra van szükség, amelynek eredménye a szakmai önazonosság kialakulása. Meleg (1996) az iskolát a társadalom betegségtüneteit mutató *állatorvosi lóhoz* hasonlítja, ahol a társadalmi problémák megoldását várják el. Buda (1989) szerint a társadalmi változások gyakran felszínesebbek, és az iskola erőforrásait a minőségbiztosítás követelményei kötik le, miközben a tanároknak egyszerre kellene számos szakember szerepét betölteniük. Hunyady-M. Nádasi (2006) kutatása szerint a pedagógusok értékrendjében a hagyományos és a személyiségközpontú nevelési attitűdök egyaránt jelen vannak. Nahalka (1998) rámutat az iskola társadalmi egyenlőtlenségek alakításában, a munkaerőképzésben és

szociális téren betöltött funkcióira, valamint a jelenlegi oktatásfejlesztési gondolkodásmód hatásaira.

A szerep fogalma a társadalomtudományokban az 1930-as évektől kezdve központi jelentőségűvé vált, és a szerepelméleti megközelítések egyik legfontosabb kérdése a szerep és a személyiség közötti viszony. Egyes értelmezések a személyiséget kizárólag az egyén által betöltött szerepek összességével írják le. Allport (1998) ezzel szemben úgy véli, hogy a szerepteljesítmény nem csupán az egyén társadalmi státuszából vagy pozíciójából következik mechanikusan. A személyiség itt egyfajta módosító tényezőként ékelődik be a társadalmi elvárások és az egyéni megfelelés között. Carver és Scheier (2001) a sokféle szerep együttesét figyelembe véve megkülönböztet nem nagy jelentőségű szerepek mellett úgynevezett magszerepeket, amelyek az identitásérzés legfontosabb meghatározói. A foglalkozási vagy szakmai szerep is ide tartozik. Ha az egyén nem érzi magát megfelelőnek a magszerepei betöltésében, annak komoly következményei lehetnek a személyiségre nézve, például büntudat, mivel úgy éli meg, hogy nem tudta úgy megvalósítani a szerepét, ahogyan azt mások elvárták tőle. A szerepfelvételt nehezíti az is, hogy az egyének nem mindig érzékelik pontosan, hogy a partner (esetünkben a diákok vagy a társadalom) mit vár el tőlük. A hatékony szerepfelvételhez elengedhetetlen annak megértése, hogy a partner hogyan látja a szerepbetöltőt, mert csak így tud az egyén a partner konstrukciós rendszere számára értelmezhető módon cselekedni. Kérdéses, hogy mennyire lehet hatékony a szerepfelvétel, ha a szerepfeltevő és a partner konstrukciós rendszere eltér egymástól. A szerepfelvétel hatékonysága tehát attól függ, hogy a szerepfeltevő mennyire pontosan rekonstruálja a partner róla kialakított képét. A pedagógus szerep szempontjából ez azt jelenti, hogy vizsgálni lehetne a diákok tanárról alkotott képét és a tanárok erre vonatkozó tudását (Szebeni, 2010).

Más szemszögből vizsgálva, egy szervezethez, és benne a szerephez való kötődésnek Schein (1978) három formáját különbözteti meg. Az alienatív kötődés esetén a tagok idegennek érzik magukat, és külső kényszerből tartoznak a szervezethez. A kalkulatív kötődés a számításokon és az egyéni érdeken alapul. Végül a morális kötődést az azonosulás és az elkötelezettség jellemzi a szervezet céljaival szemben. Felmerül a kérdés, hogy milyen mentális állapottal azonosíthatók ezek a kötődési formák. Az első kettő (külső kényszer és érdek alapú odatartozás) azért jelent veszélyt az egyénekre nézve, mert érzelmileg távol vannak a szervezet céljaitól, és minimális a bevonódásuk. A pedagógus pályával kapcsolatban gyakran felmerül egy naiv hiedelem, miszerint ez a pálya a nők számára szerencsés választás, mert összeegyeztethető a családi szerepekkel. Ez külső kényszerként

is értelmezhető, még akkor is, ha az egyének belsővé tették ezt a nézetet. Ide tartozik az a hiedelemszerű képzet is, hogy a pedagógus szakma a női szerephez áll a legközelebb segítőkészségével és altruizmusával. Ezek az irracionális hiedelmek veszélyforrássá válhatnak a pályával kapcsolatban. Egy romantikus segítő szereppel való azonosulás nem kedvez a tudatos és professzionális munkavégzésnek, másrészt az *énes* indíttatású pályaválasztást végző folyamatosan elvárja a szereppartnerrel érkező jutalmakat, amelyek ebben a szakmában ritkák és késleltetettek. A harmadik esetben, az elkötelezettséggel és elhivatottsággal azonosított morális kötődés érzelmi intenzitása okozhat kiegyensúlyozatlanságot, különösen kudarc esetén.

Ezt támasztja alá Serfőző (2005) kutatása is, amely pedagógusok véleményét kérdezte a szervezeti kultúra kevésbé egzakt elemeiről. A tanárok iskolájuk értékrendjében leggyakrabban a személyközpontúságot, a közvetlen, családi légkört és a dinamikusságot, ösztönzést emelték ki. Különösen fontosnak tartották a pedagógusok közötti támogatást és együttműködést (vagy annak hiányát). Ezek az adatok arra a pszichológiai jelenségre hívják fel a figyelmet, hogy bár a szaktárgyi tudás alapvetőnek számít, a differenciáltabb válaszok a szervezet *rejtett* működésének pszichológiai tényezőit írják le, mint a szolidaritás, támaszigény, együttműködési igény és személyiségközpontúság mind a gyerek–felnőtt, mind a felnőtt–felnőtt kapcsolatokban.

Az egyén és a szerep viszonya abból a szempontból is megvizsgálható, hogy a szerep hogyan hat az egyénre. Léteznek totális szerepek, ahol a szerep betölti az egyén egész lényét. Vannak alapszerepek (pl. szülői, pedagógusszerep), amelyek erős elvárásokkal járnak, de nem kizárólagosak. A részleges szerepek kevésbé jellemzik az egyént, inkább helyzetekhez kötődnek. A megjátszott szerepekben pedig nem várják el a teljes azonosulást, csupán annak szimbolikus ábrázolását (Szebeni, 2010).

Hankiss (2001) a tanári pálya foglalkozási ártalmait vizsgálta meg, ami pályalélektani szempontból is érdekes eredményeket hozott. A tanári szakmát olyan pozícióban lévő személyekként definiálja, akikre a társadalom a normák vezérképviselőit bízza. Az ő feladatuk a kialakult normarendszer képviselője minden tettükkel a tanítványok és szülők előtt, amit Hankiss *kirakatéletnek* nevez. Ennek veszélye, hogy azok, akik nem hiszik mindazt, amit képviselniük kellene, meg akarják őrizni saját szavaik és tetteik különállását, ami személyiségromboló hatással bírhat. A társadalmi felettes én dominanciája korlátozza a spontaneitást és a kreativitást. Problémaként ítéli meg azt is, hogy a tanárok életük nagy részét nem egyenrangú, függő társak között élik, ami a tekintélytudat sérülékenységéhez vezethet. Hankiss (2001) azt is problémának tartja, hogy a pedagógusoknak állandó

önművelődésre van szükségük a társadalmi elvárásoknak való megfeleléshez, de ehhez gyakran nincsenek meg a társadalmi okokból adódó eszközeik, ami elégedetlenséghez és a szakma iránti közönyhöz vezethet, párhuzamosan a pszichológiai kiégéssel. Végül az érdemi hierarchia hiánya is kedvezőtlen, mivel a tanári pálya gyakran nem kínál előrelépési lehetőséget vagy egészséges versenyzési módot.

A pedagógiai alapviszonyban a szerep a növendékekhez fűződő kapcsolatot jelenti. A pedagógus tudatában van annak, hogy sikere vagy kudarca nagyrészt az általa kezdeményezett interakciók minőségén múlik. A pedagógusok szerepei nem csak eltéréseket, hanem konfliktusokat is mutathatnak. A szakmai szerepek döntően funkcionális szerepek, amelyek a pedagógusok munkájának különböző megnyilvánulásaiban vannak jelen. Mivel a pedagógusok munkája leginkább emberi kapcsolatokban nyilvánul meg, a feladatszerepek nevelési tényezőként működnek. Mihály (1998) szerint a pedagógus munkájára és személyiségére vonatkozó elvárások szoros összefüggésben állnak a különböző pedagógiai paradigmákkal, amelyek lényegi különbségei az emberképre, a nevelés fogalmára és a pedagógusszerep értelmezésére vezethetők vissza. A technológiai és a mesterségmodell elvethető, mert a mögöttük húzódó antropológiai nézettel nehéz azonosulni, mivel a tanulót passzívnak tekintik. A kritikai értelmező modell ezzel szemben az egyéneket saját tudásuk szervezőinek és értelmezőinek tekinti, ami egy konstruktivista emberfelfogás. Parsons (1968) szerint a szerepelvárás és a szükségleti pozíció kongruenciája előfeltétele a személyek szociális rendszerbe történő integrációjának. Habermas (1973) differenciáltabb feladatot jelöl ki, hangsúlyozva a belülről szabályozottság fontosságát. Úgy véli, hogy a szerepdefiníció nem adott, sem a rendszer, sem a szubjektum oldaláról, hanem az egyéneknek maguknak kell definiálniuk a külső elvárásokat saját percepciójuk alapján, meghatározni szakmai önképüket, és ebből fakad majd én-teljesítményük a pályán. A szerepalkotás tehát egyedi konstrukciós folyamat, amelyben fontosak a külső tapasztalatok, de a viselkedéskontroll belülről származik. A képzés ebben a logikában nem más, mint tanulási környezet biztosítása a szerepkonstruáláshoz.

2. Az Új ukrán iskola főbb elemei

Jelen fejezet az *Új ukrán iskola* (NUS) reformjának legfontosabb elemeit és a bevezetésével járó tartalmi, szerkezeti és módszertani változásokat ismerteti. A fejezet célja hogy átfogó képet adjunk arról az átalakulási folyamatról, amely Ukrajna közoktatási rendszerében 2018-tól kezdődően végbement, különös tekintettel az alapfokú oktatásra és az abban érintett pedagógusokra.

Az Új Ukrán Iskola (*Нова українська школа – NUS*) az Oktatási és Tudományos Minisztérium a XXI. századi Ukrajinájának egyik legfontosabb reformja. A fő célja egy olyan iskola létrehozása, amelyben öröm tanulni, és amely nemcsak tudást ad a gyerekeknek, mint az ezt megelőző programban, hanem azt a képességet is, hogy a megszerzett tudást a mindennapi életben alkalmazni tudják. A NUS egy olyan intézmény, ahová a tanulók szívesen járnak iskolába: elmondhatják véleményüket, amelyek halló fülekre is találhatnak, megtanulnak kritikusan gondolkodni, nem érznek gátat a saját véleményük kifejezésére, megosztására társaikkal, ezen felül pedig felelős állampolgárokká is válnak. Ugyanakkor nem csupán a gyerekek, de a szülők is pozitívabban állnak ehhez az iskolához, mert ez az együttműködés és a kölcsönös megértés helye. A hagyományos oktatás helyét ezennel átveszi a kompetencialapú oktatás (Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának leírása a NUS-ról⁸).

Az oktatási reform fő célja az oktatás minőségének javítása. A reform előírja, hogy minden gyermek teljeskörű életkori sajátosságoknak megfelelő tudást kapjon, továbbá az óvodában kapott ismereteket előzetes tudásként kezeljék és azt a pedagógusok átfogó módon alkalmazzák. Ezen kívül kiemelten fontos az oktatási környezet korszerűsítése és javítása, beleértve az infrastruktúra modernizálását. Kiemelten fontos szerepet játszik a személyiség- és kompetenciafejlesztés módszereinek alkalmazása a tanulók nevelése és fejlesztése során. Elengedhetetlen az új tanítási módszerek technológiájának ismerete és az oktatási folyamat nyomon követésének támogatása. Mindez akkor tud megvalósulni a gyakorlatban, ha a tanári kar rendszeresen részt vesz a NUS megismerését célzó szakmai képzéseken (Onopriienko, 2019).

⁸ <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&tag=nova-ukrainska-shkola>

2.1. A reformmal járó legfontosabb változások

Az *Új ukrán iskola* reformja évekig tartó folyamatnak ígérkezik, mivel az Ukrajnában évtizedek óta ápolt oktatási hagyományt nem lehet gyorsan megváltoztatni, az átállás hosszabb időt igényel. A változások azonban már elkezdődtek, az Oktatási és Tudományos Minisztérium mindent megtesz azért, hogy a reformtörekvések minél hamarabb sikeresen megvalósuljanak a gyakorlatban. 2017 szeptemberében fogadták el az új oktatási törvényt, amely az új oktatási rendszer alapelveit szabályozza, 2018 februárjában pedig a Miniszteri Kabinet jóváhagyta az általános iskolai oktatás új állami szabványát. A következő lépés az általános középfokú oktatásról szóló új törvény elfogadása volt, amely részletesebben szabályozza majd a reform által bevezetett változásokat (Orosz – Pallay, 2024).

Az oktatási minisztérium meghatározása szerint korunk kihívásai vezettek az *Új ukrán iskola* koncepciójának kidolgozásához. Az említett koncepció a gyermekkori értékek megőrzésére, a tanulás humanizálására, a személyes megközelítésre, a tanulók képességeinek fejlesztésére fókuszál és egy olyan tanulási környezet kialakítása a cél, amely pszichológiai és pedagógiai szempontból is komfortérzetet biztosít a tanulók számára és elősegítik a gyermekek kreativitásának kibontakozását.

Onoprienko (2019) számos olyan megoldatlan problémát sorol fel, amely szükségessé tette az oktatási rendszer megreformálását. Ezek között említi, hogy az iskolák földrajzi elhelyezkedésük, társadalmi környezetük és demográfiai jellemzőik tekintetében erőteljesen eltérő körülmények között működnek. Ezek a különbségek gyakran megnehezítik a tanulók számára a minőségi oktatáshoz való tényleges és egyenlő hozzáférést, különösen a hátrányos helyzetű térségekben élő gyermekek esetében. További kihívásként írja, hogy az óvodai nevelés intézményi hálózata még napjainkban is fejeletlen. különösen a vidéki területeken. Mindez jelentős mértékben akadályozza a kötelező óvodai nevelés biztosítását az idősebb óvodáskorú gyermekek számára. A statisztikai adatok azt mutatják, hogy ez a helyzet az elkövetkező években is fennmarad, ezért alternatív módokat kell találni a gyermekek iskolára való felkészítésére. Ez különösen fontos az esélyegyenlőség és a sikeres iskolakezdés szempontjából, mivel a megfelelő óvodai előkészítés hiánya hosszú távon hátrányosan befolyásolhatja a tanulók iskolai pályafutását. A NUS reform kidolgozását szükségessé tevő problémák közé sorolja, hogy a gyermekek, különösen a 6 éves korú első osztályos tanulók oktatásának feltételei, úgy mint az osztálylétszám, a tanulószervezés módja, a tárgyi feltételek, a tanterem, az étkeztetés, valamint az anyagi erőforrások az közoktatási intézmények túlnyomó többségében nem felelnek meg a tanulók

pszichofiziológiai fejlődési jellemzőinek. Ez a helyzet komoly kihívást jelent a gyermekközpontú, életkori sajátosságokat figyelembe vevő oktatási környezet kialakításában, és hátráltathatja a tanulók optimális fejlődését és iskolai beilleszkedését. A szerző a problémák között említi azt, hogy az addigi oktatási rendszerben fennállt a tanulók fizikai és szellemi túlterhelésének kockázata, ami hosszabb távon negatívan hathat a pszichológiai jóllétre és az egészséges fejlődésre. A túlzott tananyagterhelés, a nem életkori sajátosságoknak megfelelő elvárások, valamint a tantárgyi tartalmak ismétlődése növeli a kiégés és a motivációvesztés kockázatát. Mindez indokolttá teszi a tananyagok tartalmi és szerkezeti átszervezését, a felesleges ismétlődések kiküszöbölését, valamint a gyermekek munkaterhelésének tudatos csökkentését annak érdekében, hogy a tanulási folyamat támogassa, és ne veszélyeztesse a tanulók testi-lelki jóllétét. További probléma között említi, hogy a tanulók körében egyre gyakrabban előfordul, hogy speciális hosszú távú pszichológiai és pedagógiai támogatásra van szükségük, valamint logopédiai, szociális és egészségügyi ellátást igényelnek. A effajta komplex segítségnyújtás azonban a közoktatási intézményekben csak részlegesen valósul meg. Az ellátórendszer hiányosságai, az intézményi kapacitások korlátozottsága és a szakemberek alacsony száma komoly akadályt jelent a tanulók egyéni szükségleteire épülő fejlesztésre. A NUS koncepciójának kidolgozása előtt további problémaként merült fel, hogy a vidéki térségekben működő oktatási intézményekben az oktatás minősége jelentős mértékben elmarad a városi intézményektől. Ez tükrözték az egységes érettségi vizsgák eredményei és a tanulók tantárgyi vetélkedőkön való alacsony részvételi aránya. A vidéki iskolák, különösen az általános iskolák, rendkívül kis létszámmal működtek, ami számos szakmai nehézséghez vezetett. Ez a helyzet szükségessé tette az alternatív oktatási formák bevezetését, a személyi feltételek (szakos ellátottság, pedagóguslétszám) megerősítését, valamint egy korszerű, a helyi sajátosságokhoz igazodó oktatási rendszer kialakítását, amely biztosítani tudja a tanulók számára a minőségi oktatáshoz való hozzáférést, függetlenül lakóhelyüktől. Onoprienko (2019) kiemeli, hogy az oktatási reform bevezetésével a tananyagot is meg kell változtatni. A legtöbb iskolai tankönyv továbbra is elavult szemléletű, és nem illeszkedik az alapfokú oktatási szinten bevezetett új innovatív módszerekkel. A pedagógusoknak nem áll módjukban, hogy korszerű tankönyveket és a kompetencialapú oktatásnak megfelelő taneszközöket válasszanak. Emiatt gyakran a szülőkhöz kell fordulniuk, hogy saját forrásból vásároljanak modern oktatási eszközöket, ami tovább mélyíti a társadalmi egyenlőtlenségeket, és akadályozza az egységes, minőségi oktatás megvalósítását (Onoprienko, 2019).

Az új általános iskolai oktatási standardot a 2017/2018-as tanévet követően Ukrajna 100 iskolájában tesztelték sikeresen. A 2018/2019-es tanévben az első osztályosok Ukrajna-szerte e szabvány szerint kezdték meg tanulmányaikat. Az új általános iskolai oktatási szabvány előírja, hogy a tanárok más megközelítések szerint dolgozzanak, ezért a 2018–2019-es tanévben az általános iskolai tanárok nagyszabású átképzése kezdődött. Távoktatásban (online kurzus az EdEra oktatási platformon) és személyes foglalkozásokon egyaránt részt vettek, ahol speciálisan képzett oktatók a gyakorlatban szilárdították meg a tanárok tudását, amely addig tartott míg az összes alsó tagozatos tanítót át nem képezték. Szintén 2019-ben elindult az önkéntes pedagógusminősítés kísérleti projekt, amelynek célja a kompetenciaalapú tanítási módszerekben és az új oktatási technológiákban jártas, magas szakmai színvonalon dolgozó tanárok azonosítása, munkájuk elismerése és ösztönzése. A továbbképzések hozzájárultak a jógyakorlatok terjesztéséhez, valamint a pedagógiai innovációk szélesebb körű alkalmazásának előmozdításához az ukrajnai közoktatásban. A köznevelési rendszer minőségbiztosításában is jelentős változást vezettek be 2019-ben. Az addig elsősorban felügyeleti és ellenőrzési funkciókkal rendelkező iskolai minősítési eljárást felváltotta az ügynevezett intézményi ellenőrzési eljárás. Ebben nem a hiányosságok feltárása a fő cél, hanem az iskolák támogatása, fejlesztése, a minőségi oktatás ösztönzése. Az iskolaigazgatók, intézményvezetők munkájának segítése érdekében az Állami Oktatásminőségügyi Szolgálat (Державна служба якості освіти України) szakmai ajánlásokat dolgozott ki az általános középfokú oktatás belső minőségbiztosítási rendszerének kiépítésére és működtetésére (Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának leírása a NUS-ról⁹).

Az iskolai oktatási reform fő elveit és a reform végrehajtásának indikatív ütemtervét az *Új ukrán iskola* koncepciója tartalmazza. Ebben fellelhetők az információk a reform értékeiről (például a diákközpontúságról, a partnerségi pedagógiáról, a méltányos finanszírozásról stb.), az alapvető kompetenciákról és arról az elképzelésről, hogy milyenek kell lennie egy NUS-ban tanuló diáknak.

Az új oktatási koncepció hangsúlyozza a tanulás szubjektív jellegét, kiemelve, hogy a tanulóknak nem csak az ismereteket, hanem meg kell tanulni tanulás módjait. A tanulás során a tanulóknak lehetőséget kell biztosítani a kölcsönös együttműködési hatás élményét és a más emberekkel való interakció élményét, amely hozzájárul szociális kompetenciáik fejlődéséhez. Az általános középfokú oktatás célját Ukrajna oktatási törvénye határozza

⁹ <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&tag=nova-ukrainska-shkola>

meg. Az oktatás átfogó céljaival összhangban az általános iskola alapvető feladata a gyermek személyiségének fejlesztése, figyelembe véve életkori sajátosságait és egyéni pszichofiziológiai jellemzőit. Ennek fő célja, hogy a tanulók felkészültek legyenek középiskolai tanulmányaik folytatásához, valamint képesek legyenek felelős állampolgárként beilleszkedni a demokratikus társadalomba. Az általános iskolai nevelés és oktatás legértékesebb eredménye egy olyan tanuló, aki egészséges, nyitott a világra, motivált a tanulásra, kutató szemléletű, képes az önálló információszerzésre és -értékelésre, valamint felelősen viszonyul önmagához és másokhoz (Onopriienko, 2019).

2. ábra: Az Új ukrán iskola koncepciójának fő elemei



Forrás: ukránról fordítva Ukrajnai Oktatási Tartalmi Modernizációs Intézet¹⁰ nyomán

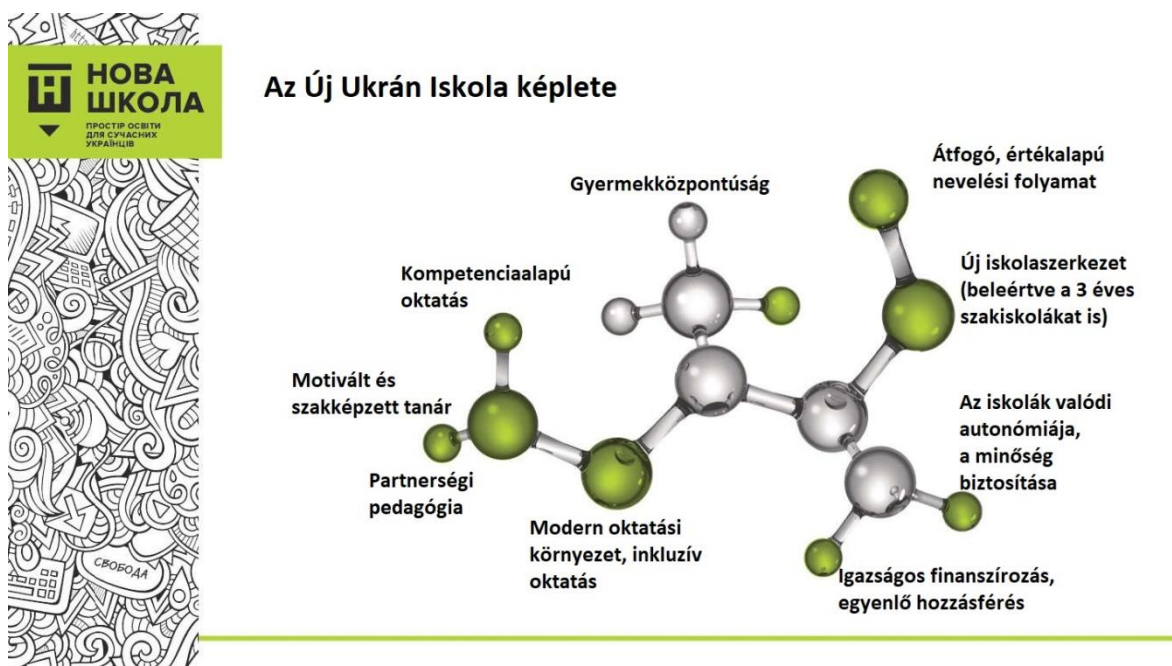
Az Új Iskola képlete kilenc kulcsfontosságú összetevőt foglal magába, amelyek együttesen adják a reform pedagógiai és szerkezeti alapját. Az *Új ukrán iskola* (NUS) koncepciója kilenc kulcsfontosságú összetevőből áll, amelyek együtt alkotják a reform pedagógiai és szerkezeti alapját. Ezek közül az egyik leglényegesebb elem az oktatás új tartalma, amely a tanulóknak kialakítandó kompetenciákra épül. A cél nem pusztán ismeretátadás, hanem a sikeres érvényesüléshez szükséges készségek és képességek – például problémamegoldás, kritikus gondolkodás, együttműködés és önálló tanulás – fejlesztése, a kompetenciaalapú

¹⁰ <https://imzo.gov.ua/osvita/nush/>

szemlélet érvényesítése mellett. A reform második összetevője a motivált pedagógus, aki szabadon alkothat és fejlődhet szakmailag. Az *Új ukrán iskola* támogatja a tanárok szakmai autonómiáját, lehetőséget biztosít számukra az alkotó munkára és a folyamatos szakmai fejlődésre. A koncepció emellett egy olyan átfogó nevelési folyamatot helyez előtérbe, amely értékközvetítő és személyiségformáló hatásával járul hozzá a tanulók erkölcsi és társadalmi fejlődéséhez. További alapelvként jelenik meg a decentralizáció, valamint az oktatási intézmények irányításának hatékonyabbá tétele, amely valódi szakmai és szervezeti autonómiát biztosít az iskolák számára. Az *Új ukrán iskola* pedagógiai filozófiájának további alappillére a tanuló, a pedagógus és a szülők közötti partnerségen alapuló együttműködés. A reform célja, hogy az oktatási-nevelési folyamat minden résztvevője aktív szereplőként vegyen részt az iskolai életben. Ez a szemlélet megerősíti a szülők bevonódását, támogatja a tanulók önállóságát, valamint elősegíti a bizalomra épülő, támogató iskolai légkör kialakítását. A NUS további alappillére a gyermekközpontúság, amely a tanuló egyéni igényeinek, képességeinek és fejlődési sajátosságainak figyelembevételét helyezi az oktatási folyamat fókuszába. A pedagógiai gyakorlat célja, hogy a tanulók aktív résztvevőként, saját tanulási útjuk alakítóiként jelenjenek meg, miközben a tanítási módszerek és az iskolai környezet az ő szükségleteikhez alkalmazkodnak. A NUS további összetevője az új iskolai struktúra, amely lehetővé teszi az új tartalmak megfelelő elsajátítását és az életre szóló kompetenciák elsajátítását. Az *Új ukrán iskola* összetevőjéhez tartozik a közpénzek igazságos elosztása, amely minden gyermek számára egyenlő hozzáférést biztosít a minőségi oktatáshoz, függetlenül a lakóhely településtípusától, a társadalmi helyzettől vagy az iskolatípustól. Végül a reform egyik alapvető eleme egy olyan modern oktatási környezet, amely biztosítja a tantermi tanuláshoz szükséges feltételeket. Ezzel olyan infrastrukturális és technológiai feltételeket kívánnak biztosítani, amelyek elősegítik a digitális eszközök használatát és élményalapú tanítás biztosít (Állami Szabvány¹¹).

¹¹ <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

3. ábra: Az Új ukrán iskola legfontosabb szegmensei



Forrás: ukránról fordítva az Állami Szabvány¹² alapján

A koncepció lehetőséget biztosít minden tanár számára, hogy önállóan megválaszthatja a szakmai fejlődés helyét, azaz olyan szervezetet válasszon, ahol részt vehet a modern tanítási módszerekről vagy az inkluzív oktatásról szóló képzésben. A NUS kiemelt figyelmet szentel a szülőkkel való együttműködésre. A továbbképzések során erre is nagy hangsúlyt fektetnek.

A decentralizáció és az iskolai autonómia összetevője azt jelenti, hogy az iskolák képesek tanterveket, oktatási programokat készíteni és tantárgyakat választani. A reform részeként az oktatási intézményvezetői pozíció betöltésére vonatkozó szabályok is megváltoztak. Az intézményvezetőket ötéves időtartamra választják majd nyilvános versenyeztetési eljárás alapján választják meg őket. Egy megválasztott intézményvezető maximum két egymást követő ciklusban töltheti be az iskolaigazgatói tisztséget. A partnerség pedagógiájának biztosítása kell a tanár, a diák és a szülők közötti aktív együttműködést, ahol mindhárom aktor az oktatási folyamat egyenrangú résztvevőjeként van jelen. A pedagógusoknak az előző programhoz képest lényegesen több lehetősége van játékos tevékenységek végzésére, bevonhatják a tanulókat különböző csoporttevékenységekbe a szociális és kutatási projektekbe és kísérletekbe. A pedagógus

¹² <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

mindeközben élhet módszertani autonómiával: önállóan kiválaszthatja a tanítási módszereket, a taneszközöket és az oktatási stratégiákat, dönthet a tankönyvhasználatról, sőt, akár saját tantervet is kidolgozhat, amit a gyakorlatban alkalmazhat (Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának leírása a NUS-ról¹³).

Az Új Ukrán Iskola koncepciójának másik kulcsfontosságú eleme, hogy megfelelő tanulási feltételeket biztosítson a speciális igényű gyermekek számára. Ukrajnában már több kísérleti projektet hajtottak végre az inkluzív oktatással kapcsolatban, az SNI-s tanulók egyéni fejlesztésére különböző programokat dolgoztak ki. A koncepció az, hogy növeljék az inkluzív oktatással rendelkező iskolák számát, ennek megfelelően a szakmai kompetenciákkal rendelkező tanárok iránti igény is növekedni fog. A speciális nevelési szükségletű gyerekeknek biztosítani kell a kortársaikkal való közös tanulás pedagógiai feltételeit. Ennek része egy egyéni tanulmányi program, amely korrekciós és rehabilitációs intézkedéseket tartalmaz, s pszichológiai és pedagógiai fejlesztési jellemzőkkel is kiegészül. Ez a megközelítés lehetővé teszi az inkluzív oktatás megvalósítását, elősegítve a tanulók társadalmi beilleszkedését és egyéni képességeik kibontakoztatását. Az inkluzív oktatás terén bevezetett lehetőséget teremtenek arra, hogy a speciális nevelési szükségletű gyermek több időt tölthessen a megszokott családi környezetében, és ne kelljen különleges szükségletű gyermekek számára fenntartott bentlakásos intézményben élniük. Ennek megvalósítása miatt a pedagógusok számára elengedhetetlen, hogy növeljék és fejlesszék szakmai készségeiket az inkluzív oktatás területén. Az SNI-s tanulók integrálásához szükséges kompetenciák elsajátításához elsősorban önképzést javasolnak, például online tanfolyamok, szakmai képzések, szemináriumok, konferenciák segítségével, amelyek elősegítik az inkluzív szemlélet és a korszerű pedagógiai módszerek elsajátítását (Sorochan, 2018; Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának leírása a NUS-ról¹⁴).

Az *Új ukrán iskola* reform fontos elemeként jelenik meg az információs és kommunikációs technológiák (IKT) oktatásban betöltött szerepének megerősítése. Az IKT eszközök horizontális alkalmazása magasabb szintre lép az előző programhoz képest, ami azt jelenti, hogy tantárgyakon és évfolyamokon keresztül ível át. Az oktatási intézményeknek az oktatási rendszer szerves részévé kell válnia, hiszen csak így tudják biztosítani a NUS sikerét. Az IKT-k bevezetését a mindennapi pedagógiai folyamatba nem egy egyszeri projektként kell értelmezni, hanem egy átfogó rendszerszintű folyamattá kell

¹³ <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&tag=nova-ukrainska-shkola>

¹⁴ <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&tag=nova-ukrainska-shkola>

átalakítani, amelyet hosszútávon tudnak alkalmazni mindegyik iskolatípusban. Az IKT technológiák bevezetése jelentősen bővíti a lehetőségeket a pedagógusok számára, optimalizálja az irányítási folyamatokat, és ezáltal kiterjeszti a 21. században kiemelten fontos technológiai kompetenciákat. A modern információs tér jóval több fejlődési lehetőséget kínál a pedagógusok számára, mint például húsz évvel ezelőtt. Az oktatási reform hangsúlyozza az élethosszig tartó tanulás fontosságát, s arra ösztönzi a pedagógusokat, hogy rendszeresen fejlesszék magukat önképzések keretében, így új pedagógiai készségeket sajátíthatnak el, s ezáltal megújíthatják pedagógiai és módszertani eszköztudásukat (Bulakh, 2018).

2.2. Integrált tanulás az *Új ukrán iskolában*

Az *Új ukrán iskola* koncepciója egyfajta innovációs programként értelmezhető, amelynek célja nem feltétlenül az ismeretek átadása, hanem gondolkodó, felelős állampolgárok nevelése. Ebben a rendszerben a középiskolák központi szerepet töltenek be, ugyanis a közoktatási intézmények lehetőséget biztosítanak a gyermekek fejlődésében mutatkozó egyensúlyhiány kiküszöbölésére. Az iskolában alakul ki az ember személyisége, az állampolgári attitűdje helyzete és a szakmai orientáció alapjai. Az iskolai tapasztalatok határozzák meg, hogy a tanuló képes lesz-e az egész életén át tartó tanulásra, illetve moitvált lesz-e ennek a fenntartására. Az utóbbi években a szakképzésben az integrációs folyamatok egyre fontosabbá váltak, amelyek célja az új oktatási eszmék gyakorlati alkalmazása. Mindezek középpontjában a tudás- és késszégrendszer újrastrukturálása áll, valamint nagy hangsúlyt kap az egyén kreatív képességének és potenciáljának fejlesztése. Az oktatási integráció bevezetése az oktatási folyamatba számos előnnyel jár és elengedhetetlen a NUS céljainak megvalósításához. Az integrált szemlélet lehetőséget biztosít, hogy különböző tantárgyak összefüggő tananyagtartalmát tömörítse, tematikusan egységesítse, csökkentve ezáltal a témák közötti párhuzamosságokat és tartalmi átfedéseket. Az ismeretek rendszerezése és összevonása révén úgy sűrítik a tananyagot, hogy kevesebb időt vesz igénybe a tanulás, de egyenértékű általános műveltségi és technológiai készségeket próbál generálni. Ezáltal hatékonyabbá válhat a tanulási folyamat, hiszen rövidebb idő alatt hoz egyenértékű eredményeket. Az integráció lehetőséget biztosít arra, hogy bevonja a tanulókat az ismeretszerzés folyamatába, amely támogatja az önálló tanulást és a problémamegoldó készséget. Az integrált oktatás hozzájárul a tanulók kreatív személyiségének fejlesztéséhez, s elősegítik az egyéni képességek kibontakoztatását és a felkészülést a lifelong learning-re.

Mindezek mellett az oktatási integráció lehetővé teszi a tanulók számára, hogy a különböző tudományos tantárgyakból megszerzett ismereteiket alkalmazzák a szakmai tevékenységük során. Anderson et al. *Natural Curiosity: A Resource for Teachers*¹⁵ (2017) rávilágít, hogy az integrált tanulás holisztikus megközelítésen alapul, amely az oktatást összefüggő tudásrendszerként érelni ahelyett, hogy különálló tudományágakra bontaná. Az integrált tanulásra jellemző, hogy tantárgyi határok összemosódnak, s a pedagógusok arra ösztönzik a diákokat, hogy kapcsolatokat keressenek a különböző tudományágak között, és ezekre a kapcsolatokra építve alkalmazzák az eltérő tantárgyakból származó ismereteiket és készségeiket. A tanulóknak nyitott lehetőségeket kell biztosítani, hogy integrálják a különböző tudományágakból származó ismereteket és készségeket, és kritikusan értékelni tudják, hogy ezek a részek hogyan hatnak egymásra. Az integrált tanulás lényege egy olyan kurzus kialakítása, amelyben az egyes tartalmi részek szorosan összekapcsolódnak, s ebben a kombinációban maximalizálhatók a pedagógiai lehetőségek. Az integrált tanulás hozzájárul, hogy a diákokban kialakuljon egy minket körülvevő világról alkotott holisztikus kép, s képesek legyenek az elsajátított ismereteket és készségeket rendszerszerűen alkalmazni. Az integrált oktatás elősegíti a magas színvonalú, versenyképes oktatást, hozzájárul az optimális feltételek megteremtéséhez a tanulók gondolkodásának fejlődéséhez. A módszer aktivizálja a tanulók kognitív tevékenységét és támogatja a tanulás fejlesztő és nevelő funkcióinak hatékony megvalósítását.

Az integrált tanulás számos előnnyel rendelkezik. Ezek közé sorolható, hogy az integráció élénkíti és dinamizálja a tanulási folyamatot, csökkenti a tanításra szánt időt, méréskezi a tanulók fáradtságát. Az integrált tanórák során számos kompetenciaterület fejleszthető, úgy mint az érték- és jelentéskompetenciák (a lecke céljának megértése, a téma relevanciájának felismerése), továbbá általános kulturális kompetenciák, például beszédkultúra, hazaszeretet érzése, információs kompetenciák, mint a számítógépen való munkavégzés, a szükséges anyagok önálló kiválasztásának képessége, információkeresés), valamint a kommunikatívkompetencia, ami a csoportmunkára való nyitottságot, a hatékony, kommunikációra, lojalításra, empátiára, valamint a különböző nézőpontú emberekkel való bánásmódra irányul. A felsorolt kompetenciák fejlesztése hozzájárul a tanulók teljes személyiségének kibontakoztatásához, valamint a korszerű, kompetenciaalapú oktatás céljainak megvalósításához (Melnichuk, 2018).

¹⁵ <https://greenteacher.com/wp-content/uploads/2021/11/GT-Bulk-Subscriber-Exclusive-NC2-p.1-80.pdf>

2.3. A NUS reform hatása a tanulás és tanítás résztvevőire

Jelen alfejezet ismerteti, hogy az *Új ukrán iskola* bevezetése milyen változásokat hozott az oktatási rendszer aktorai számára. A reform új szemléletet igényel a tanítóktól, a tanulóktól, a szülőktől és az intézményvezetőktől. A tanítók szerepe a tanulási folyamat facilitátorává alakul át, a tanulókat aktív, önállóan gondolkodó, együttműködő szerepkörben képzelik el, míg a szülőktől fokozottabb iskolai bevonódást és partnerséget várnak el. Emellett az iskolai adminisztrációs rendszer is átalakul: hangsúlyosabbá válik az autonómia, a minőségbiztosítás és a fejlesztő értékelés. A fejezet célja, hogy feltárja ezeknek a szerep- és funkcióváltozásoknak a tartalmát, célját és következményeit, valamint rámutasson azokra a kihívásokra, amelyekkel az érintettek a reform bevezetése során szembesülnek.

2.3.1. Változások a tanulók szempontjából

A tanulók szempontjából a legfontosabb változás a tanuláshoz való hozzáállás és az oktatás tartalmának újragondolása. Az Oktatási és Tudományos Minisztérium álláspontja szerint ez a reform legkritikusabb eleme, hiszen a cél nem csupán a tananyag átadása, hanem egy olyan új generáció kinevelése, amely képes felelős döntéseket hozni és tiszteletben tartja az emberi jogokat és értékeli a demokratikus társadalom alapelveit.

A tanulók számára az egyik legfontosabb változás, amit a NUS eredményez, a tanulás célrendszerében tapasztalható: a tények és fogalmak bemagolása helyett a kompetenciaalapú oktatás kerül a középpontba. A kompetencia olyan dinamikus összetevőkből áll, amelyek megába foglalják az ismeretek, készségek, képességek, gondolkodásmódok, attitűdök, értékek és egyéb személyes tulajdonságok komplex rendszerét, amelyek együttesen meghatározzák, hogy egy személy képes-e sikeresen szocializálódni, szakmai és/vagy továbbtanulási tevékenységet folytatni. Vagyis kialakul egy ún. *tudásmag*, amelyhez hozzátársul az a képesség, hogy ezt a tudást használni tudják a gyakorlatban. Ezen kívül azok az értékek és készségek is kialakulnak, amelyek nélkülözhetetlenek a szakmai és a magánéletben.

A tanulók által elsajátítandó kompetenciák listáját az oktatási törvény¹⁶ és az Állami Szabvány ¹⁷ rögzíti. A lista az *Európai Parlament és az Európa Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák fejlesztéséről*" (2006.12.18.) figyelembevételével készült, és meghatározza azokat az alapképességeket, amelyeket a tanulóknak az alsó tagozat során és az általános iskolai szinten el kell sajátítaniuk. Az új ukrán oktatási rendszer célja nem csupán tudásátadás, hanem olyan képességek kialakítása, amelyek lehetővé teszik a tanulók számára a társadalomba való aktív beilleszkedést és a folyamatos önfejlesztést. A tanulóknak a következő kulcskompetenciákat kell elsajátítaniuk:

- az államnyelv (ukrán nyelv) magasfokú ismerete és gyakorlati alkalmazása;
- az anyanyelvi (ha az államnyelvtől eltérő) és idegen nyelveken való hatékony kommunikáció képessége;
- matematikai kompetencia;
- természettudományos, a műszaki és technológiai kompetenciák;
- kreativitás és innovációs készség;
- környezeti tudatosság és fenntarthatósági ismeretek;
- információs és kommunikációs technológiák (IKT) kompetenciája;
- az egész életen át tartó tanulás;
- a demokrácia, az igazságosság, az egyenlőség, az emberi jogok, a jóllét és az egészséges életmód eszméjéhez kapcsolódó állampolgári és szociális kompetenciák, az egyenlő jogok és lehetőségek tudatosításával;
- kulturális tudatosság és kifejezőkészség kompetenciája;
- vállalkozói és pénzügyi kompetencia.

A felsorolt kompetenciák elsajátítása biztosítja, hogy a tanulók felkészültek legyenek a XXI. századi kihívásokra, és képesek legyenek tudásukat különböző élethelyzetekben, a munkaerőpiacon és a társadalmi életben is hatékonyan alkalmazni. A kulcskompetenciák közös eleme az úgynevezett átfogó készségek, amelyek valamennyi kompetenciaterületben közös elemként jelenik meg. Ezek a készségek nem csupán az ismeretek alkalmazását segítik, hanem a tanulók problémamegoldó készségét is fejlesztik. Az átfogó készségekhez sorolható az értő olvasás, a saját vélemény szóbeli és írásbeli kifejezésének képessége, a

¹⁶ <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavni-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoi-osviti-i300920-898>

¹⁷ <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>

kritikus és szisztematikus gondolkodás, az érvelés és az álláspontfoglalás képessége. Ezek mellett kiemelt szerepet kap a kreativitás, a kezdeményezőkészség, az érzelmi intelligencia, az érzelmek konstruktív kezelésének képessége, a kockázatok felmérése, a döntéshozatal, a problémamegoldás, valamint a másokkal való együttműködés képessége és a csoportmunkában való aktív részvétel.

A kompetenciák elsajátítása érdekében a tanulók tevékenység alapú megközelítéssel tanulnak. Ez a megközelítés abból indul ki, hogy a tanulók akkor tudják a legjobban elsajátítani az új ismereteket, ha azok különböző cselekvésekhez és gyakorlati tevékenységekhez kapcsolódnak. A hagyományosnak tekinthető frontális munkaformát, amikor a gyerekek ülnek az asztaluknál és hallgatják a tanár magyarázatát, konkrét cselekvések és problémamegoldó helyzetek váltják fel. A NUS koncepció kiemelten támogatja az integrált és a projekt alapú tanulás bevezetését. Ez lehetőséget biztosít egy holisztikus világkép kialakítására, mivel a jelenségeket különböző tudományok szemszögéből tanulmányozzák, és megtanulják a valós problémák megoldását a különböző tudományágak ismereteinek felhasználásával.

Az alábbi táblázat foglalja össze, hogy milyen különbségek tapasztalhatók a korábbi tudás alapú oktatás és a kompetencia alapú megközelítés között. A tudás alapú oktatás átfogó célja, hogy egy olyan fejlett személyiséget alakítsanak ki, ahol a tanulók a tantárgyi programban előírt tananyagot sajátítják el. Itt a pedagógus irányítja a tanulási folyamatot, leggyakrabban frontális munkaformát alkalmazva. Ezzel szemben a kompetencia alapú oktatás a gyakorlati képességek fejlesztésére és alkalmazására helyezi a hangsúlyt. Itt a pedagógus szerep megváltozik, facilitátori szerepet tölt be, aki az önálló támogatást segíti.

1. táblázat: A tudás alapú és a kompetencia alapú megközelítések összehasonlító jellemzői az általános iskolai oktatásban

Jellemzők összehasonlítás	Tudás alapú megközelítés	Kompetencia alapú megközelítés
Cél	Átfogóan fejlett személyiség kialakítása a tananyag ismeretén át	Önálló és aktív, kompetens személyiség kialakítása
Tanulási tartalom	A tananyag a célok mentén épül fel és közvetítendő ismeretként jelenik meg	A tananyag a fejlesztendő kompetenciák rendszerében épül fel

A tanár pozíciója	Közvetít, tanít, formál, ellenőriz, a tanuló befogadó szerepben van	Tervezi a tanulási környezetet, facilitál, a tanuló aktív szereplőként vesznek részt az oktatási folyamatban, így fejlesztve a kulcskompetenciák kialakítását.
Főbb eredmények	Elsősorban ismeretek és készségek elsajátítása	A tanulás értékalapú, tapasztalatszerzéssel és szubjektív élménnyel jár

Forrás: saját szerkesztés Shevchenko nyomán 2020.

Összefoglalva modern oktatás tehát a tudásalapúról a kompetenciaalapú tanítás felé mozdul el. Míg a tudásalapú a tények és ismeretek elsajátítására fókuszál (különbséget téve tartalomtudás, eszköztudás, deklaratív, procedurális és szituatív tudás között), addig a kompetenciaalapú a gyakorlati alkalmazhatóságot és a készségek fejlesztését hangsúlyozza. A cél az ismeretekbe ágyazott képességfejlesztés, hogy a tanulók a mindennapi életben hasznosítható tudással és kulcskompetenciákkal rendelkezzenek. A tanár szerepe is változik: a tudás átadójából a tanulási folyamat támogatójává válik, az értékelés pedig a tudás alkalmazását méri. A hangsúly tehát a tudás gyakorlati hasznosításán és a szükséges képességek kialakításán van a modern oktatásban.

A kompetenciaorientált tanítási megközelítés a tanulók különböző kompetenciacsoportjainak kialakítását foglalja magában, amelyek mély, szisztematikus, többfunkciós ismereteket; a tudás alkalmazásának készségeit és képességeit standard és nem standard helyzetekben; értékrendeket és a tevékenység motivációját ölelik fel. Minden tantárgy hozzájárul az elemi oktatás céljaihoz és eredményeihez. A pedagógiai munka hatékonysága jelentősen növelhető, ha a pedagógus a tantárgyi kompetenciák mellett célirányosan fejleszti a gyermekek kulcskompetenciáit különböző tanítási órák során. Ez azt jelenti, hogy a tantárgyi és a kulcskompetenciák eredményeinek azonos a szerkezetük, de eltérő a tartalmuk (Shevchenko, 2020).

Az oktatási minisztérium az *Új ukrán iskolán* belül új tanulói értékelési modellt dolgozott ki. A reform bevezetése óta a szokásos bizonyítványok helyett az első osztályos tanulók év végén új típusú bizonyítványt kapnak. A frissített modell a formatív értékelésen alapul, ami lehetővé teszi a tanulási folyamat állandó nyomon követését. Az új modell lehetőséget biztosít arra, hogy az értékelés a tanuló fejlődésére, képességeinek kibontakozására, valamint az elkövetett hibákból való tanulásra fókuszáljon, ezáltal elősegítve a tanulás személyre szabott, reflektív megközelítését (Bibik, 2018).

A reform másik fontos eleme az oktatási környezet átalakítása, amely túlmutat az osztály berendezésén vagy felszereltségén. A decentralizációnak köszönhetően nőtt az iskolák finanszírozása, és sok oktatási intézmény fokozatosan korszerűsíti tárgyi és technikai bázisait. A cél egy olyan oktatási környezet kialakítása, amely középpontjában a tanuló áll önálló személyiségként. Megváltozik a gyermekhez való hozzáállás: fokozódik a gyermek iránti tiszteletet, a figyelmes bánásmód a gyermek iránt, valamint a tanulási folyamatok egyénre szabott megközelítése. és azt a törekvést, hogy megtaláljuk a legjobb módját a hatékony tanításnak (Onopriienko, 2019).

2.3.2. Változások az iskolai adminisztráció és a szülők szempontjából

Az *Új ukrán iskola* egyik fontos eleme az iskolai autonómia, ami azt jelenti, hogy az intézmények sokkal nagyobb szabadságot kapnak, ami megnövekedett felelősséget is jelent a közoktatási intézmények számára. A közoktatási törvény¹⁸ szerint az iskolák rendelkeznek a személyzeti autonómiáról, tehát joguk van arra, hogy az iskolaigazgatók önállóan nevezzenek ki helyetteseket, alkalmazhatnak és elbocsáthatnak tanárokat. Változás történt a vezetői kinevezések rendszerében is: az iskolavezetőket (a tanárokhoz hasonlóan) nyilvános pályázat útján választják ki, és határozott idejű munkaszerződéssel veszik fel őket. Egy személy legfeljebb két, egyenként hatéves cikluson keresztül töltheti be ezt a pozíciót. Az első alkalommal kinevezett intézményvezetők számára a kezdeti ciklus két évre szól. A vezetői pozíció lejárta után az ilyen személy más tisztséget is betölthet az adott iskolában, vagy újra pályázhat egy meghirdetett iskolai igazgatói pályázaton. Az *Új ukrán iskola* egyik alapelve a partnerség pedagógiája, különös tekintettel az iskola és a szülők közötti együttműködésre. A szülőknek lehetőségük van létrehozni saját közösségi önkormányzati szerveiket, hogy mélyebb betekintést nyerjenek gyermekeik oktatásába és szervesen részt vegyenek az oktatási és nevelési folyamatokban. Ennek következtében az oktatási és a nevelési folyamat már nem csupán az iskola belügye, hanem közös társadalmi érdek és felelősség. Az oktatási folyamat valamennyi résztvevője – pedagógusok, tanulók, , intézményvezető, adminisztratív munkatársak és szülők – közötti együttműködés biztosítja azt szilárd alapot, amely elengedhetetlen a reform céljainak elérésében. Ez az egyetlen

¹⁸ <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

módja, hogy a partnerség pedagógiája terén valós változást lehessen elérni, megvalósítva ezáltal az egész életen át tartó nevelés átfogó célját (Shevchenko, 2020)¹⁹.

2.3.3. Hátrányok, hiányosságok

Az *Új ukrán iskola* mögött húzódó elképzelések, szakmai elvek és tervek előremutatók, és számos területen tapasztalhatók pozitív eredmények, mint például, hogy a tanulókat jobban leköti a tananyag, elkötelezettebbek, nagyobb az iskolalátogatási kedv, ugyanakkor egyes tényezők mégis problémaként jelennek meg és árnyalják az elérni kívánt eredményességet. E problémák közé sorolható az iskolák finanszírozása. A közoktatási intézmények működési és fejlesztési költségeit két különböző forrásból fedezik. Az egyik ilyen forrás az állami, a másik pedig a helyi költségvetés. A pedagógusok bérezése, valamint a célzott ösztönző támogatások, mint például a bútorok és felszerelések vásárlása az első osztályosok számára az állami költségvetésből származnak. A helyi költségvetésből finanszírozzák az iskola technikai személyzetét és az iskola fenntartásával kapcsolatos egyéb kiadásokat. A gyakorlatban jelentős eltérések mutatkoznak a településtípusok között. A nagyvárosi oktatási intézményekben például elérhetők a reform által előírt korszerű eszközök, úgy mint az egyszemélyes tanuló padoknál. Ezzel ellentétben sok falusi iskolában a gyerekek még mindig a klasszikus kétszemélyes padokat használják. A falusi iskolák korszerűsítése és infrastrukturális fejlesztése sokkal lassabban halad, ami hátráltatja a reform gyakorlati megvalósulását.

Az *Új ukrán iskola* keretében az alsó tagozatos tanítás egyik központi eleme a játékos tanítás. Különösen fontos ez első osztályban. A pedagógiai célok megvalósítása nagymértékben függ a tanítótól, annak módszertani felkészültségétől és kreativitásától. Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy az első osztály végére egyes gyerekek már képesek százig számolni, összeadni és kivonni, egyszerű matematikai műveleteket megoldani, hosszabb szövegeket önállóan elolvasni, és az iskolában hallott szövegeket és eseményeket el tudják mesélni. Ezzel szemben egyes tanulóknál jelentős lemaradás tapasztalható, előfordul, hogy nem tudnak percenként 25 szót elolvasni, nem tudnak alpműveleteket elvégezni, és nehézséget okozhat számukra a tanteremben való helyes magatartás.

A következtetés tehát az, hogy igen, a gyerekek szívesen járnak iskolába, szórakoztató és könnyű nekik, de az első osztály végén megszerzett tudás nagyon szerény. Ahogy

¹⁹ <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?tag=nova-ukrainska-shkola>

mondani szokták, túl korai lenne még következtetéseket levonni, ugyanis még az első NUS-os évfolyam csak a hetedik osztályt tapossa, vagyis reális képre még egy ideig várnunk kell. Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy az iskolalátogatás élményszerűbbé vált a NUS által, és a tanulók szívesebben vesznek részt a tanítási folyamatban, az első osztály végére megszerzett tudás szintje sok esetben alacsonynak tekinthető. Fontos azonban megjegyezni, hogy az új reform hatásait hosszabb távon lehet csak érdemben értékelni. Mivel az első NUS-os évfolyam jelenleg még csak a 7. évfolyamnál tart, átfogó és megalapozott következtetések levonásához további vizsgálatok szükségesek.

2.3.4. Változások a tanítók szempontjából

Az *Új ukrán iskola* központi szereplője a tanító, ugyanis az ő hozzáállásán és felkészültségén múlik a reform sikeressége. A pedagóguson múlik a reform gyakorlati megvalósulása, ugyanis nélküle minden változás csak elméleti síkon maradna. Ennek tükrében az *Új ukrán iskola* egyik fő alappillére a motivált tanító. A tanító célja tehát a szakmai és személyes fejlődésének elősegítése, valamint a pedagóguspálya társadalmi presztízsének emelése.

A reform új pedagógiai nézetet kíván a pedagógustól, ami akkor tud a gyakorlatban megvalósulni, ha a pedagógus megkapja az autonómiát tananyagok megválasztásához, az improvizációhoz és a kísérletezéshez. Az új *Az oktatásról szóló törvény*²⁰ biztosítja ezt a szabadságot. Az új oktatási alapkoncepcióját a partnerségi pedagógia határozza meg. A partnerség (együttműködés) pedagógiája a humanizmus és a személyiségfejlesztés kreatív megközelítésének elvein alapul. A partnerség pedagógiájának célja egy új, demokratikus emberközpontú társadalom létrehozása, amely mentes a totalitarizmustól és a formális nevelési modellektől. A partnerségi pedagógia fő feladata egy minőségi átalakulás elérése az oktatási résztvevők között, elsősorban a pedagógus és a tanuló közötti kapcsolat terén. A kölcsönös megértés, a közös érdekek, az együttműködés a közös munka elősegíti a tanulók személyes fejlődését.

A partnerség pedagógiájának elvei közé tartozik az egyén tiszteletben tartása, a jóakarát és pozitív hozzáállás, a bizalom a kapcsolatokban, a párbeszéd, interakció, kölcsönös tisztelet, a megosztott vezetés és a társadalmi partnerség (Onopriienko, 2019).

Az Oktatási és Tudományos Minisztérium szabványosított alaptanterveket dolgozott ki, de bármelyik tanító vagy szerzői csoport kiegészítheti ezeket, vagy létrehozhatja saját tanterveit. A tanítói szabadságot kizárólag az állami oktatási szabvány határozza meg. Ez a

²⁰ <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

dokumentum felvázolja a tanulói kimeneti eredményeket: mi az, amit tudniuk kell a tanulóknak az oktatás egy bizonyos szakaszának befejezése után. Az azonban a tanítóra van bízva, hogy milyen oktatási módszereket alkalmaz a célok elérése érdekében. A tanítás szabadságával párhuzamosan, a tanulás szabadságának biztosítása is kiemelten fontos. A reform ezen törekvése az oktatási környezet rugalmasabbá tételét szolgálja. A tanítók nem csupán a Pedagógus Továbbképző Intézetekben, hanem önállóan választott szervezetekben, akkreditált képzőhelyeken is fejleszthetik tudásukat. A továbbképzések tekintetében mindössze két követelmény van: öt éven belül minimum 150 továbbképzési órát kell teljesíteni és a képzéseknek évente meg kell valósulniuk. A tanítók anyagi motiválása érdekében a minisztérium egy új minősítési rendszert vezetett be, amely egy önkéntes vizsga formájában valósul meg. A tanúsítvánnyal rendelkező pedagógusoknak 20%-os fizetésemelést biztosítanak. 2019 elején elindult az általános iskolai tanárok minősítésének kísérleti projektje, amely több mint 800 tanár bevonásával zajlott Ukrajna egész területéről (Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának leírása a NUS-ról²¹).

Az oktatás irányelveinek változásával párhuzamosan a tanítónak is változnia kell. A mai társadalomnak olyan tanítókra van szüksége, akik kompetensek, motiváltak, nyitottak az újításokra, s készek segíteni tanítványaikat az életvezetési készségek fejlesztésében. Ez a kérdés különösen fontos az *Új ukrán iskola* koncepciójának megvalósításában, mivel a tanítóknak új oktatási körülmények között kell dolgozniuk. Az oktatási reform alapidokumentumaiban lefektetett alapelvek szerint az új iskolának új típusú tanítókra van szüksége, akik a változások aktív közvetítőivé válnak. A modern oktatás kihívásainak sikeres megoldása szorosan összefügg a pedagógusképzés színvonalának emelésével. A tanítóval szemben támasztott legfontosabb állandó követelmények a gyermekek iránti szeretet, a tanítás szeretete, elhivatottság, a tanított tantárgy szakismerete, széleskörű általános műveltség, pedagógiai intuíció, általános műveltség, erkölcsösség a tanítási készségek és módszerek megfelelő alkalmazása.

A pedagógusok önképzése túlmutat a hagyományos tananyagbővítésen, s magában foglalja a nem formális oktatást is. Pekar (2011) megjegyzi, hogy a nem formális oktatás alternatív tanulási formákat és új tartalmakat kínál, amelyek segítik a pedagógusokat, hogy alkalmazkodni tudjanak a társadalom folyamatos átalakulásához. Számos európai országban a nem formális oktatás döntő szerepet játszik az állampolgári nevelésben és célja a demokratikusan gondolkodó állampolgárok fejlesztéséhez. A hagyományos önképzéshez

²¹ <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&tag=nova-ukrainska-shkola>

tartozik a szöveges anyagok tanulmányozása, tudományos és módszertani szakirodalom, szakmai folyóiratok, tematikus internetes források feldolgozása. Egyre több olyan forrás áll rendelkezésre, amely távoktatást kínál, szemben a klasszikus továbbképzésekkel, ahol a helyszínt és a témákat nem a tanár határozza meg. A program a távoktatásban általában online szemináriumok vagy webináriumok sorozatát tartalmazza. A fesztiválprogramok mesterkurzusokat is tartalmaznak, tréningek és szemináriumok, amelyeket egy-egy adott témakör köré épül fel. Így a pedagógus saját érdeklődésének vagy hiányosságainak megfelelően jelentkezhet a számára legmegfelelőbb kurzusokra. Az önképzésre sarkalló motivációk között szerepel a tudás iránti igény és érdeklődés, a tanári hivatás követelményei, az új ötletek, innovatív tapasztalatok elsajátításának igénye, új módszerek elsajátítása iránti igény.

Az ukrán társadalom fejlődésének jelenlegi szakaszában kiemelten fontos szerepet kap az oktatási rendszer modernizációja, az új oktatási normák bevezetése. A pedagógus szerepe ebben a folyamatban jelentősen megnövekedett. Ennek következtében a társadalmi és szakmai helyzetükkel szemben támasztott követelmények is egyre magasabbak. Az oktatás új alapelvei megkövetelik a pedagógustól, magas szintű szakmai felkészültséggel rendelkezzenek, elsajátítsák és alkalmazzák a modern pedagógiai technológiákat és nyitottak legyenek az új tanítási és nevelési módszerek elsajátítására és alkalmazzák őket a mindennapos pedagógiai gyakorlatban (Soročan, 2018; Haliuka, 2018).

Az *Új ukrán iskola* koncepciójának megvalósítása új követelményeket támaszt a pedagógusokkal szembe, melynek következtében a pedagógusi szerepkör jelentős mértékben kibővül, új társadalmi és szakmai szerepek jelennek meg az oktatási folyamatban. A modern tanár a változás ügynöke, tutor, facilitátor, moderátor, coach, mentor.

A tutor olyan szakember, aki személyre szabottan tart egyéni vagy csoportos órákat a tanulóknak. A tutornak más céljai vannak, mint egy átlag tanítónak, más stílusban és más okból kommunikál a tanulókkal. Míg a hagyományos tanár feladata az oktatási folyamat közvetlen irányítása, addig ezzel szemben a tutor arra koncentrál, hogy a tanulók önálló tanulását segítse. A tanító lényegében csupán egy bizonyos mennyiségű tudás átadásáért felelős, míg a tutor ehelyett részt vesz a tudáskeresésben. A tutorálás a folyamatos reflexióra támaszkodik, elősegítve ezzel a készségek fejlesztését. A korrepetálás elsősorban a tanuló tudást kereső lelkiismeretességére épül, a korrepetitor pedig támogatja. A tutorálás fontos szerepet játszik a távoktatásban, ahol az az önálló tanulást támogatja és irányítja (Tsiupak, 2018).

A tutor olyan tanító, aki bátorítja és vezeti, útbaigazítja a tanulóknak az önálló információkeresés folyamatát, támogatja az önmegvalósítást és az önfejlesztést. Egy ilyen tanító fontos szerepet játszik a kompetenciaalapú oktatásban. A facilitátor nem érdekelt a konkrét kérdések megvitatásában, nem vesz részt közvetlenül a vitában, hanem a feladatok minőségéért felel, és a tanulócsoporthoz közötti együttműködést segíti. A tanár-facilitátor feladata, hogy biztosítsa a tanulási folyamat szervezettségét. A moderátor egyszerre mentor és vezető, aki támogatja és szervezi a csoport aktív munkáját.

Az új iskolai szemléletben a tanító szerepe nem a tudás mechanikus átadására korlátozódik, hanem az a feladata, hogy megtanítsa a tanulókat az önálló információkeresésre, azok kritikusan feldolgozására és a megszerzett ismeretek gyakorlati alkalmazására. A fő elv az, hogy a gyerek nem a tanárnak és a szülőknek tanul, hanem önmaguk miatt gyakorolnak. Ebben nagy hangsúlyt kap a tapasztalati úton való tanulás.

A coaching a tanítási folyamatban nemcsak a tanulók tanulási feladatainak hatékony megoldását teszi lehetővé, hanem segít egy összetartó csapat kialakításában is. A coach segít megtalálni a válaszokat a diákok saját kérdéseire, és különböző élet- és szakmai helyzeteket dolgoz ki. A coaching legfőbb módszere nem más, mint a párbeszéd, amely során teljes kiaknázásra kerül az oktatási folyamatban való részvétel, mely által megnő a motiváció, a tanuló önállóan jut döntésre és megvalósítja, amit eltervezett. Az *Új ukrán iskola* koncepciója lehetővé teszi ezt a tanítóknak, ennek eredményeként megadja a lehetőséget, hogy felszabadítsák a tanulóknak az bennük rejlő potenciált a gyermekközpontúság révén, az egyéniségszükségeinek mindenképpen figyelembevételével (Kolesnychenko, 2018).

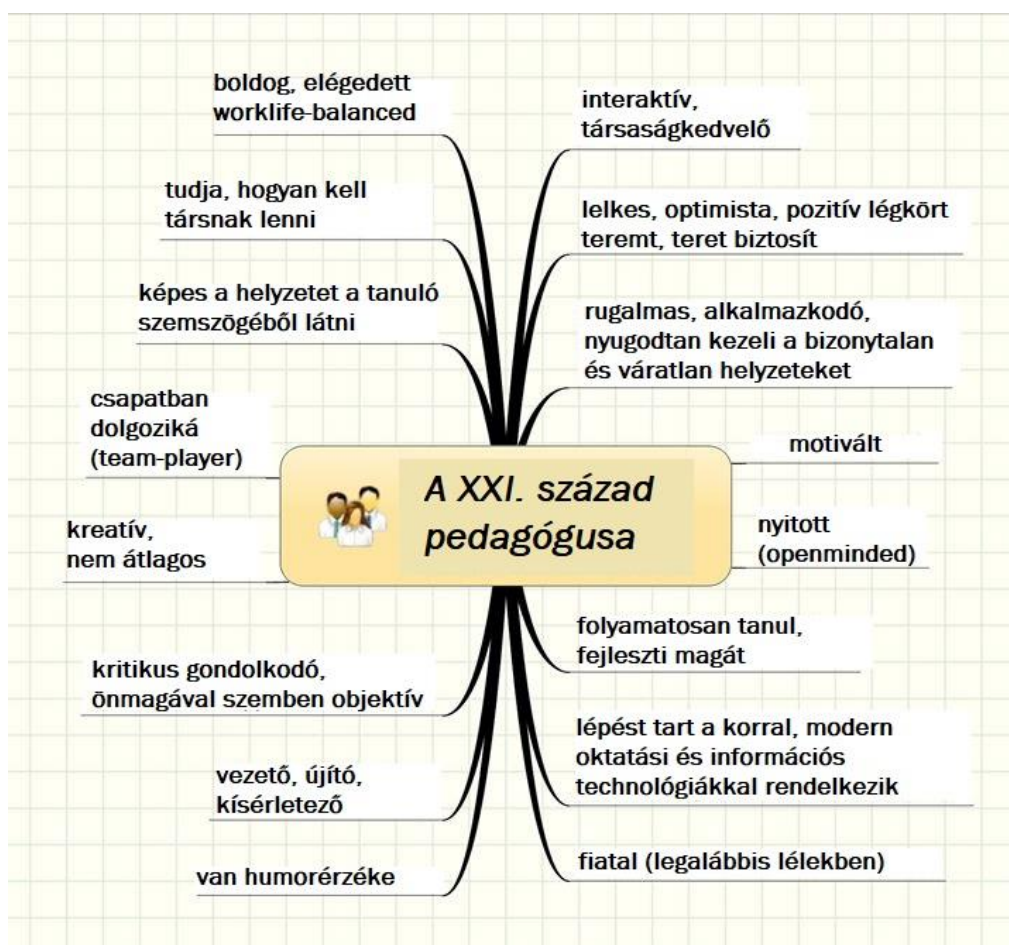
A pedagógiai pozíciókkal összefüggésben a mentor kifejezés a tanár, a tanácsadó, a mentor, szinonimájaként kezdték használni. A mentor olyan személy, aki aktívan támogatja a tanítványai tudásának, készségeinek és interperszonális kapcsolatainak fejlesztését. A ttorral ellentétben a mentor önállóan határozza meg a képzés intenzitását és irányát. A mentor feladata az, hogy segítsen és támogatást nyújtson, amikor a gyermek arra van szüksége.

A reform tükrében a tanító már nem csupán a tudás forrása, hanem ezenfelül aktív segítőként van jelen. A pedagógus coach, mert támogatja a tanulók fejlődését, facilitátor, mert segíti az együttműködést és mentorként pedig koordinálja az interakciókat. Az, hogy a tanító több szerepekörben is jelen van az oktatás folyamatában, kiemelt szerepet játszik a kompetenciaalapú oktatásban. Ennek következtében a pedagógusoknak munkájuk során újra kell gondolniuk saját pozíciójukat az oktatási folyamatban, aktualizálniuk kell szakmai gondolkodásukat, az önképzésre, saját tanítási tevékenységük szisztematikus elemzésére és

munkájuk hatékonyságának nyomon követésére kell összpontosítaniuk. Az új szerepben lévő pedagógusnak meg kell tanítania a gyerekeket az aktivitásra, a csapatban való közös munkára, ahol a tanulók kiegészíthetik egymást, és ösztönöznie kell az önfejlesztést.

A modern pedagógusi szerep tehát jelentős mértékben átalakul. Napjaink tanítója sokoldalú személyiség, olyan egyéniség, akit érdekelnek új technológiák, a kapcsolatok pszichológiája, a kritikus gondolkodás, és rugalmasan reagál az oktatásban bekövetkező változásokra. Az új szemléletű iskolának olyan új pedagógusra van szüksége, akit érdekelnek a változások, nem pedig megriad tőlük vagy elveti azokat. Feladata, hogy olyan támogató és befogadó iskolai környezetet teremtsen, ahol minden tanulója egyaránt jól érzi magát. A pedagógusnak képesnek kell lennie megfelelően, tanulóihoz igazodva kiválasztani a módszereket és programokat, tankönyveket és tananyagokat, amelyek elősegítik a kompetenciaalapú, minőségi oktatást. A koncepció szerint egy ukrain iskola akkor lesz sikeres, ha sikeres, az innovációt támogató tanítók oktatnak benne. A gyerekeknek olyan tanítóra van szükségük, aki nemcsak átadja a tananyagot, de emellett tud irányítani, aki szereti a tantárgyait, aki szakszerűen tanít. Az új iskolában a legfontosabb oktatási elem a tanító példája lesz. Az *Új ukrán iskola* tanárának tökéletesen kell ismernie a kulcsfontosságú kompetenciákat. Egy iskola valódi sikere tehát a benne dolgozó tanárok szakmaiságán és személyiségén múlik (Haliuka, 2018).

4. ábra: Az új ukrán iskola sikeres pedagógusának tulajdonságai



Forrás: Saját szerkesztésű fordítás az iHUB ötletbörze eredményei ²²nyomán

A tanárképzés folyamata és tartalma jelentős változásokon megy keresztül. A tanárképzésben kompetenciaalapú megközelítést fognak tanulni, az oktatási folyamat irányítását, a csoportpszichológiát, a csoportlélektant és a tanuláselméletet, dinamikát, stb. Tanulmányaik során képet kapnak a tanár új szerepéről, megismerkednek azzal, hogy a pedagógus már nem csak tudásforrás, hanem coach, facilitátor, tutor, moderátor az egyéni oktatási folyamatban. Az *Új ukrán iskola* tanára, mint a változás ügynöke, felelős állampolgár, újító és általában véve szakember, aki arra hivatott, hogy az életre tanítson, inspirálja gyerekeket és a tanulók képessé váljanak az élet különböző kihívásainak kezelésére (Hrebenichenko, 2018).

²² <https://mozaikaped.blogspot.com/2017/03/obraz-vchytelja-i-st.html>

2.3.5. A legújabb változások

Az Oktatási és Tudományos Minisztérium megkezdte az általános iskolai oktatás állami szabványának frissítését. Ez a folyamat törvényileg előírt, melynek 8–10 évente kell megtörténnie. A következő frissítés a középfokú alapfokú oktatás állami szabványára vonatkozik, amelyet 2026 májusában vezetnek majd be kísérleti jelleggel.

Egy oktatáseméleti és gyakorlati szakemberekből álló munkacsoport – köztük Lesia Pavliuk, akit a Global Teacher Prize 2025 a világ 50 legjobb tanára közé választott – fogja majd vizsgálni és elemezni a jelenlegi általános iskolai állami alapszintű oktatás elmúlt hét évének tapasztalatait. A munkacsoport változtatásokat javasol majd az általános iskolai oktatás hatékonyságának javítása érdekében.

„A jelenlegi standard végrehajtásának hét éve felbecsülhetetlen tapasztalatokkal gazdagított bennünket. Láttuk, hogy mely megközelítések működnek a leghatékonyabban, hol van szükség további eszközökre, és hogyan lehet hatékonyabbá tenni a tanulást. Különösen fontos, hogy figyelembe vegyük a háborús időkben és a távoktatás megszervezésének tapasztalatait” – emelte ki Nadiya Kuzmychova, Ukrajna oktatási és tudományos miniszterhelyettese²³.

Az elemzés fő területei:

A célok és az értékek aktualizálása: Az alapfokú oktatás céljainak megfogalmazásának felülvizsgálata és összehangolása a középfokú oktatás általános céljaival. Az értékorientációk pontosítása a mai kihívásoknak és a hatályos jogszabályoknak megfelelően.

Tanulási eredmények: A kötelező tanulási eredményekre vonatkozó követelmények egyszerűsítése minden oktatási területen. Különös figyelmet kell fordítani a középfokú alapfokú oktatás (5–9. évfolyam, 2020) és a szakközépiskolai oktatás (10–12. évfolyam, 2024) állami szabványának követelményeivel kapcsolatban.

Kompetenciaalapú megközelítés: Az egyes oktatási területek kompetenciapotenciáljának fejlesztése, valamint azok az alapvető ismeretek és készségek, amelyeket az általános iskolai tanulóknak el kell sajátítaniuk.

Tanterv: Az alaptanterv új változatának kidolgozása, figyelembe véve a modern oktatási igényeket, a tantárgyak minőségi oktatásához szükséges tanterhelés fenntartása mellett.

²³ <https://osvitoria.media/news/onovlennya-derzhstandartu-dlya-pochatkovoyi-shkoly-shho-zminytsya>

Az általános iskolai oktatás állami szabványának aktualizálása után a tanterv módosítása: Az egységes oktatási program, a tantárgyak/integrált tantárgyak mintatantervei, korszerű tankönyvek az 1–4. évfolyamon, innovatív oktatási tartalmak.

Az állami szabvány frissítésének első lépése az lesz, hogy a munkacsoport 2025. március 31-ig benyújtja a módosítási javaslatait az Oktatási és Tudományos Minisztérium Iskolai Oktatási Igazgatóságának. Az oktatási minisztérium elemzi a benyújtott javaslatokat, és elkészíti a standard módosítási tervezetét. Ezt követően a tervezet nyilvános vitafolyamaton megy keresztül, majd az állami szabvány módosítási tervezetét a Miniszteri Kabinet hagyja jóvá. Ezt követően az új oktatási mintaprogram kidolgozása, majd mintatanterveken való munka következik. Ez a szakasz az új oktatási tartalmak elkészítésével zárul. A végső szakasz a tanárképzés, melynek keretében a pedagógusok átfogó módszertani támogatást és képzést kapnak az új követelményekkel való munkához (az Állami Szabvány megújításáról²⁴).

²⁴ <https://osvitoria.media/news/onovlennya-derzhstandartu-dlya-pochatkovoyi-shkoly-shho-zminytsya>

3. A kutatás módszertani háttere

Kutatásunk során fókuszcsoporthoz interjúkat készítettünk Kárpátalján dolgozó alsó tagozatos tanítókkal annak érdekében, hogy feltárjuk szakmai tapasztalataikat, attitűdjeiket és az oktatási reformokkal kapcsolatos véleményeiket. Összesen nyolc fókuszcsoporthoz interjú készült el kilenc közoktatási intézmény pedagógusaival 2024 szeptembere és 2025 márciusa között, jelenléti és online formában (N=36). A beszélgetések során 36 gyakorló tanító véleményét rögzítettük kilenc csoportban a Beregszászi és a Nagydobronyi kistérségben (Kossuth Lajos Líceum: I–II. csoport, Opre Roma Gimnázium, Jánosi Líceum, Szernyei Gimnázium, Barkaszi Líceum, Zápszonyi Gimnázium, Horváth Anna Gimnázium, Dédai Gimnázium és a Nagydobronyi Líceum). Az interjúk kutatás 2024. szeptember – 2025. február között zajlott. A beszélgetések átlagosan 65 percesek voltak. A fókuszcsoporthoz interjúk résztvevői közül mindenki beleegyezett a hangfelvétel készítésébe. A hangfelvételekről szöveges átirat készült, aminek köszönhetően több mint százoldalas adatbázis jött létre.

A fókuszcsoporthoz interjúk célja az volt, hogy feltárjuk a pedagógusok tapasztalatait pedagógiai gyakorlatukban, különös tekintettel az új oktatási reform bevezetésére reflektálva, valamint célunk volt feltárni a tanulói igényekhez való alkalmazkodás lehetőségeit. A strukturált interjúvázlat kérdései arra irányultak, hogy a pedagógusok hogyan értékelik a NUS program hatásait az oktatási tartalomra, a tanulási eredményekre, a tanulók motivációjára, az inkluzív nevelésre és a pedagógusok szakmai fejlődésére. Emellett kitértek arra is, hogy a háborús helyzet milyen nehézségeket okozott az oktatási rendszer működésében és az új reform bevezetése és az új módszerek alkalmazása során.

Az interjúk elsősorban véleményekre és személyes tapasztalatokra alapoznak. Kiemelt hangsúlyt fektettünk a fókuszcsoporthoz interjúk során az új taneszközök alkalmazására, az osztálytermi környezet átalakításának hatásaira, a pedagógusok munkaterheinek megváltozására, valamint a szülőkkel való együttműködés új formáira, a szülői bevonódás tapasztalataira. A vizsgálat célja az, hogy feltárjuk, a pedagógusok hogyan élik meg az oktatási reform gyakorlati alkalmazását, továbbá rákérdeztünk arra is, hogy munkájuk során milyen előnyöket és kihívásokat tapasztalnak. Végül arra fektettük a hangsúlyt, hogy a megkérdezettek az eddigi tapasztalataik alapján milyen attitűdökkel viszonyulnak a NUS programhoz.

A kvalitatív adatgyűjtés részeként egy strukturált mélyinterjú készült egy olyan Kárpátalján dolgozó pedagógussal, aki szakértőként részt vett a NUS reformprogram

kidolgozásában, és a folyamat során tagja volt egy olyan finnországi szakmai delegációnak, ahol az ukrainai oktatási változások voltak napirenden. Az említett interjú Keszler Máriával, a Kőrösmezői Gimnázium pedagógusával készült, aki különösen értékes betekintést nyújtott a reform gyakorlati megvalósításába. Tapasztalatai révén első kézből származó, értékes információkat kaptunk a reform elméleti megalapozásáról és kialakításának folyamatáról. Az említett mélyinterjúval az volt a célunk, hogy feltárjuk a NUS program kidolgozásában való részvétel szakmai hátterét, képet kapjunk a finn és ukrán oktatási és pedagógiai szakértők közötti együttműködésről és belelássunk a finn oktatási modell átvételének módszertani sajátosságaiba.

A mélyinterjúban külön blokk foglalkozott a pedagógus részvételének körülményeivel (delegációba való kiválasztás, részvétel módja, finnországi tartózkodás időtartama), a finn partnerintézményekkel folytatott szakmai együttműködéssel (intézmények, tréningek, tanulmányutak, műhelymunkák), valamint az ott szerzett tapasztalatok gyakorlati hasznosíthatóságával. A kérdések kitértek arra is, hogy a finn oktatási rendszerben melyek voltak azok a szegmensek, amelyek inspirálók voltak a NUS-konceptió kidolgozására. Ennek során megpróbáltunk betekintést nyerni a tanulóközpontú megközelítésekbe, az integrált tantárgyi struktúrák kialakításba, valamint kompetenciaalapú értékelési rendszer kidolgozásába és az inkluzív nevelési sajátosságokra is rákérdeztünk.

A módszertani vonatkozású kérdések segítségével sikerült feltárni, hogy milyen finn módszertani és pedagógiai gyakorlatok és módszerek kerültek bele a NUS rendszerébe, miket adaptáltak a tantervből, és arra is rákérdeztünk, hogy a szakértő tudta-e hasznosítani saját kárpátaljai tapasztalatait a programfejlesztés során. A mélyinterjú végén rákérdeztünk az országban dúló háborús helyzetbe, s ennek kapcsán arra voltunk kíváncsiak, hogy a háborús helyzet hatott-e az új reform kidolgozására. Végül és a kutatásba bevont pedagógus jövőbeni terveit, a reform megvalósításban való részvételt tártuk fel.

Az interjúk elemzését kézi kódolással végeztük, deduktív logika mentén. Az elemzési folyamat két szinten történt. Először témaanalízist alkalmaztunk, amelynek során azt vizsgáltuk, hogy az egyes előre meghatározott témakörökön belül milyen visszatérő, tipikus, illetve atipikus válaszok jelentek meg a kapott válaszokban. Ezt követően típusanalízist végeztünk. Ennek során az interjúkat egységekként kezeltük és feltártuk, hogy milyen eltérő és hasonló vélemény- és attitűdtípusok rajzolódnak ki a kutatásba bevont tanítók NUS-sal kapcsolatos véleményeiből. Az elemzés során ismertetjük a típusok jellemzőit, majd következtetéseket fogalmaztunk meg. Mindezt szemléletes és érdekes interjúrészletekkel támasztjuk alá, s ezzel biztosítjuk a kvalitatív kutatás transzparenciáját és hitelességét.

Az interjúalanyok szociodemográfiai jellemzőit az alábbi táblázat foglalja össze. Az első oszlopban egyedi kódokat tüntettünk fel (KT = kárpátaljai tanító), amelyeket az interjúalanyok anonimitásának megőrzése érdekében hoztunk létre. Ezek a kódok lehetővé teszik, hogy a tanulmányban szereplő interjúidézetek azonosíthatók és visszakereshetők legyenek a háttérinformációk alapján. Ez által anonimitást biztosítunk a kutatásban résztvevő pedagógusok számára, de azt meg tudjuk nézni, hogy hány éves szakmai tapasztalattal rendelkezik az adott pedagógus, melyik településen dolgozik, hol szerezte tanítói végzettségét és mi a legmagasabb iskolai végzettsége.

2. táblázat Az interjúalanyok bemutatása

Interjúalanyok	Iskolai végzettség	Hol szerezte tanítói képesítését	Hány éve a pályán	Település, ahol dolgozik
KT1	MA	II Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	19	Beregszász
KT2	MA	II Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	23	Beregszász
KT3	MA	Ungvári Nemzeti Egyetem	9	Beregszász
KT4	Specialiszt	Kárpátaljai Magyar tanárképző Főiskola	20	Beregszász
KT5	MA	Ungvári Nemzeti Egyetem	32	Beregszász
KT6	molodsijspecialist	Munkácsi tanítóképző	21	Beregszász
KT7	molodsijspecialist	Munkácsi tanítóképző	27	Beregszász
KT8	MA	Ungvári Nemzeti Egyetem	27	Beregszász
KT9	BA	II Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	17	Jánosi
KT10	molodsijspecialist	Munkácsi tanítóképző	38	Jánosi
KT11	MA	Rovnoi Egyetem	10	Jánosi
KT12	MA	II Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	3	Jánosi
KT13	MA	II Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	5	Beregszász
KT14	MA	II Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	10	Beregszász
KT15	molodsijspecialist	Munkácsi tanítóképző	35	Nagydobrony
KT16	molodsijspecialist	Munkácsi tanítóképző	32	Nagydobrony
KT17	BA	II Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	27	Nagydobrony

KT18	molodsi specialist	Munkácsi tanítóképző	31	Nagydobrony
KT19	MA	II Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	31	Nagydobrony
KT20	MA	Munkácsi Állami egyetem	11	Nagydobrony
KT21	MA	Rovnoi Egyetem	24	Barkaszo
KT22	BA	Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola	29	Szernye
KT23	molodsi specialist	Munkácsi tanítóképző	35	Szernye
KT24	molodsi specialist	Munkácsi tanítóképző	35	Szernye
KT25	MA	Munkácsi Állami egyetem	17	Szernye
KT26	MA	II Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	31	Déda
KT27	MA	Munkácsi Állami Egyetem	11	Déda
KT28	MA	II Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	20	Déda
KT29	MA	Munkácsi Állami Egyetem	11	Déda
KT30	Specialiszt	II Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	14	Beregszász
KT31	Tanul	II Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	1	Beregszász
KT32	BA	Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola	23	Beregszász
KT33	molodsi specialist	Munkácsi tanítóképző	33	Zápszony
KT34	MA	Ungvári Nemzeti Egyetem	13	Zápszony
KT35	BA	II Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	18	Zápszony
KT36	molodsi specialist	Munkácsi tanítóképző	42	Zápszony

Forrás: Saját adatgyűjtés alapján szerkesztett táblázat.

A szakirodalmi forrásokra és a pedagógusi munkámban szerzett gyakorlati tapasztalat által az alábbi kutatási kérdéseket és hipotetikus válaszokat fogalmaztuk meg.

Kutatási kérdések:

1. Hogyan értékelik az alsós tanítók az *Új ukrán iskola* reform gyakorlati megvalósítását a mindennapi oktatási gyakorlatban?
2. Milyen pozitív és negatív tapasztalatokat szereztek a pedagógusok a reform bevezetése óta?
3. Mennyiben érzik magukat felkészültnek az új pedagógiai elvárásoknak megfelelően?

4. Milyen kihívásokkal szembesülnek a tanítók az új tanterv, módszertan és taneszközök alkalmazása során?

Hipotézisek:

H1: A pedagógusok többsége a reform célkitűzéseit elméletben támogatja, de a gyakorlati megvalósítást nehéznek tapasztalják.

H2: A tanítók pozitívként értékelik a gyermekközpontú megközelítést és a kompetenciafejlesztést, de negatív véleménnyel vannak az értékelés jelenlegi módszeréről.

H3: A fiatalabb pedagógusok jobban tudnak azonosulni a NUS programmal, mint a 20 évnél több munkaviszonnyal rendelkező kollegáik.

H4: A reform legnagyobb nehézségét az eszközhiány és az adminisztratív terhek jelentik.

4. Eredmények

Jelen fejezetben ismertetjük kutatásunk eredményeit. Az eredmények ismertetése három kisebb alfejezetre tagolódik. Az első alfejezetben kategóriákba soroltuk a kutatásban résztvevő pedagógusokat annak alapján, hogy tapasztalataik alapján hogyan viszonyulnak az *Új ukrán iskola* rendszeréhez. A második alfejezetben a típusalkotás során kapott tapasztalatok alapján választ adunk a feltett kutatási kérdésekre és ismertetjük hipotéziseink igazolását vagy cáfolását. A harmadik alfejezetben a szakértői mélyinterjú kerül bemutatásra és elemzésre.

4.1. Pedagógustípusok a NUS programhoz kapcsolódó attitűdök alapján

A kárpátaljai alsós tanítókkal készített fókuszcsoporthoz és interjúk elemzése során négy pedagógustípust azonosítottunk a NUS programhoz való viszonyulásuk alapján. Az alábbi típusleírások bemutatják a típusok jellemzőit és a pedagógusok válaszaiból interjúrészletekkel támasztjuk alá a jellemzőket. A tipológia megalkotásánál tehát kizárólag a kutatásban résztvevő interjúalanyok által megosztott tapasztalatokra támaszkodtunk. A típusok meghatározása ennek köszönhetően nem csupán a pedagógiai helyzetek leírása, hanem rávilágít a pedagógusok nézőpontjaira. A négy azonosított pedagógustípus: a reformszkeptikusok, a kritikus, de konstruktív beállítottságú tanítók, az alkalmazkodó újítók, valamint a pragmatikus realisták. E típusok nem zárják ki egymást élesen, az egyes pedagógusi véleményekben és megszólalásokban időnként több típus jellemzői is megjelennek, mégis jól körülhatárolható attitűdbeli és értelmezési mintázatok mentén különíthetők el. A következőkben e típusok részletes jellemzését mutatjuk be és kiemeljük azokat az interjúrészleteket mutatjuk, amelyek az adott kategóriákba sorolást alátámasztják.

1. csoport: Reformszkeptikusok: „*Jobb volt a régi program!*”

A reformszkeptikus tanítók csoportba tartozó pedagógusok megértik a NUS program célkitűzéseit, részben tudnak is azonosulni a kitűzött célokkal, de világosan látják a megvalósítás nehézségeit, s ezeket a nehézségeket ki is emelték. A felmerülő nehézségek között említették az infrastrukturális hiányosságokat, az oktatási eszközök és a taneszközök hiányát, és gyakran előfordult, hogy negatívan ítélték meg a tantervek és a tananyagok túlterheltségét. Az interjúk tanúsága szerint az új oktatási reformot elvben hasznosnak tartják, de úgy vélik, hogy a gyakorlati alkalmazása csak részlegesen lehetséges az addig

használt intézményi környezetben. A tanítók sok esetben úgy nyilatkoznak, hogy a játékosítás és projektpedagógia jó lehetőség, de a szűkös óraszámok és a nem korszerű technikai felszereltség miatt nem tudják ezeket eredményesen alkalmazni a gyakorlatban. A reformszkeptikus tanítók alapvetően kritikusan és gyakran elutasítóan viszonyulnak az *Új ukrán iskola (NUS)* programhoz. A válaszaikból az érzékelhető, hogy a régi oktatási rendszer átláthatóságát, egyszerűségét és eredményességét hiányolják, s a reformot túlterheltnak, formálisnak, gyakran ellentmondásosnak tartják. A reformszkeptikus tanítók leggyakrabban a tananyag mennyiségének növekedését kritizálják. Úgy érzékelik, hogy az új tanterv túlságosan sok anyagot tartalmaz és bonyolult ismeretekre épül, amely nem megfelelő a gyerekek életkori sajátosságainak, s emiatt nehezen tudják elsajátítani. Véleményük szerint a tanulók túlterheltek, és az új ismeretek elsajátítása nem lett hatékonyabb, megítélésük alapján inkább nehezebbé vált. Ezt támasztja alá az alábbi interjúrészlet:

„Szerintem sokkal több tananyagot kell átadni ebben a programban, és a tapasztalat azt mutatja, hogy a gyerekek nehezen sajátítják el. Az anyag sokkal sűrűbb, nincs idő elmélyülni benne. Egy leckét átveszünk, de másnapra már teljesen új témával kell foglalkozni.” (1. fókuszcsoport, KT1)

Azt is sokan kifogásolják, hogy jelentősen lecsökkent a begyakorlásra fordítható idő mennyisége. Az e kategóriába tartozó pedagógusok úgy vélik, hogy alsó tagozaton kiemelten fontos az ismétlés, ugyanis ez biztosít lehetőséget a készségek elmélyítésére. Úgy vélik, hogy NUS keretében erre nem jut elegendő idő. Arról nyilatkoztak, hogy a tananyag tempója túl gyors, és emiatt a tanórák zsúfoltak, folyton sietni kell. A tananyag sűrűsége miatt lecsökkent a gyakorlásra szánt idő, s többen kiemelték, hogy ez problémákat szülhet alsó tagozaton, mivel úgy tartják, hogy a rendszeres ismétlés alsó tagozaton az oktatás kulcsfontosságú eleme.

„Régen minden témát többször visszahoztunk, lehetett vele foglalkozni, megerősíteni. Most csak végigrohanunk mindenén. Én próbálok visszatérni rá, de egyszerűen nem fér bele. És aztán azt látom, hogy a gyerek fele lemarad.” (3. fókuszcsoport, KT10)

„A tananyag mennyisége megnövekedett, sokkal több mindent kell átadnunk ugyanannyi idő alatt.” (9. fókuszcsoport, KT34)

„A NUS szerint minden órán új anyagot kellene venni, de ez nem megy. Gyakorolni se tudunk, mert mindig haladni kell tovább.” (9. fókuszcsoport, KT35)

„Az első két év még játékos, de harmadik-negyedik osztályban már olyan, mintha felsősök lennének a tananyag szerint. Kontinensek, földrajz, biológia – túl sok egyszerre.” (1. fókuszcsoport, KT1)

„Sűrítetten visszatérnék a régi programhoz. A mostani túl bonyolult, sok az újítás, amit nem tudunk rendesen alkalmazni.” (8. fókuszcsoport, KT30)

Az ebbe a kategóriába sorolt pedagógusok legnagyobb negatívumként az értékelési rendszer átalakulását emelték ki. A szóbeli vagy betűjel alapú értékelést nem érzik elég hatékonynak. Tapasztalataik szerint a gyerekek számára nem ad világos visszajelzést, a szülők pedig gyakran értetlenül állnak az új értékelési kategóriák előtt. Többen kiemelték, hogy komoly nehézséget okoz az is a pedagógusok számára, hogy a szóbeli, leíró jellegű értékelés nem motiválja a tanulókat, és gyakran a szülők sem tudják azt értelmezni. A pedagógusok arról számolnak be, hogy a szülők továbbra is „jegyeket keresnek a naplóban” (4.fókuszcsoport, KT15), és nem érzékelik, hogyan halad gyermekük. Ez az értetlenség olykor bizalmatlanságot is eredményezhet, ami rontja az iskolai kommunikációt.

„A szóbeli értékelés egyáltalán nem motiválja a gyerekeket. Ezeket a betűjeles osztályozásokat még a szülők sem értik. Vannak, akik bejönnek, és azt kérdezik: „most akkor ez hányas lenne?” És mit tudok mondani? Hogy ez egy 'C' szint, ami önmagában mit jelent?” (8.fókuszcsoport, KT30)

„A szülők nem szeretik, hogy nincsenek jegyek, sokan csak a naplóban keresik a piros tollat. A betűs értékeléssel nem tudnak mit kezdeni.” (8. fókuszcsoport, KT32)

„A szülők nem tudják értelmezni, mit jelent, hogy 'haladásban van' vagy 'fejlődés mutatkozik'. A jegyet mindenki megérti.” (9. fókuszcsoport, KT34)

„A betűjelzés motiválatlanná tette a gyerekeket. Régen legalább igyekeztek jobb jegyet szerezni, most már nincs miért.” (8. fókuszcsoport, KT30)

„A gyerekek nem érzik, hol tartanak. A régi jegyek világosak voltak.” (9. fókuszcsoport, KT33)

Több pedagógus válaszában felmerült az is, hogy a reform túlzott önállóságot vár el a gyerekektől, pedig ők úgy tapasztalják, hogy az alsó tagozatban szükség lenne a szorosabb tanítói irányításra. A projektmódszert, a tanulói autonómia előtérbe helyezését pozitív törekvésként ítélik meg, mégis úgy tapasztalták, hogy nem minden gyerek képes még erre ebben az életkorban.

„Túl sokat akarnak rájuk bízni. Az önálló tanulás jó dolog – de nem első és második osztályban. Ott még a ceruzát is meg kell fogni nekik. Ezek a gyerekek nem tudják megszervezni a saját tanulásukat, csak kapkodnak.” (2.fókuszcsoporthoz, KT8)

„Jó lenne, ha minden gyerek képes lenne önállóan dolgozni, de a valóságban ez csak néhányánál működik. A többiekkel együtt kell haladnunk.” (9.fókuszcsoporthoz, KT34)

„Az önálló tanulás jó cél, de nem megy eszköz és támogatás nélkül. A differenciálás időigényes, sokszor lehetetlen ekkora osztálylétszámmal.” (6.fókuszcsoporthoz, KT44)

„Ez a program nem az alsó tagozatra való. A gyerekeknek egyszerűbb, gyakorlatorientált anyagokra lenne szükségük, nem ilyen elvont fogalmakra.” (5.fókuszcsoporthoz, KT17)

„A gyerekek túl sok önállóságot kapnak, amit nem tudnak kezelni. Inkább elvesznek benne.” (2.fókuszcsoporthoz, KT8)

A reformszkeptikus pedagógusok közül azt is sokan kihangsúlyozták, hogy a reform bevezetésével nőtt a pedagógusokra háruló adminisztratív és módszertani teher. Mindeközben úgy vélik, hogy a tanítók nem kaptak érdemi segítséget az új elvárások teljesítéséhez. Ezáltal a szakmai stressz és a bizonytalanság érzése erősödött bennük.

„A dokumentáció több időt visz el, mint maga a tanítás.” (7.fókuszcsoporthoz, KT29)

„A reform elvár dolgokat: legyen zónás oktatás, legyen digitális tábla, legyen differenciálás. De eszköz nincs, idő nincs, segítő személyzet nincs. Még az óráimat is én állítom össze. Mindent magunknak kell megoldani. Ez így nem működik.” (8.fókuszcsoporthoz, KT32)

„A pedagógusokra rengeteg új elvárás hárult, de közben senki nem mondja meg, hogyan csináljuk. Mindenki maga találja ki, hogy boldogul.” (1.fókuszcsoporthoz, KT3)

„A mi iskolánkban nincs elég eszköz. A NUS elvárja, hogy minden digitális legyen, de nálunk az internet is alig működik.” (6.fókuszcsoporthoz, KT25)

„A továbbképzések nem adnak gyakorlati segítséget, csak ismételtetjük, amit már 8 éve hallgatunk.” (6.fókuszcsoporthoz, KT22)

A reformszkeptikus pedagógusok alapvetően kritikusak a NUS programmal szemben, de azért néhányan elismerik, hogy vannak pozitívumok is. Ezek között olyan elemeket emeltek ki, amelyek nem újként jelentek meg számukra, amelyeket ők már korábbi pedagógiai

munkájuk során alkalmaztak. Sajnos azt is meg kell jegyezni, hogy ezeket a pozitívumokat gyakran kiegészítik egy „de...” típusú megjegyzéssel, amely rávilágít a megvalósítás nehézségeire vagy kiemelik a feltételek hiányát. Az e csoportba tartozók például pozitívumként emelték ki a számítógép és technikai eszközök használatát és az erre biztosított lehetőséget: „*Használjuk a számítógépet is, ha van rá lehetőség – ez segít a gyerekeknek.*” de gyakori megjegyzés: „*csak kevés gépünk van*”, „*nincs megfelelő internet*”, stb.). (6. fókuszcsoport, KT24) A reformszkeptikusok csoportjába tartozó tanítók további pozitívumként emelték ki, hogy az új programban fontos a közös munka és az együttműködés: „*A projekt munka elméletben jó, mert a gyerekek megtanulnak együtt dolgozni, segíteni egymásnak.*” (de: „*túl kevés az idő, hogy tényleg működjön, ezért csak ritkán alkalmazzuk*”) (3. fókuszcsoport, KT11). Ezen kívül pozitívumként említik a differenciálás lehetőségét, de hozzátesszik, hogy a gyakorlatban mindez nehezen valósul meg. „*Az jó, hogy figyelembe kell venni a gyerekek különbözőségét.*” (de: „*gyakorlatban 25 gyerek mellett ezt lehetetlen jól megvalósítani*”) (1. fókuszcsoport, KT3). A reformmal kapcsolatban skeptikus pedagógusok pozitívumként emelik ki a szülőkkel való mélyebb együttműködést, a rugalmasabb kapcsolattartást (például az online szülői csoportokat, közösségi média használatát): „*Az online kapcsolattartás kényelmesebb, főleg ha a szülő külföldön van.*” (de: „*így viszont kevesebb a személyes kapcsolat*”) (2. fókuszcsoport, KT5). További pozitívum, hogy az új program kihangsúlyozza, hogy a tanulókat a hétköznapi életre kell felkészíteni, hiszen ebben rejlik a kompetenciaalapú oktatás, de a legtöbben itt is megjegyezték, hogy az erre fordítható idő nem *elegendő*.: „*Az, hogy a gyerek megtanulja a pénzzel bánást, az jó. Régen nem volt ilyen.*” (de: „*csak sokszor nincs idő elmélyülni ezekben a dolgokban*”) (3. fókuszcsoport, KT11).

Mindezek alapján elmondható, hogy a reformszkeptikus tanítók tulajdonképpen nem teljesen elutasítók a reformmal kapcsolatban. Leginkább azt tapasztalják, hogy a kitűzött célok és az elvek jók, de amikor a gyakorlatban meg akarja azokat valósítani, mindig valamilyen akadályba ütköznek. A pozitívumokat inkább elméleti síkon ismerik el, de a pedagógiai gyakorlatban nehezen tartják működőképesnek őket.

2. csoport: Kritikus, de konstruktív: „*A cél jó, de a megvalósítás nehézkes*”

A kritikus, de konstruktív típusba azokat a tanítókat soroltuk, akik úgy vélik, hogy a „*A cél jó, de a megvalósítás nehézkes*” (3. fókuszcsoport, KT10). Ezek a tanítók többnyire egyet értenek az *Új ukrán iskola (NUS)* reform mögött húzódó pedagógiai elvekkel. Kiemelték például, hogy a tanulóközpontúság, a differenciált tanulás, az együttműködésre

építő tanulószervezés, vagy a projektalapú oktatás az jó, de ennek ellenére a reform gyakorlati megvalósításában számos problémát tapasztalnak pedagógiai munkájuk során. A pedagógusok e csoportja nem tiltakozik a változásokkal szemben, egyáltalán nem elutasítók a program kapcsán, de mégis kritikus megnyilvánulásaik vannak azzal kapcsolatban, hogy az új oktatáspolitikai törekvések és az iskolai valóság közötti szakadékot tapasztalnak.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során kirajzolódott, hogy a reform során bevezetett módszertani változások értékesek és modernnek, de véleményük szerint nem mindig kivitelezhetők a gyakorlatban. A leggyakrabban említett nehézségek közé tartozik a tananyag mennyisége és szerkezete, mert ők is úgy vélik, hogy az nem mindig illeszkedik az alsó tagozatos korosztály fejlődési sajátosságaihoz. Továbbá ők is gyakran említik az időhiányt, mert úgy vélik, hogy az állandó sietés megnehezíti az új módszerek, például a projektpedagógia vagy a differenciált oktatás gyakorlati alkalmazását. Közülük is többen kiemelték az infrastrukturális hiányosságokat. Azt tapasztalják, hogy nem minden esetben áll rendelkezésükre az előírt taneszköz vagy digitális eszköz. Ezt támasztják alá az alábbi interjúrészletek:

„Sok az új ötlet, és sok közöttük valóban jó – például a projektmunka, a differenciálás –, de ezek csak akkor működnek, ha van rá idő és tér. Nálunk sajnos ez sokszor nincs.” (3. fókuszcsoport, KT9).

„A projektmunka jó lenne, de nincs rá idő. Mindenre van előírás, haladni kell, nincs idő megélni az órát.” (2. fókuszcsoport, KT6)

„Van pozitívuma, például a közös munka, játék, a számítógép-használat – de nem tudjuk mindig megvalósítani.” (5. fókuszcsoport, KT19).

„A módszertani ajánlások feltételeznek dolgokat, például hogy minden iskolában van interaktív tábla – nálunk nincs.” (6. fókuszcsoport, KT23)

Voltak a megkérdezettek között olyan pedagógusok, akik a tantermi zónás oktatásra hívták fel a figyelmet. Kiemelték, hogy ez nehezen kivitelezhető, különösen kis tantermekben és nagy létszámú osztályokban. Egy interjúalany így fogalmazott:

„A tantermi zónák ötlete tetszik, de kis osztályban, kevés hellyel ez kivitelezhetetlen.” (4. fókuszcsoport, KT13).

„A zónás oktatás elméletben nagyon szép, de mi nem tudjuk megcsinálni. Nincs akkora terem, se annyi eszköz.” (9. fókuszcsoport, KT33)

„Papíron jól hangzik, de 28 gyerekkel egy osztályban nem lehet zónázni. Nem férünk el, zaj van, és lehetetlenség figyelni mindenre.” (9. fókuszcsoport, KT34)

Azok a pedagógusok, akiket ebbe a kategóriába soroltunk, gyakran kompromisszumos megoldásokat keresnek: megpróbálnak bizonyos reformelemeket beépíteni a saját pedagógiai gyakorlatukba, de csak olyan mértékig, ameddig azt reálisan kivitelezhetőnek látják. Ennek megfelelően játékos, vizuális elemeket vagy egyszerűbb projektmunkákat alkalmaznak, de fenntartással kezelik azokat az elvárásokat, amelyek jelentős előkészítést vagy technikai háttérrel igényelnének. Egy tanító így nyilatkozott:

„Az együttműködés, az önállóság fejlesztése jó dolog, de nem lehet mindent egyszerre bevezetni. Ez fokozatos változást igényelne.” (3. fókuszcsoport, KT11).

A tanítók különösen pozitívan nyilatkoznak a NUS által preferált játékos tanulási formákról, amelyeket közelebb éreznek a gyerekek világához.

„A lapbookok, projektmunkák új élményt adnak a gyerekeknek – ezekkel lehet motiválni őket.” (2. fókuszcsoport, KT 6).

„A játékosítás sokat segít, a gyerekek szívesebben dolgoznak ilyen keretben.”

„A program elején, 1–2. osztályban tényleg közelebb áll a gyerekek világához. A sok játékos elem miatt szívesen jönnek iskolába.” (6. fókuszcsoport, KT22)

Fontos azt is kiemelni, hogy a megkérdezett tanítók ezen csoportja a tanulók, a szülők és a pedagógusok szempontjait egyszerre próbálják figyelembe venni. Az elmondott kritikák ennél a csoportnál nem elutasító, hanem építő jellegűek. Ők nem kérdőjelezik meg az újításokat, de kiemelik, hogy problémák vannak a megvalósíthatósággal, mert nagy az erőforráshiány, szűkös az időkeret, túlságosan sok az adminisztrációs teher és sok helyen elavultak az oktatási eszközök.

„Sok az új ötlet, és sok közöttük valóban jó, például a projektmunka, a differenciálás, de ezek csak akkor működnek, ha van rá idő és tér. Nálunk sajnos ez sokszor nincs.” (6. fókuszcsoport, KT22)

„A projektmunka ötlete jó, csak időhiány miatt nem tudjuk mindig rendszeresen megvalósítani.” (6. fókuszcsoport, KT24).

„Többet követel tőlünk ez a rendszer, de ugyanannyiért. Ez nem motiváló, viszont én látok benne lehetőségeket, csak a háttér nem adott hozzá.” (3. fókuszcsoport, KT9)

Az e csoportba tartozó pedagógusok pozitívan értékelik a reform által preferált tantermi zónás oktatást vagy kooperatív tanulást, de kiemelik, hogy fizikailag is nehezen kivitelezhető, különösen kis tantermekben és nagy létszámú osztályokban.

„A tantermi zónák ötlete tetszik, de kis osztályban, kevés helyen ez kivitelezhetetlen.” (1. fókuszcsoport, KT4).

Ehhez a típushoz tartozó tanítók gyakran kompromisszumos megoldásokat keresnek: megpróbálnak bizonyos reformelemeket beépíteni a saját pedagógiai gyakorlatukba, de csak olyan mértékig, ameddig azt reálisan kivitelezhetőnek érzik. Így például szívesen alkalmaznak játékos, vizuális elemeket vagy egyszerűbb projekt munkákat, ugyanakkor fenntartással kezelik azokat az elvárásokat, amelyek jelentős előkészítést vagy technikai háttérrel igényelnének.

„Az együttműködés, az önállóság fejlesztése jó dolog, de nem lehet mindent egyszerre bevezetni. Ez fokozatos változást igényelne.” (7. fókuszcsoport, KT26)

„Használjuk, amit tudunk, amit nem tudunk, azt elengedjük. Nem lehet mindenre egyszerre átállni, nem vagyunk rá felkészítve.” (4. fókuszcsoport, KT14)

Amennyiben ezt a csoportot összehasonlítjuk az előzővel, arra a következtetésre jutunk, hogy az itt megfogalmazott kritikák építő jellegűek. Az e kategóriába tartozó tanítók nem kérdőjelezik meg a reform alapjait, de a gyakorlati alkalmazásnál nem minden esetben járnak sikerrel. Úgy vélik, hogy ennek oka az erőforráshiány, a szűkös időkeret, a túlzott adminisztráció és az oktatási eszközök elavultsága.

„Az intézmények még sok felszerelést igényelnének. A NUS program megkövetelné a kivetítőt, eszközöket, de ez nálunk egyelőre csak álom.” (6. fókuszcsoport, KT25)

„A cél jó, de az eszközök hiányoznak.” (5. fókuszcsoport, KT 18)

„Nem a reformmal van a baj, hanem azzal, hogy nem tudjuk rendesen megvalósítani. Egyedül vagyunk, eszköz sincs, és adminisztrálni is kell.” (2. fókuszcsoport, KT 7)

A kritikus, de konstruktív tanítók az új értékelési rendszerhez (amely a hagyományos jegyek helyett szóbeli vagy betűjeles visszajelzést alkalmaz) árnyaltan, de összességében pozitívabban viszonyulnak, mint a reformszkeptikus kollégáik. A fókuszcsoportos interjúk során az derült ki, hogy ebben a csoportban a pedagógusok értelmezik és figyelembe veszik a szöveges értékelés mögött húzódó fejlesztő szemléletet, és többen pedagógiailag indokoltnak tartják a változást. Azt azonban többen kiemelik, hogy a reform ezen eleme a

szülők körében értetlenséget váltott ki, mivel sok esetben nem kaptak megfelelő tájékoztatást annak értelmezéséről és működéséről. Az ehhez a típushoz tartozó pedagógusok nem magát az értékelési módot kritizálják, hanem a kommunikáció és a bevezetés módját, amelyet gyakran előkészítetlennek tartanak.

„Az értékelés elveivel egyetértek, de a szülőknek senki nem magyarázta el, hogy ez mit jelent. Nekünk kellett volna megtanítani nekik.” (6. fókuszcsoporthoz, KT 21)

„Az értékelés célja nem rossz, csak nem voltunk rá felkészítve. Senki nem mondta, hogyan kell csinálni.” (9. fókuszcsoporthoz, KT 33)

„Nem is az értékeléssel van baj, hanem hogy a szülők nem értik. Mi sem tudtuk, hogyan kommunikáljuk.” (9. fókuszcsoporthoz, KT 34)

„A szülők nem kaptak elég tájékoztatást, és mi sem kaptunk elég útmutatást. Ezért lett belőle zűrzavar.” (7. fókuszcsoporthoz, KT 29)

A kritikus, de konstruktív tanítók csoportjának tagjai megértik a NUS program célkitűzéseit, és részben azonosulnak is velük, de világosan látják a megvalósítás nehézségeit. Nem utasítják el elvből a reformot, sőt látnak pozitívumokat, értékelik az új pedagógiai törekvéseket, de számos esetben kihangsúlyozzák a gyakorlati megvalósítás nehézségeit. Tanítói munkájuk során igyekeznek reális, alkalmazható kompromisszumokat keresni, hiszen elfogadják, hogy az új rendszer szerint kell dolgozni, s próbálják ebből a legjobbat kihozni. Ezek a tanítók kiemelik a reform elveinek értékeit, de nehezíti munkájukat a strukturális hiányosságok. A hiányosságok közé sorolták az eszközhiányt, az időhiányt és az emberhiányt is. Kérdéseik és kritikáik nem romboló szándékúak, hanem reflektív és építő jellegűek, ezért megfelelő szakmai támogatás esetén, a véleményeiket figyelembe lehetne venni a reformok formálásánál.

3. csoport: Alkalmazkodó újítók: „Sok jó dolgot ad a reform!”

Harmadik típusként az alkalmazkodó újítókat azonosítottuk, akik a reformot alapvetően pozitív pedagógiai lehetőségnek tartják. Ebben a kategóriában a tanítók nyitottak a változásokra és kreatívan igyekeznek az elveket a gyakorlatban megvalósítani, még akkor is ha nem megfelelőek a körülmények. Ebbe a csoportba azokat a tanítókat soroltuk, akik a NUS reformot alapvetően pozitív újításként értékelik, s a NUS programban nem elsősorban problémát, hanem a szakmai lehetőséget látják. Úgy vélik, az új oktatási tartalmak,

módszerek és eszközök kiválóan illeszkednek a 21. századi tanulási környezethez. Kiemelik a játékos, projektalapú tanulás lehetőségeit, a tanulói aktivitásra és kreativitásra építő pedagógiai kultúra fontosságát. Ezek a pedagógusok nyitottak az újításokra, és arról is beszámoltak, hogy sikeresen tudták alkalmazni az új módszereket a gyakorlatban munkájuk során. Az előnyök között emelték ki az integrált tantárgyakat, a kompetenciafejlesztést, és pozitív visszajelzéseket tapasztalnak a tanulóktól is.

„A játékosítás nálunk bejött. A tanulók már várják az új feladatokat, és szinte észre sem veszik, hogy tanulnak közben.” (9. fókuszcsoporthoz, KT36)

„Nagyon tetszik a vizuális napló, a gyerekek örömmel készítik. Szeretik, hogy valami kézzel foghatót hoznak létre, amit haza is vihetnek.” (6. fókuszcsoporthoz, KT24)

„A kompetenciafejlesztés nekem mindig fontos volt. Most végre van hozzá módszertan is.” (6. fókuszcsoporthoz, KT21)

Számos interjúban felmerült az a gondolat, hogy bár az eszközellátottság vagy a szakmai támogatás nem mindig kielégítő, ők ennek ellenére is keresik a megvalósítható megoldásokat, és saját kreativitásukra, valamint tapasztalataikra támaszkodva törekednek a reform céljainak megvalósítására. Többen közülük beszámoltak arról, hogy a gyerekek kifejezetten kedvelik az újfajta tanulásszervezési módszereket, szívesen vesznek részt közös projektekben, játszva tanulnak, és fejlődnek a kommunikációs, problémamegoldó és együttműködési készségeik.

„Tudom, hogy nincs mindenhez eszköz, de nem várom, hogy mindent a rendszer adjon. Ami működik, azt megpróbálom megvalósítani.” (5. Fókuszcsoporthoz, KT15)

„Nem mindig áll minden rendelkezésre, de megtaláljuk, hogyan lehet mással helyettesíteni.” (6. fókuszcsoporthoz, KT 23)

„A digitális táblánk nem mindig működik, de ilyenkor képeket nyomtatok, vagy a telefonról mutatok nekik valamit. Nem állunk meg emiatt.” (2. fókuszcsoporthoz, KT8)

E típus jellemzője az is, hogy a pedagógusok nemcsak elfogadják, hanem értelmezik is a reform irányelveit, és ezeket nem külső elvárásként, hanem belső szakmai megújulásként és motivációként élik meg.

„A reform sok mindent kér, de cserébe szabadságot is ad. Én szeretek kitalálni, kipróbálni új dolgokat. A gyerekek nyitottak, és ez engem is inspirál.” (1. fókuszcsoporthoz, KT2)

„A helyzet nem tökéletes, de alkalmazkodunk. Inkább próbálok kreatívan megoldani dolgokat, mint panaszkodni” (5. fókuszcsoporthoz, KT15)

Az alkalmazkodó újító típusba tartozó tanítók elismerik a differenciált oktatás lehetőségét, ami a NUS programban kiemelt jelentőséggel bír. Az interjúk során kirajzolódott, hogy ezek a tanítók támogatják a tanulók képességeihez, tempójához és érdeklődési köréhez igazodó oktatásszervezést.

„A differenciált feladatok bevezetése sokat segített. Végre nem érzik magukat hátrányban a gyengébbek sem, és a jobbak sem unatkoznak.” (1. fókuszcsoporthoz, KT5)

„A differenciált oktatás pozitívan hat a gyerekekre, hogy mindenkinek lehet sikerélménye, ez motiválja őket.” (6. fókuszcsoporthoz, KT21)

„Szeretem, hogy lehetőség van a differenciálásra. Nem kell mindenkinek ugyanazt csinálnia, és ez felszabadítja a gyerekeket.” (1. fókuszcsoporthoz, KT1)

Szintén többen emelték ki pozitívként a lapbookok bevezetését. A pedagógusok úgy vélik, hogy ez egy olyan kreatív és vizuális tanulási forma, amelyben a gyerekek élményszerűen dolgozhatnak fel tananyagot. A pedagógusok szerint a lapbook készítése megnöveli a tanulói aktivitást és segíti a differenciált oktatást. Ennek köszönhetően minden gyermek saját szinten és saját tempóban haladhat a feladatokkal.

„Nagyon tetszik a vizuális napló, a gyerekek örömmel készítik. Szeretik, hogy valami kézzel foghatót hoznak létre, amit haza is vihetnek.” (6. fókuszcsoporthoz, KT21)

„Nagyon jók a játékos módszerek, a projektmunkák, a gyerekek szeretik a közösen elkészített lapbookokat.”

„A gyerekek imádták, hogy ők is készíthetnek saját lapbookot. Aki amúgy nem szívesen ír, itt mégis alkotott valamit.” (9. fókuszcsoporthoz, KT34)

„A lapbook segít rendszerezni a tananyagot, miközben játékos is. Én is tanultam tőlük közben.” (6. fókuszcsoporthoz, KT25)

A projektmunka ezen kategóriába tartozó pedagógusok számára nemcsak módszertani újítást, hanem a tanulási folyamat megelevenítését is jelenti. Úgy vélik, hogy lehetőséget ad arra, hogy felkeltsék a tanulók érdeklődését, együtt dolgozzanak, és alkotó módon kapcsolódjanak az ismeretekhez. A pedagógusok kiemelték, hogy a projektek révén a

gyerekek motiváltabbak, önállóbbak. A folyamat végén a a közösen létrehozott produktumok sikerélményt jelentenek számukra.

„A gyerekek sokkal motiváltabbak, ha együtt dolgoznak valamin, amit ők készítenek. A projektmunka nálunk nagyon jól működik.” (6. fókuszcsoport, KT22)

„A projektmunka jól kombinálható az integrált oktatással, több területet is átfog egyszerre.” (7. fókuszcsoport, KT29)

A projektalapú oktatást a tanítók elméleti szinten is hasznosnak tartják, s azt is kiemelik, hogy a gyakorlatban is tudják alkalmazni. Ez leginkább akkor valósul meg, ha megfelelő időmennyiség áll a rendelkezésükre és a tanulókat aktívan be tudják vonni a tervezési folyamatba is. A pedagógusok a következőképp fogalmaztak:

„A projekt munkák jól működnek, főleg ha közösen tervezzük meg őket. A gyerekek motiváltabbak, ha a saját ötleteik is megjelenhetnek.” (6. fókuszcsoport, KT25)

„Bevezettem a heti projektnapot, és működik. A gyerekek várják, jobban bevonódnak.” (9. fókuszcsoport, KT34)

Az interjúk alapján levonhatjuk a következtetést, hogy az alkalmazkodó újítók nem idealizálják a rendszert, de rugalmasak az újításokkal kapcsolatban. Előfordulnak nehézségek, de megpróbálják a legjobbat kihozni a helyzetből. Arról számoltak be, hogy ha valami nehezen alkalmazható, például. túl kevés a taneszköz vagy szűk az osztályterem, akkor ők nem riadnak vissza, hanem megpróbálják a legjobbat kihozni a körülményekből. Jellemző rájuk a megoldáskereső hozzáállás, azzal biztatják egymást, hogy *„kezdjük kicsiben”*. Ez a csoport elkötelezett a munkájában, azt vallják, hogy a gyerekek fejlődése és öröme a legfontosabb mérce.

„Az a fontos, hogy a gyerek szeressen iskolába jönni. Akkor dolgozunk jól, ha mosolyogva tanulnak.” (9. fókuszcsoport, KT34)

„Szeretem, hogy nagyobb szabadságot ad. Vannak témák, amiket saját ötleteimmel dolgozok fel, és a gyerekek jobban élvezik így.” (3. fókuszcsoport, KT9)

„A fejlődésük a lényeg, nem az, hogy mit pipálunk ki. Ha egy gyerek látványosan előrelép, az mindent megér.” (2. fókuszcsoport, KT8)

Ebbe a típusba gyakran olyan tanítók tartoznak, akik nyitott szemléletűek, és akár korábban is keresték az új pedagógiai megközelítéseket. Több esetben említik, hogy a

reformhoz való alkalmazkodás számukra belső motivációból is ered, ők ezt nem élik meg külső kényszerként. Mindamellett ezek a pedagógusok is érzékelik a rendszer nehézségeit. Ők is említik a túlterheltséget vagy az eszközhiányt, de nem ezekre koncentrálnak, hanem a lehetséges megoldásokon dolgoznak. Az alkalmazkodó újítók csoportba sorolt pedagógusok képesek a reform célkitűzéseit helyi szinten is hatékonyan adaptálni. Visszajelzéseikből kirajzolódik, hogy az új program a módszertani megújulást biztosít és ezzel eredményeket érhetnek el. Ez a típus tehát mintaként szolgálhat arra, hogy megfelelő támogatással és szakmai autonómiával hogyan lehet kiemelni a reform lényegét

4. csoport: Pragmatikus realisták: „A magam módján beépítem, amit lehet.”

A pragmatikus realisták a reformot nem tekintik sem kizárólag jónak, sem teljes mértékben elutasítandónak. Azt tudjuk megállapítani, hogy egyfajta elemző mód jellemzi munkájukat. Ezek a pedagógusok felismerik az új programban rejlő pedagógiai lehetőségeket, de realistán értékelik annak korlátait is. Azt többen is kiemelték, hogy az új rendszer nem minden tanuló esetén fejti ki hatékonyságát. Arra jutottak, hogy különöshangsúlyt kell fektetni azokra a tényezőkre, amelyek hatással lehetnek a tanulói előmenetelre. Ide sorolták a társadalmi háttérrel. A differenciálás és az egyéni tanulási utak támogatása véleményük szerint csak akkor sikeres, ha a pedagógus megfelelő szakmai és időbeli támogatást kap. Gyakori érv náluk, hogy „nem mindenki tud önállóan tanulni”

„Az a baj, hogy egy osztályban nagyok a különbségek. És nincs idő mindenkivel külön foglalkozni.” (9. fókuszcsoport, KT 33)

„A társadalmi háttér nagyon meghatározó. Hiába próbálkozol, ha nincs otthon semmi.” (6. fókuszcsoport, KT 24)

Az ehhez a csoporthoz tartozó pedagógusok esetében gyakran felmerült, hogy „nem mindenki tud önállóan tanulni”, amivel arra utaltak, hogy gyakran nincsenek összhangban az az elvárások és a realitások. Kiemelték, hogy a NUS programban fontosnak tartott egyéni tanulási utakat és a differenciálást gyakran nem tudják a pedagógiai gyakorlatban alkalmazni, mert nincsenek meg a megfelelő eszközök, esetenként túl nagy létszámúak az osztályok és az adminisztrációs terheket is akadályozó tényezőként nevezték meg.

„A tananyag túl sok, nincs idő az ismétlésre. Az okos gyerek halad, de akinek több idő kellene, az lemarad.” (9. fókuszcsoport, KT 33)

„Az lenne az ideális, ha egyesével lehetne mindenkire figyelni. De 27 gyereknél ez kivitelezhetetlen. Egyiknek még gyakorlás kellene, másiknak már unalmas.” (1. fókuszcsoport, KT1)

„A reform sok jó elemet hozott – például a projektmunkákat szeretem –, de nincs rá idő. Egy jól megírt óravázlathoz fél éjszaka kell.” (6. fókuszcsoport, KT23)

A pragmatikus realisták csoportjába tartozó tanítók úgy vélik, hogy a gyermekközpontú megközelítés csak akkor lehet sikeres a gyakorlatban, ha a pedagógus maga is megkapja a szükséges szakmai támogatást, és az oktatási környezet is igazodni fog az új pedagógiai és módszertani elvárásokhoz. Ezt támasztják alá az alábbi interjúrészletek:

„Nem arról van szó, hogy nem akarunk máshogy tanítani. Hanem hogy nem lehet úgy, ahogy a program előírja. A gyakorlat nem tudja követni a papírt.” (9. fókuszcsoport, KT34)

„Nem utasítom el, de látni kell, hogy sok gyerek nem ugyanonnan indul. Ezért nem lehet mindenkivel ugyanazt.” (2. fókuszcsoport, KT5)

„Az önálló tanulás nekem is tetszik, csak hát nem minden tanuló tudja irányítani magát. Főleg elsően.” (6. fókuszcsoport, KT25)

A pragmatikus realisták csoportba tartozó pedagógusokról elmondható, hogy ők nem ellenzik a reformot, de nem is idealisták. Ők a pedagógiai gyakorlatuk során megpróbálják alkalmazni, amit úgy vélnek, hogy lehetséges, de amit nem látnak kivitelezhetőnek, ott a régi módszerek szerint járnak el. Ezt az alábbiak szerint fejezték ki:

„Amit lehet, beépítek. De csak annyit, amennyit tényleg tudok is csinálni egyedül, pluszórák nélkül.” (7. fókuszcsoport, KT29)

„Ami működik, azt át vesszük, de nem tudok mindent bevezetni, mert nincs hozzá eszköz, idő vagy ember.” (9. fókuszcsoport, KT33)

Összegzésként megállapítható, hogy a pragmatikus realisták csoportjába tartozó pedagógusok nem zárkóznak el a NUS reformtól, de számos esetben előfordul, hogy kritikusan jellemezték azt. Az ehhez a csoporthoz tartozó pedagógusok úgy vélik, hogy a gyakorlati alkalmazhatóság, a megvalósítás lehetősége lenne a legfontosabb. Ennek tükrében leginkább azzal a reformelemmel és újítással elfogadók, amelyet jól tudnak alkalmazni a gyakorlatban a gyerekekkel, s amelyikhez megfelelő idő, szakmai felkészültség és taneszköz áll a rendelkezésükre. Számos esetben kihangsúlyozták, hogy kellően tapasztaltak ahhoz, hogy tisztában legyenek a tanulói sokféleséggel, a társadalmi háttér hatásával, valamint azzal is, hogy az önálló tanulás vagy a differenciálás csak akkor lehet

eredményes, ha a pedagógus megkapja a szükséges támogatást. Mivel az új koncepcióval több ponton is tudnak azonosulni, a gyakorlatban kompromisszumos megoldásokat keresnek, amit tudnak, az előírtak szerint végeznek, ami nem megy, ott a saját pedagógiai tapasztalataikra támaszkodnak. A reformmal kapcsolatos fenntartásaik mindig a gyakorlati alkalmazásnál jelennek meg. Ebben a kategóriában a pedagógusok nem idealisták, de nem is elutasítók. Ők azok a pedagógusok, akik az elérhető eszközökkel szeretnék a lehető legtöbbet kihozni a rendelkezésükre álló feltételekből.

4.2. A hipotézisek tesztelése a fókuszcsoportos pedagógusinterjúk alapján

Kutatásunk kezdetén a feltárt szakirodalmi forrás és a szakmai tapasztalat alapján négy hipotézist fogalmaztunk meg. A fókuszcsoportos interjúk és a fentiekben bemutatott típusalkotás alapján vontuk le a következtetést, hogy melyik hipotézisünk nyert igazolást és melyik cáfolható. Jelen alfejezetben ennek eredményeit ismertetjük.

Első hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy *a pedagógusok többsége a reform célkitűzéseit elméletben támogatja, de a gyakorlati megvalósítást nehéznek tapasztalják.* Az interjúk elemzése és a típusalkotás során egyértelműen bebizonyosodott, hogy első hipotézisünk igazolást nyert. A megkérdezett pedagógusok döntő többsége kifejezte, hogy a NUS reform célkitűzéseivel, úgy mint a gyermekközpontúság, az aktív tanulás, a készségfejlesztés, elméleti szinten teljes mértékben azonosulni tudnak, de a gyakorlati megvalósítás terén számos akadály merül fel, sokszor nem tudják kivitelezni az elvárásokat. Leggyakrabban a tananyag túlsúlyosságát, az időhiányt az elvárt kompetenciákhoz és az infrastruktúra vagy személyi feltétel hiányát nevezték meg akadályozó tényezőként:

„A program túl szűk időkeretet hagy a begyakorlásra, így az új ismeretek nem mélyülnek el megfelelően.” (1. fókuszcsoport, KT4)

„Elméletben jó, de a gyakorlatban sok minden akadályozza.” (3. fókuszcsoport, KT9)

„A célokkal egyetértek, de a feltételek nincsenek biztosítva.” (6. fókuszcsoport, KT25)

A második hipotézis felállításánál azt feltételeztük, hogy *a tanítók pozitívként értékelik a gyermekközpontú megközelítést és a kompetenciafejlesztést, de negatív véleménnyel vannak az értékelés jelenlegi módszeréről.* Az interjúk elemzése ezt a hipotézist szintén megerősíti. A megkérdezett pedagógusok többsége pozitívként emelte ki, hogy a reform lehetővé teszi a differenciált oktatást, a személyre szabott figyelmet, a gyermekbarát tanulási formákat, úgy mint a projekt munkát és az érzelmi intelligencia fejlesztését, bár a gyakorlati alkalmazásban még keresik a megfelelő megoldásokat. Az értékeléssel kapcsolatos változásokat, különösen a verbális értékelést és a betűjeles visszajelzéseket egybehangzóan negatívként értékelték, függetlenül attól, hogy melyik típusba tartoznak. A reformszkeptikusok és a reformot kedvelő pedagógusok is motivációhiányosnak és a szülők számára érthetetlennek nevezték az új értékelési eljárást:

„A gyerekeket nem motiválja, ha nincs osztályzat.” (8. fókuszcsoport, KT31)

„A szóbeli értékelés elveszik, nem marad nyoma.” (4. fókuszcsoport, KT13)

„A szülők nem értik a betűjeleket, visszaírják a jegyeket.” (5. fókuszcsoport, KT18)

A harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a fiatalabb pedagógusok jobban tudnak azonosulni a NUS programmal, mint a 20 évnél több munkaviszonnyal rendelkező kollegáik. Az interjús kutatás ezt a hipotézist is alátámasztotta, ugyanis a pályakezdő vagy a fiatalabb tanítók véleménye gyakran volt pozitív az új módszerekkel, az integrált tárgyakkal és a digitális eszközökkel kapcsolatban.

„Fiatalabbként nekem ez nem újdonság, mi már az egyetemen is kompetenciaalapú módszereket tanultunk.” (9. fókuszcsoport, KT34)

„Én még csak most kezdtem, nekem ez természetesebb. A régebbi kollégáknak nehezebb volt átállni.” (7. fókuszcsoport, KT29)

„Az idősebbek közül többen azt mondták, hogy ez már túl sok változás egyszerre. Mi, fiatalabbak, talán rugalmasabbak vagyunk.” (9. fókuszcsoport, KT33)

Az idősebb, tapasztalt pedagógusok gyakran nosztalgiáztak a régi rendszerrel kapcsolatosan, s több esetben hangot is adtak annak, hogy számukra, akik hosszú éveken át a megszokott módszereket alkalmazták, nehezebb az átállás.

„A fiatalok könnyebben tanulják meg, hogyan kell a programot alkalmazni.” (3. fókuszcsoport, KT11)

„Én már sok mindent máshogy csináltam, nehéz mindent újratanulni.” (5. fókuszcsoport, KT17)

„A régi program jobban kézre állt, jobban átélhető volt a gyerekek számára is.” (2. fókuszcsoport, KT7)

„Régen is megtanulták a gyerekek, most csak bonyolultabb lett minden. A lényeg maradt volna.” (9. fókuszcsoport, KT34)

Negyedik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a reform legnagyobb nehézségét az eszközhiány és az adminisztratív terhek jelentik. Ezt a hipotézist az összes megkérdezett pedagógus alátámasztotta, függetlenül attól, hogy melyik csoportba soroltuk őket. Gyakorlatilag kivétel nélkül mindegyik interjúalany megállapította, hogy nincs elegendő tankönyv, sok iskolából hiányzik a módszerhez előírt oktatási eszköz vagy taneszköz.

Mindezek mellett kihívás elé állítja őket a részletes dokumentáció, úgy vélik, hogy a reform óta megnövekedett a munkaterhük.

„Túl sok a papírmunka, amit nem lehet időben elvégezni.” (3. fókuszcsoport, KT 10)

„A programhoz elvárt eszközpark nálunk még álom.” (6. fókuszcsoport, KT 25)

„A tanítás rovására megy a dokumentáció.” (4. fókuszcsoport, KT 14)

A kvalitatív interjúk alapján tehát megállapítható, hogy a pedagógusok többsége nem elutasító az *Új ukrán iskola (NUS)* célkitűzéseivel. Pozitívumként tartják számon a gyermekközpontú megközelítést és a kompetenciafejlesztést. A gyakorlati alkalmazás során azonban gyakran előfordul, hogy akadályokkal találják szemben magukat. Pedagógiai munkájuk során kihívást jelent az eszközhány, az időkorlátok, a megnövekedett adminisztratív munka és az értékelési rendszer megváltozása. A NUS-hoz való hozzáállásban generációs különbségek mutatkoznak: a fiatalabb tanítók rugalmasabbak és nyitottabbak, a tapasztaltabbak pedig inkább a régi módszerek szerint dolgoznának, az újításokat fenntartásokkal kezelik. Az interjúk során kapott válaszokból kirajzolódik, hogy a kárpátaljai magyar tananyelvű iskolákban dolgozó tanítók nem utasítják el az oktatási újításokat, de felhívták a figyelmet a gyakorlati alkalmazás során fellépő kihívásokra. Mindez arra enged következtetni, hogy nagyobb szakmai támogatásra lenne szükségük.

4.3. Mélyinterjú egy kárpátaljai szakértővel, aki részt vett a NUS kidolgozásában Finnországban

A kvalitatív adatgyűjtés során nem csupán fókuszcsoportos interjút készítettünk, hanem mélyinterjúra is sor került. A mélyinterjút Keszler Máriával, a Kőrösmezői Gimnázium alsó tagozatos tanítójával készítettük, aki szakértőként aktívan részt vállalt az *Új ukrán iskola (NUS)* reformkonceptió kidolgozásában. Az interjúalany tagja volt annak az ukrainai delegációnak, akik Finnországban kerestek módszertani és intézményi támogatást és inspirációt a finn modell alapján. A mélyinterjú segítségével feltártuk a NUS-programban való részvétel szakmai hátterét, betekintést kaptunk a finn–ukrán együttműködésbe és képet kaptunk a finn oktatási modell átvételének lehetőségeiről és korlátairól.

4.3.1. Az interjúalany szakmai tapasztalata

Az interjúalany Keszler Mária, aki több mint húsz éve dolgozik alsós tanítóként a Kőrösmezői Gimnáziumban. Pályafutása során számos alkalommal részt vállalt különböző pedagógiai továbbképzéseken. Interjúalanyunk szakértőként közreműködött az *Új ukrán Iskola (NUS)* nevű reform kidolgozásában és fejlesztésében. Munkája során nem csupán a tanítással foglalkozik, hanem módszertani segítséget is nyújt tanítótársai számára. Interjúalanyik tagja volt egy olyan finnországi szakmai delegációnak, ahol betekintést nyert a finn oktatási rendszer működésébe. Az ott szerzett tapasztalatait pedagógiai munkája során is alkalmazza. Keszler Mária széleskörű tevékenységet folytató pedagógus, aki a reform iránt is elkötelezett, de a gyakorlati alkalmazásban lévő nehézségeket is ismeri. A mélyinterjú során több ponton kritikusan vélekedik a rendszerről, de konstruktívan értékeli a reformot.

4.3.2. Az interjúalany NUS-sal kapcsolatos tapasztalatai

Keszler Mária a kezdetektől nyomon követi a NUS reform újításait, mivel felkeltették érdeklődését az új módszerek és az új pedagógiai megközelítések. Pedagógusként és a módszertani munkacsoport vezetőjeként is részt vett a reform népszerűsítésében. Mivel az az iskola, ahol oktat is bekapcsolódott a NUS-t kipróbáló kísérleti intézmények közé, nyomon követte az újítások kipróbálását.

„Amikor elindult az új reformprogram, már az elején figyelemmel kísértem, mert tudtam, hogy előbb-utóbb nálunk is bevezetik. Később az iskolánkat bevonták a kísérleti szakaszba, így közvetlen tapasztalatokat is szerezhettem.”

Ennek értelmében az interjúalanyunk szakértőként és pedagógusként is részt vett a NUS kidolgozásában. A tapasztalatait átadta kollégáinak, valamint számos kárpátaljai és ukrainai fórumon is részt vett, ahol ismertette az újításokat és a kihívásokat. Ezzel jelentős mértékben hozzájárult a reform adaptációjához Kárpátalján.

„Tartottam bemutatóórákat a környékbeli iskolák tanítóinak, meg a járási tanácskozásokon is beszéltem róla. Fontosnak tartottam, hogy ne csak mi próbálkozzunk vele, hanem más iskolák is lássák, mit lehet ebből kihozni.”

A mélyinterjú során rákérdeztünk, hogy hogyan került kapcsolatba a NUS fejlesztésével és hogy milyen módon választották ki a finnországi delegációba. Az interjú során megtudtuk, hogy a módszertani hálózatokban és szervezetekben végzett aktív munkának köszönhetően, szakmai fórumokon, továbbképzéseken való részvétellel került kapcsolatba a reform fejlesztőivel.

„Később meghívtak Kijevbe is, ahol egy országos fórumon tartottam előadást arról, hogyan zajlott a bevezetés nálunk a gyakorlati órákon.”

A bemutatott szakmai tapasztalat révén választották ki a finnországi delegációba, amely az Ukrán Oktatási Minisztérium és egy nemzetközi szervezet együttműködésével valósult meg.

„Nem kellett külön pályázni, a megyei szaktanácsadó javasolt, mert látta, hogy nálunk már kipróbáltuk az új tanmenetet, és a kollégák is sokat tanultak tőlünk. Úgy mondta, hogy jó példát tudunk mutatni.”

A finnországi szakmai fórumon több nézőpontot is meg tudtak vizsgálni, ugyanis a tagok között gyakorló pedagógusokon kívül iskolaigazgatók, oktatáskutatók, felsőoktatási dolgozók és az oktatási minisztérium képviselői is részt vettek:

„Voltak még tanítók más régiókból is, de ott voltak minisztériumi emberek, meg egyetemi oktatók is. Elég vegyes csapat volt, és mindenki más szemszögből nézte a dolgokat, ez sokat segített a megbeszéléseken.”

Az egyhetes szakmai program során a résztvevők és a szakértők betekintést nyertek a finn iskolai gyakorlatba, ugyanis különböző finn iskolatípusokba látogattak el, ahol részt vehettek 1-1 tanórán is. Az óralátogatásokat szakértői konzultáció követte, ahol megvitatták a látott pedagógiai gyakorlatokat.

4.3.3 Finnországi tapasztalatok és azok alkalmazás az ukrainai közoktatásban

Amint azt fentebb említettük, az egyhetes finnországi tartózkodás során az ukrainai delegáció iskolalátogatásokon vett részt, ahol betekintést nyerhettek az ottani kompetenciaalapú oktatás gyakorlatába. Az iskolalátogatások interaktívak voltak, ugyanis minden esetben megbeszélték a látottakat, s tapasztalatcserére is sor került:

„Több iskolában is jártunk, ahol láttuk az órákat, beszélhattünk a tanítókkal. Sokszor meg is kérdezték, nálunk mi hogyan működik.”

Keszler Mária kiemelte, hogy a finn iskolákban jellemzően nyugodt hangulat uralkodott:

„Ott nincsenek ennyire szoros határidők meg nyomás, és mégis sokkal nyugodtabbak a gyerekek. És működik, ez a legérdekesebb.”

„...Nem az volt a cél, hogy mindent leadjanak, hanem hogy a gyerek megértse, amit tanul. A tanító nem sietett, inkább segített gondolkodni.”

A látogatásoknak és tapasztalatszerzéseknek köszönhetően több finn módszertani elemet is átemeltek a NUS reformba. Az ott látott tapasztalatok révén épült be a tantárgyak integrálása, a témahetek és a portfóliók. Az ukrainai közoktatásra ez addig kevésbé volt jellemző:

„Náluk sokszor nem is volt külön tantárgy, hanem egy témát dolgoztak fel több oldalról. Ezt mi is kipróbáltuk itthon, és a gyerekek nagyon élvezték.

„A tréningeken mi is kipróbálhattuk az eszközöket, amit ők használnak. És ami tetszett, azt később mi is bevezettük. Például a lapbookokat és az önértékelő lapokat.”

A mélyinterjú során tehát kirajzolódott, hogy a NUS véglegesítésében fontos szerepet játszott a finn tapasztalatok és jógyakorlatok gyűjtése. Az interjúalany rávilágított, hogy a szakmai út nem csupán információszerzéscéljából valósult meg, hanem lehetőséget kaptak arra, hogy a tapasztalatokat megosszák, s egy nemzetközileg is jól működő reformot alakítsanak ki Ukrajnában:

„A tapasztalatainkat rendszeresen összefoglaltuk, és eljutott a minisztériumhoz is. Amit mi kipróbáltunk, azt több helyen is javasolták.”

Ugyanakkor a szakértő rávilágított, hogy az ukrainai közoktatási rendszer nem minden esetben van felkészülve a finn modell adaptálására. *„Nem lehet egy az egyben átvenni semmit. A környezet más, a tanárképzés más, és a társadalmi elvárások is mások.”* Kiemelte, hogy a finn rendszerben sokkal nagyobb autonómiát kapnak a pedagógusok: *„A finn*

iskolában a tanárt nem ellenőrzik, hanem támogatják. Ez teljes szemléletváltást igényelne nálunk.” Elmondása alapján ez részben a szabályozottságnak köszönhető:

„Nálunk még mindig túl erős a szabályozottság. A tanárok nem érzik biztonságban magukat, ha nem mondják meg nekik pontosan, mit tegyenek.”

Az interjúalany szakértőként rávilágított, hogy a reform mindenképp egy pozitív változást eredményez az ukrainai közoktatásban, ugyanakkor úgy vélekedik, hogy a pedagógusok szakmai támogatása még nem kellőképpen megalapozott, s a gyakorlati megvalósításhoz még nem áll az iskolák rendelkezésére minden szükséges eszköz.

„Nagyon sok tanár úgy jött ki a NUS-képzésről, hogy nem tudta, mit is kell másképp csinálnia másnapról.”

„Nem a reformmal van baj, hanem azzal, hogy a tanárok egyedül maradtak vele.”

Összegzésként elmondható, hogy a mélyinterjú alátámasztja, hogy a NUS program kidolgozásában résztvevő szakemberek gyakorlati tapasztalat útján nyertek inspirációt a finn oktatási modellből, de arra is rávilágít, hogy az adaptációnak vannak akadályai. Az egyik jelentős akadályt az orosz–ukrán háború képezi.

„A háború miatt sok helyen nem lehetett úgy tanítani, mint korábban. De az ötletek nem vesztek el, csak várni kellett, mikor lesz rá újra lehetőség.”

Összegzés

A munka célja az volt, hogy reális kép alakuljon ki arról, milyen véleménnyel vannak a kárpátaljai tanítók az *Új ukrán iskolareformmal* kapcsolatban. A kutatás során a félig strukturált fókuszcsoporthoz tartozó interjúk levezetése során különböző kérdések kerültek megválaszolásra, többek között magáról az új oktatási programról, illetve, hogy annak mik az előnyei és hátrányai, milyen pozitívumokat és negatívumokat tudnak vele kapcsolatban felsorolni a pedagógusok, s ezen felül, hogy a járványhelyzet és a háború milyen nehézségeket állított a programra való átállással kapcsolatban.

A kutatás során törekedtünk minél nagyobb körben vizsgálni a kárpátaljai pedagógusok véleményét, több kistérségben, mind a városi és mind a falusi iskolákban oktató tanárok között. Bár a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk anonimek voltak, mégis voltak olyan pedagógusok, akik nem vállalták, hogy véleményt formáljanak a programmal kapcsolatban. Végezetül 36 tanítóval, kilenc fókuszcsoporthoz tartozó interjút sikerült lebonyolítani, ezen felül Keszler Máriával, a Kőrösmezői Gimnázium pedagógusával egy mélyinterjút készítettünk. Keszler Mária különösen értékes betekintést nyújtott a reform gyakorlati megvalósításába, mivel korábban részt vett az *Új ukrán iskola* koncepciójának kidolgozásához kapcsolódó finnországi szakmai programban. Tapasztalatai alapján első kézből származó, értékes információkat kaptunk a reform elméleti megalapozásáról és kialakításáról.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk első részében a szocio-demográfiai adatokat mértük fel: ki hány éve van a pályán, mióta dolgoznak, melyik felsőoktatási intézményben szerezték tanítói képezésüket, a munkahelyük bemutatása után, pedig a NUS-sal kapcsolatos kérdések megválaszolása következett, az interjúk utolsó részében, pedig a konkrét véleményekre kérdeztünk rá az új programmal kapcsolatban.

A kapott eredményeket részletesen elemeztük munkánk negyedik fejezetében. Az eredményeket tartalmazó negyedik rész három alegységből tevődik össze. Az első alfejezetben a válaszok alapján típusokba soroltuk a megkérdezett pedagógusokat a NUS-sal kapcsolatos attitűdjeik alapján. Ennek köszönhetően négy csoport jött létre, mégpedig a reformszkeptikusok, a kritikus, de konstruktív beállítottságú tanítók, az alkalmazkodó újítók, valamint a pragmatikus realisták csoportját tudtuk azonosítani. A második alfejezetben megvizsgáltuk a hipotéziseinket, melynek köszönhetően választ kaptunk kutatási kérdéseinkre. Előzetes ismereteink alapján négy hipotézist fogalmaztunk meg, miszerint *A pedagógusok többsége a reform célkitűzéseit elméletben támogatja, de a gyakorlati megvalósítást nehéznek tapasztalják. A tanítók pozitívként értékelik a*

gyermekközpontú megközelítést és a kompetenciafejlesztést, de negatív véleménnyel vannak az értékelés jelenlegi módszeréről. A fiatalabb pedagógusok jobban tudnak azonosulni a NUS programmal, mint a 20 évnél több munkaviszonnyal rendelkező kollegáik. A reform legnagyobb nehézségét az eszközhiány és az adminisztratív terhek jelentik. A kapott válaszok és a típusalkotás közbeni elemzés során arra a következtetésre jutottunk, hogy hipotéziseinket megerősítik a megkérdezett pedagógusok válaszai. Az eredményeket bemutató fejezet utolsó alegysége pedig a Keszler Máriával készült szakértői mélyinterjút mutatja be, amely betekintést enged az új rendszer kidolgozásának körülményeibe. A fókuszcsoportos és a mély interjú kérdéssora a mellékletben olvasható.

Az alsó tagozatos tanítók véleményének vizsgálata az *Új ukrán iskola* programjával kapcsolatban kiemelten fontos, mivel jelenleg ez a program van érvényben és Ukrajna szerte minden tanítónak e szerint kell dolgoznia. A kutatás kvalitatív jellege miatt az eredmények nem általánosíthatók sem a kárpátaljai, sem az ukrainai tanítókra, de egy mélyebb betekintést enged a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban oktató pedagógusok NUS reformmal kapcsolatos tapasztalataiba és kihívásaiba. A vélemények vizsgálata során sok fontos és lényeges információhoz jutottunk, amelyek segítséget nyújthatnak az oktatás és nevelés területén, mindemellett megkönnyíthetik a mindennapi munkájukat a pedagógusnak, ugyanis egymás tapasztalatain keresztül sokat tanulhatunk, ami nagy segítséget nyújthat egy új oktatási program kiteljesedéséhez.

Резюме

Метою роботи було отримати уявлення про думки вчителів Закарпаття щодо нової української школи. У ході дослідження під час проведення напівструктурованих фокус-групових інтерв'ю було надано відповіді на різні питання, які стосувалися переваг і недоліків програми.

Під час дослідження ми прагнули охопити якомога ширше коло думок вчителів Закарпаття. Врешті-решт нам вдалося провести дев'ять фокус-групових інтерв'ю з 36 вчителями, а також глибинне інтерв'ю з Марією Кеслер, вчителькою гімназії в Ясінях, яка надала особливо цінну інформацію про практичну реалізацію реформи, оскільки раніше брала участь у фаховій програмі у Фінляндії, пов'язаній з розробкою концепції Нової української школи.

У першій частині фокус-групових інтерв'ю ми оцінювали соціально-демографічні дані: скільки років вони працюють у цій сфері, з якого часу, у якому вищому навчальному закладі отримали педагогічну освіту, а після представлення їхнього місця роботи вони відповідали на питання, пов'язані з НУШ, а в останній частині інтерв'ю ми запитували їх про конкретні думки щодо нової програми. Отримані результати ми детально проаналізували в четвертому розділі нашої роботи. На основі думок щодо НУШ ми розділили педагогів на чотири групи: скептики реформ, критичні, але конструктивні, адаптивні новатори, прагматичні реалісти.

Аналіз думок вчителів молодших класів щодо програми «Нова українська школа» є надзвичайно важливим, оскільки ця програма наразі є чинною і всі вчителі в Україні повинні працювати за нею. Через якісний характер дослідження результати не можна узагальнювати ні на вчителів Закарпаття, ні на вчителів України, але вони дають глибше уявлення про досвід і виклики, пов'язані з реформою НУШ, які мають педагоги, що викладають у школах з угорською мовою навчання на Закарпатті. Під час аналізу думок ми отримали багато важливої та суттєвої інформації, яка може бути корисною в галузі освіти та виховання, а також полегшити повсякденну роботу вчителів, адже завдяки обміну досвідом ми можемо багато чого навчитися, що може бути дуже корисним для вдосконалення нової освітньої програми.

Hivatkozott irodalom

- Allport, Gordon W (1998): *A személyiség alakulása*. Kairosz, Győr.
- Báthory Z. – Falus I. (szerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Bekh I.D. = Бех І.Д. (2019): Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. In: *Виховання і культура*, 12(17–18), 5–7.
- Bibik N. M. = Бібік, Н. М. (2018): *Нова українська школа: poradnik dla vchytelja*. Київ, Літера ЛТД.
- Buda B. (1989): A személyiségfejlődés és a személyiségfejlődést szolgáló csoportmódszerek. In: Telkes J. (szerk.) *Személyiségfejlesztés*. Magyar Népművelők Egyesülete, Tatabánya.
- Bulakh Zh.M. = Булах Ж.М. (2018): Компетентний учитель у новій українській школі. Професійний розвиток педагога Нової української школи. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: збірник матеріалів III-ої Всеукраїнської Інтернет-конференції 18 квітня 2018 р. м. Київ. У 2-х частинах : Ч. 1. / наукова редакція, упорядкування: В.В. Сидоренко, Я.Л. Швень. К.: Агроосвіта. 286 с.
- Carver, C.S. – Scheir, M.F. (2001): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Chetvertynska, G. = Четвертинська, Г. (2017): Вчитель на початку 21-го століття. In: *Освітні матеріали програми "Класна школа"*. 1–6.
- Dunduk L.I. = Дундук Л. І. (2022): Компетентнісний підхід до навчання учнів початкової школи: вимоги НУШ. In: Н. І. Дундук: *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти: збірник наукових праць*. редкол. О. Я. Чебикін та [ін.]; Державний заклад "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського"; Нерубайський навчально-виховний комплекс "школа-гімназія" Нерубайсько сільської ради. – Одеса: Університет Ушинського. 65–69.
- Falus Iván (2006): A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése. In: *Társadalom és Gazdaság*. 28(2). 173–182.
- Habermas, J. (1973): Notizen zum Begriff der Rollenkompetenz. In: *Kultur und Kritik*. 195–231.
- Hankiss Elemér (2001): *Tanár a kirakatban, minőség az oktatásban*. Kézirat.
- Holovan M.S. = Головань М.С. (2008): Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. In: *Вища освіта України*. 3., 23–30.

Hrebenichenko Yu. M. = Гребеніченко Ю.М. (2018): Учитель Нової української школи – агент освітніх змін. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: збірник матеріалів III-ої Всеукраїнської Інтернет-конференції 18 квітня 2018 р. м. Київ. У 2-х частинах : Ч. 1. наукова редакція, упорядкування: В.В. Сидоренко, Я.Л. Швень. К.: Агроосвіта.

Hunyady Gy. – M. Nádas M. (2006): Pedagógusok szakmai céljai és a tanítás-tanulás. In: *Pedagógusképzés*. 21–33.

Hutsan L. A. = Гуцан Л. А. (2013): Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 25–27 лютого 2013 року, м. Київ, Україна.

Kolesnychenko Yu.L = Колесниченко Ю.Л. (2018): *Педагогічний коучинг як метод формування компетентнісного підходу, ключових компетентностей учасників освітнього процесу в умовах концепції Нової української школи* Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: збірник матеріалів III-ої Всеукраїнської Інтернет-конференції 18 квітня 2018 р. м. Київ. У 2-х частинах : Ч. 1. / наукова редакція, упорядкування: В.В. Сидоренко, Я.Л. Швень. К.: Агроосвіта. 286.

Korthagen, F. A. J. (2004): In Serch of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. In: *Teaching and Teacher Education*, 1, 77–98.

Meleg Cs. (1996): Szemléletváltás a közoktatásban: A lelki egészséghez mindenkinek joga van. In: *Iskolakultúra*. 6(6–7) 23–26.

Melnychuk H.V. = Мельничук Г.В. (2018): *Інтегроване навчання в новій українській школі. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології*: Збірник матеріалів III-ої Всеукраїнської Інтернет-конференції 18 квітня 2018 р. м. Київ. У 2-х частинах : Ч. 1. / наукова редакція, упорядкування: В.В. Сидоренко, Я.Л. Швень. К.: Агроосвіта. 286.

Mihály I. (2002): OECD-szakértők a kulcskompetenciákról. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 52(6). 90–99.

Mihály I. (2003): Még egyszer a kulcskompetenciákról. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 53(6), 103–112.

Mihály O. (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker Kiadó, Budapest.

Nahalka I. (1998): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus I. (szerk.) *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Onopriienko O. V = Онопрієнко О. В. (2019): *Огляд концепції «Нова Українська Школа» Нова українська школа: poradnik dla vчителя*. Київ: Літера ЛТД.

Orosz I. – Pallay K. (2024): Úton az európai oktatáshoz. A kárpátaljai magyar tannyelvű közoktatási intézmények számára. kialakított innovációs oktatási modell létrejötte és első tapasztalatai. In: Pusztai G. – Engler Á. – Hrabéczy A. – Bencze Á. (szerk.): *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére*. CHERD-Hungary, Debrecen. 13–27.

Parsons, T. (1968): Der Stellenwert des Identitätsbegriffs in der allgemeinen Handlungstheorie. In: Döbert, R., J. Habermas – G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Die Entwicklungs des Ichs*. Kippenheuer & Wtsch, Köln 289 – 296.

Pekar I. = Пекар Іванна (2011): Роль неформальної освіти у сучасному суспільстві: <https://iqholding.com.ua/articles/rol-neformalno%D1%97-osv%D1%96ti-u-suchasnomu-susp%D1%96lstv%D1%96> [Letöltés ideje: 2025.01.12.].

Peschar, J. L. – Waslander S. (1995): *The relevance of CCC in International Education Indicators. Draft Version and Outline for general Assembly*. Lahti, Finland.

Pometun, O. = Пошетун О. (2018): Критичне мислення як педагогічний феномен. In: *Український педагогічний журнал*, 146, 89–98.

Pshenychna, L. = Пшенична Л. (2019): Новий учитель Нової української школи. In: *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1(85), 61–83.

Schein, E.H. (1978): *Szervezéslélektan*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

Serfőző M. (2005): Az iskola mint szervezet a pedagógusok véleményének tükrében. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60 (1-2). 249–265.

Shevchenko O. M. = Шевченко О. М. (2020): Нова українська школа: досвід і перспективи. In: *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 10., 194–202.

Sorochan T.M. = Сорочан Т.М. (2018): *Методична робота: підготовка вчителів до реалізації концепції «Нова українська школа»* Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: збірник матеріалів III-ої Всеукраїнської Інтернет-конференції 18 квітня 2018 р. м. Київ. У 2-х частинах : Ч. 1. наукова редакція, упорядкування: В.В. Сидоренко, Я.Л. Швень. К.: Агроосвіта.

Szabó É. (2007): Sikeres embert faragni. Pedagógusok vélekedése a sikerességről és az iskola szerepéről. In: *Pedagógusképzés* 5(34) 1–2., 27–37.

Szebeni R. (2010): A kompetencia-alapú oktatás egy pedagógus személyiség vizsgálat tükrében. In: *Iskolakultúra*, 11(1). 39–49.

Tsiupak I.M. = Цюпак І.М. (2018): Сутність дефініції «тьютор» у сучасному просторі дошкільної освіти. In: Цюпак І.М.: *Підготовка сучасного педагога*

дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови нової української школи: збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науковопрактичної конференції (19-20 квітня 2018 р., Херсон). Херсон, ТОВ «Борисфен-про», 51–52.

Ungárné Komoly J. (1978): *A tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Vass V. (2005): Nemzetközi folyamatok a programfejlesztésben. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 55(3), 28–33.

Vass V. (2009): Az attitűdök forradalma. In: *Iskolakultúra*. 7–8., 84–87.

Hivatkozott dokumentumok

Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma. *Az Új ukrán iskola. A középiskolai reform fogalmi elvei* = Міністерство Освіти і Науки України. Нова Українська Школа. Концептуальні Засади Реформування Середньої Школи (2016): <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [Letöltés ideje: 2024.11.12.].

Summary of the Final Report. OECD/DeSeCo, 2003: <https://www.deseco.ch/> [Letöltés ideje: 2024.12.14.].

Az alapkú oktatás állami szabványának módosításáról 2019 = Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти 2019: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> [Letöltés ideje: 2024. 02.08.].

Tipikus oktatási program, kidolgozva Savchenko O. Ya. vezetésével 1–2. osztály = Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1 - 2 клас <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf> [Letöltés ideje: 2024. 02.08.].

Tipikus oktatási program, kidolgozva Savchenko O. Ya. vezetésével 3–4. osztály = Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3-4. клас <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> [Letöltés ideje: 2024. 02.08.].

Tipikus oktatási program, kidolgozva Shiyana R. B. vezetésével. 1-2. osztály = Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 1-2 клас <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyyan.pdf> [Letöltés ideje: 2024. 02.08.].

Tipikus oktatási program, kidolgozva Shiyana R. B. vezetésével. 3-4. osztály = Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 3-4. клас <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyyan.pdf> [Letöltés ideje: 2024. 02.08.].

Az *Új ukrán iskola* = Нова українська школа <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&tag=nova-ukrainska-shkola> [Letöltés ideje: 2024. 02.11.].

Az *Új ukrán iskola* koncepciója = Концепція Нової української школи <https://imzo.gov.ua/osvita/nush/> [Letöltés ideje: 2024. 08.17.].

Zöld tanár = Green teacher <https://greenteacher.com/wp-content/uploads/2021/11/GT-Bulk-Subscriber-Exclusive-NC2-p.1-80.pdf> [Letöltés ideje: 2024. 10.14.].

Néhány kérdés az állami általános középfokú oktatási szabványokról = Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> [Letöltés ideje: 2024. 06.17.].

Állami alapfokú középfokú oktatási szabvány = Державний стандарт базової середньої освіти <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti> [Letöltés ideje: 2024. 02.13.].

A pedagógus műhelye = Майстерня педагога <https://mozaikaped.blogspot.com/2017/03/obraz-vchytelja-i-st.html> [Letöltés ideje: 2024. 11.09.].

Az állami szabvány frissítése az általános iskolák számára: mi fog változni = Оновлення Держстандарту для початкової школи: що зміниться <https://osvitoria.media/news/onovlennya-derzhstandartu-dlya-pochatkovoyi-shkoly-shho-zminytsya> [Letöltés ideje: 2024. 04.02.].

Haliuka O. S.: A tanár társadalmi és szakmai szerepei az új ukrán iskola körülményei között = Галюка О. С.: Соціально-професійні ролі вчителя в умовах нової української школи <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/91-tendentsiyi-suchasnoyi-pidhotovky-maybutnikh-uchyteliv-pochatkovoyi-shkoly/263-sotsialno-profesijni-rol-i-vchitelya-v-umovakh-novoji-ukrajinskoji-shkoli> [Letöltés ideje: 2024. 02.08.].

Mellékletek

Fókuszcsoporthoz interjú vázlata a NUS-ról

Köszönöm szépen, hogy vállalták a beszélgetésben való részvételt. A kutatás során az Önök tapasztalataira és véleményére vagyunk kíváncsiak azzal kapcsolatban, hogy gyakorló pedagógusként milyen tapasztalatokkal gazdagodtak az Új ukrán iskolával (HYIII) kapcsolatban. Kérem, segítsék azzal a munkánkat, hogy közösen elgondolkodnak ezen a kérdésen és megvitatjuk a lehetséges előnyöket és hátrányokat. Mivel nincs jó vagy rossz válasz, kérem, mindenki bátran mondja el a véleményét, az ötleteit, nem baj, ha esetleg ezek ellentmondanak egymásnak. Vannak előre eltervezett kérdéskörök, s kérem, mindnyájan szóljanak hozzá ehhez! Az interjú megkezdése előtt az adatkezelési tájékoztatót szeretném felolvasni Önöknek. A következőképpen hangzik:

„Az interjú megkezdése előtt szeretném Önöket tájékoztatni, hogy a kérdésekre történő válaszadás anonim, önkéntes, és bármikor, indoklás és következmények nélkül megszakítható. A kutatás során a kapott válaszok sok más fókuszcsoporthoz interjúval összesítve kerülnek elemzésre, azonosításra alkalmas adatok nélkül. Kérem, igen vagy nem válaszadással jelezzék felém, hogy az általam megadott információkat elfogadják, hozzájárulnak, hogy válaszaikat a személyes azonosításra alkalmas adatok nélkül felhasználja.”

- Akkor most kérdezem, hogy hozzájárultok-e ehhez, vagy sem?
- Az első témakörünk következik, a bemutatkozás. Megkérem Önöket, hogy válasszanak egy jelímet vagy kódnevet maguknak, s megszólalásaikkor minden esetben ezzel azonosítsák magukat. Az első kérdés: Kérem, mondják el, ki hány éve van a pályán, mióta dolgoznak, melyik felsőoktatási intézményben szerezték tanítói képzésüket? És akkor ki kezdi?
- Köszönöm. A második kérdésblokkunk következik. Most az iskolájukról szeretném kérdezni Önöket. Pár szóban jellemezzék, milyen sajátosságai vannak az Önök iskolájának és a helyet adó településnek? Magyarok aránya?
- Rendben, köszönöm. Következő kérdés, hogy milyen az iskola tanulói összetétele, társadalmi háttér, szülők foglalkozása.

- Köszönöm. Akkor rátérnénk a kutatásom fő témakörére, a NUS-ra. Ki mióta dolgozik a NUS programban?
- Hogy látják, miben különbözik és miben egyezik a NUS program az előtte lévővel?
- Milyen előnyöket lát az új oktatási reformban a tanítási módszerek és az oktatási tartalmak terén?
- Véleményük szerint hatékonyabban szerzik meg az új ismereteket a tanulók a NUS programban az előzővel szemben vagy inkább nehezebben?
- Hogyan segít az új reform a tanulók jobb előkészítésében a mindennapi életre?
- Véleményük szerint több vagy kevesebb tananyagot kell átadnia ebben a programban az előzőhöz képest?
- Milyen hatással van az új rendszer a diákok motivációjára? Mi a véleményük a NUS értékelés rendszeréről? Pozitívnak vagy negatívnak tartják?
- Hogyan látják, az integrált tantárgyak pozitívan vagy negatívan befolyásolják a gyerekeket a tudás megszerzésével kapcsolatban
- Tapasztalatuk alapján milyen új lehetőségeket nyújt az új oktatási reform a differenciált tanulói igények kezelésére és az inkluzív oktatás előmozdítására?
- Hogy látják, segíti az új reform a pedagógusokat a szakmai fejlődésben és az oktatási gyakorlatuk javításában?
- Milyen kihívásokat jelent az új oktatási reform az oktatási intézmények számára? Hogyan változtak a taneszközök, az osztály berendezése? Eddigi tapasztalatuk szerint az osztálytermek átrendezése pozitív változást eredményezett?
- Már mindenkinek van néhány év szakmai tapasztalata a NUS-sal kapcsolatban. Hogy érzik, az új rendszer fokozta vagy csökkentette a pedagógusok munkaterheit és munkahelyi stresszét?
- A NUS bevezetése óta változott-e a szülőkkel való munka? Ha igen, miben? (gördülékenyebb, online kapcsolattartás, külföldön lévő szülők).

- Az új programra való átállást nehezíthette, hogy közben az országban kitört a háború. Milyen nehézségeket eredményezett ez az oktatási folyamatban?
- Végül már csak két kérdésem van. Milyen kritikákat fogalmaznak meg az új oktatási reformmal kapcsolatban a szülők?
- Összességében Önök szerint jó vagy sem a NUS program, illetve szeret-e benne dolgozni?

Köszönöm Önöknek a beszélgetést!

Mélyinterjú vázlata

Bemutakozás

1. Kérem, mutakozzon be röviden!
- Hol tanult, hol tanít vagy dolgozik jelenleg?
- Milyen oktatási területen szerzett tapasztalatokat?

NUS-sal kapcsolatos tapasztalatok

1. Hogyan és mikor kezdett el foglalkozni az Ukrajnai Új Iskola (NUS) reformjával?
2. Milyen szakmai szerepet vállalt a reform kidolgozásában?
3. Hogyan került kapcsolatba a NUS fejlesztési programjával?
4. Milyen módon választották ki a finnországi delegáció tagjait?
5. Ön egyénileg pályázott, vagy egy hivatalos ukrán delegáció részeként utazott ki Finnországba?
6. Kik voltak még az ukrán delegáció tagjai (más pedagógusok, minisztériumi képviselők stb.)?
7. Mennyi ideig tartott a finnországi szakmai program?

Finnországi tapasztalatok és szakmai együttműködés

1. Mely finn oktatási intézményekkel dolgoztak együtt?
2. Milyen szakmai képzéseken vettek részt Finnországban?
3. Milyen finn és ukrán szakértők vettek részt benne?
4. Voltak-e olyan finn szakértők vagy oktatási vezetők, akikkel szorosabb együttműködés alakult ki?
5. Mennyire volt interaktív a program? Volt lehetőség finn iskolák látogatására és pedagógiai módszerek kipróbálására?
6. Mennyi ideig volt Finnországban?

7. Milyen benyomást tett Önre a finn oktatási rendszer?
8. Voltak-e rendszeres konzultációk, műhelymunkák?
9. Milyen konkrét feladatokat kapott Ön a NUS kidolgozásában? Hogyan tudta kamatoztatni kárpátaljai tapasztalatait a fejlesztés során?
10. Hogyan dolgozott együtt a finn és ukrán szakértői csapat?

Módszertannal kapcsolatos kérdések

1. Milyen módszertani megközelítéseket vettek át a finn oktatási rendszerből?
2. Melyek voltak a finn oktatási rendszer legerősebb elemei, amelyeket a NUS fejlesztői beépítettek?
3. Milyen finn oktatási innovációk voltak különösen inspirálóak a NUS számára?
4. Milyen konkrét tantervi vagy pedagógiai elemeket adaptáltak a finn mintából Ukrajnában?
5. Hogyan zajlott a finnországi tréning vagy szakmai képzés, amelyben Ön részt vett?
6. Milyen finn oktatási intézmények vettek részt a NUS fejlesztési folyamatában?
7. Hogyan zajlott a kidolgozott program véglegesítése?
8. Mi volt a legfontosabb finnországi tanulság, amely megjelent a NUS reformban?
9. Hogyan befolyásolta a háború a reform megvalósítását?
10. Részt fog-e még venni oktatási koncepció kidolgozásában?

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Я, Гіді Едіна Чобовна, підтверджую, що користувалась Chat GPT (<https://chat.openai.com/>) для редагування, стилізації тексту та перевірки помилок у власній роботі. Я завантажила свою роботу в повному обсязі і ввела наступні дані 28.04.2025р.:

1. Переклад іншомовних текстів та стилістичне редагування українських розділів роботи.

Отримані таким чином дані були використані для доопрацювання та перероблення тексту з метою отримання кінцевого варіанту роботи.

Гіді Едіна Чобовна



Звіт подібності

метадані

Назва організації

Hungarian College of Higher Education Ferenc Rakoczi II Transcarpathian

Заголовок

Hidi Edina

Науковий керівник / Експерт

Автор Ілдіко Гребі

підрозділ

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II

Обсяг знайдених подібностей

Коефіцієнт подібності визначає, який відсоток тексту по відношенню до загального обсягу тексту було знайдено в різних джерелах. Зверніть увагу, що високі значення коефіцієнта не автоматично означають плагіат. Звіт має аналізувати компетентна / уповноважена особа.

2.25%

2.25%

КП 1

10.36%

10.36%

КЦ

25

Довжина фрази для коефіцієнта подібності 2

20709

Кількість слів

164065

Кількість символів

Тривога

У цьому розділі ви знайдете інформацію щодо текстових спотворень. Ці спотворення в тексті можуть говорити про МОЖЛИВІ маніпуляції в тексті. Спотворення в тексті можуть мати навмисний характер, але частіше характер технічних помилок при конвертації документа та його збереженні, тому ми рекомендуємо вам підходити до аналізу цього модуля відповідально. У разі виникнення запитань, просимо звертатися до нашої служби підтримки.

Заміна букв	Б	0
Інтервали	A→	0
Мікропробіли	␣	0
Білі знаки	Б	0
Парафрази (SmartMarks)	a	42

Подібності за списком джерел

Нижче наведений список джерел. В цьому списку є джерела із різних баз даних. Колір тексту означає в якому джерелі він був знайдений. Ці джерела і значення Коефіцієнту Подібності не відображають прямого плагіату. Необхідно відкрити кожне джерело і проаналізувати зміст і правильність оформлення джерела.

10 найдовших фраз

Колір тексту

ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	НАЗВА ТА АДРЕСА ДЖЕРЕЛА URL (НАЗВА БАЗИ)	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak	40 0.19 %
2	https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak	32 0.15 %
3	https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak	31 0.15 %
4	http://lib.pnu.edu.ua/files/Visniki/visnyk-pedagogika-2011-38.pdf	30 0.14 %
5	https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak	28 0.14 %