

# ZÖLD KÖNYV

A Testnevelés az Egészségfejlesztésben  
Stratégiai Intézkedések  
(T.E.S.I. 2020) szakpolitikai  
stratégia helyzetelemző  
tanulmánya

## SZERZŐK

Vass Zoltán

Molnár László

Boronyai Zoltán

Révész László

Csányi Tamás



Magyar Diáksport Szövetség

MAGYAR DIÁKSPORT SZÖVETSÉG, 2015



ELEKTRONIKUS FORMÁBAN KÖZZÉTETT DOKUMENTUM

ISBN 978-615-5518-05-8

# ZÖLD KÖNYV

**A Testnevelés az Egészségfejlesztésben  
Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020)  
szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya**

**Írta:**

*Vass Zoltán, Molnár László, Boronyai Zoltán,  
Révész László, Csányi Tamás*

MDSZ 2015



Vass Zoltán – dr. Molnár László – Boronyai Zoltán – dr. Révész László – dr. Csányi Tamás

### **Zöld könyv**

**A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya**

**Javasolt hivatkozás:** Vass Zoltán, Molnár László, Boronyai Zoltán, Révész László, Csányi Tamás (2015):  
*Zöld könyv. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya.* Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

**A Zöld könyv megalapozó kutatásainak előkészítésében és lebonyolításában részt vevő szakértők:**

dr. Király Tibor, dr. Rétsági Erzsébet, Veress Réka

**A kiadásért felel:** Balogh Gábor elnök

**Szakmai lektor:** Pignitzkyné Lugos Ilona

**Szerkesztő:** Muskovits István

**Arculat:** Benedict & Helfer Kft.

**Tördelés és nyomdai munkák:** Pátria Nyomda Zrt.

**Fejlesztési igazgató:** Pikó Zsuzsanna

**Szakmai igazgató:** dr. Molnár László

**Ügyvezető igazgató:** Rádics Balázs

ISBN 978-615-5518-05-8

© Magyar Diáksport Szövetség

A kiadvány akár részben, akár egészben történő sokszorosítása, fénymásolása, mindennemű egyéb felhasználása, terjesztése, digitalizált közzététele jogszabályokba ütközik, és csak a Magyar Diáksport Szövetség írásos engedélyével lehetséges.

Ez a kiadvány a TÁMOP-3.1.13-12-2013-0001 kódjelű kiemelt projekt keretében valósult meg.

Elektronikus kiadvány  
2015

MAGYAR DIÁKSPORT SZÖVETSÉG  
1146 Budapest, Istvánmezei út 1–3.  
E-mail: mdszok@mdsz.hu  
Telefon: +36 1 273 3570  
www.mdsz.hu

|                                                                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| BEVEZETÉS                                                                                                      | 4         |
| <b>1 Az EU 2020 stratégia és a T.E.S.I. 2020 összefüggésrendszere</b>                                          | <b>6</b>  |
| 1.1. Az EU oktatási szakpolitikája és az iskolai testnevelés                                                   | 6         |
| 1.2. Az EU képzési szakpolitikája és az iskolai testnevelés                                                    | 9         |
| 1.3. Az EU sport szakpolitikája és az iskolai testnevelés                                                      | 11        |
| 1.4. Az EU egészségügyi szakpolitikája és az iskolai testnevelés                                               | 12        |
| 1.5. Az EU társadalmi kirekesztés elleni küzdelemmel kapcsolatos szakpolitikája és az iskolai testnevelés      | 15        |
| 1.6. Összefoglalás                                                                                             | 16        |
| <b>2 A magyar testnevelés oktatási és képzési jellemzői a nemzetközi minőségi oktatási rendszerek tükrében</b> | <b>18</b> |
| 2.1. Egységes szerkezetű, multidiszciplináris szempontoknak megfelelő tantervek                                | 20        |
| 2.2. Egységes tanulói teljesítménymérés-értékelési rendszer kidolgozása, bevezetése                            | 23        |
| 2.3. Intézményi infrastruktúra és eszközellátottság megteremtése                                               | 24        |
| 2.4. Kiváló pedagógusjelöltek kiválasztása a pedagógusképzésben                                                | 33        |
| 2.4.1. Bemeneti feltételek és kiválasztás a tanító alapképzési szakon                                          | 35        |
| 2.4.2. Bemeneti feltételek és kiválasztás az osztatlan testnevelő tanárképzésben                               | 36        |
| 2.5. Pedagóguskompetencia-alapú, a képesítési szinteknek és szintleírásoknak megfelelő minőségi felsőoktatás   | 36        |
| 2.5.1. Pedagóguskompetenciák a francia, a holland és a finn pedagógusképzésben                                 | 37        |
| 2.5.2. A testnevelést tanító magyar pedagógusok képzése a pedagóguskompetenciák szempontjából                  | 38        |
| 2.6. Egységes pedagóguskompetencia-alapú teljesítménymérés-értékelési rendszerek                               | 43        |
| 2.7. A pedagóguskompetenciákra épülő szakmai tanácsadás és minőségi szakértői rendszer                         | 44        |
| 2.8. Az intézményvezetői mérés-értékelési rendszer                                                             | 45        |

## BEVEZETÉS

Magyarországon az oktatáspolitikai hatások, a minőségi oktatás kialakítása érdekében bekövetkező változások következtében kiemelt feladatként jelentkezett a mindennapos, minőségelvű testnevelést érintő, stratégiai alapokon nyugvó fejlesztési útvonalterv – az oktatás és képzés teljes vertikumára kiterjedő – meghatározása, annak részeként pedig a korszerű, minőségi testnevelés oktatási keretrendszerének rendszerszintű kidolgozása.

*„A minőségi testnevelés megvalósítása érdekében a Kormány felkérte a Magyar Diáksport Szövetséget, tárja fel és mutassa be a testnevelés jelenlegi hazai helyzetét, tegyen javaslatot a következő hétéves periódus oktatást és képzést érintő jogalkotási feladataira, valamint a szakmódszertani, az emberi erőforrás, az eszköz-, illetve az infrastruktúrát érintő fejlesztésekre.” [1]*

A fent említett felkérés eredményként a Magyar Diáksport Szövetség kidolgozta a minőségi testnevelés oktatási gyakorlatának kialakítását és fejlesztését megalapozó stratégiai dokumentumot (Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések továbbiakban T.E.S.I. 2020) [1], amit az Emberi Erőforrások Minisztériumában, az érintett államtitkárságokkal történt egyeztetések után a kormány a kormányzati stratégiai irányításról szóló 38/2012. (III. 12.) Korm. rendelet [2] szerint hamarosan elfogad.

A T.E.S.I. 2020 négy célkitűzést fogalmaz meg:

- a minőségi testnevelés oktatási keretrendszerének kidolgozása és a minőségi testnevelés megvalósítását támogató fejlesztési útvonalterv meghatározása Magyarországon és az Európai Unióban;
- a minőségi testnevelés-oktatás feltételeinek kialakítása a köznevelés rendszerében;
- a minőségi testnevelés-oktatás feltételeinek kialakítása a közneveléshez kapcsolódó szolgáltatások területén;
- a minőségi testnevelés-oktatás feltételeinek kialakítása a képzések, képesítések területén.

Jelen Zöld könyv a T.E.S.I. 2020 stratégia előkészítése érdekében készített vitaindító, középtávú stratégiai tervdokumentum.

A dokumentum kifejezett törekvése az, hogy:

- felhívja a figyelmet valamely ágazat (jelen esetben a köznevelés, felsőoktatás, egészségügy, sport, társadalmi felzárkózás), szakpolitikai terület legfontosabb megoldatlan kérdéseire, és kezdeményezze, hogy az érintett szervek a kérdésekkel a kormányzati stratégiai irányítás keretein belül foglalkozzanak;
- részletes helyzetelemzést adjon a T.E.S.I. 2020-ban megfogalmazott célok, intézkedések és beavatkozások megalapozása érdekében.

A dokumentumban a nemzetközi oktatási rendszerek jellegzetességeit figyelembe véve, illetve a nemzetközi felmérésekben jól teljesítő országok oktatási rendszereinek elemzését, értékelését követően – az európai és a magyar képesítési keretrendszer logikáját alapul véve – elemezzük a testnevelés oktatására jogosító képesítések képzési alrendszerekben betöltött pozícióját (szintjét), valamint a képzések szerkezetét, tartalmait, fejlesztési lehetőségeit mint a minőségi szakemberképzés kulcsfontosságú elemeit. Ennek keretében mélységében feltárjuk a tanítók és testnevelő szakpedagógusok képzésének és továbbképzésének jellemzőit. Továbbá kitekintünk a pedagógusok szakmai előmenetelét, minősítését és bérezését szabályozó nemzetközi életpályamodellekre, és összehasonlítjuk azokat a hazánkban bevezetettel. Részletesen elemezzük – a Testnevelés és sport műveltségi területre fókuszáltnak – a hazai köznevelési rendszer oktatási tartalmait meghatározó dokumentumokat, illetve az oktatási rendszer hatékony működéséhez és nyomon követéséhez elengedhetetlenül szükséges – minőségirányítási és minőségbiztosítási célokat szolgáló – mérési és ellenőrzési elemek, valamint szolgáltatások működését is.

Az Európai Unió oktatáspolitikai iránymutatásaiban az egész életen át tartó tanulásnak, így különösen az ahhoz szükséges kulcskompetenciáknak a közeli és távolabbi jövőben is kiemelkedő jelentősége lesz, különös tekintettel az egészségtudatos, fizikailag aktív életvezetésre vonatkozóan. A kulcskompetenciák 2006-ban elfogadott európai uniós referenciakeretét [3] elemezve elmondható, hogy ugyan a szociális és állampolgári kulcskompetencia-terület leírásában – általánosság-



ban – még tetten érhető az elvárt és keresett preventív tartalom<sup>1</sup>, azonban az egészségtudatos, jövőorientált életvezetéssel összefüggő ismeretek, készségek, attitűdök hálózata már egyáltalán nem jelenik meg.

A referenciakeret jelzett hiányosságai miatt az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerében meghatározott tanulási eredmények (tudás, készségek, kompetencia) sem képesek érdemben kapcsolódni az egészséges életvezetéshez mint a szociális és állampolgári kulcskompetencia körében meghatározott elemhez. Mindez elmondható annak ellenére, hogy több szektor (így különösen az oktatási alrendszerek mindegyike) elsődleges színterét jelenti, illetőleg jelentheti az állampolgárok egész életen át tartó egészségmegőrzésre és -védelemre ösztönzésének, továbbá számos képesítés kifejezett rendeltetése e tanulási folyamat támogatása.

A gyakorlati megvalósítás szintjén ez azt jelenti, hogy már rövid távon nagyobb hangsúlyt kell helyezni a preventív és interszektorális megközelítésű egészségpolitikára mind közösségi, mind tagállami szinten, kifejezetten és célzottan az egész életen át tartó tanulás politikájában. Ennek érdekében a *T.E.S.I. 2020*-ban megfogalmazott stratégiai intézkedések és beavatkozások rendszerében hangsúlyosan jelenik meg az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák referenciakeretének fejlesztése annak érdekében, hogy a munkában eltöltött idő meghosszabbítása és az időskori munkavégzés – a munkaerő-piaci elhelyezkedésen és munkavállalói mobilitás támogatásán túl – minél szélesebb társadalmi réteg számára elérhető módon valósulhasson meg.

Figyelembe véve az oktatási ágazat szakpolitika alakításának közvetlen – ezáltal pedig a foglalkoztatási és növekedési célok támogatásának közvetett – szán-

dékát, ennek leghatékonyabb eszköze az, ha Magyarország a HEPA-konceptió ágazatközi megközelítése<sup>2</sup> alapján, és a nemzetközi, valamint az európai minőségi testnevelés elméleti és gyakorlati megközelítéseit feldolgozva, a *T.E.S.I. 2020* részeként kialakítja a minőségi testnevelés oktatásának magyarországi keretrendszerét. Különösen indokolt ez jelen pillanatban azért is, mert a HEPA szakértői munkacsoport kifejezett törekvése ajánlások kidolgozása az iskolai testnevelés előmozdítása céljából.

Magyarországon az iskolai testnevelés csakis abban az esetben válhat alkalmassá az egészségvédő testmozgás koncepcióján keresztül az egészségtudatos, fizikailag aktív életvezetéshez szükséges ismeret-, készség- és attitűdelemek átadására a köznevelésben tanuló diákok számára, ha a Testnevelés és sport műveltségi terület által érintett oktatási és képzési rendszerekben azonosításra kerülnek a minőségi oktatáshoz és képzéshez elengedhetetlen feltételek, majd ezt követően megtörténnek a szükséges területeken a célzott, fejlesztő jellegű beavatkozások.

Ennek megfelelően a Zöld könyvben részletesen elemezzük és feltárjuk az *EU 2020* stratégia [4], az EU szakpolitikai ajánlások és a *T.E.S.I. 2020* összefüggésrendszerét, majd ezt követően bemutatjuk és részletesen elemezzük a nemzetközi gyakorlatban jól működő minőségi oktatási rendszerek és a hazai testnevelés oktatási és képzési rendszerének kapcsolatát. Ezt követően feltárjuk a hazai oktatási és képzési rendszerben fellelhető erősségeket, sajátosságokat az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák (továbbiakban: LLL-kulcskompetenciák), a Magyar Képesítési Keretrendszer (továbbiakban: MKKR), valamint a pedagóguskompetenciák összefüggésrendszerében az oktatás és képzés teljes vertikumára vonatkozóan.

<sup>1</sup> „A szociális kompetencia kapcsolódik az egyéni és társadalmi jóllétéhez, és megköveteli annak megértését, ahogyan az egyén saját ideális fizikai és mentális egészségét biztosítani tudja, ideértve ennek a maga és családja, illetve közvetlen társadalmi környezete számára szolgáló forrásként való felismerését, valamint annak ismeretét, ahogyan az egészséges életvitel mindehhez hozzá tud járulni.”  
Forrás: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU>

<sup>2</sup> Forrás: <http://www.euro.who.int/en/health-topics/disease-prevention/physical-activity/activities/hepa-europe>

# 1

## **Az EU 2020 stratégia és a T.E.S.I. 2020 összefüggésrendszere**

- 1.1. Az EU oktatási szakpolitikája és az iskolai testnevelés
- 1.2. Az EU képzési szakpolitikája és az iskolai testnevelés
- 1.3. Az EU sport szakpolitikája és az iskolai testnevelés
- 1.4. Az EU egészségügyi szakpolitikája és az iskolai testnevelés
- 1.5. Az EU társadalmi kirekesztés elleni küzdelemmel kapcsolatos szakpolitikája és az iskolai testnevelés
- 1.6. Összefoglalás

Az EU 2020 stratégia olyan gazdasági növekedést kíván megvalósítani, amely intelligens, fenntartható és inkluzív. A stratégia középpontjában öt célkitűzés áll, amelyek a foglalkoztatással, a kutatás-fejlesztéssel, az oktatással, a szegénység és a társadalmi kirekesztés elleni küzdelemmel, valamint az éghajlatvédelemmel és az energiagazdálkodással kapcsolatosak. [4]

Általánosságban elmondható, hogy az egyes uniós szakpolitikáknak – saját stratégiáik mentén – a következő hétéves időszakban, érdekükben áll annak igazolása, hogy képesek hozzájárulni az EU 2020 stratégia célkitűzéseéhez, aktívan részt vállalva a stratégia megvalósítását szolgáló programokban és részesülve az egyes alapokban rendelkezésre álló pénzügyi eszközökből.

A Zöld könyv jelen fejezete bemutatja, hogy az egyes uniós szakpolitikák hogyan illeszkednek az EU 2020 stratégiai célkitűzéseéhez, illetve rámutat a T.E.S.I. 2020 kapcsolódási lehetőségeire az iskolai testneveléssel kapcsolatos szakpolitikai ajánlásoknak megfelelően.

## 1.1. AZ EU OKTATÁSI SZAKPOLITIKÁJA ÉS AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS

Az EU 2020 stratégiában az oktatás azért kiemelt jelentőségű, mert a globális tudásgazdaságban a közösség és tagállamai versenyképességének megőrzése egyre inkább attól függ, hogy képesek-e kielégíteni a magas szinten képzett munkaerő iránt mutatkozó igényeket. Az oktatásba történő beruházás kiemelt célkitűzése szerint 2020-ra az unió egészében 10% alá kell csökkenteni a korai iskolaelhagyók arányát, illetve el kell érni, hogy a 30 és 34 év közötti uniós lakosok legalább 40%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezzen.

A versenyképes környezet kialakítását illetően az Európai Unióban az igazán komoly kihívás az, hogy az oktatás szabályozása tagállami hatáskör. Az Unió tevékenysége csak akkor terjed ki oktatással kapcsolatos fellépésekre, ha azok hatékonyabbnak ítéltetők uniós, mint tagállami szinten. Ebben az esetben tehet az Unió a tagállamok intézkedéseit támogató, összehangoló vagy kiegészítő intézkedéseket.

| STRATÉGIAI CÉLOK                                                                                                               | EURÓPAI REFERENCIAÉRTÉKEK                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása                                                               | <b>1. A felnőttek részvétele az egész életen át tartó tanulásban</b><br>A felnőttek – különösen az alacsony képzettségűek – egész életen át tartó tanulásban való részvételének növelése céljából: 2020-ra biztosítani kell a felnőttek átlagosan legalább 15%-ának az egész életen át tartó tanulásban való részvételét.                                                     |
| 2. Az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása                                                              | <b>2. Az alapkészségek tekintetében gyengén teljesítők aránya</b><br>Annak biztosítása céljából, hogy valamennyi tanuló – különösen az olvasás, a matematika és a természettudományok terén – megfelelő szinten elsajátítsa az alapkészségeket: 2020-ra az olvasás, a matematika és a természettudományok terén gyengén teljesítő 15 évesek arányát 15% alá kell csökkenteni. |
| 3. A méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása                                        | <b>3. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya</b><br>A felsőfokú végzettség iránti megnövekedett keresletnek köszönhetően, valamint ezzel párhuzamosan a szakoktatás és szakképzés egyenrangú jelentőségét elismerve: 2020-ra a felsőfokú végzettséggel rendelkező 30–34 év közöttiek aránya érje el legalább a 40%-ot.                                                  |
| 4. Az innováció és a kreativitás – a vállalkozói készségeket is beleértve – fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén | <b>4. Az oktatást és a képzést korán elhagyók</b><br>Hozzájárulva annak biztosításához, hogy az oktatásukat és képzésüket befejező tanulók száma a lehető legmagasabb legyen: 2020-ra az oktatást és a képzést korán elhagyók arányát 10% alá kell csökkenteni.                                                                                                               |
|                                                                                                                                | <b>5. Kisgyermekkori nevelés</b><br>A kisgyermekkori nevelésben való részvételnek – mint a későbbi oktatás sikeressége alapjának – a növelése céljából, különösen a hátrányos helyzetűek esetében: 2020-ig a 4 éves kor és a kötelező általános iskolai oktatásba lépési életkor közötti gyermekek legalább 95%-ának részt kell vennie a kisgyermekkori nevelésben.           |

1. táblázat: Az Oktatás és képzés 2020 program céljai és referenciaértékei [6]

Az *Európai Unió Működéséről szóló Szerződés* (a továbbiakban EUMSZ) szerint „az Unió a tagállamok közötti együttműködés ösztönzésével és szükség esetén tevékenységük támogatásával és kiegészítésével hozzájárul a minőségi oktatás fejlesztéséhez, ugyanakkor teljes mértékben tiszteletben tartja a tagállamoknak az oktatás tartalmára és szervezeti felépítésére vonatkozó hatáskörét, valamint kulturális és nyelvi sokszínűségüket.”

**[5, 165. cikk, (1)]**

Az Unió fellépésének célja többek között az oktatás területén az európai dimenzió fejlesztése, az oktatási intézmények közötti együttműködés előmozdítása, valamint a tagállamok oktatási rendszereit egyaránt érintő kérdésekre vonatkozó információ- és tapasztalatcsere fejlesztése.

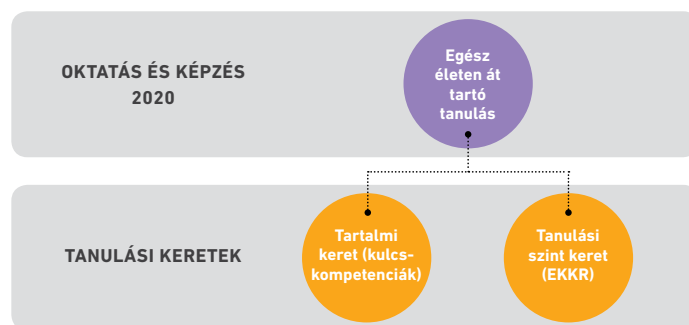
E magas szintű céloktól vezérelve a Tanács 2009-ben következtetéseket fogadott el az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (a továbbiakban: *Oktatás és képzés 2020*) [6], melyben már stratégiai célkitűzéseket és azokhoz kapcsolódó Európai referenciaértékeket definiált az alábbiak szerint. A táblázatból látható, hogy az egyes referenciaértékek nem stratégiai célokhoz kötöttek kerültek meghatározásra, vagyis azok egymáshoz fűződő viszonya mindenképpen holisztikus jellegű.

Az *Oktatás és képzés 2020*-ban a Tanács egyetértéssel is, hogy a 2020-ig terjedő időszakban az európai együttműködés elsődleges célkitűzése a tagállami oktatási és képzési rendszerek továbbfejlesztésének támogatása legyen, melynek eredményeként elérhetővé válik valamennyi polgár egyéni, társadalmi és szakmai kiteljesedése, valamint a fenntartható gazdasági prosperitás és a foglalkoztathatóság.

A dokumentum rögzíti, hogy az európai oktatási és képzési együttműködést az egész életen át tartó tanulás elvére építő, koherens stratégiai keretrendszerben szükséges kialakítani, mely valamennyi – a formális, a nem formális és az informális – tanulási szintre és az oktatás, képzés valamennyi szintjére kiterjed.

Míg az egész életen át tartó tanulásra építő keretrendszer az Európai Parlament és a Tanács egész életen

át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról<sup>3</sup> szóló ajánlása adja (továbbiakban: kulcskompetenciák referenciakerete) [3], addig a tanulás (oktatás és képzés) szintjeire vonatkozó – a referenciakerethez szorosan kötődő – uniós keretrendszert az *Európai Képesítési Keretrendszer* (a továbbiakban: EKKR) jelenti [7].



1. ábra: Az egész életen át tartó tanulás tartalmi kerete és szintjei

Az *Európai Képesítési Keretrendszer* létrehozásának célja, hogy a nemzetközi ágazati szervezetek képesítési rendszereiket egy közös európai viszonyítási ponthoz kapcsolják, és így rávilágítsanak a nemzetközi ágazati képesítések és a nemzeti képesítési rendszerek kapcsolatára. „Az EKKR a különböző országok nemzeti képesítési rendszereit és keretrendszerait egy közös európai referencia – az EKKR nyolc referenciaszintje – által fogja viszonyítani egymáshoz. Ezek a szintek a képesítések teljes skáláját lefedik, az alapozó szintektől (1. szint, például közoktatási végbizonyítványok) a magasabbakig (8. szint, például doktori cím).” [7, 3. o.] Az ajánlás ezért az egész életen át tartó tanulás előmozdításának, valamint a munkavállalók és tanulók foglalkoztathatósága, mobilitása és társadalmi integrációja növelésének tágabb céljaihoz is hozzájárul.

Az EKKR nem helyettesíti vagy határozza meg a nemzeti képesítési rendszereket és/vagy képesítéseket, hiszen nem ír le egyedi képesítéseket vagy egyéni kompetenciákat, így egy bizonyos képesítést a megfelelő nemzeti képesítési rendszereken keresztül kell az EKKR megfelelő szintjére vonatkoztatni.

A kulcskompetenciák referenciakeretében a köznevelést illetően a minőségi oktatást szolgálja a következő

<sup>3</sup> A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív polgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz.  
Forrás: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU>

ajánlás: „a tagállamok biztosítsák, hogy az alapoktatás valamennyi fiatal számára felkínálja azokat az eszközöket, amelyekkel a kulcskompetenciákat olyan szintre fejleszthetik, amely felkészíti őket a felnőttkorra, és amely a további tanulás és a munkába állás alapját képezi.” [3]

A 2012-ben megjelent *Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében* című bizottsági közlemény (a továbbiakban: *Gondoljuk újra az oktatást!*) ezen túl arra is rávilágít, hogy „a források hatékonyabb felhasználása terén az oktatás korábbi szakaszait kell az egyik prioritásként megjelölni, mivel így megelőzhetők a korai iskolai kudarcok és azok felnőttkori következményei (iskolai eredmény, foglalkoztatási arányok, kereset, bűnmegelőzés, egészségügy stb. terén)”. [8]

A *Gondoljuk újra az oktatást!* című közleményhez kapcsolódó, *A kulcskompetenciák mérése az alapoktatásban és a képzésben: politikai iránymutatás* című Bizottsági Szolgálati Munkadokumentum [9] szerint a kulcskompetenciák mérésére alkalmas mérőeszközök kifejlesztése jelenti a legfőbb kihívást. A munkadokumentum megállapítja, hogy a közösség eddig még túl keveset tett ezen a területen, csak egy szűkebb területre koncentrált, ezért határozottabb fellépésre van szükség. Összefoglaló táblázata alapján megállapítható, hogy míg az anyanyelven és az idegen nyelveken folytatott kommunikáció, a matematikai kompetencia, az alapvető kompetenciák, a természet- és műszaki tudományok terén a legtöbb tagállam rendelkezik mérési és nyomonkövetési eszközökkel a kötelező oktatásban

(és alkalmazza is azokat), addig a digitális kompetencia, a tanulási technikák elsajátítása, az állampolgári kompetenciák, a kezdeményezőkészség és vállalkozói kompetencia, valamint a kulturális tudatosság és kifejezőkészség tekintetében elvétve vagy egyáltalán nem.

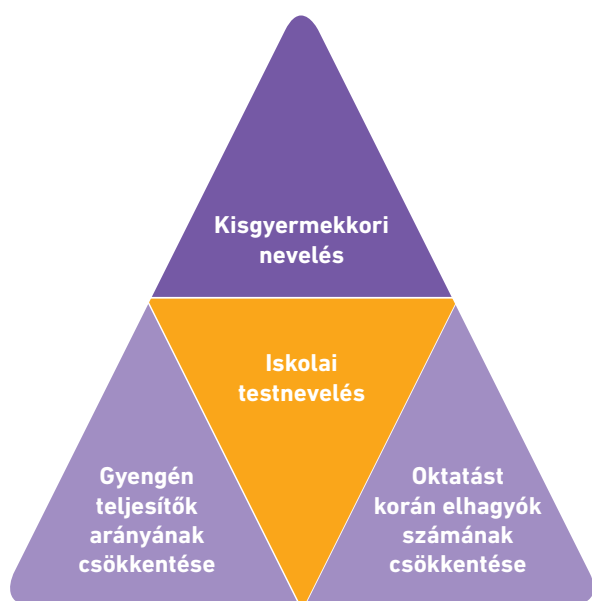
## 1.2. AZ EU KÉPZÉSI SZAKPOLITIKÁJA ÉS AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS

Az Európai Parlament és Tanács a kulcskompetenciák referenciakeretében a szociális és állampolgári kulcskompetencia-terület szociális dimenziójának megfogalmazásában rögzíti, hogy az „*kapcsolódik az egyéni és társadalmi jólléthez, és megköveteli annak megértését, ahogyan az egyén saját ideális fizikai és mentális egészségét biztosítani tudja, ideértve ennek a maga és családja, illetve közvetlen társadalmi környezete számára szolgáló forrásként való felismerését, valamint annak ismeretét, ahogyan az egészséges életvitel mindehhez hozzá tud járulni.*” [3]

Amennyiben a korábban ismertetett európai referenciaértékeket abból a szempontból elemezzük és értelmezzük, hogy a közoktatásban a szociális kompetenciák fejlesztése, annak részeként az iskolai testnevelés minőségi oktatása és képzése az uniós szervek szerint miként tud hozzájárulni az ott meghatározott számszerűsíthető mutatók eléréséhez, megállapítható, hogy a kompetencia- és a műveltségi terület közvetlenül és elsődlegesen majdnem mindegyik indikátorral kapcsolatba hozható, de elsősorban az 2. ábrán látható területekkel.

|                                          | BE<br>fr | BE<br>de | BE<br>nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU | HU | MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK-<br>ENG/<br>NIR | UK-<br>WLS | UK-<br>SCT | IS | LI | NO |
|------------------------------------------|----------|----------|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------------------|------------|------------|----|----|----|
| Anyanyelv                                | ✓        |          | ✓        | ✓  |    | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |    | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓                  |            | ✓          | ✓  | ✓  |    |
| Matematika                               | ✓        |          | ✓        | ✓  |    | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |    | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓                  |            | ✓          | ✓  | ✓  |    |
| Tudomány                                 | ✓        |          | ✓        | ✓  |    | ✓  |    | ✓  | ✓  |    | ✓  | ✓  |    |    | ✓  | ✓  |    |    | ✓  | ✓  |    | ✓  |    | ✓  | ✓  |    | ✓  | ✓  |                    | ✓          |            |    |    |    |
| Idegen nyelv(ek)                         | ✓        |          | ✓        |    |    | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |    | ✓  | ✓  |    |    | ✓  |    |    |    | ✓  |    | ✓  | ✓  |    |    | ✓  | ✓  | ✓  |    |                    | ✓          | ✓          |    | ✓  |    |
| Állampolgári kompetencia                 |          |          |          |    |    |    |    |    | ✓  |    | ✓  | ✓  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ✓  |    |    |    |                    |            |            |    |    |    |
| Kulturális tudatosság és kifejezőkészség |          |          |          |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |                    |            |            |    |    |    |
| Vállalkozói kompetencia                  |          |          |          |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |                    |            |            |    |    |    |
| Tanulás tanulása                         |          |          |          |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |                    |            |            |    |    |    |
| Digitális kompetencia                    |          |          |          |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |                    |            |            |    |    |    |

2. táblázat: A kulcskompetenciák mérésére kifejlesztett mérőeszközök Európában [10]



2. ábra: Az iskolai testnevelés és az EU 2020 stratégia céljaihoz rendelt referenciaterületek kapcsolódása

Az alapfokú oktatás színterén azonosított három mutató (1. táblázat 2., 4., 5.) közül érdemes felhívni a figyelmet elsőként a kisgyermekkorai nevelésre, hiszen ebben az életkori szakaszban kiemelt fontosságú a pszichomotoros képességek és készségek fejlesztése. Ezt támasztja alá az Európai Parlament Kultúra Bizottságában készült jelentés is, amely hangsúlyozza, hogy „az egészséges életmód – például az egészséges táplálkozás, valamint a megfelelő és kiegyensúlyozott testmozgás – korai kialakulása jelentősen befolyásolja a testi és szellemi fejlődést, és az egész életen át tartó egészség kulcstényezője lehet.” Ugyanakkor „őv attól, hogy a gyermekek túl korán olyan intenzív sporttevékenységeket folytassanak, amelyek legfőbb célja a jó eredmények elérése.” [11]

Az ugyanezen a szintéren azonosított referenciaértékek közül szintén komoly összefüggést mutat az iskolai testneveléssel a tanulási alapkészségek tekintetében gyengén teljesítő gyerekek arányának csökkentése. Az iskolai testnevelés – közvetett formában – kapcsolatot mutat az oktatást és képzést korán elhagyók számának csökkentésével is. Bár az Európai Bizottság és a Tanács oktatási szakpolitikai dokumentumaiban nem szerepel nevesítve az iskolai sport és testnevelés mint a korai iskolaelhagyás elleni küzdelemben felhasználható eszköz, az Európai Parlament e tárgyban készített jelentése azonban „elismeri a sport [...] előnyeit a nem

formális oktatás és az egész életen át tartó tanulás fórumaként.” [12]

Az Európai Parlament az oktatásról, a képzésről és az Európa 2020 stratégiáról szóló 2012-es jelentése szintén elismeri a sportnak a nevelésben és képzésben betöltött szerepét, és felkéri a tagállamokat, hogy „fokozzák a sportba való befektetést, valamint mozdítsák elő az iskolai sportot az integráció elősegítése és az európai fiatalok körében a pozitív értékek kialakításának támogatása érdekében.” [13]

A képzési színtérre meghatározott referenciaértékek közül a felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányának növelése a tanító- és testnevelő tanárképzésre vonatkoztatva szintén a minőségi oktatás megvalósítására irányul. A gyermekekre átszármaztatni kívánt kompetenciaösszetevők kialakítása érdekében kiemelt jelentőségű a kellő mennyiségű, pedagógiaiilag, pszichológiaiilag és szak módszertanilag magasan képzett pedagógus biztosítása a testnevelés oktatásában.

A fenti elvárásokkal összhangban a felsőoktatásban elkezdődtek a munkálatok az Európai Felsőoktatási Térség (European Higher Education Area, EHEA) átfogó képesítési keretrendszerének kialakítása érdekében (Framework for Qualifications). [14]

Az EHEA munkacsoport feladata: „egy olyan európai képesítési struktúra megalkotása, amely elősegíti a nemzeti képesítési keretrendszerek közötti kapcsolat megteremtését, annak érdekében, hogy az Európában megszerezhető különböző felsőoktatási képesítések egymáshoz való viszonya tisztázott legyen. Miután a képesítések a nemzeti rendszerekben keletkeznek és léteznek, a keretrendszert indokolt az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerének nevezni.” [15]

Az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszere ciklusokra (képzési szintekre) szolgál szintleírással, melyben az adott ciklus végét jelentő képesítéshez kötődő eredmények és képességek tipikus követelményeiről jelennek meg általános leírások. Alapvetően a három ciklus és az EKKR 5–8. szintje az alábbi felosztás szerint került kölcsönös megfeleltetésre.

1. A rövid (az első ciklus részét képező) ciklus jellemzése az EKKR 5. szint tanulási eredményeinek felel meg.

2. Az első ciklus jellemzése az EKKR 6. szint tanulási eredményeinek felel meg.
3. A második ciklus jellemzése az EKKR 7. szint tanulási eredményeinek felel meg.
4. A harmadik ciklus jellemzése az EKKR 8. szint tanulási eredményeinek felel meg.

### 1.3. AZ EU SPORT SZAKPOLITIKÁJA ÉS AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS

Az iskolai testnevelés az Európai Unió szakpolitikáiban is ágazatközi kérdés, mégis a legtöbb rá vonatkozó iránymutatást az Unió sporttal kapcsolatos dokumentumaiban lehet megtalálni. Az EU a sport területén 2009 (a *Lisszaboni Szerződés* hatályba lépése) óta rendelkezik pontosan körülírt, de alapvetően kiegészítő jellegű – szubszidiárius<sup>4</sup> – hatáskörrel [16]. A közösség ebben a szerződésben először vállalta, hogy „a társadalomban és a nevelésben betöltött szerepére tekintettel hozzájárul az európai sport előmozdításához”. Az uniós hatáskör telepítéséhez vezető folyamat legjelentősebb mérföldköve a 2007-ben megjelent sportról szóló *Fehér Könyv* volt [17], amely a *Lisszaboni Szerződés* hatályba lépését követően megerősítést és kiegészítést nyert az Európai Bizottság *A sport európai dimenziójának fejlesztéséről* szóló 2011-es közleményében (a továbbiakban: Közlemény) [18].

Azzal, hogy a sport közösségi hatáskörre vált, az európai uniós szervezeteknek megnyílt a lehetőségük arra, hogy kiegészítve és támogatva a tagállami szakpolitikákat összehangoló jellegű tevékenységet végezzenek. Különösen igaz ez a képzés és az oktatás területére, hiszen egyrészt erre utal a sportról szóló rendelkezések logikai elhelyezkedése a szerződés szövegében, másrészt a szerződés szövege is kiemeli a sport társadalomban és nevelésben betöltött szerepét.<sup>5</sup>

2011 májusában, szintén a magyar EU-elnökség alatt, az előzőekben már hivatkozott dokumentumok mellett a Tanács által állásfoglalás formájában elfogadott,

sportra vonatkozó uniós munkaterv már részletes elképzeléseket tartalmaz a sport társadalmi szerepe és gazdasági dimenziója kapcsán [19]. Ezeket egészítik ki a 2012 végén az egészségfejlesztő testmozgás népszerűsítéséről, illetve a 2013 novemberében – már a *T.E.S.I. 2020* készítése idején – az egészségvédő testmozgás ágazatközi előmozdítása tárgyában elfogadott tanácsi következtetések, valamint ajánlások.

Már a 2007-es *Fehér Könyv* is több pontban<sup>6</sup> kiemelte a sport oktatásban és nevelésben betöltött fontos szerepét, hangsúlyozva, hogy a sport és testnevelés oktatása a minőségi oktatás alapvető fontosságú eleme, így a közösség fejlesztési politikájában – jelen stratégia készítésének időpontjában az Unió 2014–2020 közötti kohéziós politikáján [20] túlmenően ideértve az önálló oktatási, képzési, ifjúsági és sport programot [21] is – e szegmensnek is helye van.

2011-ben a *Közlemény* egyfelől a fizikai aktivitással töltött idő növelését, tehát a mennyiségi változást hangsúlyozta, de rögzítette azt is, hogy a testnevelési programok minősége és az abban érintett pedagógusok képzése több tagállamban továbbra is aggodalomra ad okot. Ehhez kapcsolódóan a Bizottság kiemelte, hogy az egész életen át tartó tanulás programja keretében – az iskolai fizikai aktivitáshoz kapcsolódóan is – támogatja az innovatív kezdeményezéseket.<sup>7</sup>

A 2013 novemberében elfogadott, az egészségvédő testmozgás ágazatközi előmozdításáról szóló tanácsi ajánlás általában holisztikusan, ám számos ponton kifejezetten tervezési szempontból közelít a kérdéskörhöz. A Tanács először is – őszintén szembenézve a realitásokkal – azt húzza alá, hogy „az eddig alkalmazott szakpolitikák Unió-szerte lényegében hatástalannak bizonyultak a fizikai inaktivitás szintjének csökkentésében”. A tagállamok figyelmét így arra hívja fel, hogy „a többek között a sport, az egészségügy, az oktatás, a környezetvédelem és a közlekedés szakterületére kiterjedő ágazatközi megközelítést kialakítva, az Unió testmozgás-

<sup>4</sup> A *Lisszaboni szerződés* rögzíti, hogy annak érdekében, hogy hozzájáruljon az oktatás, szakképzés, ifjúság és sport területén megfogalmazott célkitűzések eléréséhez, az Európai Parlament és a Tanács rendes jogalkotási eljárás keretében, a Gazdasági és Szociális Bizottsággal és a Régiók Bizottságával folytatott konzultációt követően ösztönző intézkedéseket fogad el, kizárva azonban a tagállamok törvényi, rendeleti és közigazgatási rendelkezéseinek bármilyen összehangolását, míg a Tanács a Bizottság javaslata alapján ajánlásokat fogad el.

<sup>5</sup> *Lisszaboni Szerződés*, XII. cím, Oktatás, szakképzés, ifjúság és sport. [16]

<sup>6</sup> Az Európai Közösségek Bizottsága (2007): *Fehér könyv a sportról*. 2.3 A sport szerepének erősítése az oktatásban és képzésben; 2.7 Értékeink megosztása a világ más részeivel. [17]

<sup>7</sup> A Bizottság közleménye: *A sport európai dimenziójának fejlesztése*. 2. A sport társadalmi szerepe. [18]

ra vonatkozó iránymutatásainak és egyéb érintett ágazatoknak a figyelembevételével, továbbá a nemzeti sajátosságoknak megfelelően dolgozzanak ki az egészségvédő testmozgást népszerűsítő hatékony szakpolitikákat.” [22]

A Tanács ajánlása szerint a dokumentumnak vagy a tervnek a következőket kell magában foglalnia:

- az egészségvédő testmozgást népszerűsítő nemzeti stratégiák és ágazatközi szakpolitikák fokozatos kialakítása és végrehajtása a tagállami jogszabályokkal és gyakorlattal összhangban;
- az említett stratégiák és szakpolitikák megvalósítása érdekében konkrét intézkedések meghatározása, adott esetben cselekvési terv keretében.

A Tanács kifejezetten felhívja a tagállamok figyelmét arra, hogy kísérjék figyelemmel a fizikai aktivitás szintjét és az egészségvédő testmozgást népszerűsítő szakpolitikákat egy nyomonkövetési keretrendszer segítségével. E keretrendszernek az oktatás területére vonatkozó mutatói az alábbiaknak megfelelően épülnek az *EU testmozgásra vonatkozó iránymutatásai* című, 2008-ban publikált dokumentum ajánlásaira [22].

A 3. táblázatból látható, hogy az egyes iránymutatásoknak nehezen feleltethetők meg egzakt módon a javasolt indikátorok, de az megkérdőjelezhetetlen, hogy a közösségi szakpolitika alakítói nem csupán az oktatás, hanem a képzés és a képesítések terén is beavatkozásokat látnak szükségesnek. E színtereken mind meny-

nyiségi, mind minőségi változásokat kívánnak indukálni (és azt nyomon is kívánják követni).

Az egészségvédő – egészségfejlesztő – testmozgás európai uniós megközelítése a képzések, képesítések és oktatás területén abból a szempontból is holisztikus, hogy – helyesen – nem tantárgyi megközelítésű, bár az ajánlás felhívja a figyelmet arra, hogy a testnevelésben különösen „megvan a potenciál, hogy hatékony eszköz legyen abban, hogy felhívják a figyelmet az egészségvédő testmozgás fontosságára”. Az elemzett dokumentumok szakpolitikailag jól tükrözik az ágazatközi igényt is, és rámutatnak a szükségszerű szektorális kapcsolatokra, különösen az egészségügygel.

## 1.4. AZ EU EGÉSZSÉGÜGYI SZAKPOLITIKÁJA ÉS AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS

Az iskolai testnevelés, amely hozzájárul a fiatal generáció egészséges testi, lelki és szellemi fejlődéséhez, megjelenik az EU népegészségügyi célkitűzései között is. E területen – hasonlóan az oktatáshoz és sporthoz – a közösség csak kiegészítő hatáskörrel rendelkezik: az egészségügyi szabályozás és a területhez kapcsolódó intézkedések kidolgozása a tagállamok joga és kötelessége, így az Unió szervei a népegészségügy területén is ösztönző intézkedéseket és ajánlásokat fogadhatnak el. „Az Unió fellépése, amely kiegészíti a nemzeti politikákat, a népegészségügyi helyzet javítására, az emberi megbetegedések és betegségek, valamint az emberek testi és

| CSELEKVÉSI IRÁNYMUTATÁSOK – OKTATÁS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | JAVASOLT KAPCSOLÓDÓ MUTATÓK ÉS VÁLTOZÓK/EGYSÉGEK A 21–24. IRÁNYMUTATÁSHOZ         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 21. iránymutatás:<br>Az EU-tagállamoknak össze kell gyűjteniük, összegezniük és értékelniük kell a testnevelő tanárok, illetve a gyermekek és fiatalok oktatásában részt vevő egyéb szereplők számára készült, testmozgással kapcsolatos nemzeti irányelveket.                                                                                                                                | 13. Testnevelés az általános és középiskolákban                                   |
| 22. iránymutatás:<br>Második lépésként az EU-tagállamoknak ki kell dolgozniuk az óvodákban dolgozó nevelők, valamint az általános és középiskolai tanárok képzésében alkalmazandó egészségjavító testmozgásról szóló tananyagmodulokat.                                                                                                                                                       | 14. A testmozgást népszerűsítő, iskolához kapcsolódó programok                    |
| 23. iránymutatás:<br>A testmozgás szükségességére vonatkozó információkat, a testmozgás mindennapi életbe való beiktatásának legjobb módjait és az életvitel megváltoztatására vonatkozó ismereteket a testnevelő tanárok, az egészségügyi dolgozók, az edzők, a sport- és szabadidőközpontok vezetői, valamint a médiaszakemberek oktatásának és/vagy szakmai képzésének részévé kell tenni. | 15. Egészségvédő testmozgás a testnevelő tanárok képzésében                       |
| 24. iránymutatás:<br>A testmozgással, egészségmegőrzéssel és sportorvoslással kapcsolatos témaköröket az egészségügyi szakmák tantervének szerves részévé kell tenni az EU-ban.                                                                                                                                                                                                               | 16. Az iskolába való eljutás fizikai aktivitással járó módjait támogató programok |

3. táblázat: Az EU testmozgásra vonatkozó iránymutatásai és a kapcsolódó mutatók [22]

szellemi egészségét fenyegető veszélyek okainak megelőzésére irányul.” [5, 168. cikk]

A jelenlegi uniós egészségügyi prioritásokat az *Együtt az egészségért: Stratégiai megközelítés az EU számára 2008–2013.* című fehér könyv foglalja össze, amely első számú célkitűzésként jelöli meg az egészség védelmét az öregedő Európában.<sup>8</sup> [23]

A fehér könyv szerint 2050-re az EU lakosságán belül a 65 évnél idősebbek száma 70%-kal fog nőni, és – miközben a népességben a dolgozók aránya csökken – a tagállamok egészségügyi kiadásai a GDP 1-2%-ával emelkedhetnek, mely mutató átlagosan az egészségügyi kiadások 25%-os GDP-arányos növekedésének felel meg. A Bizottság ugyanakkor rávilágít arra, ha az emberek megőrzik egészségüket a hosszabb élet során, akkor előrejelzései szerint az öregedő népesség okozta egészségügyi kiadások feleződhetnek.

Ennek érdekében a Bizottság – egyrészt jóval nagyobb arányban finanszírozott, másrészt minden szakpolitikát átható – olyan fellépések és intézkedések támogatására buzdít, amelyek a teljes élet során fenntartott betegségmegelőzést célozzák. Megjegyzi, hogy nagyobb kapacitásra lehet szükség a közegészségügyben, például az oktatás és a közegészségügyi struktúrák tudatos egészségmagatartást alakító szerepének megerősítése által.<sup>9</sup> Bár a közösség új egészségügyi stratégiát nem alkotott a következő hét évre, 2011 óta az uniós szervek előtt van az a rendelettervezet, amely az *Egészségügy a növekedésért program, az egészségügyre vonatkozó harmadik többéves uniós cselekvési program (2014–2020) létrehozásáról* címet viseli [25].

Már önmagában a tervezet neve vitára adott okot a döntéshozatali eljárásban, mindenesetre látható, hogy az egészségügy mint szakpolitika megítélésében – legalábbis a következő hét évben – a makrogazdaságra gyakorolt hatása mindenképpen előtérbe kerül.<sup>10</sup> 2013 februárjában az Európai Bizottság közleményt

adott ki *Szociális beruházási csomag a növekedés és a kohézió szolgálatában* címmel [27], amely arra hívja fel a tagállamokat, hogy helyezték előtérbe azokat a szociális beruházásokat, amelyek az emberek képességeinek fejlesztését, társadalmi és munkaerő-piaci részvételét támogatják.

A szociális beruházási csomag részeként a Bizottság számos javaslatot tesz az egészségügy területén is, amit *Az egészségbe való beruházás* című bizottsági munkadokumentummal támaszt alá [28]. Ebben a munkadokumentumban a Bizottság különösen nagy hangsúlyt fektet az egészség foglalkoztatásra gyakorolt hatásainak elemzésére, megteremtve a kapcsolatot az EU 2020 stratégia foglalkoztatással kapcsolatos célkitűzései és az egészségügyi szakpolitika céljai között.

A munkadokumentum *A foglalkoztatáshoz való hozzájárulás és az emberek hosszabb ideig történő aktivitásának elősegítése* című pontjában leírja, hogy „az egyes személyek egészségügyi állapota komolyan befolyásolja munkaerő-piaci részvételüket”. A továbbiakban kifejti, hogy a különböző betegségek és az egészségtelen életmód – melynek része az elhízás és a fizikai inaktivitás – negatív hatással vannak a termelékenységre, közvetve és közvetlenül a betegszabadságok számának növekedésére és az aktív népesség idő előtti nyugdíjba vonulását eredményezik. A dokumentum szerint a munkavállalók 10%-a veszíti el munkáját egészségügyi problémák miatt, és 23,5%-a szenved jelenleg is olyan krónikus betegségben, amely korlátozza munkatevékenységét. A munkadokumentum megállapítja, hogy az egészséget veszélyeztető tényezőkkel való megküzdés célpontba helyezése által az egészségesség előmozdítása hozzájárul a magasabb foglalkoztatáshoz.

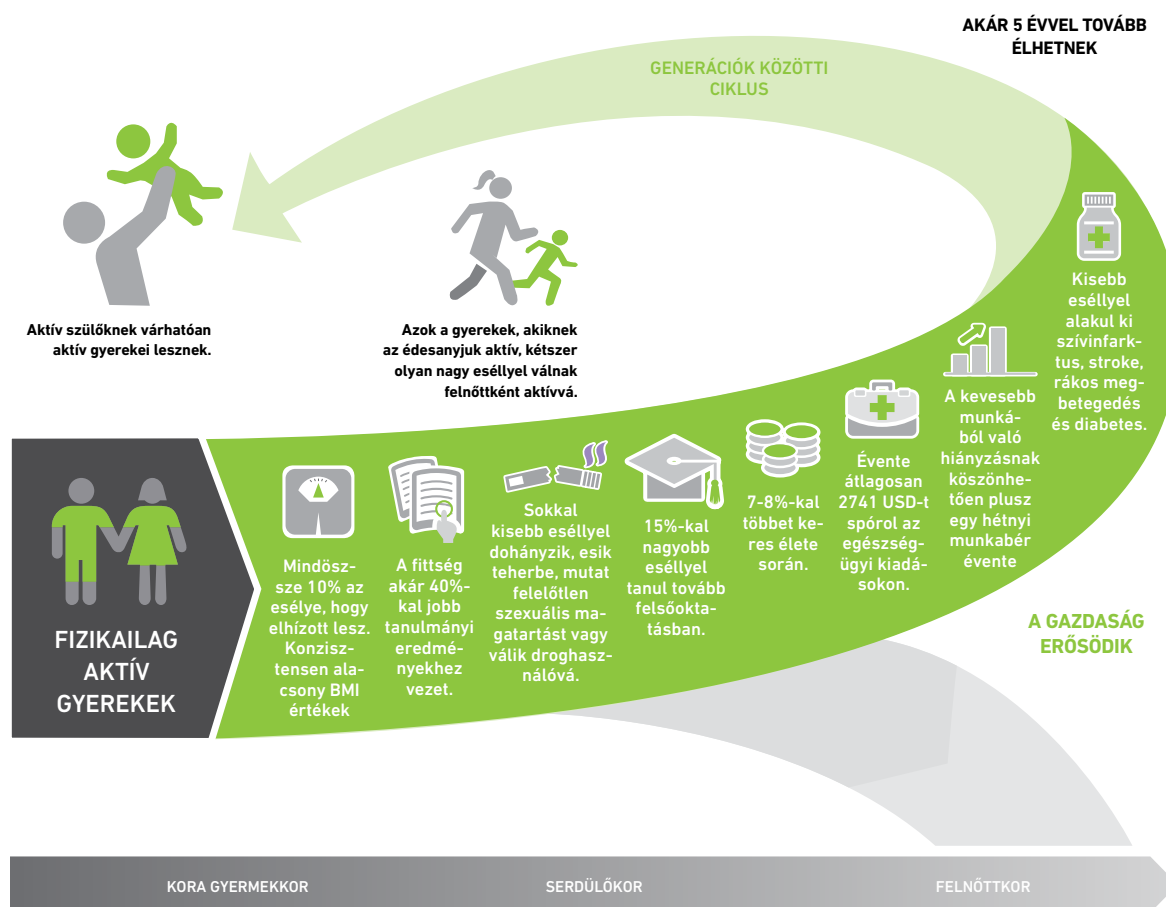
Jelenleg az egészséget veszélyeztető tényezők egyike a mozgásszegény életmód, amely a civilizációs betegségek kialakulásához vezethet. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO)<sup>11</sup> adatai szerint a fizikai aktivitás

<sup>8</sup> Az Európai Bizottság 2011-ben felmérést végzett, melynek során kiderült, hogy a stratégia referenciaként szolgál a tagállami és uniós szinten hozott intézkedésekhez, illetve hogy a 2007-ben megfogalmazott elvek és célkitűzések az Európa 2020 keretében a következő évtizedben is érvényesek maradnak. [24]

<sup>9</sup> Fehér könyv – Együtt az egészségért: Stratégiai megközelítés az EU számára 2008–2013. 2. ALAPELV: „Az egészség a legnagyobb kincs”. Az egészségügyi kiadásokat a népesség fizikai és mentális egészségét védő és fejlesztő megelőző intézkedésekbe való befektetésnek kellene kísérnie, amelyek az OECD adatai szerint jelenleg 3%-ot tesznek ki a tagállamok teljes éves egészségügyi költségvetéséből, az egészségügyi ellátásra és kezelésre fordított 97% mellett. [23]

<sup>10</sup> Ezt támasztja alá az egészségvédő testmozgás ágazatközi előmozdításáról szóló tanácsi ajánlás is, amely egyrészt rögzíti, hogy „a testmozgás, amely az egészséges életmód és az egészséges munkaerő előfeltétele, hozzájárul az Európa 2020 stratégiában meghatározott legfontosabb célkitűzések eléréséhez, nevezetesen a növekedés, a termelékenység és az egészségügy terén”, másrészt azt is, hogy „az Unióban jól ismertek [...] a mozgáshiányhoz és az ezzel járó egészségügyi problémákhoz közvetetten és közvetlenül kapcsolódó jelentős gazdasági költségek, különös tekintettel arra, hogy a legtöbb európai társadalom gyorsan öregszik.” [26]

<sup>11</sup> Egészségügyi Világszervezet weboldala (2013): <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/en/index.html>



3. ábra: A fizikai aktivitás kedvező társadalmi és gazdasági hatásai [30 nyomán]

hiánya világszinten a negyedik leggyakoribb kockázati tényező az elhalálozásban.

Az uniós egészségügyi szakpolitikában a testmozgás kérdéskörét általában összekötik az elhízás problémájával, amely témában 2007-ben az Európai Bizottság fehér könyvet adott ki *A táplálkozással, túlsúllyal és elhízással kapcsolatos egészségügyi kérdésekre vonatkozó európai stratégiáról* címmel [29].

A témakör azért kapott nagy figyelmet, mert „az elmúlt három évtizedben drasztikusan emelkedett a túlsúllyal és elhízással küzdők száma az EU-ban, különösen a gyermekek körében, ahol a túlsúlyosak becsült aránya 2006-ban 30%-ra rúgott. Mindez azt jelzi, hogy a helytelen étrend és a testmozgás hiánya egyre terjed.” Az oktatási (köznevelési) vonatkozásokat érintően a fehér könyv azt is rögzíti, hogy „a gyermekkor fontos életszakasz az egészséges viselkedésminták előnyben részesítésére való nevelés és az egészséges életvitelhez szükséges képességek meg-

szerezése szempontjából. Az iskolák szerepe e tekintetben kulcsfontosságú.”

A WHO megállapítását idézve a Tanács 2012-ben is hangsúlyozta az egészségfejlesztő testmozgás népszerűsítéséről szóló, már korábban is hivatkozott következtetéseiben, hogy „a testmozgás az egyik leghatékonyabb módja a nem fertőző betegségek megelőzésének és az elhízás elleni küzdelemnek.”

Ebben az összefüggésben lényeges rámutatni arra, hogy az Egészségügy a növekedésért program tervezte – jelen formájában – „A jó egészség elősegítése és a betegségek megelőzése” pontja alatt a fizikai aktivitás növelése, szűkebb értelemben az iskolai testnevelés területén közvetlenül és nevesítve nem sürget beavatkozásokat vagy intézkedéseket. Kulcsfontosságú egészségügyi problémaként a dohányzás megelőzését, a túlzott alkoholfogyasztás és az elhízás kezelését határozza meg. [25]

## 1.5. AZ EU TÁRSADALMI KIREKESZTÉS ELLENI KÜZDELEMMEL KAPCSOLATOS SZAKPOLITIKÁJA ÉS AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS

Az *Európai Unió Alapjogi Chartája* a *Lisszaboni Szerződés*hez csatolt összefoglaló dokumentum, amely a társadalmi befogadás szempontjából fontos jogi alapot biztosít a kirekesztés elleni küzdelemben [16]. A Charta 21. és 23. cikke rendelkezik a megkülönböztetés tilalmáról és a nők és férfiak közötti egyenlőségről, 24. cikke a gyermekek jogairól, 26. cikke pedig a fogyatékkal élő személyek beilleszkedéséről.

A *Lisszaboni Szerződés* 8., 9. és 10. cikke is az előbbi jogok biztosítására irányul, melyek nyomán az esélyegyenlőség, a társadalmi kirekesztés elleni küzdelem horizontálisan megjelenik az EU ágazati politikáiban is. Az EUMSZ 153. cikke szerint az Unió támogatja és kiegészíti a tagállamok tevékenységeit ezen a területen. Az EU tevékenysége a társadalmi kirekesztés elleni küzdelemben nem vonhatja magával a tagállami szabályozások összehangolását, de ösztönözheti a tagállamok együttműködését olyan kezdeményezések révén, amelyek célja az ismeretek gyarapítása, az információk és a bevált gyakorlatok cseréjének fejlesztése, az innovatív megközelítések támogatása és a tapasztalatok kiértékelése [5, 153. cikk, (2)].

Az EU a szegénységet és a társadalmi kirekesztést az *EU 2020* stratégia célkitűzéseinek megvalósítását gátló tényezőként azonosítja, és ezért minden fórumon szorgalmazza az ellenük való küzdelmet. Éppen ezért a szegénység és társadalmi kirekesztés elleni küzdelem európai platformja az *EU 2020* stratégia egyik kiemelt kezdeményezése. A Bizottság által létrehozott platformnak támogatnia kell az Európai Unió azon szándékát, mely szerint 2020-ig legalább 20 millió embert kíván kiemelni a szegénységből és a társadalmi kirekesztettségéből.

Egyes társadalmi csoportokat jobban fenyeget a szegénység és a társadalmi kirekesztés, így a gyermekek és a fiatalok, a gyermeküket egyedül nevelő szülők, az eltartottakkal rendelkező háztartások, a nők, a fogyatékos személyek és az őket eltartó háztartások, a migráció következtében hátrányt szenvedett, valamint egyes kisebbségekhez tartozó személyek és az idősek különösen veszélyeztetettek.

Az Unió társadalmi kirekesztés elleni partnerségi politikája ilyen értelemben integrációval és inklúzióval összefüggő kérdéseket is érint, és közös megközelítések kialakítását célozza a munkához jutáshoz szükséges munkavállalói kompetenciák birtoklása érdekében. Ezzel szoros összefüggésben pedig az iskolai lemorzsolódás és az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségek csökkentése és – többek között – a kisebbségekkel, fogyatékos személyekkel szembeni megkülönböztetés elleni küzdelem tekintetében tesz erőfeszítéseket.

A roma stratégia oktatási célkitűzéseivel párhuzamosan a Tanács felkérte a tagállamokat, hogy az oktatás révén csökkentsék a hátrányos helyzetű diákok társadalmi kirekesztését. Azok a gyerekek, akik szegénységben nőnek fel, a későbbiek során jobban ki vannak téve a társadalmi kirekesztés veszélyének, és gyakrabban lesz egészségügyi problémájuk, ezért a preventív szemlélet jegyében már gyermekkorban küzdeni kell a társadalmi kirekesztés veszélye ellen.

A Bizottság *Európai fogyatékoságügyi stratégia 2010–2020: megújított elkötelezettség az akadálymentes Európa megvalósítása* iránt című 2010-es közleménye [31] az inklúzió oldaláról enged betekintést a közösség társadalmi kirekesztéssel kapcsolatos szakpolitikájába. A közlemény már a bevezetőjében rögzíti, hogy „Az Európai Unióban (EU) minden hatodik ember fogyatékosággal él”, és hogy a fogyatékoság „mintegy 80 millió embert érint, akik (gyakran) nem tudnak teljes mértékben részt venni a társadalom és a gazdaság életében a környezet és viselkedésbeli akadályok miatt. A fogyatékos személyek esetében a szegénységi ráta 70%-kal magasabb az átlagnál, ami részben a foglalkoztatáshoz való korlátozott hozzáférésnek tulajdonítható.” A Bizottság aláhúzza a dokumentumban azt is, hogy „a gazdasági válság kedvezőtlen hatást gyakorol a fogyatékos személyek helyzetére, ami még sürgetőbbé teszi a fellépést.”

Ezért a stratégia átfogó célkitűzése a fogyatékosággal élők pozíciójának erősítése annak érdekében, hogy teljes mértékben élhessenek jogaikkal, és teljes körűen részt vehessenek a társadalomban, illetve az európai gazdaságban. A stratégia kimondottan az akadályok megszüntetésére összpontosít, melynek érdekében a Bizottság nyolc fő fellépési területet jelölt ki: az akadálymentesítést, a részvételt, az egyenlőséget, a fog-

lalkoztatást, az oktatást és képzést, a szociális védelmet, az egészséget és a külső fellépést.

Az iskolai (mindennapos) testneveléshez kapcsolhatóan a stratégia intézkedésként határozza meg a részvétel keretében – többek közt – a sport- és szabadidős szervezetek, tevékenységek, események, rendezvények, termékek és szolgáltatások hozzáférhetőségének javítását, a célszemélyek sporteseményeken való részvétele ösztönzését és a fogyatékosághoz kapcsolódó sportesemények szervezését.

Az oktatás és képzés területén rögzíti, hogy a fogyatékosággal élőket – különösen a gyermekeket – megfelelő módon integrálni kell az általános oktatási rendszerbe, és a gyermek érdekeire való tekintettel egyéni támogatást kell nyújtani nekik. A Bizottság hangsúlyozza azt is, hogy az inkluzív, minőségi oktatás és képzés célkitűzését az EU 2020 stratégia részét képező *Mozgásban az ifjúság* kiemelt kezdeményezésén keresztül támogatni fogja, az *Oktatás és képzés 2020* keretrendszerében pedig azokat a nemzeti erőfeszítéseket támogatja, amelyek:

- felszámolják a fogyatékos személyeknek az általános oktatási és az egész életen át tartó tanulási rendszerekhez való hozzáférést nehezítő jogi és adminisztratív akadályokat;
- támogatják az inkluzív oktatást és a kellő időben nyújtott személyre szabott tanulást, a speciális szükségletek korai felismerését;
- biztosítják a megfelelő felkészítést, képzést és támogatást az oktatás bármely szintjén fogyatékos személyekkel dolgozóknak.

A Bizottság az egészség terén mutatkozó egyenlőtlenségek kezelését célzó politikák végrehajtása során külön figyelmet kíván szentelni a fogyatékosággal élőknek, és támogatni kívánja többek között

- a hozzáférhető, megkülönböztetéstől mentes egészségügyi szolgáltatások és létesítmények biztosítását;
- a fogyatékosággal kapcsolatos tudatosság növelésének ösztönzését az orvosképzésben és az egészségügyi szakemberek képzésében használt tananyagban, valamint
- a mentális egészséggel kapcsolatos szolgáltatásokat, illetve a korai beavatkozást és a szükségletek felmérését célzó szolgáltatások kialakításának ösztönzését.

Az EU 2020 stratégia szociális célkitűzéseit szem előtt tartva született meg 2013-ban az Európai Bizottság korábbiakban már hivatkozott, a *Szociális Beruházási Csomagról* szóló közleménye. A csomag összefoglalja az oktatás, az egészségügy, a társadalmi befogadás és egyéb szociális ügyek terén megfogalmazott kihívásokat az EU 2020 stratégia tükrében. A szociális csomag kiemelt célcsoportjához tartoznak a gyerekek. A csomag keretében 2013 februárjában az Európai Bizottság *Beruházások a gyermekek érdekében: a hátrányos helyzetből való kitörés* címmel ajánlást jelentetett meg [32], amely hangsúlyozza az iskola és az érintett szülők közötti kapcsolat megerősítésének szükségességét.

## 1.6. ÖSSZEFOGLALÁS

Az EU szakpolitikáinak elemzése rámutat arra, hogy bár az egészségvédő testmozgás koncepciója kibontakozóban van, továbbá a közösség ösztönzi és támogatja is a tagállamokat arra, hogy tegyenek intézkedéseket annak ágazatközi előmozdítására, az oktatás és képzés területén még nem történt meg az áttörés.

Érzelkelhető, hogy a növekedés előmozdítása érdekében az Unió a 21. század igényeihez igazodó készségfejlesztés kapcsán az alapkészségek és a transzverzális készségek fejlesztésére koncentrál. Azokra a kompetenciaterületekre fókuszál, amelyek felkészítik az uniós polgárokat az életpályákra napjainkban jellemző, kiszámíthatatlan változásokra.

Evidenciának tűnik, hogy a szociális és állampolgári kulcskompetencia-terület szociális dimenziójában megjelenő egészséges életvitel az egész életen át tartó tanulás szempontjából kiemelt jelentőséget kapjon, de jelen stratégia készítésének időpontjában – sajnálatos módon – ez nincs így. Az egészséges életvitel jelenleg nem jelenik meg önálló, jól körülírt kompetenciaterületként, ismeret-, készség- és attitűdelemei rendszer szinten nem definiáltak, és bár egyes elemei szerteágazóan megjelennek, azok feloldódnak a szakpolitikai célok szintjén, és nem állnak össze kézzel fogható felépéssé.

Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy a folyamatosan és gyorsan öregedő európai társadalmak, ahol a gazdasági növekedés egyik kulcsát a foglalkoztatási mutatók javítása jelenti, már középtávon sem nélkülözhetik azt,

hogyan a rendelkezésükre álló munkaerő egészségesen vezesse életét.

Mivel az Unió szakpolitikái a növekedés előmozdítása érdekében minden szinten a korai beavatkozásokat ösztönzik, és az *EU 2020* stratégiájában az egészségügygel és a sporttal ellentétben az oktatásba való beáramlás megjelenik kiemelt célkitűzésként, a közösségi fellépés az egészségvédő testmozgás tekintetében akkor lehet sikeres, ha az a tanulási keretek és tanulási szintek egészét áthatja.

Az egészségvédő testmozgás területén megvalósított közösségi fellépések és tagállami intézkedések egészének – így meggyőződésünk szerint jelen stratégia elkészítésének is – elsősorban az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákkal való összekapcsolódást, valamint az európai és nemzeti képesítési keretrendszerekben való elhelyezkedést kell megcéloznia.

Az iskolai testnevelés szempontjából ezért rendkívül fontos mérföldkő az a 2013 márciusában megjelent uniós jelentés [33], amely az Európai Unió tagállamaiban és szomszédos országaiban az iskolai testnevelés és sport helyzetéről készített felmérés eredményeit dolgozza fel, és gondolatmenetében már a fentiekben kifejtett logikát tükrözi. Ez a jelentés is hangsúlyozza ugyanis, hogy az Uniónak sokáig nem volt jogi alapja arra, hogy az iskolai testnevelés témájában vizsgálódjon, tekintettel arra, hogy a testneveléssel kapcsolatos intézkedések tagállami hatáskörben állnak, továbbá nem jelent meg az uniós platformokon tárgyalt egész

életen át tartó tanulás kulcskompetenciái között sem. Ennek eredményeként mindezen nem született olyan átfogó elemzés, amely megvizsgálja a tagállamok testneveléssel kapcsolatos koncepcióit, ahogyan arról sem, hogy a nemzeti testnevelési stratégiák miként kapcsolódnak az egészségügy, az oktatás és a sport területéhez.

A jelentés megállapítja, hogy az Európai Unió országainak körülbelül csak felében létezik a testnevelés fejlesztésére vonatkozó nemzeti stratégia, holott a testnevelő tanárok fontos szerepet játszanak a testneveléssel és testmozgással kapcsolatos szakpolitikai és stratégiai célkitűzések gyakorlati megvalósításának sikerében. A testnevelő tanároknak nem csupán a testnevelés, a különféle sportjátékok oktatását kell biztosítaniuk, hanem képesnek kell lenniük az egészséges életmód fenntartásához szükséges ismeretek átadására és a diákok motiválására egy testmozgásban gazdag, egészségtudatos életvezetés fenntartására. Ezen képességek biztosításának alapfeltétele a megfelelő képesítés és a folyamatos továbbképzések kialakítása. A *T.E.S.I. 2020* stratégia (és az azt megalapozó Zöld könyv) – összhangban az uniós szakpolitikai ajánlásokkal – részletes helyzetelemzésre alapozva kívánja kijelölni az egészségfejlesztést középpontba állító iskolai testnevelés útvonaltervét, összhangban a magyar gazdaság teljesítőképességével. A stratégia célja, hogy tagállami szinten támogassa az *EU 2020* stratégiai célok megvalósulását, figyelembe véve a hosszú távú fenntarthatóságot.

# 2

## A magyar testnevelés oktatási és képzési jellemzői a nemzetközi minőségi oktatási rendszerek tükrében

- 2.1. Egységes szerkezetű, multidiszciplináris szempontoknak megfelelő tantervek
- 2.2. Egységes tanulói teljesítménymérés-értékelési rendszer kidolgozása, bevezetése
- 2.3. Intézményi infrastruktúra és eszközellátottság megteremtése
- 2.4. Kiváló pedagógusjelöltek kiválasztása a pedagógusképzésben
  - 2.4.1. Bemeneti feltételek és kiválasztás a tanító alapképzési szakon
  - 2.4.2. Bemeneti feltételek és kiválasztás az osztatlan testnevelő tanárképzésben
- 2.5. Pedagóguskompetencia-alapú, a képesítési szinteknek és szintleírásoknak megfelelő minőségi felsőoktatás
  - 2.5.1. Pedagóguskompetenciák a francia, a holland és a finn pedagógusképzésben
  - 2.5.2. A testnevelést tanító magyar pedagógusok képzése a pedagóguskompetenciák szempontjából
- 2.6. Egységes pedagóguskompetencia-alapú teljesítménymérés-értékelési rendszerek
- 2.7. A pedagóguskompetenciákra épülő szakmai tanácsadás és minőségi szakértői rendszer
- 2.8. Az intézményvezetői mérés-értékelési rendszer

## 2. A MAGYAR TESTNEVELÉS OKTATÁSI ÉS KÉPZÉSI JELLEMZŐI A NEMZETKÖZI MINŐSÉGI OKTATÁSI RENDSZEREK TÜKRÉBEN

A minőségi testnevelés-oktatás feltételrendszerének kialakítása és a rendszer fenntarthatósága érdekében elsősorban azt szükséges áttekinteni, hogy a minőségi oktatási rendszerekben melyek azok az oktatás minőségét meghatározó főbb területek, amelyek hatással vannak egy adott oktatási rendszer minőségére, eredményességére.

Elöljáróban kijelenthető, hogy minőségi (eredményes) oktatásról akkor beszélhetünk, ha az iskola akként eredményes, hogy egyúttal megfelel a hatékonyság és a méltányosság (esélyegyenlőség) feltételeinek is [34]. A fentieknek megfelelően az az iskola eredményesebb, amelyik azonos oktatási bemenetből (azonos kiindulópontból) magasabb szintű, minőségű oktatási kimenetet tud elérni, figyelembe véve az adott helyszín adottságait, erőforrásait. Különösen fontos szempont az iskolák eredményességének mérésekor a tanulók szociokulturális háttérének, továbbá minden olyan tényezőnek a figyelembevétele, amelyre az iskolának nincs ugyan közvetlen befolyása, de hatással lehet a tanulók teljesítményére. A méltányosság azt jelenti, hogy az adott intézmény a tanulót egyedi helyzete figyelembevételével kezeli (társadalmi helyzetének, kulturális hovatartozásának és személyes adottságainak komplexitásában), és ehhez képest tételezi céljait, igazítja erőforrásainak felhasználását, az elvárt – hozzáadott értékek mentén kimutatható – eredményeket, és mindezt biztosítja valamennyi diákja számára.

A nemzetközi gyakorlatban az eredményesség, hatékonyság, méltányosság szempontjai közül leginkább az eredményesség mérése kerül előtérbe napjainkban. Az eredményességvizsgálat olyan kimeneteket mér, amely a tanulói teljesítmény mérésén alapszik, vagyis az iskola által hozzáadott értéket kívánja meghatározni (például PISA felmérés).

Az OECD az 1990-es évek első felében elindított nemzetközi indikátorfejlesztő projektje, az INES<sup>12</sup> az oktatá-

si rendszer egésze számára alakít ki, gyűjt és tesz köz-  
zé indikátorokat az OECD-országok közreműködésével [35]. A projekt alapvető célja, hogy kialakítson egy indikátor-, illetve eszközrendszert, amelynek révén az egyes országok oktatásügyének adatai, azok változásai nemzetközi kontextusban értelmezhetővé, mérhetővé, összevethetővé válnak.

Az INES-projekt az oktatásügy több területét igyekszik lefedni a mérhetőség igényének figyelembevételével, melynek során az oktatási rendszerek tág értelemben vett eredményességének megítéléséhez szükséges szempontokat, folyamatokat is szem előtt tartja. Ennek érdekében három területet különít el a vizsgálat során: az oktatásügyhöz kapcsolódó *bemeneti tényezőket*, a folyamatokra vonatkozó *indikátorokat*, valamint a *kimeneti tényezőket*. Ennek kézzelfogható eredménye az egyes területek összehasonlításának lehetősége mellett, hogy lehetővé teszi az oktatási rendszerek eredményességének megítélését is.

A minőségi oktatási rendszerek részeként megjelenő minőségértékelés fontosságát jelzi, hogy az Európai Parlament és a Tanács 2001-ben született ajánlása átlátható ágazati minőségértékelési rendszerek működtetését támogatja az EU-tagországok oktatási rendszereiben. Az európai uniós célok között az oktatási és képzési rendszerek minőségének és eredményességének javítása az *Oktatás és képzés 2020* program kiemelt prioritása is.

A fenti törekvések jól megfigyelhetők az Európai Testnevelési Szövetség (European Physical Education Association – EUPEA) minőségi testnevelés keretrendszerének elméleti kidolgozásában végzett tevékenységében is.<sup>13</sup>

Az EUPEA megközelítése szerint a minőségi testnevelési rendszerek kialakításának és fenntartásának egyik fontos feltétele a minőséget különböző szinteken meghatározó indikátorok kidolgozása, mely alapján mérhetővé válik az adott intézmény eredményessége.

Az EUPEA minőségi testnevelési rendszeréről alapvetően elmondható, hogy szűk értelemben véve oktatási megközelítésű, így feltétlenül továbbgondolásra szorul,

<sup>12</sup> Indicators of the Education Systems

<sup>13</sup> PASS – Physical Activity Serving Society. <http://www.eupea.com/projects/>

ha igazítani kívánjuk azt az Európai Unió HEPA koncepciójában megfogalmazott ágazatközi perspektívához. Mindenképpen különleges jelentőségű ugyanakkor abban a tekintetben, hogy európai szinten tesz kísérletet a minőségi testnevelés-oktatás jellemzőinek meghatározására.

A T.E.S.I. 2020 készítése során arra törekedtünk, hogy a célzott, rendszerszintű intézkedések, beavatkozások a testnevelés-oktatás minőségét jelentősen befolyásoló olyan területeken kerüljenek meghatározásra, amelyek az eredményes, hatékony és mindenki számára egyenlő esélyt biztosító oktatási környezet kialakításához elengedhetetlenek. Ennek érdekében az OECD által, a minőségi oktatás kapcsán alkotott területek szerint, rendszerszinten elemeztük a hazai közoktatás elemeit.

Ezek a területek az alábbiak:

1. egységes szerkezetű, multidiszciplináris szempontoknak megfelelő tantervek kidolgozása, bevezetése;
2. egységes tanulói teljesítménymérés-értékelési rendszerek kidolgozása, bevezetése;
3. intézményi infrastruktúra és eszközellátottság megteremtése;
4. kiváló pedagógus-jelöltek kiválasztása a képzésben; pedagóguskompetencia-alapú, a képesítési szinteknek és szintleírásoknak megfelelő minőségi felsőoktatás;
6. egységes pedagóguskompetencia-alapú teljesítménymérés-értékelési rendszerek kidolgozása, bevezetése;
7. a pedagóguskompetenciákra épülő szakmai tanácsadás és minőségi szakértői rendszer kidolgozása, bevezetése;
8. kiváló intézményvezetők kiválasztása, szakmai támogatása, egységes intézményi és intézményvezetői mérésértékelési rendszer kidolgozása, bevezetése.<sup>14</sup>

A továbbiakban áttekintjük az egyes területek kapcsán, hogy a nemzetközi minőségi oktatási rendszerekben milyen jó gyakorlatok jelennek meg annak érdekében, hogy az oktatás színvonala kimagasló legyen, majd ezt

követően áttekintjük a hazai oktatási és képzési környezet sajátosságait.

## 2.1. EGYSÉGES SZERKEZETŰ, MULTIDISZCIPLINÁRIS SZEMPONTOKNAK MEGFELELŐ TANTERVEK

Jelen fejezetben az oktatás tartalmi kereteit meghatározó szabályozó dokumentumokkal szembeni elvárásokat elemezzük részletesebben. A nemzetközi gyakorlatban a jól képzett pedagógusok munkájához multidiszciplináris szempontokat figyelembe vevő, országosan egységes, az intézmények közötti átjárhatóságot biztosító tantervek állnak rendelkezésre. Az intézmények közötti átjárhatóság biztosítása alapvető elvárás a tantervekkel szemben, hiszen a szerkezetileg és oktatástartalmilag szétaggolt rendszerek nem képesek a mindenki számára egyenlő esélyeket biztosító oktatás megvalósítására.

A fenti szempontok figyelembevételével elemeztük az EU tagországainak tantervstruktúráját. Ennek alapján kijelenthető, hogy az Európai Unióban nem csupán közösségi, hanem tagállami szinten sem beszélhetünk egységes oktatási tantervekről a testnevelés műveltségi területre vonatkozóan.<sup>15</sup>

A globális gazdasági versenyképesség biztosítása érdekében ugyanakkor az elmúlt években nemzetközi és különösen európai viszonylatban is rendkívüli jelentőségűvé vált a munkavállalói mobilitás elősegítése – és ennek megfelelően az oktatási alrendszerek közötti átjárhatóság – megteremtése. Ennek érdekében az európai uniós szinten elkerülhetetlenné vált a tagállamokon átívelő fejlesztési területek, kompetenciák és kimeneti követelmények meghatározása, amelyek a tantervi szerkezetek heterogenitásától függetlenül biztosítani képesek a köznevelésben tanulók által elsajátítandó ismeretek, készségek, attitűdök viszonylagos egységességét.

Ezt a célt szolgálja az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciák referenciakeretének ki-

<sup>14</sup> Teljesítményen itt a műveltségterületi tartalmak és a kompetenciamérésnél az ismeret-, készség-, attitűd-, illetve az MKKR tudás-, képesség-, autonómia és felelősségvállalás és attitűdelemeket értjük.

<sup>15</sup> EURYPEDIA. Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home>



alakítása – a köznevelés szakaszára vonatkozóan is [3]. Az Európai Unióban kulcskompetenciákon azokat az ismereteket, készségeket és az ezek alapját alkotó képességeket, továbbá attitűdöket értjük, amelyek birtokában az Unió polgárai egyrészt gyorsan alkalmazkodhatnak a modern világ felgyorsult változásaihoz, másrészt a változások irányát és tartalmát magukra nézve cselekvően befolyásolhatják [36]. A kulcskompetenciák referenciakerete az első európai szintű kísérlet azoknak a kulcskompetenciáknak az átfogó és strukturált felsorolására, amelyek nélkülözhetetlenek a tudásalapú társadalomban a személyiség kiteljesítéséhez, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztathatósághoz.

A referenciakeret egyrészt eszközt, „hivatkozási alapot” kíván nyújtani a szakpolitika számára, illetve mindazoknak, akik az egész életen át tartó tanulás különböző szakaszaiban igénybe vehető tanulási lehetőségek megteremtéséért felelnek, másrészt biztosítani kívánja a tanulók szükségleteihez, illetve az adott körülményekhez való adaptáció lehetőségét is.

A „kulcskompetencia” tehát olyan kompetencia, amely a személyiség kiteljesítése és az egész életen át tartó fejlődés (kulturális tőke), aktív állampolgári szerepvállalás és a társadalomba való beilleszkedés (társadalmi tőke), továbbá a foglalkoztathatóság (emberi tőke) szempontjából döntő jelentőségű.

A referenciakeret kapcsán ugyanakkor – ahogy a 2. táblázatban is látható – elmondható, hogy az több tekintetben is fejlesztésre szorul. Egyfelől további jelentős lépésekre van szükség a referenciakeretben megjelenő kulcskompetenciák mindegyikének mérhetősége érdekében, a megfelelő mérőeszközök kidolgozása terén. Ez elengedhetetlen az egységes tanulói teljesítménymérés-értékelésre vonatkozóan az oktatási rendszerek eredményességének (hozzáadott értékének) meghatározása céljából. Másfelől a kulcskompetenciák referenciakerete – a korábbiakban bemutatott, kronologikus indokok miatt – nem kezeli kellő hangsúllyal az egészséges életvezetés, így például az egészségvédő

testmozgás egész életen át történő fenntartásához szükséges ismeret-, készség- és attitűdelemeket.

Jelen alfejezet bevezetőjében már említettük, hogy az Európai Unió törekvése az oktatási alrendszerek közötti átjárhatóság biztosítása, melynek érdekében került kialakításra az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciáinak keretrendszere, valamint az Európai Képesítési Keretrendszer (továbbiakban EKKR). A két keretrendszer összehangolásának hiányosságai miatt az EKKR-ben meghatározott tanulási eredmények (tudás, készségek, kompetencia) nem képesek érdemben kapcsolódni az egészséges életvezetéshez, mint a szociális és állampolgári kulcskompetencia körében meghatározott elemekhez. Ezek alapján megállapítható, hogy szükséges az EKKR és az egész életen át tartó tanulás kulcskompetencia-keretrendszerének szerkezeti és tartalmi összehangolása a köznevelés, azon belül a minőségi testnevelés-oktatás vonatkozásában, a minőségi testnevelés európai keretrendszerének létrehozásával.<sup>16</sup>

A magyar köznevelési rendszerben az iskolai testnevelés oktatását tartalmilag meghatározó legjelentősebb dokumentum az 2012-es Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: NAT) [36]. A NAT-ban a fejlesztési területek, nevelési célok hatják át a pedagógiai folyamat egészét. E területek – összhangban a kulcskompetenciák alapját adó képességekkel, készségekkel, a nevelés és az oktatás során megszerzett ismeretekkel és attitűdökkel – egyesítik a hagyományos értékeket és az új társadalmi igényeket.

A köznevelési folyamat kiemelt célja, hogy a NAT-ban megjelenő kiemelt fejlesztési területek és az uniós ajánlásban definiált kulcskompetenciák beépüljenek az egyes műveltségi területek, illetve tantárgyak fejlesztési követelményeibe, tartalmaiba. Szükséges azonban megjegyezni, hogy a NAT az uniós referenciakeret ajánlásait jól érzékelhetően változtatások nélkül alkalmazta, így a kulcskompetenciák tekintetében az egészséges életvezetés témaköre nem jelenik meg hangsúlyosan.<sup>17</sup> Ugyanakkor fontos, hogy a kiemelt

<sup>16</sup> Erre irányul a Magyar Diáksport Szövetség vezetésével az ERASMUS+ sportcélú alprogramjában, a Collaborative Partnership kezdeményezésén belül megvalósuló *Shaping the principles and development areas for health-oriented physical education based upon the comparative analysis of the core curricula in some EU member states in order to establish a common European framework / SHA P.E.* című projekt.

<sup>17</sup> „A személyes és szociális jólét megköveteli, hogy az egyén rendelkezzen a saját fizikai és mentális egészségére vonatkozó ismeretekkel és alkalmazza is őket.” – A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. II. rész: Kompetenciafejlesztés, műveltségkövetítés, tudásépítés, II. 1.: A kulcskompetenciák. Szociális és állampolgári kompetencia.

fejlesztési területek körében markáns szerephez jut a testi és lelki egészségre nevelés. Ez utóbbi kapcsán jól érzékelhető, hogy a testi és lelki egészségre nevelés mint kiemelt fejlesztési terület a pedagógiai tevékenység és ismeretek tág keretét jelöli ki, de a tartalmi elemek részletes kidolgozása az egyes műveltségi területek szintjén gyakorlatilag egymástól függetlenül került kidolgozásra, magában rejtve a fejlesztési terület szerkezeti és tartalmi szétforgácsolódásának lehetőségét.

Az EKKR-rel összhangban a Magyar Képesítési Keretrendszer (továbbiakban MKKR) a köznevelésre vonatkozóan (az 1–4. szinteken) általánosságban határozza meg a tanulóktól elvárt *tudásra (műveltség), képességre, autonómiára/felelősségvállalásra, valamint attitűdre* vonatkozó kimeneti követelményeket (indikátorok) az egész életen át tartó tanulás rendszerében [37].<sup>18</sup>

A NAT 2012 bevezetése megelőzte az MKKR köznevelésre vonatkozó tartalmi szintleírásainak kidolgozását, ebből fakadóan szükségessé válik a soron következő NAT és a ráépülő kerettantervek tartalmainak MKKR-szintek szerinti felülvizsgálata, különös tekintettel a köznevelés kimeneti követelményeire (kétszintű érettségi vizsga).

Összességében kijelenthető, hogy a testnevelés (mint az egészségtudatos életvezetés kialakítását leginkább előmozdítani képes műveltségi terület) oktatását szabályozó dokumentumok tekintetében a hazai köznevelési rendszer az európai szintén tapasztalt szerkezeti és tartalmi széttagoltságot mutatja.

A NAT-ot tovább elemezve elmondható, hogy a curriculum az alaptantervek alkalmazása óta először és elsőként kezeli jelentőségének megfelelően a műveltségi terület kiemelkedő elméleti tudatosító, ismeretközvetítő szerepét, és helyezi középpontba a teljes (motoros, kognitív, affektív) tanulói személyiség fejlesztését. Itt hívjuk fel a figyelmet arra, hogy ebben a feladatban komoly relevanciája van a fizikai állapot és edzettség vizsgálatának, az iskola-egészségügyi szűrések lebonyolítási rendjének, valamint akár új, a teljes körű

egészségfejlesztés keretében kifejlesztésre kerülő programoknak is.

A hazai oktatástartalmi szabályozás sajátossága, hogy a NAT alapelvei és műveltségterületi tartalmi csak közvetett módon határozzák meg az iskolai testnevelés oktatásának gyakorlatát, hiszen a Testnevelés és sport műveltségterületi kerettantervek hivatottak a NAT-ban megjelenő alapelveket, fejlesztési feladatokat az életkori sajátosságnak megfelelő bontásban megjeleníteni, és ezáltal alapot szolgáltatni az iskolai szintű dokumentumok (helyi tantervek, tanmenetek) elkészítéséhez.

A NAT-ra épülő kerettantervek ugyanakkor a műveltségi terület kapcsán fejlesztendő mozgásműveltségi és ismereti, személyiségfejlesztési tartalmakat a NAT szerkezetétől eltérő módon adják meg, ami alapvetően ellehetetleníti a mozgásműveltségi és ismereti, személyiségfejlesztési tartalmak egymásnak való kölcsönös megfeleltetést, ezáltal megnehezítve az iskolai munka tervezését, a helyi tanterv és a tanmenetek elkészítését és a NAT újszerű, innovatív elemeinek gyakorlati alkalmazását.

Összességében kijelenthető, hogy a testi és lelki egészség fejlesztése fejlesztési területen megfogalmazott irányelvek nem jelölik ki elég markánsan a kereteket a műveltségterületi alapelvek és célok meghatározásában. A fentiekben rávilágítottunk ugyanakkor arra is, hogy a testi és lelki egészségre nevelés mint kiemelt fejlesztési terület, a szociális és állampolgári kulcskompetencia mint kulcskompetencia-terület, továbbá a Testnevelés és sport műveltségi terület együttesen képesek lehetnek megteremteni a magját és kiinduló célrendszerét az egészségtudatos, fizikailag aktív életvezetésre nevelésnek.

Alapvető jellemzőként rámutattunk a koherencia hiányára a tartalmi szabályozást jelentő dokumentumok szintjén, melynek mind a hazai, mind az európai szintén történő megteremtése minőségirányítási szempontok miatt elengedhetetlen. Rámutattunk, hogy a nevelési-oktatási folyamat egészére kiterjedő és a folyamatot átható kimeneti teljesítmények és a

<sup>18</sup> Az MKKR szintleírásai a 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat mellékletében megjelent, 8 kimeneti szintre megfogalmazott Keretrendszeren alapul, és annak a közoktatás szempontjából releváns 1–4. szintjére terjed ki.

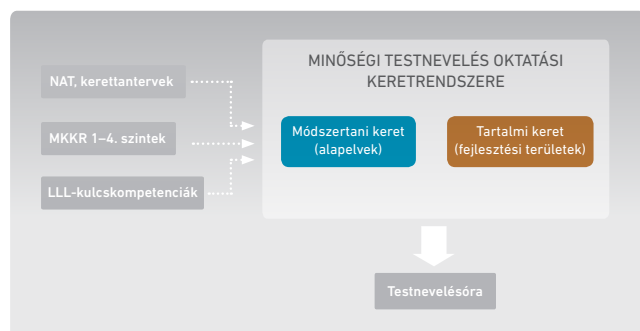


teljesítmények megítéléséhez szükséges indikátorok egységes meghatározásához – a műveltségi terület érintően – a tanulók által elsajátítandó ismeret-, készség-, képesség- és attitűdtartalmakat szükséges rendszerszinten definiálni az MKKR és az LLL-kulcskompetenciák referenciakeretének megfeleltetve.

Kiemeltük, hogy ebben a tekintetben európai uniós viszonylatban, az EU szubsziidiárius hatáskörébe tartozó oktatási és sport szakpolitikai dokumentumok figyelembevételével kell meghatározni a fejlesztési célokat. Rámutattunk a köznevelés-fejlesztési stratégiával összhangban, hogy kulcskérdéssé vált a köznevelés teljes szakaszában kiemelt hangsúllyal megjeleníteni a tanulók jövőorientált, egészségtudatos, aktív magatartásra (életvezetésre) nevelését. Így ennek megfelelően ezen a területen komoly gyengeség, hogy a kulcskompetenciák referenciakeretében nem jelenik meg az egészségvédő testmozgás koncepcióját ténylegesen segítő, az egészséges életvezetést erősen támogató kulcskompetencia-terület.

Rávilágítottunk továbbá, hogy az EKKR és az MKKR 1–4. szintjeihez kapcsolódó, általános értelemben megjelenített indikátorokat értelmezni szükséges a NAT egésze, így a Testnevelés és sport műveltségi terület vonatkozásában is, hogy mielőbb megszülethessenek az egyes oktatási szakaszoknak megfelelő, műveltségterület-specifikus indikátorok.

A fenti hiányosságokból fakadóan szükségessé vált a minőségi testnevelés oktatási keretrendszerének kidolgozása, integrálva a NAT 2012 és kerettantervei, az MKKR 1–4. szintek, és az LLL-kulcskompetenciák, a köznevelés meghatározó dokumentumok tartalmait.



4. ábra: A minőségi testnevelés oktatási keretrendszere

## 2.2. EGYSÉGES TANULÓI TELJESÍTMÉNYMÉRÉS-ÉRTÉKELÉSI RENDSZER KIDOLGOZÁSA, BEVEZETÉSE

Mint arra a minőségi oktatási rendszerek elemeinek bemutatásánál (2. fejezet bevezetője) rámutattunk, az oktatás minőségének meghatározása során az intézményi hozzáadott érték fontos mérőszámot jelent a tanulói teljesítményekben. A nemzetközi gyakorlatban ennek megfelelően bevett eljárás a teljes körű tanulói mérések alkalmazása, melyek közös jellemzője, hogy az adatokat átfogó, országos fejlesztési programok megalapozására használják.

A kompetenciamérések célja ennek megfelelően annak felmérése, hogy a tanulók képesek-e a tudásukat a mindennapi életben alkalmazni, további ismeretszerzésre felhasználni, vagyis birtokában vannak-e annak az eszköztárnak, amely továbbhaladásukhoz, életpályájuk alakításához (ebben a tekintetben különösen: továbbtanulásukhoz, munkaerő-piaci elhelyezkedésükhöz) nélkülözhetetlen. A kompetenciamérések további jellemzője, hogy a felmérés tesztjei alapvetően nem a tantervi követelmények teljesítésére, hanem életszerű problémák, helyzetek megoldására irányulnak.

A korábbi elemzések során rávilágítottunk arra, hogy a személyes fejlődéshez, a felnőttkori foglalkoztatathoz és a társadalmi befogadás szemléletének kialakításához kapcsolódóan az egészséges életvezetéssel összefüggő – és különösen: az egészségvédő testmozgás újnak mondható, jelenleg is formálódó koncepcióját is figyelembe vevő – érdemi tartalom nem jelenik meg az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák jelenleg hatályos referenciakeretében.

Kijelentettük azt is, hogy az öregedő Európában jelenleg nem létezik a megfelelő, biztonságos és fenntartható nyugdíjak – hosszú távú – menetrendjét, és az EU középtávú, 2020-ig szóló (intelligens, fenntartható, inkluzív) növekedési stratégiáját az egészséges életvezetés oldaláról támogatni képes oktatási stratégia az egész életen át tartó tanulás rendszerében.

Ebből fakadóan eddig nem volt uniós törekvés arra, hogy az egészségtudatos, jövőorientált életvezetés önálló kulcskompetenciaként, de legalábbis jól azo-

nosítható kompetenciaként kerüljön meghatározásra, ismeret-, készség- és attitűdelemei mélységükben azonosításra kerüljenek, a kompetencia mérése érdekében pedig létrejöjjön egy monitoringrendszer (illesszük a meglévő kompetenciamérésekhez).

A hazai köznevelési szakaszt (az alapoktatást) a kulcskompetenciák rendszerével párhuzamosan hatják át az MKKR 1–4. szintjei és a szintekhez kapcsolódó szintleírások. Ennek megfelelően az MKKR 1–4. szintjein megjelenő tudás-, képesség-, autonómia és felelősségvállalás, attitűdelemek műveltségterület-specifikusan is át kell, hogy hassák a nevelés-oktatás tartalmi egységét és az iskolák közötti átjárhatóságot biztosító dokumentumokat.

A Testnevelés és sport műveltségi területre vonatkozóan ez azt jelenti, hogy akkor járunk el helyesen, ha az MKKR 1–4. szintjeihez kötődő, az életkori sajátosságoknak megfelelően elvárható tanulói teljesítmény-indikátorokat a tudás, a képesség, az autonómia és felelősségvállalás, valamint az attitűdök rendszerében határozzuk meg.

Figyelembe véve a jelenleg hatályos jogszabályi környezetet, az MKKR-szinteknek és a szintekhez kapcsolódó szintleírásoknak a műveltségterületi tartalmakat közvetlenül meghatározó kerettantervekben szükséges megjelenniük.

A stratégia készítésének időpontjában a kerettantervek [38] a tanuló teljesítmény mérésére-értékelésére vonatkozóan „A fejlesztés várt eredményei a két évfolyamos ciklus végén” címszó alatt tartalmazzak utalást.

Általánosságban kijelenthető, hogy a dokumentumokban megjelenő értékelési szempontok rendszere nem koherens a motoros, kognitív és affektív tartalmak tekintetében, továbbá nehezen vagy egyáltalán nem fedezhetők fel a kulcskompetenciákhoz kapcsolódó, nem műveltségterület-specifikus ismeret-, készség- és attitűdelemek, továbbá az MKKR szintleírásainak megfeleltethető tudás-, képesség-, autonómia és felelősségvállalás és attitűdelemek.

Ezen a ponton említjük meg a Testnevelés és sport műveltségi terület sajátosságainak értékelése kapcsán, hogy szükségessé vált olyan monitoringrendszerek kidolgozása a magyar iskolarendszerben, illetve az ahhoz kapcsolódó szolgáltatások keretében, amelyek

képesek egyrészt a tanulók (fogyatékkal élők esetében is) személyiségfejlesztésével (attitűdváltozásával) és egészségfejlesztésével, másrészt a sport területén megmutatkozó tehetségével összefüggő adatokat, információkat rendszerezni.

Nehézséget jelent továbbá, hogy a köznevelési szakaszt lezáró érettségi vizsgák rendszerében sem jelennek meg maradéktalanul a NAT újszerű elemei, így különösen a kulcskompetenciákhoz, illetőleg az MKKR szintleírásaihoz kötődő tartalmak. Jelenleg a kétszintű testnevelés érettségi vizsga elméleti és gyakorlati tartalmi döntő többségében sportági szabályokból és sportágtechnikai, előre begyakorolt, teljesítményorientált összetevőkből állnak. Az érettségi vizsga teljesítése így nem ad információt arról, hogy a tanuló sikeresen sajátította-e el az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges és a műveltségi területhez kötődő transzverzális készségeket (kulcskompetenciákat), sem pedig arról, hogy az MKKR 4. szintjének leírása alapján milyen eredménnyel teljesített.

### 2.3. INTÉZMÉNYI INFRASTRUKTÚRA ÉS ESZKÖZELLÁTOTTSÁG MEGTEREMTÉSE

Az intézményi infrastruktúra és eszközpark vizsgálata – nem kifejezetten a Testnevelés és sport műveltségi területhez kötődően – már a hatvanas évektől kezdve érdekelte az oktatáskutatókat és oktatásirányítókat, melynek keretében olyan termelési függvényeket alkalmaztak, ahol az oktatás outputját (tanulói eredményesség, teljesítmény) összevetették az inputtal (pl. felszereltség). A tapasztalatok szerint az iskolában meglévő tárgyasult, anyagi tőke (felszereltség) – amennyiben a tanítási és tanulási folyamatban nincs felhasználva – nem befolyásolja alapvetően a tanulói eredményességet. Mindazonáltal feltételezhető, hogy az intézmény felszereltsége, valamint a benne zajló pedagógiai munka is hat a tanulói teljesítményre, orientációra és ezen keresztül a tanulói továbbhaladásra [39].

Az oktatáskutatók számos esetben elemezték a hagyományos és a nyitott iskolai környezet közötti különbségeket, ami alapján megállapítható, hogy a tanulók teljesítményére (outcome) iskolai szinten hathat az iskola elhelyezkedése, az épület architektúrája és minősége.



A nyitott iskolai épületek hatása a tanulói teljesítményekre erősen függ a tanulók tulajdonságaitól is, így azok a tanulók, akik jobb képességűek, jobban teljesítenek a nyitott iskolában, míg azok a tanulók, akiknek a figyelme könnyen elkalandozik, inkább a hagyományos, strukturált terekben teljesítenek jobban [40].

Az egyik nemzetközi kutatás eredménye alapján közvetlen hatás (pozitív korreláció) is kimutatható az épületek dekorációja és állapota között a tanulók eredményességére vonatkozóan [41]. Az elmúlt évtizedekben a testnevelés oktatását érintő infrastrukturális helyzet kapcsán közvetlen kutatás nem került lebonyolításra, ezért a stratégia kidolgozása során a Magyar Diáksport Szövetség az intézményvezetők körében kérdőíves felmérés keretében kísérelte meg feltárni a Testnevelés és sport műveltségi területét meghatározó intézményi jellemzőket, a fejlesztési igények meghatározása érdekében.

A témával kapcsolatos szakirodalom nem mondható széles körűnek, illetve érdemes folyamatos vizsgálatokkal nyomon követni az infrastrukturális helyzet alakulását, mely alapvetően meghatározza a testnevelés tanításának lehetőségeit, hiszen ez a terület az elmúlt időszakban folyamatosan változott, változik. Hazánkban a Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete (MTTOE) régóta gondozza a témát. Megállapításaik szerint a hatékony oktatásban a személyi és a tárgyi feltételek egymással szoros kölcsönhatásban vannak egymással (MTTOE, 2013) [42]. Az MTTOE (2013) szerint a 1991–1994 között 600 iskolai sportot szolgáló létesítmény épült, illetve OKM-adatokra támaszkodva megállapította, hogy 2010-ben a 3566 tornateremmel, 2079 tornaszobával, 111 úszómedencével és 4328 oktatásra alkalmas sportpályával, sportudvarral rendelkeztek az iskolák. Áttekintő tanulmányában az MTTOE (2013) a tornaterem-ellátottság területén megállapította, hogy az iskolák 20%-ában nincs semmilyen fedett létesítmény, amely alkalmas lenne a testnevelés tanítására. A témával foglalkozó további tanulmányokból is kiderül, hogy a testnevelés infrastrukturális helyzete nem a legkedvezőbb. Gergely (2000) kutatásában kiemelte, hogy a felmérésben részt vett iskolák esetében a fedett létesítmények kedvezőtlenebb képet mutatnak, mint a szabadtéri létesítmények. Az iskolák számához viszonyítva 1,5 sportpálya jutott egy iskolára, azonban en-

nek mérete és funkcionális minősége, eloszlása nem került elemzésre, így a kedvezőnek tűnő szám nem biztos, hogy a gyakorlatban is kedvező képet mutat. Tanulmányában egy 1983-as felmérésre hivatkozva Gergely (2000) megállapította, hogy rendkívül nagy a különbség a testnevelés-oktatásra használt tornatermek, termek darabszáma és a szabványos tornatermek darabszáma között. Az általános iskolák esetében az iskolák 48%-ában volt tornaterem, de csak 29%-ában volt ez szabványos, míg a középiskolák esetében 84%-ban volt tornaterem, de csak 44% volt ebből szabványos.

A mindennapos testnevelés 2012-től kezdődő, felmenő rendszerű bevezetése okán az iskolai sportinfrastruktúra fejlesztésének szükségessége még inkább előtérbe helyeződött mind mennyiségi, mind pedig minőségi szempontból. A 2010 és 2014 közötti időszakban a regionális operatív programokban meghirdetett humán erőforrás fejlesztési konstrukciók ennek mentén már célzott beavatkozásokat támogattak az iskolai testnevelés területén. A kormány mindemellett 2014-től Nemzeti Köznevelési Infrastruktúra Fejlesztési Programot hirdetett meg, melynek keretében tornaterem-építési és tanuszoda-fejlesztési program is megvalósul többmilliárd forintos keretösszeggel. A 2014–2020 közötti időszakban a strukturális alapok várhatóan szintén támogatják majd az iskolai sportlétesítmények fejlesztését. Az Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program 2015. éves fejlesztési kerete [43] ennek megfelelően önálló konstrukcióként nevesíti – 4,2 milliárd forintos keretösszeggel – a *Testmozgást javító infrastrukturális fejlesztések* című, EFOP-4.1.3. jelű támogatási konstrukciót.

A fejlesztések megvalósításához, a beavatkozási helyszínek azonosításához ugyanakkor szükséges látni, hogy az iskolák hogyan viszonyulnak a jelenlegi infrastrukturális helyzethez. Ennek érdekében a T.E.S.I. projekt keretében egy stratégiát megalapozó kutatás lebonyolítására került sor (még 2013-ban), mely kutatásban az alábbi kérdésekre kerestük a válaszokat:

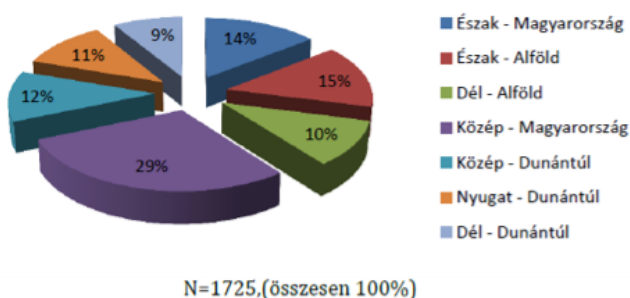
1. Milyen az iskolák testnevelést érintő infrastrukturális felszereltsége?
2. Milyen az iskola infrastrukturális helyzete a mindennapos testnevelés megvalósíthatóságának szempontjából?

3. Milyen a sport és a testmozgás támogatottsága az iskolában?
4. Milyen az intézmény infrastrukturális fejlesztési igénye?

## A MINTA JELLEMZÉSE

Jelen kutatásban a megkérdezés online kérdőívvel készült, az adatfelvétel 2013. július 15. és szeptember 6. között zajlott. A kérdőívek az Oktatási Hivatal adatbázisában szereplő 3214 intézménynek kerültek kiküldésre. A kérdőívet összesen 1725 igazgató, illetve intézményvezető válaszolta meg, azaz a teljes minta 54,51%-a. A minta régióra és intézményfenntartóra nézve reprezentatívnak<sup>19</sup> tekinthető.

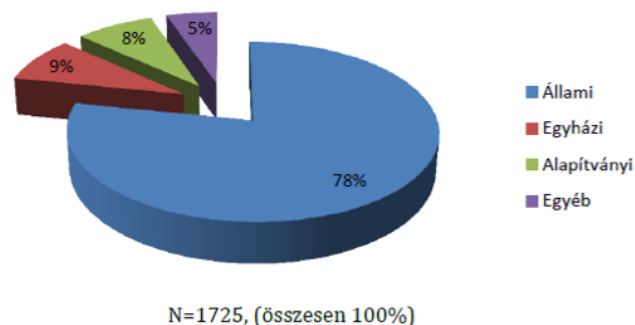
A minta megoszlását az alábbiakban régió, településtípus, fenntartótípus és iskolatípus alapján mutatjuk be. Amennyiben régiónkénti bontásban tekintünk a mintára (5. ábra), a legnagyobb arányban (29%) közép-magyarországi iskolákat találunk, majd 14%-os és 15%-os arányban észak-alföldi és észak-magyarországi iskolákat. Legkisebb arányban (9%) a dél-dunántúli iskolák jelennek meg. A régiónkénti bontás alapján a minta megegyezik az oktatási intézmények országos megoszlásával.



5. ábra: A minta régiók szerinti eloszlása

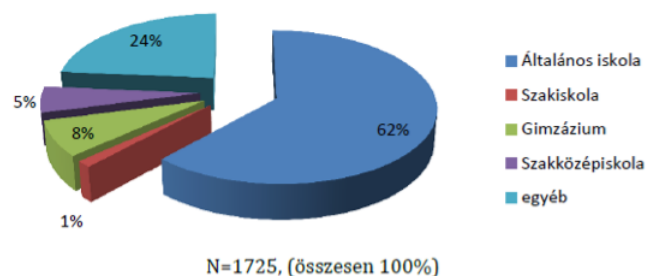
A fenntartó típusa szerint alapvetően négy kategória határozható meg<sup>20</sup>: állami, egyházi, alapítványi és

egyéb. A mintában legmagasabb arányban (78%) állami fenntartású iskolák vannak, az egyházi iskolák a minta 9%-át, az alapítványi iskolák a minta 8%-át, az egyéb kategóriába sorolható iskolák pedig a minta 5%-át teszik ki (6. ábra). A minta a fenntartó típusa alapján is reprezentatív az alapsokaságra nézve<sup>21</sup>.



6. ábra: A minta fenntartók szerinti megoszlása

Az intézmények iskolatípus szerinti megoszlását a 7. ábrán részletezzük. A minta jelentős részét alkotják az általános iskolák (62%), kis hányadát a gimnáziumok (8%), szakközépiskolák (5%) és szakiskolák (1%), továbbá közel egynegyedét (24%) az egyéb kategóriába eső iskolák alkotják. Ezek az arányok alapvetően megfelelnek az Oktatási Hivatal adatainak megfelelő arányokkal, az általános iskolák és a gimnáziumok enyhe felülreprezentálása mellett (általános iskola 59,6%; gimnázium 6,1%; szakközépiskola 5,6%, valamint szakiskola 1,8%).



7. ábra: A minta megoszlása iskolatípusok szerint

<sup>19</sup> A súlyozás az Oktatási Hivatal 2013. júliusi intézményi adatai alapján történt.

<sup>20</sup> KSH-besorolás alapján a kategóriák felépítése a következő:  
 Állami fenntartás: állami felsőoktatási intézmény, állami intézményfenntartó központi hivatal, községi önkormányzat, megyei jogú városi önkormányzat, önkormányzatok fenntartói társulása, önkormányzatok fenntartói társulása – gesztor és tag, önkormányzatok fenntartói társulása – társulási tanács, önkormányzatok jogi személyiségű társulása, többcélú kistérségi társulás, városi önkormányzat, országos kisebbségi önkormányzat, állami szervezet, fővárosi kerületi önkormányzat, fővárosi önkormányzat, települési kisebbségi önkormányzat, KLIK  
 Egyházi fenntartás: egyházi jogi személy  
 Alapítványi/magán fenntartás: alapítvány, egyéni vállalkozó, közhasznú alapítvány, közalapítvány  
 Egyéb fenntartás: egyesület, korlátozott felelősségű társaság, közhasznú egyesület, részvénytársaság, közhasznú társaság.

<sup>21</sup> Az Oktatási Hivatal 2013. júliusi intézményi adatai alapján

## A KÉRDŐÍV SZERKEZETE, FŐBB KÉRDÉSCSOPORTOK

A kérdőív tartalmi szempontból négy kérdéscsoportra bontható:

### 1. Infrastrukturális felkészültség

Az első terület az intézmény infrastrukturális jellemzőit vizsgálta. A kérdések a tornaterem méretére, egyéb sportolásra alkalmas iskolai és iskolán kívüli területek felmérésére vonatkoztak. A tornatermek és kapcsolódó termek felszereltségét részletesen, több szempont szerint vizsgáltuk (méret, biztonság, berendezettség, tisztaság, stb.).

### 2. Mindennapos testnevelés

A második csoportban szereplő kérdések a mindennapos testnevelés teremigénye és a jelenlegi teremkapacitás kihasználása mellett a pedagógusok felkészültségére és a tanulói szociokulturális háttérokutatást befolyásoló hatására vonatkoztak. A termek kihasználtságára, leterheltségére is rákérdeztünk.

### 3. Az iskolai sport és egészségnevelés stratégiai, kommunikációs kérdései

A harmadik kérdéskör a sport és a testmozgás támogatottságát térképezte fel az intézmény keretein belül. A kérdések kitértek az iskolai egészségnevelési program kialakításának folyamatára, valamint a sport és fizikai aktivitás iskolán belüli ösztönzésére is.

### 4. Infrastrukturális és szakmai fejlesztési igények felmérése

A kérdőív negyedik, záró része az intézmények fejlesztési igényeire, valamint a fejlesztés érdekében tett kezdeményezéseire, pályázati lehetőségeire fókuszált.

A kérdőív kérdései a négy vizsgálati területre tértek ki és nyílt, illetve zárt kérdéseket tartalmaztak. A zárt végű kérdések esetében 1-től 5-ig terjedő likert skálán kellett értékelniük a válaszadóknak az adott területet. Az 5-ös érték jelentette a kérdéssel, területtel való teljes egyetértést, míg az 1-es érték az egyet nem értést.

## 1. VIZSGÁLATI TERÜLET: INFRASTRUKTURÁLIS FELKÉSZÜLTSG

### Épületen belüli tornatermek száma

Az infrastrukturális helyzet feltérképezése kiemelt jelentőségű a mindennapos testnevelés minőségi oktatási gyakorlatának megvalósulása szempontjából. A kutatás készítésének időpontjában Magyarországon nem rendelkezünk olyan összefoglaló adatbázissal, amiből világosan és egyértelműen meghatározható lenne, hogy országosan miként alakul a magyar szabvány (MSZ) szerinti helységek száma a köznevelési intézményekben. A 4. táblázat ebből fakadóan azt kívánja bemutatni, hogy a különböző (beltéri) helyszínek (fél tornaterem, tornaterem A, tornaterem B, tornaterem C, gyógytestnevelési/erőnléti terem, tanuszoda, fedett futófolyosó, nem szabványos egyéb tornaterem) közül melyek állnak rendelkezésre az intézmény épületén belül.

| Helyszín megnevezése             | Van (%) | Nincs (%) | Összesen (%) |
|----------------------------------|---------|-----------|--------------|
| Fél tornaterem                   | 33,0    | 67,0      | 100,0        |
| Tornaterem A                     | 33,2    | 66,8      | 100,0        |
| Tornaterem B                     | 11,3    | 88,7      | 100,0        |
| Tornaterem C                     | 3,9     | 96,1      | 100,0        |
| Gyógytestnevelési/erőnléti terem | 12,1    | 87,9      | 100,0        |
| Tanuszoda/uszoda                 | 3,4     | 96,6      | 100,0        |
| Fedett futófolyosó               | 1,8     | 98,2      | 100,0        |
| Nem szabványos egyéb tornaterem  | 22,0    | 78,0      | 100,0        |

4. táblázat: Az intézmények testneveléssel kapcsolatos infrastrukturális helyzete

Az iskolák 33,2%-ában van 450–899 m<sup>2</sup> területű tornaterem („A” tornaterem), ennél kevesebb iskola rendelkezik „B” (11,3%) és „C” (3,9%) típusú tornateremmel, amelyek 900–1349 m<sup>2</sup> területűek vagy 1350 m<sup>2</sup>-nél nagyobbak. A táblázatban nem jelenítettük meg, de a részletes elemzés során kimutattuk, hogy 168 (9,74%) olyan intézmény van, amelyeknek a felsorolt lehetőségek közül csak nem szabványos, egyéb tornaterem áll rendelkezésre, és további 123 (7,1%) olyan, amelynek a táblázatban szereplő helyszínek közül egyik sem áll rendelkezésre. A 4. táblázatból jól érzékelhető, hogy a kutatás készítésének időpontjában meglehetősen alacsony százalékban állnak rendelkezésre a köznevelési intézményekben MSZ (magyar szabvány) szerinti tornatermek.

Továbbá a táblázatból nem érzékelhető, hogy egy intézményben a felsorolt helyszínek közül hány darab található. Ebből fakadóan a további elemzések során arra törekedtünk, hogy egy kumulatív, tornatermekre vonatkozó mutatóval feltérképezzük és érzékeltessük, hogy hány darab helység áll fizikálisan az intézmények rendelkezésére az intézményen belül.

Az alábbi táblázatban (5. táblázat) az látható, hogy egy adott helységből, iskolai átlagra vonatkoztatva mennyi a rendelkezésre álló helyszínek száma.

| Helyszín megnevezése             | Átlag (db/iskola) |
|----------------------------------|-------------------|
| Fél tornaterem                   | 0,38              |
| Tornaterem A                     | 0,36              |
| Tornaterem B                     | 0,12              |
| Tornaterem C                     | 0,04              |
| Gyógytestnevelési/erőnléti terem | 0,14              |
| Tanuszoda/uszoda                 | 0,04              |
| Fedett futófolyosó               | 0,03              |
| Nem szabványos egyéb tornaterem  | 0,25              |

5. táblázat: Egy intézményen belüli helységek átlagos darabszáma

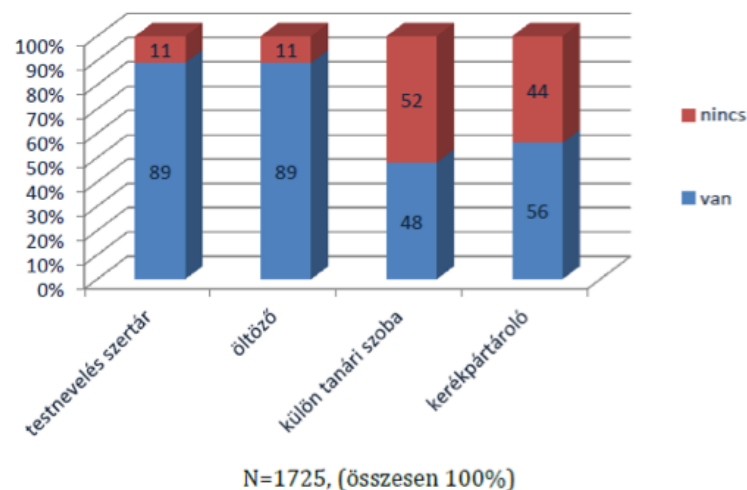
A fentebb említett kumulatív mutatót úgy számoltuk ki, hogy összeadtuk a 2. táblázatban található átlagértékeket, melynek eredménye 1,18. Az így kapott érték elemzése során ugyan kimutathatók szignifikáns különbségek régiók, településtípus, fenntartók, iskolatípus és iskolaméret szerint, de kijelenthető, hogy egyetlen esetben sem éri el az átlagérték a 2-es értéket. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy országos szinten az egyes intézményekben nem éri el a testnevelés oktatására vonatkozó helységek száma a kettőt, ami rendkívül alacsonynak mondható.

#### Az iskolai testnevelés oktatásához kapcsolódó helyiségek és minőségük megítélése

Az első vizsgálati terület további kérdései a tornatermek, a szertárak, az öltözők, valamint a testnevelők számára fenntartott tanári szoba minőségi jellemzőit vizsgálták.

Alapvetően elmondható, hogy testnevelésszertár az iskolák 89 százalékában van, és 11 százalékában nincs. Az öltözőket illetően hasonló megoszlásokat kaptunk, vagyis a megkérdezett iskolák 89 százalékában található öltöző és 11 százalékában nem. Külön testnevelő tanári szoba az intézmények 48 százalékában van, míg az iskolák 52 százalékában nincs. Kerékpár, illetve

roller tárolására alkalmas helyiség az intézmények 28 százalékában létezik, 28 százalékában van, de bővíten-dő, 44 százalékában pedig nincs.



8. ábra: A testnevelésórát kiszolgáló helységek megoszlása

Az eddigi elemzések a meglévő infrastrukturális kapacitás mennyiségi kérdéskörét vizsgálták, a következő kérdések a meglévő helységek minőségi állapotának feltérképezésére szolgáltak, fókuszáltak.

#### A tornatermek minősége

A tornatermek egyes minőségi paramétereit (1-től 5-ig terjedő skálán) közepesnek (szellőztethetőség, akadálymentesség), közepesnél kicsit jobbnak (felszereltség, méret) vagy megfelelőnek (belső kialakítás, világítás, biztonság, tisztaság, megközelíthetőség) érzik a válaszadók. Összesítésben 3,52-es átlagértéket kaptunk a tornatermek minőségét illetően. A legkisebb értéket a tornatermek akadálymentessége kapta (3,04). Ennek érdekében, hogy a testnevelési gyakorlat minél inkább biztosítsa az esélyegyenlőséget, a tornatermek megközelíthetőségét – lehetőség szerint – akadálymentessé kell tenni.

| Szempontok                      | Átlag | Szórás |
|---------------------------------|-------|--------|
| Megközelíthetőség               | 4,15  | 0,83   |
| Tisztaság                       | 3,97  | 0,76   |
| Biztonság                       | 3,85  | 0,89   |
| Világítás                       | 3,77  | 1,02   |
| Belső kialakítás                | 3,77  | 0,89   |
| Méret                           | 3,34  | 1,28   |
| Felszereltség                   | 3,33  | 0,92   |
| Szellőztethetőség               | 3,19  | 1,13   |
| Akadálymentesség                | 3,04  | 1,46   |
| Minőségi paraméterek összesítve | 3,52  |        |

6. táblázat: A tornatermek minőségi jellemzői

### A szertárak minősége

A szertárak minősége közepesnél megfelelőbb tisztaság, biztonság és elhelyezés szempontjából (3,68–3,74-es átlaggal az ötös skálán), közepesen megfelelő a kialakítást, a felszereltséget, a berendezést és a darabszámot illetően, a méretére vonatkozóan azonban alacsony, 2,78-as átlagértéket kaptunk. A szertárak minőségi jellemzőit összességében 3,29-re értékelték a válaszadók.

| Szemponatok                     | Átlag | Szórás |
|---------------------------------|-------|--------|
| Tisztaság                       | 3,74  | 0,81   |
| Biztonság                       | 3,70  | 0,92   |
| Elhelyezés                      | 3,68  | 1,02   |
| Kialakítás                      | 3,22  | 1,01   |
| Felszereltség                   | 3,18  | 0,96   |
| Berendezés                      | 3,06  | 0,97   |
| Darabszáma                      | 2,98  | 1,24   |
| Méret                           | 2,78  | 1,15   |
| Minőségi paraméterek összesítve | 3,29  |        |

7. táblázat: A szertárak minőségi jellemzői

### Az öltözők minősége

Az öltözőket illetően szintén hármas és négyes közötti értékeket adtak a megkérdezett iskolák igazgatói funkciók szerinti tagoltság, tisztaság, biztonság, méret, darabszám és berendezettség tekintetében, az akadálymentesség azonban 2,83-as értéket kapott. Az átlagértékek összesített mutatója az öltözők minőségére vonatkozóan 3,49.

| Szemponatok                                                          | Átlag | Szórás |
|----------------------------------------------------------------------|-------|--------|
| Funkciók szerinti tagoltság (wc, zuhanyzó, fiúk-lányok elkülönítése) | 3,85  | 1,19   |
| Tisztaság                                                            | 3,82  | 0,85   |
| Biztonság                                                            | 3,73  | 0,99   |
| Méret                                                                | 3,49  | 1,16   |
| Darabszáma                                                           | 3,42  | 1,28   |
| Berendezettség                                                       | 3,31  | 1,07   |
| Akadálymentesség                                                     | 2,82  | 1,45   |
| Minőségi paraméterek összesítve                                      | 3,49  |        |

8. táblázat: Az öltözők minőségi jellemzői

### A testnevelő tanári szoba minősége

A testnevelő tanári szoba épületen belüli elhelyezése és tisztasága valamivel jobb, mint 4-es átlagértéket kapott. Méretét, berendezettségét, szellemi munkára való alkalmasságát 3,42 és 3,61 érték közöttinek minősítették a megkérdezettek, felszereltségét és komfortfokozatát pedig 3-as értékűnek. Összességében 3,58-ra

minősítették az igazgatók a testnevelők számára fenntartott tanári szobák minőségét. A legkisebb értéket a tanári szoba komfortja és felszereltsége kapta, amely kedvezőtlen munkafeltételekről informált bennünket.

| Szemponatok                         | Átlag | Szórás |
|-------------------------------------|-------|--------|
| Épületen belüli elhelyezés          | 4,27  | 0,85   |
| Tisztaság                           | 4,04  | 0,81   |
| Méret                               | 3,61  | 1,17   |
| Berendezettség                      | 3,53  | 1,03   |
| Szellemi munkára való alkalmasság   | 3,42  | 1,14   |
| Felszereltség (számítógép, stb.)    | 3,12  | 1,29   |
| Komfortfokozat (zuhanyzó, wc, stb.) | 3,07  | 1,48   |
| Minőségi paraméterek összesítve     | 3,58  |        |

9. táblázat: A testnevelő tanári szoba minőségének jellemzői

Összességében jól látható, hogy a 2014/2015-ös tanévben az iskola testnevelés-oktatásának infrastruktúrális ellátottsága mennyiségi és minőségi értelemben messze nem kielégítő. A statisztikai elemzések során ugyan szignifikáns különbségek vannak az egyes régiók között, de kijelenthető, hogy minden régió tekintetében szükséges a már meglévő helyiségek felújítása mellett, új multifunkcionális ellátóhelyiségek építése nemcsak a tornatermek, hanem az egyéb oktatást befolyásoló infrastruktúra tekintetében is.

## 2. VIZSGÁLATI TERÜLET: A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS

Az első vizsgálati terület a meglévő infrastruktúrális intézményi háttér mennyiségi és minőségi kérdéseit járta körbe. Azonban ez még nem ad teljes körű tájékoztatást arra vonatkozóan, hogy a mindennapos testnevelés felmenő rendszerű bevezetésében, illetve annak minőségi megvalósításában, milyen hatással bír az infrastruktúra mennyisége és minősége. Ebből fakadóan a második vizsgálati részben elsősorban a mindennapos testnevelés minőségét befolyásoló tényezőket igyekeztünk feltérképezni, beleértve az infrastruktúra jelenlegi állapotát is.

### A mindennapos testnevelés színvonalát befolyásoló infrastruktúrális tényezők

Az elemzések alapján kijelenthető, hogy az intézményvezetők átlagosan 4,25-ös értékkel inkább egyetértenek azzal, hogy a mindennapos testnevelés oktatásának színvonalát jelentősen befolyásolja az iskola infrastruktúrális háttere. Ezzel párhuzamosan az igazgatók

saját intézményük infrastrukturális (létesítményi) háttérét kevésbé érzik megfelelőnek (2,54) a mindennapos testnevelés bevezetésére. Ezt támasztja alá az is, hogy „Az elmúlt tanévben el tudta-e látni a teremkapacitás szempontjából az iskola a mindennapos testnevelés megnövekedett óraigényét a délelőtti tanórák vonatkozásában?” kérdésre a kitöltők 63%-a válaszolt igennel. Az intézmények jelentős aránya már a 2012/2013-as tanévben teremhiánnyal küzdött a mindennapos testnevelés megvalósítása során. A képet tovább árnyalja az intézményvezetők jövőre vonatkozó elvárása, amely szerint az iskolák alig 15%-a érzi magát képesnek a mindennapos testnevelés felmenő rendszerben való kifutása utáni teremkapacitások megteremtésére. Az iskolák 67,7%-a, tehát a minta 2/3-a úgy gondolta, hogy a jelenlegi tornaterem-kapacitás kihasználtsága a mindennapos testnevelés felmenőrendszerben való kifutása esetén 120% feletti lesz. 16,7% gondolta úgy, hogy 100–120% közötti lesz, tehát összességében elmondható, hogy a jelenlegi kapacitás több mint 100%-át kellene használnia az iskolák 84,4%-ának.

| Kapacitás-kihasználtság | Rossz infra-struktúra (%) | Közepes infra-struktúra (%) | Jó infra-struktúra (%) |
|-------------------------|---------------------------|-----------------------------|------------------------|
| 1–20%                   | 0,0                       | 0,0                         | 0,0                    |
| 21–40%                  | 0,0                       | 0,0                         | 0,0                    |
| 41–60%                  | 0,0                       | 0,0                         | 0,0                    |
| 61–80%                  | 0,0                       | 0,0                         | 0,0                    |
| 81–100%                 | 6,4                       | 8,1                         | 27,4                   |
| 101–120%                | 10,5                      | 18,9                        | 30,9                   |
| 120% felett             | 83,1                      | 73,0                        | 41,7                   |
| Összesen                | 100,0                     | 100,0                       | 100,0                  |

10. táblázat: A tornatermek kihasználtsága a különböző infrastrukturális helyzetű iskolák esetében

#### *A mindennapos testnevelés színvonalát befolyásoló szakmai, bérezési és szociokulturális tényezők*

A mindennapos testnevelés lehetőségeinek és megvalósításának az értékelésére a tornateremigény mellett a testnevelést oktató tanárok és tanítók szakmai felkészültsége is fontos hatással van. Az intézményvezetők ötfokozatú skálán jelölték, hogy mennyire értenek egyet a mindennapos testnevelést és a testnevelésórák színvonalát érintő állításokkal.

Azzal, hogy a mindennapos testnevelés oktatásának színvonalát jelentősen befolyásolja a pedagógusok szakmai felkészültsége, egyértelműen egyetértettek a válaszadók (átlag: 4,27). Még erősebb volt az egyetér-

tés azzal az idekapcsolódó állítással, hogy az igazgató elégedett a testnevelést oktató pedagógusok szakmai felkészültségével (átlag: 4,43). Az iskolaigazgatók 81%-a szerint intézményében a testnevelést tanító pedagógusok alkalmasak az inkluzív testnevelés-oktatásra. Az intézményvezetők alapvetően egyetértettek abban (átlag: 3,09), hogy a testnevelés oktatásának színvonalát jelentősen nem befolyásolja a pedagógusok bérezése.

### 3. VIZSGÁLATI TERÜLET: ISKOLAI SPORT ÉS EGÉSZSÉGNEVELÉS STRATÉGIAI, KOMMUNIKÁCIÓS KÉRDÉSEI

Az első két terület alapvetően az iskolai (mindennapos) testnevelés megvalósításának intézményi (infrastrukturális) háttérét vizsgálta. A harmadik rész elsősorban azokra az intézményen belül fellelhető stratégiai és kommunikációs kérdésekre fókuszált, melyek alapján feltérképezhetővé válik, hogy az iskola működését szabályozó dokumentumokban, az iskolai szakmai kommunikációban milyen mértékben támogatott a testnevelés és sport egészségnevelési kommunikációja a tantestület, a tanulók és a szülők tekintetében.

#### *Pedagógiai program, szakmai együttműködés*

Az iskolai munka alapidokumentuma a pedagógiai program, amely alapján beazonosíthatók azok a kitüntetett fejlesztési területek, melyek az intézmény életében jelentős szerepet játszanak. Az iskolai pedagógiai program kötelező része a teljes körű iskolai egészségnevelési program, aminek hangsúlyos része a mindennapos testnevelés.

Az elemzések alapján elmondható, hogy az iskolai pedagógiai program egészségnevelési fejezetének kidolgozásában nagy arányban vettek részt a testnevelést tanító pedagógusok, az igazgatók válaszai alapján az intézmények 93%-ban részesei voltak a program e részének kialakításában. Részletesebb elemzések alapján elmondható, hogy az állami fenntartású iskolákban, az általános iskolákban és azokban az tanintézetekben, ahol a mindennapos testnevelés oktatáshoz szükséges infrastrukturális háttérrel a legmegfelelőbbnek tartották az iskolavezetők, szignifikánsan nagyobb arányban fordult elő, hogy részt vettek a pedagógusok az egészségnevelési fejezet kidolgozásában. Az alapítványi fenn-



tartású iskolákban, a szakközépiskolákban és a gyenge infrastrukturális háttérrel rendelkező intézményekben viszont a minta egészéhez képest valamivel kisebb arányban működtek közre e fejezet elkészítésében.

Fontos kérdés továbbá, hogy az intézményben milyen gyakorisággal fordulnak elő szakmai konzultációk az intézményvezető és a pedagógusok között az egészségnevelési programban foglaltak megvalósulásával kapcsolatban.

A megkérdezett iskolák vezetőinek 88%-a évente legalább kétszer konzultál a testnevelést oktató tanárokkal az egészségnevelési programban meghatározott teendőkről, ezen belül 42% évente négy alkalomnál többször is. Mindössze 9% válaszolt úgy, hogy tanévente csak egy alkalommal, 3% pedig úgy, hogy ennél is ritkábban keresi fel ez ügyben beosztottjait.

További kérdések kerültek elemzésre, amelyek azt kívánták feltárni, mennyire ösztönzik az iskolák tanulóikat a szabadidő aktív eltöltésére. A kilenc állítás közül a legmagasabb értéket az „Iskolánk fontosnak tartja, hogy tanulóink szabadidejükben (iskolán kívül) is rendszeres testmozgást végezzenek, sportoljanak” állítás kapta, az átlag 4,65. Szintén magas egyetértést kapott az „Iskolánk fontosnak tartja, hogy tanulóink részt vegyenek a délutáni iskolai sportkör-foglalkozásokon” állítás, az átlag 4,57.

Az igazgatók 87%-a szorgalmazza a testnevelés és más tantárgyak együttműködését a kerestetantervi feladatok megoldása érdekében. Ez az egyéb fenntartójú intézményi kategóriában és az általános iskolákban szignifikánsan gyakoribb elvárás volt, mint az egyházi, a fővárosi intézményekben, illetve a szakiskolákban és gimnáziumokban.

A tanintézetek 76%-ában előfordult az elmúlt tanév során, hogy a tantárgyközi feladatok megoldása érdekében nem csak projektek esetén működtek együtt a testnevelést és más tantárgyakat oktató tanárok.

A különböző végzettségű testnevelést tanító pedagógusok között – az igazgatók véleménye szerint – az iskolák 79%-ában van szakmai együttműködés.

E fenti együttműködések az állami iskolákban jellemzőbbek, mint az alapítványi és egyéb fenntartójú iskolákban, emellett az általános iskolákban jóval gyakoribbak, mint a magasabb szintű oktatási tanintézetekben.

Az elmúlt tanévben az iskolák kicsivel több, mint fele (53%) kötött testneveléssel kapcsolatos megállapodást külső intézménnyel, alapítvánnyal, egyesülettel vagy szervezettel együttműködési szerződés keretében.

Kifejezetten a mindennapos testnevelési feladatok megoldására vonatkozó együttműködése sportegyesülettel az iskolák 78%-nak nincs, az utánpótlás-nevelésre vonatkozó együttműködés gyakoribb, az intézmények 43%-nak van ilyen jellegű kooperációs megegyezése, tevékenysége.

Más intézményekkel, támogatókkal, alapítványokkal a tanintézmények 83%-a áll kapcsolatban a testnevelést és a sportot illetően.

#### *Iskolai programok, kommunikáció*

Jelen kérdések arra vonatkoztak, hogy az intézményben az iskolai programokkal és az egészséggel, aktivitással kapcsolatos kommunikációban milyen jelentőséggel bír az intézményi együttműködés.

Fontos jellemző, hogy az igazgatók tudomása szerint a tanulók az iskolák 91%-ában, a tantestület tagjai az iskolák 78%-ában kértek tanácsot, segítséget a testnevelő pedagógusoktól saját szabadidős testmozgásukkal kapcsolatban.

A tanulók és szüleik intézményen belüli közös sportolása az intézmények 57%-ában jelent meg az elmúlt tanévben programlehetőségként. Emellett a válaszadó intézményekben 63%-os aránnyal fordult elő, hogy az iskola intézményen kívüli családi mozgásprogramot (például túrázást) szervezett.

Az egészséges táplálkozással és a szabadidőben elvégezhető, testedzéssel kapcsolatos információk nagy arányban jelentek meg az iskolai felületeken (89%, illetve 92%). Az iskola honlapjára azonban csak alig több mint az iskolák felében (54%) kerültek fel rendszeres testmozgással és egészséggel kapcsolatos információk a 2013/2014-es tanévben.

Az egészséges táplálkozással összefüggő információk iskolai falfelületen való kommunikálása a falvakban/községekben jellemzőbb (93%), a fővárosi iskolákban kevésbé – bár még mindig nagy arányban (84%) fordult elő.

Az állami intézményekben gyakrabban (91%) jelentek meg ilyen jellegű felvilágosítások az elmúlt tanévben,

mint az egyháziakban (82%). Az általános iskolák is jobban használták e célra ezen felületeket (92%), mint a többi iskolatípus (67% és 80% között). Emellett a nagyméretű iskolákban szignifikánsan kisebb egyetértést tapasztaltunk a válaszokban (86%).

A szabadidős testedzéssel kapcsolatos információk kommunikációjában nem találtunk ennyire változatos képet. Csak két eltérés rajzolódott ki: az alapítványi iskolákban és a szakiskolákban kevésbé jelentek meg ezzel kapcsolatos tájékoztatók az iskolai felületeken.

Természetesen a sporttagozatos iskolák honlapján inkább előfordultak ilyen jellegű információk, mint a sporttagozattal nem rendelkezőkén (70% vs. 52%). Az infrastruktúra minőségének megítélése pedig szintén egyértelműen előrevetíti, hogy a gyengébb infrastruktúrájú iskolák kevésbé tudnak az interneten kommunikálni.

#### 4. VIZSGÁLATI TERÜLET: INFRASTRUKTURÁLIS ÉS SZAKMAI FEJLESZTÉSI IGÉNYEK FELMÉRÉSE

A kutatás záró részében azt vizsgáltuk, hogy az intézményvezetők a jelenlegi körülmények figyelembevételével milyen beruházásra és fejlesztésre vonatkozó igényeket fogalmaznak meg. Ebben a kérdéskörben alapvetően fontossági sorrendet kellett meghatározni az igazgatóknak a fejlesztési igények kapcsán.

##### *Infrastrukturális fejlesztési igények a testnevelés-oktatás színvonalának emeléséhez*

A legfontosabb beruházásnak a tornaterem felújítása vagy építése bizonyult a felsorolt tényezők közül, első helyre tette ezt a fontossági sorrendben a válaszadók 64%-a.

A sportudvar felújítását/építését a válaszadók 53%-a sorolta első vagy második helyre. Az eredmények alapján közepesen fontos az öltöző, szertár, testnevelő tanári szoba felújítása vagy építése, legkevésbé fontos az eszközellátottság bővítése a labdák számolyok stb. tekintetében, illetve az IT-eszközöket illetően. Az eszközellátottság bővítését (labdák, számolyok stb. beszerzése) a válaszadók 70%-a az utolsó három helyre sorolta, az IT-eszközökre vonatkozó bővítést pedig 64%-uk az 5. helyre jelölte a preferencia-sorrendben.

##### *Szakmai fejlesztési igények a testnevelés oktatás színvonalának emeléséhez*

A testnevelés szakmai színvonalának emeléséhez a megkérdezettek harmada szerint a legfontosabb támogatás az lenne, ha a minőségi testnevelés kritériumait meghatároznák. A módszertani szakanyagok elkészítése a válaszadók negyedének első helyen, harmadának második helyen fontos. A szakspecifikus továbbképzéseket illetően egyenletes eloszlást érzékelhetünk, a kérdőívet kitöltők kb. ötöde tette 1., 2. és 4., kb. negye-

| Említések százalékban                                  | 1. helyen | 2. helyen | 3. helyen | 4. helyen | 5. helyen | Össz. |
|--------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| <b>Infrastrukturális beruházás</b>                     |           |           |           |           |           |       |
| Tornaterem felújítása, építése                         | 64        | 13        | 7         | 7         | 9         | 100   |
| Iskolai sportudvar felújítása, építése                 | 18        | 35        | 25        | 16        | 6         | 100   |
| Öltöző, szertár, testnevelő tanári felújítása, építése | 5         | 26        | 29        | 27        | 13        | 100   |
| <b>Eszközellátottság bővítése</b>                      |           |           |           |           |           |       |
| Labdák, számolyok stb.                                 | 10        | 20        | 30        | 33        | 7         | 100   |
| IT-eszközök                                            | 2         | 6         | 10        | 18        | 64        | 100   |

11. táblázat: Az infrastrukturális beruházások és az eszközellátottság bővítéséhez kapcsolódó igények

| Említések százalékban                                                                                         | 1. helyen | 2. helyen | 3. helyen | 4. helyen | 5. helyen | Össz. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| A minőségi testnevelés kritériumainak meghatározása                                                           | 33        | 16        | 18        | 20        | 13        | 100   |
| Módszertani szakanyagok a testnevelést tanító pedagógusok részére                                             | 25        | 31        | 21        | 14        | 10        | 100   |
| Szakspecifikus továbbképzések a tanárok részére                                                               | 19        | 21        | 26        | 20        | 14        | 100   |
| A tanulók körében elvégezhető egységes, fizikai állapot mérésére alkalmas eljárás és visszajelentési rendszer | 18        | 18        | 22        | 22        | 20        | 100   |
| Egységes minőségbiztosítási rendszer a nevelői munka folyamatának nyomon követésére                           | 5         | 14        | 13        | 24        | 24        | 100   |

12. táblázat: Szakmai fejlesztési igények a testnevelés-oktatás színvonalának emeléséhez

de 3. helyre a fontossági sorrendben. Ehhez hasonló a tanulók körében elvégezhető egységes, fizikai állapot mérésére alkalmas eljárás és visszajelentési rendszer iránti igény is, 18–22% választotta mindegyik helyezéshez. Az egységes minőségbiztosítási rendszer a nevelői munka folyamatának nyomon követésére csak a válaszadók 5%-a számára fontos 1. helyen, inkább a 4-5. helyre sorolódott (24-24%).

#### Mindennapos testneveléshez kapcsolódó pályázatok

Az 1725 válaszadó válasza alapján az iskolák átlagosan két pályázatot (1,95) adtak be az elmúlt 3 évben, ebből átlagosan 1,58-at nyertek el. A maximális pályázatszám mindkét esetben 15 volt.

| Pályázat-típus | Válaszadó iskolák száma | Minimum | Maximum | Átlagosan (db) | Szórás |
|----------------|-------------------------|---------|---------|----------------|--------|
| Beadott        | 1725                    | 0       | 15      | 1,95           | 2,27   |
| Elnyert        | 1166                    | 0       | 15      | 1,58           | 1,88   |

13. táblázat: A mindennapos testnevelés megvalósításához kapcsolódó pályázatok megoszlása

Az iskolák 32%-a az elmúlt három évben nem adott be egy pályázatot sem a testnevelés tantárgy oktatásához kapcsolódóan. Kicsivel több mint az iskolák fele (52%) 1–3 db pályázatot készített, 16%-uk pedig 4 vagy e feletti alkalommal pályázott.

A pályázatot beadott iskolák 23%-a nem nyert el egy pályázatot sem, 19%-a egyet, 10%-a kettőt. A tanintézetek 8%-nak három, további 8%-nak pedig háromnál több nyertes pályázata van.

## 2.4. KIVÁLÓ PEDAGÓGUSJELÖLTEK KIVÁLASZTÁSA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

A minőségi oktatási rendszerek stratégiai célja, hogy a kulcskompetencia-alapú közoktatás (köznevelés) végére az egyén már rendelkezzen az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges ismeretek, készségek és attitűdök, életkori és képzési sajátosságnak megfelelő szintjével. Ez lehet az alapja annak, hogy a felsőoktatásban olyan hallgatók jelenjenek meg, akik a bemeneti követelményként meghatározott kompetenciák birtokában vannak, így egy hatékony pedagógus-kiválasztási rendszer kialakításának is, amely a

minőségi pedagógussá válás folyamatának kezdetét jelenti.

Ennek megfelelően a legtöbb (külföldi) felsőoktatási intézményben nagy hangsúlyt fektetnek a képzésre jelentkezők kiválasztására és a megfelelő felvételi eljárás kidolgozására, ezzel is befolyásolva a hallgatói létszám kereslethez történő igazítását [39]. E gyakorlat alapja az a nézet, hogy eredményes pedagógussá csak az válhat, aki bizonyos kulcskompetenciákkal már a képzés megkezdése előtt rendelkezik (például fejlett írás-olvasási és számolási készség, erős kapcsolati és kommunikációs képességek, készség a tanulásra, a tanítás vágya).

Az alábbi táblázatban összefoglalóan bemutatjuk, majd részletesebben kifejtjük, hogy a francia, holland és finn oktatási rendszerekben (ezek a PISA-felméréseken jól teljesítő oktatási rendszerek) milyen követelményeket támasztanak a pedagógusjelöltekkel szemben és miként alakul a felvételi eljárás [44].

| A kiválasztás formája                                                     | francia | holland | finn |
|---------------------------------------------------------------------------|---------|---------|------|
| érettségi vizsga                                                          | X       | X       | X    |
| előkészítő osztályok                                                      | X       |         |      |
| bizonyítvány                                                              | X       |         |      |
| portfólió                                                                 | X       |         |      |
| a pedagógus szakmához szükséges kommunikációs és együttműködési készségek |         |         | X    |
| szakma iránti elköteleződés                                               |         |         | X    |
| szaktárgyi teljesítmény (szakmai tanárképzésnél)                          |         |         | X    |
| írásbeli vizsga                                                           |         |         | X    |
| szociális és kommunikációs képességek vizsgálata iskolai szituációban     |         |         | X    |
| felvételi interjú                                                         |         |         | X    |

14. táblázat: A nemzetközi kiválasztási rendszerekben megjelenő követelmények

Franciaországban a pedagógusképzés felvételi rendszere az érettségi eredményekre épül. Ez azt jelenti, hogy az érettségi vizsgán elért eredmény alapján döntik el az egyetemek, hogy melyik pedagógusjelölt kerülhet be az egyetemre. Ez természetesen feltételezi azt, hogy a hatályos érettségi követelmények és vizsgán elért eredmények valóban tükrözik azt a tudást, ami az alapját adja az egyetemi felvételi eljárásnak és a kiváló pedagógussá válásnak. Természetesen Franciaországban is vannak úgynevezett elit iskolák (Grandes Écoles), ahol nem elégséges egy általános érettségi vizsga a felsőoktatási intézménybe történő

bejutáshoz. Ezekben a felsőoktatási intézményekben a minőségi pedagógusjelölt kiválasztásának érdekében többlépcsős szűrőrendszert alkalmaznak. Ennek megfelelően a felvételi eljárás első lépcsője, hogy a pedagógusjelölt beiratkozik az úgynevezett előkészítő osztályba („classes préparatoires”). Az előkészítő osztályba történő beiratkozás feltétele a középiskola utolsó két évének jó eredményű bizonyítványa, valamint a pedagógusjelöltet tanító tanárok által kiállított, a jelölthez vonatkozó jellemzések, ajánlások bemutatása és az érettségi bizonyítvány. A felvételi eljárás második lépcsője az előkészítő osztály első tanévének végén következik, ahol az év végi záróvizsga eredménye alapján a gyengébb képességű pedagógusjelöltek eltanácsolják.

Hollandiában a felvételi eljárás alapvetően – a francia rendszerhez hasonlóan – az érettségire épül. A felvételinél tehát nincs külön szelekció, viszont az első év után minden hallgatónak, minden felsőoktatási intézményben egy nyelvi és egy matematikai készségtesztet mérnek fel a tudását, amelyet helyi szinten adminisztrálnak és értékelnek, ami azt eredményezheti, hogy a nem megfelelő képességű pedagógusjelöltek eltanácsolják a felsőoktatási intézményből. Egyes egyetemeken előfordul, hogy a hallgatókat helyi szinten kulcskompetencia-alapú értékelésnek vetik alá formatív jelleggel. Alapvetően kijelenthető, hogy sem a francia, sem a holland pedagógusképzésben nincs országosan egységes, többlépcsős szűrőrendszer kidolgozva a minőségi pedagógusjelöltek kiválasztására. Alapvetően az érett-

ségi vizsga adja a felvételi eljárás alapját. Figyelemre méltó azonban, hogy jellemzően az első egyetemi tanulmányi év végén egy záróvizsga keretében lehetőség van a nem alkalmas hallgatók eltanácsolására a felsőoktatási intézményből.

A finn pedagógusképzés jellegzetessége ezzel szemben az, hogy a pedagógusképzés bemeneténél erős a szelekció a jelentkezők között, országosan egységes előírások mentén. A felvételi eljárás első lépcsőjében a középiskolából hozott tanulmányi teljesítmények jelentik az első szűrőt, ami kiegészül egy írásbeli vizsgával és egy pedagógiai témájú könyvről való beszámolóval. Az első, úgynevezett általános szűrőt követik a speciálisabb szelekciós tényezők, mint a pedagógus szakmához szükséges kommunikációs és együttműködési képességek vizsgálata. Ennek a lépcsőnek a keretében a jelöltek egy előre elrendezett „kísérleti” tevékenységben vesznek részt, ami hasonló egy adott iskolai szituációhoz, és ahol megfigyelhető a jelölt szociális és kommunikációs képessége. A felvételi eljárás utolsó, záró szakaszában a jelöltek egy felvételi interjún vesznek részt, ahol többek között a pedagógusszakma iránti elkötelezettséget vizsgálják.

A fenti rendszerleírások alapján érzékelhető, hogy számos európai államban komoly hangsúlyt fektetnek a leendő pedagógusok kiválasztására már a képzés előtt vagy a képzés első évében.

A nemzetközi, minőségi oktatási rendszerek kiválasztási és képzési sajátosságainak megfelelően a hazai oktatási környezetben is beazonosíthatók a fent meg-

| A kiválasztás formája                                 | Tanító (BA) | Testnevelő-edző (BSC) | Testnevelő (MA) | Osztatlan általános/középiskolai testnevelő (Msc) | Szakedző (Msc) | Sportedző (OKJ) | Sportoktató (OKJ) |
|-------------------------------------------------------|-------------|-----------------------|-----------------|---------------------------------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| kötelező érettségi tárgyak                            | X           | X                     |                 | X                                                 |                | X               |                   |
| egészségi alkalmassági vizsga                         | X           |                       |                 |                                                   |                |                 |                   |
| beszédalkalmassági vizsga                             | X           |                       |                 |                                                   |                |                 |                   |
| ének-zenei alkalmassági vizsga                        | X           |                       |                 |                                                   |                |                 |                   |
| motoros alkalmassági vizsga                           | X           |                       | X               | X                                                 | X              |                 |                   |
| rátermettség vizsgálata                               | X           |                       |                 |                                                   |                |                 |                   |
| testnevelés érettségi vizsga                          |             | X                     |                 | X                                                 |                |                 |                   |
| pályaalkalmassági vizsga                              |             |                       |                 | X                                                 |                |                 |                   |
| természettudományi érettségi tárgyak                  |             |                       |                 | X                                                 |                |                 |                   |
| testnevelő-edző (BSC) vagy közismereti tárgyú diploma |             |                       | X               |                                                   | X              |                 |                   |
| felvételi és motivációs beszélgetés                   |             |                       | X               |                                                   |                |                 |                   |
| főiskolai/egyetemi szakirányú végzettség              |             |                       |                 |                                                   | X              |                 |                   |
| általános iskola (+2 befejezett középiskolai év)      |             |                       |                 |                                                   |                |                 | X                 |

15. táblázat: Kiválasztási szempontok a testnevelőtanár-képzéssel összefüggésbe hozható hazai felsőoktatási szakoknál



jelölt elemek, területek. A mindennapos testnevelés bevezetésének következtében azonban – a megfelelő infrastrukturális háttér és a minőségi szakemberek hiányából fakadóan – speciális helyzet alakult ki a hazai köznevelési rendszerben, hiszen nem csak pedagógus végzettséggel rendelkező szakemberek tarthatnak foglalkozásokat az iskolákban tanuló tanköteles gyermekeknek a mindennapos testnevelés keretében **[45. 27. § (13) és 98. § (16)]**.

A sokféle lehetőségéből fakadóan érdemes áttekinteni az egészségfejlesztést prioritásnak tekintő minőségi testnevelés megvalósulása érdekében, hogy milyen kiválasztási szempontok érvényesülnek az e képzésekre jelentkezőkkel szemben hazánkban.

A továbbiakban a képesítések részletes elemzése során a tanítóképzésre és a testnevelő tanárképzésre vonatkozó kiválasztási és képzési sajátosságokat elemezzük, tekintettel arra, hogy a minőségi testnevelés hosszú távú fenntarthatóságának záloga, hogy a műveltségterületi tartalmak oktatásában pedagógiai, pszichológiai és szak módszertani szempontból is felkészült emberi erőforrás működjön közre.

Jelen helyzetfeltáró fejezetben nem elemezzük részletesen a felsőfokú, valamint a szakképzésben sporttudományi szak-, illetve képzési területen megvalósuló szakemberképzés bemeneti követelményeit, de az intézkedések, beavatkozások során, ahol releváns, mindvégig feltüntetjük az azok fejlesztése kapcsán teendő lépéseket.

### 2.4.1. Bemeneti feltételek és kiválasztás a tanító alapképzési szakon

Az érettségi vizsgarendszerünket meghatározó jogszabályok – így különösen a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 6. §-a **[45]**, az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet **[46]**, valamint az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet **[47]** – ismeretében megállapítható, hogy a hatályos érettségi követelményrendszerünk és a műveltségterületi tartalmak alapvetően ismeret- és tudásközpontúak, és igen alacsony szinten reagálnak

a tanulók egész életén át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciáira, ami pedig alapvető elvárás az MKKR 4. szintjén.

Különös kihívást jelent ez akkor, ha a tanuló pedagógusképzés képzési területen, tanító alapképzési szakon kíván továbbtanulni, mely képesítés a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 3. melléklete szerint a nevelő-oktató munka pedagógiai szakaszai közül alsó tagozaton minden további feltétel nélkül, 5–6. évfolyamon pedig a tantárgynak megfelelő műveltségi területen szerzett végzettséggel az iskolai testnevelés oktatásában való részvételre jogosít.

A pedagógusképzés képzési területen a tanítói alapképzési szakon az alapvető bemeneti feltételt általános követelményként a magyar nyelv és irodalom (vagy a szakiránynak megfelelő nemzetiségi nyelv és irodalom) és biológia, vagy egy idegen nyelv (angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol), vagy matematika, vagy történelem, vagy szakmai előkészítő tárgyból tett érettségi vizsga jelenti.

Tekintettel arra, hogy a 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet 1. melléklete **[48]** a pedagógusképzés képzési területen lehetővé teszi, a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 102. § (4) bekezdése **[49]** pedig elő is írja a pedagóguspályára jelentkezőknek a (pálya) alkalmassági vizsgán való részvételt. A tanítóképzést biztosító felsőoktatási intézmények felvételi követelményei között ma már mindannyiszor találkozhatunk ezzel az elvárással, annak részeként pedig az úgynevezett testi alkalmassági vizsgákkal. Ezekről a vizsgákról elmondható, hogy alapvetően motoros alkalmassági próbákat jelentenek, sajnálatos módon ugyanakkor azok tartalma az érintett felsőoktatási intézményekben eltérő, hiszen ezen pályaalkalmassági vizsgákra nézve kötelező jelleggel alkalmazandó egységes protokoll nem létezik. Az intézmények ebből fakadóan önállóan, egymástól függetlenül, maguk dolgoznak ki alkalmassági feladatokat és próbákat.

A fentiek alapján elmondható, hogy – mivel a hazai tanítóképzésben a tanítójelölteknek az úgynevezett készségtárgyakból még csak érettségi vizsgát sem szükséges tenniük bemeneti követelményként, a pályaalkalmassági vizsgák rendszere pedig esetleges – nincs a felvételi rendszerbe beépítve olyan feltétel-

rendszer, amely egyrészt biztosítani képes, hogy legalább a testnevelés érettségi (MKKR 4. szint) alapján megítélhető legyen a jelölt alkalmassága a Testnevelés és sport műveltségterületi oktatásra, másrészt azt, hogy a tanítójelöltek kiválasztása egységes szempontok szerint történjen.

### 2.4.2. Bemeneti feltételek és kiválasztás az osztatlan testnevelő tanárképzésben

Az osztatlan tanárképzésben – hasonlóan a tanítóképzéshez – egyrészt az előírt tárgyakból szerzett megfelelő szintű érettségi vizsga teljesítése szükséges bemeneti feltételként, melyek között természetesen már megjelenik a testnevelés. Ahogyan arra korábban már utaltunk, a testnevelés műveltségterületi közép- és az emelt szintű érettségi vizsga tartalmi követelményei döntően a sportági technikák specifikus mozgásos elemei ismeretének az ellenőrzésére koncentrálnak, kiegészülve sportági szabály-, technikai és taktikai ismeretekkel, így kevésbé reagálnak az egészségtudatos magatartás kialakítását támogató ismeret-, készség- és attitűdellenőrzésre, valamint a pedagógusi pályára való alkalmasság vizsgálatára.

E hiányosságot felismerve – tekintettel arra, hogy az osztatlan tanárképzésben szintén kötelező a pályalkalmassági vizsgák megszervezése – először a 2013/2014. felsőoktatási tanév Felvételi tájékoztatójában [50] jelent meg egy új kiválasztási mechanizmus, amely a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 102. § (4) bekezdése [49] alapján és a 423/2012 (XII. 29.) Korm. rendelet 6. § (2) d), valamint 18. § (1) b) pontja [48] szerint az osztatlan tanárképzésben szóbeli alkalmassági vizsga alkalmazását írja elő. A szóbeli alkalmassági vizsgán, a jelölttel való személyes találkozás során, a tanárképzésre jelentkező pályaképéről, személyes motivációjáról, habitusáról, kommunikációs készségéről, pedagógiai elképzeléseiről való tájékozódás kerül középpontba. A pályalkalmassági vizsga tartalmát illetően elmondható, hogy abban kötelező elemként jelenik meg egy, a jelentkező által előzetesen megküldött motivációs levél alapján lefolytatott beszélgetés, amely a felvételiző pályaelképzeléseiről, karri-

ertervéről, egyéni életútjának fejlődési terveiről szól, valamint arról, hogy a jelölt miért kíván tanár lenni.

E kötelező tartalmon túlmenően vagylagosan, vagyis a felvételizőnek szabad választást biztosítva, szintén a vizsga részét képezi

- egy pedagógiai témájú szöveg alapján egy konkrét nevelési helyzet értelmezése, véleményezése, vagy;
- egy beszélgetés a jelölt által szabadon választott pedagógiai jellegű olvasmányról, a nevelési szempontok kiemelésével.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által végzett kutatás [51] alapján elmondható, hogy a szóbeli vizsga során minden intézményben kiemelten vették figyelembe a jelölt motivációs bázisának megalapozottságát. Kevesebb intézményben ugyan, de értékelték, hogy a jelölt az egyes pedagógiai helyzeteket hogyan értelmezte, és csak igen kevés számú intézményben vették figyelembe az adott olvasmány szövegértési eredményeit.

Összességében kijelenthető, hogy az intézmények nagyfokú szabadságot élveztek az értékelés során, tehát nincs országosan egységes, a pedagógusképzési szak kívánalmainak megfelelő értékelési szempontsor. A tanító szak tekintetében a testnevelési szak felvételi követelményeit figyelembe véve a feltárt felvételi vizsgakövetelmények nem támogatják a minőségi pedagógusjelöltek kiválasztását. Az egységes, objektív felvételi vizsgarendszer hiányában az osztatlan tanárképzés kapcsán is hasonló megállapítást tehetünk.

## 2.5. PEDAGÓGUSKOMPETENCIA-ALAPÚ, A KÉPESÍTÉSI SZINTEKNEK ÉS SZINTLEÍRÁSOKNAK MEGFELELŐ MINŐSÉGI FELSŐOKTATÁS

Az Európai Bizottság még 2004-ben tette közzé *A pedagóguskompetenciák és -végzettségek közös európai elvei* című dokumentumot [52], amelyben rámutatott, hogy a pedagógusoknak válaszolniuk kell a tudástársadalom kihívásaira, és fel kell készíteniük tanulóikat az autonóm, egész életen át tartó tanulásra. Rögzítette, hogy a pedagógusképzést a felsőoktatásban kell megvalósítani, de szoros együttműködésben azokkal az intézményekkel, amelyekben a jövő pedagógusai

elhelyezkednek. Aláhúzta azt is, hogy a magas szintű pedagógusképzést megfelelő, koherens nemzeti és regionális politikáknak kell támogatniuk, mely politikák magukban foglalják a pedagóguspályára történő felkészítést, a folyamatos továbbképzés rendszerét, és összhangban kell lenniük a szélesebb értelemben vett oktatáspolitikával.

Az Európai Bizottság ebből fakadóan alapelveként határozta meg, hogy a pedagógus szakmának olyan – magasan kvalifikált – szakterületnek kell lennie, amely az egész életen át tartó tanulás rendszerének keretei között helyezkedik el. A pedagógus szakma multidiszciplináris jellegéből fakadóan széles körű szaktárgyi ismereteket, magas minőségű pedagógiai ismereteket, a tanulók támogatásához szükséges készségeket és kompetenciákat, valamint az oktatás társadalmi és kulturális dimenzióinak megértését foglalja magába.

Mindezekhez a Bizottság úgynevezett pedagógus-kulcskompetenciákat is rendelt, melyek a következők:

- együttműködés másokkal,
- a tudás, a technológia és az információ menedzselése,
- a társadalommal együtt és a társadalomban elvégzett munka.

Általánosságban kijelenthető, hogy a pedagóguskompetenciák fejlesztése – az uniós ajánlásoknak megfelelően – a felsőoktatásban már a középpontba került a tagállamokban. Az ajánlások figyelembevételével számos uniós országban felülvizsgálták a tanári kompetenciaterületek listáját. Az alábbi felsorolás azt a nyolc közös kompetenciaterületet tartalmazza, amelyek a leginkább jellemzők a minőségi képzés szempontjait szem előtt tartó felsőoktatási rendszerekre:

1. az egyes tanulók megismerése, fejlődésének előmozdítása,
2. a csoportok megismerése, fejlődésük előmozdítása,
3. a szaktudományos ismeretek integrálása a tanulók személyiségfejlődése érdekében,
4. a pedagógiai folyamat tervezése,
5. tanítási tevékenységek széles választékának felhasználása, az oktatási folyamat irányítása,
6. a pedagógiai folyamat értékelése,

7. kommunikáció, kapcsolattartás a pedagógiai folyamat többi résztvevőjével,
8. felelősségvállalás a saját szakmai fejlődésért. [53]

A továbbiakban röviden áttekintjük a francia, holland és finn pedagógusképzést a pedagóguskompetenciák rendszerszintű fejlesztésnek szempontjából.

### 2.5.1. Pedagóguskompetenciák a francia, a holland és a finn pedagógusképzésben

Franciaországban először 2006-ban jelentek meg rendeleti szinten a tanári kompetenciasztenderdek, melyben a tanárképzés szempontjából – a 2010-es felülvizsgálatot követően – tíz kompetencia került meghatározásra. A rendelet értelmében a tíz szakmai kompetenciát valamennyi tanár képzésében figyelembe kell venni. Általánosságban elmondható, hogy a kompetenciák közös jellemzője, hogy ismereteken, azok alkalmazásának képességén, valamint az alapvető szakmai attitűdökön alapulnak. A kompetenciák ellenőrzése a tanári minősítő vizsgán történik, és erre fókuszálnak később, a szakfelügyelői ellenőrzés során is. A pedagógusképzés során a jelöltek számára az egész képzés során biztosított a tanári kompetenciák visszajelzéseken alapuló fejlesztése, melynek dokumentációja adja a tanári minősítővizsga alapját.

A holland modellben alkalmazott általános iskolai képzőprogramok legfőbb jellemzője, hogy „reflexióközpontúak”, vagyis a hallgatók mentorok és tanárképző szakemberek segítségével kapnak lehetőséget saját szakmai fejlődésük dokumentálására a „hét kompetencia” tükrében, például portfólió, videók vagy az órai értékelési eljárások alkalmazásával. A programok másik fontos jellemzője, hogy a képzési időnek körülbelül a negyede közvetlenül az iskolához kapcsolódik. A hallgatók az első két évben általában hetente egy napot töltenek az iskolában, a harmadik évben másfél-két napot, a negyedik évben pedig egy egész félévet, és gyakorlatukhoz kapcsolódóan önálló kutatást is készítenek. A programok a tanári kompetenciák kialakítására és fejlesztésére épülnek, de ezzel párhuzamosan a képzés körülbelül 40%-át a szaktárgyi tudás, az

általános és alsó középiskolai tantárgyak tartalmának oktatása teszi ki.

A finn megközelítés szerint lényeges szempont, hogy az egyéni fejlődési útban az egyéni célok, a szakmai reflexió és önértékelés központi szerepet töltsenek be. Ennek érdekében a finn egyetemi képzésben a hallgatóknak saját személyes tanulmányi tervet kell készíteniük, melynek két fő típusát különböztetik meg. [54]

1. A szűken értelmezett személyes tanulmányi terv lényege, hogy a jelölt az egyetemi előrehaladásáról egy konkrét tanulmányi tervet készít, egyéni ütemezéssel, választási lehetőségekkel.
2. A széleskörűen értelmezett személyes tanulmányi terv azonban a tanítást és a fejlődésről való gondolkodásmódot tükrözi, szakmai terveket, személyes célokat, korábbi tanulmányi eredményeket és önértékeléseket tartalmaz. Jellemzően ez egy folyamatosan bővülő portfólió. Összességében a személyes tanulmányi terv lényege, hogy a kurzusok közti koherenciát, egymásra épülést biztosítsa az egyén számára, vagyis a hallgató felsőfokú tanulmányai alatt mindvégig követni tudja saját szakértelmének „állását”, tervezni és értékelni tudja kompetenciáinak fejlődését.

### 2.5.2. A testnevelést tanító magyar pedagógusok képzése a pedagóguskompetenciák szempontjából

Mint azt korábban rögzítettük, a minőségi testnevelés hosszú távú fenntarthatóságának záloga, hogy a műveltségterületi tartalmak oktatásában pedagógiailag, pszichológiai és szak módszertani szempontból is felkészült emberi erőforrás működjön közre. A mindennapos testnevelés felmenő rendszerű bevezetésével és megvalósításával járó mennyiségi kihívásokra

ugyanakkor a magyar köznevelésnek középtávon is adekvát és minőségi válaszokat kell adnia. Így elsődleges, hogy a magyar felsőoktatás a pedagógusképzési területen és a tanárképzésben elérhető, releváns képesítések megfelelő minőségét és mennyiségét biztosítani tudja. Ebből a szempontból a magyar felsőoktatás a testnevelés oktatására jogosító pedagógusképesítések elérhetőségét tekintve komoly alapokkal rendelkezik, hiszen – Európában is egyedülálló módon – rendkívül sok intézményben létesítettek és indítanak évről évre tanító alapképzési szakot<sup>22</sup>, illetve testnevelő tanár-, valamint gyógytestnevelő-egészségfejlesztő tanárszakot.<sup>23</sup>

#### A tanítói alapképzési szak képzési és kimeneti követelményeinek (KKK) elemzése

A hazai alapoktatásban (köznevelésben) az alsó tagozaton döntően a tanító alapképzési szakon végzett pedagógusok végeznek nevelési-oktatási tevékenységet. Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet [55] szerint „a képzés célja olyan pedagógiai szakemberek képzése, akik elméletileg megalapozott ismeretek, készségek és képességek birtokában alkalmasak az iskola 1–4. osztályában valamennyi, az 1–6. osztályban legalább egy műveltségi terület [...] oktatási-nevelési feladatainak ellátására [...]”.

A képzés KKK-jának általános szempontokat figyelembe vevő elemzése alapján elmondható, hogy a tanítók képzésére vonatkozóan jelenleg nem áll rendelkezésre az alkalmasságra vonatkozó kompetenciák rögzített, egységes rendszere. Így a tanítói kompetenciák fejlesztésére csak az adott intézmény képzési hagyományai, esetleg az oktatásban részt vevő szakembereknek az alsó tagozatos tanítással kapcsolatos tapasztalatai lehetnek a mérvadóak. További problémát jelent, hogy a képzés ideje alatt nem jelenik meg a képzésbe ágyazva

<sup>22</sup> Apor Vilmos Katolikus Főiskola Magyar Nyelv és Kultúra Intézet (Vác), Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézet, Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar (Baja), Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar (Budapest), Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar (Nagykőrös), Miskolci Egyetem Comenius Főiskolai Kar (Sárospatak), Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Kar Tanítóképző Intézet, Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar (Győr), Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ Művészeti, Nevelési és Sporttudományi Kar (Szombathely), Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar (Esztergom), Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar Pedagógusképző Intézet (Szekszárd), Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar (Szarvas), Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar (Jászberény), Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

<sup>23</sup> Eszterházy Károly Főiskola Természettudományi Kar Testnevelési és Sporttudományi Intézet, Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Kar, Nyugat-Magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Sporttudományi Intézet, Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Testnevelés- és Sporttudományi Intézet, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Testnevelési és Sporttudományi Intézet, Testnevelési Egyetem\*.

A \*-gal jelölt intézményekben testnevelő tanár és gyógytestnevelő-egészségfejlesztő tanárképzési is folyik.

a pedagóguskompetenciák önreflexió-központú fejlesztése, ami alapfeltétele lenne, hogy a képzés felkészítse a pedagógusjelöltet a minőségi oktatásra és a pedagógusok előmeneteli rendszerében alkalmazott minősítési eljárásban való sikeres részvételre. A nemzetközi, valamint a hazai tanárképzési gyakorlattal ellentétben a tanítói alapképzési szakon a tanárképzésben megjelenő tanári kompetenciáktól eltérő szerkezeti és tartalmi felosztás jelenik meg, azt az érzetet keltve, mintha a tanítónak és a tanárnak nem ugyanolyan kompetenciákkal kellene rendelkeznie.

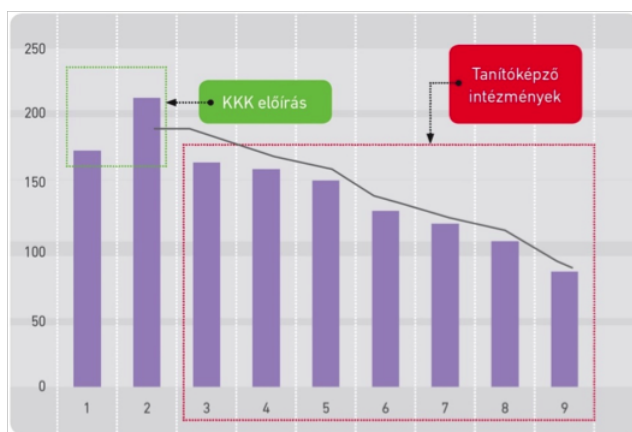
Tekintettel arra, hogy a tanítók az alsó tagozaton képesítésük alapján minden műveltségi területen, az 5-6. évfolyamon pedig műveltségterületi végzettség birtokában egy műveltségi területen nevelési-oktatási tevékenység folytatására jogosultak, a továbbiakban azt elemezzük részletesen, hogy a testnevelés és sport kapcsán megjelennek-e speciális, kifejezetten a műveltségi területre vonatkozó elvárások a KKK-ban, vagy léteznek-e szabályok a képzés kapcsán releváns műveltségi területek egymáshoz viszonyított arányaira nézve.

A tanítói alapképzési szakra vonatkozó KKK a képzés tartalmát, a törzsanyagot felosztja alapozó ismeretekre, szakmai törzsanyagra, kötelezően választható műveltségterületi modulra és szakmai gyakorlat modulra, amelyekhez meghatározott kredittartományt rendel. A KKK szerint az alapfokozat megszerzéséhez összesen 240 kreditet kell a leendő pedagógusnak elérni, amiből 81–96 kredit áll rendelkezésre a szakmai törzsanyag elméleti és gyakorlati részének elsajátítására 8 műveltségi területen (Ember és társadalom, Magyar nyelv és irodalom, Idegen nyelv – angol, német, francia –, Matematika, Ének-zene, Vizuális nevelés, Testnevelés és sport, Természetismeret), köztük a Testnevelés és sportban is.

Ha a műveltségterületek között a kreditek azonos arányban kerülnek felosztásra, akkor átlagosan minden műveltségterületre 11,6–13,7 kredit jut. Amennyiben 1 kredit = 30 óra, melyből 15 kontakt-, 15 pedig az egyéni felkészülésre jutó óra, akkor az általános tanító-

képzésben a Testnevelés és sport műveltségi területre 174–205 kontaktóra jut.<sup>24</sup>

A Zöld könyv készítése során felmérést végeztünk, amely során azt vizsgáltuk, hogy a tanító alapképzési szakot indító felsőoktatási intézmények a KKK-ban foglaltakhoz képest hogyan osztják el a krediteket műveltségi területek szerint.<sup>25</sup> A gyakorlatban alkalmazott óraszámokra vonatkozó alábbi elemzésünk is rámutat arra, hogy a Testnevelés és sport műveltségi terület szakmai törzsanyagának átadására a nyolc féléves képzésben a vizsgált intézményekben szélsőségesen eltérőek az óraszámok.



9. ábra: A tanítóképzés kreditértékei

Az ábrán is feltüntetett adatok alapján könnyen kiszámítható, hogy abban a felsőoktatási intézményben, ahol 90 óra jut a gyakorlatban a Testnevelés és sport műveltségi területre, az mindösszesen  $(90 / 15 =)$  6 kreditet jelent, de a legjobb értéket jelentő 165 óra esetében is legfeljebb  $(165 / 15 =)$  11 kreditről beszélhetünk. A törzsanyagra szánt óraszám tehát még a legtöbb (165) óra esetében sem éri el a műveltségterületek közötti arányos osztás alsó határát (11,6 kredit).

Az elemzések alapján kijelenthető, hogy a tizenkét vizsgált intézményben a Testnevelés és sport műveltségi terület kapcsán:

- kettőnél az óraszámok mind a szakmai törzsanyag-nál, mind a kötelezően választható műveltségterületnél kritikusan alacsonyak;

<sup>24</sup> 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. 108. §. 24.: „kredit: a hallgatói tanulmányi munka mértékegysége, amely a tantárgy, illetve a tantervi egység vonatkozásában kifejezi azt a becsült időt, amely meghatározott ismeretek elsajátításához, a követelmények teljesítéséhez szükséges; egy kredit átlagosan harminc tanulmányi munkórát jelent.”

<sup>25</sup> 12 intézmény képzésének tantervi hálóját, óraszámait és, ahol az elérhető volt, a tantárgyi leírásai alapján.

- esetenként a célok, a tantárgyak tartalmi leírása, az évközi tanulmányi követelmények, és az értékelés módszerei nem harmonizálnak egymással;
- a tantárgyi leírásokból nem tűnik ki, hogy a jelölt milyen úton válik tanítónak;
- a legtöbb esetben a képzési anyagot, az alsó tagozatos mozgásfejlesztés módszereit a sportági jellegű technikák előkészítő és rávezető gyakorlatai adják.

Összegezve kijelenthető, hogy a jelenlegi magyar tanítóképzésben, a Testnevelés és sport műveltségi területen a testnevelés tanítása szempontjából egységes képzésről nem beszélhetünk. Az óraszámok az intézmények között eltérnek, a tartalmak különbözőek, a szakmai-módszertani felfogás heterogén. A tanítói képzési szakon a tanárképzésben megjelenő tanári kompetenciáktól eltérő szerkezeti és tartalmi felosztás jelenik meg. Feltehetően ebből kifolyólag a képzésben sem jelennek meg olyan tartalmak, amelyek támogatnák és felkészítenék a pedagógusokat a pedagógusok előmeneteli rendszerében szereplő, a tanári munka minősítéséhez használt portfólió tartalmával, elkészítésével, felhasználásával kapcsolatban.

Az alábbi táblázatban összefoglaltuk a holland és a finn pedagógusképzési rendszernek azokat a főbb jellemzőit, melyek biztosítják a magas szintű pedagógus kompetenciák kialakítását a képzés során, és ezt összehasonlítottuk a jelenlegi magyar tanítóképzésre jellemző ismérvekkel.

|                                                                          | holland tanító | finn tanító | magyar tanító |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------|---------------|
| tanárikompetencia-alapú (sztenderdizált)                                 | X              |             |               |
| önreflexió-központú                                                      | X              |             |               |
| a képzésen átívelő felkészítés a portfóliókészítésre                     | X              |             |               |
| a képzés döntően az iskolára épül (gyerekkontakt)                        | X              |             | X             |
| egyéni fejlődési út tervezése, mérése                                    |                | X           |               |
| saját célkitűzésekhez viszonyított teljesítmény- és kompetenciaértékelés |                | X           |               |
| tanárikompetencia-alapú (nem sztenderdizált)                             |                | X           |               |
| portfólióvédelem                                                         | X              |             |               |
| személyes tanulmányi terv készítése                                      |                | X           |               |

16. táblázat: A holland, a finn és a magyar pedagógusképzési rendszer főbb jellemzői

### Általános és középiskolai osztatlan testnevelő tanárképzés, az osztatlan tanárképzés általános követelményei (KKK)

A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet [56] szerint a tanárképzés általános követelményei az alábbiak szerint írhatók le:

„A képzés célja tanárok képzése, akik széles körű szaktudományos, pedagógiai, pszichológiai és általános műveltséggel, elméleti és gyakorlati tudással, készséggel és képességgel rendelkeznek. Felkészültek a Nemzeti alaptantervben, a fejlesztési területek, nevelési célok alapján meghatározott köznevelési feladatokra és az oktatói-nevelői munka értékeinek, a közműveltségi tartalmak közvetítésére, a tudásépítésre, a kulcskompetenciák fejlesztésére és érvényesítésére. Felkészültek továbbá arra, hogy az iskolai nevelés-oktatás, köznevelési törvényben meghatározott szakaszaiban, a köznevelési rendszer intézményeiben a Nemzeti alaptantervben alapuló és jóváhagyott kerettantervek műveltségi területein, valamint az iskolarendszeren kívüli képzésben, felnőttoktatásban a szaktudományos, szakterületi felkészültségüknek megfelelő területen szakrendszerű oktatást és az intézményben pedagógiai munkát végezzenek. Képesek szakterületi felkészültségük pedagógiai alkalmazására, a tanulók megismerésére, személyiségük fejlesztésére, tanórai és tanórán, iskolán kívüli munkájuk differenciált irányítására, hatékony pedagógiai módszerek, eljárások alkalmazására; rendelkeznek a családi, pályaválasztási, gyermek- és ifjúságvédelmi, szociális és nevelési tanácsadási feladatok ellátásához, illetve ezek intézményeivel való együttműködéshez szükséges alapismeretekkel. Érett, autonóm, kialakult értékrendjükben az általános emberi, az európai és a nemzeti értékeket felvállaló, közvetíteni tudó, együttműködésre és önfejlesztésre képes, kreatív személyiségek.” [56, 1. melléklet]

A fentieknek megfelelően mára már a tanári felkészítés követelményei is konkrétak és jól meghatározottak, hiszen a tanárképzésben megszerezhető tanári tudás, készségek, képességek kompetenciaként kerültek meghatározásra az ismeretek, képességek, attitűdök hálójában az alábbi területeken:<sup>26</sup>

- 1. a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése** (pszichológiai tanegységek; szociológiai, nevelésszociológiai tanegységek; neveléstörténeti, nevelésméleti tanegységek; intézménylátogatás; saját, korábbi tapasztalatok elemzése)
- 2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése** (pszichológiai, nevelésméleti, nevelésszociológiai, neveléstörténeti kurzusok; konfliktuskezelést fejlesztő tréning; csoportépítő tréning; kooperatív technikák; inter- és multikulturalizmus; osztályfőnöki tevékenység; iskolai gyakorlatok, esettanulmány, projektek)
- 3. szakmódszertani és a szaktárgyi tudás** (tanterv-elemzés; célképzési, óratervezési feladatok; tanítási gyakorlat; szakos képzés elméleti és módszertani stúdiumai, gyakorlatai; interdiszciplináris projekt-munka; tudományelméleti és tanuláselméleti kurzusok, életvezetéssel foglalkozó kurzusok)
- 4. a pedagógiai folyamat tervezése** (didaktikai és tantárgy-pedagógiai kurzusok; esettanulmányok elemzése; folyamatelemzés; hospitálások és megfigyelések; egyéni és csoportos pedagógiai gyakorlatok; mikrotanítási gyakorlatok, iskolán kívüli programok – tábor, kirándulás, projekt –; tehetségfejlesztés; felzárkóztatás)
- 5. a tanulás támogatása, szervezése és irányítása** (didaktikai, tantárgy-pedagógiai kurzusok; hospitálás; mikrotanítás; tanítási gyakorlatok; IKT-kurzusok; reflektív szemináriumok; tanári szerepkészlettel foglalkozó kurzusok)
- 6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése** (didaktikai és tantárgy-pedagógiai, elméleti és gyakorlati kurzusok; hospitálások és a megfigyelések; egyéni és csoportos pedagógiai gyakorlatok; mikrotanítási gyakorlatok; tanítási gyakorlatok)
- 7. kommunikáció, szakmai együttműködés és pályaidentitás** (önismereti, kommunikációs, kooperációs, konfliktuskezelő tréningek; intézménylátogatás; esetelemzés; minőségbiztosítással, innovációval, szervezetfejlesztéssel foglalkozó kurzusok; a nevelés iskolán kívüli rendszerével foglalkozó stúdium)

- 8. autonómia és felelősségvállalás** (iskolai gyakorlatok reflexiói; az iskola szervezeti működésével foglalkozó kurzus; a tanári szerepekkel foglalkozó kurzus; önismereti tréning; mentálhigiénés tréning; reflektív tevékenységekre, kritikai gondolkodásra épülő kurzus; reflektív napló, portfólió; önálló információgyűjtés, forráselemzések, idegen nyelvű szakszövegek felhasználása) **[56, 2. melléklet]**

2013-ban közel 50 osztatlan tanárképzési szak indult el hazánkban. A szakleírások általános elemzése alapján látható, hogy összesen három szak, illetve szakpár esetében fordul elő, hogy nem a fenti szerkezeti felépítés logikáját követi a leírás, ez pedig a testnevelő tanár (általános iskola), a testnevelő tanár (középiskola) és a gyógytestnevelő-egészségfejlesztő tanár szak. Ennek megfelelően erősen kétséges, hogy az osztatlan testnevelő és gyógytestnevelő tanárképzés során az elvárt pedagóguskompetenciák fejlesztése országosan egységes elvek alapján, a minőségi testnevelés oktatását támogató módon történik. Az osztatlan általános és középiskolai testnevelő tanárképzés – a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet 3. mellékletében foglalt – KKK-jának áttekintése alapján ki kell tehát jelentenünk, hogy azok egészen egyszerűen – objektív indokok hiányában, hiszen mind az iskolai testnevelés és sport, mind a gyógytestnevelés szak tartalmait is el lehet helyezni a pedagóguskompetenciák elvárt rendszerében – nem a rendelet 2. melléklete szerinti követelményeknek megfelelően került összeállításra. Teljes mértékben hiányzik a képzések kimeneti követelmények pedagóguskompetenciákra vonatkozó meghatározása, melyből fakadóan a hivatkozott, testnevelés tanítására jogosító pedagógusképesítések képzési és kimeneti követelményeinek mielőbbi és átfogó felülvizsgálatára van szükség.

Különös jelentőségű problémát jelent ez a minőségi testnevelés megvalósítása szempontjából. Ha a Testnevelés és sport műveltségi területi oktatására jogosító szakok, képesítések „kilógnak a sorból”, a gyakorlatban nem lehet majd megteremteni a relációt az MKKR 7. szintjén meghatározott szintekhez igazodó pedagóg-

guskompetenciáknak megfelelően. Ez létfontosságú feladat, ha úgy tetszik a felsőoktatási stratégiában [57] megfogalmazott duális szerkezetű felsőoktatás ellen hat, amely a tanárképzésben úgy értelmezhető, hogy a pedagógusokat azokra a tartalmakra kell felkészíteni a felsőfokú képzéseken, amelyeket a mindenkori Nemzeti alaptanterv tartalmaz.

Ebből a szempontból a szakmai és ágazati vita tárgyát képezhetné annak áttekintése is, hogy az osztatlan tanárképzés rendszerében a Testnevelés és sport műveltségi területen szükség van-e a 4 + 1 (általános iskolai tanár) és 5 + 1 (középiskolai tanár) szerkezetű képzések széttagoltságának fenntartására. A tanári felkészítés követelményeihez (pedagóguskompetenciákhoz) való illeszkedés hiányában ugyanis nehezen megítélhető, hogy e képzési szerkezetek milyen mértékben különböznek egymástól az MKKR 1–4. szintjein meghatározott kompetenciák átadására való felkészítésben, ennek megfelelően mennyiben más képzési tartalmat kínálnak az egyes képesítési szinteknek megfeleltethető iskolafokokhoz kapcsolódóan.

A gyógytestnevelő-egészségfejlesztő tanár szak esetében ugyanakkor még inkább árnyaltabb a kép, hiszen pedagógusképesítésről beszélünk, ugyanakkor a feladat 2012-ben (az Nkt. elfogadásával) a pedagógiai szakszolgálati feladatok körében került meghatározásra. A gyógytestnevelő szakmában az elmúlt években jelenetős igény mutatkozott arra, hogy a 2012-t megelőző időszaknak – és a szakleírásában szereplő céltételezésnek megfelelően, amely szerint: „a képzés célja az iskolai nevelés-oktatás, valamint az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszainak évfolyamain, a felnőttképzésben a gyógytestneveléssel és egészségfejlesztéssel kapcsolatos tantárgyak tanítására, pedagógiai kutatási, tervezési, fejlesztési feladatok végzésére képes tanárok képzése” – megfelelően a feladat ismét pedagógiai, iskolai szinten megvalósuló, műveltségterületi feladatként kerüljön definiálásra. Alátámasztotta ezt az is, hogy a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről szóló 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet [58] szerint „a gyógytestnevelő-egészségfejlesztő tanár szak csak a testnevelő tanár szakkal párosítható”. Ez a szabályozás egészen a közelmúltig komoly feszültséget okozott

a gyógytestnevelői szakmában, hiszen az komoly kihatással volt a választható pedagógus-életpályára, a teljes és a kötött munkaidő számításának szabályaira, vagy éppen a portfólió összeállítására.

Szakmai szempontból lényeges érvként merült fel, hogy ha a gyógytestneveléssel összefüggő feladatok ellátása kizárólag a pedagógiai szakszolgálati feladatok körében jelenik meg, akkor a fejlesztésre szoruló tanulók mindenképpen szegregált formában válnak jogosulttá az egyéni fejlesztésre, a differenciált oktatásra, amely a testnevelés oktatásban is célként megjelenő inkluzív jellegű megoldások ellen hat. Továbbá a pedagógus és a gyermekek, tanulók között ebben a formában nem alakul ki élő, a mindennapokban hasznosítható pedagógiai és pszichológiai kapcsolat, mely a fejlesztések hatékonyságára nyomja rá a bélyegét.

Az előzőek mentén az Nkt. – 2014. december 30. napján a Magyar Közlönyben megjelent, 2015. január 1. napjától hatályos – módosítása [59] következtében a gyógytestnevelés, mint pedagógiai szakszolgálati feladat ellátásának keretei megváltoztak. Az Nkt. módosított 7. § (2) bekezdése szerint:

„(2) A köznevelési intézmény több különböző típusú köznevelési intézmény feladatait is elláthatja, valamint nem köznevelési feladatot ellátó intézménnyel is összevonható az e törvényben meghatározott esetben, formában és eljárás megtartásával (a továbbiakban: többcélú intézmény). Nevelési-oktatási intézmény elláthatja a konduktív pedagógiai ellátás, gyógytestnevelés, kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása pedagógiai szakszolgálati feladatot, jogszabályban meghatározott egyes pedagógiai-szakmai szolgáltatási feladatot, továbbá a gyermekétkeztetés feladatát anélkül is, hogy többcélú intézmény formájában működne.”

A módosított rendelkezésnek köszönhetően ismét megnyílt a lehetősége annak, hogy a gyógytestnevelést iskolai keretek között is el lehessen látni, ugyanakkor az továbbra is pedagógiai szakszolgálati feladat maradt, így azok az iskolák, ahol a szakember-ellátottság nem megoldott, a szolgáltatást a pedagógiai szakszolgálati intézménytől vehetik igénybe.

A jövő szempontjából azonban továbbra is lényeges, hogy a testnevelő tanárok KKK-jához hasonlóan e képesítés KKK-ja is átfogó felülvizsgálaton essen át az



általános követelményekhez, a pedagóguskompetenciákhoz történő igazítás érdekében.

A szaklétesítés, szakindítás tekintetében a minőségbiztosítással és minőségirányítással összefüggő feladatokat a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság látja el. Mint a teljes felsőoktatási szektorért felelős szervezet, természetesen a MAB is szakmai szervezetek és, nem utolsósorban, az érdekelt felsőoktatási intézmények bevonásával látja el releváns feladatait.

2014-ben ugyanakkor – a minőségi testnevelést érintő más szektorokhoz, szegmensekhez hasonlóan – komoly hiátus mutatkozott és jelenleg is mutatkozik abban, hogy a felsőoktatás területén a MAB proaktív, nemzetközi, így különösen európai uniós viszonylatban is aktuális szakmai támogatást kapjon minőségbiztosítási és -irányítási feladatainak ellátáshoz. A szakmában régóta megfogalmazódott az igény arra, hogy létrejön egy lehetőség szerint jogi személyiséggel rendelkező szervezet, amely az iskolai testnevelés területén (többek között) vállalja e felelősséget a minőségi testnevelők képzése kapcsán is. Jelenleg több olyan, jogi személyiség nélküli szervezet is működik hazánkban, amely alapját jelentheti egy ilyen támogató szervezetnek, így különösen a TÁMOP-3.1.13-12-2013-0001 jelű projektben létrehozott Testnevelés Stratégiai Fejlesztési Fórum, vagy éppen a Testnevelés és Sportszakmai Kollégium is, amely az elmúlt időszakban el is látott e körben megfogalmazott feladatokat.

A stratégia készítésének időpontjában azonban nem szektorális szervezetek, hanem – a HEPA koncepciójának megvalósulása érdekében – egy, lehetőség szerint a nemzeti kapcsolattartó pontok által vezetett és koordinált, multiszektorális szervezet, obszervatórium létrehozása lehet a cél, amelynek feladata lehet (az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerének figyelembevételével) a felsőoktatás minőségbiztosításának és -irányításának támogatása, illeszkedve a MAB e tevékenységéhez.

Az obszervatórium tervezett feladata a felsőoktatási minőségbiztosítás európai sztenderdjei és irányelvei mentén [60] az alábbi területek minőségbiztosítása és minőségirányítása keretében az, hogy a testnevelés területén oktatási tevékenységre jogosító képzéseket nyújtó képző intézmények:

- képzési programjainak kimenetei legyenek világosan és egyértelműen meghatározottak;
- rendelkezzenek átfogó minőségpolitikával és ehhez kapcsolódó eljárásokkal, melyek garantálják képzési programjainak és az intézmény által kiadott diplomáknak a minőségét;
- kötelezzék el magukat egy olyan kultúra mellett, mely elismeri a minőség és a minőségbiztosítás fontosságát;
- dolgozzanak ki és valósítsanak meg stratégiát a minőség folyamatos javítása érdekében;
- szabályozzák képzési programjainak jóváhagyását, rendszeres átvizsgálását és figyelemmel kísérését;
- rendelkezzenek belső mechanizmusokkal az oktatás minőségének biztosítására.

## 2.6. EGYSÉGES PEDAGÓGUS-KOMPETENCIA-ALAPÚ TELJESÍTMÉNYMÉRÉS-ÉRTÉKELÉSI RENDSZEREK

A pedagógusi hivatás megítélésének javítását szolgálja a nemzetközi gyakorlatban is alkalmazott életpályamodellek alkalmazása, amely a pedagógusok, az oktatás minőségének és presztízsének összhangját kívánja megteremteni. Az életpályamodellek – hasonlóan a pedagóguskompetenciák tartalmi elemeihez – igen sokfélék lehetnek, ennek ellenére megállapíthatók a legtöbb országra jellemző közös elemek.

Alapvetően az egyes besorolási szintek úgy differenciálódnak, hogy:

- a tanári pálya kezdetén a tanári kompetenciák fejlődése az adott tanár közvetlen tanítási-nevelési tevékenységében jelenik meg;
- míg a magasabb pedagógusi szintek esetében a tanári kompetenciák alkalmassá teszik a pedagógust arra, hogy tudását ne csupán a saját tanulóira, az osztályra, illetve az iskola körében (a tanítási folyamatban) kamatoztassa, hanem azon túl is, így különösen a közneveléshez kapcsolódó szolgáltatások, a képzés vagy a tudomány terén is.

A rendszerekre jellemző, hogy az életpályamodellekben az előmenetelt a tanári önértékelés és egy független szakmai minősítő testület is befolyásolja.

A hazai oktatási környezetben a kompetenciaalapú képzés, valamint a portfóliókészítésre való intézményi felkészítés az újonnan bevezetett életpályamodell bevezetése ellenére még nem épült be a képzési, valamint a pedagógus gyakorlatba. Ebből fakadóan szükségessé vált a pedagóguskompetenciákon alapuló szakmai támogatás (tantárgygondozó szaktanácsadás) megvalósítása is.

A Zöld könyv készítésének időpontjában a pedagógusok előmeneteli rendszerében az egyes fokozatokhoz rendelt pedagóguskompetencia-szintekhez kapcsolódó Testnevelés és sport műveltségterület-specifikus indikátorok kidolgozása még nem történt meg, illetve a pedagógus II. fokozathoz rendelt, meglévő műveltségterület-specifikus indikátorok sem reagálnak – természetesen – teljes egészében a minőségi testnevelés oktatási keretrendszerére.

Ez azt jelenti, hogy a 2013-ban újonnan felállt pedagógus-előmeneteli rendszerben jelenleg csupán a pedagógus II. fokozatba sorolt tanárok pedagóguskompetencia-szintjeihez rendelt indikátorok érhetők el, más fokozatokban (gyakornok, pedagógus I., mesterpedagógus) pedig nem. Ez nagyban megnehezíti a minőségi testnevelés-oktatás keretrendszerének az MKKR 1–4. szintekhez rendelt, tanulási eredményekhez igazodó, logikailag egymásra építkező kialakítását.

Az elemzések során világossá vált, hogy az egyes pedagóguskompetencia-szintekhez (sztenderdek) és tevékenységekhez (indikátorok) kapcsolódóan szükséges a kifejezetten Testnevelés és sport műveltségi területre vonatkozó ismeret-, képesség-/készség-, illetve attitűdelemek, valamint az ezeknek megfelelő indikátorok felülvizsgálata, illetőleg kidolgozása.

A pedagógusok előmeneteli rendszerének másik hiányossága a minőségi testnevelés szempontjából, hogy az alsó tagozaton nevelési-oktatási tevékenységet ellátó tanítók szakmai kompetenciáinak megítélése jelenleg nem műveltségterület-specifikusan történik meg, ami alapvetően nehezíti meg, illetve teszi lehetetlenné a Testnevelés és sport műveltségi területi oktatásban végzett munkájuk minőségének megítélését, valamint folyamatba épített támogatását, ellenőrzését. Ebből fakadóan a tanítók kapcsán szintén szükséges, hogy az előmeneteli és az ezt támogató szolgáltatási folyamat-

ban műveltségterület-specifikus indikátorok álljanak rendelkezésre.

## 2.7. A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁKRA ÉPÜLŐ SZAKMAI TANÁCSADÁS ÉS MINŐSÉGI SZAKÉRTŐI RENDSZER

A pedagóguskompetenciák magas szintre fejlesztése a minőségi oktatás fenntarthatóságnak egyik lényeges és meghatározó eleme, melynek alapja a folyamatos szakmai fejlődés biztosítása. A nemzetközi szakértői elemzések személyre szabott, gyakorlatorientált, folyamatos szakmai fejlődést biztosító rendszer bevezetését, illetve fenntartását javasolják a pályán levő pedagógusok naprakész felkészültségének javítása érdekében.

Ennek megfelelően a Magyarországon nemrégiben elindított tantárgygondozó szaktanácsadás célja a pedagógiai munka erősségeinek és fejlesztendő területeinek feltárása, majd megfelelő szakmai támogatással, javaslatokkal a javítandó részterületek minőségének fejlesztése.

Ezzel párhuzamosan az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés célja a pedagógusok munkájának folyamatos és rendszeres szakmai értékelése, valamint a pedagógusok munkájával kapcsolatos visszajelzések eljuttatása a minőségbiztosítási rendszer számára, hiszen a pedagógiai-szakmai ellenőrzés eredményei az intézményi önértékeléssel együtt 30%-os arányban képezik részét a minősítési eljárásnak. Az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzést szakértők végzik, olyan mesterpedagógusok és kutatótanárok, akik részt vesznek az Oktatási Hivatal (továbbiakban: OH) által szervezett továbbképző programon, és sikerrel teljesítik ennek követelményeit. A tanfelügyeleti szakértők rendszeresen látogatják a gyakorló pedagógusokat, és a sztenderdek alapján rendszeresen értékelik a pedagógusok tevékenységét függetlenül attól, hogy a pedagógus készül-e egy újabb minősítési fokozat megszerzésére vagy nem. Kiemelten kell figyelni arra, hogy a pedagógus a minősítésre történő jelentkezése előtti évben vegyen részt tanfelügyeleti ellenőrzésben, mert ennek eredménye – ahogy azt már említettük – a minősítési eljárás tárgyát képezi.



Az Új Széchenyi Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program Pedagógusképzés támogatása kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.5/12) célja a nemzeti köznevelési rendszerre épülő pedagógus-továbbképzési rendszer létrehozása, amely a pedagóguséletpálya-modellhez kapcsolódó továbbképzési programokat, ezek követelményszintjeit, értékelési rendszerét tartalmazza. A projekt cél- és feladatrendszere támogatja a tudás és az élethosszig tartó tanulás felértékelődését, a tanuláshoz kapcsolódó pozitív attitűd és az önfejlesztési igény erősödését. Az új és a felülvizsgált pedagógus-továbbképzésekkel kapcsolatban elvárás, hogy minél több moduláris (egymásra épülő), blended (részben távoktatásos), folyamatba ágyazott (a képzés ideje alatt saját gyakorlatban kipróbálható módszereket adó) és mentorált (a képzés vége után az alkalmazást szakértővel segítő) képzés szülessen.

A tantárgygondozó szaktanácsadás területén – a szaktanácsadók szakterületi felkészítése érdekében – már megtörténtek az első szaktanácsadói továbbképzések, az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés rendszerében azonban ez még várat magára.

Középtávon lényeges, hogy e szolgáltatásokban olyan szaktanácsadók és szakértők vegyenek részt, akik azonos szempontok és tartalmak mentén támogatják, illetve ellenőrzik a tanítók, a testnevelő tanárok és a gyógytestnevelő-egészségfejlesztő tanárok munkáját. Ehhez mindenképpen szükséges, hogy az e szolgáltatások keretében alkalmazott szempontsorok teljes egészében feleljenek meg a pedagógus-előmeneteli rendszerben kialakításra kerülő, Testnevelés és sport műveltségterület-specifikus indikátorokhoz. Ennek eredményeként rendszerszinten biztosítani kell, hogy megtörténjen az érintett pedagógusok egyes pedagóguskompetencia-szintjeihez rendelt indikátorok, illetőleg a vonatkozó pedagógusértékelési eszközök rendszerszintű illesztése.

Annak érdekében, hogy az újonnan kifejlesztett pedagógusértékelési eszközök és szempontsorok rendszerben kerüljenek felhasználásra a tantárgygondozó szaktanácsadók tevékenysége során, az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzésben, továbbá a minősítési eljárásban és a minősítő vizsgákon, egységes szemléletű és tartalmú akkreditációs anyagok elkészítésére, a

szakértők és a szaktanácsadók ennek megfelelő felkészítésére van szükség a tanító és a testnevelés és sport szakterületen.

## 2.8. AZ INTÉZMÉNYVEZETŐI MÉRÉS-ÉRTÉKELÉSI RENDSZER

Az oktatási rendszerek tag értelemben vett eredményességének megítélésénél fontos szempont az oktatás folyamatára vonatkozó indikátorok meghatározása. Az oktatás folyamatában az egyik kulcskérdés az iskolavezetés és az iskola (intézmény) eredményességének, hatékonyságának elemzése. Az utóbbi évtizedek kutatási eredményei egyértelműen azt bizonyítják, hogy az iskolavezetésnek nagyon nagy szerepe van a tanulók teljesítményének befolyásolásában (az iskolai tényezők közül csak az osztálymunkáé előzi meg) [61]. Magyarországon a vezető ellenőrzése és értékelése a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény [45] 7. § (1) bekezdés a)–h) pontja által meghatározott nevelési-oktatási intézmény vezetőjére és a többcélú intézmény szervezeti és szakmai tekintetben önálló, nevelési-oktatási intézmény feladatát ellátó intézményegységének vezetőjére terjed ki. A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet [62] 149. § (1) bekezdése szerint a vezető ellenőrzésének célja „az intézményvezető pedagógiai és vezetői készségeinek fejlesztése az intézményvezető munkájának általános pedagógiai és vezetéselméleti szempontok, továbbá az intézményvezető saját céljaihoz képest elért eredményei alapján.” A vezető beosztású pedagógusok tanfelügyeleti ellenőrzésének a vezetői munka értékelése mellett célja a pedagógiai tevékenység vizsgálata is, ezért az intézményvezetők ellenőrzésére nemcsak a vezetőellenőrzés, hanem a pedagógusellenőrzés keretében, az ott meghatározott sztenderd szerint is sor kerül.



10. ábra: A tanfelügyeleti standardok fajtái

A vezető ellenőrzésének területei:

- a vezető szakmai felkészültsége,
- személyes vezetői tulajdonságok,
- a pedagógiai munka irányítása, stratégiai és operatív tervezés,
- a pedagógiai munka szervezése, az alkalmazottak irányítása,
- humán erőforrás-gazdálkodás, munkahelyi motiváció,
- szervezetfejlesztés, változások menedzselése,
- pedagógiai munka eredményességének, minőségének ellenőrzése, mérése, értékelése, fejlesztése,
- kapcsolatok minősége (alkalmazottak, szülői képviselő, DÖK, fenntartó).

A vezető ellenőrzésének és értékelésének menetére vonatkozó dokumentumok elemzése alapján megállapítható, hogy azok támogatása a pedagógiai program részét képező egészségfejlesztési programok szempontjából is támogatásra szorul a következő időszakban.

Ennek különleges jelentősége van abból a szempontból, hogy az egészségügyről szóló 1997. évi CLIV. törvényt 2011 nyarán az Országgyűlés módosította, és abban megjelent a teljes körű egészségfejlesztéssel összefüggő feladatok ellátásának kötelezettsége a közoktatásban (köznevelésben), ennek keretében pedig a mindennapos testnevelés, testmozgás megszervezésével összefüggő feladatok is, melynek koordinációjában és megvalósításában nyilvánvalóan komoly felelősség hárul az intézményvezetőkre.

A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet szerint ugyanis:

- egyrészt a teljes körű egészségfejlesztés célja, hogy a nevelési-oktatási intézményben eltöltött időben minden gyermek részesüljön a teljes testi-lelki jólétét, egészségét, egészségi állapotát hatékonyan fejlesztő, a nevelési-oktatási intézmény mindennapjaiban rendszerszerűen működő egészségfejlesztő tevékenységekben,
- másrészt a nevelési-oktatási intézmény által működtetett teljes körű egészségfejlesztés olyan folyamat, amelynek eredményeképpen a pedagógusok a nevelési-oktatási intézményben végzett tevékenységet, a helyi pedagógiai programot és szervezeti működést, a gyermek, a tanuló és a szülő részvételét a nevelési-oktatási intézmény életében úgy befolyásolják,

hogy az a gyermek, a tanuló egészségi állapotának kedvező irányú változását idézze elő. **[62]**

A fentiekén túlmenően a nevelési-oktatási intézményekben folyó teljes körű egészségfejlesztésnek figyelembe kell vennie a gyermekek, tanulók biológiai, társadalmi, életkori sajátosságait, és beilleszthetőnek kell lennie a nevelési-oktatási intézményben megvalósuló, átfogó prevenciós programokba. A teljes körű egészségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat ezen túlmenően koordinált, nyomon követhető és mérhető, értékelhető módon kell megtervezni a helyi pedagógiai program részét képező egészségfejlesztési program keretében.

Az intézményvezetőtől elvárható, hogy képes legyen a közneveléshez kapcsolódó egyes szolgáltatásokat megfelelően illeszteni az iskolában zajló egészségfejlesztési tevékenységhez. Ebben a tekintetben rendeleti szinten az iskola-egészségügyi szolgálat közreműködése jelenik meg explicit módon a helyi egészségfejlesztési program elkészítésében, de nyilvánvalóan feladata és felelőssége van az intézményvezetőknek abban is, hogy az iskolai egészségfejlesztési célok az iskolai pedagógiai tevékenység (mint közszolgálat), továbbá egyes adekvát pedagógiai és egészségügyi szolgáltatások együttműködésén alapuló hálózatban valósuljanak meg. Ebből a szempontból az intézményvezető tevékenysége és az iskolai testnevelés szempontjából különös jelentősége van:

- az iskola-egészségügyi szolgáltatók bevonásának a fizikai fitsségi mérések egyes profiljainak lebonyolításába,
- az iskola-egészségügyi szűrések rendjének összehangolására a tanulók fizikai fitsségi mérésével, továbbá testnevelési kategóriába sorolásával,
- a testnevelési kategóriába sorolás lebonyolítási rendjének nem csupán egészségügyi, hanem pedagógiai és pszichológiai szempontokat is figyelembe vevő lebonyolításának.

Ebben a tekintetben elmondható, hogy az intézményvezető akkor tud érdemi és objektív módon értékelhető tevékenységet ellátni ezeken a területeken, ha az azokat megalapozó jogszabályok, közjogi szervezetszabályozó eszközök és egyéb dokumentumok felülvizsgálatra és módosításra kerülnek a következő időszakban.

## IRODALOMJEGYZÉK

- [1] Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) stratégia. (Kormányzati egyeztetés alatt.)  
<http://www.mdsz.hu/tesi/tesi-strategia/>
- [2] 38/2012. (III. 12.) Korm. rendelet a kormányzati stratégiai irányításról.  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1200038.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200038.KOR)
- [3] Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Az *Európai Unió Hivatalos Lapja*. L 394., 2006. 12. 30.  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU>
- [4] Európai Bizottság: *A Bizottság közleménye – EU-RÓPA 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*. (EU 2020 stratégia) Brüsszel, 2010. 03. 03., COM(2010) 2020 végleges  
[http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_hu.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm)
- [5] Az Európai Unió Működéséről szóló Szerződés (2012). Az *Európai Unió Hivatalos Lapja*. 2012. 10. 26.  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=HU>
- [6] A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”). Az *Európai Unió Hivatalos Lapja*. 2009. 05. 28.  
[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=HU](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=HU)
- [7] Európai Bizottság (2008): *Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszere (EKKR)*. Az Európai Községek Hivatalos Kiadványainak Hivatala, Luxembourg.  
[http://www.nepfoiskola.hu/eaee/EAEA\\_hu/aktual\\_2008\\_10/downloads/EQF%20broch\\_hu.pdf](http://www.nepfoiskola.hu/eaee/EAEA_hu/aktual_2008_10/downloads/EQF%20broch_hu.pdf)
- [8] A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának (2012): *Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében*. Strasbourg, 2012. 11. 20. COM(2012) 669 final.  
[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009\\_2014/documents/com/com\\_com\(2012\)0669\\_/com\\_com\(2012\)0669\\_hu.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2012)0669_/com_com(2012)0669_hu.pdf)
- [9] *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcome*. Commission staff working document. Strasbourg, 2012. 11. 20. SWD(2012) 371 final  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0371:FIN:EN:PDF>
- [10] Europien Comission (2012): Education and Training 2020 Work programme. Thematic Working Group ‘Assessment of Key Competences’ Literature review, Glossary and examples. 2012. november.
- [11] Európai Parlament (2011): *Jelentés a korai oktatásról az Európai Unióban*.  
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2011-0099+0+DOC+XML+V0//HU>
- [12] Európai Parlament (2011): *Jelentés a korai iskolaelhagyás elleni küzdelemről*.  
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2011-0363+0+DOC+XML+V0//HU>
- [13] Európai Parlament (2012): *Jelentés az oktatásról, képzésről és az Európa 2020 stratégiáról*.  
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2012-0247+0+DOC+XML+V0//HU>
- [14] „Az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása” – Kommuniké a Felsőoktatásért Felelős Miniszterek Konferenciájáról, 2003. szeptember 19., Berlin.  
[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/berlini\\_kommunike.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/berlini_kommunike.pdf)
- [15] DERÉNYI András (2010): Az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerének kialakulása és kapcsolata az Európai Képesítési Keretrendszerrel. *Felsőoktatási Műhely*. 4. 1. sz. 47–62.  
[http://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/FEMu/2010\\_1/Femu\\_2010\\_1\\_47-62.pdf](http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FEMu/2010_1/Femu_2010_1_47-62.pdf)

- [16] Lisszaboni Szerződés az Európai Unióról Szóló Szerződés és az Európai Közösséget Létrehozó Szerződés módosításáról. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. 2007/C 306/01., 2007. 12. 17.  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2007:306:FULL&from=HU>
- [17] Az Európai Közösségek Bizottsága (2007): *Fehér könyv a sportról*. (a Bizottság előterjesztése), Brüsszel, 2007. 11. 07., COM(2007) 391 végleges.  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0391&from=HU>
- [18] A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának (2011): *A sport európai dimenziójának fejlesztése*. Brüsszel, 2011. 01. 18., COM(2011) 12 végleges.  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0012:FIN:HU:PDF>
- [19] A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott állásfoglalás a sportra vonatkozó uniós munkatervről (2011–2014). *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. 2011/C 162/01., 2011. 06. 01.  
[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:42011Y0601\(01\)&from=HU](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:42011Y0601(01)&from=HU)
- [20] Az Európai Parlament és a Tanács 1303/2013/EU rendelete (2013. december 17.) az Európai Regionális Fejlesztési Alapra, az Európai Szociális Alapra, a Kohéziós Alapra, az Európai Mezőgazdasági Vidékfejlesztési Alapra és az Európai Tengerügyi és Halászati Alapra vonatkozó közös rendelkezések megállapításáról, az Európai Regionális Fejlesztési Alapra, az Európai Szociális Alapra és a Kohéziós Alapra és az Európai Tengerügyi és Halászati Alapra vonatkozó általános rendelkezések megállapításáról és az 1083/2006/EK tanácsi rendelet hatályon kívül helyezéséről. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. L 347/320, 2013. 12. 20.  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R1303&from=HU>
- [21] Az Európai Parlament és a Tanács 1288/2013/EU rendelete (2013. december 11.) az „Erasmus+” elnevezésű uniós oktatási, képzési, ifjúsági és sportprogram létrehozásáról, valamint az 1719/2006/EK, az 1720/2006/EK és az 1298/2008/EK határozat hatályon kívül helyezéséről. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. L 347/50, 2013. 12. 20.  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R1288&from=HU>
- [22] Az EU testmozgásra vonatkozó iránymutatásai – *Ajánlások az egészségjavító testmozgás támogatására irányuló politikai intézkedésekre*. Negyedik, egységes szerkezetbe foglalt tervezet, jóváhagyta az EU „Sport és Egészség” munkacsoportja 2008. szeptember 25-i ülésén, Brüsszel, 2008. 10. 10.  
[http://ec.europa.eu/sport/library/policy\\_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008\\_hu.pdf](http://ec.europa.eu/sport/library/policy_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008_hu.pdf)
- [23] Az Európai Közösségek Bizottsága (2007): *Fehér könyv – Együtt az egészségért: Stratégiai megközelítés az EU számára 2008–2013*. (a Bizottság előterjesztése), Brüsszel, 2007. 10. 23., COM(2007) 630 végleges.  
[http://ec.europa.eu/health/archive/ph\\_overview/documents/strategy\\_wp\\_hu.pdf](http://ec.europa.eu/health/archive/ph_overview/documents/strategy_wp_hu.pdf)
- [24] Public Health Evaluation and Impact Assessment Consortium (PHEIAC) (2011): *Specific Contract: Mid-Term Evaluation of the EU Health Strategy 2008–2013*. Final report. 2011. 08. 08.  
[http://ec.europa.eu/health/strategy/docs/midtermevaluation\\_euhealthstrategy\\_2011\\_report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/health/strategy/docs/midtermevaluation_euhealthstrategy_2011_report_en.pdf)
- [25] Európai Bizottság: Az egészségügyre vonatkozó többéves cselekvési program (2014–2020) (javaslat).  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=URISERV:sp0017&from=HU>
- [26] A Tanács ajánlása (2013. november 26.) az egészségvédő testmozgás ágazatközi előmozdításáról. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. C 354/01, 2013. 12. 04.  
[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H1204\(01\)&rid=4](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H1204(01)&rid=4)
- [27] Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2013): *Towards Social Investment for Growth and Cohesion – including*



- implementing the European Social Fund 2014-2020. Brussels, 20.2.2013. COM(2013) 83 final.  
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&langId=hu&newsId=1807&moreDocuments=yes&tableName=news>
- [28] European Commission (2013): *Investing in Health*. Commission staff working document. Brussels, 20.2.2013. SWD(2013) 43 final.  
[http://ec.europa.eu/health/strategy/docs/swd\\_investing\\_in\\_health.pdf](http://ec.europa.eu/health/strategy/docs/swd_investing_in_health.pdf)
- [29] Az Európai Közösségek Bizottsága (2007): *Fehér könyv – A táplálkozással, túlsúllyal és elhízással kapcsolatos egészségügyi kérdésekre vonatkozó európai stratégiáról*. Brüsszel, 2007. 05. 30., COM(2007) 279 végleges.  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0279:FIN:HU:PDF>
- [30] ACSM – ICSSPE – Nike, Inc. (2012, 2013): *Designed to Move – A Physical Activity Action Agenda*.  
<http://en.designedtomove.org/resources/designed-to-move-report>
- [31] A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának (2011): *Európai fogyatékoságügyi stratégia 2010–2020: megújított elkötelezettség az akadálymentes Európa megvalósítása iránt*. Brüsszel, 2010. 11. 15., COM(2010) 636 végleges.  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0636&from=HU>
- [32] Európai Bizottság (2013): A Bizottság Ajánlása (2013. február 20.). Beruházások a gyermekek érdekében: a hátrányos helyzetből való kitörés. (2013/112/EU) Az Európai Unió Hivatalos Lapja. L 59/05, 2013. 03. 02.  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:059:0005:0016:HU:PDF>
- [33] European Commission – EACEA – Eurydice (2013): *Physical Education and Sport at School in Europe. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/150en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150en.pdf)
- [34] LANNERT Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. *Új pedagógiai szemle*. 54. 12. sz. 3–15.
- [35] IMRE Anna (2002): *Az OECD INES tevékenysége és hatása a nemzeti gondolkodásra*. Szakmai napok 2002. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/szakmai-napok-2002/oecd-ines-tevekenysege>
- [36] 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*. 2012. évi 66. szám.  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1200110.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110.KOR)
- [37] A Kormány 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozata a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról. *Oktatási és Kulturális Közlöny*. IV. évf. 16. sz., 2012. augusztus 17. 2578–2580.  
<http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/16.pdf>
- [38] 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1200051.EMM&celpara=](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200051.EMM&celpara=)
- [39] BARBER, M. – MOURSHED, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company, New York.  
<http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>
- [40] WEINSTEIN, C. S. (1979): The Physical Environment of the School: A Review of the Research. *Review of Educational Research*. 49. 4. sz. 577–610.
- [41] RUTTER, M. – MAUGHAN, B. – MORTIMORE, P. – OUSTON, J. – SMITH, A. (1979): *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- [42] ISTVÁNFÍ Csaba (2013): *Mindennapos tanórai testnevelés a közoktatásban*. Beszámoló. Elhangzott a Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete (MTTOE) küldött közgyűlésén, 2013. április 6-án.
- [43] A Kormány 1210/2015. (IV. 10.) Korm. határozata az Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program 2015. évre szóló éves fejlesztési keretének meg-

állapításáról. *Magyar Közlöny*. 2015. évi 49. szám, 2015. április 10. 4798–4802.

- [44] FALUS Iván (szerk.) (2011): *Tanári pályaal-  
masság – kompetenciák – sztemderdek*. Nemzet-  
közi áttekintés. Társadalmi Megújulás Operatív  
Program Regionális Pedagógiai Kutató és Szol-  
gáltató Központ kialakítása pedagógusképző  
intézmények együttműködésére, TÁMOP-4.1.2-  
08/1/B-2009-0002. 13. alprojekt: „Módszertani  
sztemderdek a pedagógusjelöltek pályaal-  
masságára és a képzés eredményességére irányuló  
kutatáshoz”. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.  
[http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari\\_  
palyaal-  
massag\\_kompetenciak\\_sztemderdek.pdf](http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaal-<br/>massag_kompetenciak_sztemderdek.pdf)
- [45] 2011. évi CX. törvény a nemzeti köznevelésről.  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.  
cgi?docid=A1100190.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.<br/>cgi?docid=A1100190.TV)
- [46] 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi  
vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.  
cgi?docid=99700100.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.<br/>cgi?docid=99700100.KOR)
- [47] 40/2002. (V. 24.) OM rendelet az érettségi vizsga  
részletes követelményeiről.  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.  
cgi?docid=a0200040.om](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.<br/>cgi?docid=a0200040.om)
- [48] 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatási  
felvételi eljárásról.  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.  
cgi?docid=A1200423.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.<br/>cgi?docid=A1200423.KOR)
- [49] 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.  
cgi?docid=A1100204.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.<br/>cgi?docid=A1100204.TV)
- [50] *Felsőoktatási felvételi tájékoztató – 2013. szeptem-  
berben induló képzések érettségizetteknek*.  
Educatio, Budapest.
- [51] Oktatási Hivatal – Educatio Társadalmi Szolgál-  
tató Nonprofit Kft. – Oktatáskutató és Fejlesztő  
Intézet (2013): *XXI. századi köznevelés. Nyitókön-  
ferencia*. (TÁMOP 3.1.1. és TÁMOP 3.1.5. kiemelt  
uniós projektekhez kapcsolódóan) 2013. február  
27., Budapest.  
[http://www.educatio.hu/projektje-  
ink/tamop311\\_2szakasz/esemenyek/  
tamop311\\_315\\_nyitokonferencia](http://www.educatio.hu/projektje-<br/>ink/tamop311_2szakasz/esemenyek/<br/>tamop311_315_nyitokonferencia)
- [52] European Commission, Directorate-General  
for Education and Culture (2004): *Common  
European Principles for Teacher Competences and  
Qualifications*.  
[http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/  
common\\_eur\\_principles\\_en.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/<br/>common_eur_principles_en.pdf)
- [53] Pedagógusképzés (pedagógusképzők és -tovább-  
képzők folyóirata). 2010. 1. sz.  
[http://pedagoguskepzes-halozat.elte.  
hu/wp-content/uploads/2011/02/  
Pedagoguskepzes\\_2010\\_1szam.pdf](http://pedagoguskepzes-halozat.elte.<br/>hu/wp-content/uploads/2011/02/<br/>Pedagoguskepzes_2010_1szam.pdf)
- [54] Finnish Ministry of Education (2003): Report  
on the Finnish Implementation of the Bologna  
Declaration and the Prague Communiqué.  
[http://www.ehea.info/Uploads/Documents/  
FINLAND\\_2003.PDF](http://www.ehea.info/Uploads/Documents/<br/>FINLAND_2003.PDF)
- [55] 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mester-  
képzési szakok képzési és kimeneti követelmé-  
nyeiről.  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.  
cgi?docid=A0600015.OM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.<br/>cgi?docid=A0600015.OM)
- [56] 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés  
közös követelményeiről és az egyes tanárszakok  
képzési és kimeneti követelményeiről.  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.  
cgi?docid=A1300008.EMM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.<br/>cgi?docid=A1300008.EMM)
- [57] Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítmény-  
elvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai.  
(Felsőoktatási koncepció)  
[http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/  
fels%C5%91oktat%C3%A1si%20  
koncepti%C3%B3.pdf](http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/<br/>fels%C5%91oktat%C3%A1si%20<br/>koncepti%C3%B3.pdf)
- [58] 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés  
rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanár-  
szakok jegyzékéről.  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.  
cgi?docid=A1200283.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.<br/>cgi?docid=A1200283.KOR)
- [59] 2014. évi CV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló  
2011. évi CX. törvény módosításáról. *Magyar Köz-  
löny*. 2014. évi 186. szám, 2014. december 30.  
[http://kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/  
MK14186.pdf](http://kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/<br/>MK14186.pdf)
- [60] European Association for Quality Assurance in  
Higher Education (2005): *Standards and Guidelines*

*for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki.

<http://www.enqa.net/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>

- [61] LEITHWOOD, K. – LOUIS, K. S. – ANDERSON, S. – WAHLSTROM, K. (2004): *How leadership influences student learning. Review of research*. (Learning from Leadership Project) University of Minnesota, University of Toronto, The Wallace Foundation, Minneapolis – Toronto – New York.

<http://www.cehd.umn.edu/carei/publications/documents/ReviewofResearch.pdf>

- [62] 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1200020.EMM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.EMM)

**SZÉCHENYI** 



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

**Európai Unió**  
Európai Szociális  
Alap



**BEFEKTETÉS A JÖVŐBE**