

BARNA
VIKTOR

Kollégiumi megújulás – változó nevelőtanári szerep

A magyar oktatás/nevelés történetében többször is találkozhatunk olyan bentlakásos intézményekkel, amelyek az adott korszak viszonyaihoz igazodva a társadalom kevésbé tehető vagy kifejezetten szegény rétegeinek gyermekei számára biztosították a tudás megszerzéséhez szükséges feltételeket. A nagyhírű felekezeti kollégiumok közül többet a magyar írók is műveik helyszínéül választottak. A honi kollégiumi hagyományokat gazdagította a népi kollégiumi mozgalom is. ^[1]

A modern közoktatás XX. századi intézményrendszerének szerves részeként funkcionáltak a közoktatási diákotthonok, kollégiumok, ugyanakkor elismertségük meg sem közelítette a nagynevű elődökét. Ez a felfogás – mely gyakran a kollégiumokban dolgozó nevelőtanárokat is „megbélyegezte” – sajnos a mai napig is elkíséri a pedagógiai közgondolkodást.

Tanulmányom első részében ennek a körülménynek az okait és következményeit tárgyalom. Bemutatom azokat a – zömmel sztereotípiákra épülő – vélekedéseket, amelyek mögött (sajnos) nem ritkán valóban ott voltak-vannak a kollégiumi nevelői szakma ellentmondásai. Néhány konkrét példával is illusztrálom azokat.

A továbbiakban a kollégiumpedagógia megújítását célzó jogszabályi változásokat ismertetem, majd a kollégiumi rendszer önfejlesztő tendenciáin keresztül rátérek a szakmai megújulást és presztízsteremtést célzó – immár tudatos – törekvések bemutatására.

Ebben a felvázolt gondolatmenetben *hangsúlyosan foglalkozom a rendszerben dolgozó pedagógusok szerepével, a kollégiumi nevelőtanárok felkészültségével,*

attitűdjeik változásával, de kitérek azokra a nehézségekre is, amelyek nehezítik a szakmai fejlődést, illetve a korszerű szerepfelfogás érvényesülését.

(Munkámban nem érintem a felsőoktatásban működő kollégiumokat, és nem foglalkozom azokkal a bentlakásos intézményekkel sem, amelyek kizárólag speciális nevelési célokra szerveződtek.)

A MÚLT ÁRNYAI

Az elmúlt 40-50 évre visszatekintve – de különösen az időszak első periódusában – a kollégiumi ellátás szakmai tartalma az ebbe a kategóriába sorolt intézmények zömében erősen korlátozott volt, döntően a tanulók fiziológiai szükségleteinek, illetve az oktatási intézményekből érkező elvárásoknak a mechanikus teljesítésére irányultak. Ezt fejezte ki a *diákotthon* elnevezés is, amiből csak a szűken vett otthonpótló funkciók voltak kiolvashatók, időnként azok is félreértelmezett formában.

Jellemzőek azok a vélekedések, amelyek az iskolák és a pedagógusok irányából érkeztek, és nem épp hízelgő fogalmakat aggattak a kollégiumokra és az ott dolgozó pedagógusokra. Nézzünk néhányat!

Nemcsak a diákok körében volt használatos a *kóter* szó, ami börtönt, fogdát jelent a börtön-szlangban. Gyakran csak *gyerekmegőrzőnek*, ritkábban *elfekvőnek* vagy *dühöngőnek* aposztrofálták, jelezve, hogy az ott élő tanulók viselkedéséről milyen véleménnyel vannak. A nem önálló kollégiumokat sokszor a *hátsó udvarkifejezéssel* illették, ami nem a térbeni elhelyezkedésükre, hanem jelentőségükre és finanszírozásukra utalt.

Az utóbbi intézményeknél volt gyakran hallható a súlyosan dehonesztáló *papucsos tanár* elnevezés, amivel a „rendes” tanárok különböztették meg magukat a hátsó udvaros kollégáiktól.

A diákotthoni munkát nem ritkán valami kényszerhelyzet okán választották a pedagógusok, és ma sem sokan tekintik a nevelőtanárságot karrierlehetőségnek. Sokatmondó kifejezések a *menekülési útvonal* (a tanári állásukat elvesztettek körében), a *parkolópálya* (a kapcsolódó középiskolából – a csökkenő óraszám miatt ideiglenesen – áthelyezett szaktanároknak), *levezető körök* (a nyugdíj előtt álló, esetenként kiegészített tanárok utolsó munkaeveinek kitöltése). Végül az *ugródeszka*, ami a szakma jövője szempontjából a legkritikusabb jelenségre utalt: a pályakezdő pedagógusok által ideig-óraig és kényszerűen vállalt „melléktevékenység”, miközben arra törekedtek, hogy minél előbb „dobbanthassanak” egy szaktanári állásba.

Nem szorul különösebb magyarázatra, hogy a bemutatott szerepfelfogások miért eredményezhettek szakmailag értékelhetetlen vagy káros gyakorlatot.

(A nyelvtani múlt idő használata sajnos nem jelenti azt, hogy mára minden tekintetben megváltoztak a körülmények. Megállapításaink némelyike jelen időben is értelmezhető.)

Hogyan jelentkezett a mindennapi nevelőtanári tevékenységben az ilyen motiválatlan, torz hozzáállás? (A felhozott példák természetesen a kollégiumok és a nevelőtanárok egy részére voltak igazak, de jól illusztrálják a helytelen hozzáállást.)

A nagy tömegben együtt lakó, önmagát bizonyos szituációkban kényszerközösségként megélő serdülőkorú csoport viselkedésének szabályozása még a legtudatosabb, a legváltozatosabb nevelés-módszertani eszközökkel is elég nehéz. A hagyományos nevelőtanári attitűdöt a *porosz* jelzővel definiálhatjuk. A drill, a közvetlen utasítások és a büntetés látszott a leghatékonyabbnak az együttélés szabályainak betartatására, az elvárt magatartás kiváltására. Büntetésként pedig olyan eszközöket is alkalmaztak, amiket ma akár a személyiségi jogok megsértéseként is értelmezhetünk. Hétfévenként vagy szünetekben nem engedték hazamenni a kollégistákat, megvonták a kimenőt, szigorították a reggeli tornát, megalázó szidást kaptak a szembeszegülők. Nem igényel komolyabb pedagógiai-pszichológiai felkészültséget annak megállapítása, hogy ezek a módszerek csak fokozhatták a fiatalokban egyébként is meglévő feszültséget, és annak elfojtása más területeken

elemi erővel törhetett fel (pl. szecs-kázttatás: az újonnan belépő tanulók erőszakos megregulázása).

A fegyelmezés volt a tanulássegítés egyik fő módszere is. A *szilencium* mint a tanulási idő kollégiumi elnevezése is pontosan mutatja, hogy ebben az időintervallumban (naponta kb. három-öt óra) csendben kellett maradni, amit az eredményes felkészülés legfontosabb zálogának tartottak. Ugyanakkor igazságtalanok lennénk, ha nem említenénk meg a szaktanári segítségadást, amit azonban erősen determinált az adott szakos ellátottság. A pedagógusok számára azonban csak formálisan volt kötelező a tantárgyi korrepetálás, és még kevésbé volt jellemző a tehetséggondozás. A kollégiumi nevelők nem kis hányada megelégedett azzal, hogy a hozzá beosztott tanulók csendes tanulását felügyelte, illetve kikényszerítette.

A *közösségi nevelés* ideológiai elvárásként fogalmazódott meg, ezért az 1989-90-es fordulat előtt legtöbbször úgy viszonyultak hozzá, mint egy kötelező feladathoz, ezzel jelentősen leromlott annak határfoka is. Végző soron azt is mondhatjuk, hogy *a vezetői elvárásoktól és a nevelőtanárok önbecsülésének mértékétől, szándékaiktól, törekvéseiktől függött, hogy a kollégiumokban folyt-e, és ha igen, milyen jellegű és mélységű érdemi szakmai tevékenység.*

A nem mindig konstruktív nevelőtanári hozzáállás mellett voltak példák arra is, hogy az intézményekben olyan tanárok is dolgoztak, akik nem, vagy nem mindenben értettek egyet a hatalom sugallta pedagógiai elvekkkel és gyakorlattal, és *alternatív elképzeléseiket* a kevésbé szem előtt levő kollégiumokban próbálták megvalósítani. Több olyan korábbi kollégáról tudhatunk, akik később kiemelkedő – sokszor nem is tanári – karriert futottak be, de pályájukat egy kollégiumban kezdték, ami *kiváló terepe volt a progresszív elméletek kipróbálásának.* (Külön kutatás témája lehetne az ilyen pedagógusok életútjának vizsgálata, különös tekintettel a kollégiumi területen végzett tevékenységükre...)

ÚJ SZABÁLYOK-ÚJ SZEMLELET

A rendszerváltást követően bekövetkezett *jogszabályi változások* megeremtették az alapját annak, hogy a kollégium küldetéséhez méltó rangra emelkedjen. Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról IV. fejezete – A közoktatás intézményei 20.§ 1) g) pontjában a többi nevelési-oktatási intézménnyel azonos szintre helyezte, és önálló területként definiálta a diákothont és kollégiumot, és ezt a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 5. – A köznevelés intézményei 7.§ 1) h) pontjában ismételtelen megerősítette. ^[2]

A törvényi elismertség egyben a feladatkör lényeges bővülését is eredményezte. Csak két területet emelünk ki ebből. A kollégiumoknak is meg kellett alkotniuk saját pedagógiai programjukat (kapcsolt kollégiumokban az iskolai programban önálló részként kellett szerepeltetni az intézmény kollégiumi egységét), majd a minőségügyi területen is az iskolákéhoz hasonló kötelezettségeknek kellett eleget tenni (IMIP, ^[3]teljesítményértékelés, önértékelés). Ezek az elvárások már önmagukban is komoly *szakmai aktivitást* váltottak ki.

A szakma szempontjából azonban még ennél is fontosabb volt a *Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának* ^[4] (továbbiakban: KNOAP) kiadása. Ez lett a „kollégiumi Nat”, vagyis az a keretszabályozás, amelyben meghatározták azokat az elveket, célokat és feladatokat, amelyek a *modern bentlakásos nevelés* alapjául szolgálnak, továbbá azokat a paramétereket, amelyek a szabályos működést garantálták (pl. a foglalkozások típusa és száma).

Ennek a dokumentumnak a kidolgozásában már részt vett az 1990-ben alakult *Kollégiumi Szakmai és Érdekvédelmi Szövetség* ^[5] (KSZÉSZ) szakértő gárdája is. A KNOAP előírásai minden kollégium számára kötelező érvényűek voltak, így az abban leírtak intézményi adaptációja komoly nevelőtanári felkészülést indukált, melyben a végrehajtó attitűd mellett már szükségképpen megjelent a kreativitás is.

Ez az egyre pozitívabb tanári viszonyulás szolgáltatott alapot egyrészt a program céljainak megvalósításához, másrészt a pedagógiai programok felülvizsgálatához és módosításához. Az 59/2013. (VIII.9.) EMMI rendelet a KNOAP-ot a

közoktatás/köznevelés aktuálisan érvényes prioritásaihoz igazította. Utóbbi elsősorban a Nat-kompatibilitást tartotta szem előtt.

A jogszabályi változások tehát fokozatosan megváltoztatták a kollégiumi pedagógusok döntő részének önképét, kellőképpen *motiválttá* tették őket a saját gyakorlatuk optimalizálásában és az intézményi fejlesztésekben való részvételben.

A KNOAP részletesen meghatározta a nevelőtanári feladatköröket is. A legfontosabbak: oktatás, csoportvezetés, szabadidős foglalkozások vezetése, egyéni törődés, pedagógiai felügyelet. Kiemelt feladatként jelentkezett a tematikus csoportfoglalkozások^[6] megtartása, ami nemcsak az adott témakörökre történő korrekt felkészülést, hanem az *adaptív* megközelítést is determinálta. A kollégáknak tehát nemcsak a szükséges ismereteket kellett megszerezni, aktualizálni, hanem az *adekvát módszertan* alkalmazását is be kellett építeni a gyakorlatukba.

Jelen tanulmány nem vállalhatja fel a KNOAP részletes ismertetését, sem azt, hogy átfogó képet adjon a KNOAP-nak az ország különböző kollégiumaiban történő megvalósításáról. Ugyanakkor – a területen viszonylag széleskörű ismeretekkel rendelkező szakértőként – *bizton állíthatom, hogy a nevelőtanári beállítódás tekintetében egy komoly, pozitív előjelű „erjedés” indult meg.*

ÖNFEJLESZTŐ KOLLÉGIUMOK, ÖNFEJLESZTŐ NEVELŐTANÁROK- ÖNFEJLESZTÉST TÁMOGATÓ KÖRNYEZETBEN

A működési kereteket korábban meghatározó decentralizált közoktatási rendszer sajátosságai következtében megjelentek a szakmai fejlesztések számára kereteket adó programok, majd hivatalos és civil szerveződések, amelyekhez a kollégiumok a többi intézménytípussal azonos módon csatlakozhattak. A XXI. század kihívásait elfogadó, azokra érdemi választ adni szándékozó kollégiumok pedagógusai rendszeres *részvevői* lettek a különböző szakmai fejlesztéseknek, *progresszív pedagógiai közösségeknek*, mint például az önfejlesztő iskolai mozgalomnak.

Belső készletéből vagy pusztán anyagi megfontolásokból egyre több kollégiumi nevelő adott be pályázatokat, részben az intézmény tárgyi feltételeinek javítását célozva, részben a szakmai munkát segítő programok kidolgozására vagy adaptálására. A Soros Alapítvány, a KOMA, a Pro Renovanda Cultura Hungariae és a megyei oktatási közalapítványok pályázatainak anyagi támogatásával jelentős forrásokat sikerült a szakmai munka modernizálásához rendelni.

A kifejezetten a kollégiumi fejlesztésekre létrehozott (azóta megszüntetett) *Nemzeti Kollégiumi Közalapítvány* (majd az OKA) is több százmilliós támogatást adott nemcsak az intézmények felszerelésének javításához, hanem a kollégiumpedagógia tartalmi és módszertani megújításához is. Utóbbiak közvetlen segítséget adtak a nevelőtanárok szakmai munkájának fejlesztéséhez (például a továbbképzéseken való részvételre), míg az előbbiek közvetett módon serkentették az önfejlesztő attitűd kialakítását, erősítését. Egy videokamera beszerzése média-szakkör létrehozását indukálhatta, a számítógéppark fejlesztése életre hívhatott különböző felhasználói ismeretszerzést célzó szabadidős programokat, a jelentősebb mértékű sportszervásárlás révén több egészségmegőrző foglalkozást lehetett szervezni, és folytathatnánk a sort. A lényeg, hogy *mindezekhez szükség volt olyan nevelőtanárookra, akik nyitottak az újításra, hajlandók túllépni szaktanári voltukon, és képesek személyiségük mind nagyobb „szeletét” a kollégiumi gyakorlat szolgálatába állítani.*

És innen már csak egy lépést kellett megtenni ahhoz, hogy mindezt a legfontosabb partnereknek, a kollégista tanulóknak is „fogyasztható” formában lehessen közvetíteni...

JÖVŐ A JELENBEN

Nem kétséges, hogy a felvázolt progresszív változásoknak csak akkor lehet valóságos eredménye, ha azok *tartósan beépülnek* a kollégiumi gyakorlatba és intézményesülnek, továbbá összekapcsolódnak a közoktatásban megjelenő innovációs tendenciákkal.

A KNOAP 2009-es módosítása markánsan kinyilvánította, hogy a kollégiumokban is meg kell jelennie a *kompetencia alapú nevelésnek*, és ezt a 2013-as EMMI rendelet sem írta felül. ^[7] A kompetenciaalapúság fogalmát és gyakorlatát lényegesen könnyebb a kollégiumokban értelmezni és érvényesíteni, hiszen a nevelési feladatok zöme eredendően is a fiatalok különböző kompetenciáinak fejlesztésére irányulnak. A „klasszikus” nevelési szisztémához viszonyítva azonban egy lényeges változásnak kell bekövetkeznie: a nevelésben alkalmazott módszerek érdemi megújulásának.

Közismert, hogy a fiatalok döntő többsége a média világából és/vagy az internetről szerzi ismereteinek nagy részét, és ezek a források – nyilvánvalóan üzleti megfontolásokból – igyekeznek magukat minél érdekesebbnek mutatni.

Ezzel a helyzettel kell felvennie a versenyt az iskoláknak és a kollégiumoknak is. Meg kell találni azokat az eszközöket, amelyekkel vonzóbbá tehető a közösségben eltöltött idő. Ezzel a kihívással kell a nevelőtanároknak is nap mint nap szembesülniük, ha komolyan akarják venni a hivatásukat.

A szabályozás nyomatékosan ajánlja a modern pedagógia által elismert módszerek alkalmazását,^[8] és ehhez a KNOAP biztosítja a megfelelő kereteket is. Az elvárásoknak megfelelő konkrét eljárásokat a *tanulók személyiségéhez igazodva, adaptív módon* kell a pedagógusoknak megtalálni.

Ennek a törekvésnek a realizálásában segített a TÁMOP 3.1.4 pályázathoz való kapcsolódás lehetősége. ^[9] A pályázati programban részt vevő kollégiumok nevelőtanárai több továbbképzésen sajátíthatták el a korszerű módszereket. A pályázat megvalósításában pedig épp ezeknek a módszereknek a konzekvens alkalmazását, a napi gyakorlatba történő beépülését várták el az érintett intézményektől. A fenntarthatóság követelményének megtartása pedig nemcsak azt jelenti, hogy a szabályoknak megfelelő ideig folytatni kell a program megvalósítását, hanem – lehetőség szerint – bővíteni is kell az alkalmazók körét.

A pályázatban részt vevő egyik intézmény ^[10] vezetőjeként nemcsak e módszerek alkalmazásának eredményét láthatom, hanem ezzel párhuzamosan a *nevelőtanári szerepfelfogás változásainak* is tanúja lehetek. A hagyományos (frontális,

ismeretközlő) foglalkozásvezetést fokozatosan felváltja az adott témák feldolgozásához leginkább illeszkedő *moderátor, mediátor, facilitátor-szerepek adekvát alkalmazása*. Előtérbe kerül a tanulócsoporthoz belső tagozódásához igazodó differenciálás, míg a team-munka szervezésében a tanulói aktivitás kiváltása lett az elsődleges szempont, miközben a nevelőtanár sokszor csak a jelenlétével, szükség esetén a „szakértői” beavatkozásával segíti a téma feldolgozását. Hasonló módon vesznek részt a projektek, témahetek előkészítésében és megvalósításában, értékelésében is.

A pályázat által kötelezővé tett 25%-os IKT-alkalmazás is lassan rutinná válik ^[11]Egy másik fejlesztési irány is komoly nevelőtanári kompetenciafejlesztést generált. A *tehetségsegítés* határokön átnyúló stratégiájában helyet kaptak a kollégiumok is, így a tehetség-felismeréshez, -kiválasztáshoz, -gondozáshoz és tanácsadáshoz kapcsolódó tevékenységek is bekerültek a kollégiumpedagógia repertoárjába. A sajátos módszerek elsajátításában a célirányosan szervezett továbbképzések segítették az érintett tanárokat. Külön kiemelhető az *Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP)*, amelyben a célcsoport, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása, majd a felismert tehetségük kibontakozása sem történhetne meg a hagyományos tanári attitűdök dominanciája mellett. Hasonló a helyzet az *AJKP* és az *AJKSZP* ^[12] esetében is, ahol a felzárkóztatás és esélyteremtés generál sajátos nevelőtanári attitűdöket.

Annak ellenére, hogy vannak, akik időről időre megkérdőjelezzik az Arany János programok hasznosságát, témánk szempontjából vitathatatlan előnyöket lehet ezekhez társítani. ^[13] Itt főleg az egyéni és kiscsoportos foglalkozásokhoz kapcsolódó módszerek alkalmazásában felhalmozódott, és másutt is hasznosítható tapasztalatokat említhetjük. De az *átlagostól jelentősen eltérő pedagógusszerepeket* is tetten érhetünk. Ilyenek például az ún. bennmaradás hétvégék, a tanulmányutak, a személyiség-gazdagító programok és a családlátogatások megvalósításában megjelenő szerepek, amelyben nemcsak a pénzügyi-technikai *szervezést* kell profi módon elvégezni, hanem ezekben a *nem szokványos nevelési helyzetekben való tanári viselkedést* is tervezni, gyakorolni kell.

A *nyitottság, a flexibilitás* ugyancsak a modern kollégiumi nevelésben részt vevő pedagógusok szereparzenájához tartozik. Előbbi a *hálózati együttműködés*, a

kölcsönös tanulás legfontosabb feltétele, utóbbi pedig részben a már említett adaptivitáshoz, részben a kollégiumokat is érintő makroszintű változások követéséhez elengedhetetlen attitűd.

Egyre több kollégiumban, pontosabban azok erre nyitott pedagógusai körében jelenik meg az ún. *alternatív vitarendezési technika* alkalmazása. Ez nem minden esetben helyettesítheti a jogilag is szabályozott, hagyományos fegyelmi eljárást, de már annak a lehetősége is, hogy nemcsak a „törvény szigorával” lehet a tanulókat az elvárt viselkedésre készíteni, a tanári hozzáállás jelentős változását hozza magával. És akkor még nem beszéltünk arról, hogy ezek a pedagógusok önként választják a nehezebbnek tűnő, de minden bizonnyal eredményesebb módszertan (mediáció, érdekfeltárás) alkalmazását.

Részben új a *mentor*-szerep is. Igaz, a tanulókkal való egyéni foglalkozás régóta elvárás, de hagyományosan inkább csak a kollégisták személyes, esetenként intim problémáinak megoldásában nyújtandó segítséget foglalta magába. Ugyanakkor erősen személyfüggő is volt, hisz’ csak az tudott közel kerülni a tanulókhöz, akiben feltétlenül megbíztak.

A mentorság ma már túlmutat ezen a személyes törődésen. Sokkal inkább egy olyan tanári beállítódást jelent, amelyen – a tanuló személyiségének alapos ismeretére építve – az aktuális nehézségek szisztematikus leküzdését, az életpálya mind több területének tudatos megtervezése segítségével, a kollégista önállóságra való nevelését érthetjük.

Kibővítve a mentori szerepkör értelmezését, ide sorolhatjuk a kialakulóban levő *referencia-intézményi hálózatban* való aktív közreműködést, vagyis a jó gyakorlatok más pedagógusoknak történő továbbadásának képességét. Jelenleg is zajlik az állami fenntartású intézmények körében a TÁMOP 3.1.4/B program, amely egyik alprogramja a *mentoráló intézmények* körének kialakítását és működtetését célozta meg, és amelyben néhány kollégium is megjelenik, mint az ott kifejlesztett innovációkat bemutató, azok átvételét, adaptációját támogató intézmény.

Ugyancsak a mentori szerephez kapcsolható a *pedagógusképzés* gyakorlati oldalának erősítését célzó *intézményi gyakorlatok* vezetése, ami túlmutat a hagyományos szakvezetői közreműködésen, és az ebbe bekapcsolódó kollégiumi tanárokat a felnőttképzéshez társuló kompetenciák elsajátítására és alkalmazására sarkallja.

S ha már kiléptünk az intézményi keretektől, még szólni szükséges azokról a szerepekről is, amelyek nem egy adott kollégiumon belül manifesztálódnak. Elsősorban olyanokról, amelyek közvetlenül vagy közvetve járulnak hozzá a nevelőtanárok önfejlesztéséhez.

Korábban már említettük a Kollégiumi Szakmai és Érdekvédelmi Szövetséget. A „szakmai” komponens tekintetében a Szövetség törekvése kettős: egyrészt segíteni a nevelőtanárokat a szakmai fejlesztés vagy szabályozás terén jelentkező kihívások megválaszolásában, másrészt lehetőséget adni a kollégiumpedagógia terén *új utakat kereső kollégáknak* e szerep kibontakoztatásában. A KSZÉSZ által szervezett konferenciákon és a tematikus szakmai napokon több kollégiumi nevelőtanár és vezető is tartott előadásokat, konzultációkat, fórumokat. ^[14]

A KSZÉSZ mint civil szervezet a *társadalmi szerepvállalásban* is teret ad az arra késztetést érző kollégiumpedagógusoknak. Az országos ügyvivői testület mellett szakterületi (pl. jogi) munkacsoportok működnek, a területi koordinációt pedig a megyei elnökök végzik.

A KSZÉSZ égisze alatt jelenik meg a *Kollégium* című szakmai periodika. A folyóiratban számos kolléga kapott publikációs lehetőséget, a lap rendszeresen közöl intézménybemutatókat, a kollégiumi hálózat egészét érintő írásokat, ismerteti jó *gyakorlatokat* ^[15] Minden esetben a kollégiumpedagógiát (is) érintő, átfogó és/vagy aktuális kérdésekre reflektál. A lapban vagy másutt megjelentetett *mélyebb elemzéseket* tartalmazó tanulmányok száma sajnos viszonylag csekély. ^[16]

EGY NYOMÓS ÉRV A SZEREPVÁLTOZÁSOKHOZ

A modern értelemben vett kollégiumpedagógus-szerep követelményeinek való megfelelés ma már nem csak az egyén önkéntes szándékán múlik. A pedagógus *életpályamodell* szellemisége és az ahhoz kapcsolódó konkrét gyakorlat lényegében kikényszeríti a *kollégiumi nevelőtanári szerepkör komplex átgondolását*.

Mind a tanfelügyeleti, mind a minősítési eljárásokat szabályozó dokumentumokban megjelennek a sajátos kollégiumi nevelőtanári elvárások (amelyek természetesen illeszkednek e szabályok általános elveihez). A pedagógus-kompetenciák adekvát megjelenítése azonban nemcsak kihívást jelent az azoknak való megfelelés terén. Konstruktív megközelítésben tekinthetjük egyfajta sillabusznak is, amely elég pontosan körülírja (ld. például az indikátorokat a minősítésnél), hogy milyen elvárásokhoz szükséges és érdemes igazodni.

Az értékelési szempontok, a pedagógus-kompetenciák összevetése a saját gyakorlattal segít a pedagógusok *egyéni szakmai fejlesztési terveinek* kidolgozásánál és megvalósításánál, így közvetve kedvező hatást gyakorol a pozitív pedagógusszerepek kialakulásában és konszolidálásában.

Ugyanakkor a tanfelügyelet intézményértékelési pillére (továbbá a jelen tanulmány írásának időszakában folyó kísérleti program alapján bevezetésre kerülő önértékelési rendszer) közvetlenül is kedvező hatással lehet egy adott kollégium pedagógiai praxisának fejlesztésére, melybe szervesen be kell ágyazódnia az egyes nevelőtanárok önfejlesztő gyakorlatának is. Tehát nemcsak egy kívülről érkező elvárásrendszernek való megfelelés készíti a kollégiumpedagógusokat a korszerű nevelői szerepek felvállalására, hanem az a belső, *intézményi kultúra* is, amelyben értéként tételeződik a módszertani megújulásra irányuló szándék.

MEGŐRIZVE MEGÚJÍTANI...

Ez a közhelynek tűnő kifejezés a kollégiumi nevelés megújítása szempontjából nagyon is helyénvaló.

Az új módszerek alkalmazása, a korszerű nevelői szerepfelfogás elterjedése nem írhatja felül a kollégium alapfeladatához rendelt tevékenységeket. Tévedés lenne azt hinni, hogy az eredményes kollégiumi nevelésnek az új vagy újragondolt módszerek alkalmazása, a pedagógusattitűdök markáns változásai önmagukban is elegendő feltételei.

A tanulmányban elemzett (szükséges!) módszertani és attitűdbeli változások mellett meg kell tartani azokat a mozzanatok is, amelyek a *hagyományos nevelőmunka során igazolták helyességüket*, illetve a napi működés során kikerülhetetlenek.

Kétségtelen, hogy a biztonságnyújtó, a szülőpótló, elvárás-közvetítő pedagógusszerepek szerves részét képezik a bentlakásos intézmények eredményes működésének. Ugyancsak a kollégium-pedagógiai gyakorlathoz tartozik a pedagógiai felügyelet azokban az időszakokban, amikor a tanuló „magánéletét” éli a kollégium falain belül.

UTÓSZÓ

Amikor a fentiekben bemutatott, mindenképp pozitív előjelű változásokról beszélünk, el kell ismernünk, hogy a megújulás a kollégiumok nem elhanyagolható hányadában annak ellenére is csak vágyálom, hogy a direkt szabályozók és azok közvetett hatásai ezt a tendenciát erősítik.

Vannak intézmények, ahol a fenntartó továbbra is olyan szűkös feltételeket biztosít a működéshez, hogy *az eleve lehetlenné tesz bármilyen innovációt, önfejlesztő törekvést*. Ahol csak annyi nevelőtanár alkalmazására van lehetőség, hogy pusztán a *felügyeletet* tudják ellátni, ott érdemi munkára nincs lehetőség. Esetenként ez úgy történik, hogy a fenntartó formailag elfogadja a kollégium pedagógiai programját, de – törvény szabta kötelezettsége ellenére – nem biztosítja a program működtetéséhez szükséges forrásokat.

Hasonlóan alacsony hatékonyságú a nevelőmunka azokban az iskolákhoz csatolt kollégiumokban, amelyekben igen *magas a fluktuáció*, ahol a fél évig, egy évig a kollégiumban dolgozó pedagógusnak ideje (és lássuk be: készítése) sincs a nevelőmunka alapvető elemeinek elsajátítására.

Torzóvá válnak az elért eredmények ott is, ahol különböző okokból *átszervezések* vagy *intézménybezárások* történnek.

Ez a kettősség láthatóan még sokáig együtt fog létezni. Csak remélni lehet, hogy *egy konszolidáltabb köznevelési rendszerben ezekben az esetekben is a pozitív elemek fognak felülkerekedni.*

1. ^ A mai kollégiumok elődeiről szóló rövid összefoglaló áttekintést Dr. Pogány Mária: *A magyar középiskolai kollégiumok mint hungaricumok* című tanulmányában olvashatunk (*Kollégium*, 2005. 7-8. 2-6. o.)
2. ^ Utóbbi szövegében már csak a „kollégium” kifejezés szerepel.
3. ^ IMIP – Intézményi minőségirányító program
4. ^ 46/2001. (XII. 22.) OM rendelet.
5. ^ A KSZÉSZ egy alulról építkező civil szervezet, amelyet a '90-es évek előtt is kiemelkedő szakmai tevékenységet végző kollégiumok képviselői hoztak létre. Horváth István elnök és az ügyvivők törekvéseinek középpontjában – a mind szélesebb körű reprezentáció mellett – főleg a szakmai szempontok érvényesítése állt a döntéshozatal minden szintjén. A KSZÉSZ mind a mai napig szervezi és támogatja a kollégiumi mozgalmat, összefogja a hazai kollégiumok 90%-át.
6. ^ Az eredetileg hét témakört az említett EMMI rendelet tizenkettőre bővítette:
1. A tanulás tanítása; 2. Az erkölcsi nevelés; 3. Nemzeti öntudat, hazafias nevelés; 4. Állampolgárságra, demokráciára nevelés; 5. Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése; 6. A családi életre nevelés; 7. Testi és lelki egészségre nevelés; 8. Felelősségvállalás másokért, önkéntesség; 9. Fenntarthatóság, környezettudatosság; 10. Pályaorientáció; 11. Gazdasági és pénzügyi nevelés; 12. Médiatudatosságra nevelés.
7. ^ A KNOAP I. melléklet 1. bekezdése szerint: (a kollégiumi nevelésnek) „Fontos szerepe van az egész életen át tartó tanulás megalapozásában, a

tanuláshoz szükséges készségek és képességek, a Nat-ban meghatározott kulcskompetenciák erősítésében, a tehetség felismerésében és fejlesztésében...”

8. ^ A KNOAP már említett I. mellékletének 3.1 a) és b) pontjaiban egyértelműen megfogalmazza a kollégiumi nevelőkkel szembeni elvárásokat: „rendszeres önképzéssel, szervezett továbbképzéssel megújított, korszerű szakmai ismeretekkel rendelkeznek”; „jártas a különböző pedagógiai eljárások, módszerek alkalmazásában”.
9. ^ A *TÁMOP 3.1.4 Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – Innovatív intézményekben* volt az első olyan EU-s pályázat, amelyre a kollégiumok is adhattak be pályázatot. A kollégiumok két kompetencia-terület fejlesztéséhez kapcsolódhattak: *életpálya-építési és a szociális, környezeti és életviteli kompetenciák*.
10. ^ Pécsi Hajnóczy József Kollégium. -
11. ^ 11 Korábban is említettük, hogy az EU-s pályázatokból sokáig kihagyták a kollégiumokat, így a megelőző IKT-fejlesztések is elmaradtak. Ennek alapján tudomásul kellett venni, hogy a kollégiumok többségében nem állnak rendelkezésre a szükséges infokommunikációs eszközök, és a pedagógusok IKT-kompetenciáinak fejlesztése is ezt a hátrányos megkülönböztetést tükrözi.
12. ^ AJKP – Arany János Kollégiumi Program, AJKSZP – Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Program
13. ^ Az AJTP 15 év alatt felhalmozódott tapasztalatait több tanulmányban is feldolgozták: *Arany-könyv Szerk.: Kovácsné Szepelfeld Erzsébet, AJTPIE, 2013; Dr. Csorba Ferenc: „Aranyos” matematikai feladatok. Zalai Matematikai Tehetségekért Alapítvány, Nagykanizsa, 2013; Varázsszem. Szerk.: Páskuné Kiss Judit, AJTPIE, Miskolc, 2006; Az AJTP-ben részt vevő intézmények beszámolóinak összefoglalója. Budapest, 2004; Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához. Budapest, 2004; Aranyrögök. Budapest, 2005.*
14. ^ A közelmúlt „legnépszerűbb” előadói – *Nagy Kálmán, Jusztin László és Ringhofer Ervin*– mellett több gyakorló pedagógus is részt vett a tudásmegosztásban.
15. ^ A *Benda János és Gulyás Béla* igazgatók által szerkesztett folyóirat nyomtatott változata sokáig minden kollégiumba eljutott. 2011-től – a

támogatások radikális visszaesése miatt – a lapszámokat elektronikus formában tették közzé. 2012. óta a megjelenési periódus is jelentősen meghosszabbodott.

16. ^ A legtermékenyebb szerzők kétségkívül *Dr. Benedek István* és *Vopaleczky György*. Munkáik bibliográfiáját a http://ibenedic.hu/?page_id=139 és a http://archiv.fppti.hu/szakteruletek/kollegium/vopa_publi.html linkek tartalmazzák. Tanulmányaikban gyakran kitérnek a pedagógusszerepek szükséges és lehetséges változásaira is.