

# PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK ÉS -TOVÁBBKÉPZŐK  
FOLYÓIRATA



2005  
1. SZÁM





# PEDAGÓGUSKÉPZÉS

## PEDAGÓGUSKÉPZŐK ÉS -TOVÁBBKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2005  
1. SZÁM

Az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesületének és a Tanárképzők Szövetségének évente négy alkalommal megjelenő folyóirata az Oktatási Minisztérium és az ELTE PPK támogatásával.



A kiadást támogatja: a Magyar Szakképzési Társaság

## SZERKESZTŐSÉG:

FALUS IVÁN

főszerkesztő

GOLNHOFER ERZSÉBET

rovatvezető – tanulmányok

KOTSCHY BEÁTA

rovatvezető – műhely és eszmecsere

HUNYADY GYÖRGYNÉ

rovatvezető – közoktatás és képzés

RÉVÉSZ JUDIT

rovatvezető – külföld

VÁMOS ÁGNES

rovatvezető – szemle

HEGEDŰS JUDIT

rovatvezető – hírek

H. NAGY ANNA

szerkesztőségi titkár

olvasószerkesztő

A szerkesztőség címe:

ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége

1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

e-mail: [pedagoguskepzes@ppk.elte.hu](mailto:pedagoguskepzes@ppk.elte.hu)

[www.pedagogia-online.hu](http://www.pedagogia-online.hu)

## SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BALLÉR ENDRE (elnök), ARATÓ LÁSZLÓ, BÁNHIDINÉ SZLOVÁK ÉVA, BÁRDOS JENŐ,  
BENEDEK ANDRÁS, BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA, BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ, CSEH SÁNDOR,  
H. NAGY ANNA, HADHÁZY TIBOR, IKER JÁNOS, JÁVORNÉ KOLOZSVÁRY JUDIT,  
KATONA ANDRÁS, KELEMEN ELEMÉR, KNAUSZ IMRE, LEHMANN LÁSZLÓ, LUKÁCS ISTVÁN,  
NAGY MÁRIA, PATKÓS ANDRÁS, PUKÁNSZKY BÉLA, RAICSNÉ HORVÁTH ANIKÓ,  
SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS, VARGA LAJOS

A folyóirat megvásárolható az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében,  
1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27. sz. alatt.





## KÉPESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEK – KOMPETENCIÁK – SZTENDERDEK<sup>1</sup>

FALUS IVÁN

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának docense  
falus@ludens.elte.hu

---

*A szerző méltatja az 1997-ben megjelent képesítési követelmények jelentőségét, de egyszermind felhívja a figyelmet azokra a változásokra, amelyek következtében új kívánalmakat kell megfogalmazni egy ilyen dokumentummal szemben. Álláspontja szerint a kompetenciák és a sztenderdek segítségével megítélhető a hallgatók felkészültsége, mód nyílik a képzési rendszer strukturálására, egy korszerű pedagógusképzési szemléletmód érvényesítésére, az alap- és a bevezető (gyakornoki) képzés szerves összekapcsolására*

---

Több mint egy évtizede bízták meg *Ballér Endrét* azzal a feladattal, hogy a pedagógusképző intézmények képviselőivel együttműködve dolgozza ki a pedagógusképzés programjait meghatározó alapelveket, a képesítési követelményeket. Így fogant az úgynevezett *Ballér Bizottság*, s termékeny viták eredményeként 1997-ben napvilágot láttak a képesítési követelmények (a 111/1997. kormányrendelet). Ennek a rendeletnek a jelentőségét aligha lehet túlhangsúlyozni. Megfogalmazták az ország összes tanárképző intézménye – főiskolája és egyeteme – számára az egységes célokat, a rendelkezésre álló időt, a főbb tanulmányi területeket, az ellenőrzés, az értékelés módjait és formáit.

### Miért is jelentős ez a munka?

1. A képesítési követelmények egységessége révén közel került egymáshoz a pedagógiai mesterségre történő felkészítés hagyományosan eltérő szemléletmódot, hangsúlyokat képviselő egyetemi és főiskolai változata.
2. A közelítés során a gyakorlati felkészítésben erősebb főiskolai és az elméletet előtérbe helyező egyetemi programok előremutató elemeit sikerült integrálni.
3. A pedagógiai mesterségre történő felkészítés jelentősebb szerepre és időkeretre tett szert a képzés egészében.

---

<sup>1</sup> A Tanárképzők Szövetségének 2004. december 10–11-i tudományos ülésén elhangzott előadás szerkesztett változata.

4. A tanulmányi területek egy korszerű pedagógusi szerepfelfogást tükröztek.
5. A tanulmányi területek között az ismeretek kialakítása mellett megjelent a képességek és a személyiség fejlesztésének igénye is.
6. A gyakorlati képzés súlya megnőtt, változatos formáinak alkalmazására nyílt lehetőség (Falus, 1997).
7. Ha némi késéssel is, de önálló normatívát bocsátottak e képzési terület rendelkezésére.

Ezek után felvetődhet a kérdés: ha az 1997-es szabályozásnak a fentiekben leírt előremutató vonásai fennállnak, mi indokolja a képesítési követelmények bárminemű átalakítását? Miért kell a képzés követelményeit a címben jelzett kompetenciák, illetve sztenderdek rendszereként értelmeznünk? S egyáltalán a kompetenciák-e a tanári pályára történő felkészültségnek azok az összetevői, amelyek a követelmények rendszerét alkotják? Mielőtt ezekre a kérdésekre választ adnánk szükséges tisztázni a kompetenciák, a pedagógiai kompetenciák és a sztenderdek fogalmát, sajátosságait.

### A kompetencia értelmezése

A köznapi szóhasználatban talán a hozzáértés szóval helyettesítenénk leginkább. Ha a latin szótárhoz nyúlunk, az alkalmasság, képesség szavakat találjuk.

A PISA vizsgálatok eredményeként is megfogalmazták, hogy a magyar tanulók nem rendelkeznek megfelelő kompetenciákkal. Ebben az értelemben arról volt szó, hogy nem képesek alkalmazni, s különösen nem gyakorlati szituációban a megszerzett ismereteiket (Vári, 2003, Vári és mts.-ai, 2002).

Az új NAT változatban is használják a kompetenciák, a kulcskompetenciák fogalmát mintegy a képesség szinonimájaként (NAT 2003, 9–15. o.). A Pedagógiai Lexikonban Vajda Zsuzsa tollából azt olvashatjuk, hogy a kompetenciák alapvetően értelmi (kognitív) jellegű képződmények, de motivációs és egyéb érzelmi mozzanatok is kísérik (Vajda, 1997, 266. o.).

Nagy József professzornak „A XXI. századi nevelés alapjai” című könyvében a kompetenciáknak központi jelentőségük van. A nevelés célja tulajdonképpen a megfelelő kompetenciák kialakítása. Azt hangsúlyozza, hogy a kompetenciák teljes rendszert alkotnak: azaz magukba foglalják az észlelést, a belső pszichikus folyamatokat, a döntést, egy tevékenység megtervezését, végrehajtását, végrehajtásának ellenőrzését is. Más megfogalmazásban azt mondja, hogy a kompetencia alapvető jellemzője, hogy a viselkedérepertoárból mozgósítja, felhasználja a cél eléréséhez szükséges elemeket (Nagy, 2000, 34–42. o.).

Most határozzuk meg a kompetencia fogalmát! A *kompetencia* a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé



teszi az eredményes tevékenységet. Innen már csak egy lépés vezet a pedagógiai kompetenciák meghatározásához.

A *pedagógiai kompetenciák* a tudás, nézetek és gyakorlati készségek ötvözetei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát. Gyakorta szükségesnek tartják a kompetencia fogalmába beleértetni a diszpozíciót is, a szónak abban az értelmében, hogy a kompetencia birtokosának nem elegendő rendelkeznie a nézetekkel, tudással, képességekkel, de elkötelezettnek is kell lennie azok megfelelő alkalmazása iránt.

Érdemes összevetnünk ezt a fogalmat a *gyakorlati pedagógiai tudásával*. A gyakorlati pedagógiai tudás olyan alapos tudás, amelyet a pedagógusok maguk alakítanak ki, s amely lehetővé teszi számukra a pedagógiai problémák felismerését, meghatározását, lehetséges megoldásaik előrelátását és, végül, megoldásukat. Azaz, a gyakorlatra ténylegesen ható tudás.

A pedagóguskutatás területén jelentős számú vizsgálatot végeztek annak feldeírására, hogy a mik a jellemzői a pedagógusok gyakorlati tevékenységére ténylegesen ható tudásnak. (Ezzel a problémával részletesebben foglalkozunk „A pedagógusok pedagógiája című” könyvben. Falus, 2001, 15–27. o.)

Ha a két meghatározást összevetjük, könnyen elfogadhatjuk azt az álláspontot, hogy a kompetenciák a gyakorlati tudás részei, egy-egy részterületen megnyilvánuló gyakorlati tudást jelentenek.

Ezek után felvetődik a kérdés, hogy a kompetenciák betölthetik-e a képzési követelmények szerepét. *Nahalka István* például erőteljes kétségeket fogalmaz meg, azt állítván, hogy a kompetenciákban a tanári felkészültség külsődleges elemei ragadhatók meg, ezzel szemben sokkal fontosabb a tanár szemléletmódja, nézetrendszere, filozófiája. A képzés alapfeladata annak a konceptuális váltásnak az elérése, amelynek következtében a tanárjelölt korábbi tapasztalatai alapján kialakult, óhatatlanul hagyományos szemléletmódja egy korszerű, mondjuk így, konstruktivista felfogásmóddá alakul át. *Nahalka István* a fenti okfejtés alapján először megkérdőjelezi a kompetenciák alkalmazhatóságát, majd engedelményeket tesz, s azt kívánja, hogy valahogy jelöljük a szükséges szemléletmód meglétét is: „A képzés céljainak kijelölésében elsősorban az a fontos kérdés, hogy milyen konceptuális rendszereket kellene a hallgatónak megkonstruálniuk magukban, s ehhez a képzés milyen segítséget nyújt. Az a fontos tehát, hogy miben, milyen irányban akarjuk megváltoztatni a hallgatók magukkal hozott tudásrendszerét, pedagógiai világlátását... Ez az elképzelésrendszer is igényel bizonyos kompetencialistákat, de valamilyen alkalmas formában jelezni kell, hogy milyen konceptuális rendszerek állnak mindezek mögött” (*Nahalka*, 2004, 4. o.).

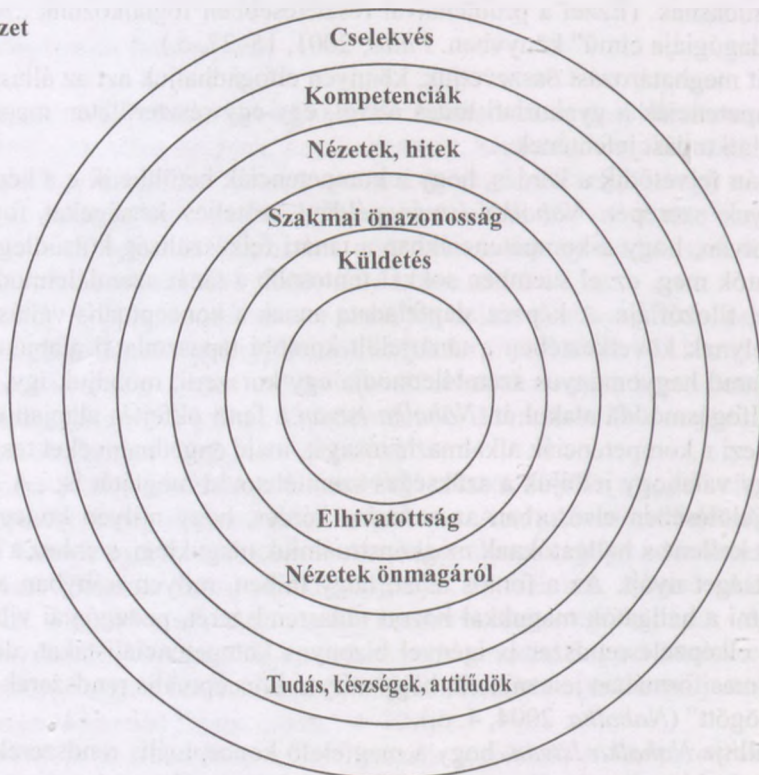
Azt is állítja *Nahalka István*, hogy a megfelelő konceptuális rendszerek megléte előfeltétele bizonyos tevékenységek végrehajtásának. Ha ez így igaz, miért nem elegendő megadni a tevékenység mögött meghúzódó kompetenciákat? Hiszen a fenti logika szerint a kompetenciákat csak akkor képes valaki demonstrálni, ha

a megfelelő konceptuális rendszerekkel rendelkezik. Tehát, ha demonstrálja a tanárjelölt a kompetenciákat, akkor megvannak mögötte a konceptuális rendszerek is.

Egészen más elméleti alapokról kérdőjelezi meg a kompetenciáknak mint a felkészültség nézeteket, tudást, képességeket tartalmazó komponenseinek a létjogosultságát egy, magyar nyelven furcsa módon „Az oktatás kompetenciái” címmel megjelent könyv. Szerzője a kompetencia szót az általános hozzáértés értelmében használja, s főként az elméleti tudást tekinti alapjának. A kompetenciák általunk használt értelmezését érzékelhetően az úgynevezett „receptdidaktika” címszó alá sorolja (Berner, 2004).

De a dolog ennél bonyolultabb. Az egyén pszichikus rendszere nem csupán két olyan elemet, alrendszert tartalmaz (a kompetenciákat és a nézeteket), amelyek a képzés céljaiként megragadhatók lennének. Korthagen (2004) a tevékenységet, a kompetenciákat, a nézeteket, a szakmai identitást és a küldetést (elhivatottságot) különbözteti meg, mint a változtatás egyre mélyülő szintjeit (1. ábra).

Környezet



1. ábra: A pszichikus képződmények szintjei (Korthagen, 2004, 80. o.)

Felvetődhet a kérdés, miért nem a szakmai identitást, önképet ragadjuk ki, mint a pedagógusképzés céljait, amikor számos kutatás bizonyította, hogy a szakmai önképnek meghatározó szerepe van a külsőbb rétegekre, mint amilyenek a nézetek, a kompetenciák és a cselekvés?

Vagy miért nem megyünk még mélyebbre, s magát az elhivatottságot, a személy alaptulajdonságait vesszük célba? Mindezeknek a szinteknek a fejlesztése, változtatása fontos feladat a pedagógusképzésben. Az is kérdés, hogy valamely szintet kiemelhetünk-e, s a konkrét célokat elegendő-e ezen a szinten megadni, s akkor ez implikálni fogja-e a többi szinten szükséges változásokat is.

További kérdés, hogy melyik az a szint, amely kellően konkrét ahhoz, hogy kijelölje egy képzés tartalmát, szemléletmódját, s mégsem túlságosan szétaprózott ahhoz, hogy szem elől tévesszük a teljes személyiséget. Ezért esik a választás többnyire a kompetenciákra. A szintek kölcsönhatása ad alapot azt feltételeznünk, hogy az egyik szinten megadott célok teljesítése hozzájárul a többi szint szükséges változásához is, illetve, hogy egy adott szinten, a kompetenciák szintjén regisztrálható eredmény mögött a mélyebb szintek változása is meghúzódik.

A képesítési követelményeknek lényeges tulajdonsága az, hogy valamilyen módon mérhető legyenek, segítségükkel el lehessen dönteni, hogy valaki felkészült-e, s ha igen, milyen szinten felkészült egy adott tevékenység ellátására. Az elmúlt másfél évtizedben jelentős munkálatok folynak világszerte az ilyen, kritériumként használható felkészültségmutatók, az úgynevezett sztenderdek meghatározása érdekében.

Egy közkeletű meghatározás szerint: „A sztenderdek a kompetenciák szintjeit fogalmazzák meg, s kellően specifikusak, explicitek és értékelhetők, világos alapot szolgáltatnak a képesítés megbízható, konzisztens odaítéléséhez függetlenül attól, hogy a tanárjelölt milyen képzőintézményben szerezte tudását” (TTA, 1998, 1. o.).

### **A képesítési követelményekkel szemben támasztandó kívánalmak**

Ahhoz, hogy eldönthessük, a kompetenciák, illetve a sztenderdek megfelelő formái-e a képesítési követelmények meghatározásának, el kell döntenünk, hogy milyen elvárásokat támasztunk a képesítési követelményekkel szemben. Az alábbi öt pontban teszünk erre kísérletet.

1. A követelmények öleljék fel a felkészültségnek mindazokat a lényeges elemeket, amelyeknek birtokában az adott tevékenységre felkészített személy eredményesen el tudja látni feladatát. Vagyis, számba kell vennünk mindazokat a lényeges szerepeket, amelyeket a pedagógusnak ma be kell töltenie az iskolában, s meg kell ítélnünk, hogy melyeknek a teljesítése várható el, a végzett tanártól, a kezdő pedagógustól. Rendkívül fontos, hogy ezek meghatározásánál kezeljük egységben a pedagógus teljes szakmai személyiségét, azaz például az an-

gol vagy a történelem szakos tanár sztenderdjeibe foglaljuk be mindazokat a követelményeket, amelyekhez a jelöltet a pedagógiai–pszichológiai, módszertani és szakmai tárgyakkal kell eljuttatniuk. A továbbiakban a mester szint pedagógusi, azaz angol-, történelem- stb. tanári mester szint lesz, vagyis a pedagógus szakmai személyiségének kialakításához kell a szaktárgyaknak is hozzájárulniuk.

2. A követelmények megfelelő kritériumai legyenek a képzettség megítélésének. (Segítséggel el lehessen dönteni, hogy valaki képzett pedagógus-e vagy sem, kiadható-e számára a diploma, vagy sem.) Ez a kívánalom kettős problémát vet fel. Azt, amit a kutatómódszertanban az érvényesség és a megbízhatóság problémájának szoktunk nevezni. Vagyis, hogy aki eleget tesz a sztenderdeknek, az valóban eredményesen fog tudni tanítani, a másik pedig az, hogy képesek vagyunk megítélni, hogy valaki teljesítette-e a sztenderdeket. Az első probléma megválaszolásakor rendkívül óvatosnak kell lennünk. Merész dolog volna bármilyen kritériumrendszerrel kijelenteni, hogy teljesítője jó pedagógus, aki pedig nem képes teljesíteni, rossz pedagógus lesz. *Korthagen* bemutatott ábrája is felhívja a figyelmet a pedagógus személyiségének sokrétűségére, s a gyakorlati tapasztalatok is azt mutatják, hogy a pedagógus hatékonysága sokkal több tényezőtől függ, mint a szakmai felkészültségét jellemző tényezők összességétől. A sztenderdek azokat a szakmai kompetenciákat mérik, amelyekről a kutatási eredmények és a gyakorlati tapasztalatok is bizonyították, hogy az eredményes szakmai munka elengedhetetlen feltételei. Azaz az érvényesség kívánalmainak akkor tesz eleget a sztenderdenszer, ha azok, akik teljesítik, jobb eredményeket érnek el, mint azok, akik nem.

A megbízhatóság szempontjának érvényesülése attól függ, hogy megfelelő értékelési metodikánk van-e a követelmények teljesítésének megítéléséhez. Az nyilvánvalónak tűnik, hogy a sztenderdek mérése hagyományos vizsgahelyzetekben nem lehetséges. Arra van szükség, hogy autentikus tanítási, nevelési helyzetekben, különféle feladatmegoldások során, a képzés egész folyamatában rögzítsük a hallgatók útját a sztenderdek elérésig. Az ilyesfajta mérések céljaira dolgozzák ki a portfóliókat, s a gyakorlati feladatmegoldások különböző változatait (*Campbell és mts.-ai*, 2000, 2004; *Falus és Kimmel*, 2003; *McLaudhlin és Vogt*, 1996; *Quatroche, Duarte és Huffman-Joley*, 2002). A képesítővizsgára az a feladat hárul, hogy a portfólió alapján, amely tükrözi a jelölt tanításának és azokkal kapcsolatos reflexióknak a dokumentumait is, mérlegelje a kritériumok teljesítésének a színvonalát.

3. A követelmények alapján legyenek meghatározhatók az adott személy felkészültségének erős és még fejlesztendő elemei, legyen meghatározható a további fejlesztés (segítés, képzés) iránya, feladatai, hogy a hallgató a képzés folyamán meg tudja ítélni, hogy hol tart. Milyen felkészülésre, milyen kurzusokra van még szüksége ahhoz, hogy a sztenderdeket teljesítse, másfelől a végzés pillanatában világosan láthatók legyenek a további szakmai fejlődés feladatai.

A végzős hallgató kompetenciáinak és a sztenderdeknek az összevetéséből kirajzódik a pályakezdő szakmai profilja, azaz saját maga és a mentora számára is világossá válik, mely területeken milyen mértékben felel meg a szakmai elvárásoknak, milyen segítségre, szakmai fejlesztésre van szüksége. Mindez a pályakezdő pedagógus szempontjából felbecsülhetetlenül fontos, hiszen tartalmas kapcsolatot hoz létre az alapképzés és az erre épülő továbbképzés között. Amennyiben a képesítési követelmények megfelelnek ennek a kívánalomnak sokkal nagyobb mértékben várható el a hallgatóktól, illetve a kezdő pedagógusoktól, hogy felelősséget vállaljanak szakmai fejlődésükért (*Berliner, 2000; Bleach, 1999; FitzPatrick és Soulsby, 2002; Into Induction, 2003; TTA, 1998*).

4. A képesítési követelmények a maguk összességében határozzák meg a képzés tartalmi elemeit és ezek célszerű kapcsolódásait. Legyenek kibonthatók a képzési területek, tantárgyak, tanegységek, s ezek főbb témakörei, váljon világossá, hogy melyik tantárgy milyen módon járul hozzá a kompetenciák kialakulásához. A képesítési követelményekkel kapcsolatosan van egy olyan felfogás is, amely szerint azok csak az értékelés kritériumai legyenek. Véleményünk szerint azonban a kompetenciák lehetővé teszik és igénylik a képzés egész tartalmának strukturálását, összerendezését: annak kiderítését, hogy mely tantárgyak milyen elemei hogyan járulnak hozzá ezekhez a kompetenciákhoz, hogyan erősítik egymást, s hogy hol vannak átfedések. Amennyiben így gondolkodunk a képesítési követelményekről, nem szűkítjük, sőt inkább bővítjük az egyes képzőintézmények mozgásterét, hiszen elegendőnek látszik a kimeneti követelmények meghatározása, s sokkal nagyobb szabadságot adhatunk a bemeneti oldalon. Nem szükséges meghatároznunk, egységesítenünk az egyes tantárgyakat, azok kreditértékét stb. Elegendő, ha megszabjuk a képesítési követelményeket, s a képzőintézmények számtalan elérési út közül választhatnak, különböző módokon érhetik el az elvárt célt (*Darling és Hammond, 2001*).
5. A követelmények legyenek hatással a képzés szemléletmódjára, folyamatára, módszereire, mintegy implikálják azt. Nézzünk meg egy sztenderdet, s azon keresztül kíséreljük meg értelmezni ezt a kívánalmat. „A tanár tisztában van a gyerekek fejlődésének és tanulásának sajátosságaival, képes olyan tanulási feltételeket teremteni, amelyek elősegítik a gyermekek intellektuális, szociális és személyes fejlődését.” (*Model Standards, 1992, 12. o.*) Ebben az egy tevékenységkomponensben a tartalmak egész sorát határozzuk meg, s a tanár diszpozícióiról és etikai megfontolásairól is van elképzelésünk. Az ilyen sztenderdek rendszere jól körülír egy szemléletmódot, s ha ezt az általános sztenderdet részeire, elemeire bontjuk, a gyerekek életkorához, s az egyes tantárgyakhoz igazítjuk, akkor tökéletesen alkalmassá válik a képesítés eldöntésére, s egy korszerű szemléletű pedagógusképzés megtervezésére is (*Darling és Hammond, 2001, 767. o.*).

Ez a sztenderd feltételezi, hogy a hallgató egy sor ismerettel rendelkezik a gyerekek fejlődését illetően, de ezen túlmenően képes a tanulók megismerésére, s olyan tevékenységformák megteremtésére, amelyben személyiségük differenciáltan fejlődik. Nyilvánvaló, ennek előfeltétele, hogy a képzés során számos esetben kellett a gyerekek megismerésére vonatkozó feladatot megvalósítania, s a személyiségfejlesztés számára megfelelő tanulási környezetet teremtenie. Ez a követelmény nem teljesíthető egy csupán ismeretszerzésre épülő pedagógusképzés keretei között.

### Sztenderdek a gyakorlatban

A sztenderdek kidolgozása érdekében az elmúlt másfél évtizedben több ország oktatási kormányzata, illetve a pedagógusképzésért felelős szervezetek jelentős erőfeszítéseket tettek (*FitzPatrick és Soulsby, 2002; Model Standards, 1992; Totterdel és mts.-ai, 2002; TTA, 1998*), s az elmúlt években már a sztenderdek, illetve a kompetenciák egységes alapelveinek kidolgozására az Európai Unióban is törekszenek.

Az alábbiakban mintegy esettanulmányként az Egyesült Államokban kidolgozásra került sztenderdeket vesszük szemügyre.

1987-ben két szervezetet hoztak létre abból a célból, hogy meghatározzák a szakképzett tanárokkal (National Board for Professional Teaching Standards) és a kezdő tanárokkal (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) szemben támasztott követelményeket. A két szervezet egységes volt abban a tekintetben, hogy a tanítás komplexitásának megragadása érdekében tevékenység/teljesítmény alapú (performance-based) sztenderdekre és értékelési stratégiákra van szükség, amelyek képesek megragadni a tanárok megfontolt döntéseit és értékelni azt, hogy mit képesek ténylegesen tenni autentikus tanítási helyzetekben.

Mielőtt hozzáláttak volna a sztenderdek megfogalmazásához, egységes álláspontra jutottak a tanulással, az iskolával, a tanítással, neveléssel kapcsolatos alapvető kérdésekben. Alapelveik az alábbiakban ragadhatók meg:

- Minden gyermek képes bonyolult tartalmak megtanulására és magas szintű követelmények elérésére; a jól nevelt és képzett polgárság a demokrácia fennmaradásának és a versenyképesség biztosításának lényeges feltétele.
- Az oktatási rendszernek olyan tanulási környezetet kell biztosítania, amelyben minden tanuló képes tanulni, és elérni a saját egyéni kiválóságát; ez a környezet kibontakoztatja az egyéni tehetséget és kreativitást, felismeri, megérti és az egységes tanulási folyamatba integrálja az egyes tanulók eltérő tapasztalatait, kiépíti az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges maradandó szokásokat.
- Az államnak azzal is biztosítania kell a gyermeki tehetségek kibontakozását, hogy ennek érdekében olyan sztenderdeket és tanulási feltételeket

biztosít a tanároknak, amelyek lehetővé teszik szakmai tudásuk, készségeik és diszpozícióik fejlesztését a gyermekek érdekében.

- Ezek a sztenderdek és tanulási feltételek alkalmassá teszik a tanárokat arra, hogy támogassák a tanulók intellektuális, szociális, érzelmi, erkölcsi és fizikai fejlődését; rugalmasan és szakszerűen reagáljanak a tanulók eltérő szükségleteire, biztosítsák a tanulók aktív részvételét a tanulásban, hogy képesek legyenek a tudás hatékony hasznosítására és létrehozására.
- A tanulás holisztikus folyamat, amely összekapcsolja a nézeteket, a tantárgyakat egymással és a tanulók személyes tapasztalataival, környezetével, közösségeivel. A tanításnak dinamikusnak kell lennie, hogy megfeleljen mindazoknak a kontextusoknak, amelyekben a tanulók tanulnak. Mindez azt kívánja meg a pedagógustól, hogy integrálja különböző tantárgyi tudását a tanulókra, a társadalomra, a tantervre vonatkozó tudásával, és így hídakat építsen a tanulási célok és a tanulók élete közé.
- A szakképzett tanár szerepe nem korlátozódik a tanteremre, hanem kiterjed a szülőkkel, más szakemberekkel történő kapcsolattartásra, az iskola fejlesztésére és a közösségi források felhasználására a gyermekek nevelése és jóléte érdekében.
- A tanárok szakmai fejlődése dinamikus folyamat, amely az alapképzéstől az életpálya egészére kiterjed (*Model Standards*, 1992, 7.).

A fenti megfontolások figyelembevételével dolgozták ki 1992-re annak a tíz sztenderdnek az első változatát, amely azóta számos amerikai államban a pedagógusképzési programok alapja lett, s amely jelentős hatást gyakorolt a más országokban megvalósult fejlesztésekre is (*Campbell és mts.-ai*, 2000, 2004). A tíz sztenderd felöleli a pedagógiai tevékenység lényeges mozzanatait, s tartalmazza az ezek eredményes megvalósításához szükséges alapvető ismereteket, diszpozíciókat és tevékenységkomponenseket.

A sztenderdek elnevezései az alábbiak:

1. A tantárgy ismerete;
2. Az emberi fejlődés és tanulás ismerete;
3. Az oktatás adaptálása az egyéni szükségletekhez;
4. Többféle oktatási stratégia alkalmazása;
5. Motivációs és tanulásszervezési készségek;
6. Kommunikációs készségek;
7. Tervezési készségek;
8. A tanulás értékelése;
9. Szakmai elkötelezettség és felelősség;
10. Együttműködés. (Részletesebben magyarul lásd: *Falus és Klimmel*, 2003, 61–63. o.)

A sztenderdek részletes ismertetése nem lehet ennek a tanulmánynak a feladata. Azt azonban lényegesnek tartjuk a sztenderdek jellegének, műfaji sajátosságainak meg-

ismerése érdekében, hogy egyetlen, a korábban már példaként említett 2. sztenderd belső szerkezetét is bemutassuk.

*A második sztenderd:* „A tanár tisztában van a gyerekek fejlődésének és tanulásának sajátosságaival, képes olyan tanulási feltételeket teremteni, amelyek elősegítik a gyermekek intellektuális, szociális és személyes fejlődését.”

*Tudás:*

- A tanár tisztában van a tanulás mibenlétével – a tanulók hogyan konstruálják tudásukat, hogyan szerzik meg készségeiket és fejlesztik gondolkodásmódjukat – s azzal, hogy hogyan kell a tanítási stratégiákat alkalmazni a tanulók tanulásának segítése érdekében.
- A tanár tisztában van azzal, hogy a tanulók fizikai, szociális, érzelmi, erkölcsi és értelmi fejlettsége hat a tanulásra, s tudja, hogyan vegye figyelembe ezeket a tényezőket, amikor pedagógiai döntéseket hoz.
- A tanár tisztában van az elvárható fejlettséggel és az egyéni különbségek mértékével minden területen (fizikai, szociális, érzelmi, erkölcsi, értelmi), azonosítani tudja a tanulási felkészültség szintjeit, s azzal is tisztában van, hogy az egyes területeken elért fejlődés hogyan hat a más területeken nyújtott teljesítményre.

*Diszpozíciók:*

- A tanár elismeri az egyéni különbségeket minden területen, megbecsüli minden egyes tanuló sajátos tehetségét, eltökélt a tanulók hozzáértésének és önértékelésének fejlesztése iránt.
- A tanár kész a tanulók erősségeit a fejlődés alapjaiként, hibáikat a tanulás lehetőségeiként kezelni.

*Tevékenységek:*

- A tanár az egyének és a csoportok teljesítményeit abból a szempontból értékeli, hogy segítségükkel olyan oktatási tevékenységet tervezhessen, amely minden területen megfelel a tanulók adott szükségleteinek, s elősegíti az áttérést a következő fejlődési szakaszra.
- A tanár előmozdítja a tanulók reflektálását a korábbi ismeretekre, összekapcsolja az új tudást a már ismertekkel, kapcsolatot keres a tanulók tapasztalataival, lehetőségeket teremt az aktív részvételre, a tevékenykedésre, manipulációra, a gondolatok ellenőrzésére, és arra ösztönzi a tanulókat, hogy ismerjék fel felelősségüket saját tanulási feladataik kijelölésében.
- A tanár hozzáfér a tanulók gondolataihoz és tapasztalataihoz – amelyeket a tanítás alapjaiként fog fel – például viták kiváltásával, csoportos interakciók megfigyelésével és azokba bekapcsolódással, s a tanulók gondolkodását tükröző szóbeli és írásbeli megnyilatkozások kiváltásával (*Model*, 1992, 9. o.).

Minden egyes sztenderd felépítése hasonló. Ezek a sztenderdek általános alapelvekként tekintendők, amelyek alapján kialakíthatók a konkrét tantárgyi sztenderd-



dek, s ezeknek különböző életkorokra alkalmazható változatai. Ezek kialakítása hazánkban is fontos feladat lenne, amelyet a pedagógiában, pszichológiában, tantárgy-pedagógiában, a szakmai tárgyakban járatos szakembereknek, valamint gyakorló pedagógusoknak együttműködve kellene meghatározniuk.

A sztenderdek kialakítása lehetővé tenné a pedagógusképzés tárgyainak az eddigieket meghaladó összerendezését, az intézmények számára nagyobb önállóság biztosítását, a hallgatók tudatosságának jelentős mértékű növelését. A sztenderdeken alapuló portfóliók végigkísérhetik a hallgatót a képzés menetében elősegítve folyamatos reflektív magatartásuk kialakulását, a végzősök számára pedig kijelölhetik a további szakmai fejlődés fontosabb feladatait.

## Irodalom

- A 111/1997. (VI.27.) kormányrendelet a tanári képesítés követelményeiről
- Berliner, D. C. (2000): A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 5. 349–368.
- Berner, H. (2004): *Az oktatás kompetenciái*. Aula, Budapest.
- Bleach, K. (1999): *The Induction and Mentoring of Newly Qualified Teachers*. A New Deal for Teachers, David Fulton, London.
- Campbell, D. et al. (2000): *Portfolio and Performance Assessment in Teacher Education*. Allyn and Bacon, Boston.
- Campbell, D. et al. (2004): *How to Develop a Professional Portfolio*. A Manual for Teachers. Third Edition, Pearson.
- Darling–Hammond, L. (2001): Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification and Assessment. In: Richardson, V. (szerk.): *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition AERA, Washington, 751–776.
- Falus Iván (1997): A gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei. *Pedagógusképzés*, 93–107.
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 15–27.
- Falus Iván és Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat, Budapest.
- Falus Iván (2004): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 79–102.
- FitzPatrick, J. és Soulsby, D. (2002): *Proposal for revised induction standards*. TTA, London. *Into Induction 2003*, Teacher Training Agency, London.
- Korthagen, F. A. J. (2004): In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 1. sz. 77–98.
- McLaughlin, M., Vogt, M. (1996): *Portfolios in Teacher Education*. International Reading Association, Newark.
- Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development* (1992): Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC, Washington.
- Nagy József (2000): *A XXI. századi pedagógia alapozása*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Nahalka István (2004): *A kompetenciákról*. (Kézirat)  
*Nemzeti alaptanterv 2003*. Oktatási Minisztérium. Budapest, 2004.
- Quatroche, D. J., Duarte, V. és Huffman-Joley, G. (2002): Redefining of Assessment of Pre-service Teachers. Standard-based Exit Portfolios. *The Teacher Educator*, 4. sz. 268–281.
- Tickle, L. (2000): *Teacher Induction: The Way Ahead*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Totterdell, M. et al. (2002): *Evaluation of the Effectiveness of the Statutory Arrangements for the Induction of Newly Qualified Teachers*. Queens printer. Norwich.
- TTA (1998): National Standards for Qualified Teacher Status. Teacher Training Agency, London.
- TTA (1999): Career Entry Profile for Newly Qualified Teachers. Teacher Training Agency, London.
- Vajda Zsuzsa (1997): Kompetencia. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Budapest, 266.
- Vári Péter (2003): *PISA vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vári Péter és mts.-ai (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 38–65.

## A MAGYAR PEDAGÓGUS PROFESSZIÓ KIALAKULÁSÁNAK ELŐTÖRTÉNETE – A 18. SZÁZADBAN ÉS A 19. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN –<sup>1</sup>

NÉMETH ANDRÁS

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának főiskolai tanára  
nemeth.andras@ppk.elte.hu

---

*Tanulmányunkban azt a hipotetikus felvetést szeretnénk pontosítani, hogy a modern magyar közoktatási rendszer elkülönülő duális intézményrendszerének kibontakozásával megjelenő két fajta pedagógus professzió (alsóbb iskolák tanítói és a felsőbb iskolák tanárai) nyomán, illetve annak következményeként két szervesen és funkcionálisan kialakuló, ugyanakkor egymástól számos lényeges elemében különböző tanári, illetve tanítói-pedagógiai kultúra, a pedagógus szakmai tudás két modellértékű (az elméleti pedagógia tudomány tartalmában is leképződő) formája is létrejön. Munkánk első részében ennek, a modern közoktatási rendszerek, a pedagógus szakmai professzió-fejlődés, illetve elméleti pedagógia intézményesülése során, azok kölcsönhatásában megvalósuló folyamatnak a 19. század közepéig tartó „előtörténetét” vizsgáljuk részletesen.*

---

### A magyar „későrendi” társadalom iskolája és univerzális szakembere, a teológus

A pedagógusmunka és pedagógiai szakmai tudás 18. században érvényesülő hagyományos formáinak és tartalmainak háttérében a későrendi magyar társadalom igényei állnak. Ebből adódóan az iskolázatás alapvető céljait és mozgási dinamikáját még a hagyományos társadalmakra jellemző kettősség határozza meg. Ennek legjellegzetesebb vonása, hogy a népesség többsége a paraszti társadalom olyan természetes közösségi keretei között élt, amelyben a nevelés és az ismeretek átadása még nem esett egybe az iskolázatással. Ebben a mindennapi kapcsolatok során szerzett szociális és magatartásformáló tapasztalatok hatására természetes módon, a mindennapokban valósult meg a felnövekvő gyermekek szocializációja, habitualizálódott viselkedésük, alakultak ki állásfoglalásaik és formálódott tudatuk. A mindennapok tanították meg természetes formában az élet minden fontos tennivalóját: az apa megmutatta azokat fiainak, az anya a leányainak. Ez a természetes keretek

---

<sup>1</sup> A Tanárképzők Szövetségének 2004. december 10–11-i tudományos ülésén elhangzott előadás szerkesztett változata.

között megvalósuló folyamat magába integrálta a szocializáció, a nevelés és oktatás később elkülönülő funkcióit. Az így áthagyományozott tradicionális tudás megszerzése egyben olyan alapvető erkölcsi tulajdonságokra nevelt, mint szorgalom, rendszeret, takarékoság; közvetítette a vallásos alapra épülő élet és társadalmi rend elemeit; áthagyományozta a rendi helyzethez kapcsolódó értékeket és normákat. Megtanította az elesettek gondozását, a világi és vallási közösséghez való kötődést, a társadalmi rendbe és annak hierarchiájába való betagozódás különböző formáit is. (Lásd erről részletesebben *Herrmann*, 1995, 187–190. o.).

Az iskolákban, állami keretek között megvalósuló nevelés-oktatás hosszabb fejlődési folyamat során, fokozatosan lép majd a hagyományos családi-közösségi nevelés helyébe. Ezen a téren a 18. századi Magyarországon is erőteljesen érvényesült még a későrendi társadalomra jellemző tradicionális „munkamegosztás”. Ennek szintén évszázados hagyományok szentesítette rendje szerint az egyházak irányították a kulturális élet szinte minden területét; az oktatást, a tudományt, sőt részben az irodalmat és a művészetet is (*Kosáry*, 1990, 136–138. o.). Mária Terézia tanügyi reformjáig az iskoláztatás kizárólag egyházi feladat volt, az állam az iskolaügyet még nem „politikum”-ként, hanem „ecclesiasticum”-ként (egyházi ügyként) kezelte, annak tényleges megvalósulása az egyes felekezetek erőviszonyaitól függött. Az egyes felekezetek az iskolaügy évszázadok során kialakult hagyományos keretei között saját hatáskörben jártak el, végezték a rendi társadalom iskoláztatására jellemző feladataikat. Ennek fő célja és feladatai valláserkölcsi jellegű, a nép „állapotbeli” helyzetének megőrzése, saját egyházi értelmiségi utánpótlás nevelése, közép- és felsőfokú intézményeik, továbbá a főúri magánnevelés keretében a zömében nemesi hivatalnoki-hatalmi elit képzése. A települések vallási életének középpontjában a plébánia, illetve lelkészség állt. A különböző felekezetek falusi lelkészei számára kötelességgé tették az alsóiskolák működtetésének (tanító, tanterem, tananyag) megszervezését (*Gergely, Kardos és Rottler*, 1997, 110. o.).

Minden „bevett” felekezet (katolikus, protestáns) önálló iskolahálózattal rendelkezett, a falusi kisiskoláktól a latin nyelvű közép-és akadémiai (filozófiai, jogi, teológiai) szintet is magába foglaló iskolakollégiumokig. A 18. század közepén Magyarország (Erdély nélkül) 62 katolikus középiskolája közül 31, továbbá 3 akadémia, főiskola és az ország egyetlen, Nagyszombatban működő egyeteme áll a jezsuita rend fennhatósága alatt. Ebben az időben fokozatosan előretörnek a nemesség új igényeihez jól alkalmazkodó, ekkor már 14 gimnáziummal rendelkező piaristák is. Iskoláik többségében az Itáliában elsajátított új eklekticizmus jegyeit hordozó, természettudományos tartalmakkal kibővített filozófiát is oktatnak. A katolikus főnemesség maguk is előszeretettel alkalmazták piarista nevelőket és titkárokat. Az evangélikus egyház hatása leginkább az ország urbanizáltabb nyugati és északi részének többnyelvű (magyar, német, szlovák) városaiban érvényesült, 28 kisebb és 5 nagyobb gimnázium fenntartója. A jelentősebb szerepet játszó kálvinista egyház, főleg az ország középső és keleti részén rendelkezett nagy kollégiumokkal (Ma-

gyarországon 2, Erdélyben 5), amelyek filozófiát és teológiát is oktattak. Ezek az intézmények voltak a református értelmiség nagy hazai nevelő és kiképző központjai, ahonnan kisebb iskolákat (a partikulákat) is ellátták tanárokkal. A legnagyobb debreceni kollégiumuknak ebben az időben közel 1800 diákja volt, ebből 360 tanult az akadémiai tagozaton (*Horváth*, 1988, 115–132. o.; *Kosáry*, 1980, 100–118. o.; *Kosáry*, 1990, 143–144. o.).

Ezt az időszakot a pedagógus szakma „kvázi-professziós” szakaszának tekinthetjük. A középiskolákban végzett tanári munka legtöbbször a megbecsültebb papi feladatokat megelőző „bevezető” tevékenység – a szakmai, „presztízs” ranglétra első foka csupán, amelyben a pedagógiai munka másodlagos, legtöbbször időszakos feladat. A hagyományos klerikus, illetve teológus feladatkör komplex jellege továbbra is megmarad: A teológus, pap és lelképásztor; az egyházi szertartások és lelki gondozás, szociális gondoskodás szervezője, a közép- és felsőfokú egyházi iskolák tanára, a főúri és gazdag polgári családok magánnevelője, gyakran tudós és művész. Emellett az egyházi, illetve sokszor a világi közigazgatás, a felekezeti oktatási rendszer, később a művelődési reformok széles látókörű szakértője, irányítója, a helyi népiskola felügyelője, a település lakóinak tanácsadója – fontos „referenciaszemélye”.

Ennek a számos közös tartalmi jeggyel jellemezhető – bizonyos elemeiben a középkori klerikus komplex értelmiségi feladatainak továbbélését jelentő – „kvázi” professzió korai differenciálódása is felekezeti alapon történt. A katolikus teológus tudását a szerzetesrendi és a világi papság hagyományai, az elmélyült felkészítés, a szigorú rend és engedelmesség erősítette. A pálya egyben magas társadalmi elismertséget, gazdasági és szociális hatalmat biztosított tagjai számára. A katolikus egyházi elit a főúri rétegből rekrutálódott, míg az alsóbb papság a tehetséges „népi” származású fiatalok legnagyobb presztízsű mobilizációs „csatornája”. A felekezeti középiskolák tanárai, ekkor még teológusok is, így a jezsuiták által kialakított, majd piaristák által is átvett a Collegium repentium keretei között megfigyelhetőek a rendi tanárképzés korai intézményesülésének jelei is. (Ennek részletes bemutatását lásd *Németh*, 2000.) A tanári és tanfelügyelői munka is a teológus feladata, amelynek elsajátítása a teológusképzés keretében a papi szemináriumokon, majd a század utolsó harmadától már egyetemen történik.

A nem katolikus teológus jellegzetes típusa, a protestáns lelkész. Tagjainak többsége már városi, polgári családból került ki, így a teológusi pálya elsősorban a kézműves és kispolgári réteg felemelkedésének eszközévé vált. A teológus a protestáns országokban állami tisztségviselő, Magyarországon és Erdélyben inkább felekezeti alkalmazott. A kor sajátos vonása a protestáns lelkészdinasztia kialakulása. Az evangélikus lelkészek egyben az adott ország, illetve régió legjobban iskolázott felső rétegét alkotják, így a teológusok nem csupán lelkészek, hanem azokat nagyra becsült értelmiségiként is tisztelték. A papi javadalom kielégítő jövedelmet és elegendő nyugalmat biztosított az értelmiségi munkához is. Létrejött

a protestáns egyházak sajátos „intézménye”, a lelkészt és családját magába foglaló, a kora újkorban megjelenő új polgári családmodellt népszerűsítő protestáns paróikia, amelyben a gyülekezet számára a lelkész felesége testesítette meg a női értékeket. A gyakran szintén lelkészcsaládból származó lelkészfeleség férjének teljes értékű segítőjévé válik. A protestáns vidékeken gyakori sokgyermekes lelkészcsaládok gyermekei közül nem egy maga is a lelkészi hivatást választotta, a leányok pedig gyakran lelkészekhez mentek feleségül. A protestáns országban, de Magyarország evangélikus és református régióiban ezek a lelkészdinasztiák fontos szerepet játszottak ezen sajátos értelmiségi örökség intergenerációs áthagyományozásában (*Im Hof*, 1995, 45. o.).

A korszak tudáselitjének professziótörténeti elemzése arra utal, hogy ebben a korszakban még más területeken sem különültek el az egyházi és világi értelmiség szerepkörei. Így az egyházi értelmiség feladatkörei sokszínűek voltak. A református kollégiumok tanárai sokszor orvosi praxist is folytattak, számos katolikus szerzetesrend foglalkozott betegek gyógyításával, a jezsuiták gyógyszertárakat, a nagy jezsuita és református kollégiumokban nyomdákat is működtettek. Az evangélikus orvosok közül többen már állami-világi intézmények, városok alkalmazottai. Az értelmiségi réteg magasabb képzettségű tagjai gyakran számos tudományt is művelő polihisztorok. A jelentősebb iskolák tanárai külföldi egyetemeken szereztek meg végzettségüket. A katolikus papok többsége Itáliában folytatta tanulmányait. A protestánsok svájci, holland, részben angol és főként német egyetemeken tanultak különböző pénzalapok, alapítványok, ösztöndíjak segítségével. 1700 és 1790 között mintegy 3000 magyar diák tanult külföldi egyetemeken, Bázelen: mintegy 200, Jénában 1760–1799 között: 629, Göttingenben 1767–1808 között: 285 (*Horváth*, 1988, 198. o.; *Kosáry*, 1990, 142. o.).

A feladatok differenciálódása következtében az egyházi feladatokat ellátó személyek között egyre nagyobb számban találhatók a nem ehhez a tudáselithez tartozó, alacsonyabb szinteken elhelyezkedők, egészen a különböző felekezetű helyi lelkészeknek alárendelt falusi tanítókig bezárólag. A falusi népiskolák tanítója alacsonyabb presztízsű egyházi alkalmazott, már laikus világi személy, aki legtöbbször rövidebb tanulmányok után kezdte el a munkálkodását, elöljárója, a pap oldalan, ellátva a kántor, sekrestyés, harangozói vagy a jegyzői tennivalókat, vagy éppen valamilyen iparos mesterséget folytatott.

A 18. századi magyar iskolák különböző szintjein tevékenykedő szakemberei – a különböző felekezetek magasán képzett teológusai, illetve a népiskolák laikus mesterei – szakmai tudását szintén a tudásátörökítés hagyományos kollektív formái határozzák meg. Széles körben él még ebben az időben az ősi, egészen az ókorig visszanyúló hagyományos „pedagógusképzési” elv; az alkalmas a tanításra, aki az oktató tananyagot alaposan ismeri, a tanítás „módszere” is jól bejáratos, úgy kell mindenkinek tanítani, ahogy őt is tanították (*Mészáros*, 1984, 203. o.).

Ez a korai pedagógiai tudás, a tanítás művészete, olyan „kunszt”, amely számos rokon vonást mutat a céhes mesterek tevékenységében megjelenő, generációk hosszú sora által tökéletesített mives mesterségtudással. A teológusok-tanítók nevelési-oktatási kunsztjai és praktikái mögött az ősi mesterséget gyakorló szakembereinek egyik generációról a másikra áthagyományozott kiérlelt gyakorlati tapasztalatai állnak. Ennek differenciálódása alapozza majd meg a pedagógiai elméleti tudás egyik alaptípusát a praxisorientált gyakorlati pedagógiát, amely a gyakorlati szakemberek (néptanítók és iskolamesterek, az iskolában tevékenykedő teológusok) mind jobban „reflektált reflexióit” összegzi majd.

### **Az osztrák tanügyi reformok hatása a tanítók valamint az egyházi tanügyi szakértők professziójának, szakmai tudástartalmainak alakulására (1774–1806)**

A fentiekben bemutatott hagyományos formák továbbélését, valamint az egyház „műveltség-tematizálásra irányuló” hegemóniáját a Habsburg Monarchia kormánya a felvilágosult abszolutizmus szellemében fogant oktatáspolitikai és tanügyi reformokkal csak a század derekán kezdte megbontani. A határvonalat az udvari tanulmányi bizottság felállítása (1760) jelentette. A régi nevelés eszményét, a vallásos emberét ekkor kezdi az újabb, a hasznos állampolgárá felváltani (*Kosáry*, 1990, 139. o.).

Ennek során a felvilágosodás eszméi a felvilágosult abszolutizmus sajátos „ideológiai prizmáján keresztül” megtörve jelennek meg és válnak az uralkodói reformideológia eszközévé. Ennek egyik retorikai eleme a mindenki számára megszerezhető a műveltség, illetve képzettség igénye, továbbá az a gondolat, hogy az egyén boldogulása egyre inkább az egyéni alkalmasság – egyéni tapasztalok (*Rousseau*) függvénye, amely elsősorban az eredményes iskolai pályafutás útján szerezhető meg. Ebből adódóan saját „képe” (képzettsége) formálásának mindenki részese lehet. Ezzel párhuzamosan válik mind inkább elfogadottá az a gondolat, hogy a felnövekvő gyermekek az önálló műveltség megszerzéséhez vezető utat nem képesek önállóan, illetve csak kizárólag a család, a szűkebb informális társadalmi környezet spontán segítségével megtalálni, ahhoz szakképzett segítőkre van szükségük. Az egyre szélesebb társadalmi csoportokra kiterjedő új tartalmú műveltség átszarmaztatásához – vélik egyre többen ebben az időben – már kevés a nemesi gyermekek nevelését végző néhány száz házitanító – olyan néptanítókra van szükség, akik a hatékony oktatás eszközeivel, az ahhoz szükséges szaktudással is rendelkeznek. Az egyre szélesebb körre kiterjedő műveltség megszerzése nem csupán az egyén, hanem a közösség számára is fontos feladat. Ezért erről az államnak kell gondoskodni – miként az a mi esetünkben is látjuk – a felvilágosult abszolutizmus alattvalóiról való paternalista gondoskodása révén, később pedig a mindenkire kiterjedő modern állami közoktatási rendszerek keretei között.

A *Mária Terézia* nevéhez kapcsolódó osztrák felvilágosult abszolutizmus első szakaszában, a fenti „fennkölt elvek” szellemében került sor az alattvalók hasznos állampolgárokká nevelése érdekében a birodalom minden országában és tartományában az egységes, állami oktatási rendszer kialakítására. Az iskolák kizárólagos egyházi jellegének felszámolása, a tanügyigazgatás állami kézbe vétele hosszabb folyamat eredménye. Ennek legfontosabb állomásai; 1. a Habsburg Birodalom középiskolai szervezetének és tananyagrendszerének kidolgozása, és átszervezése (1775), 2. a népoktatás újjászervezése (Allgemeine Schulordnung, 1776), és ezzel párhuzamosan a normaiskolai keretek között a tanítóképzés intézményesülésének kezdetei. Az örökös tartományok reformjával párhuzamosan valósult meg a magyar iskolaügy<sup>2</sup> reformdokumentumának kidolgozása, az állami tanügyigazgatás területi egységeinek megszervezése, majd 1777-ben a magyarországi állami tanügyigazgatás első, országos dokumentuma, a „Ratio Educationis,” megjelenése (lásd erről részletesen *Mészáros*, 1981; *Kosáry*, 1980).

A pedagógusi tevékenységnek ebben a fenti reformok hatására kiteljesedő második „szemiprofessziós” szakaszában már megjelennek a szakmások bizonyos jegyei, például az intézményesülés korai formái, az elkülönülő képzés, valamint az ahhoz kapcsolódó speciális tananyagtartalmak, a vizsga általi szelekció. Azonban a régió társadalomfejlődési sajátosságaiból fakadóan az átalakuló struktúrákban még ott rejtőznek a hagyományos rendi társadalom továbbélő elemei is. A korokban elkezdődő szemiprofessziós tendenciák mélyebb gyökereinek feltárásához, legfontosabb alaptendenciáinak megragadásához több irányból közelíthetünk: az egyik a felvilágosodásban gyökeredző, a társadalmi osztályszerkezetet leképző duális iskolarendszer létrejöttének ideológiai alapjaival, a második részben ehhez kapcsolható szempont a pedagógusok mesterségtudásának további differenciálódásával, a harmadik az iskoláztatás állami feladatainak kiterjedésével, illetve ezzel párhuzamosan a szülők nevelési illetékességének visszaszorulásával függ össze.

A felvilágosodás fenti eszméiben gyökeredző, a mindenkire kiterjedő műveltség biztosítására irányuló igény tehát sajátos módon transzformálódik egy olyan ideológiává, amely elősegíti, majd az iskola új feladatköreinek egymástól iskolatípusaiban is elkülönülő, (népoktatás és felsőbb oktatás) duális rendszerének legitimációját. Ennek főbb gondolatai az alábbiakban összegezhetők: a korábban kizárólag a család hatáskörébe tartozó nevelés feladatait azért kell az államnak átvennie, mert a szülők nem mindig teljesítik kellő felelősséggel a hagyományosan a család feladatát jelentő nevelési-oktatási, gyermekgondozási kötelességeiket. Ez leginkább az alsóbb néprétegekhez tartozó családokra jellemző, míg a polgárok képesek arra, hogy magas szintű műveltséget biztosítsanak gyermekeiknek. Az eltérő szülői

<sup>2</sup> Az iskolareform csak az Erdély nélküli Magyarországra terjedt ki, és formálisan Horvátország – Dalmáciával együtt – is szerepelt a reformban; de a rendelkezések-utasítások ott csupán áttételesen érvényesültek.



hozzaállásból adódóan, különböző módon, az egyik esetben kényszerrel, a másik esetben a magasabb szintű műveltséget garantáló intézmények segítségével, egymástól elkülönülő szervezeti keretben felépülő iskolák, és egymástól eltérő módon kiképzett szakemberek segítségével lehet hatékonyan biztosítani az optimális feltételeket. A magasabb szintű művelődésre képes csoportok számára magasan képzett filológiai és rendszerezett elméleti tudással rendelkező egyetemen képzett tanárok képzésére van szükség, míg az „elmaradott” nép felemeléséhez alacsonyabb szintű elemi tudás is elegendő. Az alsóbb néprétegek helyzetéből fakadó deficit legeredményesebben az indoktrináció elemeit is magában hordozó neveléssel ellensúlyozható. Ennek megvalósításához alacsonyabb szinten képzett, gyakorlatias mesterségtudással rendelkező, feladatait jó gyakorlati szakemberként ellátni képes tanítóokra van szükség (Tenorth, 1999, 441–442. o.).

Ezekkel az ideológiai megfontolásokkal is összhangban áll a két szakmai professzió intézményesülése során, a két szakmai csoport eltérő feladataiból adódó módon és mértékben differenciálódó pedagógiai szaktudás, amely a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati tudástartalmaiban, illetve az egyetemeken önálló diszciplínaként kibontakozó elméleti pedagógiában is megjelenik. Az egyik esetben – a népiskolák tanítóinak – elsősorban olyan gyakorlati tudásra van szükségük, amely a neveléssel foglalkozó tudós iskolamesterek korábbi generációi által felhalmozott és a mindennapok során kikristályosodott gyakorlati bölcsességének eredményeit összegzi. Ez lesz majd a 19. század második felében kialakuló népiskolai pedagógia, azaz a gyakorló szakemberek reflektált tudásának alapja. A másik szinten a már bonyolultabb műveltség átszarmaztatási, illetve rendszerlegitimációs feladatokat is betöltő szakértői csoport, az „ideológia-kidolgozó reflexiós elit” – a felsőbb iskolák tanárai és a tanügyigazgatás szakemberei állnak – akiknek szaktudásában már sokkal inkább szerepet kap a tudományosan (teológiai majd filozófiai szinten is) megalapozott szakmai reflexió. Ennek a szaktudásnak a közép-európai régióban egyrészt a neohumanizmus műveltségkánonját közvetítő egyetemek bölcsészkarain megszerezhető, klasszika-filológiára, másrészt a hagyományos teológiai, majd a nevelésfilozófiai tartalmakra kell épülnie. Ez a második pedagógiai tudástípus lesz majd az egyetemeken kiképzett szakértői csoport számára kidolgozott tudás, a magasabb reflexiós szinten megfogalmazódó egyetemi neveléstan, elméleti pedagógia, a nevelés gyakorlati filozófiája (Tenorth, 1999, 432–433. o.).

A fentiekben jelzett – a 19. századi fejlődés során majd egyre erőteljesebben érvényesülő – háromirányú fejlődés; 1. a duális iskolarendszer kettős intézményrendszerének (népiskola, felsőbb iskola) fokozatos kialakulása, 2. ezzel párhuzamosan a két fajta pedagógus szakmai professzió (tanítói és felsőbb iskolák tanári) létrejötte, 3. az egyes szakmai csoportok szakmai tudástartalmainak mind élesebb elkülönülése – az osztrák felvilágosult abszolutizmus szellemiségében kibontakozó oktatási reformokban gyökeredzik. A később mind önállóbbá váló népoktatás fejlődése a fenti reformok keretében megszervezett normaiskolák kialakulásával kez-

dődik el, melyek létrejötte jelentős mértékben felgyorsítja a tanítóképzés korai intézményesülésének, sajátos pedagógiai tartalmainak kialakulási folyamatát. Az új iskolatípust létrehozó rendelet szabályozza a tanítók képzésének, képesítésének, alkalmazásának, munkájuk ellenőrzésének kérdéseit is. A felügyeleti hatóság a normaiskolai végzettséget a tanítójelöltek, a tehetősebb családok alkalmazta házitánítók és informátorok számára tette kötelezővé. Az uralkodói rendelet alapozza meg továbbá a kiegyezés után megjelenő világi népiskolai tanítóságnak azt a fajta szakmaiságát is, melynek középpontjában a praktikus pedagógia és gyermekismeret, valamint az oktatásmódszertan áll.

Ennek nyomán a magyar tanítóképzés, illetve az ezzel összefüggésben kibontakozó tanítói szemiprofesszió intézményesülési folyamatának főbb lépései az alábbiakban összegezhetők: 1774-ben az uralkodó elrendeli az első magyarországi minta népiskola vagy normaiskola-együttes felállítását. Az új, két tagozatos intézménytípus alsó „tagozata” egy háromosztályos népiskola, felső tagozata pedig a tanítóképző, amelynek célja „hogy ezek mindenütt meghonosítsák és folyamatosan fenntartsák a tanítás azon módszerét, ezért e kiemelt iskolákat normaiskoláknak is nevezik, mivel példaként állnak a többiek előtt, illetve ez a tanítók nevelőkertje.” (idézi *Németh*, 1990, 8. o.). A pedagógiai tárgyak oktatója kezdetben a normaiskola vallástanára, aki a teológusok gyakorlati pedagógiai képzését is ellátja.

A korabeli mesterképző szakmai „kompetenciataralmak” kialakítására az alábbi normaiskolai tantárgycsoportok szolgálnak: a) vallás- és erkölcstan, b) mindenki számára szükséges ismeretkörök: írás, olvasás, szép- és helyesírás, számolás, helyes viselkedés, c) a leendő tanítók számára szükséges tantárgyak: metodika, oktatási gyakorlat, iskolai fegyelemtan, katalógus vezetése, vizsgáztatás. A normaiskolai tanulmányaikról a végzett tanítók bizonyítványt kapnak.

Az 1805-ben kiadott, 1848-ig érvényben maradó Politische Verfassung der deutschen Schulen előírja, hogy a felsőbb népiskola (Hauptschule) tanítója hat hónapos, az elemi iskolai tanítója (Trivialschule) pedig 3 hónapos tanfolyamon vegyen részt. Ennek nyomán az 1806-os Ratio továbbviszi a már korábban is jelentkező szakmai kompetencia-elvárás. Ahhoz, hogy a tanítók megfelelően tudják irányítani tanítványaik munkáját, „mindenekelőtt az szükséges, hogy megfelelően felkészültek és mindazokban az ismeretkörökben alaposan kiképzettek legyenek, amelyeket az iskolák számára megszabtak. Általános és módszertani alapképzésüket a kiemelt anyanyelvi iskolákban fogják elnyerni.” Jól jelzi ezt a rendelet 180. §-a, amely „mindegyik tanítótól megkívánja a pedagógiai-didaktikai képzettséget, valamint a hazai nyelv ismeretét is” (*Németh*, 1990, 12. o.).

A normaiskola tanítóképző tagozata ebben az időben már a „schola praeparandum” elnevezést viseli, amelynek igazgatója már a „candidatorum professor publicus ordinarius” (tanítójelöltek rendes tanára) címet viseli. A növendékeket elsősorban a tanítói munkára készítette fel. Oktatta a speciális pedagógiai tárgyat: a normarendszert, vagyis a népiskolai tantárgyak általános és speciális módszertanát vala-

mint a többi „tanítói” tárgyat. A féléves elméleti-gyakorlati képzés keretében a növendékekkel külön hittan-, rajz- és énektanár is foglalkozott. Az énektanár foglalkozott a kántori feladatkör szempontjából fontos orgonaoktatással. A féléves képzést lezáró sikeres vizsga után a növendékek bizonyítványt kaptak, amelynek birtokában képesített tanítóként úri családok magánnevelőjeként vagy a népiskolák tanítójaként tevékenykedhettek (Németh, 1990, 13. o.).

A másik szakmai csoport, az egyetemen képzett szakértő, értelmiségi elit nagyjából a 18. század végétől a 19. század közepéig tartó szemiprofessziós szakaszában, a korai intézményesülés természetes velejárójaként továbbra is megőrizte teológusi feladatkörben gyökeredző hagyományait. Ennek a fokozatos átalakulásnak a főbb dinamikai elemei és folyamatai a felvilágosult abszolútizmus időszakában leginkább a teológusképzés keretében megvalósuló tanügyi szakértőképzésben, majd a 19. század első felében a felsőbb iskolai tanárok képzésének korai intézményesülésében, illetve ennek nyomán a világi „tanférfiúk” megjelenésében ragadhatók meg.

Az 1760-as években kibontakozó osztrák egyetemi reformok modelljéül szolgáló katolikus és protestáns német államok felsőbb iskoláinak tanárai a 18. század végéig elsősorban teológusok voltak. A német államok és a Habsburg Monarchia egyetemein abban az időben csak a teológiai fakultásokon, a teológusképzés részeként nyílt lehetőség a korabeli iskolaügyi szakértői feladathoz szükséges pedagógiai előképzettség, illetve tanári munkához szükséges klasszika-filológiai alapok megszerzésére. A filozófiai kar a magasabb végzettséget nyújtó teológiai, jogi, illetve orvosi tanulmányok megalapozására szolgáló általános tudományos bevezető stúdiumok helyszíneként még nem biztosította a középiskolai tanárok számára szükséges szakmai felkészültséget.

Az államegyházi rendszer kialakítására törekvő jozefinista egyházpolitika iskolareformjában, az állam politikai céljainak megvalósításában jelentős szerepe volt a katolikus egyháznak. Ennek legfőbb oka, hogy jóllehet az uralkodói-állami akarat valamennyi egyházra és felekezetre igyekezett irányítási és felügyeleti jogát kiterjeszteni, ez legteljesebben régi szövetségese, a katolikus egyház vonatkozásában valósult meg. A jozefinizmus időszakában a vallás az erkölcsi és állampolgári nevelés legfontosabb eszköze, a katolikus lelkészek pedig mintegy állami alkalmazottként, a felvilágosult abszolútizmus legfontosabb népnevelői voltak. Miként azt az egyik korabeli, teológusképzéssel kapcsolatos dokumentum megfogalmazza: „A teológiai tanulmányok legfőbb célja jó lelkipásztorok, a nép jó tanítóinak képzése” (Zschoske, 1894, 54. o.). Ebben a minőségükben ők voltak az iskolákat irányító és felügyelő szakemberek is, a települések plébánosai egy személyben a helyi katolikus iskolák igazgatói. Emellett a leendő lelkészek, illetve egyházi iskolai felügyelők szoros kapcsolatban álltak a népiskolával, jól kellett ismerniük az ott alkalmazott oktatási módszereket, továbbá a tanítóképzés elméletét és gyakorlatát. Ennek következtében a Habsburg Monarchia egyetemein és teológiai szemináriu-

mokban a 18. század utolsó évtizedeiben nem elsősorban a világi tanárképzés fejlesztésére, hanem a teológusképzés pedagógiai tartalmainak kialakítására helyezték a fő hangsúlyt.

A katolikus lelkészhallgatók a teológiai képzés keretében felkészítést kaptak az iskolai munka szervezésére és felügyeletére is. A lelkészképzés erre szolgáló tantárgyainak bevezetését elrendelő dokumentumok hangsúlyozzák, hogy ezek a stúdiumok ne csupán elméleti ismeretekre kiterjedő előadások legyenek, hanem a fiatal lelkészek tanáruk irányításával ismerjék meg az iskolai oktatás módszereit is. Emellett szintén tanári irányítás mellett vegyenek részt a gyermekekkel való egyéb foglalkozásokon is. Ezek a gyakorlati jellegű „alkalmazott” pedagógiai, illetve gyakorlati módszertani tantárgyak ekkor még különböztek az elméleti jellegű, „az ifjúság kiművelésének általánosabb tudományos megalapozására” szolgáló neveléstantól (*Zsoschke*, 1894, 70. o.). A lelkipásztori munkára való felkészítés részeként – gyakorlati teológia, az ún. pasztorális vagy lelkipásztorkodás-tan keretében – kezdik el majd oktatni a neveléstant és oktatás módszertani jellegű kérdéseivel foglalkozó tantárgyakat (*Hermann és Artner*, 1938, 155. o.). Az 1785-ben kibocsátott új tanterv még nagyobb súlyt helyez teológiai hallgatók iskolai szakértők képzésére. Ennek érdekében a fenti tantárgyak mellett bevezette a praktikus pedagógia oktatását (*Normalschulmethode*) és heti három órában a praktikus katechetikát (*Katechisirkunst*) is, valamint egy másik természettudományt és a gazdaságtant magába foglaló tantárgycsoportot (*Hermann és Artner*, 1938, 193. o.).

A 19. század elején a teológus hallgatóknak négy éves egyetemi képzés keretében a pasztorális mellett az alábbi tantárgyakat oktatták két féléven át: Neveléstan (heti 2 óra), Katechetika (heti 3 óra), Népiskolai módszertan (heti 3 óra). Az egyes tárgyakból vizsgázniuk is kellett, és azok oktatása nem a teológiai karon történt; a neveléstant a filozófiai karon hallgatták, a többi tárgy oktatását a tankerületi, illetve tartományi normaiskolák valamint az egyházmegyei papi szemináriumok mellett működő gyakorló iskolák vallástanárai végezték (*Brezinka*, 2000, 33–34. o.). A leendő lelkipásztorok gyakorlati pedagógiai képzését végző normaiskola vallástanár az egyetemi teológiai kar hallgató és a központi papnevelő szeminárium növendékei számára a „gyakorló” normaiskolákban a katechetikai-pedagógiai előadások keretében általános neveléstant is tanított, valamint a vallástanítás módszertanát (katechetikát) oktatta. A fenti feladat ellátásához a normaiskolai hittantanároktól ebben az időben már elvárják az egyetemi pedagógiai tanulmányokat is.

Ebben az időszakban a kettős (állami hivatalnoki és egyházi) szerepkört betöltő normaiskolai vallástanár, amely feladatkör már magába foglalja a későbbi tanügyigazgatási szakember és az egyetemi pedagógiai professzor szakmai kompetenciáinak bizonyos elemeit is, a népoktatás és a tanítóképzés, valamint az iskolaügy egészének szakértőjeként a teológusképzés fontos szereplője. A normaiskolák vallástanárai – az iskolával kapcsolatos kérdésekben az állam és egyház,

a tanítóság és a klérus közötti kapcsolat kulcsfigurái – az egyházmegye papi elitjének tagjai, későbbi pályafutásuk során sokszor püspöki kinevezést is kaptak.

### A pedagógusképzés további intézményesülése a 19. század első felében – a világi „tanférfiak” megjelenése

Az egyetemen folyó elitképzés másik ágát a felsőbb iskolai tanárok képzése jelentette. Ennek intézményesülési folyamatának kezdetei szintén *Mária Terézia* reformjainak időszakába nyúlnak vissza. Az egyetemi bölcsészkar képzésnek az ebben az időben érvényesülő alapozó jellege ellenére a felsőbb iskolák tanárai az 1770-es évektől kezdődően mind nagyobb számban innen, később a karhoz szorosan kapcsolódó repetens kollégiumból (collegium repetentium) kerülnek ki. Ezek megszervezésére – a katolikus rendi tanárképzés (Németh, 2000) tapasztalatait is felhasználva – a nagyszombati egyetem átalakítása után, 1773-ban került sor. A törekvés hátterében a göttingeni egyetemen kialakuló tanárképzési „ősforma,” a filológiai szeminárium hatása állt. 1775-ben *Mária Terézia* 18 repetens számára évi 200 forintos ösztöndíjat ajánlott fel, ebből öten (három egyházi és két világi) a bölcsészettudományi karon tanulhattak.

Ezekre az előzményekre támaszkodva a magyar tanügyet szabályzó 1777-i Ratio Educationis szintén részletesen foglalkozik az egyetemi tanárképzés kérdésével is: „Annak érdekében, hogy ezután az előírt tananyag oktatására egy kiválógatott ifjabból kiválógatott együttes álljon rendelkezésre, bizonyos összegű éves ösztöndíjakat rendeltek el azok számára, akik – különös gonddal átismételve a teológiát, jogtudományt, az orvostudományt és filozófiát, vagy a latin klasszikus szerzőkkel kapcsolatos tanulmányaikat – az egyetemen felkészülnek a később betölten-dő tanári állásra. E tanárképzős növendékek kiválasztásának joga, az egyes fakultások véleményének meghallgatásával, kizárólag az egyetem királyi igazgatótanácsát illeti meg úgy, hogy a kijelöléshez nincs szükség a közigazgatósági főhatóság előzetes beleegyezésére” (Mészáros, 1981, 171. o.).

Az ösztöndíjat a felsőgimnáziumok repetensei kettő, a bölcséleti tudományokkal foglalkozók pedig három évre kaphatták meg. A bölcsészeti karon a repetensi tanulmányokat az elméleti fizika, és a felsőbb és alkalmazott mennyiségtan illetve gazdaságtan tanárai irányították. A képzési idő két éves volt. Ennek során a tanárjelöltek az esztétika professzora előadásait hallgatták. Emellett a kar további tanárának irányításával napi másfél órában a gimnáziumi osztályok főbb tantárgyai; a görög, földrajz, történelem középiskolai tananyagát ismerhették meg. A Ratio előírta azt is, hogy a – korábban önálló rendi tanárképzés keretében oktatott – szerzetes tanárjelöltek az egyetemen tanuljanak, részt vegyenek a repetens szemináriumokon, és letegyék a világiak számára is előírt vizsgákat (Kornis, 1927, 468–469. o.). Az ígéretes kezdeményezés azonban csak rövid életűnek bizonyult, a repetens kollégiumi képzés az 1780–90-es években a reformlendület lanyhulásával fokozatosan

megszűnt, és a kezdeményezést az 1806. évi Ratio sem újította fel. Miként *Kornis Gyula* megfogalmazza: „A tanári arravalóság egyedüli, de kétes értékű próbája az abszolutizmusig a főigazgató elnöklete alatt megtartott tanárvizsgálat volt, a tanári pályára való minden rendszeres előkészület nélkül” (*Kornis*, 1927/a, 29. o.).

Az 1777-i Ratio által szintén előírt állami tanári képesítő vizsga a királyi gimnáziumokban meghirdetett<sup>3</sup> tanári állások pályázati rendszerének kialakulásával terjed el. Ennek előírásai szerint a pályázóknak az állás elnyeréséhez le kellett tenniük egy írásbeli és szóbeli részből álló versenyvizsgát a tankerület székhelyén, a főigazgató által vezetett, helybéli akadémiai és gimnáziumi tanárokból létrehozott bizottság előtt. Ennek rendjét a II. Ratio már részletesen szabályozta. A katolikus tanítórendek és a protestáns egyházak azonban – egészen 1849-ig – továbbra is saját hagyományaik, évszázados és szabályaik előírásainak szellemében alkalmazták a tanáraikat. Az egyházak iskoláinak középszintű tagozatán oktató tanárok egyetemi végzettségét már *Mária Terézia* reformjai is szorgalmazták. A jezsuita rend feloszlását követően a tanítási jogát megőrző piarista rendtől is megkövetelték, hogy tanári pályára készülő tagjaiknak egyetemi végzettségű tanárok tanítsák a filozófiát, illetve teológiát. *II. József* a rendi repetens intézetek megszüntetésére törekedve már minden szerzetes tanárjelölt számára kötelezővé kívánta tenni az egyetemi tanárképző szeminárium látogatását. A II. Ratio továbbra is elismerte a tanító rendek tanárképzési jogát, és azok tagjait felmentette a vizsgakötelezettség alól.

1806-ban megalkotott középiskolai reform már a hat éves gimnázium szaknári rendszerének kialakítására tett kísérletet. Ebben az évben kerül sor az egyetemek és líceumok tantervi reformjára (Reform der philosophischen Studien an den Universitäten und Lyzeen 1805) is.<sup>4</sup> Ezt követően az egyetemek filozófiai karának képzési ideje három, az akadémiáké és líceumoké pedig két évig tart (*Engelbrecht*, 1984, 277. o.). Ez a rendelet intézkedik az egyetem bölcsészkarán a neveléstan tantárgy bevezetéséről és az annak oktatására szolgáló tanszék alapításáról is. A tanterv készítői a szabadon választható tantárgyak közé sorolt neveléstant a valamilyen „nevelői hivatal” betöltésére vállalkozóknak ajánlották.

A felsőbb neveléstan oktatására a bécsi egyetemen 1804-ben létrehozott első tanszék (amit 1814-ben követ a pesti egyetem neveléstan tanszéke) legfőbb feladata – miként az annak létrehozásáról intézkedő uralkodói rendelet azt megfogalmazza – a vallástanárok, házitanítók és udvarmesterek (Hofmeister) szakmai felkészítése, vagyis a korabeli elitképzés egyházi és világi szakemberei, a nemesi és gazdag pol-

<sup>3</sup> A jezsuita rend feloszlását követően 1775-ben kiadott királyi rendelet a rend vagyonából katolikus tanügyi célokra hozta létre az ún. „Tanulmányi Alapot”. Az ebből fenntartott gimnáziumokat, amelyek kizárólag katolikus iskolák lehettek, 1850-ig „királyi” gimnáziumoknak, majd 1861–1946 között „királyi katolikus” gimnáziumoknak nevezték.

<sup>4</sup> A líceumoknak nevezték ebben az időben a *II. József* által a különböző osztrák egyetemek mellett létrehozott két éves, az egyetemi tanulmányokat előkészítő általános filozófiai tananyagot oktató főiskolai tagozatokat.

gári családok házi magánnevelőinek szakszerű képzése és az alkalmasságukat tanúsító vizsgák feltételeinek biztosítása volt. A rendelet 39. pontja megadja ennek a sajátos korabeli „pedagógustípusnak” a pontos definícióját is. Az „udvarmester, illetve udvari tanítómester” kifejezés a gazdag polgári és elsősorban arisztokrata családoknál tevékenykedő házi nevelői feladatkört jelenti: „azon udvari tanítómes-terek képzése érdekében, akik a magánházaknál nem csupán az oktatás, hanem a tényleges nevelés hivatását is felvállalják, az ifjúság oktatásának és a nevelésének filozófiájával foglalkozó önálló tanszék állíttassék fel, és ezt követően udvarmesterként csak az alkalmaztassék, aki annak egy éves tanfolyamát sikeresen elvégezte” (idézi Weiss, 1904, 223. o.).

Az intézkedés is jelzi, hogy a széleskörű intézményhálózat hiányában még a 19. század elején is magánnevelés jelentette az elitképzés legelterjedtebb formáját. A főnemesek, illetve a tehetősebb városi polgárok közül sokan alkalmaztak házitanítókat, nevelőnőket udvarmestereket, udvari tanítómes-tereket, akiknek segítségével gyermekeiket még ebben az időben is saját házukban neveltették. Ez a gyakorlat a színvonalas állami iskolahálózat hiánya mellett összefüggött azzal is, hogy a főúri családok az év nagy részét városoktól gyakran távoli kastélyaikban, vidéki kúriáikon töltötték. Az udvarmester – eredetileg a fejedelmi, királyi udvarokban kialakuló – feladatkörét az uralkodó, illetve udvartartáshoz tartozó főurak fiúgyermekeinek nevelését-oktatását végző magasan képzett magánnevelő töltötte be. Az udvari, illetve családi magánnevelők elnevezésére a 19. században inkább a házi nevelő, illetve házitanító elnevezést használják. Ezek a főúri házitanítók a 18. század végétől már nem kizárólag egyházi személyek, hanem egyetemi vagy akadémiai végzettséggel rendelkező, általában honorácior származású fiatal emberek voltak. A protestáns családok gyakran alkalmaztak egyetemi tanulmányaikat befejező, lelkesítő állásra váró fiatal teológusokat (Brezinka, 2000, 34–35. o.).

Az 1804-ben kiadott, a pedagógiát választható egyetemi tantárggyá nyilvánító, és tanszékét is megalapító császári rendelet plasztikusan jelzi az új egyetemi diszciplína – népiskolai gyakorlati tanítástantól eltérő – jellegét és céljait: „Pedagógia, a gyakorlati filozófiának elmúlt időszakban sok fáradozással kidolgozott, nagy haszonnal kecsegtető része, amely rászolgált arra, hogy önálló tanszéke legyen. Mindazt, amit eddig a különböző nevelési maximák csupán bizonytalanul fogalmaztak meg, azt az új tudomány által kialakított biztos alapok helyreigazítják. Továbbá gondoskodnak arról, hogy semmi ne maradjon homályban azon dolgok közül, amelyekre a hatékony képzés érdekében mindazon személyeknek szükségük van, akik azt szabadon választhatják az ifjúság nevelésével foglalkozó szakképzettség megszerzésére törekedve. A gyermekek nevelésében előbb utóbb valamilyen formában, családapaként esetleg gyámként tevékenykedő rokonként, netalán barátként, mindenkinek részt kell vállalnia. (...) A pedagógiai előadásoknak rá kell mutatniuk arra, hogy a nevelés minden formájának legfőbb célja a növendékek adottságainak a legmagasabb rendű erkölcsi tulajdonságok irányába történő kiművelése. Azoknak

össze kell foglalniuk mindazokat a fontos és szükséges tudnivalókat, a pszichikai, morális, valamint az intellektuális nevelésnek azokat a legjobb és legcélszerűbb tartalmait, amelyeket a vizsgálódó emberi értelem és tapasztalat mindez ideig megalkotott” (idézi *Brezinka*, 2000, 36–37. o.).

A rendelettel az örökös tartományokban – 35 évvel neveléstan oktatásának a lelkészképzésben történő bevezetése után – vette kezdetét az egyetemi pedagógia oktatása, amely a későbbiekben a középiskolai tanárképzés kötelező pedagógiai alapstúdiumává válik. 1824-es bölcsészkar tanrend módosítását követően továbbra is megmarad a neveléstan elnevezés, oktatását az egyetemek mellett kiterjesztik a nagyobb líceumokra és akadémiákra is, amelyek „teológiai és jogi karral is rendelkeznek” (*Brezinka*, 2000, 37–38. o.).

A bécsi minta nyomán a pesti egyetemen 1814-ben bevezetett neveléstan egészen 1848-ig szintén a leendő lelképásztörök és gimnáziumi tanárok számára kialakított két féléves, vizsgaköteles, választható tárgy volt csupán, melynek tartalmi jórészt a lelképásztörök feladataival, illetve a korabeli oktatás és nevelés kérdéseivel álltak összefüggésben. A neveléstan gyakorlatias tartalmai még nem érték el az egyetemi tudományok korabeli elvart, a természettudományok valamint nyelv- és történelemtudományok terén már ebben az időben is érvényesülő színvonalát. Tanárai számára előírták a korszak népszerű osztrák pedagógiai szerzője, *Milde* könyvének használatát, nem igényelték az önálló kutatásokon alapuló egyéni alkotások megalkotását. Munkásságuk elsősorban teológiai jellegű, egyedül *Krobót* használta előadásai során saját, latin nyelvű neveléstani jegyzetét.

A tanszék első professzora, majd az őt követő helyettes tanárok rekrutációja, szakmai orientációja, illetve elméleti munkássága kizárólag teológiai jellegű. Ez összefügg azzal a továbbelő gyakorlattal, hogy a tantárgyat elsősorban a világi tanárképzés rendezetlenségéből adódóan – a népiskolák igazgatói és felügyelői tennivalókat is ellátó – ezzel kapcsolatos felkészültségüket papi feladatkörük részeként, plébánosként vagy egyéb a népoktatásban tevékenykedő egyházi szakértőként is tevékenykedő teológus hallgatók számára oktatják. Az egyetemi reform hatásai és a korabeli iskolaügy új igényei nyomán a pesti egyetemen folyó pedagógiai oktatás tartalmi a század közepére mind inkább eltávolodnak a pasztorális, illetve a katechetika teológiai alapozottságú, kizárólag a lelképásztörök munkára felkészítő tartalmaitól. Ennek első jeleként értékelhetjük, hogy az ötvenes évektől tevékenykedő tanárok már közvetlenebb kapcsolatban állnak az iskola világával. Jó mutatja ezt *Majer István* példája, aki az esztergomi tanítóképző tanárként jelentős népiskolai gyakorlati tapasztalatokkal és tanítóképzős tankönyvírói munkássággal is rendelkezik. Szintén rendelkezik pedagógiai elméleti munkássággal a latin nyelvű neveléstani munkát megjelentető *Gryneaus Alajos* is (*Németh*, 2002, 199. o.).

A tanári pályára készülők a fenti szabadon meghirdetett pedagógia és módszertan előadásokon szerezhettek pedagógiai ismereteket. A század első felében a felsőbb iskolai tanárképzés ügye egyik felekezethél sem megoldott – a tanári pá-



lyára lépőktől nem kívánták meg a filozófiai kar elvégzését. A katolikus iskolák tanárai legtöbbször a tanítással együtt végezték filozófiai és teológiai tanulmányaikat. A reformátusoknál az alsóbb osztályok tanárai végzett diákok, akik általában egy évig végeznek tanári munkát. A 19. század elején a katolikus egyház szerepének erősödése mellett megjelennek a világi tanárok, „tanférfiak”. Jól jelzi ezt, hogy az ebben az időben Magyarországon működő 61 középiskola 405 tanára közül 285 egyházi és 120 világi személy tevékenykedik már. Az iskolaügy 1840-es években mind erőteljesebb expanziójára utal, hogy *Fényes Elek* adatai szerint ebben az időben 10 622 tanférfiú tevékenykedik, közülük elemi iskolában 9783, felsőbb iskolákban pedig 879 fő található (*Fényes*, 1847, 41–45. o.).

A fenti statisztikai adatok jól jelzik a két jellegzetes pedagógus szakmai csoport eltérő intézményesülésének alapvető dinamikáját is. Ennek legfőbb jellemzői: létszámukat tekintve az alsóbb iskolák tanítói csoportjai dominálnak, nem különül el élesen a két szakmai csoport, továbbá jellemző a katolikus tanférfiak magas számaránya. Úgy tűnik tehát, hogy ebben az időben a népiskolai tanítók képzése és szakmai professzió elemeinek intézményesülése gyorsabb, mint a középfokú iskolák pedagógusaié.

Mindez összefügg a magyar népiskolai tanítóképzés intézményesülésének erre az időszakra eső második szakaszával, amely 1819-ben az első önálló (katolikus) tanítóképző (Szepeskáptalan, majd Eger) alapításával kezdődik. Ezzel az alapszintű általános tanulmányokra épülő 2 éves „mestereképző” szakiskolával együtt jelenik meg a művelt néptanító ideálja: univerzális egyházi és iskolai világi „segédhivatalnok” – a település szellemi vezetője. Ez a tanítóideál mind jobban tükröződik a képzés tananyagkánonjában is. A legfőbb tantárgy az iskolai tanítás és neveléstudománya. A kétéves képzés második évében a gyakorlati képzés áll a középpontban.

Az egri tanítóképzőből kerülnek ki a korszak első olyan katolikus kántortanítói, akiket az iskolai tanítás mellett egyházi feladatok elvégzésére és jegyzői teendők ellátására kiképeztek. Ez az önálló intézet magasabb szintű képzettséget nyújtott, mint a normaiskola tanítóképző tagozata. Hosszabb képzési idejének köszönhetően rendszerezett keretek között tanította a népiskolai tantárgyakat, a pedagógiai elméleti tárgyak oktatása mellett gondoskodott a leendő tanítók gyakorlati képzéséről és zenei oktatásáról is (*Németh*, 1990, 17. o.).

A tanítóképzős modell országos szintű elterjedését jól példázza azt az 1840. évi királyi rendelet katolikus tanítóképzők számára kidolgozott tananyagstruktúrája: hittan, testtan, lélektan, neveléstan, általános és részletes oktatástan, helyesírás, fogalmazás, magyar nyelvtan, számtan, egyházi zene, szervezettan, földrajz, természettan, egészségtan, népszerű fizika. Ehhez a II. évfolyamon már heti egy napos mintaiskolában végzett tanítás és hospitálás is kapcsolódik. A rendelete előírja azt is, hogy tanítónak csak az nevezhető ki, aki tanítóképző intézeti végzettséggel rendelkezik (*Németh*, 1990, 20. o.).

## Irodalom

- Brezinka, W. (2000): *Pädagogik in Österreich. Geschichte des Faches an den Universitäten von 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts.* Band 1 ÖAV, Wien.
- Engelbrecht, H. (1984): *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 3.* ÖBV, Wien.
- Fényes Elek (1847): *Magyarország leirása.* I. Pest.
- Gergely Jenő, Kardos József és Rottler Ferenc (1997): *Az egyházak Magyarországon: Szent Istvántól napjainkig.* Korona Kiadó, Budapest.
- Hermann E. és Artner E. (1938): *A hittudományi kar története.* Egyetemi Kiadó, Budapest.
- Herrmann, U. (1995): Familie und Elternhaus. In: Lenzen, D. (Hrsg): *Erziehungswissenschaft.* Reinbeck bei Rowohlt, Hamburg, 187–190.
- Horváth Márton (szerk., 1988): *A magyar nevelés története. I.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Im Hof, U. (1995): *A felvilágosodás Európája.* Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Kornis Gyula (1927): *Magyarország közoktatásügye a világháború óta.* Egyetemi Kiadó, Budapest.
- Kornis Gyula (1927/a): *A magyar művelődés eszményei. II.* Egyetemi Kiadó, Budapest.
- Kosáry Domokos (1980): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kosáry Domokos (1990): *Újjáépítés és polgárosodás.* Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (1984): *Népoktatásunk szervezeti-tartalmi alakulása 1777–1830 között.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (ford., 1981): *Ratio Educationis.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története.* Zsámbék.
- Németh András (2000): Fejezetek a katolikus tanárképzés történetéből. *Vigilia*, 6. sz. 328–337.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Tenort, H. E. (1999): Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H. J. és Horn, K. P.: – Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß.* Bad Heilbrunn Klinkhardt, 429–461.
- Weiss, A. (1904): *Geschichte der Österreichischen Volksschule 1792–1848. Band I.,* Graz.
- Zschokke, H. (1894): *Die Theologische Studien und Anstalten der katholischen Kirche in Österreich,* Wien.

## A SZAKDOLGOZAT KÉSZÍTÉSÉNEK KÉRDÉSEI

### – EGY EMPIRIKUS VIZSGÁLAT TAPASZTALATAI –

**BOGNÁR JÓZSEF<sup>\*</sup>, BŐSZE JÚLIA<sup>\*\*</sup>, ULRIK TAMÁS<sup>\*\*\*</sup>**

<sup>\*</sup>a Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Karának (TF) adjunktusa  
bognar@mail.hupe.hu

<sup>\*\*</sup>az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának főiskolai  
tanársegédje

bosze.juli@mail.datanet.hu

<sup>\*\*\*</sup>a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karának adjunktusa  
tamasulrik@freemail.hu

---

*A tanulmány egy szakdolgozat készítéssel foglalkozó empirikus kutatás eredményeit mutatja be. A kutatók a TF, az ELTE és a Kecskeméti Főiskola testnevelés szakos, illetve testnevelés műveltségterületen végzős hallgatóit (N = 115) kérdezték ki kérdőíves módszerrel. Mindhárom intézmény hallgatóinak nagy részére jellemző, hogy alig pár hónappal a szakdolgozat-védés és a záróvizsga előtt nem is ismeri a szakdolgozat formai-tartalmi követelményeit, nem tudja az adatgyűjtés és feldolgozás módját. A többség állítása szerint alig kaptak szakmai segítséget oktatóiktól, minimális időt konzultáltak a témát és a kutatás menetét illetően, valamint írásban még semmit sem mutattak be témavezetőjüknek. Tanulmányunkban a közös jellemzők kiemelése mellett egyes intézményi sajátosságokat is bemutatunk. Az eredmények arra utalnak, hogy a szakdolgozatírás akkor hozhat létre értékeket, ha az alaposan felkészített hallgatóknak konkrét, tudományos elvárásoknak kell megfelelni már a harmadév elejétől.*

---

### A szakdolgozat készítéséről

A végzős egyetemi és főiskolai hallgatóink a tanulmányok sikeres befejezésére és az álláskeresésre összpontosítják figyelmüket, energiájukat. A cikk szerzői a testnevelő tanár- és tanítóképzés keretein belül folyamatosan tapasztalják a végzős hallgatóikat érintő fő problémákat, gondokat, amelyek jellegzetes példái a szakdolgozatok készítésének folyamán keletkeznek.

A pedagógusképzésben a szakdolgozat egyik fő jellemvonása a neveléshez, oktatáshoz kapcsolódó elmélet és a gyakorlat szoros egymásra épülése (*Falus,*

2002). Ez a hallgató részéről aktív és céltudatos tevékenységet igényel, melyben a tanári mesterséggel kapcsolatos tevékenységek keretében tervez, gyűjt, kutat, összegez, értékkel, elvonatkoztat és magyaráz (Cozby, 1997). Önálló pedagógiai tevékenységhez kötődően fontos célként jelenik meg, hogy a hallgatók képesek legyenek tanulmányokat, értekezéseket, dolgozatokat értelmezni és erre építve új értéket alkotni (Berg és Latin, 1994; Bognár, Tóth és Baumgartner, 2003; Thomas és Nelson, 1996).

### *Szakirodalmi háttér*

A szakirodalom számos módszertani és gyakorlati segítséget ad a szakdolgozatok megírásához. A teljesség igénye nélkül megemlítünk néhányat.

Magasabb, elsősorban kutatói és doktori szintű érdeklődőknek szól *Falus* (2000) és *Babbie* (1996) műve, alapos ismereteket adva a neveléstudomány, illetve a szociológia területein kutatni és publikálni szándékozók számára.

Ha visszatekintünk az időben, egyike az első és a végzős hallgatóknak szánt útmutatóknak *Bártfainé* (1970) összefoglalása a szakdolgozat készítés technikáiról. Az ezt követő kiadványok közül érdemes megemlíteni *Kecső* (1980), valamint *Kemenesi és társai* (1983) kutatási folyamatról, a szakközlemények és szakdolgozatok készítéséről szóló könyveit. *Hársing* (1985) elsősorban a tudományos vitára készíti fel az olvasót, míg *Bognár és munkatársai* (1982) a külkereskedelmi hallgatók szakdolgozatírását próbálta segíteni egy módszertani kiadvánnyal. Ezen útmutatók már a kezdetekkor segítséget nyújtanak a szakdolgozatra készülődésben, szinte kézen fogva vezetik át a nehézségeken a hallgatókat.

Az aránylag korai művek között megemlítendő még az olasz oktatási rendszerre épített, azonban számunkra is hasznosítható „Hogyan írjunk szakdolgozatot?” c. mű (Eco, 1996). Ez a klasszikus könyv az 1970-es évek második felében íródott, amit magyarra azonban csak jóval később fordítottak le.

Az előkészületekben, tervezésben, végrehajtásban segítségre szoruló hallgató ma már több kiadvány közül választhat. Ilyen például *Z. Karvalics és társai* (1989) könyve, mely egyetemi hallgatók tudományos igényű munkáiban nyújt hathatós segítséget. *Majoros* módszertani útmutatói (1997, 1995) főként a gazdasági felsőoktatásban érdekelt hallgatók számára íródtak. *Aczel* (2000) leginkább az esszéírásban nyújt tartalmi és formai fogódzót, *Szabó* (1997) pedig a társadalomtudományok iránt érdeklődőket segíti, főleg a kommunikáció területére helyezve hangsúlyt. *Csermely és munkatársai* (1999) a természettudomány oldaláról vizsgálják a kutatás problémakörét, közelebbről elemezve a könyvtár, a kommunikáció és a pályázatok kérdéseit.

Kicsit specifikusabb és hozzánk közelebb álló *Hajdú* (2002) útmutatója, aki a pszichológiában és pedagógiában érdekelt hallgatóknak ad segítséget szakdolgozatok megírásában. *Falus* és *Ollé* (2000) pedig a pedagógusok számára ad rövid

ízelítőt a statisztikai alapfogalmakról, erre építve a különböző statisztikai módszereket és az Excel, valamint az SPSS statisztikai programok használatát.

A tudományos kutatásról alaposabb, elsősorban színvonalas tudományos munkák iránt érdeklődők haszonnal forgathatják a Műszaki Könyvkiadó Pedagógus Könyvek sorozatban megjelent műveket. Ezek az esettanulmánnyal (*Golnhofer*, 2001), a neveléstörténeti kutatómódszertannal (*Kéri*, 2001), a kvalitatív kutatási metodológiával (*Szabolcs*, 2001), az interjúval (*Seidman*, 2002), a pedagógusok gondolkodásának kutatási módszereivel (*Szivák*, 2003, 2004) és a kérdőív készítés, elemzés alapjaival (*Horváth*, 2004) foglalkoznak részletesen.

### *Sporttudományos szakkönyvpiac*

A sporttudomány sajátos területére vonatkoztatva modern felfogásban írott és szerkesztett művek közül egyike az elsőeknek *Hepp és Nádori* (1971) „Bevezetés a tudományos kutatásba” című műve. Ezt követte *Nádori* (1976) könyve, mely elsősorban a sporttudományos kutatás módszertanával foglalkozik. Mindkettő széles értelemben értelmezi a célközöniséget, hiszen edzőknek, testnevelőknek és más sportszakembereknek szánt hiánypótló művekről van szó.

A nyolcvanas évek elején *Farmosi és Ozsváth* (1981), valamint *Nagy György* (1983) indítottak meg egy kicsit aktívabb időszakot a tudományos kutatással foglalkozó könyvpiacra. Mindkettő mérési és számítási módszerek gyakorlatias megközelítésével segítette főként a sporttudomány területén dolgozó szakemberek tudományos igényű munkáinak készítésében. Ezeket követte *Nádori és munkatársai* (1984) könyve az edzettség, méréstani ismeretek, adatfeldolgozási módszerek és sportképességek vizsgálatára alkalmas próbák témaköreiben.

*Nagy György és társai* (1990) mérési és számítási módszerek elméletéről és alkalmazásáról szóló könyvei a testnevelőkhöz szólnak, a testnevelő tanári mesteriséghez kapcsolódó matematikai-statisztikai módszerek alkalmazására összpontosítva. *Harsányi és munkatársai* (1992) a testkulturális területen dolgozó szakemberek számára készítettek egy rövid de színvonalas elméleti és módszertani kiadványt. *Fábián és Zsidegh* (1998) foglalta össze utoljára a témában fontosnak tartott tudományos elveket és módszereket a testnevelés szakosok számára. Megemlítendő még *Bognár* rövid összefoglaló fejezete (2004) a sportpedagógia szűkebb területének kutatás-módszertani alapvetéséről, alkalmazási lehetőségeiről.

Az említett művek előnye, hogy nem kizárólag a szakdolgozatot készítő diákoknak, hanem általában a sporttudományos kutatás készítőinek és olvasóinak adnak hasznos útmutatókat. Hátrányuk, hogy kezdő kutatók, szakdolgozatrírók nehezen találnak konkrét lépéseikhez útmutatókat, fogódzót.

Jelen témánkhoz közeli publikációt egyet találtunk testkulturális vonatkozásban. Tizenöt éve *Nagy* (1990) számolt be egy rövid tanulmány keretében a TF hall-

gatóinak szakdolgozati témaválasztásáról, amelyben a szakdolgozati témakörök hasonlóságait és különbözőségeit elemezte.

### *Törvényi alapok*

A mindenkori oktatáspolitikai definíciók az irányadó elveket, amelyek a pedagógusok képzésével kapcsolatos fő célokra vonatkoznak. Hasonlóan meghatározott igényeket és elvárásokat formálnak a közoktatás intézményei, ahol a végzős testnevelők elhelyezkednek. Ugyanide tartoznak az iskolákban tanító pedagógusok, valamint a szülők is, akik egyre inkább képesek megnevezni a gyermekeik számára értékes és fontos kompetenciákat. A sokféle elvárásoknak való megfelelésben segíthet a szakdolgozat-készítés folyamata, hiszen hozzájárulhat, hogy a frissen végzett pedagógus rendelkezzen megfelelő tudással, elemző, szintetizáló és értékelő képességgel, hogy lássa a célmeghatározás, a végrehajtás és a visszajelzés egymásra épülő tevékenységeit, kritériumait, valamint az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát.

A pedagógusképzés képesítési követelményeinek szakdolgozati előírásait a 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet (melléklet 4.3 pont) határozza meg. Ez arra mutat rá, hogy a különböző szaktárgyi ismeretanyagokat a hallgatónak szintézisbe kell hoznia egy nevelési-oktatási téma kapcsán. A rendelet viszonylag nagy kitekintést, az adott téma alapos ismeretét, illetve átlátását követeli meg.

A szűkebb területünkről, a testkulturális felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről a 44/2002. (III. 21.) Korm. rendelet ad iránymutatást. A szakdolgozat az ismeretek ellenőrzésének egy olyan rendszere, amelynek a pedagógussá váláshoz szükséges valamely részterületről kell szólnia (1. számú melléklet 5.2. pont). A testnevelőtanár-képzésben egy olyan, tartalmilag és formailag igényes dolgozat megalkotásáról van szó, amely a testnevelőtanárrá válásnak egy bizonyos területét dolgozza fel tudományos igénnyel. Ugyanakkor ezen a törvényi megfogalmazáson nem érezhető, hogy komplex ismereteket kell átfogóan bemutatni, a hallgatóktól az várható el, hogy egyetlen kisebb, de feltétlenül a szakmához kapcsolódó területen a meglévő ismereteiket összegyűjtik, illetve alkalmazzák a dolgozat elkészítése során.

### **A kutatás célja**

Az angol és német nyelvterületen számtalan olyan mű létezik, melyek a tudományos kutatás és közlés elméletét, valamint módszertanát tárgyalja, azonban hazánkban ezek száma az igényekhez képest csekély (*Csermely és társai*, 1999). Fontos megjegyeznünk, hogy a kevés számú útmutatónak is a jelentős része elsősorban a tapasztaltabb kutatóknak és doktoranduszoknak szól. A pedagógusképzés területén a szakdolgozatra készülő hallgatók sok és a saját konkrét témájuk szempontjából hasznosítható ötletre, tanácsra és példára nem számíthatnak. Napjaink

könyvpiaci helyzete a testnevelés és sport tudományterülete szempontjából szintén bővítésre és gyakorlatiasabb megközelítésre vár. A szakirodalmat és saját tapasztalatainkat összefoglalva elmondható, hogy a szakdolgozatokhoz kapcsolódó folyamatok, vélemények és tapasztalatok tanulmányozása fontosnak tűnik. Kutatásunk célja az volt, hogy a végzős testnevelés szakos, illetve a testnevelés műveltségterületes hallgatóinknak a szakdolgozati előmenetelét, ismeretét és tapasztalatait négy hónappal a leadási határidő előtt megismerjük.

### A vizsgálat mintája és módszerei

A 2003. őszi félév második felében (október vége–november) kérdőíves módszerrel vizsgáltuk a hallgatók jelenlegi ismereteit, a szakdolgozat készítéssel kapcsolatos folyamatokat és eredményeket. A kutatásban az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (ELTE), a Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF) testnevelés szakos és a Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar (KTF) testnevelés műveltségterületes utolsó éves hallgatói vettek részt.

Az intézmények nemcsak saját jellemzői, céljai, elvárásai és követelményei szempontjából különböznek, hanem a tanterveikben is. A TF két szemeszteren keresztül és négy kreditben tanít kutatómódszertant, az ELTE egy szemeszterben és két kreditben, a KTF viszont egy szemeszterben és egy kreditben követeli ezt meg.

Kutatásunk szempontjából lényeges, hogy a hallgatók 59,5%-a az adott tanév tavaszán tervezte szakdolgozatának védését, 25% egy vagy két félévvel később, és 15,5% még nem tudta, hogy mikor kerít erre sort. Ez az időbeli csúszás, illetve bizonytalanság a legtöbb esetben (76%) a nyelvvizsga követelmény miatt alakult ki, kisebb százalékban egyéni indokok, illetve tantárgyelhagyásos gondok játszottak szerepet. Tanulmányunkban a végzős hallgatókra összpontosítunk, ezért a minta azon részét vettük csak górcső alá, amely az adott tanévben tervezte a szakdolgozatvédést és a diplomaszerezést. Így a kutatásban az ELTE-t 33, a TF-et 67, a KTF-et pedig 16 hallgató képviselte. Ez összesen 116 végzős hallgatót (nő = 55,7% és férfi = 44,3%) jelentett.

A kérdőívet a szerzők állították össze, elsősorban nyílt végű, kifejtős kérdésekből. A kutatás tervezését és folyamatát *Lincoln* és *Guba* (1985), *Wolcott* (1990), *Collins*, (1992), *Creswell* (1997), illetve *Piantanida* és *Garman* (1999) ajánlásai szerint végeztük, a kvalitatív jelleg a munkánkban végig érvényesült. A kérdőív célját és értelmét a szerzők mondták el a hallgatóknak egy olyan előadáson, melyen a részvétel kötelező volt. Őszinte és név nélküli válaszokat kértünk, melyek segítségével a jelen állapotok bemutatása és az igények felmérése következhet. Értelemszerűen azok, akik nem vettek részt az adott órán, elvesztek a kutatás számára.

A kérdőív parametriás részét előteszteltük egy tízszázalékos mintán, ennek alapján megbizonyosodtunk az érvényességről és a megbízhatóságról. A nem parametri-

ás adatainkat először kategóriákba osztottuk, csoportosítottuk, majd kódoltuk, hogy a megfelelő statisztikai számításokat elvégezhessük (*Bogdan és Biklen, 1982*).

Az értelmezés során nem minden esetben törekszünk az összes választ kiemelni, hanem csak a tanulmány szempontjából jelentősebbeket. Az adatok táblázatos megjelenítésében mindig az adott kérdés legjellemzőbb eredményét emeljük ki, de a szövegben más adatok bemutatásra is sor kerül. A táblázatok az összeredményeken kívül a három intézményt külön mutatják, elemzésünkben azonban elsősorban a teljes mintára összpontosítunk.

A vizsgálat során nominális skálán végeztünk statisztikai elemzéseket, ez a kis minta miatt elsősorban alapstatisztikára és függetlenségvizsgálatra korlátozódott ( $\chi^2$ ). Az adatok feldolgozásához az SPSS 12.0 for Windows statisztikai programot használtuk.

## Eredmények

### Témaválasztás

Az első öt kérdés a témaválasztásra, illetve a témavezető választására irányult (*1. táblázat*). Azzal a kérdéssel kezdtük, hogy a végzős hallgatók az októberi-novemberi adatfelvétel időpontjában már döntöttek-e a konkrét szakdolgozati témájukról (*1. kérdés*). Várakozásainkhoz közel álló eredményeket kaptunk. A hallgatók 89,7%-a válaszolta, hogy igen, ami szignifikánsan több mint a nem választ adók száma ( $\chi^2 = 72,966$ , szf = 1,  $p < 0,0001$ ).

*1. táblázat: A témaválasztás sajátosságai*

<i>1-5. kérdés</i>	<i>Összesen</i>	<i>ELTE</i>	<i>TF</i>	<i>KTF</i>
1. Konkrét szakdolgozati témájáról már döntött.	89,7%	97%	83,6%	100%
2. Érdeklődési kör segített a témaválasztásban.	20,7%	33,3%	17,9%	6,3%
3. Senki sem segített a témaválasztásban vagy nem adott választ.	45,7%	45,5%	43,3%	56,3%
4. Az intézmény egyik oktatója segített a témaválasztásban.	40,5%	42,2%	41,8%	31,3%
5. Főleg szakértelem alapján választott témavezetőt.	67,2%	69,7%	47,6%	62,5%

Hogy megbizonyosodjunk a válaszok hihetőségéről és valódiságáról, rákérdeztük a szakdolgozatok konkrét témáira is. A válaszok annyira változatos eredményt mutattak, hogy itt csak összegezve tudjuk közölni őket. A végzős hallgatók 13,8%-ának



a témája az iskolai testneveléssel kapcsolatos, 23,3%-uk sportági technikai vagy taktikai jellegűt, illetve edzés–versenyzés témájút választott, 13,8%-uk pedig a rekreációval, életminőséggel kapcsolatos témát ír. Nem testneveléssel kapcsolatos témában dolgozik 42,2%, és nem tudja konkrét témáját 6,9%. A nem testnevelés témát választottak aránya soknak tűnik, de ha belegondolunk, hogy az ELTE két-szakos tanárokat képez, hogy a KTF és a TF is kínál nem testnevelő tanári mesterséghez kapcsolódó témát (pl.: sportélettan, biomechanika, sporttörténet, szociológia stb.), akkor ez érthető.

A következő kérdés arra irányult, hogy a mi segítette a témaválasztást (2. kérdés). A kérdésre a minta 20,7%-a az érdeklődési kört nevezte meg. Fontos kiemelni, hogy a hallgatók 67,2%-a nem adott választ, amit mi úgy értelmeztünk, hogy nem volt tudatos a témaválasztásuk, vagy semmi sem jelentett számukra segítséget a döntésben. Az összes többi válasz együttesen 12,1%-ot adott ki, ide tartozott például a téma súlya, fontossága és a személyes tapasztalatok.

E témához kapcsolódik az a kérdés is, hogy ki segítette a témaválasztásban (3–4. kérdések). Az 1. táblázatban ehhez kapcsolódva két adatot emelünk ki: 45,7% szerint senki sem segített vagy nem adott választ a kérdésre és 40,5%-ot az intézmény egyik főállású oktatója segítette. A fennmaradó 13,8% olyan válaszokat tartalmaz, mint az intézményhez nem kapcsolódó szakember testkulturális területről (testnevelő, edző) vagy testkulturális területhez nem kapcsolódó személy (tanár, szülő).

Érdekesnek tartottuk azt is megkérdezni, hogy mi alapján választottak témavezetőt a hallgatók (5. kérdés). Témaismeretet és szakértelmet jelölt meg a válaszadók 67,2%-a. Ezen kívül érdemes megemlíteni a rokonszenvet és szimpátiát, melyet a végzősök 15,2%-a írta le. A többi válaszon megosztott saját sportág jellege (5,4%), ő vállalta (4,5%), mások ajánlották (2,7%), megbízhatóság (2,7%), valamint nem adott választ 4,5%. A kérdésre szignifikánsan többen jelölték meg a témaismeretet és szakértelmet, mint az összes többi választ ( $\chi^2 = 206,714$ , szf = 6,  $p < 0,0001$ ).

### *Tartalmi és formai követelmények*

A következő kérdéscsoport a szakdolgozat formai és tartalmi kérdéseire irányult. A 2. táblázat első két sora mutatja, hogy a végzős hallgatóknak kicsit több mint egytizede (12,2%) ismeri pontosan a formai követelményeket, 33,1%-uk azonban a legtöbb formai követelményt nem ismeri. A válaszadók abszolút többsége (54,8%) ismerte be, hogy a formai követelményeknek csak egyes részleteit ismeri. A kérdés szempontjából mindez szignifikáns eredményeket mutat a  $\chi^2 = 31,322$  (szf = 2) a  $p < 0,0001$  értéknél.

Külön foglalkoztunk azzal, hogy honnan ismerik a hallgatók a formai követelményeket. Az előző válasz arányához hasonlóan, 26,1% ismerte be, hogy sehonnan semmilyen formai követelményt nem ismer. Akik viszont valamilyen formai köve-

telményt ismertek, azok közül 28,4% a tudományos kutatás tantárgy tananyagából szerzett ismeret, 18,3% intézményi vagy tanszéki ismertetőből, 17,1% korábban végzett hallgatóktól, illetve szakdolgozatok tanulmányozásából, és 10,1% a témavezetőtől vagy más intézményhez tartozó oktatótól.

## 2. táblázat: Tartalmi, formai követelmények

6–9. kérdés	Összesen	ELTE	TF	KTF
6. Pontosán ismeri a formai követelményeket.	12,2%	9,1%	12,1%	18,8%
7. A legtöbb formai követelményről még nincs ismerete.	33,1%	21,2%	43,9%	12,5%
8. Pontosán ismeri a tartalmi követelményeket.	11,3%	6,1%	13,6%	12,5%
9. A legtöbb tartalmi követelményről még nincs ismerete.	41,8%	27,3%	50%	37,5%

A tartalmi követelményeket a hallgatók 11,3%-a ismeri pontosan (8. kérdés), 47,0%-a ismeri egyes részeit, és 41,8% ismerte be, hogy alig van fogalma róla (9. kérdés). A kérdésre adott válaszok szintén szignifikáns eredményt jelentettek a  $\chi^2 = 25,583$  (szf = 2)  $p < 0,0001$  szinten.

Külön kérdés irányult arra, hogy honnan ismerik a hallgatók a tartalmi követelményeket. A hallgatók közül 19,8% ismeri a tudományos kutatás tantárgy segítségével, 15,5% korábban végzett hallgatóktól, illetve szakdolgozatok tanulmányozásából, 13,8% intézményi vagy tanszéki ismertetőből és 12,1% a témavezetőtől vagy más intézményhez tartozó oktatótól. A kérdésre 24,1% nem válaszolt és 14,7% írta, hogy egyáltalán nem ismeri a tartalmi követelményeket.

Összevetve, a minta több mint egynegyede jelezte (27,0%), hogy sem a formai, sem a tartalmi követelményekkel nincsenek tisztában. A hallgatók közül egy sem volt, aki saját véleménye szerint mind a tartalmi, mind a formai követelményeket pontosan ismerte. Mindezek alapján kíváncsiak vagyunk, hogy milyen alapos munkát végezhetnek a szakirodalom feldolgozása és az adatgyűjtés tekintetében!

### Szakirodalom, adatok

A 3. táblázatból kitűnik, hogy a hallgatók többsége az adatfelvétel időpontjában már elkezdte a szakirodalom feldolgozását (58,3%). Nem kezdte el 40,0% és nem válaszolt a kérdésre 1,7%. Az adatgyűjtést 69% kezdte le (11. kérdés), erre még nem került sor 30,2%-nál, míg nem válaszolt 0,9%. A szakirodalom feldolgozás elkezdésére adott igen válaszok az 5%-os szinten nem voltak szignifikánsak, de nagyon közel voltak hozzá, ezért érdemesnek tartjuk a megemlítésre ( $\chi^2 = 3,139$

(szf = 1)  $p = 0,076$ ). Az adatgyűjtésre adott igen válaszok szignifikáns eredményt adtak a  $\chi^2 = 16,690$  (szf = 2) a  $p < 0,0001$  értéknél.

Arra kérdésre hogy miként dolgoz fel adatot, 56,9% nem válaszolt vagy nem a kérdésre válaszolt (13. kérdés). A végzős hallgatók 27,6%-a jelzett matematikai-statisztikai adatfeldolgozást, még nem döntött az adatfeldolgozás módjáról 15,5%.

### 3. táblázat: Szakirodalom feldolgozása, adatgyűjtés, elemzés, problémafelvetés

10–15. kérdés.	Összesen	ELTE	TF	KTF
10. Már elkezdte a szakirodalom feldolgozását.	58,3%	54,5%	50%	100%
11. Már elkezdte az adatgyűjtést.	69,0%	72,7%	61,2%	93,8%
12. Az adatgyűjtés módjára nem, vagy rosszul válaszolt.	25,2%	36,4%	19,7%	25%
13. Az adatfeldolgozás módjára nem vagy rosszul válaszolt.	56,9%	69,7%	73,1%	62,5%
14. Írásos probléma felvetését, ismertetését megmutatta témavezetőjének.	28,4%	6,1%	28,4%	75%
15. Még nem mutatta be problémafelvetését, írásos tématervét témavezetőjének.	71,6%	93,9%	66,7%	25,0%

A táblázat adatainak további elemzése azt mutatja, hogy a végzős hallgatók 20,0%-a még nem kezdte el a szakirodalom feldolgozását, de már az adatgyűjtést igen. Hallgatóink majdnem fele (49,6%) már elkezdte a szakirodalom feldolgozását és az adatgyűjtést is, viszont 21,7% egyik munkába sem kezdett bele.

A 2. és 3. táblázat adatait alaposabban összevetve érdekes eredményeket kapunk. Akik elkezdtek a szakirodalom feldolgozását, azok közül 30,3% a tartalmi követelmények többségét, illetve 21,2% a formai követelmények többségét nem ismeri. A minta kicsit több mint hatoda (18,2%) úgy kezdte el a szakirodalom feldolgozását, hogy sem a formai, sem a tartalmi követelményeket nem ismeri. Azok közül, akik elkezdtek a szakirodalom feldolgozását, mindössze 12,1% jelezte, hogy pontosan ismeri a szakdolgozat formai és tartalmi követelményeit. A hallgatók több mint egyharmada (34,2%) nem ismeri a tartalmi követelmények többségét, de elkezdte a szakdolgozatához az adatgyűjtést. Nem ismeri a formai követelmények többségét, de elkezdte az adatgyűjtést a hallgatók 30,4%-a. A minta több mint ötöde (22,8%) kezdett úgy adatot gyűjteni, hogy sem a formai, sem a tartalmi követelményeket nem ismeri. 8,9% kezdte meg az adatgyűjtést úgy, hogy pontosan ismerte mind a formai és tartalmi követelményeket.

A 15. kérdés arra irányult, hogy körülbelül négy hónappal a szakdolgozat leadási határideje előtt a hallgatók bemutatták-e témavezetőjüknek írásos probléma felvetésüket, témavázlatukat. A minta 28,4%-a már megtette, azonban 71,6% nem.

A kérdésre adott válaszok itt is szignifikáns eredményeket adtak a  $\chi^2 = 21,552$  (szf = 1) a  $p < 0,0001$  értéknél.

A legtöbb tartalmi követelményt nem ismeri, ennek ellenére írásban bemutatta problémáját és feltételezéseit a hallgatók 36,4%-a. Ugyanez a formai követelményeknél 24,2%-ot tett ki. Sem a tartalmi, sem a formai követelményekkel nincs tisztában, de saját bevallása szerint bemutatta az írásos problémát témavezetőjének az össz minta 21,2%-a.

### *Segítség a felkészülésben*

Ahogy a 4. táblázat mutatja, a hallgatóknak majdnem fele (46,6%) érdemben számíthatott a témavezető segítségére. A válaszokból nem derül ki, hogy mástól próbáltak kérni tanácsot és/vagy segítséget. A minta több mint egynegyede (27,6%) azonban senkitől sem kapott az október-novemberi adatfelvétel időpontjáig segítséget. Az intézményen kívül keresett és kapott segítséget 11,2%, a szülők, diák-társak 10,3%-ban, az intézményen belül más oktatók 4,3%-ban jelentek meg a válaszokban.

#### *4. táblázat: Segítség a felkészülésben és a szakdolgozat írásában*

<i>16–18. kérdés</i>	<i>Összesen</i>	<i>ELTE</i>	<i>TF</i>	<i>KTF</i>
16. Eddig a témavezetőjétől kapott segítséget a felkészülésben, írásban.	46,6%	36,4%	50,7%	50%
17. Eddig senkitől sem kapott segítséget a felkészülésben, írásban.	27,6%	36,4%	26,9%	12,5%
18. Nem tudja milyen segítségre lenne szüksége a felkészülésben és írásban vagy nem írt semmit.	51,1%	57,6%	47,7%	0%

Azt a kérdést is feltettük, hogy milyen jellegű segítséget kapnak a hallgatók a szakdolgozatuk elkészítésénél. Mivel 54,3% nem adott semmilyen választ, 5,2% használhatatlan információt adott, és 5,2% állítása szerint semmi segítséget sem kapott, ismételten csak találgathatunk az indokokról. Akik válaszoltak, azok közül 17,2% jelölte meg a szakirodalom ajánlását, 12,9% a szakdolgozat elkészítéséhez szükséges irányítást-vezetést, és 5,2% a kérdőív-, illetve interjúkészítéshez kapott szempontokat, ötleteket.

Arra a kérdésre, hogy milyen segítségre lenne szüksége, szintén sokan nem válaszoltak (48,0%), illetve 3,1% nem tudja hogy mire lenne szüksége (18. kérdés). Ugyanígy 3,1%-3,1%-nak nincs szüksége semmire, illetve formai-tartalmi követelményekkel kapcsolatban várnának segítséget. A minta több mint egyötöde (22,4%) több konzultációt és irányítást szeretne, 17,3% a szakirodalomban, a ku-

tatásban, minta gyűjtéséhez felsőbb évesektől kérnének segítséget, és eszközjellegű segítséget kérne 1-1%.

Itt érdemes bemutatni, hogy átlagban eddig 3,74 órát konzultáltak a hallgatók (szórás: 3,862). Két órát, vagy annál kevesebbet 47,3% konzultált témavezetőjével, és még semmit sem konzultált 18,8%.

### *Tanácsok harmadéveseknek*

Az 5. táblázat szerint a végzősök több mint egynegyede (25,7%) azt tanácsolja a mindenkori harmadéveseknek, hogy érdekes és őket érdeklő témát válasszanak (19. kérdés). A kérdésre szignifikánsan többen adták ezt a választ, mint a többit ( $\chi^2 = 120,655$ , szf = 12, a  $p < 0,0001$ ). A hallgatóknak majdnem egyötöde (18,6%) szerint a legfontosabb, hogy időben kezdjék el a szakirodalmat tanulmányozni (20. kérdés), 17,7% a korai témaválasztásra helyezte a hangsúlyt (21. kérdés) és 8,8% a minél hamarabb megkezdett írásra (22. kérdés). Tizenegy százalék nem adott információt, a többi válasz közül még kiemelésre érdemes az, hogy vegyék komolyan a rendszeres konzultációt (6,2%), és hogy a témában jártas és megbízható témavezetőt keressenek (3,5%).

5. táblázat: Tanácsok harmadéveseknek

19–22. kérdés	Összesen	ELTE	TF	KTF
19. A harmadéveseknek azt tanácsolja, hogy érdekes és őket érdeklő témát válasszanak.	25,7%	3,1%	36,9%	25%
20. A harmadéveseknek azt tanácsolja, hogy időben kezdjék el a szakirodalom megismerését és feldolgozását.	18,6%	15,6%	18,5%	25%
21. A harmadéveseknek azt tanácsolja, hogy minél hamarabb válasszanak témát.	17,7%	28,1%	13,8%	12,5%
22. Azt tanácsolja a harmadéveseknek, hogy minél előbb kezdjenek el írni.	8,8%	15,6%	6,2%	6,3%

### *Az intézmények közötti különbségek*

Habár nem ez tanulmányunk fő célja, pár érdekességgel szolgálunk a három intézmény különbözőségeiről. Említettük, hogy az intézményi sajátosságok egyik megjelenése a kutatómódszertan tantárgy kredit száma. Ezen kívül számtalan olyan befolyásoló tényező lehet, amelyeket most nem tudunk figyelembe venni. Épp ezért találgatásokba nem kívánunk belemenni, így csak a tényeket közöljük. Annak a nyolc kérdésnek a rövid értékelését mutatjuk be, amelyek intézmények közötti szignifikanciát mutattak.

A konkrét szakdolgozati témáról döntött-e kérdésre a válaszok szignifikáns különbséget mutattak az intézmények között ( $\text{Chi}^2 = 6,359$ , szf = 2,  $p < 0,042$ ). Az eredmény azt mutatja, hogy a TF végzős hallgatói szignifikánsan kevesebben döntöttek eddig konkrét szakdolgozati témájukról (lásd 1. táblázat).

A mi alapján választott témavezetőt kérdésre adott válaszok intézmények közötti különbsége is szignifikáns a  $p < 0,022$  szinten ( $\text{Chi}^2 = 7,646$ , szf = 2). Az eredmény szerint a TF végzős hallgatói szignifikánsan kevesebben választották a témavezetőt témaismeret és szakértelem alapján (lásd 1. táblázat).

Mennyire ismeri a formai követelményeket kérdésre válaszai az intézmények közötti különbség tekintetében szignifikáns eredményt adtak a  $p < 0,047$  szinten ( $\text{Chi}^2 = 6,128$ , szf = 2). Az eredmények azt mutatják, hogy a KTF végzős hallgatói szignifikánsan többen ismerik a formai követelményeket, mint a másik két intézmény hallgatói (lásd 2. táblázat).

Elkezdte a szakirodalom feldolgozását kérdésre az intézmények közötti különbség statisztikailag szignifikáns a  $p < 0,001$  szinten ( $\text{Chi}^2 = 13,385$ , szf = 2). A válaszok azt mutatják, hogy a KTF végzős hallgatói szignifikánsan többen kezdték már el a szakirodalom feldolgozását, mint a másik két intézmény hallgatói (lásd 3. táblázat).

Elkezdte az adatgyűjtést kérdésre adott válaszok az intézmények közötti különbséget vizsgálva szintén szignifikánsak ( $\text{Chi}^2 = 6,643$ , szf = 2,  $p < 0,001$ ). Az eredmények azt tükrözik, hogy a KTF végzős hallgatói szignifikánsan többen kezdték már el az adatgyűjtést, mint a másik két intézmény hallgatói (lásd 3. táblázat).

Leírta és bemutatta a problémát, feltételezését kérdésre adott válaszok intézmények közötti különbsége szignifikáns a  $p < 0,0001$  szinten ( $\text{Chi}^2 = 24,943$ , szf = 2). A statisztikai elemzés azt mutatja, hogy az ELTE végzős hallgatói szignifikánsan kevesebben írták le és mutatták be a kutatási problémájukat és feltételezésüket, mint a másik két intézmény hallgatói (lásd 3. táblázat).

Hogyan dolgoz fel adatot kérdésre az intézmények közötti különbség szintén szignifikanciát mutatott a  $p < 0,007$  szinten ( $\text{Chi}^2 = 12,235$ , szf = 2). A válaszok alapján elmondható, hogy a TF végzős hallgatói a másik két intézmény hallgatóihoz képest szignifikánsan többen nem válaszoltak vagy rosszul válaszoltak a kérdésre (lásd 3. táblázat).

Mit tanácsol a harmadéveseknek kérdésre a válaszok az intézmények közötti különbség vonatkozásában szignifikánsak a ( $\text{Chi}^2 = 13,385$ , szf = 2,  $p < 0,002$ ). Az eredmény azt mutatja, hogy a TF végzős hallgatói szignifikánsan többen ajánlják, hogy érdekes témát válasszanak. A KTF hallgatói szignifikánsan többen válaszolták, hogy időben kezdjenek el szakirodalommal foglalkozni. Az ELTE képviselői szignifikánsan többen ajánlották, hogy minél hamarabb válasszanak témát, és hogy minél hamarabb kezdjenek el írni (lásd 5. táblázat).

## Összegzés, ajánlások

Az eredmények túlnyomó többségben elkeserítőnek is mondhatók, bár nem általánosíthatók más pedagógusképző intézmények végzős hallgatói számára. A téma elemzésével elsősorban saját magunknak próbáljuk a szakmai fejlődés irányát és módját megtalálni. Tapasztalataink alapján összegezhetünk, értékelhetünk, valamint megfogalmazhatunk ajánlásokat is, s aki hasonló tapasztalatokkal rendelkezik, természetesen meríthet belőle.

Szomorú eredménynek tekinthető, hogy többnyire nem az érdeklődési kör segített hallgatóinknak a szakdolgozat témaválasztásában. A hallgatók gyakran nem belső indítatásból választanak témát, hanem egyrészt a tanárt választják ki szimpátia alapján, másrészt egy a tanszék által kiírt témát választanak kényszerűségből. Rendszeres iskolai megfigyelésekkel, hospitálásokkal, órársz tanítással a problémaérzékenységet lehetne fejleszteni és a szakdolgozati munkával a pedagógus mesterség tényleges és lényeges problémáira lehetne koncentrálni. Mindezzel kiküszöbölhetőek lennének az új információ létrehozásával kapcsolatos szakdolgozati problémák, a tanári mesterség szempontjából ténylegesen fontos téma megtalálása is könnyebbé válna.

Korábban már elhangzott az igény, hogy a testnevelés szakon, illetve műveltségterületi képzésben többet kellene hangsúlyoznunk a tudatosságot, problémamegoldást és kritikus gondolkodást (Bognár, 2002/a; 2002/b; Salvara, Bognár, Biró és Salvaras, 2002). Ismételten ajánlasként kiemeljük, hogy ne a szakdolgozat legyen az első alkalom, hogy a hallgatók a szakirodalomra építve gyakorlatorientáltan elemezni, szintézist alkotni és értékelni legyenek kénytelenek.

Mindenképpen kritikusnak tartjuk, hogy eredményeink szerint a hallgatók többsége nem ismeri a formai és tartalmi követelményeket, a szakirodalom feldolgozásában, valamint, hogy az adatgyűjtésben és feldolgozásban sem állnak jól. Ezt csak tetézi, hogy a minta csak kis hányada mutatta be írásos tervét témavezetőjének. Ez jelezi, hogy az utolsó napokra marad a munka fő része – vonatkozik ez mind diákra és oktatóra is.

Érdekesnek és lényegesnek gondoljuk a végzős hallgatók tanácsait a harmadéveseknek. Véleményünk szerint saját tapasztalatra építve jelentek meg a válaszok a témaválasztással, szakirodalom feldolgozással és az írással kapcsolatosan, remélhetőleg az információ tényleg eljut hozzájuk.

Végezetül hadd hívjuk fel a figyelmet arra, hogy a kutatómódszertan tantárgy lenne a kapocs az elmélet és gyakorlati megoldások között. Ezt a szerepét az eredményeink alapján nem tölti be, nagymértékben megmarad az elméletnél, és a nem indítja el a hallgatók fantáziáját, érdeklődését a gyakorlatban megjelenő problémák megoldásainak lehetőségei felé. A tantárgy kiváló lehetőséget adhatna a hallgatók útnak indításában, az elmélet és a módszertan egymásra épülésének megtanításában

és az eddigi hiányosságok megszüntetésében: szakirodalmi, adatgyűjtési és feldolgozási gondok stb.

Talán itt érdemes megjegyezni, hogy ettől (is) függ a tudományos utánpótlásunk. Az a néhány lelkes és tehetséges hallgató, akit tanárai be tudtak szervezni a Tudományos Diákköri Konferenciák körébe egy-egy előadás megtartására, aránylag hamar jönnek rá a kutatás szépségére és gyakorlati hasznára is. Nekik sikerült jó témát és témavezetőt találni, haladnak a szakirodalom feldolgozásával, az adatgyűjtéssel, elemzéssel és írással is. Nekik már van tapasztalatuk a mondandó megtervezésében és kivitelezésében. Érdeklünk a jövőt tervezni velük, leendő kollégák lehetnek közöttük.

Mindezek alapján fontosnak tarjuk a téma további vizsgálatát. Tanulmányunk nem irányult az elkészült szakdolgozatok vizsgálatára. Nem volt célunk a leadás körülményeinek, illetve formai-tartalmi minőségük elemzése sem. Fontosnak tartanánk a szakdolgozatok ilyen szempontokból való beható tanulmányozását is.

Mi most kizárólag a három intézmény hallgatóira összpontosítottunk, mégpedig kérdőív segítségével. Ki lehetne ezt bővíteni új kérdésekkel, módszerekkel, például interjúkban és esettanulmányokban is érdemes lehet gondolkodni. Véleményünk szerint az eredmények jelentősen nem változnának, ha az összes testnevelő-tanárképzés intézményét bevonnánk a felmérésbe. Viszont valószínűleg változna, ha az oktatók és intézményvezetők véleményét kérdeznénk meg a szakdolgozatokkal kapcsolatos véleményükről és tapasztalataikról.

Érdemes lenne a kérdéseket alaposabban és a folyamat más időpontjaiban is tanulmányozni. Minden bizonnyal az is hasznos információt adna, hogy a tudományos kutatásban érdeklődő hallgatók honnan és hogyan kapták meg az első impulzusokat, amivel ebbe az irányba fordultak. Mi ezt is fontosnak tartanánk a közeljövőben.

## Irodalom

- Aczel, R. (2000): *Hogyan írjunk esszét?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Babbie, E. (2000): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Balassi Kiadó, Budapest.
- Bártfainé (1970): *A szakdolgozatkészítés technikája.* Országos Műszaki Könyvtár és Dokumentációs Központ, Budapest.
- Berg, K. E. és Latin, R. W. (1994): *Essentials of modern research methods in health, physical education, and recreation.* Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bogdan, R. C. és Biklen, S. K. (1982): *Qualitative research for education.* Allyn and Bacon, Boston.
- Bognár Endre, Donga György és Molnár Sándorné (1982): *A diplomadolgozat elkészítése (módszertani útmutató).* Külkereskedelmi Főiskola, Budapest.
- Bognár József (2004). A sportpedagógiai kutatómódszertani alapvetése In: Biróné Nagy Edit (szerk.): *Sportpedagógia.* Dialóg-Campus, Budapest-Pécs, 48–64.
- Bognár József (2002/a): Critical thinking: Is it an issue to think about in physical education? *Hungarian Review of Sport Science, Special Issue,* 19–23.



- Bognár József (2002/b): Új tanerők a felsőoktatásban. Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar. Tanulmánykötet, Győr, 204–212.
- Bognár József, Tóth László és Baumgartner Eszter (2003): Gondolatok a tanulásról. *Iskolai Testnevelés és Sport*, 17. sz. 14–17.
- Collins, E. C. (1992): *Theory into practice*, Volume XXXI. Number 2, Spring.
- Cozby, P. C. (1997): *Methods in behavioral research*. (6th ed.). Mayfield Publishing Company, Mountain View, California
- Creswell, J. W. (1997): *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Csermely Péter, Gergely Pál, Koltay Tibor és Tóth János (1999): *Kutatás és közlés a természettudományokban*. Osiris Kézikönyvek, Budapest.
- Eco, U. (1996). *Hogyan írjunk szakdolgozatot?* Kairosz Kiadó, Győr.
- Fábián Gyula és Zsidegh Miklós (1998): *A testnevelés és sporttudományos kutatások módszertana*. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Falus Iván (szerk., 2000): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2002): Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 1. sz. 73–79.
- Falus Iván és Ollé János (2000): *Statisztikai módszerek a pedagógusok számára*. OKKER, Budapest.
- Farmosi István és Ozsváth Károly (1981): *Matematikai-statisztikai módszerek*. Kézirat, Budapest.
- Fazekas Jánosné (1999): Az intézményértékelés és a minőségbiztosítás időszerűsége. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 52–61.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Hajdú Erzsébet (szerk., 2002): Útmutató a pedagógiai, pszichológiai szakdolgozatok elkészítéséhez. In.: *PRAXIS Útmutató a tanárképzés iskolai gyakorlatainak teljesítéséhez és dokumentálásához*. BIP, Budapest, 49–56.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Harsányi László, Tihanyi József és Mónus András (1992). *Sporttudományos közlemények készítése*. OTSH, Budapest
- Hársing László (1985): *A tudományos vita és érvelés*. Akadémiai Kiadó és Nyomda, Budapest.
- Hepp Ferenc és Nádori László (1971): *Bevezetés a tudományos kutatásba*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth György (2004): *A kérdőív*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kecső István (1980): *A kutatási folyamat az ismeretlentől a hasznosításig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kemenesi I., Gardi Zs., Polák Zs. (1983): *Útmutató a szakközlemény, szakdolgozat készítéséhez*. Kézirat, Budapest.
- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstudományi kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Lincoln, Y. és Guba, E. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications, Beverly Hills.

- Majoros Pál (1991): *Bevezetés a kutatómódszertertanba, avagy hogyan írjunk könnyen, gyorsan jó diplomamunkát* (módszertani segédanyag). Külkereskedelmi Főiskola, Budapest.
- Majoros Pál (1995): *A kutatómódszertertan alapjai*. Bolyai János Katonai Műszaki Főiskola, Budapest.
- Nádori László (1976): *Bevezetés a tudományos kutatás módszertertanába*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nádori László, Derzsy Béla, Fábián Gyula, Ozsváth Károly, Rigler Endre és Zsidegh Miklós (1984): *Sportképességek mérése*. Sport, Budapest.
- Nagy György (1983): *Mérési és számítási módszerek a sportban*. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy György (1990): A diplomadolgozatok témaválasztásának problémái. *Magyar Testnevelési Egyetem Közleményei*, 3. sz. 167–170.
- Nagy György, Báthori Béla és Makszin Imre (1990): *Mérési és számítási módszerek a testnevelésben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Piantanida, M. és Garman, N. B. (1999): *The qualitative dissertation. A guide for students and faculty*. Corwin Press, INC, Thousand Oaks, California.
- Salvara, I., Bognár József, Biró N. Edit és Salvaras, I. (2002): Physical education teachers' representations on empiricism, cognitivism, and constructivism: a critical thinking perspective. *Motive*, Nr. 4. 141–164.
- Seidman, I. (2003): *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabó Katalin (1997): *Kommunikáció felsőfokon*. (Hogyan írjunk, hogy megértsenek? Hogyan beszéljünk, hogy meghallgassanak?) Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2004): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Thomas, J. R., és Nelson, J. K. (1996): *Research methods in physical activity* (3rd ed.). Champaign, Ill. Human Kinetics.
- Wolcott, H. F. (1990): *Writing up qualitative research*. Qualitative Research Methods Series, 20. Sage University Paper, California.
- Z. Karvalics László, Zsoldos Attila és Demmler Walterné (1989): *Tanulás, kutatás, írás egyetemi szinten*. Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest.

# ESZMECSERE

Dr. Károlyi Sándor írta

Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Társaság

## ESZMECSERE

Az eszmecsere az a folyamat, amely során az emberek egymással szembe fordítva állítják fel az érvelésüket, és így megismerik egymás gondolatvilágát. Ez a folyamat nem csupán a szóhasználat tisztázására szolgál, hanem arra is, hogy megismerjék egymás véleményét, és így megismerjék egymás gondolatvilágát. Ez a folyamat nem csupán a szóhasználat tisztázására szolgál, hanem arra is, hogy megismerjék egymás véleményét, és így megismerjék egymás gondolatvilágát.

Ez a folyamat nem csupán a szóhasználat tisztázására szolgál, hanem arra is, hogy megismerjék egymás véleményét, és így megismerjék egymás gondolatvilágát. Ez a folyamat nem csupán a szóhasználat tisztázására szolgál, hanem arra is, hogy megismerjék egymás véleményét, és így megismerjék egymás gondolatvilágát.

Ez a folyamat nem csupán a szóhasználat tisztázására szolgál, hanem arra is, hogy megismerjék egymás véleményét, és így megismerjék egymás gondolatvilágát. Ez a folyamat nem csupán a szóhasználat tisztázására szolgál, hanem arra is, hogy megismerjék egymás véleményét, és így megismerjék egymás gondolatvilágát.



## A FŐISKOLAI MÓDSZERTAN ÉS AZ ISKOLAI GYAKORLAT – AVAGY MI LESZ VELED MÓDSZERTANOS?

KOVÁCSNÉ VARGA ÉVA

az Eszterházy Károly Főiskola tanársegédje  
vargae@ektf.hu

---

*A szerző célja, hogy bemutassa a küszöbön álló felsőoktatási reform hatását a főiskolán dolgozó módszertanosok életére és munkájára. Fontos témája a tanulmánynak a főiskolai nyelvpedagógiai stúdium felépítésének, célkitűzéseinek, tartalmi kérdéseinek ismertetése. Külön hangsúlyt kap az elmélet kapcsolata a gyakorló iskolákban zajló tanítási gyakorlattal.*

---

### Bevezetés

Amikor először gondolkodtam azon, milyen címet is adhatnék ennek a dolgozatnak, kizárólag csak arra összpontosítottam, ami végül is a cím első részében jelenik meg: hogyan épül fel a főiskolánkon, pontosabban tanszékünkön zajló szakmódszertan-oktatás és milyen a kapcsolata a gyakorló iskolákban folyó gyakorló tanítással. Azonban lehetetlen nem tudomást venni és nem foglalkozni a tanárképzés egészét érintő és hamarosan elkezdődő változásokkal, melyek kétségtávolan a haladást és az egységesítést szolgálják, de esetünkben személyes sorsokat pecsételnek meg. Itt a többes számot szeretném kiemelni, ugyanis rajtam kívül több kollégát és kolléganőt is érint az egri Eszterházy Károly Főiskolán, az ország egyik olyan intézményében, amelyik nem integrálódott, hanem önálló intézmény maradt.

### A nyelvpedagógia, szakmódszertan szerepe a gyakorlati képzésben

Mindannyian tudjuk, hogy a Kormány 111/1997. (VI. 27.) rendelete a tanári képzési követelményekről pontosan előírja a tanárképzés kereteit, meghatározza a tanárképzés főbb területeit és ezek egymáshoz viszonyított arányát. Ez természetesen megjelenik a mi programunkban is.

A tantárgy-pedagógia (szakmódszertan) presztízse valamelyest talán emelkedett, hiszen fontos szerepe van a tanárképzés egészében, a már sokszor említett összekötő hid szerepét hivatott betölteni az elméleti és a gyakorlati képzés, ezáltal a közoktatás és a felsőoktatás között. Nagyon találó a Tanárképzők Szövetsége

Szaktudományi Szakosztály elnökének, *Katona András*nak a megfogalmazása, miszerint: „A szaktudomány a felsőoktatás ‚mindenesé’. Kapcsolatai átszövik az egyetemek, főiskolák egészét, a szaktárgyaktól a pedagógiai-pszichológiai stúdiókon át, más szaktudományokon keresztül a gyakorlati képzésig. Dolgoznak szaktanszékeken, pedagógiai-pszichológiai részlegekben, gyakorlóiskolákban nem tudományosan is.” (*Katona*, 2004, 89. o.)

Ugyanerre utal *Ballér Endre* azzal a kijelentésével, „hogy a tantárgy-pedagógiák a legfontosabb, leggyakoribb közvetítők a neveléstudományok és a szaktudományok elmélete, valamint a pedagógiai gyakorlat között” (*Ballér*, 2002, 29. o.). Nem véletlen a szaktudomány, szakdidaktika, nyelvpedagógia szövevényes kapcsolata a rokon-, társ- és határtudományokkal. Már az elnevezés sokfélesége is utal sokszínűségére és feladataira. Bár sokszor éppen ez a tény, vagyis a megegyezés hiánya az elnevezésben, vet fel különféle problémákat, vitákat. Azonban az, hogy a nyelvpedagógia, tantárgy-pedagógia interdiszciplináris stúdium, nem vitatott.

E kérdésnél feltétlenül meg kell említenem *Bárdos Jenő* magyarázatát is a nyelvpedagógia fogalmáról, hiszen a Nyelvpedagógia Doktori Program hallgatójaként többször is hallhattam tőle ezt a kifejtést. „A nyelvpedagógiát illetően alighanem az a legfontosabb, hogy a hagyományos idegen nyelvi tantárgy-pedagógia döntően módszerközpontú alkalmazott didaktika, míg a nyelvpedagógia a tanítás tartalmát az eddigieknél sokkal jobban figyelembe vevő alkalmazott tudomány, amely leginkább az alkalmazott nyelvészet (a pszicho- és szociolingvisztika) és a pedagógiai pszichológia, didaktikával is érintkező, határterületeit kutatja... a nyelvpedagógia rendelkezik egyértelműen pedagógiai jellegzetességekkel, hiszen tárgyalja a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát, annak tartalmát, szervezési formáit, módszereit, ellenőrzését és értékelését. Ugyanakkor foglalkozik a nyelvtanulási/nyelvtanítási folyamat pszichológiai tényezőivel is... Továbbá nem nélkülözi az alkalmazott nyelvészeti vonatkozásokat sem” (*Bárdos*, 2000, 27., 31. o.).

*Ballér Endre* azt hangsúlyozza, „hogy a neveléstudomány és a tantárgy-pedagógia kapcsolata összetett, egymást kölcsönösen megtermékenyítő viszony” (*Ballér*, 2002, 28. o.). Bár ez a viszony közel sem felhőtlen, hiszen a kutatásokra és a pedagógusképzésre vonatkozóan – többek között – a következő problémákat említi: „A tantárgy-pedagógiák, gyökereik ellenére, azoktól eltávolodva, sem a neveléstudomány(ok)hoz, sem az adott differenciálódó és integrálódó szaktudományokhoz nem kapcsolódnak szorosan. Ez azzal is jár, hogy ... a kutatásoknak ... és ezek támogatásának a perifériájára szorulnak.” (*Ballér*, 2002, 29. o.) További gondot jelent, hogy a „pedagógusképző intézményekben a tantárgy-pedagógia oktatói, művelői mintha még nem találták volna meg a helyüket sem a főiskolák, még kevésbé az egyetemek szervezeti rendszerében. Szakmai fejlődésük érdekében szívesebben tartoznak a szak-, mint a neveléstudományi, pedagógiai tanszékekhez, ez azonban gyakran elszigeteltségüket erősíti” (*Ballér*, 2002, 30. o.). Talán az utóbbi évek változásai valamelyest javítottak ezen a helyzeten, de tény, hogy a „tantárgy-peda-

góiák jelenlegi hivatásszerű művelői, ... többnyire magányos szaktanszéki munkatársai ... nem kis megszállottsággal, sokszor gyakorlóiskolai vezetőtanárok és szakvezetők bevonásával végzik munkájukat.” (Katona, 2003, 91. o.)

### *Nyelvpedagógiai stúdium és a módszertanosok*

Főiskolánkon angol (amerikanisztika), német és francia nyelv- és irodalom szakos tanárokat képezünk. Kompetens egyértelműen csak a német nyelvtanárképzésben vagyunk, de a három nyelvi tanszék összesen négy módszertanosa között olyan szoros kapcsolat és együttműködés van, hogy ismerjük egymás munkáját és problémáit. Mindannyian a szaktanszékekhez tartozunk és nagyon jó a kapcsolatunk a Főiskola Tanárképzési Központjával, különösen a vezető metodikussal. Ez utóbbi kapcsolatnak köszönhetően nem ritkák az olyan alkalmak, ahol találkozhatunk, beszélgethetünk, egyeztetethetünk nem csak a Bölcsészettudományi Karon dolgozó kollégákkal, hanem a Természettudományi és a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar módszertanosaival is. Fontosak ezek a megbeszélések, hiszen pontosan így válik lehetővé, hogy a már említett elszigetelődés ne legyen olyan nagy. Nem utolsó szempont az sem, hogy szembesülhetünk vele, az előttünk álló változások pozitív és nem kevés negatív hatásai nem csak minket, a nyelvtanárképzésben dolgozó módszertanosokat érintenek, hanem más területeket is. Együtt keressük a megoldás, sőt bizonyos esetekben a túlélés lehetőségeit. Ez erőt, hitet, kitarást ad.

A nyelvi tanszékek nyelvpedagógusai valamennyien fiatal, ambiciózus kollégák, mindannyian a módszertan területén „dolgoztuk be” magunkat. Ketten tanársegédek vagyunk, ketten adjunktusi fokozattal rendelkeznek. Hárman kezdtük el a tárgyunkkal szoros kapcsolatban álló neveléstudományi doktori iskolát, a negyedik kollégánő is csak a sok bizonytalanság miatt nem követett eddig bennünket. Ezekben a hónapokban rengeteg kérdőjel van bennünk, hiszen az volt a tervünk és célunk, amikor évekkel ezelőtt elkezdtük ezt a munkát, hogy ezen a területen dolgozhassunk és ne csak a főiskolára koncentrálódjon a tevékenységünk, hanem minden olyan szerepet betölthessünk, amelyet a hallgatóink nyelvtanárrá válásában be kell töltenünk. Jelenleg bizonyos szempontból mintát mutatunk hallgatóinknak, például a saját nyelvgyakorlat óráinkkal, felkészítjük a leendő tanárokat a nyelvpedagógia stúdium keretében az előttük álló tanítási gyakorlatra, állandó látogatói vagyunk óráinknak, főleg a zárótanításainak. Ez utóbbi munkában egyébként a tanszékek valamennyi oktatója köteles részt venni és tesz is ezt szívesen, de a feladat orszlán része mégiscsak a módszertanosok kezében marad. A gyakorló iskolák vezető tanárait ugyanúgy kollégánknak tekintjük, mint közvetlen tanszéki munkatársainkat, a kapcsolat velük aktív, szinte mindennapos.

Valamennyi módszertanos kollégám más területen is dolgozik, például nyelvgyakorlat órákat mindannyian tartunk, de nyelvtan, kultúrtörténet, fordítás is szere-

pelnek a palettán. Ezen kívül állandó résztvevői vagyunk a különböző továbbképzéseknek és konferenciáknak.

Természetesen a képzés felépítése különbözik az egyes nyelvi tanszékeken, de a tartalmak igen jelentős része hasonló, és nem ritka az egyeztetés konkrét kérdésekben sem. A következő részben csak a tanszékünkön folyó nyelvpedagógiai program bemutatására vállalkozhatok.

### *Nyelvpedagógia órák a német nyelv- és irodalom szakos hallgatók számára*

A képzés negyedik szemeszterében, heti 2 óra „Bevezetés a nyelvpedagógiába” előadással történik meg a hallgatók nyelvpedagógiai ismereteinek elméleti megalapozása. A következő témákat dolgozzuk fel: alapvető fogalmak, a nyelvpedagógia mint tudomány, a nyelvpedagógia rokon tudományai, az idegen nyelv tanításának története, alternatív tanítási módszerek, a tankönyvelemzés szempontjai. A szemeszter kollokviummal zárul.

A nyelvpedagógiai stúdium második része már erősen gyakorlatorientált, hiszen a hallgatók közvetlenül az iskolai gyakorlat megkezdése előtt állnak, feltétlenül szükség van annak a bizonyos összekötő hídnek a tudatos építésére. Hetente egy előadás és két szeminárium van „Nyelvpedagógia I.” címmel. A legnagyobb hangsúlyt a készségfejlesztések kapják, ezen kívül az óratervezés játszik jelentős szerepet. Szóba kerül még a mindig heves érzelmeket és vitákat kiváltó nyelvtanítás. Kiemelkedő szerepe van ebben a szemeszterben a mikrotanításnak, amelynek szintén az a célja, hogy a hallgatókat előkészítsük az iskolai gyakorlatra. A félév kollokviummal és gyakorlati jeggyel zárul.

A stúdium utolsó szemeszterében már a gyakorló iskolai munkával párhuzamosan folyik a képzés. A „Nyelvpedagógia II.” kurzus témakörei: a szókincs tanítása, teljesítménymérés és értékelés, tesztelés, hibajavítás, média a nyelvoktatásban, az irodalmi szövegek szerepe a német órákon, országismeret a nyelvoktatásban, dalok és játékok a nyelvórákon. A szemesztert kollokvium és gyakorlati jegy zárja. Természetesen valamennyi óra megtartása a szakmódszertanos feladata.

Nagyon gyakori és kedvelt hallgatóink körében, hogy nyelvpedagógiai témájú szakdolgozatot készítenek, amelyek mindig tartalmaznak valamilyen gyakorlati részt, önálló kutatást is.

### *A szakhoz kapcsolódó tanítási gyakorlatok*

Hallgatóink a pedagógiai-pszichológiai ismeretek, gyakorlatok abszolválása után, sőt két féléves nyelvpedagógiai elmélettel és gyakorlattal felvértezve kezdik meg gyakorló tanításaikat a gyakorló iskolákban, szakvezetők segítségével. A tanítási gyakorlat célja az kell, hogy legyen, hogy a hallgatók formális tudását, amelyet a főiskolai előadásokon és szemináriumokon sajátítottak el, integrálják az iskolai életbe,



tulajdonképpen itt történik meg az elmélet és a gyakorlat találkozása legelőször (le-számítva a mikrotanítások imitált helyzeteit).

A gyakorló iskolákban két féléven keresztül csoportokban dolgoznak tanárjelöltjeink a vezető tanár segítségével és irányításával, a tanszéki módszertanos aktív részvételével, támogatásával. Részt kell venniük a hallgatóknak hetente a csoportos napon, ahol hospitálás, később tanítás és az ezt követő órák megbeszélése zajlik. E tevékenység összefogása és irányítása elsősorban a szakvezető feladata, de a zárótanítások és ezek megbeszélései, értékelései mindig valamelyik tanszéki oktató – elsősorban a módszertanos – részvételével zajlanak. Tanárjelöltjeink gyakorlatuk során hospitálási naplót vezetnek, óravázlatokat készítenek. Az óravázlat előkészítése és formájának bemutatása, sőt a mikrotanítások óravázlatainak elkészítése még az előző szemeszter során a nyelvpedagógus segítségével történik. Az egyéni tanítási gyakorlat ideje alatt a hallgató mentesül minden egyéb főiskolai feladat alól, így lehetősége van arra, hogy valóban betekintést nyerjen az iskola életébe. Gyakran ez az élmény megváltoztatja hallgatóink korábbi elképzeléseit a tanári pályáról, hol pozitív, hol pedig negatív irányban.

A módszertanos állandó kapcsolatban van a gyakorló iskolák vezető tanárainal, illetve a hallgatókkal is. Nem ritka, hogy a nyelvpedagógia órákon olyan kérdéseket és témákat vetnek fel a hallgatók, amelyekkel már ők szembesültek a hospitálások, esetleg a tanításuk során. Gyakran fordulnak hozzánk segítségért, hiszen az első hetekben mi jelentjük számukra a biztos pontot az iskolai élet átláthatatlannak látszó sűrűjében.

Összesen 15 órát tanítanak önállóan, ebből a legutolsó a zárótanítás, amelyre a vizsgaelnököt a szaktanszék biztosítja. Általában a módszertanos tölti be ezt a funkciót, hiszen ez is hozzátartozik a munkánkhoz. Számomra mindig az egyik legtanulságosabb, sokszor legmeglepőbb élmény az, amikor hallgatóinkat valódi tanárszerepben látom. A zárótanítások végső eredményének eldöntése is a vizsgaelnökként jelen lévő módszertanos hatásköre.

Ezen kívül külső tanítási gyakorlatot végeznek tanárjelöltjeink az általuk választott iskolában. Az iskolai gyakorlatok szervezését a Tanárképzési Központ végzi a Tanulmányi és Információs Központ (régebben Tanulmányi Osztály) segítségével, illetve a szaktanszékek támogatásával.

Bár a Kormányrendelet meghatározza a gyakorlati részek arányát (legalább 60%), továbbra sincs biztosítva igazán a gyakorlatközpontú képzés. „Nemzetközi összehasonlításban a rendelkezésre álló időkeret a szakmódszertanra és iskolai gyakorlatra kevés. Nyelvpedagógia szakot pedig nem lehet önálló stúdiumként végezni. A vezetőtanárok munkájának elismerése sem megfelelő...” (Petneki, 16. o.)

A gyakorlati képzést csak akkor lehet igazán megújítani, ha az egész rendszert újrászervezzük, hiszen a tanárképzés sikerének egyik alapvető feltétele az elmélet és a gyakorlat egymáshoz való viszonya, megfelelő aránya. Bár az előző évekhez képest javult a helyzet, mégis kevés az az idő, amit a tanárjelöltek tanítással tölte-

nek, mielőtt kezükbe vehetik tanári diplomájukat. Gyakorlati tudásuk jelentős részét pedig csak munkájuk során, önerőből, tapasztaltabb kollégáktól vagy továbbképzéseken fogják megszerezni. Ezen lehetne változtatni, például akár teljes gyakorló év bevezetésével. Az új rendszer pedig biztosítani fogja azt a lehetőséget, hogy valóban csak az szerezzon tanári diplomát, aki tanítani szeretne, a többiek számára nem válik kényszerré a tanári képzés megszerzése.

### Mi lesz veled módszertanos?

Ismét szeretném idézni *Katona András*t, a Tanárképzők Szövetsége Szakmódszertani Szakosztálya elnökét, aki már több fórumon is beszámolt annak a kérdőíves felmérésnek az eredményeiről, amelyet a szakmódszertanosok körében végzett. „Kiöregedőben van egy sok vihart látott metodikus generáció, és – sajnos – nincs kellő utánpótlás”. Továbbá számadatokkal bizonyítja, hogy éppen a főiskolákon a tanársegédi réteg a legszűkebb, itt látszik az oktatói utánpótlás hiánya a legjobban, s ez „nem kis mértékben köszönhető a főiskolák körüli utóbbi években egyre inkább tapasztalható elbizonytalanodásnak” (*Katona*, 2004, 85. o.). Többek között ebbe a kijelentésbe szeretnék belekapaszkodni és segítségért kiáltani. Mivel főiskolánkon várhatóan az alapképzést akkreditálják, és ez az első három év nem tartalmazza a szakmódszertani ismereteket, mi lesz a mi sorsunk? Megadott az, hogy a szakmódszertanos profilnak megfelelő doktori iskolában kezdtük el tanulmányainkat és most a mindent felforgató változások küszöbén mindez fölöslegesnek bizonyul, hiszen módszertani képzés csak a mesterszakaszban várható. Igen, lehet abban reménykedni, hogy valamikor meg tudjuk teremteni a feltételeket az egyetemi szinthez és beindul a mestertanárképzés is a főiskola berkein belül, de addig mi lesz? Lejárnak a szerződéseink, és azt várják tőlünk, hogy más területen kezdjük, vagy folytassuk munkánkat.

Amikor azt a számadatot olvastam valahol, hogy egyik nagy egyetemünkön 26 szakmódszertant oktató tanár dolgozik, és ebből mindössze öten rendelkeznek tudományos fokozattal, újra felmerült bennem a kétely: biztos, hogy a tudományos minősítés a legfontosabb kritérium a szakmódszertanos számára? Részben természetesen igen, hiszen például másképpen nem dolgozhat sokáig a felsőoktatásban. Másrészt viszont a felsőoktatásban módszertant oktatónál szerintem hasznos lenne, ha a közoktatásban is tanári feladatokat látna el, mert csak így biztosíthatná igazán, hogy a köz- és felsőoktatás kettősségében működő pedagógusképzésben betöltse igazi szerepét. A másik lehetőség talán még az a kezében, hogy a módszertan órák mellett nyelvgyakorlat órákat tart, amelyek mintaként szolgálhatnak a hallgatók számára későbbi tanári munkájuk első szárnypróbálgatásainál. (Ez utóbbit sokan így is tesszük.)

„...csak egyik fontos kritérium az esetünkben a tudományos felkészültség, a másik a közoktatási tapasztalat. Ez a doktori képzésben semmiképp sem biztosítható...” (Katona, 2004, 85. o.).

Semmiképpen nem vitatható a tanárképzés átalakításának szükségessége, hiszen a „pedagógusképzés átfogó reformja régóta aktuális. Sokan beszélünk erről, és mindenki egyetért ebben. A pedagógusképzés válsága különösen jól látható a közoktatás felől szemlélve. A közoktatás lassan, de mégis előrehaladó reformja és a pedagógusképzés konzervativizmusa között egyre élesebb ellentét mutatkozik” (Báthory, 2003, 63. o.). Az iskolarendszer fokozatos átalakulása (pl. a 6 és 8 osztályos gimnáziumok elterjedése) már önmagában is magyarázhatja az egységes tanárképzés bevezetését, nem beszélve az Európai Unió elvárásokról, mely szerint összehasonlíthatónak és átjárhatónak kell lenni az oktatási rendszereknek az EU országokban. Bár kérdés, hogy a magyar felsőoktatási rendszer elsődleges célja nem az-e, hogy a magyar iskolák számára, a magyar diákok tanítására, nevelésére képeszen tanárokat, esetleg figyelembe véve a korosztálybeli sajátosságokat?

Számomra az sem világos, hogy az alapképzés után, ha a hallgatók kilépnek a munka világába, milyen lehetőségeik lesznek, mire és hol tudják használni a megszerzett tudást és diplomát?

A kétszintű képzés alapképzésében Egernek nem lesz konkurense a régióban, a mesterszakaszra pedig egyezés született a Veszprémi Egyetemmel, így jövődéli hallgatóink sorsa rendeződni látszik. De mindenképpen bizonytalanná válik a mi sorsunk. A lehetőséget jelentő interdiszciplináris kyszakok sem nyújtanak megoldást, milyen kyszak indítható ugyanis egy nyelvi tanszéken? Esetleg a más szakos hallgatók nyelvtudásának fejlesztésében tudunk majd segíteni? Vagy nem lehetne-e azok számára lehetővé tenni már kezdettől fogva a tanári pályára való felkészülést, akik biztosan tudják, hogy tanárként szeretnének végezni és dolgozni? Mindezek még a jövő kérdései.

Egy idézettel szeretnék zárni, melyet *Erdei Andrea* oktatáspolitikai szaknácsadó egyik cikkében találtam: „A tanárok alapképzésének modernizációja tehát alapvető feltétele a közoktatásban megvalósítandó mindennemű fejlesztésnek... A pedagógusképző intézmények fontos és felelősségteljes feladata, hogy az alapképzés tartalmait a közoktatás tartalmi változásaihoz és szakmai fejlesztéséhez illeszkedve korszerűsítse...” (Erdei, 2004, 43. o.).

## Irodalom

- Ballér Endre (2002): Neveléstudomány és tantárgypedagógia. In: Katona András, Ládi László, Széplaki György és Szombatiné Kovács Margit (szerk., 2002): *A tanári mesterség gyakorlata*. Tanárképzés és tudomány. Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest, 28–33.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Báthory Zoltán (2003): Válságban a pedagógusképzés – a közoktatás felől nézve. *Pedagógusképzés*, 1-2. sz. 63–70.
- Erdei Andrea (2004): A holnap tanárai a jövő iskoláiban – szakmai kihívások a tanárok és oktatók képzésében. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 43–54.
- Katona András (2003): A szak módszertanok és szak módszertanosok védelmében. *Pedagógusképzés*, 3-4. sz. 89–94.
- Katona András (2004): A szak módszertanok és szak módszertanosok védelmében – 2. rész. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 83–93.
- Petneki Katalin: *Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai*.  
<http://www.oki.hu/printerFriendly.php?kod=tantargyak-Petneki-Idegen.html>
- Tanárképzési Központ, Eszterházy Károly Főiskola, Eger (szerk., 2004): *Módszertani útmutató a tanárjelöltek tanítási gyakorlatához*. Eger.





## AZ ELTE ANGOL TANÁRKÉPZŐ KÖZPONT TÜNDÖKLÉSE...

RÉVÉSZ JUDIT

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának nyelvtanára  
balogrevesz@axelero.hu

---

*A tanulmány célja, hogy bemutassa egy egyedülálló tanárképzési kezdeményezést, az ELTE BTK Angol Tanárképző Központ (Centre for English Teacher Training, továbbiakban CETT) programjának sorsát az 1990-es kezdetektől napjainkig. A szerző megkísérli leírni a program leglényegesebb vonásait, történetét, a változásokat, amiken keresztül ment, a jelenlegi helyzetet és mindazt, ami belőle tovább él, illetve véleménye szerint továbbvihető lehet.*

---

### Bevezetés

Tanulmányom célja, hogy bemutassam egy egyedülálló tanárképzési kezdeményezést, az ELTE BTK Angol Tanárképző Központ (Centre for English Teacher Training, továbbiakban CETT) programjának sorsát az 1990-es kezdetektől napjainkig. Az összegzés aktualitását az adja, hogy most, 2005 júniusában államvizsgázik az utolsó „klasszikus” évfolyam, a következő generációk már ettől eltérő rendszerben tanulnak. 2005. február végén értesültünk arról a kari döntésről, hogy a szakmai csoport 20 oktatójából 9-et augusztus végével elbocsátanak. A CETT alapítóinak egyikeként személyesen is fontos számomra, hogy megértem a folyamatot, szembenézzek a program megszűnésének tényével, és számba vegyem az új helyzet kihívásait. Eljött tehát a mérleg elkészítésének ideje.

A tanulmányban megkísérlem leírni a program leglényegesebb vonásait, a történetét, a változásokat, amiken keresztül ment, a jelenlegi helyzetet és mindazt, ami belőle tovább él, illetve véleményem szerint továbbvihető lehet. Igyekszem elhelyezni a kezdeményezést az oktatási innovációról szóló irodalom fogalmi keretében, és megpróbálom megérteni a program megszűnésének okait.

### ELTE BTK Angol Tanárképző Központ rövid története

A CETT 1990-ben alakult *Medgyes Péter* vezetésével. Országszerte több helyen indultak hasonló programok. A hároméves, egyszakos képzés célja az volt, hogy a rendszerváltás után az állami oktatási rendszerbe viszonylag hamar nyelvtanárok

kerüljenek, és az orosz nyelvet felválthassák egyéb hasznos idegen nyelvek, elsősorban a német és az angol.

Az MM becslése szerint (*Enyedi és Medgyes*, 1998) mintegy 15 000 nyelvtanár hiányzott az oktatási rendszerből. A hiányállapot megszüntetésére több intézkedés is született. 1989-ben ideiglenes miniszteri rendelet intézkedett arról, hogy az alapfokú oktatásban középfokú nyelvvizsgával és tanári diplomával, a középfokú oktatásban felsőfokú nyelvvizsgával és nyelvtanári diplomával taníthassák a célnyelvet. Megkezdődött az orosz tanárok tömeges átképzése, és végül, de nem utolsósorban kilenc központ jött létre az ország területén, ahol hároméves, egyszakos képzés keretében angol és német nyelvtanárokat képeztek azzal a céllal, hogy viszonylag hamar a közoktatásba kerülve enyhítsék a krónikus hiányt.

Mint látjuk, a nyelvtanári szakma professzionalizálódásának szempontjából ellentmondásos idők voltak ezek. A szakmai presztízs növelésével ellentétesen hatott a képesítés nélküliek alkalmazása, és a hároméves képzési rendszert is sokan bírálták (*Pusztay*, 1993), mert a többi értelmiségi szakmához viszonyított rövid képzési idejével tovább csökkentette a tanári szakma amúgy is alacsony presztízsét. Sajátos ellentmondás, a mérleg másik oldala, hogy a hároméves programok talán a legtöbbet azért tették, hogy a tanári szakma szakmaiságának eszméjét bevezessék a magyar pedagógiai köztudatba. Megállapíthatjuk, hogy a központokat és köztük a CETT-et a kereslet és kínálat között mutatkozó nyomasztó feszültségek, azaz egy mennyiségi probléma hívta életre.

Mi az oka annak, hogy a hároméves képzés mégsem az ötéves képzés sűrített változata lett? (Nem mondhatjuk, hogy „rövidített”, mert valamivel több kreditet kell a hallgatóknak megszerezniük, mintha az ötéves bölcsészszakot végeznék.) A mennyiségi problémát egy hagyományos változat is megoldhatta volna.

Az angol nyelvtanítás alapvetően különbözik más tárgyak és más nyelvek tanításától. Világméretű „ipari” tevékenységről van itt szó. Nagy-Britanniában az ELT és az ezzel összefüggő szolgáltatások rendkívül jelentősen járulnak hozzá a nemzeti össztermékhez. Érthető, hogy a nyelvtanítás hatékonysága központi kérdéssé vált, az alkalmazott nyelvészet önálló tudománnyá, és még sorolhatnánk azokat a fejleményeket, amiben a britek ezen a területen megelőzik a világ összes többi országát. Rendkívül kifinomult infrastruktúra épült ki a nyelvtanítás köré, ami minden vonatkozásában magán viseli a brit kultúra és ezen belül is a brit oktatási tradíció jegyeit.

Már a 80-as évek elejétől léteztek Magyarországon nyelviskolák. Nem egy közülük, mint például az International House, egy angliai központú nemzetközi nyelviskola hálózat tagja volt, ahol sokszor igen kiváló felkészültségű trénerek és tanárok a kommunikációs kompetencia elsődlegességét hangsúlyozó, újfajta módszertant honosítottak meg. Ezekhez kapcsolódott ezeknek az iskoláknak a sajátos, a magyartól idegen szervezeti kultúrája, amelyre a kapcsolatok nyíltsága, a felelőségek megosztása, a tanártovábbképzés fontossága és minőségbiztosítási szemlélet volt jel-



lemző. Mint láthatjuk, 1989-re már rendelkezésre állt és az országba is beszivárgott egy korszerű, professzionális nyelvtanítási ideológia és tudományos háttér.

Az orosz tanítás alacsony hatékonysága egyik okaként, az érzelmi ellenálláson és a motiváció hiányán kívül a módszerek elmaradottságát határozhatjuk meg. Ez pedig szorosan összefügg azzal, hogy nyelvtanárképzés címén a hagyományos, humanisztikus műveltséget hangsúlyozó irodalmi és nyelvészeti stúdiumokat tudta csak felajánlani a tanárképzés a leendő tanároknak. A helyzet a többi szakterületen is hasonló volt (és, tegyük hozzá, hasonló ma is). A modern idegen nyelvek esetében azonban ez a helyzet még anakronisztikusabb. A földrajz szakos legalább földrajzot fog tanítani. Az angol nyelv és irodalom szakos tanár viszont az esetek többségében sem irodalmat, sem nyelvészetet nem fog tanítani. Ha jól teszi a dolgát, akkor angol nyelvi kommunikációs készségfejlesztést fog végezni.

A központok programjainak kidolgozói nem a felsőoktatásból jöttek az esetek többségében, hanem közoktatási tapasztalattal rendelkeztek, illetve szinte kivétel nélkül szakmai kapcsolatban voltak nyelvviskolákkal is, hiszen, kollégáikhoz hasonlóan, ők sem tudtak megélni a tanári fizetésükből.

A CETT új programja tehát ennek az új, kommunikációs kompetenciát előtérbe helyező szakmai meggyőződésnek a tanárképzési konzekvenciáit igyekezett levonni, és a gyakorlatban megvalósítani.

### **A CETT programjának rövid ismertetése**

A különbséget a hagyományos képzés és a CETT programja között röviden azzal írhatnánk le, hogy a filológia, irodalom és elméleti nyelvészet tárgyak mellett és helyett jelentős hangsúlyt kapott a nyelvi készségek és a tanítási készségek fejlesztése. A hosszú, (eleinte egy éves, kb. 110 órás) jelenleg egy féléves (kb. 50–60 órás), nem gyakorlóiskolában végzett tanítási gyakorlat pedig lényegesen nagyobb mértékben járult hozzá a tanárok szakmai szocializációjához, mint a hagyományos programok.

Az első évben eleinte 10, jelenleg 6 nyelvi készséget fejlesztő órán vesznek részt a hallgatók, szemben a hagyományos 4 órával. Másodévben mindkét szemeszterben heti 4 órában módszertant, heti két órában pedig óralátogatással összekötött osztálytermi megfigyelést tanulnak a hallgatók, szemben a hagyományos egy féléves heti 2 órás módszertanoktatással. A képzés koronája az utolsó évben a hosszú, 60–90 órás tanítási gyakorlat szemben az általánosan elterjedt 12–15 órával. Két évvel ezelőtt még a tanítási gyakorlat a teljes tanévet magába foglalta, finanszírozási problémák miatt mostanra a felére csökkent.

Az általunk kért szakdolgozat jellege is eltér a hagyományostól, amennyiben osztálytermi kutatáson alapszik és a tanárjelölteknek a saját praxisuk egyik részproblémáját kell a dolgozatban, a szakirodalom felhasználásával megvizsgálniuk.

A mennyiségi különbségeknél is fontosabb azonban a program célirányos integráltsága, ami minőségileg különbözteti meg az egyéb programoktól. Elmond-

hatjuk, hogy, bár a tanítási gyakorlat az utolsó előtti szemeszterben helyezkedik el, ennek és a szakdolgozatnak a visszahatása integrálja a képzés különböző elemeit.

Már az első év nyelvi fejlesztésre és tanulási készségek fejlesztésére szánt stúdiumai is tartalmaznak reflektív elemeket. A másodévtől már a tanítási gyakorlatra, illetve a szakmára való közvetlen felkészítés folyik. A módszertan órák relevanciája nyilvánvaló. Itt is a tapasztalati tanuláson van a hangsúly, mikor mikrotanítási gyakorlatokkal, a javasolt eljárások kipróbálásával, a tanárok módszerei és a tartalom közötti összhang és gyakori egymásba játszás segítségével és a reflektív feladatokkal a szakmai szerep izlelgetése és a tudatos felkészülés folyik.

A „Bevezetés az osztálytermi megfigyelések módszereibe” tárgy célja, hogy bemutassa a hallgatóknak a szisztematikus, fókuszált megfigyelés legalapvetőbb elméleti és gyakorlati ismereteit. Ezek az ismeretek a szemlélet formálásán túl, ami az akciókutatás és a szociális konstruktivizmus tengelyében helyezhető el, majd az osztálytermi kutatáson alapuló szakdolgozat megírásakor lesznek különösen hasznosak.

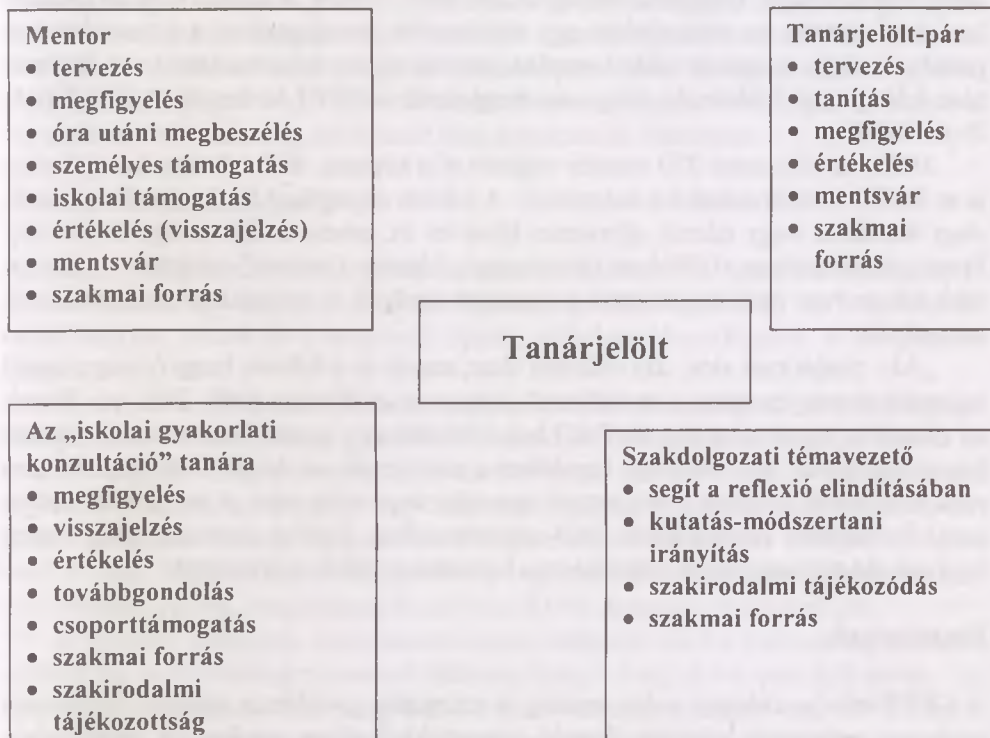
A program integráltságára jó példa a másodéves összetett metodika vizsga, amelynek egyik komponense egy szakirodalmi összefoglaló, amely két tantárgyat kapcsol össze. Az íráskészség kurzuson a szakirodalmi összefoglaló nyelvi és stilisztikai fortélyait sajátítják el a hallgatók, a módszertantanár pedig a téma és a vonatkozó irodalom kiválasztásában segít. Az esszé végső változatát mindkét tanár értékeli. Az írás folyamata közben a hallgatók gyakorlatot szereznek a szakirodalom kiválasztásában, gondolataik és a vonatkozó szakirodalom összerendezésében, fejlődik az íráskészségük, megtapasztalnak egy didaktikai modellt, amit írástanításra maguk is használhatnak, és egyben készülnek a szakdolgozatírásra. A módszertan vizsga része még egy mini-tanterv, amelynek három összefüggő óra megtervezése mellett a hallgató csoport és a kiválasztott tananyag ismertetése és értékelése is része. A módszertan vizsga harmadik része hasonlít leginkább egy hagyományos írásbeli vizsgához. Ennek keretében arról szeretnénk meggyőződni, hogy hallgatóink rendelkeznek azzal a szakmai szókincsel, amely képessé teszi őket arra, hogy szakmai dialógust folytassanak, szakirodalmat olvassanak és írjanak, szakmai szervezetekben képviselhessék az elképzeléseiket.

A harmadévesek csak abban az esetben kezdenek meg tanítási gyakorlatukat, ha letették a CETT által kidolgozott nyelvvizsgát, és sikeresen letették a komplex pedagógiai-pszichológiai szigorlatot.

## **A tanítási gyakorlat**

Hallgatóink tehát a hároméves képzés ötödik szemeszterében féléves, augusztus végétől január végéig tartó tanítási gyakorlatot végeznek. Párosával tanítanak egy osztályt az iskolai vezetőtanár (továbbiakban mentor) támogatása mellett. Az egyetemről is van mellettük egy mentor, aki az óráikat látogatja, illetve ugyanez az

oktató heti egy alkalommal találkozik a rábízott 4–5 tanárjelölt párral egy olyan szemináriumon, amelynek kimondott célja a tanítási gyakorlaton részt vevő tanárjelöltek szakmai támogatása. Az alábbiakban ábrán szemléltetjük a tanárjelölteknek nyújtott támogatás különböző formáit.



1. ábra: A tanárjelölt támogatásának rendszere (Rádai, 2001)

Mint azt az ábra is érzékelteti, a CETT a magyarországi tanárképzésen belül egyedülállóan közel került ahhoz, hogy a wengeri (Wenger, 1998) értelemben vett önmagára reflektáló gyakorlatközösségként (community of practice) működjön, ahol szakmai beavatás zajlik. Ennek keretében a hallgatók aktívan munkálkodnak szakmai személyiségük kialakításán mint „legitim perifériális résztvevők”, a gyakorlatközösség teljes jogú tagjainak, oktatóiknak és mentoraiknak hozzáértő közreműködésével.

## A mentorképzés

Angoltanárok mentorképzése az ELTE BTK Angol Tanárképző Központjában 1990-ben kezdődött a British Council támogatásával. Korábban bárki lehetett ve-

zetőtanár, akinek a tanítványai kiemelkedő eredményeket értek el. A CETT munkatársai viszont azt a nézetet vallották, hogy „csakúgy, mint ahogy pusztán a magas szintű tárgyi ismeretek nem tesznek valakit jó tanárrá, ugyanúgy, attól, hogy valaki jó tanár, még nem lesz automatikusan jó mentor, hanem további készségekre és tudásra van szüksége” (*Malderez és Bodóczky*, 1999, 17. o.). A hosszú tanítási gyakorlat lehetővé tette az elmozdulást egy objektivista paradigmából a konstruktivista paradigma felé, a tanárrá válás komplex, szocializációs folyamatként való értelmezése felé. Ez az értelmezés világosan megjelenik a CETT tantervében (*Griffith és Ryan*, 1994).

1990 óta több mint 350 mentor végezte el a képzést, akik közül sokan jelenleg is az ELTE vezetőtanáraként dolgoznak. A kurzus anyagából *Bodóczky Caroline* és *Angi Malderez* nagy sikerű, díjnyertes könyvet írt, amely a Cambridge University Press gondozásában, 1999-ben jelent meg „Mentor Courses” címmel. A kurzus több hároméves nyelvtanárképző programon szolgált a vezetőtanárok képzésének modelljéül.

„Aki elsajátítani akar, aki változni akar, annak az a fontos, hogy ő maga minél teljesebben vegyen részt a munkában” (*Majorosi és Perjés*, 1998, 243. o.). Ennek az elvnek a jegyében a képzés 2003-ban kibővült egy gyakorlatra orientált trénerképző komponenssel, melynek keretében a résztvevők az Angol Tanárképző Központ diákjainak tartanak módszertani speciális szemináriumot. A programot ebben az új formájában akkreditálták 2003 augusztusában. Egy új, szaktárgyukat idegen nyelven oktató tanároknak szánt képzés beindítását 2005-re tervezzük.

## Feszültségek

A CETT rendszeridegen volta mindig is számtalan problémát okozott. Kényszerrendezett programot jelentett állandó csoportokkal akkor, amikor az egész felsőoktatás a tanszabadság és a kreditrendszer eufóriájában tobzódott (*Hunyady*, 2003).

Három év után olyan diplomát adott, amellyel a közoktatás bármelyik szintjén lehetett angolt tanítani, szemben a hagyományos főiskolai diplomákkal. Ugyanakkor a mai napig folyik a vita, hogy érettségiztethetnek-e a tőlünk kikerült tanárok.

A hallgatók nagyon sokan nem mentek a közoktatásba tanítani (*Enyedi és Ryan*, 1998). Egyrészt sokan közülük bennmaradtak még két évig az egyetemen, hogy viszonylag kis ráfordítással főiskolai szintű diplomájukat egyetemi diplomává alakítsák. Egyéni érdekeik ezt diktálták, annak ellenére, hogy a kiegészítő képzés inkább „elképezte” őket a szakmától, lévén hagyományos jellegű bölcsészképzés.

A legfontosabb ok azonban a tanári pálya nyomorúságos helyzete és a munkaerőpiac kezdetben még korlátlanak tűnő felvevő kapacitása közötti hatalmas kontraszt volt. A magabiztos angol nyelvtudás olyan értékes készségnek számított, amivel a tömegkommunikációban, a multinacionális vállalatoknál, a turisztikai iparban, biztosító társaságoknál a tanári fizetések többszöröséért lehetett elhelyezkedni.

Mindezek következményeként az iskolákban 2–3 havonta váltották egymást az angoltanárok, úgyhogy az a szülő, aki szíven viselte gyermeke nyelvi fejlődését, és megengedhette magának, megint csak a nyelviskolákhoz folyamodott.

Diákjaink is sokszor számoltak be arról a harmadéves esetmegbeszélő szemináriumokon, hogy az általunk javasolt módszertani gyakorlat nagyon nehezen vagy egyáltalán nem valósítható meg az iskolákban, ahol a tanítási gyakorlatukat töltik. Sok minden más oka is lehetett annak, hogy az eljárások nem váltak be a gyakorlatban, például a tapasztalatlanságuk vagy az önbizalmuk hiánya, mégsem intézhetjük el ennyivel ezt a kérdést. Nézzük meg, mi lehetett még a problémák hátterében.

## A kulturális különbségek

Az Angol Tanárképző Központ képzési rendje, értékrendje, belső kultúrája lényeges elemeiben egy angolszász, nyelviskolai modellhez igazodik. Az a tipikus tanítási helyzet, amire itt a tanácsok, tippek, eljárások vonatkoznak, a következőképpen írható le:

Nyelviskola valahol Angliában, a csoportok többnemzetiségűek, fizető, méghozzá sokat fizető felnőtt, esetleg kamasz kliensekkel, akik legalább annyira turisták és nyaralni vágyók mint nyelvtanulók. A tanárok angol anyanyelvűek, a hallgatók nem ugyanabból az országból jöttek, így csak akkor tudnak egymással szót érteni, ha angolul beszélnek. Amint kilépnek az osztályteremből az utcára, azonnal nyilvánvalóvá válik, hogy mi mindenre lehetne az angoltudásukat használni. Színházba, moziba mennek együtt, meglátogatják a közeli XVIII. századi udvarházat stb.

A rendszer önkéntes, szerződéses alapon működik, ahol a diáknak a pénz befizetésén túl gyakorlatilag nincsenek kötelezettségei. Még órára sem kell járnia. Az iskolák felkínálnak tevékenységeket, de nem vállalnak senkiért sem felelősséget. A motiváció hiánya nem merül fel problémaként, vagy legalábbis másként, mint nálunk. Első pillantásra is látható, hogy lényegesek a különbségek egy ilyen oktatási helyzet és mondjuk egy budapesti gimnázium második osztálya között, ahol az angol csak egyike a kötelező tantárgyaknak; ahol a tanulók egymással és a tanárral is sokkal jobban meg tudnának mindent beszélni magyarul; a nyelvtanulás értelme a távoli jövő kódéba vész; a napi érdekek azt diktálják, hogy a tanulók ott lazítsanak, ahol lehet. A tanár jogilag felelősséggel tartozik a diákjaiért, olyannyira, hogy az osztályteremből sem küldheti ki a tanulót, ha az zavarja az órát. Ha hiányzik valaki, azt be kell írni az osztálynaplóba, szükség esetén még a szülőket is értesíteni kell. Két éven belül az osztály nagy részének nyelvvizsgáznia kell angolból, különben nem érheti el az iskola a kedvező felvételi arányszámot, amivel a jelentkezőit szerzi, és még sorolhatnánk. A leírás természetesen sarkított, de lényeges különbségekre mutat rá.

Amikor mi csoportmunkára, kommunikatív feladatokra vagy a felelősség demokratikus megosztására biztatjuk a tanárjelölteket, akkor nem mindig könnyítjük meg a helyzetüket.

A tanár és diák találkozása ugyan látszólag egyfajta intim térben zajlik, bezárja a tanár maga mögött az osztályterem ajtaját és attól kezdve csak ő van és a diákok. Ha azonban rendszerelméleti szempontból vizsgáljuk a dolgot, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy a tanítási óra nyitott rendszer, amennyiben állandó kölcsönhatásban van az őt körülvevő társadalmi és intézményi környezettel. Ebben az állandóan változó, korokhoz és intézményekhez kötött kontextusban kellene a tanárképzésnek általánosítható recepteket, trükköket, elvi megfontolásokat, megbízható bölcsességet a tanárjelöltek kezébe adni. A feladat nyilvánvalóan megoldhatatlan. *Moreno* szerepelméletének terminológiájával elve a *kultúrkonzervnek* tekinthető technikai felkészültség, tananyagok, tudás mellé fel kell vértéznünk a diákjainkat azzal, hogy segítünk nekik döntéshelyzetekben előhívni a *spontaneitásukat* és *kreativitásukat*. Legújabban az angol nyelvtanítással foglalkozó szerzők (*Freeman*, 1992) szerint a tanár munkája leírható egy olyan folyamatként, amelyben a tanár állandóan, akár másodpercenként, több lehetséges döntés/eljárás között választ tudatosan vagy tudattalanul. Láthatjuk, hogy a tanárjelölteknek szükségük is van mind a spontaneitásukra, mind a kreativitásukra.

Az imént felsorolt problémák ellenére elmondhatjuk, hogy az iskolák csak úgy kapkodtak a tanítványaink után. Sok végzős hallgatót egyből „ott fogtak”. Mondhatjuk, hogy ez a krónikus tanárhiánnyal volt magyarázható. Viszont tanítványaink közül nem egy az iskolai angolos munkaközösség vezetőjévé vált (például Városmajori Gimnázium). Ez már egyértelműen szakmai felkészültségük elismerésének jele. Nemcsak állami iskolák, hanem nyelviskolák vezetői is arról számolnak be, hogy a CETT-en végzett tanárokat előnyben részesítik a tanárfelvétel során, mert jók a tapasztalataik. (Ez jelenleg még informális közléseken alapul. Most készül egy felmérés iskolaigazgatók és nyelviskolák vezetőinek körében, ami hivatott ezeket megerősíteni.) A CETT az évek folyamán márkanévvé nőtte ki magát. Ennek élő bizonyítéka, hogy egy OM által szervezett tanárképzésen a közelmúltban a résztvevők a kurzusvégi értékelésben, mint „cettesekről” emlékeztek meg rólunk.

### **A program megszűnésének irányába ható erők**

A program megszűnésének legfőbb oka, hogy gyorsított képzés okafogyottá vált. Az iskolákban a nyelvtanítás legtöbb helyen a tömeges képzésnek köszönhetően normalizálódott. Előtérbe került viszont a tanárképzés egységesítése és a tanári diploma egyetemi végzettséghez kapcsolása, ami fontos lépés a szakma elismertetésért folyó harcában.

A másik ok paradox módon a nyelvi elszigeteltségünk a magyar pedagógiai közéletben. A mentorképzésben küszködünk most ezzel. Angoltanároknak lett akk-

reditálva, holott a kisnyelvek tanárai már többször jelezték, hogy szívesen részt vennének a képzésen.

A források és az eszmei támogatás is kívülről jött. Támogatóink közé tartoztak a British Council, Peace Corps, Phare stb. (*Enyedi és Medgyes*, 1998). A kollégák elsősorban nemzetközi fórumokon jelentek meg a vívmányainkkal, ahol mindig nagy elismerést arattunk, de elmaradt a kommunikáció a hazai partnerekkel mind horizontálisan, (partnerintézmények, társtanszékek, pedagógiai tanszékek), mind vertikálisan, (egyetemi vezetés, minisztérium).

A tanszék belső szervezeti kultúrája, *Quinn* tipológiájával élve (*Quinn*, 1988), *team* jellegű, annak összes előnyével és hátrányával. Előnye az intenzív belső kapcsolatrendszer, a kommunikáció bensőségessége, a magas fokú szakmai konszenzus és a nyílt belső kommunikáció. A befelé fordulásnak azonban hátrányai is vannak. Elmaradt a kapcsolatok ápolása és közös érdekképviseleti stratégiák keresése a partnerintézményekkel. Az ország más területén alakult hasonló programok a veszprémi kivételével már beolvadtak a saját intézményükbe, elvesztették önálló jellegüket, a mulasztás tehát pótolhatatlan.

A CETT az egyetemi hierarchia részeként működik és az egyetemnek is van egy sajátos kultúrája és értékrendje: van, amit jutalmaz és van, amit büntet. A Központ dolgozóinak, ha meg akarták tartani az állásukat, tudományos fokozatot kellett szerezniük. A PhD képzések, bár szakmai szempontból sokat hoztak, mégis szétforgácsolták az erőket, és az egyéni ambíciók irányába tolták el az egyensúlyt. Többen éreztük úgy, hogy másfajta tanulás jobban elősegítené a szakmai fejlődésünket. A gyakorlatorientált továbbképzések azonban, amiket elvégeztünk, nem képviseltek értéket az egyetemi hierarchiában. Többen közülünk visszamentek félállásban nyelvet tanítani, ami kétségkívül javította a tanárképzésben nyújtott teljesítményüket, de ezt senki nem honorálta, sem pénzzel, sem elismeréssel, sem óradvezeménnyel.

Bár az alapítás pillanatában az oktatók bére valamivel magasabb volt az átlagosnál, ez az előny hamar leolvadt és hamarosan sokan közülünk az egyetemeken megszokott „virtuális óraadói” létre kényszerültek, ha meg akartak élni (*Bárdos és Medgyes*, 1997, 7. o.).

A kétszakosság bevezetése és az oktatási kormányzat bölcsész ellenes normatív szabályozásának következményei tragikus eredményekre vezettek. A négy-ötösörös túljelentkezés helyett 30-40 hallgató lézeng az elméletileg 100 fős évfolyamokon. Nyelvi szintjük és motiváltságuk alacsony. A program kényszerrendezett jellege és ennek egyik legértékesebb következménye, az állandó csoport tarthatatlan, hiszen mindenkinek a másik szakjától függően más az órarendje. A 4 éves képzésre való átálláskor kénytelenek voltunk engedni, ami az elméleti és gyakorlati, illetve az általános elméleti és szorosabban vett szakmai képzés arányait illeti.

Ez is csak átmeneti program, jön a bolognai folyamat, ami aggodalomra és reményekre egyaránt okot ad. A bolognai folyamat bevezetésének első lépése nálunk

rendkívül barátságtalannak nevezhető módon a normatívák csökkentésében jelentkezett. Sokunknak az állása is veszélybe került, nem hogy a program szakmai továbbfejlesztésén járhatna az eszünk.

Félő, hogy az alacsony normatíva a köztudottan alacsony hatásfokú nagyelődások, az arctalan, differenciálatlan tömegoktatás irányába mutat. A tervek szerint például az angol–amerikai intézetbe 2006-tól első évben 600 hallgatót akarnak felvenni, nekik kell valamiféle általános képzést biztosítani.

Másik nyomasztó probléma, hogy a bölcsészszakok esetében a három éves kiemenet vajon milyen használható képesítést és ehhez kapcsolódóan használható tudást takar majd? Nagyon kevés munkahelyen számít az, hogy valaki eredetiben olvasta a Canterbury meséket (ami ráadásul a hallgatók többségére nem is igaz).

A hagyományos, humanisztikus bölcsészképzés alkalmazási területét újra ki kell jelölni a tanárképzéshez és más, új képzési irányokhoz képest, mint például a kommunikációs szakemberképzés. A kérdés, hogy a főiskolák, egyetemek belső hatalmi viszonyaik függvényében mennyire képesek a szükséges változásoknak elébe menni, és mennyire inkább a saját utóvédharcukba fektetik az energiáikat.

Ha már bolognai folyamat részeként a változások elkerülhetetlenek, akkor empirikus vizsgálatokra lenne szükség. Fel kellene mérni a munkaerő-piaci igényeket, a munkáltatók elvárásait, hallgatók ambícióit, követéses vizsgálatokkal meg kéne állapítani, hogy a hallgatóink az angol szakos diplomájukkal hol is helyezkedtek el valójában az elmúlt öt évben, és ezeknek az adatoknak a fényében kellene megtervezni a képzésnek mind a BA mind az MA/MEd szintjeit.

A tanárképzés és a szaktárgyi képzés radikális és egyértelmű szétválasztása, a PPK különválása tovább nehezítette a helyzetünket. A tanárképzés teljes mértékben kikerült a Bölcsészettudományi Kar célrendszeréből, legalábbis dékánunk értelmezése szerint.

## Zárszó

Az összkép azonban semmi esetre sem lehangoló, sőt! Azon kívül, hogy a CETT sok kiváló tanárt képzett és ezen keresztül direkt és indirekt hatást gyakorolt a közoktatásra, az a hatalmas befektetés, ami a CETT oktatóinak képzésébe folyt bele, nem múlt el nyomtalanul:

- Munkatársaink részt vettek az új kétszintű érettségi kidolgozásában;
- nyelvvizsgák akkreditációjának kidolgozásában.
- Mentorképzést 2003-ban akkreditáltak, a tanfolyamok nagy sikerrel folynak immár egy új trénerképző elemmel bővítve.
- Három különböző szakirányban beindult a szakvizsgára előkészítő képzés.
- Új tantervet dolgoztunk ki a másoddiplomás levelező képzés számára, ahol a nyelvtanítás módszertana mellett hangsúlyt kap a tantárgyak idegen nyelven való tanításának elmélete és módszertana.



- Továbbképzéseket tartunk itthon az Oktatási Minisztérium, magániskolák, nyelviskolák felkérésére és külföldön (Németország, Etiópia stb.).
- Terveink között szerepel az új Master of Education program kidolgozásában való részvétel nyelvtanárok számára.

Az angol nyelvtanítás privilegizált helyzete visszaüt: a tanárképzés egységesítésének elvével nem fér össze ennek az egy tárgynak a különleges helyzete. Ezt a különleges helyzetet úgy foglalhatnánk össze, hogy egy nemzetközi szintű piacorientált rendszer erőterében is létezőnk. Az angoltanárok már régóta „profik”, legalábbis ez az igény a nyelviskolák közvetítésével a szűkebb szakmánkon belül már régen megjelent. Sok helyütt a közoktatás is örömmel fogadta ezt az újfajta szemléletet. A felsőoktatási rendszer azonban erőteljes „immunreakcióval”, úgy tűnik, kivetette magából ezt a programot.

## Irodalom

- Bárdos Jenő és Medgyes Péter (1997): A hároméves angol nyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei. *Modern Nyelvoktatás*, 1–2. sz. 3–19.
- Enyedi Ágnes és Medgyes Péter (1998): Az angol nyelvoktatás Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltozás óta. *Modern Nyelvoktatás*, 2–3. sz. 12–32.
- Enyedi, Á. és Ryan, C. (1998) Where have all the teachers gone? *Előadás az IATEFL-H konferencián. Szeged.*
- Falus Iván és Kotschy Beáta (1983): Pedagógusok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 458–473.
- Freeman, D. (1992) Language teacher education, emerging discourse and change in classroom practice. In: Flowerdew, J. et al. (szerk.): *Perspectives on Second Language Teacher Education*. City Polytechnic of Hong Kong.
- Griffith, J. és Ryan, C. (1994): *Curriculum for the B. Ed TEFL, ELTE CETT*, Budapest.
- Hannah, A. és Silver, H. (2000): *Innovating in Higher Education*. Open University Press, Buckingham
- Hunyady György (2003): A hazai tanárképzés stratégiai problémái. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 77–88.
- Loránd Ferenc (1991): A kísérlet és az innováció szerepe a pluralista oktatásügyben. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 9–18.
- Major Éva (2003): A gyakorlatközpontú tanárképzés sikeresen működő modellje. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2–3. sz. 84–86.
- Majorosi Anna és Perjés István (1998): *A pedagógus továbbképzés problémáira*. Kodolányi János Főiskola – OKKER Kiadó, Budapest.
- Malderez, A. és Bodóczy, C. (1993): Egy új gyakorlótanítási modell és jelentősége a tanárképzésben. *Magyar Pedagógia*, 1–2. sz. 37–52.
- Malderez, A. és Bodóczy, C. (1999): *Mentor Courses*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Medgyes, P. és Malderez, A. (eds., 1996): *Changing Perspectives in Teacher Education*. Heinemann.
- Moreno, J. L. (1972): Általános spontaneitás elmélet In: *Psychodrama*. Beacon House, New York
- Pusztay, János (1993) A nyelvtanárképzés néhány kérdéséről. *Magyar Felsőoktatás*, 3. évf. 2. sz. 28.
- Quinn, R. E. (1988): *Beyond Rational Management*. Jossey – Bass Publishers, San Francisco
- Rádai, P. (2001) Praxis maximus. In: *Living together*. Proceedings of the 3<sup>rd</sup> colloqui of the European Centre for Modern Languages, Graz, 9–11 December, 1998, Council of Europe Publishing, Strasbourg
- Veszprémi László (1990): A tanárképzés gondjai a gyakorlóiskolából nézve. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 658–665.
- Wenger, E. (1998): *Communitites of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press, Cambridge.

## DIGITÁLIS TANANYAGFEJLESZTÉS OKTATÁSÁNAK GYAKORLATI KÉRDÉSEI

KARLOVITZ JÁNOS TIBOR

a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának docense  
educatio@drotposta.hu

---

*A közoktatási intézményekben egyre többféle lehetőség nyílik a digitalizáció eszközeivel készített tananyagok alkalmazására, illetve többé-kevésbé önálló fejlesztésére is. A pedagógusképzés intézményeinek többsége egyelőre híján van a szervezett felkészítéshez szükséges eszközöknek és forrásoknak. A szerző saját tapasztalataira támaszkodva ahhoz próbál támpontokat nyújtani, hogy szerény felszereltség mellett is lehet eredményeket elérni.*

---

Napjainkban iskoláink, közoktatási intézményeink világában az informatika „szelleme” mintegy kiszabadult a „palackból”, azaz kitört a számítástechnikai szaktanterem szűk falai és rácsokkal védett nyílászárói – ajtaja és ablakai – közül. Megjelentek az ún. digitális zsúrkocsik, és a kollégák körében ténylegesen növekvő igény mutatkozik ezek alkalomszerű és/vagy rendszeres használatára. Utóbbit segítik elő azok az oktatási tárca által ösztönzött tanfolyamok, amelyek – szándékuk szerint – pedagógusok tízezreivel kívánják elsajátíttatni a digitális szemléletet (*Forgó, Hauser és Kis-Tóth, 2004*).

Az iskolai igény nyomán jó néhány pedagógusképző intézményben indítottak olyan kurzusokat – egyelőre általában a kötelezően választható sávban, hiszen ezen belül lehet az oktatási tartalmakat viszonylag rugalmasan, az adódó társadalmi-iskolai igényeknek megfelelően kezelni, alakítani –, amelyek a digitális kultúra befogadására és szakszerű felhasználására készítik fel.

A szervezendő kurzusok már a kezdetektől számos problémát, kérdést vetnek fel. Milyen képzési formában menjen végbe a fejlesztés: előadás vagy inkább szeminárium, esetleg képességfejlesztő gyakorlat? Mi legyen ezek tartalma: ismeretközvetítés passzív befogadói hallgatóságot feltételezve, vagy aktív alkotási folyamat – esetleg ezek valamely sajátos elegye? Léteznek-e adott felsőoktatási (pedagógusképző) intézményben további, más olyan tárgyak, amelyek alapozzák, elősegítik egy ilyen témának a tanárképzés keretébe illeszkedő kialakítását – avagy mennyiben lehet építeni a számítástechnikai-gépkezelési előismeretekre? Vannak-e olyan, a felsőoktatási intézményen belül mutatkozó további igények arra, hogy tanítványaink közvetlenül és gyorsan felhasználhassák nálunk tanult, szerzett ismeretei-

ket? Mi magunk vagyunk-e annyira felkészültek – másfelől alázatosak, hiszen ezen a területen szinte soha nem lehet kellően „jól képzettnek” lenni –, hogy egy ilyen tárgynak gazdái, felelősei legyünk, avagy képesek vagyunk-e valamilyen újabb fajta tanár-diák (hallgató) viszonyulás elfogadására (egy-egy tanítványaink ezen a téren nálunk valószínűleg sokkal nagyobb tudásúak lesznek)?

A legtöbb esetben csupán a befogadói oldalra, a képzés résztvevőire, tanulóira gondolunk. Szépen megfogalmazzuk, milyennek is kellene lennie az „ideális” digitális tananyagnak – hasonlóan igényes elvárásokat támasztunk ezekkel szemben, mint a nyomtatott taneszközökével: tankönyvekével és segédleteivel –, és valóban színes, tartalmas, gyönyörűen kivitelezett programok kelletik magukat a virtuális vagy „digitális taneszközpiacon”.

Ha közelebbről vesszük szemügyre a kínálatot, azt látjuk, hogy már jelen vannak az általában komoly tőkebefektetéssel elkészített, komplex programok (például *Varga, 2004*). Ezeket rendre meg kell vásárolni. Nem önmagukban képeznek árut, hanem valamely képzési programba ágyazódnak be. Felhasználhatóságuk – jogi és gyakorlati értelemben egyaránt – kötött és behatárolt. Értékelésük legfontosabb szempontjait kitűnően foglalta össze *Kárpáti Andrea (2000)*.

Az 1990-es évtizedtől több száz olyan CD-n megjelent multimédiás anyag készült, amelyeket alkotóik, készítőik – legalábbis részben – az iskolai „piacra”, felhasználásra szántak. Ezek jelentős része azonban semmiféle írott tantervhez nem igazodott, illetve részben olyan részterületeket emelt ki, amelyek a tananyag(ok)ban majdhogynem egyáltalán nem szerepeltek. Egyes részegységeiket a szaktanároknak bizonyára fel lehetett volna használniuk, ám ez az akkori általános iskolai informatikai műveltség szintjén, illetve korabeli hardveres ellátottság mellett csak nagyon nehezen lett volna megoldható.

Újszerű kezdeményezés a Sulinet Digitális Tudástár elnevezésű, központi és államilag finanszírozott kezdeményezés, amelyről számos publikáció és előzetes terv látott napvilágot, ám e sorok írásakor még nehezen jósolható az iskolák világára ható majdani befolyása. Nyilvánvalóan, a pedagógusképzési kurzusokon bőségesen kell foglalkozni a Sulinet Digitális Tudástár feltöltöttségének aktuális állapotával, továbbá széleskörű felhasználhatóságával.

### **Előadás vagy szeminárium?**

Adódik a kérdés: színes, tanári prezentációkkal alátámasztott előadást, avagy gyakorlatias, a hallgatóságot foglalkoztató, megmozgató, aktivitásra ösztönző szemináriumot érdemes szervezni a tanárképzős hallgatóknak?

Az előadás, illetve szeminárium szervezésének kérdése igen erős összefüggést mutat az átadni–elsajátítani kívánt tartalommal, illetve annak főbb hangsúlyaival. Az optimális természetesen az lenne, ha az oktatás- és információtechnológiai ismeretek alapjaira egy előadás + egy szeminárium (elméleti és gyakorlati) idő állna

rendelkezésre, ám ez, elsősorban a tanárképzés szűkös időkerete miatt, csak nagyon kevés helyen valósítható meg.

Ez nem jelenti azt, hogy a hagyományos keretek nem teszik lehetővé a digitális programok megismertetését. Az előadásokon bemutatathatjuk őket, kiegészítve a felnőttoktatás és -képzés különféle ismereteivel, az e-learning jelentőségével és várható „robbanásával”, térhódításával, a távoktatási keretrendszerek elméletével, illetve egyik-másik ilyen keretrendszer – mint például Moodle, WebCT, Movelex – gyakorlatias bemutatásával, az interneten fellelhető, már működő (és eredményes) távoktatási modulok felvillantásával, és/vagy esetleges kipróbálásával. (Utóbbiakhoz – oktatási, bemutatási célra – néha lehet kapni időleges hozzáférési lehetőséget.) Komoly témaként szolgálhat a Sulinet, illetve a Sulinet Digitális Tudástár megtekintése, elemzése, használatának megmutatása, lehetőségeinek felfedezése. De ugyanígy szólni lehet az interneten fellelhető további oktatási honlapokról, tartalmakról. Esetleg még el lehet magyarázni, hogyan is jeleníthetők meg elektronikus formában azok a tananyagok, amelyeknek tervezési szintjeit – és nyomtatott megjelenési változatait – a tanárképzősök más tárgyak keretében már megtanulták.

Az előadások anyagát ki lehet fejleszteni – amennyiben volt előzménye – valamilyen oktatástechnikai, oktatástechnológiai kurzusból is. A hagyományos, „régies” témákat, mint például amilyenek a különféle korábbi generációs (nyomtatott és nem nyomtatott, háromdimenziós, audio, vizuális, audiovizuális stb.) taneszközök, össze lehet vetni a digitális korszak produktumainak – számítógép segítségével előhívható, megjeleníthető – párhuzamos és változatos felhasználási módozataival. A tematikát bővíteni lehet az internetes keresőgépek használatának lépéseivel, az elektronikus – és az internetről ugyancsak hozzáférhető – könyvtári katalógusokban történő böngészés és a nemzetközi adatbázisokból való információkeresés elméletével is. Ha egy ilyen tananyag a számítógépes alkalmazások bemutatásán és az oktatási információk internetes gyűjteményein túlmenően még előzetes taneszköz-történeti háttérrel is biztosít, valamint bemutatja a „hagyományos” taneszközök világát is, attól még „modernnek” tekinthető (*Karlovitz és Karlovitz, 2003*).

Az előadások kétségtelen előnyéhez tartozik, hogy van számon kérhető tananyag, amiből a hallgatóságot félév végén le lehet vizsgáztatni, kollokváltatni. Hátránya, hogy a passzív befogadás még nem feltétlenül eredményez az iskolai gyakorlatban (de akár azt megelőzően is) közvetlenül felhasználható készségeket.

Az előadás csakis szeminárium vagy képességfejlesztő gyakorlat párhuzamos szervezésével lenne optimálisan hatékony, amelyeken lényegében ugyanazoknak a hallgatónak kellene részt venniük. Ez a kívánság azonban a hallgatói választási szabadság kiteljesedésével, a kreditrendszer korábbi struktúrákat elimináló, feloldó hatásával, illetve bizonyos értelemben vett jelenlegi és értelemszerű hazai kiérleletlenségével feltehetően most még nem megoldható.

Amennyiben szemináriumot és/vagy képességfejlesztő gyakorlatot szervezünk, sokkal nagyobb hangsúlyt fektethetünk a praktikumra, a későbbi munkahe-

lyen történő hasznosítási lehetőségekre. A gyakorlati foglalkozás keretében a legjobban hasznosulónak a *projekt-munka* tűnik még akkor is, ha ez a projekt időben meglehetősen széthúzódik, hiszen kitölti a teljes félévet. Szervezési módként a kiscsoportos munkaforma a legalkalmasabb, amelyben a szeminárium résztvevői három-hat fős csoportokat alkotnak. Ennél nagyobb létszám esetében – tapasztalataim szerint – nem tudják megfelelően szervezni, strukturálni a feladatokat, s lesznek olyanok, akik kimaradnak a közös tevékenységből.

A projekt során a hallgatók határozhatják el, milyen témát kívánnak csoportmunkában kidolgozni, megvalósítani. Ugyancsak ők döntenek arról, milyen módszerekkel és eszközökkel kívánják céljukat elérni, milyen programokat (szoftvereket) vesznek igénybe. A tanár dolga felhívni arra a figyelmet, hogy egyfelől kizárólag csak jogtisztá programokkal dolgozzanak, másfelől a fejlesztés eredményének mások, más környezetben történő felhasználása esetén is előhívhatónak, „élvezhetőnek” kell lennie. A tanári irányítás kiterjed továbbá arra is, hogy megbeszéljük a teljesítményminimumokat – saját gyakorlatomban azt szoktam kérni, hogy személyenként minimum tizenöt „képben”, „diában”, „oldalón” (attól függően, milyen platformon kívánnak dolgozni) foglalják össze a hallgatók a mondandójukat –, illetve felhívja a figyelmet a didaktikai-pedagógiai ismervekre, követelményekre, elvárásokra. A tanár meghatározhatja például a résztvevőkkel, milyen korosztálynak, milyen műveltségterületre vagy tantárgyra – esetleg tantárgyközi együttműködésekre gondolva –, melyik tanterv (esetleg: konkrét iskolai tanmenet) alapján kívánják a félév során közös produktumukat elkészíteni. Felügyeli, figyeli és facilitálja a résztvevők tervező munkáját, majd ellenőrzi a projekt időbeli megvalósulásának egyes lépéseit, szakaszait. Külön odafigyel a munkamegosztás alakítására. Ha kérdezik, ötleteket ad a különböző lehetséges részfeladatok megvalósításához. (Ez különösen akkor lényeges, ha egészen eltérő előzetes tudással érkeznek a hallgatók.) Lehetséges, hogy a csoportképződés szakaszában is be kell avatkoznia, például olyan esetben, ha a „jól képzettek” szeretnének egy önálló fejlesztő csoportban lenni, vagy valamelyik csoportban „kizárólag” a billentyűzettel éppen csak ismerkedők kerülnének össze. Utóbbi beavatkozáshoz természetesen kell valamiféle előzetes ismerettel rendelkezni a résztvevők előzetes tudásáról, amit az első foglalkozáskor egy rövid, névvel ellátott kérdőívvel deríthetünk ki.

A rendszeres óralátogatást minden esetben meg kell követelni, mivel a rendszeres konzultációs lehetőség és számonkérés elmaradása könnyen elvezet a projekt „elfelejtéséhez”, ezáltal a félévi munka eredménytelen marad. (Kevésbé célszerű ezen kurzusra olyan hallgatókat fogadni, akiket hivatalból felmentenek óralátogatási kötelezettségeik alól.) Megengedhetetlen veszélyt jelent az is, ha – látszólag altruista módon – egyetlen személy kívánja felvállalni a projekt elkészítését. Ez egyfelől „ellustíthatja” a többi résztvevőt, más esetekben pedig a közös eredmények kisajátítását jelenti. (Előfordult, hogy az egyik résztvevő a közös munka eredményével a saját nevében nyújtott be digitális tananyag-fejlesztési pályázatot.)

## Személyi és tárgyi lehetőségek

Egyfelől szívesen mondanánk azt, hogy az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása mindannyiunk számára egyre inkább napi probléma, mindennapi feladat, másfelől viszont a *kötelezővé tétel* – szigorúan csak ott, ahol jelenleg legfeljebb csak választható jelleggel vannak jelen ezek az ismeretek – feltételei a tanárképző intézmények egy részében megoldhatatlan feladat lenne. Ennek a tanárképzésre fordítható szűkös időkereten, a nehezen beépíthetőségen kívül még számos további oka van.

Tekintetbe kell venni például, hogy a hallgatóság nagyjából az osztálytársadalmi képleteket tükrözi. Amennyiben otthoni internet-hozzáférése a lakosság egynegyedének van, illúzió azt várni, hogy éppen a tanárképzősöknél lesz az országos átlagot jelentősen meghaladó mértékű. Sőt, lesznek olyan hallgatók, akik előzetesen éppen ettől a stúdiómtól fogják azt várni, hogy hiányzó kompetenciájuk pótlását elősegítse. Ez nyilvánvalóan csalódáshoz vezet, mert egy ilyen jellegű gyakorlatias foglalkozás már eleve feltételez némi előzetes felhasználói ismereteket – az előadás pedig jellegénél fogva eleve nem alkalmas készségfejlesztésre. Természetesen, más a helyzet akkor, ha a felsőoktatási intézmény biztosít és számon kér bizonyos informatikai kurzusokat. Ilyen jó példával találkozunk a *Kodolányi János Főiskolán*, ahol a hallgatóknak színvonalas informatikai alapképzés keretében a Word, az Excel és a PowerPoint alkalmazások közül kettővel kötelező a képzés keretében behatóbban megismerkedniük. Erre a rendkívül gyakorlatias és hasznos alapozásra, előismeretre már sokkal könnyebb ráépíteni a pedagógiai informatikai ismereteket, illetve a digitális tananyagfejlesztéssel foglalkozó kurzusokat.

A másik végleten azok a tanítványaink vannak, akik az átlagot meghaladó információtechnológiai ismeretekkel rendelkeznek, és ettől az „ingyen-tanfolyamtól” várják a jelentős előrelépési lehetőséget. Utóbbiak lekötése, bevonása – miközben elismerhetjük magunkról, meglehet, a teremben vannak nálunk sokkal többet tudók is – mégis könnyebb, feltéve, hogy el tudjuk velük fogadtatni a tudásuknál fogva nagyobb felelősségüket. Ez utóbbi nyilvánulhat meg például abban, hogy tanórán, foglalkozáson kívül is készséggel tudjanak az informatikában kevésbé jártas diák-társaik rendelkezésére állni.

Gondot jelent, hogy a tanárképzéssel foglalkozó tanszékeken sem biztos, hogy mindenki ért a számítógép-kezeléshez, bár szerencsére, az utóbbi időszakban ezen a téren igen komoly előrelépés tapasztalható. (Kivételek persze akadnak, például az egri tanárképzőn a tanárok informatikai tudása az országos átlagot messze meghaladja.) Mégis azt kell mondanunk, hogy pedagógiai informatikai jellegű témával viszonylag kevesen mernek előhozakodni. Ennek többféle oka van, csak néhányat említsünk meg. Az egyik, hogy a tanárképzésben dolgozó tanárok lényegében majdhogynem kizárólag autodidakta módon jutnak hozzá ismereteikhez. Félelem, szorongás mutatkozik bennük, hogy tanítványaik esetleg többet tudnak, vagy olyan

kérdések merülnek fel a foglalkozásokon, amelyeket vagy nem tudnak megválaszolni, vagy – rosszabb esetben – már eleve a kérdésfeltevést sem fogják tudni megérteni. Hacsak nincs párhuzamosan valamilyen közoktatási intézménybeli állásuk, eleve kimaradnak az olyan jellegű informatikai jellegű továbbképzésekből, amelyeket az általános- vagy középiskolai tanárok számára írnak ki. A tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények nem jutnak hozzá azokhoz az eszközökhöz – például „digitális zsúrkocsihoz” –, amelyeket a közoktatási intézményekben újabban olyan nagy előszeretettel használnak fel a mindennapi tanítás során. Rendszerint fogalmuk sincsen arról, milyen szoftverek vagy oktatási tartalmú CD-k léteznek, állnak az iskolák rendelkezésére. A rosszabb anyagi helyzetű felsőoktatási intézményektől – és a néhol „mostohagyermekként” kezelt tanárképzéssel foglalkozó tanszékektől egyszerűen nem várhatók el ilyen célú, irányú fejlesztések, illetve eleve hiányoznak a célzott fejlesztéshez szükséges, speciális pályázati források.

Jó lenne, ha egy ilyen foglalkozás megfelelően felszerelt, hálózatba kötött, esetleg technikai „személyzettel”, vagy legalábbis szakmai tanácsadással egybekötött számítógépes szaktanteremben folyhatna, erre azonban a tanárképzés keretei között még az amúgy jobban felszerelt intézményekben is alig-alig akad lehetőség.

Be kell látnunk, akkor lehetünk igazán eredményesek az információtechnológiai pedagógiai alkalmazások bemutatása során, ha a hallgatók előzetesen ismerik a számítógépet, s tudnak használni legalább egy jelentős operációs rendszert, illetve az az alatt futó néhány alkalmazást (minimum a szövegszerkesztőt!). Az ilyen jellegű képességeket nem annyira tanulva, mint inkább gyakorolva lehet elsajátítani, megszerezni. Éppen emiatt nagyon jól jön, ha más diszciplínák, más tárgyak, más tanszékek számítógéppel előállítható alkalmazásokon kéri be a hallgatói dolgozatokat. Optimális esetben a hallgatók már általános iskolás koruktól fogva ismerik a számítógépet, s a középiskolából haladó ECDL-szintű ismeretekkel felvértezve érkeznek.

A feltételek között említhetjük még a foglalkozások levezetéséhez szükséges *gépigényt*. Jelenleg a tanárképző tanszékek mindegyikének van legalább egy számítógépe – azonban nagy a szóródás ebben is: van, ahol a tanszék összes munkatársának van egy közös „gépe”, és akad olyan is, ahol minden dolgozónak „önálló”, jól felszerelt lehetősége van munkahelyén állítani elő szakmai, oktatói és tudományos produktumait –, és sokak rendelkeznek elkérhető lappal (másképpen: notebookkal) és még kivetítővel, vagyis projektorral is. Utóbbit lehet, nem a tanszéken, hanem valamilyen kari részlegtől lehet igényelni. Egyre több helyen állandó kivetítési lehetőséget biztosítanak (a projektort ezekben a nagyobb előadótermekben a plafonra rögzítik).

Sajnos azonban, az egyes előadók otthoni vagy munkahelyi környezetében lévő számítógép – amelyen prezentációját előzőleg elkészítette –, illetve az előadás (tanóra) helyszínének berendezése között a számítógépes programok (szoftverek) tekintetében jelentős eltérések, különbségek lehetnek. Még tudományos konferen-



ciákon is időről időre előfordul, hogy a gondosan előkészített munka nem úgy jelenik meg, mint ahogyan kellene. Kellemetlen, ha egy oktatási környezetben azért nem tudjuk használni az infrastruktúrát, mert ugyanabban az időpontban másnak is szüksége van arra. Még kínosabb, amikor alkalmazásunk el sem indul, mert például nincs meg a gépen a fájlunk megnyitásához nélkülözhetetlen program. Újabbban, a Linux operációs rendszernek a korábbiakat meghaladó mértékű terjedésével együtt számolni kell azzal is, hogy ezek a prezentációk valószínűleg nem fognak működni a Microsoft rendszerek alatt. Az effajta kényelmetlenségek elkerülése érdekében vagy előzőleg ki kellene próbálnunk azt a számítástechnikai környezetet, amelyben dolgozni fogunk, vagy – és ez mindenféleképpen személyes áldozatot és elkötelezettséget feltételez – azt tesszük a legjobban, ha veszünk magunknak egy hordozható számítógépet. Ez indokolt minden olyan pedagógus esetében – függetlenül attól, hogy az illető a köz- vagy a felsőoktatásban dolgozik-e –, akinek belátható időn belül feltehetőleg a legkülönbözőbb felhasználói környezetekhez kell alkalmazkodnia, igazodnia. A kivetítő (projektor) beszerzése egyéni szinten, magánszemélyként egyre kevésbé indokolt (hacsak nem akar valaki odahaza rendszeresen házimozizni), mivel ezek ára továbbra is magas, ugyanakkor a közintézményekben egyre több van belőlük. (Korábban például a *Soros Alapítványhoz* lehetett eszközhasználati pályázatot benyújtani. Ennek eredményeként időlegesen ingyen lehetett projektorhasználati lehetőséghez jutni. Újabbban mind több vállalkozás kínál viszonylag megfizethető árúnak tekinthető kivetítő bérlési lehetőséget.)

### **Mire készítjük fel tanítványainkat?**

A digitális tananyagfejlesztéssel, illetve oktatástechnológiával foglalkozó stúdiumok egyik jelentős célja az lehetne, hogy a hallgatók tanár korukban képesek legyenek önálló fejlesztésekre, nem csupán hagyományos, hanem korszerű, számítógéppel előhívható, kisebb, elsősorban helyben használható taneszközök létrehozására. A tanárképzés ezen a területen nem képes pótolni az esetleg hiányzó alapkompenciákat, illetve valószínűsíthetően kevésbé lesz képes biztosítani a felhasználási területek széles skáláját. Meg kell elégednünk azzal, ha a hallgatók kapnak egyfajta informatikai szemléletet. Bátorítanunk kell őket, hogy az iskolában nem csupán a számítástechnika szakos tanárnak és/vagy a rendszergazdának van jogosultsága a gyakori géphasználatra, hanem lényegében „bárki” beviheti az órájára és használhatja például a „digitális zsúrkocsit”.

Amennyiben fejlesztésre gondolunk, legalább kétféle iránnyal kell megbarátkoznunk. Az egyik, amikor a tanár csak a saját órájára fejleszt (például egy izgalmas vagy kevésbé izgalmas, de kivetíthető prezentációval készül az órájára), és azt kizárólag saját maga használja fel. A másik lehetőség, amikor – rendszerint kiírt pályázatok nyomán – több tanár összefogásával valósul meg egy tananyagfejlesztés. Ilyen történhet iskolán belül, amikor is a különböző szakos kollégák együttmű-

ködését lehet gyakorolni, vagy több iskola, esetleg nemzetközileg sokszínű tanár-reteg dolgozik az internet közvetítésével egy közös oktatási projekten.

A *Celebrate* elnevezésű nemzetközi programról *Hunya Márta* (2004) számolt be a közelmúltban. Nagy kár, hogy a projekt lezárását követő néhány hónapon belül a tanulmány internetes hivatkozásainak jelentős része elérhetetlenné vált, továbbá azok az iskolák, amelyek nem vettek részt a programban, eleve kizáródtak ezen fejlesztési lehetőségből. *Kárpáti Andrea* két esztendővel korábban azokról a programokról számolt be, amelyeket a Leonardo-program keretében terveztek (*Kárpáti*, 2002). A valamely oktatási keretrendszer keretében történt konkrét fejlesztés kitűnő példáját és elemzését adja *Ollé János* és *Csekő Krisztina*. Értékelésükben szimpatikus, hogy leírják: bizony, a digitalizációnak is vannak határai, azaz vannak olyan részterületek, amelyeket vélhetően soha nem lesz érdemes digitális fejlesztésekkel „kiváltani” (*Ollé és Csekő*, 2004). Érdemes odafigyelnünk azokra a folyamatokra, amelyek az Amerikai Egyesült Államokban már nem annyira a kizárólagos e-tananyag fejlesztésekre helyezik a hangsúlyt, hanem az ún. *blended learning* módszerre. Ennek alkalmazása esetén egy-egy felsőoktatási távoktatási kurzus során a hallgatók személyesen is találkoznak oktatóikkal (és egymással), nyomtatott szakirodalmat is vásárolnak vagy kölcsönöznek, és mindezeket túlmenően kapnak interaktív, digitális tananyagokat, amelyekhez az egyetemi oktatási keretrendszer keretében férnek hozzá és használnak (*Komenczi*, 2004).

A társas együttműködések esetlegessége és bizonytalansága nyomán inkább az egyéni fejlesztésre helyezhető a nagyobb hangsúly még akkor is, ha gyakorlatias foglalkozásokon a tanárképzősök kiscsoportos projekt-munkákban dolgoznak egy-egy félév folyamán. Az egyénileg elkészített prezentációk ugyanis biztosan beépíthetők a saját tanítási-tanulási folyamatba, valószínűleg nincsenek vele szerzői jogi problémák, egyéni felelősség dolga, hogy *jogtisztá* – azaz nem ún. „feltört” vagy illegálisan másolt, hanem általában számítástechnikai szaküzletben vagy nagyáruház megfelelő részlegében *a licenc-jogokkal együtt megvásárolt* – programmal készüljenek el, biztosabban felhasználhatók és fejleszthetők maradnak a későbbiekben is (nem „tűnik el” alóluk a más szerverén futó fejlesztési keretrendszer, környezet), és szerzőjük döntheti el, kinek engedi még meg a felhasználását.

A szoftverkörnyezetet nem véletlenül kell hangsúlyoznunk. Sokáig abban az illúzióban éltünk, hogy a CD-ROM, az egy olyan hasznos eszköz, mely technika segítségével a korábbiakhoz képest „elképzeltetlenül” sok adatot (szöveget, képet, hangot stb.) tud biztonságosan tárolni. Aki tanárként hozzászólt ahhoz, hogy tanóráin rendszeresítse például annak a páratlanul értékes CD-gyűjteménynek az egyes darabjait, amelyet a Soros Alapítványon keresztül kapott meg ötszáz közoktatási intézmény, mostanában igencsak kétségbe lehet esve, mivel a Windows 3.1 vagy Windows '95 alá fejlesztett indító programok egészen egyszerűen előhívhatatlanok a mostanában oly elterjedt Windows XP operációs rendszerrel.

Alapjában véve az iskolásoknak az a jó, ha minél többféle személyiségű tanártól tanulhatnak, akik többféle oktatási módszert alkalmaznak, amihez változatos eszközállományt mozgósítanak. A tanárképzősöknek abban a szemléletben érdemes előadásokat tartani, hogy a közeljövőben ők, mint pedagógusok fogják megkonstruálni saját előzetes – szaktárgyi, szakmódszertani és oktatástechnológiai – tudásuk alapján a tantárgyaikat, miképpen képzelik el a változatos módszertani repertoárt, és ehhez milyen hagyományos, illetve korszerű taneszközöket kívánnak felhasználni, biztosítani. Egyaránt tanuljanak tehát az „ősi” és a legmodernebbnek tartott taneszközök funkcionális felhasználásáról. Legyen fogalmuk az oktatási célú keretrendszerek működési elveiről, alkalmazásuk előnyeiről és egyes rendszerek bizonyos fokú korlátairól (az „igazi” persze az lenne, ha lehetne ilyenben dolgozni a tanárképző intézményekben), de legyen elképzelésük arra az esetre is, hogy a későbbiekben találkozhatnak olyan tanítványokkal, akiknek nem lesz a „kisujjukban” semmiféle számítástechnikai érdeklődés. Attól még nem szabad lemondani sem a korszerű eszközök alkalmazásáról, de a másféle eszközökkel taníthatók fejleszthetőségéről sem; azaz lehet, hogy a tanulók egy részének „hagyományos” eszközökkel kell bemutatni a tananyagot. A gyerekek (emberek) egy része valószínűleg a jövőben is inkább az olvasottakat fogja megjegyezni, megtanulni, inkább ebből fog tudni magának tudást konstruálni, míg mások feltehetően továbbra is a hallottakat fogják megjegyezni. A tanárjelölteket ezért fel kell készíteni arra, hogy felismerjék: a különböző személyiségű tanulókat más- és másféleképpen tudják majd fejleszteni, hatékonyan tanítani.

A technikai-informatikai eszközök használatának eredményessége függ a tanár (tanító) személyiségétől is. Vannak olyan tanárok, akik olyan kapcsolatot alakítanak ki tanítványaikkal, hogy lényegében „mindegy”, milyen módszerekkel és eszközökkel tanítanak, mert a tanulók így is, úgy is elsajátítják a továbbhaladásukhoz szükséges ismereteket. Ezzel szemben még a leggyakorlottabb és legtapasztaltabb pedagógusok életében is előfordulhat, hogy „kifognak” egy olyan osztályt, ahol semmiféle „varázslat” bevetésével sem boldogulnak. Utóbbi esetben feltehetően segít a színes, érdekes, számítógéppel támogatott multimédiás, netalántán interaktív megközelítésmód.

A téma gyakorlatias megközelítése során – kötelező vagy kötelezően választható szemináriumok keretében – az említett kiscsoportos projekt-módszer alkalmazása keretében, érdemes olyan technikai-kivitelezési megoldások felé terelni a résztvevőket, amelyeket később más számítógépen, más hardver és szoftver környezetben is elő tudnak majd hívni. A saját gyakorlatomban a HTML-alapú és a PowerPoint-szerű alkalmazásokat, hallgatói fejlesztéseket részesítettem előnyben. Az utóbbi – tehát a prezentációkészítés – különösen előnyösnek bizonyult egyéni teljesítmények vizsgálatához, számonkéréséhez. A HTML-alapú megoldásokat eddigi tanítványaim inkább a kiscsoportos munkaszervezésnél preferálták. Sajnálom, hogy eddig a „tisztá” HTML-kódokat nem igazán akarták megtanulni, inkább a „készre

csináló” szoftvereket használtak. Ez azért kevésbé előnyös, mert más környezetben nem biztos, hogy tökéletesen működik majd a fejlesztés eredménye. A másik hátrány az ilyen esetekben az, hogy a kész anyagot megformázó programot – Dreamweaver, FrontPage stb. – csak egy-egy személy ismerte, így pedig a többiek kizáródtak abból a lehetőségből, hogy a végeredményre igazi alkotói befolyást gyakorolhassanak.

Elvárható a hallgatóktól, hogy prezentációjuk – a munka kezdetén elhatározott célkitűzéseik, továbbá a didaktikai szempontok érvényesülésén túlmenően – a szövegek mellett tartalmazzon képeket, hangokat, „izgő-mozgó” animációkat. Ezen a szinten, vagyis az „átlagos” tanár szintjén nem várható el a fejlesztéstől az interaktív tartalom, az adatbázis-háttér, vagy valamiféle, a profitorientált cégek profiljába tartozó oktatási keretrendszer beépítése.

Kényes pont: követelmény legyen-e ezen hallgatói munkák esetében, hogy azok tartalmazzanak-e internetes hivatkozásokat. Ezt egyáltalán nem biztos, hogy szükséges szorgalmazni, mivel igencsak esetleges, hogy a használat, a bemutatás helyén lesz-e lehetőség élő internetkapcsolatra. Vagy, ha az első bemutatás alkalmával még megoldható is a világháló elérése, a következő felhasználásokkor – a bemutató alkalmazás aktualizált, módosított változataival együtt – nem biztos, hogy elérhetővé válik a korábban még az interneten volt tartalom.

Meg gondolandó ugyanakkor, hogy amennyiben a tanár diákjaival, mondjuk, egy oktatási keretrendszerben dolgozik, és a számukra olyan prezentációt készít, amelyet ők letöltenek a világhálóról, abban jobb, ha vannak további, az interneten elérhető források. Természetesen, ki lehet kötni azt is, hogy a tanulók fedezzenek fel újabb információs lelőhelyeket, ám a szabadságnak ez a foka visszaüthet a források hitelességének kérdőjelei miatt. Azaz, a didaktikai célkitűzésektől függ, előnyösebb-e a tanár által előzőleg hiteles internetes forrásnak ítélt dokumentumokhoz hivatkozást, „ugrópontot” (linket) beépíteni vagy sem.

Kötelező elvárásként kell értelmezni a források, felhasznált idegen anyagok származási helyének pontos, korrekt feltüntetését, továbbá azt, hogy a fejlesztésen valahol rajta legyen a készítő (szerző) neve, esetleg – nagyobb lélegzetű, esetleg mások számára is elérhetővé tett bemutatók esetében – e-mailes vagy más módon elérhetővé.

A „házi” készítésű, helyi fejlesztésektől nem lehet elvárni ugyanazoknak a kritériumoknak a teljesülését, amit egy üzletszerűen kínált szoftvernek tudnia kell. Ugyanakkor a kurzus során fel kell hívni a hallgatók figyelmét arra, hogy amikor majd iskolájukban szoftverek vásárlásáról döntenek, milyen szempontokat vegyenek figyelembe ezek kiválasztásakor.

A hallgatói projektek, illetve egyéni munkák közös bemutatása és az előzetesen megállapított szempontok alapján történő *kiértékelése* döntően fontos momentuma a folyamatnak. Az észrevételek nyomán tanulnak az alkotók, egyúttal bátorí-

tást, ösztönzést, biztatást kapnak arra, hogy diplomaosztás után, majdani munkahelyükön ugyancsak érdemes lesz hasonló produktumokat előállítaniuk.

Remélhetően, legalább a kurzus résztvevői iskolai munkájuk során kihasználják majd a számítógépes alkalmazásokban rejlő lehetőségeket. Egyik-másik hallgatói fejlesztést kipróbáltuk és azt tapasztaltuk, hogy „vetítéskor” még a legelénkebb osztályokban is a vetítővászonra szegeződtek a gyermeki tekintetek, és egészen más órát sikerül lebonyolítani, mint a „jól bevált”, hagyományos módszerekkel történő óravezetéssel. (Pedig ez is, az is frontális osztálymunka, ilyen értelemben tehát nem lett gazdagabb a pedagógusi oktatási módszertani repertoár.) Úgy vettük észre, hogy prezentációs (esetünkben: PowerPoint-os) alkalmazásoknál a kb. 15 „dia” volt az a mennyiség, amellyel egy 45 perces tanórát oly módon lehetett kitölteni, hogy jusson idő a tanári magyarázatnak és tanulói gyakoroltatásnak is. Nem volt viszont alkalmunk az iskolai gyakorlatban azt kikísérletezni, hogy a különböző életkorú tanulók mennyi digitális információt képesek felvenni, azaz van-e és hol húzódik meg az a „határ”, amelynél a digitális technológia túl gyakori használata esetleg a visszájára fordul.

Ha legalább hetente egyszer egyetlen tanórára készülnének saját digitális tananyagfejlesztéssel, akkor egyfelől hamarosan gyökeres fordulatot lehetne elérni a tanári felhasználást illetően, másfelől komoly mértékben át lehetne formálni a tanulók hozzáállását az iskolához, tanáraikhoz. Ehhez persze a tanárok részéről is igazi paradigmaváltásra van szükség, olyan új értelmezésre, amelyben a tanuló is „taníthatja” tanárát. A számítógépes munka során mindenféleképp.

## Irodalom

- Forgó Sándor és Hauser Zoltán és Kis-Tóth Lajos (2004): Tanulás tér- és időkorlátok nélkül. *Iskolakultúra*, 12. sz. 123–139.
- Hunya Márta (2004): Celebrate. Egy sikeres nemzetközi digitálistananyag-fejlesztési és -felhasználási projekt tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 85–94.
- Karlovitz János és Karlovitz János Tibor (2003): Korszerű oktatástechnológia. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 217.
- Kárpáti Andrea (2002): Információs és kommunikációs technológiákkal kapcsolatos projektek a Leonardo program első szakaszában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 121–125.
- Kárpáti Andrea (2000): Oktatási szoftverek minőségének vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 77–81.
- Komenczi Bertalan (2004): Médium vagy módszer? E-learning trendek Amerikában. *Iskolakultúra*, 12. sz. 47–60.
- Ollé János és Csekő Krisztina (2004): Differenciált on-line tanulási környezet hatékonyság-vizsgálata. *Iskolakultúra*, 12. sz. 80–89.
- Varga Kornél (2004): Az informatika alkalmazása az oktatásban egy működő komplex rendszer kapcsán. *Iskolakultúra*, 12. sz. 15–26.



## SZEREPVÁLLALÁS A HATÁRON TÚLI MAGYAR ANYANYELVŰ TANÁROK TOVÁBBKÉPZÉSÉBEN

FÜVESI ISTVÁN

a Szegei Tudományegyetem, TTK, Informatikai Tanszékcsoportjának adjunktusa  
fuvesi@inf.u-szeged.hu

---

*Az informatika ma már elsősorban nem tantárgyként, hanem a tanulási környezet szervezésének egyetemes infrastrukturális háttérrendszereként határozható meg. Ezért az általános és középiskolai tanárok továbbképzése keretében szakjuktól függetlenül határainkon túl és innen egyaránt fontos ez irányú ismereteik bővítése is. Egyre több hazai egyetemi oktató kapcsolódik be a határon túli kollegák továbbképzésébe. Egy ilyen kezdeményezésről számolunk be tanulmányunkban.*

---

A kommunikációs és informatikai kultúra hatása az emberi társadalomra egyre nagyobb, lassan életünk minden területére befolyással lesz. A számítógép nemcsak az információ előállítására („intelligens írógép”) és megjelenítésére („digitális írásvevítő”) képes, hanem a mások által előállított információk gyűjtésére és feldolgozására is (internet, multimédia CD, e-mail). Ugyanakkor nem szabad elfelejteni, hogy a számítógép csak eszköz a mindennapi manuális feladatok gyors, pontos, igényes elvégzéséhez. Egyik legfontosabb nyeresége a felszabadított idő, ami így az érdemi munkára fordítható.

Pedagógiai felhasználhatósága szintén igen széleskörű. Kihhasználva a számítógép kép- és hangmegjelenítő képességeit, a multimédia segítségével olyan fizikai, kémiai, biológiai, de akár társadalmi vagy gazdasági/pénzügyi folyamatok és jelenségek mutathatók be, amelyekre eddig a tanítási óra keretei között nem volt lehetőség.

Kiemelten fontos pedagógiai funkciója a számítógép alkalmazásának a különböző szoftverek által megvalósítható tantárgyi koncentráció, amellyel a tantárgyakon felülemelkedő tanulói szemlélet alakítható ki. Ez régi pedagógiai igény és elképzelés, de az igazi megvalósítást a számítógép eszközként való használata fogja jelenteni. (Például multimédia CD.) Leomlanak a tantárgyak között az idők folyamán rögzült merev falak. Az informatikai szemlélet elsajátítása a konvertálható tudás feltétele.

Az iskola feladata, hogy felkészítse a fiatalokat az információs társadalomban történő eligazodásra. Meg kell tanulni tudatosan informálódni: válogatni a lényeges és lényegtelen, a hiteles és a hiteltelen információk között.

Az informatika ma már elsősorban nem tantárgyként, hanem a tanulási környezet szervezésének egyetemes infrastrukturális háttérrendszereként határozható meg. A gépeket körültekintően kell integrálni a meglévő tanulási környezetbe és szakszerűen alkalmazni az oktatási folyamat minden fázisában.

A különböző céllal készült programok egyre szélesebb körű felhasználást tesznek lehetővé, például:

- gyakorlóprogramok már megtanult ismeretek begyakorlására,
- oktatóprogramok új ismereteket közlésére,
- szimuláló- és modellezőprogramok (például bolygók mozgásának, molekulák zárt térbeni viselkedésének vizsgálatára),
- didaktikai játékprogramok gondolkodás, logikai képesség fejlesztésre,
- távoktatást támogató programrendszerek.

A számítástechnika alkalmazásával azonban csak akkor tartható hatékony óra, ha rendelkezésre áll:

- a technikai háttér (számítógép, kivetítő),
- ezt rutinosan használó tanár,
- *olyan anyagok, amelyekben az információhoz való hozzáférés módja a tanórához van igazítva.*

Az új technika tehát új lehetőségeket jelent a tanulásban, azonban az új eszközök soha sem lesznek alkalmasak az iskola és a tanár helyettesítésére! Ezért rendkívül fontos, hogy tanáraink megfelelő felkészültséggel rendelkezzenek az informatika pedagógiai szempontból is szakszerű alkalmazása terén.

Különösen a régebben diplomát szerettek esetében nagyon fontos figyelmük ráirányítása a számítástechnika adta oktatáskorszerűsítés lehetőségeire. Ezt célozzák továbbképzéseink határainkon túl és innen egyaránt.

A szaktárgyi oktatásban a szakismeretek oktatási módszereinek tökéletesítésére, megfelelő tananyag részek informatikai eszközök bevonásával történő kiváltására kell törekedni. Mivel szinte mindegyik szaktárgyban fellelhetők ilyen részek, legyen az informatika, matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz, rajz, történelem, magyar nyelv és irodalom, ének-zene vagy akár nyelvoktatás, a továbbképzések minden pedagógus számára egyaránt hasznosak lehetnek, szakjuktól függetlenül.

### **Egyetemi kurzus az alapképzésben**

A Szegedi Tudományegyetem TTK Informatikai Tanszékcsoportja és a Babes-Bolyai Egyetem Matematika és Informatika Kara együttműködése keretében közös tematikával szerveződött az „Informatika határok nélkül” nevű kurzus, először 2001-ben. A munkába matematika-, ill. informatikatanár szakos, fizikus és bölcsész



hallgatók kapcsolódtak be. A képzés alapelveként az fogalmazódott meg, hogy bár sok portálon nagyon jó anyagok találhatóak (pl. <http://sdt.sulinet.hu/default.aspx>), a tapasztalat az, hogy a tanárok azokat használják könnyebben és hatékonyabban, amelyeknek előállítására ők maguk is képesek. Így az egyetemi képzés és továbbképzés keretében elkészített demonstrációs anyagok bemutatásával, s az ezek készítéséhez felhasználható, folyamatosan bővülő eszköztár megismertetésével elérhető volt, hogy a hallgatók maguk készítsenek ilyen anyagokat, és az is, hogy *iskolai munkájuk során használják is ezeket!*

A szegedi és kolozsvári helyszínen a témák prezentáció formájában történő közös kidolgozása úgy történt, hogy a hallgatók e-mailben felvették egymással a kapcsolatot, saját felvételeiket szkennelték, anyagot gyűjtöttek a web-ről is, munkájuk eredményét pedig a web-en tették hozzáférhetővé. A több mint ezer prezentáció között nemcsak a kétségkívül rendkívül látványos fizikai kísérleteket bemutató munkák lettek érdekesek, hanem például az EU-t megismertető angol nyelvű anyag is, amely a nyelvoktatás területén jól használható (*Füvesi István, Bíró Edit és Robu Judit, 2002*).

Fontos járuléka volt ennek a képzési formának, hogy a kurzus végén kölcsönös baráti látogatás keretében a hallgatók személyesen is találkoztak egymással, megismerték egymás oktatási környezetét, a társegyetemeket, az ezeknek helyt adó várost, s egy kicsit a két országot, ezzel is tovább mélyítve az intézményeink közötti jó kapcsolatot. S kikerülve az egyetemről, talán a szaktárgyi oktatás keretében az informatika alkalmazása még természetesebb lett számukra.

Azóta bővült a motiválás fegyvertára; új lehetőségek bevezetésére került sor:

- zárt levelezőlista, melyen az oktatók a közösen kidolgozandó témákat, s csoportjuk hallgatósága e-mail címét teszik közzé,
- e-mail (kapcsolat felvétel a hallgatók között, téma választás),
- elkészült anyagrészek web-re helyezése,
- videokonferencia,
- kölcsönös látogatás (személyes találkozás, konferencia)

### *Hallgatók a konferencián*

A felsőoktatásban az informatika területén nagyon általános, hogy a hallgatók írásban vizsgáznak; sokuk számára jobbára csak az államvizsgán „adatik” meg, hogy élő szóban megnyilatkozhasssanak. Az erre történő felkészülést is segíti, ha kollegiális légkörben, az érdemjeggyel történő minősítés „veszélyeztetettségének” érzése nélkül szerepelhetnek.

A legérdeklődőbb hallgatókat több éve bevonom konferencia előadásaimba (*Füvesi, Bíró és Robu, 2002; Füvesi és Illés, 2003; Orosz és Füvesi, 2004*). Hasznosnak tűnik fórumot teremteni a hallgatók számára – hallgatói szekció formájában – ahol be tudják mutatni szakmai munkájukat, megismerhetik egymást és egymás te-

vékenységét. Ezen túl, megismerve az adott konferencia sorozatot, vélhetően vissza fognak térni a jövőben is beszámolni eredményeikről, s hogy találkozhatnak akkor már más városban vagy határon túl dolgozó kollegáikkal, barátaikkal.

Egy ilyen kezdeményezésnek lehetünk tanúi idén nyáron Szegeden, ahol a „Multimédia az oktatásban” konferencia keretében két, a határon túli hallgatókkal kiegészült team (*Végi, Antal, Szécsényi, Kiss és Demeter, 2004; Biró és Fülöp, 2004*) is sikeresen mutatkozott be. A kolozsvári egyetemista páros egyik tagja azóta Sepsiszentgyörgyön, illetve Egerben is szépen szerepelt. Reményeink szerint a közös munka folytatható, sőt bővíthető is. Egy elnyert pályázat keretében ez év májusában további határon túli magyar egyetemi hallgatókat tudunk meghívni konferenciánkra.

### Részvétel a határon túli magyar anyanyelvű tanárok továbbképzésében

A vajdasági tanárok számára *Muhi Béla* gondos szervezésében negyedik éve került megrendezésre az *Apáczai Nyári Akadémia* Újvidéken. A kulturális programokkal kiegészített 1 hetes nyári tanártovábbképzés 2004-ben a „Természet egysége” címet viselte. Fizika, kémia, biológia szakos tanárok és osztálytanítók vettek részt rajta.

A 15 előadás harmadát a Szegedi Tudományegyetem oktatói tartották, köztük a már több éve visszatérő tanárok: Dr. Papp Katalin, Dr. Molnár Miklós és Dr. Füvesi István.

Az előadók az általuk művelt szakterület legújabb kutatási eredményeiről, oktatási tapasztalataikról és a tehetséggondozás területén elért eredményekről (hallgatóik tanulmányi versenyekre történő felkészítéséről és az ott elért helyezésekről) szóltak.

*Dr. Ribár Béla* újvidéki akadémikus előző évben mutatta be „Híres magyar tudósok” című könyvét. Idézet a szerző előszavából: „Büszkén állíthatjuk, hogy nincs még egy olyan kis nemzet a Föld kerekén, amely oly sokban járult hozzá a világ tudományos és műszaki haladásához és annyi Nobel-díjast adott az emberiségnek, mint a magyar. Tudatosítani kell fiataljainkkal, hogy egy olyan nemzet részei vagyunk, amely számarányához képest a legtöbb tudóst adta az emberiségnek. E könyv célja röviden bemutatni, hogy nemzetünkben milyen sikereket értek el a tudósok, szakemberek, kik miért kapták meg a világ legmagasabb tudományos kitüntetését, a Nobel-díjat, és ezzel is hozzájárulni a nemzeti önbecsülés és a pozitív nemzettudat kialakulásához.” Azóta hallgatóim látványos prezentáció formájában tették ezt az internetről is nézhetővé, s előadásom (*Füvesi, 2004/a*) keretében ebből is mutattam be részleteket.

A *Bolyai Nyári Akadémia* helyszíne 2004-ben Sepsiszentgyörgy volt. Az 1 hetes nyári tanártovábbképzés szakmai részéhez egy 1 napos jól szervezett, nagyon szép kirándulás társult. A matematika szakosztály rendezvényét *Dr. Dezső Gábor* júliusra szervezte.

A 9 erdélyi egyetemi illetve középiskolai tanár mellett magyarországi egyetemről (Budapest, Pécs, Szeged) 7 tanár tartott egy vagy több előadást. Az előadások központi témája a geometria oktatás megújulása volt, de szó esett a tanári szerep változásáról, az informatika nyújtotta támogatás lehetőségeiről (Füvesi, 2004/b) is.

Az erdélyi tanárok az informatikai szemlélet iránt általában nyitottak, csak az a baj, hogy az iskolák hardver, szoftver ellátottsága nagyon sok helyen szegényes, s nincs elfogadható internet elérés sem, a legmodernebb multimédiás eszközökről már nem is beszélve! Ennek ellenére nagyon fontos, hogy legalább továbbképzések keretében halljanak az új dolgokról, lássák az új eszközöket, próbálják ki használatukat.

Ezeket a továbbképzéseken a hallgatók munkáiból is részletek kerültek bemutatásra, ezzel is ráirányítva a figyelmet az ilyen jellegű oktatási tevékenység fontosságára és hasznosságára. Természetesen további tanártovábbképzések is szervezésre kerülnek évente Erdélyben, Kárpátalján és Vajdaságban is. Elérkezettnek látszik az idő, hogy anyaországi helyszínnel megrendezésre kerüljön egy továbbképzés, melynek keretében a határon túli kollégák személyesen is találkozhatnak az anyaországbeliekkel, s egymással! A konferenciák hatékonyságát is tovább emelné, ha a hazai egyetemek valamelyikén jöhetne létre a találkozás, ahol az átlagosnál jobb informatikai háttér áll rendelkezésre.

## Irodalom

- Bíró Piroska és Fülöp Tünde (2004): E-learning – előnyök-hátrányok. *Multimédia az oktatásban Konferencia, Szeged.*
- Füvesi István (2003): A szaktárgyi oktatás informatikai támogatása. *Apáczai Nyári Akadémia, Újvidék.*
- Füvesi István (2004): Informatika a szaktárgyi oktatás szolgálatában. *Tanárok Európai Egyesülete I. országos konferencia, Veszprém.* <http://www.tee-aede.org>.
- Füvesi István (2004/a): A határtalan informatika. *Apáczai Nyári Akadémia, Újvidék.*
- Füvesi István (2004/b): A matematika oktatás informatikai támogatása. *Bolyai Nyári Akadémia, Sepsiszentgyörgy.*
- Füvesi István, Bíró Edit és Robu Judit (2002): Informatika határok nélkül. *Informatika a Felsőoktatásban 2002. Konferencia, Debrecen.* Konferencia kiadvány: előadás összefoglaló 101. oldal, teljes előadás CD mellékleten.
- Füvesi István és Illés Rózsa (2003): Multimédiával támogatott határok nélküli informatika-oktatás. *Multimédia az oktatásban Konferencia, Pécs.*
- Orosz Tímea és Füvesi István (2004): Énektanítás nem középiskolás fokon. *Multimédia az oktatásban Konferencia, Szeged.*
- Ribár Béla (2004): *Hires Magyar tudósok.* Újvidék.
- Végi András, Antal Krisztina, Szécsényi Hajnalka, Kiss Zsófia és Demeter Lehel (2004): A vírusok. *Multimédia az oktatásban Konferencia, Szeged.*







## SZEMELVÉNYEK AZ ERDÉLYI MAGYAR TANÁRKÉPZÉS MÚLTJÁBÓL ÉS JELENÉBŐL

**BIRTA-SZÉKELY NOÉMI**

a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karának oktatója  
bszekelynoemi@pszichologia.ro

---

*A tanulmány adatokat tár elénk az erdélyi tanárképzés történetéből és jelenéből, a kezdetektől, azaz a kolozsvári egyetem megalakulásától napjainkig. Célja bemutatni, hogy az idők folyamán hogyan, milyen formában képezték a tanárokat, milyen tantárgyakat oktattak. Továbbá kitér a jelenlegi erdélyi magyar tanárképzés gyakorlatának jellegzetes problémáira.*

---

### **A kolozsvári egyetem rövid története 1543-tól 1872-ig, a kolozsvári Magyar Királyi Tudományegyetem megalakulásáig**

A kolozsvári tudományegyetem megalakulása, annak története igen bonyolult és rendkívüli sok viszontagság jellemzi. 1543-tól, mikortól Erdély önálló fejedelemség lett, az értelmiségi körökben egyre jobban elterjedt egy erdélyi tudományegyetem megalakításának gondolata, illetve az a vágy, hogy az erdélyi ifjak ne külföldi egyetemeken gyarapítsák tudásukat, hanem itthon tanuljanak, képezzék magukat. Kolozsváron meg is alapították az Apollatiumnak nevezett főiskolát<sup>1</sup>, Nagyváradon pedig Collegiumot, 1560-ban Gyulafehérváron a második, majd kevéssel utána Nagyenyeden a harmadik főiskolát. *János Zsigmond*, Magyarország választott királya és Erdély első fejedelme kétségtelenül egyetemre gondolt, mikor székhelyén, Fehérváron 1557-ben a domokosrendiek kolostorában főiskolát alapított.

Noha *János Zsigmond* terve egy szász-sebesi akadémia megalapításáról halálával megghiúsult, nem szűnt meg egy külön erdélyi egyetem alapításának vágya. 1579. október 1-jén *Báthory István* fejedelem 10 jezsuita szerzetessel beindította a tanítást, amely kisebb megszakításokkal 1588-ig működött. A kolozsvári főiskolát és a nyomdát a ferences rendiek, a gimnáziumot az apácák kolostorában megnyitották, de a bölcsészetet és hittant csak 1585-ben kezdték tanítani. Az 1579-es év végére *Báthory István* fejedelem elhunyt. Október 29-én a jezsuitákat száműzték Erdélyből. Nyolc évvel később viszont az új fejedelem, *Báthory Zsigmond* vissza-

---

<sup>1</sup> A főiskola és a Collégium, illetve az egyetem és akadémia kifejezéseket a felhasznált forrás szerint használjuk a szövegben (*Márki*, 1896).

hívta a jezsuitákat. 1604-ig problémákkal küzdve tanítottak Farkas utcai egyetemükben, amikor *Székely Mózes* vezetésével az unitárius nép földig rombolta a jezsuiták kolostorát és iskoláját, a jezsuitákat pedig kiűzte Kolozsvárról.

1605-től 1690-ig protestáns fejedelmek voltak Erdélynek, s így katolikus egyetemről szó sem lehetett. *Bethlen Gábor* mindent elkövetett, hogy előmozdítsa az erdélyi fiatalok egyetemi tanulmányait, és számos főúri ifjat küldött külföldre, ugyanakkor hazai műveltséget is akart nyújtani, ezért elsősorban a gyulafehérvári *collegiumot* kezdte fejleszteni. Olyan tanárokat hívott meg tanítani, akik már nyugati egyetemeken is tanítottak (*Illosvay Benedek, Kassai Dávid, Keresztury Pál, Gelei Katona István, Opitz Márton, Piscator Lajos* stb.). *Apáczai Csere János*, a kor jeles képviselője, volt a magyar nemzeti egyetem egyik legnagyobb támogatója. Az utrecht-i egyetem meghívását visszautasítva, beérte a gyulafehérvári tanársággal, majd áthelyezték a Kolozsváron újból fölállított Collegiumhoz. *Apáczai* itt több beszédében érdekesen és kritikusan jellemezte Erdély felsőbb tanügyének viszonyait. Mint mondta, sok magyar csak arra valónak tartja az iskolát, hogy kántorokat és muzikusokat neveljen, a mostani tanítók csak azért lettek tanítók, hogy ne maradjanak örökös jobbágyok és szegények (*Márki*, 1896).

1691-ben *I. Lipót* december 4-én kibocsátott levele szerint, mely Erdélyt ismét Magyarországhoz csatolta, az országot újra megnyitotta a katolikusok előtt, s 1698-ban már mint katolikus egyetemet ajánlották kolozsvári főiskolájukat. 1704-ben megkezdtek az új akadémia építését, ami csak 1765-ben készült el teljesen. *Bölcsészet, teológia, matematika, észjog, etika, dogmatica* voltak a főbb tantárgyak, melyekből babérkoszorús „mester” és „doctor” címeket osztogattak.

*Mária Terézia* 1762-ben újra megengedte, amit *Nagy Friggyessel* való háborúskodás idején politikai okokból tiltott, hogy a protestáns ifjak a külföldi egyetemeiket látogassák, de hogy ne legyen erre szükségük, már előtte ő is komolyan foglalkozott egy Erdélyben fölállítandó protestáns egyetem kérdésével. Az 1773-as évtől egy új egyetem kérdése egyre égetőbb lett, mert *XIV. Kelemen pápa* ebben az évben eltörölte a jezsuita szerzetet, megszűnt tehát a jezsuiták működése Kolozsváron is. Azonban az egyetem, a 8000 kötetből álló könyvtár, nyomda és papírmalom nem maradt sokáig gazdátlanul. *Mária Terézia* 1774-ben felszólította Erdély összes katolikus, református és unitárius főpapjait a Kolozsváron felállítani szándékolt egyetem ügyében. 1775-ben a jogi kar is megalakult, s ugyanebben az évben az orvosi kar fölállítását is elrendelte. Az addig első helyen álló teológia mellett megjelent az orvosi kar, így lett a hit egyeteméből a tudomány egyeteme. Az egyetem tanári gárdája egyre jobban bővült és minőségileg is javult.

1784-ben szakadás következett be az egyetem életében, ugyanis *II. József* az akadémia vagy egyetem címet eltörölte, s azt egyszerűen lyceumnak rendelte azt elnevezni. Az 1800-as évek elején sok kezdeményezés született jogi és teológiai felsőbb tudományos iskola alapítása iránt, s 1863-ban a kormány Kolozsváron helyre is állította a jogakadémiát.



1865-ben gróf Mikó Imre és báró Eötvös József érlelték meg a tervet, hogy Erdély számára Kolozsváron egyetem létesüljön. Trefort Ágoston, a vallás- és közoktatásügy minisztere, az 1872. szeptemberi országgyűlés elé törvényjavaslatot terjesztett be, s a miniszter már hónap végén értesítette a kolozsvári lapokat, hogy a *Kolozsvári Királyi Tudományegyetem* november 1-jén megnyílik.

### A kolozsvári tudományegyetemen folyó tanárképzés történetének bemutatása 1872-től 2002-ig, különös tekintettel a tanrendre, annak tartalmára és felépítésére

A Kolozsvári Magyar Királyi Tudományegyetem megalapításának rövid története után, hiszen ez az a dátum, amikortól hiteles adatokat találhatók a kolozsvári egyetemen folyó tanárképzés tartalmával, szervezésével kapcsolatban, a továbbiakban azokat az adatokat mutatjuk be, amelyek a tanárok képzésével kapcsolatosak. A Kolozsvári Magyar Királyi Tudományegyetem 1872-es megalapítására vonatkozó törvény szövegében találhatóak utalások a tanárok képzésére vonatkozóan. Pontosabban a törvény 3.§. szerint „Ezen egyetem négy tudománykarra oszlik, ú.m.: 1. A jog-, és államtudományi, 2. az orvosi, 3. a bölcsészet-, nyelv-, és történelemtudományi, 4. a matematikai és természettudományi karra. E két utóbbi karhoz kapcsolva *gymnásiumi tanárképezde* állíttatik fel.” (*A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József-Tudományegyetem Tájékoztatója*, 1944.) A tanrendre vonatkozó adatok is az 1872–1873-as tanévtől kezdődően találhatóak (*A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József-Tudományegyetem Tanrendje az 1872-től 1896-ig*, 1873). Az 1. táblázat az 1873 és 1877 közötti időszakot mutatja be, azaz, hogy milyen tárgyakat és milyen óraszámban tanítottak a két tanárképes karon:

1. táblázat: A Kolozsvári Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem Tanárképezdéjének tanrendje 1873–1877 között<sup>2</sup>

Tanév	Tantárgyak	Óraszám/hét
1873–	Erkölcstan ( <i>Szász Béla</i> )	3 óra
1874	Összehasonlító pedagógia ( <i>Felméri Lajos</i> )	3 óra
	Logika ( <i>Felméri Lajos</i> )	3 óra
		Összesen: 9 óra

<sup>2</sup> 1. A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József Tudományegyetem Tanrendje az 1872-től 1896-ig, Kolozsvár, Egyetemi nyomda, 1873–1897.

Tanév	Tantárgyak	Óraszám/hét
1873– 1874	<i>Tanárképezdei gyakorlatok</i> A classica philológiai szakosztály A magyar nyelvészeti szakosztály Történelem és földrajz szakosztály Mennyiség és természettani szakosztály Természetrajzi szakosztály	4 óra 4 óra 4 óra 9 óra 6 óra Összesen: 3+4=7, 3+9=12, 3+6=9
1874– 1875	Lélektan ( <i>Szász Béla</i> ) Tapasztalati pszichológia ( <i>Felméri Lajos</i> ) A pedagógia encyclopaediája ( <i>Felméri Lajos</i> ) Az általános vitázás elmélete, különös tekintettel nemcsak a divatosabb sophisticakai fogásokra, hanem egyáltalán a mostanság uralkodó, névszerint német eszmékre ( <i>Herbart</i> bölcészeti és pedagógiai elvei, <i>Strausz</i> „új hite” stb.) A pedagógia módszertana <i>Herbert Spencer</i> pszichológiájának főbb vonalai	3 óra 2 óra 3 óra 1 óra 3 óra 1 óra Összesen: 13 óra
	<i>Tanárképezdei gyakorlatok</i> A classica philológiai szakosztály A magyar nyelvészeti szakosztály Magyar stilisztika Ónémet classicusok értelmezése szóbeli gyakorlatokkal Történelem és földrajz szakosztály Mennyiség és természettani szakosztály Természetrajzi szakosztály	4 óra 2 óra 1 óra 1 óra 4 óra 9 óra 6 óra Összesen: 4+4=8, 4+2=6, 4+1=5, 4+9=15, 4+6=10
1875– 1876	Neveléstan ( <i>Felméri Lajos</i> ) Angol pedagógiai irodalom Erkölcstan Amerikai pedagógiai irodalom Oktatástan	3 óra 1 óra 5 óra 2 óra 3 óra Összesen: heti 14 óra

Tanév	Tantárgyak	Óraszám/hét
1876–	A pedagógia története I	3 óra
1877	Psychológia	2 óra
	A pedagógia története II.	3 óra
	<i>Mann Horác</i> z neveléstana	2 óra
		Összesen: heti 10 óra

A Kolozsvári Magyar Királyi Tudományegyetem középiskolai tanárképző intézete *Szamosi János* igazgatósága alatt 1873. március 10-én tartotta első ülését 11 tanárral, és a második félévben kezdte el működését (*Imre*, 1906). Ha követjük és elfogadjuk azt a művelődéstörténeti kijelentést, hogy a korabeli műveltség leghűebb tükrö az iskolai tananyag, akkor megállapíthatjuk, hogy a Kolozsvári Magyar Királyi Tudományegyetem 1872–1877-es tanárképzésre vonatkozó tanrendje gazdag és változatos műveltséganyagot tükröz. Ez a négy év, noha a Kolozsvári Magyar Királyi Tudományegyetem tanárképzésének első négy éve, mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásban gazdag képet mutat. Olyan tárgyak oktatását tartottak fontosnak mint, Erkölcstan, Összehasonlító pedagógia, Logika, Tapasztalati pszichológia, A pedagógia enciklopédiája, Az általános vitázás elmélete, Angol és amerikai pedagógiai irodalom, A pedagógia története. Természetesen a napjainkban oly nagy méretű expanzió, avagy tömegoktatás jelensége nem volt probléma, hiszen elég, ha megnézzünk egy 1896-os jelentést: 1872. évben 2 darab tanári oklevelet bocsátott ki az egyetem, 1885-ben 12 darabot, 1894-ben 29 darabot és összesen 1872-től 1894-ig 481-et (*Márki*, 1896). Napjainkban, 2003-ban, a Kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem Tanárképző Intézete évente kb. 800 darab oklevelet állít ki a magyar tannyelvű tanárjelölteknek.

Hogy milyen mértékben foglalkoztak a képzés gyakorlati részével, azt egy 1886-ból származó szövegből, pontosabban *Szamosi János* az akkori egyetem rektorának nyilatkozatából tudjuk meg: „A bölcsészeti és neveléstani gyakorlatokat a szakvizsgálat befejezte után, a gyakorlóiskolával kapcsolatban tartásuk, a próbaéves intézményt csak, mint kiegészítőt tekintsék, a magántanítást pedig semmi szín alatt se tudják be gyakorlóévül. Az egyetemünkkel kapcsolatos Tanárképző Intézet idáig a tanárképzésnek csak első kellékét, a szakképzettséget adhatta meg, de nem adhatta meg, kellő gyakorlat hiányában, a *philosophico-paedagógiai teljes képzettséget*, s a jelöltet nem vezethette be a tanítás gyakorlatába.” (*Márki*, 1896, 68. o.) Az idézett részlet bizonyítékként szolgál arra, hogy a magyar nyelvű szakirodalom a tanárképzés témakörében már 1886-ban is létezett, az érdekes ebben az, hogy napjainkban az elmélet és gyakorlat aránya még mindig vita tárgyát képezi az erre vonatkozó szakirodalomban.

1906-ban *Dr. Imre Sándor* és a kolozsvári tanári kör kiadásában számol be a kör életéről, amelyben szintén találunk adatokat arra vonatkozóan, hogy a tanárképzés-

ben tevékenykedő oktatókat mennyire foglalkoztatta a képzés minősége. Az egyik pontban a következőket fogalmazták meg: „1902 januárjában kértük, tűzzék napirendre azt a kérdést, mi módon lehetne a középiskolai tanárokat egészségügyi ismeretekkel is ellátni.” vagy „a gyakorlati tanárképzés ügye 7 évig 6 ülésen foglalkoztatta a kört.” (Imre, 1906, 27. o.)

A Kolozsvári Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem (az egykori Magyarország második egyeteme) 1919-ig működött, amikor is Kolozsváron megkezdte működését a román állami egyetem, s a Ferenc József Tudományegyetem előbb Budapestre, majd pedig 1921-ben Szegedre költözött. 1920-ban a román nyelvű tudományegyetem felvette az I. Ferdinánd Király Tudományegyetem nevet.

1920 és 1940 közötti periódusról, az egyetem román nyelvű évkönyveiben (*Anuarul facultăți Regele Ferdinand I. din Cluj*) találhatóak adatok, ahol az egyetem bemutatása mellett feltüntették a tanrendet is. Az egyetem struktúrája nem sokban változott, ugyanabban a négyes felosztásban, azaz négy (jog-, orvos-, bölcsészet-, természettudományi) karral működött. Ami viszont érdekesnek tűnik az 1920-as évkönyvben közölt tanrendben, hogy az 1873-tól működő tanárképezdei órák és gyakorlatok megszűntek, és a pedagógiai jellegű tantárgyak csakis a bölcsészet, pontosabban a filozófia, nyelv, és irodalom szakok tanrendjében jelentek meg. Az előadások típusai nem változtak, ugyanúgy oktattak Neveléstörténetet, Logikát, Esztétikát, Pszichológiát, Neveléslelektant, Általános pedagógiát, Didaktikát és Szakmódszertant, mindegyik tárgyból lévén előadás és szemináriumi tevékenység 2 + 1 órás felosztásban. Hiányoznak azonban az egész 1920–1940-es periódusból a tanárképezdei gyakorlatok, azaz a konkrét tanítási gyakorlatok.

1923-tól megjelenik a Kísérleti pedagógiai kabinet nevű intézmény (*Anuarul facultăți Regele Ferdinand I. din Cluj*, 1923, 124.), viszont itt semmiben sem különbözik a tevékenység a hagyományos értelemben vett szemináriumi tevékenységtől, azaz a diákoknak az a feladatuk, hogy bizonyos témakörökben dolgozatot írjanak és mutassanak be. 1933-tól megjelent a Kísérleti pedagógiai kabinet mellett az Egyetemi pedagógiai szeminárium (a mai Tanárképző Intézet elődjének ezt tekintjük), ahol már fel van tüntetve, hogy minden egyetemi hallgató előtt nyitva áll, azaz szabadon eldönthetik, hogy teljesítik-e vagy nem, a konkrét iskolai tanítási gyakorlat viszont itt sem jelenik meg.

1940. október 24-én a Kolozsvári Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem visszatér Szegedről. 1944-ben nevét Kolozsvári Magyar Tudományegyetemre változtatják, majd rövid időn belül működését megszüntetik. 1945-ben visszatér Kolozsvárra az addig Nagyszebenben működő román egyetem, amely a későbbiekben a *Victor Babeș* nevet fogja viselni, ugyanebben az évben a magyar tanítási nyelvű tudományegyetem felveszi a Kolozsvári Bolyai Tudományegyetem nevet. 1959 februárjában a diákszövetség országos értekezletén felvetődik a kolozsvári egyetemek egyesítésének kérdése, ahol *Gheorghe-Gheorgiu Dej* pártfőtítkár beszédében utal *Lenin*, a különböző nemzetiségű diákok egy iskolába való tö-

mőritésére vonatkozó megállapítására. 1959 júniusában a kolozsvári román tanítási nyelvű Babeş és a magyar tanítási nyelvű Bolyai Tudományegyetem egyesítésének, illetőleg erőszakos egybeolvasztásának tényét hivatalosan is bejelentik, s megalakul a ma is működő, előbb csak kétnyelvű (román–magyar), majd 1997-től multikulturális, többnyelvű (román, magyar, német) Babeş–Bolyai Tudományegyetem.

A Tanárképző Intézet 1919-től különböző elnevezések alatt (pl. Egyetemi pedagógiai szeminárium – 1933–1943, Pedagógiai szeminárium 1943–1956, Pedagógiai Intézet – 1965–1970) megszakítások nélkül működött. 1944-ből, amikor az egyetem egy rövid időre megint magyar tannyelvű lett, a következő szövegre bukkanunk, ami az 1944-es évben kiadott Tájékoztatóban jelent meg, ahol a tanárszakos diákokra vonatkozó szabályokat közölték: „Tudnivalók a kolozsvári magyar királyi középiskolai Tanárképző Intézet tagjai számára. Az XXVII. tc. 4. § értelmében középiskolai tanári képesítést csak az nyerhet, aki igazolja, hogy egyetemi tanulmányai során a középiskolai Tanárképző Intézet tagja volt, ez idő alatt ... a kijelölt egyetemi, ... előadásokon és gyakorlatokon eredményesen részt vett és egyetemi tanulmányainak elvégzése után *egy évet a tanárképző intézet elnöksége által kijelölt középiskolában tanítási gyakorlattal töltött el.*” (A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József-Tudományegyetem Tájékoztatója, 1944, 34. o.) Tehát a tanárképzés napjainkban is működő *párhuzamos* képzésének alapelve 1944-ben fogant meg, amikor is elrendelték, hogy minden egyetemi hallgató, saját belátása alapján veheti fel a Tanárképző Intézet kurzusait és kaphatja meg a tanári oklevelet.

Egy a Tanárképző Intézet vezetője által írt beszámoló szerint, 1993–94-es tanévtől a Pedagógiai szeminárium új formát öltött, új rendszerben és szabály alapján működött (Az 5398/11.02.1994 sz. Miniszteri rendelet), amely megfelel a pszichológiai, pedagógiai, módszertani és gyakorlati képzés legmodernebb követelményeinek. 1994-től a Pedagógiai szeminárium új státusszal és Tanárképző Intézet (Departament pentru pregătirea cadrelor didactice) elnevezéssel indult, bizonyos mértékben önállósulva, de a Pszichológia és Neveléstudományok karhoz tartozva. Az 1994-es szabályzat szerint (84/1994 sz. Tanügyi Törvény) a következő követelményeket állítják a diákok elé:

1. a felvétel a Tanárképző Intézetbe egy előzetes interjú alapján történjen, megelőzve ezzel az olyan személyek felvételét, akik fizikai vagy pszichikai szempontból nem felelnek meg a tanári pálya követelményeinek,
2. azok a diákok, akik a tanári pályát választják, kötelesek minden olyan tárgyat teljesíteni, amit a Tanárképző Intézet előír, mely egységesen kötelező minden szak számára,
3. a pedagógiai gyakorlat 10–12 diákból álló csoportokkal történjen a gyakorlóiskolákban. A tanítási gyakorlat három típusú tevékenységből tevődik össze: 1. az iskola egészét megismerő tevékenység, 2. megfigyelésen alapuló, hospitáló jellegű tevékenység, 3. konkrét tanítási gyakorlatok iskolában és iskolán kívül. (84/1994 sz. Tanügyi Törvény, a fordítás tőlem származik.)

Az alábbi két táblázat az 1993–1994, és 1996–1997-es tanévben érvényes tanterveket mutatja be.

2. táblázat: Az 1994-es tanárképzési program<sup>3</sup>

Tantárgy	Évfolyam		Óraszám	
	1. félév	2. félév	Előadás	Szem.
1. Logika	I	–	2	–
2. Iskolapszichológia	–	I	2	1
3. Pedagógia	II	II	2	1
4. Nevelésszociológia	III	–	1	2
5. Szakmódszertan	III	–	2	1
6. Tanítási gyakorlat	–	III	Heti 4 óra	

3. táblázat: Az 1997-es tanárképzési program<sup>4</sup>

Tantárgy	Évfolyam		Óraszám	
	1. félév	2. félév	Előadás	Szem.
1. Iskolapszichológia	–	I	2	1
2. Pedagógia	II	II	2	1
3. Szakmódszertan	III	–	2	–
4. Tanítási gyakorlat	–	III	Heti 4 óra	

1997-től a Logika és Nevelésszociológia tárgyakat kiiktatják a tanrendből, valamint 1994-es szabályzatban feltüntetett felvételi interjú is elmaradt. Ezekből az adatokból azt következtethetjük, hogy a konkrét tanítási gyakorlatig semmilyen gyakorlati tevékenységen nem vettek részt a tanár szakos hallgatók.

A tanárképzésre vonatkozó szakirodalomban nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a tanárok képzésében a különböző pszichológiai és pedagógiai, valamint módszertani és gyakorlati képzés milyen arányban történjen, illetve mai napjainkig vita tárgya, hogy mennyi az a megfelelő óraszám, amelynek keretében fel lehet készíteni napjaink pedagógusait. Az általános vélemény az, hogy minél több, annál jobb. Nem beszélve arról, hogy az elméleti képzés és a konkrét tanítási gyakorlat mellett még olyan jellegű gyakorlati tevékenységekre is szükség van, amely a tanárjelölt személyiségének, világnézetének, önbizalmának, előadói, kérdésfeltevő, vitaindító stb., képességeinek fejlesztését tűzi ki célul. Ezen tevékenységek hiánya nemcsak a kolozsvári tanárképzésben figyelhető meg, de hiányzik más, fejlett országok tanárképzési rendszeréből is.

<sup>3</sup> I. A kolozsvári Tanárképző Intézet által kibocsátott tanterv, 1994

<sup>4</sup> I. A kolozsvári Tanárképző Intézet által kibocsátott tanterv, 1997

## Az erdélyi magyar tanárképzés helyzete napjainkban

Az 1989-es politikai eseményekkel a romániai oktatásban nagy fordulat következett be. A tanügy igyekezett minél hamarabb lerázni magáról a régi rendszer okozta merevségeket. Komolyabb reformújításokkal 1998-tól találkozunk, amikor kitérnek a felsőoktatás reformjára is. Látványosabb változás a tanítóképzésben következett be, ugyanis az 1999/2000. tanévtől a tanítóképzést főiskolai szintre emelték. A tanárképzésre vonatkozóan nem történtek komoly reformváltoztatások. A hazai szakirodalomban a tanárképzés problémája igen kényes témaként határozható meg, nem, vagy nem szívesen értekeznek róla, csak néhány megjegyzés erejéig: „...nálunk a tudósképzés még mindig nem vált el a tanárképzéstől. 1990 óta minden évben megismétlődik az, hogy a tanári állások elfoglalására kiírt versenyvizsgán általában a jelöltek egy negyede kap átmenő jegyet. Hozzá kell fűznünk, hogy a jelöltek 80%-a abban az évben végzett friss diplomás.” (Murvai, 1999, 183. o.) Az erdélyi tanárképzésre a *párhuzamos* és a *követő* képzési forma jellemző a kezdetektől, ami azt is jelenti, hogy a tanárok képzése a tudósképzéssel együtt történik.

Az erdélyi pedagógusképzés gondjai részben összefonódnak a román felsőoktatás jelenlegi, átmeneti helyzetével, részben speciálisan a kisebbség helyzetéből fakadnak. A meglévő, nagy hagyományú, jelentős szellemi tartalékokkal rendelkező egyetem strukturális színvonalának helyreállítása helyett, bizonyos tekintetben a helyzet még válságosabb lett. Mindmáig nem történtek számottevő innovatív jellegű, hatékonyságnövelő reformintézkedések. A 4. táblázatban összehasonlító jelleggel tüntettük fel képzésre fordított óraszámot, mind az elméleti, mind a gyakorlati képzés arányában.

4. táblázat: A képzési területek arányai óraszámban és százalékban<sup>5</sup>

Képzési területek	1872–1919	1920–1945	1986–1994	1994–1997	2001
A pszichológiai és pedagógiai tárgyak	644 óra	576 óra	196 óra	154 óra	156 óra
Gyakorlati képzés	252 óra	–	56 óra	56 óra	6 óra
A szaktudományos és pedagógiai tárgyak százalékos aránya a képzésben	72–28%	100–0%	72–28%	64–36%	97–3%

A képzés optimális működését akadályozó másik probléma, hogy, mivel az egyetemek autonómiát kaptak, fenn áll az a sajátos helyzet, hogy a gazdasági önállóság

<sup>5</sup> I. A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József-Tudományegyetem Tanrendje az 1872-től 1896-ig, Kolozsvár, Egyetemi nyomda, 1873–1897.; A kolozsvári királyi tudományegyetem évkönyvei 1920–1940 között; A kolozsvári Tanárképző Intézet által kibocsátott tanterv, 1994, 1997, 2001.

révén az egyetem egyre több államilag támogatott helyet (ugyanis az egyetem a diákok száma után kap támogatást, pénzt az államtól), illetve önköltséges helyet hirdet meg. Létrejön így a „futószalagos” tanárképzés. A hiba nem is az, hogy sok hallgató kap tanári oklevelet, noha az is, hiszen nincsen szükség annyi tanárra, de a lényegi probléma az, hogy ekkora létszám mellett nincs lehetőség az alapos, minőségi képzésre. A nagy létszám eleve nem teszi lehetővé a személyesség, a spontaneitás érvényesülését (ezért például a dán és az angol főiskolákon tudatosan korlátozzák a felvételt), illetve azoknak a képességeknek és készségeknek a fejlesztését, amelyek fontosak a tanári pálya szempontjából.

A nagy mértékű expanzió jelenségének megoldásához sokan a szelekció elvének érvényesítését tartják a legjobb megoldásnak. A szelekció alkalmazása viszont a jelen körülmények között szintén problematikus. A probléma ugyanis az, hogy mikor szelektáljunk? A tanulmányok elején nem lehet, mert, a tanulmányok elején a hallgató még nem tudja, hogy mire vállalkozik, mit fed a tanári pálya. Gyakorlati szempontból sem megvalósítható, ugyanis a tanárjelöltek a harmadik évfolyamig csak írásbeli vizsgát tesznek, és egy írásbeli vizsgadolgozat alapján nem lehet eldönteni valakiről, hogy jó vagy rossz tanár lesz. A tanítási gyakorlatok esetében pedig az a probléma, hogy a kevés óraszám nem teszi lehetővé a tanári képességek, készségek kialakítását és gyakorlását.

Romániában, a jelenlegi helyzetben, a tanárképzést célzó reformintézkedések késése következtében nem javul a tanárok erkölcsi és anyagi megbecsülése, sem a pálya szociális tekintélye. Ahhoz, hogy a pedagógusok munkáján, természetszerűleg az intézményes oktatás minőségén javíthassunk, hogy a tanári pálya társadalmi presztízsének, illetve szociális rangjának megszilárdítását elérhessük, a tanárképzés szinte folyamatos optimalizációjára lenne szükség. Ugyanis, ha egy pályának alacsony tekintélye van, ha elégtelen szociális, morális és anyagi megbecsülés övezi, akkor a pálya nem vonzó pálya, következésképpen a legkiválóbb, a legtehetségesebb fiatalok nem arra a pályára aspirálnak, nem azt a pályát választják. Ennek a helyzetnek közvetlen következménye az úgynevezett kontraszelekció. A kontraszelekció pedig rendszerint minőségi hanyatláshoz vezet (Fodor, 2000).

Reményként tűnhet fel a képzés minőségi javítását tekintve egy 2002-es javaslat, amit Emil Păun, a CNFP (Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar – A Pedagógusok Képzésének Nemzeti Központja) vezetője fogalmazott meg. A javaslat szerint a tanárok alapképzésében a következőket kell figyelembe venni:

- az elméleti és gyakorlati stúdiumok aránya: 33,3% elmélet és 66,7% gyakorlat legyen,
- a pedagógiai alapképzés bővüljön, több területet felölelve,
- a képzés egy olyan pedagógiai projekttel záródjon, amit a hallgató az elméleti és gyakorlati tanulmányok alatt és alapján készít el.



E javaslat szerint a tanterv a következőképpen alakulna:

5. táblázat: Kötelező tanegységek a 2002-es tanévré<sup>6</sup>

Kötelező tanegységek Tantárgy	Évfolyam		Óraszám	
	1. félév	2. félév	Előadás	Szem.
1. Iskolapszichológia		I	2	2
2. Bevezetés a pedagógiába +	II		2	1
A tanterv elmélete és módszertana				
3. Oktatásemélet +		II	2	1
Az értékelés elmélete és módszertana				
4. Szakmódszertan	III		2	1
5. Tanítási gyakorlat	IV		Heti 4 óra	
Választható tanegységek*	Évfolyam		Óraszám	
Tantárgy	1. félév	2. félév	Előadás	Szem.
1. Pszichopedagógiai tanegységek • Pályaválasztás és tanácsadás • Tehetséges gyerekek nevelése • Különleges bánásmódot igénylő gyerekek nevelése • Pedagógiai kommunikáció • Intellektuális munkában használt technikák		III	1	2
2. Szociálpedagógiai tanegységek • Oktatásmenedzsment • Nevelésszociológia • Pedagógiai antropológia • Multikulturális nevelés • Nevelésfilozófia • Andragógia • Számítógépes technikai eszközök használata az oktatásban	IV		1	2

Ha figyelembe vesszük, hogy az új tanterv, milyen változásokat és újításokat hozott, azt mondhatjuk, hogy egy tantárgy esetében növelte az órák számát (Iskolapszichológia, heti 1 szeminárium helyett 2 szeminárium); az addig egy éves Ped-

<sup>6</sup> Emil Păun, Notă de fundamentare, Centrul National de Formare a Personalului din Invatamantul Preuniversitar, Nr.39076/22.10.2001 – A Pedagógusok Képzésének Nemzeti Központja, – (a fordítás tőlem származik)

gógia tantárgyat felosztva két félévesre (Bevezetés a pedagógiába + A tanterv elmélete és módszertana, Neveléstudományok + Az értékelés elmélete és módszertana); bevezettek két választható tanegységcsomagot, melyekből a hallgatónak harmad- és negyedéven kötelezően választania kell egy-egy tantárgyat.

A következőkben az erdélyi tanárképzés problémáinak megoldására tett javaslatok fogalmazódnak meg:

- Egy részletesen kidolgozott tanterv, mely tartalmazza a képesítési követelményeket, a képzés céljának megfogalmazását (napjaink általános és középiskoláinak milyen tanárra van szüksége?), tantárgyak analitikus terveit is.
- A tanárképzés különböző tanegységeinek (pszichológia, pedagógia, módszertan) logikus arányú megszervezése, integrált tanegységek bevezetésével (*Ballér*, 1993, 625. o.), (például pszichológia és pedagógia, pedagógia és gyógypedagógia, módszertan és tanítási gyakorlat integrációja).
- Az elméleti és gyakorlati stúdiumok arányos eloszlása, mind a szaktudományos-, mind a tanárképzés területén.
- A tanárjelöltek személyiségét fejlesztő tevékenységek beiktatása, például önismereti tevékenységek, kommunikációs és előadói képességet fejlesztő tevékenységek/tréningek, drámapedagógiai foglalkozások, mikrotanítás stb. (*Birta és Főríz*, 2003).

Ha a tanárképzés megújításáról beszélünk, mindenképpen a pedagógusi hivatás tartalmi követelményiből kell kiindulnunk. A tanárképző egyetemeken olyan egyeztető mechanizmus és koordináció létrehozását, melyben szervesen egybeépíthetők a különböző elméleti és gyakorlati stúdiumok. Kihagyhatatlan annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy mit és mennyit kell tudnia egy tanárjelöltnek ahhoz, hogy eredményes legyen a korszerű iskolában. Az utóbbi tapasztalatok azt igazolják, hogy a leendő tanárokat a különböző korosztályok fejlődési és fejlesztési körülményeit, jellegzetes konfliktusait, valamint az egyes tanulók sajátosságait az eddigieknél alaposabban kell ismerniük ahhoz, hogy adekvát, differenciált, csoportra és egyénre szabott, pedagógiai stratégiákat, módszereket és eljárásokat, eszközöket tudjanak alkotni és alkalmazni. A tanárképzés feladata, felkészíteni a jelölteket a kultúrákövetítő, a szocializációs és a személyiségfejlesztő folyamatok irányítására és befolyásolására.

Noha, bizonyos értelemben, a kolozsvári tanárképzés múltját tekintve, az adatok szempontjából az áttekintést nem nevezhetjük teljes értékűnek, a tanulmány ad egy átfogó képet arról, hogy az évek folyamán a kolozsvári tudományegyetem tanárképzésének történetében mit tartottak fontosnak, mikor, hogyan és milyen formában foglalkoztak a tanárjelöltek tanári képességeinek fejlesztésével. Észrevehettük, hogy már a tanárképzés történetének kezdetén nagy hangsúlyt fektettek a tanárok képzésére. Az időközben beállt változások magyarázhatóak a kor adta adottságokkal, lehetőségekkel és célokkal.

**Irodalom**

- A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József-Tudományegyetem Középiskolai tanárjelöltek segélyegyesületének alapszabályzat* (1881): Stein J. M. K. Egyetemi nyomdász, Kolozsvár.
- A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József-Tudományegyetem Tájékoztatója* (1944): Kiadja a Magyar Királyi Ferencz-József-Tudományegyetem diákvédő hivatala, Kolozsvár.
- A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József-Tudományegyetem Tanrendje az 1872-től 1896-ig* (1873): Kolozsvár, Egyetemi nyomda.
- Anuarul facultății Regele Ferdinand I. din Cluj*, între anii 1920–1940, Nr.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 (A kolozsvári királyi tudományegyetem évkönyvei 1920–1940 között)
- Ballér Endre (1993): Neveléstudomány és pedagógusképzés. *Educatio*, 4. sz. 620–630.
- Birta-Székely Noémi és Fórizs Ferenczi Rita (2003): A tanárképzés reformjának szükségességéről. In: *A romániai magyar oktatási hálózat jövőképe*. Iskola Alapítvány, Kolozsvár, 73–81.
- Fodor László (2000): Tanárképzés és reform, In: *Jegyzetek az intézményes oktatás reformjáról*. Educatio, Kolozsvár, 47–55.
- Márki Sándor (szerk., 1896): *A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József-Tudományegyetem története és statisztikája*. Ajtai K. Albert Könyvnyomdája, Kolozsvár.
- Murvai László (szerk., 1999): *Pedagógia ma*. Kolozsvár.
- Imre Sándor (1906): *A kolozsvári tanári kör 10 éve*. Gombos Ferencz könyvnyomdája, Kolozsvár.
- Legea Învățământului nr. 84/1994 (84/1994 sz. Tanügyi Törvény) (a fordítás tőlem származik)
- Ordinul ministrului învățământului nr. 5398/11.02.1994 (Az 5398/11.02.1994 sz. Miniszteri rendelet)
- Păun, E.: *Notă de fundamentare, Centrul National de Formare a Personalului din Invatamantul Preuniversitar, Nr.39076/22.10.2001* – A Pedagógusok Képzésének Nemzeti Központja, Nr.39076/22.10.2001 – (a fordítás tőlem származik)
- Plan de învățământ, elaborat de Departamentul pentru pregătirea cadrelor didactice, 1994, 1997 (A kolozsvári Tanárképző Intézet által kibocsátott tanterv, 1994, 1997, 2001, 2002)



## SZEMLE



## JELENTÉS A MAGYAR KÖZOKTATÁSRÓL 2003

– ISMÉT EGY HASZNOS KÖNYV A PEDAGÓGUSKÉPZÉSSEN –

### NAGY MÁRTA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának ösztöndíjas  
PhD-hallgatója  
nagy.marta@ppk.elte.hu

A *Jelentés a magyar közoktatásról* című könyv immár negyedik alkalommal jelent meg. Ahogy azt már megszokhattuk az eddigi kötetek alkalmával, a könyv szerzői ismét arra vállalkoztak, hogy reális, részletes képet adjanak a magyar közoktatási rendszerben zajló folyamatokról, változásokról és újonnan megjelenő kihívásokról. Az olvasó megismerkedhet a 2000–2003 között zajló változásokkal a hazai és nemzetközi vizsgálatok eredményein, illetve statisztikai adatain alapuló elemzésekkel, értelmezésekkel.

A kötet kilenc fejezetből áll, melyek mindegyikéről elmondható, hogy gazdag kutatómunkák eredményeként láttak napvilágot. A fejezetek szerzői: *Balogh Miklós, Cs. Czachesz Erzsébet, Golnhofer Erzsébet, Halász Gábor, Horváth Zsuzsanna, Imre Nóra, Környei László, Lannert Judit, Mártonfi György, Nagy Mária, Pálotás Zoltán, Radó Péter, Schmidt Andrea, Szekszárdi Júlia, Vágó Irén*. A könyv címzettjei pedig újra a közoktatás helyi és központi irányítói, az oktatással foglalkozó politikusok, közigazgatási szakemberek és vezetők, továbbá megszólítja mindazokat a pedagógusokat, szülőket, pedagóguspályára készülő egyetemi vagy főiskolai hallgatókat és érdeklődő polgárokat, akik kíváncsiak arra a tágabb oktatásügyi környezetre, amelyek az iskolák működését nagymértékben befolyásolják.

A könyv kiválóan alkalmas a pedagógusképzés minden területén. Többféle módon is használható. Teljes egészében olvasva minden közoktatással kapcsolatos kérdésről átfogó képet kapunk, míg csupán egy-egy fejezettel való megismerkedés során, mintegy kézikönyvként használva, konkrét problémákkal, fejleményekkel kapcsolatos érdeklődést elégíti ki. Itt említhető meg, hogy a kötet jelentős részét a függelék alkotja, mely önálló adattárként is megállja a helyét. A táblázatok, grafikonok elemzése nagyszerű alapot nyújt a témák pontos megismeréséhez, amelyek során akár a pedagóguspályára készülő, akár a többi érdeklődő az adatok végig gondolása, értelmezése, elemzése során közvetlen, személyes kapcsolatba kerül az érintett témával. Ezt segíti elő a vizsgálatokhoz kapcsolódó adatbázis, és a szövegértést támogató rövidítések jegyzéke.

Az *első fejezet* az oktatás társadalmi és gazdasági környezetével foglalkozik. Részletesen bemutatja a közoktatást meghatározó, befolyásoló nemzetközi környezetet, illetve a hazai társadalomban és gazdaságban végbement változásokat. Rávilágít a demográfiai, munkaerő-piaci folyamatokra, továbbá a családok strukturális változásaira, a fiatalok életminőségét meghatározó tényezőkre. A fejezet egyik érdekessége az iskolai sikeresség – munkaerő-piaci sikeresség – életben való sikeresség kapcsolata. Egy hivatkozott kutatás bizonyítja, hogy a versenyszellem, illetve a versenyszellem fontosságának megítélése összefügg az egyéni sikerességgel. A három vizsgált ország (Japán, Egyesült Államok, Magyarország) közül hazánkban ítélik a versenyszellemet a tanárok és a diákok egyaránt rangsorban a legalacsonyabbnak és a legnegatívabbnak. Azonban nem a versenyszellem az egyetlen befolyásoló tényező. A magyar társadalom oktatással kapcsolatos igényeit feltáró kutatásokból megtudjuk, hogy a képzettség fontossága is felértékelődött. Kiderült, hogy a közvélemény nagy része nehezményezi az iskolák nagy követelményrendszerét, mely egyre inkább sújtja már a kisiskolásokat is.

A *második fejezetben* olvashatunk a közoktatás-irányítás alapvető jellemzőiről, rendszeréről. Az egyes irányítási szintek (országos, területi, helyi, intézményi szint) bemutatása során az olvasó megismerkedhet minden olyan aktuális, az elmúlt években végbement változással, mely hatással van a közoktatásra. Így például – többek között – az európai integrációval járó új kihívásokkal, melyhez szorosan kapcsolódik a Nemzeti Fejlesztési Terv és az ezen belül található Humán erőforrás-fejlesztési Program. Bemutatásra kerül a kilencvenes évek végétől működő, a közoktatás értékelési, mérési és vizsgarendszerével összefüggő feladatokat ellátó Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont. Megismerhetjük a Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Programot, és a közoktatási rendszerhez kapcsolódó szolgáltató és támogató intézményrendszert.

A közoktatás finanszírozása címet viselő *harmadik fejezetben* átfogó képet kapunk a közoktatási kiadások alakulásáról, a finanszírozási rendszerről és annak helyi folyamatairól, a nemzeti jövedelemből a közoktatásra fordított források alakulásáról, továbbá a költséghatékonysági problémákról és megoldási útjairól. A fejezetben megtalálható táblázatok, ábrák segítséget nyújtanak nem csupán a magyarországi adatok áttekintéséhez, hanem az Európai Unió tagországaiban készült, a közoktatás finanszírozásával kapcsolatos statisztikai adatok megismeréséhez is. Az olvasó összehasonlító elemzésekre is sort keríthet.

A *negyedik fejezet* kiemelt figyelmet fordít az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás kérdéskörére, és széles skálán mozogva mutatja meg az olvasónak e két terület jellemzőit. Az érdeklődő itt szerezhethet információt többek között az ISCED rendszerről, a hazai iskolaszervezet alakulásáról, a felnőttoktatással kapcsolatos törvénymódosításokról illetve a speciális és kollégiumi nevelésről. Megtudhatjuk, hogy az ISCED (International Standard Classification of Education) rendszer az oktatás nemzetközi szabvány osztályozási rendszere, melyet az UNESCO, az OECD,



és az EU dolgozott ki közösen. A rendszer által lehetőség nyílik a különböző országok oktatási rendszereinek összehasonlítására. A fejezetben megismerkedhetünk még a hazai oktatási rendszereknek a nemzetközi trendekkel való összevetésével, például a középfokú és a nem felsőfokú posztsekunderi képzést illetően. Továbbá érdekes információkat kaphatunk az évisméltés európai gyakorlatáról, ami az iskolai évfolyamok közötti továbbhaladás egyik sarkalatos pontja. A fejezet beszámol az oktatás és munka közötti átmenet jelenkori értelmezéséről, mely a fiatal felnőtteket, vagyis a posztadoleszcencia korszakába lépőket érinti. Ezt követi a felnőttkori képzések áttekintése, ami napjainkban még erőteljesebben jelentkezik az eddigi évekhez képest, mint az Európai Unió célkiűzése között szereplő egész életen át tartó tanulás megvalósításának egyik lépcsőfoka.

Az *ötödik fejezet* az oktatás tartalmával foglalkozik behatóan, egyaránt bemutatva a nemzetközi tendenciákat és a magyarországi folyamatok átalakulását. A hazai dokumentumokat részletesen vizsgálja, így például sor kerül a nemzeti alaptanterv, az iskolai szintű helyi tantervek, a kerettantervek bevezetésével, működésével kapcsolatos problémák, megoldási módok leírására, elemzésére. Megismerkedhetünk a közoktatás egyes területein végbement tartalmi változásokkal, az iskoláskor előtti neveléstől kezdve a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásáig. A fejezet további kiemelt témái közé tartozik a művészetoktatás, a nemzetiségi oktatás, az idegen nyelv-oktatás és az informatika oktatása. Az említett területekhez kapcsolódva az Oktatási Minisztérium Világ-Nyelv Programjának, és az e-learning programnak szentel nagy figyelmet. A fejezetet a tanulás infrastruktúrájával, (ezen belül a környezettel, tankönyvpiacca) illetve a szakmai fejlesztési programokkal és alapokkal foglalkozó rész zárja.

A *hatodik fejezet* kitűnően tárja fel az iskolák belső világát, részletesen bemutatva az iskolán belül uralkodó viszonyokat, mint például a diákok és pedagógusok kapcsolatát, a köztük lévő lehetséges konfliktusok okait, megoldásmódjait. Ezen felül olyan, napjainkban egyre aktuálisabbá váló kérdéseket is tárgyal, mint az iskolai mentálhigiéné és a gyermek- és ifjúságvédelem. A témát továbbgörgetve, az iskolák belső világához ugyancsak szorosan kapcsolódó intézményi struktúrákkal és azok működésével is megismerkedhetünk. A szocializáció, tanítás és tanulás című alfejezetben szó esik a tanulók iskolai és iskolán kívüli kötött- és szabadidős tevékenységeiről, illetve a tanulás- és tanításszervezési módok iskolai gyakorlatáról, melyek szintén napjaink fontos kérdései között szerepelnek. Az iskolai környezetet tekintve a mikroszintről eljutunk a makroszintig, mely jelen esetben az iskolák társadalmi környezetét jelenti. Itt találkozhatunk az iskolák és a szülők általános elvárásaival, az iskolák közötti kapcsolatok működésével, illetve a közoktatási intézmények egyéb partnereivel.

A *hetedik fejezetben* az olvasó megismerkedhet minden, a pedagógusszakmával kapcsolatos ténnyel, információval, változással, mely az elmúlt években végbement. Átláthatja azokat a folyamatokat, amelyek hatására új elvárásokkal, köve-

telményekkel kell szembenéznie a pedagógustársadalomnak. A fejezet egyaránt bemutatja hazai és a nemzetközi kihívásokat, a pedagóguslétszámok alakulását és a szakma összetételét, melyekhez hozzákapcsolva találkozhatunk a gyermeklétszám csökkenésének problémájával. Nagy hangsúlyt kap a foglalkoztatásban látható változások bemutatása, a pedagógusbérezés alakulása, illetve a pedagógusok munkájával és anyagi megbecsültségével kapcsolatos közvélemény-kutatások elemzése, értelmezése. A szerzők a pedagógusképzés, illetve -továbbképzés kérdéskörére is kiemelkedő figyelmet szentelnek, áttekintve a hallgatók létszámának, a képzés tartalmának változásait, felhasználva a hallgatókkal végzett kutatások eredményeit is.

A *nyolcadik fejezet* az Európai Unió által elfogadott, 2010-ig tartó oktatási programjának első kiemelt jelentőségű céljáról: a közoktatás minőségének és eredményességének az alakulásáról szól. A tanulmányi eredmények mérését tekintve három fő tudásterületet (kulturális kompetenciák, tantárgyközi, és a továbbtanulás és munkaerő-piaci boldogulás szempontjából egyaránt meghatározónak minősülő tudás) közül a harmadik csoportba sorolható tudásterületek részletes bemutatásával találkozhat az olvasó. Így például az olvasás-szövegértés, a matematika, a természettudomány, az informatika, az idegen nyelvek és az új információs és kommunikációs technológiákkal kapcsolatban végzett vizsgálatokkal. A már említett tudásterületeket érintve a nemzetközi (például: IEA, PISA) és a hazai mérések (például: teljes körű kompetenciavizsgálat az olvasás-szövegértés és a matematika területén, Monitor) eredményeibe egyaránt bepillantathatunk. Itt az eredményesség és az értékelés kapcsán foglalkoznak az érettségi vizsga alakulásával, illetve a minőségbiztosítás lehetőségeivel (Comenius 2000, Közoktatási Minőségfejlesztési Program).

Végül, de nem utolsó sorban, a *kilencedik fejezet* taglalja mind nemzetközi, mind hazai viszonylatban az oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények helyzetét, alakulását. A fejezet különösen az egyenlőtlenségek lehetséges keletkezésére, az oktatási egyenlőtlenségek típusaira, lehetséges mérséklésére és az oktatáspolitikára ezekkel kapcsolatos mozgásterére szentel nagy figyelmet. Szó esik a családi háttér, területi, nemi, nyelvi és kulturális különbségek és a tanulói teljesítmények összefüggéseiről, továbbá az egyéni különbségekből adódó speciális oktatás, illetve integrált oktatás kérdésköréről. Az említett témák között nagy szerepet kap a cigány tanulók oktatásával kapcsolatos változások bemutatása, továbbá a fogyatékkal élők és kiugróan tehetséges gyermekek speciális oktatása. Ezekhez kapcsolódva többek között a következő programokról olvashatunk: Oktatási Minisztérium által elindított Arany János Tehetséggondozó Programról, a PHARE-programról, a Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány Programjairól, a Mentor-program a roma gyerekekért és az Ec-pec Alapítvány Roma integrációs programjáról.

A fejezetek mindegyikében találkozhatunk keretes írásokkal, melyek egy-egy területhez, témához kapcsolódva adnak kiegészítő vagy háttér-információt az érdeklődők számára. Ahogy az talán a fentebb leírt összefoglalóból is érzékelhető: a *Jelentés a magyar közoktatásról 2003* című könyv kiválóan alkalmazható a pedagógusképzésben, mivel olyan, a közoktatásban végbement változásokat tár fel, illetve olyan területek ok-okozati összefüggéseire világít rá, amely segíti az olvasót a közoktatás összetett, szövevényes útjain való eligazodásában. A felhasználást segíti a kötethez csatolt CD.

Halász Gábor–Lannert Judit (szerk., 2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 600 oldal



## A MATEMATIKAI ISMERETSZERZÉS

IKER JÁNOS

a szombathelyi Berzsényi Dániel Főiskola rektorhelyettese,  
a Bolyai János Gyakorló Gimnázium igazgatója  
iker@bolyai.bdtf.hu

Klasszikusnak és bizonyos tekintetben rendhagyónak mondható módszertankönyv írására vállalkozott *Peller József*; alapvetően a tanítóképzés számára. Módszertankönyvet írni matematikából mindig kockázatos vállalkozás, Magyarországon különösképpen. Ugyanis a matematika művelői általában az egzaktságot, a tiszta fogalmi rendszert, a szigorú felépítettséget kérik számon, vagy kritizálják, a módszertan művelői és a gyakorló tanárok pedig a napi munkához való közvetlen támogatást igénylik vagy hiányolják. Nehéz e sokféle igényeknek megfelelni és az iskolai (közoktatási) matematika tanításnak átfogó és egyúttal részletes módszertant, a tanítóképzés számára pedig tantárgy-pedagógiát átnyújtani. A múlt század második felének e témakörbeli sikerkönyvei (például *Pólya György*, *Péter Rózsa*, *Skemp* vagy *Dienes* művei) is inkább a matematikai tanítás egy-egy kiemelt területét ragadták meg; igaz, legtöbbször általánosítható és a jó tanár által a tanítás egészére is transzformálható eredményekre jutva. (Még akkor is igaz ez, ha bizonyos trendek inkább divatosak voltak, mint időtállóak vagy csak némileg időtállóak). Részben e hagyományt követi tehát a szerző, amikor valami hasonló koncepció megvalósítására tesz kísérletet. Előadások, jegyzetek alapján készült könyvének kiadásakor maga is számolt azzal, hogy a „különböző irányokból és eltérő szempontrendszerekből adódó vizsgálatok” (*Peller*, 2003, 8. o.) mindegyikének nem tud megfelelni, de az egységes szemlélet, tankönyv-koncepció, amellyel az Olvasó találkozik, végül azt mutatja, hogy feloldható a tanítóképzés gyakorlatában a matematikai elmélet és a tantárgy-pedagógia sokszor jellemző, merev elválasztása. Ebben a komplex munkában az a sok évtizedes gazdag tapasztalat segítette, irányította a szerzőt, amelyet a közoktatásban, az egyetemi módszertanoktatásban, a tanítóképzés matematikaoktatásában tanszékvezetőként és kutatóként szerzett.

A könyv két részre tagolódik. Az első részben a tanítóképzés matematikaanyagának (első két félév) legfontosabb fejezeteit tárgyalja, a második részben a tantárgy-pedagógiát. Mindkét rész megőrzi viszonylagos önállóságát, de a matematikai ismeretszerzés folyamatát tekintve egységes felépítést és elveket követ. A koncepció alapjait a szerző a *Hiele* névvel jellemzett geometriai ismeretszerzési folyamat

szerkezetében, és az erre épülő – kísérletileg és saját kutatási eredményeivel alátámasztott – matematikai ismeretszerzés szakaszaiban találta meg. A koncepció lényege, hogy a klasszikus matematikai ismeretek feldolgozásakor a következő szintek egymásra épülésével folyhat az ismeretszerzés és a matematikai tevékenység:

- a matematikai objektumok globális megismerése,
- elemzés, kiegészítés,
- logikai rendezés,
- törekvés a teljes logikai felépítésre,
- axiomatikus felépítés.

A tantárgy-pedagógiai részben – az életkori sajátosságok és az ismeretszerzés pszichikus jellemzőivel összhangban – elsősorban az első két szint kiépítése a jellemző, illetve a következők részbeni előkészítése. Természetesen a matematikai ismeretszerzés ilyen rendszere a matematika fejlődésének történeti jellemzőit is magán viseli. Ezért a klasszikus témakörökben (geometria és a számfogalom felépítése) nagy ívű, követhető, jól elemezhető példát nyújt az induktív útra. E témakörökben az egymásra épülő fogalmak és kapcsolódó matematikai tevékenységek hatékonyan segíthetik az ismeretszerzés folyamatát, és egyben a közoktatás és a felsőfokú képzés szintézisében mutatják meg a rendszer összetettségét. Így az elmélet tanulásával együtt segítheti az oktatót a pedagógiai folyamat hallgatói modellezésében és a tanulásirányításban, biztosíthatja az együttműködést az iskolai gyakorlattal. Ezeket a fejezeteket tehát – a tantárgy-pedagógiai részekkel együtt – nemcsak tanítójelöltek, de a matematika módszertan oktatói és matematika szakos tanárok is jól használhatják.

A függvények, relációk témakör a felépítési szerkezet szerint átgondolt és formailag korrekt, pedig a jelenlegi iskolai tankönyvek ezt csak részben érintik. Ugyanakkor a matematika modernebb témakörei (kombinatorika, valószínűség, statisztika, logika) a tanítóképzés igényei miatt csak vázlatosan kidolgozottak, vagy csak a tantárgy-pedagógia részben tárgyalódnak. Az alapkoncepció szerinti logikában e témaköröknek valószínűleg nincs helyük. Megfontolandó azonban, hogy kiegészíthető lehetne-e a könyv a kombinatorikus és valószínűségi gondolkodás fejlesztési szintjeinek elemzésével és az elmélettel való összevetéssel. Már csak azért is, mert tudjuk, hogy a valószínűség és a statisztika a modern matematikatanítás meghatározó területévé vált a világ sok országában és ez Magyarországon sem lehet másképpen a következő években. (Az erőteljesebb változtatás szükségességére a szerző is utal a tantárgy-pedagógiai rész összegzésénél. Ehhez érdemes végignézni a nyugat-európai matematika tankönyvek tananyag változásainak trendjeit a 60-as évektől napjainkig.) Összességében a szakma figyelmére feltétlenül számot tartó – részleteiben több területen használható –, az életművet is jól reprezentáló könyvet írt a szerző. Fontos ilyen művek írása és elemzése most, amikor a két-szintű egyetemi képzés, a bolognai folyamat gyakorlati megvalósítása előtt állunk. A tanítóképzők számára fontos lehet egy, a matematikatanítást – akár más alapelv

szerint – egységesítő koncepció, hisz a BSC alapszakkal együtt a négy éves képzés pedagógusi szakképzést is biztosít. Az új rendszer szerint a tanárképzés a BSC után a Master-fokozaton kerül elő, a pedagógia–pszichológia mellett a módszertant és a gyakorlati képzést is beépítve. A könyvhöz és más hasonló művekhez, koncepciókhoz kapcsolódó viták segíthetik a szakma felelősségérzetének erősítését, a korszerű gyakorlati megoldások keresését.

Peller József (2003): *A matematikai ismeretszerzés folyamata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 442 oldal





## PEDAGÓGIAI INFORMATIKA

KÖNYVKRITIKA PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁROSI,  
KÖNYVTÁRPEDAGÓGUSI SZEMSZÖGBŐL

DÖMSÖDY ANDREA

az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum könyvtárosa  
domsody.andrea@opkm.hu

Az egyetemi jegyzetként megjelent kötet címe figyelemfelkeltő, ám rögtön felvet egy kérdést: Mi az a pedagógiai informatika? Sajnos a jegyzet bevezetője és a Debreceni Egyetem azonos című tanegységének interneten elérhető leírása nem adja meg a tárgyalt tudományterület meghatározását, a Pedagógiai Lexikonban pedig nincsen ilyen szócikk. Az alcím (*A neveléstudomány szakirodalmi alapjai*), a tartalomjegyzék és a bevezetőben olvasható összeállítási szempontok alapján viszont már jól látható, hogy a kötet egy igen fontos, a pedagógia tudományába, pedagógiai információforrások ismeretébe bevezető területtel foglalkozik. Még pontosabban, a pedagógiai információk intézményi és szakirodalmi forrásaival, és a tudományos publikációkkal kapcsolatos formai elvárásokkal. Ebben az összefüggésben tény, hogy az informatika kifejezés valóban vonatkozhat erre a témakörre is, mégis, mivel a gyakorlati szóhasználat a számítástechnikához és az elektronikus információhordozókhoz köti, így – első olvasásra – némileg megtévesztő a cím. Ezt megerősíti a kötet harmadik, elektronikus információforrásokkal foglalkozó egysége is, mivel *számítástechnikai* értelmezésben definiálja az informatikát (201. o.). Ugyanakkor nemcsak az információforrásoknak ezzel a bővülő, de mégiscsak szűk szeletével foglalkozik, hanem a papíralapú forrásokat és a tudomány intézményrendszerét is számba veszi. Tehát nagymértékben kiterjed a könyvtártudományi vonatkozásokra, melyet a főcím nem egyértelműen, pontosabban nem mindenki számára egyértelműen sugall. (Ez a fogalmi probléma általánosságban is fennáll, hiszen a NAT is tágabb értelmezés szerint használja az informatika kifejezést, miközben gyakorlati megvalósulása mindmáig lényegében a számítástechnikára szűkül. Ld. az iskolai gyakorlaton kívül az érettségi követelményeket!).

A lényeg mindebből mégis az, hogy ez a kötet ténylegesen mégsem szűkül e „modern” és a gyakorlatban oly divatos szóhasználat keretei közé, hanem egyen-

rangúan szerepelteti a hagyományos és az elektronikus, vagyis nem hagyományos információforrásokat és a neveléstudományt szolgáló intézményeiket.

Figyelemre méltó, hogy a pedagógia szakos képzésben önálló helyet kap a neveléstudomány szakirodalmával való foglalkozás. Ez a tudatos és minőségi tudományos tevékenységre való felkészítés egyik fontos alappillére. Az egyetemi képzésbe bekerülő hallgatók (elméletileg és hivatalosan) részesülnek informatikai és azon belül könyvtárhasználati képzésben, felkészítésben, de ez még „csak” a szükséges alapokat adja meg ahhoz, hogy a felsőoktatási tanulmányaikat megkezdjék, és saját választott szakterületükön belül tovább ismerkedjenek annak speciális információs rendszerével, információforrásaival. Ez minden szak alapvető könyvtárpedagógiai célkitűzése kell legyen, így a neveléstudományé is. A pedagógiának is megvan a saját információs rendszere, mely természetesen kapcsolódik a többi szaktudomány információs rendszeréhez. Ezt a rendszert és szolgáltatásait a szaktudomány művelőinek tudatosan kell használniuk és fejleszteniük. Ezt a célt segíti elérni ez a kötet, így a bevezető első mondatát, mely szerint „*ez a jegyzet a neveléstudományokkal kapcsolatos alapvető tudnivalókat foglalja össze*” (7. o.), inkább így pontosítanánk: ez a jegyzet a neveléstudományokkal való foglalkozásba vezet be, a neveléstudományokkal való foglalkozásra készít fel.

Mielőtt részletesebb elemzésbe kezdenénk, ki kell emelnünk, hogy azon túl, hogy a témán belül alapműnek tartjuk ezt a kötetet, hiánypótló is a hazai neveléstudományi szakirodalomban. Összesen két olyan jelentős művet tudunk még említeni az elmúlt 15–20 évből, mely ezzel a témával foglalkozik, de egyik sem ilyen széles körű és összefoglaló. Ez azért is volt mindeddig nagy hiány, mert a tudomány és a technika gyors fejlődése következtében ebben az időszakban sok új és új típusú tájékoztató eszköz, információforrás jelent meg a neveléstudományban. Miben nyújt többet, mint legközelebbi két elődje? A *Jáki*-féle kalauz annak ellenére, hogy ma is jól használható, már több mint tíz éve jelent meg, és kifejezetten neveléstörténeti megközelítésű. A *Falus*-szerkesztette kézikönyv pedig nem kiemelten csak a tudományos informálódással foglalkozik, így terjedelmében és mélységében nem tud ellátni minden ehhez szükséges feladatot. Tehát ez a jegyzet jelentős hézagot igyekszik betölteni mind szakirodalmunkban, mind a pedagógusképzésben.

A kötet három jól elkülöníthető egységre osztható: intézményrendszer, szakirodalom, tehát a konkrét információforrások, és a produktum, vagyis a tudományos dolgozat. Elemezzük most a három részterületet külön-külön! Elemzési megközelítésünk elsősorban könyvtári, azon belül is pedagógiai tájékoztatási és a könyvtárpedagógiai szempontú. Ezek természetesen nem elválaszthatóak a neveléstudományi szempontoktól, sőt valójában ez a két rész tudomány az, ahol a két tudomány metszi egymást. Vagyis a neveléstudomány és a könyvtártudomány metszéspontjában két részterületet találunk. Az, amelyik a pedagógiai információforrások gyűjtésével, feltárásával és szolgáltatásával foglalkozik, a könyvtártudományhoz áll kö-

zelebb, az pedig, amelyik az információforrások nevelő hatásával és használatának tanításával foglalkozik, az már a könyvtár-pedagógia része, vagyis inkább neveléstudományi terület.

### A neveléstudomány információs intézményei

A kötetben megadott intézményrendszert áttekintve azt kell megállapítanunk, hogy nem teljes. Ezzel természetesen a szerkesztők is tisztában vannak. A bevezetőből megtudhatjuk, hogy a válogatás szempontjai a tudományosság, ismertség, elismertség és a szakmai múlt voltak azzal kiegészítve, hogy az általános, a „neveléstudományok közös alapjait” szolgáló intézmények kerülnek ismertetésre (17. o.). Egy alapozó, minden leendő pedagógiai kutatónak, elméleti szakembernek szóló jegyzet ettől többre nem is törekedhet. Mégis úgy gondoljuk, hogy a kötet ezen része hiányos. Egyetértünk azzal, hogy nem kell, és nem is lehet a rendszer minden résztvevőjét részletesen bemutatni, de alapozni úgy lehet, ha a rendszer kiemelkedő tagjain kívül a rendszer kereteit is bemutatjuk, és a rendszerben elhelyezzük legalább említés szintjén a bemutatásra nem került tagokat, azok típusait is. A hiányosság feloldására célszerű megoldás lenne, ha ennek a fejezetnek a bevezetője nemcsak azt körvonalozná, hogy mely minőségnek eleget tevő intézmények kerültek be, hanem arra is utalna, hogy mely típusú intézmények maradtak ki, tehát a neveléstudomány információs intézményrendszerének hol vannak a kiaknázatlan lehetőségei (vagy gyenge pontjai?). Saját meglátásunk szerint említésre méltóak a múzeumok intézményei, azok közül is kiemelten a pedagógiai múzeumok és az iskolamúzeumok. A pedagógiai információs rendszernek is részei továbbá a levéltárak, mint különálló intézménytípusok, még akkor is, ha elsősorban a neveléstörténészek munkáját segítik. Hiányoljuk még a szakmai egyesületeket, alapítványokat a felsorolásból.<sup>1</sup>

Az alfejezetek minőségét is emelné, ha lenne áttekintő, rendszerező bevezetésük. Sajnálatos módon viszont az alfejezeteknek nincsen bevezetője, összefoglaló része, hanem a konkrét kiemelt intézmények ismertetéseiből állnak. (Kivétel ez alól a *Könyvkiadók* alfejezet, amely egy tömör és átfogó, rendszerező bevezetővel kezdődik, mely jól eligazít.) Például a hazai kormányzati szervek közül csak az Oktatási Minisztérium és elődintézményei kerülnek ismertetésre. Véleményünk szerint neveléstudományi szempontból említést érdemelne még – legalább a *Kormányzati szervezetek* alfejezet bevezetőjében – más minisztériumok is, melyek a gyer-

---

<sup>1</sup> Ezen elemzés keretében nem szeretnénk állást foglalni, hogy ezek az intézménytípusok valóban gyenge pontjai-e a rendszernek, vagy csak a tudomány nem aknázza ki lehetőségeit. Mivel a szerkesztők nem tisztázzák, hogy ezek szerintük miért nem érdemelnek említést, vitatkozni sem tudunk velük.

mekkel, családdal, kultúrával foglalkoznak, és a kormány oktatást meghatározó funkciói (pl.: törvényi, kormányrendeleti szintű szabályozások) is.<sup>2</sup>

Az *Egyetemi kutatóhelyek* alfejezetet hasznos lenne felsőoktatásivá bővíteni és legalább számadattal kiemelni, hogy ez az „alrendszer” milyen szerteágazó és nagy méretű. A *Hazai intézetek* alfejezetből különösen hiányoljuk a bevezetést, a *Könyvtárak* alfejezet mellett itt van a legnagyobb hiányérzetünk. Úgy gondoljuk, hogy míg az említésre nem került felsőoktatási pedagógiai tanszékekre természetesen gondolnak az egyetemeken kapcsán a szakmákon kívül állók is, addig a pedagógiai intézeti rendszerünk összetettsége nem nyilvánvaló. Említésre méltók, mint típusok a megyei pedagógiai intézetek, de az intézetek közt jelen vannak az egyházi és magánszférát képviselő intézmények is.

A *Könyvtárak* alfejezet több szempontból is igényli a bevezető magyarázatot. A könyvtári rendszer a pedagógiai információs rendszer legszervezettebb rendszer-eleme. Azáltal, hogy a pedagógiai könyvtári rendszer szerves alrendszere a teljes könyvtári rendszernek, mely jól működő, széles körű szolgáltatásokkal rendelkezik, a pedagógiai könyvtári információk nemcsak a pedagógiai információs rendszerben érhetők el, hanem a teljes könyvtári rendszerben. Mindezt biztosítja a könyvtárközi kölcsönzés és a könyvtárközi információáramlás, mely nemzetközi elvárás, s amelyet Magyarországon a kulturális törvény biztosít. Ezt a tényt és lehetőséget célszerű röviden összefoglalni és tudatosítani egy ilyen alfejezetben is. A hallgatóknak tudniuk kell, hogy az ország és a világ bármely könyvtárán keresztül elérhetők bármely pedagógiai könyvtár szolgáltatásai. Mindez természetesen fordítva is igaz, ami nagy jelentőségű a határterületi információkat tekintve. Ezért is lenne hasznos ebben a fejezetben a könyvtári rendszert ilyen szempontból is bemutatni, mert míg az Országos Széchényi Könyvtár gyűjtőköre és alapszolgáltatásai középiskolai tananyag, addig a szakkönyvtári rendszer, és jelen esetben különösen a pedagógiai szakkönyvtári rendszer felsőoktatási, pedagógusképzési tananyag kell legyen. Tehát szót kell ejteni a pedagógiai könyvtári alrendszeréről, melynek az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumon (OPKM) kívül része az Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) könyvtára, a pedagógiai intézeti könyvtárak, és a felsőoktatási pedagógiai tanszékek, intézetek, karok könyvtárai is. Ezek a könyvtárak jelenleg hazánkban nem aknázzák ki hasonlóságuk lehetőségeit, nincsenek jelen minőséget emelő együttműködésükön alapuló szolgáltatások, de az információ és a lehetőség bennük van, hiszen nincsenek kevesen. A rendszer és a tudomány szempontjából el kell még helyeznünk a tananyagban a határterületek (különösen: pszichológia, szociológia, gyógypedagógia) szakkönyvtárait is. A pedagógiai könyvtári rendszerhez sajátosan kapcsolódik az iskolai könyvtári rendszer, melyet bizonyos

<sup>2</sup> Itt említjük meg azt is, hogy az OM kiadványainak felsorolásánál (18. o.) egyértelművé kellene tenni, hogy az OM hivatalos lapjának története nemcsak 1951-ig nyúlik vissza (*Hivatalos Közlöny* 1893–1944).

szempontból talán alrendszernek is nevezhetünk. Sajátossága, hogy elsősorban használóként, mint információforrásként van jelen a rendszerben, de rendelkezik olyan pedagógiai (elsősorban iskolatörténeti) információkkal is, melyeket csak tőlük lehet megszerezni. Mindezeket pedig jól kiegészítené néhány kiemelkedő külföldi pedagógiai könyvtár, hiszen azok szolgáltatásai elérhetők a hazai rendszeren keresztül. Például említésre méltó a Librarians of Institutes and Schools of Education (LISE) szervezete, mely Nagy-Britannia pedagógiai szakkönyvtárait tömöríti. A könyvtárak kiemelkedő szerepét a pedagógiai információs intézmények között pedig az is kiemeli, hogy maguk a konkrét források szolgáltatásain keresztül válnak széles körök számára hozzáférhetővé, és az indirekt információforrások jelentős része könyvtárakban készül. Ezt mutatja az is, hogy a jegyzetben sem tudták a szerkesztők ezeket minden esetben elválasztani az intézménytől. Így az OSZK és az OPKM bibliográfiai és egyéb adatbázisainak egy része az intézménynél kerül ismertetésre, más része pedig az információforrások közt.<sup>3</sup>

A jegyzet felépítési logikájának nem felel meg teljes egészében az, hogy olyan információs rendszerek mint az Eurydice, a PERINE (Pedagogical and Educational Research Information Network for Europe) és az EISZ (Elektronikus Információszolgáltatás) adatbázisai az *Információs intézmények fejezet Programok* alfejezetében kerülnek ismertetésre. Az *Elektronikus információforrások* fejezetnek szervezettebb részét tudnák képezni. Ezt az is indokolja, hogy az EISZ kapcsán a szerkesztők itt ismertetik annak magyar adatbázisait. A PERINE ismertetésénél célszerű lenne azon túl, hogy az OPKM képviseli Magyarországot, a magyar nyelven is kereshető, elsősorban magyarországi adatokat tartalmazó *Magyar Pedagógusok Háza Portált* (MPHP, [www.mphp.hu](http://www.mphp.hu)) is megemlíteni, ismertetni.<sup>4</sup>

## Neveléstudományi információforrások

Áttérve a kötet második nagy egységére, a forrásokra, azt kell megállapítanunk, hogy nem a felhasználói igényeket követi. A téma három fejezetet tesz ki a jegyzetben, lényegét tekintve a következő felosztásban: könyvek, nyomtatott periodikák, elektronikus források. Egy ilyen formai szempontok szerinti csoportosítás egy könyvtártudományi elméleti rendszerezésben lehet hasznos, de a felhasználók mun-

<sup>3</sup> Néhány javításra javasolt rész az OPKM alfejezetben: A Kiadványok közt általánosságban megemlített „neveléstudományi magyar szakbibliográfiát” (Magyar Pedagógiai Irodalom) és a válogató referálólapot (Külföldi Pedagógiai Irodalom) az OPKM 2001 óta nem adja ki. Ezek beépültek a Pedagógiai Adatbázisba (PAD). Az elérhetőségek közt szereplő telefonszám az OM központi száma. Az olvasószolgálat száma helyesen: (1) 331-93-23. Ezenkívül az itt megadott cím csupán a könyvtár törzsgyűjteményeire vonatkozik. A könyvtár és az intézmény más egységei a 1089 Bp., Könyves Kálmán krt. 40-ben érhetők el.

<sup>4</sup> A jegyzet az MPHP-t sem az OPKM szolgáltatásai között, sem az információforrások közt nem ismerteti, pedig egy jelentős információs szolgáltatásról van szó, mely nagy minőségi többletet nyújt az internetes böngészőkhöz képest, kifejezetten pedagógusoknak.

káját jobban segítik a tartalom, a műfaj felőli rendszerezések, útmutatások. A felhasználók, jelen esetben a (leendő) pedagógiai kutatók, nem dokumentumtípusokat keresnek, hanem információkat problémájuk megoldásához. Nem egy konkrét lexikont keresnek, hanem egy adatot, meghatározást, vagy egy korra jellemző összefoglaló jellegű alampunkát. Ezek hordozója, dokumentumtípusa függ attól, hogy a probléma mely korszakra vonatkozik, és attól is, hogy jelenlegi korunk hol tart a digitalizációval. Minél előrébb haladunk a technikai fejlődésben, annál kevésbé függ a tartalom a hordozótól. Másrészt pedig újabb és újabb dokumentumtípusok jelennek meg, a műfajok viszont állandóbbak azáltal, hogy problémaorientáltak. Ezért az ebben a három fejezetben és az *Információs intézmények* fejezetben elszórtan ismertetett forrásokat célszerűbbnek tartjuk a következő nagyobb csoportokba sorolni hordozóiktól függetlenül: 1. Indirekt eszközök: bibliográfiák, katalógusok, 2. Direkt eszközök, kézikönyvek, 3. Direkt eszközök, adattárak, statisztikák, jelentések, 3. Elsődleges források, szakfolyóiratok, 5. Teljes szövegű adatbázisok. Ebben a felosztásban az ismertetett források közül csak az elektronikus könyvtárak (pl.: A Magyar Elektronikus Könyvtár (MEK), Neumann-ház) elhelyezése okozhat némi problémát. Azokat viszont inkább az első fejezet *Könyvtárak* alfejezetében lenne célszerű ismertetni.

A fenti szempontú csoportosítást indokolná például annak a következetlenségnek a kiküszöbölése is, hogy a nyomtatott kézikönyvek közt szereplő legújabb pedagógiai lexikon ismertetésében utalás sem történik az elektronikus változatra. Az Online Pedagógiai Lexikont (OPL) a teljes szövegű adatbázisok közt találhatjuk meg. Itt olvashatunk utalást a nyomtatott változatra, de az elhelyezés problematikuságát jelzi, hogy az OPL-t egy csoportban találjuk itt például a Web of Science-szel és az EBSCO-val. De ugyanígy problémás, hogy a nyomtatott periodikák között kerül ismertetésre a KIR (Közoktatási Információs Rendszer) és KIRSTAT (Közoktatás-Statisztikai Adatgyűjtési Rendszer) is. Maga a *Statisztikák* alfejezet logikusan és áttekinthetően, felhasználó-központúan (hordozótól függetlenül) mutatja be az oktatási statisztikák rendszerét, ebből adódik az, hogy nem praktikus a *Hagyományos információhordozók* 2. fejezet részeként elhelyezni. Ez is alátámasztja azt az állításunkat, hogy a téma inkább a műfaji, tartalmi csoportosítást igényli.

A legújabb Pedagógiai Lexikon nyomtatott változatának bemutatása jól érzékelteti, hogy miben más és új ez a Pedagógiai Lexikon elődeihez képest. Az ismertetésből csupán azt hiányoljuk, hogy míg a szócikkek szerzőinek feltüntetését kiemeli, addig azt nem említi, hogy a szócikkek jelentős része szakirodalmi ajánlót is tartalmaz, ami pedig nagyon sokat emel a kézikönyv használati értékén. Kérdően állunk szemben a lexikon általános bemutatását követő kötetenkénti ismertetésével. Ez a megoldás szerintünk távol áll a lexikon műfajától, melyet nem tartalmi megfontolások, hanem az információ mennyisége, és a szócikkek betűrendi megoszlása oszt szükségyszerűen kötetekre.

A bibliográfiákat bemutató alfejezet nagyon praktikusán a bibliográfia fogalmának és típusainak rövid összefoglalásával kezdődik. Ez fontos tananyagrészt, mert a középiskolás követelményeknek a bibliográfiák rendszerének ilyen részletes ismerete nem része. Felsőfokú tanulmányokhoz, és szakirodalmi kutatásokhoz viszont elengedhetetlen, hogy hallgatók, kutatók meg tudják állapítani a bibliográfiák használati értékét témájukhoz, céljaikhoz viszonyítva. Megítélésünk szerint növelné a fejezet és az egész jegyzet használati értékét is, ha az OSZK szolgáltatásai közt szerepeltetett nemzeti bibliográfiák és az elektronikus források közt ismertett bibliográfiai adatbázisok bemutatására is itt kerülne sor. Ezáltal hozzásegítené a nem könyvtáros olvasókat, kutatókat a bibliográfiai rendszer megértéséhez és ezen keresztül adekvátabb használatához. Más oldalról viszont az áttekintést segíti, hogy a konkrét kiemelt bibliográfiák ismertetése előtt a pedagógiai szakbibliográfiák történeti fejlődéséről is ad egy rövid összefoglalást.<sup>5</sup> A bibliográfiai típusok felsorolása közül hiányzik a folyóirat-bibliográfia és meghatározása, és ez a konkrét folyóirat-bibliográfiák ismertetésénél sem jelenik meg. Erre pedig szükség lenne, mert a repertórium és a folyóirat-bibliográfia közti különbség jelentős, és véleményünk szerint sokak számára nem tisztázott. A *Baranyai Mária* és *Keleti Adolf* által szerkesztett folyóirat-bibliográfia valóban alapmű, mégis hasznosabb lenne az apró betűs részben említett kolligált reprint kiadás részletesebb ismertetésén keresztül bemutatni azt a *Jáki-féle* folytatással együtt, mert az mindkét időszakra vonatkozóan kiegészítéseket is közöl, melyekkel teljesebbé teszi az eredeti műveket (150. o.).

A *Folyóiratok* fejezet mindössze négy magyar pedagógiai folyóiratot említ meg. A bevezető megadja a magfolyóirat fogalmát, és ezzel együtt a válogatás szempontját. Arra nézve viszont nem találunk hivatkozást, hogy mely elemzés, kutatás alapján ezek a hazai pedagógiai magfolyóiratok. Mindezzel együtt sem gondoljuk, hogy ettől több folyóiratot kellene részletesen ismertetni, viszont a jelenlegi több mint kilencven neveléshez kapcsolódó folyóirat közt talán több eligazítást is lehetne adni, azok közt csoportokat alkotva és kiemelkedő képviselőket megemlítve. Legalább úgy, ahogy az elektronikus folyóiratok esetében egy válogató felsorolást adna a jegyzet. (Ahol olyan folyóiratokat is felsorol, mint például a *Köznevelés*, amelynek nincs elektronikus változata, csak bizonyos szolgáltatáso-

<sup>5</sup> Ez a rész tartalmazza azt a minimumot, amit egy hazai pedagógiai kutatónak tudni kell a nyomtatott pedagógiai bibliográfiákról, mégis tennék néhány kiegészítést a pontosság és konkrétság kedvéért. Az összefoglalásban hasznos lenne minden alapmű címének említése az általános utalások helyett. Így például érdemes lenne *Jáki László* tevékenysége kapcsán konkrétan is megemlíteni *A magyar neveléstudomány forrásai* c. legrészletesebb és legátfogóbb szakirodalmi tájékoztató kézikönyvet, az OPKM-ben előállított nemzeti szakbibliográfia nyomtatott és elektronikus változatainak címeit és rövidítéseit, vagyis a *Magyar Pedagógiai Irodalmat* (MPI) és a *Pedagógiai adatbázist* (PAD). Az összefoglaló rész utolsó mondata (146. o.) pedig helyesbítésre szorul: az évenkénti MPI kötetek nem az alapítás éve előtti összefoglaló bibliográfiák után kezdtek megjelenni, hanem az OPKM alapításától (1958) folyamatosan jelentek meg, mint ahogyan az alfejezet részletesebben bemutató része (148. o.) is közli.

kat tartalmazó honlapja, és olyanokat is, melyeknek csak elektronikus változata van, mint a *Taneshközfigyelőnek*. (220–221. o.) Itt szintén ki kell emelnünk, hogy nem tartjuk indokoltnak a hordozó szerinti külön tárgyalást. Már csak azért sem, mert az elektronikus források gyakran változnak, fejlődnek.<sup>6</sup>

A jegyzet második nagy egységének a harmadik fejezetét képezik az *Elektronikus információforrások*. Ennél a fejezetnél már nem térünk ki ismét arra a véleményünkre részletesebben, hogy a célnak nem teljesen megfelelő a források hordozónkénti elkülönítése, hanem az egyes konkrét források ismertetéseivel foglalkozunk. Mivel a nyomtatott források közt a jegyzet nem emel ki kötetkatalógusokat, ezért ott nem hiányoltuk a bibliográfia és a katalógus közti hasonlóságok és különbségek tisztázását. A referenz (tájékoztató) adatbázisok tárgyalásánál viszont ennek pontos ismerete nagyban segítené a gyakorlati információs problémák megoldásához szükséges források kiválasztását. A konkrét elektronikus katalógusok ismertetésénél (203–206. o.) pedig értetlenül állunk azzal szemben, hogy az ország első számú pedagógiai gyűjteményének (OPKM) OPAC-ja (online katalógusa) nem szerepel, míg a nemzeti bibliográfiák igen. A szakirodalmi adatbázisok közt szereplő PAD (Pedagógiai Adatbázis) webes elérése nem pontos. Az OPKM honlapjáról a PAD nem, csak az OPAC érhető el, mely tartalmában jelentősen bővebb, keresési felületében pedig jelentősen más lehetőségeket nyújt a PAD CD-nél. Úgy gondoljuk, hogy a két adatbázis tartalmi, formai, funkcionális különbségét hasznos lenne tisztázni a jegyzetben. A forrásadatbázisok közül pedig hiányoljuk a kifejezetten pedagógusoknak szóló MPHP és PERINE adatbázisok említését, ismertetését.

### A neveléstudományi információk hasznosítása

A kötet harmadik és kiemelkedő fontosságú egysége azzal foglalkozik, hogy a jegyzet korábbi fejezeteinek segítségével megszerzett információkat hogyan is használhatjuk, milyen lehetőségeink és kötelezettségeink vannak velük kapcsolatban. Ebben a fejezetben olvashatunk a pedagógiában alkalmazott műfajokról, a felhasználás technikáiról és a bibliográfiai követelményekről. A tudományban használt műfajok és jellemzőiknek, követelményeiknek ismerete, összefoglalása fontos a hallgatók, kezdő pedagógiai kutatók számára. Ez a téma megjelenik a jegyzetben, de úgy gondoljuk, hogy a korábbi fejezetekhez képest túlságosan vázlatos. Ezért az itt röviden ismertetett tudományos dolgozaton, szakirodalmi tanulmányon, szakértői tanulmányon, kutatási beszámolón, opponensi véleményen (241–244. o.) kívül például a *Falus Iván szerkesztette Bevezetés a pedagógiai kutatás módszerei* című

<sup>6</sup> Így például a jegyzetben még a MEK első változatának folyóiratokkal kapcsolatos szolgáltatásának elérhetőségét találjuk, de 2004 nyara óta elérhető a MEK szolgáltatásainak keretén belül az Elektronikus Periodika Adatbázis (EPA), mely több pedagógiai folyóiratot is elérhetővé és kereshetővé tesz. (<http://epa.oszk.hu/>) Érdemes megismerni, és megismertetni hallgatóinkkal.



műben ismertetett műfajok (kutatási terv, előadás, könyvismertetés, folyóirat-ismertetés, szemletanulmány) és talán még továbbiak (portfolió, (tan)könyvkritika, összehasonlító elemzés) is érdemelnének pár szót, már csak a teljesebb bemutatás kedvéért is.

A bibliográfiai követelményekkel foglalkozó rész logikusan a bibliográfia és az irodalomjegyzék különbségeivel indul. Majd ezt követik a leírásra vonatkozó szabályok és ajánlások részletes és példákkal is ellátott magyarázatai. Ezekhez csak néhány megjegyzést fűznénk: bár a szerzők az alfejezetben többször hangsúlyozzák, hogy az egyértelmű azonosíthatóság és a kötelező adatok feltüntetése a lényeg, mégis csak egyféle formát tesznek közzé. Ezzel azt sugallják, hogy az általuk részletesen bemutatott forma az általánosan elfogadott. Saját irodalomjegyzékükben azonban maguk nem ezt követik (273–278. o.). Érdemes lenne tehát tisztázni, hogy a leírt forma nem az egyetlen. Egyes publikációs helyek ettől eltérőt is kérhetnek. A kötelező adatokon túl a jegyzetben hivatkozott szabvány is csak az egy művön belüli következetes sorrendet és központosítást írja elő. Bár a szabvány a terjedelem feltüntetését nem kötelező adatként adja meg, mégis úgy gondoljuk, hogy egy szakmai igényességű tanulmányban ez elvárható adat az irodalomjegyzékben, hiszen tájékoztatást ad a téma tárgyalásának mélységéről.<sup>7</sup>

Fel kell, hogy hívjuk a figyelmet arra a következtetésre, hogy míg a legtöbb szakmánkra jellemző dokumentumtípus bibliográfiai jellegzetességei szóba kerülnek a bibliográfia leírás készítésénél, addig a jogszabályok és elektronikus források csak a jegyzetek alfejezetben szerepelnek. Miközben ezeknek ugyanúgy az irodalomjegyzék részeinek kell lenniük. Ahhoz képest pedig, hogy a jegyzet természetesen milyen részletességgel és sokféleséggel szerepelteti az elektronikus forrásokat, nem sok támpontot, mindössze fél oldalt, ad azok hivatkozására (266. o.). Az ajánlott formát viszont maga a jegyzet sem követi saját irodalomjegyzékében (274–278. o.). Természetesen azzal egyetértünk, hogy napjainkban még nem kiforrott ennek módja, de talán éppen ezért van fokozott szükség a segítségnyújtásra. Véleményünk szerint ennek alapelvei a következők: egyértelmű azonosíthatóság, szerzőségi, kiadási, megjelenési, elérhetőségi adatok feltüntetése valamilyen egyértelmű, a hagyományos forrásokhoz hasonló módon. Itt is meg kell különböztetnünk az önálló műveket, teljes honlapokat és a résztanulmányokat, cikkeket. Mindezek közlését pedig segíti az, hogy a minőségi honlapok rendelkeznek a hagyományos dokumentumtípusokhoz hasonló módon impresszummal. A hivatkozás egy módja internetes források esetén például a következő: szerző(k): cím, kiadó, feltöltés (utolsó módosítás) ideje, URL, utolsó letöltés dátuma. Tanulmányok vagy cikkekre való hivatkozás esetén pedig ugyanúgy használhatók az in vagy = jelölések, mint a nyomtatott tanulmánykötetek, folyóiratok esetében. A pontos URL-ek

---

<sup>7</sup> Csak itt jegyezzük meg, mert magunk sem értünk vele egyet, hogy az ISBN-szám feltüntetése a szabvány szerint viszont kötelező adat. A jegyzet vonatkozó részei pedig nem is említik.

gyakran hosszúak és néha változnak is, ezért a könnyebb megtalálhatóság érdekében célszerű közölni a követett menük útvonalát is. A szemléletesség kedvéért nézünk egy példát saját irodalomjegyzékünkön túl is:

A Kormány 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról = Oktatási Minisztérium honlapja, OM, 2004. jan., Főoldal / Közoktatás / Tantervek / Nemzeti alaptanterv, <http://www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=1478&ctag=articlelist&iid=1> Utolsó letöltés: 2005. febr. 17.

Vagy a jegyzetben is közölt példa megtalálását is segíti egy ilyen leírás (hiszen időközben URL-je megváltozott):

Pukánszky Béla: Pedagógiai és pszichológiai tudományos iskolák a Szegedi Egyetemen = Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, SZE, Utolsó módosítás: 2004. szept., Oktatók / Pukánszky Béla / Publikációk, <http://www.staff.u-szeged.hu/~comenius/pedpsz.htm> Utolsó letöltés: 2005. febr. 17.

### A jegyzet jelentősége

Az egyes fejezetek elemzése, kritikája után próbáljuk meg áttekinteni, meghatározni általánosabb jelentőségét a pedagógiai kutatóknak szánt tájékoztató művek közt, vagy a jegyzet szóhasználatával élve a pedagógiai informatikában. A felsőoktatási könyvtár-pedagógiai tananyagnak a szaktudományhoz kapcsolódó lehetséges tartalmi egységeit a táblázatban foglaltuk össze<sup>8</sup>. (Természetesen a könyvtár-pedagógiai tananyagban vannak nem szaktudományra vonatkozatható, általános részei is, mint például a nagy könyvtárak használati sajátosságai és az adott felsőoktatási intézmény könyvtári rendszerének és szolgáltatásainak ismerete. Mindezek a témák természetesen kiegészülhetnek a teljesség, a konkretizálás, átértelmezés, újraszervezés és a felidézés kedvéért a középiskolai szinten is tanított tartalmakkal, pl.: cédulázás, netes böngészők). Elképzelhető olyan felsőoktatási gyakorlat, mely az általános és a szaktudományi könyvtár-pedagógiai ismereteket, gyakorlatot egy egységben dolgoztatja fel a hallgatókkal.

A következő táblázat első oszlopa tartalmazza a neveléstudomány szakirodalmi, információs alapjainak lehetséges (vagy minimálisan szükséges) témaköreit. A következő három oszlop pedig a téma három alapművét (lásd hivatkozott szakirodalom) vizsgálja meg abból a szempontból, hogy az első oszlopban megadott témákat magukban foglalják-e. A táblázatban szereplő jelölések csak a téma jelenlétét mutatják, annak teljességét, mélységét, minőségét nem.

<sup>8</sup> Ez a vázlat részletesebb kifejtését is igényelne, mely azt is meghatározná, hogy mely konkrét rész-témák tartoznak bele. Itt ezeket most csak néhány példával tudtuk szerepeltetni, hogy szemléletesebbé, és nem könyvtárosok számára is érzékelhetővé tegyük a felosztás elveit.

<i>Tartalmi egységek</i>	<i>Kozma és Sike</i>	<i>Falus</i>	<i>Jáki</i>
1. A tudomány sajátos információs rendszere (áttekintés, rendszerezés)			
1.1. Konkrét információs intézményei (például: könyvtárak, múzeumok, minisztériumok, adatbázis-szolgáltatók, kiadók)	✓	✓	
1.2. Az információs intézmények szolgáltatásai (például: tartalomjegyzék-szolgáltatás, témafigyelés, szaktájékoztató)	✓		
2.1. A könyvtári tájékoztatás indirekt eszközeinek tudományra alkalmazott használati sajátosságai (például: szakkönyvtári katalógus, speciális bibliográfiák (például: tankönyv, tanterv, nemzeti szakbibliográfia), információkereső nyelvek (például: ETO 37, MPT))		✓	
2.2. Konkrét indirekt eszközök (például: OPKM OPAC, ERIC, MPHP, Baranyai-Keleti)	✓	✓	✓
3.1. A tájékoztatás direkt eszközei (például: szaklexikon, statisztikák, jelentések)	✓	✓	
3.2. Konkrét direkt tájékoztatási eszközök (például: Pedagógiai Lexikon, OPL, KIR)	✓	✓	✓
4. Elsődleges (nem tájékoztató, nem kézikönyv jellegű) források (például: folyóiratok, önálló művek)	✓		
5.1. A tudományra jellemző közlés műfajai és sajátosságai (például: kutatási jelentés, szakirodalmi tanulmány, előadás)	✓	✓	
5.2. Hivatkozás (különösen a speciális dokumentumtípusokra)	✓	✓	
6. A tudományra jellemző információs-problémamegoldás lépései, módszerei (a kutatómódszertannal határos terület)		✓	

A táblázatból láthatjuk, hogy a témák féleségének számában a *Kozma és Sike*, valamint a *Falus* szerkesztette kötetek megegyeznek, de tematikájukban mégsem azonosak. Ha pedig a mélységüket, részletességüket is figyelembe akarjuk venni, akkor szem előtt kell tartani, hogy a *Falus* szerkesztette kötetnek ezek a témák csak egy kisebb részét fedik le. De még így sem igaz az, hogy minden témát kisebb mélységben tárgyal, mert az információkereső nyelvek, eszközök témakörével részletesebben foglalkozik. A témák többségét viszont a *Kozma és Sike* jegyzet részletesebben

bemutatja. Különösen igaz ez a konkrét források ismertetésére, tehát a táblázat szerinti 2.2 és a 3.2. témákra, melyekben minden korábbi elődjéhez képest több, többféle és részletesebb ismertetést nyújt az eligazodni vágyóknak. Láthatjuk, hogy a három alapmű nagyon különböző szerkesztési és válogatási elvet követ, így a három együttes használatát ajánljuk. A *Jáki László* által összeállított kalauz a lehetséges témáknak csak nagyon kis részét fedi le, és azokat is csak a hazai nyomtatott forrásokra vonatkoztatja. Mégis úgy gondoljuk, hogy mélységénél, teljességre törekvésénél fogva saját témáira vonatkoztatva megkerülhetetlen.

Jelen elemzésünk tárgya a *Kozma és Sike*-féle *Pedagógiai informatika* volt, melyről összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy úttörő munka a tekintetben, hogy a neveléstudományi információforrások alapjaiba önálló kötetben, minél szélesebb megközelítésben igyekszik bevezetni olvasóját, használóját. A források csoportosításával, elrendezésével több helyen nem értettünk egyet, szerintünk más szemlélet követése hatékonyabbá tenné a jegyzet használatát. Másrészt néhány résztema szerepeltetése pedig teljesebbé a téma feldolgozását. Mindamellett úgy gondoljuk, hogy a mű jelentős a tekintetben, hogy ráirányítja a témájára a szakma és a pedagógusképzés, pedagógiai kutatóképzés szakembereinek figyelmét. Mindenképpen jóval több segítséget nyújt az információforrások közti eligazodásban és azok felhasználásában mint elődei, hiszen azokról az eddigiekhez képest a legszélesebb körben tájékoztat. Tehát pedagógusképzésben való használatát ajánljuk.<sup>9</sup>

### Irodalom:

- Báthory Zoltán és Falus Iván (főszerk., 1997): *Pedagógiai lexikon I–III*. Keraban, Budapest. Bibliográfiai hivatkozások. Magyar szabvány, MSZ ISO 690:1991, A hatálybalépés időpontja: 1991. július 1.
- Dömsödy Andrea (2003): *Könyvtár-pedagógia*. KTE, Flaccus, Budapest.
- ED 106, Pedagógiai informatika = Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék / Pedagógia szak / A tanegységek javasolt sorrendje / 106, [http://dragon.klte.hu/~nevtud/Pedagogia\\_szak/Tanegysegek/ed\\_106.htm](http://dragon.klte.hu/~nevtud/Pedagogia_szak/Tanegysegek/ed_106.htm), Utolsó módosítás: 2002. 03. 04., Utolsó letöltés: 2005. 02. 07.
- Falus Iván (szerk., 2000): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Jáki László (1993): *A magyar neveléstudomány forrásai*. OPKM, Budapest.

Kozma Tamás és Sike Emese (szerk., 2004): *Pedagógiai informatika. A neveléstudomány szakirodalmi alapjai*. Pallas Debrecina, 15., Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 278 oldal.

<sup>9</sup> A hallgatók minél adekvátabb tudásának kialakítását segítheti például az a félév végi feladat, hogy a jegyzetben található forrásokat csoportosítsák, strukturálják újra saját használói logikájuk alapján.

## PEDAGÓGIA-ONLINE

### NEVELÉSTUDOMÁNYI PORTÁL

[WWW.PEDAGOGIA-ONLINE.HU](http://WWW.PEDAGOGIA-ONLINE.HU)

A 2005. januárban induló weblap tartalmából:

- Az V. Országos Neveléstudományi Konferencia honlapja
- Hírek, események, konferenciák információforrása és ingyenes hirdetőfelülete.
- A neveléstudományi közelet civil szervezeteinek (pl. Tanárképzők Szövetsége) önálló, vagy ajánló weblapjai.
- Pedagógiai folyóiratok weboldalai (Pl. Pedagógusképzés), illetve szemle és ajánló összefoglalók.
- A Báthory Zoltán – Falus Iván által szerkesztett *Pedagógiai Lexikon* folyamatosan frissülő on-line szócikkgyűjteménye, a regisztrált felhasználók számára nyomtatási és e-mail küldési lehetőséggel.
- Publicisztikák, neveléstudományi témakörök tematikus gyűjteményei.
- A hétköznapi gyakorlatának történetei és tanulságai, a „tudományon kívüli” pedagógia világa.
- Pedagógiai témájú weblapajánló és adatbázis-gyűjtemény.

[WWW.PEDAGOGIA-ONLINE.HU](http://WWW.PEDAGOGIA-ONLINE.HU)







# Magyar Nemzeti Lapok Munkatársaink

—1951. évi 10. szám—

## HÍREK

Magyarországban a szocializmus építésének új szakaszát kezdte meg a Magyar Népköztársaság. A szocializmus építésének új szakaszát kezdte meg a Magyar Népköztársaság. A szocializmus építésének új szakaszát kezdte meg a Magyar Népköztársaság.

A szocializmus építésének új szakaszát kezdte meg a Magyar Népköztársaság. A szocializmus építésének új szakaszát kezdte meg a Magyar Népköztársaság. A szocializmus építésének új szakaszát kezdte meg a Magyar Népköztársaság.

A szocializmus építésének új szakaszát kezdte meg a Magyar Népköztársaság. A szocializmus építésének új szakaszát kezdte meg a Magyar Népköztársaság. A szocializmus építésének új szakaszát kezdte meg a Magyar Népköztársaság.

A szocializmus építésének új szakaszát kezdte meg a Magyar Népköztársaság. A szocializmus építésének új szakaszát kezdte meg a Magyar Népköztársaság. A szocializmus építésének új szakaszát kezdte meg a Magyar Népköztársaság.







## INKLUZÍV NEVELÉS MA KÉPZÉS EURÓPAI TANTERVE

SCHIFFER CSILLA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának tanársegédje és  
az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Főiskolai Karának adjunktusa  
csillaschiffer@freemail.hu

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem rektori tanácsstermében 2004. november 11-én egy nemzetközi felsőoktatási tantervfejlesztési program eredményeit ismerhette meg a hallgatóság. Ekkor mutatta be munkáját hazánkban először az EUMIE program kutatócsoportja, melynek koordinátora: *Prof. Dr. Ewald Feyerer* (Pädagogische Akademie des Bundes Oberösterreich, Linz).<sup>1</sup>

Az EUMIE (*European Masters in Inclusive Education*) az EU Socrates programjának keretein belül 2001-től szervezett projekt, amelynek célja az „inkluzív nevelés” MA szintű, Európa-szerte elismert képzés tantervének kidolgozása. Előzményének tekinthető az INTEGER projekt (1997–2001), amely szintén európai támogatással az inkluzív nevelés tanfolyami képzéseinek közös, európai tantervet hozta létre, és amelyhez a magyar kutatók 1998-ban csatlakoztak.<sup>2</sup>

Mindkét program szellemiségében az UNESCO 1994-ben rögzített salamancai ajánlásain alapul. Eszerint alapelvük, „hogy az iskolák minden gyermeket befogadjanak függetlenül az ő testi, értelmi, szociális, érzelmi, nyelvi vagy egyéb állapotuktól. Beleértve a fogyatékos és a tehetséges gyermekeket, az utcagyerekeket és kiskorú foglalkoztatottakat, a távoli nomád körülmények között élő, a nyelvi, etnikai vagy kulturális kisebbséghez tartozó gyermekeket, és más hátrányos helyzetű vagy peremterületeken élő csoportok gyermekeit.”<sup>3</sup> Ez az elv az oktatáspolitikai

<sup>1</sup> Tagjai: *Prof. Dr. Walther Dreher*, *Andrea Platte* (Universität zu Köln), *Prof. Dr. Georg Feuser* (Universität Bremen), *Louise Hayward*, *Nicki Hedge* (University of Glasgow), *Prof. Dr. Miguel Lopez Melero* (Universidad de Málaga), *Marianne Wilhelm*, *Sonja Tuschel* (Pädagogische Akademie des Bundes Wien), *Linus Cornelissen*, *Willem Vinkenvleugel* (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen), *Harald Smedstad*, *Kari Nes* (Högskolen i Hedmark, Elverum), és *Dr. Schaffhauser Franz*, *Dr. habil. Réthy Endréné*, valamint *Schiffer Csilla* (ELTE PPK).

<sup>2</sup> Feyerer, E. (2000): INTEGER – Ein europäisches Curriculumentwicklungsprogramm für eine integrative Lehrerbildung. In: Feyerer, E – Prammer, W. (szerk.): *10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!?* Trauner, Linz, 198–204. <http://www.integer.pa-linz.ac.at>

<sup>3</sup> Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education UNESCO 1994, 3

számára úgy értelmeződik, hogy „*az inkluzív nevelés egy olyan megközelítésmód, mely arra ad választ, hogy hogyan lehet az oktatási rendszereket átalakítani annak érdekében, hogy kezelni tudják a tanulók közötti különbségeket.*”<sup>4</sup> Az oktatás átalakításához azonban elengedhetetlen egy olyan tanárképzési koncepció, amely a befogadó nevelés elméletét és annak gyakorlati konzekvenciáit közvetíti a pedagógusok számára. Ennek kidolgozására vállalkozott az EUMIE kutatócsoport.

A három év munkájával elkészült tanterv első hazai bemutatására került sor 2004. november 11-én. A konferencia résztvevőit, a külföldi és a hazai kutatókat és a program iránt érdeklőket az ELTE Pedagógia és Pszichológia Karának vezetősége nevében *Prof. Dr. M. Nádasai Mária* köszöntötte. Örömet fejezte ki, hogy a nemzetközi kutatócsoport egyetemünkkel együttműködik. Kiemelte közös felelősségünket a tanárjelöltek felkészítésében, amelynek véleménye szerint része, hogy a sokféleséget észrevegyék, és az ebből adódó többféle tanulási utat megszervezzék, engedjék a spontán fejlődést, a sokféle gyereknek sokféle lehetőséget biztosítsanak.

Az EUMIE kutatócsoport rangidős tagjaként *Prof. Dr. Walther Dreher* folytatta a köszöntések sorát. A konferencia és a tanárképzési program általa kítűzött célja: „a befogadás eszméje, amely ebben a nagyon kiszorító, széttartó világunkban, reméljük, mégis meghatározza majd a XXI. századot.”

A konferencia házigazdája, a hazai kutatócsoport vezetője *Dr. Schaffhauser Franz*, az ELTE Neveléstudományi Intézete nevében üdvözölte a konferencia vendégeit, amely során a közös munka egyik alapélményét osztotta meg a hallgatósággal: „Ezzel mi mintegy tanultuk is élni a befogadást, nemcsak tanítani. Egyébként sem lehet valamit anélkül megtanítani, hogy ha nem 'éljük elő' a hallgatóinknak azt, amiről beszélünk.” Kiemelte Intézetünknek az inklúzió iránti nyitottságát, és reményét fejezte ki, hogy ez az eszme mind több hallgatót és kollégát hatókörébe tud vonni.

Az EUMIE tantervének rendszerét a csoport vezetője, a *projekt koordinátora, Prof. Dr. Ewald Feyerer*, a linzi Felső-Ausztriai Állami Pedagógiai Akadémia tanára mutatta be. Az EUMIE egy posztgraduális, moduláris rendszerű MA szintű képzés, amely Európa-szerte akkreditálható, megfelel a Bolognai Egyezmény követelményeinek.<sup>5</sup> A képzési program a már rendelkezésre álló szakmai kvalifikációk megerősítését tűzi ki célul az inkluzív nevelés területén. A tanulmányok lezárásával tanfolyami bizonyítványt (30 EC), BA szintű diplomát (60 EC), majd pedig (90–120 EC) MA szintű végzettséget szerezhetnek a résztvevők.

A képzés legfőbb célcsoportját természetesen a tanárok alkotják, de nyitott intézményvezetők, hivatalnokok, tanácsadók és más érintett szakmák képviselői számára is.

<sup>4</sup> Overcoming Exclusion through inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision. Conceptual Paper for the Education Sector, UNESCO 2001, 8

<sup>5</sup> <http://www.eumie.pa-linzi.ac.at>

A jelentkezés előfeltétele, hogy a jelölt rendelkezzen főiskolai diplomával, illetve azzal megegyező szintű tanári végzettséggel (180 EC), vagy legyen 6 teljesített egyetemi féléve és legalább 2 éves szakmai gyakorlata az inklúzió területén.

Az itt szerzett diplomát a pedagógia szinte minden munkaterületén kamatoztatni lehet: bármely nevelési intézmény, szakirányú non-profit, vagy civil szervezet, a szociális munka, klinikai rehabilitáció, valamint különböző kutatási projektek keretein belül.

A tanterv 3 fő részre tagolódik: elmélet, az elmélet gyakorlatba történő átültetése és annak gyakorlati megvalósítása.

<b>Elméleti alapok</b>	A			
	L	Mindenki számára	Tanítás és tanulás	Az inkluzív nevelés kutatása
	A	megfelelő nevelés		A mindenkit befogadó nevelés nemzetközi perspektívái
	P			
<b>Elméletvezérelt gyakorlat</b>		01	Vezetés és irányítás	
	V	02	Az inklúzió és a szociális-emocionális fejlődés	Szakmai gyakorlat
	Á	03 / 04	Befogadó tanulási környezet kialakítása és értékelése – I/II	A megfigyeléstől, leírástól az adatok elemzéséig és összegzéséig
	L	05	Interkulturális nevelés	
	S	06 / 07	Információs és kommunikációs technológiák (ICT) és segítő technológiák(AT) – I/II	(terepgyakorlat, előnyben részesítve a külföldi gyakorlatot)
	Z	08	Egynileg kialakított modul	
	T	09...	Szabadon választható modulok	
	H			
	A			
<b>Elmélet megvalósítása</b>		MT	SZAKDOLGOZAT	

Az első részben 4 alapmodul található, amit minden MA szintű diplomára pályázó diáknak tanulnia kell. A második csoport választható modulokból áll, amelyek közül a képzés minden résztvevőjének legalább kettőt kell teljesítenie. A 8. modul az oktató és a hallgató megegyezésének megfelelően alakulhat ki, illetve minden egyetem tetszőlegesen választhat olyan modulokat, amelyek az inkluzív neveléshez kapcsolódnak. A szakmai gyakorlat során a hallgatóknak lehetőségük nyílik külföldi részképzésre is. Végül a szakdolgozat elkészítésére kerül sor az inkluzív nevelés témakörében. Az egyes elméleti modulok az EUMIE tanterv alapján oktató külföldi partneregyetemeken is elvégezhető.

A tájékoztató után a program mögött álló elméleteket foglalta össze imponzans előadásában az inkluzív nevelés legnagyobb német teoretikusa *Prof. Dr. Georg Feuser*, a Brémai Egyetemről. A pedagógiai gyakorlat törvényszerűségeit elemezte, amely szerint a normatív teljesítménykritériumok, a homogenizálás hangsúlyo-

zása egyértelműen maga után vonja a szegregációt, a *kirekesztést*. Egy ilyen rendszer elsősorban külső differenciálással él, vagyis intézményen kívüli megoldást keres a különbözőség problémájának megoldására, majd egy a külső szemlélők által redukált tananyag közvetítésével, az ember különösségének felerősítésével igazolja önmagát. Ha azonban az embert egy integrált egésznek tekintjük, elismerjük minden ember különbözőségét, sőt azt alapvető emberi tulajdonságnak tekintjük, akkor a heterogenitás, annak elfogadása és az eddig különvált részek integrálása, elvi és gyakorlati elfogadása, a többségi életterbe való *befogadása*, inklúziója is megvalósulhat.

*Feuser* az integratív, inkluzív pedagógiát egy valóban *általános pedagógiának* tartja, „amelyben minden gyermek, minden tanuló, egymással kooperációban, mindegyikük a saját aktuális fejlődési szintjén, azzal a célkitűzéssel, hogy fejlődésének következő zónáját elérje, egy közös tárgyon munkálkodik, tanul, foglalatoskodik.”

Egy ezen elméleten alapuló *tanárképzésnek a heterogén osztályokban* folyó munkára kell felkészítenie a jövőbeli tanárokat, hogy interdiszciplináris megközelítéssel tudják értelmezni az egyes jelenségeket, fejlett személyiséggel és tudatos professzionalitással rendelkezzenek.

Ennek érdekében a nevelés átalakítása is meg kell, hogy történjen, a legbensőbb szintig: „*nekünk kell megváltoznunk* ahhoz, ha változásokat akarunk elérni a nevelésben, az iskoláztatásban”. Kiindulópontként Comenius pánszófia elvét jelöli meg: „hadd emlékeztessek arra, ahogyan ő fogalmazott: a didaktika annak a művészete, hogy hogyan tanítunk meg minden embernek mindent. Mire alapozta ő ezt a gondolatát? Arra, hogy minden egyes embernek azonos a természete. Ezek után meg kell kérdeznünk magunktól, hogy hova jutottunk 2004-re?”

*Prof. Dr. Walther Dreher*, a Kölni Egyetem tanára elhozta hozzánk legendásan szemléletes képeit: például a helyzetünket egy hernyó metamorfózisához hasonlította, amely választhat, hogy tovább húzik (miként egyre nő a speciális oktatásban részt vevők száma), vagy megkockáztatja, hogy *egészen más dimenzióban gondolkodjon*, és elkezd megvalósítani régi álmát a pillangóvá válásról. Erre az új dimenziókban való gondolkodásra bátorított mindenkit a professzor, az Európai Közösség és az OECD összehasonlító vizsgálatai alapján megmutatva, hogy Európa milyen sok országa elindult már ezen az úton. Ehhez alapvető fontosságúnak tartja, hogy mi pedagógusok mindannyian egy nyelvet beszéljünk, és tisztán értsük, hogy a jövőnk rajtunk múlik.

A magyar kutatócsoport nevében *Dr. Schaffhauser Franz* előadása egy pillanatképet villantott fel az együttnevelés hazai helyzetéről, bemutatásra kerültek a kutatócsoport magyar tagjai által készített modulok<sup>6</sup>, és a hazai tanárképzés eredmé-

<sup>6</sup> Réthy, M. (2004): Forschungsparadigmen und -methoden. C3. In: *EUMIE European Masters in Inclusive Education. Ein Curriculumentwicklungsprogramm im Rahmen von SOCRATES ERASMUS*. Linz, 47–52.

nyei és lehetőségei az inkluzív nevelés oktatására, az EUMIE képzés elindítására. „Szeretnénk, ha ennek a programnak az akkreditációjára néhány éven belül sor kerülhetne, és az ELTE is ki tudna adni EUMIE diplomát. Reméljük, hogy addig is a tanárképzésben minél több EUMIE modul meghirdetésére sor kerülhet. A pedagógia alapszak megpróbál már a következő szemesztertől megújulni, azaz moduláris felépítésben specializációkat kínál fel.” Örömmel jelezte az előadó, hogy pedagógia szakos hallgatók többsége az inkluzív pedagógia specializációt választotta, és a tavaszi szemesztertől elkezdődik ennek a modulnak a feldolgozása.

*Luise Hayward* és *Nicki Hedge*, a Glasgow-i Egyetem oktatói már az MA szintű EUMIE képzés elindításának konkrét módjairól, az ezt lehetővé tevő skóciai törvényi változásokról számoltak be, és beavattak minket az egyetem távoktatási programjainak kínálatába, amelyek sorában a közeljövőben széles körben hozzáférhetővé válik az EUMIE képzés.

Az EUMIE tanterv elkészült, a továbbiakban a hazai tanárképzés kezében van a sorsa. A hazai megvalósítás lehetőségeinek útjait immáron együtt kereshetjük, amelyben reméljük, hogy Önök is társunkul szegődnek.

---

Schaffhauser, F. (2004): „Vielfalt als Wert” – erziehungswissenschaftliche Vertiefung. C2. In. *EUMIE European Masters in Inclusive Education. Ein Curriculumentwicklungs-programm im Rahmen von SOCRATES ERASMUS*. Linz, 43–46.



## TEHETSÉGMENTÉS – TEHETSÉGGONDOZÁS

### NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA A MISKOLCI EGYETEMEN

HEIMANN ILONA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának főiskolai docense  
heimann@gandalf.elte.hu

„Tehetségmentés – tehetséggondozás” címmel nagyszabású szakmai konferenciának adott otthont a Miskolci Egyetem 2004. szeptember 30. és október 2. között. A tudományos tanácskozás a Magyar Tehetséggondozó Társaság, a Borsod-Abaúj-Zemplén Megye Önkormányzata és Pedagógiai Szakmai és Szakszolgáltató Intézete, valamint a Miskolci Egyetem szervezésében került megrendezésre.

A tanácskozás célja a hazai és nemzetközi szakemberek eszmeecseréje a tehetség problémákról, kutatási eredmények közzététele, a tapasztalatok megvitatása. A háromnapos szakmai konferencián került sor a Magyar Tehetséggondozó Társaság tisztújító közgyűlésére is.

Az észak-magyarországi konferencia kitűnő példája volt a hazai és nemzetközi együttműködésnek, a szervezők számos élvonalbeli szaktekintélyt, tudóst nyertek meg a részvételre. A konferenciát megtisztelték jelenlétükkel a hazánkban is közzismert tehetségmodell megalkotói *Joseph S. Renzulli* professzor, a Nemzeti Tehetségkutató Gondozó Központ Connecticut Állami Egyetem (USA) igazgatója és *Franz J. Mönks* professzor, az Európai Tehetségtanács (ECHA) ismételtén megválasztott elnöke.

Plenáris előadások, az intézményekben folyó tehetséggondozó programok és a szekciókban folyó munka képezték bázisát a szakmai vitáknak, a közös gondolkodásnak.

A konferenciát *Magyar Bálint* oktatási miniszter nyitotta meg. Bevezető előadásában a magyar tehetséggondozás helyzetét, a felmerülő problémákat a „gátakat” és „kapukat” érintette. Az Oktatási Minisztérium tehetséggondozással kapcsolatos terveit a közoktatási reform teendői közé sorolta.

*Franz J. Mönks* professzor vitaindító előadásában először áttekintést adott az európai tehetséggondozás helyzetéről, méltatva az egyes tagállamokban folyó tehetségfejlesztő munkát. Magyarországot a „napsütötte” országok közé sorolta, mi-

vel több helyi kezdeményezés mellett kiemelkedő a tehetségpedagógia beépülése a tanárképzésbe és a tanártovábbképzésbe. Különösen nagyra értékelte a hátrányos helyzetű tanulók számára indított Arany János Tehetséggondozó programot, mely 5. éve ad lehetőséget, esélyt a középiskolás tanulók tehetségének kibontakoztatására. Pozitív értéként említette a Magyar Tehetséggondozó Társaság tevékenységét, egyaránt kiemelve az elméleti és gyakorlati munkában vállalt „katalizátor” szerepét.

*Báthory Zoltán* egyetemi tanár, a Magyar Tehetséggondozó Társaság leköszönő elnöke előadásában a szükségszerűen átalakuló, változó közoktatás problémáira hívta fel a figyelmet. A körülöttünk robbanásszerűen megváltozott világban a globalizáció felerősödik és ez a tanulás- és tudásfelfogás átalakuláshoz vezet – emelte ki előadásában. A globális irányba menő változások nem hagyhatók figyelmen kívül a tehetséggondozásban sem, amikor a Nemzeti Alaptanterv utat nyit az új eszméknek, a tehetséggondozással foglalkozik, és egy „modern pedagógiát segít életre kelteni” Báthory Zoltán véleménye szerint.

*Balogh László* a Debreceni Egyetem tanszékvezető tanára, a tehetségfejlesztési szakértő program kidolgozója a „Tehetséggondozás az EU-ban és nálunk” címmel tartotta meg előadását. Összehasonlító bemutatásában kiemelte azokat az erősségeket és gyenge pontokat, mely a magyarországi tehetséggondozást jellemzik. A Tehetséggondozó Társaság megválasztott új elnöke az erősségek közé sorolta a törvényi szabályozást, a gazdagító, tanórán kívüli tehetséggondozást, a speciális tehetségekkel való törődést, a különféle versenyeket, valamint a tehetségesek fejlesztése érdekében megvalósuló tanártovábbképzést (tehetségfejlesztési szakértő; tehetséggondozás és fejlesztés szakirányú szakvizsga képzés). A fejlesztendő, gyenge területek között kiemelte a tehetségek felkutatását és azonosítását, a tanórai differenciálást, a gyorsított tanulási formát, mentori, tanácsadói szolgáltatást, valamint a családdal való együttműködést. A fenti hiányosságok orvoslására hívta fel a hazai szakmai tehetséggondozók figyelmét.

*Kormos Dénes* a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Közgyűlés alelnöke a megye településéhez szervesen illeszkedő tehetséggondozó hálózat céljait, feladatait, tevékenységét mutatta be. Felrajzolta a program megvalósulásának forrástérképét, érzékeltetve azt, hogy 17 településen, 8 körzetközpontban, 44 műhelyben mintegy 600 gyerek részvételével folyik tehetséggondozó munka. Méltatta a decentrumok szerepét a tehetséges tanulók felkutatásában, azonosításában és fejlesztésében. Szólt arról a feltételrendszeréről, amely biztosítja a nagyszabású tehetségmentő munkát, kiemelve a tudományos háttérrel, a tanártovábbképzést, a szakmai fórumokat, a menedzselést.

*Czeizel Endre* orvos-genetikus professzor, a Magyar Tehetséggondozó Társaság tiszteletbeli elnökének előadása zárta az elsőnapos plenáris ülést. „Magyar géniuszok” címmel tartott előadásában bemutatta a magyar Nobel-díjasok életútját, érintve sorsuk alakulásában levő közös vonásokat. Kiemelte család és iskola szerepét tehetségük alakulásában, hiszen olyan családi légkör vette körül őket, ahol ér-



ték volt a tanulás és a tudás, olyan iskolákba jártak, ahol – ma már legendás hírű – kiváló felkészültségű tanárok tanítottak. Végül bemutatta és elemezte a közismert négyfaktoros tehetségmodellt, majd felhívta a figyelmet arra a sorsfaktorra, mely minden tehetség életében meghatározó lehet.

*Joseph S. Renzulli* professzor „Honnan ered a tehetség és hogyan tudjuk fejleszteni a fiatalokban?” című előadásával folytatódott a második napi tanácskozás. Először halhattuk Magyarországon a méltán nagy hírű tudóst és tehetségközpontvezetőt arról, hogy mi is a tehetség, mi tesz valakit tehetségessé és melyek a fejlesztés útjai. Méltatta tehetséggondozás hagyományos és liberális elveit, majd gazdagító triász-modelljét ismertette. Személyes élményekkel és tapasztalatokkal teli előadásában felhívta a hallgatóság figyelmét a tanár megváltozott szerepére, aki ma már a kreatív és produktív tanulói munka fejlesztője. A tudatos és tervszerű tehetséggondozás alapdokumentumai közül a korszerű tantervre hívta fel a figyelmet, mely maximálisan figyelembe veszi tanulók szükségleteit, a helyi igényeket és sajátosságokat. Az újszerűség erejével hatott az önismeretre épülő teljes tehetségportfólió bemutatása, mely egy személyesebb és örömteli részvétel képét vetítette a hallgatóság elé.

*Kultúra – turizmus – szakma* elnevezésű szakmai nap lehetőséget kínált a tehetséggondozó decentrumok és műhelyek szervezeti, tartalmi és módszertani kérdéseinek megismerésére, valamint a környék történelmi és kulturális nevezetességeibe való bepillantásra. A résztvevők nagy érdeklődést mutattak Miskolc, Tiszaújváros, Kazincbarcika, Encs, Szerencs, Mád, Taktaharkány, Sárospatak, Sátoraljaújhely tehetségfejlesztő munkája iránt.

A napot a Magyar Tehetséggondozó Társaság tisztújító közgyűlése zárta. A leköszönő elnök, *Báthory Zoltán* beszámolt a MTT legutóbbi években folytatott munkájáról, eredményeiről, problémáiról. Ezt követően a közgyűlés mintegy 100 tagja jóváhagyta a beszámolót, majd méltatta a leköszönő elnök munkáját. A MTT új elnökének személyében *Balogh László* köszönhetjük, akinek munkáját ezentúl három alelnök és egy titkár segíti.

Az alábbi *szekcióülések* keretében folytatódott a szakmai vita és tanácskozás a konferencia harmadik napján.

- Tehetségazonosítás;
- Tehetséggondozás az egyházi intézményekben;
- Hátrányos helyzetű tanulók tehetséggondozása Ózdon egy kutatás tükrében;
- Tehetség és pedagógia a tanárképzésben (képzés – továbbképzés – hálózatfejlesztés);
- Az Arany János tehetséggondozó program eredményei, gondjai, buktatói;
- A tehetséggondozás nem iskolai formái.

Sipos János közoktatásért felelős helyettes államtitkár tehetséggondozással kapcsolatos jövőbeni tervekről adott tájékoztatást, majd a tanácskozást Joseph S. Renzulli professzor összegző értékelése zárta. A konferencia elérte célját, az előadások tájékoztatták a konferencián részt vevőket az aktuális törekvésekről, kutatásokról, melyek a tehetségek mentése, fejlesztése és gondozása érdekében az utóbbi időben történtek, és felvázolták a jövő feladatait.

## MÉRLEGEN A TANÍTÓKÉPZÉS

A VII. TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA  
TAPASZTALATAI

## GYÖRGYINÉ KONCZ JUDIT

a Károli Gáspár Református Egyetem rektorhelyettese  
gykj@kre.hu

2004. november 18–19-én Baján, az Eötvös József Főiskolán került megrendezésre a hagyományos VII. Tantárgy-pedagógiai Tudományos Konferencia. A tantárgy-pedagógusok országos találkozóját Baja város alpolgármestere, *Barna György* köszöntötte. Ezt követte a főigazgatói köszöntő, mely az óvó- és tanítóképzőkben folyó módszertani kutatások fontosságát hangsúlyozta. *Albertné Dr. Herbszt Mária* tanszékvezető főiskolai tanár, az intézmény korábbi főigazgatója, a rendezvény főszervezője, megnyitójában a tanítóképzés helyzetét, problémáit, nehézségeit, eredményeit taglalta. Hivatkozott az öt évvel ezelőtti hasonló tárgyú konferenciára, mely akkor a tanítóképzés szakmai építkezésének vitafóruma volt. Feltette a kérdést, hogy vajon az integráció segítette-e ezt a szakmai építkezést? A nehézségek között említette, hogy a tanítóképzőben való tanítás sehol sem tanulható, nagy erőfeszítés az oktatók számára a PhD-képzés, nagy energiákat emészt fel a kétciklusú képzési rendszer bevezetése. Bizakodó volt azonban abban a vonatkozásban, hogy az oktatók szakmai megújulásának képessége mindig is rendkívül jó volt, ami a jelenlegi helyzetben is meghozhatja a sikert. A jelenlegi helyzet azonban nem egyszerű, az iskolák egyáltalán nem homogének, a sokszínű tankönyvkinálat a képzés számára mérhetetlen feladatokat ró, az új típusú képzés a tanítói kompetenciákat 29 pontban fogalmazta meg, mely szintén próbára teszi az intézményeket. A következő táblázatokban a képzők részvétele (2004, ill. 1999) és szakmai aktivitása (2004) látható az elhangzott előadások alapján.

1. táblázat: A képző intézmények részvétele a konferencián, illetve a különböző szekciókban

Képző intézmények		Előadások száma		Hány szekcióban adtak elő (2004)	Mely szekciókban adtak elő (a következő táblázat sorszáma szerint) (2004)
		2004	1999		
1. Baja	EJF	33	27	9	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.
2. Budapest	ELTE-TÓFK	4	6	2	3. 7. Plenáris
3. Debrecen	KTIF	8	7	4	2. 3. 6. 9.
4. Esztergom	VTIF	1	–	1	9.
5. Hajdúböszörmény	DE-HPFK*	2	1	2	2. 7.
6. Jászberény	SZIE-JFK	11	11	6	2. 3. 4. 5. 7. 8.
7. Kaposvár	KE-CSPFK	1	–	1	2.
8. Kecskemét	KF-TFK	1	–	1	7.
9. Nagykőrös	KRE-TFK	3	2	1	1.
10. Nyíregyháza	NYF-BMFK	2	1*	2	2. 7.
11. Sopron	NYME-BPFK	2	7	1	7.
12. Szarvas	TSF-PFK	4	7	2	1. 7.
13. Szeged	SZTE-JTFK	2	1	2	2. 7.
14. Szekszárd	PTE-IFK	3	6	3	1. 2. 8.
15. Budapest	SE-TSK	1	–	1	7.
16. Pécs	Nagy L. Gimn.**	1	–	1	4.
17. Győr	NYME-ATFK	1	–	–	Plenáris
Zsámbék	/	–	1	Az 1999-es, ill. 2004-es szekciók tartalmuk és összetételük miatt nem vehetők össze.	
Szombathely		–	1		
Sárospatlak		–	1		
Békéscsaba		–	1		

\* Nyíregyházi Gyakorló iskola

\*\* Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma és Kollégiuma

Szekciók	Előadások száma	Hány, illetve melyik főiskola képviselte magát a szekcióban (az előző táblázat sorszáma szerint)
1. Pedagógia és pszichológia	10	4   1. 9. 12. 14.
2. Magyar nyelv és irodalom	14	8   1. 3. 5. 6. 7. 10. 13. 14.
3. Matematika és környezetismeret	8	4   1. 2. 3. 6.
4. Ember és társadalom	6	3   1. 6. 16.
5. Művészeti nevelés	5	2   1. 6.
6. Technika és családi, háztartási, gazdasági ismeretek	5	2   1. 3.
7. Testnevelés és sport	15	9   1. 2. 5. 6. 8. 10. 11. 12. 13.
8. Idegen nyelvi és nemzetiségi	8	3   1. 6. 14.
9. Művelődésszervező – andragógia – könyvtár	7	3   1. 3. 4.

Az adatokat tanulmányozva látható, hogy a plenáris ülés előadásaival együtt 81 tárgy-pedagógiai témájú előadás hangzott el, amely már önmagában is hatalmas szellemi teljesítménynek tekinthető. A három legnépesebb szekció a testnevelés, magyar és a pedagógia volt, azonban még a kisebb mértékben látogatott szekciókban is öt-öt különböző téma került megbeszélésre. A konferencia megítélése szempontjából igen előnyös, hogy mindenféle beosztású oktató megtalálható volt az előadók között: tanársegéd – 15%, adjunktus – 34%, docens – 31%, tanár – 11%, egyéb – 9%. Ehhez járult az ingadozó számú hallgatóság, melynek tagjai ugyan nem készültek előadással, de mégis mindvégig aktív részesei voltak a szakmai vitáknak.

A megnyitó után az Oktatási Minisztérium Felsőoktatási Főosztályának vezetője, *Szövényi Zsolt Törvényt érlelő változások a felsőoktatásban* című előadásában hangsúlyozta a bajai képző értékörző, értékvédő szerepét, egyben hangsúlyozta a tárgy-pedagógiai konferenciák jelentőségét. Párhuzamot vont a bajai és az európai gondolkodás, magatartás között, ugyanis a piacorientált gondolkodás is az értéket kívánja felmutatni. Mindenki számára jóleső érzés volt az előadása kapcsán felleveníteni, hogy 2002-ben a magyar tanítóképzés Magyar Örökség Díjat kapott. A továbbiakban az előadó beszélt a készülő felsőoktatási törvény előkészítő munkálatairól, az intézményhálózat átalakulásáról, a fenntartói szerepkör változásáról, a finanszírozás változásairól, a magyar Universitas-programról, a hallgatói jogok, hallgatói jogviszony, tehetséggondozás, hallgatói mobilitás kérdéseiről.

A második plenáris előadást *Kálmánné dr. Bors Irén*, a Tanító- és Óvóképzők Programfejlesztő Bizottságának elnöke tartotta, *Bolognán innen és túl (hagyomány és megújulás)* címmel. Az előadó statisztikai adatok, sokatmondó táblázatok segítségével hívta fel a figyelmet a túlképzés veszélyeire. Hangsúlyozta, hogy időtartamában a négyéves tanítóképzés a megfelelő, a jövőben a mennyiségi képzés helyett a szakmának a minőségi képzés felé kell fordulnia. Az előadásban szó esett az új tanárprofil követelményeiről, a tanítói kompetenciák megfogalmazásáról, a két-ciklusú óvó és tanító alapképzési BA szak létesítésének előkészítő munkálatairól.

A konferencia a plenáris ülést követően kilenc szekcióban folytatta munkáját. *A pedagógia és pszichológia szekció* előadásai egyrészt speciális kutatási témákat érintettek, mint például a személyészlelés és a gyermekbántalmazás összefüggései, vagy *Németh László* novelláinak pedagógiai aspektusa, de nagyjából részben aktuális pedagógiai problémák kerültek megvitatásra, mint az olvasástanulás speciális megközelítései, vagy a közösségformálás lehetőségei, annak újabb módszerei, illetve az integrációból adódó pedagógiai feladatok. Több előadó doktori tanulmányaihoz kötődő kutatási témájáról beszélt, de részesei lehettünk frissen megjelent pedagógia tankönyv bemutatásának is. A szekcióban mindvégig élénk szakmai vita folyt, igazi műhelymunka alakult ki, a forró hangulatú beszélgetéseknek csak a konferencia zárása vetett véget.

*A Magyar nyelv és irodalom szekcióban* túlsúlyban voltak a nyelvi problémákkal foglalkozó előadások. Előtérbe kerültek az olvasás-írás tanítás módszertani kér-

dései, de több kutatáson alapuló beszámoló is elhangzott. A módszertani repertoár szélesítésének és egyben a tanári gondolkodás és a tanulásszervezés megújulásának szükségességét hangsúlyozva, több előadás is foglalkozott az interaktív és reflektív tanulással, az RWCT-technikák egyes elemeinek alkalmazási lehetőségeivel.

*A Matematika és környezetismeret szekcióban* több volt a matematikát érintő előadás, foglalkoztak kifejezetten tudományos megközelítésekkel, tantervfejlesztéssel, de felvetődtek nehézségek, módszertani problémák is. A környezetismeret – természetismeret rész három előadása szinte összehangolt komplex megközelítés volt, beszélgettek a természetismeret órán alkalmazható kooperatív technikákról, a tárgy megújításáról, a használatos tankönyvekről, munkafüzetekről.

*Az Ember és társadalom szekcióban* elhangzott előadások pontosan olyan széles palettát mutattak, ahogyan a műveltségterület a képzőkben megjelenik. Szó esett a hagyományok tanításáról, különböző vallási témákról, művelődéstörténeti, társadalomismereti problémákról.

*A Művészeti nevelés szekció* öt témája négy bajai és egy jászberényi oktató előadása volt, többségében módszertani előadások, de kutatáson alapuló előadás is elhangzott.

*A Technika és Családi, háztartási, gazdasági ismeretek szekcióban* a házigazda szekcióelnökön kívül csak debreceni oktatók előadásai hangzottak el, azonban a legkülönbözőbb témákban. A szekció munkája jól jelezte a debreceni tanszék szerteágazó kutatási tevékenységét, szó esett például a népi építészetről, a digitális demonstrációkról, az anyagi, technikai környezetünkről, tantervfejlesztésről.

*A Testnevelés és sport szekció* volt a konferencia legnépesebb szekciója. Kilencc intézményből 15 előadás hangzott el a legkülönbözőbb témában, például a szöveges értékelésről, a számonkérés lehetőségeiről, az úszásoktatásról, a korcsolya-, görkorcsolya-oktatásról, a sportsérülésekről, és több előadó beszélt az információs technika térhódításáról.

*Az Idegen nyelvi és nemzetiségi szekcióban* az angol, német, szerb és horvát nyelv tanításának kérdései merültek fel, elsősorban módszertani problémákat érintve. A szekció életben tartása a bajaiaknak köszönhető, ugyanakkor az előadás címek arról árulkodnak, hogy a résztvevők alaposan megtárgyalták a nyelvoktatás aktuális problémáit.

*A Művelődésszervező – andragógia – könyvtár szekcióban* az újabban preferált témák sorakoztak fel, mint felnőttoktatás, távoktatás, e-learning, nonprofit ismeretek, EU tagság stb., – a fenti témák egyértelműen a képző intézmények profilbővülését jelzik.

Nyolcvan előadás, nyolcvan lelkes oktató, akik nem csupán elmondták előre megírt előadásukat, hanem szaktudásukat, hivatástudatukat megmutatva együttgondolkodtak a tanítóképzésről. Látva az előadások széles skáláját, átélve a lelkes, forró pillanatokot, nincs okunk elkeseredésre. A hagyományokhoz híven, a konfe-

rencia teljes anyaga tanulmány kötet formájában, 2005 tavaszán a főiskola gondozásában megjelenik.

A konferencia záróeseménye *Dr. Cseh Sándor* előadása volt, – *Az ÓTE és a Főigazgatói Kollégium feladatai a többciklusú, lineáris képzési rendszerben* – aki az ÓTE és a Tanító- és Óvóképző Főiskolák/Főiskolai Karok Főigazgató Kollégiuma vezetősége nevében szól. Történeti áttekintésében a tanítóképzés sikereiről, kudarcairól tett említést, érzékeltetve a problémát, hogy stagnáló helyzet soha nem volt, s talán nem is lesz. Felvázolta a következő évek nehézségeit, megoldandó feladatait, és arra buzdította az oktatókat, hogy a szakmai felhívásokra mindig reagáljanak, mindig legyen állásfoglalásuk, és az értékeket mindig örökítsék át. Ebben nagy segítség ez a tantárgy-pedagógiai konferencia, illetve a különböző szakmai találkozók.

A hivatalos programon felül a konferencia szervezői gondoskodtak arról, hogy a résztvevők megismerkedjenek a főiskolával, az oktatókkal és Baja város nevezetességeivel. A konferenciát számos kiegészítő program kísérte, mely igazi felüdülést jelentett a mindennapi munkából kilépő oktatók számára. A konferencia résztvevőinek lehetősége nyílt az Éber Emlékház megtekintésére. A kiállítóhely *id. Éber Sándor* szülőházában található. Az emlékházban három képzőművész, a családfő és két gyermeke, *Sándor* és *Anna* alkotásai találhatók. Az 1880/1890-es évek tájáról származó épületben az *Éber* művészcsalád alkotásai mellett értékes helytörténeti anyagok, valamint a bácskai, a sárközi vidékről származó néprajzi, népművészeti tárgyak is láthatók. *Éber Sándor* a vendéglátó főiskola egykori tanára, akinek képeit a főiskola aulájában, az alkalomra rendezett oktatói kiállításon is láthattuk. A gazdag képzőművészeti kiállítás megnyitóján jelen voltak a vizuális nevelés tanszék egykori és jelenlegi művésztanárai. A kiállítást *Dr. Majdán János* főigazgató nyitotta meg.

A műszaki érdeklődésű kollégák számára érdekes program volt a Sugovica partján álló *Deák Ferenc téglafalazatú hajó- és tápszilip* megtekintése. A zilip 1875-ben épült, 1916-ban épült hozzá a szivattyútelep, mely ma a *Deák Ferenc zilip Múzeum* épülete.

A főiskolán belül több, főként tantárgypedagógusok számára érdekes kiállítás, bemutató volt látható. 1997 óta működik az országosan is szinte egyedülálló német módszertani műhely, mely elsősorban a nemzetiségi nyelvi képzéshez kötődik, és a képességfejlesztés hatékonyságát tűzte ki célul. A képzés során olyan gyermekközpontú és önálló tanulást elősegítő pedagógiai eljárásokat, módszereket, hatékony nyelvtanítási, -tanulási stratégiákat ismernek meg és alkalmaznak a hallgatók, amelyekről hosszútávon a nyelvtanítás minőségi javulása várható.

Nagyon érdekes és tanulságos volt *Kovács Zoltán* bemutatóval összekötött kreatív matematikai játékok kiállítása. Az alkotó, feltaláló éjszakába nyúlóan, szinte megszállottként magyarázta a résztvevőknek a több évtizedes tanítási tapasztalatra épülő, saját kezűleg készített logikai játékok, szemléltető eszközei használatát.

A konferencia színhelyén jegyzet- és könyvkiállítás, illetve árusítás volt, ahol a pedagógiai szakirodalom színe-java megtalálható volt. Akik elmentünk 2004 őszén Bajára, egy nagyon jól szervezett, szakmailag rendkívül hasznos találkozón vehettünk részt, s mindannyian megfogalmaztuk reményünket, hogy 2009-ben újra válhatunk szót a tanítóképzésről.

Hogy valójában mi is lesz 2009-ben? Próbálgatások, tapasztalatok, sikerek, kudarcok a kétciklusú képzés kapcsán? Reménységünk szerint a szakma újra találkozni fog, lesz mondanivalónk egymásnak, lesz újító kedvünk, lesz pénzünk, hogy minél többen elmehessünk Bajára, lesznek hallgatóink, akik tanítók akarnak lenni, és bizakodunk abban, hogy 2009-ben is még töretlenül büszkék leszünk a magyar tanítóképzésre.



**ÖSSZEFOGLALÓ**  
**„A CSALÁDPEDAGÓGIA SZEREPE A FELSŐOKTATÁSBAN”**  
**CÍMŰ SZAKMAI TANÁCSKOZÁSRÓL**

**MÉSZÁROS ILONA**

az Eszterházy Károly Főiskola docente  
milike@ektf.hu

A Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztálya, az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Tanszéke és a Miskolci Akadémiai Bizottság Neveléstudományi Munkabizottsága 2004. november 19-én 10.00 órától tartotta „*A családpedagógia szerepe a felsőoktatásban*” című tanácskozását. A rendező szervezeteken kívül meghívottak voltak az MPT Napköziotthoni és Felsőoktatási szakosztályai, valamint civil és társadalmi szervezetek, hallgatók, érdeklődők.

A köszöntőt, melyet *Koncsos Ferenc* főiskolai főtitkár mondott, tudományos előadások sora követte. Először *Nagy Andor* főiskolai magántanár *A szeretet pedagógiájáról* tartott előadást. Az előadó kiemelte, hogy a tanári munka lehet derűs vagy szomorú arc, mely vagy az eredményt, vagy a kudarcot tükrözi. A tanári munkában megjelenő szeretet alapja az egymás alapos megismerése. Ennek érdekében *Nagy Andor* szükségesnek tartja, hogy ne csupán a tanórákon találkozzunk tanítványainkkal, hanem legyenek közös élményeink, hétvégi kirándulásokon, iskolai rendezvényeken, szakkörökön, sportkörökön is együtt legyünk. A szeretetteljes kapcsolat nagymértékben hozzájárulhat az esetleges konfliktusok konstruktív megoldásához – erre a következtetésre jutott az előadó hosszú évek tapasztalatai alapján.

Ezt követően *Dr. Estefánné Dr. Varga Magdolna* tanszékvezető asszony (EKF Társadalom- és Nevelépszichológia) a *Gyermekbántalmazás a családban* címmel tartott előadást. Az előadás a gyermekek családon belüli bántalmazás okára több szociológiai, pszichológiai elmélet alapján kereste a választ. Az előadó bemutatta egyrészt a szociobiológiai elemzések álláspontját, melyek az alacsony biológiai reprodukciós értéket emelik ki; másrészt a szociális tanulás elméleteket, ahol a tanulási tapasztalatok hiányát, a rossz modellkövetést szükséges hangsúlyozni. A tranzakcionális küszöbmodellt vizsgálva az előadó elemezte, hogy milyen bántalmazást facilitáló tényezők kerülnek túlsúlyba a kompenzáló faktorokkal szemben. A rendszer elméleti megközelítése is bemutatásra került. *Estefánné Varga Magdolna* előadásban azokat a rizikófaktorokat ismertette, amelyek előidézői lehetnek a család-

don belüli bántalmazásnak, és azokat a tüneteket is, melyek felhívják a környezet figyelmét a gyermekek veszélyeztetettségére.

A következő előadást *Mogyorósi Zsolt*, a Neveléstudományi Tanszék tanársegédje tartotta *Hétköznapi gyermekvédelem* címmel. Először a cím értelmezésére tért ki, melyben a munkás mindennapok (cselekvő) gyermekvédelme a fontos, ahol a Mit? Miért? Hogyan? kérdések tudásalapon határozhatók meg. Sor került a hétköznapi gyermekvédelem területéről néhány lehetséges és azonosítható elem bemutatására, a pedagógiai tudás használhatóságára. Szólt a pedagógia területvesztéséről, presztízséről, továbbá azokról a lehetőségekről, melyekkel a neveléstudományi kutatások és a családpedagógia hozzájárulhatnak mind a gyermekvédelmi tudás, mind a saját elismertségük növeléséhez.

*Dr. Mészáros Ilona* főiskolai docens *A családpedagógia szerepe a felsőoktatásban* címmel tartott előadást. Az elméleti bevezetést követően a családi életre nevelésre való felkészítést mutatta be egyrészt a dokumentumok adta lehetőségek, másrészt a főiskola harmad- és negyedéves hallgatók véleményének és ismereteinek tükrében. Az utóbbiakra a tanárjelöltek között végzett reprezentációs kérdőíves felmérésből, valamint a kollégáival, és a hallgatókkal készített interjúkból következett. Mindezek alapján kiderült, hogy e témában még akadnak fehér foltok a tanárjelöltek felkészültségében, a kívánt attitűdjeik sok esetben még nem alakultak ki, s ennek következtében reakcióik, konfliktusmegoldásaik nem mindig tudatosak, sokszor bizonytalanok és következtelenek. Ezek a hiányosságok az előadó véleménye szerint elsősorban a képzés jellegéből adódnak. A célhoz képest kevesebb idő jut az előadásokon és szemináriumokon a témával foglalkozni. Igaz ugyan, hogy javultak a feltételek, hiszen van már tankönyv, néhány film is akad, de a felmérésben hiányoltakat még a főiskolai oktatók lelkesedése sem pótolhatja igazán. A lehetőségek a heti egy nevelélméleti és egy nevelépszichológiai előadásokon, valamint az 1 órás nevelélméleti szemináriumon, nevelésszociológia előadáson, családszociológia és egyéb speciálkollégiumokon merülhet ki. A pedagógia szakosok 1 szemeszteren keresztül tanulnak családpedagógiát, a szociálpedagógia szakosok pedig családszociológiát.

*A. Jászi Éva* főiskolai tanársegéd a *Fejlesztő pedagógusképzés főiskolánkon, valamint a fejlesztő pedagógus és a család kapcsolatával* foglalkozott előadásában. Az előadás első részében a pedagógia szakon szakirányként működő fejlesztő pedagógus képzésről szólt az előadó. A képzés tanegységeinek bemutatása után beszélt a fejlesztő pedagógusok kompetenciáiról, elhelyezkedési lehetőségeikről a közoktatás különböző területein. Az előadás második részének témája – a tanácskozás jellegéhez igazodva – a fejlesztő pedagógus és a szülők közötti kapcsolat fontossága volt. Kiemelte, hogy a családot a fejlesztés minden területébe be lehet, és be is kell vonni, a szülőket mindig partnerként kell kezelni. A partneri viszony kialakításának, formálásának módszereit, lehetőségeit is bemutatta. Az előadás záró részében az együttműködés során legfontosabbnak tartott szempontokat ismertette, utal-

va arra is, hogy képzésükben ezek megvalósításához, mely tanegységek keretében kapnak felkészítést a fejlesztő pedagógia szakirányos hallgatók.

Ezt követően *Dr. Füle Sándor*, az MPT Napköziotthoni Nevelés Szakosztályának elnöke tartott előadást *A szülők lehetőségei a napköziotthoni nevelésfejlesztésében* címmel. Arról szólt, hogy a szülők mit tehetnek a napköziotthoni nevelés fejlesztésében. A részben családot is pótló fontos nevelőintézmény, arányait tekintve hiába növekszik, mégis vannak olyan területek, amelyeket az elhanyagoltság jellemez. Az eredmények, s a hiányosságok is többféle módon jelentkezhetnek, ezért is fontos az együttműködés, emelte ki az előadó. Problémaként fogalmazódott meg, hogy a napköziotthoni nevelés fejlesztésében nincs egy országos koncepció. A szakosztály az ajánlásait többször is megfogalmazva juttatta el az érintettekhez. Az előadásban a szülők lehetőségei kiemelt szerepet kaptak, ugyanakkor rövid, közép- és hosszútávon fogalmazott meg feladatokat a napköziotthonos nevelés fejlesztése érdekében.

*M. Ádám Anetta*, a Miskolci Egyetem adjunktusának *A gyermek családon belüli státuszának alakulása különféle kultúrákban* című előadása egy lehetőséget mutatott be arra, hogy milyen új területen emelhető be a család, a családdal kapcsolatos ismeretek a tanárképzésbe, a felsőoktatásba. A nevelés történetének egy speciális, új szempontú megközelítésével a család- és gyermekkortörténet az ember legszűkebb kapcsolatrendszerére irányítja a figyelmet. A mindennapok, hétköznapok eseményein keresztül a mikrokörnyezet szociális aspektusaira, a családon belüli szerepek elsajátítására összpontosít. Ez az előadás a kisded- és gyermektáplálás, a szoptatás történetét dolgozta fel, mutatta be a hallgatóságnak.

Befejezésül *Cs. F. Nemes Márta* előadását hallhattuk *A családpedagógia az oktatás-nevelés, képzés, társadalmi-globális szemléletformálás prevenció fókuszában* címmel. Az előadó a címet értelmezve pontokban vázolta a legfontosabbakat, kiemelve a változást, a változtatást és a prevenciót. A prevenció feltételeit az alábbiakban fogalmazta meg:

- ténylegesen a prevenció kerüljön a fókuszba,
- a családpedagógia pozitív szemlélete érvényesüljön az ifjúságra hatásban,
- változtatásokra van szükség a neveléstudomány és minden tudományos oktatás, a kutatás, valamint a finanszírozásuk és a pályázatok területén is,
- a jövő útja a szervezeteket és az irányítást illetően,
- a családpedagógiai szakértői tudás átadás-átvétele a szakmai gyakorlatban.

A nap végén, a Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztályának új elnöke, *Dr. Mészáros Ilona* rövid beszédében köszönetet mondott *Csizmadia Ferencné Nemes Mártának* a több mint 10 éves tevékenységéért, melyet a szakosztály működése érdekében fejtett ki. Egyúttal felhívta a figyelmet arra, hogy a tanácskozási előadásait az EKF egy kötetben kívánja kiadni, ezzel is elősegítve azt, hogy a gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenység, a családi ismeretek tanítása, a családi életre nevelő tevékenység, a prevenció stb. eredményesebb legyen.



## KORSZELLEM ÉS FELELŐSSÉG

SÁNTHA KÁLMÁN

a Kodolányi János Főiskola adjunktusa  
skalman@uranos.kodolanyi.hu

„Korszellem és felelősség” címmel szervezett tudományos tanácskozást a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottsága, a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszéke, illetve a Debreceni Akadémiai Bizottság Neveléstudományi Munkabizottsága 2004. november 19-én Debrecenben, melynek témája a XX. század első felének magyar pedagógiai gondolkodása, ezen belül is elsősorban Prohászka Lajos munkásságának bemutatása volt.

A tanácskozás megszervezésére az adott alkalmat, hogy *Dr. Orosz Gábor*, a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékének tanára, az elmúlt évben ünnepelte 65. születésnapját. A kiváló neveléstörténészt, tanárt és kollégát ebből az alkalomból köszöntötte a szakma. A tanácskozás rendezőinek, *Pető Ildikónak* és *Fenyő Imrénének* körültekintő és gondos szervező tevékenysége nagyban hozzájárult a konferencia sikeres megvalósításához.

A konferenciát *Dr. Bujalos István*, a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának dékánja nyitotta meg. A tanácskozás két részből állt. Délelőtt, az első részben, kerekasztal beszélgetésre került sor, ahol volt és jelenlegi tanítványok, kollégák köszöntötték *Orosz Gábort*. A beszélgetést *Pető Ildikó* vezette. A hozzászólók, *Dr. Brezsnaynszky László*, *Dr. Buda András*, *Dr. Buda Mariann*, *Fenyő Imre*, *Illés Péter*, *Dr. Kozma Tamás*, *Nyilas Bernadett*, *Dr. Pusztai Gabriella*, *Ritter Andrea*, *Sántha Kálmán*, *Dr. Szabó László Tamás* és *Ugrai János*, tudományos beszámolóikat e nagyszerű tanárral kapcsolatos személyes élményeikkel, a tőle tanultakkal ötvözték, felidézve így az ünnepelt szerepét a tanítványok és a kollégák életében. A konferencia délutáni, második részében, ahol a moderátor szerepét *Dr. Szabó László Tamás* látta el, neveléstörténész kollégák tartották meg előadásaitak:

- *Dr. Kéri Katalin*: Atpillantását vágyva az egésznek;
- *Dr. Kozma Tamás*: A debreceni iskola debrecenisége;
- *Dr. Mann Miklós*: Államtitkárok, miniszterhelyettesek;
- *Dr. Mikonya György*: Az evangélikus neveléstudomány kialakulásának kezdetei;
- *Dr. Orosz Gábor*: Nevelés és humanizmus;
- *Dr. Németh András*: Prohászka Lajos és a német szellemtudomány;
- *Dr. Szabolcs Éva*: Fináczy és Prohászka az ókori nevelésről;

A tudományos tanácskozás végén a szervezők ismertették azt a *Dr. Orosz Gábor* által szerkesztett, a Kossuth Egyetemi Kiadó gondozásában, 2004-ben megjelent két kötetet, amelyek *Prohászka Lajos* ókori, európai középkori és kora újkori neveléstörténeti előadásait tartalmazzák. A szerkesztő munkájának mottójául szolgálhat az egyik kötet előszavának részlete: „A múlt a jelenbe kapcsolódik és a jelenből szerveződik. Létünk múltunkhoz kötött; teljessé a mai nevelés átélő ismerete csak az elmúlt korok nevelési jellemzőinek tudatosulásával történhet meg. Ahhoz azonban, hogy a jelenre vetített múlt bármely problémáját megértsük, szükséges folyamatában ismernünk ezt a múltat. A folyamat-megismeréshez adhat segítséget e kötet.” (Az európai ókor neveléstörténete, 5. o.)

A konferencia résztvevői egy tartalmas, sikeres, időnként nehéz, minden erőfeszítést igénylő, de eredményes emberi, tanári, kutatói életpálya elismerésének és megbecsülésének lehettek tanúi.

Orosz Gábor (2004): Az európai ókor története. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Orosz Gábor (2004): Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

## KÉPZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK A GYERMEK- ÉS SERDÜLŐSZERVEZETEK BEN

LAURENSZKY ERNŐ

a Magyar Pedagógiai Társaság Mozgalompedagógiai Szakosztályának elnöke,  
tanár, úttörővezető, cserkésztsiszt

A Gyermek és Ifjúsági Konferencia (GYIK), a Gyermekszervezetek Tanácsa (GYSZT) a Magyar Pedagógiai Társaság társrendezésében a fenti címmel rendezett szakmai konferenciát 2004. novemberében. A konferencián félszáz fős hallgatóság vett részt. Néhány szervezet (Hasomer Hacair Egyesület, Ifjú Elsősegélynyújtók Országos Egyesület, Magyar Úttörők Szövetsége stb.) vezetőinek fiatal nemzedékével képviseltette magát. A résztvevők többsége több évtizedes – több szervezet soraiban szerzett – tapasztalattal rendelkező ifjúsági vezető és képző volt, köztük főiskolai, egyetemi oktatók, szervezeti vezetők.

A Magyar Pedagógiai Társaság Mozgalompedagógiai Szakosztályának elnöke, bevezetőjében három követelményt hangoztatott a gyermekszervezetek mai működését, s e működést segítő vezetői tudásokkal, képzésekkel kapcsolatban.

1. Az önkéntességen alapuló gyermekszervezetek szerves kiegészítői a serdülésen át a nagykorúságig terjedő kötelező iskolai oktatásnak. Nélkülük a felnövő nemzedék gyermekkorá szegényesebb lenne élményekben, baráti kapcsolatokban, a társadalmi szocializáció is nehezebben menne végbe.
2. Szükséges a gyermekszervezetek tevékenységének pluralista, „ökumenikus” szemlélete. Különböző világnézeti irányultság esetén is végső soron ugyanaz a céljuk: felelős, aktív, segítőkész állampolgárok neveléséhez való hozzájárulás.
3. A gyermek- és ifjúsági szervezeteknek kulcskérdése a folyamatos és színvonalas vezetőképzés. Az alsó és középfokú tisztségviselők az élet rendje szerint felnőnek, „kiöregszenek”. A sikeres utánpótlás elősegítené a jobb együttműködés, hiszen bizonyos pszichológiai, szociológiai és technikai kérdések mindegyik szervezetben azonosak.

A konferencia vezető előadója *Kraiciné Szokoly Mária*, az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának főiskolai docense volt. A legújabb nyugati, elsősorban francia tapasztalatok alapján vázolta az „ifjúságsegítőktől”, szociokulturális animátoroktól elvárható kompetenciákat, a gyermek- és ifjúsági közösségek megismeré-

sének módszereit, a graduális képzésnek az utóbbi évtizedekben leginkább bevált módszereit.

A hozzászólók hangoztatták, hogy a külföldi tapasztalatokat feltétlenül a mai magyarországi valósághoz kell adaptálni. Igényelték a felszólalók, hogy végre ki kellene alakítani a felsőszintű vezetőképzés rendszerét, szervezetenként akár a pedagógusképző, szociálismunkás-képző felsőoktatási intézmények bázisán. Ugyanakkor a szervezetek vezetőképzésének színvonal-emeléséhez jobb együttműködés, közös fellépés, közös érdekérvényesítés szükséges.

Közvetlenebbül hasznosítható példaként *Trencsényi László* egyetemi docens, az MPT főtitkára, ismertette a bécsi ifjúsági-vezetőképző iskola (Wiener Jugendleiterschule) tantervét, működési feltételeit. Az iskolát Bécs városi tanácsa tartja fenn, bármely irányzatú ifjúsági szervezet vezetői részére ajánlott elvégzése. A nem formális felnőttképző intézmény kreditjeit a graduális képzés beszámítja. A hazai példák közt az előadó bemutatta a cserkészek tankönyvsomagját, a Magyarország Felfedezői Szövetség sárospataki képző bázisát, az úttörők akkreditált 60 órás pedagógus-továbbképzését (Közösségépítés – szabadidő-szervezés), melyben a legnépesebb gyermekszervezet felhalmozott tapasztalatai kamatozónak. Végül bemutatta annak a 120 órás képzésnek programját, melyet a 90-es évek elején az MPT Soros-támogatással fejlesztett és próbált ki. E program történeti, szervezet-szociológiai, pedagógiai, fejlődés- és neveléslélektani komponenseket tartalmaz, továbbá a gyermekszervezeti tevékenység főbb ágazataihoz kínál gyakorlatias tudást a tűzgyűjtéstől, versenyszervezésen, turisztikán át a found raising-ig.

A konferencia résztvevői egybehangzóan elhatározták, hogy erősítik a kapcsolatokat az ifjúságvezető-képzés többcsatornás, de rendszerré formálható fejlesztése érdekében (non-formális képzéstől, szakképzésen át a BSc-képzés lehetséges kimenetéig). Ennek érdekében kapcsolatot alakítanak a felsőoktatási intézményekkel, ajánlott előadói listát állítanak össze a lehetséges „felhasználók” részére. Tájékoztatásukat kiterjesztik a felekezeti ifjúsági szervezetek és a katonai hagyományörző egyesületek ifjúsági csoportjai körére. A képzés tartalmait illetően konszenzus van a szervezetek értelmiségében arról, hogy a „távolbalató felelős értelem” (stratégiai intelligencia) kialakítása a gyermek- és serdülőközösségek körében végzett szociokulturális animációban valóban kulcsfontosságú, melynek alapelemei a következők:

- az életkori lépcső minden szakaszára számító, építkező fejlesztés szüksége (gyerekvezető-ifivezető-ifjú-pályára készülő aktív és „3. életkorú” aktivisták láncolata);
- a képzett profi, hivatásos mellett a képzett civilek bevonása;
- szükség van érthetőbb szaknyelvre;
- a tudások tartalmát illetően hazánkban indokolt a kialakítása annak a keynes harmóniának, amit a hagyományátadás-történelemismeret és a modern tudások (IKT, pályázatírás, forrásteremtés stb.) jelent;



- a gyerek- és serdülőmozgalmakban felhalmozott tudás közvetítésének metodikája egyértelműen reformpedagógiai metodika (cselekvés, projekt, kooperatív tanulás, demokratikus tanító–tanuló szerepkörök stb.).

Ismételten hangsúlyozták az egybegyűltek, hogy a folyamatos, stabil gyermekszervezeti tevékenységhez érdemes végiggondolni egyfajta normatív finanszírozást. A konferencia elhatározta, hogy 2005 őszére tanulmányi kirándulást szerveznek a Wiener Jugendleiterschule közvetlen megismerésére. Ily módon várhatóan lehetőség nyílik a gyermekek civil mozgalmi körében dolgozó értelmiségi szakemberek műhellyé szerveződésére, s e műhely eredményeinek folyamatos nyilvánosságára is.



## BESZÁMOLÓ

### A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FOLYÓIRAT SZERKESZTŐSÉGI ÜLÉSÉRŐL

A Pedagógusképzés folyóirat szerkesztősége 2005. február 28-án kihelyezett szerkesztőségi ülést tartott Szombathelyen, a Berzsényi Dániel Főiskolán. A szombathelyi látogatás célja az volt, hogy megbeszéljük a folyóirat következő számát, melynek középpontjába a szombathelyi Berzsényi Dániel Főiskola munkájának bemutatása kerül. A szerkesztőség tagjai röviden ismertették az egyes rovatok koncepcióját, s ezt követően szakmai beszélgetést folytattak a publikálni szándékozó kollégákkal. Örömmel tapasztaltuk, hogy milyen nagy számban és milyen változatos témákban jelentkeztek az ottani kollégák. Az általuk készített írások segítségével megismerhetjük a Berzsényi Dániel Főiskolán folyó tudományos munkát, az itt dolgozó kollégák tevékenységét. Előzetes terveink szerint a következő számban olvashatnak például a digitális pedagógia és a pedagógusképzés kapcsolatáról; a regionális felsőoktatási forrásközpont létrehozásáról; az egészségtan-tanárképzésről; a nappali tagozatos tanár szakos hallgatók tanulási motívumairól és az azt befolyásoló tényezőkről; a tanárszakos hallgatók pályamotívumairól; az inklúzió szemléletének kialakulásáról; a pedagógus diplomával rendelkező pályakezdők pszichés egészségének meghatározó tényezőiről; a sporttudományi képzési területek sajátosságairól, valamint a tanítóképzés alakulásáról az ötvenes években. A szemle rovatban megismerkedhetünk a szombathelyi kollégák munkáiról írt recenziókkal, a hírek rovatban pedig a főiskola könyvtárának tudományos programját mutatják be a szombathelyi kollégák.

A főiskolán tett látogatás több szempontból is fontos volt a szerkesztőség számára: megismerkedhettünk a főiskola oktatóival, illetve képet kaphattunk arról, hogy milyen komoly tudományos és oktatói tevékenység folyik a Berzsényi Dániel Főiskolán. Ezúton szeretnénk megköszönni dr. Gadányi Károly és dr. Iker János, valamint a kollégák szíves vendéglátását.

Bízunk abban, hogy a szombathelyi Berzsényi Dániel Főiskola bemutatását követően folytathatjuk más egyetemek, főiskolák tevékenységének ismertetésével. Úgy gondoljuk fontos az, hogy megismerhessük az egyes intézményekben folyó oktatói és kutatói munkát. Ehhez várjuk jelentkezésüket, együttműködő segítségüket!



## ENGLISH SUMMARY

**FALUS, I.**

### ATTAINMENT TARGETS, COMPETENCES, STANDARDS

The author appreciates the significance of the attainment targets issued in 1997, however he also draws attention to the changes that set new requirements for such a document. In his opinion competences and standards can help evaluate trainee teachers' level of professionalism, they provide a framework for structuring the teacher education system, they represent an up-to-date approach to teacher education, and they point towards a more organic relationship between the pre-service and the inductive stages of teacher development.

**NÉMETH, A.**

### THE PREHISTORY OF TEACHING AS A PROFESSION IN HUNGARY IN THE 18TH AND THE BEGINNING OF THE 19TH CENTURIES

In this essay the author puts forward the hypothesis that, that in Hungary, due to the dual nature of the institutional system (primary and secondary teachers), there have been two educational cultures and two theoretical models evolving parallel to each other. In the present chapter of his work the author describes the early history of this process until the middle of the 19th century.

**BOGNÁR, J. – BÖSZE, J. – ULRIK, T.**

### ISSUES CONCERNING THESIS WRITING IN THE LIGHT OF A SURVEY

The progress students in our respective institutions show concerning their theses is so different that we felt it necessary to look into the issue in a systematic way. In our survey we asked 115 students from the University of Physical Education, Eötvös Lorand University of Sciences and Kecskemét Teacher Training College. In all three institutions we found that most of the students know very little about the formal requirements, about data collection methods and about processing data. Most of them claim that they hardly received any support from their supervisors, they spent a minimal amount of time on consultation and they haven't yet submitted any drafts. Besides the similarities we would also like to describe the differences in the three institutions. The results substantiate the claim that students would need thorough preparation and explicit criteria already from the third year.

**KOVÁCS VARGA, É.**

### METHODOLOGY AND TEACHING PRACTICE AT COLLEGE LEVEL OR WHAT IS TO BECOME OF METHODOLOGISTS?

The author aims to introduce the effect of the higher education reform on the lives and working conditions of methodologists. She also describes the language pedagogy cur-

riculum at the college with special emphasis on the relationship between theory and the school based teaching practice

**RÉVÉSZ, J.**

**THE RISE AND FALL OF THE CENTRE FOR ENGLISH TEACHER TRAINING**

The aim of this essay is to describe the history of a unique teacher education initiative, the 3-year programme of the Centre for English Teacher Training at Eötvös Loránd University, Budapest. The author introduces the programme, the changes in the programme over the years, the present situation and all those achievements that may be sustainable or have bearings on the future of language teacher education in Hungary.

**KARLOVITZ, J. T.**

**TEACHING DIGITAL MATERIALS DEVELOPMENT, PRACTICAL CONSIDERATIONS**

In a lot of institutions within state education there are more and more opportunities to use and develop digital materials. Teacher education institutions however very often lack the equipment and the resources necessary to prepare their students for this kind of activity. Based on his own experience, the author outlines possibilities that are also feasible under modest conditions.

**FÜVESI, I.**

**TRAINING HUNGARIAN TEACHERS OUTSIDE THE COUNTRY**

Nowadays informatics is not only a subject, but can be defined as the universal infrastructural background of organization of study environment. Therefore in course of the extension training of teachers(primary and secondary), enlarging their knowledge in this matter is also important independent of their professions both beyond and within our borders. More and more Hungarian lecturers in the universities are joining in the extension training of Hungarian colleagues in the surrounding countries.

**BIRTA-SZÉKELY, N.**

**THE PAST AND PRESENT OF HUNGARIAN TEACHER TRAINING IN TRANSYLVANIA**

The paper presents the history of teacher education in Transylvania from the foundation of the University of Kolozsvár till today. It aims to describe the changes in teacher education over the centuries as well as gives an overview of the characteristic problems Hungarian teacher education in Transylvania is facing today.

**CONTENTS****ESSAYS**

- 5 Falus, I.: Attainment targets, competences, standards  
17 Németh, A.: The prehistory of teaching as a profession in Hungary in the 18<sup>th</sup> and the beginning of the 19<sup>th</sup> centuries  
33 Bognár, J. – Bősze, J. – Ulrik, T.: Issues concerning thesis writing in the light of a survey

**DEBATE**

- 51 Kovács Varga, É.: Methodology and teaching practice at college level or what is to become of methodologists?

**WORKSHOP**

- 61 Révész, J.: The rise and fall of the centre for english teacher training  
73 Karlovitz, J. T.: Teaching digital materials development, practical considerations  
85 Füvesi, I.: Training Hungarian teachers outside the country

**INTERNATIONAL**

- 93 Birta-Székely, N.: The past and present of Hungarian teacher training in Transylvania

**REVIEWS**

- 109 Nagy, M.: Report on Hungarian state education, 2003 – another useful book for teacher education  
115 Iker, J.: Acquiring knowledge in mathematics  
119 Dömsödy, A.: Information Technology in Education – review from the perspective of a teacher-librarian from the National Educational Library  
131 Pedagogia-online

**NEWS**

- 135 Schiffer, Cs.: The European Masters curriculum for inclusive education  
141 Heimann, I.: Saving talent – nurturing talent, international conference at the University of Miskolc  
145 Györgyi Koncz, J.: Assessing primary teacher education – summary of the 7<sup>th</sup> Conference on Subject Pedagogy  
151 Mészáros, I.: Summary of the symposium “Family pedagogy and higher education”  
155 Sántha, K.: Zeitgeist and responsibility  
157 Laurenszky, E.: Training opportunities and competences in youth organisations  
161 Report on the editorial meeting of Pedagógusképzés





ISSN: 0133-2570

Kiadja az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Felelős kiadó: dr. Hunyady György dékán  
Tördelte: Türr Tamás  
Készült az Argumentum Kiadó nyomdaüzemében



## A PEDAGÓGUSKÉPZÉS PUBLIKÁCIÓS STÍLUSA

### Célkitűzés

A folyóirat a pedagógusképzésben és -továbbképzésben résztvevő szakemberek fóruma kíván lenni, ezért helyt ad a pedagógusképzéssel kapcsolatos elméleti és empirikus kutatások eredményeinek, a gyakorlati műhelyekben kidolgozott, vagy tervezett innovatív elgondolásoknak és a pedagógusképzés külföldi tapasztalatainak. Közzéteszi a pedagógusképzők számára fontos információkat, híreket, pályázatok, figyelemmel kíséri a megjelenő legfrissebb pedagógiai szakirodalmat.

### Közlési feltételek

A Pedagógusképzés folyóirat szerzőként is számít olvasóira, a szerkesztőség várja a pedagógusképzéssel kapcsolatos olyan írásokat, melyek mind tartalmilag, mind formailag megfelelnek a tudományos szintű követelményeknek.

A Pedagógusképzés igazodik a nemzetközileg is elfogadott publikációs szokásokhoz, formai követelményeit tekintve a Magyar Pedagógia publikációs stílusát követi.

### A kéziratok elkészítésére vonatkozó javaslatok

#### *A kézirat stílusa, formája*

A kézirat New Times Roman betűtípussal készüljön. A szerző, és az írásmű címe után 4-5 soros magyar nyelvű absztrakt következzen, utána pedig a főszöveg 12-es betűnagysággal és 1,5-es vagy dupla sorközzel. Az írásmű végén irodalomjegyzék, majd az angol nyelvű összefoglaló legyen.

A kézirat automatikus *stílusbeállítás nélkül készüljön*, a szöveg formázását a szerkesztőség végzi.

#### *A tanulmányok, cikkek beküldése*

Az elkészült munkákat egy példányban kinyomtatva, ezenkívül lemezen vagy elektronikus úton kell beküldeni a szerkesztőség címére:

ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége, Hegedűs Judit, 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.; [pedkepzes@freemail.hu](mailto:pedkepzes@freemail.hu)

# TARTALOM

## TANULMÁNYOK

- 5 Falus Iván: Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek  
17 Németh András: A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete – a 18. században és a 19. század első felében.  
33 Bognár József – Bősze Júlia – Ulrik Tamás: A szakdolgozat készítésének kérdései – egy empirikus vizsgálat tapasztalatai –

## ESZMECSERE

- 51 Kovácsné Varga Éva: A főiskolai módszertan és az iskolai gyakorlat – avagy mi lesz veled módszertanos?

## MŰHELY

- 61 Révész Judit: Az ELTE Angol Tanárképző Központ tündöklése...  
73 Karlovitz János Tibor: Digitális tananyagfejlesztés oktatásának gyakorlati kérdései  
85 Füvesi István: Szerepvállalás a határon túli magyar anyanyelvű tanárok továbbképzésében

## KÜLFÖLD

- 93 Birta-Székely Noémi: Szemelvények az erdélyi magyar tanárképzés múltjából és jelenéből

## SZEMLE

- 109 Nagy Márta: Jelentés a magyar közoktatásról 2003 – Ismét egy hasznos könyv a pedagógusképzésben –  
115 Iker János: A matematikai ismeretszerzés  
119 Dömsödy Andrea: Pedagógiai informatika – könyvkritika pedagógiai könyvtárosi, könyvtár-pedagógusi szemszögből  
131 Pedagógia-online

## HÍREK

- 135 Schiffer Csilla: Inkluzív Nevelés MA képzés európai tanterve  
141 Heimann Ilona: Tehetségmentés – tehetséggondozás. Nemzetközi tudományos konferencia a Miskolci Egyetemen  
145 Györgyiné Koncz Judit: Mérlegen a tanítóképzés – a VII. Tantárgy-pedagógiai Tudományos Konferencia tapasztalatai  
151 Mészáros Ilona: Összefoglaló „A családpedagógia szerepe a felsőoktatásban” című szakmai tanácskozásról  
155 Sántha Kálmán: Korszellem és felelősség  
157 Laurenszky Ernő: Képzések és kompetenciák a gyermek- és serdülőszervezetekben  
161 Beszámoló a Pedagógusképzés szerkesztőségi üléséről