

318012

1998

1998

pedagógus- képzés

TARTALOMJEGYZÉK

NAT — PEDAGÓGUSKÉPZÉS – TOVÁBBKÉPZÉS

A Kormány 277/1997.(XII.22.) Korm. rendelete a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésében résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről

Deliné Fráter Katalin

Az óvodai helyi nevelési programok készítésének feltételei és lehetőségei

Péchi Benjámin

A tanítói mesterségre való felkészítés

Heimann Lászlóné

Tanárképzés és tehetséggondozás

KÖRNYEZETPEDAGÓGIA

Balássy Szabolcsné-Scheibert Ferenc

"Keresztintanterv" (extra curriculum) a pedagógusjelöltek képzésében

Rogovszki Zoltán

A sokszempontú megközelítés és a tapasztalati tanulás fontossága

Victor András

Beszámoló a "Környezeti nevelés és tanárképzés" PHARE projektről

PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÜLFÖLDÖN

Szabó Tibor: Magyar tanítóképzés Révkomáromban

PEDAGÓGUSKÉPZÉS A MÚLTBAN

Sándor László

A baranyai református iskolák működése és igazgatási rendje 1770-től 1848-ig

Rankovicsné Faragó Eszter

A nemzetnevelés, mint értékválasztás Imre Sándor néhány munkájában

Kéri Katalin

A felnőttek nagyított gyerekek?

KÖRKÉP

Kovácsné Bakosi Éva

A Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskola tudományos munkájáról

RECENZIÓK

Kellemen Elemér

Neveléstörténeti kiadványokról – röviden

Vastagh Zoltán

Az együttműködés hatásnövelő szerepe a tanítás-tanulás folyamatában

KRÓNIKA

1998 jelentősebb neveléstörténeti évfordulói

A neveléstudomány Széchenyi Professzori Ösztöndíjasai

EGYESÜLETI HÍREK

A TSZK elnökének beszámolója

Óvó-és Tanítóképző Főiskolák Egyesülete

Tanárképzők Szövetsége



398

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Felelős szerkesztő: Csontos György
Szerkesztő: Hoffmann György, Lőrincz
Tartalomfelelős: Csontos György

A kiadvány szerkesztését és a
nyomtatást a Magyar Tudományos Akadémia, a Magyar
Könyvtári Egyesület, a Magyar Könyvtári Egyesület, a Magyar
Könyvtári Egyesület, a Magyar Könyvtári Egyesület, a Magyar

Magyar Könyvtári Egyesület, a Magyar
Könyvtári Egyesület, a Magyar Könyvtári Egyesület

Magyar Könyvtári Egyesület, a Magyar
Könyvtári Egyesület, a Magyar Könyvtári Egyesület

Budapest, 1998

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

REDAUGUSKERS

Budget 1998

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

**Az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesületének,
a Tanárképzők Szövetségének
folyóirata**

Felelős szerkesztő: Kelemen Elemér

Főszerkesztő: Bollókné Panyik Ilona

Társszerkesztő: Ballér Endre

A szerkesztő bizottság tagjai:

**Ballér Endre, Bollókné Panyik Ilona, Kelemen Elemér, Szlovák Éva,
Szitovszky Józsefné, Rádli Katalin, Vastagh Zoltán, Véghelyi Józsefné**

Kiadja

**a Budapesti Tanítóképző Főiskola
/Budapest, Kiss János altb. u. 40. – 1126/**

**Felelős szerkesztő: Kelemen Elemér főigazgató
Szerkesztőség: Budapest, Kiss János altb. u. 40.
Telefon: 356-34-82**

ISSN 0133-2570

**Készült: 600 példányban
az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum
Sokszorosító Üzemében**

MEMORANDUM

TO: [Illegible]

FROM: [Illegible]

SUBJECT: [Illegible]

[Illegible]

[Illegible]

[Illegible]

[Illegible]

[Illegible]

[Illegible]

NOTE

[Illegible]

[Illegible]

[Illegible]

[Illegible]

[Illegible]

[Illegible]

[Illegible]

[Illegible]

[Illegible]

TARTALOMJEGYZÉK

NAT—PEDAGÓGUSKÉPZÉS—TOVÁBBKÉPZÉS

- A Kormány 277/1997.(XII.22.) Korm. rendelete a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről 7. oldal
- Deliné Fráter Katalin:** Az óvodák helyi nevelési program készítésének feltételei és lehetőségei 19. oldal
- Péchy Benjamin:** A tanítói mesterségre való felkészítés 27. oldal
- Heimann Lászlóné:** Tanárképzés és tehetséggondozás 40. oldal

KÖRNYEZETPEDAGÓGIA

- Balássy Szabolcsné-Scheibert Ferenc:** „Keresztintévk” (extra curriculum) a pedagógusjelöltek képzésében 52. oldal
- Rogovszky Zoltán:** A sokszempontú megközelítés és a tapasztalati tanulás fontossága 65. oldal
- Victor András:** Beszámoló a „Környezeti nevelés és tanárképzés” PHARE projektről 70. oldal

PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÜLFÖLDÖN

- Szabó Tibor:** Magyar tanítóképzés Révkomáromban 81. oldal

PEDAGÓGUSKÉPZÉS A MÚLTBAN

Sándor László: A baranyai református iskolák működése és igazgatási rendje 1770-től 1848-ig 94. oldal

Ronkoviczné Faragó Eszter: A nemzetnevelés mint értékválasztás Imre Sándor néhány munkájában 110. oldal

Kéri Katalin: A felnőttek nagyított gyerekek? 118. oldal

KÖRKÉP

Kovácsné Bakosi Éva: A Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskola tudományos munkájáról 126. oldal

RECENZÍÓK

Kelemen Elemér: Neveléstörténeti kiadványokról – röviden 139. oldal

Vastagh Zoltán: Az együttműködés hatásművelő szerepe a tanítás-tanulás folyamatában 153. oldal

KRÓNIKA

1998 jelentősebb neveléstörténeti évfordulói 165. oldal

A neveléstudomány Széchenyi Professzori Ösztöndíjasai 167. oldal

EGYESÜLETI HÍREK

A TSZK elnökének beszámolója 178. oldal

A Kormány 277/1997.(XII.22.) Korm. rendelete a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről. (Megjelent a Magyar Közlöny 1997/118. számában)

A rendelet fő fejezetei (Általános rendelkezések; A továbbképzés; A pedagógus-szakvizsga; Közös rendelkezések) közül a pedagógus-szakvizsgára vonatkozó paragrafusokat és a hozzájuk kapcsolódó magyarázatokat közöljük.

A magyarázatokat Szüdi János (MKM) készítette.

* * *

A pedagógus-szakvizsga jellege és részei

10.§

(1) A szakvizsgán történő felkészítés hozzájárul az alapképzésben megszerzett ismeretek és jártasságok megújításához, elmélyítéséhez, kiegészítéséhez, a pedagógus-munkakörrel együtt járó feladatok ellátásához szükséges gyakorlat, képesség, a pedagóguspályára való alkalmasság fejlesztéséhez, továbbá bármelyik felsőfokú iskolai végzettséggel és szakképzettséggel betölthető pedagógus-munkakörben hasznosítható, az alapképzésben szerzett ismeretekhez szorosan nem kötődő új ismereteket nyújt.

(2) A szakvizsgára történő felkészítés - kötelezően és választás szerint oktatott - tanulmányi területeinek követelményeit a felsőoktatásról szóló törvény 74.§-a (1) bekezdésének e) pontja alapján kiadott képesítési követelmények határozzák meg.

(3) A képesítési követelményeket - a Magyar Akkreditációs Bizottság részére történő benyújtás előtt - véleményezi az Országos Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottság. A véleményt a Művelődési és Közoktatási Minisztérium megküldi a Magyar Akkreditációs Bizottság részére.

(4) Ha a szakvizsgára történő felkészítéshez szakindítási engedélyt kérnek és a választás szerint oktatott tanulmányi területek nemzeti, etnikai kisebbségi óvodai nevelésben, iskolai nevelésben és oktatásban részt vevő pedagógusok részére készült, a főiskola, egyetem beszerzi az érintett országos kisebbségi önkormányzat véleményét és megküldi a Magyar Akkreditációs Bizottság, valamint a Felsőoktatási és Tudományos Tanács részére.

(5) A szakvizsga megszerzésére - beleértve a képesítési követelmények, tantervek elkészítését és kiadását, a tanulmányi és vizsgarendet, a záróvizsgát és oklevelet, az oktatók és hallgatók jogállását stb. - a felsőoktatásról szóló törvény rendelkezéseit kell alkalmazni.

Magyarázat a 10.§-hoz

1. A kormányrendelet a pedagógus-szakvizsgáról nem tartalmaz részletes szabályokat. Nincs szükség e kérdések rendezésére, mivel a pedagógus-szakvizsgára való felkészítés része a felsőoktatásról szóló törvény alapján szervezett felsőfokú iskolai tanulmányoknak. Ennek alapján a pedagógus-szakvizsgára felkészítő főiskolák és egyetemek a felsőoktatásról szóló törvény rendelkezési szerint kell megszerezzék a szakindítás jogát, elkészítsék az oktatási és tanulmányi követelményeket, tanterveket, a tanulmányi és vizsgarendet.

A résztvevők jogállása a felsőoktatásról szóló törvényben szabályozott hallgatói jogállás. A szakvizsgára való felkészítés annyiban tér el a felsőoktatási intézmények által indított többi szakirányú továbbképzéstől, hogy a felkészítés tartalma a pedagógus-munkakörben való foglalkoztatás igényeihez igazodik. A kormányrendelet megjelenése még nem teszi lehetővé a pedagógus-szakvizsgára felkészítő felsőfokú iskolai szakirányú továbbképzés indítását, mivel ehhez szükség van még arra is, hogy a felsőoktatásról szóló törvény 74.§-a (1) bekezdésének e) pontja alapján a művelődési és közoktatási miniszter kiadja a szakirányú továbbképzés képesítési követelményeit. A miniszteri rendelet megjelenése után nyílik lehetőség arra, hogy az egyetemek, illetőleg a főiskolák kérjék a szakindítási engedély kiadását.

2. A pedagógus-szakvizsgára felkészítő felsőfokú iskolai szakirányú továbbképzés annyiban tér el a felsőoktatásról szóló törvény alapján az egyetemek és a főiskolák által szervezett többi szakirányú továbbképzéstől, hogy a képesítési követelmények véleményezésében közreműködik az Országos Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottság. Abban az esetben pedig, ha az egyetem, illetve a főiskola a nemzeti, etnikai kisebbségi óvodai nevelésben, iskolai nevelésben és oktatásban részi vevő pedagógusok részére szervez szakirányú továbbképzést, az érintett országos kisebbségi önkormányzatnak a véleményét is be kell szerezni a szakindítási engedély benyújtásához.

11.§

(1) A szakvizsgára történő felkészítés megszerzhető

- a) kizárólag a kötelezően oktatott, vagy
- b) a kötelezően oktatott és a választás szerint oktatott tanulmányi területek követelményei alapján.

(2) A kötelezően oktatott tanulmányi területek követelményeinek oktatására a képzési idő legalább ötven százalékát kell fordítani. A képzés jellegéhez igazodó szakmai gyakorlat aránya nem lehet kevesebb a teljes képzési idő huszonöt százalékánál.

(3) Azt a hallgatót, aki a szakirányú továbbképzés keretében oklevelet szerzett, és az nem egyenértékű a pedagógus-szakvizsgával, a felsőoktatási intézmény választás szerint oktatott tanulmányi terület követelményeire épülő tantárgyakból mentesítheti a tanulmányi kötelezettségek teljesítése alól.

Magyarázat a 11.§-hoz

1. A szakvizsgára való felkészítés megszerzésére vonatkozó rendelkezések alapján mód és lehetőség nyílik arra, hogy az egyetemek, főiskolák a legkülönbözőbb tartalmú, a legkülönbözőbb igényeket kielégítő felkészítéseket szervezzenek. A kormányrendelet előírásaiból megállapítható, hogy minden egyetemnek és főiskolának biztosítania kell a képzési idő legalább ötven százalékában a kötelezően oktatott tanulmányi területek követelményeinek átadását. További megkötöttséget jelent, hogy a szakmai gyakorlat aránya nem lehet kevesebb a teljes képzési idő huszonöt százalékánál. Mindezek alapján a szakvizsgára való felkészítésbe bekapcsolódó egyetem/főiskola kidolgozhat olyan képesítési követelményt, amelyik kizárólag a kötelezően oktatott tanulmányi területekre épül, és kidolgozhat olyan képesítési követelményt is, amely a kötelezően oktatott tanulmányi területek mellett a választás szerint oktatott tanulmányi területek követelményeit is figyelembe veszi. Csak a művelődési és közoktatási miniszter által kiadott képesítési követelmények ismeretében lehet majd pontos képet kapni arról, hogy a kötelezően oktatott és a választás szerint oktatott tanulmányi területek milyen mértékben kötik le a képzési időt. Ezek megtartásával azonban nincs akadálya annak, hogy a felsőoktatási intézmények tanterveik elkészítésénél az egyes tanulmányi területek megválasztása is jelentős mértékben meghatározza azt a kört, amelynek részére a szakvizsgára való felkészítés az adott egyetem/főiskola felkínálja.

2. A szakvizsgára történő felkészítésben részt vevő pedagógus a felsőoktatási intézmény hallgatójaként folytatja tanulmányait. Ennek alapján megvan annak lehetősége, hogy az egyetem/főiskola a pedagógus-továbbképzés keretében elsajátított ismereteket, illetve egy másik, szakirányú továbbképzés keretében folytatott tanulmányok keretében elsajátított ismereteket beszámítsa a szakvizsgára történő felkészítésben. A pedagógus-továbbképzés keretében folytatott tanulmányok figyelembevételére akkor van lehetőség, ha a továbbképzés szervezője a felsőoktatásról szóló törvény 11.§-ának (1) bekezdése alapján a felsőoktatási intézménnyel megállapodást kötött. Az egyetem/főiskola a megállapodásban foglaltak szerint ismerheti el a pedagógus-továbbképzés keretében folytatott tanulmányokat. Az egyetemek/főiskolák által szervezett szakirányú továbbképzések keretein belül átadott ismeretek megegyeznek a szakvizsgára való felkészítés kötelezően, vagy választás szerint oktatott tanulmányi kereteinek követelményeivel. Ennek elismeréséről a szakvizsgára történő felkészítésben részt vevő egyetem/főiskola jogosult dönteni.

12.§

(1) A szakvizsgára történő felkészítés keretében

- a) szerzett oklevél egyetemi vagy főiskolai végzettséget nem tanúsít, az alapképzésben szerzett végzettség szintjét nem változtatja meg,
- b) pedagógus-munkakör betöltésére jogosító szakképzettség nem szerorzhető.

(2) A szakvizsgára történő felkészítésben szerzett oklevelet el kell fogadni minden olyan esetben, amikor a pedagógus-szakvizsga letétele alkalmazási feltétel, függetlenül attól, hogy az oklevelet melyik felsőoktatási intézmény állította ki, továbbá, hogy az oklevél tulajdonosa a pedagógus-szakvizsga letételekor milyen pedagógus-munkakörben dolgozott, illetve a pedagógus-szakvizsga letétele után milyen pedagógus-munkakörben helyezkedik el.

(3) A közoktatásról szóló törvény 36.§-a (2) bekezdésének b) pontjában, 101.§-ának (2) és (3) bekezdésében szabályozott szaktanácsadói, vizsgálónői, szakértői feladatok ellátásához a szakvizsgára történő felkészítés keretében el kell sajátítani az adott tevékenységre felkészítő ismereteket. Ez a rendelkezés nem vonatkozik azokra, akik a közoktatásról szóló törvény 128.§-ának (8) bekezdésében meghatározott pedagógus-szakvizsgával egyenértékű tudományos fokozattal vagy doktori cselekmény alapján szerzett doktori címmel rendelkeznek.

Magyarázat a 12.§-hoz

1. A közoktatásról szóló törvény 17.§-ának (5) bekezdése szerint a munkakör betöltésére jogosító végzettség és szakképzettség megszerzését igazoló okirat kiállításától számított tizedik év eltelte után a pedagógus-munkakörben való foglalkoztatás feltétele a munkakör betöltésére jogosító felsőfokú végzettség és szakképzettség mellett a felsőoktatási szakirányú továbbképzésben szerzett pedagógus-szakvizsga letétele. E törvényi rendelkezésből megállapítható, hogy pedagógus-szakvizsgát a pedagógusnak pályafutása során egy alkalommal kell letenni. Nincs szükség újabb pedagógus-szakvizsga letételére abban az esetben, ha a pedagógus-szakvizsga letétele után pályát változtat a pedagógus. Elképzelhető, hogy az óvodapedagógus a pedagógus-szakvizsga letétele után tanítói, tanári oklevelet szerez és ebben a munkakörben helyezkedik el. A tanító is szerezhethet tanári, a főiskolai végzettségével általános iskolában tanító tanár is szerezhethet utóbb egyetemen középiskolai tanításra jogosító tanári végzettséget. Abban az esetben, ha a közoktatásról szóló törvény vagy más jogszabály alapján a munkakör betöltéséhez, tevékenység ellátásához szükség van a pedagógus-szakvizsga letételére, a munkáltatónak azt kell vizsgálnia, hogy az alapképzésben szerzett oklevéllel az adott munkakör betölthető-e, továbbá, hogy rendelkezik-e a jelentkező a pedagógus-szakvizsga letételét igazoló oklevéllel. Ez utóbbi esetben nem kell vizsgálni azt, hogy a szakvizsgát az alapképzésben megszerzett oklevél előtt vagy után tették le, továbbá azt sem, hogy a szakvizsga keretében milyen tanulmányi területek követelményeiből készült fel a hallgató. A jelentkezés sem kötődik munkakörhöz. Nem kizárt ezért, hogy az óvodapedagógus olyan szakvizsgára jelentkezzen - ha a jelentkezési feltételek megengedik -, amelyet tanároknak szerveznek.

2. A pedagógus-szakvizsgára való felkészítés sajátossága, hogy nem változtatja meg az alapképzésben szerzett végzettség szintjét. Ennek megfelelően nincs akadálya annak, hogy főiskolai szintű végzettséggel rendelkező pedagógus egyetem szervezett felkészítésben vegyen részt, illetőleg, hogy az egyetemi szintű végzettséggel rendelkező pedagógus főiskola által szervezett szakvizsgára történő felkészítésbe kapcsolódjon be. A szakvizsgára való felkészítés keretében nem lehet olyan szakképzettséget szerezni, amely alapján pedagógus-munkakört be lehet tölteni. A pedagógus-munkakör beöltésére való jogosultságot minden esetben a közoktatásról szóló törvény 17.§-ának (1)-(4) bekezdésében meghatározott, az alapképzésben szerzett végzettség és szakképzettség alapján kell elbírálni.

3. Három olyan terület van a közoktatásban, amelynél vizsgálni kell, milyen szakvizsgával rendelkezik a jelentkező: A szaktanácsadói, a vizsgaelnöki és a szakértői feladatok ellátásához ugyanis nem minden pedagógus-szakvizsga fogadható el. A felsorolt tevékenységekre való megbízás előtt vizsgálni kell azt, hogy a pedagógus-szakvizsgára való felkészítés keretében elsajátították-e azokat a sajátos követelményeket, amelyek megalapozzák a szaktanácsadói, a vizsgaelnöki, illetőleg a szakértői feladatok ellátását. A Kormányrendelet lehetővé teszi, hogy az e feladatok ellátásához szükséges sajátos ismeretanyagot a pedagógus-továbbképzés keretében sajátítsák el. Ezekben az esetekben tehát a továbbképzés meghatározott körben kiválthatja a szakvizsgának azt a speciális részét, amely e sajátos tevékenységekhez szükséges. A szaktanácsadónak, vizsgaelnöknek, szakértőnek rendelkeznie kell szakvizsgával. Abban az esetben azonban, ha a szakvizsga keretében nem sajátították el a szaktanácsadással, az alpműveltségi vizsga, érettségi vizsga megszervezésével, a méréssel, értékeléssel, szakértői tevékenységgel összefüggő speciális ismereteket, a szakvizsga letétele nem jogosít fel e tevékenységek folytatására.

4. A közoktatásról szóló törvény 128.§-ának (8) bekezdésében foglaltak szerint a pedagógus-szakvizsgával egyenértékű, a munkakör ellátásához szükséges végzettséghez, szakképzettséghez kapcsolódó szakterületen szerzett tudományos fokozat, valamint a doktori cselekmény alapján szerzett doktori cím. Az, aki ilyennel rendelkezik, közreműködhet szaktanácsadói, vizsgaelnöki, valamint szakértői feladatok ellátásában, abban az esetben is, ha nem sajátította el az adott tevékenységre felkészítő ismereteket.

A szakvizsgára történő felkészítésben való részvétel szervezése

13.§

(1) A szakvizsgára történő felkészítésbe az a pedagógus kapcsolódhat be, aki rendelkezik a pedagógus-munkakör betöltésére jogosító felsőfokú iskolai végzettséggel és szakképzettséggel, valamint legalább három év pedagógus-munkakörben eltöltött szakmai gyakorlattal.

(2) A képzés szakirányának megfelelő felsőfokú iskolai végzettséggel és szakképzettséggel akkor lehet bekapcsolódni a szakvizsgára történő felkészítésbe, ha az oklevéllel igazolt szakterületen nincs a képzés szakirányának megfelelő tanárképzés.

(3) Szakmai gyakorlatként - ha e rendelet másképp nem rendelkezik - bármilyen nevelési-oktatási intézményben pedagógus-munkakörben tényleges munkavégzéssel eltöltött időt figyelembe kell venni. A szakmai gyakorlat idejének a számításánál figyelembe kell venni a nem iskolai gyakorlati képzésben szakoktatói vagy gyakorlati oktatás vezetői munkakörben eltöltött időt. A szakmai gyakorlat időtartamába nem számít be a közalkalmazotti jogviszony, illetve munkaviszony harminc napot meghaladó szünetelésének időtartama. Nem számítható be a szakmai gyakorlat időtartamába a pedagógus-munkakörben eltöltött időnek az az időtartama sem, amely alatt a pedagógus foglalkoztatása nem érte el a munkakörre megállapított heti kötelező óraszám huszonöt százalékát.

Magyarázat a 13.§-hoz

1. Miután a pedagógus-szakvizsgára való felkészítést a felsőoktatásról szóló törvény rendelkezései alapján szervezik meg, és az egyetemi, főiskolai alapképzésre épül rá, a részvétel előfeltétele a pedagógus-munkakör betöltésére jogosító felsőfokú végzettség és szakképzettség megléte. Ennek megfelelően nem lehet bekapcsolódni a szakvizsgára való felkészítésbe azokkal az oklevelekkel és bizonyítványokkal, amelyeket a közoktatásról szóló törvény 127.§-a az alkalmazáshoz és a vezetői megbízáshoz ismert el főiskolai szintű iskolai végzettségnek. E körbe tartozik például az óvónőképző intézetben, tanítóképző intézetben, az állami zenekonzervatóriumban szerzett végzettség is. A közoktatásról szóló törvény 17.§-a (1) bekezdésének g-i) pontjai lehetővé teszik, hogy a képzés szakirányának megfelelő tanárképzés hiányában a képzés szakirányának megfelelő felsőfokú iskolai végzettséggel és szakképzettséggel oktassanak szakközépiskolában és szakiskolában szakmai elméleti tantárgyat, szakmai előkészítő tantárgyat, illetőleg a gyakorlati képzés ismereteit, továbbá gimnáziumban a munkába állást előkészítő, illetve segítő elméleti és gyakorlati ismereteket. Ezeknek a pedagógusoknak az esetében a közoktatásról szóló törvény 17.§-ának (6) bekezdése alapján a pedagógus-szakvizsga letétele nem alkalmazási feltétel. A kormányrendelet ennek ellenére lehetővé teszi, hogy az ilyen végzettséggel rendelkező pedagógusok is bekapcsolódjanak a pedagógus-szakvizsgára való felkészítésbe.

2. A közoktatásról szóló törvény 128.§-ának (8) bekezdése alapján azt a pedagógust, aki rendelkezik pedagógus-szakvizsgával, akkor is a szakvizsga alapján kell besorolni a közalkalmazotti fizetési osztályba, ha annak megléte egyébként nem alkalmazási feltétel.

3. A szakvizsgára való felkészítésbe való bekapcsolódáshoz szükséges legalább három év szakmai gyakorlatot bármilyen pedagógusi munkakörben meg lehet szerezni. Ez következik abból, hogy a pedagógusi-szakvizsgát is el kell fogadni minden pedagógus-munkakörben. Abban az esetben tehát, ha a szakvizsgára jelentkező pedagógus tanítóként szerzett három év szakmai gyakorlatot, de a jelentkezéskor már tanárként alkalmazzák, a tanító munkakörben szerzett gyakorlatot el kell fogadni a szakvizsgára való felkészítésre jelentkezéshez szükséges szakmai gyakorlat idejének kiszámításakor. A szakmai gyakorlat akkor lehet eredményes, ha azt ténylegesen munkavégzéssel töltik. Ezért minden olyan időszakot, amelyben nem végzett munkát a jelentkező, figyelmen kívül kell hagyni abban az esetben, ha annak ideje a harminc napot meghaladja. Ennek megfelelően nem számítható be a harminc napnál hosszabb betegállományban töltött idő, a gyermek gondozása céljából igénybe vett fizetés nélküli szabadság ideje, a külföldi távollét miatti szabadságolás ideje stb. A pedagógus-munkakörben foglalkoztatás időtartama csak abban az esetben számítható be a szakmai gyakorlatba, ha a munkakörre megállapított heti kötelező óraszám legalább huszonöt százalékát teljesíteni kellett a foglalkoztatás keretében. Ennek megfelelően, ha a pedagógus közalkalmazotti kinevezésére, illetőleg munkaviszonyban történő foglalkoztatására a közoktatásról szóló törvény 17.§-ának (5) és (7) bekezdése alapján már nincs lehetőség (mivel a pedagógus-munkakör betöltésére jogosító végzettséget és szakképzettséget tanúsító oklevél kiállításától számított tizedik év eltelte után nem foglalkoztatható pedagógus-munkakörben az, aki nem rendelkezik pedagógus-szakvizsgával) még lehetőség van arra, hogy óraadó tanárként a szükséges három év gyakorlatot megszerezze és pedagógus-szakvizsgát tegyen. Az óraadó tanárt ugyanis polgári jogviszony keretében lehet foglalkoztatni oly módon, hogy a heti kötelező óraszám ne érje el a munkakörre megállapított heti kötelező óraszám negyven százalékát.

14.§

(1) A szakvizsgára vonatkozó alprogramban tantárgyanként meg kell tervezni a részvételi létszámot

(2) A beiskolázási tervben fel kell tüntetni a jelentkező nevét, lakcímét, az alapképzésben szerzett végzettségét és szakképzettségét, munkakörét, szakmai gyakorlatának idejét és helyét, azt, hogy a szakvizsga letétele mely időponttól kezdődően alkalmazási feltétel.

(3) A beiskolázási terv elkészítésénél előnyben kell részesíteni azt, akinél a szakvizsga letétele alkalmazási feltétel, e csoporton belül azt, akinek kevesebb ideje van hátra a szakvizsga letételéhez.

(4) A beiskolázási tervbe az vehető fel, aki írásban kérte felvételét, illetőleg akinek részvételét a munkáltató elrendelte. Nem tagadható meg annak a felvétele a beiskolázási tervbe, akinek négy évnél kevesebb idő áll rendelkezésére a szakvizsga letételéhez.

(5) A közoktatási intézmény vezetője a beiskolázási tervbe történő felvételtől, illetve a kihagyásról írásban értesíti az érintettet.

(6) A (3)-(5) bekezdésben foglaltak tekintetében munkaügyi vita kezdeményezésének van helye.

(7) A beiskolázási terv tekintetében alkalmazni kell a 6.§ (8) bekezdésében foglaltakat.

Magyarázat a 14.§-hoz

1. A kormányrendelet 1.§-ának (2) bekezdése alapján elkészített továbbképzési programnak a szakvizsgára vonatkozó alprogramjában tantárgyanként kell meghatározni, milyen beiskolázási létszámot terveznek az óvodában, iskolában, kollégiumban. Az intézmény vezetőjének a rendelkezésére álló munkaerő figyelembevételével kell előkészítenie a pedagógus-szakvizsgára való beiskolázást oly módon, hogy ez ne okozzon problémát a nevelés-és oktató munka megtervezésében, megszervezésében és lebonyolításában. A továbbképzési program végrehajtásához összeállított, a kormányrendelet 1.§-ának (3) bekezdése alapján egy nevelési, illetve egy tanítási évre elkészített beiskolázási tervben már pontosan meg kell határozni, kik azok, akik az adott időszakban számításba jönnek az említett beiskolázásnál.

2. Abban az esetben, ha a jelentkezők létszáma meghaladja azt a lehetőséget, amellyel a nevelés-oktatási intézmény rendelkezik, az óvoda vezetőjének, iskola igazgatójának, kollégium igazgatójának rangsort kell felállítani a jelentkezők között. Előnyt kell élvezzen az, akinek esetében a szakvizsga letétele alkalmazási feltétel. Ha több ilyen jelentkező van, azt kell előre sorolni, akinek a szakvizsga letételéhez már kevesebb ideje van hátra. Oly módon szükséges tehát összeállítani a továbbképzési programot és ennek alapján a beiskolázási tervet, hogy a közoktatásról szóló törvény 17.§-ának (5) bekezdésében meghatározott időpontig minden érintett és a szakvizsgára való felkészítésben részt venni kívánó pedagógus megszerezhesse a pedagógus szakvizsgát. A munkáltató nem tagadhatja meg annak a felvételét a beiskolázási tervbe, akinek a szakvizsga letételéhez négy évnél kevesebb idő áll

rendelkezésre. Akkor sincs mód a kérelem elutasítására, ha ennek következtében gondoskodni kell a távollévő pedagógus helyettesítéséről. Ezért a beiskolázási terv összeállításánál a nevelési-oktatási intézmény vezetőjének kiemelt figyelmet kell fordítania arra, hány olyan pedagógust foglalkoztatnak a nevelési-oktatási intézményben, akinek a továbbképzési időszakban nem tagadható meg a beiskolázási tervbe történő felvétele. Ha a helyettesítés megoldása gondot jelent (a nevelési-oktatási intézmény nevelőtestületének alacsony létszáma, vagy az adott munkakörben foglalkoztatott pedagógus hiánya miatt), a fővárosi, megyei pedagógusok állandó helyettesítési rendszerétől kell segítséget kérni. Amennyiben e rendszert még nem hozták létre, indokolt, hogy a nevelési-oktatási intézmény vezetője jelezze fenntartója részére a helyettesítési feladatok megoldásával kapcsolatos gondokat és javasolja, hogy a fenntartó kezdeményezze a fővárosi/megyei önkormányzatnál a pedagógusok állandó helyettesítési rendszerének létrehozását és működtetését. Ha erre nincs lehetőség és mód, abban az esetben a nevelési-oktatási intézmény vezetőjének nyugdíjas pedagógusok foglalkoztatásával, munkánélküli pedagógusok alkalmazásával, másik nevelési-oktatási intézményben foglalkoztatott pedagógusok második vagy további jogviszony keretében történő foglalkoztatásával, végső esetben túlmunka elrendelésével kell megoldást találnia a kieső óvodai foglalkozások, iskolai tanítási órák, kollégiumi foglalkozások szakszerű megtartásához.

3. Miután a közoktatásról szóló törvény 17.§-ának (5) bekezdésében meghatározott határidő eltelte után pedagógus-szakvizsga hiányában a pedagógus-munkakörben való további foglalkoztatásra - a törvényben meghatározott szűk kivételtől eltekintve - nincs lehetőség, a beiskolázási tervbe való felvétellel (illetve az abból való kihagyással) kapcsolatosan munkaügyi vita kezdeményezhető. A pedagógus-munkakörben foglalkoztatott közalkalmazott, illetőleg munkavállaló a vita keretében elsősorban azt kifogásolhatja, hogy a munkáltató nem tartotta be azokat a rendelkezéseket, amelyek alapján össze kell állítani a beiskolázási tervet, nem vette figyelembe a kormányrendeletben meghatározott rangsorolási elveket, illetve annak ellenére kihagyta a beiskolázási tervből, hogy négy évnél kevesebb ideje van hátra a szakvizsga letételéhez.

15.§

(1) A szakvizsgára történő felkészítésre való jelentkezések országos szervezésével, összehangolásával kapcsolatos feladatokat az Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda (a

továbbiakban: felvételi iroda) látja el. A felvételi eljárás rendjét e rendelet 2. számú melléklete tartalmazza.

(2) Az (1) bekezdésben meghatározott eljárási rend mellőzésével, a felsőoktatásról szóló törvény rendelkezései szerint is lehet jelentkezni szakvizsgára történő felkészítésre annak, aki nem tart igényt az e rendelet 16.§-ának (4) bekezdésében és 17.§-ában meghatározott kedvezményekre, juttatásokra.

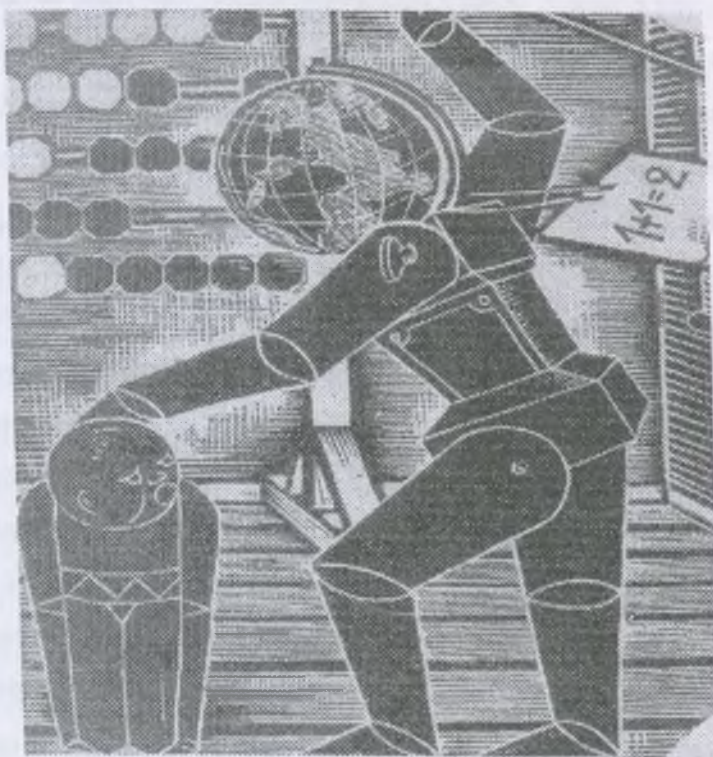
Magyarázat a 15.§-hoz

1. A pedagógus-szakvizsgára történő felkészítésre való jelentkezés eltér a felsőoktatásról szóló törvényben meghatározott felvételi eljárástól. A kormányrendelet az Országos Felsőoktatási Felvételi Irodára (OFFI) bizza a jelentkezések országos szervezésével, összehangolásával és koordinálásával összefüggő feladatok összehangolását. A koordinációs tevékenység lényege olyan felvételi, jelentkezési rendszer kidolgozása, amelynek keretei között minden érdekelt, érintett pedagógus időben meg tudja kezdeni a felkészülést a szakvizsgára. Az OFFI az előkészítő eljárás során országosan összesíti a különböző szakvizsgára benyújtott jelentkezéseket, a művelődési és közoktatási miniszter részére nyújtott tájékoztatás alapján közreműködik a megfelelő létszámú szakirányú továbbképzés indításának kezdeményezésében.

2. A felvételi iroda a hozzá eljuttatott jelentkezési lapokat a bennük megjelölt helyre, a jelentkező által megjelölt főiskolára, illetve egyetemre küldi meg. E rendelkezéstől csak akkor térhet el, ha a jelentkezők száma meghaladja a felvehető hallgatói létszámot. Ebben az esetben rangsorolja a felvételi kérelmeket és e rangsor elkészítésénél előnyben részesíti azt, akinek a szakvizsga letételéhez kevesebb idő áll rendelkezésére. Miután a jelentkező az általános szabályok szerint több főiskolát, illetőleg egyetemet is megjelölhet, a felvételi iroda a sorrendben következőnek megjelölt főiskola, illetve egyetem részére küldi tovább a jelentkezési lapot. Amennyiben a jelentkezési kérelem teljesítésére nincs lehetőség, a felvételi iroda az érintett beleegyezésével próbál megoldást keresni. Ennek az eljárásnak az a lényege, hogy az egyetem, illetőleg a főiskola az OFFI által megküldött, előzetesen egyeztetett felvételi kérelmeket köteles teljesíteni. Ez az eljárás tehát garantálja, hogy mindazokat, akik jelentkezési lapjukat a megfelelő időben benyújtották a felvételi irodához, felvegyék a szakvizsgára való felkészítést szervező egyetemre, illetőleg főiskolára és ott megkezdhesék tanulmányaikat.

szakvizsgára való felkészítést szervező egyetemre, illetőleg főiskolára és ott megkezdhessék tanulmányaikat.

3. A kormányrendelet nem zárja ki annak lehetőségét sem, hogy a felsőoktatásról szóló törvény rendelkezései szerint az általános jelentkezési, felvételi rend alapján jelentkezzenek szakvizsgára való felkészítésre a pedagógusok. Miután ekkor a munkáltató nem tudta figyelembe venni a pedagógus-szakvizsgára való felkészüléshez rendelkezésre álló pénzeszközök elosztásánál a kormányrendeletben meghatározott eljárási rend figyelmen kívül hagyásával főiskolára, illetve egyetemre felvételt nyert hallgatót, az nem tarthat igényt a kormányrendeletben meghatározott kedvezményekre és juttatásokra. A kormányrendelet nem zárja ki annak lehetőségét, hogy a munkáltató az ily módon egyetemi, főiskolai felvételt nyertek részére is biztosítsa a kormányrendeletben meghatározott kedvezményeket és juttatásokat, azonban ebben a kérdésben a munkáltatót teljes mérlegelési jogkör illeti meg.



DELINÉ FRÁTER KATALIN /Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskola/

AZ ÓVODÁK HELYI NEVELÉSI PROGRAMKÉSZÍTÉSÉNEK FELTÉTELEI ÉS LEHETŐSÉGEI

Az elmúlt években felgyorsult társadalmi változások érintették a nevelési intézményrendszert is. A strukturális és tartalmi megújulás a társadalmi szükségleteknek és igényeknek megfelelően formálódik. A pluralista, sokszínű, sokféle szemlélet megfelelő társadalmi toleranciát kíván, a demokratizmus újabb kihívásokat jelent az egyének számára is. Az életbe kikerülve az egyéni sikeresség feltétele egy-egy személyiségvonás, képesség fokozottabb szerepe. A saját értékeit ismerő, önfejlesztő, kreatív, a változásokhoz rugalmasan alkalmazkodni tudó, választásokra és döntésekre képes állampolgár tudja eredményesen formálni saját életét és szolgálni a társadalom haladását. A XX. század végén igen nagy felelősség hárul a nevelési intézményekre. A teljesítmény-centrikus világban a családok mellett a nevelés-oktatás feladata megőrizni az egyensúlyt a racionális "komputer" világ és a humanista értékek, a művészetek világa között. Minden kor befolyást gyakorol a pedagógia értékrendjére, hangsúlyaira is a társadalom aktuális igényeinek megfogalmazásával. Mindez hatással van a nevelési intézményrendszer szerkezetére, tartalmára, a nevelés hangsúlyaira, a metodikákra. A változó pedagógiai értékek mellett természetesen minden társadalomban fontos a kontinuitás, a stabil pedagógiai értékek őrzése és továbbadása.

A **pluralizmus** szemlélete a pedagógiai tevékenységben az egyéni különbségek, az egyediség megőrzését, támogatását és differenciált fejlesztést kívánja meg. Előtérbe kerül a gyermekek "individuális nevelése", a személyközpontúság a közösségi értékek megőrzésével. A személyközpontú pedagógia a követelmények gyermekből kiinduló megközelítésével, "induktív" stratégiával fejleszti a személyiséget, a korábbi deduktív követelményt lebontó technikával szemben. Ezért erősödtek meg a korábbi nevelést megújító törekvések.

A helyi nevelési programokban ez a megújulás a speciális jellemzőkkel együtt jelenik meg. Ugyanakkor a demokratikus nevelési-oktatási rendszer az intézményi függőség mellett igen nagy teret biztosít az autonómia gyakorlására. A törvényi szabályozás deklarálja: a választás, a

döntés lehetőségét, a pedagógiai nézetek, a pedagógus és a módszertani elképzelések szabadságát. Egy intézmény autonómiájának kiteljesedése függ attól, hogy rendelkezik-e a nevelőtestület az önelemzés, az önértékelés és az önfejlesztés képességével, s mindezek alapján tudja-e aktivizálni belső, szellemi, szakmai erőtartalmait, s erősíteni a megújítás, a fejlődés képviselőit.

Az óvoda helyi nevelési programjának kidolgozása több szakaszra bontható.

- I. **Az előkészítés, tájékozódás, az elemzések értékelése.**
- II. **A választott, átvett program adaptációjának, vagy az intézmény saját programjának elkészítése, a testület tagjainak közreműködésével: az általános koncepciók az intézmény korábbi értékeinek, specifikumainak számbavétele, a vázlatos tervezet megvitatása, a szülők véleményének megismerése.**
- III. **A helyi nevelési program elkészítése, szakmai véleményeztetése, nevelőtestületi és önkormányzati elfogadása.**
- IV. **Az óvoda helyi nevelési programjának propagálása, szakmai továbbképzéseken, szakmai napokon a szülők, az iskola és más intézmények körében.**

Az óvoda a helyi nevelési programban rendszerként közelíthető meg. A rendszer faktorai egymással szoros kölcsönhatásban működnek. Egy-egy faktor működése kihat az egész rendszerre és akár funkciózavart is előidézhethet, amely gyengítheti az intézmény nevelő hatását. Az óvoda tehát úgy is megközelíthető, mint a nevelés helyi rendszere.

Az óvoda, mint rendszer

<ul style="list-style-type: none"> - a település jellemzői - a település közoktatási koncepciói - a családok állapota, szükségletei - együttműködés az iskolával és más speciális szolgáltatást nyújtó nevelési intézményekkel - kapcsolatok a civil szervezetekkel 	<p>a.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • a gyermekek szükségletei, • a gyermekek lehetőségei <p>b.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • az óvodapedagógusok pedagógiai nézetei, • a csoportok programjai <p>c.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • a nevelőtestület belső klímája, értékrendje • a testület összetétele • a testület szakmai felkészültsége • önképzés és továbbképzések <p>d.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • az óvoda hagyományai • óvodavezetés • óvodakép • a szülők támogatása • a demokratikus vezetés szakmai és érdekképviseleti szervei 	<ul style="list-style-type: none"> - társadalmi folyamatok - a közoktatási törvény - az óvodai nevelés országos alapprogramja
--	---	--

A továbbiakban tekintsük át a programkészítés egyes szakaszait!

I.a.) Az **előkészítő szakaszban** minden testület **tájékoztódik** az óvodai nevelést továbbfejlesztő programokról, azokról, amelyek országosan minősítettek, illetve amelyek megjelentek a "szabadpiacon" és összhangban vannak az óvodai nevelés országos programjával. A "rendszergazdák" által szervezett és ma már központi keretből is finanszírozható továbbképzésen, programbemutatókon való részvétel egyre nagyobb szerepet kap ebben a munkában, hiszen a testületek tagjainak tájékozottsága segíti a jó döntést.

b.) A **helyzetelemzés** többek között annak a mikrokörnyezetnek, társadalmi háttérnek az elemzését jelenti, amelyben az adott intézmény működik. A település jellege, a demográfiai tendenciák, a szülők műveltsége, a szociokulturális háttér, a családok állapota, szükségletei és lehetőségei mind-mind hatással vannak az intézmény által felvállalható feladatokra, azok hangsúlyaira. A halmozottan hátrányos helyzetű családok gyermekeit nevelő intézményekben sokkal meghatározóbb a gyermekek ellátása, gondozása, egészségének megőrzése, a prevenció. A település fejlesztése, a fiatal szülők letelepülése, a munkavállalás és a munkanélküliség aránya érzékenyen érinti a nevelési intézményt, annak jövőjét. Az elemzések kiterjednek továbbá:

- a felvevőkörzetből érkező gyermekek általános jellemzőinek számbavétele (általános jelenségek, hiányos stb.)
- a családok szükségleteire (értékrend, elvárások ..., a család ellátatlan feladatai ...)
- a nevelőtestületre (az óvodapedagógusok egyéni ambíciói, beállítódása, értékrendje, szakmai erőforrások ...)
- a megismert, választható programokra, taneszközökre, azok értékelésére,
- az óvoda helyi hagyományaiból a megőrzendő értékekre, azok továbbfejlesztésének felmérése...

II. A helyi nevelési programoknak több forrása lehet. Évek óta tanúi vagyunk a sokféle **választható program** születésének, a korábbi reformpedagógiai rendszerek újraéledésének, adaptációjának. Az óvodák az élénkülő pályázati rendszerrel, sokszínű innovációs tevékenységet végeznek, amelynek eredményeként értékes helyi kezdeményezések jöttek létre. Ezek megfelelő alapot jelenthetnek a helyi nevelési programokhoz. A választható programokat is célszerű "adaptálni" a helyi viszonyokhoz, szükségletekhez és lehetőségekhez. Különbséget kell tennünk abban az esetben, ha az intézmény az eredeti, választott program elnevezését is átveszi. Ebben az esetben is beépülnek a helyi specifikumok, de az alapkoncepciók a program szellemisége, a sajátos szervezeti keretek és metodikák alapjaiban az eredeti által meghatározottak.

III. A szakmai véleményezés alapját két szempont jelenti. Az egyik: megfelel-e a helyi program az óvodai nevelés országos alapprogramjának, a másik: megfelel-e az adott, választott program koncepciójának.

Az elemzésekre épülő helyzetértékelés során célszerű megfogalmazni az intézmény, a nevelőtestület erősségeit és gyenge pontjait. Fontos, hogy a nevelőtestület tagjai azonosuljanak a programmal, de nem lehet figyelmen kívül hagyni a gyermekek érdekeit, azt, hogy hogyan oldható meg optimális fejlesztésük. Lényeges szempont tehát: melyik az a program, amelyik a legalkalmasabb az adott környezetben arra, hogy gyermekek szükségleteinek megfeleljen. Az adott intézmény szakmai érdekeinek, koncepciójának, programjának időben történő megfelelő képviselése segítheti az elfogadást.

A szakmai érvek mellett a program támogatói lehetnek természetesen a szülők, a civilszervezetek (amennyiben élő kapcsolat van velük), az önkormányzat képviselői közül az, akivel esetleg munkakapcsolatban vagyunk. Fontos partner lehet az iskola, akkor, ha sikerül megnyerni a pedagógusokat az óvoda által felvállalt speciális, helyi sajátosságoknak megfelelő feladatok - átmenetet jelentő programokban történő - folytatására. Az együttműködés jótékony hatással lehet az első, második osztályos gyermekek nevelésére, amennyiben az a NAT szellemiségének megfelel.

A jelenlegi tárgyi, anyagi feltételrendszer szorításaiból ki kell lépni és a továbblépés érdekében minden intézményben fel kell vállalni a saját erőforrások (támogatások) felhasználását a céljaikhoz méltó, azok elérését szolgáló környezet kialakítására. Ebben az óvodák már igen nagy gyakorlatot szereztek. Nem lehet beletörődni abba a helyzetbe, hogy a szűk lehetőség határt szabjon - éveken keresztül - a továbbfejlődésnek. Előre lépni csak akkor lehet, ha a korábbi korlátokat is igazítjuk az új kihívásokhoz. A feltételteremtéshez több forrás áll rendelkezésre. A fenntartó kötelessége az alapvető működési feltételek biztosítása.

Ezen túl lényeges forrás a pályázati rendszer, az alapítvány, a saját bevételek köre. Ez utóbbi nem a gyermekeknek nyújtott külön szolgáltatásokat jelenti elsősorban, hanem a szellemi, szakmai felkészültség kamatoztatását, tőkévétételét, például továbbképzésben modellóvodaként való közreműködéssel.

A belső erő tartalékok ismerete nélkülözhetetlen. A nevelőtestület légköre "szakmai állapota", az óvodapedagógusok személyes ambíciói és terhelhetősége segítheti vagy gátolhatja bármely program eredményességét.

Ezért nagy felelősség hárul az óvodavezetőkre. Testületük alapos, reális ismerete nélkül nem tudják megfelelően előkészíteni a fontos döntéseket. Vállalni kell - akár kérdőíve segítségével

is - a tények feltárását. Ez az értékelés segítheti a továbbiakban a nevelőtestület továbbképzéseit, az esetleges átképzés támogatását, a szakkönyvek beszerzését, a választható programok megismerését.

A helyi nevelési program koncepciókra épülő, hosszabb távra vonatkozó dokumentum.
A pedagógiai rész kérdések az intézmény egy-egy gyermekcsoportjára vonatkozó nevelési programokban jelennek meg. Ezek már életkor és konkrét gyermekspecifikusak (a csoport összetételéből, fejlettségi szintjéből kiinduló) programok. A helyi program - bármely forrásból merít is az intézmény -, azokat az általános jellemzőket is tartalmazza, amelyek az óvodai nevelés országos alapprogramjának vezérfonalát jelentik, és amelyek a választható programok hasonlóságát és közös vonásait eredményezik. Ezen túl pontosan ismerni kell egy-egy program sajátosságait, eredetiségét, "karakterét", amely alapján jól megkülönböztethető.

A helyi nevelési program "életképessége" attól függ, hogy:

- összhangban van-e az adott szűkebb környezet szükségleteivel (település, család, gyermekek),
- a nevelőtestület beállítódása szándéka támogató erő-e vagy sem (a forrást tekintve),
- az intézmény támaszkodik-e korábbi értékeire, megőrzi vagy kialakítja-e sajátos arculatát,
- a szülőket sikerült-e megnyerni és bevonni a program megfelelő képviselőjébe,
- történt-e koordinálás egy-egy településen a több azonos intézmény arculatának kialakításában,
- milyen társadalmi támogatottságot sikerült szerezni az intézmény külső kapcsolatai révén,
- hogyan sikerült formába önteni, érthetővé tenni a helyi nevelési programot,
- létrejött-e szorosabb együttműködés az egymásra épülő intézménytípusok között, az "arcukat" továbbvitele, a gyermekek érdekében.

IV. Az **intézmények** a továbbiakban fontos **szakmai bázissá válhatnak**, a helyi nevelési programok gyakorlatának bemutatásában. Kialakulhatnak azok a modell-intézmények, amelyek mintát szolgáltatnak az objektív okok miatt kevésbé innovatív

testületek számára. Kiadványaikkal, szakmai napokkal, publikációkkal erősíthetik programjuk szakmai presztízsét. Ezekben a folyamatokban egyre nagyobb szükség van a külső szakmai kontrollra, például a jól működő, felkészült, korszerű szemlélettel rendelkező szakértőkre, szaktanácsadókra.

Az óvodai nevelés a jövőben még sokszínűbb lesz. Éppen ezért **az óvodapedagógusok felkészítésében**, jelesül az **alapképzésben** is át kell gondolni: a jelenlegi képzés rendszerét, tartalmát, metodikáit. Csak néhány gondolatot szeretnék felvetni e téren.

1. A jövőendő **óvodapedagógus képességei** közül nagyobb szerepet kap majd: a választás, döntés képessége, a tájékozottság, a kreativitás, az önálló eredeti gondolkodás, ötletesség.
2. A szakmai ismeretek közül a metodikai ismeretek **integrált** alkalmazása válik elkerülhetlenné és szükségessé, az élethelyzetekben, váratlan, intuitív helyzetekben (projekt szemlélet).
3. Sokkal **alaposabb gyermekismeretre** épül a differenciált, egyéni fejlődésbeli különbségeket toleráló fejlesztés stratégiája. Családpedagógiai ismeretek szükségesek a segítő, a családokat aktivizáló együttműködésekhez.
4. Az általános szakmai műveltséget tekintve nagyobb szerepet kap: a **közoktatáspolitikai, szociológiai, társadalomismereti** tájékozottság, amelyek nélkül nem lehet kialakítani egy intézmény jövőképét.
5. Elméleti szinten kell tisztázni a jövő óvodai nevelésének **általános és jellemző vonásait**, a korábbi értékek megőrzésével és a szükséges fejlődés számbavételével.
6. A hallgatók megfelelő felkészítése érdekében, összehasonlító elemzésekre van szükség a programok specifikumainak megértéséhez.
7. Érdemes átgondolni, milyen mértékben készítsen fel az **alapképzés** (és a **továbbképzés**) a sokszínű óvodai nevelésre. Egyre sürgetőbb az élő kapcsolat létrejötte a választható óvodai programok "rendszergazdái", modell-óvodái és az óvodapedagógus-képző főiskolák között.
8. A hallgatók képzésében új "színfolt" lehet a **régiók gyakorlati szakembereinek** alkalmankénti **bekapcsolása** előadóként (például önkormányzat, választható programok szerzői, Országos Közoktatási Intézet szakemberei...).

8. A hallgatók képzésében új "színfolt" lehet a **régiók gyakorlati szakembereinek** alkalmankénti **bekapcsolása** előadóként (például önkormányzat, választható programok szerzői, Országos Közoktatási Intézet szakemberei...).

Csak néhány - az óvodapedagógusokat képző főiskolákat is érintő - dilemmát érintettem, amelyekben már vannak kezdeményezések, de a jövőben minden pedagógusképző intézmény közös megoldásra váró problémájáról van szó. A képzésben részt vevő oktatók, gyakorlati szakemberek ez irányú továbbképzése is nagyobb szerepet kaphat a főiskolákon.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Bárthory Zoltán: Tanulók, iskolák - különbségek. Budapest, Tankönyvkiadó 1992.
2. Dr. Füle Sándor: A helyi pedagógiai programok kidolgozása. OKKER 1995.
3. Dr. Kelemen Elemér: Az oktatásügyünk nemzeti jellege. Budapesti Nevelő, 1995. 1. szám 8-16. p.
4. Halász Gábor: A közoktatás fejlesztési stratégiája és az önkormányzati irányítás. Önkormányzat és közoktatás 95' (Szekszárd, 1995. május) Tolna megyei Önkormányzati Pedagógiai Intézet Szekszárd
5. Petrikás Árpád-Sass Attila: Alkossunk pedagógiai programot (Hajdú-Bihar megyei Pedagógiai Intézet). 1995.
6. Villányi Györgyné: Az óvodai nevelés tartalmi változásai és feladatai Óvodai élet. 1997. V évf. 2. szám, 11-14. p.



Népiskolai falikép
a század elejéről

PÉCHY BENJAMIN /*Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola - Szekszárd*/

A TANÍTÓI MESTERSÉGRE VALÓ FELKÉSZÍTÉS NÉHÁNY ÖSSZETEVŐJE

Bevezetés

A Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztálya keretében részese lehettem egy 1992-95 között lezajlott országos kutatásnak, amely jelentős összefüggéseket tárt fel a pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés helyzetéről, problémáiról, tennivalóiról.¹ E kutatás azonban csak időben tekinthető lezártnak, magában hordozza az aktualizálhatóság további esélyeit, hiszen céljában megfogalmazódott a további vizsgálatok és elemzések elvégzésére alkalmas adatbázis feltárása. Valóban, a közölt résztanulmányok releváns keresztmetszetet adnak ugyan a kutatás egészéről, azonban maradt még néhány további specifikus elemzési lehetőség.

Mivel közel két évtizede a tanítóképzésben dolgozom, közös kutatásunkból leginkább a tanítóképzés fejlődését előmozdító lehetőségei érdekeltek. Inspirációmnak határozott irányt adott az az interjúval végzett kiegészítő adatgyűjtés, amelyet a kutatás lezáró fázisa keretében végeztünk két tanítóképző főiskolán. Ennek során módom nyílt mélyebben bepillantani a társintézményekben folyó szakmai műhelymunkába, s a gondok mellett számos követendő példa is feltárult előttem.

Dolgozatomban - a meglévő teljes adatbázis ismeretében, a helyszíni tájékozódás és saját képzési tapasztalataim alapján - a szóban forgó főiskolákon a tanítói mesterségre való felkészítésnek azokat a jellemzőit, dilemmáit és törekvéseit mutatom be, amelyek nagy valószínűséggel általánosíthatók, illetve mintaértékűek lehetnek, ennél fogva támpontokat jelenthetnek a tanítóképzőkben folyó műhelymunka szakmaiságának előremozdításához.

Néhány kutatói megfontolás

A kutatói etika és az objektivitás követelménye szükségessé teszi, hogy ne nevezsem meg a vizsgált két főiskolát, ezért az I. sz., illetve a II. sz. főiskola elnevezést alkalmazom.

A társadalmi kihívások reakciójaként napjainkban a pedagógia elméletében és gyakorlatában egyaránt az egyik legerősebben érvényesülő fejlődési tendencia a professzionalizációra, a szakmai vonások fejlesztésére való törekvés. Ennek az igénynek az alakulása, fokozódása az utóbbi tíz évben folyamatosan nyomon követhető.²

"A szakma értelmezésében a nevelés-oktatás specifikus, professzionális ismereteire, a minden más foglalkozástól megkülönböztethető szaktudásra, műveletekre és eszközrendszerre helyezük a hangsúlyt."³ A pedagógus-mesterség értelmezésem szerint olyan célkategória, amelyben a szakmaiság legmagasabb, ideális szintje jelenik meg. Integrálódik benne a hatékony, hivatástudattal áthatott pedagógus-személyiség jellemzői, a szakmaspecifikus magas szintű műveltség és az ezzel adekvát személyiségfejlesztő képesség.

Az elmondottak alapján nyilvánvaló, hogy a tanítóképzésben is távlatosan a pedagógus-mesterségre készítjük fel a hallgatókat. Ezt a képzési időszak alatt az adott intézményben a helyi erőforrások optimális mozgósítása révén kimunkált, minél magasabb színvonalú szakmai képzés szolgálhatja a legjobban. Ezért saját vizsgálatomban (a szóban forgó két főiskolát érintően, de a teljes vizsgálat keretei között) elsősorban a szakmaiság szolgáltatásban álló, illetve ennek fokozására alkalmas eszköz- és feltételrendszer, továbbá az ezt gátló problémák, akadályok feltárására törekedtem. Kutatásom aktualitását éppen az a körülmény adja meg, hogy az adatbázison utólag végzett elemzés során a 4 éves képzésre való átállás időszakára jellemző helyzetkép tárul fel. Kérdés, hogy az összehasonlítás alapján már érzékelhető-e az eltelt két év alatt egy adott intézményben a hároméves képzés szintjét meghaladó fejlődés?

A képzés egyes területei közötti kapcsolatrendszer és ennek összefüggései a tanítási /pedagógiai/ gyakorlattal

Az általam vizsgált problematikával leginkább összefüggő, s a korábban elvégzett országos vizsgálat kérdőívéből kiemelt négy kérdés elemzése alapján a két főiskolán folyó mesterségbeli felkészítés számos összefüggése rajzolható meg, amelyek a korábbi vizsgálat során részben, vagy egyáltalán nem kerültek nyilvánosságra, s amelyeknek további hasznos hozadéka lehetnek a hazai tanító/pedagógus/képzés egésze számára is.

Az országos vizsgálat kérdőívének kérdéseit a képzésben részt vevő szakterületek szerint csoportosítottuk (pedagógiai és pszichológiai alapozó tárgyak oktatói, személyiség-, illetve képességfejlesztő gyakorlatokat vezető oktatók, tantárgypedagógiákat oktatók, iskolai /pedagógiai/ gyakorlatokat vezető). A valamennyi szakterület számára fontos kérdéseket külön csoportba soroltuk. A kérdőív általam kiválasztott négy kérdésére adott válaszok a teljes korábbi adatbázis részét képezik, amit komplex összehasonlító elemzés alá vettem a szóban forgó két főiskola relációjában.

Az általam kiválasztott első kérdés minden megkérdezettnek szólt (valamennyi képzési területen, a két főiskolán összesen 83 főnek, közülük 22 fő pedagógiai és pszichológiai tárgyakat oktat, tantárgypedagógia oktató 31 fő, iskolai /pedagógiai/ gyakorlatokat vezet 22 fő, személyiség- illetve képességfejlesztő gyakorlatokat vezet 8 fő). A további három kérdés az iskolai gyakorlatok vezetőihez szólt, mivel a képzés hatékonyságát nemcsak a működés (a kapcsolatok) oldaláról szükséges mérlegre tenni, hanem a gyakorlati teljesítmények oldaláról is. Az 1-3. kérdéseket 70-80%-ban válaszolták meg a kollégák, a 4. kérdést csupán kb. 1/3 arányban. A válaszok elemzésre és a két főiskola egészére érvényes objektív, megbízható következtetések megfogalmazásához ugyan nem nyújtanak elégséges alapot, de a helyzetkép és a változások tendenciáinak az érzékeltetésére így is alkalmasak.

Elgondolkodtató, hogy a válaszok mellett alig található indoklás, továbbá, hogy a személyiség-, illetve képességfejlesztő gyakorlatok oktatói elemzésre alkalmatlan mennyiségű választ adtak, így ezt a területet ki kellett hagynom a kapcsolatrendszer vizsgálatából.

Az 1-3. kérdésekben nyert válaszok százalékos megoszlását és a lehetséges relációkat sorrendben az 1., 2. és 3. számú táblázatokban mutatom be.

A kérdések és a válaszokból kirajzolódó összefüggések a következők:

1. Kérjük, jelölje a képzés egyes területei közötti kapcsolatok erősségét az iskolai osztályzatoknak megfelelően! Kérjük, indokolja választát!

A tíz választható területpárból az 1. számú táblázatban szereplő 3 relációban érkezett a legtöbb hasznosítható válasz. (A "szoros", "közepes" és "gyenge" minősítő kategóriákat a legjobb, illetve a leggyengébb osztályzatokban érkező válaszok összevonásával nyertem, illetve a pedagógiai tárgyak oktatóitól nyert többségi válaszokkal összevont kategóriába "sűrítettem".)

1. számú táblázat

A képzés egyes területei közötti kapcsolatok erősségének megítélése

/%-ban/

A képzési területek relációja	A pedagógiaelmélet oktatóinak szemszögéből			A tantárgypedagógiát oktatók szemszögéből			Az iskolai /pedagógiai/ gyakorlat vezetőinek szemszögéből		
	I.sz. főisk.	II.sz. főisk.	Össz.	I.sz. főisk.	II.sz. főisk.	Össz.	I.sz. főisk.	II.sz. főisk.	Össz.
Ped.elm. – tantárgyped.									
szoros	37,5	-	13,6	-	15,8	12,5	12,5	12,5	15,8
közepes	50,0	100,0	77,3	40,0	31,6	33,3	25,0	37,5	36,8
gyenge	12,5	-	9,1	60,0	52,5	54,2	63,5	50,0	47,4
Ped.elm. - isk./ped./gyak.									
szoros	57,1	-	19,0	-	-	-	-	30,0	15,8
közepes	42,9	42,9	42,9	50,0	47,0	50,0	-	40,0	21,0
gyenge	-	57,1	38,1	50,0	53,0	50,0	100,0	30,0	63,2
Tantárgyped. - isk./ped./gyak.									
szoros	12,5	-	4,5	-	-	-	-	10,0	4,5
közepes	25,0	21,4	22,7	33,3	35,0	34,6	11,1	40,0	27,3
gyenge	62,5	78,6	72,7	66,6	65,0	65,4	88,8	50,0	68,2

A táblázatból az egyik legszembetűnőbb jelenség, hogy mindkét főiskolán a pedagógiai és pszichológiai elméleti alapozó tárgyakat oktatók saját területüket sokkal szorosabb kapcsolatúnak ítélik mind a tantárgypedagógiákkal, mind az iskolai gyakorlatokkal, mint ezen területek képviselői viszont. Ebben az értékelésben valószínűleg az alapozó szerep funkciója dominál az elmélet képviselőinél, míg a másik két terület esetében a módszertani szempontok, illetve a hallgatók gyakorlati teljesítményei (vagyis a professzió mércéje). A két főiskola közötti lényeges eltérések: az I. számú főiskola elméleti oktatói sokkal szorosabbnak ítélik meg szakterületük kapcsolatát az előbb említett másik két területtel, mint viszont; s határozott ellentmondás rajzolódik ki a gyakorlatvezetők kölcsönös értékelésével szemben. (Ez már a kapcsolatok valódi zavarait sejteti.) Kitűnik a táblázatból az is, hogy az I. sz. főiskolánál az elméleti alapozó tárgyak és a tantárgypedagógiák kapcsolatát a másik két terület (tantárgypedagógiák és iskolai gyakorlat) relációjából csak a gyakorlatvezetők elenyésző hányada tartja szorosnak. A II. sz. főiskolánál feltűnően nagy arányban (30%) tartják szorosnak az elmélet és az iskolai gyakorlat kapcsolatát a gyakorlatvezetők.

Mindkét főiskolára jellemző, közös vonás, hogy a tantárgypedagógiát oktatót és a gyakorlatvezetőket megítélése a pedagógiai elmélet és az iskolai gyakorlat, de még inkább a tantárgypedagógiák és a gyakorlat relációjában erőteljesen eltolódik a "gyenge" minősítés irányába, ami valószínűleg nemcsak szakterületi specifikumokkal, hanem az interperszonális kapcsolatok zavarai miatt is magyarázható az egyes szakterületek képviselői között. Ebből a szempontból kedvezőbb a kép a II. sz. tanítóképzőben.

A várakozással ellentétben mindhárom vizsgált képzési terület képviselői a leggyengébbnek a tantárgypedagógiák és az iskolai gyakorlatok kapcsolatát tartja, s e szempontból a két főiskola között alig van különbség. (Az eredeti nagy mintában részt vevő többi tanítóképzőből érkezett válaszok is erősítik ennek a megállapításnak az általánosíthatóságát, ezért ezt a problémát érdemes lenne tovább vizsgálni.) Ez az értékelés azért is meglepő, mivel a tanítóképzők képzési rendszerében a tantárgypedagógiák oktatói folyamatosan és rendszeresen részt vesznek a hallgatók tanítási gyakorlataiban, sőt azok előkészítésében és elemzésében is. A személyes kapcsolatok fennállása folytán e helyzet kialakulásában valószínűleg a tantárgypedagógiákban oktatók tartalmak és ezek hallgatói teljesítményekben való megjelenése közötti, illetve a tantárgypedagógiát oktatók és a tanítási gyakorlatok vezetői követelményrendszerei közötti ellentmondások játszanak szerepet.

2. Tapasztalatai szerint a pedagógiai tárgyak, a pszichológiai tárgyak, a tantárgypedagógiák és a fejlesztő gyakorlatok alapozó szerepe milyen mértékben érvényesül a gyakorlati képzésben?

Az értékelést és ezek arányait, relációit a 2. számú táblázat szemlélteti. (Az eredeti kérdőívben az itt szereplő 3 minősítő kategória mellett az "egyáltalán nem" minősítés is szerepelt, de mivel a két főiskolán az adatok között egyetlen ide sorolható sem akadt, ezt a kategóriát a táblázatban sem tüntettem fel.)

2. számú táblázat

**A pedagógiai tárgyak, pszichológiai tárgyak és a tantárgypedagógiák
alapozó szerepének érvényesülése a gyakorlati-képzésben
a gyakorlatvezetők véleménye szerint**

/%-ban/

	Pedagógiai tárgyak			Pszichológiai tárgyak			Tantárgypedagógiák		
	I.sz. főisk.	II.sz. főisk.	Össz.	I.sz. főisk.	II.sz. főisk.	Össz.	I.sz. főisk.	II.sz. főisk.	Össz.
erősen	33,3	50,0	42,1	14,3	50,0	35,2	75,0	60,0	66,6
közepesen	66,6	40,0	52,6	71,4	40,0	52,9	25,0	40,0	33,3
gyengén	-	10,0	5,3	-	-	-	-	-	-

A gyakorlatvezetők véleménye szerint mindkét főiskola gyakorlati képzésében a legerősebb alapozó szerepet a tantárgypedagógiák töltik be, ettől jelentősen elmaradnak a pedagógiai tárgyak, még inkább a pszichológiai tárgyak. A tantárgypedagógiák vezető szerepe a gyakorlatvezetők megítélésében természetesnek tűnik, hiszen munkájuk során az ilyen jellegű tudásukat hasznosítják a legdirektebb módon. A pedagógiai tárgyak alapozó szerepe mindkét főiskolán a közepes irány felé tart (kis különbséggel), azonban a pszichológiai tárgyak alapozó szerepét a II. sz. főiskola gyakorlatvezetői lényegesen magasabbra értékelik. Ez a megítélés helyeselhető, hiszen a tanulók differenciált fejlesztését csak alapos gyermekismeretre építhetjük, ezen kívül arra is utal, hogy ezek a kollégák a pszichológiát közelebb állónak érzik magukhoz és alkalmazását a mindennapi munkában szükségesnek tartják. Érdekes jelenség, hogy a II. sz. főiskolán a pedagógiai és pszichológiai tárgyak alapozó szerepének megítélése igen kiegyensúlyozott az I. sz. főiskolához viszonyítva, csaknem 50-50%-ban azonos súllyal szerepel.

3. A gyakorlati (iskolai, nevelési, tanítási) problémáiról kikkel és milyen gyakran szokott konzultálni?

/Válaszlehetőségek: a didaktika, a pszichológiai tárgyak, a tantárgypedagógiák, a fejlesztő gyakorlatok oktatójával, egyéb személyekkel.

Minősítő kategóriák: rendszeresen, olykor, soha./

3. számú táblázat

A gyakorlatvezetők konzultációs partnerei és a velük folytatott konzultációk rendszeressége

/%-ban/

	I. sz. főiskola			II. sz. főiskola			Összesen		
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.
rendszeresen	-	-	88,9	50,0	25,0	90,0	26,3	11,8	89,5
olykor	88,9	88,9	11,9	40,0	62,5	10,0	63,2	76,5	10,5
soha	11,1	11,1	-	10,0	12,5	-	10,5	11,8	-

Megjegyzés: Az 1-3. sorszámok sorrendben a didaktika oktatójával, a pszichológiai tárgyak oktatójával és a tantárgypedagógiák oktatójával való konzultációk jelölésére szolgálnak.

Az utolsó két válaszlehetőségre csak elemzésre alkalmatlan mennyiségű adat érkezett.

A 3. számú táblázatból kitűnik, hogy a gyakorlatvezetők messze a legnagyobb gyakorisággal a tantárgypedagógiák oktatóival konzultálnak, ami a tanítóképzők szakmai felkészítő rendszerében hagyományos, szükséges és természetes együttműködés. E vonatkozás arányaiban teljes azonosságot mutat a két főiskola. Úgy tűnik, mintha a gyakorlatvezetők ezen értékelése és a tantárgypedagógiákkal való kapcsolat gyenge közepesnek ítélté (lásd a 3. számú táblázat) között hatalmas ellentmondás lenne. Ez az ellentmondás azonban valójában látszólagos. A tantárgypedagógia ugyanis egy komplex képzési terület, sok összetevővel, amelyek közül egy a tantárgypedagógiát oktató személye. Így a két különböző természetű kapcsolatot nem helyes egymással szembeállítani. A kisszámú indoklásból és a tantárgypedagógus kollégákkal folytatott interjúkból az is kirajzolódott, hogy a gyakorlatvezetőkkel a kapcsolatuk jó. A gyakorlat oldaláról azonban sokkal nagyobb az igény a tantárgypedagógiák részéről nyújtott partneri segítség fokozására, mint amire az adott szervezeti és tantervi keretek lehetőséget nyújtanak. Így a tantárgypedagógiák alapozó szerepének alacsony értékelését erősen relatívnak kell tekintenünk.

Az összképben és a főiskolákon külön-külön is a rangsor további két helyén a didaktika és a pszichológia oktatója áll. Ez reálisnak látszik és összhangban van a 2. számú táblázatból kiolvasható összefüggésekkel. Szembeszökő eltérés van azonban a két főiskola válaszoló oktatóinak a véleményében a rendszeresség százalékos megoszlási arányaiban. Az I. sz. főiskolán a válaszok szerint sem a didaktika, sem a pszichológia oktatóival nem konzultálnak rendszeresen a gyakorlatvezetők. A II. sz. főiskolán viszont a didaktika oktatóival kifejezetten gyakran (50% arányban rendszeresen), de a pszichológia oktatóival is meglehetősen gyakran (25% arányban rendszeresen) találkoznak.

4. Tapasztalatai szerint milyen a gyakorlat eredményessége?

Kérjük, indokolja válaszát!

A gyakorlatvezetők válaszai kb. fele-fele arányban oszlanak meg a "jó" és a "közepes" minősítés között. A két főiskola viszonylatában nem mutatkozik lényeges eltérés e vonatkozásban. A kollégák a kisszámú indoklásban többnyire a gyakorlatokra jutó kevés időráfordítást és a hallgatók tantárgypedagógiai ismereteinek hiányait róják fel jogos kritikaként. Örvendetes tény, hogy "gyenge" minősítés nem fordult elő.

Szembetűnő hiányosság, hogy a beérkezett kisszámú adat miatt lehetetlen volt beilleszteni az egyes képzési területek kapcsolatrendszerébe az önmagában pedig eredményesen működő és alapvetően fontos személyiség-, illetve képességfejlesztő gyakorlatok területét. Jellemző, hogy egyik elemzett részterület képviselői sem tudtak véleményt, ítéletet formálni erről a területről, annak a képzésben betöltött szerepéről, illetve a vele való kapcsolatáról. (Az eredeti mintában részt vevő többi tanítóképzőből érkezett kérdőívek adatait áttekintve ez a helyzet sajnos általánosnak tekinthető.) Ismereteim és tapasztalataim szerint ezek a tréningek a tanítóképzésben általában a képzési folyamat elején vagy végén zajlanak, igen intenzíven, egy-két féléves időtartamban. Alapozó, illetve integráló jellegűek és a képzési struktúrában elfoglalt helyük miatt meglehetősen izoláltan, belterjesen működnek, nem épülnek be szervesen a képzés teljes folyamatába. A tanítói mesterségre való felkészítésben betöltött szerepük, hatékonyságuk így jóval a lehetőségek határai alatt marad. E helyzetnek bizonyára sok egyéb összetevője is van az elmondottakon kívül (tartalmi, strukturális, szemléletbeli, személyi stb.), amelyeket a mesterségre való jobb felkészítés

érdekében fel kellene tártani. A helyzet ismeretében nem ütközhetünk meg azon, hogy a képzésben dolgozó kollégák zöme alulinformált az ilyen típusú tréningekkel kapcsolatban.

A fenti négy kérdésre adott válaszok elemzéséből kirajzolódik, hogy a képzésben részt vevő szakterületek és ezek képviselőinek kapcsolatrendszerében sok értékes, közös vonás van a két vizsgált főiskolán. Vannak azonban hiányosságok, a szakmaiság fokozása érdekében leküzdendő nehézségek is. A viszonylag kisszámú indoklásban olvasható vélekedések és a tanítóképzőkről a teljes adatbázisban kirajzolódó tapasztalatok alapján helytálló az a megállapítás, hogy a képzésben részt vevő valamennyi érdekelt fél csak részben elégedett a képzés alapozásával, az egyes képzési területek közötti együttműködés színvonalával. Látják a problémákat, feszegetik a nyitott kérdéseket, keresik a célravezető megoldásokat. Mint a vizsgált két főiskola példája is mutatja, e vonatkozásban számottevő különbségek lehetnek. Minden tanítóképzőben erőteljes belső irány mutatkozik az önfejlődésre és ennek akadályainak leküzdésére, amit az élesedő versenyhelyzet minden bizonnyal tovább fokoz. Ezért fontos intézményi érdek a minél hatékonyabb és működőképesebb helyi képzési szisztémák, minták megismerése és közreadása.

Helyzetkép az interjúval gyűjtött adatok elemzése alapján

Az interjúkérdések alkalmasak voltak a kérdőívvel gyűjtött adatok kiegészítésére, ennél fogva az általam vizsgált négy kérdésben kiegészítő információk nyeresére. A kérdések segítségével tájékozódni tudtunk az egyes képzési területek közötti kapcsolatokról és ezek problémáiról, a tantárgypedagógiák oktatásának alapjairól és dilemmáiról a tantárgypedagógiát oktatók szemszögéből.⁴

A négy szemközti, öszinte hangvételű beszélgetések során mód nyílt a problémák, ok-okozati összefüggések, javaslatok, együttműködési minták alapos, valóság-hű megismerésére. Kirajzolódott a belső tartalékok feltárásának igénye is. A kollégák a jobbítás szándékával vezették fel azokat az objektív, illetve szubjektív jellegű okokat - ez utóbbit olykor önkritikusan -, amelyek akadályozzák munkájuk hatékonyságát.

• A különböző képzési területek közötti kapcsolatok jellemzése

E vonatkozásban a két főiskola között számottevő eltérés volt érzékelhető.

Az I. sz. főiskolán az egyes képzési területek közötti együttműködést illetően felvetődött az összehangolt együttműködés igénye a pedagógiai és pszichológiai

szakterülettel, egymással és a szaktanszékkel. Az interjú során a kollégák rámutattak az együttműködés néhány zavaró tényezőjére. Ilyenek: időhiány (pl. különmunkák végzése miatt), presztizs-okok (pl. nem akarják felfedni, hogy más tudományterületen kevésbé felkészültek), a pedagógiai és pszichológiai alapozó tárgyak és egyéb tantárgypedagógiák tananyagából kevés az ismeretük. Többen a jó kapcsolat alapvető feltételének a személyes viszonyt, az egyes képzési területek közötti párbeszédet, a kommunikációt tekintik.

A II. sz. főiskolán a pedagógiai és pszichológiai alapozó tárgyak, a tantárgypedagógiák oktatói és az iskolai gyakorlatok vezetői közötti jó együttműködés főbb jellemzői a következők:

A Neveléstudományi Tanszék valamennyi oktatója (heti 3 órában), továbbá minden tanszék tantárgypedagógia oktatója a hét adott napján (gyakorlati nap) a gyakorlóiskolában együtt van a szakvezetőkkel a hallgatók csoport előtti tanítási gyakorlatain. Közösén vesznek részt a hallgatók által vezetett foglalkozások előkészítésében, lebonyolításában és értékelésében. Az együttműködés hatékonyságát növeli az a tény, hogy egy kézben van minden szaktanszéken az adott elméleti tárgy és a tantárgypedagógia oktatása, így a tantárgypedagógus személyében az adott tudományterület szakemberének képviselője is biztosított. Ezek az alkalmak lehetővé teszik a folyamatos interperszonális kapcsolatokat, a gyakorlatra orientált közvetlen (és közvetett) együttműködést, szakmai egyeztetést és konzultációt, kölcsönös tanulást, a viszonylag egységes követelményrendszer kialakítását és működtetését a hallgatók gyakorlati és elméleti képzésében részt vevő valamennyi fél számára.

Ebben a jól működő kapcsolatrendszerben a vezető, koordináló, irányító szerep a Neveléstudományi Tanszéké (illetve a pedagógiai és pszichológiai alapozó tárgyaké), amely időnként kezdeményezi a többi tanszékkel az együttműködés során felmerülő közös szakmai gondok, problémák kölcsönös megvitatását közös tanszéki rendezvényeken.

Lehetőség szerint mind a Neveléstudományi Tanszék oktatói, mind a tantárgypedagógusok végigkísérik a képzési folyamat egészében a hallgatói csoportokat, a személyközi kapcsolatok állandósága révén figyelemmel kísérik és segítik mind az egyes hallgatói csoportok, mind az egyes csoportbeli hallgatók szakmai fejlődését is.

A szakmai munka színvonalának biztosítása érdekében a Neveléstudományi Tanszék gondoskodik minden gyakorlatvezető alapképzéséről, esetenként továbbképzéséről is. Így egyenrangú partneri viszony alakulhat ki az együttműködés folyamatában a pedagógiai és pszichológiai képzési terület és a szakmai gyakorlat képviselői között is.

A hallgatói-oktatói szakmai együttműködés megélt alkalmai felbecsülhetetlen értékű hasznot hoznak a hallgatók szakmai szereptanulása, szakmai kompetenciáik, képességeik folyamatos és sok oldalról segített fejlődése szempontjából is.

Az interjúval nyert információk végeredményben jól összezsengenek mindkét vizsgált főiskolán a kérdőíves adatok elemzése révén nyert helyzetképpel (sajnos, a személyiség-, illetve képességfejlesztő gyakorlatok vonatkozásában is).

• Vélemények a tantárgypedagógiák oktatásának alapjairól és nehézségeiről

A tantárgypedagógus kollégák egybehangzó véleménye szerint tantárgyuk oktatását elsősorban a pedagógiai és pszichológiai tárgyak ismeretanyagára kellene alapozni. Ennek azonban számos akadálya van. A tantervi fáziskülönbségek miatt a hallgatók előzetes ilyen jellegű ismeretei elhalványulnak. Bizonyos esetekben az is előfordul, hogy a tantárgypedagógia oktatása előbb elkezdődik, mint az előbbi elméleti alapozó tárgyaké. Sok esetben a szaktantárgyak szempontjai dominálnak a tantárgypedagógiai, illetve a pedagógiai és pszichológiai szempontok felett. Az elméleti tárgyak oktatói saját óráikon általában kevés gondot fordítanak a tantárgypedagógiai vonatkozások bemutatására, ami az alapozást nehezíti. Ez különösen azokban az esetekben jelent problémát, amikor az oktatóknak egyáltalán nincs közoktatási gyakorlata. Nem egy esetben a szakvezetők, sőt a tantárgypedagógusok sem rendelkeznek kellően mély pedagógiai, illetve pszichológiai ismeretekkel, amely szükséges lenne a hatékonyabb tantárgypedagógiai oktatáshoz. A hallgatók nem kellően fejlett komplex látásmódja esetenként nehezíti a különböző stúdiumok tartalmának integrációját.

Összegzés

A vizsgált két főiskola között a képzés különböző területei közötti kapcsolatok terén néhány elemzett összetevőjében bizonyos különbségek mutatkoztak. Különösen a II. sz. főiskolán a képzés legfontosabb területeinek képviselői között bevált, a hallgatók szakmai kompetenciáinak fejlesztését hatékonyan szolgáló mintaértékű együttműködési modell működik. Ebből következően ezen a főiskolán a tantárgypedagógiák oktatásában is kedvező tapasztalatokat szereztünk.

Nem mutatkozott jelentős különbség a két főiskola között a pedagógiai és pszichológiai elméleti alapozó tárgyak, a tantárgypedagógiák gyakorlati képzést megalapozó szerepének értékelésében, továbbá az iskolai gyakorlat eredményességének a megítélésében. Sajnálatos, hogy a személyiség-, illetve képességfejlesztő gyakorlatok egyik helyen sem

játszanak szerepet, sem a képzési területek képviselőinek együttműködésében, sem az értékelésekben.

A kérdőíves elemzésből fakadó megállapítások mindkét főiskolán egybecsengenek az interjú révén történő tájékozódás tapasztalataival, amit a teljes adatbázisra alapozó következtetések tovább erősítenek. Így a képzés szakmaiságának a két főiskolán kirajzolódott fő vonásai jelentős valószínűséggel érvényesnek tekinthetők a hazai tanítóképzés egészére. Ezek közül a legjellemzőbb vonás, hogy a tanítóképző főiskolákon a képzés szakmaiságának növelése érdekében hasonló gondokat kell leküzdeni. Erre a képzésben érdekelt minden félben megvan a törekvés. A megnövekedett, kiszélesedett feladatok jellegének, méreteinek, feltételeinek az eltérései, az erőforrások különböző mértékű kihasználása miatt azonban az elért eredmények is különbözőek. Ezért igen nagy jelentőségű a jó kezdeményezések megismerése és követése.

JEGYZETEK

¹ Lásd a Pedagógusképzés c. folyóirat 1994. évi különszáma

² Bagdy Emőke: A szakmai önzonossági kialakulása, pályaszociálizáció. In: Tanári létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek. Raabe Könyvkiadó KFT, 1994. F 1.1.2.

³ Ez a tendencia a neveléstudományi szakirodalomban (Zsolnai J.-Zsolnai L. 1987, Hunyadyné 1993, Bagdy, Zrinszky 1994), a pedagógusképzésre vonatkozó szakirodalomban (Csik 1985, Hunyadyné és Bollókné 1992, Kovácsné Duró Andrea, Ladányi 1997), a közoktatás tartalmi és törvényi szabályozásában (1993. évi LXXIX. törvény és módosítása, NAT 1995), a felsőoktatás tartalmi és törvényi szabályozásában (tantervek, felsőoktatási törvény, képesítési követelmények, akkreditáció) a felsőoktatási és felsőoktatás tartalmi és szervezeti változásaiban egyaránt jól nyomon követhető. A tanítóképzés időtartamának 4 évre való kiterjesztésével a szakmaiság valószínűleg még nagyobb hangsúlyt fog kapni, ugyanakkor a műveltségi területekre való felkészítés és az 1-6. osztály tanítására való képesítés miatt problematikája egyre bonyolultabbá fog válni.

⁴ A két főiskolán összesen 9 fővel folytattunk interjút, s nyertünk ily módon információkat (az I. sz. főiskolán 3 fő, a II. sz. főiskolán 4 fő tantárgypedagógussal, s mindkét helyen a helyi koordinátorral, akik igen jól megszervezték a beszélgetéseket, s maguk is sok értékes adatot közöltek).

IRODALOM

Bagdy Emőke: A szakmai önazonosság kialakulása, pályaszocializáció. In: Tanári létkérdések.

Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek. Raabe Könyvkiadó Kft., 1994. F

Ballér Endre (szerk.): Javaslat a tanári kultúra és mesterség egységes képzési követelményeinek a meghatározására. Pedagógusképzés, 1992. 1. 7-14. l.

Hunyady Györgyné: A pedagógusképzés és a neveléstudomány. Magyar Pedagógia, 1993. 3-4. 161-171. l.

Képzési követelmények a tanítói és óvodapedagógusi szakokra. Szerk.: Hunyady Györgyné dr. és Bollókné dr. Panyik Ilona. Bp. 1992.

Kovácsné Duró Andrea: A pedagógusképzés jövője. Új Pedagógiai Szemle, 1997. 9. 14-17. l.

A Köznevelési Törvény és a Nemzeti alaptanterv tantervi alapelvei. Okker Oktatási Iroda, 1994.

Ladányi Andor: A pedagógusképzés minőségi fejlesztéséről. Új Pedagógiai Szemle, 1997. 9. 3-13. l.

Nemzeti alaptanterv. MKM, 1995.

Pedagógiai Lexikon. Keraban Könyvkiadó, Bp. 1997.

Szabó László Tamás: Ellentmondások és dilemmák. A hazai pedagógusképzés néhány sajátossága. Pedagógusképzés, 1994. 6-16. l.

Szövényi Zsolt: Új képzési dokumentumok. A képzési követelményekről és a szakalapítás rendjéről. Magyar Felsőoktatás, 1994. 3. 7-10. l.

TSZPSZ/PSZM I-II. 1992-1995. Empirikus kutatás vizsgálati anyagai, interjúk, a tanítóképző főiskolák dokumentációja. Bp. Oktatókutató Intézet.

A tanítóképzés kritikus pontjai. Vélemények, kutatási lehetőségek. Szerk.: Csik Endre. Oktatókutató Intézet, Bp. 1985.

Zrinszky László: Pedagógusszerepek és változásaik. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Bp. 1994.

Zsolnai József-Zsolnai László: Mi a baj a pedagógiával? Tankönyvkiadó, Bp. 1987.

HEIMANN LÁSZLÓNÉ /Eötvös Loránd Tudományegyetem - Budapest/

TANÁRKÉPZÉS ÉS TEHETSÉGGONDOZÁS

A tehetséges gyermekek fejlesztésének problémaköre az utóbbi időben egyaránt központi helyet foglal el a hazai és nemzetközi pedagógiai gyakorlatban és szakirodalomban. A kérdés jelentőségét reprezentálja a NAT koncepciójának középpontjában álló differenciálás, amely elválaszthatatlan a tehetséggondozástól, a megújuló iskolák számának növekedése, a tanári továbbképzés ilyen irányú kibontakozása.

A tehetséggondozás magas szakmai és emberi követelményeket támaszt a pedagógusokkal szemben. Ezért a leendő tanárok felkészítését a tehetséges tanulókkal való bánásmódra már a főiskolai/egyetemi tanulmányaik alatt meg kell kezdeni és annak elvégzése után azt tovább bővíteni.

A tehetséges tanulókat fejlesztő pedagógus személyisége

Az állandóan változó és átalakuló iskolák pedagógiai gyakorlata azt igazolja, hogy a megújulás fő mozgatója, kulcsszereplője a pedagógus.

Személyiségével kapcsolatban gyakran elemzett kérdések:

- Milyen legyen a tehetségeket /is/ támogató tanár?
- Miben rejlik a jó tanárság?
- Mi adja a pedagógus személyi varázsát, emberformáló erejét?

A tehetséges gyerekek képzésével, vizsgálatával foglalkozó kutatók, gyakorlati szakemberek úgy vélik, hogy a kiemelkedő képességekkel rendelkező gyerekek, tehetségigérettek fejlődését leghatékonyabban a speciálisan képzett pedagógusok segíthetik.

Wallace (1983.) szerint a tanulói igények a problémák és elméletek megragadásánál, a szokatlan és nem szembetűnő kapcsolatok észrevételében, a fogalmak és elvek területén a könnyű átugrásokban, az információk szokatlan, gyors feldolgozásában, a tanulásban való önállóságban jelentkeznek. Az értelmi képességek intenzív fejlesztése mellett szükségük van még a sikeres feladatok elvégzése nyújtotta öröme, de arra is, hogy megbirkózzanak a

kudarccokkal. Ezek az élmények hozzájárulnak ahhoz, hogy realisabb énképük, bizonyos önkritikájuk fejlődjön ki.

Emellett olyan támogató légkört is igényelnek, amelyek ösztönzik a problémamegoldást, lehetővé teszik ezen problémák megvitatását tanáraikkal, sőt önálló problémák felállítását inspirálják.

Környezetükre hárul érzelmi biztonságuk, kiegyensúlyozottságuk biztosítása, mivel ők kiemelkedő képességeik miatt sokszor magányosak. Bátorításra van szükségük, hogy elfogadják a másoktól való különbözős és egyedülállás szerepét. Segítséget várnak abban is, hogy türelmesekké és megértővé váljanak a kevésbé jó képességű tanulókkal szemben. Mindez szociális beilleszkedésüket hatékonyan segítheti. Cropley, A.-McLeod J. (1986.): A tehetségesek tanárainak képzése című tanulmányában három (**kognitív, affektív és szociális**) kategóriát vizsgált.

Erika Landaua tehetséggondozás következő célkitűzéseit fogalmazta meg:

- **felismerni** a tehetséget és megjelenési formáit,
- **segíteni** a tehetségeket abban, hogy felismerhessék és fejleszthessék képességeiket,
- **kielégíteni** a tehetséges gyerekek szükségleteit (megismerési, alkotási, biztonsági, elfogadottsági),
- **ösztönözni** intellektusukat és kreativitásukat,
- **bevonni** őket társadalmunk jelenlegi problémáiba,
- **erősíteni** a tehetséges személyiséget abban, hogy képes legyen vezető szerepet vállalni,
- **felkészíteni** a gyereket arra, hogy kreatív és tehetséges felnőtté válhasson.

Szakemberek álláspontja szerint a pedagógiai jártasságok és készségek elsajátíthatók (Falus, 1979.) a pedagógusképzés, a továbbképzés és a gyakorlat során. Ezt a gondolatot követve tehát azok a pedagógiai készségek és jártasságok is megtanulhatók, elsajátíthatók, amelyek a tehetséges gyerekek fejlesztéséhez szükségesek.

Pedagógusképzés és tehetséggondozás

Cropley és McLeod már idézett tanulmányukban úgy fogalmazzák, hogy a kívánatos szakértelemnek, tudásnak megszerzése, valamint a tanárok felkészítése, képességeik

fejlesztése, az elvárt viselkedési kultúrának elsajátítása egyaránt történhet alapképzés és posztgraduális felkészítés során.

Számos külföldi (és újabban hazai) példa is van már arra, hogyan lehet felkészíteni a tehetséges gyerekek tanárait a tehetséggondozásra. A legtöbb tapasztalattal ezen a téren az Egyesült Államok rendelkezik. A kivételes helyzetű gyermekek Tanácsa /Council for Exceptional Children/ több mint 20 évvel ezelőtt megfogalmazta azokat az ismérveket (Habermann, 1989.), amelyeket a tehetségfejlesztésre nézve alapvetőnek tartott a pedagógusképzésben. Ezek közül néhány: magas szintű szakmai képzettség legalább egy diszciplínában; kutatótevékenységben szerzett gyakorlat; egyes szűkebb témakörök elmélyült ismerete; tehetségek nevelése melletti elkötelezettség; tehetséges gyermekek neveléséről szerzett tapasztalat... (Graduate szintű diplomát adó tehetségnevelői képzés néhány államban folyik. Postgraduate szinten főleg nyári egyetemek, tanfolyamok, szolgáltató központok foglalkoznak.) Nagy szerepük van gyerekek képességeinek fejlődésében, a tanulási motiváció kialakulásában, amit főképp személyiségük emberi értékeivel, szakmai tudásukkal, erkölcsi-érzelmi beállítódásukkal érnek el.

Bizonyított, hogy a tehetséges gyerekeknek csak elenyésző részét ismerik fel iskolás korban, pedig szinte minden iskolában van tehetséges gyerek a természettudományok, a sport, a nyelvek vagy a zene, esetenként több területen is. Számuk nem elenyésző. A Renzulli-féle tehetségmodell alapján az iskolás gyerekek 15-25%-a tekinthető tehetségígéretnek, míg az **intellektuális** képességek szerinti azonosítás a gyerekek felső 2 százalékát potenciális tehetségnek tekinti.

A graduális képzésben már meglévő, a tehetséggondozást is szolgáló tevékenységek néhány hazai pedagógusképző intézmény példája alapján

ELTE Tanárképző Főiskolai Kar

A Neveléstudományi Tanszék által tanított tantárgyak és a szervezett iskolai gyakorlatok tartalma megújult, azok időrendi elosztása átszerveződött. Olyan **gyakorlatra orientált** tantárgyak, képzési helyszínek, pedagógiai-pszichológiai műhelyek, speciálkollégiumok alakultak ki, amelyek **direkt vagy indirekt módon hozzájárulnak a leendő tanárok várható tehetséggondozói munkájához is.** (Heimann, 1992.) Ezek közül itt most "A tehetséggondozás és nevelés az iskolában" című speciálkollégiumot emelem ki, melyet személyesen vezetek.

A speciálkollégium bevezetőként főleg elméleti szinten foglalkozik a tehetségfogalom értelmezésével (Heimann, 1988.), lehetőséget adva az eltérő állásfoglalások vitájára, amelyre a különböző hazai és külföldi szakemberek véleményének megismerése ad módot.

A tehetségnevelés műhelyeiben megvalósult és bevált programok elemzése **szakismeretet ad a különböző területeken megmutatkozó tehetséges gyerekek megismerésére, esetenként felismerésére, a fejlesztés tartalmára a tehetséggondozó módszerekre, eljárásokra.**

A tehetséges tanulók tanár szükségleteinek részletes, elemző tárgyalása a tanárjelölteknek előrevetíti a tehetségfelismerő, tehetséggondozói tanári munka speciális útjait. A tanárok szinte ideális jellemzőinek aprólékos, részletes listája alkalmas arra, hogy saját, a meglévő képesség-készletüket, tudásukat, személyes tulajdonságaikat összevessék a leírtakkal.

Az elméletet követően tapasztalatokat szereznek főiskolásaink a különböző tehetséggondozó helyszíneken.

Arra a kérdésre, hogy **vajon a speciálkollégiumi foglalkozások során kialakulnak-e a hallgatókban a tehetséges tanárookra jellemző vonások, vagy annak elemei, csirái, nehéz a válasz.** (Heimann, 1992.)

Vannak biztató jelek, melyek arra utalnak, néhányan közülük tehetséges gyerekek segítőként fognak dolgozni leendő iskolájukban.

Én a személyiségükben, értékrendjükben, tudásukban beálló pozitív változásokban látom a biztató jeleket. Mégpedig:

- értékes **képességek** kialakulásában, ez összehasonlítást, a szerzett tapasztalatok megítélését, a jövőbeni munkájukkal kapcsolatos **döntést** és együttműködést teszi lehetővé;
- **emberi, szakmai értékek** megjelenésében (hit, bizalom, optimizmus, újszerűség, egyéni látásmód, jobbra való törekvés, igényesség);
- a **többlettudásban**, amelyek alapját képezik a tanári önállóságnak, döntési képességnek, határozottságnak;
- a tehetségpedagógiai módszerek kipróbálásával a tehetséggondozáshoz **szükséges jártasságok és készségek** elemeinek elsajátításában (egyéni foglalkozás irányítása, differenciált pedagógiai munka).

Várhatóan ezek az ismeretkörök a leendő tehetségfejlesztő munka során kiteljesednek.

Az ország számos más pedagógusképző intézményében is évek óta vannak olyan kezdeményezések, amelyek a leendő pedagógusok tehetséggondozásra történő felkészítését célozzák (többnyire választható speciálkollégiumok, tréningjellegű foglalkozások formájában). A továbbiakban ezek közül említek néhány példát.

Eszterházy Tanárképző Főiskola, Eger

A Magyar Tehetséggondozó Társaság Felsőoktatási Szekciójának 1991-es tanácskozása tudósított először az egyetemeken és főiskolákon folyó ilyen irányú munkákról. Ezek eredményeiről, az elhangzott kutatási beszámolókról az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola gondozásában megjelent tanulmánykötetben olvashatunk (Bodnár, szerk. 1992.). Ugyanebben az évben kezdte meg **tehetséggondozó táborok** szervezését középiskolások részére az Eszterházy Főiskola Pszichológiai Tanszéke, bevonva a tehetségfejlesztésbe a felsőoktatás oktatóit és hallgatóit.

A táborban alkalmazott módszerek, a felhasznált elméleti szakanyagok gazdagítják a pedagógusképzés felkészítő anyagát. Ugyanezen a főiskolán működő **speciálkollégium** tehetséges emberek felkutatását és életútjuk követését végzi tanárjelöltek bevonásával, így juttatva a hallgatókat tapasztalatszerzéshez és speciális tudásuk kiszélesítéséhez.

A külföldi - német, holland, izraeli, angol - egyetemekkel együttműködve szakmai tapasztalatok, kutatási eredmények kölcsönös cseréjét, valamint **tudományos tanácskozások** megszervezését irányítják, s szorgalmazzák tanárok és tanárjelöltek ezeken való részvételét.

Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

Az iskolai tehetséggondozás gyakorlata a tanulók és tanárok együttes tevékenysége révén valósul meg. Így válik kulcskérdéssé az együttlét színvonala a tehetséggondozásban, véli Vastagh Zoltán.

"A jó kapcsolatra tanítani kell a gyermeket, saját élményeikre támaszkodva, önálló törekvéseiket támogatva" (Vastagh, 1992. 23.o.). Ennek formálására olyan tanárok a legmegfelelőbbek, akik érzékenyek a gyermekek problémái iránt, és azokat hatékonyan képesek kezelni.

Az egyetem Pedagógiai Tanszéke a tanári mesterség elsajátításában a "fejlesztő képességek", a meggyőző kommunikáció kialakítása érdekében olyan kísérleti csoportmunkát szervez, amely a nevelés alaphelyzeteiben lejátszódó kommunikációs folyamatok tudatosítását teszi lehetővé.

A videóval támogatott képességfejlesztő tréning a pedagógiai szituációk fejlesztését használja fel a pedagógiai képességek fejlesztéséhez.

Ennek során fejlődnek a tanárjelöltek **kapcsolatteremtő** és **-megtartó képességei, empátikus** érzékenységük, kongruenciára való törekvésük, amely így együttesen jobb valóságismerethez vezet.

A szituációs játékok legfőképpen abban segíthetik a tanárjelölteket, hogy megerősítik a szerepvállalást és a nézeteket valóban tisztázó eszmecserek igényét.

Ez a szakmai program is része annak a tehetségfejlesztő munkacsoportnak - vezetője 1989 óta Vastagh Zoltán -, amely vállalja a tehetségkiemelés és **-fejlesztés/oktatás/** tematikájának tanítását. A **régióban működő** tehetséggondozó iskolákat a hallgatók bevonásával tanulmányozzák és munkájukat támogatják.

A pedagógiai szituációk elemzését alkalmazó személyiségfejlesztő tréning mellett különböző konfliktuskezelő technikákkal, s a Gordon-tréning meghonosításával kívánnak a tehetséggondozásban részt vevő pedagógusoknak segítséget adni.

Magyar Iparművészeti Főiskola

A főiskola 1984-ben alakult Tanárképző Tanszéke a vizuális nevelési kutatás és innováció fontos nemzeti központjává vált. Kutatásokat folytatnak a vizuális alkotó- és befogadóképességek, a vizuális tehetség felismerése és gondozása témaköreiben. Kárpáti Andrea szervezésében 1993-ban a Magyar Tehetséggondozó Társaság és az Európai Tehetséggondozó Társaság közreműködésével tehetséggondozó pályázatot hirdettek, amelyen az ország 26 pedagógiai műhelye vett részt. A tanszék gondozza a "Tervezzünk tárgyakat" pályázatot is, amelyre eddig közel tízezer, 6-16 éves tanuló küldött be pályamunkát. Az ifjú alkotóknak rendszeresen szerveznek fejlesztő szakköröket, táborokat. A pályázataikra beküldött pályamunkák dokumentációja a tanszék vizuális archívumába kerül, ahol a kutatók, érdeklődők rendelkezésére áll.

- Itt koordinálják a vizuális tehetség diagnosztizálásának új formáit kimunkáló munkacsoport tevékenységét is.

A tanszék tervei között szerepel egy állandó nyári akadémia létrehozása Szentendrén, amely a vizuális tehetséggondozás állandó fóruma is lehet.

Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

A Pszichológia Tanszék tehetséggondozással foglalkozó munkacsoportja már 1987-ben tervet készített a tehetséges tanulók korai felismerésére és szelekciójára. Vizsgálati sort állítottak össze, amelynek segítségével helyzetfelméréseket végeznek tehetséggondozó szakkörökön.

A pályakezdő pedagógusoknak attitűd- és szemléletformáló programot készítenek.

Meggyőződésük, hogy a pedagógus szemléletmódja és nevelési attitűdje a tehetséges gyermekekkel való bánásmód lényeges tényezője. "A személypercepció szabályszerűségének ismeretében feltételezhető, hogy ez a tehetség, a kreatív személyiségjegyek felismerését is befolyásolja". (Madácsi, 1992. 29. o.)

Tanfolyamok formájában, bentlakásos továbbképzésen készítenek fel gyakorló pedagógusokat a tehetséggondozásra. A tanfolyam fontos követelménye, hogy társas együttlétet nyújtson, az alkotó munka élményét adja, valamint elősegítse a tehetséges gyerekekhez fűződő elfogadó és felelősséget kifejező viszonyulást. Fontosnak tartják a tanárok felkészítését azokra a technikákra, fejlesztő foglalkozási formákra, amelyek személyiségfejlesztő hatásúak.

A graduális képzési forma mellett, annak keretét túllépve a kelet-magyarországi régióban olyan kutatási tervek kidolgozására folyik kísérlet, amelyek lehetővé teszik a tanárképzés és tanár-továbbképzés specializálódását.

A tehetséggondozásra történő felkészítés, intenzív tanár-továbbképzés, posztgraduális szinten folyik, elősegítve:

- a tehetséges tanulók korai felismerését,
- a pályakezdő pedagógusok attitűdjének, szemléletmódjának formálását,
- iskolai tehetségfejlesztő programok kidolgozását, adaptálását,
- tanárok felkészítését a tehetséggondozásra.

Posztgraduális képzés és továbbképzés a tehetséggondozás érdekében

A következőkben olyan hazai képzési helyek és szervezetek tevékenységének bemutatására vállalkozom, amelyek a tehetségesek tanárait készítik fel a tehetséggondozásra, akár továbbképzés, akár posztgraduális képzés formájában.

Abból a feltételezésből kiindulva történik itt a tanárok továbbképzése, hogy a graduális képzés során elsajátított - de korántsem elégséges - tudásukat, ismereteiket ezeken a képzési helyeken kiegészítsék, személyiségüket felkészítsék a tehetséges gyermekekkel való találkozásra, a velük való foglalkozásra.

Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen

A KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Intézete az MTA Pszichológiai Intézetével közösen hirdette meg (először már 1992/93-as tanévben) a "Tehetségfejlesztés pszichológiai alapjai" továbbképző programot gyakorló pedagógusoknak.

A program 120 órás, amelynek főbb kérdéskörei a következők:

- A tehetség fogalmának értelmezése a legújabb kutatások tükrében
- A tehetséges tanulók kiválasztásának módszertani problémái
- Tehetség és életkor
- Tehetség és verbalitás
- Az iskola szerepe a tehetségek kibontakozásában
- Az iskola és a család együttműködése a tehetségfejlesztésben
- A tanácsadás jelentősége, formái
- Képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók
- A nevelési stílus és tehetségfejlesztés
- Speciális tehetségfejlesztés, zene, matematika
- A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja

A program szerves része a tehetségfejlesztő műhelyek meglátogatása, tanulmányozása, közvetlen tapasztalatok szerzése. A felkészítés intenzív csoportmunkában folyik.

Az egyetem saját kiadásában jelenteti meg azokat a tehetség-szakcikkeket, tanulmányokat, amelyek a felkészítést segítik (A tehetségfejlesztés pszichológiai alapjai 1993., Tehetség és személyiség 1994., Tehetség-kalauz 1996.)

Az egyetemen folyó kutatások jelentősen befolyásolják a régió tehetséggondozó munkáját. A helyi viszonyokra adaptált tehetségfejlesztő programokat több iskolában bevezették (Törökszentmiklós, Szerencs, Mátészalka).

Ez a népszerű továbbképzés mára már beilleszkedett az egyetem posztgraduális képzési rendszerébe. Országosan is tehetséggondozásra felkészítő szakosító képzést ad.

Magyar Tehetséggondozó Társaság - MTT

A Társaság 1989-ben alakult. Jelenlegi elnöke Czeizel Endre orvosprofesszor, alelnöke Herskovits Mária pszichológus.

Fő célja az, hogy elősegítse az országban élő a tudomány és kultúra bármely területén az átlagosnál jobb képességekkel rendelkező fiatalok kibontakozását.

Tagjai a legkülönbözőbb szakmák képviselői közül kerülnek ki. A társaság összefogja mindazon erőket - pedagógusokat, pszichológusokat, művészeket, tudósokat, szülőket -, akik tudásukkal, munkájukkal vagy anyagi áldozatvállalásukkal a hazai tehetséggondozást kívánják segíteni. Létrehozták a tehetségmozgalom megsegítésére az "Alapítvány a Tehetséggondozásért" alapítványt.

Az MTT nem érdekvédelmi szervezet, de törekszik a tehetségesek érdekvédelmére, állást foglal a tehetséget érintő pedagógiai, művelődési és politikai dokumentumok, intézkedések kérdésében.

Közreműködik a tehetséggondozás elméleti és módszertani kérdéseinek megfogalmazásában, megjelenítésében, azok rendszerbe foglalásában. Koordinátori és szervezői feladatokat lát el az országban ma még elszigetelten működő iskolai kísérletek, tudományos kutatások, művelődési, művészeti és családi tehetséggondozás összefogásában. Fórumot biztosít a már kidolgozott programok megismertetésére, elterjesztésére.

1993-tól a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával Tehetség címmel negyedévenként megjelenő szakmai, információs kiadványt jelentet meg az érdeklődők és a tehetséggondozásban feladatot vállaló szakemberek tájékoztatására.

A Magyar Tehetséggondozó Társaság munkakapcsolatban áll nemzetközi szervezetekkel, mint például az Európai Tehetséggondozó Társasággal /European Council for High Ability, ECHA/, a Tehetség Világtanáccsal /World Council for Gifted and Talented, WCGT/, a francia Eurotalent szervezettel, az egyetemek közül pedig a Kölni Tudományegyetemmel.

Ezek az együttműködések biztosítják a kölcsönös tudományos tapasztalatcserék alapját, a legfrissebb kutatási eredmények megismerését, a vendégoktatók meghívását. Ily módon jutnak tehetséges magyar fiatalok nemzetközi tehetséggondozó táborba (Anglia, Németország, Portugália) és versenyekre (USA).

A Társaság a hatékonyabb hazai tehetséggondozás érdekében pedagógusok képzését és továbbképzését kezdte meg külföldi szakemberek meghívásával.

Angol és német nyelvű előadások, tanfolyamok, személyiségfejlesztő tréningek segítik a résztvevőket a tehetséges gyermekek felismerésében és fejlesztésében.

A Magyar Tehetséggondozó Társaság azon régi törekvése, hogy tehetséggondozó központot hozzon létre céljai teljesebb megvalósulása érdekében, 1994 második felében megvalósult.

A Fővárosi Pedagógiai Intézettel közösen létrehozott központ - teljes kiépülésével - megteremti a szervezeti keretet és szakmai kompetenciát az egyéni tanácsadás, a kutatás, a továbbképzés és az információközvetítés ellátására.

A pedagógusképzés megújulási tendenciái, a távlatok

A hazai pedagógusképző intézményekben a változtatásra, az újírtásra utaló dinamikus mozgás jelei észlelhetők az empirikus felmérések alapján is.

A Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztálya 1992/93-ban - a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt által támogatottan - "**A pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményekben**" témájú - kutatást végzett, amelyben 31 pedagógusképzést (is) folytató intézmény Neveléstudományi Tanszéke vett részt. (Pedagógusképzés 1994. 1. sz.)

Az Oktatókutató Intézetben rendelkezésemre álló dokumentumokban - háttérelmzéseként - főleg arra kerestem a választ, hogy milyen jelenlegi és várható új **képzési tartalmak**, valamint **tevékenységrendszerek** szolgárlják a **tehetséggondozásra** is felkészítő tanárképzést.

A kérdőívből azokat az adatokat használtam fel elemzésre, amelyek:

- a képzésben szereplő tárgyakra (választható, kötelező, speciálkollégium) vonatkoznak,
- a jelenleg hiányzó képzési tartalmakat és gyakorlati tevékenységeket írják le, és amelyek bevezetését tervezik.

A **tehetséggondozás pedagógiáját** vizsgálva megállapítható, hogy a 31 választ adó intézmény közül 10 építette be képzési rendszerébe (4 tanítóképző, 3 tanárképző, 3 egyetem, 32%), és 1 egyetem kutatási szinten foglalkozik a kérdéssel.

• A **tanítóképzők** a kötelezően választható stúdiumokba építették be, többnyire a **differenciáló** vagy az **alkalmazott** pedagógia részeként az átlagtól eltérő gyermekek fejlesztésére vonatkozó ismeretkörök és gyakorlatok rendszerét (Esztergom, Győr, Debrecen, Budapest). A főiskolák (Eszterházy, Bessenyei, ELTE TFK) a **kötelezően választható speciálkollégiumok** közé iktatták ezt a stúdiumot, hasonlóan a három egyetemhez (ELTE BTK, Janus Pannonius, Kossuth Lajos) a speciális didaktikai és nevelési problémák kérdéseként tárgyalva azt.

A **tréningjellegű foglalkozások** a vizsgált intézmények 40 százalékában (12 intézmény) képezi részét az oktatásnak beépített szakmai stúdium vagy speciálkollégium vagy választható tárgy formájában. (Ld. még Lukács I. elemzését.)

A közoktatásban jelentkező szükségletek és a neveléstudományi kutatások legközvetlenebb áttételére a pedagógusképzésben a **pedagógia szak**, valamint **az intenzív tanártovábbképző kurzusok** adnak lehetőséget. Három egyetemen és egy főiskolán van pedagógia szak, sok helyütt különböző specializációkkal: tantervfejlesztő, szociálpedagógiai szakértő, menedzserképző, kollégiumi nevelő és - közöttük a már előzőekben ismertetett - tehetséggondozó szakemberképzés (KLTE).

A célok és követelmények ilyenén megfogalmazása közel áll John Bonstingl (1992.) azon gondolataihoz, melyet az egyetemi hallgatók XXI. századra történő felkészítésénél hangsúlyoz. Úgy véli, ahhoz, hogy sikeresen fel tudják készíteni a tanárok a fiatalokat a következő évszázad valóságára, a tanulásfolyamat jellegének erősítésére van szükség. "Hangsúlyt kell kapjon a tanulás módjának elsajátíttatása, az intellektuális kíváncsiság iránti érzék kialakítása és a mélyreható kérdések megfogalmazásának képessége" (54. o.).

Így kap prioritást a tanulók képességének fejlesztése, tehetségének kibontása, ahol a tanár nem az információ közvetítője, hanem osztozik tanítványával a kutatásban, önmaga és a világ felfedezésében.

* * *

A tehetséges tanulók felismerésére, fejlesztésére történő nevelés, képzés tehát egyre több hazai pedagógusképző intézmény munkájában kap kiemelkedő szerepet. Ezek a tevékenységek azt is bizonyítják, hogy a tehetségnevelés nem csupán speciális tartalmakkal, hanem az egész képzés megújulásával, módszereinek, szervezeti formáinak, eszközeinek az átalakításával lehet igazán eredményes.

IRODALOM

Ballér Endre (1993): Neveléstudomány és tanárképzés. *Educatio*, 4. 620-629.

Ballér Endre (1994): A tanári szakképesítés valamennyi tanári szakon egységes pedagógiai követelményei. *Felsőoktatási Szemle*, 7. 13-14.

Bonstingl, John Jay (1992): Az egyetemi hallgatók felkészítése a XXI. századra /fordította: Majzik Lászlóné/ Új Pedagógiai Szemle, 7. 13-14.

Cropley, A.-McLeod, J. (1986): Preparing Teachers of the Gifted. International Review of Education. No.2. 125-136.

Heimann Lászlóné (1988): Az iskolai tehetségnevelés pedagógiai kérdései speciálkollégiumi foglalkozás keretében. Felsőoktatási Szemle, 7-8. 455-460.

Heimann Lászlóné (1990): Főiskolai hallgatók és tehetséggondozás. In: Tanárképzés és tudomány /szerkesztő: Hajdú Péter/ ELTE TFK Budapest, 205-212.

Heimann Lászlóné (1992): Tanárjelöltek felkészítése a tehetséggondozásra. In: Tehetséggondozás a felsőoktatásban /szerkesztő: Bodnár Gabriella/ Eszterházy Főiskola, Eszterházy Tanárképző Főiskola, Eger, 31-35.

Horváth György (1984): Kérdőjelek a tehetség körül. Társadalmi Szemle, 4. 73-80.

Kürti Jarmilla (1982): Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban. Pszichológia nevelőknek, Tankönyvkiadó, Budapest.

Landau Erika (1993): Az agresszió, mint kreatív energia. In: A tehetségfejlesztés alapjai /szerkesztő: Balogh László-Herskovits Mária/ KLTE Debrecen, 147-160.

Lukács István (1994): A tanárképzés korszerűsítése az ELTE TFK Neveléstudományi Tanszékén, kutatási beszámoló, kézirat.

Madácsi Mária (1992): A pszichológia tanszék vállalásai a tehetséggondozásban. In: Tehetséggondozás a felsőoktatásban /szerkesztő: Bodnár Gabriella/, Eszterházy Tanárképző Főiskola, Eger, 27-30.

Porkolábné Balogh Katalin (1993): A tanári szakok rendszerének változása a rokon szakmákkal való kapcsolódás megteremtése. In: Tanárképzésünk megújítása /szerkesztő: S.Faragó Magdolna/ Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 77-82.

Tóth Béláné (1985): A tehetségfejlesztés néhány kérdése. Pedagógiai Szemle, 7-8. sz. 737-744.

Vastagh Zoltán (1992): Képességfejlesztés pedagógiai szituációk rendszeres elemzésével. In: Tehetséggondozás a felsőoktatásban /szerkesztő: Bodnár Gabriella/, Eszterházy Tanárképző Főiskola, Eger.

A "Környezetpedagógia" rovatunkban megjelenő cikkek, tanulmányok előadás formájában elhangzottak az 1997 májusában Debrecenben megrendezett környezetpedagógiai konferencián. Az 1997-es számban Havas Péter, Gion János és Komár Pálné előadását közöltük.

* * *

BALÁSSY SZABOLCSNÉ-SCHEIBERT FERENC /Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola – Debrecen/

„KERESZTTANTERV” (EXTRA CURRICULUM) A PEDAGÓGUSJELÖLTEK KÉPZÉSÉBEN

A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája külön fejezetet szentel a **pedagógus szakma iránti igények átalakulásának**, a pedagógusképzés és -továbbképzés korszerűsítésének.

Az a fejlődési irány, amit a közoktatásban a NAT eddig látható munkálatai jeleznek, az alábbi elvárásokat, kihívásokat prognosztizálja:

- az ismeretforrások bővülése, az értékek pluralizálódása és az iskolán kívüli tanulás formáinak megerősödése a hagyományos mintaadó és tudáselosztó pedagógusszerep helyébe másfajta gondolkodást és magatartást tétel fel a jövő pedagógusaitól,
- a szaktudományos felkészültséget is átalakítja a NAT műveltségképehez igazodó komplex, interdiszciplináris megközelítés,
- mindezekon túl hangsúlyosabb szerepet kap a pedagógusmunkában a személyiségfejlesztés, a kommunikációs képesség, az empátia és a konfliktuskezelés képességeinek formálása. (1)

Szakirodalmi források és saját tapasztalataink alapján is állíthatjuk, hogy a pedagógusjelöltek fentiek szellemében való felkészítésének, felkészülésének során a **projekt-módszer alkalmazása** nagy segítségünkre lehet.

A hagyományos neveléstudományi fogalomrendszerben nehéz a projektet értelmezni. A szakirodalomban való megjelenése két dolgot jelez: egyrészt definiálási nehézséget (Lásd "A projekt eszméről?... oktatásról?... tanulásról?... módszerről?" című tanulmányt.) (2), másrészt pedig azt, hogy gyakran jelenik meg a környezeti nevelés gondolatával együtt, hiszen a projekt "tudja", illetve jó eséllyel vállalhatja mindazokat az alapelveket, módszereket, stílust, amiket a sikeres, eredményes környezeti neveléssel kapcsolatban a szakirodalom felsorol. (3)

Mindez kiderül abból a ma már tekintélyes és hozzáférhető forrásokból, amik alapján a projektet az alábbiakban jellemezni kívánom. (2., 3., 4., 5., 6., 7.)

Hortobágyi Katalin írja kézikönyvének 3. lapján, hogy "... a projektek sorozatára felfűzött ismeretterjesztési folyamat láncreakciószerűen borítja fel a tradicionális iskolai folyamatokat, megváltoztatja a tanár- és diákszerepeket, magát az elsajátítást pedig egy alkotó folyamat részeként és eredményeként valósítja meg."

- A projekt olyan sajátos tanulási egység, amely egy konkrét, életből vett probléma megismerésére és megoldására koncentrálnak,
- e megoldásra való helyzetben tanár és diák együtt tervez, megszűnik a verbális képességek fölényhelyzete, közös a cselekvés, ellenőrzés, humanizálódik a folyamat,
- a szervezeti kereteket, formákat is átalakítja, a tanítási órák helyett blokkosított, vagy epochális megoldásokat favorizál,
- igazi érvényt szerez az iskola és az élet; az individuum és a közösség elválaszthatatlannak hirdetett, de a "hagyományos" iskolában nem mindig következetesen megvalósított egységének.

Amikor 1972-ben főiskolánk szarvasi programját beindítottuk, pedagógiai elképzeléseinket, törekvéseinket még nem illettük a projekt kifejezéssel. Ma - visszatekintve a 25 éves folyamatra - elmondhatjuk, hogy projekt szemlélet alapján dolgoztunk, dolgozunk.

A "Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola" (Debrecen) jogelődje a Debreceni Tanítóképző Intézet az 1973/74-es tanévben üdülő-, sport- és oktatóbázis létesítését kezdeményezte Szarvason, a Hármas-Körös holtágának partján.

A bázis(későbbi nevén Vízi-sporttelep) megvalósításához felajánlotta az intézet dolgozóinak, oktatóinak, hallgatóinak társadalmi munkáját, és kérte Szarvas város állami, mozgalmi vezetőinek segítségét.

A Tanítóképző Intézet (1975-től főiskola) szarvasi programjának kialakításában a következő pedagógiai megfontolások játszottak szerepet:

- A tudatos nevelő hatások körét terjesszük ki az iskola falain túlra, valóságos társadalmi feladatok megoldását is célozva. Ennek elméleti alapját a Gáspár László nevéhez fűződő koncepció adta, miszerint az iskolában a teljes társadalmi szerepre fel kell készítenünk neveltjeinket (értelmiségi szerep, értéktermelő szerep, közéleti szerep, szabadidő hasznos eltöltése).
- A tanítójelöltek ilyen szellemben való nevelése akkor lehet eredményes, hatékony, ha főiskolai oktatóikkal közös erőfeszítés útján tényleges értéket állítanak elő.

Főiskolánk 1973 óta szervez táborozást Szarvason. Az azóta eltelt több, mint két évtized természetesen ebben a tevékenységben is sok-sok szervezeti, formai s tartalmi változást hozott. Úgy gondolom azonban, hogy azok a pedagógiai alapelvek, törekvések, melyek szarvasi programunk indítását jellemezték, lényegüket tekintve ma is élnek.

Folyamatosan fontosnak tartottuk, hogy a táborozás előkészítése, lebonyolítása mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásait tekintve szerves része legyen tanítójelöltjeink szakmai felkészülésének, felkészítésének.

Időszakonként változott (változik) ugyan a munka, a pihenés, a különféle szabadidős sport és művelődési tevékenység aránya szarvasi programunkban, de mindezt úgy szerveztük (szervezzük), hogy gazdag lehetőséget nyújtson az általános iskolai tanulók és tanítók, főiskolai hallgatóink és tanszéki oktatóink közös erőfeszítésein, élményein alapuló sokoldalú személyiségfejlődéséhez.

A közösen megteremtett tárgyi és szellemi érték egyszerre eszköze, eredménye és hordozója ennek a folyamatnak.

A kezdeti időszakban (1973- kb. 1980-ig) a dolgok objektív logikájából következően a tárgyi feltételek megteremtésére irányuló értéktermelő munka dominált. Nyaranta 200-300 hallgató, valamint 8-10 oktató részvételével építőtáborokat szerveztünk. A táborok részben

közvetett, részben közvetlen tevékenységével hozzájárultunk a szarvasi Vízi-telep és felszereltségének kialakításához.

Ez az építőtábori vállalkozás önmagában természetesen nem lett volna képes létrehozni mindazt, ami most rendelkezésünkre áll Szarvason. Sok-sok szarvasi partner és főiskolánk áldozatvállalása volt ehhez szükséges. Az eredmény egyszerre jelent tárgyi, objektív vonatkozásokat és a szemléletben, a közös (szakmai, emberi) élményekben gyökerező értékteremtést.

A következő évtizedben (1980-1990) szakmai (pedagógiai, közművelődési, sport-) programokkal szervezett táboraink vezetői ezekben az "otthonteremtő" építőtábori években szereztek indíttatást további (jelenlegi) ilyen irányú tevékenységükhöz. Egykori építőtáborozó hallgatóink közül néhányan (mostanra gyakorló iskolai kollegáink) éppen Szarvason kapcsolódnak be egyre gazdagodó tábori programjainkba, vagy vállalkoznak önállóan táborszervezésre.

Azok a pedagógiai elvek és gyakorlati törekvések, amely alapján végeztük másfél évtizedes szarvasi programunkat, **az 1990-es évek elején** fellendülő környezeti nevelésre irányították figyelmüket.

Programjaink ilyen, a környezettudatos magatartást is kidomborító megjelenítései több pályázati kiíráson szép sikereket hoztak.

1992-ben bekapcsolódtunk az Erdei Iskolai Egyesület munkájába, Szarvason társrendezői voltunk a IV. Országos Erdei Iskolai Konferenciának. Azóta minden év tavaszán és őszén 7-8 egyhetes kurzusban szervezünk erdei iskolai programot Szarvason.

Az erdei iskolai programok a projekt eszme szerint építkeznek, az iskolai innovációs törekvések sajátos formáját valósítják meg.

Saját gyakorlati munkánkban is igyekszünk érvényt szerezni azoknak a kritériumoknak, amelyektől szakmailag sikeres, ugyanakkor előremutató is lehet ez a törekvésünk.

Ezek közül - a szakirodalmi forrásokra is támaszkodva - az alábbiakat tartjuk különösen fontosnak:

- a megismerés forrása a gyermeki tevékenység és közvetlen tapasztalás. Szarvason ez mindig társadalmilag hasznos tevékenység megszervezését jelenti;
- az erdei iskola az iskolára, mint rendszer-egészre is átalakító hatással van: elő kell készíteni, számolni kell a követelményeivel;

- az erdei iskola programja mintegy megelőlegezi a helyi tanterv készítését, nem a kötelező ismeretanyagot írja elő, hanem sokkal inkább a tevékenységeket, a tapasztalatokat körvonalazza;
- az erdei iskola a demokratikusabb iskolai életet, személyiségközpontú pedagógiát, a felfedező ismeretszerzést inspirálja;
- az erdei iskola a közösségi-szocializációs tanulás sajátos formája és eszköze.

A hazai erdei iskolai kezdeményezések az Erdei Iskola Egyesületben jelenítik meg magukat. 1993 októberében 80 tagot számlált ez a szakmai tömörülés.

A mi erdei iskolai programunk ebben a közegben azzal lehet sajátos arculatú, hogy a főiskolai hallgatókat is bevonjuk az elméleti, gyakorlati munkába. Részt vesznek a programok előkészítésében, lebonyolításában, elemzésében. Fakultatív kurzusokat hallgatnak, szemináriumi és szakdolgozatokat készítenek.

"A debreceni Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola gyakorlóiskoláinak Szarvason működő erdei iskolája azért örvendetes példa, mert mutatja, hogy az erdei iskola gondolata a pedagógusképzésben is megjelent." (7)

A főiskola átalakulása során a Vízi-telep a KLTE kezelésébe került. Ennek két következménye lett, amelyek gazdagították a lehetőségeket:

- a főiskola 1994-től nemcsak Szarvason szervez erdei iskolát,
- Szarvason a KLTE Gyakorló Általános Iskolája is szervez erdei iskolát.

1994 elején - a környezeti nevelésben eddig elért eredményeink alapján és további ezirányú törekvéseink jobb, tudatos megvalósítása céljából felvételünket kértük a **"KÖRLÁNC" projektbe**. A "KÖRLÁNC"-hoz való tartozásunk elméleti, formai kereteket ad annak a szerteágazó munkának, amit a környezeti neveléssel kapcsolatban végzünk.

A program megteremtője, szakmai irányítója dr. Havas Péter a "Tanítóban" így fogalmazta meg a KÖRLÁNC célját:

- a helyi közösségek bevonása az erdei iskola program, tanterv készítésébe,
- a tanítóképzés, továbbképzés fejlesztése,
- a környezeti nevelés integrált módszereinek kidolgozása és terjesztése.

Ismertette a program főbb sajátosságait:

- nyitottság, holisztikus látásmód,
- komplexitás,
- a környezetért felelős magatartás kialakításában a korábban megfogalmazott elvek szerinti gondolkodás és cselekvés. (8)

Az esztergomi és kecskeméti tanítóképző főiskolák után mi is bekapcsolódtunk a programba. A KÖRLÁNC-hoz való tartozás lehetőséget ad a környezeti neveléssel kapcsolatos munkánk, terveink tudatosabbá tételéhez, a szűkebb és tágabb szakmai közvélemény előtti megmérettetéshez.

Kölcsönösen kicseréljük tapasztalatainkat, információinkat. Az eddig is meglévő környezeti nevelési törekvéseinket rendszerbe tudjuk integrálni. Ennek is köszönhető, hogy főiskolánk is tagja lehet annak az öt egységből álló pályázati csoportnak, amely a környezeti nevelés megújítása témakörben nyertes lett egy minisztériumi pályázaton. A team központja a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, tagjai még a békéscsabai, a szegedi és a sárospataki pedagógusképző felsőfokú intézmények voltak.

Miután egyre több szálon, egyre több résztvevővel szerveződik szarvasi programunk, éppen a sokszínűség értékeinek "KÖRLÁNC-ba szedhetősége" érdekében fontosnak és aktuálisnak látszott megfogalmazni a programban résztvevők közösen kialakított, vállalható céljait, feladatait, tartalmi elemeit. Ezt a munkát egy, a "Pro Renovanda Cultura Hungariae" által kiírt pályázat elkészítése kapcsán végeztük el.

- Fontosnak és aktuálisnak tartjuk, hogy a most felkészülő pedagógus nemzedék szakjától és képzési szintjétől függetlenül korszerű ismeretekkel, magatartási és szemléletet formáló élményekkel, hatékony módszerekkel találkozzon a környezeti nevelés témakörben.
- Meggyőződésünk szerint ez irányú törekvéseink akkor lehetnek eredményesek, ha megkeressük azokat a motívumokat, szálakat, amelyekkel sikerül integrálni a széles értelemben vett környezeti nevelésre való felkészülés-felkészítés több helyen már eddig is sikeresnek mondható elemeit.
- Különbféle egyetemi és főiskolai szakokon, szakmai orientációkon elengedhetetlen - a témában illő - tantervi, tanterven kívüli anyagként tanultak gyakorlati jelentőségének, felhasználhatóságának élményszerű bizonyítása, közös megélése.

A pedagógusjelöltek és a szakvezető pedagógusok együttes (elméleti-gyakorlati) munkájában alkalmat kell teremteni a NAT szellemiségéből fakadó újszerű pedagógiai feladatok megoldására (kimenet-szabályozás felerősödése, komplex ismeretközvetítési folyamat, műveltségi területek, tanulásirányítás).

- Fontos a különféle (egyetemi és főiskolai) pedagógusképzési szinteknek az Universitas szellemében történő kölcsönös kapcsolatteremtése, a pedagógusjelöltek gyakorlati képzési lehetőségeinek olyan irányú szélesítése, amely tekintettel van a résztvevők szakmai érdeklődésére.
- Természet- és gazdaságföldrajza, népessége szempontjából is figyelemre méltó hazai tájegység (Szarvas és környéke) környezeti értékeinek megismerésére és ápolására koncentrálnó táborozási program megvalósítására készülünk minden évben.

Az egységes koncepciónak a különböző pedagógiai színtereit tartjuk számon (művelődési, olvasótábori, sport, környezetvédelmi, erdei iskolai, önismereti). Az egyes programok sajátosságainak megfelelően dolgozzák fel a környezeti értékeket.

A tanulók, hallgatók, szakvezetők közös munkája folyamatos, előkészületi, megvalósítási és értékelési szakaszokra tagolódik. Az előző évek tapasztalatait is hasznosító, már elkészült mintaprojekteket egymás között kicseréljük, elemezzük.

A globális problémák megértését segíti a lokális feladatokban való közreműködés.

Ebben a folyamatban élni kívánunk a **projekt-módszer** minden általunk fontosnak, hasznosnak tapasztalt sajátosságával:

- a téma és a tartalom társadalmi és személyenkénti motiváltsága, indokoltsága;
- a nevelési folyamat funkcionális aszimmetriájának biztosítása (mindenki: tanuló, hallgató, szakvezető a saját maga által megjelenített értékek arányában lehet irányadó);
- az értékek megismerése szorosan kötődik a pedagógiailag végiggondolt értékmegőrzési, értékteremtési funkciókkal, kapcsolat a régióval);
- az ismeretek komplex feldolgozására törekszünk, mellyel oldani kívánjuk az egy tudományág - egy iskolai tantárgy párhuzamokból következő anomáliákat (felkészülés a NAT-ra);
- a kooperatív technikák alkalmazása a pozitív interdependencia többféle dimenziójában (forrás, -feladat, -krízis, -szerep forrású interdependencia);

- az értékelési szakaszban (október, november, december) mindezen szempontok alapján szemináriumi, szakdolgozati, TDK munkák, mintaprojektek, pályázati jelentések, publikációk készülnek. Kiemelkedő jelentősége volt országos környezeti nevelési konferencián való szereplésünknek (KFRTKF 1995. október). A tapasztalatok alapján ebben a szakaszban kezdjük előkészíteni a következő évi programunkat.

Reményeink szerint már eddig is sikerült bemutatni, felmutatni néhány olyan összefüggést, ami a környezeti nevelés iskolai és iskolán kívüli formái, valamint a nevelés általános elmélete és a környezeti nevelés között fennáll, s amely a mi tanítóképzős (szarvasi) programunkban (is) megjelent.

Az 1990-es évek elejétől ez a kölcsönhatás egy újabb motívummal gazdagodott, erősödött. A sokszor, sok helyen értékvákuumhoz hasonlított nevelési célrendszert általánosan elfogadható tartalommal éppen az ökoetikai értékek mentén sikerült feltölteni. Ezzel a megoldással a környezeti nevelésben megfogalmazott értékek mintegy a pedagógiai célrendszer, tartalom elemeivé lettek, egyfajta megoldást kínálva e nehéz helyzetben.

Az 1995/96-os tanévtől új négyéves képzési rendszerben tanulnak hallgatóink. A négyéves tanítóképzés országos pedagógiai programjának kidolgozásakor támaszkodtunk azokra a tapasztalatokra, amelyeket az itt bemutatott tartalmi elemek feldolgozása során nyertünk. Ebben a négyéves képzésben a pedagógiai stúdium az egészséges életmóddal, a természet- és a környezetvédelem preferálta értékekkel, mint a nevelési folyamat tartalmi összetevőivel foglalkozik.

Az MKM 1996. évi pályázatán a fenti gondolatkörben - "A projekt-módszer szerepe a pedagógusjelöltek NAT szellemiségű munkára való felkészítésében" címmel - beadott programunk nyertes lett.

A Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola KÖRLÁNC műhelyének bemutatása

A KÖRLÁNC debreceni munkacsoportja 1994-ben alakult és ezzel ötre nőtt a közösségek száma az országban. Munkánkat segítették a már korábban megalakult és tapasztalatokkal rendelkező esztergomi Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola és a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola csoportjai.

Az 1994/95-ös tanévben a munkacsoport munkájának megszervezése, kialakítása után a helyi közösségek környezeti nevelésbe és környezetvédelembe való bekapcsolódásán, a közösségek és a munkacsoportok közötti együttműködés erősítésén dolgoztunk.

Nagyon jó együttműködés alakult ki

- a Természet- és Környezetvédő Tanárok Egyesületével,
- a Magyar Humánökológiai Társaság Tiszántúli Egyesületével,
- a Debreceni Megyei Jogú Város Önkormányzata Környezetvédelmi Bizottságával,
- a Diószegi Sámuel Erdei Művelődés Háza Környezet- és Természetvédelmi Oktatóközpontjával,
- a KLTE Kossuth Lajos és Arany János Gyakorlóiskoláival.

A munkacsoportokban folyó tevékenységünk három szinten zajlik:

1. A KÖRLÁNC elsősorban az adott iskola helyi környezeti nevelési programjainak kialakítását, a helyi tantervkészítést, megvalósítást és értékelést segíti elő.

Gyakorlóiskolánkban a tanév idejére eső környezetvédelmi "jeles napok" programjának megszervezésében, lebonyolításában nyújt segítséget.

Segítjük az erdei iskola projektünk megvalósítását, melyet többségében a szarvasi Vízi-telepünkön és a környékén valósítunk meg. Mindhárom (a KFRTKF és a két KLTE) gyakorlóiskola rendszeresen szervez (ősszel és tavasszal egy-egy hetes váltásban) tanulócsoporthoz igen gazdag programot megvalósító erdei iskolákat nemcsak Szarvason, hanem a Bükkben és a Zempléni hegyekben is.

1995. október 27-28-án országos konferenciát (továbbképző műhelyt) szerveztünk "A környezeti nevelés és a helyi tanterv" címmel. Az ott elhangzott előadásokat, kiegészítve az e témakörbe illeszkedő cikkekkel és kutatási témákkal, a KÖRLÁNC 6. köteteként főiskolánk a fenti címen megjelentette. A kötet alapvető célja számba venni azokat a potenciákat, melyek a környezeti nevelés feladatainak elemzésén keresztül egyfajta segítséget nyújthatnak a NAT szellemében gondolkodó, a helyi tanterv készítésére felkészülő pedagógusoknak. Az írók és szerkesztők bátorítást szeretnének adni a (nemcsak) környezeti nevelési feladatokat komplex és projekt módon megvalósítani igyekvő kollegáknak is.

"Életünket átszövik az ökológiai és társadalmi környezetünk válságjelenségei. Miközben aggódunk gyermekeink és a Föld sorsáért, elsősorban magunkban kell megtalálnunk az utat a környezeti neveléshez és a személyes erőforrást: a reményt." Ezen

gondolatok megfogalmazásával indítottuk az 1996. évi - április 27-én tartott - FÖLD NAPI megemlékezésünket.

Rendezvényünkön nemzetközi szaktekintélyek előadásait hallgattuk meg. Együtt gondolkodtunk (szakemberek segítségével) és beszélgettünk a remény erejéről, a hitről, az egymásra utaltságról és a jövőről.

Több művész alkotásaiból összeállított kiállítást tekintettünk meg.

A szekcióüléseken az őselemekkel (a földdel, a vízzel, a tűzzel és a levegővel) kapcsolatos gondolatainkat cserélhettük ki, melyet a közös találkozás, az élmények, gondolatok megosztása követett.

A nap programjának záró szakasza az ökumenikus istentisztelet volt. A Református Kollégium Oratóriumában a négy felekezet részéről kórusművek, versek és orgonamuzsika hangzott el. A résztvevők a reménységről, ökológiai felelősségről tettek tanúbizonyságot, hitük szerint. Igét hirdetett a Tiszántúli Református Egyházközösség püspöke.

2. Itt a főiskolán Természettudományi, Neveléstudományi, valamint a Társadalomtudományi Tanszékeken valósul meg a KÖRLÁNC tevékenység 2. szintje. Új programkínálat jelenik meg, a tanszékek közötti együttműködés új formái jönnek létre, új speciális kollégiumok, kutatási és fejlesztési irányok (szemináriumok, TDK dolgozatok, szakdolgozatok) kerülnek kidolgozásra.

3. 1995/96. és 1996/97. tanévekben intenzív tanítói továbbképzést szerveztünk környezetnevelési témában, melyet szakdolgozattal zártak a hallgatók.

Részt vettünk a helyi és országos pályázatokon. Legutóbb a "jeles napok"-ra kiírt pályázatunk volt sikeres. Az összehangolt kutatások, a bel- és külföldi (elsősorban román és az osztrák ARGE) kapcsolatok, a publikációs tevékenység, a tudományos munkák jelzik a KÖRLÁNC munkacsoportunk eredményeit.

Konklúzió

Az utóbbi néhány évben a hazai és nemzetközi neveléstörténeti hagyományok szellemében a pedagógiai innováció egyik módszertani lehetőségeként jelenik meg a projekt (vö. Dr. Hortobágyi Katalin kutatásai). Célunknak és feladatunknak tekintjük a projekt

elméleti, gyakorlati kérdéseinek bemutatását, felhasználását a pedagógusjelöltek szakmai, pedagógiai felkészítésében.

A projekt szellemű tanulásirányítás gyakorlása meggyőződésünk szerint immanens módon készítheti elő a leendő pedagógusokat a NAT-ban jelölt műveltségterületek szerinti munkára.

Messzemenően kamatoztatni szeretnénk azt a körülményt, amelyet a pedagógusképzés két szintjének (tanítóképzés és egyetemi) elméletileg, gyakorlatilag koordinált együttműködésében jelenítünk meg pályázati programunkban.

A környezeti nevelésben szerzett tapasztalataink transzformálhatók más műveltségi blokkokra. Hasznosíthatóak a tananyag újszerű elrendezéseivel, a feldolgozás metodikájával kapcsolatos tanulságok. Összességében a legfontosabb a programban résztvevők (tanulók, pedagógusjelöltek, szakvezetők, tanszéki oktatók) szemléletének formálása, az új megoldások felé való nyitottságuk erősödése a kognitív, affektív és pszichomotorikus szférában egyaránt.

JEGYZETEK

1. A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája = MKM Bp. 1996. (55-57. p.)
2. Hortobágyi Katalin: A projekt eszméről?... oktatásról?... tanulásról?... módszerről? = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 7-8. (165-169. p.)
3. Hortobágyi Katalin: Projekt-módszer a környezeti nevelésben = Iskolakultúra, 1994. 19. (12-15. p.)
4. Hortobágyi Katalin: Projekt kézikönyv = OKI IFA és IFK. Bp. 1991. Altern füzetek I.
5. Puky Istvánné: Projektek a gyakorlatban = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 7-8. (170-178. p.)
6. Szedlák Éva: Megérteni, átérezni, cselekedni. = Tanító, 1992. szeptember (4-5.p.)
7. Hortobágyi Katalin: Erdei iskola = OKI. Bp. 1993. Altern füzetek 6. (40. p.)
8. Havas Péter: Új országos környezeti nevelési hálózat = Tanító, 1993. 3. (19-20. p.)

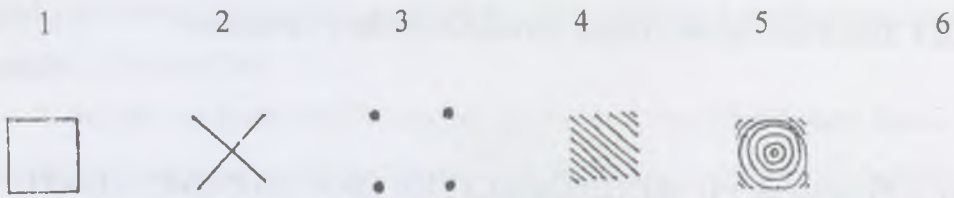
ROGOVSZKY ZOLTÁN /Bethlen Gábor Újreál Középiskola – Budapest/

A SOKSZEMPONTÚ MEGKÖZELÍTÉS ÉS A TAPASZTALATI TANULÁS FONTOSSÁGA

A sokszempontú megközelítés és a tapasztalati vagy sajátélményű tanulás az oktatás gyakorlatiassá, életszerűvé tételének két szorosan összetartozó eleme. Megfelelő közegben alkalmazva ezeket számos képesség – mint például alkotóképesség, önállóság, problémamegoldó képesség, lényeglátás, az analitikus mellett a szintetikus gondolkodás – fejlesztésének kiinduló pontja. Alapját képezik az oktatás hatékonyságának és az ismeretek hosszú távú megmaradásának. Növelik a gyakorlatiasságot és mind a gyakorlatokat vezető (oktató), mind a résztvevők (tanulók) képességeinek szélesebb skálán történő alkalmazását teszik lehetővé. Az utóbbi segítségével egyénre szabott feladatok és megoldások kísérletezhetőek ki azáltal, hogy a módszer alkalmazkodik a különböző tanulási stílusokhoz és hozzájuk illő tanulási környezetet biztosít. Gyakorlatiassága révén a belülről fakadó igényeket kipróbálásuk során folyamatosan „teszteli”, ezáltal a személyiség fejlődésében kontrolláló mechanizmusként van jelen. A folyamatos kísérlet és kontroll egymásra hatása a választás széles skáláján teszi lehetővé a személyiség hatékony fejlesztését.

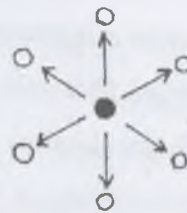
A sokszempontú megközelítés

Korunk ökológiai filozófiájának sarkalatos pontja a sokszínűség (*diversitas*), valamint ennek felfedezése és megőrzése. A sokszínűség a változó körülmények között záloga a fennmaradásnak. Potenciálisan új kiinduló pontokat adhat a fejlődéshez, ami mást jelent a földi élet, az emberiség és mást a fejlődő személyiség fennmaradása szempontjából. Megközelítésük módjában azonban közös pontjuk található: a sokszempontúság. Egy négyzetet nagyon sokféle módon jeleníthetjük meg. Például: általánosan (1), bizonyos elemét kiemelve (2-3), kreatívan (4-5) vagy elvontan (6) ... stb.



Ezek a megjelenítések mind más-más szempontot és ezzel együtt más és más kiinduló pontot jelentenek a gondolkodásnak, az alkotásnak.

Az egyoldalú vagy csak néhány szempontot figyelembe vevő megközelítések lehetőséget biztosítanak a pontos analízisre, bizonyos részletekre koncentráló megismerésre. A sokszempontú megközelítés ezzel nem ellentétes, és ezt nem is zárja ki. Egyrészt magasabb szinten integrálja az egyes megközelítések analitikus megismeréséből származó információkat, másrészt szabadon átjárható asszociációs csatornák hálózatát építi ki közöttük. Így, ezek horizontális és vertikális dimenzióján keresztül képes egységbe fogni a megismerést. A világ tagadhatatlan sokszínűségének megismerése tehát nem nélkülözheti az analízist és az azt követő szintézist sem.



konvergens (analitikus) gondolkodás
A vizsgált objektumra koncentráló megismerési folyamat

divergens (szintetikus) gondolkodás
A vizsgált objektum sokféle jellemzőiből kiinduló megismerést szintetizáló folyamat

Hétköznapi életünkben megközelítéseink során megszokott és bevált módszerekkel élünk, amelyek korábbi helyzetek tanulásaiból összeállított repertoár részei. Ezek a megismerhetőnek azonban csak a kis töredékére adekvátak. A teljes repertoárból származó új és szokatlan helyzetek és problémák megoldására ezek a megszokott reakciók, gondolkodási sémák gyakran nem nyújtanak megnyugtató megoldásokat, hanem időről-időre újabbakra van szükségünk. Egy kör és egy téglalap megjelenhet mint két önálló egység, ha gondolkodásunk során a térnek csak két dimenzióját értelmezzük. Háromdimenziós megközelítéssel viszont kiderülhet, hogy a két önálló egység eggyé válhat és mint új minőség, henger jelenik meg.

a)



b)



Keleti tanmese szól erről: a háromdimenziósok világából aláereszkedő henger sohasem fogja tudni elmagyarázni a kétdimenziósok között élő ötszögnek, hogy ő sem nem kör, se nem téglalap, hanem a kettő együtt.

A tudás fejlesztése nagy mértékben összefügg a személyiség fejlesztésével, hiszen nem mindegy, hogy a megszerzett ismeretek hogyan, milyen cél elérése érdekében kerülnek felhasználásra. A tudás és a személyiség integrált fejlesztésére van szükség!

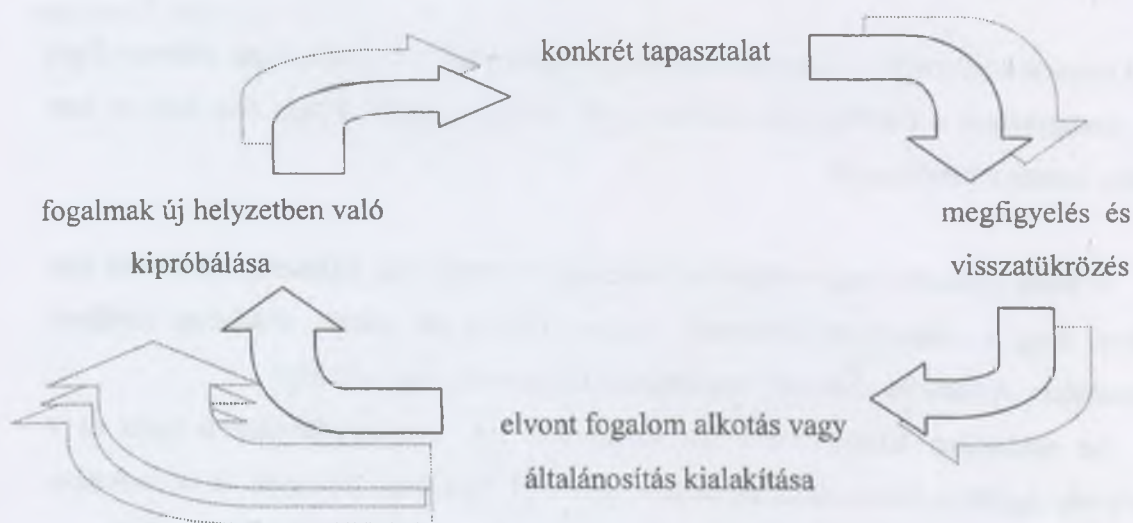
Az oktatásban alkalmazva a sok szempontot adó megközelítéseket a tudás és a személyiség együttes, harmonikus fejlesztése érhető el úgy, hogy az egyén új és szokatlan helyzetekben is képessé válik alkalmazkodó képességének megőrzésére, új utak keresésére.

A sokszempontú megközelítésekhez a változatosságot környezetünk mindig biztosítja akár makro-, akár mikroszinten vizsgálódunk, akár természetes vagy mesterséges környezetben mozgunk. Döntő azonban az alkalmazásban, hogy a megközelítések mely lehetséges aspektusait használjuk fel **az érdeklődés előhívására**, és létre hozunk-e olyan szintézis-élményt, amely idővel a résztörténeteket egységbe foglalja. Gyakran az érdeklődés

felkeltése és a divergens gondolkodásra való képesség életre hívása elegendő, hogy a szintézis-élmény a mély emlényomok hatására „magától” bekövetkezzen, akár rövid, akár hosszú idő múltával. Fontos azonban, hogy a szintézis-élmény kialakításra tudatosan mi magunk is törekedjünk. További lényeges elemek az alkalmazásban a szabad választás biztosítása és az inspiráció. Ez utóbbi az érdeklődés felkeltését, a tudás és a személyiség fejlesztését segíti elő azáltal, hogy a belülről fakadó igényeket feltárja és kielégítésükre kínál alternatív lehetőségeket. A lehetőségek közül való szabad választás az, ami biztosítja az igényeknek megfelelő fejlesztést. A folyamat természetesen időigényes, és ritkán segíti elő a máról holnapra történő gyökeres változást. Hosszú távú, következetes alkalmazása az, ami eredményt hoz.

A tapasztalati tanulás (2)

Alapja az a konkrét tapasztalat, amely a helyzetben való részvételből fakad és amely az egyént – miután azt magába építi és feldolgozza – új helyzetekben felhasználva újabb kiindulási tapasztalatokhoz juttatja. A folyamat egy négyrészes ciklusként is felfogható.



A konkrét tapasztalaton alapuló megfigyelés absztrahálásán keresztül elvont fogalom alkotásához, általánosításhoz vezet, amelyek újabb helyzetekben kerülnek kipróbálásra, ennek eredményeként az egyén újabb tapasztalatokhoz jut. A folyamat során létrehozott absztrakció sokféle helyzetben kipróbálható „elméletet” ad, és ezzel élve egy dinamikusan táguló

mechanizmus útján egyre több konkrét tapasztalathoz juttatja az egyént (lásd a szaggatott nyilak) (6).

A folyamat hatékony működése nem automatikus, a következő készségek fejlesztését igényli:

- konkrét tapasztalatszerzés képessége, vagyis, hogy új tapasztalatokat teljesen nyitottan szerezzenek meg;
- visszatükröző megfigyelés képessége, vagyis, hogy a konkrét tapasztalatokat sok szempontból képesek legyenek visszatükrözni;
- elvont fogalom alkotásának képessége, vagyis, hogy olyan elképzeléseket alakítsanak ki, amelyekkel megfigyeléseiket logikailag ép elméletekbe tudják olvasztani;
- aktív kísérletezés képessége, vagyis, hogy elméleteiket kipróbálják, döntéshozatalra, problémák megoldására használják fel.

A ciklusban felvázolt négy állomás a szemben lévő páronként egymással ellentétes kognitív folyamatokat feltételez: konkrét-absztrakt, cselekvő-megfigyelő. A tanulási folyamat során ezek váltakoznak és a tanulót állandó választásra kényszerítik, hogy melyik mechanizmust működtesse. Tehát állandó dialektikus feszültség áll fenn az absztrakt és a konkrét viszonyában (Bruner 1966) – az új tapasztalatok aztán a korábbi elméletek módosítására készítetnek.

A saját élményeken keresztül szerzett tapasztalatok gazdagabb, sokrétűbb lehetőségeket biztosítanak az absztrakcióra, és az így kialakított „elméletek” szorosabb kapcsolatban állnak a tapasztalatot kiváltó jelenségekkel is. A tanulás során zajló kognitív folyamatok váltakozása megfelelő tréninget jelent a fentebb felsorolt készségek fejlesztésében.

A megismeréssel foglalkozó pszichológusok a 60-as években mutatták ki (például Flavell 1936, Bruner 1960, 1966; Harvey Hunt és Schroeder 1961), „hogy a konkrét-absztrakt dimenzió az első, amelyben a megismerés kialakul és a tanulás előkerül”. Goldstein és Scheerer szerint a tapasztalaton alapuló absztrahálás során a következő gondolkodási folyamatok játszódnak le, ezek alapján pedig a nyilak után olvasható képességek fejlődését várhatjuk (6):

1. Énünket elválasztjuk a külső világtól, vagy a belső tapasztalattól \Rightarrow önállóság, tudatosság
2. Elfogadunk egy mentális adottságot \Rightarrow önismeret, tudatosság
3. Elszámolunk önmagunknak a tényekkel; megfogalmazzuk felelősségünket \Rightarrow felelősségvállalás, tudatosság
4. Átváltunk a helyzet egyik aspektusából egy másikba \Rightarrow alkalmazkodás, gyors reakciókészség, asszociáció
5. Egyszerre veszünk figyelembe különböző aspektusokat \Rightarrow hálószerű gondolkodás, lényeglátás, szintézis
6. Megragadjuk az adott egész lényegét; egy adott valamit részekre bontunk, hogy elkülönítsük és elemezzük \Rightarrow szintetikus és analitikus gondolkodás egysége
7. Válaszképpen elvonatkoztatjuk a közös tulajdonságokat; hierarchikus felfogást alakítunk ki \Rightarrow világnézet, önálló gondolkodás
8. Elméletileg tudunk előre tervezni, kifejlesztünk egy magatartást a valószínűbb irányába \Rightarrow tudatosság, célorientált cselekvés

A konkrétsággal való folyamatos visszacsatoló kapcsolat a gyakorlatiasság és a személyiség egyidejű fejlesztését szolgálja.

A megvalósításban a részvétel és az élmény súlyát a tényleges, életszerű problémák és feladatok fokozzák. Fontos követelmény az egyértelműség: a világos feladat vagy probléma felvetése segíti a ciklus könnyebb lefutását, ezáltal a tanulási mechanizmus hamarabb vezet sikerélményhez. Hasonlóan a sokszempontú megközelítésnél leírtakhoz az időigényesség itt is kiemelkedő.

Összefoglalva

A vázolt kétféle folyamat belátható módon feltételezi és kiegészíti egymást. A tapasztalatokra építő megfigyelés akkor igazán hatékony, ha elegendő és sokféle tapasztalatból építkezhet. A sokféleség megismerésének és szintetikus egységbe foglalásának pedig nélkülözhetetlen elemei a tapasztalati tanulás során lezajló dinamikus kognitív folyamatok. Ezek alkalmazásához ad segítséget, ötleteket és módszereket a bemutatásra kerülő segédanyag. (4)

Segédanyag bemutatása

A „Hálózat az élővizekért” és a Fiatalok Természetismereti Klubjának együttműködése révén született segédanyag egy négyrészes sorozat része, amely füzetek a folyófigyeléssel kapcsolatos tudnivalókat, ötleteket, módszereket tartalmaznak. A sorozat negyedik tagjaként elkészült füzet összeállításával oktatás szempontjából fontos célunk volt, hogy konkrét példán keresztül nyújtsunk segítséget vizsgálatok tervezéséhez és kivitelezéséhez. A kiadvány felépítését tekintve tárgyaljuk a kutatástervezés elméleti lépéseit, példán keresztül bemutatjuk a vizsgálat szempontjából lényeges információkat, lehetséges vizsgálatokat és könnyen használható módszereket ismertetünk, és végül 11 egyszerű statisztikai módszert adunk közre, amelyek már zsebszámológép segítségével is használhatók. A kutatástervezéssel és statisztikával foglalkozó fejezetek összeállítását úgy végeztük, hogy azok felhasználási körüket tekintve a füzet egészétől függetlenül is alkalmazhatóak legyenek.

Használatát elsősorban a középiskolás korosztály számára terveztük, de az egyszerűt és bonyolultabbat egyaránt felsorakoztató módszerek lehetővé teszik, hogy fiatalabb korosztálynál vagy tanári háttéranyagként is alkalmazzák. Fontosnak a gondolkodásmód megértését, elsajátítását tartjuk, mert ezután már csak a kérdésfeltevés egyszerűségétől függ, hogy az akár óvodai vagy kisiskolai felhasználásra is alkalmas legyen.

*A kiadvány beszerezhető: Fiatalok Természetismereti Klubja (1083 Bp., Ludovika tér 6.)
vagy
Göncöl Szövetség (2600 Vác, Ilona u. 3.)*

IRODALOM

1. Chalmers, N.-Perker, Ph.: The OU Project Guide, FSC 1989
2. Chiehering, A.W.: A pedagógiai információ menedzselése, IFA 1992
3. Cropley, A.Z.: Tanítás sablonok nélkül, Budapest 1983
4. Harsányi Tibor-Rogovszky Zoltán: Rákfelmérés (Kutatástervezés és adatfeldolgozás), FTK, HE 1996
5. Kokas Klára: A zene felemeli a kezeimet, Budapest 1992
6. Rogovszky Zoltán: Iskolai terepgyakorlatok és azok tervezése (szakdolgozatok) ELTE TTK 1996

VICTOR ANDRÁS /Eötvös Loránd Tudományegyetem - Budapest/

BESZÁMOLÓ A „KÖRNYEZETI NEVELÉS ÉS TANÁRKÉPZÉS” PHARE PROJEKTRŐL

1. A projekt fontosabb adatai

Kódszáma:	PHARE W1/2/91
Időtartama	1994. november - 1996. november
Anyagi támogatója:	EU
Felelős gazdája:	KTM
A projektet vezető csapat:	Ágoston Zsuzsa projektmenedzser Bognár Nándor koordinátor Victor András tartalmi vezető
Irányító központja:	DHV Magyarország Kft., Budapest

2. A projekt célja és célcsoportja

A projekt célja általánosságban a környezeti nevelés színvonalának emelése az általános és középiskolai pedagógusok ez irányú továbbképzése révén. (A célok részletezését lásd alább.)

A célcsoportot a hazai pedagógusok képezték. A kiválasztáskor tudatosan törekedtünk arra,

- minden korosztály (alsó tagozattól a középiskoláig),
- minden iskolatípus (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola),
- minden tantárgy (természettudományos és humán tárgyak) képviseltesse magát a résztvevők között.

Ez a fajta komplexitás koncepcionális jellemzője volt a projektnek. A humán tárgyakat tanító kollégák bevonását azért is tartottuk fontosnak, mert ezzel is szeretnénk volna legalább némileg

némileg változtatni azon a téves beidegzésen, miszerint a környezeti nevelés a biológia (földrajz, kémia) tanárok reszortja.

A tervezés fázisában sokat gondolkoztunk azon, hogy nem okoz-e majd nehézséget az, hogy egyugyanazon csoportban foglalkozunk tanítónőkkel és gimnáziumi oktatókkal, biológia- és magyartanárokkal. A továbbképzés műhelyfoglalkozásain egybevágóan mindenkinek az volt a tapasztalata, hogy ez a "vegyes" jelleg inkább előnyöket hozott a csoportok számára. Igen gyakran sokáig ki sem derült, hogy kinek mi a szakja, s ha kiderült, inkább pozitívum volt.

A továbbképzésben részt vevő 200 pedagógust pályázat útján választottuk ki. A pályázatot hivatalos fórumon is meghirdettük (a Művelődésügyi Közlönyben), de igazán hatékonynak a Környezeti Nevelési Iskolahálózat Egyesület Hírlevele bizonyult. A jelentkezők döntő többsége onnan szerezte az információt.

A kiválasztásnak bonyolult szempontrendszere a következő volt:

- Az ország területileg négy részre osztandó: É-K, D-K, D-Ny és É-Ny
- Ezen régiók központjának most Nyíregyháza, Szeged, Pécs és Sopron tekintendő
- Mindegyik negyedbe 50 résztvevő jusson
- Cél, hogy az összetétel minél komplexebb legyen
- A negyedek résztvevő-összetétele hasonló legyen
- A férfi/nő arány ne legyen szélsőséges
- Összesen kb. 40 fővárosi résztvevő legyen
- A fővárosiak bármely negyedbe beoszthatók
- A fővárosiak úgy osztandók szét, hogy "komplettálják" a negyedeket
- A Pest megyeiek közlekedési szempontok alapján kerüljenek a negyedekbe
- A negyedeket a résztvevők területileg minél teljesebben fedjék le
- A 6-10, 10-14 és 14-18 évesekkel foglalkozók aránya kb. 1:2:2 legyen
- A gimnázium, szakközépiskola és szakmunkásképző kb. egyformán szerepeljen
- A szaktanárok (10-18 évesek tanárai) minél több tantárgyat képviseljenek
- A résztvevők kb. 1/10-e igazgató(helyettes) legyen
- Egy másik 1/10-e vezetőtanár, szaktanácsadó, nevelőtanár, oktatóközpont-vezető

- Holtversenyben kapjon előnyt
 - humán szakos,
 - szakoktató,
 - intézményi (egyetemi, megyei pedagógiai intézet stb.) ajánlás.
 - tapasztalat-gazdag "múlt",
 - független szervezettel való kapcsolat.

3. A projekt főbb tartalmi csomópontjai és eredményei

A projektnek három fő vonala volt:

- A) a résztvevők tanfolyam jellegű továbbképzése bentlakásos műhelyeken,
- B) helyi környezeti csapatok szervezése,
- C) egy környezeti nevelési tanári kézikönyv megírása.

A) Műhelyfoglalkozások, azaz a résztvevők továbbképzése

a) Helyszínek

Már a résztvevők kiválasztásával kapcsolatban említettük, hogy négy ötven-fős csoportot alakítottunk ki az ország négy negyede szerint. Ennek a tagolásnak több szinten is volt jelentősége a továbbképzési műhelyek szempontjából. Ezek:

1. A műhelyfoglalkozások az ország négy különböző pontján legyenek, s így a kollégáknak ne kelljen sokat utazniok.
2. Egy-egy tanfolyami helyszínen ötvennél többen ne legyenek, mert akkor megszervezetlenné válnának a kiscsoportos foglalkozások.
3. Ilyen módon a helyi, regionális szempontok minél jobban érvényesüljenek.

A négy vidéki helyszín a következő volt:

- Nyíregyháza, Tokaj
- Szeged
- Harkány, Pécs
- Sopron, Sarród

/Ahol két helynév is szerepel, az azt jelenti, hogy egyszer itt, másszor ott tartottuk meg a tanfolyamot./

b) Időtartam

Három - csütörtök estétől vasárnap délutánig tartó - bentlakásos műhelyt szerveztünk, s közöttük hagytunk időt az ott hallott-látott-tapasztalt dolgok éréseire. A továbbképzést tehát a műhelyfoglalkozások és az otthoni munka váltakozása jellemezte.

Ennek a ritmusnak köszönhetően volt módunk "házi feladatokat" adni, amely feladatok egyrészt visszatekintettek az előző műhelyre (pl. valamely ott tanult módszert kellett otthon kipróbálni), másrészt előkészületeket kértek a következő alkalomra. A háromszori találkozás abból a szempontból is előnyös volt, hogy - legalább is a harmadik alkalomra - kifejezetten erős lett a csoportkohézió, s ez növelte a munka hatékonyságát.

c) Stílus

A műhelyfoglalkozások stílusát az alábbiak jellemezték:

- Kevés előadás, sok csoportmunka
- Változatos tevékenységrendszer
- Sok játék - a szó tág: *tanulási játék* értelmében (a részleteket lásd alább!)
- Közbeiktatott terepgyakorlatok (biológiai és társadalomtudományi is)
- Feszés tempó - néha estébe nyúló programok
- Kötetlen, baráti hangvétel
- A résztvevők visszajelzései fontosak (interaktivitás)

d) Vezetők

Minden helyszínen volt

- egy *házigazda* (az otthont adó intézmény képviselője), aki szervezési-technikai - és sok esetben emberi-szakmai - szempontból segítette a munkát,
- egy *tartalmi vezető* (a projektet vezető csapatból),
- és egy *játékmester* (facilitátor).

A *csoportvezetőket* (azaz a kiscsoport-foglalkozások vezetőit) mindig a résztvevők választották ki - a játékmesterek segítségével - saját maguk közül. Ennek a megoldásnak voltak bizonyos veszélyei (hogy ti. így nem feltétlenül a legrátermettebbeket választották meg, hanem az esetleg nem egészen alkalmas önjelölteket), de ugyanakkor előnyei is; például a demokratikus közösségszervezés éles helyzetben való tanulása.

e) Írásos anyagok

A résztvevők igen sok írásos tájékoztató-továbbképző anyagot kaptak. Előre megkapták például az ún. Kalauzt, amely számos bevezető és ráhangoló tanulmányt tartalmazott, és menet közben is, meg a műhelyfoglalkozáson is mindig kaptak írásos segédanyagokat. Aki mindent összegyűjtött, az a projekt végére kb. 800 oldalnyi írásos anyaggal rendelkezett. (Ennek tárolására, kezelésére mindenki előre kapott egy nagyméretű, keményfedeles, kapcsos dossziét.)

f) A műhelyek tartalma

A továbbképző műhelyfoglalkozások tartalmának megtervezéséhez előzetesen tájékozódunk - részben már meglévő felmérésekre támaszkodva - a hazai környezeti nevelés helyzetét, erősségeit/gyengeségeit illetően. Az eredmény lényege az alábbi volt. A magyarországi környezeti nevelés

- » erősségei:
 - a természettudományos alapok,
 - ismeretek,
 - elkötelezettség;

- » gyengeségei:
 - az iskolán kívüli (közösségi) kapcsolatok hiánya,
 - a tantárgyi rendszer merevsége,
 - ismeretközpontú módszerek túlzott szerepe.

Ennek alapján úgy gondoltuk, hogy a továbbképzés tartalmában nagy súlyt kell kapniok azoknak a foglalkozásoknak, amelyek a gyengeségek csökkentését szolgálják. Ez persze nem jelenti azt, hogy teljesen elhagyhattuk volna például a biológiai és ökológiai alapismereteket (mondván, hogy abban erősek vagyunk), hiszen a felmérés országos átlagképet mutatott, s nem valószínű, hogy például a történelemtanárok vagy a tanítónők is mind járatosak lennének ezeken a területeken.

Jelenti viszont azt, hogy kiemelten kezeltük:

- a lakóhelyi szempontokat,
- a tantárgyi szétaprózottságon túlmutató vonásokat(vagyis az interdiszciplinaritást),
- és az "alternatív" tanítási-tanulási módszerek megismerését, begyakorlását.

Maga a vegyes résztvevői összetétel is eleve azzal a következménnyel jár, hogy a tartalmat is komplex módon kellett összeállítanunk, mert (végzettségéből adódóan) ki ezt nem tudta, ki azt. Viszont minden témát olyan szintre kellett beállítani, hogy az egyrészt érthető legyen a "kezdők" számára, másrészt viszont a lehetőleg a "profiknak" is mondjon újat.

Mindezen szempontok figyelembevételével végül is a továbbképzés programjának tartalmi súlypontjai a következők voltak:

1. Látásmód, attitűd, világkép

- környezeti értékek
- kultúrák környezetképe
- holisztika

2. Szaktudományi ismeretek

- ökológia
- közgazdaságtan
- energetika
- környezet-egészségügy
- településfejlesztés

3. Kommunikációs-szervezési készségek

- csoportszervezés
- közvélemény-kutatás
- kommunikációs technikák
- projekt-tervezés
- támogatásszervezés

4. Pedagógiai ismeretek

- a játékok és tevékenységek szerepe
- életkorok sajátosságai
- tantárgyon belüli lehetőségek
- tantárgyon és iskolán kívüli lehetőségek

A játékokról

A műhelyeken nagy súlyt fektettünk arra, hogy a résztvevők közvetlenül megtapasztalják, saját magukon érezzék azt, amit majd a tanítványaikkal fognak csinálni. Ez különösen vonatkozik a játékokra, a játékos tanulásra. Azt gondoltuk ugyanis, hogy aki nem éli át saját maga egy tanulási játék izgalmát, jóízét, az alkalmazni sem nagyon fogja ezt a játékot a saját mindennapi pedagógiai gyakorlatában. Ezért sokat játszottunk a műhelyfoglalkozásokon.

Félreértések elkerülése végett le kell szögeznünk, hogy játékon-itt és most nem "Körben áll a kislánykát" értünk, hanem tanulási játékokat: minden olyan aktivitást, amelyben az illető teljes személyiségével vesz részt, s a tevékenység révén sajátít el valamit. Játéknak tekintettünk tehát minden ötletesen megfogalmazott kiscsoport-feladatot is; például azt, amelyben a kiscsoportoknak egy képzeletbeli település fejlesztésére kellett tervet kidolgozniuk a megadott térkép és helyzetleírás alapján.

A játéktevékenység sok résztvevő számára szokatlan volt. Ez nem csoda, hiszen egyáltalán nem jellemző, hogy a hazai iskolákban a gyerekek játékos formában tanulnának, s az még kevésbé, hogy a játékban maga a pedagógus is részt vegyen (kivéve persze az alsó tagozatot). Ezért elég sokan - érhetően - legalább is eleinte idegenkedve fogadták a játékokat. Később azonban a többség ráérezett arra, hogy a játék nem egyszerűen pihentető időtöltés, hanem az egyik leghatékonyabb tanulási forma. Voltak azonban sajnos olyanok is, akik még a harmadik műhelyre sem tudtak igazán feloldódni a játéktevékenységekben.

A tanfolyam eredménye

Nagyjából 120 résztvevő végezte el maradéktalanul a tanfolyamot. Ők tartalmi és módszertani szempontból is fölkészültek tekinthetők arra, hogy az iskolájukban kis méretekben megszervezzenek hasonló célú foglalkozásokat, továbbképzéseket, műhelyeket, s néhányan közülük nyilvánvalóan alkalmasak arra is, hogy akár regionális szintű programok szervezői és gazdái legyenek.

Az eredetileg 200 résztvevőből elég sokan lemorzsolódtak. Az okok feltárására még a projekt lezárulása előtt vizsgálódást indítottunk. A legvalószínűbb okok a következők:

- a tanfolyam nem adott előlépésre jogosító (sőt: kötelező) dokumentumot, ezért sokaknak egyszerűen nem érte meg az erőfeszítést;

- a tanfolyam a maga két évével elég hosszú volt; ennyi idő alatt sokak életében történhetett olyan változás, amely megakadályozta (vagy okafogyottá tette) a további részvételt;
- a tanfolyam elvégzése (beleértve a házi feladatokat!) és a helyi csapatok megszervezése, működtetése együtt igen nagy megterhelést jelentett; ezt sokan nem bírták;
- a tanfolyam tartalmi és szemléleti szempontból is sok újdonságot tartalmazott, például a humán terület bevonása, a játékok stb.; elképzelhető, hogy ezt néhányan nem tudták a magukénak tekinteni;
- iskolánként csak egy kolléga vett részt a továbbképzésen, ezért lehetséges, hogy sokan - hazamenvén - egyedül érezték magukat a hozott újdonságokkal a saját iskolájukban. (Ennek a tapasztalatnak az alapján a világ különböző helyein ma már éppen ezért eleve párosával hívják meg a tanárokat az iskolákból - vállalva ezzel a területi lefedés csökkenését.);
- lehetnek olyanok is, akik egész más elvárással jelentkeztek, mint amit kaptak.

B) Helyi környezeti csapatok szervezése

A résztvevők egyik "legkeményebb" feladata az volt, hogy a saját lakóhelyükön szervezzenek meg egy-egy olyan csapatot, amely valamely helyi környezeti probléma megoldásán fáradozik. Hangsúlyos szervezési szempont volt, hogy ez a helyi csapat lehetőleg az iskola és lakóközösség együttműködésén alapuljon, s az iskolán kívüli szektorok is képviseltessék magukat benne. A részt vevő pedagógusok feladata kettős volt: egyrészt valamiféle katalizátora legyen a csapat megalakulásának, másrészt vezesse azt.

Ennek a feladatnak a beépítésekor az volt a kiindulópontunk, hogy a hazai környezeti nevelés egyik gyengesége éppen az iskolán kívüli kapcsolatok hiánya, vagyis az, hogy az iskolák többnyire "magukba zárulnak". Nincs kellő hagyománya annak, hogy a pedagógus együtt dolgozzon például az önkormányzat környezeti illetékesével, a helyi gyár szakemberével, a lelkésszel, a szomszéd vállalkozóval stb. - de akár csak a szülőkkel is - valamely mindannyiukat érintő környezeti problémán.

Ezen a helyzeten szerettünk volna valamelyest javítani.

Ezzel a feladattal nem mindenki boldogult, ami nem csoda, hiszen ilyen jellegű munkát a többség még soha sem végzett, s erre talán ambíciója, energiája és tehetsége sincs. Végül azonban kb. 70 helyi csapat megalakult, s ez önmagában sem elhanyagolható eredmény. Ezen csapatok vállalt feladata nagyon széles skálán mozog, egy terület védetté nyilvánításának kezdeményezésétől a parképítésen keresztül a szelektív hulladékgyűjtés megszervezéséig.

Azt gondoltuk, hogy a projektnek ez a része kettős feladatot látott el:

- egyrészt az ország bizonyos pontjain konkrét környezet-jobbítási munkálatok történtek (vagy legalább is kezdődtek el),
- másrészt sok-sok kolléga "átesett a tűzkeresztségen", azaz - akarva, nem akarva - megtanult konkrét projektet tervezni, szervezni, tárgyalni, önkormányzattal egyeztetni, a munkákhoz pályázatok útján támogatókat (és pénzt) szerezni stb. Mondhatjuk úgy is, hogy ebben a munkában tulajdonképpen "élesben" alkalmazta mindazt, amit a műhelyeken megtanult.

A projekt saját költségvetése is támogatta a helyi csapatokat. Ennek azonban az volt a feltétele, hogy a csapat más forrásból (önkormányzattól, vállalatoktól, pályázatokkal stb.) is szerezzon meghatározott összeget. Ezzel a megkötéssel az volt a nem is titkolt célunk, hogy a csapatok kénytelenek legyenek valamelyest önállókká és önellátókká válni. E nélkül ugyanis nagy valószínűséggel megszűnnének a projekt befejeződésével. Garancia persze így sincs arra, hogy ez a hetven csoport továbbra is dolgozni fog, de legalább a remény nagyobb rá.

C) Egy környezeti nevelési tanári kézikönyv megírása

A tanári kézikönyv - pontosabban füzet-sorozat - céljával azt tűztük ki, hogy ugyanolyan átfogó legyen, mint amilyen a továbbképzés részt vevő gárdája volt, vagyis hogy minden korosztály és minden tantárgy pedagógusa találjon benne magának való segítséget. Azonban - éppen a környezeti nevelés tantárgyakon átívelő jellegét hangsúlyozandó - nem az egyes, hagyományos tantárgyak keretébe illesztettük a mondanivalóinkat, hanem komplex témakörök köré.

Számba vettük tehát a környezeti gondok legfontosabb területeit, s ennek mentén alakítottuk ki a füzet-sorozat tematikáját.

Ez a következőképpen alakult:

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Pedagógiai alapvetés és kalauz a sorozathoz | |
| 2. Élővilág | 8. Közlekedés |
| 3. Egészség | 9. Ipar, gazdaság |
| 4. Talaj, mezőgazdaság | 10. Társadalmi környezet |
| 5. Víz | 11. Épített környezet |
| 6. Levegő | 12. Művészetek |
| 7. Energia | 13. Hulladék |

Az 1. kötet egyrészt elméleti jellegű tanulmány a környezeti nevelés modern értelmezéséről, másrészt praktikus útmutató - kalauz - a többi füzet használatához.

A következő segédletek vannak benne:

- A környezeti nevelésben használatos játék- és tevékenységformák rövid leírása
- A játékokhoz szükséges kiscsoport-alakítás technikái
- Táblázatok a füzetek tartalmi kapcsolatairól és egymásra utalási rendszeréről
- Kereső-táblázat a különböző füzetekben leírt játékok és tevékenységek témakör és tevékenységtípus szerinti besorolásáról
- A környezeti neveléssel (is) foglalkozó fontosabb szervezetek, alapítványok, programok címlistája

Minden további füzet három fejezetből áll. Ennek a hármasságnak a megtervezésében is a "gyengeségekből" indultunk ki, ezért szigorú párhuzam van a gyengeségek és a fejezetek tartalma között:

- Konkrét esettanulmányok; példák a helyi csapatok működésére
⇒ vö.: lakóhelyi kapcsolatok hiánya
- Kidolgozott tantárgyközi programjavaslatok
⇒ vö.: tantárgyi rendszer merevsége
- Játék- és tevékenységgyűjtemény
⇒ vö.: túlzott ismeretközpontúság

Minden fejezet tehát valamiféle nyitást szeretne elősegíteni:

- az első az iskola falain túlra,
- a második a tantárgyi megkötöttségeken túlra,
- a harmadik az egyoldalú "fejfel-fenekkel" tanulási stíluson túlra.

Tudatában vagyunk persze annak, hogy a mai iskolában a tanárok döntő többsége igen szorosan kötődik saját (egy vagy két) tantárgyához, s elsősorban azo(ko)n keresztül nézi - ha nézi! - a környezeti nevelési feladatokat is. Ezért - hogy a füzetek a leghagyományosabb tantárgyi óra megtervezéséhez is használhatók legyenek, - mindegyikbe beletettünk egy áttekintő táblázatot az adott füzetben található tanulmányoknak a hagyományos tárgyakhoz való kapcsolódási pontjairól.

A kézirat nagyját magának a projektnek a résztvevői írták meg. Belső pályázatot hirdettünk a számukra egy-egy fejezet megírására, s a pályamunkaként beérkezett kéziratrészletek alapján választotta ki minden füzet szerkesztője a leendő szerzőket. Így végül kb. 70 résztvevő szerepel a füzetben szerzőként is. Az ő munkájukat egészíti ki tíz főlkért szerző egy-egy fejezete.

Az elkészült teljes kézirat (vagyis a 13 füzet együtt) összesen kb. 1000 A/4 oldal. A szöveget anyanyelvi lektor is fésülgette, minden füzetet külön szakmai lektor bírált, s az egész sorozatot egyben is bírálta környezet-pedagógiai szempontból két lektor (Dr. Legány András és Dr. Nahalka István).

A teljes - megszerkesztett - kézirat gyakorlatilag nyomdakész állapotban van számítógépes lemezekon, s egy-egy kinyomtatott példánya megtekinthető a KTM könyvtárában, az ELTE TFK Kémai Tanszékén (Victor Andrásnál) és a DHV Magyarország Kft-ben (Ágoston Zsuzsánál).

A kézirat tulajdonjoga a KTM-é. A megjelentetést - tudunkkal - nem tervezi.

SZABÓ TIBOR /*Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola – Győr*/

MAGYAR TANÍTÓKÉPZÉS RÉVKOMÁROMBAN

*„A tanító és növendék egyazon
anyanyelvűek legyenek”*

(Comenius)

Bevezetés

A hatodik tanévet zárjuk az idén a főiskola révkomáromi konzultációs központjában.

Évek óta háritom el a szerkesztőség felkérését, hogy számoljak be erről a képzési formáról. Legfőbb érvem mindig az volt, hogy korai még. Korai, mert viszonylag rövid időszokról van szó, amelynek ráadásul egyes elemei folyamatosan módosul(hat)nak, állandóan új kihívásokkal kell szembenézni. Korai, mert nap mint nap benne élve nehéz tárgyilagos beszámolót írni, de főleg azért tartottam korainak, mert kiszámíthatatlan minden olyan publikáció kinti hatása - legyen az bármilyen tárgyyszerű és reális -, ami erről a témáról szól. Éppen kint szerzett tapasztalataim intettek mindig óvatosságra, hisz számtalanszor talákoztam teljesen evidens dolgok meglepő félreértésével és félremagyarázásával. Sem a képzést, sem a kinti közegben élő hallgatókat nem kívántam a meglévőnél is bizonytalanabb helyzetbe hozni.

A politika kiszámíthatatlan reakciói, a magyar nyelvű oktatás és művelődésüggyel kapcsolatos intézkedéseinek és döntéseinek egyértelmű trendje is inkább a csendes munkát, mint a nagyobb publicitást indokolja. Mivel azonban ebben az évben húzható egy bizonyos cezúra a képzés folyamatában, itt az ideje egy visszatekintő beszámolónak.

Az előzmények

A felvidéki régióval, egyes intézményeivel, személyiségeivel - főleg a dunaszerdahelyi járásban - informális kapcsolataink a 80-as évek elejére nyúlnak vissza. 1985-től váltak intenzívebbé illetve részben intézményessé is, főleg a dunaszerdahelyi járási tanügyi hivatallal, illetve annak vezetőjével, Fibi Sándorral, majd Hecht Annával és a járási módszertani központtal.

A tőlük kapott információk alapján alakult ki bennünk egyrészt egy helyzetkép a magyar tannyelvű oktatásról, annak általános problémáiról, másrészt az oktatás szakmai és módszertani gondjairól, s arról, hogy valamiképp segítenünk kell.

Ebben a helyzetben vállaltuk a szerdahelyi járás tanítóinak továbbképzését. Ez félévenként egy-egy alkalmat jelentett: az egyik félévben a tanügyi hivatal szervezésében jöttek át tanítók (alkalmanként 40-50 fő), amelynek során a gyakorlóiskolában hospitálásra, szakmai-módszertani konzultációkra nyílt lehetőségük, illetve a főiskolán előadásokat hallgattak az általuk előzetesen kért témakörökből. A másik alkalommal a főiskola oktatói utaztak át Szerdahelyre, és tartottak előadásokat és konzultációkat egy ottani iskolában, egy más alkalommal a hivatal által kijelölt különféle típusú, jellegű - speciális tantervű városi vagy községi, kisközségi - iskolákba látogattak az oktatók, ahol óralátogatásokon, utána szakmai megbeszéléseken vettek részt. Ezek az alkalmak jó lehetőséget biztosítottak arra, hogy részt vevő oktatóink megismerjék a maga valóságában a kinti viszonyokat.

A főiskola által hazai tanítók számára szervezett továbbképzési alkalmakról - szakmai napok, tanítók napja, intenzív továbbképzések stb. - rendszeresen tájékoztattuk a módszertani központot, és ezekre az alkalmakra ők delegálták tanítóikat, munkatársaikat.

1989-ben kaptunk a járási hivataltól egy statisztikai kimutatást, mely 2000-ig tükrözte a járás magyar tannyelvű alapiskolái pedagógus-ellátásának trendjeit. A statisztika mellé téve a magyar nyelvű pedagógusokat kibocsátó képző intézmények egyre csökkenő hallgatói létszámát, világosan kiderült, hogy a magyar iskolák egy-két évtizeden belüli felszámolására az állam részéről nem lesznek szükségesek központi rendelkezések, azok - képzett pedagógusok hiányában - spontán módon is leépülnek. (A szerdahelyi járás magyarnyelvű iskoláiban a tanítók majdnem felének - országosan 40%-ának - életkora 50 évnél magasabb év, a 45-55 év közöttieknek aránya pedig közel 20%. Ugyanakkor a magyar tanítókat egyedül képző Nyitrai Pedagógiai Főiskolán a végzetek száma nappali és levelező tagozaton évente 30 alatt volt, az 1980-89 közötti 10 évben 273 fő szerzett összesen tanítói diplomát.)

1990 tavaszán három magyar képviselő törvényjavaslatot terjesztett be a prágai és pozsonyi parlament bizottságai elé a Révkomáromban alapítandó magyar egyetem tárgyában, ahol főként pedagógusokat és református lelkészeket képeznének. A javaslat nem is került a parlament elé, már a bizottságok lesöpörték az asztalról. Ekkor döntött úgy a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége, hogy magyarországi felsőoktatási intézményekhez fordul a szlovákiai magyar pedagógusok képzésének ügyében. Ezek után kereste meg az intézményt 1992 tavaszán dr. Pukkai László, az SZMPSZ akkori elnöke azzal a kéréssel és igénnyel, hogy milyen formában és feltételek mellett tudna a főiskola részt venni a szlovákiai magyar tanítók, óvónők átképzésében illetve képzésében.

A Városi Egyetem

Az elfogadott szlovák önkormányzati törvény lehetővé tette a városi önkormányzatok számára ún. Városi Egyetemek (Metska Universita, City University) létrehozását, működtetését, melyek függetlenek a központi tanügyigazgatástól. Nem önálló, diplomát adó intézmények ezek; infrastruktúrájukat, a működés feltételeit az önkormányzatok biztosítják, a bennük folyó képzést - kihelyezett konzultációs központtal - az erre felkért felsőoktatási intézmények végzik a saját képzési illetve követelményrendszerük szerint, és ők adják ki a diplomákat is.

Ennek nyomán 1992. június 16-án alakult meg a révkomáromi városi egyetem, s ezzel párhuzamosan született döntés a főiskola által szervezett kinti levelező tagozatos képzés beindításáról, melynek finanszírozását az MKM Határontúli Magyarok Főosztálya vállalta.

Az alakuló ünnepséget a Jókai Színházban rendezték az ügy jelentőségéhez méltó ünnepi keretek között. Az ünnepségen részt vettek a szlovákiai magyar társadalmi élet legnevesebb személyiségei, képviseltették magukat a magyar pártok, társadalmi szervezetek, intézmények stb. - szinte mindenki, aki szívügyének tekintette a magyar nyelvű művelődés és oktatás problémáinak megoldását. Az alakuló aktus után szinte azonnal éles sajtókampány indult a szlovák nyelvű lapokban a legkülönbözőbb szempontok és ürügyek alapján támadva az eljárást, a hatalom beavatkozását is követelve. Ez utóbbira nem kerülhetett sor, hisz az alapítók kényszerben ügyeltek a törvényesség betartására, az egyetem ügyvezető igazgatójának Dr. Szabó Rezsőt, a nagy tapasztalattal rendelkező politikust és jogászt választották. Miután a jogi oldalról történő támadásokat leszerelték, az újabb támadások éle az egyetemen belül folyó képzések tartalma, értéke ellen irányult. Ezek időnként azóta is meg-megismétlődtek, egy időben szinte állandó bizonytalanságot és feszültséget okozva a résztvevők és az érintettek körében.

A képzés

Jelentkezési felhívásunkra több mint 350 érdeklődő jelentkezett Pozsonytól Tornaljáig. Szándékunkban 50 fő felvétele szerepelt. (A kelet-szlovákiai régióban ugyanekkor indította a képzést a sárospataki főiskola Kassán.)

A fenti adatokat megismerve kereste meg a főiskolát Öllös Árpád, Dunaszerdahely polgármestere azzal az elképzeléssel, hogy a város a járás településeivel létrehoz egy alapítványt - Pro Scholae -, amely finanszírozni tudja egy Dunaszerdahelyre kihelyezett konzultációs központ működtetését egy kifutó évfolyammal, főként a város és a járás területi

igényeinek kielégítésére, de ide csatlakozhatnak a szomszédos járások - somorjai, galántai - hallgatói is.

A főiskola vállalta a kettős helyszínen folyó levelező képzést. A képzés megszervezésére jelen sorok írója kapott megbízást.

A képzés tartalmi követelményeinek kialakításakor több szempontot kellett figyelembe venni: adott volt a főiskola hároméves tanítóképzésének követelményrendszere. Emellett azonban figyelembe kellett venni egyfelől a Nyitrán folyó magyar tanítóképzés tartalmi sajátosságait a diplomák ekvivalenciája érdekében. Ezért a képzési programokat kiegészítettük olyan plusz ismeretekkel (honismeret, Szlovákia földrajza), melyek beépültek egy-egy tantárgy rendjébe, valamint a szlovák nyelv tanítására való felkészítés érdekében a nyitrai főiskola magyar nyelvű tanítóképzésre érvényes programjával (szlovák nyelvtan, stilisztika, tantárgypedagógia, gyermek- és ifjúsági irodalom). Másfelől át kellett tekinteni a magyar tannyelvű iskolák igényeit, szükségleteit, lehetőségeit, az azokban folyó oktató-nevelő munka tartalmát, módszertani gyakorlatát. Az utóbbi keretében meg kellett ismerniük az 1-4. osztályok tankönyveit, munkafüzeteit.

A két ország közoktatási rendszere szinte azonos, de lényeges különbségek voltak az irányításban, az iskolák és pedagógusok önállóságának tekintetében, a pedagógiai programok tartalmában, szemléletében és szellemiségében. Míg nálunk az alternativitás és demokratizálódás időszaka volt ez, addig kint az egységes, központi irányítás érvényesült, ami még fokozódott is Szlovákia önállóvá válásával. Ügyelni kellett arra - és ez mindmáig érvényes -, hogy a képzés elméleti, módszertani és gyakorlati tartalma valamiképp harmonizáljon a kinti gyakorlattal, s mindez párosuljon azzal a demokratikus szemlélettel, nyitottsággal, sokszínűséggel, ami képzésünket jellemzi.

Felvételi vizsgák

A felvételi vizsgák szűrő szerepe mellett legalább annyira fontos volt, hogy egy összképet nyerjünk a jelöltek általános felkészültségi szintjéről, szándékáról, terveiről, hisz csak ezek ismeretében lehetett megtervezni és súlyozni az egyes tantárgyakra eső konzultációk időtartamát és tartalmát a szintre hozás, illetve a felkészítés intenzitása érdekében.

Az alkalmassági vizsgák közül - az egészségügyi igazolás mellett - a beszéd és énekzenei mellett döntöttünk, amely keretében a képességvizsgálatok mellett alkalom adódott a jelöltekkel való személyes elbeszélgetésre is.

A tantárgyi vizsgákat magyar nyelv és irodalomból (nyelvtani, helyesírási teszt és esszé), matematikából és szlovák nyelvből (beszéd, helyesírás, nyelvtan) szerveztünk. (Ezen a rendszeren azóta sem változtattunk.)

A dunaszerdahelyi csoportba 60, Komáromba 40 főt vettünk fel, majd 1996-tól 50 főre emeltük a felvettek létszámát.

A szerzett ismeretek és a fenti szempontok alapján alakítottuk ki azt a hat féléves tantervi hálót, ami alapján rögzítettük a konzultációs rendet. Félévente öt alkalommal 2-2 napos (péntek-szombat) összesen 70 óra konzultációval számoltunk, emellett biztosítottuk az egyéni konzultációk lehetőségét mind a helyszínen, mind Győrben.

A képzésben való részvételre az ügy iránt elkötelezett, a levelező képzésben nagy gyakorlattal rendelkező oktatókat kértünk fel. Az erre vállalkozókban soha nem volt hiány a képzés felfutása során sem. A szlovák nyelvi tárgyakat kinti kollégák oktatják.

A konzultációk megkezdése előtt még a tananyagellátás lehetőségeit kellett végiggondolni. Komoly gondot okozott az éppen arra az időszakra eső itthoni jegyzet- és tankönyvcseré, a hozzáférhető régebbi - részben vagy egészében elavult - anyagok szelektálása, illetve az új vagy átdolgozott tankönyvek hiánya. A bő tematikák mellé különféle segédleteket szerkesztettek az oktatók, melyek az önálló felkészülést segítették, a jegyzethiányt pedig korszerű szakanyagok másolásával, sokszorosításával igyekeztünk áthidalni. E felkészülés után nagy várakozással tekintettünk a félév megkezdése elé.

Dunaszerdahely

Dunaszerdahelyen az említett alapítvány bérelt helyiséget a képzés számára. A képzéshez szükséges alapvető feltételek biztosítva voltak, így viszonylag zavartalanul indulhattunk. A szerdahelyi képzést egy kimenő évfolyamra terveztük eleve - a folyamatosságot a révkomáromi tagozat jelenti - ezért itt összegzem a csak Szerdahelyre vonatkozó legfontosabb sajátosságokat.

Az itt folyó képzés az egész ciklus folyamán tudatosan nem kapott publicitást, így az egész folyamat viszonylag zavartalan volt. A szervezéssel megbízott személy - egyben hallgató is - a polgármesteri hivatal munkatársa volt, körültekintően és nagy felelősséggel látta el mind a hallgatók körében, mind a főiskolával való kapcsolatban az operatív teendőket. A járási tanügyi hivatal vezetője - Fibi Sándor helyébe lépő Hecht Anna - a városi és járási illetőségű hallgatókkal tanulmányi szerződést kötött, amellyel biztosította számukra a Munka Törvénykönyve által a továbbtanulókat megillető munkaidő és egyéb kedvezményeket. Ez az eljárás precedens értékű lehetett volna a többi járás számára is, de sajnos másutt sehol nem

merték vagy nem akarták ezt a döntést meghozni. (Hecht Annát később ugyan elbocsátották állásából, de akkori döntésének törvényellenessége nem merült fel okként akkor sem.)

Révkomárom

Révkomáromban - mivel a megalakult városi egyetem saját infrastruktúrával még nem rendelkezett - az ipari szakközépiskola vállalta a képzés tárgyi feltételeinek biztosítását. Itt folytak le a felvételi vizsgák, az iskola igazgatójával egyeztettük a félév konzultációs rendjét is.

Az első konzultációra érkezve derült ki, hogy előző napon a tankerület egy leirattal megtiltotta az igazgatónak, hogy az iskola termeit erre a célra bérbe adja. (Más célra szabadon rendelkezhetett mind az iskolával, mind a diákothonnal.)

Tárgyilagosságra törekvő beszámolómban itt engedtessek meg némi szubjektívizmus és lírai kitérő, hisz több mint hat év távolából is beleremegek, ha felidézem emlékeimet. Ott akkor úgy éreztem, hogy minden összeomlott. Akkor még nem voltam hozzáédződve a kinti - néha teljesen kiszámíthatatlan - viszonyokhoz, és valamiféle nagy üresség és a tehetetlenség érzése töltött el. Ezt egy lefojtott düh követte. Aztán végignézve a negyven várakozó hallgatón, szinte egyik pillanatról a másikra lehiggadtam, s innen kezdve már csak az akarat és elszántság működött: meg kell oldani a feladatot, akárhogy is.

A kinti szervezési feladatokkal Svec Ilona, a járási metodikai központ munkatársa volt megbízva, ő talált megoldást a tanügyön kívüli szférában az elhelyezésre. Komáromtól 15 km-re van Path község, határában szépen kiépített fürdőhellyel. A helyi polgármester asszony itt biztosított számunkra egy épületet, amelyben volt egy előadóterem táblával és krétával.

Kint gyönyörűen sütött a nap, a rózsalugasok teli virággal, csend és nyugalom mindenütt, a hallgatókban hit és elszántság, összekacsintó cinkosság. Tehát minden adva volt, hogy elkezdjük a munkát.

Az első félévet itt húztuk ki, a különösen kemény télen sokszor fázva, dideregve, de az előzetesen megállapított konzultációs rend szerint, egyetlen alkalom sem maradt el, egyetlen óra nem esett ki. A mostoha körülmények összekovácsolták a csoportot - hallgatókat és oktatókat egyaránt - a negyven főből végül is 33-an szereztek diplomát.

A második félév konzultációi már Révkomáromban folytak. Ha Path a honfoglalás, akkor a második félév a kalandozások kora volt: a konzultációkra a városi művelődési ház, a református püspökség és időnként a magyar tannyelvű gimnázium adott helyet.

A leggondosabb előkészítés, a sokoldalú segítségnyújtás, a hallgatók nagyon tiszteletre méltó munkamorálja, áldozatvállalása ellenére is, már menetközben érzékelhető volt, az első

félév vizsgateljesítményei pedig megerősítették, hogy a képzés hat féléves időtartama nem elégséges a képzési követelmények teljesítéséhez. Ennek több, de két alapvető oka volt: egyik a nagyon heterogén életkor-, foglalkozás- és előképzettségbeli összetétel, a másik pedig a felkészüléshez szükséges idő hiánya, mivel a hallgatók - mint korábban már Dunaszerdahely kapcsán említettem, nem kapták meg a levelező tagozaton továbbtanulók számára egyébként járó munkaidő-kedvezményt általában arra hivatkozva, hogy az csak a szlovákiai felsőoktatási intézmények hallgatóit illeti meg. Máshol azzal utasították el a kérelmet, hogy a győri főiskola által kiadott diplomát úgysem fogadják el, de olvastam olyan járási tanügyi hivatalvezetőtől származó elutasítást is, amelyben az állt, hogy a tanulmányi szabadság valóban jár, de aki a győri főiskolára jár, annak nem.

Emiatt sok esetben még a pénteki konzultációkon való részvétel is gondokat okozott - egyeseket egyáltalán nem engedtek el, mások csak óracserével tudták megoldani a távollétet, de akadtak olyan esetek is, amikor a hallgató fizette meg az őt helyettesítő kollégája óradíját.

A fenti okok miatt nem jelentett volna megoldást a felkészülés könnyítésében a konzultációs alkalmak sűrítése.

A képzés megkezdésekor alapelveként leszögeztük és a hallgatókban is tudatosítottuk, hogy mi - az intézmény és valamennyi oktató - minden tőlünk telhető segítséget megadunk az eredményes felkészüléshez, de a követelményeinkből nem engedünk - éppen a hallgatók, illetve a magyar tannyelvű oktatás színvonalának érdekében.

Megoldást a képzés időtartamának bővítése jelentett csak, s miután erre Dr. Kubovics Imre helyettes államtitkár engedélyt adott, a II. évfolyam óra- és vizsgatervét átdolgoztuk, a belépő évfolyam számára pedig új 8 féléves óra- és vizsgatervet alakítottunk ki. Ebben egy-egy tantárgy vagy tantárgycsoport esetében egy előkészítő félévet iktattunk be a szintre hozás érdekében (matematika), más esetben egy félév anyagát két félévre osztottuk el (pszichológia, didaktika), a konzultációk intenzitása érdekében pedig csoportbontással éltünk a magyar és szlovák nyelv konzultációs óráin. Ez a szisztéma bevált, a későbbiek során csak kisebb módosításokat kellett végrehajtanunk.

Közben a volt tiszti pavilon épületének a város tulajdonában lévő traktusában a városi önkormányzat és az Illyés Alapítvány anyagi támogatásával az egyetem új igazgatójának, Sidó Zoltánnak az irányításával megkezdődött az oktatáshoz megfelelő termek és kiszolgáló helyiségek kialakítása.

A második tanévtől kezdve itt folyik a képzés, folyamatosan fejlődő, mára már minden igényt kielégítő feltételek között.

Az e célra beadott pályázatunkból nyert pénzből szereztük be és telepítettük ki az oktatáshoz nélkülözhetetlen technikai eszközöket (videomagnó, írásvetítők, lemezjátszó, magnetofon). A speciális foglalkozások (testnevelés, rajz-képzőművészet) tartására egy általános iskola ad lehetőséget. Az informatika oktatását Győrben végezzük. Ausztráliai magyarok gyorsmásolót ajándékoztak az egyetemnek, így a sokszorosítás helyben megoldható. Különböző forrásokból komoly könyvanyaggal rendelkezik az egyetem, folyamatban van egy megfelelő méretű könyvtár berendezése, mely biztosítani fogja a beszerzett anyag elhelyezését és használatát.

Gyakorlati képzés

A gyakorlati felkészítésre is a képzésnél elmondott kettősség jellemző: részben otthon, részben Győrött folyik. Az I. és II. évfolyamon a pszichológiához és a neveléstudományokhoz kapcsolódó megfigyeléseket, hospitálásokat otthon végzik a hallgatók. Ugyancsak otthon folytatják nyolcadik félévi összefüggő komplex iskolai gyakorlatukat erre felkért pedagógusok irányításával. Ott teljesítik a zárótanítást is a nappali hallgatókéval azonos értékelési szempontok szerint.

A közbeeső félévekben - a lehetőségek szerint - legalább 3 alkalommal vesznek részt Győrött iskolai gyakorlaton a hallgatók. Ezek a gyakorlatok a folyó elméleti, illetve a befejezett tantárgypedagógiai ismeretekhez kapcsolódnak. Első alkalommal csoportos hospitáláson vesznek részt a gyakorlóiskolában, ahol megadott szempontok szerint - didaktikai, pszichológiai, szaktárgyi és metodikai - megfigyeléseket végeznek, melyeket megbeszélések, óraelemzések, konzultációk követnek. A VI. félévben - a pedagógia szigorlatot megelőzően - egy hetet töltenek a hallgatók Győrött. Ez alkalommal a főiskola különböző gyakorlati helyein 2-2 hallgató egy-egy szakvezetőhöz beosztva dolgozik. A hét során hospitálnak, órákat elemeznek, megismerik az adott osztályok tananyagát és taneszközrendszerét, mikrotanításban vesznek részt, és a hét végén órát tartanak magyarból és/vagy matematikából. Ezen túl megismerkednek az adott iskola működésének teljes vertikumával, a tanórán kívüli foglalkozások különböző szintereivel (napközi, szakkör, fakultációk iskolai könyvtár stb.).

A tapasztalat azt mutatja, hogy ez az egy hét meghatározó jellegű számukra mind szakmai, mind emberi szempontból. Amellett, hogy töményen és folyamatában itt találkoznak először az elméleti, módszertani ismeretek gyakorlati alkalmazásával, betekintést nyernek a különböző programok lényegébe, megvalósításuk sokszínűségébe. Tapasztalatokat

szerezhetnek a gyermekközpontú, demokratikus oktatás és nevelés folyamatáról - a szakmai tapasztalatok mellett ez hagyja általában a legmélyebb nyomokat bennük, hisz ezzel az otthoni gyakorlatban egyáltalán nem vagy csak elvétve találkoztak -, begyűjthetik a különféle - otthon nem ismert - taneszközök listáját, feladat- és munkalapokat és minden olyan segédletet, amelyről úgy ítélik, hogy otthoni munkájukat segíthetik. Tapasztalt tanítóktól kaphatnak választ konkrét kérdéseikre, személyre szóló ajánlásokat, javaslatokat kinti feladataik megoldásával kapcsolatban.

Másrészről belülről is megismerkedhetnek az Alma Mater életével, teljes jogú polgárként használhatják a könyvtárat és vehetnek igénybe minden olyan szolgáltatást, ami a felkészülésükhöz szükséges. Egyedileg kereshetik fel azokat az oktatókat, akikkel a konzultációkon kapcsolatba kerültek, és azokat is, akikkel nem, de egy-egy számukra fontos témában vagy részkérdésben tőlük kaphatnak választ vagy eligazítást.

A tagozatvezető mindig elérhető számukra, ha valamilyen problémájuk adódik, illetve a hét folyamán két alkalommal esténként az ő vezetésével cserélik ki és összegzik együtt a különböző helyeken szerzett tapasztalatokat az itt szerzett ismeretek és eljárások otthoni alkalmazásának lehetőségeiről, módjairól.

A következő félév során két alkalommal vesznek részt egy-egy napos hospitáláson - alkalmanként más-más évfolyamokon - azon tantárgyak óráin, amelyek az előzőkben kimaradtak. Ezeket is óraelemzés és konzultáció követi.

Ezek az iskolai gyakorlatok - különösen az egyhetes - szinte minőségi ugrást jelentenek a képzésben, a hallgatók személyiségének fejlődésében. Számtalan korábbi görcs oldódik fel, megerősítést nyernek abban, hogy az iskolai oktató-nevelő munka demokratikus szellemisége milyen fejlesztő hatású a tanulók személyiségére, hogy az eredményesség kulcsa nem a merev hierarchiában és központi előírások betűszerinti teljesítésében rejlik. Megerősítést nyernek hivatástudatukban. A képesítés nélkül tanítók az itt szerzett ismeretek és gyakorlati tapasztalatok átplántálásával bizonyos presztízst szereznek otthon - ha nem merev és irigy a környezetük -, többen folyamatos személyes vagy osztályközi kapcsolatot tartanak volt szakvezetőjükkel, gyakorló helyükkel. Megerősödve tudnak érvelni a személyüket érő vagy a képzés értékét degradáló vitákban. Mindamellet magabiztosan lépnek a gyerekek elé a komplex otthoni gyakorlat során.

Az összefüggő komplex iskolai gyakorlatukat értékelő iskolavezetői beszámolók szinte egybehangzóan emelték ki a jelöltek gyermekközpontú szemléletét, módszertani kultúrájuk sokszínűségét.

A gyakorlati képzés költségeit - szakvezetők díjazása, hallgatók ellátása - korábban a képzési költségből, a főiskola (szállás) és a hallgatók (étkezés) hozzájárulásából fedeztük. Az elmúlt tanévben a Programfinanszírozási Pályázatból elnyert összeg fedezte a teljes költséget. Pályázatot nyújtottunk be ebben az évben is, s reménykedünk eredményességében, így ugyanis megnyugtató anyagi háttér állna a gyakorlati képzés mögött, melynek birtokában biztosan tervezhetünk és szervezhetünk.

Szakedolgozat

Igyekeztünk orientálni a hallgatók témaválasztását az irányba, hogy minél több olyan pedagógiai és/vagy módszertani témát válasszanak, ami az otthoni gyakorlatot foglalja magában és újítja meg korszerű szemlélettel és ismeretekkel, valamint a nyelvészet, művelődés- és neveléstörténet, a néprajz területéről otthoni, lehetőleg eredeti kutatásokat folytassanak.

Ennek eredményeként egészen kiváló, sok tekintetben forrásértékű munkák születtek. Ebben a tanévben a III. évesek közül néhány hallgatót bekapcsoltunk a főiskolán folyó magyarságkutatói projekt csallóközi résztémájába, melynek keretében főként földrajzi négygyűjtést folytatnak - immár szervezeten, megfelelő szakmai irányítással. Egyéb otthoni kutatásaik támogatásához kinti szakembereket kértünk fel. (Folyamatosan vannak tárgyalásaink kinti alapítványokkal, nyomdákkal és kiadókkal a főként eredeti, forrásértékű dolgozatok kinti publikálásának lehetőségeiről.)

Államvizsgák

Az első ciklus 1996-ban zárult. A tanító szak záró követelményeit a szlovák nyelvvel és tantárgypedagógiával kiegészítve teljesítették a hallgatók. A szlovák nyelvi záróvizsgákra kompetens szakembereket kértük fel: 1996-ban Fazekas Sándorné dr.-t, a Vitéz János Tanítóképző Főiskola szlovák tanszékének vezetőjét, 1997-ben Juraj Vanko kandidátus, egyetemi docens, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar nyitrai vendégtanára volt a bizottság társelnöke.

Az 1995/96-os tanévben Dunaszerdahelyről 42 fő, Komáromból 30, majd az 1996/97-es tanévben újabb 32 Komáromban tanult hallgató szerzett tanítói diplomát.

A záróvizsga bizottságok elnökei elismerően szóltak a végzett hallgatók felkészültségéről, elkötelezettségéről mind az anyanyelvi kultúra, mind a tanítói pálya iránt.

A szlovák nyelvi és módszertani felkészültségüket is alaposnak, jó szintűnek ítélték meg a szakemberek.

A diplomák el(nem)ismerése

A két állam - akkor még Csehszlovák Köztársaság - 1990-ben írta alá a két országban kiadott végzettséget, tudományos fokozatokat és címeket igazoló okiratok egyenértékűségének kölcsönös elismeréséről szóló egyezményt, melyet a Szlovák Köztársaság a két állam szétválása után is hatályosnak fogadott el.

Az előző kormányzat alatt a nálunk levelező vagy nappali tagozaton diplomát szerettek esetében semmi gond nem volt, a szlovák nyelv tanításán kívül teljes értékűnek fogadták el az általunk kiadott oklevelet, honosításra nem volt szükség.

A jelenlegi kormány minisztériumi leirattal felfüggesztette a korábbi állapotot, az érintett tanítókat képesítés nélküli pedagógus státuszba sorolta vissza diplomájuk honosításáig, ami teljesen ellentmond a fentebb említett egyezménynek. A tárca figyelmét már korábban is felhívtuk az anomáliákra, tárgyalások folytak az ügyben, de előrelépés nem történt, s a dolgok jelenlegi állása szerint érdemi tárgyalásokra ebben a kérdésben sem számíthatunk a közeljövőben.

Az 1996-ban és a korábbi években magyarországi felsőoktatási intézményben - Magyarországon és Szlovákiai Konzultációs Központban - pedagógus diplomát szerzett hallgatók honosítási kérelmüket - a nagy létszámra való tekintettel a gyorsabb ügyintézésben reménykedve - részben a pozsonyi hivatalba, részben közvetlenül Nyitrára küldték meg. A hivatal "oklevelük honosítható" megjegyzéssel küldte át a hozzá beérkezett anyagot Nyitrára. (Ugyancsak Nyitrára küldték meg kérelmüket a kecskeméti főiskola révkomáromi konzultációs központjában kertészmérnöki diplomát szerettek is. A nyitrai egyetem rektora 1996. augusztus 20-án az ő diplomáikat honosította ugyanazon számú rendeletre hivatkozva, amelynek alapján a pozsonyi hivatal a tanítói diplomákat is honosíthatónak ítélte meg.)

A Nyitrára beküldött kérelmekre a tanévmegkezdéséig sem érkezett semmiféle érdemleges válasz. Így a tanítókat az alkalmazó iskolák továbbra is képesítés nélküli pedagógusként sorolták be, illetve egyesek szerződését nem újították meg.

Később kiderült, hogy az anyagokat egyszerűen elfektették az új szlovák felsőoktatási törvény - 1996. november 20. - kihirdetésére várva.

A törvénymódosítás két területen érintette kinti képzésünket.

Az első a városi egyetemekre vonatkozik. Mivel azokat az önkormányzati törvény alapján létesítették, a felsőoktatási törvény nem szüntetheti meg, azonban megtiltja, hogy nevük az "egyetem" vagy "főiskola" szót tartalmazza. Ennek következtében a komáromi városi egyetem a Schola Comaromiensis nevet vette fel. Egy másik pontja pedig megtiltja a külföldi felsőoktatási intézmények "kihelyezett tagozatainak vagy ahhoz hasonló képzési formáknak" a működését Szlovákia területén. Az idézett rész első fele nem vonatkozik ránk - konzultációs központunk van -, de a második lazán megfogalmazott rész már igen. Ilyen tagozatok csak akkor működhetnek Szlovákiában, ha a kinti képzést folytató magyar felsőoktatási intézmények akkreditáltatják magukat, a törvény kihirdetését követő 30 napon belül benyújtják a szlovák oktatási minisztériumhoz akkreditálási kérelmüket.

Az érintett magyarországi intézmények vezetői - a szlovákiai magyar pártok illetékes képviselőivel és az érintett kinti intézmények vezetőivel az MKM-ben lefolytatott tárgyalás után - úgy döntöttek, hogy benyújtják akkreditációs kérelmüket.

A szlovák nyelvű akkreditációs beadványt 1996. december 19-én adtuk be, melyre a törvény értelmében 6 hónapon belül kellett volna az illetékeseknek reagálniuk. Ez mind a mai napig nem történt meg.

A végzett hallgatók kérelmükre a törvény megjelenése után hat hónappal - a benyújtástól számított tíz hónappal - később kaptak választ. Ebből egyértelműen kiderült a hallgatás oka, ugyanis az új törvény rendelkezéseit visszamenőleges hatállyal alkalmazták a korábbi években magyarországi diplomát szerzetekre. A válasz magyar fordításban: "A magyarországi tanítóképző főiskolák négyéves képzése a mi bakalárius-képzésünknek felel meg. A szlovákiai törvények magiszteri képzettséget írnak elő a tanítók számára, ezért magyarországi tanulmányaikat további vizsgákkal kell kiegészíteniük."

Ez az intézkedés több szempontból is jogsértő volt, ezért a volt hallgatók egy csoportja jogi szakértőt fogadva vizsgáltatta meg az ügyet, s peres úton kívánt érvényt szerezni igazának. Ekkor közös tanácskozásra ültünk össze országgyűlési képviselőkkel, jog- és tanügyi szakértőkkel elemezve az ügyet a jogszabályok, a joggyakorlat és a politika szempontjából. Alapos tárgyalás után alakult ki az a vélemény, hogy felesleges jogi útra terelni az ügyet, ugyanis az hosszadalmas, drága és kimenetele teljesen bizonytalan. Ezt a véleményt tártuk az összehívott ifjú kollégák elé is. Döntő többségük elfogadva ajánlásainkat a kiegészítő képzés mellett döntött. Ez volt 1997 áprilisában. Nyitrán kiderültek az ekvivalenciát sértő "súlyos hiányosságok". A fentebb leírtak ellenére újra vizsgáztak szlovák nyelvészetből és módszertanból - valamennyien sikeresen. Vizsgát tettek pedagógiai

kommunikáció címszó alatt a didaktika és nevelélmélet keretében már abszolvált ismeretekből. Mivel egy félévvel kevesebb testnevelés szerepelt a mi tantervünkben, pótolták ezt is. Vadonatúj ismeretekről kellett számot adniuk a Kortárs szlovák zene- és képzőművészet című stúdium követelményei szerint. Be kellett nyújtaniuk felülvizsgálatra a szakdolgozatot - lefordíttatni nem kellett, csak szlovák nyelvű rezümével ellátni.

A konzultációkra és vizsgákra Nyitrára kellett utazniuk tetemes költségek és díjak kifizetésének vállalásával. Miután valamennyiük szakdolgozatát elfogadhatónak minősítették, és az előírt követelményeket teljesítették, várták a diplomát. Helyette újabb leíratot kaptak, mely szerint a Magyarországon letett **záróvizsga** nem teszi lehetővé a magiszteri diploma kiadását, ezért **államvizsgát** kell tenniük ... előírások alapján. A pontok helyén szereplő kritériumok szinte szó szerint megegyeznek főiskolánk záróvizsga-szabályzatával, melynek mind magyar, mind szlovák nyelvű változata rendelkezésükre áll. A tartalmi egyeztetés nem döntő érv, a záróvizsgát nem lehetett úgy lefordítani, hogy az államvizsgát jelentsen.

Most, 1998 áprilisában a tanulmányaikat 1992-ben kezdett 1996-ban diplomát szerzett volt hallgatóink első csoportja "teljes értékű" tanítóként folytathatja pályáját a Szlovák Köztársaságban. A többiek még sorban állnak.

Az azóta végzetek dolgoznak, s várják a majd rájuk vonatkozó szabályokat, ugyanis több jel mutat arra, hogy a fentebb vázolt tortúra újabb elemekkel gazdagodik majd.

Mi magunk reménykedünk, hogy Isten malmainak lassú, de biztos őrléséig nem őrlődünk fel.

SÁNDOR LÁSZLÓ /*Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – Kaposvár/*

A BARANYAI REFORMÁTUS ISKOLÁK MŰKÖDÉSE ÉS IGAZGATÁSI RENDJE 1770-TŐL 1848-IG

A protestáns egyházak szervezete alulról szélesebb alapokra épült, mint a katolikusoké. A református egyházközségek legfelsőbb fóruma az Egyetemes Konvent (Generalis Consistorium) volt. Ez a testület, élén az egyetemes felügyelővel a magyar református egyházakat általánosan érdeklő ügyekben döntött. Az intézményt 1791-ben a budai zsinaton iktatták törvénybe, de mivel annak kánonjait csak 1891-ben szentesítették, így a testület intézkedési jogkörének nem volt törvényes alapja. Gyűlésein a magyarországi 4 egyházkerület küldöttjei vettek részt, köztük a Dunamelléki Református Egyházkerület is, melynek kormányzása alatt állt a Felsőbaranyai, az Alsóbaranyai-Bácsi és Tolnai Egyházmegye,(1) amit legtöbb esetben csak "Venerabilis Tractus"-nak neveznek meg a korabeli forrásokban.(2). Az egyházkerületeket püspökök (superintendens), az egyházmegyéket esperesek (senior) igazgatták, a választott világi gondnokokkal együtt. Az esperesek feladata volt, hogy szemmel tartsák a prédikátorok működését és ügyeljenek a rájuk bízott egyházközségek anyagi, vallási életére. Az egyházlátogatásokat az igen ritkán előforduló püspöki vizitációk (generalis visitatio) kivételével szintén az esperesek végezték, és közvetlenül tőlük függtek az egyházközségek helyi presbitériumai is. Feladatkörükből adódott, hogy a kormányzásuk alatt álló egyházmegyei hitközségek érdekeit képviseljék a területen illetékes földbirtokosok és a vármegyei államigazgatás szervezetei előtt. Ellenőrzéseik során rendszerint felkeresték az uradalmak gazdasági igazgatásával megbízott tisztviselőket, hogy a helyi egyházak anyagi támogatását, földjuttatását, tűzifa-járandóságának kérdését, de még az iskolák és a tanítók problémakörét is megtárgyalják velük.

A falusi eklézsiákat a lelkészek irányították, akik mellett 5-12 főből álló választott és a templomban felesketett, "organizált" (szervezett) presbitérium működött. A presbitériumi testületnek igen jelentős hatásköre volt az egyházközségen belül. Gyűléseiken, amit a prédikátor vezetésével általában a parókiális háznál tartottak, s ahol többnyire a református hithez tartozók ügyei felett döntöttek, nem egy esetben a dorgálás, a fenyítés, a világi hatóságok bevonásának és a lelki kényszer eszközeinek alkalmazása mellett, legvégső esetként a testi büntetések, pálcázások és korbácsolások elrendelésével is, ahogy mindezt

megállapíthatjuk Cun, Diósviszló, Szaporca, Tésenfa, Sepse, Csúza, Daróc és Hercegszőlős írott forrásai alapján.(3) A református egyházközségek világi tagokat tömörítő önkormányzatainak elsődlegesen az volt a fő feladata, hogy gyülekezeteik érdekében megvédjék mindazokat a szokásokon alapuló általános értékrendeket, amit együttélésük során kialakítottak maguk között. A reformáció óta tradicionális felfogás volt, hogy a prédikátorok és a tanítók tevékenységébe is beleszóljanak, azon kívül, hogy helyel-közzel biztosították számukra a megélhetésükhöz szükséges javadalmak előteremtését.

Az egyházközségek pénzügeit a kurátorok kezelték, de felügyelői és számonkérési jogkörrel fölöttük álltak a lelkészek és a presbitériumi testületek. Számadataikról évente egyszer a kialakult gyakorlat szerint, hol az egész eklézsia, hol pedig csak a szűkebb presbitérium előtt kellett bizonytságot tenni. Megjegyezzük, hogy választott tisztségüknel fogva általában ők is tagjai voltak a presbitériumnak.

A református iskolák ellenőrzését választás útján kirendelt vizitátorokra (scholarum inspector) bízták az egyházmegyék. Ők többnyire tekintélyes prédikátorokból kerültek ki, és e funkciójukból adódóan a prosenior címet viselhették. E teendők ellátására olykor az egyházmegyei jegyzőket és a kinevezett tanácsbírákat is beosztották. Rajtuk kívül helyi egyházközségi felügyelők (localis inspector) is voltak, mégpedig a presbitériumi tagok közül erre felkért személyek, kik a lelkész vezetésével közösen látták el ezt a feladatot.

A református egyházszervezet joghatósága a térségben 109 településre terjedt ki, melyből 102 helység Baranya, 6 (Almáskeresztúr (egykor Tótkeresztúr), Drávafok, Markóc, Okorág, Sellye, Zsibót) Somogy és 1 (Máza) pedig Tolna vármegye igazgatása alatt állt. A mellékelt térkép az 1848-as állapot rekonstrukciós változatát tükrözi, mivel szervtörténetük kivetítése csak statikus helyzetben ábrázolható. 1770-től kezdve több leány- és fiókegyház máteri rangot kapott. Ezen kívül egyházmegyéket érintő szervezeti módosítások is voltak a 19. század első felében. A Dunamelléki Egyházkerület Alsóbaranyai Egyházmegyéje 1802-ben hozott döntés értelmében egyesült a kecskeméti traktus szervezeti keretében élő Bács megyei református egyházközségekkel. Nevét azóta "Alsóbaranyai és Bácsai egyesült Egyházmegye"-ként használta.(4)

1825-ben Nagypall, Zengővárkony, Pécsvárad és a filiális Hosszúhetény a Tolnai Egyházmegyéhez lett csatolva, Hidas, Püspöknádasd (ma Mecseknádasd), Máza és Bikal már korábban is oda tartozott.

Az Alsóbaranyai és Bácsai egyesült Egyházmegye kormányzása alatt összesen 38 falu volt a 19. század közepén, melyből csak 17 esett Baranya megyére. 1770-ben 5 filiális falu

kivételével (Dárda, Darázs, Jenőfalva, Monyoród és Kő ugyanis 1792-ig leányegyház volt) csak anyaeklézsia található e területen, ami természetes is, mivel a reformáció baranyai kiterjedésének központja itt helyezkedett el. További 15 református gyülekezet Bács vármegyében és 3-3 Verőce, illetve Szerém vármegyében működött.

A Felsőbaranyai Egyházmegye 1734-ben került a Dunamelléki Egyházkerület igazgatása alá.(5) Területe döntően az Ormányság vidékén volt. A 84 falu 1770-ben 38 anyaeklézsiával és 45 fiókegyházzal rendelkezett. Beremenden 1800 után telepedtek meg a decsi és az öcsényi református magyarok. 1848-ra ez a struktúra jelentősen megváltozott, mivel a filiák száma összezsugorodott 20-ra, a mátereké kibővült 63-ra, mely utóbbinál Kiscsány és Oszró társegyházat alkotott. Az egyházközségi rangra emelés folyamata a Türelmi Rendelet után indult meg, majd az 1790 és 1800 közötti években nagymértékben felgyorsult. A máterek száma 1800-ban már elérte az 59-et.(6)

A református kisiskolák működése teljesen összefonódott egyházszerkezetük funkciórendszerével. A 109 községet érintő szervezetben Magyarbóly és Hidas német reformátusainak kivételével az egyházközségi presbitériumok tisztán magyar ajkú lakosságot igazgattak.

Oktatásügy vonatkozásában a kormányzatot összbirodalmi érdekek vezérelték, amit a protestánsok sérelmesnek tartottak. Egyházi és iskolai önállóságukra hivatkozva tiltakoztak az I. Ratio Educationisnak rájuk történő kiterjesztése miatt, és csak kényszerűségből fogadták el a Pécsi Tankerület főigazgatójának felügyeleti jogkörét. Működő tanítóikat 1780 és 1790 között rendszeresen arra kötelezték, hogy a pécsi normaiskolában preparandiát végezzenek, és az új tanítási módot elsajátítsák. Az 1787-ben vizsgát tett 26 tanító között 18 református volt, akik Baranya, Somogy, Tolna és Veszprém megyékben teljesítettek szolgálatot. Korábbi tanulmányaikra nézve 5-en teológiát, 10-en filozófiát és 3-an logikát végeztek. (7) A reformátusok mindezek ellenére megakadályozták a központi tantervi rendelkezések érvényesülését, mivel az iskolák irányítását a vallás szabad gyakorlásának részeként fogták fel.

Végül is 1789-ben II. József hozzájárult ahhoz, hogy a hazai protestánsok saját gyülekezeteik részére új tanrendszert dolgozzanak ki, de ez az uralkodó bekövetkezett halála miatt elmaradt.(8)

Az 1790. évi 26. törvénycikk 5. §-a teljes autonómiát adott a protestáns egyházaknak. Iskolákat tarthattak fenn, dönthettek a tanítók kinevezésében és meghatározhatták az oktatás módját, rendjét, valamint szabályát is. A központi iskolapolitika helyzetéért felelős

kormányzervek integrálási kísérlete későbbiekben sem vezetett náluk eredményre. 1819-ben elérték ugyan, hogy a félévi iskolajelentéseket a protestánsok is elkészítsék, de azokat nem a tankerületi főigazgatóhoz, hanem a Helytartótanácsához kellett felterjeszteniük.

A két oktatási és nevelési rendszer dokumentumainak megjelenése azonban a protestánsokat szintén arra ösztönözte, hogy az elavult, sok szempontból szervezetlen közoktatásuk kérdését áttekintsék és a kor követelményeihez igazítsák. A Dunamelléki Egyházkerület első tanügyi tervezetét csak 1801-ben adták ki "Tanítás módja" címen.(9) Ez a munka sem az első, sem a második Ratio Educationis alaposságával nem mérhető össze, bár vannak benne szembeállítható progresszív elképzelések is. Az egyházkerületi iskolákban a tananyagot és a tanítás módját szabályozó utasítást 1807-ben újból megerősítették. (10), melynek hatása gyakorlatilag 1868-ig konzerválta a református népiskolák körülményeit.

A Kálvinkövetők alsófokú tanügyigazgatásának baranyai története leginkább az egyházlátogatási jegyzőkönyvekben található információkból rekonstruálható. A térségben 1817-ben és 1886-ban tartottak "generalis visitatio"-t, amely visszatekintett a legkorábbi idők írott forrásaira, és rögzítette a nép között élő emlékműveket is. A látogatás szempontjait egy 1825-ös "Rendtartás" szabályozta, és azt a szervezeti felépítésnek megfelelően egyházi, valamint világi tanácsbírákra bízta. A felügyeleti rendszer finomításáról további újabb rendelet 1846-ban jelent meg, ahol a Dunamelléki Egyházkerület határozata értelmében az "iskolai választmány" 11 pontban foglalta össze a helyi egyházközségi inspektorok és a század eleje óta már gyakorlatilag funkcionáló, de konkrétan mégiscsak most szabályozott körlelkészek kötelességeit. Az így kialakult felügyeleti rendszerüket a 19. század közepén - Gáspár János sémája nyomán (11) - a következőképpen ábrázoljuk. (Lásd az 1. számú mellékletet.)

A reformátusoknál praeoránsok, nótáriusok, rektorok, lelkesztanítók, sőt szükség esetén, ahogy ez a kacsótai gyülekezetnél tapasztalható volt "értelmes molnárné" is oktathatott.

Cun helység 1797. április 4-én lett anyaegyházzá, addig az előkönyörgő volt az ottani mester. A máterség elnyerése után a prédikátorok átvették a rektorságot, akik az 1795-ben épült parókiális házban (12) tanítottak. 1817-ben 16 gyermek járt iskolába, olvasást, imádságot, öreg és apró számokat tanultak, az éneklést pedig gyakoroltatták velük (13) A drávapiskiek Kémesre jártak istentiszteletre. 1800-ban engedélyt nyertek előkönyörgő tanító tartására, kinek 1802-ben építettek egy szalmafedeles lakást. Volt benne egy iskolaszoba, egy lakoszoba, egy konyha, később "ragasztottak" hozzá még egy szobát, éléskamrát és egy pincét. (14)

Drávaszabolcson 1827-ig volt lelkésztanítóság, amikor is rendes tanítót választottak és iskolát építettek (15)

Garé 1796-ig Szavához tartozott és addig a helységben praeorások tanítottak.

Gordisán 1820-ig a lelkészek töltötték be a "mesteri" hivatalt. "A parókiában van három szoba és egy klasszis. 1816-ban volt a klasszisban egy hosszú asztal, a 21 iskolás gyermek számára pedig négy fal mellett fekvő hosszú szék". 1820-ban vert falból iskolát építettek és tanítói állást szerveztek. (16)

Gyüd (Máriagyüd) 1850. április 23-ig "academica promotio" volt. Utolsó akadémikus rektorát Végh Sándornak hívták, kit 1849-ben hazafias viselkedéséért az osztrák sereg parancsnoka 50 botütéssel megveretett. (17)

Hiricsen a szűk parókiális udvarban állt a templom. Ajtaja a lelkészlak konyhájára, kamrájára és tyúkóljára nyílt, másik oldalon pedig szinte hozzátapadt az iskola épülete. Az egész belsőség lapályos helyen, bűzös, mocsaras tó szélén feküdt, melyet gyakran járt az árvíz. A templom mennyezetén ez a festés volt: "A felséges Mária Terézia engedelméből épült - kiálltsd tele torokkal meg ne szünnyél, 1773 esztendőben." A gyermekeket a prédikátor tanította, amíg "mesteri" állomást nem szerveztek. (18)

1818-ban Kisharsány rektorát Kimiti Jánosnak hívták, aki 1789-ben született Pakson. "A kisebb klasszisok elvégzése után 1805-ben a Kecskeméti Gimnáziumba iratkozott. 4 év után a Debreceni Református Kollégiumba került, ahol encyclopaediát tanult az első két évben, majd a nagyobb Tudományokat, úgymint a filozófiát, a mathesist, fizikát, historiát, görög, deák litteraturát, zsidó és görög egzezesist, teológiát. Ezeket végezvén 5 és 1/2 esztendő deák korában ment rektornak Kisharsányba. 3 évi rektorság után 1818. április 27-8-9. papi Cansurára felment, ahol megcenseáltván a papi szent Társaságba bevétellett." (19) A község tanítói díjlevelében olvasható a következő figyelemre méltó kitétel: "Az oskolába járó gyermekektől, ha jól olvasnak fél akó bor jár a tanítónak, ha pedig nem, akkor csak egy fertály. Kukoricából pedig a jó olvasók után 2 nyolczada, a nem jó olvasók után pedig 1 nyolczada csutás kukorica jár." (20) Az ismeretek elsajátíttatásában így tették érdekeltté rektorukat a helység lakói.

Kóroson 1787-től működtek lelkésztanítók. Előttük 1772-től notáriusok tanítottak, mivel "oskola mestert" nem tarthattak. (21)

Partikuláris kapcsolatra utal a mattyi tanítói állomás is. "Sok nyughatatlanságra szolgáltatott okot a kokvia, vagyis a sorkosztolás, amelyet a hívek úgy magyaráztak, hogy az a kollégiumból egyenesen jött nőtelen rektort illeti meg. Ezt a kérdést azután 1817-ben a

következő módon oldották meg: a nőtelen mesternek tartoznak a hívek megadni 40 font marha husnak folyó árát, ezen kívül tartoznak a falun szedni lencsét, borsót és elegendő szalonát."(22)

A nagytótfalui tanítóság szintén "academica promotio" volt 1872-ig. "A tanítók Debrecenből hozattak 1847-ig. Ekkor azonban az esperes és a nép kívánságára a tanítói díjlevél a kecskeméti iskolába küldetett el azért, hogy kerületük főiskolájának nyújtsák a jótéteményt. Megtörtént sokszor, hogy a 3 éves hivatalt kitöltött akadémikus rektorok a negyedik, sőt az ötödik évre is megmarasztaltak, mert a népnél sok fizetés hátralékuk maradt künn."(23)

A bemutatott példák sora bizonyítja, hogy Baranyában a református iskolahálózat fokozatos kiépülése még a 19. század első felében is a gyülekezetek gazdasági függvénye volt. A szegény- és törpefalvas régiók kezdetben csak levitákat fizettek, majd megerősödve lelkésztanítókat, azt követően a prédikátorok mellé beosztott preceptorokat. Hosszú évtizedek után jutottak csak el az önálló tanítói állomások megszervezéséig. Ez a folyamat főleg az ormánysági falvakat jellemezte, ahol a gazdálkodás rossz körülménye alacsony életszinten tartotta a népességet. Nem véletlen, hogy a hatalmas birtoktestekkel rendelkező Batthyányak épp e vidéken kötöttek örökváltsági szerződéseket, és nem a feudális termelési viszonyok között is prosperáló németbólyi uradalomban. A progresszív politikai nézetek hirdetése mellett tehát mindig meghúzódott egy mögöttes gazdasági számítás is, ami végső soron eldöntötte, hogy mely értéktelen feudális kötöttségekkel terhes úrbéres földeken érdemes túladni és megváltásra felajánlani. Ennek politikai következménye lényegében az 1848-as népképviselői választáson is lemérhető, ahol Batthyány Kázmér attól a Táncsics Mihálytól szenvedett vereséget, aki korábban a siklósi kerületben teljesen ismeretlen volt.

Baranyában 72 református hely tanítóinak előtanulmányait vizsgáltuk meg 1817-es adatok felhasználásával. (24) 49 községben iskolamester volt, 22-ben lelkésztanító és 1 helyen praeoráns működött. A rektorok többsége Debrecenben végezte tanulmányait, számszerint huszonheten, tizen a pápai kollégiumban, ketten-ketten Sárospatakon, Losoncon, Kecskeméten, Csurgón és Nagykőrösön. A kákicsi mester Kiskunhalason szerezte meg tanítói működéséhez szükséges ismereteit. Az egyházasharaszti rektornak nem volt magasabb előképzettsége, ő Körösi János prédikátor "szemes vigyázása alatt" Bátán sajátította el az alsóbb tudományokat, majd tőle preceptorságot kapott. 4 évi segédtanítószkodása és "szoros megvizsgáltatása" után a Venerabilis Tractus Dencsházára iskolarektornak rendelte ki, ahonnan 1817-ben átkerült az egyházasharaszti gyülekezethez.

A 22 lelkésztanítóból kinevezésük előtt 20-an a debreceni kollégiumban tanultak, a hiányzó két fő Pápán, illetve Vásárhelyen (Marosvásárhely) kapott prédikátorságra jogosító végzettséget. A kisszentmártoni előimádkozó hivatalának megkezdéséig Sárospatakon járt iskolába.

A feltárt adatokból levonható az a végkövetkeztetés, hogy a Debreceni Kollégiumnak igen jelentős kisugárzása volt Baranyában. Ez különösen érezhető volt a gazdaságilag fejlettebb Alsóbaranyai és Bácsai egyesült Egyházmegye területén, ahol Kölked és Kő (ma Kamenac, Horvátországban) falvak kivételével következetesen a debreceni anyaiskolától kapták a kért tanítókat.

A rektori pályát választók egy részének a gimnáziummal azonos humaniorai végzettsége volt. Belvárdon és Dencsházán az 1817-es vizita szerint a retorika szintjéig jutottak a tanítók. Nem lehetett magasabb végzettsége azoknak sem, akik a nagykőrösi, csurgói vagy kiskunhalasi tanulmányaikról adtak számot.

Kecskeméten időnként enciklopédikus kurzusokat szerveztek ugyan, ami a liceum intézményrendszerére emlékeztetett, de ennek működése korszakunkban nem állandósult. Debreceni minta alapján a humaniorát végzetek iratkozhattak be ilyen két éves tanfolyamokra, ahol a teológia és a filozófia ismerteiből kaptak szélesebb tárgyi tudásanyagot. A debreceni, pápai, sárospataki és a losonci kollégiumokból érkezettek között is voltak olyanok, akik nem jutottak el a papi "tógás diákok" rangjáig, hanem tanulmányaikat inkább megszakítva iskolamesteri hivatalt vállaltak. Viszonylag kevés azoknak a száma, akik "akadémikus rektorként" teljesítettek szolgálatot a baranyai "promotiós" helyeken. Őket a papi vizsga letétele előtt a "Generale Consistorium" rendelete szerint többnyire 3-4 éves tanítói gyakorlat megszerzése és anyagi egzisztenciájuk megteremtése miatt osztották be az erre kijelölt gazdagabb helyeken. A már idézett példáinkon kívül ilyen anyaiskolához kötődő kapcsolatrendszer mutatható ki Csúza, Hercegszőlős, Kopács, Laskó, Sepse, Vörösmart (ma Horvátországban található községek Suza, Kneževi Vinogradi, Kopačevo, Lug, Kotlina, Zmajevac néven), Siklós, Vajszló és Viszló (Dióviszló) helységek neveléstörténetében is.(25)

A református iskolák működését és a tanítás eredményességét az egyházmegye és a helyi eklézsiák részéről rendszeresen ellenőrizték. A körlelkészi funkciók gyökerei - ahogy erre már utaltunk - a 19. század elején alakultak ki, és 1846 után szervezeti keretté formálódtak. Drávaiványi 1817-es vizitájában olvasható, hogy "A Tractus által kirendelt Visitatori ennek az Oskolának T.(udós) T.(isztelendő) Deáki Beniamin Ur Vaiszlai (vajszlói) és T.(udós) T.(isztelendő) Németh Dániel Ur Bogdásai Predikátorok. Visitalni szoktak

esztendőként kétszer, ősszel t.i. (tudniillik) és Tavasszal. Az Examenen, ha a T.(isztelendő) Visitatorok közül valaki megjelenhet, az, annak távol létében pedig valamelyik Szomszéd predikátor jelen van. Az iskolát közelebről vizitáló Helybeli Inspectorok vagynak a Predikátor mellett ketten."

Harkányban a két helybeli inspektor és a prédikátor mellett a Felsőbaranyai Egyházmegye nótáriusa és asszesszora látta el az iskolafelügyelői feladatokat.

E kérdéskör alakulását az "Alsóbaranyai és Bácsi egyesült Egyházmegyéhez" tartozó községek 1817-es adatainak áttekintése után táblázatba foglaltuk, azzal a megjegyzéssel, hogy hasonló szervezeti keret kimutatása a Felsőbaranyai Egyházmegyében is megragadható.

Ssz.	Község neve és topográfiai száma	Az iskola helyi felügyelői	Az iskola egyházmegyei felügyelői	Megjegyzés
1.	Babarc 148. top. sz.	nemes Szalai György lelkész, két inspektor és a kurátorok	Széki Pál kölkedi (236. top. sz.) lelkész, aki a vizsgákon ellenőrzi az iskolát.	"Itt vizitálni nem lehet, mert az a Rektornak praejudiciumára van, s a prédikátor pizskálkodik miatta, de még a traktuális inspekciókor is kimutatta ebbéli erkölcstelenségét." Iskolába járt 18 fiú és 11 leány.
2.	Bellye (ma Horvátországban Bilje) 352. top. sz.	Többnyire Ach László helyi lelkész, a jelenlévő presbitériumi tagokkal	Etsedi József daróci (350. top. sz.) lelkész az exameneken vizitál.	Iskolába jár 34 fiú és 22 leány. Közülük 7-en katolikusok.
3.	Csúza (ma Horvátországban Suza) 344. top. sz.	Winczy Sámuel lelkész és a localis inspectorok.	Szenzthe (Zenthe) József vörösmarti (343. top. sz.) lelkész, aki évente kétszer vizitál és a vizsgákon mindenkor jelen van.	Iskolába jár 40 fiú és 51 leány.

Ssz.	Község neve és topográfiai száma	Az iskola helyi felügyelői	Az iskola egyházmegyei felügyelői	Megjegyzés
4.	Daróc (ma Horvátországban Vardarac) 350. top. sz.	Etsedi József lelkész és 1 presbitériumi tag.	Etsedi József helybéli lelkész néha-néha vizitálja az iskolát.	Iskolába jár 42 fiú és 32 leány.
5.	Hercegszőlős (ma Horvátországban Knezevi Vinogradi) 347. top. sz.	Szekér Pál lelkész és a helybéli inspectorok.	Szenzthe (Zenthe) József vörösmarti (343. top. sz.) lelkész, aki annyiszor vizitál, ahányszor neki tetszik. Az exameneken többnyire jelen van.	Iskolába jár 20 fiú és 32 leány.
6.	Karancs (ma Horvátországban Karanac) 338. top. sz.	Szenzthe Pál lelkész. Tétettek helybéli inspectorok, kik ennek utána vizsgálni fogják.	Szenzthe (Zenthe) József vörösmarti (343. top. sz.) lelkész, aki évente kétszer ellenőrzi az iskolát, és a vizsgákon is jelen szokott lenni.	Iskolába jár 54 fiú és 42 leány.
7.	Kopács (ma Horvátországban Kopačevo) 351. top.sz.	Boross György lelkész és 2 presbiter, kik havonta ellenőrzik az iskolát.	Etsedi József daróci (350. top. sz.) lelkész, évente kétszer vizitál és a vizsgákon is megjelenik.	Iskolába jár 61 fiú és 41 leány.
8.	Kő (ma Horvátországban Kamenac) 346. top. sz.	Helybéli inspectorok.	Szenzthe (Zenthe) József vörösmarti (343. top. sz.) lelkész, aki évente kétszer ellenőrzi és a vizsgákon is megjelenik.	Iskolába jár 20 fiú és 15 leány.
9.	Kölked (236. top. sz.)	Széki Pál helyi lelkész, aki rendszeresen kétszer, különösen négyszer, sőt többször ellenőrzi az iskolát. Helybéli felügyelők hárman vannak, de a többi előjárónak is meg kell jelenni, ha ezt a prédikátor kéri.	Széki Pál helyi lelkész, az exameneken jelen van a szomszéd eklézsia lelkésze is.	Iskolába jár 36 fiú és 29 leány.

Ssz.	Község neve és topográfiai száma	Az iskola helyi felügyelői	Az iskola egyházmegyei felügyelői	Megjegyzés
10.	Lakó (ma Horvátországban Lug) (349. top. sz.)	Végh József lelkész és az általa kiválasztott presbitériális személyek.	Etsedi József daróci (350. top. sz.) lelkész, aki 3 hetenként vizsgálja az iskolát. Az őszi és a tavaszi vizsgákon jelen van.	Iskolába jár 65 fiú és 47 leány.
11.	Mohács (144. top. sz.)	Iskolainspektorok az eklézsiában vannak.	Széki Pál kölkedi (236. top. sz.) lelkész, aki csak az exameneken jelenik meg.	Iskolába jár 75 fiú és 46 leány.
12.	Nagypall (87. top. sz.)	Kerek István helyi lelkész és helybéli inspektorok.	Kerek István helyi lelkész, aki évente 4-szer vizitálja az iskolát. A vizsgákon több szomszéd prédikátor társaival jelen van.	Iskolába jár 14 fiú és 7 leány. A nagypalli prédikátort Pécsváradon Kerékgyártó Istvánnak, Zengővárkonyban Kerékjártó Istvánnak mondják.
13.	Pécsvárad 50. top. sz.	Ötvös Mihály lelkész és helybéli inspektorok.	Kerékgyártó István nagypalli (87. top. sz.) lelkész. Tavasszal rendeltetett, és még nem vizitált.	Iskolába jár 31 fiú és 35 leány.
14.	Sepse (ma Horvátországban Kotlina) 345. top. sz.	Körössi István lelkész és Sepsei inspektorok.	Szenhe (Zenthe) József vörösmarati (343. top. sz.) lelkész, aki évente kétszer vizitálja az iskolát és az exameneken is jelen van.	Iskolába jár 57 fiú és 34 leány.
15.	Vörösmart (ma Horvátországban Zmajevac) 343. top. sz.	Zenthe József lelkész és 2 helybéli inspektor.	Zenthe József helybéli lelkész, aki a vizsgákra 1 szomszédos prédikátort hív meg.	Iskolába jár 53 fiú és 42 leány. Zenthe József neve a többi község vizitájában Szentheként fordul elő.
16.	Várkony (Zengővárkony) 48. top. sz.	Pető István lelkész és helybéli inspektorok, kik közelebről vizsgálják az iskolát.	Kerékjártó István nagypalli (87. top. sz.) lelkész. Eddig csak kétszer volt, és az exameneken megjelent.	Iskolába járt 63 gyermek. Veres János rektor egyúttal nótárius is.

A kisiskolák kormányzásában meghatározó szerepe volt a református lelkészeknek, de közel sem olyan hatalommal, mint a katolikusoknál. A hivatásukat komolyan viselő prédikátorok mindenkor kötelességüknek tartották a tanítás helyzetének előmozdítását és segítését. Magyarhidas (ma Hidas) lelkésze például 1786-ban iskolát építtetett, és a hivatalba lépő rektoroktól mint iskolaigazgató a következő esküszöveg betartását kérte számon: "Én N.N. ezen M. Hidas Oskolának igazgatására törvényesen hivatalt vévén, esküszöm az élő Istenre, ki álla(po)ttában egy, Személyében három, Atya, Fiú, Szent Lélek, hogy a nékem rendelt Hivatalomban az Istent félem, Superintendensemnek, Senioromnak, Prédikátoromnak és Pátronussimnak engedelmes leszek, Rectori hivatalomban serényen és hűségesen eljárók, Oskolában lévő Tanítványaimat az idvességes és tisztességes Tudományokra, ugy a jó erkölcsökre magános dolgaimnak félretételekkel szorgalmatosan tanítom. Az Oskolát üresítő kemény Discipulínát megvetvén, a fenyítéket mértékletesen követem. Tanítványaimat nem fogyatom, de minden tehetséggel szaporítani kívánom. Nem Tsak az Oskolában, hanem azon kívül is tanítani és építeni akarom, azoknak megfogható elméjékhez a tanítást alkalmaztatom, mind szemem előtt, mind távol léteben a jó engedelmességben tartani igyekszem. Oskolámnak kárával szélylyel járó nem leszek, hivatalomhoz illő öltözetet viselek. Mester társaimat is bosszusággal nem illetem. Az Isten Házában és más helyyeken az éneklést kegyesen folytatom, a mikor prédikálást szükséges tennem, tehetségem szerint örömet tselekszem. Tanítványaimnak tudomásokat rendes Examenben közönségessé teszem és valamint az Isten dicsősége, a jó Lelki esméret és az Ekklezsiának, Oskolának ékessége kíván, mind azt tökéletes szívvel, a nálam lévő Isteni Kegyelem és erőm szerint tselekedni kívánok. Isten engem ugy segéllyen." (26)

A református iskolák többségében a gyermekeket két csoportra bontva tanították. A kisebbeket a korban ismert könyörgések és zsoltárok elsajátíttatása mellett Göböl Gáspár tankönyveiből, nevezetesen a Nagy és Kis Katekizmusból, valamint a Kis Históriakból oktatták. A nagyobbaknak a Heidelbergi Kátét, a bibliai históriákat és az ország vármegyéit tanították a helyi rektorok. A Heidelbergi Káté Kálvin János vallásnézeteit foglalta össze kérdés-felelet formájában. A bibliai históriák című tananyag Hübner János német szerző tollából való, amit épp úgy mint az előbbit, magyarra fordítottak, és csak azután használták iskolai célokra. A vármegyék ismertetése a Hármaskis Tükör c. munkából történt, amit Losontzi István nagykörori tanár írt. Ezen felül még némely erkölcsi regulák oktatása volt szokásban a térség iskoláinál. (27) Nagyobb helyyeken a követelmények valamivel magasabbak

voltak. Nagyharsányban például a szintaxisig tanultak, Siklóson pedig a deák nyelv grammatikáját is megismertették a gyermekekkel.

Az egyházlátogatási jegyzőkönyvek jól tükrözik az iskolába járások körülményeit is. Nagypallon "A Gyermekek nem hogy esztendő által járnának Oskolában, de Télen sem elegendő számmal. A Prédikátor ugyan az Esküdtekkal házról házra parantsoltatja a Szüléknek, hogy adják az Oskolába gyermekeiket; de azok e helyett bosszusággal fizetnek, és azt mondják sok Szülék, hogy semmi haszna nints annak az Oskolának, ott nem adnak, nem keresnek néki kenyeret, őket sem taníttatta az Attya, még is ember, a fia se lessz Pap, és itt nem is lehetséges hogy a gyermekek mindenkor járjanak Oskolába." (28)

Siklóson "A gyermekek oh fájdalom tsak télen járnak fel, nyáron pedig minden féle munkára applicaltatnak. A Presbyterium elővett minden eszközöket, hogy a szüléket gyermekeik fel jártatására reá vegye. Nevezetesen egész esztendőre Preceptort fogadott, Kathedrából serkentettek, a gyermekek taníttatását illető s parantsolo Felséges Királyi rendelés el olvastatott. Dekány által a szülék a Presbyterium eleibe hivatattak: de kívánt következése még sem lehetett." (29)

Vörösmarton ez található: "Ősszel, Télen, és Tavasszal többnyire feljárnak a gyermekek Oskolába; de nyáron tsak néhány apróbb gyermekek jelennek meg: mert a nagyobbatskákkal szántanak, pásztoroskodtatnak az idevaló lakosok; szöllő, cseresznye, disznó pásztorok ezekből telnek ki. Közönséges Pásztorok a Helységtől, ezenn végekre nem fogadtatván, e miatt itt azt véghez vinni, hogy egész esztendőbe feljárjanak lehetetlen."(30)

Az iskolalátogatás kérdése gondot jelentett a reformátusoknál is. Adataink szerint 1848-ban 47.153 fő tartozott Baranyában a helvéciaiak közé. Iskoláskorú gyermekeik száma történetstatistikai számítások szerint 6800-7000 fő közé tehető (31), de csak 3649 népiskolai tanulójuk volt, vagyis 51-53 %-uk járt iskolába, ami összességében gyengébb arány a katolikusokénál.

Iskolahálózatuk kiépülése viszont az 1770-es évekhez képest látványos növekedést mutat. A "Lexicon locorum" 1773-as adatainak értékeléséből ismert, hogy Baranyában 33 református településen volt tanítói állomás. Kiegészítő források felhasználásával megállapíthattuk, hogy ebből 31 rektori, 1 lelkésztanítói és 1 praeoránsi hivatal volt. A 19. század közepére már 89 iskolával rendelkeztek, ahol 62 rektor, 21 lelkész és 9 praeoráns tanított. Az 1770-es évekhez viszonyított növekedés tehát 169 %-os eredménnyel járt a közel 8 évtizedes időközön belül.

A református falusi oktatás követelményrendszere nem sokban különbözött a katolikusok által nyújtott színvonaltól. Figyelemre méltó eltérés az ellenőrzési struktúrák mechanizmusában és azok hatékonyságában volt. Amíg a helvét vallásúak intézményeinél a többlépcsős ellenőrzési funkciók horizontális és vertikális toleranciáinak beépítésével a demokratikus vonások jellege kapott nagyobb hangsúlyt, addig a katolikus gyakorlatban a kisebb alesperesi és iskolafelügyelői kerületek kialakításával egy sűrűbb hierarchikus hálózat működött, ahol döntően a parancsuralmi kontroll dominált. A feudalizmus viszonyai között ez utóbbi rendszer tudott magasabb iskolalátogatási eredményeket felmutatni.

A prédikátorok képzettségétől eltekintve a református tanítók felkészültsége is hasonló lehetett a katolikusokéhoz, mivel többnyire gimnáziumot és azt kiegészítve bölcsészeti, vagy jogi kurzusokat hallgattak az egyházkerületekhez tartozó anyaiskolákban. A lelkésztanítós és levítés helyek tanítási színvonala általában gyengébb volt, mint a rektorokat foglalkoztató gyülekezeteké. Ennek magyarázata abban rejlik, hogy a prédikátorok és az előimádkozók idejét az egyházi feladatok végzése jelentősen lefoglalta, ami a tanítás rovására ment.

JEGYZET

1. A protestáns (református) egyházszervezet korabeli intézménystruktúráját Zoványi, 1977. c. munkája alapján állapítottam meg. A kérdéskör vizsgálatánál használtam továbbá: Hörk, 1903. c. opuszát is. A Bács megyei gyülekezetek egyházigazgatása 1802-ben, a "kerületi gyűlés" után került át az Alsóbaranyai Egyházmegyéhez. Forrásanyag: R. Schem. 1848. (7.)
2. RL. Fb. Em. és Ab. Em. el. jkv.-i 1816-1817., és 1885-1893. A mindkét időkorben végrehajtott egyházlátogatások során - az eklézsiák kezelésében lévő iratok és helybéli visszaemlékezések felhasználásával - történeti előzményeket is rögzítettek a vizitálással megbízott egyházi vezetők. Ezen felül forrásanyagként használtam még RL. Illyés, K. O. 76. sz. alatt nyilvántartott kéziratát is.
3. RL. Fb. Em. el. jkv. 95/1817. Cun., 145/1817. Diósvizsló., 137/1817. Szaporca és Tésenfa., RL. Ab. Em. el. jkv. 150/1817. Csúza., 151/1817. Daróc., 154/1817. Hercegszőlős, és 168/1817. Sepse
4. R. Schem. 1848. (7.)
5. U.a. (14.)
6. Megállapításomat a 2. sz. jegyzet alatt felsorolt levéltári források és a R. Schem. 1842., valamint R. Schem. 1848. c. kiadványok alapján tettem.

7. BML. PTF. ir. Előkészültek nyilvántartása 1787. (Szám nélküli.) Dél-Dunántúl református tanítóinak végzettségére nézve kiváló elemzést nyújt Kanyar, 1989. (213-217.)
8. Tóthné Polónyi, 1982. (77.)
9. U.a. (257-268.)
10. U.a. (268-283.)
11. Gáspár, 1990. (95.)
12. BML. Bvm. ki. 139/1795. sz.
13. RL. Fb. Em. el. jkv. 95/1817. Cun.
14. RL. Illyés, K. O. 76. Kórós.
15. U.a. Drávaszabolcs.
16. U.a. Gordisa.
17. U.a. Gyúd.
18. U.a. Hírics.
19. RL. Fb. Em. el. jkv. 1886. Kisharsány.
20. RL. Fb. Em. el. jkv. 113/1817. Kisharsány.
21. RL. Illyés, K. O. 76. Kórós.
22. RL. Illyés, K. O. 76. Matty., és RL. Fb. Em. el. jkv. 120/1817. Matty.
23. RL. Illyés, K. O. 76. Nagytótfalu.
24. RL. Fb., és Ab. Em. el. jkv.-i 1816-1817. (142/A. és 143/A. doboz)
25. Forrásait lásd a 2. sz. jegyzet alatt.
26. Allinger, 1965. (30-31.) (Kézirat.) Jelzete: BML. Kézirattár
27. Sándor, 1985. (218.), és Kanyar, 1989. (164-180.)
28. RL. Fb. Em. el. jkv. 162/1817. Nagypall.
29. RL. Fb. Em. el. jkv. 134/1817. Siklós.
30. RL. Ab. Em. el. jkv. 176/1817. Vörösmart.
31. A bellyei és a dárdai uradalomhoz 56 község tartozott, ahol megvizsgáltam a felnőtt lakosság és az iskoláskorú gyermekek arányát. Számításaim szerint az összlakosság 14,5-15 %-a tekinthető iskoláskorú gyermeknek. Ez az arány a teljes megyét érintően is elfogadható, amit mindegyik vallásfelekezetenél irányadónak vettem. Sándor, 1986. (309-322.)

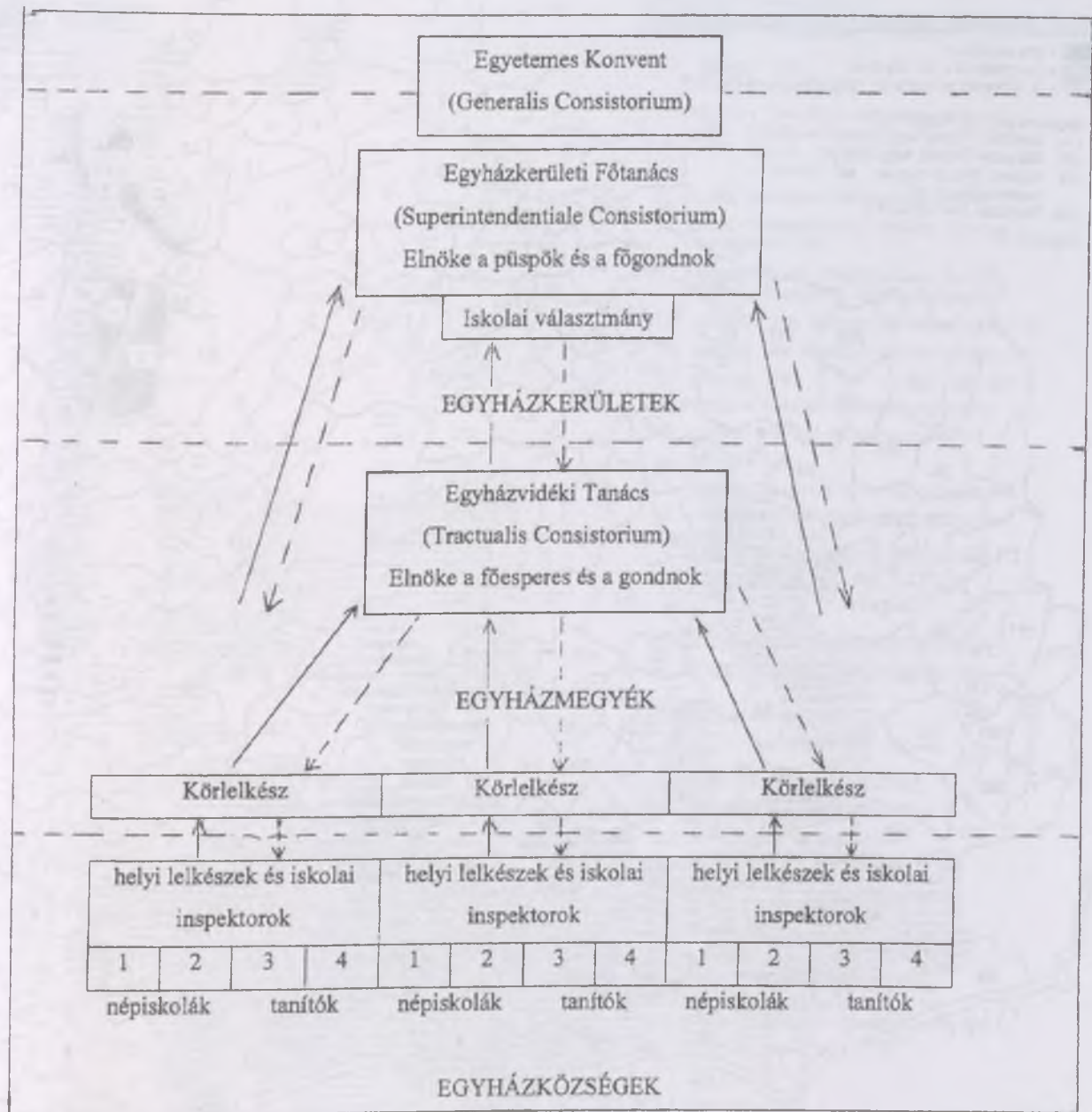
IRODALOM

ALLINGER, 1965 = Allinger János: Hidas község története. (Kézirat, 1965.) BML. Kézirattár

- GÁSPÁR, 1990 = Gáspár János: A felügyelet alakulása és a protestáns autonómia az oktatásügyben. In.: NMK. 3. Szerk.: Sándor László (Kaposvár, 1990.)
- HÖRK, 1903 = Hörk József: Magyar protestáns egyházjog. (Pozsony, 1903.)
- ILLYÉS, K. O. 76 = Illyés Géza: A Felsőbaranyai Református Egyházmegye egyházközségeinek története. (Kézirat.) RL. Kézirattár
- KANYAR, 1989 = Kanyar József: Népoktatás a Dél-Dunántúlon a feudalizmusból a kapitalizmusba való átmenet időszakában (1770-1868.) (Budapest, 1989.)
- SÁNDOR, 1985 = Sándor László: Sepse népének gazdasági és társadalmi életmódja 1780-tól 1914-ig. In.: HMSZ. Évkönyv 6. 1984. Szerk.: Troszt Sándor. (Eszék, 1985.)
- SÁNDOR, 1986 = László Sándor: Prikaz upravljanja osnovnim školstvom u naseljima beljskog i dardanskog vlastelinstva 1772-1851. In.: Tri stoljeća Belja. Ured. Dušan Čalić. (Osijek, 1986.)
- TÓTHNÉ POLÓNYI, 1982 = Tóthné Polónyi Nóra: A református egyház küzdelme önálló iskolaügye védelmében 1790-1848. In.: Ráday Gyűjtemény Évkönyve II. 1981. (Budapest, 1982.)
- ZOVÁNYI, 1977 = Zoványi Jenő: Magyarországi protestáns egyháztörténeti lexikon 3. bővített kiadás. Szerk.: Ladányi Sándor. (Budapest, 1977.)

Rövidítések



Ab. em.	= Alsóbaranyai - bácsi Egyházmegye
BML.	= Baranya Megyei Levéltár
Bvm.	= Baranya vármegye
el.	= egyházlátogatási
Fb. Em.	= Felsőbaranyai Egyházmegye
HMSZ.	= Horvátországi Magyarok Szövetsége
ir.	= iratok
jvk.	= jegyzőkönyv
ki.	= közigazgatási iratok
NMK.	= Nevelés- és művelődéstörténeti közlemények.
PTF.	= Pécsi Tankerületi Főigazgatóság
RL.	= Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Levéltár
R. Schem. 1842	= Egyházi almanach M.DCCCXLII-dik évre. A hel. val. tételt tartó Dunamelléki Egyházkerület részéről szerkesztette Polgár Mihály. (Kecskemét, 1842.)
R. Schem. 1848.	= Egyházi névtár. M.DCCCXLVIII-dik évre. Szerk.: Báthory Gábor. (Kecskemét, 1848.)
sz.	= szám
U.a.	= ugyanaz



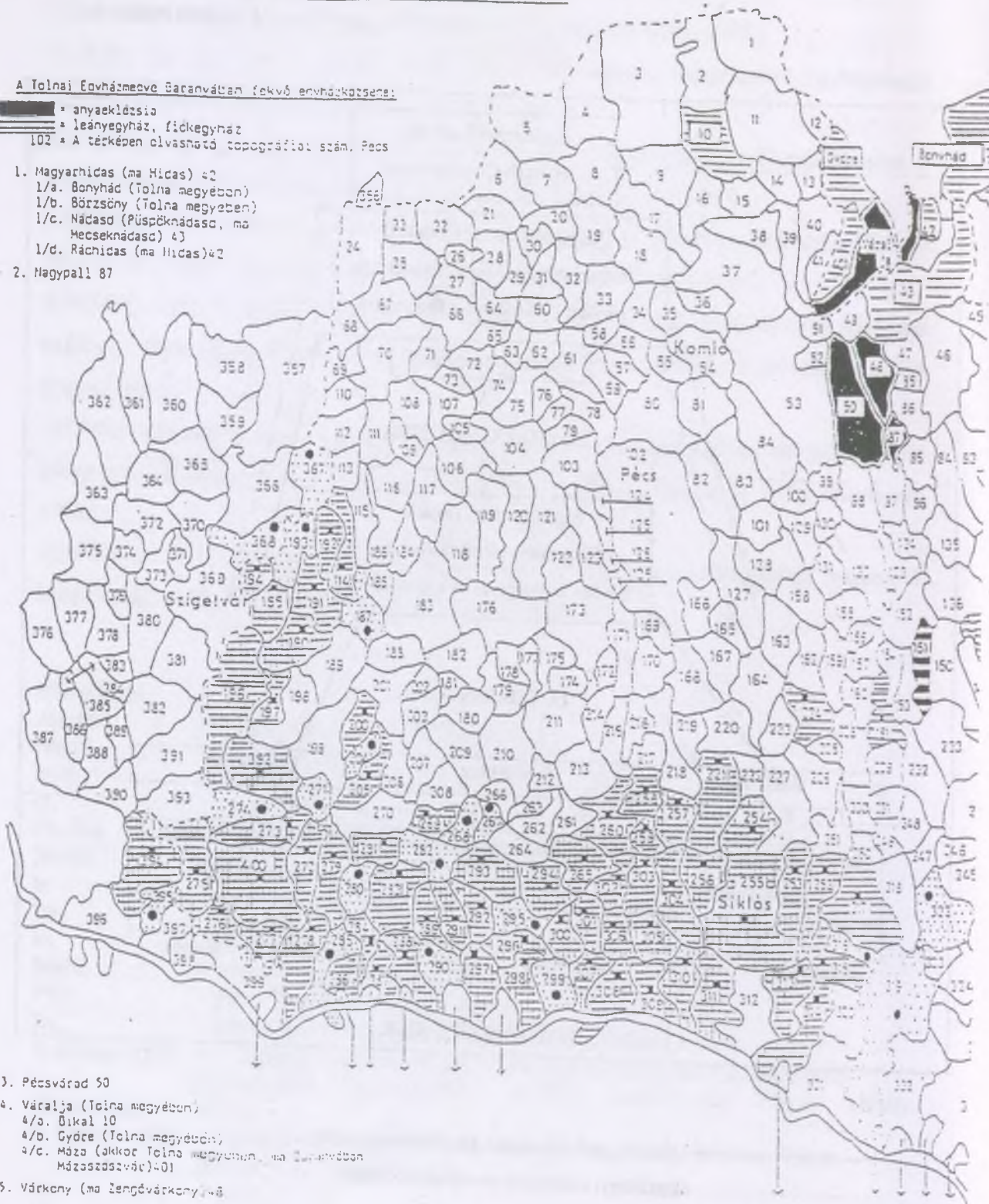
————— oktatásügyi információk áramlásának iránya
 - - - - - oktatásügyi utasítások áramlásának iránya

A Dunamelléki Református Egyházkerület egyházmegyéi, ekleziái
és leányegyházi Baranya vármegyében, 1840.

A Tolnai Egyházmegye Baranyában (ekv.) egyházközségei:

-  anyaeklezsia
-  leányegyház, fidegyház
- 102 = A térképen olvasható topográfiai szám. Péc



1. Magyachidas (ma Hidas) 42
 - 1/a. Bonyhád (Tolna megyében)
 - 1/b. Börzsöny (Tolna megyében)
 - 1/c. Nádasd (Püspöknádasd, ma Mecsek nádasd) 43
 - 1/d. Ráchidas (ma Hidas) 42
2. Magypall 87



3. Pécsvárad 50
4. Váralja (Tolna megyében)
 - 4/a. Bikal 10
 - 4/b. Gyde (Tolna megyében)
 - 4/c. Háza (akkor Tolna megyében, ma Baranyában Mészárosvárad) 401
5. Várkony (ma Zengővárkony) 48





Alsóbaranvai és Bacsai egyesült Egyházmegye
Baranyában fekvő egyházközségei

 = anyaeklézsia
 = leányegyház, fidegyenáz

6. Babarc 148
6/a. Monyoród 151
7. Belye (ma Bilje Horvátországban) 352
7/a. Eugeniusfalva (Eugénfalva, Jenőfalva, ma Podravlje Horvátországban) 353
8. Csúza (ma Suza Horvátországban) 344
9. Darcóc (Várdarcóc, ma Vardarac Horvátországban) 350
10. Herczegszőlős (Herczegszőlős, ma Kneževi Vinogradi Horvátországban) 347
11. Karancs (ma Karanac Horvátországban) 338
12. Kopacs (ma Kopačevo Horvátországban) 351
13. Kölköd 236
14. Kő (ma Kamenac Horvátországban) 346
15. Laskó (ma Lug Horvátországban) 349
16. Mchács 144
17. Sepse (ma Kotlina Horvátországban) 345
18. Vördsmart (ma Zmajevac Horvátországban) 343
18/a. Jarázs (ma Draž Horvátországban) 240

Felsőbaranvai Egyházmegye Baranyában
és Somogyban fekvő egyházközségei

 = anyaeklézsia
 = leányegyház, fidegyenáz

17. Adorjás (ma Adorjás) 292
20. Belvárd (ma Belvárdgyula) 161
21. Becafa (ma Szigetvár) 194
21/a. Zsibót (Somogy m.) 368
22. Beserce 281
22/a. Pápcád 282
23. Bicske 221
24. Bögdása 275
24/a. Markóc (Somogy m.) 395
25. Botyka (ma Botykapeterd) 195
25/a. Kispeterd (ma Botykapeterd) 193
26. Büdösfa (ma Rózsafa) 190
27. Cún 297
28. Csarnóta 259
29. Czani (ma Orávacséhi) 307
30. Csepői (ma Orávacsécsely) 300
31. Dencsháza 196
32. Dédvölcs (Somogy m.) 394
33. Drávapalkonya 308
34. Drávaszabolcs 309
35. Gacs 258
36. Gordisa 310
37. Harasztói (ma Egyházasharasztói) 313
38. Harkány 304

39. Hidvég (ma Baranyahidvég)289
40. Hircs 288
40/a. Kiszszentmárton 290
41. Ipacsfa 305
42. Iványi (ma Drávaiványi) 276
43. Katádfa 197
44. Kákics 273
44/a. Marócsa 274
45. Kémes 296
45/a. Piski (ma Dráwapiski)295
46. Kiscsány és Oszró (ma Csányoszró. Összevont eklézsia, külön presbitériummal) 279., 272
47. Kisharsány 252
48. Kistótfalu 254
49. Kórós 293
50. Kovácshida 306
51. Luzsok 284
51/a. Nagycsány 280
52. Magyarpeterd (ma Peterd) 224
53. Matty 311
54. Márfa 302
55. Máriagyűd 256
56. Mecske (ma Magyarmecske)205
57. Nagyfalu (Siklósnagyfalu, ma Siklós)315
57/a. Berement (ma Beremend) 319
57/b. Tapolcsa (ma Kistapolca)316
58. Nagyarsány 317
58/a. Magyarbóly322
59. Nagypeterd 191
60. Nagytótfalu 253
61. Nagyváty 114
61/a. Kacsóta 107
62. Okorág (Somogy m.) 392
62/a. Monosokor 271
63. Old 314
64. Oszró és Kiscsány (ma Csányoszró. Összevont eklézsia, külön presbitériummal) 272., 279.
65. Piskó 286
65/a. Kemse 285
66. Rád (ma Rádfalva) 294
67. Rónádfa (ma Gyöngyfa) 200
67/a. Hetnádffa (ma Gyöngyfa)204
68. Sámód 291
69. Sellye (Somogy m.)400
70. Siklós 255
71. Sósvertike 277
72. Szaporca 298
72/a. Tésenfá 299
73. Szava 260
74. Szentterzsébet (ma Nyugotszenterzsébet)192
74/a. Tótkeresztúr (Somogy m., ma Almáskeresztúr) 367
75. Szerdahely (ma Drávaszerdahely)301
76. Terehgy 303
77. Turony 257
78. Újmindszent (Mindszent, ma Bogádmindszent)269
78/a. Bogád (Cingeribogád, ma Bogádmindszent)268
78/b. Égerszeg (Alsóegerszeg, ma Hegyszentmárton) 267
79. Vaiszló (ma Vajszló)283
80. Vejti 287
81. Viszló (ma Büösviszló)265
82. Zaláta 278

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum szíves figyelmébe ajánlja a gondozásában megjelent alábbi köteteket:

Mann Miklós: Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között	ára:	280,- Ft
Mann Miklós: Kultúrpolitikusok a dualizmus korában		280,- Ft
Imre Sándor: Nevléstan		336,- Ft
Faragó László - Kiss Árpád: Az új nevelés kérdései		670,- Ft
Tettamanti Béla: A személyiség nevelésének magyar elmélete		224,- Ft
Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete		336,- Ft

A magyar pedagógusok sorozatból

Prohászka Lajos	55,- Ft
Somos Lajos	99,- Ft
Felméri Lajos	55,- Ft
Kiss Árpád	90,- Ft
Lubrich Ágost	55,- Ft

50%-OS ENGEDMÉNNYEL ÁRUSÍTJUK A KÖVETKEZŐ KÖTETEKET:

	<i>régi ár:</i>	<i>új ár:</i>
<i>Pszichológia Magyarországon (tanulmánykötet)</i>	336,-	118,-
<i>Várkonyi: A cselekvés lélektana</i>	132,-	66,-
<i>Negyvenezer magyar levente kálváriája</i>		
<i>a második világháború végén</i>	132,-	66,-
<i>Pedagógiai olvasókönyv</i>	224,-	112,-

A kötetek megvásárolhatók az OPKM portáján (Budapest V. Honvéd u. 19)
vagy megrendelhetők postán utánvétellel.

Postacím: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum - Kiadói Főosztály, Budapest,
Pf. 49. 1363

RONKOVICSNÉ FARAGÓ ESZTER /*Budapesti Tanítóképző Főiskola*/

A NEMZETNEVELÉS MINT ÉRTÉKVÁLASZTÁS IMRE SÁNDOR NÉHÁNY MUNKÁJÁBAN

(1925-1934)

E tanulmánynak nem tárgya, hogy az uralkodó eszmék és műveltségtartalmuk elemzését elvégezze a két világháború közötti időszakban, csupán az, hogy a nemzeti művelődésszemeny - a nemzetnevelés - gyökereit, értelmezését és Imre Sándor Szegeden töltött éveinek gondolatiságát mozaikszerűen felvillantsa.

A nemzetfogalom közvetítésével már a XVIII. században találkoztunk, majd a XIX. század progresszív gondolkodói is így harcolnak a szűken vett nemesi nemzetfogalom ellen egy, az egész népeiséget felölelő politikai nemzetfogalomért. Széchenyi István nemzeti-szellemi-közművelődési koncepciójának megnevezésében bukkan fel 1841-ben a "nemzetnevelés" kifejezés. Fél évszázad elteltével a kolozsvári fiatal gimnáziumi tanár, Imre Sándor könyvet írt "gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről" címmel, elfogadva, rendszerezve benne Széchenyi gondolatait a nevelés különféle vonatkozásairól. Később, 1912-ben saját kora, a századelő Magyarországnak tanügyét véve széles körű vizsgálat alá, egy újabb könyvben, a "Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához" című kötetben fogalmazta meg gondolatait. Ekkor már a budapesti Polgári Iskolai Tanítóképző Intézet tanára.

Életének jelentős szakasza az a kilenc szegedi esztendő, ahol professzorként, majd dékánként jelentős részt vállalt a Kolozsvárról menekült egyetem szegedi helyzetének konszolidálásában, az egyetemi munkához szükséges feltételek megteremtésében.

Nem csak Szegeden íródott művein, de egész életművén vezérmotívumként vonul végig a nemzetnevelés elmélete. Gondolkodásának másik eredőjeként a századforduló két nagy nyugat-európai áramlatának vetélkedése is megfigyelhető: a hagyományos, de most új, erős pozíciókat szerző nevelési elmélet és gyakorlat, mely szinte kizárólagosan az **egyén** szempontjaira koncentrál; ez az individuális pedagógia kiváltotta a vele ellentétes társadalom-pedagógiai megközelítéseket. Ezek képviselői felhívták a figyelmet a nevelés társadalmi, vagyis tágabb **közösségi** vonatkozásaira.

Imre Sándor úgy vélte, hogy a nemzetnevelés elmélete révén a nevelés egyéni és társadalmi iránya összeegyeztethető. A nemzetnevelés ugyanis egy valóságot - "a nevelés a nemzet körében folyik és arra hat" - valamint egy követelményt - "a nevelést minden részletében nemzeti tudatosságnak kell vezetnie" - foglal magába. Magát a nemzetet így definiálja Imre Sándor: "azok összessége, akik a földrajzi viszonyok és a közös múlt erejénél fogva az emberiség egyetemes körén belül együtt lelki közösségbe tartoznak".

Imre Sándor sajátosan magyar értékekből táplálkozó nemzetnevelés-koncepciója mindvégig megőrizte integritását, sohasem alacsonyodott le a politikai célok szolgálatára, sohasem vált demagóg ideológiák kiszolgálójává. Liberális pedagógia maradt ez annak ellenére, hogy a nemzetnevelés fogalma az évtizedek során sokféle ballaszttal terhes, nehezen értelmezhető jelszó-pedagógiává silányult.

Imre Sándor 1925-ben került a szegedi egyetemre, de nem burkolózott vidéki magányba, hanem a tudományos közéletben továbbra is tevékenyen részt vett. Számos munkája közül a továbbiakban kiemelem a "Nevelés és az egyetem" címűt, mely 1926-ban jelent meg, illetve a 17 félévi szegedi működésének tartalmi ismertetése után a nyomtatásban még meg nem jelent magánhagyatékban lévő előadásai közül néhányat.

A pedagógiai előadások mindegyikét ő tartotta, az alábbi sokszínűség szerint:

Kezdő félévben: Neveléstan - A személyiség fejlődése - Pedagógiai gyakorlatok: tantervek összehasonlítása; Nőnevelési mozgalmak; Spranger: Psychologia des Jugend-alters megtárgyalása.

1926/27. I. félév: Neveléstan - Nemzetnevelés - Pedagógiai gyakorlatok: középiskolai rendtartás.

1926/27. II. félév: Neveléstörténet - Bevezetés az egyetemi életbe - Szeminárium: magyar pedagógusok.

1927/28. I. félév: Neveléstörténet - Pedagógiai gyakorlatok: mai tanítástervek. Szeminárium: A nevelői gondolkodás fejlődése Magyarországon.

1927/28. II. félév: Bevezetés a neveléstudományba - A nevelés lélektani kérdései - Az egyetemi élet - Középiskolai szervezettan.

1928/29. I. félév: Oktatástan - A serdülés kora - Pedagógiai gyakorlatok: tanulótípusok.

1928/29. II. félév: A neveléstörténet fő kérdései - A köznevelés szervezete - Pedagógiai gyakorlatok: A középiskolai oktatás módszere - Szemináriumi gyakorlatok.

1929/30. I. félév: A neveléstudomány fejlődése - Teleki László tanításai a nevelésről - Pedagógiai gyakorlatok: A középiskolai oktatás módszere - Szemináriumi gyakorlatok.

1929/30. II. félév: A neveléstudomány alapvető kérdései - Az iskolai nevelő - középiskolai kérdések - Szemináriumi gyakorlatok: A magyar nevelésügyi irodalom.

1930/31. I. félév: Oktatáselmélet - Az iskolai növendék - Szeminárium: A magyar nevelésügyi irodalom - Az iskolai növendék.

1930/31. II. félév: Oktatáselmélet - Középiskolai kérdések - Szemináriumi gyakorlatok.

1931/32. I. félév: Neveléstörténet - Újító törekvések - Szemináriumi gyakorlatok: Bevezetés az önálló tanulmányozásba.

1931/32. II. félév: Neveléstörténet - Újító törekvések - Középiskolai kérdések.

1932/33. I. félév: Az erkölcsi nevelés - Az iskola egészségügye - Szemináriumi gyakorlatok.

1932/33. II. félév: A nevelélmélet alapvető kérdései - Szemináriumi gyakorlatok.

1933/34. I. félév: Neveléstani alapfogalmak - A neveléstudomány mai állása - Szemináriumi gyakorlatok: Magyarország neveléstörténeti kérdései.

1933/34. II. félév: A neveléstudomány mai állása - Szemináriumi gyakorlatok: Magyarország neveléstörténeti kérdései. (1)

Amíg az 1928-ban megjelent Neveléstan összefoglaló jellegű, addig előadásai a napi munka során részletesen bemutatják nevelélméleti rendszerének aprólékos elemeit.

Az előbbieken leírt programjában szereplő egy-egy előadás konkrétumait mutatom be a magángyűjteményben fellelhető, nyomtatásban pedig eddig meg nem jelent anyag alapján. (Az anyag Tettamanti Béla makói hagyatékának része.)

1. BEVEZETÉS AZ EGYETEMI ÉLETBE - 1927. október hó

Az ifjúkor és a serdülőkor motívációs bázisán összehasonlítja a két intézményt. Az összehasonlítás három szempont alapján történik:

- a választás minősége;
- a tanár-diák viszony;
- az ismeretszervezés folyamata.

A választás minősége: A gimnáziumban kész ismereteket szerez a gyermek - az egyetemen pedig saját választásaképpen éli meg az egyetemi tanulmányait. A gimnáziumban minden kötelező, az egyetemen önként választjuk a szakot. A két minőség az életmódhoz kötődik, hiszen a serdülőkorról vagy kora ifjúkorról van szó, a fejlődéslélektan két egymást követő szakaszáról. A gimnázium kész tanári magyarázat elraktározása - felidézése tanít - az egyetemen kialakul az ismeretszerzés önálló, egyéni készsége. A nevelésfogalom Imre Sándor által leírt elemére ismerünk: autonómiára, az önállóságra tesz alkalmassá.

A tanár-diák viszony: A nevelési folyamat két állomásáról szól az előadás. A gimnáziumban még kevésbé önálló a növendék, nagy a szellemi távolság közte és a tanára között. Egyetemen az együttműködésre törekvés zajlik, a növendék önállósulási szakasza olyan stádiumba jut, hogy a tanár partnerként kezeli.

Az ismeretszerzés folyamata: Ez a folyamat szintén a nevelés része, miként az oktatás részét képezi a tanításnak, ez pedig a nevelés eszköze. A gimnázium kész ismeretek reprodukálását végzi, míg az egyetem önálló kutatás útján alkotóképes tudást ad.

A tanítás tartalmáról így vélekedik: "Csupán szakképzettség, széles körű tájékozottság alapja... mindenkinek gondot kell fordítani teste erősítésére, mert ez is a tudományos tanuláshoz egyik feltétele... Roppant fontos az idegen nyelvek tanulása nekünk, kis nemzeteknek." (2)

Az ismeretszerzés során szükséges az egyén, az individuum szabadsága mindkét fél részéről: "... az egyetem szelleme megköveteli, hogy a két fél harmóniában legyen... a cél ugyanis nem az ismeretek átadása és átvétele, hanem az emberi tudás fejlődése... a professzor számára a tanítás szabadsága, a hallgatók számára a tanulás szabadsága." (3)

2. A NEVELÉS LÉLEKTANI KÉRDÉSEI - 1927. II. félév

A nevelési folyamat más területekkel való kapcsolódásait négy témakört érintően tárja fel:

- biológiával - a fejlődés problémája;
- filozófiával - a cél kérdése;
- szociológiával - szocio-kulturális háttér;
- művelődéspolitikával - a nemzet jövője.

Pedagógiai gondolkodás: fiatalok iránti érdeklődés.

Pszichológiai gondolkodás: tények iránti érdeklődés, a lelki élet szabályszerűségei.

Figyelmeztet, hogy a pszichológiai gondolkodás sok területet fog át, megemlítve az általános és fejlődéslélektant, hiszen a nevelés tervszerű kialakításánál szükséges az adott fejlődési szakasz lélektani ismerete. Ilyen szempontból fontosnak tartja a tantestület és a tanulók-szülők kapcsolatát is. A neveléstan szerinte is segít abban, hogy a tanulói teljesítményt hogyan befolyásolják a szünetek, a gyermekek terhelhetősége, a munka intenzitása, a velünk született adottsághalmaz.

A nevelésfogalom új köntösben, pszichológiai szempontból fogalmazódik meg előadásában. A párhuzamosság alapja egyrészt a nevelő, mint a nevelői tevékenység alanya, másrészt a nevelt, mint a tevékenység tárgya.

"A nevelés és az egyetem" című tanulmány az új neveléstan megalapozásának egyik, a felsőoktatást érintő eleme.

Problémafelvetéssel vezeti be: "Az egyetem nevével együtt jár a szabadság és az önállóság - a nevelés szavával pedig a kötöttség és a gyámkodás gondolata." (4)

E kettősség: nevelés-szabadság szembeállítása csak látszólagos probléma. Ha a két fogalmat nem együtt vizsgáljuk, úgy találjuk, egyik érték prioritása sem érzékelhető. Viszonylag egyensúlyban vannak, de csak akkor, ha a kettőt egymás mellett, egyidőben vizsgáljuk.

A szabadság ugyanis csak a nevelés egyik szakaszában jelenik meg, nevezetesen akkor, ha általa (a nevelés által) a növendék az autonómia fokára jutott. Ez a megállapítás Imre Sándor *nevelésfogalmából következik, miszerint:*

- "az egyén kifejlődését tudatosan elősegítő..."
- "... a fejlettség magasabb fokán lévők céltudatosan és tervszerűen alakítják a kevésbé fejletteket..."
- "... amíg az alakítást az önállóság ki nem zárja." (5)

Az önállóság, a szabadság a nevelési folyamat végén, annak eredményeképpen jelenik meg.

Az egyetemen jelen lévő két elem: tanárok és hallgatók viszonyán fordul meg az intézmény jelentősége. Ugyanis, minél több hallgató jut el a "partnere" szintjére, annál több autonóm, önálló személyiség alakul, mely a társadalom fejlettségét, a nemzetnevelés hatékonyságát jelenti. A kolozsvári-szegedi iskolakultúra kezdetektől a szabadságra nevel.

Felméri Lajos szerint ebben a folyamatban négy "akarati erény" a mérce: a függetlenség, az igazságosság, a bátorság és a jószág. Szerinte a függetlenség erénye azt jelenti,

hogy cselekvéseinkben nem külső akaratnak engedelmeskedünk, hanem mindig a belülről, önmagunkból fakadó és belátásunk szerint legjobb motívumoknak. Az így cselekvő ember szabadnak érzi magát. Előadásában Imre Sándor erről így beszél:

"Nemcsak a tanárnak kell immár egészen szabadnak és önállónak lennie, hanem a hallgató is ott áll az önállóság küszöbén; ezt kell átlépnie, s ha már átlépte, azon túl is haladnia nem lehet másként, mint a szabadság jogával és kötelezettségével, önmagáért teljes felelősséggel." (6)

A hallgatók érdekében történik minden, de első helyen említi a nevelési viszony szükségességét, a tanárnak tudatos, tervszerű, alakító munkáját.

Új gondolat: **Az egyetem helye a köznevelésben.**

Imre Sándor nem rejti véka alá elképzelését arról, hogy a nemzetnevelés egységes köznevelés útján valósítható meg, és ebben az egyetemnek kettős feladata van.

"Kétségtelen, hogy ma az egyetem feladata kettős. Mindenik kara tudományosan képzett szakembereket akar kibocsátani, ennyiben a feladat egy; de ezzel két célt szolgálnak: egyrészt a megismerésben való továbbhaladást (a tudományos kutatást), másrészt a gyakorlati feladatok megoldását (az egyéni és közösségi élet mindennapi szükségleteinek kielégítését) kell állandóan biztosítaniok." (7)

Azzal is tisztában van, hogy a tanárok ezt a kettős feladatot nem azonosan látják. De egyik feladatnak sem tehetnek eleget, ha a nevelés szándéka hiányzik belőlük. A nevelés pedig szabadságra, önmegvalósításra való a Felméri-Imre Sándor által kialakított felfogásban.

Nem ért egyet azzal a törekvéssel, hogy a politika a történelmi tényeket saját céljainak vesse alá. Az egyetem történetének kutatásával terjedelmes cikkben (Hány éves a szegedi egyetem? Magyar Szemle, 12. köt. 71-74. p.) foglalkozik, tényeket, adatokat közöl, bizonyítván a kolozsvári egyetem 1872-ben való alapítását és 1921-ben Szegedre történő helyezését.

Változásokat sürget a közállapotokat illetően, annak tekintetében, hogy biztosítson megélhetést az egyetemen szerzett diploma. Bizonytalan az, hogy az egyetemen megteremtődő nevelői gondolkodás majd a hallgató pályára kerülése után is hat. Az életben ugyanis "hallgató, megalkuvó, nem gondolkodó, csak hallgató, szomorú emberek sokasága veszi körül." (8)

A hallgatót ma még nem a szellemi csúcsra való érkezés motiválja, hanem a kenyérkereset stabilitása. Jövőjét még diplomával a zsebében is kiszolgáltatottnak érzi. Ezért az egyetemen a kezdetnél meg kell mutatni a lehetőségeket, nyíltan megismertetni az intézmény követelményrendszerét. Minden első éves számára tudatosítani kell a gimnázium és egyetem, mint intézmény alapvető különbségeit. Továbbá megvilágítani azt a lehetőséget, mely egyrészt tudóssá nevel, másrészt kenyérkeresetre készít fel.

Ezen kívül karonként szintén legyen tájékoztató előadás arról, hogy a speciális életpálya, melyre felkészít a képzés, milyen társadalmi presztízsű, ezáltal határozott irányt ad az életfeladatra készülésnek. Ezek az előadások (beszélgetések) előkészítik a hallgatót az egyetem nevelő hatásának befogadására, - némelyeket pedig eltántorítanak.

A képzés során a követelményeket teljesítendő, szükséges megválasztani a megfelelő módszert a heterogén előképzettségű és érdeklődésű hallgatóság képzéséhez. A követelményekben sürgeti az egyetemes vonalat és a szakágnak megfelelőt. A módszerválasztás, a tematikában való haladás azért fontos, "mert az egyetemi nevelésben az értelmi elem uralkodik." (9)

Erkölcsei elemként emeli ki az előadásokra járás felelősségét, szünetekben az önálló irodalom-feldolgozást, elmélyedést a tudományban. Nem a névsorolvasást tartja megfelelőnek, hanem a hallgató belátására apellál, belső motiváltságára számít.

Az egyetemi nevelésnél is kiemelt szerepe van a tanárnak. Mind emberi, mind szakmai minősége olyan legyen, hogy a hallgatóban csak az ideiglenes szellemi távolságot lássa. Legyen képes arra, hogy munkájával, bánásmódjával, a szellemi színvonalbeli különbség napról-napra csökkenjék.

"... a tanár személyisége határozza meg valamely tanszék súlyát és hatóerejét, az egyes szakok körében az egyetemi nevelést." (10)

A jó egyetemi tanár tudós is, és a mindennapok gyakorlatában is eligazodik. Nincs erre minta, mondja Imre Sándor, hiszen az értékes ember túlnó a kereteken. Nagy sikerű előadása ugyan 1926-ban hangzott el, de napjaink számára is sok üzenete van.

A szegedi évek után Imre Sándor 1934-ben Budapestre költözött, s ott a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem közgazdaságtudományi karán töltötte be a pedagógiai intézet vezetésének posztját. Itt érte a halál 1945. március 22-én. Gazdag életműve a két világháború közötti pedagógia legnagyobb alakjai közé emeli.

JEGYZETEK

1. S.Dr.Heksch Á.: Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere. Tankönyvkiadó, Bp. 1969. 201-202. o.
2. Tettamanti Béla magánhagyatéka 23. o.
3. I.m. 19. o.
4. Imre Sándor: A nevelés és az egyetem. 1926. Szeged Városi Nyomda és Könyvkiadó Rt. 1. o. (Elhangzott Péccsett, 1926 májusában a Tudományos Szövetség ülésén)
5. Imre Sándor: Neveléstan. 1928. Bp. Stúdium Kiadó, 19. o.
6. Imre Sándor: A nevelés és az egyetem. 1926. Szeged Városi Nyomda és Könyvkiadó Rt.1.o.
7. I.m. 7. o.
8. I.m. 31. o.
9. I. m. 36. o.
10. I. m. 40. o.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Ballér Endre: Az általános képzés tantervelméleti paradigmái Magyarországon a XIX-XX. században. (MTA Kézirattára-kézirat)
2. Gácsér József-Pukánszky Béla: Tettamanti Béla élete és pedagógiai munkássága (Szeged, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola kiadója, 1992.)
3. Glatz Ferenc: Tudomány, kultúrpolitika (Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai - 1917-1922) - Európa, Budapest, 1990.
4. S.Dr.Heksch Ágnes: Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere. Tankönyvkiadó, Budapest, 1969.
5. Kelemen-Jáki: Pedagógiai olvasókönyv. OPKM, Budapest, 1993.
6. Mészáros István: A Nemzetnevelés. = Magyar Tudomány, 1992. 3. sz.
7. Nagy Sándor: Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
8. Pukánszky Béla-Németh András: Neveléstörténet III. Szeged, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola kiadója, 1992.
9. Tóth Gábor: A nevelés története III. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

KÉRI KATALIN /JPTE Tanárképző Intézet - Pécs/

A FELNÖTTEK NAGYÍTOTT GYEREKEK?

Neveléstörténeti szemléletváltás és gyerekkor-történeti kutatások

Szemléletváltás a neveléstörténetben

Pedagógiai tanácskozásokon, szakmai vagy baráti beszélgetéseken gyakorta hangzik el az a kijelentés, hogy jó a neveléstörténészeknek, hiszen az ő tárgyuk "szilárd", kialakultak már a körvonalai, e tudományág művelői elsődleges és másodlagos források tömegére építhetik tanóráikat és kutatásaikat. A helyzet azonban korántsem ilyen egyszerű.

A neveléstörténet napjainkban is formálódó, helyét és tárgyát kereső diszciplína, hazánkban éppúgy, mint máshol a világban. A neveléstörténet művelése esetében (is) merőben új szemléletmódra van szükség ahhoz, hogy a harmadik évezred óvodáiba és iskoláiba sokoldalú, kreatív, a világot egységében is látni akaró pedagógusok kerüljenek.

A neveléstörténet - a tudományágak múlt század elejétől kezdődő kibontakozása óta - hagyományosan vizsgálja

- 1./ az intézményes nevelés, az oktatáspolitikai történet;
- 2./ a nevelésfilozófiai, pedagógiai kérdésekkel foglalkozó műveket, melyek az elmúlt korokban keletkeztek.

Hangsúlyozva, hogy mindegyike a továbbiakban is szükség van, elodázhatatlanná vált a neveléstörténet **tágabb értelmű megközelítése**¹. Eszerint a neveléstörténet a művelődéstörténet keretei között értelmezett diszciplína, és a neveléstörténész a nevelés és oktatás valamennyi színterével és típusával foglalkozik, minden formális és informális jelenséggel kapcsolatosan végez kutatásokat. Jellemző továbbá az, hogy a neveléstörténeti vizsgálódások az újabb időkben kiterjednek valamennyi ország és korszak vizsgálatára². Bár szerte a világon nyilvánvalóan fontos minden pedagógusjelölt számára az, hogy saját hazájának neveléstörténetét megismerje, emellett fontos cél az is az új szemléletű neveléstörténet kutatása és tanítása kapcsán, hogy az "egyetemes" vizsgálódás valóban egyetemessé váljon³. A teljesség kifejezésére való törekvés⁴, a neveléstörténeti múlt minél alaposabb és szélesebb körű megismerése ugyanis számos tanulással szolgál. A nevelés

lényegének megértése, a korszakok önmagában való értelmének felismerése, a rendszerszerű gondolkodás, a világ sokoldalú szemlélete ugyanis elengedhetetlenül fontos azok számára, akik mások nevelésére vállalkoznak. A neveléstörténet ilyenfajta művelése természetesen rendkívülien nehéz. Egyrészt azért, mert sok megkövesedett kijelentést kell kritika alá vetni ahhoz, hogy gondolataink szabad utat kapjanak, másrészt a kutatások megkezdéséhez sokoldalú felkészültség, nagyfokú kreativitás és mérhetetlen türelem kell. A feltárandó források mennyisége, a megvizsgálandó problémák, jelenségek száma olyan hatalmas, hogy csakis egymással kapcsolatban álló munkacsoportok összehangolt munkája, tudományközi együttműködések és kontinensek, népek közötti párbeszéd hozhat eredményeket.⁵

Gyermekkor-történet mint a neveléstörténet tárgya

Fentiek mellett lényeges tárgya a neveléstörténetnek a gyermekkor-történet, a gyerekszemlélet változásának vizsgálata, amely az utóbbi időben a magyarországi történészek és neveléstörténészek kutatásaiban is egyre nagyobb teret nyer. Mivel vitathatatlan, hogy a gyermekkor a jellemformálódás szempontjából döntő időszak az ember életében, a neveléstörténet legfőbb "szereplője" maga a gyermek. Éppen most, a tágabb értelemben vett neveléstörténet előtérbe kerülése kapcsán vált kiemelkedően fontossá annak vizsgálata, hogy egyes korszakokban hogyan éltek a gyerekek, milyen kapcsolatuk volt a társadalom felnőtt tagjaival, és hogyan hatottak ők maguk a felnőttek világára.⁶

Ezen kérdések megválaszolása nélkül ugyanis tapodtat sem jutunk előbbre a nevelés és oktatás múltjának megismerésében. Mégpedig azért nem, mert ha nem közelítjük meg - interdiszciplináris módon - egyes korszakok és kultúrák valódi múltját, akkor nehéz lesz értékelni azon sokat hangoztatott kijelentések igazságtartalmát, melyek szerint a gyermeket régen kicsinyített felnőttként kezelték, a múltban nem szerették annyira, mint napjainkban, és kevésbé törődtek vele. A múlt megítélésével kapcsolatosan számtalan teória és megközelítési mód létezett és létezik, de nem felejtkezhetünk meg arról, hogy a (történelmi) fejlődésbe vetett hit - melyen a neveléstörténeti kutatások sokasága alapul - ezek közül csupán egy!

A gyermekkor-történet kutatása és forrásai

Az 1960-as években bombaként robbant a francia Ariés "Siècles de l'enfance" (A gyermekkor évszázadai) című könyve. Ebben jelent meg "tézisszerűen" a gyermekkor modern kor előtti elhanyagoltságának, a gyerekekkel szembeni múltbeli közönynek a koncepciója.⁷ A gyermekkor-történeti kutatások mára már számos olyan eredményt hoztak felszínre, melyek

Ariès (és mások) kijelentéseit megkérdőjelezzik vagy megdöntik, de ezek a nézetek sokszor csak kevésbé széles körben tudnak elterjedni. (A középkori gyermekkor-történet egyik legismertebb kutatója, Sulamith Shahar - a középkori nőtörténet vizsgálata során - maga is Ariès kijelentéseiben megütközve kezdett gyermekkor-történeti kutatásokba.)⁸

Péter Katalin történész egy írásában úgy fogalmazott, hogy a gyerekkor-történettel kapcsolatosan számos közhely kutatások nélkül került be a köztudatba. Szerinte ezek - a fentebb is említett - nézetek *"azért terjedhettek akadálytalanul a történetírásban, mert a történészek között nem nagyon voltak anyák. Nehéz elképzelni ugyanis valakit, aki a születéstől a kamaszkoron át végiggondozva a gyermekeit ne érzékelné a felnőttekétől eltérő sajátosságait, vagy ne támadna az a sejtése, miszerint a gyermekeivel megélt sok öröm és aggodalom - minden civilizációs eltérés ellenére, és egyéni kivételeket megengedve - általános emberi élmény."*⁹ Bár a történész nő szavaiban kétségkívül sok igazság rejlik, érzésünk szerint a gyermekkor-történet kapcsán folytatott kutatások esetében annál sokkal többről van szó, mint hogy a kutató nő-e, anya-e. A tapasztalatok, átélt emberi érzések mellett ugyanis a legkülönbözőbb tudományok eredményei is a kutató segítségére sietnek. A pszichológia (pszichohistória), a szociológia, a mentalitás- és családtörténet, a humánétológia és a kultúrantropológia, a néprajz, a művészettörténet, az irodalomtudomány és a nyelvészet, a demográfia és a statisztika felsorolásával is csak töredékét érintettük a gyerekkor-történet (és általában a neveléstörténet) kutatása során felhasználható tudományágaknak.

Az interdiszciplináris vizsgálódások nem csupán módszertani értelemben vett sokszínűséget kínálnak (és kívánnak..), hanem az értelmezett forrásbázis is meglehetősen széles és tarka. Mielőtt összefoglalnánk a felhasználható források főbb csoportjait, röviden szólnunk kell azokról a nehézségekről is, melyek a gyerekkor-történet kutatója előtt tornyosulnak. Miként Valerie French is írja, a történelmi korszakokban az írásos források és képzőművészeti alkotások nagy részét férfiak hozták létre, ezért az ezen forrásokból tükröződő gyermekszemlélet nem (feltétlenül) tekinthető tipikusnak a korabeli társadalom egészét nézve. A nők (anyák) nézőpontja ugyanis aligha derül ki ezekből a forrásokból, sőt, a férfiak közül is csak az uralkodó/értelmiségi elit tagjai fejezték ki érzéseiket ezekben. French arra is figyelmeztet, hogy a gyerekek képi megjelenítésével is óvatosan kell bánni, ha életmódjukra, felnőttekkel való kapcsolataikra vonatkozó következtetéseket akarunk levonni, hiszen az ábrázoláson elsősorban a kor stílusformái, konvenciói, technikai tudása tükröződik vissza, nem feltétlenül a valóság.¹⁰ Szólnunk kell továbbá arról is a forrásértelmezés kapcsán, hogy milyen félrevezető lehet egyes múltbéli dolgok jelenre vonatkoztatása illetve mostani

jelenségek (fogalmak) múltba vetítése.¹¹ (A múlt ránk maradt és feltárt forrásainak mozaikdarabkáit ugyan kedvünkre rendezgetjük meggyőződésünk, teóriánk, tudásunk stb. függvényében, de nem felejtkezhetünk meg arról, hogy e mozaikdarabkák valaha teljes képet alkottak; egy, a mai elméleteinktől függetlenül létezett valóságot.)

A gyermekkortörténet feltárását - a buktatók és nehézségek ellenére - meg kell kísérelni a ránk maradt írásos, tárgyi és szóbeli emlékek segítségével. A hagyományosan feldolgozott és bemutatott korabeli dokumentumok mellett több, elsődleges és másodlagos forrás áll rendelkezésünkre, ha az évezredek forgatagában a gyermeket keressük.

A jogtörténet egyes forrásai alkotják az egyik ilyen csoportot. A sumer törvényektől a napjainkban keletkezett jogi szövegekig hosszú a sor, számos vizsgálendő szöveg akad. Ékesen szólnak egy-egy korszak, nép gyermekszemléletéről, a gyermek védelméről, a szülők kötelességeiről íródott törvények, sőt az is sokat mond, ha az efféle törvények hiányoznak.

Az ókori népek esetében különösen, de a későbbi korok vonatkozásában is sokat elárulnak gyerekekről, gyereknevelésről a *mitológiai történetek, legendák*. Egy-egy mitikus vagy isteni személy felnövekedése - eltekintve a csodás elemektől - az adott kor gyermeknevelési szokásait vetíti elénk. A gyermeket (magzatot) védő isteni, félisteni személyek léte vagy hiánya is sokat elárul a gyermekszemléletről. Egyes népek vallásos iratai is haszonnal forgathatóak: a Bhagavad Gita, a Biblia, a Talmud, a Korán és más gyűjteményes munkák több, neveléstörténeti szempontból fontos részletet tartalmaznak.

Nem pusztán kultúrtörténeti adalék a *nevek vizsgálata*. A néprajzi, nyelvészeti kutatások eredményei - egy-egy korszak bemutatása tükrében - szintén vallomást tehetnek a kor gyermekképéről. Kinek lehet kérdéses, hogy abban a sumer közösségben, ahol a gyermek neve "Apja a tetőig ugrott" (mármint örömeiben, hogy utódja született...) vagy "Napisten kedveltje", a gyereket szeretettel várták? A sort ez esetben is hosszan folytathatnánk, felhasználva a magyar nép története során létezett névadási szokásokról szóló kutatások eredményeit is.

A neveléstörténet forrásai között nagy haszonnal forgathatóak az *önéletrajzi ihletésű művek, naplók* is, elég utalnunk Augustinus, Erasmus vagy Ibn Khaldún különböző írásaira, melyekben gyerekkorukra is visszaemlékeztek. Eddig nemigen estek vizsgálódás alá azok a *levelek* sem, melyek gyerekkorról, iskolarendszerről sokat mondanak, a sumer városállamok idejétől fogva századunkig.

Az írott források között fontos adalékokat rejtenek még az *útleírások*, valamint az *orvosi szakkönyvek* és *kisgyerekápolási munkák*.

A neveléstörténész *irodalmi alkotások* között is rábukkanhat keresett tárgyára. Itt nem csupán a széles körben forgatott és idézett művekre gondolunk, mint például Rabelais, Montaigne művei, és nem is az úgynevezett "nevelési regényekre" (mint pl. Keller Zöld Henrikje), hanem versekre, novellákra is, melyek agyagtáblákon, papirusztekercseken, kőre vagy papírra írva maradtak ránk. Csak válogatni kell, a választék szinte beláthatatlan mennyiségű!

Forrásként jöhet számításba a gyerekkor-történet vizsgálata kapcsán a *művészettörténet* számos alkotása. Számos egyéb, tárgyi emlék is vall a korabeli gyerekek életéről, neveléséről. Így például a *divattörténet* kutatási eredményei, az egykori ábrázolások és a ránk maradt ruhadarabok. Másrészt a *gyermekjátékok*, az egyiptomi mozgatható állkapcsú krokodiltól a magyar népeletben is ismert "zúgattyúig". A gyermekjátékokról írásos források is szólnak, például Pollux i.sz. második században keletkezett, etimológiai tárgyú műve¹² vagy Vives latin nyelvkönyvének részletei.¹³ A néprajzi és régészeti kutatások segíthetnek feltárni azt is, hogy milyen *gyerekbútorokat, gyerekápolással és neveléssel összefüggő tárgyakat* használtak régebbi korok emberei.

A szóbeli források is jelentős csoportot alkotnak a gyerekkortörténet vizsgálata során. Gyerekjátékokról, gyereknyelvről, etetési, nevelési, gondozási szokásokról, felnőtt-(anya)-gyermek kapcsolatáról, a gyermekek féltéséről, gyermekszeretetről hoznak hírt ezek a sokszor nagyon régi emlékek: mondókák, bölcsődalok, csúfolók, mesék, varázsló formulák és egyebek.

* * *

Látható tehát, hogy bőséges forrásanyag áll rendelkezésünkre ahhoz, hogy a neveléstörténet tanítását új ismeretekkel bővítsük. Első lépésként elvégzendő feladat ezen források számbavétele, szemelvénygyűjtemények összeállítása.¹⁴ Ez amiatt is szükséges, hogy vizsgálódásaink középpontjába valóban a gyermeket helyezzük. A gyermeket, akit még annyira sem jogos kicsinyített felnőttnek tekinteni, mint a felnőtteket "nagyított gyermeknek". Az olvasó talán megütközött a címben szereplő nyakatekert kifejezés olvasásakor. Jó volna tudni, mire gondolt közben. Talán arra, hogy a felnőttek - jobb esetben - sokat megőriznek magukban gyermeki énjükből, például a kreativitást, a világ dolgaira rácsodálkozás képességét. Ám arra is gondolhatott, hogy bizonyos felnőttek nagyra nőtt gyerekek maradtak abban az értelemben, hogy mindent gondolkodás nélkül elhisznek, amit másoktól hallanak.

Ahhoz, hogy a neveléstörténet művelését és tanítását megújult szemlélettel végezzük, hogy a gyermekek történetét a maga valóságában minél inkább megismerjük, alkotókedvre, sokoldalúságra van szükség és a hagyományok őrzése mellett a megkövesedett kijelentések felülvizsgálatára.

JEGYZETEK

- ¹ Ennek megfogalmazását lásd pl.: Brickman, W.W.: Theoretical and critical perspectives on educational history. *Pedagogica Historica*, 1978/1. 42-83. o.
- ² Lásd pl. Larroyo: *Historia general de la pedagogia*. Ed. Porrúa, Mexico, 1982.; Mialaret, G.-Vial, J.: *Histoire mondiale de l'éducation I-IV*. Presses Universitaires de France, Paris, 1982.
- ³ E törekvés szellemében jelent meg a közelmúltban egy másodlagos források alapján összeállított szövegválogatás Európán kívüli népek neveléstörténetéről: *Távoli tájak, ismeretlen gyerekek*. Szerk., magyarázatokkal ellátta: Kéri Katalin; JPTE TKI, Pécs, 1997.
- ⁴ L. erről pl. az alábbi műveket: Lefebvre, G.: *La naissance de l'historiographie moderne*. Flammarion, Paris, 1971.; *Faire de l'histoire I-III*. Ed.: Le Goff, J.-Nora, P., Paris, 1974.
- ⁵ A feladatok számbavételével, neveléstörténészek felkészültségével kapcsolatosan lásd: Kéri Katalin: *Mi a neveléstörténet?* JPTE-TKI, Pécs, 1997.
- ⁶ Ez utóbbi ponttal kapcsolatosan lásd: French, V.: *A gyermek hatásának története: ókori mediterrán civilizációk* című, Interneten át elérhető írását. <http://WWW.mek.iif.hu>
- ⁷ Péter Katalin: *Gyermek a történetírásban*. *História*, 1996/1. 34. o.
- ⁸ Shahar, S.: *Childhood in the Middle Ages*. Routledge, London and New York, 1990. 1. o.
- ⁹ Péter K. i.m.
- ¹⁰ French i.m.
- ¹¹ Erről lásd többek között: Catarsi, E.: *La historia de la infancia en Italia. Problemas y perspectivas*. In: *Historia de la Educación*, Num. 10. Salamanca, 1991. 25. o.
- ¹² Idézi: Ritoók Zsigmond: *Mit játszottak a görög gyerekek?* c. írásában. *História*, 1979/2.
- ¹³ Vives, Juan Luis: *Latin gyakorlatok – dialógusok*. In.: *Obras completas II.*, M. Aguilar, Madrid, 1947.
- ¹⁴ Lásd pl. Becchi, Egle: *I bambini nella storia*. Ed. Laterza, Roma-Bari, 1994., *A tudás kapui*. Szerk.: Kéri Katalin; Tárogató, Bp., 1995.

AJÁNLOTT IRODALOM

- Ariès, Ph.: Gyermek, család, halál. Gondolat, Bp., 1987.
- Csukovits Enikő: Királyi gyermekek, gyermek királyok. Móra, Bp., 1993.
- Gyermek a történelemben - História 1997/5-6. tematikus szám
- Gyermekek a kora újkori Magyarországon. Szerk.: Péter Katalin; MTA-Történettudományi Intézet, Bp., 1996.
- Kulcsár Zsuzsanna: Így éltek a lovagkorban. Gondolat, Bp., 1967.
- Makkai László: A gyermek a középkorban. In.: História, 1979/1.
- Szabolcs Éva: A család- és gyermekortörténeti kutatások újabb fejleményei. In.: Magyar Pedagógia, 1990/3-4.
- Szabolcs Éva: Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából. ELTE, Bp., 1995.
- Delasselle, C.: Les enfants abandonnés à Paris au XVIIe siècle. In.: Annales, 1975/1. 187-217. o.
- Golden, M.: Children and Childhood in Classical Athens. The Johns Hopkins University Press, Baltimore-London, 1989.
- Hewitt, M.-Pinchbeck, I.: Children in English Society I-II. Routledge-Univ. of Toronto Press, London-Toronto, 1969.
- Historia de la familia I-II. Dir.: Burguière, A.-Klapisch-Zuber, Ch.-Segalen, m.-Zonabend, F.; Alianza, Madrid, 1988.
- Lloyd de Mause (ed.): The history of childhood. The Psychohistory Press, New York, 1974.
- Morel, M.-F.: Ville et campagne dans le discours médical sur la petite enfance au XVIIIe siècle. In.: Annales, 1977/5. 1007-1224. o.
- Néraudau, J. P.: Être enfant à Rome. Les Belles Lettres, Paris, 1984.
- Rawson, b. (ed.): Marriage, Divorce and Children in Ancient Rome (HRC-Clarendon Press, Canberra-Oxford, 1991.)
- The Family in History-Interdisciplinary Essays. Ed.: Rabb, T.K.-Rotberg, R.I., Octagon Books, New York, 1976.
- Voltes, M.J. y P.: Madresy niños en la historia de España. Planeta, Barcelona, 1989.

Szövegek a középkori gyermeknevelésről, gyermekéletről és nőtörténetről

<http://www.millersv.edu/~english/homepage/duncan/medfem>

Egyetemes neveléstörténeti site (forrásgyűjtemények, egyes országok anyaga stb)

<http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/>

Fejezetek egy készülő gyermekkor-történeti antológiából (Szerk: Punkánszky Béla)

<http://www.jate.u-szeged.hu/~comenius>

Blackwell Neveléstörténeti Múzeum <http://www.niu.edu/acad/leps/blackw1.html>



KOVÁCSNÉ BAKOSI ÉVA /Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskola/

A HAJDÚBÖSZÖRMÉNYI WARGHA ISTVÁN PEDAGÓGIAI FŐISKOLA TUDOMÁNYOS MUNKÁJA

Bevezető

Szakmai tevékenységünk fő jellegzetessége - gyakorlatorientált főiskola lévén - a kutatás és oktatás összefonódása. A tudományos kutatás, a tudományos tevékenység szorosan összefügg a képzéssel.

Kutatási hagyományt a nevelés- és oktatástudomány területén - elsősorban az alkalmazott kutatásban - sikerült teremtenünk. A főiskolai kutatások besorolásáról, technikai feltételeiről Rádli Katalin részletesen ír. (1) Ezért jelen tájékoztatómban erről nem szólok, a főiskolai kutatástámogatásról viszont igen.

A tudományos munka ösztönzésére kidolgozott pályázati lehetőségek csak korlátozottan érhetőek el sikeresen főiskolánk számára. A K+F kutatás kritériumai, a Széchenyi Professzori Ösztöndíj odaítélésének prioritásai, a posztdoktori állás létrehozásának korlátai (megüresedett állás, Debrecen elszívó hatása) behatárolják mozgásterünket, befolyásolják reális célkitűzéseink megfogalmazását, s ezek alapján csak távlatokban jelenthetnek a kutatás számára hajtóerőt. Hátrányos starthelyzetből nem lehet azokat a paramétereket produkálni, amelyek a támogatás mértékét meghatározzák. A bekerülési esély növelése a támogatott kutatási vérkeringésbe rendkívül fontos. Az óvodapedagógiában, az óvodapedagógusképzéshez (-továbbképzéshez) szükséges szakterületeken senki el nem végzi helyettünk a kutatásokat. A 3-7 évesek intézményes nevelésével és az óvodapedagógus képzéssel kapcsolatos kutatások felelőssége minket terhel. A kutatások alapjául szolgáló szakértelem itt, a főiskolán halmozódik fel. Ezt kell gondoznunk, támogatnunk és megerősítenünk.

A normatív kutatási támogatás elosztásánál érvényesülő kutatási-fejlesztési szempontok szerinti minimális támogatás nem elégséges a kívánt kutatási eredményesség (lépték, paraméterek, nemzetköziség) eléréséhez.

A főiskolák részesedési esélyeit viszont növelte - de problémáit nem oldotta meg - a főiskolák számára 1998. évre elkülönített 50 M forint, amellyel kifejezetten a főiskolai alkalmazott kutatásokat kívánták támogatni. Főiskolánk ezen a pályázaton sikerrel vett részt. Tudományos

eredményeink az óvodapedagógus szak tudományterületein tették volna lehetővé a TEMPUS programhoz való csatlakozásunkat. A kapcsolatra megcélzott ország (pl. Németország, Hollandia, Anglia, Ausztria, Svájc) nem felelt meg a pályázati kiírásnak, így ennek keretében nem alakult ki a kapcsolatunk. Egy potenciális TEMPUS "előélet" javította volna az ERASMUS starthelyzetünket. Ennek híján most keressük a lehetséges szakmai kapcsolódást, amely várhatóan növelni fogja tudományos eredményességüket.

Előzmények, intézményi jellemzők az első 25 évben

Az 1995. év előtti kutatásainkat évkönyveink, az akkreditációs önértékelésünk, az azt követő tudományos teljesítményünket az intézményi tudományos és fejlesztési aktivitási jelentésünk felhasználásával mutatom be.

A Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskola alig több mint 25 éves múltra tekint vissza. Az 1971/72-es tanévben kezdte meg működését, mint óvónőképző intézet. Az alapítást követően kettős feladatot kellett ellátnia: képezzen óvónöket az észak-kelet magyarországi régió részére, és legyen bázisa, kezdeményezője az óvónőképzéshez kapcsolódó tudományos munkának. Az első évektől megindítottuk vizsgálatainkat az óvodapedagógia és az óvónőképzés témakörökben. Mindkét kutatási terület iránt igen nagy volt a társadalmi igény. A hetvenes évektől indult meg az óvodai hálózat dinamikus fejlődése, ami lehetővé tette a 3-6 éves korosztály szélesebb körének intézményes nevelését. Az óvodai férőhelyek számának viszonylag gyors emelkedése megnövelte a képesített óvónők iránti igényt. Tehát mindkét területen számolnunk kellett egyfajta kvantitatív igény kielégítésével.

A hazai óvodapedagógiai kutatások az óvónőképzés felsőfokúra emeléséig meglehetősen szerény keretek között folytak. Az óvónőképző intézetben folyó pedagógiai és módszertani kutatásokba bekapcsolódva néhány vizsgálati terület központjává váltunk. Így például a játékpedagógiai kutatásoknak, a játékos idegen nyelv oktatásnak, de megindultak a kutatások a zenei, az anyanyelvi nevelés, valamint a kisgyermek mozgásrendszerének fejlesztésével kapcsolatban is.

Már a kezdetekkor igyekezett intézményünk kétoldalú munkakapcsolatot kialakítani a régió felsőoktatási intézményeivel, különösen a Kossuth Lajos Tudományegyetem - mint kutatóhely - több tanszékével (neveléstudományi, orosz, pszichológia).

Az első években az oktatók folyamatosan kapcsolódtak be a tudományos életbe. A **Tudományos Bizottság** vállalt ebben kezdeményező és koordináló szerepet. Az oktatók

tudományos eredményeit jelzik tanulmányaik, jegyzeteik, részvételük konferenciákon, szakmai tanácskozásokon, oktatási, nevelési, képzési dokumentációk kidolgozásában. Mind többen szereztek bölcsészdoktori fokozatot (oktatási szakterületükhöz kapcsolódó témákban), s egy kandidátusi értekezés is elkészült. Az óvónőképző intézetek számára két tudományos ülést is szerveztünk.

Az első évek figyelemre méltó törekvése volt az óvónőképzés korszerűsítésével foglalkozó vizsgálódások megkezdése. E vizsgálatok egy része a KLTE irányítása mellett folyt Dr. Kelemen László tanszékvezető professzor vezetésével. Itt fogalmazhattuk meg először a hároméves óvónőképzés szükségességét megfelelő tudományos érvekkel alátámasztva.

Főiskolánk többéves tanterv- és tananyag-alakító tudományos tevékenysége eredményeként dolgoztuk ki a 2+1-es kísérleti képzési modellt az óvóképzésben, amellyel meghatározó szerepet vállaltunk a képzés hároméves főiskolai szintűvé válásában.

Főiskolánk 25 éves évfordulóján is számba vettük tudományos teljesítményünket. Eredményeinket publikációink, könyvek, jegyzetek, konferenciák, tanácskozások, szakmai fórumok, nemzetközi projektek, kiállítások igazolják:

1990-től 1996-ig tizenhárom szerződéssel megerősített kutatási témában vettek részt oktatóink. Ezek többsége (10) az óvodapedagógus szakunkhoz kapcsolódik. A szociálpedagógus szakon három témát jegyeztünk.

Ezek a kutatások jóval túlmutatnak az oktatók által vizsgált résztémák. Mintegy 51 résztéma kutatási eredményei jelentek meg publikációkban, nemzetközi és hazai előadásainkban. A témák - egy kivétellel - kapcsolódnak intézményünk profiljához, az oktatott stúdiumokhoz, így a kutatások eredményeit folyamatosan beépítjük a képzésbe. Az eredmények hasznosítása közvetlenül is megtörténik a **tantárgyalakításban**, a **fakultációk** meghirdetésében, a **tantervek** folyamatos, szükségszerű módosításában, a **kötelező irodalomban**, a hallgatóknak és a főiskolán kívül tartott több száz hazai és a 16 külföldi előadásban.

Főiskolánk erősségei kutatási területeken, témákban: játék, anyanyelv és kommunikáció, neveléstudomány, módszertanok közül a testnevelés.

A főiskolán belül végzett tudományos munka mellett többen vesznek részt intézményünkön kívüli tudományos munkában. Kapcsolatunk van az MTA Neveléstudományi Munkacsoportjával, a Debreceni Akadémiai Bizottság kutatócsoportjaival, a

Történettudományi Intézettel, az OKI-val, az OKSZI-val, a KLTE több tanszékével és több társintézménnyel.

Eredményeink közzététele részben publikációink segítségével történik. Önálló kiadványainkon túl országos szakfolyóiratokban jelennek meg írásaink. Tankönyveinket, jegyzeteinket, szöveggyűjteményeinket, tanulmányköteteinket társintézményeinkhez is eljuttatjuk, így az ország távolabbi régióiban is hasznosítják kutatási eredményeinket. A publikációk sorában első helyen a neveléstudománnyal foglalkozó témák találhatók. Ezek kitérnek a képzésen belül mindkét alapszakra, valamint a vezető óvodapedagógus szakirányú továbbképzési szakra, a pedagógusképzés fejlesztésére, a módszertani oktatásra, továbbá *a curriculum, a tantárgy, tananyag fejlesztésére*. Felsőoktatási kutatásaink számtalanszor átnyúlnak a közoktatási kutatásokba. Ezzel magyarázható a viszonylag nagy számú publikációnk az óvodai nevelés területén. E tevékenységünk, mely az óvodai nevelés fejlődését szolgálja, nélkülözhetetlen tudásanyagot halmoz fel a már működő óvodapedagógusok számára is.

Művésztanáraink elsősorban alkotó, művészi tevékenységükkel jeleskednek, de ezzel hatnak a képzés minőségére is. A vizuális nevelési tanszék oktatói 163 egyéni, kollektív, bel- és külföldi kiállításon mutatták be alkotásaikat, a hallgatók munkáiból évente rendeznek kiállítást. Számtalan illusztráció (könyv, plakát, oklevél) és plakett jelzi magas színvonalú művészi tevékenységüket.

Az ének-zene tanszék oktatói 15 alkalommal szerepeltek önálló hangversenyen, rendszeres résztvevői a pedagógusképzők országos kórustalálkozóinak. Tanáraink kórusversenyeken sikeresen szerepelnek dirigensként és szólóénekesként egyaránt.

Főiskolánk oktatói 11 országban 15 alkalommal voltak szakmai tanulmányúton, 16 előadásban tették közzé eredményeiket, vettek részt közös kutatási projekteken, illetve közvetlen információhoz jutottak a nemzetközi kutatásokról.

A nemzetközi tudományos élettellel való kapcsolattartás egyik formája a külföldi ösztöndíj oktatóknak, PhD hallgatóknak. Eddig két oktatóknak volt alkalma ezzel a lehetőséggel élni.

A tudományos munka személyi feltételei

A főiskola oktatóinak kutatási ambícióit, illetve aktivitását jelzi, hogy 28 fő egy, 22 fő pedig kettő vagy kettőnél több kutatási témában dolgozik.

Főiskolai tanáraink és docenseink (de sorolhatók ide adjunktusok is) az intézmény fennállása óta folyamatos, eredményes kutatómunkát folytattak példát adva a fiatalabb oktatóknak, illetve hallgatóknak. Jelentős publikációs tevékenységük, szóban, nyilvánosan közzétett eredményeik meghatározó jelentőségűek voltak elsősorban a pedagógusképzés, az óvodapedagógus-képzés, tanterv, tantárgy, tananyagfejlesztés és az óvodai nevelés területén.

A kutatási tapasztalat megszerzéséhez, az eredmények közzétételéhez, a nemzetközi szakmai közéletben való szerepléshez nélkülözhetetlen a nyelvismeret és a PhD tanulmányok folytatása, illetve a folyamatos kutatómunka. Éppen ezért a *tudományos fokozat megszerzésének* alapfeltételeként támogatjuk a nyelvtanulást és az egyéni kutatási témákat a kutatásfinanszírozási pályázat keretéből, valamint különböző kedvezményeket adunk a PhD hallgatóknak.

Főiskolánkon 25 fő rendelkezik állami nyelvvizsgálóval, illetve annak megfelelő idegen nyelvszakkal. A szaknyelv elsajátítására még további erőfeszítésekre van szükség, hogy a nemzetközi kutatásokban, nyilvános szereplésekkor közvetlen szakmai kapcsolatfelvétellel legyünk képesek.

Főállású oktatóink 34,2%-a rendelkezik univ. dr., illetve PhD minősítéssel. Második közalkalmazotti jogviszonyban lévő oktatóknak CSe fokozata van. Négy munkatársunk PhD tanulmányokat folytat.

Tudományos, kutatási teljesítményünket kedvezően befolyásolja egy kutató tanár (PhD) alkalmazása.

Kutatási céljaink eléréséhez minőségét tekintve ezen személyi feltételek elégségesek, illetve a folyamatos PhD tanulmányokkal kutatási minőségünk tovább javul. A kutatási követelmények teljesítése óriási erőfeszítésünkbe kerül. Kislétszámú oktatói testületünkre nehezedő sokirányú feladat tartalék energiákat is igénybe vesz.

Tizenkét csoportos *gyakorló óvodánk* egyik funkciója a főiskola tudományos munkájában való együttműködés. Erre a tevékenységre az ott dolgozó óvodapedagógusaink mind alkalmasabbá válnak egyetemi végzettség, illetve újabb főiskolai szakképzettség megszervezésével. (Jelenleg 5 fő folytat egyetemi tanulmányokat, 1 fő szerez újabb főiskolai diplomát.)

Vizsgálatokban való közreműködéssel készségesen segítik a hallgatók TDK dolgozatának sikeres elkészítését is.

Az óvodapedagógusok három választható óvodai program ("Lépésről lépésre"; "Integrált személyiségfejlesztés"; "Vidámság háza") kísérleti munkálataiban vállaltak aktív szerepet.

Tudományos diákköri műhely

Főiskolánkon az első évektől kezdődően a tudományos élet egyik színtere a tudományos diákköri munka. A tehetséges hallgatókat oktatóink bevonják, illetve bevezetik a tudományos munkába. E szellemi műhely a tudományos utánpótlás kiválasztását és nevelését vállalja fel. Oktatóink nem csupán várják a jelentkező hallgatókat, hanem többnyire már az első félévben személyes munkakapcsolatot alakítanak ki a kutatási területük iránt érdeklődőkkel. A tudományos diákkör témái kapcsolódnak a főiskola tudományos kutatásaihoz. Az évek során többségében pedagógiából, pszichológiából és tantárgypedagógiából készültek pályamunkák, de sikeres dolgozatok születtek szociológiai és közművelődési témából is.

Intézményünkben a Nemzetközi Játékpédagógiai Fórum keretében a társintézmények hallgatói a játékkal kapcsolatos kutatási eredményeiket ismertetik. Az 1996-ban hozzánk eljött hallgatók az OTDK-n díjazottak voltak.

Az OTDK-n hallgatónk sikeres szereplésükkel igazolják kutatásmethodikai és szakmai felkészültségüket. E tevékenység folytatásaként volt hallgatóink publikálnak, könyvet jelentetnek meg, később is szívesen kapcsolódnak be a főiskola kutató munkájába, s végeznek innovatív, kutató tevékenységet.

Hallgatóink közül ötvenhatan vettek részt tanulmányúton, tízen pedig angliai nyelvkurzuson. Nyelvi felkészítés után - pályázati elbírálással - tervezzük szociálpédagógus hallgatóink külföldi terepgyakorlatának megszervezését, amely kutatási téma kidolgozására is lehetőséget adna, még vonzóbbá téve ezzel a tudományos diákköri munkát.

1993-96 között hat kiállítást rendeztek hallgatóink alkotásaiból intézményen kívül, évenként változó kiállítási anyaggal mutatkoznak be intézményen belül.

Néhány kutatási jellemző és eredmény 1996-98 között

/Az intézményi tudományos és fejlesztési aktivitási jelentés felhasználásával/

Kutatási témák, területek

Az utóbbi két évben 50 témát jegyezhetünk. Többen több témában is kutatnak, illetve vannak, akik ugyanazzal a témával foglalkoznak (pl. A játék integratív szerepe az óvodai nevelésben; vagy Az oktatás tartalmi korszerűsítése a hazai és az európai változások jegyében.)

A képzéssel mintegy 19 téma, az óvodai neveléssel 17 téma foglalkozik. Az összeshez viszonyítva a képzés 38%-ban, az óvodai nevelés 34%-ban kap helyet a kutatási témák között. A szociálpedagógus képzéssel kapcsolatos egyéni kutatás önmagában nem, csak a másik képzési területtel együtt jelenik meg. A szociálpedagógus képzésben, valamint az ezzel foglalkozó projektekben elért eredményeink méltán ösztönözhetnének a szakterületen egyéni érdeklődésen is alapuló kutatási vállalkozásra.

A jövőbe tekintve és az egyéni kutatási érdeklődést is figyelembe véve attraktív, a differenciált környezeti igényekkel összhangban álló kutatási programok kidolgozására fogunk törekedni.(2)

Kutatási projektek

Az óvodai nevelés, a szociális segítő szakma, valamint az ezzel összefüggő képzés területén folyamatos, intézményi és egyéni, önálló vagy több országot érintő, nemzetközi kapcsolatra és együttműködésre építő kutatási projekteket készítünk.

Szélesedő nemzetközi kapcsolatainkkal, kutatási projektjeinkkel az egyik kutatás-fejlesztési prioritásnak kívánunk megfelelni: nevezetesen a kutatási elképzelések nemzetközi együttműködésben történő megvalósítása a finanszírozás megítélésében elsőrendű szempont. (3) Ugyanerről ír Magyar Bálint: "A nagy nemzetközi tudományos-fejlesztési vállalkozások élbolyába bekapcsolódni képes alkotó csoportok támogatása a nemzeti eszközök felhasználásának kisebb kockázatát hordozza." (4)

Jelenleg három nemzetközi intézményi projektben veszünk részt, egyikben projekt-koordinátorként (Leonardo da Vinci), másikban egyenrangú partnerként (játék kutatás), harmadikban a trilaterális kutatócsoport egyik tagjaként. Ehhez társul egy egyéni nemzetközi kutatási projekt. Az említett projektek a kutatási projektjeink 16%-át adják. Ez számszerűen talán nem is illusztrálja azt a rendkívüli értéket, amit a hét országgal való többéves együttműködésünk az eurointegrációs folyamatban betölt. A multi- és a régiokulturális, valamint a transznacionális dimenzió újszerű és aktuális prioritás a kutatásban, s új paradigmák megfogalmazására ösztönöz a távlati koncepció megfogalmazásakor.

Ezekben a kutatásokban a tudományos munkát is végző oktatók 41%-a működik közre. Ez az adat már jobban érzékelteti ezen kutatások meghatározó jelentőségét kutatásaink között.

A kutatási projektek témáikat tekintve igen heterogének, főleg az egyéni kutatási témák miatt. A 25 kutatásra épülő projektből 11 intézményi és 14 egyéni, illetve csoportmunkára épülő projekt. Az intézményi projekteken elsősorban az alap- és továbbképzési szakok, valamint a felsőoktatás fejlesztésére, az óvodai nevelés korszerűsítésére vállalkozunk.

A nemzetközi kutatási projekteken kívül különös jelentőséget tulajdonítunk a programfinanszírozási, az OKI, az OTKA, a SOROS és a kutatásfinanszírozási pályázat témáinak, mely kutatások eredményei várhatóan a képzés és a továbbképzés modernizációjához járulnak hozzá.

A kutatásokban továbbra is szívesen működünk együtt különböző intézményekkel (KLTE, DAB, MTA).

A főiskola oktatóinak 82%-a (34 fő) vesz részt egy kutatási projektben, 64%-a kettő van annál több projektben.

Kutatásra épülő projektek (1996-tól folyamatban)

T é m a	A p r o j e k t				Okta- tók (fő)	Terve- zett idő	Partner ország- gok
	hazai	nem- zetköz i	intéz- ményi	egyéni			
LEONARDO projekt: "Új transznacionális modul a szociális gondozás gyakorlati képességeinek fejlesztésére"		5 ország	•		7	3 év	Írország Skócia Hollandia Olaszország
Régiokulturális játékszer kutatás		3 ország	•		6	3 év	Németország Csehország
A jövő munkája, a munka jövője		3 ország	•		3	2 év	Franciaország Németország
Modul- és kreditrendszer kidolgozása szociálpedagógus szakon	Prog- ramfin		•		8	1 év	

Téma	A projekt				Oktatók (fő)	Tervezett idő	Partner országok
	hazai	nemzetközi	intézményi	egyéni			
Integrált módszertani modul kidolgozása az óvodapedagógusképzésben a speciális gyakorlati képességek fejlesztésére	Pály. a főisk. számára		•		7	3 év	
A hallgatók speciális gyakorlati képzése ("Lépésről lépésre")	SO-ROS		•		5	3 év	
Óvodai nevelési program kidolgozása ("Lépésről lépésre")	OKI			•	2	5 év	
Óvodai nevelési program kidolgozása ("Integrált személyiségfejlesztés")	OKI			•	3	5 év	
Óvodai nevelési program kidolgozása ("Vidámság háza")	OKI			•	7	3 év	
Vezető óvodapedagógus szakirányú továbbképzési szak alapítása, indítása			•		3	1 év	
Játék és szabadidő pedagógus szakirányú továbbképzési szak kidolgozása alapításra, indításra. Felsőoktatás korszerűsítése				•	12 1	1 év 3 év	
Pedagógusok a tehetség-gondozásról	Kut. fin.p.			•	1	1 év	
Családi szocializáció	KLTE			•	1	3 év	
A lelki egészségvédelem a keleti régió óvodáiban	Kut. fin.p.			•	1	2 év	
Tantervfejlesztés óvodapedagógus szakon			•		5	3 év	
A magyar barokk irodalom	KLTE			•	1	3év	
Az ESEMPLUM kutatás nemzetközi eredményei		EHES Párizs		•	1	3 év	Franciaország
Középkori, újkori diplomácia-történet	OTKA		•		1	2 év	
Szabadidő kihasználás	Kut.fin MTA			•	3	1 év	
Zenei kommunikáció	Kut.fin			•	4	1 év	
Társdalom és nevelés				•	4	3 év	
Európai tanulmányok				•	4	3 év	

Téma	A projekt				Oktatók fő	Terve- zett idő	Partner országok
	hazai	nem- zetköz i	intéz- ményi	egyéni			
Úton az Európai Unióba				•	4	3 év	
Ember és társadalom				•	4	3 év	

Konferenciák, tanácskozások

Legtöbb tudományos eredményt nyilvánossá tevő előadást az óvodai nevelés és az óvodapedagógus-képzés területén tartottak oktatóink: ez az összes előadás 45%-a. A szociálpedagógus szakot érintő témák a képzés, továbbképzés kategóriában 12%-ban kapnak helyet, de az egyéb témák között több olyan található, amely kapcsolatba hozható a szociális szakmával.

A magasabb szintű alkotó, művészeti tevékenység négy oktató személyéhez kötődik hazai és nemzetközi mozgástéren. A tudományos teljesítménynek minősülő 75 alkalomból (konferencia, szereplés, tanácskozás, kiállítás) tevékenységük 23%-os arányt mutat az 1995-ös akkreditáció óta.

Nemzetközi szakmai fórumon erőfeszítéseink ellenére kevésbé tudunk megjelenni a kellő anyagi forrás hiányában. Bár a hazai nemzetközi jellegű, illetve külföldi szereplésünk az összes előadások és művészeti tevékenység 16%-a, elégedettek nem lehetünk. Ezt a teljesítményt mindenképpen növelni szeretnénk. Szándékunk teljesülni látszik a nemzetközi projektekbe történő bekapcsolódással. Közös konferenciák és publikációk segítségével fogjuk elért eredményeinket a nemzetközi szakmai közéletben ismertté tenni.

A továbbiakban különös figyelmet kívánunk fordítani a nemzetközi ismertség körének bővítésére, a hozzá szükséges anyagi támogatás biztosítására. Távlati tudományos stratégiai céljaink között szerepel aktívabb megjelenésünk a nemzetközi szakmai közéletben.

A Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskola középtávú kutatási-fejlesztési céljai 2000-ig

A PhD képzésben részt vevő oktatók kiemelt támogatásban részesítése. A fokozat megszerzéséhez szükséges nyelvtanulás ösztönzése. 2000-re a PhD fokozattal rendelkező

oktatók arányának 16%-ra emelése. Évenként újabb PhD hallgatók beiskolázásával igyekszünk az arányt növelni.

A tudományos munka, kutatói tevékenység feltételeinek további javítása:

- a könyvtár információközponttá alakítása, technikai készültségének folyamatos fejlesztése;
- INTERNET hálózatra csatlakozás;
- az oktatók számára is elérhető számítógépes rendszer kiépítése;
- kutatói státusz létesítése.

A főiskolán folyó, illetve nemzetközi együttműködésben megvalósuló kutató, tudományos tevékenység publikációs teljesítményének további növelése, elsősorban külföldi kiadványokban, valamint a főiskolai kiadványozás keretében, továbbá az ilyen produktumok intézményi szintű menedzselése.

A pályázati, kutatástámogatási lehetőségek ismeretében a pályázati kezdeményezések, a team-munka támogatása.

Nemzetközi projektekben való részvétel ösztönzése egyéni pályázatokkal, illetve intézményi koordinációval.

Törekvés arra, hogy kutatóink, oktatóink szellemi partnerségben dolgozhassanak együtt a szélesebb európai kutató és tudós társadalommal. A kutatásban a minél teljesebb önállóságot és kezdeményezést, az együttműködésben az egyenrangú partnerséget célozzuk meg.

Egységes adatszerkezetű kutatási kataszter felállításának előkészítése. Saját kutatásaink nyilvántartásához hatékony információs rendszer létesítése és az egyszerűbb adatszolgáltatás feltételeinek megteremtése.

A megkezdett kutatások, a folyamatban lévő tudományos tevékenységek közül az alábbiak részesülnek intézményi támogatásban:

I. A főiskolai alap- és továbbképzés területén

1. A tantárgyi integrációs törekvések támogatásával a szakmódszertanok oktatásának korszerűsítése a projektrendszerű képzés irányába. Integrált módszertani modul kidolgozása az óvodapedagógus képzésben a speciális gyakorlati képességek fejlesztésére (főiskolai pályázat).

2. Új transznacionális modul kidolgozása a szociális gondozás gyakorlati képességeinek fejlesztésére (Leonardo da Vinci projekt).
3. Modul- és kreditrendszer kidolgozása szociálpedagógus szakon.
4. A hallgatók egyéni felkészülését segítő tantárgyprojektek kidolgozása a levelező tagozatos képzésben.
5. A vezető óvodapedagógus szakirányú továbbképzési szak tananyag-alkotása, új szakirányú továbbképzési szak alapításának, illetve szakok indításának kidolgozása: "Játék és szabadidő pedagógus"; "Múzeumpedagógus"; "Nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus"; "Óvodapedagógus fejlesztési szakirányon".
6. A SOROS Alapítvány támogatásával a "Lépésről lépésre" óvodai programra a hallgatók speciális képzési programjának kidolgozása, tesztelése.
7. A gyakorlati képzésben: gyermekcentrikus képzési program továbbfejlesztése, az alternativitás érvényesítése, új képzési módszerek és formák bevezetése (szupervízió).
8. A környezetvédelem beépítése a hallgatók képzésébe.
9. Régiokulturális játékszer kutatás trilaterális nemzetközi projektben.
10. Úton az Európai Unióba oktatási projekt.

II. Az óvodai nevelés területén

1. A játék integratív szerepének vizsgálata az óvodai nevelésben (és az óvodapedagógus-képzésben).
2. Újabb választható óvodai nevelési program kidolgozása: "Integrált személyiségfejlesztés"; "Vidámság háza".
3. Mentálhigiénés szemlélet az óvodában - helyzetkép és jövőkép.

III. Tudományos diákköri tevékenységben

1. A kutatómunka iránt fogékony hallgatók toborzása, mielőbbi kiválasztása, módszertani kultúrájuk, tapasztalataik bővítése, tapasztalt kutatótanárok munkájával való megismerkedés.

2. A témaválasztás elősegítése. Betekintés, lehetőség szerint együttműködés nemzetközi projektben.
3. A diákköri tevékenység folyamatossá tétele rendszeres házi felolvasó ülésekkel, a Nemzetközi Játépedagógiai Fórumon való szereplésükkel.

Összegzés helyett

Fenti tudományos teljesítmény és elhatározás a Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskola testületének törekvését jelzi. Azon főiskola 42 oktatójának töredékes törekvése ez, ahol a két alapszakon - óvó- és szociálpedagógus szakon -, egy szakirányú továbbképzési szakon - vezető óvodapedagógus -, nappali és levelező képzési formában mintegy 1500 hallgatóval kezdtük meg az 1997/98-as tanévet.

JEGYZETEK ÉS IRODALOM

1. Rádlí Katalin: A tanító- és óvodapedagógus-képzést folytató felsőoktatási intézmények kutatási tevékenysége. = Felsőoktatási kutatási előrejelzés az ezredfordulóra. MKM. Professzorok Háza, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1997. 108-121. o.
2. Dinya László: Változások menedzselése a felsőoktatásban. = Magyar Felsőoktatás, 1997/3. sz. 8. o.
3. Felsőoktatási kutatási előrejelzés az ezredfordulóra. MKM. Professzorok Háza, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1997. 12. o.
4. Magyar Bálint: A minőség védelme a magyar tudománypolitikában és felsőoktatásban. = Magyar Felsőoktatás, 1997/7. sz. 8. o.

KELEMEN ELEMÉR /*Budapesti Tanítóképző Főiskola*/

NEVELÉSTÖRTÉNETI KIADVÁNYOKRÓL – RÖVIDEN

Az 1996-os iskolatörténeti évforduló a hazai neveléstörténeti kutatás és kiadványozás nagy ünnepi seregszemléje is volt, kézzelfogható eredményei polcokat töltenek meg könyvtárunkban. Ezekből válogatok most – a tájékoztatás és a figyelemfelkeltés szándékával – a teljesség igénye nélkül és a folytatás ígéretével. Elsősorban olyan kiadványokról ejtek szót, amelyeket haszonnal forgathatnak a pedagógusképző intézményekben neveléstörténetet oktató kollégáim.

A millennium jegyében

A magyar iskola közelgő millenniumának jegyében jelentette meg 1994-ben az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum *Felkai László: Magyarország oktatásügye a millennium körüli években* című monográfiáját. A nagyjából Wlassics Gyula kultuszminiszterségét (1895-1903) felölelő időszak magyarországi oktatási viszonyainak széles tablója jelenik meg az olvasó előtt. A korszak általános jellemzőinek rövid ismertetését Wlassics miniszteri tevékenységének, majd az oktatásügy vezető szerveinek (Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Országos Közoktatási Tanács), illetve az országgyűlés költségvetési vitáinak bemutatása követi. Külön fejezetek foglalják össze a népoktatás, a középfokú oktatás, a szakképzés és a felsőoktatás korabeli állapotát, a tanítók képzését, anyagi helyzetét és egyesületi életét. A zárófejezet az 1896-os millenniumi rendezvények előkészületeit és rendezvényeit tekinti át. A hatalmas jegyzetapparátus kutatás-módszertani példatár is egyben az adott korszak különféle forrásainak sokféleségét, típusait és a források kezelését illetően egyaránt.

Mann Miklós a dualizmus kori magyar művelődéspolitikai és e politika megismerésének – képviselőinek és alkotóinak – avatott ismerője. A kor kimagasló személyiségeinek mélyreható levéltári kutatások alapján és jó tollal megírt portréi, portrévázlatai egyre gazdagabbá, árnyaltabbá teszik a „boldog békeidőkről” szereshető ismereteinket. Trefortról és másokról írott munkái és Wlassiccsal is foglalkozó korábbi tanulmányai után önálló kötetben olvashatjuk a modern magyarországi művelődésügy és

oktatáspolitikai egyik legmarkánsabb és legjelentősebb képviselőjének, *Wlassics Gyulának* az életrajzát. A biográfia a pályakezdetés vázlatos ismertetését követően részletesen foglalkozik hőse csaknem egy évtizedes, sokirányú kultuszminiszteri tevékenységével, majd későbbi kiterjedt közéleti munkásságával. A könyv az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara neveléstudományi tanszékének kiadványaként, az „Új Pedagógiai Közlemények” című sorozat nyitó köteteként látott napvilágot 1995-ben – *Bábosik István* előszavával.

E két könyv együtt – olykor egymással polemizálva és egymást kiegészítve – minden eddiginél alaposabb ismereteket és tárgyilagos értékelést ad neveléstörténetünk egyik – árnyoldalai ellenére is – fényes korszakáról, a századforduló magyarországi iskolapolitikájáról és az oktatásügy fejlődő állapotáról.

A magyar neveléstörténet értékes hagyományai közé számít a peregrinációkutatás, azaz a magyar diákok külföldi egyetemjárásának tanulmányozása. Az egyetemes és a magyar kultúra, az európai és a magyarországi iskola közötti évszázados kapcsolatnak, a mesterek és a tanítványok kölcsönös és termékenyítő hatású cseréjének meggyőző bizonyítékai voltak a már korábban megjelent kiadványok is a jénai, a bécsi, a krakkói, a páduai stb. egyetemeken egykor megfordult magyarországi diákok adatairól. Ezt a nemes hagyományt folytatja *Szögi László*, aki 1994-ben megjelent kötetében - *Magyarországi diákok a Habsburg Birodalom egyetemein. I. 1790-1850* - az újkori egyetemjárás tényeit feltáró kutatásainak, kutatásainak első eredményeit teszi közzé. A terjedelmes, 17 birodalmi egyetem és csaknem 9000 modern peregrinus adatait felölelő kötet meggyőző bizonyítéka a kelet-közép-európai modernizáció, a polgárosodás nyomán megélnéknél szellemi igényeknek és kapcsolatoknak, értékes hozzájárulás a magyar művelődés történetéhez. (A kötet előszava utal *Tonk Sándor* és *Szabó Miklós* erdélyi vonatkozású kutatásaira is, amelyek eredményeként a középkortól 1848-ig kaphatunk képet az erdélyiek egyetemjárásairól.)

A neveléstörténet oktatása - számos szakmai vita megállapításai szerint - kritikus, sőt neuralgikusnak számító pontja a hazai pedagógusképzésnek. A panaszok tárgya, a háttérbe szorítottság és az egyre szűkülő időkeretek mellett, a célszerűen használható neveléstörténeti tankönyvek hiánya.

Ezért már önmagában is jelentős vállalkozásnak minősíthető *Pukánszky Béla* és *Németh András* közös munkája, a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában 1994-ben megjelent *Neveléstörténet* című, kézikönyv értékű egyetemi-főiskolai tankönyv. E figyelemfelkeltő, rövid ismertetésben csupán utalni tudok a több mint 50 ív terjedelmű, nagyszabású

vállalkozás egyéb értékeire: arányos szerkezetére (a szövegnek mintegy ötödrésze jut az újkor, hasonlóképpen a 19. század egyetemes és hazai neveléstörténetére s csaknem kétötöde a 20. század pedagógiai és oktatásügyi fejleményeire, eredményeire); a szerzők - saját kutatási eredményeiket mértéktartóan felhasználó - szakirodalmi tájékozottságára és igényes tájékozódására, a nemzetközi kitekintés hézagpótló fejezeteire, kiváltképpen a modern polgári pedagógia sokáig tabunak számító eredményeinek bemutatása terén (ezek alaposabb ismerete a különféle "új iskolák" hazai elterjedése miatt szinte minden pedagógus számára elengedhetetlennek számíthat); valamint a szöveg - gyakorló oktatási tapasztalatokat tükröző - célszerűségére, olvasmányosságára.

Neveléstörténet-írásunk "klasszikus" hagyományainak továbbéléseként regisztrálható, hogy az egyetemes és a magyar nevelésügy itt bemutatott ábrázolása elsősorban a nevelés elméletének, a pedagógiai gondolkodásnak és gondolkodóknak a története, s a kívánatosnál talán kevesebb tér jutott az oktatás- és a társadalomfejlődés összefüggéseinek, az oktatáspolitikai és az oktatási gyakorlat, egyáltalán a mindennapi pedagógiai valóság változásainak a bemutatására. A kézikönyv jelleg mindenképpen indokolta volna egy kronológiai kalauz, valamint a névmutató és egy - ajánlott irodalomként is felfogható - bibliográfia összeállítását, közlését. A színes borító képei pedig különösen felhívják a figyelmet az illusztrációk - nyilván kiadói szegénységből és a kötet tankönyvi jellegéből eredő - sajnálatos hiányára. (Örömről szolgál, hogy a kitűnő tankönyv 1994 óta további három kiadást ért meg; jelentősen kibővített változata - *Mészáros István* bekapcsolódásával - a közeljövőben várható.)

Forráskiadványok

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum - az "1000 éves a magyarországi iskola" alapítvány támogatásával - 1995-ben jelentette meg *Fehér Erzsébet: Magyar nyelvű tankönyvek, 1777-1848.* című kandidátusi disszertációjának átdolgozott, bővített változatát. A hazai tankönyvtörténeti kutatások szempontjából is alapvető munkának itt csupán azt a fejezetét szeretném kiemelni, amely aprólékos és gondos felsorolását tartalmazza a korabeli alsó- és középszintű iskolák magyar nyelvű tankönyveinek. (Néhány témakör, így például az ábécés- és olvasókönyvek, a vallástani tankönyvek vagy a tanítóképzős tankönyvek mellőzését a szerző-szakmai érvekkel és terjedelmi okokkal-jól indokolja.)

A ma elérhető teljességre törekvő áttekintés - a további tájékozódás szükségességét is jelezve - nem kevesebb, mint 459 egykori tankönyv precíz könyvészeti leírását, rövid tartalmi

ismertetését, funkcióját és az elérhetőséget is jelző könyvtári lelőhelyét öleli fel. A hazai országos könyvtárakon (OSZK, OPKM) kívül további kilenc egyházi és iskolai könyvtár (és természetesen a gondosan feldolgozott könyvészeti munkák) jelentették bázisát ennek a páratlan művelődés- és iskolatörténeti értékű feltáró és feldolgozó munkának, amely 12 témakörbe rendezve (latin, magyar és más nyelvi, történelem-, földrajz, természettudomány-, egészség-, fizika-, matematika-tankönyvek, illetve több tárgy anyagát tartalmazó - komplex- és egyéb tankönyvek) mutatja be azokat a forrásokat, amelyekből a felvilágosodás és a reformkor diákjai meríthettek, s amelyek - az iskolázás fejlődése során - egyre szélesebb társadalmi körre fejthették ki bizonyítható szellemi hatásukat.

Az 1935-ben alapított óbudai egyetem 600. évfordulóját - az elődöknek kijáró tisztelettel - nemzetközi tudományos tanácskozással és érdekes egyetemtörténeti kiállítással ünnepelte az utód, a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem. Az évfordulóhoz kapcsolódóan adta ki az ELTE Egyetemi Könyvtára és Levéltára Szögi László szerkesztésében és bevezető tanulmányával a *Régi magyar egyetemek emlékezete, Memoria universitatum et scholarum maiorum regni Hungariae 1367-1777.* című válogatott dokumentumgyűjteményt. A három - magyar, német és angol - nyelvű bevezető tanulmány a középkori hazai egyetemalapítási kísérletektől az 1635-ben alapított nagyszombati jezsuita egyetem 1777-es Budára telepítéséig ad áttekintést a magyarországi felsőoktatás történetéről. A csaknem 50 eredeti (többnyire latin, kisebb részt magyar, illetve német nyelvű) dokumentumot és az idegen nyelvűek magyar fordítását is tartalmazó értékes forráskiadványt az egyes fejezetek címével jellemezhetem a legtömörebben: I. Középkori egyetemalapítási kísérletek (Pécs, Óbuda, Pozsony, a budai domonkos főiskola); II. Református kollégiumok és akadémia-létesítési tervek (Pápa, Sárospatak, Debrecen, Kolozsvár-Gyulafehérvár-Nagyenyed); III. Evangélikus líceum és akadémia terve (Eperjes); IV. Bányászati és Kohászati Akadémia (Selmecebánya); V. Jezuita akadémiák és az első állandó magyar egyetem (Kolozsvár, Kassa, Nagyszombat-Buda). A szövegeket mintegy 30 színes, illetve fekete-fehér fotó illusztrálja (dokumentumok, szimbólumok, város- és épületképek).

Debrecen 1996-ban iskolavárosi rangjához méltóan, országos jelentőségű kiállításokkal, hazai és nemzetközi tudományos konferenciákkal és értékes kiadványokkal ünnepelte a magyar iskola millenniumát.

Ez utóbbiak közül G.Szabó Botond munkájára, a *Debreceni Református Kollégium a "pedagógia századában"* című neveléstörténeti forrásgyűjteményre szeretném felhívni az olvasók figyelmét. Az exkluzív kiállítású kötetet - a közreműködő Fekete Csaba, Kristóf

Ilona és Szatmáry Sándorné munkáját összefogó, a dokumentumgyűjteményt válogató és szerkesztő - G.Szabó Botond alapos művelődéstörténeti tanulmánya vezeti be. A dolgozat a szakirodalom eddigi eredményeit összegezve és - az új kutatási eredmények révén - azt több ponton is vitatva, meghaladva, átfogó képet ad a XVIII. századi magyar, s ezen belül a sajtószerű helyzetű protestáns iskolaügy fejlődéséről, Debrecen városa és a kollégium viszonyáról, s a korabeli nyugati szellemi központokkal nagy hírű professzorai, Maróthi, Hatvani, Sinai, Budai Ézsaiás révén is folyamatosan kapcsolatban álló intézmény belső fejlődésének európai rangú eredményeiről, "nagy fiakat nevelő" pedagógiai teljesítményéről.

A szöveggűjtemény csaknem negyven forrásközlése (az eredetileg latin nyelvűek magyar fordításban is) rendkívül gazdagon és színesen mutatják be a "nagy század" debreceni kollégiumi életét, a diákok 1704-es lázongásától a város és a kollégium permanens viszálykodásán át az iskola belső életét meghatározó reformtörekvésekig és a sokféle hazai és külföldi hatást tükröző, mind tartalmasabbá és modernebbé váló pedagógiai programokig.

Iskolatörténeti képes kalauz

Az iskolatörténeti millennium előkészületeinek központi gondolata kezdettől fogva egy állandó magyar iskolatörténeti kiállítás, a valóságos országos pedagógiai múzeum megteremtésének szándéka volt. A körülmények alakulása folytán ez a terv - reméljük, nem véglegesen - meghiúsult.

Ezt követően született döntés, afféle reálpolitikai kompromisszumként arról, hogy a magyar iskola ezeréves történetét három különböző helyszínen szervezett kiállítás keretében mutatjuk be. E térben és időben szétváló három kiállítás virtuális egységét - a magyar iskolatörténet folytonosságát is érzékeltetve - egy rendhagyó katalógus, egy közös kiállítási kalauz révén próbáltuk megteremteni.

Az "*1000 éves a magyar iskola*" című neveléstörténeti kalauz első kétharmada a magyar neveléstörténet magyarázó szövegekkel, korabeli forrásszemelvényekkel, színes és fekete-fehér képekkel illusztrált kronológiája.

A középkori magyar iskola történetét 6 oldalpár foglalja össze. Az első lapok a Szent Márton hegyi kezdeteket idézik fel: a 996-os bencés kolostor- és iskolaalapítás, a Benedek-rend történetét és Szent Benedek reguláit. Szent István állam- és egyházszerző tevékenysége nyomán figyelemmel kísérhetjük a kolostori, a székeskáptalani és a plébániai iskolák elterjedését. A XI. század hazai iskolatörténet kronológiáját áttekintő oldalpáron például a káptalani, székesegyházi iskolákról olvashatunk tömör ismertetést, továbbá rövid

szemelvényeket a csanádi káptalani iskola szervezéséről (a Szent Gellért-legendából), István királynak fiához, Imre herceghez szóló Intelmeiből, a Pannonhalmi Apátság javainak az 1090-es években készült összeírásból (a könyvek katalógusát) és I. László törvénykönyvéből. A képek között találjuk - a Képes Krónikából, illetve más kódexekből - a templomalapító Szent István és Gizella ábrázolását, Gellért püspök látogatását István királynál, László király megkoronázását, Szent Imre veszprémi szobrát, Szent István "Intelmeit", s a kor egyik elterjedt latin nyelvkönyvének, a Donatusnak az első lapját, valamint a középkori magyar egyházigazgatás térképét.

A következő oldalak betekintést engednek a különböző fenntartású szerzeteskolostorok, káptalani és plébániai iskolák életébe, az iskolák sorsát alakító egyházi szabályozásokba, a korabeli tankönyvekbe. Nyomon követhetjük a magyar diákok külföldi egyetemjárását, a hazai egyetemalapítási kísérleteket (Pécs, Óbuda, Pozsony) és a humanizmus magyarországi térhódítását.

A XV-XVI. század viharos történelmi eseményeit és korszakos iskolatörténeti változásait: a reformáció elterjedését, a protestáns iskolakultúra megteremtését, jeles iskolákat (Sárospatak, Debrecen, Gyulafehérvár), Comeniust és Apáczai Csere Jánost, valamint az ellenreformáció iskolapolitikai törekvéseit, Oláh Miklós és Pázmány Péter munkásságát, a jezsuita és a piarista gimnáziumok és a nagyszombati egyetem alapítását idézik fel a következő lapok.

Mintegy 10-12 oldal "jutott" a XVIII. század, s nagyjából hasonló terjedelem a XIX. század első felének főbb eseményeire. Figyelemmel kísérhetjük az állami beavatkozás első kísérleteit, a felvilágosodott abszolutizmus iskolapolitikáját, majd a "haza és haladás" jelszavával kibontakozó nemzeti művelődéspolitikai törekvéseket, a neveléstudomány hazai fejlődésének főbb állomásait.

A XIX. század második felét mintegy tíz, a XX. századot pedig csaknem 30 oldalpár mutatja be hasonló felépítésben: a lapok két oldalán futó kronológia az adott időszak jelentős iskolatörténeti eseményeit ismertető, szemléltető szövegeket és képeket fog közre. A könyvnek ez az első része mintegy 400-500 képet, térképet s közel ennyi lexikonszerű összefoglalást, illetve idézetet, szemelvényt tartalmaz.

A 996-tól 1990-ig terjedő részt e sorok szerzője, a XX. századi *fejezeteket Kardos József* állította össze, a képanyagot *Jáki László* válogatta, a fotókat *Székely Péter* készítette. A neveléstörténeti képes kronológia lektora *Pukánszky Béla* volt.

A kötet utolsó harmada egyrészt a három központi iskolatörténeti kiállítást eleveníti fel - rövid tartalmi ismertetéssel és gazdag képanyag kíséretében. (A győri kiállításról *Szabó Péter* és *Szende Katalin*; a debreceniekről *Selmeczi László* és *G.Szabó Botond*, az OPKM vendégkiállításáról *P.Bálint Márta* és *Villangó István* állított össze érdekes ismertetést, mintegy 10-10 oldalon.) Kb. 20 lapon pedig a millenniumi év egyéb iskolatörténeti kiállításaival ismerkedhetünk meg képekkel szintén gazdagon illusztrálva. (Láthatjuk például *Illyés Gyula* egykori rácegresi pusztai iskoláját, s az ottani állandó kiállítást, az *Eötvös Kollégium* centenáriumi tárlatát, a tatabányai tantárgytörténeti kiállítások képeit; felidézi a kötet az ercsi *Eötvös József Emlékmúzeum* és a *martonvásári Óvodatörténeti Múzeum* hangulatát is.)

A szöveges és képi információkban gazdag kötetet *Balogh László* szerkesztette. Az előszót *Báthory Zoltán* helyettes államtitkár, az Iskolatörténeti Emlékbizottság társelnöke írta. A könyv a gyomai Kner Nyomda klasszikus könyvműhelyében készült és a Korona Kiadó gondozásában jelent meg 1996 márciusában, második kiadása pedig még az év decemberében.

Két neveléstörténeti konferencia

A magyar iskola millenniumi rendezvényeinek egyik kiemelkedő eseménye volt a "Neveléstörténet és neveléstörténet-írás" című konferencia, amelynek 1995. szeptember 29-30-án Veszprém adott otthont. A konferencia előadásai az OPKM gondozásában, *Balogh László* szerkesztésében 1996-ban önálló kiadványban jelentek meg.

Kardos József megnyitójában az első magyar iskoláknak a magyar nép megtelepedésében, az államalapításban és az európai kultúrába való beilleszkedésben játszott fontos szerepét emelte ki, és rámutatott későbbi hatásaira is a gazdasági, a társadalmi és a kulturális fejlődésben.

Horváth Márton bevezető előadása nagyívű áttekintést nyújtott a magyar neveléstörténet-írás hagyományairól és a közoktatási rendszer napjainkban zajló átalakulásával kapcsolatos tudományos felelősségről. Kiemelte, hogy a közoktatáspolitikai és a neveléstudomány számára egyaránt hasznos lehet felkutatni és felmutatni a múlt ismert vagy kevésbé ismert, netán elhallgatott értékeit. Ez nem jelenti a neveléstörténet "újraírását", ám egy-egy korszak történetét, főképpen a közelmúltat a tények feltárásán alapuló árnyaltabb, differenciáltabb megközelítésben kell vizsgálni. Különösen nagy figyelmet kell fordítanunk a magyar köznevelés azon korszakaira, amelyek nemzetközi mércével mérve is jelentős

eredményeket hoztak létre, amikor az egyetemes neveléstudománnyal és az iskolaügy nemzetközi fejlődésével lépést tartottunk.

Kelemen Elemér a magyar neveléstörténeti forráskiadás hazai történetét tekintette át - Kiss Áron múlt századi úttörő munkásságától Fináczy Ernő, Imre Sándor és Ravasz János korszakos tevékenységén át napjaink törekvéseiig. Megállapította, hogy a forrásfeltárás és -közlés - minden esetlegessége ellenére - érdemlegesen hozzájárult a hiteles, tudományos igényű neveléstörténeti kutatások megalapozásához. Áttekintette a közelmúlt és a jelen eredményeit, mindenekelőtt az OPKM-ben folyó feltáró és kiadói tevékenységet, valamint a gyarapodó helytörténeti kutatásokat. Kiemelte, hogy az iskolatörténeti évfordulónak köszönhetően - a szerény anyagi lehetőségek ellenére - megélnékült a neveléstörténet írott és nyomtatott emlékeinek, s különösképpen a tárgyi emlékeknek a felkutatása és közzététele.

Tölgyesi József az észak-dunántúli régió kutatási eredményeit ismertette mintegy tíz évre visszatekintően, tény- és tárgyszerű előadásban. Az imponálóan gazdag eredmények (kiadványok, konferenciák, kiállítások, pályázatok) mögött erősödő helyi műhelyek állnak, s az MTA-VEAB (a Veszprémi Akadémiai Bizottság) mellett számos szakmai-társadalmi szerveződés segíti a neveléstörténet növekvő számú helyi kutatóját. E tekintetben különösen fontos az 1990-ben megalakult Veszprém Megyei Neveléstörténeti Társaság tevékenysége.

Köte Sándor a neveléstudomány történetével foglalkozó neveléstörténeti kutatások viszonylagos elmaradottságáról szólt. A kutatás esetleges, nincs kellően összehangolva. Az adatszerűen számba vett és részletesen méltatott részeredmények ellenére ezen a téren különösen nagy feladat áll a kutatók előtt. A történeti kutatás talán itt nyújthat legközvetlenebb segítséget a neveléstudomány és az oktatásfejlesztés számára.

Gergely Jenő a katolikus iskolák 1945 utáni történetével foglalkozó szakirodalom kritikus elemzését vállalta, a kutatások tárgyát jelentő történeti korszakokként (1945-1948, 1950-1989, 1989-től napjainkig). Rámutatott a "hivatalos" állami és az egyházi történetírás szemléletmódjában feltűnő különbségekre, s a kutatási eredmények tárgyszerű szintézisének szükségességére. A történeti feldolgozás új szempontjait kínáló és a kutatási teljesítményeket szigorúan mérlegelő előadás mind elvi, mind módszertani szempontból nagy segítséget adhat a közelmúlt hazai iskola- és oktatáspolitikatörténetének elfogultságmentes, hiteles feltárásához.

Bajkó Mátyás a protestáns iskolakultúra sajátos vonásait és a protestáns iskolaügy történeti kutatásának eredményeit tárgyalta. A mindkét vonatkozásban széles körű nemzetközi kitekintésbe ágyazott előadás meggyőzően bizonyította a protestáns nevelésügy

egyetemességét, a hazai és a nemzetközi fejlődés termékeny kölcsönhatását, valamint a hazai iskolatörténeti kutatások megújításának szükségességét - mind a szemléletmód, mind a módszerek tekintetében.

Felkai László a felnőttoktatás történeti kutatásának fontosságáról és a kutatási eredmények elégtelenségéről szolt, holott a felnőttoktatás az elmúlt évszázadban különösen nagy szerepet játszott a társadalom műveltségi színvonalának emelésében, a termelési kultúra javításában, s szerepe a jövőben még inkább nőni fog.

A tantervtörténeti kutatások eredményeit vizsgálva, *Ballér Endre* egyrészt a tantervtörténeti szintézis szükségességét hangoztatta, másrészt a hazai tantervtörténet eredményeinek hasznosítását szorgalmazta a magyar oktatás soron lévő tartalmi korszerűsítésének folyamatában. A téma iránt megnyilvánuló hazai és nemzetközi érdeklődés új lendületet adhat a kutatásoknak.

Szögi László és Ladányi Andor közös előadása a hazai felsőoktatás történetét két szakaszra bontva elemezte, és értékelte a kutatási eredményeket. Nagy hangsúlyt kaptak az előadásban a magyar felsőoktatás hagyományos nemzetközi kapcsolatai, így például a magyar diákok külföldi egyetemjárása, valamint a modern magyarországi felsőoktatás történetének a napjainkban zajló fejlesztési folyamatokban hasznosítható tapasztalatai.

Kotnyek István a dél-dunántúli régióban folyó neveléstörténeti kutatások eredményeit vette számba, kiteljesítve a dunántúli kutatásokról adható aktuális helyzetelemzést.

A veszprémi tanácskozás - a résztvevők egyöntetű véleménye szerint - hiteles és kritikus mérleget vont a közelmúlt hazai neveléstörténeti kutatásairól, s jó tájékozódási lehetőséget kínált a közeljövő feladatait illetően kutatóknak és kutatásszervezőknek, a szakterület felelős irányítóinak és intézményeinek.

* * *

A millennium egyik legrangosabb központi rendezvényére, "Az iskola a magyar társadalom történetében" című művelődéstörténeti konferenciára 1996. november 12-én került sor a Magyar Tudományos Akadémián az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztálya, az Iskolatörténeti Emlékbizottság, valamint a Magyar Történeti Társulat közös rendezésében.

A résztvevőket - házigazdaként - *Glatz Ferenc*, az MTA elnöke köszöntötte. Az iskolatörténeti évforduló jelentőségét és rendezvényeit méltatva kiemelte az iskola

társadalomformáló szerepét, és azt hangsúlyozta, hogy az oktatás színvonalának emelése, azaz minőségi oktatás nélkül szubkultúrává süllyedhet a XXI. századi magyar társadalom. *Báthory Zoltán*, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium helyettes államtitkára, az Iskolatörténeti Emlékbizottság társelnöke a millenniumi rendezvények révén kibontakozó gazdag iskolatörténeti kép ellentmondásosságára utalt, és rámutatott, hogy korszerű, színvonalas tömegoktatás nélkül elképzelhetetlen az elitoktatás mindenképpen kívánatos fejlesztése.

Az előadások sorát *Mészáros István* nyitotta meg (*Iskola a középkori Magyarországon*). Rávilágított az első magyarországi iskola, a Szent Márton hegyi kolostori iskola és a nyomába lépő szerzetesi, káptalani és plébániai iskolák szerepére a nyugat-európai mintára kialakuló új állami és egyházi szervezet megalapozásában, az európai normák közvetítésében, valamint a hazai kultúra ápolásában. Részletesen ismertette a magyarországi iskolarendszernek a XV. századtól - a humanizmus szellemi hatására - bekövetkezett szervezeti és tartalmi megújulását: a városi humanista iskolák létrejöttét, majd a népoktatás fejlődését.

Ezt a folyamatosságot, tehát az iskolának a XV. századig visszanyúló reformját emelte ki előadásában *Péter Katalin* (*Az iskola társadalmi szerepe a XVI-XVII. században*). Bemutatta ugyanakkor azt a jelentős fordulatot is, amit a reformáció ember- és társadalomfelfogásában gyökerező új iskolapolitika jelentett: az egyén és az egyházi közösségek szerepét, felelősségét, az "alulról építkező" iskolarendszer demokratizmusát, amelynek révén az iskola a XVII. századra a tömegek mindennapi életét is egyre jobban befolyásoló társadalmi tényezőjévé vált.

Kosáry Domokos "Az iskola a XVIII-XIX. századi magyar társadalom életében" című nagy ívű előadásában azt a folyamatot vázolta, amelynek eredményeképpen az iskola a felekezeti viták tárgyából az állami politika egyik központi kérdésévé, közüggévé vált. A XVIII. század első fele a katolikus egyházi iskoláztatás rekonstrukciója volt, melynek során a jezsuiták iskolái mellett megjelentek a piaristák korszerűbb, a hazai igényekhez jobban igazodó gimnáziumai is, miközben a protestáns iskolák létükért és belső megújulásukért küzdöttek. A fordulatot Mária Terézia felvilágosult abszolutista iskolapolitikája jelentette, amely a felvilágosodás eszméi és - természetesen - a Habsburg-birodalom érdekei szerint indította el az állami élet, a gazdaság és a társadalom, s benne az iskolarendszer nagyszabású modernizációs folyamatát. Részben ennek ellenhatásaként, ám sok tekintetben a felvilágosult nemesi politika egyenes folytatásaként bontakozott ki Magyarországon a XVIII. század végétől a nemzeti művelődés programja, amely a XIX. század első felében a nemzeti és a

polgári viszonyok megteremtéséért küzdő nemesi reformpolitika egyik meghatározó elemévé vált. Ennek a programnak volt sikertelen főpróbája 1848-ban az első egyetemes tanítógyűlés és Eötvös népiskolai reformtervezete.

A modern - polgári és nemzeti - közoktatási rendszer megteremtése a kiegyezést követően Eötvös József nevéhez fűződött. Kelemen Elemér előadásában (*Az iskolarendszer és társadalmi mobilizáció a XIX-XX. században*) a liberális és demokratikus eötvösi koncepció érvényesülésének és politikai korlátozásának ellentmondásait érzékeltette, az iskolarendszer korszerűsítésének elvi lehetőségeit és a fejlődés valóságos tendenciáit ismertetve. Rámutatott a dualizmus kori közoktatási rendszernek a társadalmi mobilizáció, a gazdasági-társadalmi fejlődés terén játszott óriási szerepére, majd e folyamat kényszerű megtorpanására az első világháború, a forradalmak és Trianon után. A két világháború közötti konzervatív iskolareform felerősítette a magyar iskolafejlődés kedvezőtlen tendenciáit, s a XX. századi európai mintáktól - mint a tömegoktatás tér- és időbeli kiterjesztése, az iskolaválasztási kényszer "kitolása", a komprehenzivitás érvényesülése - eltérően túltagolt és deklaráltan is antidemokratikus iskolarendszer kialakulását eredményezte, ami maga is hozzájárult a társadalom belső mozgásfolyamatainak kedvezőtlen változásaihoz, a rendies hagyományok továbbéléséhez, a társadalom szerkezetének megmerevedéséhez.

Ennek a fejlődéstörténetnek egy másik összefüggésrendszerét mutatta be előadásában (*Az oktatáspolitikai és az iskola a XIX-XX. században*) Mann Miklós. Kiemelte, hogy a liberális és demokratikus eötvösi oktatáspolitikai hagyományai tovább éltek a dualista korszak nagy formátumú kultuszminisztereinek, elsősorban Trefort Ágostonnak, Wlassics Gyulának, Jankovich Bélának a művelődéspolitikai törekvéseiben és iskolafejlesztési gyakorlatában. Ennek eredményeképpen a korszak végére jól tagolt és korszerű tartalmú közoktatási rendszer épült ki Magyarországon. A két világháború közötti művelődéspolitikai folytatni próbálta az előző korszak iskolafejlesztő gyakorlatát (Klebelsberg népiskolai programja, a polgári iskola "legitimálása", a középiskola ismétlődő reformja, a szakképzés rendezése) és az oktatás tartalmi modernizációját, ám a nevelés és oktatás megújításának programját mindinkább a korszak politikai törekvéseinek rendelte alá, különösen az 1930-as években, Hóman Bálint kultuszminisztere idején.

Kardos Józsefre hárult az a nem könnyű feladat, hogy áttekintést adjon a közelmúlt magyarországi iskolájáról (*A magyar iskola az elmúlt évtizedekben*). Targyszerű beszámolót hallgattunk a magyar közoktatás polgári demokratikus átalakításának szükségszerű és nagyszabású vállalkozásáról, az általános iskola megteremtéséről és e szakmai-gazdasági

feltételekkel meg nem alapozott politikai döntés későbbi negatív hatásáról. Rámutatott az iskolák jelentős értékvesztéssel járó államosításának, a szovjet közoktatási modell nemzeti hagyományokat tagadó erőszakos adaptálásának, a kétségtelenül nyugat-európai mintákat követő modernizáció keleti típusú végrehajtásának súlyos következményeire, amelyek szükségképpen vezettek 1956-hoz - az iskolatügy vonatkozásában is. Az 1961-es voluntarista iskolareform kudarca és az iskola csendes belső lázadása az 1972-es párthatározatot követő hallgatás és stagnálás évtizede után visszafordíthatatlan reformfolyamatot indított el, aminek bizonyos eredményeit - iskolai autonómia, szakmai szuverenitás - az 1985-ös oktatási törvény legitímálta. A törvény 1990-es módosítása pedig utat nyitott az iskola állami monopóliumának megszüntetéséhez, a monolit iskolarendszer felszámolásához.

A konferencián elhangzott előadások 1997-ben az OPKM-ben - *Balogh László szerkesztői közreműködésével* - önálló kötetben jelentek meg (*Iskola a magyar társadalom történetében*).

Új ismerethordozók a neveléstörténet szolgálatában

Az iskolatörténeti évforduló a neveléstörténeti emlékek feltárásának és közzétételének "hagyományos" formái (kiállítások, konferenciák, könyvek stb.) mellett jelentős eredményeket hozott a számítógép felhasználásán alapuló adatgyűjtés és -tárolás, valamint a modern ismerethordozók előállítása és alkalmazása terén is. Az új technikai lehetőségek kombinációjára épülő - "interaktív" - multimédia 1996-ban bevonult az iskolatörténet eszköztárába. Aligha kell bizonyígtatnunk, hogy ez a fordulat milyen változást jelent szakmánk történetében, s milyen esélyeket kínál a közeljövőben mind a tudományos kutatómunka fejlesztése, mind a tudományos eredmények közlése, népszerűsítése terén.

Az 1000 éves magyar iskola tiszteletére katalógus készült az ország jelentős pedagógiai közgyűjteményeiben és több nagy múltú iskolánk szertáraiban található, iskolatörténeti szempontból érdekes és értékes taneszközökről.

A katalógus érdekessége, hogy nem hagyományos módon, hanem az interaktív multimédia, a CD-ROM technikájával készült. Ez a technika lehetővé teszi a tárgyak álló- és mozgóképi ábrázolását "természetes" (múzeumi, illetve szertári) környezetükben, esetenként használat, működés közben. Megszólalnak természetesen a gyűjteményeket kezelő szakemberek is. A CD-ROM lehetővé tette továbbá mindazon háttér-információk feldolgozását, amelyek az egyes eszközök elméletével és történetével kapcsolatosak. A mintegy 800 taneszköz vizuális bemutatásán túl így megismerhetjük a taneszközök

tudománytörténeti előzményeit, az elterjedésükre, iskolai alkalmazásukra vonatkozó információkat. A lexikális háttér több száz tudós és tanár fontosabb életrajzi adatait is tartalmazza.

Az egyes taneszközök tantárgy, témakör, tanszertípus és lelőhely szerint kereshetők, de név szerint is hívhatók. A 650 Mbyte kapacitású CD-ROM 873 színes és fekete-fehér fényképet, 20 percnyi videofelvételt, 20 percnyi hanganyagot, 108 percnyi zenei aláfestést és mintegy 500 oldalas szöveges információt tartalmaz. Az egyes oldalakon minden tárgyról színes álló vagy mozgó kép, szöveges ismertető, a tárgy lelőhelyét, műfaját és tantárgyi helyét jelző szöveg található.

A "Taneszközmúzeum" című CD-ROM Jáki László és Nádasi András kezdeményezésére és szerkesztői közreműködésével készült az ELTE TTK Oktatástechnikai Csoportjának multimédia-fejlesztő laboratóriumában.

Az anyag tartalmi előkészítésében húsz tanár, kutató és muzeológus, technikai kivitelezésében tizenegy műszaki szakember vett részt. A program telepítésére és használatára vonatkozó tudnivalókat a borítón olvasható tájékoztató tartalmazza.

A Teletrio BioDigit gondozásában látott napvilágot az "Üzenet egykori iskolákról... Magyar iskolák - képeslapokon - az 1890-es évektől" című CD-ROM, amely gazdag válogatás az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum fényképtárának képeslapgyűjteményéből. A program 2541 régi képeslapot dolgoz fel, 961 magyar település iskoláinak az "üzenetét" tartalmazza. A képanyagot számos iskola műszaki tervrajza, illetve "mintatervek" egészítik ki.

A több szempontú - megyék, illetve vármegyék, települések, iskolatípusok és korszakok szerinti - keresést lehetővé tevő CD-ROM készítője Munkácsy Gyula, az OPKM múzeumi munkatársa. Az összeállítás annak a több éve folyó és az OPKM-en kívül több hazai közgyűjteményre is kiterjedő számítógépes ikonográfiai feldolgozásnak az eredménye, amely 1992 óta az "1000 éves a magyarországi iskola" alapítvány támogatásával folyt.

* * *

Ugyancsak az alapítvány támogatásával történik évek óta az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, valamint más közgyűjtemények, iskolák birtokában található *iskolai értesítők, évkönyvek* feldolgozása is.

Ennek egyik iránya az értesítőanyag elemi könyvészeti feldolgozása, az 1848 és 1949 között megjelent évkönyvek *bibliográfiájának* elkészítése. *Gráber Jánosné* és *Léces Károly*

közös munkájának eredményeképpen 1996-ban jelent meg az értesítóbibliográfia első kötete, amely a budapesti iskolák kiadványainak anyagát tartalmazza. Ezt azóta újabb két kötet követte.

A feldolgozó munka másik iránya - *Bakó Anna* és *Szilágyi Erzsébet* közreműködésével - az iskolai értesítők számítógépes tartalmi számbavétele, repertorizálása, s ennek eredményeként az egyes iskolák történetének, az egykor ott tevékenykedett pedagógusok munkásságának feldolgozása, illetve az évkönyvekben megjelent tudományos igényű tanulmányok összegyűjtése, rendszerezése. A gyűjtőmunka az OPKM állományának folyamatos feldolgozása mellett több hazai és határainkon túli iskolai és egyházi könyvtári gyűjteményre is kiterjed; 1997-től OTKA-támogatással folyik.

E munkálatok távlati célja egy *iskolatörténeti számítógépes adattár* létrehozása az OPKM-ben, amely az információs bázis fokozatos bővítését és a különböző iskolatörténeti adatbázisok - így például az említett ikonográfiai feldolgozás, az ugyancsak az OPKM-ben készülő több mint 13000 adatot tartalmazó neveléstörténeti bibliográfia, valamint több helyi, megyei adatbázis összekapcsolását is lehetővé tenné.

Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy ezekben az eredményekben és törekvésekben már a jövő század reményei és esélyei: egy valóban modern, sokcélú és sokféleképpen hasznosítható magyar iskolatörténeti adattár lehetőségei körvonalazódnak - a kutatás, az oktatás és a tudományos ismeretterjesztés szolgálatában.

T

ANSZERMÚZEUM

MUZEÁLIS ÉRTÉKŰ TANESZKÖZÖK KATALÓGUSA CD-ROM -on

A TANSZERMÚZEUM KIVÁLÓAN ALKALMAS--TARTALMI MONDANIVALÓJÁN TÚL--

A CD-ROM NYÚJTOTTA HIPERMÉDIA SZERKEZET BEMUTATÁSÁRA IS. A KÖZEL EZER MUZEÁLIS ÉRTÉKŰ TANESZKÖZT 28 GYŪJTEMÉNYBŐL VÁLASZTOTTUK KI.

AZ EGYES TANESZKÖZÖK TANTÁRGY, TÉMAKÖR, ÉS LELŐHELY SZERINT KERESHETŐK, ILL. NÉV SZERINT HÍVHATÓK. A 650 MBYTE KAPACITÁSÚ CD-ROM 873 SZÍNES ILL. FEKETE-FEHÉR FÉNYKÉPET, 20 PERCNYI VIDEOFELVÉTELT, 20 PERCNYI HANGANYAGOT, 108 PERC ZENEI ALÁFESTÉST ÉS FÉL EZER OLDAL SZÖVEGES INFORMÁCIÓT TARTALMAZ. A PROGRAM A MEGSZOKOTT WINDOWS KEZELÉSSSEL MŰKÖDTETHETŐ.

AZ EGYES OLDALAKON MINDEN TÁRGYRÓL SZÍNES ÁLLÓ VAGY MOZGÓ KÉP, SZÖVEGES ISMERTETŐ, A TÁRGY LELŐHELYÉT, MŰFAJÁT ÉS TANTÁRGYI HELYÉT JELZŐ SZÖVEG TALÁLHATÓ. A TARTALMI ISMERTETŐBEN PIROSSAL SZEDETT SZÖVEGEK TOVÁBBI INFORMÁCIÓT NYÚJTANAK. HASONLÓ A SZEREPE A SZÖVEGBEN ELHELYEZETT IKONOKNAK, ILLETVE AZ ÉRDEKESSÉG GOMBNAK IS. A NAGYOBB GYŪJTEMÉNYEKET HANGOS KISFILM MUTATJA BE.

ÁRA: 6000.-FT + ÁFA

MEGRENDELHETŐ: ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR ÉS MÚZEUM

1055 BUDAPEST, HONVÉD U. 19.

VASTAGH ZOLTÁN /Janus Pannonius Tudományegyetem-Pécs/

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS HATÁSNÖVELŐ SZEREPE A TANÍTÁS-TANULÁS FOLYAMATÁBAN

(Paul Roeders: A hatékony tanulás titka című könyvéről)

Paul Roeders műve, mely magyar nyelven 1997-ben, a Calibra Kiadó gondozásában jelent meg, olyan tanári kézikönyv, amely egy természetes körülmények között szervezett kísérlet eredményeire, valamint a szakirodalom e témára vonatkozó alapos elemzésére épül. Hazai viszonyaink között azért is értékes ez a munka, mivel nem csupán elméleti síkon tárja fel a tanítás-tanulás folyamatának tartalmi, szervezeti struktúráját, hanem bemutatja a kísérleti eredmények "implementációs projektjét" is. Ez a kutatással kísért folyamat rávilágít azokra az okokra, amelyek miatt hazai oktatásmegújító törekvéseink oly gyakran zátonyra futottak.¹

Megvalósulnak-e az iskola nevelési céljai?

A nevelés (oktatás) alapvető funkciója ősidóktól fogva azonos maradt: a gyermekek felkészítése a sikeres felnőtt életre. A társadalom állandó - az utóbbi évtizedekben különösen felgyorsuló - fejlődése, változása azonban erősen próbára teszi a családokban és az oktatási rendszer intézményeiben kialakult gyakorlatot. A tudomány és a technika előrehaladása által folyamatosan növekszik az elsajátítandó ismeretek mennyisége. A társadalom politikai és gazdasági, környezeti problémái ugyancsak sokszorozódtak. Mindez erősen hat a családok életére és a munkahelyek világára is.

Azt tapasztaljuk, hogy az oktatásirányítók, iskolavezetők figyelmét elsősorban a megtanítandó ismeretrendszer korszerűsítése, a curriculumok fejlesztése, ezen belül az ismeretelsajátítás hatékonyságának növelése köti le. Ezek fontosságát Paul Roeders sem vitatja. Leglényegesebbnek azonban azt tartja, hogy a nevelési rendszer a lehető legnagyobb mértékben fejlessze minden gyermek, minden tanuló *felelősségérzetét és kreativitását*. Az

¹ Amint Balogh László a könyv előszavában megfogalmazta, a 60-as évek végére nálunk is kialakultak olyan -a tanulók önálló ismeretszerzésére épülő- korszerű oktatási módszerek, módszeregyüttesek, amelyek alkalmasak voltak az iskolai oktatás hatékonyságának növelésére. Az iskola valóságos viszonyai között azonban csak epizodikusan sikerült nevelési kísérletet szervezni, s ugyancsak ritkán lehetett személyiség- és nevelépszichológiai szempontokat az oktatás irányítóival elfogadtatni. Mára a helyzet (az iskolák önállóságának növekedésével) lényegesen megváltozott. Most - éppen Paul Roeders végigvitt kísérleti tapasztalatait is felhasználva, a hazai kutatás előzményeit értékesítve - végre lehet pótolni a hiányokat.

ember önmagáért érzett felelőssége (tetteinek és hibáinak vállalása, valamint a felismert problémák megoldásában való aktív részvétele, adott esetben mások ilyen irányú törekvéseinek támogatása) minden további célunk elérésének alapfeltétele.

A maga szintjén felelősséget vállaló egyén (tanuló) törekvéseiben bátorítanunk kell az önálló lépések megtételét, az ismeretek rugalmas kezelését, a tudás többféle módon megvalósított rendszerezését, új, esetleg szokatlan, egyszeri megoldások, nézetek létrejöttét. Egyszóval fejlesztenünk kell a kreativitást.

Belátható, hogy sem a felelősségvállalás, sem a kreativitás képességét fejlesztő tananyagot nem lehet deduktív úton megkomponálni. Nevelési célunkat csak akkor közelíthetjük meg, ha biztosítjuk, hogy a tanulók *megtanuljanak bánni saját lehetőségeikkel*. Idézzük: " Ha a tanulók nem tapasztalhatják meg maguk, mit jelent ez a két fogalom [felelősségvállalás és kreativitás], soha nem fognak teljes mértékben kifejlődni ezek a kívánatos készségeik." ²

Ha oktatási rendszertünkben (iskolánkban) nem sikerül elérnünk a fentebb röviden bemutatott alapvető nevelési célokat, nyomban megfogalmazódik bennünk a kérdés: hogyan is juthatunk előbbre? A lehetőségek mérlegelésében, a hatékony lépések megtalálásában segít, ha - az itt bemutatott könyvből - megismerjük olyan oktatási-tanulási helyzetek elemeit, amelyekben alapvető céljait a pedagógus valóban megvalósíthatja.

A szakszerű fejlesztés támpontjai

A való világ jelenségeinek rendszerszerű elemzését vállaló kutatók egy része, tudományos, analízáló modell szerint haladva, arra törekszik, hogy a különböző jelenségeket minél pontosabban, jól körülhatároltan tárja fel. Ez a megközelítési mód az élő rendszerek esetében (pl. sejtek, méhcsaládok, iskolai osztályok), túlzott redukcióhoz, az egész-jelleg, "az integrált egész" elvesztéséhez vezethet. Az élő rendszerek adekvát megközelítéséhez utat találó kutatók is vizsgálják az egyes rendszer-elemeket, de soha nem tévesztik szem elől azok kapcsolatrendszerét.³

A társadalmi csoportok, vagy egyének vizsgálatát és fejlesztését megnehezíti, hogy e területeken csak elvétve találkozhatnak ok-okozati összefüggésekkel, vagy azok lineáris láncolatával. Ennél jóval gyakrabban találunk összetett, rugalmas, többszörös feltételekhez kötődő átalakulási ciklusokat, folyamatokat. Ha például egy tanuló, vagy egy iskolai osztály

² Paul Roeders: A hatékony tanulás titka. Calibra K., 1997.,

viselkedésére a pedagógus meghatározott módon reagál, az eredményt egészen pontosan sohasem tudja bemérni. Beavatkozása *összefonódó kapcsolatrendszereket* mozgósít, miközben - a keletkező konfliktusok, átrendeződések nyomán - azok újraformálódnak. A pedagógiai szándék érvényesülését, határfokát a nevelési (oktatási) folyamat nyomon követésével lehet igazán felmérni, illetve megítélni.

Aki a tanítás-tanulás valóságos világát (pl. egy baráti pár, vagy iskolai osztály helyzetét és alakulási tendenciáit) vizsgálja, tapasztalhatja, hogy ezekben bizonyos fokú autonómia érvényesül. A társas egység, illetve közösség belső dinamikája (természetesen sajátos értékrendje szerint) az *önmegújítás*, sőt az *öntranszcendencia* jellemzőit is képes felmutatni. Az utóbbiról ritkábban olvashatunk. A szerző meghatározásában: "az öntranszcendencia a rendszereknek az a képessége, hogy 'tanulás', 'fejlődés' és 'evolúció' révén kreatív módon túllépjenek saját fizikai és szellemi határaikon."⁴ Ilyen kreatív átalakulásra elsősorban olyan (al)rendszerek képesek, melyeket túlzott mértékben nem korlátoznak magasabb szintű rendszerek. Végző soron az az ember (tanuló) válhat kreatívvá, az képes átlépni a rendszer-határokat, aki *nem érzi korlátozva magát*.

A nevelő-oktató munka tanulóközpontú szervezésekor elsősorban a következő rendszereket kell számításba vennünk: a tanulóban végbemenő biológiai folyamatokat, a tanulót mint személyiséget (minden meglévő és hiányzó készségével), a pedagógust, a tanulótársakat (a társas rendszert), a tanári kart, a családot és a baráti kört. Ha a felsorolt (al)rendszerekről sematikus ábrát készítünk oly módon, hogy a pedagógust tekintjük középpontnak, ábránk jelentősen el fog térni attól a sémától, amelyben ugyanezek az összetevők vannak, de központi helyzetbe a tanulót tesszük. Ez a gondolati művelet - különösen, ha a kapott eredményeket a nevelők közösen is értékelik- elősegíti a fejlesztő környezet jobb megismerését.

Köztudott, hogy az egyes emberek (tanulók) között, az információk felvételében és kezelésében *jelentős különbségek* vannak. Egyesek inkább a hallott szöveg alapján, mások a vizuális, vagy mozgással kísért élmény alapján képesek gyorsabb, eredményesebb tanulásra. Az egyéni különbségek pedagógiai jelentőségét az agy kutatás újabb eredményei (a jobb és bal agyfélteke "szakosodása", a rövid és hosszú távú emlékezet egymásra épülése, a biológiai ciklusok és az "agyhullámok" hatása) még inkább megerősítették.⁵ Bár a hallott, vagy írott

³ A rendszerszemlélet, a dinamikus alakuló élő rendszerek (pl. társadalmi csoportok) jellemzése elsősorban Capra, F. (1982) és Lewin, R. (1983) tanulmányaira támaszkodik.

⁴ Paul Roeders: i.m., 17.

⁵ Springer, S.P.-Deutsh G. (1981), valamint Ackerman, S. (1992) tanulmányai alapján.

utasítások alapján valójában csupán az emberek 10-12%-a képes hatékony tanulásra, az iskolai oktatás aránytalanul gyakran veszi igénybe ezt a "kommunikációs csatornát". A tanításban túlteng a bal agyféltekéhez kötődő "logikus-elemző" foglalkoztatás, háttérbe szorítva, kihasználatlanul hagyva a jobb agyfélteke "szintetizáló, kreatív" működtetését.

Amint minden élethelyzetünkben, a tanítási szituációban is - attól függően, hogy nyugtalan, stresszes, vagy ellazult, nyugalmi állapotba kerülünk - agyunkban különböző (béta, alfa, téta, delta) hullámok keletkeznek. A hatékony tanuláshoz leginkább kedvező egyfajta ellazult (magas alfa hullámokkal jelzett), kooperációra készítő, a bizalom légkörét biztosító állapot. Semmiképp sem kedvező, ha az oktatás során a tanulók feszült, autoriter légkörben dolgoznak. Ilyenkor (béta hullámokat kiváltó) magas fokú stressz, félelem, esetleg büntudat jelei észlelhetők. A kutatók tapasztalata szerint mégis gyakoribb az utóbbi, kedvezőtlen iskolai szituáció.⁶ Azok a diákok, akiket állandó kudarcok érnek (elégtelenek, az osztályban bűnbak-helyzetűek) hogyan is léphetnének a tanterembe "ellazultan, bizalommal"?

A tanulási folyamat irányítása

Amennyiben az oktatási rendszer meg kíván felelni a modern társadalom kihívásainak - a szaktárgyi ismeretek átadása mellett - az eddigieknél megalapozottabban, szakszerűbben kell fejlesztenie a tanulók személyiségét és társas készségeit. A hagyományos oktatás körülményei között alig van idő és lehetőség az átlagosnál gyengébb tanulók aktivizálására, társas, kooperatív foglalkozások szervezésére. A probléma az oktatásközpontú, a jobbak versengésére orientált iskolában megoldhatatlan.

A tanítás-tanulás *személyközpontú* felfogása szerint a pedagógus legfőbb feladata a tanulók egyéni tanulási folyamatának irányítása. "A központi momentum az, hogy a tanár állandóan figyelemmel kíséri az egyes tanulók tanulási-nevelési igényeit és potenciálját - a tanuló tehetsége és érdeklődése, illetve annak alapján, hogy az utóbbi társas interakciói során milyen tudás és készségbeli hiányosságokra derül fény. A fentieknek megfelelően alakítják ki a tanuló tananyagát és tanulási menetét, amit szükség esetén módosítanak."⁷

⁶ Paul Roeders: i.m., 20.

⁷ Paul Roeders: i.m., 28. Alapvető: Deen, N.: *Mensen scholen mensen*. Groningen, Wolters Noodhof. (Emberek iskolázzák az embereket), 1985.

Megjegyezzük, hogy Mérei Ferenc tanároknak tartott kutatási szemináriumain (a 60-as évek végén) a mikroszociológia jelenségvilágában kijelölte azon társas interakciók lehetséges terét, amelyen - az egyéni és a frontális foglalkoztatás között - hatékony pedagógiai stratégiák építhetők. A témakörben ígéretes kutatómunka indult, amelyet az oktatásfejlesztők és irányítók csak minimális mértékben támogattak.

Deen felfogása szerint a "tanulásirányító iskola" csak akkor valósulhat meg, ha a pedagógusok is ennek megfelelő *(ön)irányító környezetben* működhetnek. A team-ekbe szerveződő tanárok segítik egymást egyéni és iskolai problémáik megoldásában egyaránt. Közösén dolgozzák ki a versenyszellemet visszaszorító, ugyanakkor az együttműködés megfelelő légkörét biztosító tanulási módszereket, amelyben "a tanulók a tanulótársakkal folytatott interakciók során átveszik a tanártól egy-egy tanulási cél megvalósítását".⁸

Ha végiggondoljuk a tanulásirányítás teljes iskolai rendszerét, kirajzolódik az a modell, amelyben a tanulót a tanulótársak irányítják, a tanár pedig a kisebb tanulócsoportokat (azon belül az egyes tanulókat) . A tanárok számára a tanártársak játszhatnak irányító szerepet. Az iskolavezetés a pedagógus team-ek vezetőjeként működhet.

A gyakorlatban még nem kidolgozott a tanulók "tanulótársak által történő irányítása". A kutatási eredmények azonban biztatóak. Az együttműködő tanulás során a tanulók önbizalma növekszik, csökkennek az előítéletek, iskolájukhoz és egymáshoz való viszonyulásuk pozitívabbá válik, a baráti szálak szorosabbra fűződnek, mint a kompetitív és individuális oktatás során.⁹ Mindez meggyőző bizonyíték ahhoz, hogy a tanulási szituáció átalakítása (tanulóközpontúvá tétele) érdekében mind több iskola részvételével folytatódjon a megkezdett munka.

A kutatók kidolgozták a tanórákat felváltó "ideális" *oktatási egységek felépítését*:

- Bevezetés, beszélgetés, lazító, koncentráló gyakorlat. (5-10 perc)
- Leltározás: hol tartunk a tananyagban?
Differenciált oktatás (15-35 perc)
- Szünet, lazítás, koncentráció (5-10 perc)
- Differenciált oktatás (25-35 perc)
- Összefoglalás, esetleg házi feladat kiadása
- Értékelés (bátorítás) (5-10 perc)

Az időarányok a gyerekek életkorának megfelelően alakíthatók. A teljes időtartam első felében sok egyéni és kiscsoportos munkát tervezhetünk, a foglalkozás középső részében

⁸ Paul Roeders: i. m., 29.

⁹ L.: Lamberigts, R.J.A.G.-Verhágen, E.J.-Gerris, J.R.M. (1986), valamint Johnson, D.W.-Johnson, R.T.(1989) kutatásaiban.

javasolt leginkább az osztályfoglalkoztatás, azután sor kerülhet az egyének tanítására is, majd a befejező szakaszban ismét frontális munka végezhető.

Miközben a tanulók 2-6 fős csoportokban dolgoznak, a pedagógus mintegy "rendszergazdaként" működik. Ahol szükséges segítséget nyújt, gondoskodik megfelelő feladatokról, jó munkalétkörről. A *kiscsoportos önirányító-kooperatív tevékenység* önmagában is oldott hangulatot teremt, melyben a gyengébb tanulók is bátrabban kezdeményezhetnek.

Tisztáznunk kell, hogy a differenciálás nem azt jelenti, hogy a pedagógus minden egyes tanuló számára külön feladatokat ad. Ha tekintetbe vesszük a gyerekek közötti különbségeket (tudásszint, elsajátítási mód, szociális-érzelmi állapot, stb.) ez teljesen lehetetlen vállalkozás lenne. A tanulási szintek meghatározása sem lehet folyamatos, hiszen erre csak hierarchikusan felépülő tananyag esetében van lehetőség. Az azonos értékű tananyag-elemek között nem lehet szintkülönbségeket megállapítani. Ennél fontosabb biztosítanunk, hogy a tananyag elsajátításához minden tanuló megfelelő időt és többféle módon tanulmányozható példát kapjon. A differenciált oktatáshoz tehát elsősorban gazdag kínálattal rendelkező, *a tanulási folyamatot elősegítő (motiváló) környezetet kell teremtenünk*, amelyből mindenki profitálhat.

Kutatási eredmények a kooperatív tanulás hatásairól

Az együttműködő tanulást sokan a *kognitív tanulási célok* elérése érdekében kívánják hasznosítani. A hatástanulmányok általános és középiskolákban egyaránt igazolták, hogy a hagyományos (instrukciós) tanulási formákkal szemben a kooperatív út, minden vizsgált tantárgyban (nyelvtan, matematika, történelem, környezetismeret) jobb eredményhez vezetett. A tanulók a tudást hatékonyabb, alkalmazhatóbb módon sajátították el, miközben gondolkodási készségük (kiemelten a kritikus gondolkodás) is jobban fejlődött.

A *társas-affektív szintéren* folytatott kutatómunka eredményei között legfontosabbnak ítéljük a hatékony együttműködés képességének alakulását. A kooperatív tanulási formák ebből a szempontból igen jó gyakorlóteret biztosítanak. Más oldalról közelítve megállapítható, hogy a tanulók társas-helyzet értelmezése, reagálási készsége, kommunikációs színvonala jelentősen emelkedett. Mivel az együttműködés során kevésbé hasonlítják össze a tanulók teljesítményét, sokkal jobban támogatják egymást, mint az individuális, vagy kompetitív oktatás során. Az Egyesült Államokban végzett vizsgálatok

egyik tanulsága: "valósággá vált, amit a szkeptikusok addig lehetetlennek tartottak: baráti kapcsolatok alakultak ki az eltérő bőrszínű gyerekek között."¹⁰

A kooperatív kiscsoportos tanulás során a tanulók pozitívabban érzékelik az osztálylétkört, mint más esetekben. Biztonságos helyzetben azután növekszik a tanulók önbizalma, érzelmi stabilitása. Az eredményeket összegező tanulmányok azt is kimutatták, hogy a kiscsoportos munka hatására megerősödött a tanulási motiváció.¹¹

Az eredmények mellett jó néhány problémát is kimutattak az együttes tanulás hatását kutató szakemberek. Idézzünk fel néhány *tipikus akadályt!* Azok a tanulók, akik számára (akár autoriter, akár elhanyagoló családban nevelkedtek) mindent előírnak, ugyanakkor társas közösségeikben sem jutnak kezdeményező szerephez, többé-kevésbé alávetik magukat a meglévő (adott) szabályozó rendszereknek, így találva biztonságot, túlélési lehetőséget. Ha az ilyen helyzetben lévő tanulókat önállóságot, kezdeményezést igénylő, felelős helyzetbe hozunk, - amint a kooperatív kiscsoportokban ez történik - hirtelen elvesztik biztonságérzetüket, nem találnak megoldást, esetleg pánikba esnek.¹²

Ezzel ellentétben, azok a gyerekek, akiket környezetük pozitívan értékel, akikkel szemben rendszeresen (de nem túlzott) követelményeket támasztanak, az ismeretlen, bizonytalan helyzeteket (feladatokat) inkább kihívásként értékelik, melyek aktivitásra készítik őket. Mivel a kiscsoportos oktatásban a tanár nem építi fel előre a tanulók által megteendő lépéseket, hiszen éppen felelős, aktív kezdeményezésükre számít, a munka elindításáig a csoport minden tagjának erre képessé kell válnia. Meg kell tanulni a társas helyzetekben megnyilvánuló *bizonytalanság feldolgozását, és ki kell fejleszteni magukban a kezdeményezőkézséget.* Ehhez tanulásmódszertani tanfolyamok és speciális személyiségfejlesztő tréningek adhatnak segítséget. Nem csak a tanulóknak, hanem azoknak a tanároknak is változniuk kell, akik számára a pontosan kidolgozott tanórák sora jelenti a biztonságot, és nehezen barátkoznak meg a tanulásirányítás közvetett formáival. Paul Roeders munkatársaival, a kooperatív kiscsoportos módszerek alkalmazásához, pedagógusok számára, önélményre épülő továbbképzési programot (és tréninget) dolgozott ki.¹³

¹⁰ Paul Roeders: i.m., 42.

¹¹ Dobsza községben végzett kísérletünk ugyancsak igazolta, hogy a (speciális szempontok szerint irányított) csoportmunka a tanulásban lemaradt gyerekek tanulási motivációját javította, ezáltal megakadályozva az elkerülhetetlennek látszó bukást. L.:Vastagh Zoltán: Mit lehet tenni a hátrányos helyzetű gyermekekért? Önképzés-Továbbképzés 2., Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém, 1990., 97.

¹² Paul Roeders: i.m., 43.

¹³ Paul Roeders: i.m., Gyakorlati módszerek, Kiegészítő jellegű szolgáltatások., 65-96., 107-111.

Ha a bizalom légkörét nem sikerül biztosítani, illetve a jó beszéd- és vitakészséggel rendelkező tanulók háttérbe szoríthatják a félénkebb, *nehezebben megszólaló* társakat, akkor csak a tanulók aktívabb része profitálhat az együttes munkából. Előfordulhat, hogy egyes tanulók azért nem osztják meg tudásukat a csoportban, mert attól félnek, hogy eredményeiket mások kisajátíthatják. Minden iskolai osztályban, tanulócsoporthoz gondot okoznak azok a gyerekek, akik *nehezen kezelhetők*, nem eléggé fegyelmezettek. Őket a tanulótársak legtöbbször nem képesek befolyásolni, velük a pedagógusnak külön kell foglalkoznia.

Az oktatás szervezése kicsoporthoz

Az "együttműködő tanulás" hatékony megvalósításához a hagyományos iskolától eltérő szemléletre van szükség, amely alapvető változásokhoz vezet. Részben ez a magyarázata annak, hogy ezek a módszerek nem terjedtek el széles körben.¹⁴

Az iskolában *különböző tényezők* befolyásolják a kooperatív kicsoporthoz tanulás sikerét: "A tanulócsoporthoz szintjén fontos tényező a csoportok összetétele. Ráadásul, mivel kicsoporthozokban folyik a munka, megváltozik az iskolai osztály szerkezete. De maga a tanár is fontos tényező, hiszen 'a tananyag ismertetőjéből' a 'csoportfolyamatok irányítójává' és a 'tananyag közvetítőjévé' válik. A tananyaghoz is meg kell felelni bizonyos követelményeknek. Az is fontos, hogy a módszer hogyan ágyazódik be az iskola, mint szervezet működésébe..."¹⁵

A csoportok nagyságának meghatározásában egyrészt a megoldandó feladatok, másrészt társas és érzelmi tényezők játszanak szerepet. Az osztályok spontán kapcsolatrendszerében általában a már kialakult (2-3 fős) kisebb egységeket, baráti párokat vehetjük alapul. Ezekből alkalmanként nagyobb csoportokat képezhetünk. Külön figyelmet kell fordítani a gátlásos, vagy éppen nehezen fékezhető tanulóra. Beilleszkedésük, aktív közreműködésük sok esetben csoporthelyzetük meggondolt megváltoztatásával érhető el. A csoportformációk rugalmasan alakulnak, és tudatosan alakíthatók. Létszámuk általában 2-6 főig terjed, de találunk ennél nagyobb egységeket is.

¹⁴ Ros, A.A.: Samenwerking tussen leerlingen en effectief ondervijns: De invloed van de leerkracht. A tanulók közötti együttműködés és hatékony oktatás. A tanár befolyása. Groningen, Rijksuniversiteit, RION. Hivatkozás: Paul Roeders: i.m., 53.

Meg kell állapítanunk, hogy a kicsoporthoz kutatás (iskolafejlesztés) hazai próbálkozásai ugyancsak szórványosak maradtak. Sajnálatos, hogy a 70-es évek elején tapasztalható fellendülést nem sikerült megfelelő központi támogatásban részesíteni annak ellenére, hogy több "kutatási főirány" létesült. Az utóbbi időben egyetlen hazai kísérleti műhely vált szélesebb körben ismertté: Benda József vezetésével. Az ismertetett kötetben Benda József az egyetlen idézett magyar szerző. (Lépések egy humanisztikus iskola felé. Pedagógiai Szemle, 1993. 70-81., A HKT program hatásvizsgálata. Humanisztikus Iskola Alapítvány, 1994.)

¹⁵ Paul Roeders: i.m., 53.

A kiscsoportok - attól függően, hogy bizonyos kiemelt tulajdonságuk azonos vagy különböző - lehetnek *heterogén*, vagy *homogén* összetételűek. Főbb kritériumok: a nem, az etnikai hovatartozás, a tudás- és ismeretszint.

A kísérletekből arra lehet következtetni, hogy a homogén csoportok kevésbé alkalmasak a tanítási-nevelési célok elérésére. Hasznos lehet ez a szervezési keret, ha a megoldandó feladat új összefüggések felfedezését igényli. A homogén csoportok létesítésekor számolnunk kell azzal, hogy az erősebb csoportba sorolt tanulóktól eleve magasabb teljesítményt várnak, a gyengébbektől pedig alacsonyabbat. Az "önmagát beteljesítő jóslat" ördögi körét a heterogén csoportban elkerülhetjük.

"Azok, akik a tudásban és készségekben magasabb szinten vannak, gyakran élvezik, hogy a többieknek megtaníthatnak valamit, az alacsonyabb szinten állók pedig aktívan részt vesznek az új ismeretek elsajátításában."¹⁶ Mérlegelendő azonban a heterogenitás mértéke. A tanulók közötti túl nagy különbség az eredmények csökkenéséhez vezet. A "tanító" és "tanuló" szerep nem lehet állandó, miután ezáltal rögződhet a "jobb vagyok" és a "nálam jobban tudja" képzelet. A szerepcseréket tehát, - esetenként akár a csoportok összetételének változtatásával - folyamatossá kell tenni.

A nemek kooperációjában figyelembe kell vennünk, hogy az iskoláskor kezdetén még kialakulnak fiú-lány barátságok, a későbbi években azonban egyértelműen elkülönülnek a nemek. Az általános iskola utolsó éveiben már kirajzolódnak intim (szerelmi) kötődések, ezek azonban (zártáguk miatt) nem segítik elő a csoportos tanulás sikerét.

Az osztályteremtől az iskolai "segítő-társas menedzsment" felé

A kiscsoportos oktatás megvalósításához sajátos munkakörülményeket kell teremteni. Az egyes csoportok elhelyezésekor ügyelnünk kell arra, hogy a tanulók zavartalanul tudjanak véleményt cserélni egymással, ugyanakkor ne akadályozzák mások tevékenységét. A *munkaterem* kialakításához a szakirodalom bőven ad ötleteket, azonban minden konkrét esetben az adott körülményektől függ, miként tudjuk a berendezést célszerűen átalakítani. Gondolnunk kell arra is, hogy a munkához szükséges eszközök, anyagok (megfelelő mennyiségben) a tanulók rendelkezésére álljanak.

A kooperatív tanulás otthonos, *bizalommal teli légkört* igényel. A kölcsönös elfogadás, együttműködés színvonalát a pedagógus szakszerű, folyamatos támogatással fokozatosan

¹⁶ Paul Roeders: i.m., 54.

növelheti. A csoportos oktatás megkezdésekor azonban ennek a motivációs háttér-tényezőnek működőképességnek kell lennie.¹⁷

Az együttműködő tanulás során a *tanár szerepe* - a hagyományoshoz viszonyítva - lényegesen változik. A tanító szerepet bizonyos mértékig átveszik a tanulók. A tanítás sikeréért természetesen továbbra is a tanár felelős. A kívánt célok elérését a tanulási folyamat megtervezésével és a tanulói munka megszervezésével biztosítja. Fontos követelmény, hogy az ismeretszerzés folyamatában a társas működés készségeit (a kooperáció módját, lehetőségeit) is megtanítsuk.

A közös munka minőségét jelző legfőbb *kritériumok*:

- meghatározott részfeladatokért az egyes tanulók egyénileg legyenek felelősek, ugyanakkor a végeredményért a csoport egésze vállaljon garanciát,
- a feladatmegoldás során a csoportokon belül ne legyen megkerülhető az aktív interakció, a gondolatok, megoldási stratégiák, eszközök és anyagok cseréje,
- a csoport végül minden esetben érjen el közös eredményt (pl. egy dolgozat megírásával, feladatlap kitöltésével, csoportbeszámoló, munkadarab stb. elkészítésével).

Hazai gyakorlatunkban is igazolódik az a tapasztalat, hogy egyes pedagógusok (szaktanárok) újításai, csoportoktatási kísérletei megmaradnak az osztály falain belül, az eredmények iskolai szintű értékelésére nem kerül sor. A tanulók fejlődését (különösen az általános iskolai korosztályban) alig segítheti, ha csak egy tanár alkalmazza következetesen az együttes tanulás módszerét, miközben az osztályban működő többi tanár hagyományos módon tanít. Belátható, hogy átütő sikert akkor remélhetünk, ha a megfelelő színvonalú kooperáció a pedagógusok között is kibontakoztatható.

Az első lépés a kooperatív tanulás új módszereinek, és azok alkalmazási módozatainak megismertetése. Erre a leginkább megfelelő megoldás, ha a tanárok továbbképzését ugyanazzal a módszerrel szervezzük, amelyet munkájuk során majd nekik is alkalmazniuk kell. A *sajátélményű képzés* megmutatja a résztvevőknek az interperszonális folyamatok, együttes feladatmegoldások természetét, működési mechanizmusait. A vállalkozó pedagógusok a módszer hatékonyságáról ugyancsak ezen az úton (átéléssel) győződhetnek meg.

¹⁷ A kialakítandó társas hálóval "A diákok közötti támogató kapcsolatok" című (5.) fejezet részletesen foglalkozik.

Az iskolán kívüli, önkéntes továbbképzést követően - a pozitív tapasztalatok és élmények ellenére - a pedagógusok általában visszazuhannak a mindennapok megszokott medrébe. Akik továbbra is igyekeznek az új úton járni, többnyire magukra maradnak, mivel a kollégáktól (vezetőktől) nem kapnak kellő megerősítést.

A kutatások szerint elképzelhető, hogy az iskolában az önrányító team-ek általános *vezetési modellé* váljanak. Ehhez egyrészt az iskolavezetőség gyakorlatának átalakítása, másrészt az osztálytanítás falainak ledöntése, a rugalmas munkaszervezés kialakítása szükséges. Az utóbbi lépés feltételezi - többek között - az azonos osztályban tanítók tervszerű együttműködését, a team-oktatás meghonosítását. Erre az alapra azután további szervezet-átalakítási lehetőségek épülhetnek. Ilyenek pl. a tantárgycsoportos, vagy alsó-felső tagozat alapján szervezett tanárcsoportok. Belátható, hogy az átalakulás feltételezi az irányítási (döntési) szintek módosulását, megnöveli a "csoport mint egész" felelősségét. Ne feledjük: a nevelőtestület színterén is alapfeltétel a bizalomteli, egymást támogató légkör.

Paul Roeders és munkatársai kidolgoztak egy lehetséges utat a "segítő-társas menedzsment" iskolai szintű kiépítéséhez. Mint minden innováció értékesítésekor, a kiscsoportos tanulás elterjesztésekor is *lépésről-lépésre* kell haladnunk. Az első feladat a problémakör alapos tanulmányozása. A lehetőségek, feltételek mérlegelését követően vállalkozhatunk egy (esetleg több) osztályban, azon belül meghatározott tantárgyakban, az együttműködő tanulás kivitelezésére. Végül, a harmadik lépésben oldhatjuk meg a működő részrendszer(ek) beemelését, adaptálását az iskola szervezetének egészébe.¹⁸

A vonatkozó rendelkezések alapján ma a magyar iskolákban önálló pedagógiai programok készülnek. Ezek között bizonyára vannak olyanok, amelyek nem kényszerképződmények (nem formális, esetleg életidegen dokumentumok), hanem valóban *önmegújításra, önépítésre törekednek*. Elsősorban számukra jelenthet útmutatást, viszonyítási pontot az itt felvázolt, szigorú kutatási követelmények alapján kidolgozott hatékony tanulási modell, amelyhez a szerző pontosan kidolgozott módszer-leírásokat is csatolt. (Ezek: a tandem, a verseny, a mozaikjáték, a vitaklub és a csoportprojekt).

¹⁸ Az OTKA és az MKM által támogatott újabb kutatásaink során (miután mai viszonyaink között az iskola önfejlesztési lehetőséghez jutott) kísérletezünk az együttműködés többletére építő tanulási (nevelési) szituációk meghonosításával. A vállalkozó pedagógus team-ek eredményeit már sikerül elismertetni, a kooperatív működési szisztéma iskolai szinten történő megvalósítása azonban még sok (objektív és szubjektív) akadályba ütközik. L.: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában I., II., (Szerk.: Vastagh Z.), JPTE Tanárképző Intézet, Pécs, 1995, 1996.

A pedagógusképző intézményekben (különböző elméleti, metodikai előtanulmányok után) lehetőséget kell adni a fiataloknak arra, hogy megismerjék az önrányító kiscsoportos oktatás eddigi eredményeit, majd arra is, hogy betekintsenek a kooperatív tanulás műhelyébe, az arra vállalkozók pedig mielőbb *részt vehessenek* sajátélményű felkészítő tanfolyamokon.

(Paul Roeders: *A hatékony tanulás titka*. Calibra Kiadó, 1997.)

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban megjelent

Szilassy János: A nevelés tudománya I-II.

/Buda 1827 c. munkájának hasonmás kiadása /



Megrendelhető az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban

/Budapest V. Honvéd u. 19. 1055 /

ára: 1456 Ft.

1998 JELENTŐSEBB NEVELÉSTÖRTÉNETI ÉVFORDULÓI

900 éve	1908-ban alakult meg a cisztercita rend.
650 éve	1348. január 14-én alapította IV. Károly cseh király a prágai egyetemet.
550 éve	1548-ban mondta ki a magyar országgyűlés az elhagyott egyházi javak iskolai célú felhasználását előíró törvényt.
300 éve	1698-ban a kolozsvári jezsuita gimnázium mellett bölcseleti-teológiai akadémia nyílt; az intézményt Mária Terézia 1750-ben egyetemi rangra emelte.
225 éve	1773-ban oszlatták fel a jezsuita rendet.
150 éve	<ul style="list-style-type: none"> • 1848. április 7-én alakult meg az első független magyar kormány, amelynek Eötvös József volt a vallás- és közoktatásügyi minisztere, • 1848. április 11-én adták ki a forradalom új törvényeit, köztük a vallásról és az egyetemről szóló törvényt, • 1848. július 20-24-én ülésezett Pesten az első Egyetemes Tanítói Gyűlés, • 1848. július 24-én nyújtotta be az országgyűlésnek Eötvös József az elemi népiskolai oktatásról szóló törvényjavaslatát, 1848. július 27-én született Eötvös Loránd, a nagy magyar fizikus; vallás- és közoktatásügyi miniszter (1894-1895).
125 éve	<ul style="list-style-type: none"> • 1873-ban szervezték meg Pesten az Országos Tanszermúzeumot (megnyílt 1877-ben), • 1873. február 26-án született Éltes Mátyás gyógypedagógus.
100 éve	1898-ban alakult meg a BEAC, a budapesti egyetemisták sportklubja.
80 éve	1918. december 15-én alakult meg a Magyarországi Tanítók Szakszervezete.
75 éve	<ul style="list-style-type: none"> • 1923-ban miniszteri rendelkezés jelent meg az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny megszervezéséről; • a középfokú tanítóképzés időtartamát öt évre emelték.

70 éve	<ul style="list-style-type: none"> • 1928-ban Szegeden hozták létre az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolát; • Budapesten megalakult a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola; • Horthy Miklós kormányzó bejelentette a nyolcosztályos elemi népiskola fokozatos megszervezését (a nyolcosztályos elemi népiskoláról szóló törvény 1940-ben jelent meg); • 1928. július 3-án összeült a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus.
60 éve	<ul style="list-style-type: none"> • 1938-ban szabályozta először törvény Magyarországon a szakirányú középiskolák, a líceumok szervezését és működését; • törvény jelent meg a középiskolára (líceumra) épülő kétéves tanítóképző akadémia felállításáról.
50 éve	<ul style="list-style-type: none"> • 1948. június 16-án fogadta el az Országgyűlés az államosításról szóló 1948: XXXIII. törvényt, • 1948. december 15-én adta ki az Egyesült Nemzetek Szövetsége "Az emberi jogok egyetemes nyilatkozatá"-t.
40 éve	1958-ban törvényerejű rendelet hozta létre hazánkban a felsőfokú óvó- és tanítóképzést.
25 éve	1973-ban alakult meg az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága.
20 éve	1978-ban jelent meg "Az általános iskolai nevelés és oktatás terve", valamint "A középiskolai nevelés és oktatás terve".
5 éve	<ul style="list-style-type: none"> • 1993-ban jelent meg a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény, a szakképzésről szóló LXXVIII. törvény és a felsőoktatásról szóló LXXX. törvény; • 1993. augusztus 25-én Budapesten ülésezett a VI. Nevelésügyi Kongresszus.

A NEVELÉSTUDOMÁNY SZÉCHENYI PROFESSZORI ÖSZTÖNDÍJASAI¹

Cserné Adermann Gizella	JPTE
Fáyiné Dombi Alice	JGYTF
Gereben Ferencné	BGGyTF
Golnhofer Erzsébet	ELTE
Hegedűs T. András	BKE
Kárpáti Andrea	ELTE
Lukács Péter	KJF
Nagy Péter Tibor	OKI
Papp János	KLTE
Papp Katalin	JATE
Réthy Endréné	ELTE

* * *

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA - JPTE

Oktatás

Az ösztöndíj időtartama alatt többek között kidolgozom, illetve fejlesztem az alábbi kurzusok tematikáját és tanulásirányítási módszereit: felsőoktatás-pedagógia, pedagógiai értékelés, értékelés a felnőttképzésben, távoktatás-pedagógia.

Tananyagfejlesztés

Elkészítem a PHARE által támogatott "Képzőmester" projekt "A képzés értékelése" című moduljához a távoktatási tananyagot, előkészítem multimédia formában való megjelenését, "Felsőoktatási pedagógia" címmel jegyzetet készítek.

¹ (1997) Megjegyzés: Felkérésre az ösztöndíjat elnyert alábbi oktatók megküldték folyóiratunknak a pályázaton beadott munkatervük rövid összefoglalóját.

Kutatómunka

Fő kutatási területem a következő években a pedagógiai értékelés témaköre lesz. Ezen a témán belül jelentős korábbi tapasztalatokkal rendelkezem. Egyéni érdeklődésem mellett a téma aktualitása is igényli a kutatómunkát. A hazai kutatások jelentős eredményeket hoztak elsősorban a mérés-értékelés technikai-gyakorlati vonatkozásaiban. Az általam tervezett tudományos munka hasonló témában, de más aspektusból közelíti a pedagógiai értékelést.

Vizsgálni szándékozom a pedagógiai értékelés elméleti alapjait, így filozófiai, szociál- és kognitív pszichológiai aspektusait, szociológiai vonatkozásait és hatásait. A különböző pedagógiai paradigmákhoz tartozó értékelés-felfogások analízisével is foglalkozni kívánok.

Az értékelés területén empirikus vizsgálatokat is folytatok. Ez utóbbi területen nemzetközi összehasonlításra is vállalkozom.

Az értékelés területén végzendő kutatásaim másik aspektusát az értékelésben fellelhető szubjektív hatások elemzése jelenti. A pedagógia területéről kilépve tanulmányozni kívánom azt is, hogy a humán szférában milyen törekvések vannak az értékelés objektivitásának biztosítására. Tovább folytatom az "önmagát beteljesítő jóslat" témakörében korábban megkezdett empirikus vizsgálataimat.

A vizsgáztatás elterjedésével fel kívánom tárnai, hogy a kritikai docimológia megállapításai mennyire érvényesülnek hazai körülmények között.

Fejlesztési tevékenységemhez kapcsolódóan is szükségeszerű kutatómunkát végezni. Elsősorban a távoktatás területén kell megszervezni azokat a vizsgálatokat, amelyek bizonyítják a távtanulás eredményességét. Ehhez kapcsolódóan a következő feladatokat vállalom:

- A távtanulásra használt tananyagok didaktikai elemzése, a különböző típusú tananyagok hatásvizsgálata, "optimális tananyagszerkezet és struktúra" kidolgozása.
- A tanulás és a tanulás-segítés módszerei, a tutorok szerepe a távoktatásban, módszertani útmutatók kimunkálása kutatási eredmények alapján.
- A mérés-értékelés különös szerepet tölt be a nyitott és távtanulásban. Az értékeléssel kapcsolatos kutatásaimmal összhangban vizsgálatokat végzek e témakör távoktatási vonatkozásaival kapcsolatban.

* * *

GEREBEN FERENCNÉ - BGGyTF

Oktatási tevékenységemet mint a Főiskola általános főigazgató-helyettes és a Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet vezetője végzem. Oktatóként nappali tagozaton hat elméleti tárgy oktatását látom el, részt veszek továbbá az esti, a levelező, valamint a szakirányú továbbképzésben és a pedagógus-továbbképzéseken. Feladatom továbbá a képzés stratégiai célkitűzéseinek megfogalmazása, a képzések átjárhatóságának kidolgozása a többszintű kimenet-szabályozás figyelembevételével. Mindez együtt jár a főiskolai szintű alapképzési szakok folyamatos karbantartásával, a képzés fejlesztésével külön tekintettel a szakirányú szakok működésére, új képzési programok bevezetésére (pl. a felsőfokú szakképzés, illetve szakirányú továbbképzési szakok területén), az egyetemi szintű gyógypedagógusképzés bevezetésének koordinálása, s az intézményi kreditrendszer kidolgozása.

A fentiekben ismertetett feladatok együtt járnak a képzés folyamatos tartalmi fejlesztésével, a pedagógusképző intézmények közötti szakmai kapcsolatok, intézmények közötti oktatási együttműködési formák kialakításával annak érdekében, hogy a fogyatékos gyermekek, fiatalok és felnőttek társadalmi integrációját a gyógypedagógusképzés és az általános szociális munkásképzés korszerű szakmai feltételek mellett a társadalmi igényeknek megfelelően biztosítsa.

A kutatási tevékenység terepe számomra a Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet, amelynek kutatói teamjét vezetem. *Kutatási témám a Preventív és rehabilitatív fejlesztési stratégiák, diagnosztikus módszerek a fogyatékos és akadályozott fejlődésű személyeknél című program megvalósítása a "Felsőoktatási kutatásfejlesztési pályázat/1997.", illetve a SOROS Alapítvány Gyógypedagógiai terápia-s tantervfejlesztés pályázat keretében.*

A preventív és rehabilitatív célú diagnosztikus és fejlesztési stratégiák alkalmazása fogyatékos és akadályozott fejlődésű gyermekek különböző csoportjainál, különös tekintettel a kognitív funkciózavarok felismerésére című kutatási program keretében a gyógypedagógiai pszichodiagnosztikai területén Magyarországon első alkalommal történnek vizsgálatok olyan újszerű, a nemzetközi szakirodalomban ismert és a klinikai gyakorlatban egyre szélesebb körben alkalmazott, újszerű vizsgálati módszerekkel, amelyek a deficitorientált diagnosztikai megközelítés helyett a funkcionális diagnosztikára, a szenzomotoros, kognitív teljesítmények leírására, a képességelnyők és képességdeficitok intraindividuális jellemzőinek együttes megítélésére helyezik a hangsúlyt a globális teljesítménymutatók (mint IQ, PEQ stb.) alapján

megfogalmazott állapotleírások helyett. A klinikai gyógypedagógia gyakorlata ugyanis egyre jobban igényli olyan módszerek használatát, amelyek a terápia-releváns teljesítményleírások felé mozdulnak el, s a szenzomotoros, illetve kognitív fejlődési folyamatok, tanulási teljesítmények differenciált leírásával lehetőséget nyújtanak **funkcionális diagnózis** felállítására.

A kutatás célja:

1. Új vizsgálóeljárások bevezetése (mint a Tübingen-i Lurija-Christensen neuropszichológiai tesztbatteria, a DeGangi-Berk vizsgálat a szenzoros integráció csecsemő- és óvodáskori zavarainak feltárására) a fogyatékos és akadályozott fejlődésű gyermekek vizsgálatában különös tekintettel a képességelonyók és képességdeficitek intraindividuális és interindividuális jellemzőinek megismerésére neuropszichológiai irányultságú vizsgálómódszerekkel.
2. A tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottsági munka módszertani fejlesztése, tekintettel a "más fogyatékos" gyermekekkel kapcsolatos közoktatásai feladatokra a diagnosztikus és terápiás munka területén.
3. A szenzoros integrációs zavarok, a tanulási zavarok különböző altípusainak leírása.
4. A gyógypedagógiai pszichodiagnosztikai ismeretek körének bővítése a graduális és postgraduális képzésben.

A fenti program a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola 1997-2000 közötti időszakra megfogalmazott kutatási stratégiájához kapcsolódik a képességzavarok kutatása témakörben a gyógypedagógiai pszichológia területén.

* * *

KÁRPÁTI ANDREA - ELTE

A kamaszkor vizuális kultúrája és a számítógéppel segített tanulás és tanítás a témája a négy éves időszakra tervezett kutatásaimnak. A kapcsolat nyilvánvaló: az új médium megváltoztatja az alkotás és befogadás kereteit. Új, "testre szabható" képi világot kínál és minden eddiginél jobban igényli a vizuális tanulás képességeit. Interdiszciplináris

vizsgálataink a látáslélektan, nevelélmélet és nevelés-szociológia eszköztárával tárják fel az új oktatási környezet fejlesztő hatását.

1. A térszemlélet szerkezete és fejlődése 14-18 éves korban

A gyermek vizuális nyelvének fejlődésével foglalkozó kutatásaink lezárásaként ebben az időszakban a kamaszok képi nyelvének egy sajátos összetevőjével, a térmegjelenítéssel foglalkozunk. Több száz mesterség elsajátításához szükséges, fejlesztése mégis világszerte a rajztanítás legproblematicusabb területe. 1998-99-ben komplex *térszemlélet tesztet* dolgozunk ki, amely a NAT "Vizuális kultúra" és "Matematika" műveltségterületein elsajátított térábrázolási konvenciókat alkalmazva a térelemzés, rekonstrukció, képzeleti manipuláció és memória képességeit kéri számon. Az 1998/99-es és 1999/2000-es tanévben *fejlesztő kísérleteket* végzünk, amelyek az eddigi alkalmazott, két dimenziós ábrázolási módszerek mellett a három dimenzióban végzett műveletek elsajátításával segítik a térképzetek kialakítását. (Makettezés, modellezés, számítógéppel segített és hagyományos tervezés, tárgykészítés, origami). A teszt felhasználásával vizsgáljuk, mennyit változik tanulóink térszemlélete a fejlesztő eljárások hatására. Publikációink között a "Vizuális kultúra" *érettségi és alapműveltségi vizsga* feladatbankjai számára készült, bemért feladatrendszerek, a térszemlélet fejlődését dokumentáló monográfia és a tesztet bemutató tanulmányok szerepelnek majd.

2. Számítógéppel segített tanulás és tanítás - a "virtuális portfólió"

1993-96 között holland-magyar, jelenleg több skandináv ország részvételével kiegészülve nemzetközi munkacsoport dolgozik a projekt-módszerű *vizsga feladat- és értékelési rendszerének* kidolgozásán. 1998-ban áttekintjük, hogyan használják a számítógéppel segített tanulás (SZST) módszereit a vizuális nevelésben, értékelési módszert dolgozunk ki a CD-ROM, illetve Internet-alapú taneszközök bírálatára, és pedagógiai programot dolgozunk ki a számítógéppel készített, szöveget és álló, illetve mozgóképet tartalmazó *"virtuális portfólió"* készítésének megtanítására. 1999-től 2001-ig 14-18 éves, kiemelkedő, illetve átlagos vizuális képességű tanulókkal végzett iskola-kísérletekben vizsgáljuk a "gyermekrajz-fejlődés" záró korszaka, a kamaszkor vizuális nyelve sajátos produktumait. Publikációinkban beszámolunk az *iffúsági szubkultúrák képi világáról*, technikai és esztétikai szempontból elemezzük a kamaszrajz ikonográfiáját és módszertani tanulmányokban közöljük az iskolakísérletek pedagógiai tanulságait.

NAGY PÉTER TIBOR - OKI

A Széchenyi-ösztöndíjas időszak alatt alapvető célom, hogy a magyar neveléstörténetírás társadalomtudományi irányultságú megújulását, illetve az oktatáskutatás történeti irányú gazdagodását elősegítsem.

Ennek legfontosabb eszközei:

1. Meglévő kurzusok továbbfejlesztése, új kurzusok kialakítása. A társadalomtudományi szempontú neveléstörténet egyik "objektívalódási" formája "A nevelés társadalmi, politikai és történeti alapjai" című tantárgy, melyet oktatásszociológus hallgatóknak tartunk, s a későbbiekben tanárszakosok számára alakítunk ki, illetve egyéni hallgatói kutatások támogatása. Erre épül egy második félév szakszeminárium, egy-egy témában való elmélyüléssel. Gyakorlati hasznot is remélünk. A különböző polgári társadalmak oktatástörténeti jelenségeinek elemzése felvértezi arra a hallgatót, hogy pedagógusként megfelelően legyen képes értelmezni az oktatással, illetve egész értelmiségi létével és szerepkörével kapcsolatos politikai, szakmai törekvéseket, társadalmi jelenségeket. Mindehhez - harmadik lépcsőként - teljesen egyéni, tutorális jellegű foglalkozás kapcsolódik, melyek végterméke TDK dolgozat, szakdolgozat egyaránt lehet, s mely akár PhD hallgatói munkaformába is átnőhet.

2. Ezeket a kurzusokat támogató "modulos" oktatási segédanyagok készítése, melyek elősegítik a különböző mélységű (főiskolai, egyetemi tanárszakos, egyetemi pedagógia, oktatásszociológus-szakos) hallgatók tanulmányait.

3. Hallgatók korai bekapcsolása a tudományos munkába, olyan társadalomtudományi, történeti szemlélet és módszer kialakítása, mely szociológus, történész vagy pedagógia-kutató pályájukon mindenképpen hasznos lehet. A legfontosabb kutatási irányok az állam és egyház történeti kapcsolatai az oktatásban, a különböző felekezetiük eltérő iskoláztatási szokásai, illetve a parlament oktatásügyi tevékenysége.

4. Hallgatókból és doktorandusokból kicsiny oktatástörténész csapat kinevelése, más főiskolák, egyetemek neveléstörténet-oktatói utánpótlásának biztosítása.

* * *

PAPP JÁNOS - KLTE

Olyan szociálpolitikai helyzet bontakozik ki az országban, ahol fokozottabban kell gondoskodnia a pedagógus szakmának is a leszakadó rétegek gyermekeiről, a szociálisan hátrányos helyzetűekről, a fejlődésükben lemaradókról, a tanulási problémákkal küszködőkről stb.

Tanszékünk ezért elhatározta az egyetemi szociálpedagógia szak megalapítását, a képzés beindítását. E terv megvalósításának irányítását, megszervezését elsősorban rám bízta. Pályázatommal ehhez a munkához kértem támogatást.

A felnőttek és a társadalmilag elesettek szociális hálóját szövögető, segítő szakemberek képzése az utóbbi években fellendült (szociális munkás, szociálpolitikus stb.). Több főiskolán létezik immár szociálpedagógus képzés is. Megítélésem szerint inkább a szociális munkához közelítő hangsúlyokkal. Mi alapvetően a prevencióra, a gyerekre, az iskolai és főleg iskolán kívüli nevelés optimalizálására helyeznénk a hangsúlyt, s nem a korrekcióra. Célszerű lenne a képzést is ilyen irányban erősíteni, kiterjeszteni. Ez - szűken - a képzés "filozófiája". Másrészt: el kell kerülni, hogy a főiskolán kiképzett szakemberek a továbbképzés szempontjából szakmai zsákutcába kerüljenek (egyetemi kiegészítő szak, illetve PhD képzés). Ezért is kell az egyetemi szak.

Rám hárul az előkészítő, szervező munka jelentős része: a szak profiljának, képesítési követelményeinek kidolgozása, az akkreditáció lebonyolítása, az oktatói stáb megszervezése, a tantárgyi programok kidolgozása, a képzés beindítása stb. Szeretnék meghatározó részt vállalni az oktatómunkából is. A programfelelősség mellett az én feladatomban "A szociálpedagógia társadalmi szinterei" című modul gondozása (6 tantárgy), s ezen belül "A pedagógia társadalmi szinterei" című tárgy tanítása. Ez a kollégium az informális nevelés társadalmi szintereit és ezek hatásmechanizmusait szeretné bemutatni a szociálpedagógia jellegzetes célcsoportjaiból kiindulva. Főbb témái: a család, a kortárs csoportok, az ifjúsági szubkultúrák szerepe, hatásmechanizmusai a szocializációban; illetve a hátrányos helyzetűek, a veszélyeztetettek, az etnikai és nemzeti kisebbségekben élők szocializációjának jellegzetességei.

Célom összefoglalva: az egyetemi szociálpedagógia szak megalapítása, a képzés beindítása. A pedagógia társadalmi szinterei című tantárgy kialakítása, egyetemi tankönyvének megírása. Ennek várható címe: Az informális nevelés társadalmi szinterei.

PAPP KATALIN - JATE

A fizika tantárgypedagógiai kutatások témaköreit a Kísérleti Fizikai Tanszékhez való természetes kötődésből adódó szakmai környezet, a tantárgypedagógiai kutatások legújabb eredményei és a közoktatás napjainkban erősödő igényei határozzák meg. Ennek megfelelően kutatási tevékenységünk következő témakörök köré csoportosítható: tananyagfejlesztés, kísérletfejlesztés (lézeres optikai kísérletek fejlesztése, nemlineáris jelenségek vizsgálata stb.); modern technikai eszközök alkalmazási lehetőségeinek vizsgálata a fizikatanításban (számítógépes szimulációk kidolgozása); játékok, döntésjátékok alkalmazási lehetőségének vizsgálata a természettudományis neveléshez; tanulói tudásszintmérés és attitűdvizsgálat.

Ez utóbbi témát kiragadva, a fiatalok pályaválasztását befolyásoló tényezők és a tantárgyi hozzáállás vizsgálatának első eredményei a következők: A középiskolások természettudományos pályáktól való elfordulása világjelenség, melynek látványos hazai megnyilvánulásait tapasztaljuk a természettudományos felsőoktatásban. Mi az oka ennek a kedvezőtlen tendenciának? Mi befolyásolja a fiatalokat a pályaválasztásban, milyenek a diákok természettudományos tantárgyi attitűdjei, hogyan lehetünk ezekre befolyással az oktatási-nevelési folyamatban?

A kérdéskör vizsgálatára 1989/90-ben és 1995-ben országos kérdőíves felméréseket szerveztünk, amelyek tanulságait felhasználva 1997-ben 14 és 18 éves korosztályban 40 középiskola 1600 tanulóival településtípus és iskolai eredményesség szempontjából reprezentatív vizsgálatot végeztünk.

A mérőeszköz kérdései a következő fő változókat tartalmazzák: általános tanulói jellemzők, családi háttér, iskolai eredményesség, tanulói jövőkép, tantárgyi attitűd (öt pontos Likert-skála), továbbtanulási irányok, személyiség jegyek (hét pontos Osgood-skála). Kapcsolatot tártunk föl ezen változók között és eredményeinket, következtetéseinket nemzetközi vizsgálattal vetjük össze (FASSIPLES INTERNATIONAL) különös tekintettel a japán diákok körében végzett vizsgálatokra, amelyből első következtetésként megállapíthatjuk, hogy megfelelő odafigyeléssel a magyar diákok nagyobb mértékben befolyásolhatók, mint a japánok.

* * *

RÉTHY ENDRÉNÉ - ELTE**A kutatás célja**

A tanulási motiváció témakörében teoretikus elemzések folytatása és empirikus vizsgálatok szervezése.

A kutatás előzménye, elméleti háttere

A kilencvenes évektől paradigmaváltás következett be a tanulási motiváció értelmezésében, új perspektívák nyíltak kutatásában, amelynek kapcsán világossá vált, hogy nem lehetséges mereven elkülöníteni a személyiségben belül a kognitív és nem kognitív tényezőket, hiszen köztük szoros egymásra hatás, kölcsönösség van. A tanulás és a tapasztalás a motivációban összekapcsolódik és fordítva, a motivációk a tanulási és tapasztalási folyamatban bevéssznek. A tanulási motiváció fejlődése a tanulóknál nem elválasztható a kognitív fejlődéstől, két egymással interaktív kapcsolatban álló mechanizmusról van ugyanis szó. Új perspektívát ad a motivációkutatásnak az önszabályozás kérdésének elemzése is. Az eddigi elméletek úgy képzelték, hogy a motiváció determinisztikus eredménye egy külső és belső folyamatnak. Ehelyett egy dinamikus öndetermináló folyamat része, s nem a különböző determinánsokra adott reakció.

A reflektív önszabályozás folyamata az értelmi, érzelmi, akarati tényezők egymásra hatásán nyugszik, s egyidejűleg befolyásolja a tanulók énképének alakulását is, mely aztán visszahat ugyanezen komponensekre.

A tanulási motivációt a továbbiakban az egyén önszabályozó folyamatainak részeként szemléljük, amelyben a tanuló (metakognitív, metamotivációs és viselkedési szempontból) aktív részese saját tanulási folyamatának. A tanulási motiváció tehát a tanuló által meghatározott folyamat, amely a személyiség és környezete között különböző kognitív, affektív és effektív szinteken folyó önszabályozó interakciókon keresztül fejti ki hatását.

Kutatási terv

A tanulási motiváció elméleti kérdéseinek elemzése a legfrissebb interdiszciplináris szakirodalmi háttér feltárásával.

Empirikus vizsgálatok szervezése három területen: a tanulók tanulási motivációja, a tanárok motiváló tevékenysége és a bölcsészhallgatók attribúciói feltárása céljából.

- Egyrészt a tanulási motiváció struktúrájában bekövetkezett mennyiségi és minőségi változások nyomon követése a különböző alternatív és nem alternatív iskolákban a 7-től 20 éves korosztály körében. Az eredmények matematikai-statisztikai elemzése és összehasonlítása a 10 évvel ezelőtti, a szerző által szervezett vizsgálat eredményeivel. A legfontosabb változási trendek feltárása.

Elképzelésünk szerint az eltelt időszakban jelentős változást mutat a tanulók tanulási motivációja, vélhetően új motívumok kerülnek előtérbe, s egyidejűleg régiéik tűnnek el. Gyengülhetnek vagy felerősödhetnek az iskolatípusok és életkorok közti különbségek.

- A tanárok motiváló tevékenységének feltárása kognitív, affektív és effektív síkon, s a kapott eredmények összevetése a szerző által 15 évvel ezelőtt végzett vizsgálati eredményekkel.

Hipotézisünk, hogy az eltelt időszak alatt bekövetkezett pedagógiai változások pozitív hatást gyakoroltak a tanári munka minőségére, növelték annak hatékonyságát. Mindezen keresztül a tanárok motiváló tevékenysége is tudatosabb és erőteljesebbé vált.

- A bölcsészhallgatók vizsgateljesítményeikkel kapcsolatos, a tanulási motiváció szempontjából oly fontos attribúcióinak feltárása, s az eredmények összevetése az öt évvel ezelőtti vizsgálati adatokkal.

Felvetésünk szerint az eltelt időszakban a felsőoktatás területén bekövetkezett változások, a kreditrendszer, a tandíj bevezetése, a külföldi ösztöndíjak számának megnövekedése hatást gyakorol a hallgatók attribúcióira. A vizsgateljesítmények változásán keresztül az okok tételezésében is minőségi változás mehetett végbe.

Az empirikus vizsgálatoknál a feltárás módszere kérdőíves kikérdezés, interjú, az adatok feldolgozása a matematika-statisztika segítségével történik.

A kutatás várható eredményei

A legfrissebb szakirodalmi fejlemények elemzése lehetőséget nyújthat a tanulási motiváció eddigénél differenciáltabb, árnyaltabb értelmezéséhez.

A friss empirikus adatok betekintést engednek a tanulók tanulási motivációjának alakulásába, a változások irányába, s ezáltal tudatosabbá tehetik azok további fejlesztését.

A tanárok motiváló tevékenységéről nyert empirikus adatok rávilágítanak a tanárképzés és tanártovábbképzés további teendőire, a tanári munka fokozott szakmai segítésének irányaira.

A bölcsészhallgatók attribúciójának feltárásával javítható a hallgatók vizsgateljesítménye a szorongó, belső bizonytalansággal küszködő hallgatók kiszűrése által, s számukra tanulást segítő programok beindításával.

BESZÁMOLÓ ÉS IDŐSZERŰ FELADATAINK (Előterjesztés a tanárképzők szövetsége közgyűlésén)

– DEBERECEN, 1998. MÁJUS 16. –

A beszámoló a szövetség előző közgyűlése (1997. május 23.) óta eltelt időszak eseményeit értékeli, utalva a soron következő teendőkre is. Felhasználjuk az 1998. március 10-én, Budapesten megtartott elnökségi ülés anyagát és az egyes szakosztályoktól érkezett jelentéseket.

Ez évi munkánk középpontjában az új **tanári képesítési követelmények** nyomán a tanárképző intézményekben kialakult helyzet elemzése, különösen a tantervfejlesztés, azon belül a tanári képességek fejlesztése, valamint a tankönyv- és taneszközfejlesztés eredményeinek számbavétele állt. A széles ívű, csaknem valamennyi képzőhelyet felölelő munka szervezője és koordinálója – Ballér Endre vezetésével – a Pedagógiai Szakosztály volt. A felkészülés során ide csatlakozott a többi munkacsoport is. 1997. december 10-én Egerben, a Szociálpedagógiai Szakosztály szervezésében – négy szakosztály részvételével – tartalmas **szakmai konzultáció** valósult meg.

Az idei konferencia programja tanúsítja a közreműködő szakosztályok aktivitását, és képet ad a tanárképző műhelyekben folyamatban lévő kutatásokról. A rendezvény szakszerű megszervezéséért köszönettel tartozunk a KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének (különösen Balogh László és Tóth László kollégáinknak). Az előadók (hozzászólók) írásban kidolgozott anyagaiból kiadvány szerkesztését tervezzük, amely részben továbbképzési célt szolgálhat, részben előkészítheti a következő szakmai konferencia vitaanyagának összeállítását.

Amint az előző éveken is, szövetségünk aktívan bekapcsolódott az MKM által kiadott törvénytervezetek megvitatásába, különböző **döntéselőkészítő munkákba**. Faragó Magdolna tagtársunknak köszönhetően a pedagógusképzésben aktuális vitatémákhoz rendszeresen adhattunk gyors szakvéleményt. Nehezebb volt a mindig szoros határidőre átadott rendelet-tervezetek mérlegelése, megalapozott vélemények megfogalmazása. A **pedagógus szakvizsga** és az **egységes, egyetemi szintű tanárképzés** kérdésében nem sikerült álláspontunk következetes érvényesítése. Az előbbiben az MTA Pedagógusképző Albizottságához

csatlakozva szólaltunk fel (L. Hírlevél, 1998. január 2-3.), az utóbbiban pedig az MTA Pedagógiai Bizottsága vitaülésén nyilváníthattunk véleményt.

Az MKM és a MAB égisze alatt a most következő időszakban is jelentős fejlesztő-szabályozó munkák folynak, amelyekben elvárjuk a szövetség véleményének kikérését. Ilyen például az intézményi integrációk ügye, a kredit-rendelet vagy a több változatban vitára bocsátott úgynevezett „Fehér Könyv” felsőoktatás-fejlesztési koncepciója.

A TKSZ-ben jelenleg **kilenc szakosztály** működik: az egészségpedagógia, a kooperatív pedagógia, a környezetpedagógia, az oktatás-informatika, az organikus kultúra, a pedagógia, a pszichológia, a szociálpedagógia és a vállalkozáspedagógia témakörében. Az újabbakról (Organikus Kultúra Műhelye, Kooperatív Pedagógiai Szakosztály) legutóbbi Hírlevelünkben adtunk tájékoztatást. Molnár V. József vezetésével elindult a „Magyar Hagyomány Műhelye” című, hároméves pedagógus **továbbképzés**. A kooperatív pedagógia gyakorlati alkalmazásában jelentős lépés az a **továbbképző nap**, melyet (ez év májusában) a kaposvári tanítóképző főiskola szervezett Gefferth Éva és Paul Roeders közreműködésével.

Az elmúlt évben hozott közgyűlési döntést követően, kérelmünk alapján az illetékes cégbíróság módosította Alapszabályunkat, így alkalmassá váltunk a számunkra felajánlott 1%-os jövedelemadó fogadására. Ez (1997-ben) összesen 15.102 forint volt. Hírlevelünkben ismét felszólítottuk tagjainkat az 1% átutalására.

A szövetség **pénzügyi helyzete** jelenleg megnyugtató. A rendelkezésre álló maradványból szerényen bár, de fedezhetőek az éves működési kiadások. A folyó hó 5-én kapott értesítés szerint – benyújtott pályázatunk alapján – az MKM-től 700 eFt **támogatást kaptunk**. Az összeg felhasználásáról (a közgyűlésen tett javaslatokat mérlegelve) az elnökség következő ülésén születik döntés. Ugyanitt hallgatjuk majd meg a Törvényességi Tanács beszámolóját, kitérve a **közhasznúvá nyilvánítás** esetleges lehetőségére is. Jelen tájékoztatásunk alapján a mi körülményeink nem igénylik (sőt alig teszik lehetővé) e lépés megtételét.

A **Pedagógusképzés** című folyóirat egyre színvonalasabban képviseli a fenntartó szervezetek (ÓTE és TKSZ) szakmai álláspontját, illetve biztosítja a minimálisan szükséges publikációs lehetőséget. A folyó év február 25-én a képző intézményekbe eljuttatott szerkesztői levél többek között azt hangsúlyozza, hogy a folyóirat fokozott mértékben szeretné biztosítani a fiatal oktatók tanulmányainak megjelenését.

Elnökségünk legutóbbi ülésén tárgyalta a **tanárképző intézmények pénzügyi hozzájárulásának lehetőségeit** (intézményi tagdíj fizetése, folyóiratunk kötött összegű támogatása, szerződéses megbízások adása), azonban eddig nem sikerült ütőképes, eredményt ígérő akciót indítani. Várjuk az ezzel kapcsolatos további javaslatokat. A képző intézmények pedagógusképző műhelyeinek megnyerése hagyományos találkozóink eredményei alapján biztosított. Most e műhelyek fejlesztése érdekében az intézmény (kar, tanszék) vezetőinek támogatását igényeljük.

A meglévő dokumentumokból kitűnik, hogy a **civil szakmai szervezetek közötti kapcsolatok fokozatosan erősödnek**. Hírlevelünkben (1998 januárjában) beszámoltunk a Független Pedagógus Fórummal, a Zöld Szív természetvédő mozgalommal, a Magyar Pedagógiai Társaság Felsőoktatási Szakosztályával létesített újabb kapcsolatokról. A Magyar Konfliktuspedagógiai Alapítvány III. Országos Konferenciáján (1997. május 31-én, Pécsen) Pfister Éva és Földes Zoltán szervezésében „személyiség- és képességfejlesztő szakmai team” alakult. A munka eredményéről ez évi tudományos konferenciánkon is tájékozódhattunk.

1997-től szervezett kapcsolatban állunk a tanárképzés európai szervezetével (ATEE). Tagságunk azonban jelenleg inkább formális, a beérkező információk alig hasznosíthatók. **Külföldi kapcsolataink** jobb kihasználása és bővítése a következő időszakban is bőven ad feladatot. Leginkább tagjaink egyéni kapcsolatrendszerére, valamint az egyes tanárképző tanszékek külföldi kooperációjára építhetünk. Mindezek eredményesebb kamatoztatása, valamint e téren a tájékoztatás javítása előttünk álló feladat.

Hegyi Sándor – a JPTE bázisára építve – megtervezte a szövetség fokozatosan kialakítható **információs rendszerét**. Szakmai anyagaink, híreink interneten is elérhetők. Oktatásinformatikus szakembereink országosan elismert tevékenységet folytatnak. Szakosztályaink ezekre a lehetőségekre az eddiginél jobban támaszkodhatnak. Jobb összeköttetést, információáramlást kell kialakítanunk a pécsi és a budapesti központok között.

A **jövő évi közgyűlés tudományos programjára** több javaslat érkezett. A szegedi kollégák az egészségnevelés napirendre tűzésére, az egri szakosztályok (folyó év november 5-6-án, nemzetközi konferencia keretében) egy oktatásinformatikai konferencia megszervezésére tettek javaslatot. Mérlegelendő a mostani konferencia eredményeinek átgondolása után (további szakosztályok bekapcsolódásával) a képzés és a curriculum-fejlesztés folyamatának továbbkövetése. Ehhez talán a főhatóságtól is kapnánk támogatást.

Megfontolandó a **tudományos ülés és közgyűlés időpontjának módosítása**. Szervezetünk központi támogatásra évente egy alkalommal pályázhat. Ennek eredményéről legelőbb kora tavasszal tájékozódhatunk. Az elnyert összeg felhasználásáról az adott év december 31-ig kell elszámolnunk. Az éves nagyrendezvény megalapozott pénzügyi támogatása akkor válna lehetővé, ha annak időpontját áttennénk az őszi időszakra.

Az elnöki beszámoló ugyan érintette jó néhány szakosztály tevékenységét, a legutóbbi Hírlevél közölte a Vállalkozáspedagógiai Szakosztály rangos programját is, elengedhetetlen és az összkép felvázolásához **nélkülözhetetlen valamennyi szakosztály éves beszámolójának áttekintése**. Kérjük tehát a szakosztályok vezetőit, hogy tevékenységükről, soron következő feladataikról mielőbb adjanak tájékoztatást. A tájékoztatókat a következő (őszi) Hírlevélben fogjuk közreadni.

Vastagh Zoltán
a TKSZ elnöke

**Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum gondozásában megjelent
Bassola Zoltán: Ki voltam... című önéletrajza.**

Az életrajzi visszaemlékezés rendkívül érdekes- értékes kortörténeti dokumentum.

Bassola hű képet nyújt az Eötvös Kollégium fénykoráról, majd pedagógusi tevékenységéről, mely a Teleki családnál eltöltött évektől a gimnáziumi tanári évekig terjedt. Bassola hiteles képet nyújt a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1938 és 1948 közötti működéséről. Segédtitkár, majd osztálytanácsos, 1946-tól adminisztratív államtitkár, és így pontos képet rajzol a minisztérium háborús éveiről. 1945-ben az új körülmények között kiépülő, politikai ellentmondásoktól terhes kultúrpolitikai harcok hiteles tanúja.

A könyv megrendelhető az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban.

/Budapest V. Honvéd u. 19. 1055 /

