

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK ÉS -TOVÁBBKÉPZŐK
FOLYÓIRATA



2005
3. SZÁM



PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK ÉS -TOVÁBBKÉPZŐK
FOLYÓIRATA

2005
3. 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

www.pedagogia-online.hu

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BALLÉR ENDRE (elnök), ARATÓ LÁSZLÓ, BÁNHIDYNE 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.

PORKOLÁBNÉ DR. BALOGH KATALIN

1935-2005

Porkolábné Dr. Balogh Katalinnak nemrégiben még az életutat átívelő, termékeny oktatói pályáját a 70. életforduló alkalmából köszöntöttük, s most megrendülve, mély fájdalommal búcsúzunk tőle. Személyében olyan nagyszerű kollégát, barátot veszítettünk, akit mindannyian szerettünk és becsültünk. Ugyanakkor hálásak is lehetünk a sorsnak, hogy osztozhattunk bizalmán, hogy sugárzó egyénisége haszonélvezői lehettünk. Emberi kapcsolatait az a fajta tiszta önzetlenség magával hozott és ritka erénye táplálta, melyet pusztán a mások szeretete, tisztelete, a másikért érzett felelősség mély meggyőződése képes csak életre hívni. Tanítása, szemlélete nemcsak a tanítványok, a munkatársak, de a szélesebb nyilvánosság figyelmét is megragadta. Nevelő volt a szó legnemesebb értelmében, melynek osztatlan hitelét a saját példájával tanúsította.

P. Balogh Katalin (1935–2005) az alföldi Nagyivánon született. Egerben szerzett tanítói képesítést, majd 1953-tól az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar pedagógia–történelem szakán folytatta tanulmányait. 1957-ben kapott középiskolai tanári diplomát. 1963-ig a budapesti Könyves Kálmán Gimnáziumban történelmet tanított.

A nevelés és oktatás gyakorlati tapasztalatával is felvértezve, 1963-tól az évtizedeket átívelő egyetemi oktatói és tudományos munkássága az ELTE Bölcsészettudományi Karán vette kezdetét. 1969-ben bölcsészdoktori, majd 1979-ben a pszichológiai tudományok kandidátusi fokozatát szerezte meg. 1980-ban nevezték ki egyetemi docenssé.

Értekezésének témája a nevelés-oktatás gyakorlatából merít, a gyakorlati problémamegoldó gondolkodás fejlesztését állítja a középpontba. 1983-ban pedagógiai szakpszichológus diplomát szerzett. Az alkotó évek szellemi termékei bizonyítják, hogy a hazai pedagógiai pszichológia „ideológiamentes” arculatának kialakításához jelentős mértékben járult hozzá. Szakterületén az általa képviselt értékteremtő szemlélet a személyiségfejlesztést állította a középpontba, mely fogékony táptalajra lett a pszichológus- és a pedagógusképzésben.

1986-tól nyugállományba vonulásáig, 1996-ig az ELTE Iskolapszichológiai Módszertani Bázis vezetője, a tanárképzés pszichológia oktatásának kari felelőse, haláláig az *Iskolapszichológia* kiadvány sorozatszerkesztője volt.

A Magyar Pszichológiai Társaság Iskolapszichológiai Szekciójának megalakulásától, 1992-től, valamint a 2004-ben életre hívott Fejlesztő Pedagógusok Szakmai Egyesületének elnöki tisztségét töltötte be. 2004-ben az egri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola címzetes főiskolai tanári kinevezéssel ismerte el *Porkolábné Dr. Balogh Katalin* a hazai tanárképzésben kifejtett széleskörű szakmai munkásságát.

Utolsó útjára 2005. augusztus 5-én kísértük az újpesti Megyeri úti temetőben. Temetésén a római katolikus egyházi szertartást követően, *Dr. Hunyady György* akadémikus, az ELTE PPK dékánja mondott búcsúbeszédet. *Porkolábné Dr. Balogh Katalin* az Eötvös Loránd Tudományegyetem saját halottjának tekintette.

Tudományos munkásságának és emberi magatartásának példája messze túlmutat az intézményes kereteken. Szakmaspecifikus alkotásai hosszú távra szólnak és mérvadók az óvodai nevelés terén: az Oktatási Minisztérium által jóváhagyott „Komplex prevenciós óvodai program” országosan választható óvodai fejlesztő program az iskolai tanulási zavarok megelőzésére. Az ugyancsak országosan választható „Játék–mozgás–kommunikáció” tehetséggondozó óvodai program társszerzője volt. Nemcsak a nevelés- és oktatáslelektan egyetemi oktatójaként, a hazai iskolapszichológiai hálózat vezető egyéniségeként, hanem az ELTE PPK keretében is folytatott, országos elismertségű „Fejlesztőpedagógus” akkreditált továbbképzési programja révén kutatási eredményei és szemlélete tovább élnek a tanítványok munkásságában.

Sokunk személyes emlékeiben kitörölhetetlen marad sugárzó egyénisége.

Gyenei Melinda

ELTE PPK Társadalom- és Nevelépszichológiai Tanszék

TÓTH LÁSZLÓ

nyugalmazott főiskolai docens

Nyíregyházi Főiskola Bölcsészeti és Művészeti

Főiskolai Kar

1925–2005

Rokonai, kollégái, barátai, tanítványai 2005. május 5-én a nyíregyházi temetőben kísérték utolsó útjára *Tóth László* nyugalmazott főiskolai docenst, és rótták le tiszteletüket emléke előtt. *Tóth László* a Nyíregyházi Főiskola egyik jogelődjének, a Bessenyei György Tanárképző Főiskolának volt a legújabb kori egyetemes történelmet oktató tanára a Történettudományi Tanszéken. 2005. április 27-én – hosszabb betegeskedés, kórházi ápolás után –, életének 80. évében ölelte őt magához az örök Idő és a végtelen Tér. A friss sír mellett nehéz volt elfogadni, hogy a mindig másokért élő embertől ez a búcsú a végső volt, és megért nyolc évtizedét már csak mi idézhetjük.

Tóth László 1925. november 13-án született a Szabolcs megyei Rakamazon. Életének alakulására meghatározó erővel hatottak a XX. század sorsformáló eseményei. Sokgyermekes munkásszülők gyermekeként épület- és műlakatos tanoncként kereste boldogulásának útját. Az 1943-ban Budapesten segédlevelet szerzett fiataalt mégis szülőfalujában érte a második világháború vége, ezért a debreceni Ideiglenes Nemzeti Kormány toborzási felhívására innen jelentkezett a szerveződő demokratikus magyar hadseregbe, ahol 1946 augusztusáig teljesített önkéntes katonai szolgálatot. Ezt követően segédként dolgozott még egy évig, majd a „fényes szellők” népi kollégiumi mozgalmának gyorsító pályáján jutott el a leningrádi egyetemre, amelyen 1955-ben szerzett – kitüntetéssel – középiskolai történelemtanári oklevelet és anyanyelvi szintű orosz nyelvtudást.

Diplomával a kezében először fővárosi középiskolákban tanított (II. Rákóczi Ferenc középiskola, Fazekas Mihály gyakorlógimnázium), majd magas állami tisztségeket töltött be: főelőadó volt a Művelődésügyi Minisztériumban (1959–66), oktatási osztályvezető a IV. kerületben (1966–68), és éveken át tagja volt a *Történelemtanítás* c. módszertani folyóirat szerkesztőbizottságának. Ezekről a vezetői szerepvállalásairól mindenképpen el kell mondani, hogy azokat csak a jóra fordította. Többször tanúságát adta, hogy nem Caesart szereti, hanem az igazságot. Nem tudott, nem akart „helyezkedni”, az éppen uralkodó szélirányhoz igazodni. Nem

kért előnyöket, de a jó ügyért és másokért bátran cselekedett. Becsülendő érdemeket szerzett a közoktatás és a történelemtanítás fejlesztésében. Tankönyv, segédkönyv, módszertani tanulmányok írója, megyei szakfelügyelői és más szakmai továbbképzések előadója stb., de mindenekelőtt a tanári katedrát, a gyakorlati pedagógusi pályát érezte magához legközelebb, ezért véglegesen is ezt választotta. 1968-tól 1975-ig ismét középiskolában kamatoztatta tehetségét (Kaffka Margit Gimnázium), majd 1986. május 31-ig, nyugdíjba vonulásáig a Bessenyei György Tanárképző Főiskola Történettudományi Tanszékén a pedagógusképzésnek kötelezte el magát.

„Nem hal meg, ki milliókra költi dús élete kincsét” – valljuk *Arany Jánossal*. *Tóth László* tanár volt, de nem csupán foglalkozásnak, hanem szinte küldetésnek tekintette, hogy – képletesen – újra és újra magot vessen, fát ültessen. Életútjának a lezárulása éppen ezért nemcsak alkalmat kínál, hanem érzelmi és szakmai készletét is ébreszt bennünk, hogy részleteiben is figyelmet szenteljünk e sokoldalú és a helytállások sorát felmutató munkásságnak. E helyen azonban mégsem gondolhatunk a teljes „leltár” elkészítésére vagy annak egészét érintő méltatására. Meg kell elégednünk a szép ívű életpálya címszavakban történt bemutatásával.

Tóth Lászlót tanítványai általában szigorú tanárként tartották számon, de az őt közelebről megismerők a rezzenéstelennek tűnő bajusza mögött hamarosan észrevették a biztató mosolyt, az igényes, megértő, segítőkész és igazságos pedagógust, aki szívesen foglalkozik, törődik velük, aki nemcsak követel, hanem ad is. Ugyanilyen tisztelet és megbecsülés övezte munkatársai körében is. Karakteres, sokoldalúan művelt, tájékozott, őszinte, egyenes, önzetlen, barátságot őrző, társaságot kedvelő egyéniségnek ismerték. Elsősorban a baloldali értékek iránt érzett elkötelezettséget. A „fényes szellők” korának – igaznak hitt – szocialista eszményeihez igazodó kritikus szemmel figyelte, követte társadalmi és közéleti viszonyaink alakulását, de a jobbitás reményében nem zárkózott el különböző feladatok, sőt viták vállalásától sem. Mindenekelőtt azonban tanárként osztogatta szellemvagyonát és önmagát. Érdemei elismerésének szerény jele volt a Kiváló Munkáért (1982) és a Munka Érdemrend bronz fokozata kitüntetések elnyerése.

Tóth Lászlót, Laci bácsit sokan szerették, de ez is kevés volt ahhoz, hogy megmentse őt a végzetes kórtól. Mindinkább nehezebbé vált a légzés, a járás, ezért a mindig „önellátó” embernek el kellett fogadnia a nyíregyházi rokonság féltő gondozását, ápolását. Így is szembe tudott azonban nézni a véggel, készült a fogadására, de nem sürgette azt. Nem volt szomorú, mintha ezzel is kímélni akarta volna környezetét. Amikor pedig életideje elfogyott, ami benne halandó volt, minden-minden egy urnányira zsugorodott. Pihen a lélekben soha el nem hagyott szabolcsi földben, amely őt – kedvenc költője, *Arany János* a szavaival – emberré és magyarrá ringatta. Hamvai felett a nyíregyházi temető fái öröködnék, reggelenként pedig harmatdíszbe öltözött füvek köszöntik. Sírjára sem nehezül a feledés súlya, mert szerető rokonok, barátok, tanítványok őrzik emlékét, szellemi örökségét.

Dr. Sallai József

TARTALOMTARTÓKÖZLEK

1. RÉSZLETES TARTALOM

A feladatgyűjtemény a 2014. évi érettségi vizsgák magyar nyelv és irodalom tantárgyból való felkészítését szolgálja.

A feladatgyűjtemény a 2014. évi érettségi vizsgák magyar nyelv és irodalom tantárgyból való felkészítését szolgálja, és a vizsgák lebonyolításához szükséges feladatokat tartalmazza.

TANULMÁNYOK

TANTERVEZÉS ÉS ISKOLA*

BÁRDOSSY ILDIKÓ

a Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézetének egyetemi docense
bardos@tki.pte.hu

„Az iskola fejlődése önfejlesztő, önrányító tevékenységeken alapul:
a tantervi önállóság is ennek egyik területe.”
(*Ballér Endre*, 1988, 3. o.)

A tantervezés és iskola néhány összefüggését felmutató írás az alábbi kérdéskörök mentén építkezik. 1. Mire való az iskola? 2. Miként értelmezhető az iskolai tantervezést megalapozó tantervfogalom? 3. Miből táplálkozik, mire irányul a pedagógusok tantervi (tantervezési) hozzáértése és felelőssége? 4. Miben ragadható meg az iskolai tantervezés lényegisége? A vonatkozó szakirodalom, az adekvát fejlesztői, kutatói, közoktatási és felsőoktatási tapasztalat arra világít rá, hogy a pedagógiai kultúra szerves részét képezi az iskolai tantervezési, curriculum-fejlesztési kompetencia. Az írás felhívja a figyelmet arra, hogy ennek megalapozása, mozgósítása a pedagógusképzésnek és –továbbképzésnek is feladata és felelőssége.

Szubjektív előszó

A pedagógiai praxis különböző szintjein és szinterein dolgozva kiváló szakemberek támogatása, konstruktív kritikája lendítette tovább a tantervezéshez, a curriculum-fejlesztéshez kapcsolódó tevékenységemet is. Ezúttal három olyan – számomra jelentős – szakmai találkozásra utalok, mely az őszinte érdeklődés és figyelem, a támogató, ösztönző kritika élményét adta.

Az egyik meghatározó szakmai találkozás az első magyarországi – 1984 márciusában, a Szentlőrinci Kísérleti Iskolában megrendezett – tantervelméleti konferenciához (*Ballér*, 1991) és ennek előzményéhez kötődik. 1983-ban készültek el egységes szerkezetben a komplex tantárgyak tanítási-tanulási programjai (a tanulási és tanítási folyamattervek). E munkálatokhoz felbecsülhetetlen segítséget nyújtott *Ballér Endre*, aki az ún. modelltantárgy első változatához fogalmazta meg kritikai észrevételeit. „A természet és társadalom fejlődése” volt az a tantárgy, melynek

* A Tanárképzők Szövetségének – *Ballér Endre* 75. születésnapja tiszteletére 2004. december 10–11-én megrendezett – konferenciáján elhangzott előadás szerkesztett, módosított változata.

programalkotási, tantervezési folyamata adta meg azt a koncepcionális, stratégiai és taktikai alapot, mely a többi tantárgyi program kimunkálását orientálta, a szakmai kommunikációs és kooperációs kereteket értéktételezte. A konferencia – a közreműködők, a szakmai bírálók értékes észrevételeinek köszönhetően – a programok tantervelméleti és szaktudományi szempontokból feltárható hitelességéről adott biztató jelzéseket, egyúttal a további finomításához is támpontokat nyújtott (Bárdossy, 1986).

Az 1990-es évek az országos és helyi pedagógus-továbbképzési programokban való közreműködés, Ballér Endre tanár úrral való együttműködés lehetőségét hozták. A tantervelméleti, tantervfejlesztési alapokkal megismertető, a tantervkészítési technológiai tudást mozgósító továbbképzések során hallgató, társelőadó, előadó lehettem. Különös jelentőségűek voltak számomra azok az alkalmak, amikor a továbbképzések egy-egy általam tartott kurzusát tanár úr jelenlétével tisztelte meg, s az ezt követő beszélgetések során megélhettem a tanulás és tanítás, az alkotás és továbbgondolás, az ösztönzés és támogatás sajátos élményét. „A pedagógusok tantervi önállósága – a ‘központ’ és a tanár tanterve” című kurzus programjavaslatához azt a mottót választottam, amely jelen írás máig időszerű kiindulópontjául is szolgál (Bárdossy, 1990).

A harmadik jelentős találkozást jelentette egy kézirat (Bárdossy, 2002) lektorálása az új évezred első évében. Ballér tanár úr konstruktív kritikája megerősítette azt, hogy a tantervfejlesztés általános alapkérdései közé tartozik többek között a nevelési, tanítási, tanulási folyamat középpontba állítása (a curriculum-szemlélet), a rendszerszemlélet érvényesítése, a központi és helyi (iskolai) tervezés összekapcsolása, a tantervelmélet és a tantervfejlesztés egységes kezelése. Ugyanakkor felhívta a figyelmet a tantervek kidolgozásának és fejlesztésének azon tendenciáira is, melyek különös hangsúlyt fektetnek a tanulók személyiségfejlődésének középpontba állítására, melyek a tartalmi tervezés irányító, szabályozó szerepe helyett a kommunikációs, koordinációs funkciót állítják előtérbe, melyek a tartalmi fejlesztést a szélesen értelmezett pedagógiai kultúrával szerves egységben kívánják megvalósítani, melyek az információs és kommunikációs technológia által nyújtott lehetőségekre, a tanulás differenciálására, individualizálására is fókuszálnak.

Mire való az iskola?

Torsten Husen a múlt század hetvenes éveiben, Faludi Szilárd a múlt század nyolcvanas éveiben fogalmazta meg gondolatait a „jövő iskolájáról”. Vajon a ma iskolái megfelelnek-e ezeknek az elvárásoknak, vajon a tanulás tervezését, szervezését és értékelését értéktételezik, orientálják-e az akkori elvárások, vagy érvényüket veszítették? Esetleg érvényesek, csak éppen máig megoldatlan problémaként tétéleződnek? Ezek szerint: „...a jövő iskolája az alapvető tanulási készségek kialakítását fogja tevékenysége középpontjába állítani... Az iskolának be kell oltania

tanítványaiba a változás iránti készséget, hogy életük során – ha szükséges – képesek legyenek és akarják is továbbfejleszteni általános és szakmai műveltségüket. Fontos (...) annak az elvnek széleskörű megvalósítása, hogy minden tanuló a neki leginkább megfelelő ütemben, tartalomban és mélységben tanuljon” (*Husen*, 1972, 138–141. o.). *Faludi* arra hívja fel a figyelmet, hogy „...a jövő iskolája nem egyszerűen ‘tanuló’ iskola lesz, hanem a pedagógus által – ahol csak lehet: indirekt módon – vezérelt gyermeki tevékenységek rendszere. Itt nemcsak arról lesz szó, hogyan lehet az iskolát az ‘élettel’ összekapcsolni és nem is csak arról, hogy hogyan készítsen elő az ‘életre’, hanem inkább az iskolai élet megszervezése lesz a fő motívum. Élet lesz az iskolában. (Természetesen az életre előkészítő és az élettel összekapcsolt iskolában.)” (*Faludi*, 1985, 248. o.)

A múlt század végétől kezdődően új társadalmi, gazdasági, politikai kontextusban hangosodnak fel azok a nézőpontok, melyek szerint az „iskola egyre kevésbé lesz abban a helyzetben, hogy az oktatási funkciókat a társadalomban saját különleges előjogának tartsa” (*Grandstaff*, 1985, 258. o.; *László*, 1998). Ebből az következik, hogy az iskolának szisztematikusan kell kiépítenie kapcsolatrendszerét a társadalom gazdasági, szociális, művelődési, tudományos szervezeteivel, intézményeivel. A társadalom és a szűkebb környezet felé nyitott, a társadalmi hatásokat beengedő, megtapasztalni hagyó és feldolgozni segítő iskola lehet képes arra, hogy bevezesse növendékeit az alapvető társadalmi tevékenységi módokba, hogy esélyeket, feltételeket teremtsen az egyéni életutak megtalálásához, az élethosszig tartó tanuláshoz (*Ballér*, 2001; *Delors*, 1997; *Gáspár*, 1984; *Zrinszky*, 2000). Az iskola szükségszerű fejlődési tendenciái ebbe az irányba mutatnak. A tanulás fogalma világszerte kitért, s a „tanulás társadalmi tevékenységgé vált, abban az értelemben is, hogy a társadalmi élet minden területét áthatja” (*Kozma*, 1985, 9. o.).

Az élethosszig tartó tanulás alapozásához az iskola úgy járulhat hozzá, ha nem pusztán több és több tudást ad át „a felnövekvő generációknak, hanem az emberiség tudáskincsének olyan vázát, olyan részeit, amelyek lehetővé teszik bármelyik részlet bármikor történő kitöltését. (...) A társadalomnak elsősorban arra van szüksége, hogy a fiatalok stabil, jól szervezett alpműveltséggel rendelkezzenek, s ez a tudás tovább építhető, könnyen kiegészíthető és megújítható legyen” (*Nahalka*, 2003, 175–176. o.).

Miként értelmezhető az iskolai tantervezést megalapozó tantervfogalom?

Az iskolai tanulás eredményessége növelésének igényéből fakadnak azok a kutatások, melyek kiszélesítik a tanterv fogalmát. Egyre elfogadottabbá válik az a nézet, mely szerint *tantervben* nem pusztán tananyagot, hanem *oktatási folyamatot* kell tervezni, s át kell látni azt is, *hogyan tanul a gyermek*, s ennek összefüggésében *hogyan értelmeződik maga a tanítás* (*Faludi*, 1963).

A tanterv fogalmát kiszélesítő szemléletmód a *tanulási-tanítási stratégiák* kutatását, eredményeinek hasznosítását is bevonja a tantervi fejlesztések s egyúttal az iskolai, tanári tantervezések körébe. A „mastery learning,” az adaptív oktatás stratégiája, az önszabályozó stratégia ösztönzően hat(hat) a tantervi fejlesztésekre, a tanárok tematikus tervezésére, a céloktól az értékelésig terjedő, s egyúttal a tanulói különbségekhez alkalmazkodó, célokban, követelményekben, tartalmakban, tanulási, tanítási módszerekben és értékelési kritériumokban megnyilvánuló, differenciált folyamattervezésre (Báthory, 2000; Bloom, 1971; Glaser, 1977; Molnár, 2001; Réthy, 2003).

A tanterv hagyományos (a tananyag vertikális és horizontális elrendezésére szorítókozó) definícióját az *egységes és egyúttal differenciált iskolázás* követelményei is módosítják. Az országok „elemi érdeke a nemzeti munkaerő-érték általános emelése, valamint a bármely társadalmi rétegből származó tehetségek ápolása, és ennek megfelelően: a társadalmi mobilizációs lehetőségek kiszélesítése. (...) A mindenki számára nélkülözhetetlen, közös, általános kompetencia csak integrációs technikákkal alakítható ki. (...) Ugyanakkor szakszerű differenciálás nélkül nem lehet a különböző felkészültségű, beállítódású tanulókat eljuttatni a közös alapokhoz. Ráadásul az általánosan szükséges közös kompetencián túl minden tanulót fel kell készíteni a neki szükséges speciális kompetenciák megszerzésére is, ami szintén nélkülözhetlenné teszi a differenciálást”(Szebenyi, 1994, 347–348. o.). Az *integrálás és a differenciálás* felértékelődése szintén hozzájárul a tantervfogalom kiterjesztett értelmezéséhez. „Az integrálási és főleg differenciálási technikákhoz ugyanis nem elég a tananyagot meghatározni. Ráadásul a tudásanyag ugrásszerű növekedése az ismeretnyújtásról a készségek, képességek (főleg a permanens tanulási képességek) fejlesztésére helyezte át a tanítás súlypontját” (Szebenyi, 1994, 348. o.).

A tantervfogalom értelmezését sajátos megvilágításba helyezik azok a kutatások, melyek az ismeretközpontú és a tevékenységközpontú tanterv, valamint a tananyagleadó iskola és a cselekedtető iskola kritikai elemzésén keresztül jutnak el a személyiségfejlesztő, a személyiségközpontú vagy *emberközpontú tanterv* gondolatához. Nagy József következtetése szerint, „az ismeretközpontú, ill. a cselekvésközpontú tantervfejlesztés személyiségközpontúvá, kompetenciaközpontúvá fejleszthető, és ezek figyelembevételével végezhető az ismeretrendszer és a tevékenységrendszer megválasztása”, az egyén kognitív, személyes, szociális és speciális kompetenciáinak (motívum- és képességrendszereinek) fejlesztése érdekében (Nagy, 2000, 39. o.).

A tantervek, a tantervezés újabb távlatát nyitják ki az interaktív, a számítógéppel segített tanulás megalapozására, a multimédia felhasználására, a távoktatási programok kidolgozására, a digitális taneszköz-értékelésre, az online teszt- és feladatbankok kifejlesztésére fókuszáló kutatások és fejlesztések (Hegedűs, 1999; Kárpáti, 1999). Felhívják a figyelmet arra, hogy a *kommunikációs és információs technológiák*, a számítógéppel segített tanulás módszerei „csak abban az esetben

terjeszthetők el, ha összehangolt fejlesztés indul meg a képzés és továbbképzés, tananyagkészítés, tantervírás és kutatás területein. (...) minden országban léteznek alternatív tananyagokat kínáló honlapok is, ezeket a legtöbbször tanári munkacsoportok fejlesztik” (Kárpáti, 2001, 394, 397. o.).

Az iskolai tanulóstervezésben és -szervezésben érvényesíthető adekvát tantervi műfaj a *curriculum* – a *folyamatterv* vagy *program* –, amely a tanulási, tanulássegítési folyamat (meghatározott tanulóihoz, tanulócsoporthoz, tanulási színtereihez és tartalmi egységeihez hozzárendelhető) tervezését, leírását (és folyamatos kontrollját) jelenti a céloktól az értékelésig (Báthory, 2000). Nem mindegy, hogy az iskolai tanulás tervezését a zárt vagy a nyitott curriculum értéktételezése orientálja. A zárt curriculum lehatároltan megtervezett, céltételezésében politikailag alátámasztott, s egyöntetű követelményeket ír elő, korlátozza a pedagógusok, a képző szakemberek tevékenységét, a helyi tényezőkhez alkalmazás lehetőségeit, nem tervez be előre nem látható dolgokat, nem hagy szabadon felhasználható időkereteket sem (Szebenyi, 1994). A *nyitott curriculum* nem lezárt, ti. gyakorlat közeli, lehetőséget ad a helyi körülményekhez való alkalmazkodásra, alakításra, s ez által ösztönzi, kiszélesíti a pedagógusok (valamint a tanuló csoportok, egyének) kompetenciáját, döntési szabadságát, felelősségi körét. Friedrich Kron arra is felhívja a figyelmet, hogy míg a zárt curriculum nem számol a szociális tanulással, addig az a nyitott curriculum szerves része, ti. „felkínálják a lehetőséget arra, hogy a szociális tanulást, illetve a reá irányuló célokat a curriculumban rögzítsék. (...) A pedagógiai irányultságú anyagok a tanuló tanulási folyamatából indulnak ki, és a curriculumokat megalapozó elveknek megfelelően összekötik a szakmai-tantárgyi tanulást a szociális tanulással. A tanároknak és tanulóknak ezáltal megvan a lehetőségük arra, hogy ezeket az anyagokat szükségleteiknek, érdeklődésüknek és elképzeléseiknek megfelelően megszervezhessék, azaz, hogy értelmezhessék és továbbfejleszthessék azokat. Ezáltal a közös tanítási és tanulási folyamatok meghatározó szubjektív tényezőivé válnak. A nyitott curriculum ennél fogva fokozottabb tanulóközpontságot jelent, és tágabb teret biztosít a felfedezve tanulásnak, a projekt munkának és a szervezett formában történő tanítás és tanulás formáinak. Általa a tanár szabadsága kitágul. A teljesítményértékelés a ‘végtermék’ kizárólagos értékeléséről áttevődik a folyamatok értékelésére és reflektálására” (Kron, 1997, 471–472. o.). Az alábbi példa azt illusztrálja miként, értékeli, értelmezik munkájukat nyitott curriculummal dolgozó pedagógusok:

- „A tanterv flexibilis jellege szinte szükségszerűen kívánja a szorosabb együttműködést, hiszen mind az éves terv, mind a heti terv elkészítése és megvalósítása ezt igényli.”
- „A közös tervezés, a diákokhoz jobban igazodó tanulás szervezés többletmunkát jelent nekünk, tanároknak is. Mégis szívesebben megyek az iskolába, mint korábban.”

- „A gyakorlati munka során olyan képességei is megmutatkoznak mind a tanároknak, mind a gyerekeknek, amelyek eddig rejtve maradtak” (Bárdossy, 1990, 94–95. o.).

A konstruktív pedagógia egyes kutatói, szakértői azt képviselik, hogy „a valóban érvényesülő kurrikulumot magának a tanuló közösségnek kell összeállítania, természetesen legfontosabbként a pedagógus szakértő asszisztálásával. Az oktatás tartalma, eljárásrendszerei, ezek kompozíciója, az eszközrendszer ott, a valóságos, életszerű pedagógiai szituációkban formálódik ki, az ottani döntések formálják egységes egészé a kurrikulumleírásokban megtalálható elemeket, s nem a pedagógiai szituáció igazodik valamely kurrikulum elvárásaihoz. Ebben a folyamatban az előzetes tudás a döntő tényező. Ez szabja meg a tartalom kiválasztását s a tanulási környezet felépítését” (Nahalka, 2002, 75. o.).

Miből táplálkozik, mire irányul(hat) a pedagógusok tantervi (tantervezési) hozzáértése és felelőssége?

A mai oktatáspolitikák általában – az erősen centralizált (tan)tervutasításos rendszerek helyett – az intézményi szintű fejlesztést ismerik el és szorgalmazzák. Az oktatás területén a pedagógusok korábbi ún. módszertani szabadsága tantervi önállósággá, szabadsággá szélesedik, s mindez az eddigiektől eltérő módon és minőségben értelmezett szakmai követelményeket támaszt a pedagógusokkal szemben.

A szakirodalom szerint a tanároknak a curriculumokhoz való viszonya, szerepe három megközelítésben értelmezhető. Egyrészt vannak olyan curriculumok, amelyek megalkotásában a tanárok *nem vesznek részt*. Ebben az esetben a tanárok *közvetítő szerepet* játszanak a tantervkészítők és a tanulók között. A curriculum nem változtatható, itt esetleg a módszerek megválasztásának jogköre a tanáré. Másrészt vannak olyan curriculumok, amelyek megalkotásában a tanárok akár személyesen, akár képviselőiken keresztül részt vehetnek, befolyásolhatják a döntéseket. Ebben az esetben a tanároknak a curriculumot átalakító, *transzformáló szerepe* kerül előtérbe. A curriculumok merev előírások helyett az oktatási szándékokat és alapértelmezéseket, a tanulási tartalmak és követelmények közös kereteit rögzítik, adekvát tevékenység- és munkaformákat ajánlanak. A tanárokkal szembeni elvárás itt azt jelenti, hogy *tudják „olvasni”, értelmezni* a curriculumot, s tudják *„lefordítani”* a gyakorlat nyelvére. Ugyanakkor vannak olyan curriculumok is, amelyek megalkotásában és felhasználásában a fejlesztők a *tanárokat szakmai partnernek* tekintik. Az ilyen curriculumok sokoldalúan veszik figyelembe a társadalmi, a műveltségfelfogásbeli, a pedagógiai, a pszichológiai, a szaktárgyi, a szociális és az egyéni szempontokat. Ebben az esetben a *tanárok fejlesztő szerepe* kerül előtérbe. *A pedagógiai praxis és az arra ható tényezők és feltételek komplex elemzésével, mérlegelésével rendszerezik, értelmezik, fejlesztik tovább a curriculumot, a közvetlen pedagógiai gyakorlatot orientáló folyamattervet* (Connelly és Ben-Peretz, 1980; id. Kurtán, 2001).

Korunk társadalmi, közoktatási és szakmafejlesztési trendjei ez utóbbi speciális kompetenciák mozgósítását igénylik. „A speciális kompetenciák sajátos motívumok és tudás (speciális képességek, szokások, készségek és ismeretek) rendszerei. A speciális kompetencia funkciója, hogy az ember saját és mások érdekében valamilyen állapotváltozást, produktumot hozzon létre. Valamennyi speciális kompetencia sajátos produktumainak első példányai tág értelemben vett alkotás eredményei, ennél fogva valamennyi speciális kompetenciának a tág értelmében vett alkotóképesség az általános alapja” (Nagy, 1996, 206. o.).

Mit kell tudnia, mihez kell értenie, miféle alkotótevékenységre kell késznek, képesnek lennie a curriculum-fejlesztő – a tantervező: azaz a tanulás és tanulássegítés folyamatát tervező – pedagógusnak? Megítélésünk szerint a curriculum-fejlesztő pedagógus olyan technológiai tudás birtokosa, aki a curriculum-fejlesztéshez nélkülözhetetlen diszciplínák tudáskészletének alkotó felhasználására, alkalmazására képes. Olyan konkrét oktatástervező (azaz konkrét kognitív, affektív, pszichomotoros, szociális és örintegráló tanulást és tanulássegítést tervező) tevékenység koordinálója, végrehajtója, elemzője és értékelője, aki mindezek során kész és képes a tanulás és tanulássegítés cél- és folyamatrendszerének rendszerszintekbe és rendszerezésbe illesztésére; a tanulás és tanulássegítés egészét átfogó, a gyakorlati tevékenységeket orientáló, megalapozó tanulási-tanulássegítési dokumentumok megalkotására, folyamatos kontrolljára és továbbfejlesztésére.

A curriculum-fejlesztéssel kapcsolatos döntéseket megalapozó és realizáló szempontok, tevékenységek (és képességek) köre – szükség szerint – kiterjed:

- a társadalom, az egyes rétegek, csoportok, egyének közös és speciális, aktuális és perspektivikus igényeinek ismeretére, számbavételére és felhasználására;
- az országos, regionális és helyi oktatáspolitikai koncepciók összevető elemzésére;
- a demokratikus egyeztetés szabályainak ismeretére és alkalmazni tudására;
- a nyílt szakmai, társadalmi, oktatáspolitikai viták, érdekegyeztetések és konszenzusteremtések szükségességének felismerésére, s felkészültségre a konszenzusteremtésben;
- a szakmaiság és társadalmiság egyensúlyának megteremtésére a curriculum-fejlesztésben;
- a tartalmi szabályozás dokumentumainak elemzésére;
- a különböző képzési szinteken és színtereken jelentkező curriculum-elméletek és curriculum-fejlesztések megismerésére és elemzésére;
- a folyamattervezés sikeressége érdekében célelemzésre, globális célok megfogalmazására és lebontására (a társadalmi, mikrotársadalmi, intézményi szinttől a tanulói érdekeket figyelembe vevő megvalósítás technikai szintjéig);

- a curriculum-fejlesztéshez kapcsolódó döntésméleti szempontok (a curriculum-fejlesztés résztvevői, a curriculumok érvényességi köre, a curriculumok jellege stb.) számbavételére és alkalmazására a fejlesztésben;
- a célok, tartalmak, tanulási célok, az adekvát tanulási környezet pedagógiai, pszichológiai optimalis megtervezésére;
- az adott tudásterületekhez és azok tanulásához kapcsolódó/kapcsolható ismeretek és képességek együttesen működő (és változó/változtatható) rendszerként tételezésére, a számba vehető/veendő deklaratív és procedurális tudással, meta-tudással való „kalkulációra” a tantervezés, a curriculum-fejlesztés során;
- a megismerő, befogadó, kérdésföltevő, problémafelismerő és -megoldó, az átalakító és alkotó ember (gyermek, ifjú, felnőtt) fejlődésének, fejleszthetőségének, teljesítményeinek, lehetőségzféráinak ismeretére, számbavételére, s e tudás felhasználására a curriculum-fejlesztés során;
- az előzetes tudást (attitűdöket, motivációkat, nézeteket, naiv elméleteket, személyes világmodelleket, sajátos fogalomrendszereket, sémákat) mozgósító folyamatok tevékenységszerkezetének feltárására, számbavételére és felhasználására a curriculum-fejlesztés (a tanulássegítés tervezése) során;
- a tanulásszervezés, az önszabályozó tanulás stratégiáinak, módszereinek, szervezeti kereteinek, eszközeinek, az értékelés rendszerének, az ellenőrizhető eredmények elérését és visszajelentését szolgáló hatás- és eszközrendszernek szisztematikus megtervezésére;
- a megvalósíthatóság feltételeinek és kritériumainak számbavételére;
- a curriculum transzformálásának folyamatában: a deklarált, a „lefordított”, az „elsajátított” curriculum összevetésének, megfelelési mutatóinak megtervezésére;
- a kapcsolódó hatásvizsgálatok (kongruencia-vizsgálatok) eredményeinek értelmezésére, felhasználására;
- a befektetések és eredmények összefüggéseinek elemzésére.

További szakmai elemzés és diskurzus tárgyát képezheti persze az, hogy miféle háttértudás birtoklására, miféle kompetenciák (attitűd-, ismeret- és képességrendszer) mozgósítására lehet szükség az oktatásfejlesztés, a tantervezés különböző szintjén és színterén alkotó szakemberek esetében. Gondoljunk itt akár a nemzeti alaptantervek elméleti kereteit, szakmai koncepcióját megalapozó, s ezen dokumentumokat fejlesztő szakemberekre, akár különböző oktatási programcsomagok felkészült/felkészített fejlesztő munkatársaira, akár az egyes nevelő-oktató intézmények pedagógiai programjait összeállító pedagógusokra (jobb esetben nevelőtestületekre, iskolai pedagógiai műhelyekre), akár az adott osztály, tanulócsoporthoz, tanuló egyén tanulás(segítés)i, (ön)fejlődési/fejlesztési folyamatát tervező, támogató, értékelő pedagógusra.

A tantervezés iskolai szintjére, színterére irányítva figyelmünket, azzal bizonyára egyet lehet érteni, hogy a *pedagógiai kultúra* (Zsolnai, 1999) szerves részét képezi az iskolai tantervezési, curriculum-fejlesztési kompetencia. Ennek hiányában a nemzeti alaptanterv, a kerettantervek, az oktatási programok alkotó, hozzáértő elemzése, a helyi tantervekbe, tanulási, tanulássegítési programokba való professzionális transzformációja sem érvényesíthető (Göncöl és Vass, 2004).

Miben ragadható meg az iskolai tantervezés lényegisége?

Egyetértünk-e azzal az állítással, hogy tartalmas, orientáló, mozgósító (helyi) tantervezés, hogy *curriculum típusú tervezés* az iskolákban csak szakmai, intézményi közmegegyezéssel alakítható ki? Természetesen ez az állítás a közösen elfogadott stratégiai kiindulópontokra érvényes, az egyéni szabadságot, a szakmai autonómiát nem korlátozza, de (!) orientálja, értéktételezi. Enélkül nincsenek kiszámítható, „törvényes” értelmezési és cselekvési keretek sem a pedagógusok, sem a diákok, sem a szülők számára.

Mindenek mozgatórugója a tett, a tevékenység. Adott esetben a tervezési tevékenység (mint sajátosan emberi minőség) is meghatározott értelmezési keretek, meghatározott feltételek között teljesíti ki lényegiségét. Ezen feltételek köre éppúgy jelenti a szakmai önmeghatározottságot, a szakmai tudatosságot, a szakmai önértéket, etikát, mint azokat a társadalmi, mikrotársadalmi, szakmapolitikai, oktatáspolitikai, tanügyigazgatási kereteket és feltételeket, melyek az adott intézmény létét, lényegiségét, esetünkben az adott intézményre érvényes(íthető) tervezőmunkát, a kapcsolódó fejlesztéseket, a nyomon követést, az értékelést meghatározzák, befolyásolják.

Az iskolai tantervezés, a tanulás és tanulássegítés tervezésének produktumai az *iskolai, a tantárgyi, a tanári, a tanulói curriculumok*. Ezek a folyamattervek, ezek a tanulási, tanítási programok olyan értékjelölő, folyamatorientáló dokumentumoknak tekinthetők, melyek a céloktól az értékelésig, a „mit” és a „hogyan” egységére törekedve segítik, egyértelműsítik és összehangolják felhasználóinak (a curriculumok alapján dolgozó, tanuló, közreműködő egyéneknek, csoportoknak) tanulásszervező, tanulást szabályozó és értékelő munkáját. A curriculumok folyamatos fejlesztése a jövőben realizálandó folyamatok tervezését, tervezhető folyamatok rögzítését jelenti. A curriculum-fejlesztés – folyamatelméletileg nézve – tervező jellegű tevékenység. (Természetesen magának a curriculumnak vagy folyamattervnek az elkészítése tervezési, szervezési, elemzési, értékelési kompetenciát egyaránt feltételez.) A tényleges tanulás, tanulássegítés – folyamatelméletileg nézve – szervező jellegű tevékenység. (Természetesen magának a tanulásnak, a tanulássegítésnek a lebonyolítása tervezési, szervezési, elemzési, értékelési kompetenciát egyaránt feltételez.)

A curriculum-fejlesztés tehát alapvetően tervező jellegű tevékenység, s a curriculum a tervezés eredményének produktuma. A tervezés ez esetben sem jelent

mást, mint a célok és az előre meghatározott sikerkritériumok ismeretében hozott döntések és cselekvések programját, a rendelkezésre álló idő, az azonosított források, a tisztázott felelősség, a résztvevő egyének és csoportok összefüggésében. Fontos, hogy egyes lépések megvalósíthatók legyenek, mert minden lépés szembe-sítendő a sikeresség előre megfogalmazott kritériumaival. A tervezés számos olyan embert hoz(hat) össze, aki bármely módon, bármely szálon kapcsolódik a tervezéshez, a döntések előkészítéséhez, befolyásolásához, meghozatalához. A tervezés folyamán információk gyűlnek össze, különféle álláspontok alakulnak ki, vita bontakozhat ki, érdekek, értékek ütközhetnek. A tervezés folyamata (a tervezéshez kapcsolódó döntések és cselekvések programját építő folyamat) a konszenzusépítés dinamikus, dialektikus folyamatként értelmezhető. Mivel a tervező tevékenység is rendszerépítő, fejlesztő tevékenység, ezért annak folyamata nem lineárisan, hanem spirálisan értelmezhető. Ez azt jelenti, hogy az egyszer már elvégzett feladatokhoz – újabb információk, feltáruló újabb szempontok, folyamatos elemzés, értékelés alapján – ismételten, a magasabb követelmények jegyében visszatérünk. Ennek kapcsán tökéletesíthetjük, korrigálhatjuk a rendszer alkotóelemeit is, a rendszerhez fűződő kapcsolatainkat, kompetenciáinkat is. Legyen szó a tervezés bármely szakaszáról, bármely mozzanataról, abban a döntéskényszerek, a döntések sorozatával találja szemben magát a tervező egyén, a tervező csoport. A „döntés nem más, mint a célok és a korlátok egybevetése” (Farkas és Poór, 1998, 39. o.). A döntés olyan folyamatot jelent, melyben az egyén vagy csoport tudatosan keresi a célt, megpróbálja meghatározni, kiválasztani a megoldás lehetséges és szükséges alternatíváját, mérlegeli a várható következményeket.

Vajon a tanulóhoz, az intézményes tanulóhoz kapcsolódó folyamattervezés kinek, kiknek a privilégiuma? Kik vonhatók be az intézményi curriculum, az adott tevékenységterülethez (például könyvtári tevékenységhez, extracurriculáris tevékenységhez) illeszkedő curriculum, a tantárgyi curriculum, az egyes tantárgyi témák, problémakörök, az egyéni curriculumok (az egyéni tanulási programok, tanulási szerződések) tervezésébe, a tanulás és tanulássegítés előkészítésébe?

Ha – Luria kutatásai nyomán – a tervezést az agy magasabb szintű funkciói közötti kulcsfontosságú munkafolyamatnak és a tanulás sikeressége alapvető tényezőjének is tekinthetjük, akkor az előbbi kérdésekre adható válaszainkat, kapcsolódó szakmai feladatainkat egyértelműbben fogalmazhatjuk meg (Luria, 1973; id.: Fisher, 1999).

Ha saját tervezési (illetve kivitelezési és értékelési) folyamatunk intenzív szakmai kommunikáción és kooperáción alapul, ha már a tervezés is értelmünk metakognitív – átfogó ellenőrző, értékelő, folyamatos reflektív, értelmező – tevékenységét mozgósítja, akkor bizonyára nagyobb érzékenységgel és odafigyeléssel fogjuk támogatni azt, hogy diákjaink (munkatársaink) kognitív önszabályozó tevékenységének teret adjunk.

Néhány kutató az iskolában használható módszerek és fejlesztő tevékenységek közül a tervezést tekinti a legfontosabbnak. A tervezés abban segíti a tanulókat, hogy rendezett, szisztematikus módon kezeljék az információt, hogy „bennlévőként” éljék meg, értelmezzék saját tanulási, gondolkodási folyamataikat (*Ashman és Conway, 1993; id.: Fisher, 1999*). A curriculum-típusú tervezés önmagában is már a cél-folyamat-eredmény összefüggést kívánja gondolatban elővételezni, láttatni. Egyesek – például az ISO minőségbiztosítási rendszereket ismerők – azt mondják, hogy a minőségbiztosítás folyamatszabályozáshoz kötött dokumentált rendszer. Ennek értelmét nem a „külső felmutatásban” láthatjuk, hanem saját intézményi fejlesztőmunkánk, saját gondolkodásunk és tanulásunk, önmagunk, kollégáink, tanítványaink és a szülők számára történő láthatóvá, értelmezhetővé tételében.

A tervezés kérdései nemcsak a curriculum-fejlesztő pedagógus, nemcsak a tanulást támogató tanár, hanem a tanuló egyének, csoportok kompetenciájának, hozzáértésének és felelősségének a kulcskérdéseit is jelentik. A tervező tevékenység nemcsak a tanári mesterségben, de a tanuló egyének, csoportok tevékenységében is felértékelődik, s egyúttal a korábbinál kiterjesztettebb értelmezési tartománnyal jelenik, jelenhet meg, mint sajátos rendszerépítő, fejlesztő tevékenység.

Néhány pedagógusképzési konzekvencia

Amikor a tantervezés és iskola néhány összefüggését keressük, ki kell emelnünk azt, hogy *a tantervezéshez, a curriculum-fejlesztéshez kapcsolódó szakmai tudás alapozásáról, mozgósításáról a felsőoktatás, a pedagógusképzés nem mondhat le.* Miért nem?

Esetleg azért, mert:

- a korszerű didaktika fókuszába is egyre inkább „bepréselte magát” a curriculumelmélet és -fejlesztés, a központi és a helyi curriculum problematikája;
- a tanterv kérdése már nemcsak a tananyagkiválasztás és -elrendezés, hanem a tanulási és tanítási folyamat szabályozása is;
- kitágul, átalakul a pedagógusokkal szemben támasztott szakmai követelmények köre, s ez módosítja a curriculumhoz, a tanulás/tanítás tervezéséhez, kivitelezéséhez, értékeléséhez kapcsolódó szerepkörüket is;
- a tudásra, a tanulásra, a folyamattervezésre, -fejlesztésre és -értékelésre vonatkozó megértett és mozgósított szaktudás nélkül elképzelhetetlen az eredményes és alkotó együttműködés az érdekeltekkel, valamint az érintettekkel.

Vajon a (magyar) pedagógusképző műhelyek miként alapozhatják, miként mozgósíthatják a tantervezéshez (a tanulók tanulása, a tanár/tanárijelölt tanulása és tanítása tervezéséhez), a curriculum-fejlesztéshez (a tanulási, tanítási programok folyamatos elemzéséhez, értékeléséhez is) kapcsolódó szakmai tudást?

Esetleg oly módon, hogy a pedagógusjelölt

- megismeri, felkutatja, kritikusan feldolgozza (gyakorlati konzekvenciák mérlegelésével is) az oktatási rendszerek hazai/nemzetközi tartalmi szabályozására, változó dokumentumaira is hatást gyakorló kutatási eredményeket, elméleti modelleket, adekvát ismeretrendszereket, különféle megközelítéseket;
- megismeri, alkotó módon felhasználja a különböző kutató-fejlesztő szakmai műhelyek fejlesztéseit, produktumait, oktatási programcsomagjait;
- megtapasztalja, megéri, hogy milyen fontos, illetve, hogy miként működik az oktatásügy, pontosabban az oktatásfejlesztés különböző szintjein és színterein működő, különböző szakmai kompetenciákat felmutató intézmények, szakemberek közötti együttműködés;
- gyakorlati terepen tanulmányozza a hatékony innovációs folyamatokat, továbbá a tantervezés helyi dokumentumait (az intézmények pedagógiai programjaitól az egyéni curriculumokig);
- saját tantervezési produktumokat (kutatási, tanulási, fejlesztési programokat, tématerveket, tantárgyi, szakköri, egyéni fejlesztési terveket stb.) alkot/hat és közzé tehet, nyomon követheti saját tanulási, értelmezési, alkotási folyamatát.

Talán nem is kevés a tennivalónk annak érdekében, hogy a felmerülő kérdésekre megfelelő válaszokat adjunk, megfelelő megoldásokat sorakoztassunk fel. Az iskolai tanulássegítés és tanulás hatékonyságának és eredményességének előmozdításából a felsőoktatás, a pedagógusképzés és -továbbképzés felelőssége nem iktatható ki. Azért sem, hiszen – ahogy erre *Vastagh Zoltán* emlékeztet bennünket – a „felsőoktatás és a közoktatás gondjai hasonló gyökerűek. Belátható, hogy a pedagógusképzés átalakítása és az iskolafejlesztés egymásra ható folyamatok. Ez a két problémakör csakis egységes koncepcióban kezelhető. Egyfelől a hiányok feltérképezése alapján ki kell teljesítenünk a pedagógus szakma tartalmát, másfelől be kell építenünk a felkészítés folyamatába a mai iskola valóságos terepeit” (*Vastagh, 1995, 32. o.*). Azért sem, mert – miként ezt egy önfejlesztő kisiskola esettanulmánya is kiemeli – „a minőségi fejlesztés alapja nem lehet más, mint belső tartalékaink ésszerűbb kihasználása és önként vállalt alkotó munkánk. (...) A fordulópont akkor következik be, amikor a folyamatban résztvevők tisztázzák, miért működik valami jobban, vagyis megértik elméleti alapjait” (*Garayné, 1995, 15, 19. o.*).

A fent megfogalmazottak különösen időszerűek, ‘kényszerítő erejűek’(?), mert lehetővé vált, hogy különböző elméleti rendszerek szerint felépülő kerettantervek, oktatási programok és helyi tantervek szülessenek, mert „megjelent a tartalmi szabályozás legfelső szintjén is egy újfajta gondolkodásmód, arra ösztönözve az iskolákat, hogy ha meg tudnak barátkozni, az először talán furcsa gondolatokkal, akkor bátran lépjenek, legyen mód az újabb paradigmáknak megfelelő programok tanítására is” (*Nahalka, 2004, 24. o.*).

Irodalom

- Ashman, A. és Conway, R. (1993): *Using cognitive methods in the Classroom*. Routledge, London.
- Ballér Endre (1988): A pedagógusok tantervi önállósága. *Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 3–10.
- Ballér Endre (1991): *Az általános képzés tantervelméleti paradigmái Magyarországon a XIX–XX. században*. Akadémiai doktori értekezés. MTA TMB, Budapest.
- Ballér Endre (2001): Tantervi dokumentumok megváltozott szerepe az oktatás tartalmának szabályozásában és fejlesztésében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó, Budapest, 191–212.
- Bárdossy Ildikó (1986): A szentlőrinci iskolakísérlet tantervi munkálatairól (1978–1983). *Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 979–989.
- Bárdossy Ildikó (1990): *Segédanyag a tantervelmélet és tantervfejlesztés tanulmányozásához*. Tolna Megyei Pedagógiai Intézet, Szekszárd.
- Bárdossy Ildikó (1990): Önfejlesztő iskolák az NSZK-ban. *Embernevelés*, 2–3. sz. 83–95.
- Bárdossy Ildikó (2002): *A curriculum-fejlesztés alapkérdései. Távoktatási tananyag pedagógusok, pedagógusjelöltek számára a curriculum-fejlesztés alapkérdéseinek tanulmányozásához és megoldási lehetőségeinek kipróbálásához*. PTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék – UNESCO Tanárképző Portál ELTE, Pécs – Budapest.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. 3. átdolgozott kiadás, OKKER Kiadó, Budapest.
- Bloom, S. B. (1971): *Mastery Learning*. In: Block, H. J. (szerk.): *Mastery Learning: Theory and Practice*. Holt, Rinehart and Wintson, New York.
- Connelly, F. M. és Ben-Peretz, M. (1980): Teacher's roles in the using and doing of research and curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, 2. sz. 95–107.
- Delors, J. (1997): *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése*. UNESCO könyvek. Osiris Kiadó, Magyar Unesco Bizottság, Budapest.
- Faludi Szilárd (1963): A tantervek készítését megalapozó pedagógiai kutatások. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1962*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 117–153.
- Faludi Szilárd (1985): Milyen legyen a jövő iskolája? *Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 248–253.
- Farkas Ferenc és Poór József (1998): *Szervezési célok és rendszerméretetek*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Fischer, R. (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Garay Jánosné (1995): *A remény is veszélyeztetett? Egy önfejlesztő kisiskola bemutatása*. Tolna Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete, Szekszárd.
- Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Glaser, R. (1977): *Adaptive Education: Individual diversity and learning*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Göncöl Enikő és Vass Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 10–19.
- Hegedűs László (1999): *Média-didaktika*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

- Husen, T. (1972): *Iskola az ezredfordulón. Válogatott tanulmányok.* (Bev.: Kozma Tamás, ford.: Báthory Zoltán) Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1999): Digitális pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 76–90.
- Kárpáti Andrea (2001): Informatika az iskolában. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001.* Osiris Kiadó, Budapest, 390–415.
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet.* Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Kron, W. F. (1997): *Pedagógia.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- László Ervin (1998): *Harmadik évezred. Veszélyek és esélyek. A Budapesti Klub első jelentése.* Új Paradigma, Budapest.
- Luria, A. R. (1973): *The working brain.* Penguin, Harmondsworth.
- Marvin Grandstaff (1985): A nem formális oktatás fogalma. In: Csoma Gyula (vál. és szerk.): *A közoktatás világproblémái. Válogatás az UNESCO Perspectives című folyóiratából.* Gondolat Kiadó, Budapest, 257–264.
- Molnár Éva (2001): Tanulmányok az önszabályozó tanulásról. *Iskolakultúra*, 2. sz. 101–103.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2003): Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* 6. átdolgozott kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 165–189.
- Nahalka István (2004): A természettudományi szakos pedagógusok képzése és a NAT. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 11–27.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció tanulás tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1994): Tantervkészítés egykor és most. *Educatio*, 3. sz. 345–354.
- Vastagh Zoltán (1995): Fejlesztési feladatok a pedagógusképzés átalakítását szolgáló kutatások tükrében. *Magyar Felsőoktatás*, 5–6. sz. 32–34.
- Zrinszky László (2000): *Iskolaelmélet és iskolai élet.* OKKER Kiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1999): Képesség- és személyiségfejlesztés alulnézetből. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 13–15.

A TANÁRKÉPZÉSBE BELÉPŐ HALLGATÓK NÉZETEINEK FELTÁRÁSI LEHETŐSÉGEI*

DUDÁS MARGIT

a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának tudományos munkatársa
dudas@tki.pte.hu

A tanulmány bemutatja azt az empirikus kutatást¹, amely a Pécsi Tudományegyetemen 1999–2004 között folyt. A kutatás célja a tanárképzésbe belépő hallgatók – tanulóként szerzett korábbi személyes iskolai tapasztalataiból származó – nézeteinek vizsgálata, olyan módszerek keresése és alkalmazása, amelyek eredményesen használhatók a belépő nézetek feltárására. A kutatás természetes környezetben, 191 hallgató közreműködésével, kvalitatív módszerek alkalmazásával történt. A vizsgálat azzal lép túl a nézetkutatás kérdéseivel foglalkozó szakirodalmi eredményeken, hogy bizonyítja a fogalomtérkép és a metaforaalkotás mellett a szövegfeldolgozási feladatok felhasználhatóságát a belépő nézetek feltárásában. A kutatás eredményeinek jelentősége a tanárképzési konzekvenciákban ragadható meg: a belépő nézetek feltárása szükséges, ennek hiányában a képzés céljai nem teljesülnek.

A kutatás célja

A kutatási probléma forrását képzési tapasztalatok és kutatási eredmények jelentették: a tanárképzésbe belépő hallgatók nem „tisztá lappal” érkeznek. Tizenkét év alatt összegyűjtött személyes tapasztalattal, számos élménnyel rendelkeznek arról, hogy mi történik az iskolában, mit jelent tanárnak és diáknak lenni. A felnőtté válás folyamatában átélt több ezer tanítási óra eredményeképpen a képzésbe belépő hallgató sok mindent „tud”, „tudni vél”, „hisz” az iskoláról, leendő szakmájáról, a tanárokról, a tanításról, a tanulásról, a diákokról és önmagáról. Ez a „tudás”, „hit”, „vélekedés”, „meggyőződés” többnyire *implicit*, kívül van a tudatosság határán, elemzés és reflektálás nélküli spontán folyamatban jött létre.

A tanárképzés kutatói figyeltek fel a fenti jelenségre annak következtében, hogy a pedagógus-vizsgálatok eredményei bizonyították: a tanárok gondolkodását

* A Tanárképzők Szövetségének – Ballér Endre 75. születésnapja tiszteletére 2004. december 10–11-én megrendezett – konferenciáján előadott előadás szerkesztett, módosított változata.

¹ A kutatást az OTKA T037605 számú pályázata támogatta. A pályázat témája: A pedagógiai tudás, nézetek és tevékenység kölcsönhatása, kialakulásuk folyamata. A kutatás vezetője Falus Iván.

és gyakorlatát korábbi tapasztalatokból származó, nem tisztán fogalmi szinten lévő személyes konstrukciók, *nézetek*, *hitek* (*beliefs*) befolyásolják. A *képzésbe belépő hallgatók* is személyes iskolai tapasztalatokkal érkeznek, feltételezhető volt, hogy ezek az élmények számukra is *nézetek forrását* jelentik. A tanárképzési kutatások a *hallgatói nézetek* felé fordultak, kulcsproblémának tekintve a *nézetek feltárását* és a *képzésben betöltött szerepük* megismerését.

E tanárképzési kutatások sorába illeszkedik *jelen kutatás* is, melynek *célja* a *tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek* vizsgálata, a belépő nézetek feltárására *alkalmas módszerek* keresése, alkalmazása és kidolgozása. A kutatásban az alábbi *kérdések* megválaszolására törekedtem: (1) Hogyan tárhatók fel a képzésbe belépő hallgatók korábbi személyes iskolai tapasztalataiból származó nézetei? (2) Milyen módszerek és feladatok használhatók eredményesen ebben a feltárási folyamatban? Először áttekintettem azokat a pedagógus- és tanárképzés-kutatásokat, amelyek a *nézetek* meghatározásával, feltárásuk lehetőségeivel és módszercivel foglalkoztak. Ezután a nézetek feltárására a szakirodalomban *eredményesnek talált módszereket* a belépő hallgatók nézeteinek feltérképezésében *alkalmaztam*, és arra is törekedtem, hogy *kidolgozzak új eljárásokat* is. A kutatásban azt tekintettem feladatommak, hogy a nézetek feltárására *alkalmazott és kidolgozott módszereket*, alkalmazásuk feltételeit, körülményeit és eredményeit bemutassam, a *leírás és elemzés* szándékával közzétegyem. A kutatásban az is vezérelt, hogy az eredményeket a képzésben hasznosítani lehessen, tehát a kutatómunka a *tanárképzés fejlesztését* is szolgálja.

A kutatás *előkészítése* (a szakirodalom áttekintése és feldolgozása, a kutatási előfeltevések és módszerek meghatározása, a kutató-fejlesztő folyamat megtervezése) másfél évet, *adatgyűjtési szakasza* (a belépő nézetek feltárásához különböző feladatok alkalmazása) öt szemesztert jelentett. Az adatok *utólagos* (a hallgatói írásos dokumentumok – fogalomtérképek, metaforaalkotások és indoklások, a szövegfeldolgozásokban készült írások) feldolgozása két évig tartott. A kutatás 1999–2004-ig összesen *hat év időtartamot* fog át.

A kutatás értelmezési keretei

Az áttekintett *angol és magyar nyelvű szakirodalom* alapján a belépő nézetek feltárásának lehetőségeire irányuló kutatásom *értelmezési keretei* az alábbiakban összegezhetők:

(1) A szakirodalomban a nézetek *fogalmának* többféle értelmezése található meg, a kutatók különbözőképpen választják el a nézeteket a tudástól és az attitűdöktől. Az eltérő megközelítésmódot valló kutatók abban viszont egyetértenek, hogy a *belépő nézetek forrása* a korábbi személyes és iskolai tapasztalat, továbbá a nézetek többnyire *implicit* jellegűek, a különböző tartalmakhoz kötődve *személyes konstrukciókat* jelentenek és befolyásolják a *befogadó és értelmező* rendszert

(*Bullough, 1997a; Calderhead, 1996; Falus, 1998, 2001a, 2001b, 2001c; Pajares, 1992; Richardson, 1996*).

(2) A kutatásban elfogadtam azt a *definíciót*, mely szerint a *nézetek* a személyes és iskolai tapasztalatokból származó *leíró, értékelő és előíró* komponensekkel rendelkező *mentális, személyes konstrukciók*. *Belépő nézetnek* tekintettem minden olyan feltevést, felismerést, vélekedést, meggyőződést, személyes elméletet, amely egy adott tartalom *leírásában, megítélésében* és a hozzá kapcsolódó *döntésben* befolyásolhatja a hallgatót (*Richardson, 1996, Falus, 2001c*).

(3) A szakirodalom alapján bizonyítottam, hogy a *nézetek* léteznek, amikor a hallgatók elkezdik főiskolai-egyetemi tanulmányaikat, a képzésbe belépők kialakult *nézetekkel rendelkeznek* leendő *szakmájukkal és önmagukkal* kapcsolatos kérdésekről (*Pajares, 1992*).

(4) Elfogadtam a kutatók azon közös álláspontját is, hogy a *nézetek* feltárása a *tanárképzés szakszerűbbé és eredményesebbé* tételének kulcsa. A *nézetek* a tanárrá válás folyamatában meghatározó jelentőségűek, *filterként* funkcionálnak, befolyásolják a szakma tanulását, a képzés eredményességét és a későbbi tanári gyakorlatot (*Bullough, 1997a; Falus, 2001a, 2002; Goodman, 1988; Hunyady, 1993; Johnston, 1992; M. Nádasi, 2002; Nahalka, 2003; Pajares, 1992; Szabó, 1999; Tilemma, 2000*).

(5) A kutatásban a tanári szakma tanulása szempontjából *releváns nézetek*nek tekinttem a belépő hallgatóknak a *tanári szakértelemről, a tanári szakma tanulhatóságáról, a tanításról, a tanulásról és önmagukról* mint leendő tanárokról kialakult nézeteit. A szakma tanulása szempontjából meghatározó jelentőségű, hogy a képzésbe belépők hogyan vélekednek e szakmai fogalmakról, és e tartalmakhoz kötődő saját implicit elveiknek milyen tartalma és szerkezete van. A *nézetek feltárásán*, explicitté tételén azt értettem, hogy *szóban vagy írásban megfogalmazható* a fenti szakmai fogalmak *megközelítése és értelmezése* (*Brookhart és Freeman, 1992*).

(6) A *nézetek* feltárásának a folyamatát a reflektív paradigma alapján a *személyiségben belül* zajló változásnak és a *gondolkodásban* végbemenő, részben *percepció*s, részben *interpretációs* folyamatnak tekintettem, amely *önelemzést*, a tapasztalatok *reflexióját*, az ehhez szükséges *önreflektív képességek* működését feltételezi (*Bullough, 1997b; Loughran és Russel, 1997*).

(7) Kutatásomban a *kvalitatív kutatási módszereket* – fogalomtérkép, metaforaalkotás – használtam, amelyek kifejezetten a *nézetek*, a nem tisztán fogalmi szinten lévő személyes konstrukciók vizsgálatában jól alkalmazhatók. E kutatási módszereket *fejlesztési eljárásoknak* is tekintettem, mint ahogyan a kutatók a képzési folyamat különböző szakaszaiban fejlesztés céljából *alkalmazták is* ezeket (*Beyerbach, 1988; Calderhead, 1996; Bullough, 1997b; Fang, 1996; Francis, 1995; Szabolcs, 2001; Szivák, 2002, 2003; Vámos, 2003*).

(8) A kutatásban olyan tanulási helyzeteket teremtettem, amelyekben a hallgatóknak módjuk volt *megfigyelni, átgondolni és megérteni* azokat a folyamatokat,

amelyek saját nézeteik kialakulásához vezettek. Fontosnak tartottam, hogy *a hallgató számára is* váljék explicitté a tanári szakma tanulása szempontjából releváns nézeteinek tartalma, *saját személyes elméleteinek* kialakulási története és eredménye (Loughran és Russel, 1997).

A kutatás előfeltevései

A szakirodalom eredményei és korábbi tapasztalataim alapján feltételeztem, hogy a képzésbe belépő hallgatók tanulóként szerzett tapasztalatai nyomán kialakult, a tanári szakma tanulása szempontjából releváns *nézetei feltárhatók*, a belépő nézetek *implicit* tartalmai – az alábbi módszerek és feladatok alkalmazásával – *explicit*té tehetők: *fogalomtérképek készítése, metaforák alkotása és indoklása, szövegfeldolgozási feladatok megoldása.*

A szakirodalom igazolta a *fogalomtérkép* és a *metafora* módszerek eredményességét a tanári/hallgatói nézetek feltárására, de nem találtam arra vonatkozó publikált kutatási eredményt, hogy ezeket *belépő nézetek* feltárására használták volna, ezért feltételeztem alkalmazhatóságukat. A *szövegfeldolgozással* kapcsolatban a szakirodalom által adott támpont a nézeteknek azon jellegzetessége, hogy befolyásolják hordozójuk értelmezési és döntési folyamatait. Egy *szöveg* reflektív feldolgozása is értelmezési, döntési helyzet, ezért feltételeztem azt, hogy nézeteket érintő és/vagy nézeteket tartalmazó szövegek feldolgozása a belépő nézetek feltárásához vezethet.

A kutatás módszerei

A kutatásban a kvalitatív kutatások alapvető módszerét, a *résztevő megfigyelést* alkalmaztam. A résztvevő megfigyelés mellett felhasználtam a *fogalomtérkép* és a *metaforaalkotás* módszereket is. A szakirodalomban látható volt, hogy az eredetileg *kutatásban* használt módszerek beépültek be a képzésbe, és ott *fejlesztési* módszerekként jelentek meg. Ebben a kutatásban is ugyanez a „kettőződés” történt. A fogalomtérkép és a metaforaalkotás *kutatási módszerek* alkalmazásával nyílt meg a lehetőség arra, hogy *bizonyítható legyen* a fogalomtérkép készítése és a metaforák alkotása *feladatoknak* a nézetek feltárására irányuló *fejlesztő munkában* való felhasználhatósága. A kutató-fejlesztő folyamatban szisztematikusan gyűjtöttem a *hallgatók* által készített *írásokat, dokumentumokat*, melyek tartalmi elemzését a *kvalitatív szövegelemzés* módszerével végeztem el.

A kutatásban részt vevő hallgatók

A Pécsi Tudományegyetemen – a tanárképző egyetemekhez hasonlóan – a tanár szakos képzési program *tantárgyai* az egyes tantárgyakhoz tartozó, az oktatók által

különböző időpontokban hirdetett *kurzusok* teljesítésével végezhető el. A tanár szak javasolt *kezdési ideje* az egyetemi tanulmányok *első, második vagy harmadik* félévére. A tanár szakos program első tantárgya az egy féléves, heti két órás „*Bevezetés a pedagógiába*” című tárgy.

A kutatásban *összesen 191 képzésbe belépő első- és másodéves hallgató* vett részt, akik az általam hirdetett „Bevezetés a pedagógiába” kurzusra jelentkeztek, és ezzel kezdték el a tanár szakos program teljesítését. Szaktárgy szerinti megoszlásuk alapján: *98-an a Bölcsészettudományi Kar* magyar, történelem, nyelv (angol, francia, olasz, német, spanyol, orosz, horvát) szakos, *81-en a Természettudományi Kar* matematika, fizika, kémia, számítástechnika, biológia, földrajz, környezet-tan, technika, testnevelés szakos, és *12-en a Művészeti Kar* ének-zene-karvezetés, vizuális nevelőtanár szakos hallgatói voltak. A *nemek szerinti arányuk*: 108:83 (nő:férfi) volt.

A kutatás eredményei

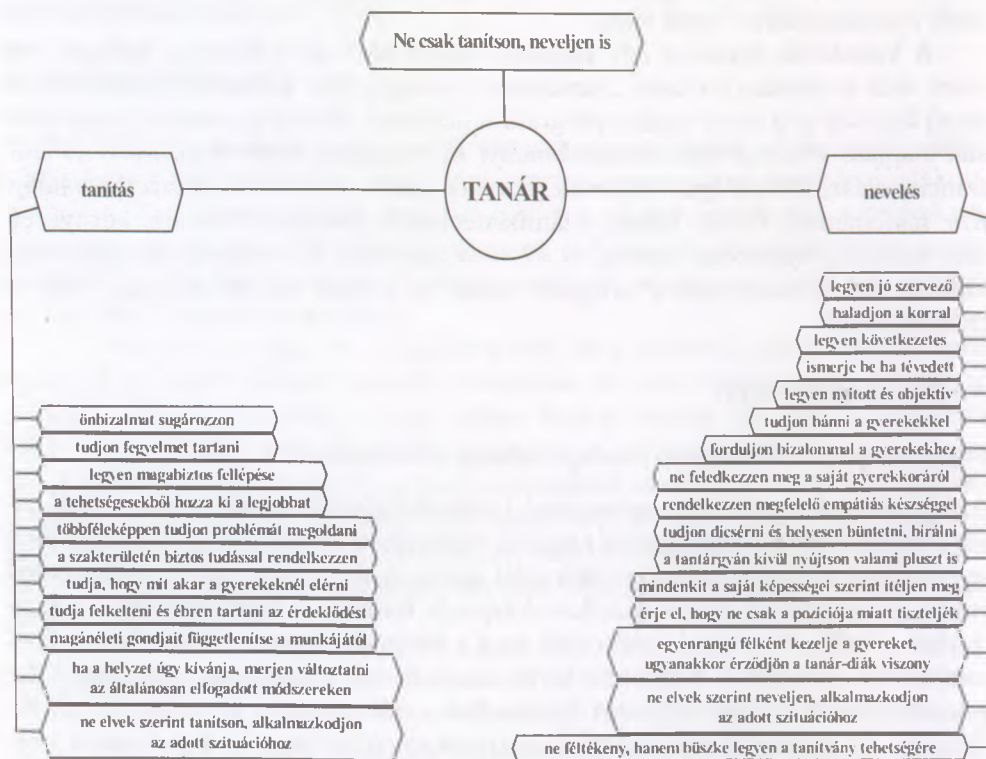
Fogalomtérkép alkalmazása a belépő nézetek feltárásában

A fogalomtérkép módszer segítségével a belépő hallgatók *tanári mesterségről, tanításról, tanulásról és önmagukról* kialakult vélekedéseit vizsgáltam. A nézetek feltárása érdekében készült fogalomtérképek saját *asszociációkra* támaszkodó fogalmi hálók voltak. Ez a módszer *strukturálatlan térképezés* formája: a fogalomtérképek készítésekor a hallgatók maguk határozták meg a központi fogalom kibontásában fontosnak vélt elemeket és a térképre került asszociációk közötti kapcsolatokat. A fogalomtérképeket a kutató-fejlesztő folyamatban a *féléves munka kezdetén* készítettük. Összesen *93 fogalomtérkép* készült el, melyeket az *eltérő* központi fogalmak és a készítés *módja* különböztetnek meg egymástól. A hallgatók 3–5 fős kiscsoportokban 33 „*tanár*”, egyéni munkában 17 „*diák*”, valamint 17 „*diák-tanulás*”, 11 „*tanár-tanítás*” és 15 „*én-tanári szerep*” fogalomtérképet készítettek.

A „*tanár*” fogalomtérképek készítése annak megfontolását jelentette, milyen *szakértelemmel* rendelkezik a hatékony és eredményes tanár. A hallgatók – szimpátia alapján kialakult 3–5 fős kiscsoportokban – a „*tanár*”, a „*tanári szakértelem*” fogalom tartalmának kibontásához kapcsolódó asszociációkat gyűjtöttek és döntöttek arról, hogyan rendezik el azokat. Ezután készítették el filctollal *csomagolópapír ívekre* a fogalomtérképet.

Megvizsgáltam az elkészült hálózatok *szerkezetét*. A fogalomtérképek *egy-harmadában* a központi fogalomhoz közvetlenül a hálózat kiépítését meghatározó, *tematikus elrendezést* eredményező szempontok kapcsolódtak. Az *1. ábrán* egy ilyen fogalmi háló látható, amelynek szerkezete a „*tanítás*” és a „*nevelés*” szempontok kiemelésével épült ki. Harmadik szempontként kezelték a készítő hallgatók – további bontás nélkül – a „*ne csak tanítson, neveljen is*” kifejezést. A nézetek

feltárása szempontjából azért érdekes ez a fogalmi háló, mert ebben fogalmazták meg a legtöbb *előírást* a tanítással és a neveléssel kapcsolatban.

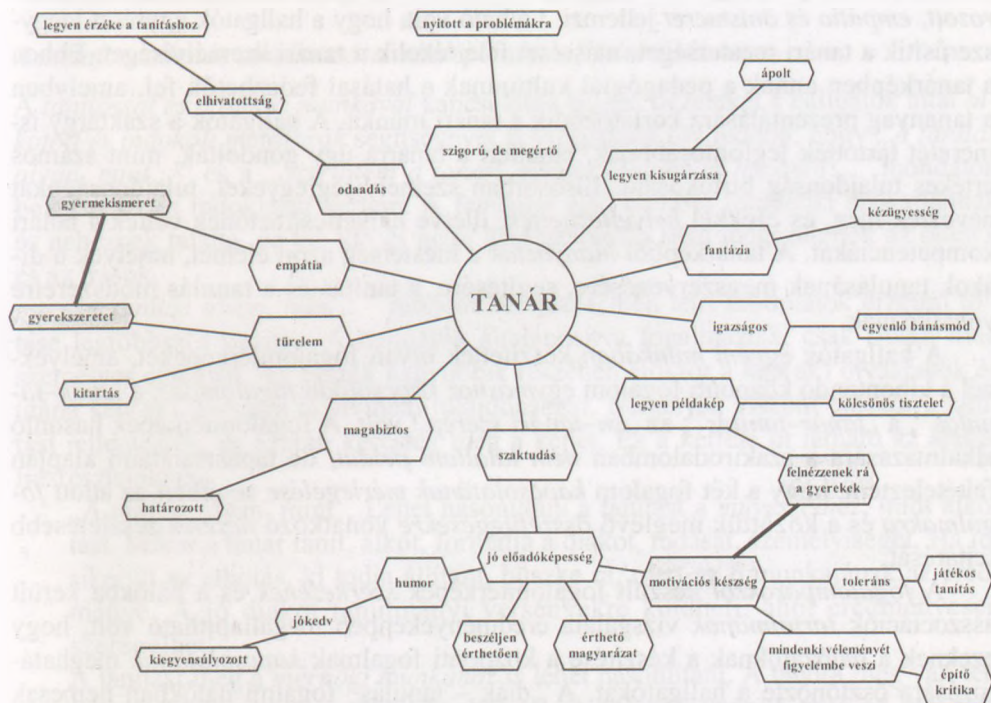


1. ábra: Tematikus elrendezésű „tanár” fogalomtérkép

A fogalomtérképek kétharmadában *nem található meg* a tematikus elrendezést eredményező szempontok. Ezekben a hallgatók a központi fogalomhoz *közvetlenül* kapcsolták azokat az asszociációkat, amelyeket a „tanár”, a tanári szakértelem tartalmának kibontásában *legfontosabbnak* tartottak. Egy ilyen fogalomtérképet mutat be 2. ábra. Látható, hogy a fogalomtérkép első rétegébe tulajdonságok és előírások kerültek, és itt szerepel a szaktudás is, amely által megkezdett láncot folytatták a leg-hosszabban. A fogomláncok egymáshoz kapcsolódását szürkítéssel is megjelöltem.

A „tanár” fogalomtérképek *szerkezetének* vizsgálata eredményeképpen meg-állapítható volt, hogy a fogalomtérképek *egyharmadában* megjelent a *rendszerépítő szempontsor*, amely támpontokat jelentett a hallgatóknak asszociációik elrendezé- séhez. A térképek *kétharmadában* csak az asszociációk *tartalmának* tanulmányo- zásával található meg a – a készítő hallgatók előtt a készítéskor rejtve maradt és

a tematikus elrendezésű térképek szerkezetében megtalálhatóakhoz hasonló – csoportosítási szempontok. A tanári mesterséghez kapcsolódó nézetekre vonatkozóan ez azt jelentheti, hogy a belépő nézetek *nem alkotnak koherens rendszert*, de felfedezhetők olyan rendezőelvek, amelyek nem mindig tudatos szempontként, de irányították az asszociációknak a hálózatokban való – nem mindig következetes – elhelyezését.



2. ábra: Tematikus elrendezés nélkül készült „tanár” fogalomtérkép

A „tanár” fogalomtérképek *tartalmi elemzése* érdekében a fogalomhálókon előfordult *összes asszociációt* az alábbi *tartalmi kategóriákba* csoportosítottam: (1) az *első kategóriába* azok a fogalmak kerültek, amelyek a *szaktárgy tudásához*, a *műveltséghez* valamint *háttérismeretekhez* kapcsolódtak. (2) A *második kategóriába* a *tanítással* összefüggő elemeket soroltam, melyek a tanításhoz kötődő tanári feladatokra és képességekre vonatkoztak. (3) A tanár *nevelői feladataival*, a *neveléssel* összefüggő asszociációk összegyűjtésével jött létre a *harmadik tartalmi csoport*. (4) A *kapcsolatok* témakört érintő asszociációk alkották a *negyedik tartalmi kategóriát*. (5) Az *ötödik csoportba* kerültek azok a fogalmak és kifejezések, ame-

lyekkel a hallgatók a tanár *személyiségjegyeit, tulajdonságait, képességeit* nevezték meg.

Az adatok elemzésének *összegzésképpen* rajzolható meg a fogalomtérképeket készítő hallgatók *tanárképe*: a tanár *szaktárgyi tudással, széles körű műveltséggel, jó előadóképességgel rendelkező, objektíven és igazságosan értékelő, türelmes ember*. Emellett *van háttértudása* (szaktudományi vagy pszichológiai vagy pedagógiai), *felkelti, fenntartja a figyelmet vagy az érdeklődést, szigorú és/vagy megértő, határozott, empátia és önismeret* jellemzi. Látható volt, hogy a hallgatók egyrészt leegyszerűsítik a tanári mesterséget, másrészt felértékelik a tanári személyiséget. Ebben a tanárképben annak a pedagógiai kultúrának a hatásai fedezhetők fel, amelyben a tananyag prezentálására korlátozódik a tanári munka. A hallgatók a szaktárgy ismeretét tartották legfontosabbnak, emellett a tanárra úgy gondoltak, mint számos értékes tulajdonság birtokosára. Elsősorban személyiségjegyeket, tulajdonságokat neveztek meg, és ezekkel *helyettesítették*, illetve helyettesíthetőnek vélték a tanári kompetenciákat. A tanárképből *hiányoztak* a mesterség azon elemei, amelyek a diákok tanulásának megszervezésére, segítésére, a tanítás és a tanulás módszereire vonatkoznak.

A hallgatók *egyéni munkában* készítettek olyan fogalomtérképeket, amelyeknél a kibontandó központi fogalom *egymáshoz kapcsolódó fogalompár*, a „*diák-tanulás*”, a „*tanár-tanítás*”, az „*én-tanári szerep*” volt. A fogalomtérképek hasonló alkalmazására a szakirodalomban *nem találtam példát*, de tapasztalataim alapján feltételeztem, hogy a két fogalom *kapcsolatának mérlegelése* segítheti az adott *fogalmakra* és a közöttük meglévő *összefüggésekre* vonatkozó *nézetek* részletesebb feltárását.

A *fogalompárokról* készült fogalomtérképek *szerkezetének* és a hálókba került asszociációk *tartalmának* vizsgálata eredményeképpen megállapítható volt, hogy ezeknek a hálózatoknak a készítése a központi fogalmak *kapcsolatának* meghatározására ösztönözte a hallgatókat. A „*diák – tanulás*” fogalmi hálókbán nemcsak megállapították, hogy a diák alapvető tevékenysége a tanulás, hanem elkezdtek azal is foglalkozni, hogy milyen tényezők *befolyásolják* a diákok tanulását. Az „*én – tanári szerep*” fogalomtérképeket is úgy építették fel, hogy a fogalompár *kapcsolatára* összefüggéseket találtak. *Önmagukról* mint diákokról gondolkodtak, a *kapcsolat* kibontásában pedig látható volt, hogy tanárrá válásuk irányának és tartalmának – a „*tanár*” fogalomtérképeken feltárult nézetekkel megegyezően – meghatározott *személyiségtulajdonságok* megszerzését tekintették. A „*tanár – tanítás*” fogalomhálókbán viszont *nem bontották ki* a két fogalom *kapcsolatát*. A fogalompárokról készült többi térképből következtetve ide a *tanár tanítását meghatározó* elemek kerülhetnek volna: a tanítás módszerei, technikái, a tanulás szervezésének, segítésének tartalmi. Ez a halmaz – mint látható volt – a „*tanár*” fogalomtérképeken is üres maradt. A tanárközpontú, a tudás átadására koncentrálnak iskolában szerzett tapasztalatok következtében a kutatásban részt vevő képzésbe belépő hallgatók nézetei

arra vonatkoznak, hogy a *tanítás* „elmondás”, „a tananyag leadása”, a *tanulás* pedig „memorizálás, „a leadott anyag visszaadása”.

A fogalomtérképek készítésével feltárult – tanári mesterség, tanítás, tanulás fogalmakkal, illetve a hallgatóknak önmagukkal kapcsolatos – belépő nézeti eredményeiből az a következtetés is levonható, hogy ezeknek a nézeteknek *nemcsak a feltárásával, hanem a megváltoztatásával* is foglalkozni kell, mert szűrőként funkcionálva hatástalanná tehetik a képzés korszerű tartalmait is.

A metaforaalkotás alkalmazása a belépő nézetek feltárásában

A *tanítással és a tanári munkával* kapcsolatos belépő nézeteket a hallgatók által *alkotott és indokolt metaforák* segítségével is vizsgáltam oly módon, hogy „*A tanítás olyan, mint...*” és a „*Szerintem a tanári munka legjobban hasonlít...*” mondatok befejezését és indoklását kértem. A feladatot első hallásra mindenki szokatlannak és nehéznek találta, de kis idő és némi tanácsstalanság után megszülettek az ötletek és az írások.

„*A tanítás olyan, mint...*” mondat befejezéseiben leírt hasonlatok érzelmi töltése legtöbbször pozitív. A hallgatók általánosítva fogalmaztak, csak ritkán írtak személyes célokról. Az esszék nagyobbik részében először a kép(ek) olvashatók és utána kép(ek) tanításra is átvihető tulajdonságai. Néhányan viszont először a tanítást jellemezték, és azután keresték meg a képet. Ez a kétféle út látható az alábbi írásrészletekben:

„A tanítás olyan, mint...Lehet hasonlítani a tanítást a *művészet*hez, mint alkotást. Mikor a tanár tanít, alkot, formálja a diákot, tudását, személyiségét. Ha jól sikerült az alkotás, ki tudja állítani, büszke rá, mert az ő munkájának az eredménye. A jó diákot tanulmányi versenyekre küldheti, ahol eredményesen szerepelhet.

A tanítást még a *mérnöki munkához* is lehet hasonlítani. A tanóra meg van tervezve, fel van építve, több elemből áll. A tervezői munka még az óra előtt kezdődik, mikor a tanár elkészíti az óra tervezetét. Ha jól tervezi az órát, és jól kivitelezi, akkor eredményes lesz.”

„A tanítás olyan, mint...

Szerintem ezt nagyon nehéz lenne meghatározni. Sok ‘hozzávalóra’ van szükség, hogy teljes legyen. Tehát hasonlíthatnám akár a *főzés*hez. Nem mindegy a mennyiség, mert ha túl sok, akkor nehéz, de ha túl kevés, akkor az ember éhes marad. Szeretet is kell hozzá, és élvezni kell azt, hogy az ember ‘főz’.”

A „*Szerintem a tanári munka legjobban hasonlít...*” mondat befejezésekor a tanári munkáról mint a tanítás és a nevelés összekapcsolásáról írtak a hallgatók, a tanítás és a nevelés együttesen jelentette számukra a tanári munkát, amint az alábbi példa mutatja:

„Szerintem a tanári munka legjobban hasonlít... magára a tanári munkára. A jó tanár pszichológus is egy kicsit, *nevelő*, gondoskodó is, de ugyanakkor színész is, hiszen az előadása a *tanítás* fontos része.”

A hallgatói írások *tartalmának* elemzését kvalitatív szövegelemzés módszerével végeztem el. Arra törekedtem, hogy a hallgató saját értelmező rendszerében tömöritsem az adatokat, és minél kevésbé befolyásoljanak a saját értelmezéseim. Ebben az indoklások segítettek, hiszen ezek tartalmazták a hasonlóság alapját, az átvitel magyarázatát és adtak kulcsot a megértéshez, valamint a kategóriákba soroláshoz. A tartalmi elemzés összegezhető *eredménye*, hogy a *tanítást* a hallgatók legtöbbször művészetként, alkotásként írták le és alakításként, formálásként értelmezték. A tanár számára elsősorban személyiségtulajdonságokat, valamint a hivatásszeretetet és a gyermekszeretetet írták elő. A *tanári munka* hasonlatokban a művészet, alkotás mellett a segítség és a vezetés kategóriák is megjelentek a nevelői tevékenység figyelembe vétele miatt. A hallgatók a tanári munka metaforákban is kiemelkedő fontosságot tulajdonítottak a tanári személyiségnek, írásaikból a karizmatikus egyéniség képe rajzolódott ki. A tanári munkára vonatkozó előírások is személyiségjegyekre vonatkoztak, nem gondoltak a hallgatók a tanítás és a nevelés céljaira, folyamatára, megszervezésére, módszereire, eredményeire és értékelésére. Alig fordult elő utalás arra, hogy a tanárnak legyen tudása azokról, *akiket* nevel és *akiknek* „átadja” a tudását, hogy rendelkezzen kompetenciákkal azzal kapcsolatban, *ahogyan* formál és „átadja” a tudást, valamint azzal kapcsolatban, *ahogyan a diák* fejlődik és „átveszi” a tudást.

Ezekből az eredményekből az volt leszűrhető, hogy a metaforákban és indoklásokban feltárult – a tanításra és a tanári munkára vonatkozó – belépő nézetek nem fogódzókat jelentenek, és nem a szakma tanulását segítik elő, hanem a rátermettséggel, az eleve meglévő hivatástudattal kapcsolatos meggyőződéseket erősítik. A hallgatók szerint egyértelmű, hogy tanítani nem lehet megtanulni, erre születni kell. A fogalomtérképek eredményeinél megfogalmazott következtetés megismételhető: a tanulóként szerzett tapasztalatokból leszűrt *nézetek feltárása és megváltoztatása* a tanárképzés eredményességének és fejlesztésének kulcsproblémája.

A szövegfeldolgozás alkalmazása a belépő nézetek feltárásában

A szövegfeldolgozásra, mint a nézetek feltárásának lehetőségére az *olvasáskutatás* legújabb eredményei hívták fel a figyelmemet. Az olvasási tevékenység és képesség értelmezésében az utóbbi évtizedekben jelentős változások történtek: „korábban az olvasási tevékenységet a szöveget reprodukáló folyamatnak tételezték”, ma pedig „olyan interaktív folyamatnak, amelynek során az olvasó a szöveggel kapcsolatba lép, reflektál rá és új jelentéseket, interpretációkat is konstruál: a szöveg olvasás közben nyeri el a jelentését” (Czachesz, 2001, 29–30. o.). Ehhez a jelen-

tésteremtési folyamathoz és reflexióhoz az olvasó felhasználja előzetes ismereteit, kognitív sémáit, és ha az *olvasott szöveg tartalma* ezt lehetővé teszi, akkor – feltételezhetően – a korábbi tapasztalataiból származó, *nézeteknek* tekintett pszichikus konstrukcióit. Ennek alapján fogalmaztam meg a kutatás *harmadik előfeltevéseként* azt, hogy a nézetek kialakulásában szerepet játszó vagy nézeteket tartalmazó *szöveg feldolgozásának eredménye* a nézetek feltárása lehet. A szövegfeldolgozási feladatok tervezésekor és megvalósításakor arra tettem *kísérletet*, hogy a belépő nézetek feltárásában *új lehetőségeket* keressek.

A kutatás eredményei a szövegfeldolgozás különböző *módjaira* vonatkoznak. Az *I. szövegfeldolgozási feladat* a szövegolvasás közben és után megteremthető reflexió írásos és szóbeli módját jelentette. A *felhasznált szöveg* általános iskolás tanulókkal végzett kérdőíves felmérés eredményeit foglalja össze úgy, hogy tartalmazza a tanulók szó szerinti válaszainak egy részét és a kutató összefoglaló és kiegészítő megállapításait is (*Nanszákné*, 2000). A hallgatók a szöveg egyéni olvasása közben *írásbeli feljegyzést* készítettek. A kettéosztott papírlap *bal oldalára* az olvasottak olyan *részleteit* jegyezték le, amelyek megragadták a figyelmüket. A *jobb oldalra* a *személyes reflexiók* kerültek, a kiválasztott részekhez fűzött asszociációk, megjegyzések, kiegészítések, kérdések. Ezután került sor a szöveg *csoportos szóbeli* feldolgozására az „utolsó szó joga” tanulási technikával. Ez azt jelentette, hogy egy önként vállalkozó hallgató hangosan felolvasta azt a szövegrészt, amelyhez írásban reflexiót fűzött. Ehhez a szövegrészhez néhány társától hozzászólást kért, megjelölve, hogy kinek a véleményét szeretné hallani. Végül a kiemelt szövegrészről szóló vita lezárásaként „az utolsó szó jogán” megosztotta a többiekkel saját reflexióját. Ez a folyamat a rendelkezésre álló időn belül további önként jelentkező hallgató(k) saját kiemelésének ismertetésével kezdődött újra, folytatódott a társak hozzászólásaival, végül a saját reflexió ismertetésével zárult.

A hallgatók által reflektált és megvitatott szövegrészek legtöbbször a szövegben szereplő tanulók mondatai voltak. A szövegfeldolgozásnak ez a formája lehetőséget adott arra, hogy a hallgatók az olvasott szövegből a saját kiemelésükhöz fűzött reflexióikban írásban, mások kiemeléséhez kapcsolódó észrevételeikkel pedig szóban fogalmazzák meg vélekedéseiket a tanításról, a tanulásról és a tanárokról.

A *II. szövegfeldolgozási feladatban* ugyanezt a szöveget használtuk oly módon, hogy a hallgatók *olvasás előtt* összegyűjtötték gondolataikat a szöveg címéről, azután elolvasták a szöveget, és az olvasás után *reflektáltak* az előzetesen elkészített írásukra és az olvasottakra. A hallgatók olvasás előtt és után készült írásait az alábbi szempontokból vizsgáltam meg: *milyen kapcsolatban* vannak az *olvasás előtt* összegyűjtött gondolatok és az *olvasás utáni* reflexiók; *mire vonatkoznak* a reflexiók, a saját előzetes gondolatokra vagy a szövegben olvasottakra; *hogyan viszonyulnak* egymáshoz a szöveg és a reflexiók tartalmi, a reflexiók a szövegben olvasottakat megerősítik, megkérdőjelezzik, cáfolják vagy kiegészítik.

Az írások *elemzéséből* megállapítható volt, hogyan befolyásolta a szöveg olvasása a szöveg címéről asszociált gondolatokat: (1) a hallgató az általa előzetesen megfogalmazottakat *meztalálta* a szövegben és a reflexióban *megismételte*. (2) A hallgató *talált* a szövegben olyan elemeket, amelyeket előzetesen ő is megfogalmazott, de a szöveg olvasása után ezeket a tartalmakat továbbgondolta, *részletesebben kifejtette*. (3) A hallgató reflexiója *nem kapcsolódott* az előzetesen leírtakhoz, hanem a szövegben olvasott *elfogadható* tartalmakat, és annak *alátámasztására* keresett *saját tapasztalatot*. (4) A hallgató az előzetesen megfogalmazott gondolataihoz képest a reflexióban új témát fejtett ki, olyat, amelyet a szöveg olvasása közben *elfogadhatónak* tartott, és mint *saját nézetet* írt le. (5) A hallgató a reflexióban *nem utalt* az általa előzetesen megfogalmazott gondolatokra, hanem a szövegből olvasás közben *elfogadott vagy felismert* olyan elemeket, amelyeket mint *saját vélekedést* írt le a reflexióban, valamint e tartalmak nyomán felmerült *kiegészítéseit* is megfogalmazta. Az írások elemzése megmutatta, hogy az olvasás utáni reflexiók tartalmi legtöbbször a *szövegre* vonatkoztak, és jelentősen *különböztek* a saját, előzetesen megfogalmazott gondolatoktól. A hallgatók értékelték a szövegben olvasottakat, a szövegben szereplő gyerekvéleményekhez kapcsolódtak, és olvasás közben ismertek fel és fogadtak el olyan tartalmakat, amelyeket a reflexiókban *saját nézetként fogalmaztak meg*.

A *III. szövegfeldolgozási módban* a hallgatók ugyanennek a szövegnek a tartalmát *értékelték*, és az értékelést *indokolták*. A szöveg olvasásakor az *egyetértést* és a *megvalósíthatóságot* mérlegelték oly módon, hogy a szöveg kiválasztott elemeit három kategóriába rendezték: (1) „egyetértek és megvalósíthatónak tartom”, (2) „egyetértek, de nem látom megvalósíthatónak”, (3) „nem értek egyet”. Az is feladatuk volt, hogy *indokolják* választásaikat, mert a nézetek feltárulását elsősorban az *indoklásoktól* vártam.

Az írásokat elemezve megállapítható volt, hogy valóban az *indoklások* mutatták meg a hallgatók vélekedéseit, az indoklásokban megfogalmazott tapasztalatokban és érvekben tárultak fel a nézetek. A hallgatók a szövegből a tanulók véleményét tartalmazó részleteket választották ki legtöbbször, ezért a *tanítás és a tanulás* témákkal kapcsolatos nézeteik tárultak fel.

A *IV. szövegfeldolgozási feladatban* olyan szöveget alkalmaztam, amelyet korábban egyik hallgatóm készített. A szöveg egy pályakezdő tanárral készült interjú tanulságait, a tanár tanítással kapcsolatos nézeteit, szerzője szerint „A tanítás 12 ‘arany szabályát’” tartalmazta. Ezek a szabályok személyes hangú, egyes szám második személyben megfogalmazott *tanácsok, előírások*, arra vonatkoznak, hogy mikor, mit, miért és hogyan tegyen a tanár. A hallgatók *feladatát* ebben szövegfeldolgozási módban ezeknek az előírásoknak a *kiegészítése* jelentette.

Először megvizsgáltam azokat az írásokat, amelyekben a hallgató *több tanácsot* fogalmazott meg. Nagy különbségeket találtam a hallgatók között, mert látható volt, hogy tanácsaik meghatározható téma köré rendezhetők, melynek központi je-

lentősége lehet. A példában látható, hogy a hallgató számára az *érdeklődés felkeltése* fontos, tanácsai erről szóltak.

„Minden órára készülj fel valami plusszal, amit a diákok a tankönyvben nem találhatnak meg! Ha azt látod, hogy egy téma felkelti a diákok érdeklődését, akkor készülj fel belőle bővebben! Találd meg a tárgyat iránt jobban érdeklődőket és segítsd őket, azonban a többieket se hanyagold el! Napi aktualitásokkal gazdagítsd az órát!”

Az egyes hallgatók írásainak vizsgálata után egy *közös listába* gyűjtöttem az összes tanácsot, melynek tanulmányozásával láthatóvá vált, hogy ezek a tanácsok tartalmukat tekintve besorolhatók ugyanazokba a kategóriákba, amelyekbe a „tanár” fogalomtérképek asszociációit soroltam. A tapasztalatok összegzéseként megállapítható, hogy ez a szövegfeldolgozási feladat egy pályakezdő tanár nézeteit bemutató szöveg kiegészítésével, saját tanácsok – ezzel a saját nézetek – megfogalmazásával tette lehetővé a belépő nézetek feltárását.

Az *V. szövegfeldolgozási formában* szakirodalmi szövegek feldolgozása után *reflektáló esszét* készítettek a hallgatók. A tanári mesterség tartalmát kibontó három tanulmány (*Falus*, 1986, 66–75. o. részletek; *Sallai*, 1996, 11–71. o. részletek; *Zsolnai és Zsolnai*, 1989, 135. o.) kiválasztásánál azt tartottam fontosnak, hogy a tanári mesterség tartalmát eltérő szemszögből megvilágító, a tanári szakma kérdéseire, a tanári munka feladataihoz különböző szempontokból közelítő szövegeket keressék. A szövegfeldolgozás alkalmazásában szerepet játszott az is, hogy a hallgatók már készítettek fogalomtérképeket és alkottak metaforákat, melyekben feltárult, hogyan vélekednek a tanári mesterség tartalmáról és annak tanulásáról. Ennek folytatásaként szükségesnek tartottam, hogy a hallgatók megismerjék, hogyan gondolkodnak a téma kutatói e szakmai kérdésekről. A szövegekkel való megismerkedés a téma szélesebb kontextusban való értelmezésére, új szempontok megismerésére és mérlegelésére, a folyamat lezárásaként készített esszé pedig a vélekedések átgondolására és megfogalmazására nyújtott lehetőséget. A hallgatók feladata nem a szövegek értékelése, azok tartalmának csoportosítása, esetleg kiegészítése volt, mint az előző szövegfeldolgozási feladatokban, hanem a *témáról való saját gondolkodásuk kifejtése*. A szövegekben olvasottak és saját korábbi vélekedéseik összehasonlításával azoknak a *nézeteknek a megfogalmazása* volt számukra a teendő, amelyek megmutatják, hogyan gondolkodnak a szövegekkel való megismerkedés után a tanári mesterségről és annak tanulásáról.

Az esszék tanulmányozása nyomán jelentős *különbségek* váltak felismerhetővé az alábbi szempontok mentén: (1) miről írt a hallgató, a tanári mesterség tartalmáról vagy annak tanulásáról, (2) milyen mértékben hivatkozott és épített az olvasott szövegekre, (3) hogyan jelent meg az írásban az önreflexió, az olvasottak önmagára vonatkoztatása. E szempontok figyelembevételével az írásokat *nyolc csoportba* soroltam. A továbbiakban bemutatom az esszék néhány részletét, melyekben *min-*

den eddigi feladatnál tisztábban látható a nézetek feltárulása. (A példákban található dőlt betűs kiemelések a saját kiemeléseim.)

1. Az írások *első csoportjába* azokat soroltam, amelyekben a hallgatók nem utaltak az olvasott szövegekre, nem említették, hogy azok alapján gondolták át a tanári mesterség tartalmát és annak tanulását, hanem összefoglalták, amit erről a témáról eddig is gondoltak:

„Sokan úgy gondolják, hogy a tanítás annyira egyszerű dolog. Én ugyan még nem tanítottam, de párszor már megpróbálkoztam vele, és tudom, hogy nagyon sokrétű. *Szerintem igenis* először meg kell tanulnia az embernek, hogy hogyan is álljon az emberekhez, a gyerekekhez. Persze nélkülözhetetlen a *tökéletes tudás* hozzá. Mégis úgy gondolom, hogy igazából nem lehet teljesen megtanulni, hanem leginkább *gyakorlat* kell hozzá. Szerintem ott vannak azok a dolgok is, amiket nem lehet csak úgy megtanulni. Többek között ilyen a *türelem* és hogy hívjuk fel a gyerekek *figyelmét*, illetve a *humor* és a *tananyag megtartása*. Szerintem egy *személyiségnek* kell lennie, amit a gyerekek el tudnak fogadni, ezen belül nyílnak és valamilyen szinten őszintének, és amennyire lehet közvetlennek kellene lennie egy tanárnak. És ezek azok a dolgok, amiket nem lehet megtanulni, ezek *csak tapasztalat során* jutnak hozzánk.

2. A *második csoportba* tartozó írásokban a hallgatók az előzőekhez hasonlóan nem utaltak az olvasottakra és csak a szakma „tanulhatóságával” foglalkoztak:

„Úgy gondolom, hogy ezt a pályát elhivatottságból kell végezni. Véleményem szerint, aki elhivatottságból akar tanár lenni és tehetsége is van hozzá, annak nem olyan nehéz elsajátítani ezt a szakmát, mondhatnánk úgy is, hogy *a vérében van.*”

3. A *harmadik csoportba* azok az írások kerültek, melyekben a hallgatók korábbi tapasztalataik nyomán kialakított álláspontjukat fejtették ki arra hivatkozva, hogy ezek benne voltak a szövegekben is. „Megtalálták” azokat az elemeket, amelyeket meg akartak találni, pedig a szövegek ezeket valójában nem tartalmazták, ezzel adva példát a nézetek erősségére és szűrő szerepére:

„Arról, hogy milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie egy tanárnak, különböző a kutatók véleménye, de a határozottság, megértés, magabiztosság és a tolerancia *valamennyi szövegben megtalálható.*”

4. A *negyedik csoportba* sorolható írásokban a hallgatók a szövegek kiválogatott mondatait egymás után leírták, iskolás módon „visszaadták a tanultakat”:

„Egy tanárnak *szerintem* megértőnek és a szakmához értőnek kell lennie. A tanítványokkal szemben toleránsnak kell lennie. Őszinteség is nagyon fontos a tanítvánnyal szemben. Nagyon fontos még az is, hogy a tanár törődjön a tanítvány jövőjével. A tanárnak egy osztályban meg kell teremtenie egy biza-

lomteli légkört. Bármilyen a tanítvány, a tanárnak el kell fogadnia. A tanárnak nagyon gazdag tudással kell rendelkeznie a szakmájához. Gyors helyzetfelismeréssel és rugalmas viselkedéssel kell rendelkeznie. A jó kapcsolatteremtés képességével is kell rendelkezniük a diákokkal és a szülőkkel szemben is.”

5. Az *ötödik csoportba* tartozó írások szerzői az előzőekhez hasonlóan a szövegekből kiválogattak néhány, számukra elfogadható elemet, de nem utaltak a szövegekre. A saját tapasztalataik alapján korábban kialakított vélekedéseiket írták le, és beleszórták az olvasottak szó szerinti vagy részben átfogalmazott részleteit:

„A legfontosabb dolog a pedagógus és a diák *kapcsolata*. A pedagógusnak *határozottnak* kell lennie, nem szabad bizonytalanságot mutatni. Tudnia kell *uralkodni* saját indulatán. Nagy *emberismerettel* kell rendelkeznie, hogy jó kapcsolatot tudjon kialakítani a diákokkal. Meg kell tanulnia a közösséget *összefogni*, irányítani a megfelelő cél felé. A diákokkal szemben nem szabad különböző bánásmódot használni, mert ellentéteket hoz létre a tanulók között. Egyenlő mértékben kell dicsérni és szidni a diákokat. A diákok kérdéseire mindig *nyitottnak* kell lenni. *A konfliktusokat erőszak használata nélkül kell megoldani. A pedagógus legfőbb munkaeszköze a saját személyisége.*”

6. A *hatodik csoportba* tartozó írások jellemzője, hogy ezekben a hallgatók hivatkoztak a szövegekre vagy azok közül valamelyikre, kiemeltek részleteket és ezekhez a részletekhez fűzték reflexióikat. Az egyetértésüket vagy a kételkedésüket fejezték ki, saját vélekedésükkel kiegészítették, vagy saját tapasztalataikkal alátámasztották a kiemeléseket:

„A múlt órán a fontosabb pedagógiai készségekről olvastam *Falus Ivántól*. Úgy gondolom, hogy ez mind szép és jó, fontos volt leírni és rendszerezni és valamilyen szinten megtanulni, de *nem hiszem*, hogy az »életben«, a gyakorlatban mindezt így véghez lehet vinni. (...) Eddigi tanárim – kevés kivételtől eltekintve – tanítási módszereiben nem igazán fedeztem (visszaemlékezve) fel azokat a pontokat, amiket olvastam. A legrosszabb az egészben az volt, hogy látszott rajtuk: nem is akarják megpróbálni. Talán a legkönnyebb az *oktatás megtervezése*, és a legnehezebb a *motivációs készségek* különböző pontjainak megfelelni.”

7. A *hetedik csoport* esszéi az elbizonytalanodásról szólnak. A hallgatók számára az olvasott szövegeknek az volt az üzenete, hogy nehezebb a tanári foglalkozás, mint azt korábban vélték:

„*Nem gondoltam volna*, hogy ennyi mindent kell tudnia egy tanárnak, hogy ilyen sok jó tulajdonságokkal kell, hogy rendelkezzen. Ez rengeteg és nagyon felelősségteljes munka, valamint egy komoly feladat. *Szerintem*, ezt a pályát valóban csak azok válasszák, akik imádnak tanítani, akiknek minden vágya

a tanítás, úgymond tanárnak születtek. Azok biztosan elkövetnek mindent, hogy jól tanítsanak, jó tanárokká váljanak. (...) Amikor hallottam, milyen sok képességgel kell rendelkezzen egy tanár, mint pl. szervezés, jó kommunikációs készség, döntés, vezetés, a gyerekekre odafigyelni, emberismeret, eredetiség, gyors helyzetfelismerés stb. egy kicsit megijedtem. *Sőt nagyon megijedtem és félek tőle.* (...) Igaz, tele vagyok *kétségekkel és félelmekkel*, de azért *reménykedem* benne, hogy tényleg meg fogok tanulni valamit a tanításról. Nincs nagyon elképzelésem, hogy mit, mert ez az első tanári óram, de remélem, jól fogom tudni hasznosítani.”

8. A *nyolcadik csoportba* került írások a szövegekből kiemeléseket tartalmaznak, és a hallgatók ezekhez fűztek értékelést, saját tapasztalatot vagy vélekedést, továbbá ezekben az írásokban jelentek meg a személyes utalások (például a korábban megfogalmazott metafora), az olvasottak önmagukra vonatkoztatása, a további fejlődésre vonatkozó saját tervek:

„Hasznosnak és érdekesnek találtam az órai feladatot. A felsorolt tulajdonságok, készségek és képességek közül a legfontosabbnak a *mentális egészséget* tartom. Úgy gondolom, hogy ha valaki saját magával tisztában van, akkor a környezetéhez is könnyebben alkalmazkodik, és emberi kapcsolatait is könnyebben alakítja ki. *Úgy gondolom*, hogy elég toleráns, rugalmas, megértő és segítőkész vagyok. Jól tudok másokkal együttműködni és szeretem a kreatív feladatokat. A hallottak alapján viszont még sok tanulni valóm van, például a *motivációról*, a *tanári-tanulói interakcióról* stb.”

A hallgatók szövegfeldolgozás után készített reflexiói meggyőző példákkal igazolták, hogy a belépő hallgatók hozzá a képzésbe saját „tanári filozófiájuk” sarokpontjait. Azt is illusztrálják, hogy a nézetek kibontásában, explicitté válásában hogyan adtak támpontokat a szövegek, hogyan segítették a hallgatókat abban, hogy saját nézeteiket megfogalmazzák és értékeljék. A szövegfeldolgozási feladatok közül ez volt a legnehezebb, a szakirodalmi szöveg megértése és értelmezése, valamint a saját nézetek megfogalmazása és értékelése miatt. A hallgatóknak nehéz volt észrevenni és tudatosítani azt az interaktív folyamatot, amely olvasás közben a szöveg tartalma és saját tapasztalataik, illetve ennek nyomán létrejött nézeteik, értelmezési rendszerük között zajlott. Ez a feladat nem elsősorban elméleti ismeretek megszerzését jelentette, hanem a nézetek feltárulásával annak a tapasztalatnak a megszerzését, hogy a szakirodalomban olvasottak a saját élményekkel, nézetekkel összehasonlíthatók, így a nézeteknek nemcsak a feltárulására, hanem felülvizsgálatára, esetleg újrakonstruálására, megváltoztatására is mód nyílhat.

A kutatási eredmények a felhasználható *szövegek tartalmára* is vonatkoznak. Olyan szövegek voltak alkalmasak a nézetek feltárására, amelyek a nézetek kialakulásához vezető *tapasztalatokról* szóltak, vagy diákok, tanárok *nézeteit* tartalmaz-

ták. A hallgatók ilyen jellegű szövegekhez tudtak kapcsolódni és saját nézeteiket megfogalmazni. A szakszövegek esetében szükség volt közös értelmezésre és megbeszélésre. A szövegfeldolgozás azokhoz a *tartalmakhoz kapcsolódó nézetek* feltárására volt alkalmas, amelyek a szövegben megjelentek. A különböző szövegfeldolgozási módok alkalmazásához olyan szövegeket használtam, amelyek tartalma a tanári szakma tanulása szempontjából releváns témákat érintette: *a tanári mesterség, annak tanulása, a tanítás és a tanulás*.

A szövegfeldolgozás után készült reflektáló esszék megmutatták a *nézetek erősségét és szűrő funkcióját* is. A feltárt nézetek alapján újra megfogalmazható, hogy a tanárképzésben szükséges a *nézetek feltárása*, de várhatóan nagy nehézségeket jelenthet a *megváltoztatása*.

A kutatási eredmények összefoglalása

A kutatás eredményei bizonyítják a *fogalomtérkép*, a *metaforaalkotás* és a *szövegfeldolgozás* alkalmazhatóságát a *belépő nézetek* feltárásában. Vizsgálható, elemezhető és értékelhető volt, hogyan vélekednek a képzésbe belépő hallgatók leendő szakmájuk tanulása szempontjából központi jelentőségű témákról.

A kutatásban a *fogalomtérkép* asszociációkra épülő, *strukturálatlan* térképezés formáját alkalmaztam. A fogalmi hálók a féléves munka kezdetén *egyéni* munkában és *3–5 fős kiscsoportok* tagjainak együttműködésével készültek el. A feltárni kívánt nézetekhez kapcsolódóan a fogalomtérképek *központi fogalmai* a „tanár”, és a „diák”, valamint a fogalmak közötti *relációkra* összpontosító „diák – tanulás”, „tanár – tanítás”, „én – tanári szerep” fogalompárok voltak. A fogalmi hálók *szervezetének* és a hallgatói asszociációk *tartalmának* elemzéséből volt megrajzolható a belépő hallgatók tanárképe, és leírható *a tanári mesterség tartalmával, annak tanulásával, a tanítással, a tanulással és az önmagukkal* kapcsolatos nézetek.

A *metaforaalkotás* mondatbefejezést és indoklást jelentett, ezzel a módszerrel a hallgatók *tanítással és tanári munkával* kapcsolatos nézeteit tártam fel. A megfogalmazott hasonlat(ok) és az indoklás *együttes* figyelembevételével, valamint a hallgatók írásaiban előforduló *előírások* tartalmi elemzésével lehetett képet kapni a belépő nézetekről.

A kutatásban kísérletet tettem a nézetfeltárára ismert módszerek mellett *új lehetőségek* kidolgozására is. A szövegfeldolgozási feladatok kialakításához a szakirodalom az *olvasás folyamatalapú* megközelítésével és a *reflexió* értelmezésével adott támpontot. A *szövegfeldolgozás* kidolgozott és alkalmazott feladatai az alábbiak voltak: a szöveg részleteinek kiemelése és arra való reflexió (I); a szöveg megadott szempontok szerinti értékelése és az értékelés indoklása (II); a szöveg címéhez kapcsolódó előzetes gondolatok és a szöveg olvasás utáni reflektálása (III); a szöveg értékelése és kiegészítése (IV); szakirodalmi szöveg feldolgozása utáni önreflexió, a szakszöveg tartalmának és a saját gondolkodásnak az összeha-

sonlítása (V). Ezek a feladatok a hallgatóktól – hasonlóan a fogalomtérképhez és a metaforaalkotáshoz – asszociációkat és összehasonlítást igényeltek, továbbá értékelést és önértékelést is, és ezáltal nyújtottak lehetőséget a nézetek megfogalmazására. Az I–IV. feladatban azok a szövegek hívták elő a hallgatók nézeteit, amelyek *tartalma* a nézetek kialakulásában szerepet játszó tapasztalataikat és élményeiket érintette, vagy maga a szöveg vélekedéseket fogalmazott meg. Az V. feladatban a szakirodalmi szövegek közös feldolgozása és értelmezése folyamatának *reflexiós* fázisában nyílt lehetőség a nézetek feltárására. Összefoglalásként az is megfogalmazható, hogy a (szak)szövegek interaktív és reflektív feldolgozása a *tanári szakmára felkészülés sajátos eszköze*. Olyan tanulási-fejlődési folyamat megvalósítására alkalmas, amely a tanári szakmára készülő hallgatók nézeteinek explicitté tételére ad lehetőségeket, és ezzel a saját tanári gondolkodás és szemléletmód feltárásához, kialakulásához és fejlődéséhez járulhat hozzá.

A kutatás *azzal lép túl* az eddigi, a nézetfeltárás kérdésével foglalkozó szakirodalmi eredményeken, hogy *bizonyítja* a szakirodalomban ismert *fogalomtérkép és metaforaalkotás* alkalmazhatóságát a *belépő nézetek feltárására is*, továbbá *bemutatja* a *kettős központi fogalmakat* tartalmazó fogalomtérképek készítésének, valamint a *szövegfeldolgozási feladatok* felhasználhatóságának lehetőségeit a nézetek explicitté tételében. A különböző módszerekkel és feladatokkal feltárt belépő nézetek tartalmi illeszkedtek egymáshoz, az eredmények hasonlóak vagy megegyezők voltak, ezáltal az alkalmazott módszerek egymás *kontrolljaként* is működtek.

Pedagógusképzési konzekvenciák

A kutatás eredményeinek *jelentősége a tanárképzésre vonatkozó konzekvenciákban* ragadható meg, mert az eredmények *bizonyítják* a belépő nézetek feltárásának *lehetőségét és szükségességét*. A képzésbe belépő hallgató nincs tudatában annak, hogy korábbi személyes iskolai tapasztalatai, ezek nyomán kialakult nézetei befolyásolják a tanulmányait és csak azokat az ismereteket képes meglévő gondolkodási-fogalmi kereteibe illeszteni, amelyek kialakult nézeteivel egybeesnek. A képzés akkor biztosíthatja és támogathatja a tanárrá válást eredményesen, ha *lehetőséget, módszereket és eszközöket ad* a belépő tanárjelöltnek *saját nézetei megismerésére*.

A kutatás képzők számára megfogalmazható *tanulása* az, hogy a nézetek feltárása már a *képzés kezdetén elengedhetetlen*. Ennek hiányában a képzés céljai nem teljesülnek, a képzésben filterként funkcionáló, az addigi személyes és iskolai tapasztalatokra épülő nézetek ezt akadályozzák. Ha a hallgató csak reflektálatlan korábbi élményeiből származó nézeteiből, példaképeiből, hivatástudatából és alt Ruizmusából építkeznek; ha érintetlenek maradnak azok a nézetek, amelyek a tradicionális iskolában szerzett tapasztalatokra épülnek, akkor kevés esély van arra, hogy eredményesen lehet a képzésben a *szakmaiságot, a tanításhoz, a tanulás megszervezéséhez* szükséges *szakmai kompetenciákat* a képzés oldaláról *értelmezni és*

fejleszteni, a hallgatók oldaláról pedig ezt *elfogadni és megszerezni*. A nézetek feltárásával eredményesebbé és hatékonyabbá válhat a képzés, mert a belépő hallgatók nézeteinek megismerése a *képzők számára* is tudatosabb tervezést, a képzési folyamat eredményesebb megszervezését valamint a képzési követelmények pontosítását és értékelését segíti elő. A képzés akkor ad nagyobb esélyt a *tudatos szakmai fejlődésre*, ha a *hallgató és a képző* számára is kiderül, hogy nézetek egy része megerősítendő, másokat árnyalni, kiegészíteni kell, és vannak olyan nézetek is, amelyeket – ha nehéz is – meg kell változtatni. Ez ad reményt arra is, hogy a hallgató majd tanárként *kész és képes* lesz egy korszerűbb gyakorlatra, az egyoldalú információátadásra épülő iskolában szerzett korábbi tapasztalatainak meghaladására.

A kutatás eredményei bizonyítják, hogy lehetséges a belépő hallgatók „*saját pedagógiájának*”, korábbi tapasztalataiból származó nézeteinek a feltárása. A kutatás eredményeinek *felhasználása* azt jelenti, hogy a nézetek feltárására alkalmas módszerek és feladatok *rendszerbe szervezhetők* és a *képzési folyamatba integrálhatók*. A nézetek feltárása a *képzés bármely szakaszában* segíti a tanárjelöltet a fejlődésben, de a *kezdeti szakasz* kitüntetett jelentőségű ebből a szempontból. A kutatás eredményei alapján *lehetséges és ajánlható* a tanárképzési program egy olyan *bevezető kurzusának* kidolgozása, amelynek célja a belépő nézetek feltárása. Ez a *bevezető kurzus* biztosíthatja, hogy a belépő hallgató a saját helyzetével, addigi és további fejlődésével értelmező, értékelő, felelős viszonyba kerüljön, módszereket és eszközöket kapjon korábbi tapasztalatainak feldolgozására, saját nézeteinek megismerésére, és így alapozhatja meg a tanári szakmára való sikeres felkészülését. Ennek eredményeképpen lesz a tanárjelölt kész és képes arra, hogy felelősen irányíthassa *saját önfejlesztési folyamatát*, tudatosan alakítsa ki saját tanári filozófiáját, melynek alapján eredményes segítője lehet leendő *diákjai önfejlesztésének és tanulásának*.

Irodalom

- Beyerbach, B. A. (1988): Developing a technical vocabulary on teacher planning: pre-service teachers' concept maps'. *Teaching and Teacher Education*, 4. sz. 339–374.
- Brookhart, S. M. és Freeman, D. J. (1992): Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62. sz. 37–60.
- Bullough, R. V. Jr. (1997a): Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. In: Biddle et al. (szerk.): *International Handbook of Teachers and Teaching*, Kluwer, 79–134.
- Bullough, R. V. Jr. (1997b): Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education. In: Loughram, J. és Russel, T. (szerk.): *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. The Falmer Press, London, Washington, D. C. 13–31.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R. és Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709–725.

- Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? *Iskolakultúra*, 5. sz. 21–30.
- Falus Iván (1986): A fontosabb pedagógiai készségek tartalma és kialakításuk módszerei. In: Pöcze Gábor: *A pedagógus szakmához tartozó képességek*. Szöveggyűjtemény. Okker Oktatási Iroda, Budapest – Miskolc, 1996, 66–75.
- Falus Iván (1998): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 96–116.
- Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 21–28.
- Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001, 15–27.
- Falus Iván (2001c): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 213–234.
- Falus Iván (2002): Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 1. sz. 73–78.
- Fang, Z. (1996): A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 1. sz. 47–65.
- Francis, D. (1995): The Reflective Journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 3. sz. 229–241.
- Goodman, J. (1988): Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 2. sz. 121–136.
- Hunyady Györgyné (1993): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 161–171.
- Johnston, S. (1992): Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2. sz. 123–136.
- Loughran, J. és Russel, T. (szerk.) (1997): *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. The Falmer Press, London, Washington, D. C.
- M. Nádasi Mária (2002): Az oktatásemeltek hatás(talansága) a gyakorlatra. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest, 201–213.
- Nahalka István (2003): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 28–38.
- Nanszákné Cserfalvi Ilona (2000): Milyen legyen a jó pedagógus? A tanulók elképzelései az iskoláról. *Katedra*, szeptember, 10.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3. sz. 307–332.
- Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, MacMillan, New York, 102–119.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógusmesterség? A pedagógusmesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Szabó László Tamás (1999): A reflektív tanítás. *Educatio*, 3. sz. 500–506.

- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Tilemma, H. H. (2000): Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16. sz. 575–591.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Zsolnai József és Zsolnai László (1989): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest.

The first part of the document discusses the importance of maintaining accurate records. It highlights the need for consistency and the potential consequences of errors. The second part outlines the specific procedures for data collection and analysis, ensuring that all information is properly documented and reviewed. The final section provides a summary of the findings and offers recommendations for future work.

The following table provides a detailed overview of the data collected during the study. Each row represents a different category, and the columns show the corresponding values. The data indicates a clear trend over time, with a significant increase in the number of observations recorded in the later stages of the project.

In conclusion, the results of this study demonstrate the effectiveness of the proposed methodology. The data collected is robust and provides valuable insights into the underlying patterns. Further research is needed to explore the implications of these findings and to refine the current model. The authors would like to thank the funding agency for their support and the participants for their cooperation.

Faint header text at the top of the page, possibly containing a title or reference number.

ESZMECSERE

Main body of faint, illegible text, likely containing the primary content of the document.



SZEXUÁLIS NEVELÉS: FELADATA-E, S KÉPES-E RÁ AZ ISKOLA?

SZILÁGYI VILMOS

szexuálpszichológus

szilvil@axelero.hu

A cikk az iskolai nevelés és a pedagógusképzés régi hiányosságára hívja fel a figyelmet. Minthogy a családi nevelésként emlegetett szexuális nevelés érintőleg is alig szerepel a tantervekben, a gyermekek és tizenéves fiatalok leginkább a „titkos nevelőktől” (filmek, pornográfia stb.) kapnak „eligazítást” a nemi életet és kapcsolatokat illetően. Az ebből adódó veszélyeket (nem kívánt terhesség, művi abortusz stb.) csak a tudományosan megalapozott és intézményes szexuális nevelés révén lehet elhárítani. Ez pedig döntően az iskola feladata, melyre fel kell készíteni a pedagógusokat képzésük, továbbképzésük során.

Egy régóta húzóódó, sokak által kényelmetlen „magánügynek” tartott nevelési problémáról szeretnék eszmecsere-t kezdeményezni, a pedagógusképzés és a nevelőmunka továbbfejlesztése érdekében. Az eddig csak „családi életre nevelésként” emlegetett szexuális nevelésről van szó, amely érintőleg is alig szerepelt a tantervekben, tehát az iskola átengedte ezt a „titkos nevelőknek”. Mintha bizony a magánélet, a párválasztás, az életvezetés képességeinek alakításához az iskolának, mint oktató-nevelő intézménynek semmi köze nem lenne.

Az első, felmerülő kérdés: *szükség van-e és miért van szükség arra, hogy a sok egyéb oktatási-nevelési feladat mellett a pedagógus még magánéleti és szexuális neveléssel is foglalkozzon?* Hiszen – mondják sokan – erre sem időnk, sem elegendő felkészültségünk nincs; a szexbe pedig eddig is hamar belejöttek a fiatalok, miért kellene a figyelmüket még jobban erre irányítani? Nem kellene-e inkább arra bízgatni őket, hogy várják meg türelemmel, amíg érettebbek lesznek, s házasságot köthetnek?

Ezekre a régi és tipikus aggályokra olyan tények adják meg a választ, amelyek előtt nem hunyhatunk szemet: a mögöttünk levő évszázadban megfigyelt *akceleráció* folytán a fiatalok serdülése és nemi élete is jóval (3–5 évvel) előbb kezdődik, mint a múlt század elején. Ma nemcsak a fiúk, hanem a lányok is átlag 16–17 éves korban veszítik el a szüzességüket, s éppen a szexuális nevelés hiánya vagy elégtelensége miatt a *nem kívánt terhességek és a nemi úton terjedő betegségek* ellen sem tudnak hatékonyan védekezni. Ezért van az, hogy például az elmúlt tíz évben 100 születésre átlag 80 művi abortusz jutott, s ennek 15–20%-a a 19 évesnél fiatalabb lányoknál! Ez sokszorosan nagyobb arány, mint a fejlett nyugat-európai or-

szágokban. Franciaországban például 100 születésre csak 13 művi abortusz jut, Hollandiában pedig mindössze 11, s ezek közt jóformán nincs fiatalkorú! Meglepő ugyan, de tény, hogy Amerikában sem sokkal jobb a helyzet a hazainál. Az 1998-as adatok szerint a 13 évesek 16%-a már közösült, s ez az arány 18 éves korra eléri a 71%-ot! Igaz, hogy kétharmaduk használ gumióvszert vagy fogamzásgátló tablettát, de 10–20%-uknál ugyanúgy bekövetkezik a nem kívánt terhesség, mint nálunk. Ezeknek viszont alig több mint fele végződik szüléssel, kb. 40%-a pedig művi abortusszal. Ami a nemi úton terjedő betegségeket illeti, a közösüléseket elkezdő amerikai tizenévesek egynegyede szed össze valamilyen fertőzést.

Ezekből a tényekből azonban többféle következtetést lehet levonni. A legegyszerűbb, hogy ha ilyen veszélyekkel jár az ifjúkori nemi kapcsolat, akkor meg kell tiltani, el kell riasztani tőle a fiatalokat és absztinenciára, önmegtartóztatásra kell nevelni őket. Az Egyesült Államokban ki is alakítottak ilyen, elrettentést célzó iskolai tanterveket. Ezek közös jellemzői egy amerikai szakember (*L. M. Kantor, 1996*) szerint a következők:

1. Fő stratégiájuk az elijesztés a házasság előtti szextől.
2. A fogamzásgátló módszerekről hallgatnak. Ha mégis szóba kerül, túlzottan hangsúlyozzák a hibalehetőségeket, vagyis a megbízhatatlanságot.
3. A tanulók figyelmét kizárólag a nemi élet negatív következményeire hívják fel. A házasság előtti nemi élet lehetőségét vitára sem bocsátják.
4. Téves orvosi információkat adnak a művi abortuszról, a nemi úton terjedő betegségekről és a szexuális reagálás jellemzőiről.
5. A szexuális beállítottság változatait nem említik, vagy a homoszexualitást egyszerűen „egészségtelen dolognak” tartják.
6. A fogyatékosokról hallgatnak, vagy aszexuálisnak tüntetik fel őket.
7. Szexista előítéletek nyilvánulnak meg a nemek anatómiai és fiziológiai jellemzésében, szexuális reagálásuk leírásában. A gyakorlatok során csak a hagyományos nemi szerepeket mutatják.
8. A tantervet vallásos előítéletek befolyásolják; a szexuális viselkedést csak egyetlen nézőpontból vitatják meg.
9. Csak néhány családtípust említenek, s a nem hagyományos családokat hibásnak tartják.

Úgy tűnik, ez eléggé hasonlít a hazai helyzetre. Pedig az USA-ban is vizsgálatok bizonyítják, hogy az ilyen, elrettentő nevelést alkalmazó körzetekben nem csökkent a tizenévesek nem kívánt terhességeinek száma, tehát az ilyen programok nem hatékonyak. Ezzel szemben az *átfogó és progresszív nemi nevelést alkalmazó iskolák körzeteiben jelentősen csökkent a nem kívánt terhességek és a nemi úton terjedő betegségek előfordulása*. Orvosok, pszichológusok és pedagógusok már legalább egy évszázada sürgetik a fiatalok szexuális nevelését, s ennek érdekében rengeteg felvilágosító könyvet, cikket és egyéb műfajú ismeretterjesztő anyagot publikáltak.

Az Egészségügyi Világszervezet 1973 óta már többször is ajánlásokkal szorgalmazta a szexuális nevelés intézményesítését a szexuális egészség védelme érdekében. A 2000-ben publikált, legújabb *Ajánlások* akciókat, stratégiákat ismertetnek, közlik az átfogó szexuális nevelés fő céljait és a Szexológiai Világszövetség nyilatkozatát a szexuális emberi jogokról.

A több mint száz éves szexuális reformmozgalom hatására elsőként Svédországban tették kötelezővé az iskolai szexuális nevelést (az 1950-es években), majd 1968-ban a Német Szövetségi Köztársaságban is. Nyugaton tehát fél évszázados előnyben vannak hozzánk képest.

A hazai helyzetre visszatérve: nálunk elsősorban a születésszám erős csökkenése és a művi abortuszok magas száma hívta fel a figyelmet úgy 1970 körül a szexuális nevelés hiányából adódó problémákra. *1973-ban „népesedés-politikai kormányhatározat” született, amely előírta a „családi életre nevelés” bevezetését az állami oktatás minden szintjén.* Ez jó célkitűzés lett volna, ám sajnos, elfelejtették felkészíteni a pedagógusokat erre a feladatra. A szétküldött brosrák erre éppúgy nem voltak elegendők, mint az ajánlott felvilágosító könyvek. Megjelent ugyan egy *„Bevezetés a szexualpedagógiába”* (Szilágyi, 1973) című könyv a tanárképző főiskolák számára, amelyet több helyen fakultatív speciálkollégiumok formájában igyekeztek feldolgozni. Ezt azonban a vezetők közül kevesen vették komolyan, s hamarosan le is vették a napirendről.

Többnyre csak annyi maradt meg a szexuális és/vagy családi életre nevelésből, hogy a tizenévesek osztályaiban időnként meghívtak egy orvost (ritkábban pszichológust, esetleg védőnőt), hogy *tartson egy felvilágosító órát* és válaszoljon a tanulók kérdéseire. Ezzel az iskola a maga részéről megoldottnak vélte a feladatot.

A rendszerváltás utáni évtizedben a helyzet nemhogy javult volna, inkább rosszabbodott, mert szabadon kezdett terjedni a *pornográfia és a prostitúció*. A „szexhullámmal” szemben pedig csak kapkodó és ellentmondásos intézkedésekre került sor. A tizenévesek egyre könnyebben juthattak hozzá pornográf termékekhez, amelyek „szexuális felvilágosításuk” fő forrásai lettek, s vele együtt nőtt a *felelőtlen szabadosság és a patriarchális előítéletek* eluralkodásának veszélye.

Az iskolákból ugyanakkor szinte teljesen kiszorult a szexuális nevelés, bár *egyes magánkezdeményezések* nyomán néhol próbálkoztak felvilágosítási kampányokkal; ezek azonban *erős ellenállásba ütköztek*. (Ilyenek voltak például a Czeizel Endre nevéhez fűződő „családi életre nevelési” tanterv, amelyhez tankönyv is készült, vagy *Bácskai Júlia* „magánélettan” kurzusai, továbbá a *Forrai Judit* által szervezett „AIDS-megelőző” tanfolyamok, vagy a Most Van Holnap Alapítvány „tinédzser-ambulanciái” és tanácsadásai.)

Mindezek a próbálkozások egyértelműen mutatják az intézményes szexuális nevelés szükségességét és ugyanakkor megoldatlanságát. *A gyermekvállalási kedv megdöbbenő csökkenése, a népesség egészségromlása, az alkoholisták és drogosok növekvő száma* önmagában is indokolja az egészségnevelés intenzívebbé tétel-

lét, s ezen belül a szexuális egészség megőrzésére irányuló erőfeszítéseket. Ehhez kellene megbízható vezérfonalat adni a nevelők kezébe. Amerikai adatok szerint *a szülők közel 90%-a igényelné* gyermekei számára a korszerű szexuális nevelést, s azt mégis csak a gyermekek alig egytizede kapja meg.

E különbség egyik fő oka, hogy nincs egyetértés a nevelési program tartalmát illetően. *Nincsenek államilag elfogadott irányelvek*, így a néhány érdeklődő pedagógus is csak esetleges és ötletszerű programokat állít össze. Az ún. HIV/AIDS prevenció programokat is csak a 14–18 éveseknek tartják, s a szexuális viselkedéssel az absztinencia ajánlásán kívül többnyire nem foglalkoznak. Hiányzik például az egyezkedési és asszertivitási (önérvényesítési) készség oktatása.

Természetesen nincs olyan szexuális nevelési program, amivel mindenki egyetért. Mégis, *vannak bizonyos kulcsfogalmak és témák, amiket minden gyermeknek meg kellene ismernie* az adott fejlettségi szinten. Az itt következő irányelvek meg alapozhatják az átfogó szexuális nevelést, az óvodáskortól a felnőttkorig.

Szexuálpedagógia és szexuális nevelés

A szexuálpedagógia a neveléstudománynak az a szakága, amely a szexuális vagy nemi nevelést tanulmányozza és fejleszti. Gyorsan fejlődő szaktudomány, amelynek saját elmélete, módszertana és gyakorlata van, de szorosan kapcsolódik a pedagógia más ágaihoz, elsősorban az egészséges életmódra és a családi életre neveléshez vagy az erkölcsi neveléshez.

A szexuális vagy nemi nevelés a szexuális viselkedés, vagyis a nemi szerep befolyásolása, irányítása. Szélesebb értelemben a szándékolatlan hatások is beletartoznak, tehát közvetve sok minden nevel, amiről senki sem gondolja, hogy nevelő hatású (bár gyakran csak negatív értelemben az). A tudatos nemi nevelés nem egyszerűen tájékoztatás, ismeretközlés, felvilágosítás, hanem egyben a korszerű szexuális attitűdök, készségek és szokások alakítása is.

A Szexuális Nevelés Amerikai Tanácsának (SIECUS) állásfoglalása alapján a *szexuális szocializáció* a nemi szerepről, kapcsolatokról és intimitásról szóló informálódás, az attitűdök és értékek *alakításának élethosszig tartó folyamata*. Magában foglalja a (pszicho)szexuális fejlődést, a reprodukív egészséget, a nemi kapcsolatokat, a testképet és a különböző nemi szerepeket. Nemcsak a szexualitás biológiai, hanem szociokulturális és pszichológiai dimenzióira is irányul, kognitív (informálódás), affektív (érzelmek és attitűdök), valamint viselkedési (döntéshozatal, szokások) vonatkozásban egyaránt.

A szexuális nevelés célja elsődlegesen a szexuális egészség biztosítása. Ez utóbbit az Egészségügyi Világszervezet 1975-ben úgy határozta meg, mint „a nemi élet testi, érzelmi, intellektuális és szociális oldalainak olyan integrációját, amely pozitíven gazdagítja és fejleszti a személyiséget, a kommunikációt és a szerelmet... mindenkinek joga van szexuális felvilágosításra és arra, hogy a szexuális kapcsos-

latokat ne csak a nemzés, hanem az örömszerzés lehetőségeként fogadja el.” Más megfogalmazásban a nemi nevelés célja a szexuális kultúra átadása, elsajátíttatása, s ezzel az egyének harmonikus beilleszkedésének elősegítése, vagyis a szexuális szocializáció.

A szexuálpedagógiát a szexuálpszichológia alapozza meg. Az emberi szexuális viselkedést a pszichológia vizsgálja. Ez komplex jelenség, amelynek anatómiai-fiziológiai alapjai vannak, s a természeti és társadalmi környezet hatása alatt áll. Komplexitása folytán a szexuálpszichológián belül tematikai egységek alakultak ki. Köztük a legnagyobbak: 1. a szexuális viselkedés filogenetikus és kultúrtörténeti alakulásával, valamint 2. az ontogenezisben megnyilvánuló szabályszerűségeivel foglalkoznak.

Az első csoportban található a nemek viszonyának lélektani vonatkozásai a régebbi és mai társadalmi formációkban. Ezt vizsgálják részben a pszicho-história, a néprajz és a szociálpeszichológia egyes ágai, például a házasság és család szociálpeszichológiája, aztán az ún. „gender studies” (ezen belül a „women studies” és a „men studies”) stb. Az ontogenetikai témakör főbb területei: az *egyéni pszichoszexuális fejlődés*; ezen belül a szexuális *identifikáció* és *orientáció* kialakulása, a nemi szereptanulás, a szerelmi képesség és a *párválasztási érettség* alakulása, a szexuális *funkciózavarok* mibenléte, okai és kezelése stb.

Metodológiáját illetően semmilyen lényeges vonatkozásban nem tér el a pszichológia más területein alkalmazott módszerektől: a *feltáró módszer* a megfigyelésen, exploráción és felmérésen kívül tesztek és kísérleteket is alkalmaz; *feldolgozó és értékelő módszerei* között pedig a statisztikai eljárások mellett a minőségi értékelést is megtaláljuk éppúgy, mint a pedagógiában.

Alkalmazása és felhasználási területei

A szexuálpeszichológia mint szaktudomány, interdiszciplináris kapcsolatai révén (mint láttuk) számos más tudományterülettel működik együtt. Szerepe azonban elsősorban a pszichológia különböző ágaiban, így a személyiség- és fejlődéslelektanban, a szociálpeszichológiában, valamint a *pedagógiában* és a pszichoterápiában nélkülözhetetlen. A tudományos ismereteken alapuló szexuális kultúra valójában része a pszichológiai kultúrának, amely nélkül sem megalapozott önismeret és emberismeret, sem hatékony nevelés, szociális munka és gyógykezelés nem létezhet.

Az emberi szexuális viselkedés csak a szexuálpeszichológia vizsgálati eredményei alapján érthető meg; csak ennek révén lehet ellensúlyozni a nemiséggel kapcsolatos, régi mítoszok és előítéletek hatásait és a szexualitás tabujellegét. Két ellentétes tendenciával, a szexualitás lebecsülésével, degradálásával és túlbecsülésével, gloriifikálásával vagy misztifikálásával szemben is csak a szexuálpeszichológia biztosít védelmet.

A szexuális viselkedés motívumainak és alakulása feltételeinek, szabályszerűségeinek megértése teszi lehetővé az egyén és a társadalom számára kedvező alakulásának hatékony elősegítését, a *fixációk, regressziók és a súlyosabb devianciák elkerülését*. Így biztosítható a szexuálisan is egészséges és kreatív, kiegyensúlyozott és elégedett, munka- és szeretetképes személyiségek létrejötte, ami a társadalom továbbélése és fejlődőképessége szempontjából döntő jelentőségű.

A szexuálpszichológiának ezért méltó helyet kell kapnia nemcsak a tudományok rendszerében, hanem a társadalom és benne az egyének életében is. Legfőképpen a gyermekek és fiatalok, de a felnőttek (így a leendő és gyakorló szülők) nevelésében, továbbá a különböző segítő, szolgáltató és gyógyító szakmákban, amelyekben a nemi szerepek figyelmen kívül hagyása alapvető hiányosság lenne. Ez természetesen komoly *szemléleti változást igényel* a társadalmi folyamatok irányítói, valamint az oktató-nevelő és a gyógyító munka szakemberei részéről. A szexuálpszichológiának (és általában a szexológiának) szerepet kell kapnia a pedagógusok, pszichológusok, orvosok, szociológusok, szociális munkások, jogászok és más szakemberek képzésében és továbbképzésében, hogy szemléletük korszerűbb, munkájuk pedig hatékonyabb legyen.

Valójában tehát a szexuális egészség védelméért és a szexuális zavarok megelőzéséért vagy megszüntetéséért a szexuálpszichológia tehet legtöbbet. *Döntő szerepe lehet a prevenció, vagyis az átfogó és intézményes szexuális nevelés megvalósításában*, a (pszicho)szexuális fejlődés zavarainak felismerésében és hatékony gyógykezelésében. Ezért indokolt, sőt, a társadalom számára nélkülözhetetlenül szükséges, hogy minden érintett, legfőképpen pedig a leendő és működő pedagógusok és egészségügyi szakemberek elsajátítsák, és alkalmazni tudják a szexuálpszichológia korszerű ismereteit.

A (pszicho)szexuális fejlődés zavarainak felismerése

Aki elég jól ismeri az ember szexuális ontogenezisének az adott társadalmi viszonyok között egészségesnek tekinthető folyamatát, annak nem okoz különösebb nehézséget e fejlődés zavarainak felismerése (vagy legalábbis a zavar fennállásának valószínűsítése és szaksegítség igénybe vétele). A pontos diagnózis, de különösen a terápia természetesen már a szakemberek feladata. A prevenció viszont mindazoké, akik önmaguknál vagy a rájuk bízottaknál találkozhatnak szexuális zavarokkal, és megelőzhetik vagy megfelelő kezeléshez segíthetik azokat.

A zavaroknak és azok esetleges veszélyeinek felismerése elég komplex feladat; egy tankönyv is csak a fontosabbakra hívhatná fel a figyelmet, a születéstől a felnőttkorig tartó fejlődésben. Az egyéni szexuális fejlődés szempontjából döntő hatású, legelső feladat a gyermek biológiai nemének pontos megállapítása és elfogadása, mert az esetleges tévedést később nehéz korrigálni. Nemcsak a pszichoszexuális, hanem az egész személyiségfejlődés alakulására nézve fontos, hogy az

első éveikben van-e a gyermeknek állandó, szeretetteljes gondozója, aki testi és lelki szükségleteit időben kielégíti, majd fokozatosan teret enged önállósági törekvéseinek.

Fontos, hogy a pedagógus megfelelő információval rendelkezzen a gyermekek szexuális fejlődéséről: *Kisgyermekkorban* megtörténik-e a nemi identitás megalapozása és a nemek különbségeinek tudatosítása? Az *óvodáskorban* kialakul-e és hogyan oldódik meg az „Ödipusz-konfliktus”, a gyermek identifikálódása azonos nemű szülőjével? Pozitívan reagálnak-e a gyermek nemiséggel kapcsolatos kérdéseire, esetleges maszturbációjára, vagy pajtása iránti „szerelmére”? Ez utóbbiak különösen fontosak, mert sokszor nemcsak a szülő, hanem az óvónő is negatívan reagál, s ezzel kárt okoz a gyermeknek.

A *kisiskolás* korú gyermek milyen szexuális ismeretekkel rendelkezik, azok honnan származnak és reálisak-e? Tisztában van-e a születés mellett a gyermeknemzés, a szexuális izgalom és kielégülés fogalmaival, továbbá a szexuális visszaélések lehetőségével és az ellene való védekezés módjaival? Részt vett-e hasonló korúakkal különböző szexuális játékokban, s azok hogyan hatottak rá? Mit tud a serdülésről, annak testi változásairól és veszélyeiről?

A *serdülőkorba érve* nem éri-e meglepetésként a magömlés és a menarche; a nemzőképesség bekövetkezése és a szexuális fogékonyság hirtelen megnövekedése? Nem törekszik-e (nevelési hatások következtében) szexuális kíváncsiságának és igényeinek elfojtására; megkezd-e (ill. folytatja-e) a maszturbációt, s nincs-e miatta büntudata? Ha fiú, nem siet-e el az öningerlést, nem szokja-e meg a túl gyors kielégülést; ha lány, ki tudta-e alakítani saját orgazmuskészségét? Milyen fantáziái vannak a maszturbációk során: reális, heteroszexuális, esetleg homoszexuális vagy deviáns jellegűek? Milyen a szexuális beállítottsága, milyen szintű a szerelmi képessége? Hol tart az önállósodásban, a szülőkről való érzelmi leválásban; milyen a referencia-csoportja, kik a barátai? Van-e elegendő ismerete a fogamzásgátlásról és a nemi úton terjedő fertőzések elkerüléséről? Nem érték-e szexuális traumák?

Az *ifjúkor* a szerelmek és együttjárások időszaka; akinél ezek hiányoznak, annál felmerül valamilyen pszichoszexuális zavar megjelenése. A testi érés késése (*pubertas tarda*) pszichoszexuális retardációval is együtt járhat, ám ez az *akcelerációhoz* is társulhat, ha a szexuális igények kielégítése akadályokba (gátlások, partnerhiány stb.) ütközik. Fontos tisztázni, megtörtént-e a szülőkhöz való viszony baráti jellegűvé alakítása, kialakult-e a szerelem, a partnerkeresés igénye; milyen hatása van a pornográfiának és a prostitúció jelenségének? Hogyan értékeli eddigi szerelmeit, csalódásait, szexuális élményeit? A pszichoszexuális fejlettség fontosabb adatai az iskolában is begyűjthetők, például az erre kidolgozott kérdőívvel, vagy egyéni és csoportos megbeszélésekkel.

Ezek alapján a pedagógus kidolgozhatja az adott osztály vagy csoport szexuális nevelésének tervét, amihez nagy segítséget kaphat a magyar és az idegen nyelvű szakirodalomból, elsősorban a recenzens által újonnan írt szexuálpszichológiai és

szexuálpedagógiai tankönyvekből. (Mindkettő teljes terjedelmében olvasható a recenzens honlapján: www.szexualpszichologia.hu).

Végül is képzés és/vagy továbbképzés során, akkreditált és kötelező kurzusok révén – az új, MA szintű képzési program keretében – meg kellene szereznie a szexuálpedagógiai kompetencia minimumát, hogy ne csak oktató, hanem teljes értékű nevelő lehessen.

Irodalom

Kantor, I. M. (1993): Scared Chaste? *SIECUS Report*, 2. szám

Szilágyi Vilmos (1973): *Bevezetés a szexuálpedagógiába*. Tankönyvkiadó, Budapest.

1. The first part of the document discusses the importance of maintaining accurate records of all transactions. It emphasizes that proper record-keeping is essential for the integrity of the financial system and for the ability to detect and prevent fraud.

2. The second part of the document outlines the specific procedures that must be followed when recording transactions. This includes the requirement to use standardized forms and to ensure that all entries are supported by appropriate documentation.

3. The third part of the document discusses the role of internal controls in ensuring the accuracy and reliability of financial records. It highlights the need for a strong internal control system that includes regular audits and reviews.

CONCLUSION

The document concludes by reiterating the importance of these practices and the responsibility of all individuals involved in the financial process. It states that adherence to these guidelines is not only a requirement for compliance but also a key factor in the success and sustainability of the organization.

The document is intended to serve as a guide for all staff members and to ensure that everyone is aware of their role in maintaining the integrity of the financial system. It is the policy of the organization to enforce these standards strictly and to take appropriate action in the event of any non-compliance.

A TANÁRKÉPZÉS ÚJ ÚTJAI ÉS LEHETŐSÉGEI

NÉMETH ANDRÁS

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

Alábbi írásaink a holland De Driestar Keresztény Főiskola (Gouda), a Károli Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kara (Nagykőrös) és az ELTE Tanárképző Főiskolai Kara¹ (Budapest) együttműködésével 2001-től 2005-ig folyó „Innováció az általános iskolai pedagógusképzésben” címet viselő közös fejlesztési program elméleti háttérét és megvalósításának főbb lépéseit ismertetik. Annak ellenére, hogy a közös fejlesztés még nem fejeződött be, mégis szeretnénk a szakmai nyilvánosság előtt bemutatni, mivel véleményünk szerint a tanárképzés tervezett megújításához számos új gondolattal, valamint egy pedagógiai szempontból kiértelt, koherens koncepcióval járulhat hozzá.

Bevezetés

A holland DeDriestar Keresztény Főiskola magyarországi kapcsolatai nem újkeletűek. Az ELTE TFK 1993 óta dolgozik együtt a goudai intézménnyel, 1994-től pedig a nagykőrösi főiskolával bővült ez a kapcsolat. Az eddigi együttműködések a következő területeken valósultak meg:

- Reformpedagógiai módszerek adaptációja a tanárképzésben.
- A Jena Plan-koncepció adaptációja három iskolában.
- Tanár- és diákcsereprogramok.

A jelenlegi projekt ötlete az együttműködések során született meg, és szerencsésen találkozott a magyar tanárképzés megújítását célzó törekvésekkel, illetve azok koncepciójával. A holland külügyminisztérium² finanszírozásával zajló projekt³ három fő témára koncentrálnak:

- Reflektív tanulás és tanári kompetencia.

¹ Az ELTE szerkezeti átalakulása után a Tanárképző Főiskolai Kartól az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar vette át a program szakmai irányítását.

² A programot a Holland Királyság Külügyminisztériuma MATRA (Social Transition Programme Central and Eastern Europe) programja finanszírozta.

³ A program vezetője: *Drs. Evert Blauwendraat* (De Driestar, Gouda), magyarországi koordinátorai: *Kopp Erika* (ELTE TFK) és *Dr. Szenczi Árpád* főigazgató-helyettes (Nagykőrös, KRE TFK).

- A tantervi koherencia javítása, témák köré csoportosítás. (A tanítás művészete).
- Az elmélet és gyakorlat közti kapcsolat fejlesztése a Tanárképző Stúdió segítségével.

Az egyes programelemek kapcsán a következő fejlesztéseket folytatjuk:

1. táblázat: Fejlesztési törekvések

Téma	Eötvös Loránd Tudományegyetem	Károli Református Egyetem Nagykőrösi Tanítóképző Főiskolai Kar
<i>Reflektív tanulás és tanári kompetencia</i> ⁴	<ul style="list-style-type: none"> • Portfólió bevezetése a tanári kompetenciák folyamatos fejlődésének követésére. • Reflektív értékelés a mikrotanításban. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portfólió bevezetése a tanári kompetenciák folyamatos fejlődésének követésére. • Reflektív értékelés a tanítási gyakorlaton.
<i>Tantervi koherencia javítása és a „Tanítás művészete”</i> ⁵	<ul style="list-style-type: none"> • Tanításművészeti darabok kipróbálása és készítése speciálkollégiumon. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanításművészeti darabok kipróbálása és készítése tanító szakos hallgatókkal.
<i>Elmélet és gyakorlat közti kapcsolat javítása</i> ⁶	<ul style="list-style-type: none"> • Tanárképző Stúdió kialakítása. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oktatásfejlesztési Központ kialakítása.

Az egyes altémák elméleti hátterét és a megvalósítás érdekében eddig tett lépéseket a következő írások ismertetik, melyeket az ELTE több karának oktatói írtak.

⁴ Az 1. alprogram témafelelősei: *Drs. Rens Rottier* rektor (De Driestar), *Szombatiné Kovács Margit* tanszékvezető docens (ELTE TTK) és *Györgyiné Dr. Koncz Judit* (Nagykőrös, KRE TFK).

⁵ A 2. alprogram témafelelősei: *Drs. Bert Kalkman* rektorhelyettes (De Driestar), *Dr. Katona András* docens (ELTE BTK) és *Kajtar Istvánné Szabó Klára* gyakorlati képzés vezető (Nagykőrös, KRE TFK).

⁶ A 3. alprogram vezetői: *Dr. Janeke de Jong Slagman* műhelyvezető (De Driestar), *Bakacs Judit* adjunktus (ELTE PPK) és *Fazekasné dr. Fenyvesi Margit* docens (Nagykőrös, KRE TFK).

A HOLLAND–MAGYAR KÖZÖS PROGRAM ELMÉLETI HÁTTERE

KOPP ERIKA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar adjunktusa
nizakop@axelero.hu

A program alapelvei

A fejlesztés koncepciója a modern társadalmak jellemző sajátosságaként megjelenő állandó változásra, a változó körülményekhez történő folyamatos adaptáció szükségességére, és az e jelenségek következményeként megfogalmazható „tanuló társadalom” (learning society) eszméjére épül. A tanuló társadalom fogalma az iskolák, mint társadalmi intézmények szintjén a „tanuló iskola” fogalmával képezhető le (*Caluvè és Vermaak*, 1999). E fogalom az iskolákat a társadalom permanens átalakulásához folyamatosan adaptálódni kényszerülő intézményekként értelmezi. A praktikum szintjén ez az elv elvárásként jelenik meg, mely a pedagógusoktól is állandó fejlődést, változást követel.

A fejlesztés alapelvei az oktatásügyi változásokról, ezek közül is elsősorban *Fullan* oktatási változásról alkotott elméletére épülnek (*Fullan*, 2001). *Fullan* koncepciójában a „változás” általános kérdései kapcsán a modern társadalmak folyamatos gyors átalakulását értelmező elméletek megállapításai közül a következőket emeli ki: a változás mindig bizonytalansággal, a biztonságos, áttekinthető, saját tapasztalataink által már értelmezett valóságkonstrukció elvesztésével jár, ezáltal szükségszerű ellenállásokat gerjeszt. Ez a „konzervatív impulzus” azonban nem inkompatibilis a változással: olyan kapcsolódási pontok kereséséhez vezet, mely a folyamatosság megteremtésével éppen az átalakulás sikerének biztosításához járulhat hozzá. A változás tehát mindig ambivalens érzéseket kelt az egyénben, mely csak akkor csökkenthető, ha az adott változás egyéni értelmét és értelmezését sikerül megtalálni. *Schön* elméletére utalva hangsúlyozza, hogy a változás bizonytalan, a már meglévő struktúrák újjáértelmezésén alapuló jellege nemcsak a szubjektum szintjén végbemenő folyamat, hanem szociális jelenség is: a csoportok, intézmények (például iskolák) átalakulása ugyanilyen bizonytalanságérzést kelt és a már meglévő struktúrákon alapuló értelmezést tesz szükségessé.

Az oktatásban végbemenő változás értelmezése kapcsán rámutat arra, hogy ezek a folyamatok mindig többdimenziósak, szükségszerűen együtt járnak minde- nek előtt a tanítás tartalma, a tanári tevékenységek, oktatási módszerek, valamint

a pedagógiai koncepciók átalakulásával. Ennek oka az, hogy az elvi szinten megfogalmazott változtatási célok az oktatásban szükségszerűen a praktikum, a tevékenység során kell, hogy megjelenjenek, hiszen egyébként nem beszélhetünk valódi változásról.

A változási folyamatban a résztvevők tevékenységét tanulási folyamatként értelmezhetjük, ennek kapcsán tehát érdemes megfogalmazni azokat az alapelveket, amelyekre a fejlesztés tanulásfelfogása épül. A fejlesztés a szakmai kompetenciák elsajátításának és továbbfejlesztésének értelmezési keretétül a kognitív pszichológia és a konstruktív pedagógia tanuláskonceptiójából¹ kiindulva (Ball és Cohen, 1999; Donovan, 1999) az oktatási folyamat résztvevői (esetünkben a tanárok és tanárjelöltek) tanulásának következő sajátosságait emeli ki:

A hallgatókra vonatkozóan:

- A hallgatók az oktatási folyamatot megelőzően már rendelkeznek valóságkonstrukcióval, prekoncepciókkal. Abban az esetben, ha az oktatás ezekhez nem kapcsolódik, az új információkat elutasítják, vagy csupán a vizsgákra tanulják meg, azonban eredeti prekoncepcióik nem alakulnak át, az adaptációs folyamat nem valósul meg.
- A kompetenciák fejlesztése az érdeklődésen, a kíváncsiságon alapul, melyhez az szükséges, hogy a hallgatók a téma vonatkozóan mély és biztos alaptudással rendelkezzenek, a tényeket és elméleteket a koncepció hálójába rendezve ismerjék meg, valamint az alkalmazás során szervezhetőségük újra saját koncepciójukat.
- Az oktatási folyamat során mindvégig szükséges a metakogníció ösztönzése, mely segít a hallgatóknak egyéni tanulási céljaik megfogalmazásában és a tanulási folyamat saját kontrolljában. Ez későbbi tanári munkájuk során a továbbfejlődés egyik feltétele.

Az oktatókra vonatkozóan:

- Az oktatóknak fel kell fedezniük, és be kell emelniük az oktatási folyamatba a hallgatók előzetes valóságkonstrukcióinak, prekoncepcióinak elemeit.
- Az oktatás során arra kell törekedniük, hogy néhány területre korlátozva, de mély ismereteket adjanak át, melyek egységes koncepcióba szerveződnek, és a gyakorlati tudás erős alapjául szolgálhatnak.
- A metakogníciós készségek fejlesztését a tanterv minden elemébe be kell építeniük (Donovan, 1999. 10–17. o.).

¹ A témához kapcsolódó néhány magyar nyelvű irodalom: Csapó Benő (szerk., 1998): Az iskolai tudás. Budapest, Osiris kiadó. De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: a legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 431–434.

Az alapelvek megjelenése a programban

A fentebb összefoglalt alapelveket programunkban a következő, a tanárképzésben tapasztalt problémákhoz rendeltük hozzá: egyrészt a tanárképzés gyakorlati elemei, a gyakorlat és elmélet kapcsolata jelenleg nem megfelelő, új formákra, megoldásokra, és az elmélet és gyakorlat szorosabb kapcsolatára van szükség. Emellett az elméletben oktatott, korszerű oktatási stratégiák és módszerek a felsőoktatási gyakorlatban csak ritkán jelennek meg, a hallgatók sem közoktatásban, sem egyetemi vagy főiskolai tanulmányaik során nem juthatnak ilyen tapasztalatokhoz. A curriculum elemei nem alkotnak koherens egységet, a hallgatók szétszabdalt tudásszegmensekhez jutnak, amelyekből majd később, saját tapasztalatok nélkül nekik kellene gyakorló pedagógusként egységesebb, összekapcsolódó tanterveket alkotniuk. Az összekapcsolódás dologi feltételei sem adóttak, hiszen a tankönyvek, szemléltetőeszközök csak az egyes módszertani tanszékek könyvtárában találhatóak, olyan terület, ahol a hallgatók különböző tantárgyakhoz kapcsolódó eszközökkel önállóan dolgozhatnak, nem áll rendelkezésre. E problémák megoldásához programunk a következő három témakörre irányuló fejlesztést valósít meg:

- Reflektív tanulás – tanári kompetenciák fejlesztése
- „Tanítás művészete” – Art of Teaching – a tantervi koherencia növelése
- Oktatásfejlesztési Központ – elmélet és gyakorlat közti kapcsolat javítása

Az első témakör, a reflektív tanulás a „tanuló iskola” koncepciójából kiindulva a szakmai kompetenciák fejlesztése során legfontosabb célként a reflexióra képes tanárrá fejlődést határozza meg, aki később, iskolai munkája során állandó önreflexió segítségével válik képessé az önfejlődésre, a folyamatos kihívásokhoz történő alkalmazkodásra. E cél elérése érdekében, valamint a valódi adaptáció megvalósulásának megteremtésére a tanulási folyamat egészét a saját tapasztalat értelmezésére és a tanulói preconcepciók bekapcsolására építi, valamint összeköti az elméletben megszerzett pszichológiai és pedagógiai ismereteket a konkrét gyakorlati helyzetekkel, ezen ismereteket bevonva reflektál a tapasztalatra. A reflektív tanulás megvalósulásához programunkban a reflektív beszélgetés módszerét a mikrotanítás, a tanítási gyakorlatokat követő megbeszélések és a szakmódszertani szemináriumok curriculumába építettük be. Az alkalmazott módszer részletes leírását és egy konkrét példával történő szemléltetése olvasható *Suhajda Edit* cikkében.

A második témakör, a tanítás művészete (Art of Teaching), a *Wagenschein* német pedagógus által kidolgozott módszer (*Berg és Schutze*, 1995). Lényege a következő pontokban foglalható össze:

- A laboratóriumi jelenségek előtt a természetben, illetve a gyermek közelében fellelhető jelenségeket kell vizsgálni, természetes körülmények között, mivel minden jelenség visszavezethető alapvető egységekre (genetikus felépítés).

- Minden tudományban megragadhatóak olyan témakörök, jelenségek, melyek az adott tudomány törvényszerűségeit mintegy fókuszba gyűjtik, és ezáltal rengeteg kapcsolódásra adnak lehetőséget. (példából kiinduló – exemplärisch – tanulás) Az egyes tudományok között számtalan kapcsolódási pont van, melyek feltárása és bemutatása a diákok számára a valóság komplex megismerését segíti elő.
- A tanulási folyamat segítéséhez a tanulók meglévő ismereteiből, koncepcióiból kell kiindulni, ezekhez kapcsolódhat csak az új tudás. Ennek elősegítésére minden oktatási egység és a teljes folyamat szokratikus jellegű, kérdések köré szerveződik, melyeket a diákoknak kell megválaszolniuk. A kérdésfeltevással a tanulóknak a témához kapcsolódó már meglévő koncepcióit, elképzeléseit kérdőjelezik meg, és ezáltal a résztvevőket új struktúrák megalkotására, összerendezésére készítetik.
- Valódi tanulási folyamat csak az érdeklődés, a tananyaghoz történő egyéni kapcsolódás révén jön létre. Az érdeklődés felkeltésének fontos eszköze a módszer dramatikus jellege, mely egyrészt az egyes egységek (Lehrstück) felépítésében, dramatikus építkezésében figyelhető meg, például az oktatási folyamat kezdetének feszültségteremtő elemeiben, a folyamat során megjelenő késleltetésben stb. Másrészt egyes „darabok”, oktatási egységek drámajáték-elemeket is tartalmaznak (például aktív színház, szerepjáték)

A „tanítás művészete” a program eredeti célkitűzéseire és alapelveire két módon kapcsolódik: egyrészt az a tanulásfelfogás, melyre a módszer épül, a program egészének koncepciója, ennek megvalósulását demonstrálja a gyakorlatban. Másrészt e módszer elsajátításának során a program résztvevői maguk is hasonló tanulásban vettek részt: azaz saját tapasztalataikat, preconcepcióikat beemelve, azt újjáértelmezve, egy elméleti problémáról mély, gyakorlati tapasztalatokkal alátámasztott, a gyakorlatban is kipróbált ismereteket szereztek. Az alapelvek gyakorlati megvalósulásáról olvashatnak a továbbiakban *Katona András, Erdélyi Erzsébet és Radnóti Katalin* cikkében.

A program harmadik témaköre az Oktatásfejlesztési Központ. Ha az oktatási változások többdimenziós jellegéből indulunk ki, feltétlenül szükséges az oktatási környezet, illetve a feltételek e céloknak alárendelt átalakítása. E célból, tehát a gyakorlati tapasztalatszerzésre, az egyéni értelmezés kialakítására és gyakorlatban történő kipróbálására szervezett tér az Oktatásfejlesztési Központ – intézményünkben a Tanárképző Stúdió nevet kapta –, mely a tanárszakos hallgatók gyakorlati tevékenységeihez szükséges eszközök (tankönyvek, szemléletető eszközök, korszerű oktatástechnikai eszközök) gyűjtőhelye, valamint a hallgatók egyéni és csoportos gyakorlatra történő felkészüléséhez nyújt segítséget. E témakör gyakorlati megvalósítását, a Tanárképző Stúdió programját, működését és funkcióit ismerteti *Hajdú Erzsébet és Bakacs Judit*.

Irodalom

- Fullan, Michael (2001): *The New Meaning of Educational Change*. Teachers Collage, New York
- Schön, D. (1971): *Beyond the stable state*. Norton Kiadó, New York.
- Ball, D. és Cohen, D. (1999): Developing Pactice, developing practitioners: Towards a practice-based theory of professional education. In: Darling és Hammond, L. (szerk.): *Teaching as the learning profession*. Jossey-Bass, San Francisco, 3–32.
- Donovan M. S., Brasford, J. D. és Pellegrino, W. (szerk. 1999): *How people learn: Bridging research and praktice*. National Academy, Washington, DC.
- Berg, H. Ch. és Schutze, T. (1995): *Lehrkunst und Schulfielfalt*. Luchterhand, Düsseldorf
- Caluvé de, L. és Vermaak, H. (1999): *Leren Veranderer. Een handboek voor de veranderkundige*. Samsom, Alpen aan den Rijn.

the business system, the business system is a complex system. The business system is a complex system because it is a system that is composed of many different parts. The business system is a complex system because it is a system that is composed of many different parts. The business system is a complex system because it is a system that is composed of many different parts.

The business system is a complex system because it is a system that is composed of many different parts. The business system is a complex system because it is a system that is composed of many different parts. The business system is a complex system because it is a system that is composed of many different parts.

The business system is a complex system because it is a system that is composed of many different parts. The business system is a complex system because it is a system that is composed of many different parts. The business system is a complex system because it is a system that is composed of many different parts.

The business system is a complex system because it is a system that is composed of many different parts. The business system is a complex system because it is a system that is composed of many different parts. The business system is a complex system because it is a system that is composed of many different parts.

The business system is a complex system because it is a system that is composed of many different parts. The business system is a complex system because it is a system that is composed of many different parts. The business system is a complex system because it is a system that is composed of many different parts.

REFLEKTÍV TANULÁS ÉS TANÍTÁS

SUHAJDA EDIT

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának adjunktusa

Magyarországon a kilencvenes években lejátszódott politikai és társadalmi változások következtében a felnövekvő nemzedékekkel szemben új követelmények fogalmazódtak meg a munkaerőpiacon. A korábbihoz képest rugalmasabb, tanulni és együttműködni képes ifjúságra van szüksége társadalmunknak. Fiataljainkban ki kell alakítanunk az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) képességét, fejlesztenünk kell a kommunikációs képességet is. Ezért rendkívül fontos, hogy tanulóinkból és tanárjelöltjeinkből interaktív és reflektív pedagógusokat képezzünk. Főiskolai képzésünkben fontos az elméleti felkészítés, de a „hagyományos tanárszerepből” szemléletformálással ki kell lépniük. Az új képzésben meg kell tanítanunk a szakmai *önreflexiót*.

Jelenlegi tanárképzésünkben a legnagyobb problémát abban látom, hogy a megszerzett iskolai – elméleti – tudást diákjaink az iskolai gyakorlatukon nem tudják alkalmazni. A gaudai főiskolán a tanítóképzésben igen hangsúlyos rész a *reflektív tanulás*, amely nem más, mint a tanári gondolkodás és gyakorlat elemző formája. Olyan stratégia, amely lehetővé teszi az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését. A reflektív tanítás a pedagógiai valóság számtalan elemére vonatkozhat. Alapvetően két irányt különböztetünk meg: az egyik a tanulók és a tanulócsoport; a másik a tanár saját személye.

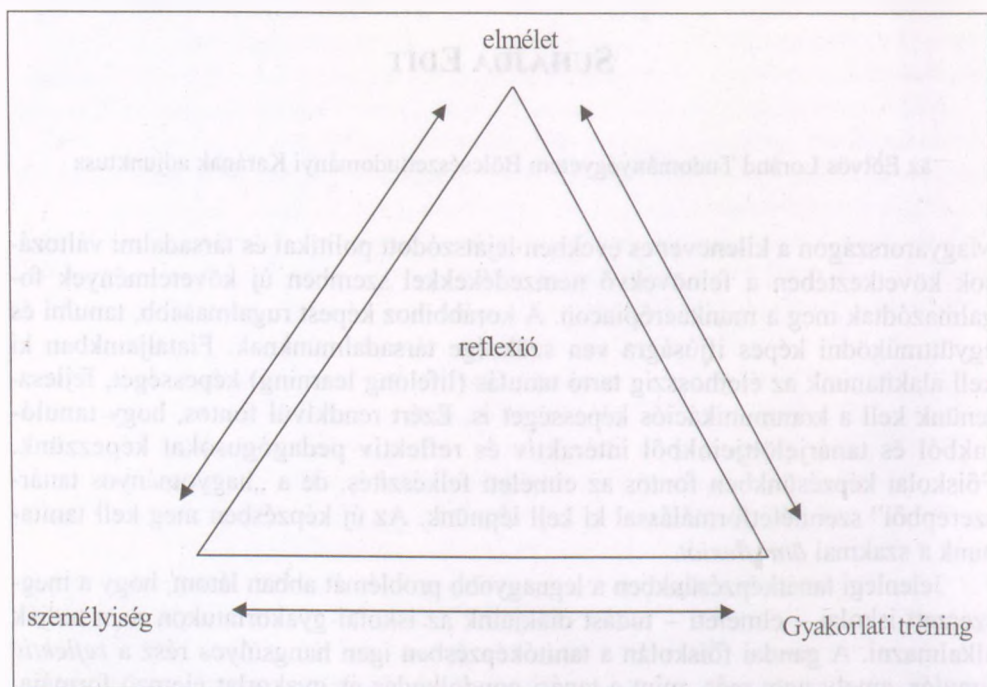
A reflektív tanulás és a reflektív gondolkodás speciális szakmai képességeken alapszik. Magába foglalja a racionális elemzést, a választás képességét, és a választások felelősségének vállalását is.

A pedagógiát oktató és a szakmódszertanos tanár összehangoltabb munkájával erősíthetnénk a reflektív tanulást, ezen dolgozunk a következő években. Ilyen pedagógiai együttműködésre ad lehetőséget a mikrotanítás.

A mikrotanítási gyakorlat olyan egyéni tanítási gyakorlat, amelyet laboratóriumi körülmények között folytatnak a hallgatók. Itt lenne először lehetőség az elmélet és gyakorlat integrációjára, diákjaink tudatosabban készülhetnek az iskolai gyakorlatra.

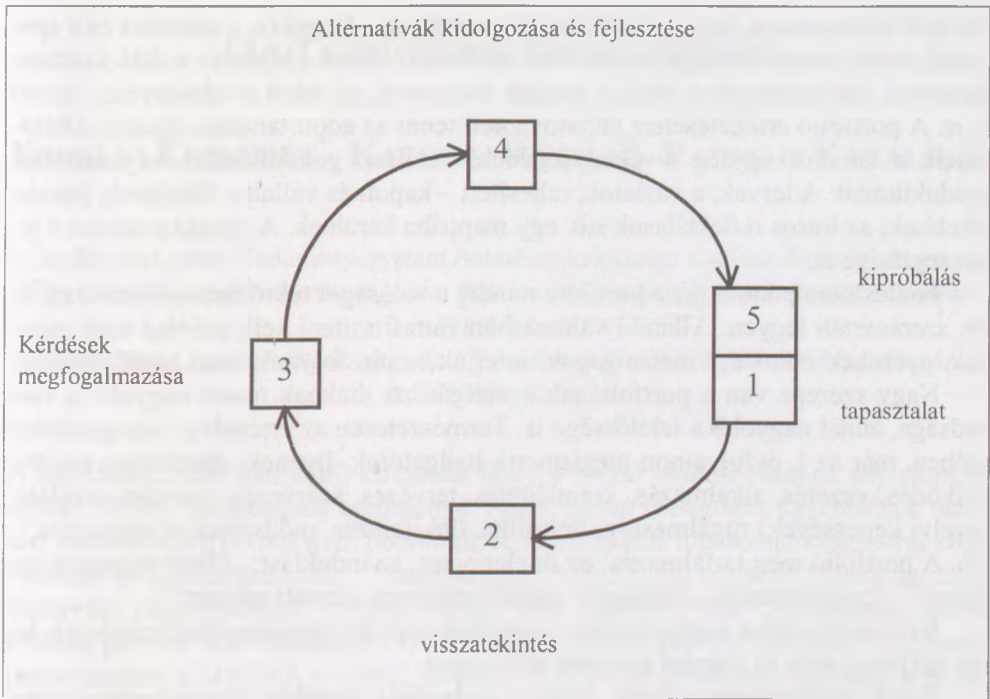
Kedvező körülmények között lehetőséget nyújt a reflektív tanulás kipróbálására. A mikrotanítás befejezése után a tanítás folyamatát mindig elemeznünk kell. A legtöbb hallgatónak ezt meg kell tanulnia. Kritikusan kell „kívülről” önmagukat szem-

lélniük. A reflexió nem működik magától, a tanárnak meg kell tanítania, a diáknak meg kell tanulnia. A tanárok felelősek azért, hogy ezt magas szinten műveljék.



Korthagen hágai kutató a reflexiót egy *spirális* folyamatként fogja fel, amely öt lépből áll:

- *Tapasztalat:* A reflektivitás elősegítése érdekében a tanárok az egyes fázisokban kérdéseket tesznek fel, hogy a pedagógusjelöltek óráikat elemezzék, azokról a kérdések által irányítva munkanaplót vezessenek.
- *Visszatekintés a cselekvésre:* Mit akartam? Mit gondoltam? Hogyan éreztem? Mit csináltam? Megítélésem szerint a tanulók mit akartak, éreztek, csináltak?
- *A lényeges elemek tudatosítása:* Milyen kapcsolatok állnak fenn az előző kérdésekre adott válaszok között? Mi a probléma lényege? Mit jelent ez számomra?
- *Az alternatívák kidolgozásakor* arra kell választ adni, hogy: „Milyen alternatívákat látok? Melyiknek mik az előnyei, ill. hátrányai? Mit kell tennem legközelebb?”
- *Kipróbálásnál* arra kell válaszolni, hogy: „Mit akartam elérni? Mire akartam különös figyelmet fordítani? Mit akartam kipróbálni?”



Ha a fenti kérdéseket rendszeresen feltesszük, és ezekre keressük a válaszokat, akkor a reflektivitás fejlődését segítjük elő. A hazai szakirodalom is foglalkozik a reflektív tanulással, de nagyon kevés tanár alkalmazza.

A reflektív tanulásban kulcsszerepet betöltő főiskolai oktató, a szupervizor nem kritizál, csak a kérdéseivel segíti (irányítja) a hallgatót. Úgy teszi fel a kérdést, hogy a hallgató egyedül találja meg a másik megoldást. A hallgató lépésről lépésre javítja ki önmagát. Tehát a tanár nem mondja meg a helyes megoldást.

A III évfolyamon a tanulás tanításához már elsajátított elméleti alapokat szorosan összehangoljuk a szaktárgyi metodikával. Hallgatóink (már a III. évfolyamon) a csoportos hospitálásnál megfigyelik a reflektív tanár jellemző tulajdonságait. Természetesen ez azt is jelenti, hogy a szakvezetőinknek a reflektív tanulásról továbbképzéseket tartunk. Hallgatóink a IV. évfolyamon az egyéni tanítási gyakorlaton már reflektív tanárként taníthatnak. Minden látott és megtartott órát elemeznek a szakvezető tanárral, mégpedig a *reflektív szemlélet* elfogadásával.

Fontos, hogy a hallgató *értékelje saját képességeit*, vizsgálja meg mennyire reflektív. „Milyen az érzékenysége” – ezt írja az óraterv végére. Fogalmazza meg: „Mi sikerült, mi nem? Mit kell javítania a következő órán?”

A *portfolio* is erre készül, ami nem más, mint egy válogatás a hallgatók szakmai anyagaiból. Bizonyíték arra, hogy az évek során mit tanultak, hogyan tanultak?

Azt kell bizonyítania, hogyan fejlődött (a személyes, a kognitív, a szociális és a speciális) tanári kompetenciája. A portfólió értékelése során a tanár és a diák számára láthatóvá, értelmezhetővé válik a tanulás folyamata, az adott eredményhez vezető út is. A portfólió értékeléséhez láthatóvá kell tenni az adott tanulási egység célkitűzéseit, a tanulási egység tevékenységének, tanulási, gondolkodási folyamatának produktumait. A tervek, a vázlatok, teljesített – kapott és vállalt – feladatok, (ön)értékelések, az írásos reflektálások stb. egy mappába kerülnek. A munkán látható a tanár segítése is.

Fontos szempont, hogy a portfólió mindig a valóságot tükrözze; *szelektív, reflektív, szerkesztett* legyen. Állandó változásban van, frissíteni kell: például saját munkák, gyerekek munkái, videóanyagok, interjúk... stb. folyamatosan kerülnek bele.

Nagy szerepe van a portfóliónak a vizsgán. A diáknak minél nagyobb a szabadsága, annál nagyobb a felelőssége is. Természetesen az értékelési szempontokat időben, már az I. évfolyamon megismerik hallgatóink. Ilyenek: önreflexió, együttműködés, vezetés, alkalmazás, szemléltetés, tervezés, szervezés, spontán reagálás, (nyelvi képességek) rugalmasság, önkritika, önkifejezés, módszerek alkalmazása... stb. A portfólió még tartalmazza: az önéletrajzot, az indoklást: „Miért szeretnék tanítani?” Az önelemzést: „Mennyire vagyok alkalmas a tanári pályára?”

Kiválasztja azt a kompetenciát, amelyben fejlődni szeretne, önelemzésben leírja azt, hogy min és hogyan szeretne változtatni.

Egyik legfontosabb célunk, hogy a pedagógia elmélete és gyakorlata szempontjából alapvető jelentőségű tudományok egész sorát megismerjük, új ismereteket szerezzünk. A másik, hogy ezeket a gyakorlatban is jól alkalmazzuk, és így létrejöhessen a pedagógiai paradigmaváltás.

TANÍTÁSMŰVÉSZET ÉS TANÁRKÉPZÉS

ERDÉLYI ERZSÉBET*, KATONA ANDRÁS**, RADNÓTI KATALIN***

* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának főiskolai docense

** az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának főiskolai docense
kato@ludens.elte.hu

*** az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karának főiskolai tanára
rad8012@helka.iif.hu

A *tanításművészet* arra utaló kifejezés, hogy a kiváló tanítási-oktatási teljesítmény egyedi, alkotó tevékenység eredménye. Nagy hatású pedagógus egyéniségek oktatási eredményei gyakran nem bonthatók le módszertani fogásokra, összességükben váltanak ki különleges hatást. Természetesen a tanításművészetnek is vannak tudományosan megragadható, leírható elemei. Ezek ismerete, illetve elsajátítása fontos a tanári pályára való felkészülés folyamatában. Ennek képzési feltételeit segíthetné megteremteni a MATRA projekt „Tanításművészet” alprogramja, melynek főbb tanárképzési irányelvei a következők:

- *Az önazonosság:* *Eric Knight* regénycímét kölcsönvéve „Légy hű magadhoz!”, azaz vállaljuk önmagunkat erényeinkkel és korlátainkkal együtt, eszközeinket és módszereinket is ehhez válasszuk.
- *Az aktuális fejlesztés:* a tanárok szakemberek, nem csupán a tárgyak oktatására szerződött tudósok, ezért fontos a szaktárgyi mellett a pedagógiai-pszichológiai-szakmódszertani felkészítésük is, de még inkább a gyakorlati képzés biztosítása a képzésük minden fázisában. Fontos, hogy mindig tudjunk az aktuális pedagógiai helyzethez igazodni, a legmegfelelőbb megoldást kiválasztani.
- *A tanár mint „fejlesztési eszköz”,* aki a személyiségével nevel leginkább (tehát „személyiség” kell, hogy legyen!) a tanulókkal való foglalkozás során. Ennek módozatai eltérőek: személyes ráhatás, gyermekekkel való külön foglalkozás, tantárgyi oktatás, csoportmunka.
- *A tanítási koncepció,* mely az elméleti és a gyakorlati képzés egymással való kiegészülését, harmóniáját jelenti, valamint a hallgatók aktivitását és aktivizáló képességét foglalja magába.
- *Az önértékelés,* ami professzionális attitűdként váljon a hallgatók képességévé. Nem tud értékelni az, aki önmaga értékelését nem tudja elvégezni, ami ráadásul mindenfajta továbblépés alapfeltétele.

- *Az önállóság* fontos eleme a tanári munkának, ezért a felkészülés során ki kell, hogy alakuljon. Csak az tud önállóságra nevelni, aki a maga szintjén is rendelkezik ezzel az attitűddel.
- *Az együtt munkálkodás és együtt tanulás* képességét is csak olyanok sajátíttathatják el a tanulókkal, akik maguk is képesek rá. Ennek kialakítására a képzés során végig fokozott figyelmet kell szentelni, annál is inkább, mert ezekre minden „képzett” más és más szinten alkalmas.
- Nem elég, hogy *a hallgatók megtanulnak tanulni*, de rendelkezniük kell *a tanulás tanításának képességével* is. Sajnos, néha még az első elemmel is küszködni kell, pedig anélkül természetesen nem léphetünk át a második fázisba. Ráadásul ezek a szakaszok aligha különíthetők el mereven, hiszen a pedagógiai munka során mi is változunk, alakulunk.
- Mindehhez *a segítség optimumát kell adni* a tanulóknak (könyvtár, információs és kommunikációs technológia stb.), régen nem szűkíthető le mindez a tankönyv, tankönyvcsalád használatára.
- *Az interdiszciplinaritás* talán a legfontosabb elem ebben a sorban, hiszen a szaktárgyunk „elefántcsont tornyából” való kiszabadulást teszi szükségessé, anélkül, hogy hályogkovácsok módjára cselekednénk. A módszerek régóta a rendelkezésünkre állnak tanári team-munka, tantárgytömbösítés és más formákban.

Az alapelvekből következően a *tanításművészet* a pedagógusképzésben a következő fejlesztési célokra irányul:

- az általános didaktika és a szakdidaktika kapcsolatának megteremtése; a tanítás életszerűsége, mélyre hatósága; a tudatos gondolkodásra nevelés;
- a nem előre kidolgozott óravázlat, hanem a tématerv szerinti tanítás, ami hosszú, intenzív folyamattá kell, hogy váljék;
- a példa alapján való tanulás, mely az egyeditől halad az általános felé;
- a téma gazdagsága és emberközelisége; a témaegység szakterületeken átnyúló áttekintése, tanulásméleti kapcsolódásai;
- az oktatás-nevelés kapcsolatának javítása; a bármely szempontból problémás gyerekek fejlődése tudatos segítségének képessége.

A *tanításművészet* szemléletére jellemző az alábbi alaptézis: Nem kész felfedezéseket, alkotásokat kell tanítani, hanem a hozzájuk vezető utat. A tananyagok hagyományos lineáris rendszere helyett modulokat kell kidolgozni, tematikus csomópontokat kell találni, ezek köré építeni az integrált ismereteket.

Fontos alapelv, hogy ha a jelenségeket a diákok felfedezhetik, megtapasztalhatják, sokkal hatékonyabb lesz a tanulásuk. Ehhez persze időt kell biztosítani. A hallgatáshoz vagy a tévedéshez való jog is megilleti a diákat.

A tanításművészet, mint koncepció három legfontosabb eleme, hogy a tanítási darab (Lehrstück) *genetikus, példaszerű (exemplarius) és dramaturgiai* legyen.

- A genetikus elem azt jelenti, hogy nem kész felfedezésekről, alkotásukról tanítunk, hanem a tanulókkal közösen járjuk végig azt a tudományos utat, amelyek elvezettek a felfedezéshez, alkotáshoz. Nem kis tudományokat kell tanítani, hanem a hozzájuk vezető utat. Nem tényeket akarunk tanítani e módszer segítségével, hanem hagyni, hogy a jelenségek belső logikája, összefüggései, „genetikája” tanítson bennünket. Másképpen fogalmazva: tanuljuk megérteni a dolgokat! A genetikus tanítás során a tudományos ismeretek kialakulásának útját a gyermekkel együtt kell követni, az ismeretanyagot didaktikailag is feldolgozható, a tudományos megismerés lépéseinek megfelelő egységekre bontva.
- A példán keresztüli felfedeztető tanítás azt jelenti, hogy olyan hétköznapi jelenségek állnak a megfigyelés középpontjában, amelyek mégis példázatjellegűek. A jól választott példa mikrokozmoszában benne rejlik a makrokozmosz, ezt együtt kell felfedezni.
- A felfedezés egyik fontos módszere a sokrateszi kérdésfelvetés. Körben ülünk és beszélgetünk, mint a barátok, ugyanakkor mindenki felelős a megoldásért és a megértésért. Nagyon lényeges, hogy a tanulók egymással is megbeszéljék (nem csak a tanárral) a felvetődő kérdéseket, megvitatják ötleteiket – ettől *újszókratikus* ez a módszer. Nyitott kérdések segítségével a tanár vezeti a folyamatot, de nem mondja meg a helyes válaszokat, hagyja, hogy miután a diákok rácsodálkoztak a jelenségekre, maguk jöjjenek rá az összefüggésekre.
- Újabban meghatározó eleme a módszernek a *dramaturgia* is. Ez nem a módszer kidolgozójától, hanem *prof. Bergtől*, a tanításművészet másik jelentősebb alakjától származik. A művészvilágból kölcsönzött hasonlattal: a tanár a rendező vagy karmester, a tanulók pedig a színészek vagy a zenekar tagjai. A dramaturgiai megközelítés kettős értelemben is alkalmazható a tanításművészet esetében: egyrészt az elsajátítás folyamatának tudatos, dramaturgiai felépítésére, másrészt a Lehrstück egyes részleteinek drámai megjelenítésére.

A módszer sajátosságainak mélyebb megértésére néhány olyan példát mutatunk be, amelyek hollandiai tanulmányutunk és közös hazai szemináriumaink során kerültek feldolgozásra.

Tanításművészeti példa a természettudományos oktatásban

A 2003. szeptemberi tanulmányút keretében néhány, a fent említett módon feldolgozott témát teljes egészében, illetve néhány téma bevezető részét, és annak határait, személyesen át is élhettük. Az egyik legismertebb példa a „Faraday gyertyája” című projekt. *Faraday* 1861-ben magyarázta hasonló lépésekkel a gyertya működését egy, a gyermekek számára tartott karácsonyi előadásában. A kiemelt részlettel a sokrateszi módszer alkalmazását kívánjuk illusztrálni.

A feldolgozás lépései:

Bevezetés:

- Mi történik az égő gyertyával? Mit gondoltok a látottakról? (Szokrateszi kérdésfeltevés.)
- Hogyan emlékezünk a gyertyára?

A gyertyát színes ceruzákkal le kell rajzolni egy papírlapra.

- Miért ilyenre emlékezünk?
- Meggyújtjuk a gyertyákat, majd utána ismét le kell rajzolni a lángot.

Ezt követően a tanulók megnézik egymásét, majd tanácsokat adnak egymásnak, hogy a rajz miként lehetne még szebb, a valóságot jobban tükröző.

- Miért más az első és a második rajz?
- Mi jut eszünkbe a lángról?

Ebben a részben az érzelmi megközelítés is helyet kap, mely hazánk természettudományos oktatásából szinte teljesen kiszorul, mondván, hogy ilyesmire nincs idő.

Vizsgálatok, illetve vizsgálatok elvégzésére serkentő kérdések:

- Mi ég a gyertya esetében, a kanóc vagy a viasz?
- Egy kanócdarab elégetése, majd a viasz éghetőségének vizsgálata.
- Égő hurkapálcát közelítünk egy éppen eloltott gyertya felé, mely ekkor ismét lángra kap.
- Miért gyújtható meg a fenti módon a gyertya? (A füstben éghető gázok vannak.)
- Ha várunk, akkor is meggyújtható még a gyertya? (Nem, eldiffundál a füst.)
- Mitől függ, hogy meggyújtható-e még a gyertya? (Esetleg a távolság-, és időfüggés vizsgálata.)
- Honnan jön a füst? (Ahol már nem ég, vagy parázslék.)
- Mi a különbség a füstös és a rendes meggyújtás között?
- Hol van a füst, amikor ég a gyertya? (Ekkor következik a hazánkban is elterjedt, az éghető gázokat üvegcsővel kivezető, majd meggyújtó kísérlet. Először csak kivezetjük és megnézzük a füstöt, majd csak utána gyújtjuk meg.)
- Hogyan kerül a gáz a lángba? Bele tudunk nézni a lángba? (Fémhálóval „nézzük” meg a láng kör-körös szerkezetét, mely kísérlet szintén ismert és a kémia órákon rendszeresen bemutatott hazánkban is.)
- Mi a kanóc szerepe? (A megolvasztott viasz, mint egy kapilláriscsőbe felszívódik, majd a lángban elpárolog, ami elég.)
- Mi adja a gyertya színét? (Ekkor több, hazánkban is ismert lángfestéses kísérlet bemutatása következik, például réz, nátrium, korom stb. Azonosítani lehet az égő korom színét.)

Látható, hogy a feldolgozás során minden lényeges elem előkerül, ami a gyertya égésével kapcsolatos, sőt, különböző irányokba is el lehet menni, egészen a fotoszintézis, az életjelenségek, de a környezetszennyezés, a globális felmelegedéssel kapcsolatos kérdések taglalása is előkerülhet. Vagyis egy ilyen jellegű projektet lehet csak néhány órára tervezni, de lehet az több órás és több tantárgyat érintő is.

Érdekes a sokrateszi módszer bemutatása is a fenti példában. Számunkra különösen furcsák voltak az igazából nem strukturált, hanem inkább általános jellegű, mondhatni kicsit „homályos” kérdések. De valójában nagyon jól illeszkednek a megismerés deduktív útjához, miszerint előbb előzetes tudásunkat felhasználva elgondolkozunk a témáról, majd kigondoljuk, hogy azt miként tudnánk empirikusan megvizsgálni. Érdekes volt az egész feldolgozás során az, hogy a tanár valójában számít bizonyos felmerülő lehetőségekre, és annak megfelelően készül, például a belső láng elvezetéséhez szükséges üvegsővel stb. Ez azért is érdekes lehet számunkra, mivel a mi oktatásunkban általában rögtön a kísérlettel kezdünk, majd utána sokszor mi (a tanár) magunk el is mondjuk, hogy abból mire lehet következtetni. Vagyis a gyerek ily módon nem aktív részese a megismerési folyamatnak, nem gondolkodik, hanem csak megtanul. És legyünk őszinték, sokszor nem is érti, hogy mit. A gyerekek csak „bemagolják” a kísérleti tapasztalatokat is, mint egy verset „ész és értelem nélkül”. Sok fizikatanár kollegám például mindössze abban látja a tantárgy tanításának megújítási lehetőségét, hogy még több kísérletet kellene neki bemutatni. De nem abban, hogy a gyerekekkel együtt kellene eljutni például egy kísérlet megtervezéséhez, majd végrehajtásához. Erre sajnálják a „drága” időt.

A tanításművészet lehetőségei az irodalomórán

Az irodalmi példa a „*Fabula*” című „mesterdarab” ismertetése lesz, ahogy azt a 2004. március 22-től 26-ig tartó, Nagykőrösön megrendezett tanulmányi héten a magyar, holland és svájci főiskolai hallgatók és kisdíákok bemutatták. Előljáróban el kell mondanunk, hogy a holland iskolában e tematikus egység tanulmányozására egy oktatási héten át napi két órában került sor, itt viszont mindössze 3 óra állt rendelkezésre. Természetes tehát, hogy a megvalósulás csupán sejtetni engedte a témában rejlő gazdag lehetőségeket.

A klasszikus állatmese, amelynek az ókortól napjainkig ível karrierpályája, igen alkalmas arra, hogy egy hétköznapi történetből kiindulva végigkövethessük a közzgondolkodás változásait. A téma jelen esetben nem az utcán, hanem a patakparton hever, *A farkas és a bárány* találkozásának ugyanis ez a színhelye. A jól megtalált példa alkalmas arra, hogy közösen bejárják azt az utat, amely végül a történet mélyebb megértéséig vezet. A kulcsszerep a tanáré, aki többfelvonásos darabként megtervezi a dramaturgiai lépéseket, de nem kész ismereteket tálal. A megismerési folyamatban a diákok aktív résztvevők, tanulásuk élményszerű,

kreativitásra épül. Egy-egy drámai szituációt valóban meg is jelenítenek, variációkat írnak, párhuzamokat keresnek a világirodalom különböző korszakaiból.

A „nyitány” egy *Gustav Doré*-illusztráció. Ennek kivetítése után felhangzik egy számunkra még szokatlanul nyitottnak tűnő kérdés: Mit láttok? Miután a tanulók hosszasan megszemlélték a képet, elindulnak az észrevételek, amelyek a tanulói interakció számos változatát hordozhatják. Lényeges pontja ennek a „felvonásnak” az, amikor az állatok közötti párbeszédre terelődik a szó. Ennek elképzelt változatai a megfigyelésen túl a fantáziát is bekapcsolják, lehetőséget adva a szövegalkotásra és számos képesség fejlesztésére. A tanulók párban írt beszélgetéseiből sok minden kiderül a tanulók személyiségéről, rejtett problémáiról is. Végül az eredeti történet felolvasása után az összehasonlítás számos tanulsággal szolgál.

A 2. „felvonásban” a körben ülő tanulók elé a tanár álarcokat rak ki egy nagy dobozból vagy bőröndből, megkérve őket, hogy válasszanak egyet maguknak. Elmondhatják azt is, hogy szívesebben viselnének olyan állatmaszkot, amely hiányzik a gyűjteményből (technika- vagy rajzórán maguk is elkészíthetik ezeket). Nagyon tanulságos meghallgatni, hogy kinek-kinek miért éppen arra az állatfigurára esett a választása. Ezt újabb páros munka követi, amely során dialógust írnak, és a választott állatmaszkokban meg is jelenítik. A többiek megpróbálják kitalálni a történet tanulságát. Ha nem egyértelmű az üzenet, akkor megbeszélik, hogy mi volt az oka, hogyan lehetne világosabbá tenni azt. Lassanként az erkölcsi tanulság fogalma is kialakul bennük.

A megbeszélés után nyilvánvalóvá válik, hogy miként a maszkok mögött a gyerekek, az állatok szerepében is emberi sorsok, történetek rejlenek. A maszkok viszont felszabadító hatással lehetnek a diákokra. Megértik azt is, hogy a képzelet és valóság nem azonos egymással.

A 3. „felvonásban” megismerik *Aiszóposz* életét. Ezt a tanár elmesélheti, de monológként el is játszhatja. Majd újabb drámajátékkal egy ókori jelentet alkotnak meg a diákok, amelynek során élet-halál kérdéséről kell dönteniük, miközben újabb *Aiszóposz*-mesével ismerkednek meg.

A 4. „felvonás” meseátalakítás. Először egy-két klasszikus feldolgozást elolvasnak (például *Lessing*, *La Fontaine*, *Krilov*, *Heltai Gáspár*, *Nagy Lajos*, *Szilágyi Domokos* vagy mások írásaiból, életkortól függően), majd megbeszélik, hogy milyen tartalmi és formai változásokon mentek át a mesék, és mi lehet ennek az oka. Végül meseírás következik „*Lessing*-módra”. Az *Értekezés a meséről* című írásában *Lessing* ötleteket is ad ehhez: például az első mondat ismeretében tereljük más irányba a történetet; a középen megszakított esemény fonalát szőjük tovább; a legérdekesebb mozzanatot emeljük ki, és építünk rá új mesét; találunk ki nemesebb erkölcsi tanulságot; cseréljük meg a szereplők jellemét. Ezt követően a tanár újabb meséket olvas fel *Aiszóposztól*, és a tanulók kiválasztják közülük azokat, amelyek hatottak rájuk. Végül megbeszélik a tanítómese tartalmi és formai jegyeit. Ezek ismeretében a diákok is szerzőkké válhatnak, megírhatják saját fabulájukat. A meg-

beszélés során az értékelési szempont az lesz, hogy a diákok meséi rendelkeznek-e a klasszikus jegyekkel.

A két példán, dióhéjban bemutatott módszer nagyfokú tanulói aktivitást igényel, komplex szemléletet kíván, a holt ismeretet élő cselekvéssé alakítja, az élményszerű, tapasztaláson alapuló ismeretszerzést bátorítja. A kognitív tudás mellett a metakognitív folyamatokat is támogatja, tudatosítja. A tantárgyi integráció és a hétköznapi kapcsolódási pontok megkeresése egyaránt jellemzi. Nem kívánja felborítani az alapvető tanulási rendet, hiszen témáinak jelentős része hagyományos óraszerkezetben is eredményesen teljesíthető. Időnként (például év végi összefoglalások idején) azonban egy-egy tanulmányi hét vagy néhány nap megszervezésével egész projektek/témaegységek/modulok is megvalósíthatók.

Úgy érezzük, hogy ez a nagyobb figyelmet és nyilvánosságot érdemlő pedagógiai irányvonal a tanári kompetenciák sokoldalú fejlesztését kívánja meg, ezért a tanártovábbképzésbe beépülve a közoktatást is átformálhatja.

Irodalom

- Berg, H. Ch. és Schutze, T. (1995): *Lehrkunst und Schulfielfalt*. Luchterhand, Düsseldorf
- Falus Iván (szerk., 1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mikonya György (2005): *A tanításművészet módszere*. Oktatás-módszertani kiskönyvtár. Gondolat Kiadó. Budapest.

TANÁRKÉPZŐ STÚDIÓ A GYAKORLATI KÉPZÉS SZOLGÁLATÁBAN

HAJDÚ ERZSÉBET*, KASNYA-KOVÁCSNÉ BAKACS JUDIT**

* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának adjunktusa
hajdu.erszabet@ppk.elte.hu

** az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának adjunktusa
bakacs.judit@ppk.elte.hu

Az emberek különböző módon tanulnak mesterséget. Van, aki a gyakorlatot, az egyéni tapasztalatszerzést részesíti előnyben, van, aki az elméleti ismeretekre alapozva építi fel a saját gyakorlati tudását, és van, aki komoly segítséget igényel ahhoz, hogy az elméletet és a gyakorlatot össze tudja kapcsolni, vagyis képes legyen az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazására.

A jelenlegi tanárképzési gyakorlat az elméleti képzésre alapozott gyakorlati képzést részesíti előnyben. Az esetek egy részében a gyakorlat csak késleltetve követi az elméletet, így az ismeretek gyakorlati alkalmazásában nagyfokú spontaneitás érvényesül és a hallgató egyedül próbál megbirkózni a feladattal.

A köztudatban viszont – így a hozzánk érkező hallgatókban is – erősen él a „donum didacticum” szemlélet (a tanítani tudás képessége a természet adománya), miszerint jó pedagógusnak születni kell, ennek érdekében legfeljebb a mesterség gyakorlása során lehet valamit tenni. Hallgatóink jelentős része szilárdan hiszi, hogy a pedagógusmesterség az iskolai, a tanítási gyakorlatok során sajátítható el, s az elméleti felkészítést csak részben – vagy egyáltalán nem – tartja fontosnak.

A tanári kompetenciák terén végzett kutatások is azt igazolják, hogy a tanárképzés jelenleg nem képes a hallgatók pedagógiai gondolkodásán változtatni. A hallgatóknak többnyire határozott elképzelésük van arról, hogy milyenek a gyermekek, s milyen az a tárgy, amit tanítanak. Az előzetes elképzelések blokádot képeznek, gyakran akadályozzák a tanultaknak megfelelő feladat vagy probléma megoldását.

A professzionális képzés fejlesztése érdekében ma már nem elegendő a képzési programok átdolgozása. Hipotézisünk szerint az elméleti és gyakorlati képzés egységének (szorosan egymásra épülő, egymást átszövő elméleti és gyakorlati képzés), és a képzés jellegének megfelelő tanulási környezet és feltételrendszer kialakításának koherenciájától várhatunk elfogadható eredményt. A pedagógusképzésnek a gyakorlatias szaktudásra kell irányulnia, mivel csak ennek birtokában képes a pedagógus a közoktatás központi dokumentumaiban megfogalmazott elvárásoknak megfelelni.

2003 szeptemberétől az ELTE új intézményi kereteken belül biztosítja azoknak a hallgatónak a képzését, akik a pedagógusi pályára készülnek. A szaktárgyi és módszertani képzést ezentúl a Bölcsészstudományi, Természettudományi, Társadalomtudományi és az Informatikai Kar végzi, a pedagógiai és pszichológiai tanulmányokat pedig az újonnan létrejövő Pedagógiai és Pszichológiai Karon folytatják a hallgatók. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a Pedagógiai és Pszichológiai Kar felelős a tanárképzésért és a gyakorlati képzésért. A Kar hivatása az is, hogy olyan hidat teremtsen a Karok között, mely összeköti az elméleti ismereteket a gyakorlati tudással, és ezt a kapcsolatot a hallgató tanulmányaiban szakmailag felügyeli. Ezek csírái már most léteznek, több pályázati projekt munka zajlik az egyetemen belül.

A De Driestar Keresztyén Főiskolán közel 10 éve működik az Oktatásfejlesztési Központ (Educational Development Centre), mely az oktatás egészének szervezésében a tanári képzés középpontjában áll. E holland minta láttán született meg az a gondolat, hogy az ELTE Tanárképző Főiskolai Karán, illetve utódján, a Pedagógiai és Pszichológiai Karon is szükséges egy, a gyakorlati képzés céljait szolgáló Stúdió kialakítása. Az ELTE-PPK-n a tanárképzéssel kapcsolatos feladatok koncentrálásával létrejött egy gyakorlati képzést szolgáló centrum, a Tanárképző Stúdió kialakításának feltételei.

A holland tapasztalatokat alapul véve egyrészt egy FEFA pályázat, másrészt a „Közoktatási kutatások támogatása” pályázat keretében („Tanári kompetenciák fejlesztésének gyakorlati rendszere a pedagógusképzésben” c. kutatás részeként) kidolgoztuk egy tanárképző stúdió elméleti alapjait és a gyakorlati megvalósításának lehetőségeit. A Tanárképző Stúdió gondolatát a képzésben résztvevő kollégák lelkesen fogadták, a kari vezetés támogatja. Jelenleg a munka pénzügyi forrásainak biztosításához (pályázatok útján) keresünk támogatókat. Szívesen vennénk, ha az oktatási kormányzat a gyakorlati képzés fejlesztése szempontjából modell értékűnek tekintené kezdeményezésünket, és támogatná annak megvalósítását. A közoktatás fejlesztése érdekében az alapelvek megfogalmazása, a kutatási eredmények felhalmozása nem oldja meg az iskolai képességfejlesztés problémáját. Ehhez a tanárképzésben olyan feltételrendszer és képzési programok szükségesek, amelyek lehetővé teszik a szakmai tevékenységek professzionalizálását.

Jelenleg a Stúdió kialakításában az Oktatásmódszertani Központ oktatói, a Tanulmányi és Továbbképzési Központ munkatársai, a PPK Könyvtári dolgozói és a főiskolai szintű képzés szakmódszertanát (tantárgypedagógiát) oktató tanárai vesznek részt. Az ő feladatuk a Stúdió tevékenységének megszervezése és ellátása. A Stúdió elméleti bázisának és működési rendjének kidolgozása közös munkájuk eredményeként jött létre.

A Tanárképző Stúdió létesítésének célja az egyetemen belül modell-értékű műhely létrehozása, amelynek elsődleges feladata a hallgatók (a tanártovábbképzés keretében a gyakorló pedagógusok) felkészítése a differenciált társadalmi szükségleteknek megfelelő tanítási gyakorlatra.

Eredményesen tanulni csak pontosan meghatározott céllal és erős motivációval lehet. Ha ennek a kettőnek birtokában van a hallgató, az intézmény feladata, hogy biztosítsa számára az ösztönző környezetet, a kellő számú gyakorlatot, annak lehetőségét, hogy tanítva tanulhasson. Fontos kiemelni, hogy minden tanuló saját módszerrel tanul, eltérő intelligenciával, tehetséggel, élettörténettel és tanulási stílussal. A tanárokat jól összehangolt elméleti és gyakorlati képzéssel lehet felkészíteni a tanári mesterségre, ahol a gyakorlati alkalmazásnak a képzés központi részévé kell válnia.

A Tanárképző Stúdió kellékei

A tanítási gyakorlathoz szükséges dokumentumgyűjtemény, mely a következő területen gyűjt anyagokat:

- A hallgatók gyakorlati munkájához (óravázlat), a tanítási koncepciók és tervezetek elkészítéséhez szükséges tankönyvek, segédkönyvek, egyéb szakkönyvek, szaklapok.
- Kereskedelmi forgalomban lévő taneszközök, modellek, transzparenszek, kísérleti eszközök, különböző oktatási módszerek kellékanyagai (például Montessori iskola).
- Médiatár: kereskedelmi forgalomban lévő VHS, DVD, CD formátumú információs anyagok.
- Önálló ötlet alapján készíthető taneszközökhez technikai és nyersanyag-felvételek.
- Hallgatók által készített taneszközök.

A dokumentumtárban felhalmozott anyagokhoz szükséges technikai háttér:

- Kisebb hálózati rendszerben működő és a világhálón kommunikálni tudó számítógép-park, mint az információszerzés és szerkesztés egyik széles spektruma (akár az I. pont része is lehetne).
- A médiatárban megtalálható anyagok megtekintését szolgáló technikai eszközök.
- Oktatásra specializált technikai eszközök (legismertebb közülük az írásvetítő).
- Önálló oktatói segédanyag elkészítéséhez alkalmas technikai eszközök (multimédiás számítógép és szoftverek, másoló magnók, kamerák stb.).
- Ugyanezen eszközök kölcsönözhetősége.

A Stúdió dokumentumtárában felhalmozódott médiumok és technikai eszközök rendszerezése:

- Központi adatbázis létrehozása könyvtári rendszerrel, ahol a Stúdióban felhalmozódott anyagok és eszközök vannak rendszerezve, tárolva.
- Adatbázis, ahonnan később a kölcsönzés megvalósítható.

A Tanárképző Stúdió funkciói

Az előzőekben felsorolt kellékek bármely felsőoktatási intézményben megtalálhatók, és sugallhatják is a hozzájuk fűzhető feladatokat. Mielőtt a Stúdió funkcióit ismertetnénk, fontos megemlítenünk, hogy e feladatok ellátását egységes térben kell megszervezni, mivel az egyes feladatok nem különülnek el mereven egymástól.

A Stúdió a hallgatók és tanárok felkészülését segítő műhely

A tanárjelölt hallgató a 4, illetve 5 éves képzés során folyamatosan ismerkedik a Stúdióval, vagy önálló munkája, vagy oktatási gyakorlata során. Ha a hallgató képzését tekintve kronológiai sorrend szerint ismertetjük a Stúdió feladatait, elsőként „felkészülést segítő műhely” funkcióját kell megemlítenünk. Először a mikrotanítás órák folyamán kapcsolódnak a diákok szervezett keretek között a Stúdió munkájába. Az 1980-as évek óta e formában ismerkednek a hallgatók a pedagógushivatással. Ezekre is a Tanárképző Stúdióban lehet felkészülni, rögzítésük is a Stúdióhoz tartozó helyiségekben történik. A kamerával rögzített foglalkozás a reflexiót szolgálja, és első dokumentumát adja a hallgató tanítási gyakorlatának.

A következő lépést a szakmódszertan órák jelentik, ahol a diák először találkozhat a tantárgyhoz kapcsolódó tankönyvekkel és azok kiegészítőivel, a módszertani szakkönyvekkel, a tárgyat kiegészítő segédanyagokkal, szemléltető eszközökkel stb. A szakmetodikusok a Stúdióban bemutathatják a magyar kiadók szinte teljes tankönyvkinálatát. Mód van arra is, hogy a kimondottan ajánlott tankönyvek mellett betekintést kapjanak a hallgatók a piacon akár nem tankönyvnek minősülő „tankönyvekbe” is. Lehetőség van a tankönyvek mellett szemléltető eszközök bemutatására és kipróbálására, kísérletek folytatására. Ezeken a módszertani órákon egyúttal tapasztalatot nyer a hallgató abban is, hogyan kell a tanítási gyakorlatra e tárgyi és módszertani feltételek között felkészülnie.

A Stúdió technológiai bázis

A módszertani képzést követően megjelennek a hallgató életében a külső oktatási gyakorlatok, ahol önállóan kell készülnie a tanórákra. A hallgató visszatérhet a Stúdióba, és maga is összegyűjtheti saját tanórájához a megfelelő dokumentumokat, módszereket, segédanyagokat, saját fejlesztésű oktatási segédanyagokat készíthet.

Jelenleg rengeteg tankönyvkiadó kínálatával bír a magyar tankönyvpiac, a hallgató tanulmányai során több tankönyvesaláddal ismerkedhet meg. A felkészülés során most önállóan kell választania a számtalan lehetőség közül, eldöntve azt, milyen módszerrel és milyen oktatási segédanyaggal tudja leghatékonyabban segíteni a gyerekek tanulását. A segédanyag kiválasztásánál figyelembe kell vennie a technikai adottságokat, saját tudását, tájékozottnak kell lennie a gyakorlat során rendelkezésére álló technikai feltételekről. Mindezek a kérdések egy technológiai bázis meglétét feltételezik, ahol a választás feltételei adottak. Amennyiben a hallgató olyan anyagot szeretne elkészíteni, amelyet önállóan még nem képes létrehozni – például animációt vagy oktató szoftvert – az intézményben működő multimédia-szerkesztő labor és a segítő technikus nyújt segítséget munkájához.

A hallgatók számára kötelező tárgy az Oktatástechnika és Oktatástechnológia, ez utóbbit a pedagógiai képzés részeként hallgatják a diákok. Az oktatástechnika a hagyományos képzés mellett feladatának tekinti, hogy a tanárjelöltek elsajátítsák szakmai ismereteik mellett a modern technikai eszközök és szoftverek használatát, és megismerjék használatuk lehetőségeit. Így képesek lesznek multimédiás tananyag készítésére, ami magába foglalja a hagyományos jelek digitalizálását, szerkesztését is. Technikai ismeretek hiányában a hallgatók nem tudnák kihasználni a Tanárképző Stúdió technikai lehetőségeit. A mozgókép szerkesztési eljárások ismerete lehetővé teszi, hogy a hallgatók a saját tanítási óráikról kész anyagot tudjanak szerkeszteni, melyet önmaguk és oktatóik számára is be tudnak mutatni, fejlődésüket nyomon tudják követni, mely a reflektív tanulás egyik feltételét biztosíthatja.

A Stúdió a szakmai beszélgetések színhelye

A centrumban több hallgató megfordul a gyakorlat során, ezért óhatatlanul előtérbe kerülnek a közös problémák. A hallgatók szívesen használják azt a helyet, ahol találkozhatnak azokkal a társaikkal, akik hasonló feladaton dolgoznak, és a folyamat öngerjesztő módon segít a központ *kommunikációs funkciójának* megvalósulásában.

Habár a kreditrendszer megtöri az azonos céllal tanuló diákok közösségét, a tanítási gyakorlat ezen a helyen újra közösségé kovácsolhatja őket. Ide hozzák be tapasztalataikat az iskolából, itt vitatják meg azokat, és itt tudnak konzultálni metodikus tanáraikkal, akik a felkészülésben szakmailag támogathatják munkájukat. Minderre szükség van, hiszen a hallgató fejlődését nyomon kell követnie egy szaktanárnak, aki végigkíséri és segíti fejlődésüket. A központ *hidat teremt* az általános és középiskolák, valamint a felsőoktatás között, hidat teremt a hallgatók és tanáraik között. Emellett hidat képez a centrum a különböző szakterületeken oktató módszertanos kollégák között is, mivel a különböző szaktárgyakhoz tartozó anyagokat egy helyen gyűjti. Ez a közös gyűjtemény a kollégák számára is jó lehetőséget nyújt integrált oktatási anyagok készítésére.

E funkciók megvalósítását, a terek kialakítását és az anyaggyűjtést már megkezdjük. A továbbiakban azokat a funkciókat ismertetjük, melyek még csak terveinkben szerepelnek, azonban az Oktatási Stúdió későbbi formálásában elengedhetetlenek tartjuk megvalósításukat.

A Stúdió mint „bolt”

A hallgatónak önálló oktatási segédanyag készítése során többféle nyersanyagra van szükségük, amelyet meg kell vásárolniuk, ezt a Stúdió nem tudja biztosítani számukra. Eppen ezért alapvető szolgáltatásként olyan „bolt” lenne szükség, ahol a diákok vásárolhatnak, például papírt, írószerszámot, kazettát vagy lemezt, fénymásolhatnának vagy sokszorosíthatnának. E „boltban” dolgozó kolléga segíthetné a Stúdióban folyó munkát is.

A Stúdió mint kölcsönző

A hallgató a tanítás idejére a tanításhoz szükséges technikai háttérrel, oktatási segédanyagokat kikölcsönözhetné, ami nagy segítséget jelenthet akkor, amikor egy iskolán belül nem adottak a feltételek valamely módszer megvalósításához.

Mit várunk a Tanárképző Stúdió működésétől?

A Tanárképző Stúdió lehetőséget teremt a gyakorlati képzésben a hallgatói kezdeményezésre, öntevékenységre, a hallgatók és az oktatók együttműködésére, új technológiák kidolgozására és bevezetésére, laboratóriumi feltételeket biztosít az oktató-nevelő munkához szükséges képességek fejlesztéséhez. A tanárképzésben az *elmélet és a gyakorlat egymáshoz való közeledését* segíti elő. Tudatossá válik a tanári kompetenciák fejlesztése, s ehhez az egyetem megfelelő tanulási környezetet biztosít.

Az oktatók munkáján belül különösképpen *a különböző tudományterületeken munkálkodó szakmódszertanos kollégák szorosabb együttműködését* reméljük, ahol a közös projektekben való gondolkodással a szakok tantárgyközi problémáit enyhíthetnék. Emellett reményeink szerint mind a diákokra, mind az oktatókra ösztönzően hat a korszerű eszközök használatának lehetősége.

A gyakorlati képzés színvonalának emelését óraszám-növeléssel nem tudjuk megoldani, de a minőség fejlesztésével igen. A magas színvonalú gyakorlati képzés pedig hozzájárulhat a közoktatási reformok megvalósításához, a pedagógiai gyakorlat megújításához.

Irodalom

- Bagdy Emőke és Telkes József (1991): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Csapó Benő (1999): *Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek*. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 4–12.
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest.
- Lénárd Ferenc (1987): *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. Nádaszi Mária (2003): *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

AKTÍV TANULÁS – AVAGY EGY KÍVÁNATOS KULTÚRAVÁLTÁS A TANÁRKÉPZÉSBEN ÉS AZ ISKOLÁKBAN

HANNELE NIEMI

Faculty of Education, University of Helsinki
hannele.niemi@helsinki.fi

Az alábbi tanulmány célja, hogy feltárja, miként tudná a pedagógusképzés előmozdítani az aktív tanulás térnyerését, s hogy melyek a legfőbb akadályok e kívánatos cél elérésének útjában. A kérdést a tanárképző pedagógusok, a hallgatók, az iskolai tanárok és a tanulók szempontjaiból egyaránt vizsgáltuk. Mindezen csoportok értékelték az aktív tanulás jelen helyzetét és alkalmazásának gátló tényezőit. Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy az iskolákban és a tanárképző intézményekben javában zajlik egy kultúraváltás. Az aktív tanulási módszerek alkalmazásának számos biztató jele van, ám még szép számmal kerül leküzdendő akadály is előttük.

Az aktív tanulás és a tanulás társadalma

Az aktív tanulás egyik legfőbb célkitűzése az európai jövőkonceptióknak, melyek a tanulás társadalmára építenek. Ez utóbbi fő ismérve a tanulók önálló kezdeményező készsége és felelőssége saját előmenetelük iránt. A tanulás napjainkra szerte Európában a gazdasági fejlődés kulcsaként is elismertté vált. (Lásd egyebek közt: Lundwall, 2000; Oliver, 1999; White Paper, 1995; Cochinaux és de Woot, 1995) Az egyéni és szervezeti célkitűzések elérésének legfontosabb eszközei ma a tanulás által elsajátított készségek, ismeretek. Az aktív tanulás gyakorlati megvalósítása ugyanakkor számos nehézségbe ütközik és korántsem magától értetődő. Az aktív tanulás legfőbb ösztönzői maguk a tanárok és a tanárképzés, s a tanári munka napjainkra minden korábbinál fontosabbá vált. Valahány pedagógiai eszköznek a tanulási színvonal emelését, a tanulók közti esélyegyenlőtlenség és a társadalmi kirekesztés felszámolását kell céloznia.

A jelen tanulmány célja, hogy feltárja, miként segítheti elő a tanárképzés az aktív tanulás térhódítását, s hogy mik azok az akadályok, amelyek e kívánatos cél elérését ez idő szerint gátolják. A problémát vizsgáltuk mind a tanárjelöltek, mind a tanárképzők, mind a gyakorló iskolai tanárok és tanulók szemszögéből. E sajátos csoportok mindegyike véleményezte az aktív tanulás helyzetének állását, egyúttal jelezve főbb akadályait.

A közelmúltban az aktív tanulási és tanítási módszerekről számos vita zajlott nemzeti és nemzetközi fórumokon egyaránt (*Randi és Corno, 2000; Stern és Huber, 1997*). Az elmúlt évtizedben a tanulás–tanítás újfajta metaismerete, a tanulási körülmények s a tanulók sokféleségének új szempontú vizsgálatai számos gyakorlati kezdeményezésre kínáltak lehetőséget az iskolai munka megújításában. Ennek ellenére *Monique Boekaerts (1997)*, az önszabályzó tanulás kutatója az iskola és társadalom állapotát máig így jellemzi: „A legtöbb osztálytermet ma is az olyan tanulók töltik meg, akik nem képesek önállóan tanulni, és a legtöbb tanár ma sincs még felkészülve arra, hogy diákjait az önálló tanulásra átállítsa. Az esetek zömében továbbra is a tanárok irányítják és felügyelik a tanulási folyamatot, mely alaphelyzet cseppet sem ösztönzi arra a diákokat, hogy maguk fejlesszenek ki és alkalmazzanak önszabályzó motivációs és ismeretszerző készségeket a tanulás során. A tanulóktól rendszerint csak azt várják, hogy reprodukálják és alkalmazzák a tanár által előadott vagy rendelkezésre bocsátott új információkat.” (*Boekaerts, 1997, 162. o.*)

Az itt bemutatásra kerülő tanulás-vizsgálat nem kötődik egyetlen sajátos elméleti iskolához sem, inkább azon eltérő megközelítésmódok széles választékát igyekszik ötvözni, melyek az aktív tanulás jelentőségét hangsúlyozzák (*Boekaerts, Pintrich és Zeidner, 2000; Simons, 1997; Niemi, 1997*). A modern tanuláspszichológiában számos koncepció ugyanazt célozza, jóllehet más-más elméleti alapról kiindulva; mint az autentikus, az önirányító, az önszabályzó, a független, a problémamegoldó vagy az aktív tanulás teóriája. Mindezek közös sajátja a tanuló aktív részvétele és hatása a tanulási folyamatra. E tevékeny részvétel éppúgy megnyilatkozhat egyéni, mint kollektív tanulási stratégiákban (*Simons, 1997; Slavin, 1997; Niemi, 1997*).

Egyéni tanulási stratégiák

Az aktív tanulási stratégiák a tudásfejlesztés konstruktív képességeit hangsúlyozzák. Ezek: az önálló vizsgálódás, s az így szerzett tudás rendszerezése és újrarendszerezése. Az aktív tanulás során az ismeretszerzés azonban maga is feltételez bizonyos problémamegoldó készséget, kritikai megközelítést, továbbá a megszerzett tudás értékelésének képességét. A tudásfejlesztés végső célja, hogy a tanuló képes legyen az ismeretszerzés önálló módszereit kimunkálni, s emellett kognitív úton maga is új felismerésekkel gyarapítsa tudását. A legújabb tanulás-elméletek szerint a tanulás eredményességében bizonyos metakognitív készségeknek is kulcsszerepük van: azaz, hogy a tanuló befolyásolni tudja tanulmányai irányultságát, fejleszteni vizsgálódásai eszköztárát, továbbá megtanulja, miként értékelheti, kontrollálhatja magát a tanulási folyamatban.

Az 1980-as évektől számítva a metakognitív kutatás számos eredménye látott napvilágot (Lásd egyebek közt: *Flavell, 1979; Biggs, 1988; Pintrich, 1995; Winne, 1996; Borkowski, 1996; Pintrich és Ruohotie, 2000.*). A fogalomnak rendszerint két

fő jelentéselemet tulajdonítanak: 1) a tanulók értelmi állapotának, kognitív folyamatainak ismeretét, továbbá 2) az iméntiek tudatos befolyásolását és önkontrollját (Corkill, 1996). Általánosságban elfogadhatjuk a metakogníció Pekka Ruohotie kínálta definícióját: „A metakogníció fogalmát gyakran használják a tanulási stratégiák tudatos megválasztásának és önértékelésének kifejezéséeként. Eszerint a metakogníció maga is két részre osztható: tudásra és készségekre. A tudáselem az egyéni megértés szintjét jelzi az egyéni tanulási tervekkel, stratégiákkal és folyamatokkal együtt, továbbá a tanulói önértékelést. (...) A metakognitív tudás (a végrehajtási kontroll) valamennyi tanulási helyzetben kijelöli a követendő egyéni stratégiát. A stratégia megválasztása ugyanakkor feltételezi, hogy a tanuló azt helyesen értelmezni és megfelelően alkalmazni tudja.” (Ruohotie, 1994, 33. o.) A kutatók rendre kiemelik, hogy a metakognitív tudás és készségek interaktív kapcsolatban állnak egymással.

Pintrich (2000) tisztázta a metakogníció és az önszabályozó viselkedés kapcsolatát. A metakogníció jelenségkörét három, általa bevezetett, egymással összefüggő szempontból vizsgálta (Pintrich, 2000; Borkowski, 1996), melyeket az alábbi kategóriákkal lehet röviden jellemezni: 1) a metakognitív tudás, amely többnyire a személy, a feladat és a stratégia hármassá változójára vonatkozik, illetve azok interakciójára; 2) a metakognitív helyzetmegítélés és monitoring, amely mindazon aktuális tevékenységekre és folyamatokra reflektál, melynek feladatvégzése közben a tanuló részese lesz, és amely kategória ily módon magában foglalja a tanulási önértékelést, a tudáshoz kötődő érzéseket, a megértés és megbízhatóság folyamatos kontrollját; végül 3) a tudatos önszabályozás, amely a metakognitív tevékenység legfelső szintjén zajlik, és magában foglalja a kognitív készségek stratégiák megváltoztatását válaszként az új vagy változó feladatok kihívásaira.

Együttműködő tanulás

Tudásunk épülésében a társadalmi hatáselemeknek is fontos szerepük van. Hogy ismereteinket miként sajátítjuk el és hogyan értjük, az vélekedéseinken, irányultságunkon, értékrendünkön és tanulói önképünkön is nagyban múlik. A társadalomtörténeti tradíció az embert azon sajátosságai által különíti el más fajoktól, hogy képes nyelvet és eszközöket kifejleszteni és módszeresen tanulni. A tudás valamely társadalmi csoport közös teljesítménye, amelyre saját köznapi gyakorlata és interakciója során tett szert, mely utóbbiak egyszerre képesek idomulni a környezethez és maguk is formálni azt (Vygotsky, 1978; Cole, 1991). A tanulás folyamatát mindinkább társadalmi beágyazottságában vizsgálták a kutatók. Más-más néven és eseti hangsúlyokkal egymást követték a szociális alapú elméletek: a szociokonstruktivizmus, a szociokulturális és a társadalomtörténeti megközelítésmód, vagy épp a szociokulturális történeti pszichológia. S jóllehet e társadalmi szempontú elméletek igencsak sokféle nézetet hirdetnek, abban mind megegyeznek, hogy tanulás

csupán társadalmi interakció közvetítésével lehetséges. Hiszen a tudás nem holmi elvont magántulajdon, hanem olyan megosztott közjó, amelyből ki-ki az adott közösség szociokulturális aktivitásába bevonva részesedhet (*Reynolds, Sinatra és Jetton, 1996*).

A tanulás tehát társadalmi készségeket is feltételez. Ez annyit tesz, hogy a tanulók olyan készségeket igényelnek, amelyek a társadalmi interakcióra alkalmassá teszik őket. A tanulás mélyen összefügg saját társadalmi előzményeinkkel, s a másokkal való kölcsönös érintkezéssel. Az aktív tanulás hirdetői épp ezért nagy hangsúlyt helyeznek a tanulás különféle társadalmi aspektusaira, így a közös cselekvés fontosságára, a másokkal együttműködő problémamegoldásra, melyek egyúttal a mélyebb megértés eszközei, és sok esetben jobb teljesítményekre is vezetnek. Ez közös gondolkodást, nyílt párbeszédet és a vitákban való aktív részvételt jelent, tanuló társainkkal együtt dolgozva az önkéntes felelősség jegyében. A részvételt tovább erősíti a bizalmi légkör, a tanulók egyenrangú partneri viszonya és kölcsönös megbecsülése. Az európai tanulás-koncepciók különös hangsúlyt helyeznek a csoportmunkára és a hálózati együttműködésre is, melyek segítségével az emberek közelebb kerülhetnek egymáshoz (*White Paper, 1995; Cochineaux és de Voot, 1995*).

Az aktív tanulási módszerek bevezetése az iskolai osztálytermekbe egyértelmű változást hozott a tanári szerepben is (*Grimmett, 1994*). Azok az esettanulmányok, melyek az OECD Active Learning Projectjében részt vevő országokban készültek (lásd *Stern és Huber, 1997*), rendre azt igazolják, hogy a tanárok, akik diákjaikat sikerrel rávették az aktív tanulásra, merőben újfajta pedagógusi szereppel szembesültek. Inkább afféle tanulás-segítőkké váltak, mind több felelősséget ruházva át magukra a tanulókra. Viselkedésük demokratikusabbá lett, egyre nagyobb beleszólást hagyva a diákoknak a tanulmányi célok, módszerek s a teljesítmény-ellenőrzések közös meghatározásába. Ráadásul minden tanuló, sokkal inkább mint azelőtt bármikor, egymás kölcsönös „kútfeje”, tudásforrása lett. Az új tanítási módszerek, melyek az önállóbb tanulás, a hatékonyabb csoportmunka, a nyitottabb feladatok és tanulmányi programok elemeiből épültek, több alkalmat kínáltak a diákoknak az együttműködésre, sőt igen gyakran maga a tanár is egy-egy önkéntes tanuló csoport tagja lett. Megszűnt a korábbi, kitüntetett tanári pozíció is – szemben az osztállyal, avagy az osztály közepén állva –, a pedagógus inkább afféle „mozgó tanácsadó” lett, aki együtt tanul a diákjaival s eközben igyekszik minél nagyobb teret engedni nekik. Az aktív tanulás elősegítése érdekében a tanárnak tutorrá kell lennie. Sőt, a tanáron kívül más szereplőknek, így a diáktársaknak, szülőknek, alkalmazottaknak is mindinkább tutori, támogatói szerepet kell betöltenie a különféle hálózati és együttműködési programok keretében. A tanári munka ezen új fejleményei egy szersz mind újfajta követelményeket támasztanak a tanárképzéssel szemben is.

Adatgyűjtés

Az aktív tanulás eredményeit és akadályait kívántuk felmérni a „Hatékonyság a tanárképzésben” című, átfogó finn kutatási program részeként (Niemi és Tirri, 1996; Niemi, 1996) az alábbi módszereket alkalmazva:

Kérdőíves felmérés tanárok és tanárképző pedagógusok körében

Az aktív tanulás helyzetét vizsgáló, nyitott kérdésekből és Likert-skálás értékelésből álló kérdőívünket 332 olyan általános és középiskolai tanárnak küldtük meg, akik 1995-ben végeztek különböző finn egyetemeken: Ouluban, Tamperében és Joensuuban. A megkérdezettek 61 százaléka (N = 204) válaszolt a kérdőívre, az Oului Tanárképzőből 69, a Tampereiből 96, míg a Joensuu Savonlinna Intézetből 39 válasz érkezett.

Ugyanezt a kérdőívet kisebb módosításokkal megküldtük a fenti három egyetem 120 tanárképző oktatójának is. Tőlük 53 százalékos arányban (N = 63) érkeztek vissza válaszok.

A kérdőív az aktív tanulási folyamatok főbb ismérveire vonatkozott (lásd az *1. táblázatot*), melyeket egy korábbi empirikus vizsgálatból nyertünk, amikor is tanárképzős hallgatókat arra kértünk, jellemezzék, mennyiben érvényesül az aktív tanulás a tanárképzés során (Niemi és Kohonen, 1995).

A kérdőív nyitott kérdéseket is tartalmazott; ezek azt célozták, hogy megismerjük a tanárok véleményét, tapasztalatát a nyitott tanítás lehetőségeiről a pedagógusképzésben. A kérdések az alábbiak voltak:

1. Mutasson be 1–3 olyan tanórát vagy tanulási helyzetet az ön egyetemi éveiből, melyek során az aktív tanulás élményét alkalma nyílt intenzíven megtapasztalnia!
2. Melyek az aktív tanulás útjában álló legfőbb akadályok?
3. Miként tudná a pedagógusképzés felkészíteni a tanárokat arra a szerepre, hogy leendő diákjaikat sikerrel ösztönözzék az aktív és önvezérlő tanulásra?

A tanárokkal készített interjúk

1996–1997 folyamán tizenegy olyan tanárral készítettünk interjút, akik korábban válaszoltak az aktív tanulásról feltett kérdéseinkre. A megkérdezettek csoportját úgy válogattuk össze, hogy abban különböző nemű és végzettségű tanárok legyenek Finnország északi, középső és déli térségeinek iskoláiból. Interjúalanyaink között hét nő és négy férfi volt, hatan általános iskolában tanítottak (két férfi, négy nő), közülük ketten az első, egy-egy a második, harmadik és negyedik évfolyamban, egy pedig a hatodikban. Általános iskolai tanáraink közül négyen a Tamperei Egyetemen, ketten Ouluban végeztek. Kiválasztott középiskolai tanári csoportunk

öt főből állt (két férfi, három nő), közülük hárman Tamperében, ketten Ouluban szereztek diplomát. A középiskola alsóbb és felsőbb évfolyamaiban egyaránt szereztek tanítási tapasztalatokat, sőt egyikük a felnőttképzésben is részt vett. Szaktantárgyaik a következők voltak: angol nyelv (1), finn anyanyelv és történelem (1), matematika-fizika-kémia (1), német nyelv (1), svéd nyelv (1). Az interjúk meglehetősen kötetlen beszélgetések voltak, ám rendre érintették az alábbi kérdések mindegyikét:

- Miként próbálja tanári munkája során a diákjait rávenni arra, hogy aktív kérdezők és tanulók legyenek? (Miféle módszereket alkalmaz? Hogyan használja fel a modern technikai eszközöket, pl. a médiát, a számítógépet, az Internetet stb.?)
- Jellemezze, miben áll az aktív tanítás eszményi esetében általában és az ön tanítványai esetében! (Miféle követelményeket támaszt az a tanárral és a diákkal szemben? Hány tanuló felel meg az ön által imént jellemzett kritériumoknak – iskolájában általában és szűkebben az ön tanítványai közül?)
- Mit gondol, melyek a legfőbb akadályai az aktív és önvezérelt tanulásnak? (Mi módon javítana a helyzeten az iskolákban általában és az ön tanítási gyakorlatában?)
- Úgy érzi, hogy a tanárképzés kellőképp felkészítette az aktív tanulási módszerek alkalmazására? (Ha igen, miben? Ha nem, miért nem? Mi hatott önre, s az ön pedagógiai szemléletére leginkább? Említsen példát!)
- Miként tudná az elméleti és gyakorlati tanárképzés elősegíteni az aktív tanulás nagyobb térnyerését az iskolákban?

1. táblázat: Tanárok és tanárképzők az aktív tanulás szerepéről a tanárképzésben

<i>Kérdések</i>	<i>tanárok</i> (<i>N</i> = 204)	<i>tanárképzők</i> (<i>N</i> = 639)	<i>p</i>
A hallgatók			
1. közösen határozták meg az órák témáit.	2,31	3,21	***
2. önállóan tervezték el és hajtották végre tanulmányi feladataikat.	2,80	3,57	***
3. csaknem minden ismeretet önállóan, többféle forrásból szereztek be.	2,82	2,87	
4. számítógépes hálózat révén kerestek feladataikhoz információkat.	1,53	2,23	***
5. problémamegoldó feladatokon csoportosan dolgoztak.	3,26	3,59	
6. maguk készítettek beszámolókat, témavázlatokat és előadásokat.	2,95	3,50	***

<i>Kérdések</i>	<i>tanárok (N = 204)</i>	<i>tanárképzők (N = 639)</i>	<i>p</i>
7. önállóan vagy tanulói munkacsoportban dolgoztak ki általános témákat.	2,26	3,04	***
8. nagyobb programok tervezését és kivitelezését önként vállalták.	2,26	2,95	**
9. kritikusan felülvizsgálták az információkat.	2,26	3,20	**
10. közösen megvitták egy-egy feladat legjobb megoldási módját.	3,08	3,63	**
11. problémák újfajta megoldását kísérletezték és dolgozták ki.	2,69	3,65	***
12. teljesítményüket maguk értékelték.	3,23	3,78	**
13. a campus lehetőségein kívül is bővítették ismereteiket.	2,48	3,17	***
14. kérésre tanácsokat kaptak, de inkább maguk v. csoportokban dolgoztak.	3,12	3,58	*
15. tudták, hogyan fejleszthetik tanulási módszereiket.	2,61	3,50	***
16. számos kiegészítő ismeretet szereztek.	2,73	3,54	***
17. intenzíven dolgoztak feladataikon.	3,54	3,86	
18. maguk tűzték ki tanulmányi céljaikat.	3,37	3,78	*

Értékelési kód:

1 = szinte soha; 2 = évente egyszer v. kétszer; 3 = havonta egyszer; 4 = hetente egyszer; 5 = szinte naponta

*** = $p < 0,001$; ** = $p < 0,01$; * = $p < 0,05$

Faktoranalízissel két fő értékdimenziót sikerült kimutatni, ezek: 1) önállóság és felelősség a tanulásban (1–8. kérdés) és 2) a metakognitív stratégiák (9–18. kérdés). Lásd a 2. táblázatot!

A tanulókkal készített iskolai interjúk

Annak érdekében, hogy a tanulók véleményét is megismerjük az aktív tanulás iskolai érvényesüléséről, ugyanazon tizenegy általános és középiskolában, ahol megkérdezett tanáraink tanítottak, a diákokkal is csoportos interjúkat készítettünk. Kutatásunkban összességében 80 tanuló vett részt az általános iskola legelső évfolyamától a végzős középiskolásokig a 7–18 éves korosztályokból. Az interjúk valahány esetben azonos korú, átlag öt fős csoportokkal készültek, bár két esetben nagyobb, fél osztálynyi (10–20 fő) gyerek válaszolt kérdéseinkre. A diákokat az iskolai oktatás és tanulás során szerzett élményeikről faggattuk. E csoportos interjúk fő kérdései csaknem azonosak voltak a tanároknak feltettéssel, jóllehet életkoruk-

nak megfelelően némiképp egyszerűbben fogalmaztunk, s igyekeztünk minél inkább a saját személyes élményekre összpontosítani. Az interjúkérdések az alábbiak voltak:

- Hogyan jellemeznétek, vagy határoznátok meg, mit jelent aktívan tanulni?
- Miként érvényesül ez az osztályban és az iskolában, az esetben, ha a diák többet akar tanulni, dolgozni, mint ami elengedhetetlenül szükséges? (Mit követel meg ez a diáktól, és mit a tanártól?)
- Milyen gyakoriak / mennyire jellemzők az ilyen esetet, mint amiket az imént elmondtatok? (Saját osztályotokban vagy tanulócsoportotokban és általában az iskolátokban?)
- Szerintetek hogyan válhatnak a diákok aktív tanulókká, aktív ismeretszerzőkké? (Miféle módszerek kellene ehhez? Mi lehet a szerepe a médiának, számítógépnek, Internetnek stb.?)
- Mit gondoltok, melyek az aktív, önvezérelt tanulás legfőbb akadályai? Miként lehetne a helyzeten javítani?

A kutatásba bevont tanárokat felkértük, válasszanak ki olyan diákokat, akik megítélésük szerint eltérő tanulótípusokat reprezentálnak. Az általunk megadott szempont az volt, hogy legyenek közöttük sikeres és tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek, lányok és fiúk egyaránt.

Az elsős diákok kivételével valamennyi csoportos interjút az előkészítéstől az értékelésig képzett kutatói asszisztens irányított. A legkisebbek esetében az osztályfőnökök tűntek a legjobb koordinátornak, mivel egy idegen felnőtt eleve nem tudott volna olyan bizalmi helyzetet létrehozni, mint ők. A kutató azonban megfigyelőként ezen alkalmakon is mindannyiszor jelen volt.

Iskolai megfigyelések

A felmérések és interjúk kiegészítéseként a kutatói asszisztens egyúttvéve 68 tanórát látogatott meg az érintett iskolákban.

Adatfeldolgozás

A felmérés eredményeit többféleképpen elemeztük: kvantitatív adatösszesítéssel, standard deviációs és korrelatív értékeléssel, faktoranalízissel. A nyers értékek eltéréseit *t-teszt* révén hitelesítettük. A jelen tanulmány főként a tanárszakos hallgatók és a tanárképző pedagógusok véleményeltéréseire összpontosít. A faktoranalízisben a Maximum Likelihood and Principal Axis Factoring módszert alkalmaztuk. Az így nyert faktorok konzisztenciáját a Cronbach alfa együtthatóval értékeltük.

A nyitott kérdésekre adott válaszokat kvalitatív kategorizálás útján értékeltük. Négy fő kategóriát állítottunk fel a tanárképzésben hasznosított aktív tanulás jellemzéseit összegezve. A hátráltató tényezőket hasonló módon öt különböző kategóriába rendeztük.

Minden tanárokkal, diákokkal készült interjút magnószalagra rögzítettünk és lejegyeztünk. A kétféle interjú-csoport anyagait külön-külön elemeztük és kategorizáltuk. Tanárok és diákok értékelései ugyan különböznek, az aktív tanulás eltérő aspektusait kiemelve, a legtöbb értékelés azonban hasonló alapfelfogást vagy üzenetet sugall. A jelen tanulmány legfőképp az aktív tanulás útjában álló akadályok bemutatására törekszik.

Eredmények

Mennyire jellemzi az aktív tanulás gyakorlata a tanárképzést?

A két célcsoport értékelése és azok statisztikai eltérései jól láthatók az aktív tanulásról készült kérdőíves felmérésünk *1. táblázatban* foglalt adataiból. Eszerint az aktív tanulás leginkább elterjedt formája – melyet mindkét célcsoport a legnagyobb pontszámmal értékelt – a tanárszakos hallgatók intenzív feladatvégző munkája. Más, hasonlóan közkeletű formák még, hogy a hallgatók maguk tűzik ki tanulmányi céljaikat, problémamegoldó feladatokon csoportosan dolgoznak, és teljesítményüket maguk értékelik (mindkét csoport állítása szerint havonta legalább egy alkalommal).

Ezzel szemben a számítógépes hálózati információk felhasználása feladatvégzés közben igen ritka esetnek minősült. A hallgatóknak ugyanígy csak ritkán – évente legfeljebb egyszer vagy kétszer – nyílt alkalma arra, hogy nagyobb programok tervezését és kivitelezését önként vállalják, és hogy önállóan vagy tanulói munkacsoportban dolgozzanak ki általános témákat. A campus kínálta lehetőségeken kívül is csak ritkán bővítették ismereteiket.

E legkevésbé használt aktív tanulási formák ugyanakkor jellemző értékei valamennyi nyílt tanulási közegnek. A kérdőíves válaszok alapján úgy tűnik, hogy a hallgatóknak a tanárképzésben az aktív tanulás kipróbálására csak meglehetősen körülhatárolt feladatok közben adódik alkalma. Ugyanakkor nincs tapasztalatuk saját tanulási feladataik tervezésében és önálló kivitelezésében. A tanárképző pedagógusok jóval kedvezőbb színben látják mindezt, mint nemrég végzett hallgatóik, és majd minden kérdés megítélésében számottevő statisztikai különbséget találtunk a volt hallgatók és a tanárképzők véleményátlagai között.

A kutatási anyagot faktoranalízissel is elemeztük. Ily módon két, elméleti szempontból érdekes és statisztikailag igazolt tényezőt sikerült kimutatnunk, melyeknek a következő gyűjtőneveket adtuk: „Önállóság és felelősség a tanulásban” (1–8. kérdés; Cronbach-alfa a tanárok és tanárképzők válasza: 0,82:0,81) illetve „Metakognitív stratégiák” (9–18. kérdés; Cronbach-alfa: 0,88:0,83). E két tényező voltaképp az aktív tanulás két, egymást kiegészítő, definícióját kínálja. Míg az első a tanulók személyes felelősségét hangsúlyozza, akár egyénileg, akár csoportban dolgozzanak is, s a tanulás egyfajta „tulajdonosi” öntudatát tükrözi – a másik kom-

ponens olyan készségeket és stratégiákat foglal magába, melyek ahhoz kellenek, hogy ki-ki saját tanulását s annak feltételrendszerét befolyásolja. A faktoranalízis igazolta e két változó tartalmi összefüggéseit.

A tanárok és tanárképzők válaszait a két, így nyert faktor alapján egybevetettük (Lásd a 2. táblázatot!). A kimutatott különbségek megerősítették a kérdőívre adott válaszok már ismert, közvetlen tanulságát, azt ti., hogy a tanárok – a korábbi tanárképzős hallgatók – visszatekintve kevesebb aktív tanulási élményről adtak számot, mint amit a tanárképző pedagógusok nekik tulajdonítottak. A tanárok, e két faktoralapú válaszaikat nemenként szintén egybevetettük (Lásd a 2. táblázatot!). Ebből az tűnt ki, hogy a női tanárjelöltek többnyire önállóbban és felelősségteljesebben végzik tanulmányi feladataikat. Ez érdekes kérdést vet fel: vajon a tanárképzés eszerint mást jelentene a hímnemű hallgatók számára? Minden esetre korábbról is vannak kutatási bizonyítékaink arra nézve, hogy a női hallgatók férfi társaiknál nagyobb készséggel és tudatosabban vállalnak nehéz feladatokat (Sunnari, 1996).

2. táblázat: Nemenkénti és státusonkénti eltérések az aktív tanulás összevont változóiban

Az aktív tanulás összevont változói	Nők (N = 151)	Férfiak (N = 49)	P	Tanárok (N = 204)	Tanárképzők (N = 63)	P
I. Önállóság és felelősség a tanulásban	2,85	2,54	***	2,89	3,52	***
II. Metakognitív stratégiák	3,23	3,01	***	2,51	3,10	***

Értékelési kód:

1 = szinte soha; 2 = évente egyszer v. kétszer; 3 = havonta egyszer; 4 = hetente egyszer; 5 = szinte naponta

*** = $p < 0,001$

(1) önállóság és felelősség a tanulásban (1–8. kérdés – lásd 1. táblázat)

(2) a metakognitív stratégiák (9–18. kérdés – lásd 1. táblázat)

Cronbach-alfa: (1) tanárok: 0,82; tanárképzők: 0,81; (2) tanárok: 0,88; tanárképzők: 0,83.

Létező gyakorlat-e az aktív tanulás a tanárképzésben?

A tanárok és tanárképzős pedagógusok nyitott kérdéseinkre adott válaszaikban kifejtették, hogy miféle aktív tanulási tapasztalatokat szereztek, és ezzel összefüggésben miben látják a legfőbb akadályokat. A 175 tanár (korábbi hallgató) válaszát

a kérdőív nyílt kérdéseire, valamint a közülük kiválasztott 11 interjúalany értékelését kvalitatív elemzésnek vetettük alá. Az eredmények megerősítették a felmérés más módszerrel is feltárt tanulságait. Eszerint tanulmányai során majd minden tanárképzős hallgatónak voltak személyes tapasztalatai az aktív tanulásról. Bár e tapasztalatokat nagyra értékelték, egyben bírálták is az intézményt, amiért nem kínált többet számukra. A nyílt kérdések és az interjúk részletes eredményeit alább ismertetjük.

Az aktív tanulás megerősítő hatása

A kvalitatív eredmények tanúsága szerint a tanulás, mint aktív tanulási folyamat nyilvánvaló részét képezi a tanárjelöltek szakmai fejlődésének. Az a tanulásmód, mely állandó önreflexiót és felelősségtudatot követel meg, nagyban hozzásegíti a tanárjelölteket, hogy meghaladják saját korlátaikat. Az aktív tanulás a tanárképzésben nem pusztán módszer, de maga a tanári hivatás lényege. A pedagógus hallgatók a tanárrá válást olyan állandó, aktív tanulásmódnak tekintik, amely a diploma megszerzésével nem ér véget. A kvalitatív elemzés négy fő tartalmi szempontot tárt fel az aktív tanulás jelentőségéről a tanárképzésben. Ezek:

A tanári szerepfelfogás tisztázása

A megkérdezettek számos kedvező tapasztalatra hivatkoztak, s az aktív tanulást szakmai önfejlődésük részének tekintik. Legfontosabb hozadékát abban látják, hogy segített tisztázni szerepfelfogásukat, s általa egy olyan tanártípust ismerhettek meg, aki önállóan szervezi és szüntelen tökéletesíti munkáját: „A tanárképzőben sok bátorítást kaptam, és sok önbizalmat szereztem”; „nyitottá tett a tanulás iránt”; „sok mindent más színben láttatott meg velem”; „eltérő tanítási módok új lehetőségeit tárta elém”; „nagyban segített, hogy megértsem, miként is tanulunk”. Vagy ahogyan egyikük jellemezte: „Megtanított, hogy nagyon is hasznos, ha magam is az aktív tanulás módszereivel élek. Megismertetett a tanári hivatás egy markáns felfogásával. Megértettem, hogy a jó tanár nem más, mint „tutor”.

Bátorítás az új módszerekkel való kísérletezésre

A beszámolók tanúsága szerint az aktív tanulási élmények erősítették a tanárjelöltek önbizalmát. Olyan feladatokkal is szembesülniük kellett, amelyekre nem voltak kész megoldások, és amelyek komoly erőfeszítést kívántak tőlük. Hangoztatták azt is, hogy az aktív tanulás feltételeként milyen fontos az érzelmi támogatás és a bátorító légkör. Jó emlékeik között őrzik máig is, hogy „akadt néhány izgalmas téma, gondolatébresztő előadás, valódi vita, elemző feladat, szóval valóban aktív tanulás-élmény”. – „Engem a képző bátorított arra, hogy új módszerekkel elemző módon kísérletezzek, amit azóta is gyakorlok.” – „Megértettem, hogy a tanár valójában inkább tutor, akinek a háttérből kell segítenie tanítványait, mintsem maga uralja a te-

repet.” – A tanárképző kitűnő iskola volt számomra, és jó lehetőséget kínált arra, hogy a kérdező, kutató típusú osztálymunkában gyakorlatot szerezzek.” Mások megemlékeztek egy-egy tanárképzős előadójukról vagy gyakorlatvezetőjükéről is, aki rendkívül ösztönzően hatott rájuk.

Az aktív tanulás társas aspektusa

Hasonlóan, a tanárképző pedagógusok is számos pozitív eredményről számoltak be a jó hallgatói csoportok munkáját illetően. Az ilyenek szívesen dolgoztak, osztották meg tudásukat, tapasztalataikat, s a legkülönbébb kurzusokon képesek voltak a termékeny vitára. „A pedagógiai stúdiumokban a vita és a csoportmunka igen pozitív eredménnyel járt. Ezek ugyanis hozzásegítették a leendő tanárokat, hogy mélyebben megértsék az egyes tanulási folyamatokat, s eközben maguk is értékeljék saját munkájukat. A közös tervezés és problémamegoldás során fontos tapasztalatokat szereztek, s maguk is arról számoltak be, hogy e közös munka új távlatokat nyitott számukra a tanulásban. A társas jelleg a hallgatók életében gyakran párosult az aktív tanulás más erőivel és másfajta partnerséggel is. „Nagyokat vitáztunk a csoporttársaimmal és a feleségemmel.”

Az aktív tanulás mint a tudás tulajdonosi öntudatának ösztönzője

A tanárok arról számoltak be, hogy az aktív tanulás legjobb közegét a tanítási gyakorlatok és azok a stúdiumok biztosították számukra, melyek valamiképpen önálló kutatást kívántak tőlük, legyen szó akár az általános iskolai tanárjelöltek diplomamunkáiról, akár a középiskolaiak szaktantárgyaikhoz kapcsolódó szemináriumi kutatómunkájáról. „A legjobb a diplomamunkám írása volt, saját kutatásaimra alapozva, szoros összefüggésben a tanítási gyakorlattal.” Ugyanígy megemlékeztek még a témafelelősi szerepvállalást, a beszámoló írását, a szakfolyóiratokban való búvárkodást, valamint az olyan újszerű vizsgamódokat, mint amilyen a csoportos beszámoltatás. A volt hallgatók az önértékelési gyakorlatok lehetőségét is hasznosnak ítélték. Mindeme tevékenységben a közös vonás a maga szerzte tudás egyfajta tulajdonosi öntudata.

A hallgatóknak módjuk nyílt arra, hogy fejlesszék tudásukat, hogy valamit egyénileg vagy csoportosan maguk produkáljanak, hogy saját munkájukat és előmenetelüket maguk értékeljék.

Az aktív tanulás hiányosságai a tanárképzésben

Még ha az egykori hallgatóknak voltak is kedvező tapasztalatai, a tanárképzést többnyire erős bírálattal illették. E bírálat leginkább a tanulás és tanítás passzív módszereire irányult. Emellett gyakran tanulmányaik tárgya sem kapcsolódott a valós élethelyzetekhez. Találkoztak gyenge, tapasztalatlan oktatókkal és maradi szel-

lemű diáktársakkal is, akik eleve elutasították az aktív tanulási módszereket. Némelyek számára kizárólag a diplomamunka elkészítése jelentett olyan élményt, amelyben az aktív tanulás néhány alapértékét: az önálló kutatást, a problémamegoldást és kísérletezést megtapasztalhatták.

A bírálatok az alábbi öt fő problémacsoportra irányultak:

Elavult tanítási módszerek, melyek a hallgatókat eleve passzivitásra kárhoztatják

A legfőbb kifogás az volt, hogy a képzésben nem érvényesültek kellőképp az aktív tanulási módszerek. Az elméleti oktatás során ugyan beavatták őket az aktív tanulás néhány alapelvébe, ám a gyakorlatban mindez alig érvényesült. Mint írják: „Csak ültünk csöndben az órán – teljesen tétlenül, eleget téve az undok, kötelező elvárásoknak, s eközben elviseltük, hogy hülyeségekkel tömjenek.” – „A tanárjelöltnek aktív tanulóvá kell válnia, nem egyszerűen csak a középiskolás tananyagot kell bifláznia szüntelen, meg a vizsgákat letudni, ami ekként nagyon is felszínes tudáshoz vezet.” A korábbi tanárképzősök nehezményezték, hogy más módszereket nemigen tapasztaltak meg, miként az új, alternatív eszközöket sem alkalmazták (így a számítógépet az önálló tanulásban). Ahogy egyikük fogalmazott: „Ha magad is eleve bizonytalan vagy az új módszerek használatában, később az iskolában aligha lesz esélyed hatékonyan alkalmazni azokat az idősebb kollégák, no meg a sznob gimnazisták masszív ellenállásába ütközve.” A felmérésben résztvevők megerősítették, hogy hasznos volna, ha a tanárjelöltek már képzésük alatt elsajátítanák a nyitott tanulás gyakorlati technikáit. Lehetővé kellene tenni számukra, hogy saját témákat vessenek fel a szemináriumi órákon, s hogy együttműködő csoportmunkában maguk dolgozzanak ki bizonyos feladatokat.

A tanárképző pedagógusok

A tanárok a felmérés nyitott kérdéseire adott válaszaiban a volt hallgatók oktatóikat gyakran erős kritikával illették. Túlságosan uralkodónak, tekintélyelvűnek és igazságtalannak jellemezték őket, híján mindenféle együttműködési készségnek akár a hallgatókkal, akár saját kollégáikkal. A sokféle bírálat közül íme néhány: „Tanítási gyakorlataink irreális szuperórák voltak, híjával minden mélyebb, kontextuális tudásbővítésnek, és fél szemmel folyton a gyakorlatvezetőnket lestük, hogy vajon tetszik-e neki, amit csinálunk.” A hallgatókat nem ösztönözték önálló kezdeményezésre. „Egész idő alatt arra biztattak, hogy a gyakorló tanításban egy sor olyan módszert alkalmazzunk, melynek pedagógiai alkalmasságát kétségbe vonni szentségtörésnek számított.” Az interjúkban a legtöbb bírálat mégis a tanárképzők fiatal, tapasztalatlan pedagógusait és a szakmailag felkészületlen helyettesítő tanárokat érte. „Témavezetőnk egy fiatal, egészen tapasztalatlan oktató volt.”

Időhiány és hajszolt tanulás

A korábbi hallgatók szerint a valódi problémát az idő szorítása s ennek következményeként a fáradtság és felületesség jelentette. Ez az egyes tanárképző tanszékek időbeosztásában is komoly problémaként jelentkezett. A megkérdezettek szerint mind a tanárok, mind egykori hallgatóik az idő állandó szorításában dolgoztak. A tanmenet túlszűfolt volt, vagy a meghirdetett curriculum mögött érezhető volt egy másik, amely a minőségi tudás rovására a mennyiségi ismeretátadást preferálta. A megkérdezettek szerint „az időhiány a tanulást felszínes, frusztráló és kimerítő robottá tette” és: „a tanulás többé-kevésbé kimerült a jegyekért és a diplomaért folytatott túlélő hajszában”. Hogyan illeszthető egymáshoz a különféle tantárgyak, kurzusok megannyi tudáseleme, miként lehetne több időt szakítani az elmélyült, avagy szélesebb összefüggéseket feltárni képes tanulásra – nos, ez úgy tűnik, váltig megoldatlan dilemma.

Az elméleti és gyakorlati oktatás túlzott szétválása

A bírálatok egy másik, gyakori tárgya a pedagógusképzés tartalma volt. A már végzett hallgatók fölrották az életszerűbb oktatás hiányát: „Az előadások nagyjában elszálltak a fejünk fölött, és nem sok közül volt a tényleges tanári munkához, a gyakorlati hasznosíthatósághoz.” Ugyanígy hiányolták az elevenebb és valóságközelibb szemléletet, mint egyikük írta: szakítva „a tanárképzők túlságosan is steril légkörével”. Úgy tűnik, nagy igény van a valós oktatási viszonyok közötti, a „valódi iskolán” belüli kísérletezés (egyéni módszerek, oktatási programok) iránt is. A tanárok közül sokan vágnak egy teljesebb oktatói eszmény megvalósítására, hisz alig lehet tapasztalatuk a hosszabb távú tervezésre, és az önálló kísérletezésre, hogy a munkájuk felvetette gondokra maguk dolgozzanak ki alternatív megoldásokat. Emellett hathatósabb pszichológiai felkészítést is igényelnének a különféle tanulási nehézségek kezeléséhez, továbbá gyakorlatibb módszertani segítséget ahhoz, hogy a magatartászavaros gyerekek gondjait sikerrel kezelni tudják. Alaposabb ismeretekre vágnak az aktív tanulás pedagógiájából is, és mint hangsúlyozták „fontos lenne, hogy a tanár előzetes gyakorlati tapasztalatokkal rendelkezzen az aktív tanulás alkalmazása terén, mind az olyan iskolai osztályokban, ahol korábban már folyt ilyen munka, mind pedig azokban, ahol még nem.

A tanárképzős hallgatók passzivitása

A megkérdezettek arra is panaszkodtak, hogy korábbi hallgatótársaik közül sokakat csak külsődleges elvárások tereltek a pályára, s hogy jobbra csak a megszerzendő pontszámokért és a végbizonyítványért tanultak. Ők korábbi iskolaéveik alatt egy

passzív tanuláskultúra foglyaivá váltak, s e nehéz örökség utóbb felsőoktatási tanulmányaikra is rányomta bélyegét.

A tanárképző pedagógusokkal felvett interjúk is igen sokat megismételnek e fenti értékelések közül – legfeljebb a problémák kissé eltérő rangsorolásával és értelmezésével. Számos tanárképző hangsúlyozta, hogy a legtöbb hallgató ugyan szeretne aktív módszerekkel tanulni, ám ez problémákba ütközik. A három legfőbb akadályt a pedagógusképzők a következőkben látták. Először is megítélésük szerint bizonyos hallgatókat csak külsődleges motiváció vezérel, s csupán a pontszámokért, a diplomáért tanulnak. Vannak hallgatók, akiknek nincs rá belső igénye, hogy fejlesszék önmagukat, bizonytalanok még abban is, hogy akarnak-e tanárok lenni, avagy nem kellően elkötelezettek választott szaktárgyaik iránt. Habár mindez csak egy kisebbségre jellemző, sokat elárul a tanuláskultúra alaphiányairól. A második legfőbb gond az időhiány, s az ebből adódó felületesség. Ezt ők is a tanárképzés zsúfolt tanrendjével hozták összefüggésbe, valamint azzal, hogy a képzés túlzottan felaprózott, számos egymással nem érintkező, kisebb kurzusból tevődik össze. A harmadik legfőbb akadályt a tanárképző pedagógusok hallgatóik korábbi tanulási beállítódásában látják. Előző iskoláik hozzászoktatták őket a készen kapott feladatokhoz és instrukciókhoz, a külsőleg vezérelt tanuláshoz. *3. táblázatunk* az aktív tanulás legfőbb akadályait összegzi a tanárok és a tanárképzők megítélése szerint.

3. táblázat: Az aktív tanulás legfőbb akadályai a tanárok és a tanárképzők szerint

<i>A tanárok szerint</i>	<i>A tanárképzők szerint</i>
a tanítási módszerek, melyek a hallgatókat passzívvá teszik;	a külsődleges motiváció, a hallgatók egy része csak a pontszámokért, a diplomáért tanul;
a felkészületlen tanárképzők	a hallgatóság heterogén jellege;
az időhiány és ennek következményei;	a tanulmányok hajszolt ütemezése;
a fáradtság és felületesség;	a tanárképzés tanrendje túl sok kis egységből áll;
az elméleti és gyakorlati képzés túlzott szétválása;	a korábbi iskolákból örökölt passzív, külsőleg vezérelt tanulási mód.
a hallgatók passzivitása és a metakognitív készségek hiánya.	

Az aktív tanulás – ahogy a tanárok látják

A 11 tanárral és 80 diákkal készült interjúsorozat számos tényezőt feltárt, melyek jól jelzik, hogy az adott iskolában az aktív tanulás mennyiben vált élő gyakorlattá. A tanárok szerint az aktív tanulás az alábbi követelményeket támasztja velük szemben:

Alapos előkészítő munka

Az aktív tanulási módszerek jóval több munkát és tanári faladatot jelentenek a hagyományoshoz képest. Valahány interjúalanyunk megerősítette, hogy az aktív tanuláshoz jóval komolyabb tanári felkészülés szükséges: alaposabb tervezés, többféle tanítási eszköz stb. Igazi problémát az jelenthet, hogy a már készen rendelkezésre álló anyagok nem elég igényesek, s ezért a tanároknak maguknak kell óráról órára ilyeneket készíteniük. Mindez, úgy tűnik, komoly dilemmát jelent számukra. Egyrészt nyilván maguk is szeretnék az aktív tanulási módszereket bevezetni, másrészt azonban, nincs elég erejük, hogy az ezzel járó valahány többletfeladatnak eleget tegyenek. Azt mondják, hogy bár az aktív tanulási módszerek csábítóak és sok eredménnyel kecsegtetnek, mégis attól tartanak, nincs kellő idejük, energiájuk a gyakorlati foganatosításukra.

A tanár pedagógiai szerepe

Minden megkérdezett hangsúlyozta, hogy a hagyományoshoz képest a tanulás és a munka egész folyamata merőben más. Az aktív tanulási módszereket alkalmazó tanárnak is egész más szerep jut. „Ez mindvégig aktív jelenlétet igényel. Nyitottnak kell lenned a legkülönbözőbb kérdésekre, még ha azok olykor nehezek is, s a választ te sem tudod mindegyikre; s egész idő alatt úgy kell segítsd és felügyeld a tanulók munkáját, hogy még csak észre se vegyék: tanári felügyeletet gyakorolsz felöttük.” Ezek a módszerek megkövetelik a tanárok nagyobb aktivitását. Menet közben készen kell állnia számos új elem feltárására, s a diákok is sokféle segítséget igényelnek. A tanárnak egész idő alatt aktívan felügyelnie kell a tanulási folyamatot, s új rendszereket kell kidolgozzon a tanulók teljesítményének értékeléséhez. Ez utóbbi maga is folyamatos munkát, odafigyelést igényel. A tanár nem érheti be pusztán egy „Jól van!” típusú dicsérettel, a diák munkáját valami másfajta jelzéssel is értékelnie kell. Csaknem minden megkérdezett hangsúlyozza, hogy az aktív tanulási módszerek alkalmazása nem azt jelenti, hogy a tanulókat a tanár magukra hagyja. Épp ellenkezőleg: az a dolga, hogy fokról-fokra elsajátíttassa velük az önszabályozó tanulás metakognitív stratégiáit. Ez annyit tesz, hogy a tanulókat be kell vezetni az önálló ismeretszerzés és tudásbővítés módszereibe, s hogy miképpen használják a forrásokat. Mindinkább hozzá kell szoktatni őket az aktív tanulás módszereihez. A megkérdezett tanárok arra is kitértek, hogy a diákok esetenként ugyancsak eltérő készséget mutatnak az aktív és önálló tanulás iránt. Némelyek nagyon is készek az efféle munkára, mások alig mutatnak hajlandóságot iránta, s ez korántsem csak az életkoruktól függ. Korábbi tanulási tapasztalataik még nagyobb súllyal esnek a latba.

A diákok csoportos együttműködési készsége az önálló tanulási munka sikerének egyik létfontosságú eleme. A megkérdezett tanárok némelyike nagy súlyt he-

lyezett az osztályon belüli kapcsolatok jelentőségére is. Az aktív tanulási módszerek ugyanis nem működhetnek ott, ahol a rendelkezésre álló idő nagyobb része arra megy el, hogy a diákok közötti vitákat, konfliktusokat feloldjuk. A tanárnak oly módon kell terelnie a csoportdinamika spontán erőit, hogy a diákok megtanulják: felelősséggel tartoznak az egész osztályközösség teljesítménye iránt. A tanárok tehát hangsúlyozták: az aktív tanulás egyként megköveteli, hogy a tanulókat az önálló és csoportos munkára képessé tegyük.

Jó időbe telik, mire a gyermekek képessé válnak elsajátítani az aktív tanulás stratégiáit. Mindez a tanár részéről is sok türelmet igényel: „Az osztályban ilyenkor nincs csend.” És a tanulóktól is kemény erőfeszítéseket követel. A tanárnak rendelkeznie kell kellő szervezői és differenciáló képességgel, s a tutori többletmunkához elegendő idővel. Az aktív tanulás során ezen felül a tanárok is gyakran szerepkonfliktusokkal szembesülnek, hisz oly sokféle, ellentmondásos várakozás övezi a maguk és diákjaik szerepét, mind a tanárok, mind a tanulók és szüleik részéről. Amikor tehát a tanárok az aktív tanulásmód bevezetésére vállalkoznak, mindenek előtt tisztázniuk kell a maguk számára az elérendő célokat, és el kell fogadniuk, hogy az aktív tanulóhoz egyben a metakognitív stratégiák hosszú távú, folyamatos elsajátítása is nélkülözhetetlen.

Habár a tanárok igen eltökéltnek mutatkoztak az aktív tanulási módszerek alkalmazása iránt, a jövőt illetően azonban nagyfokú bizonytalanság volt észlelhető körükben. Úgy látták: túl sok nehézség tornyosul előttük, s ezek leküzdése túlságosan is nagy többletmunkát igényel. Az aktív tanulás általuk jellemzett, legfőbb akadályait a 4. táblázatban összegeztük.

4. táblázat: Az aktív tanulás legfőbb akadályai a tanárok és a diákok szerint

<i>A tanárok szerint</i>	<i>A diákok szerint</i>
a túlsúfolt tanterv s az időhiány	a felületes órai munka és az időhiány
a nagy létszámú tanulócsoportok	a nagy létszámú tanulócsoportok
a tanítási feltételek és eszközök fogyatékosága	a tanítási feltételek (pl.: megfelelő osztályterem) és eszközök fogyatékosága
a tanulók gyenge metakognitív készségei	a tanulók gyenge metakognitív készségei és problémák a csoportmunkában
a többi tanár cinikus hozzáállása	a tanárok nem akarnak megváltozni, és diákjaik előmenetele nem érdekli őket
a szülők hagyományos elvárásai	a szülői támogatás hiánya

Az interjúkat elemezve hat jellemző akadály-típust találtunk. Ezek: (1) a tanterv és az időhiány, (2) a tanulócsoportok nagysága, (3) a tanítási feltételek és eszközök, valamint (4) a többi tanár, (5) a tanulók és (6) szüleik hozzáállása. Valahány akadály-típus egyként felbukkant mind a tanárok, mind a diákok értékelésében.

Tanterv és időhiány

A tantervet minden megkérdezett tanár igen aggályosnak tartotta. Mint kifejtették, az egyes tárgyak tananyaga túlszűfolt, s ezért állandó időhiánnyal küszködnek. Úgy vélték, az aktív tanulási módszerek túl sok időt elvennének, s ők nem vállalhatják a kockázatot, hogy diákjaik emiatt netán nem teljesítik majd a tanrendben előírt tanulmányi elvárásokat. Az idő folytonos szorítása érezhetően nagy teherként jelent számukra.

A tanulócsoporthoz nagysága

Ugyanígy minden tanár hangsúlyozta, hogy a tanulócsoporthoz ez idő szerint túlméretezettek. Mint mondták az aktív tanulási módszerek alkalmazását úgyszólván teljesen ellehetetleníti, ha az osztálylétszám 36 fölé nő, ami sajnos nem ritkán előfordul a középiskolákban. Az általános iskolában már a 30-as osztálylétszám is túl nagy bizonyul e módszerekhez. Nagy csoportban dolgozni jóval nehezebb tanárnak, diáknak egyaránt. Komoly gondnak tűnik az is, hogy a meglévő osztálytermek nem elég tágasak az aktív tanulási módszerek bevezetéséhez. Miként a legtöbb tanár elmondta, a csoportmunka 20 diákkal lenne a legcélszerűbb, ám ennél népesebb osztályokban már sem kellő idő, sem elég tér nem marad arra, hogy a gyerekek aktív és nyílt tanulási feltételeit biztosítsa.

A tanítási feltételek és eszközök fogyatékosága

Egy másik jellemző akadály a megfelelő tanítási eszközök és anyagok hiánya. A tanárok elpanaszolták, hogy a számítógép park software-ellátottsága igen gyatra. Emellett az önálló tanuláshoz jóval több kézikönyvre is lenne szükség. Ugyanígy nyilvánvaló igény mutatkozik a pedagógiai magasszintű oktatási anyagok iránt is. A tanári tervezés és a tananyagok eseti előállítására számos többletmunkával jár: „Nincsenek jó tankönyveink”, „az idegennyelv-oktatásban csak kezdetleges software programokra számíthatunk”, „túl sok a pluszmunka – hagyományos módszerrel jóval könnyebb tanítani.”

Mindamellet van néhány további oka is, hogy a fiatal pedagógusoknak miért oly nehéz az aktív tanulási módszereket meghonosítaniuk. Ezek már inkább a többi kollégához, illetve az iskolaközösség egészéhez vezetnek. Egy pályakezdő tanár ekként jellemzi mindennapos gondjait: „Nincsenek eszközök és anyagok a számítógépes tanuláshoz, ám ha vannak is, senki se tudja használni azokat, és senki nem tanít meg arra, miként hasznosíthatnád az iskolai munkában. Egy egész osztály színe előtt senki sem kísérletezik szívesen ilyesmivel, főként, ha maga is bizonytalan az eszköz használatában. Ha pedig akad is néhány új taneszköz, azt jól eldugják a padlás egy zugában, nehogy véletlenül a kezdő tanár rábukkanjon.” Egy frissen

végzett tanár arról is beszámolt, hogy maga az iskolai technikus volt vele a leg-ellenségesebb, mikor az aktív tanulási módszerek bevezetéséhez segítségét kérte.

A többi tanár cinikus hozzáállása.

Valahány megkérdezett tanár szóvá tette, hogy az idősebb kollégák gyakran komoly akadályt gördítenek az aktív tanulás bevezetése elé. Számos régóta tanító pedagógus cinikusnak mutatkozott minden újtással szemben, vagy kiegészítőnek tűnt. Nekik sem belső igényük, sem energiájuk nincs ezek kipróbálására. A pályakezdők úgy látják, idősebb kollégáik „rájöttek, hogy a tanítás legkönnyebb módja, ha előadasként letudják az órai anyagot, diákjaikat állandó körmölésre kényszerítve”. Egy fiatal tanár jellemzése szerint: „Az idősebb kollégák semmi újjal nem mernek kísérletezni, és mit se tudnak az újabb módszerekről – avagy ha egy továbbképzésen mégis hallanának valamit, hát nyomban rásütik. „Ez úgyse fog menni – legalábbis a mi iskolánkban nem!” Ez az ellenállás, egyik megkérdezettünk szerint, legfőképp a pedagógusok alacsony önbecsülésének tulajdonítható. Ugyanígy fontos szerepet tulajdonítottak az iskolaigazgatóknak is abban, hogy az aktív tanulási módszerek mennyire elfogadottak vagy elutasítottak egy-egy iskolán belül. A fiatal tanárok ugyanígy felróják azt is, hogy a tanári karban nincs kellő együttműködési készség. Az aktív tanulási módszerek ugyanakkor jóval nagyobb tanári együttműködést igényelnének, és merőben másfajta tanári magatartást a diákok iránt. Valaki így fogalmazott: „A tanároknak az lenne a dolguk, hogy közös erővel felszámolják „az én diákom – a te diákod” típusú megkülönböztetéseket, s eltüntessék az osztályok közé vont mesterséges határvonalat.”

A tanulók gyenge metakognitív készségei

A tanulók készségeit vizsgálva három alkategória állítható fel, melyek mindegyike erősen megnehezíti az aktív tanulási módszerek bevezetését. Ezek: a metakognitív készségek, tudások hiánya, az önálló kezdeményező-készség s az egyéni motiváció hiánya, továbbá a különféle érzelmi problémák. A tanárok az egyes osztályok, diákok közötti különbségeket így jellemzik: „Az osztályok nagyon is eltérőek. Vannak például 9.-es osztályok, melyek még meg sem ízelhették az önálló kísérletezést, ám akad egy-egy mesés 8. osztály is, amely bármire kész.” A tanárok több ízben említettek olyan alsóbb vagy felső középiskolai évfolyamokat, melyek az önálló ismeretszerzésben még semmi gyakorlatra nem tettek szert, sőt amelyeknek még az önálló könyvtárhasználat is nehézséget okoz. Vannak tanulók, akik kellő aktivitásra és kezdeményező-készségre tettek szert, vannak azonban olyanok is, akik erős támogatást igényelnek, és elvárják, hogy a tanár szüntelenül ott álljon mögöttük. A tanárok úgy találták, hogy a diákok egy része maga is erősen konzervatív, s mi-

vel az aktív tanulási módszerekben még nem szereztek jártasságot, inkább azt várják, hogy a tanár előadásokat tartson nekik, miközben ők jegyzetelnek.

Egy tanár a mai diákság gyenge motiváltságáról ezt mondta: „A diákok nem tanulni járnak az iskolába, hanem csak azért, hogy a tanárokat bosszantsák, vagy a tetszésüket elnyerjék.” A felszínes tanulás ugyanezen problémája tűnt ki másutt is az iskolaélet jellemzéseiből.

A tanulási készségek harmadik típusú nehézsége különféle érzelmi problémákra vezethető vissza. Az aktív tanulás kellő önbizalmat és együttműködési készséget feltételez. Vannak tanulók, aki eleve nem mernek saját képességeikre hagyatkozni, ami már az aktív tanulási stratégiák kezdeti lépéseit is igen bajossá teszi számukra. Másokból a kellő érzelmi hajtóerő hiányzik az önálló tanuláshoz és együttműködéshez.

A szülők

Fontos szerepet játszhatnak a szülők is gyermekeik bátorításában avagy elbátortalanításában, hogy aktív tanulóvá váljanak. A tanárok legtöbbször úgy találta, hogy a szülők erősen avított elvárásokkal viselkednek az iskola iránt, s az új módszereket aggodalommal fogadják. Némely szülő túlfélti gyermekét, s ezzel hátráltatja önálló kezdeményező-készsége és felelősségtudata kialakulását.

Az aktív tanulás – ahogy a tanulók látják

Az interjúk során a diákoknak eleinte némi nehézséget okozott az aktív tanulás definiálása. Később azonban, kissé föloldódva, igen érzékletes képet adtak iskolájuk életéről. A jellemző alaphelyzet, úgy tűnik, ma az, hogy a legtöbb iskolában alkalmaznak ugyan aktív tanulási módszereket, ám ezt mindenütt csak néhány tanár teszi. Jó néhány olyan pedagógus is akad, aki még sohasem próbálkozott ilyesmivel. A diákok azonban számos kedvező élményről is számot adtak, melyek különféle önálló tanulási feladatokhoz, esszéíráshoz, drámajátékokhoz vagy más műhelymunkákhoz kötődtek.

A tanulók által felsorolt akadályok jobbára egybecsengenek a tanárok megítélésével (Lásd a 4. táblázatot.) Eszerint alapvető gond az időhiány, a túl nagy létszámú osztályok, a tanítási feltételek és eszközök hiánya. Emellett nagyobb támogatást várnának a szülőktől is. Néhány lényegi különbség is kiténik azonban a tanárok és diákok értékeléseit egybevetve. A diákok például nem beszélnek a tantervről, úgy általában. Sokkal inkább a tanítás módjára figyelnek, főként a műhelymunka jellegű órákra, melyeket igen gyakran felszínesnek ítélték. A másik különbség, hogy a diákok az aktív tanulási módszerek alkalmazását jóval inkább a tanár felelősségi körébe utalják, mintsem az a valóságban ténylegesen érvényesíthető. Úgy látták, hogy gyenge tanulási készségük javarészt előző iskoláik, és a korábban megszokott

tanítási módszerek rovására írható. A diákok ugyanígy a tanároknál nagyobb hangsúlyt helyeztek arra, hogy passzivitásukért olykor a tanulócsoporthibáztatható: „Néhány gyerek olyan félénk és bizonytalan, hogy aktív tanulási módszerekkel nem lehet sokra jutni velük.” „Ha valaki például beszédhibás, vagy nagyon lassú, az mindjárt kitűnik, és a többiek az ilyet nem szívesen veszik be a csoportba.” Olykor az együtttanulást is igen megnehezítik az osztályon belüli társas erőviszonyok.

Alább ízelítőül néhány jellemző véleményt idézünk az aktív tanítási módszerekről és a tanári alkalmasságról:

Felszínes műhelymunka s a tanárok vonakodása az aktív tanulási módszerektől.

A tanulók a csoportmunkát erős bírálattal illették. Ezt gyakran naivnak, felületesnek és lényegtelen dolgok körüli álvitának minősítették. Nyilvánvalóvá tették, hogy bár e műhelymegbeszéléseknek nem feltétlenül kell „szórakoztatónak” lenniük, azt azért szeretnék, ha valóban értelmes, gondolatébresztő témákról folynának. Néhányan azt mondták: a tanárok úgy hiszik, a diákok nem képesek maguktól aktív tanulásra, pedig dehogynem, mi több, még azt is meg tudják ítélni, hogy a tanár mennyire ért e módszerek alkalmazásához”. A tanulók úgy vélik, hogy a legfőbb gond nem az, hogy ők nem, hanem hogy tanáraik nem képesek az aktív tanulás módszereivel élni.

A tanárok nem akarnak változtatni, és diákjaik előmenetele nem érdekli őket.

Az általános iskolák elsőseit és másodikosait leszámítva csaknem minden diák le-sújtóan nyilatkozott arról, hogy az idősebb tanárok mit sem hajlandók változtatni megszokott módszereiken. Hozzászoktak a hagyományos oktatási módhoz: „csak ontják a közhelyeket, és elvárják, hogy mindent lejegyezzünk. A legtöbb tanár ilyen.” Ez, a diákok részéről persze, nem sok kezdeményezőkétséget igényel. Meglepően gyakran jöttek szóba olyan tanárok is, akiket saját tárgyuk sem érdekel. Hasonlóan érdektelenek diákjaik előmenetele iránt is. Túlontúl restek, semhogy tanítási módszereiket tovább fejlesszék. Mi több, a diákok részéről még ennél is élesebb bírálat is elhangzott: „Vannak tanárok, akik ócska közhelyeikkel meg a vizsgamódszereikkel csak a diákot akarják gyötörni. Mintha külön élveznék, hogy valakit megbuktatnak, és hogy miattuk tudatlan marad.”

A diákok ezzel szemben nagyon is kézzelfoghatóan jellemezték, miféle követelményeknek kellene megfeleljen a tanár, aki a nyitott tanulás módszereivel élni kíván. Az alábbiakban alcímként a gyerekek egy-egy mondatát idézzük, majd ezzel kapcsolatos főbb elvárásait foglaljuk össze.

„Ne veszítse el a türelmét!”

Az aktív tanulás során a diákok számos kérdéssel állnak elő, segítséget és tájékoztatást kérve. Ez eleve bizalmi, partneri viszonyt feltételez a tanárral, hogy legyen bármikor merszük segítséget kérni. Az aktív tanulás több zajjal jár a megszokottnál, amit a tanárnak el kell fogadnia. Ha türelmét veszti, az a módszerek kudarca is egyben.

„Magyarázza el a dolgokat, hogy megértsük!”

Számos diák panaszkodott, hogy a tanárok az új tananyagot olyan nehézkes nyelven adják elő, ami számukra érthetetlen. Elmondták, mennyire fontos, hogy a tanárnak legyen, úgymond, „ösztönös érzéke” arra is, hogy olykor felmérje, követik-e még diákjai a magyarázatát. A tanulók azt várják tanáraiktól, hogy érthetően adjanak elő mindent, minél több példával szemléltetve, s hogy az elméleti tudásanyagot kapcsolják össze a köznapi tapasztalattal.

„Támogasson és biztasson!”

A gyerekek jelezték, hogy erős támogatást, biztatást igényelnek. A tanár maga is aktív résztvevője kell legyen a diákok aktív tanuláshelyzeteinek. Ugyanakkor „a saját felelősségét nem ruházhatja át a diákokra az önvezérlő tanulás hamis látszatával.” A tanulók már csak azért is támogatásra szorulnak, mivel gyakran nem tudhatják, hogy az adott ismeretanyag csakugyan legfontosabb elemeire bukkantak-e. Ugyancsak szükségük van rendszeres tanári visszajelzésre, főképpen pozitív megerősítésekre.

„Hallgasson meg és figyeljen ránk!”

Erősen hangsúlyozták azt is, milyen fontos, hogy a tanár odafigyeljen diákjaira és őszinte érdeklődést mutasson az iránt, hogyan élnek, miféle kérdések foglalkoztatják őket. Főként a középiskolások értékelik nagyra az efféle tanári magatartást. A pedagógus emellett legyen kíváncsi diákjai korábbi iskolai élményeire is, beszélgessen többet velük, és mutassa ki gyakrabban együttműködési szándékát. A diákok elvárják, hogy a tanár figyelmesen hallgassa meg, s időnként adja jelét, hogy szereti őket.

A beszélgetések

A fenti eredmények egyértelműen jelzik, hogy az iskola és a tanárképzés napjainkban a kultúraváltás kellős közepén tart. Mindkét intézményben számos jelét látni

a tanulási kultúra megújulásának, bár az aktív tanulás módszereivel ez idő szerint csak kevés tanár él, s azokat meglehetősen körülhatárolt feladatokra alkalmazzák. A nyitott tanulás tágabb közege – amelybe éppúgy beletartozik a tanulók önálló kezdeményezése, tervezése, kísérletezése, feladat-kidolgozása és értékelése is – egyelőre még ritka jelenségnek számít. Mindkét vizsgált intézménytípusban megtalálni az aktív tanulás élharcosait, bár munkájuk ma még számos akadályba ütközik. Minden megkérdezett hangsúlyozta, hogy az aktív tanulás módszerei a hagyományosnál több erőfeszítést igényelnek, s nagyobb terhet rónak a pedagógusra is.

A fő probléma abban áll, hogy a rendelkezésre álló oktatási anyagok, főként a finn nyelvű PC software-ek nem elég jók, ezért a tanároknak esetről-esetre maguknak kell előállítaniuk ilyeneket. Ez igen nehéz dilemma elé állítja őket. Egyrészt maguk is szeretnék bevezetni az aktív tanulás módszereit, másrészt attól tartanak, nem jut majd erejük minden ezzel járó új feladatnak eleget tenni. Mint elmondták, ezeket a módszereket vonzóknak és haszonnal biztatóknak találják, ám úgy érzik sikeres bevezetésükhöz híjával vannak a kellő időnek és energiának.

A tanárképző és az iskola – mint önálló alrendszer

A finn kutatási program kimutatta, hogy az iskolák és a tanárképzők mennyire elszigetelten működnek. Minden iskolának megvan a maga hagyománya és a maga tanulási kultúrája, s ugyanez áll a pedagógusképző intézményekre is. Az iskola-rendszer és a pedagógusképzés egy társadalmi alrendszert képez, és mint ilyen, önálló életet él; ennél fogva egy külső, racionalizáló beavatkozás azzal a veszéllyel jár, hogy megbomlik kölcsönhatásuk és együttműködési készségük kialakult egyensúlya. Ezek az intézmények és szervezetek önálló struktúrával, szabályrenddel és kontrollmechanizmussal rendelkeznek. Ha egy intézmény, vagy annak egy része, történetesen egy tanárképző fakultás bizonyos fontos célkitűzések, például az aktív tanulás megvalósításában, sikereket ér el, egy másik intézmény(rész) azt könnyen bekebelezheti. A tanárképzők ösztönző hatása is hamar elenyésczik a diploma megszerzését követően.

Annak okait, hogy a különféle alrendszerek miért működnek elszigetelten, gyakran a rendszerszintű tényezőkkel hozzák összefüggésbe. Az oktatásban ma a leginkább meghatározó rendszerszintű tényezők: a tanterv, az órarend, az érdemjegyek és kreditek, az osztály- vagy csoportlétszám, továbbá az iskolák és tanárképzők tárgyi ellátottsága. Mindez együtt igen megnehezíti a tanárok törekvését, hogy a gyakorlatba is átültessék az új módszereket, melyeket a tanárképzés során elsajátítottak. A tanterv minden általunk megkérdezett tanárt erősen aggasztott. Mint mondták, az általuk vezetett kurzusok túlfeszítettek, s emiatt állandó időhiánnyal küszködnek. Úgy érezték, az aktív tanulási módszerek túl sok időt vennének igénybe, és nem vállalhatják a kockázatot, hogy a diákok netán emiatt nem teljesítik majd a tanterv összes tárgyi követelményét. Az időhiány miatti szüntelen szo-

rongás igen erősen érezhető körökben. Mindazonáltal e jelenség furcsának hat a finn iskolák új helyzetében, hiszen azok nagyon is szabad kezet kapnak az egyedi tantervek és tartalmi preferenciák kimunkálásában. Igaz, a megkérdezett tanárok valamennyien pályakezdők, a tantestületek legfiatalabbjai, akiknek alighanem még több stresszel jár, hogy az iskola iratlan normáinak, láthatatlan tanrendjének nap mint nap eleget tegyenek. Ez persze egyszersmind azt a kérdést is felveti, hogy vajon az iskolák valóban élnek-e a szabadsággal, hogy maguk munkálják ki a tanterveiket.

A rendszerszintű elvárások, úgy tűnik, ma olyannyira uralnak tanárt és diákot, hogy utóvégre kénytelenek feladni az aktív tanuláshoz kötődő eszményeiket. Megtanulják, hogy hasznosabb krediteket és jó jegyeket gyűjteni, és abban tűnni ki, amit a rendszer díjaz, mintsem vállalni az aktív tanulási módszerek kockázatát. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy minden szereplő kénytelen alakoskodni. Hiszen a hallgatók jól tudják, hogy legfőképp a rendszer formális elvárásainak kell eleget tenniük, még ha azokat értelmetlennek és irrelevánsnak is tartják.

Bár a rendszerszintű problémák nyilvánvalóak, a legfőbb akadályt mégsem ezek állítják az aktív tanulás útjába, a kulturális tényezők még inkább meghatározónak tűnnek. Mind a tanárok, mind a tanárképzők közül sokan kárhoztatták a passzív tanuláskultúra örökségét. A már végzett pedagógusok ennek számos aspektusát szóvá tették: az elavult oktatási módszereket, melyek a leendő tanárokat eleve passzivitásra kondicionálják, a hallgatók korábbi passzív tanulási rutinját, az oktatók alkalmatlanságát, az oktatás alacsony színvonalát. Az oktatók viszont úgy látják, hogy az aktív tanulás legfőbb akadályát ma éppen a hallgatók passzivitása, külsőleg vezérelt tanulási stílusa, valamint eltérő tanulási képessége jelenti.

Önerősítő tendenciák

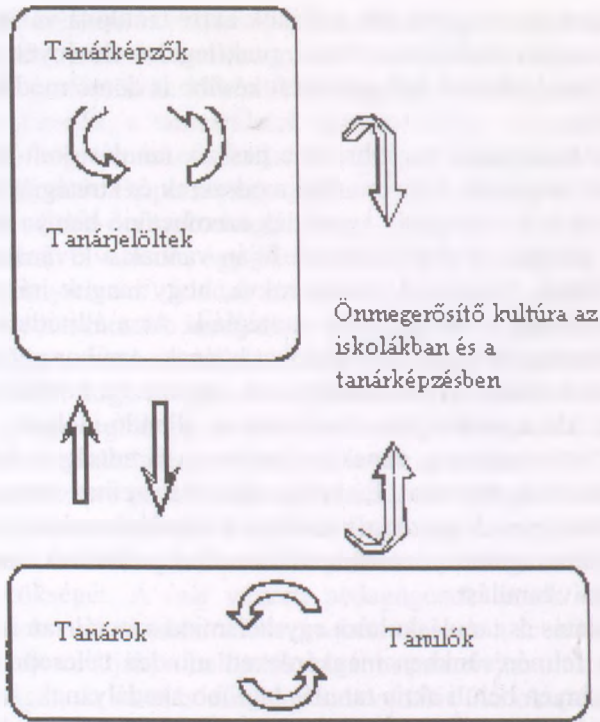
Az oktatási rendszer elemeinek elkülönülése önmagában még nem ad kellő magyarázatot a tényre, hogy az aktív tanulás bevezetése miért mutat továbbra is oly csekély eredményt. Éppannyira fontos ebben egy másik tényező szerepe is: az önerősítő tendenciáké, melyek az iskolákban és a tanárképzésben, illetve e két fő intézménytípus közti kölcsönhatásban érvényesülnek. Döntően ezek tartósítják ugyanis a jelen status quo-t az oktatásügyben, jóllehet egymást erősítve pozitív célok érdekében is felhasználhatók lennének. Környezetünk kultúrájának, tradícióinak magunk is integráns részei vagyunk, és cselekedeteink által újratemtjük azokat. Interakcióinkkal formáljuk a társas életet, megteremtjük kultúránk közös értelmezéseit, szolidáris kapcsolathálót építünk ki egymással, és közös értékrendet, normákat alakítunk ki. Önazonosságunkat is legfőképp abban a viszonyrendben határozzuk meg, amit valós közegünk kínál számunkra másokhoz fűződő kapcsolataink révén (*Kemmis*, 1995). A tanárok olyan hivatás-kultúrában élnek, melyet számos korábbi tanárnemzedék alapozott meg. Az oktatáskultúra a kollektív bölcsesség sok elemét magában hordozhatja, ám egyúttal számos olyan alkalmatlan elvet és gyakorlatot is

tovább éltet, melyek nem segítik elő a diákok aktív tanulóvá válását. Ráadásul tanulási kultúránk magán viseli kisiskolás korunk legelső élményeit, melyek a tanulásról s annak céljáról alkotott felfogásunkat később is döntő mód befolyásolhatják (Lásd az *1. ábrát!*).

Az önerősítő folyamatok továbbra is a passzív tanulási kultúra uralmát tartósítják. Ezt a hatást erősíti az aktív tanulási módszerek és stratégiák ismeretének hiánya csakúgy, mint a metakognitív stratégiák szembevető hiánya az oktatási rendszer valamennyi szintjén. A mai iskolások híján vannak a kívánatos metakognitív tanulási készségeknek. Nincsenek hozzászokva, hogy maguk irányítsák tanulásukat, s ehhez hiányoznak a metakognitív stratégiáik. Arra állítódtak be, hogy mindenkor kész feladatokat és külső instrukciókat kapnak. Amikor pedig a tanárszakos hallgatók megkezdik felsőfokú tanulmányaikat, ugyanezt a korábbi tanuláskultúrát hozzák magukkal. Ha a tanárképzés rendszerét az állandó időhiány s a merev, felaprózott tanrend határozza meg, ennek eredménye a fáradtság és felületesség lesz, oktatásban és tanulásban egyaránt. Ez pedig olyan helyzethez vezet, melyben a pedagógusképzők kénytelenek igazodni a hallgatók tanulási szokásaihoz és rendszer-specifikus fogyatékosságaihoz, azokat a módszereket preferálva, amelyek nem igényelnek túl sok aktív tanulást.

Az iskolai oktatás és tanuláskultúra egyszersmind szociálisan is meghatározott. Jellemző, hogy a felmérésünkben megkérdezett minden célcsoport a másikat tekintette az intézményen belüli aktív tanulás legfőbb akadályának. A tanárképző pedagógusok hallgatóik külsődleges motivációjára, a valódi belső indítékok hiányára panaszkodtak. Mi több, maguk a hallgatók is társaik passzivitásában látták az egyik legfőbb akadályt. A pályakezdő tanárok az idősebb kollégák, a szülők és a diákok negatív hozzáállását kárhoztatták, mint ami leginkább ellehetetleníti az aktív tanulási módszerek alkalmazását. Vizsgálatunk feltárta, hogy az oktatásügy különféle szereplői hogyan reagálnak egymás elvárásaira, s hogy miként alkotnak olyan társas struktúrát, amely a tanítás és tanulás kultúráját változtathatatlaná teszi. Ennek lényege, hogy az új tanárok a régi tanítási rutint veszik át, s az egyetemisták újabb és újabb évfolyamai továbbra is gyenge tanulási készségekkel érkeznek a középiskolákból.

A pályakezdő tanárok kiváltképp ellentmondásos helyzetben vannak. Legfőbb kifogásuk már a tanárképzéssel szemben is abban állt, hogy az aktív tanulási módszerek alkalmazására nem készítették fel őket. Elméletben ugyan megismerhették, de a gyakorlatban nemigen próbálhatták ki azokat. Ha pedig egy frissen végzett tanár maga is bizonytalan az újfajta tanulásaktiváló módszerek alkalmazásában, az iskola aligha lesz alkalmas terep arra, hogy hatékonyan gyakorolja ezeket, az idősebb kollégák s a gyanakvó középiskolások jól ismert ellenállása miatt.



1. ábra

A pedagógusok új szerepe

A pedagógusok többé nem állandó közegben végzik munkájukat. Köröttük a láthatár szüntelen elmozdul, s ennek részeként minden korábbinál gyorsabb iramban változnak a közösségi értékek, a családi viszonyok, az oktatási és foglalkoztatási struktúrák, egymást váltják a nemzeti és világméretű válságok, a mind újabb technikai kihívások, melyek azután a valóság erőiként az osztálytermekbe is rendre betörnek (Ben-Peretz, 2001; Niemi, 1999). A tanároktól mindez a jövőben nagyobb együttműködést kíván meg az iskolaközösségen belül és aktívabb partneri viszonyt a társadalom más szereplőivel: a szülőkkel, a munka világával, a kulturális és szociális szféra tényezőivel. A tanároknak megfelelő készségekre kell szert tenniük, hogy eredményesen dolgozzanak a gyerekekkel és a fiatalokkal, s az eddiginél nagyobb személyes támogatást kell adniuk tanítványaik számára. Ráadásul olyan készségekkel is rendelkezniük kell, melyekkel képesek mozgósítani, támogatni és összefogni a civil társadalom eltérő szakmákat képviselő, önkéntes csoportjait. A pedagógus újfajta identitás-tudatát kínálja, hogy egyszerre mind sikeres szervezőjévé kell válják egy felnőttekből toborzott segítő hálózatnak, amely a diákok iskolai

oktatását hivatott támogatni és elősegíteni, s a kommunikatív értékelés hasznos eszköz lehet az effajta együttműködés kialakításában.

A megkérdezettek valamennyien megerősítették, hogy az újfajta tanulási közegek s az aktív tanulási módszerek egyben új tanári szerepet feltételeznek. A tanárnak nyitottnak kell lennie a legkülönbélebb kérdésekre, s maga is képessé kell váljék számos új ismeret befogadására. A diákok az aktív tanulás során sokféle segítséget igényelnek. Képessé kell tenni őket az ismeretek önálló megszerzésre, azok alkalmazására és a források használatára. Hozzá kell szokjanak az aktív tanulás módszereihez. A megkérdezett tanárok ugyanakkor jelezték, hogy a diákok képessége az önálló és aktív tanulásra esetenként nagyon is eltérő. Némelyek eleve késznek mutatkoznak erre, mások egyáltalán nem, s ez korántsem csak az életkortól függ. Ennél is nagyobb súllyal esik a latba a diákok korábban kialakult tanulási rutinja.

Jövöbeni esélyek

Felmérésünk fő tanulsága, hogy az aktív tanulás az iskolákban és a tanárképzésben számos tényező bonyolult összhatásán múlik, s az korántsem valami magában álló jelenség, melyet egyetlen cselekvő, avagy intézmény hoz létre. Noha a tanárképzésben szerepe erősödhet, a napjainkban uralkodó iskolakultúrában legfeljebb szerény eredményekre számíthat. Ha ugyanis a tanárképzés nem képes a leendő tanárokat kellő mértékű, színvonalas tanulásélménnyel felvértezni, úgy kikerülve az iskolákba a pályakezdekők igen nehéz helyzetbe jutnak. Egyelőre, úgy tűnik, ritka, hogy maga az iskola bátorítja őket e módszerek kipróbálására.

Az aktív tanulási módszerek és stratégiák nem elég ismertek, s az oktatási rendszer minden szintjén szembetűnő a metakognitív készségek hiánya. A gyerekek az iskolákban nem sajátítják el az önálló tanuláshoz szükséges metakognitív készségeket. Az aktív tanulás nem azt jelenti, hogy a tanár a diákokat magukra hagyja, hanem, hogy szüntelen fejleszti önálló tanulási képességeiket és megerősíti őket. Hasonlóképpen a pályakezdekő tanároknak is több bátorításra lenne szükségük, hogy ne adják fel az aktív tanulás fontos értékei iránti elkötelezettségüket. Már a képzésük során több lehetőséget kellene adni nekik e módszerek gyakorlati kipróbálására.

Kívánatos, hogy az általános és középiskolák legfőbb célkitűzése az aktív tanulás és a metakognitív készségek elsajátítása legyen. A tanulókat hozzá kell szoktatni az aktív tanulás különféle módjaihoz, főként azon tanulási stratégiákhoz, melyek az önálló ismeretszerzéshez és alkalmazáshoz nélkülözhetetlenek. Ugyancsak több tudásra lenne szükségük arról, hogy miként fejleszthetik tudásukat és társas együttműködési készségüket az aktív tanulásban. Mindezen készséget a gyakorlatban apránként, ámde már az iskolás éveik kezdetétől kellene elsajátítsák.

Tanulmányunk főként az aktív tanulás finn tanárképzésbeli helyzetére összpontosított. Jelenleg számos akadály tornyosul még e módszerek hatékony alkalmazása előtt. Hogy miként lehetne a hallgatókat aktívabb tanulásra serkenteni, ez

ma, úgy tűnik, számos ország közös problémája (*Stern és Huber, 1997*). Az iskolák, akárcsak a tanárképző intézmények, rendkívül lassan változnak (*Cuban, 1990; Hargreaves, 1996*). Tanulási kultúránkat kisiskolás korunk kezdetétől magunkkal hordozzuk, s ez meghatározza a tanulásról s annak céljáról alkotott későbbi felfogásunkat, eszményeinket is. Tisztán kell látnunk, hogy a kultúra egy társadalmi struktúra, amely csupán társadalmi léptékű beavatkozás nyomán fog megváltozni. Ha pedig a meglévő struktúra inkább akadályozza, mint támogatja az egyének, csoportok hatékony tanulását, úgy kritikusan felül kell bírálnunk azt, és újfajta értékek, módszerek után kell néznünk. Ahogyan *Zimmerman (2000)* írja: „Az önszabályozás szociokognitív modelljének kulcsa: a társadalmi, környezeti és az önreflektált egyéni befolyás sajátos összjátéka.” Mindhárom visszajelzésre szükség van, mikor ahhoz segítünk embereket, hogy kezdeményezőbbek és önállóbbak legyenek. Fontos kérdés az is, hogy mennyiben támogatják a tanár és diák aktiválását az olyan rendszerszintű infrastruktúrák, mint amilyenek a források, tananyagok, technikai és tantervi keretek. Egy társadalom közösségének ugyanakkor fontos szerepet kellene kapnia annak meghatározásában is, hogy tagjaik nézeteit, magatartását mi-féle változások révén lehetne egy dinamikus folyamat részévé tenni. Emellett egyénenként is szükséges a metakognitív készségek és az aktív tanulási módszerek hatékonyabb érvényesülése. Mindez tehát egy több szinten zajló, együttes folyamat, melyet *nem lehet pusztán az intézményes tanárképzés hatáskörébe utalni*. A tanulás társadalmának valahány partnere össze kell fogjon e célok érdekében. Az iskolákban meg kell újítani a tanulás ethosát, s ez komoly kihívást jelent a tanárképzés egész gyakorlata és azok számára, akik a tantervek összeállításáért felelősek. *Szükség van egy erőteljes kultúraváltásra* a külsőleg vezérelt tanulást mindinkább felváltva a tanulók önálló, felelős részvételével. A tanároknak emellett folyamatos továbbképzésre van szükségük. A pedagógusképzés hatékonysága végső soron a tanárok ama készségén múlik, hogy mennyire képesek új módszereket elsajátítani, és legfőképp: saját munkakultúrájukat újraértékelni.

Irodalom

- Ben-Peretz, M. (2001): The impossible role of teacher educators in a changing world. *Journal of Teacher Education*, 52 1, pp. 48–56.
- Biggs, J. (1988): The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of Education*, 32, pp. 127–138.
- Boekaerts, M. (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction* 7 2, pp. 161–186.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., és Zeidner, M. (szerk., 2000): *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.
- Borkowski, J. G. (1996): Metacognition: Theory or chapter heading. *Learning and Individual Differences* 8 4, pp. 391–402.

- Cochinaux, P. és de Woot, P. (1995): *Moving towards a learning society*. A CRE – ERT forum report on European education. Geneve: CRE and Brussels: ERT.
- Cole, M. (1991): Conclusion. In: Resnick, L. B., Levine, J. M. és Teasley, S. D. (szerk.): *Perspectives on socially shared cognition*, American Psychological Association, Washington, DC, pp. 398–417.
- Corkill, A. (1996): Individual differences in metacognition. *Learning and Individual Differences* 8 4, pp. 276–280.
- Cuban, L. (1990): A fundamental puzzle of school reform. In: Lieberman, A. (szerk.): *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*, The Falmer Press, London, pp. 71–78.
- Flavell, J. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist* 34, pp. 906–911.
- Grimmett, P. P. (1994): Progressive views of teaching and learning. In: Ruohotie, P. és Grimmett, P. P. (szerk.): *New themes for education in a changing world*, Career Development Finland Ky, Tampere, pp. 1–14.
- Hargreaves, A. (1996): Contrived collegiality and the culture of teaching. In: Ruohotie, P. és Grimmett, P. P. (szerk.): *Professional growth and development. Direction, Delivery and Dilemmas*, University of Tampere and Simon Fraser University: Career Education Center, Hämeenlinna, pp. 263–290.
- Kemmis, S. (1995): *Seven propositions towards a critical theory of education and educational change*, Stephen Kemmis Research & Consulting, Australia, Victoria.
- Lundwall, B. Å. (2000): Europe and the learning economy—on the need for reintegrating strategies of firms, social partners and policy makers. Background notes for presentation at the seminar. *Towards a learning society. Innovation and competence building with social cohesion for Europe. A seminar on socio-economic research and European policy*. Lisbon, May 28–30, 2000 (in print).
- Niemi, H. (1996): Effectiveness of teacher education. A theoretical framework of communicative evaluation and the design of a Finnish research project. In: Niemi, H. és Tirri, K. (szerk.): *Effectiveness of teacher education. New challenges and approaches to evaluation*, Reports, Department of Teacher Education, Tampere University, A 6, pp. 11–32.
- Niemi, H. (1997): Active learning by teachers. In: Stern, D. és Huber, G. L. (szerk.): *Active learning for students and teachers. Reports from eight countries*, Peter Lang, OECD. Frankfurt am Main, pp. 174–182.
- Niemi, H. (szerk., 1999): *Moving horizons in education. International transformations and challenges of democracy*. Department of Education. Helsinki: Helsinki University Press.
- Niemi, H. és Kemmis, S. (1999): Communicative evaluation: Evaluation at the crossroads. *Lifelong Learning in Europe (LLinE) IV*, pp. 55–64.
- Niemi, H. és Kohonen, V. (1995): *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction*. Reports, Department of Teacher Education, Tampere University, A 6/1995.
- Niemi, H. és Tirri, K. (szerk., 1996): *Effectiveness of teacher education. New challenges and approaches to evaluation*. Reports, Department of Teacher Education, Tampere University, A 6.

GONDOLATOK A KÖZSZOLGÁLAT – PEDAGÓGUSHIVATÁS CÍMŰ KÖNYVRŐL

GOMBOS NORBERT

a Szent István Egyetem Humántudományi és Tanárképző Intézetének ügyvivőszakértője
eszakifeny@uze.net

A neveléstörténeti kutatások egyik legelhanyagoltabb területe a tanítóképzés múltjának feltárása, ezért is öröndetes az olyan publikációk megjelenése, amelyeknek szerzői a hazai pedagógusképzés e kulcságazatának szentelik figyelmüket. A *Közszolgálat – pedagógushivatás* címet és *Rozsondai Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért* alcímet viselő kötet bizvást nevezhető e téren páratlan és egyedülálló vállalkozásnak, hiszen egy – mára sajnos még a szakmában is kevésbé ismert – szakember életútján, munkásságán, küzdelmein keresztül mutatja be a tanítóképzés elmúlt évtizedeinek hányattatásait, eredményeit és problémáit.

Rozsondai Zoltán (1902–1996) egy ízig-vérig a hivatásának – a tanítói szakmának – élő ember volt. Az erdélyi Zajzon született, Kolozsváron, illetve Nagyenyeden végezte tanítóképzős tanulmányait. Később Budapesten szerzett matematika–fizika szakos polgári iskolai tanári oklevelet, és elvégezte az Apponyi Kollégiumot a budapesti tudományegyetemen. 1941-ben gimnáziumi érettségi vizsgát tett Désen, majd 1944-től jogi tanulmányokat folytatott a kolozsvári tudományegyetemen. A húszas évek közepétől polgári iskolai tanár, majd 1929 nyarától tanítóképző-intézeti tanárként tevékenykedett Kiskunfélegyházán, az állami tanítóképzőben. 1941-től tanügyi előadó a kolozsvári tankerületi főigazgatóságon, majd 1944-ben a budapesti tankerületi főigazgatóságra került. A második világháború végén a válás- és közoktatásügyi minisztérium tanító- és óvóképzéssel foglalkozó ügyosztályára helyezték, ahol egészen 1961-ig dolgozott különféle beosztásokban, többek között osztályvezetőként is. 1961-től nyugdíjazásáig ismét tanárként működött az – immár felsőfokú esztergomi, illetve budapesti – tanítóképezdekben. Munkássága felölelte tehát a közoktatástól kezdve a felsőoktatáson át a köztisztviselői tisztségig bezárólag szinte valamennyi olyan területet, amelynek keretében a tanítói szakma elismertetéséért, a tanítóképzés hagyományainak, értékeinek megőrzéséért, valamint annak megújításáért tenni lehetett. *Rozsondai Zoltán* sajátosan színes életútján keresztül így a maga teljességében, illetve összetettségében vizsgálható és szemléltethető a magyarországi tanítóképzés elmúlt évszázadának története, valamennyi

sorsfordító eseménye, mely ugyanakkor az olvasó számára a személyesen megélt történelem szintjén is megismerhetővé válik.

A kötet három egymással összefüggő, egymást szervesen kiegészítő nagy fejezetre osztható. Az első rész tanulmányában *Donáth Péter*, az ELTE TÓFK egyetemi tanára, a téma ismert kutatója, *Rozsondai Zoltán*nak a minisztériumi ügyosztályon végzett munkásságát mutatja be. A második fejezetben válogatást találhatunk – *Donáth Péter* szerkesztésében – *Rozsondai Zoltán*nak a tanítóképzéssel kapcsolatos tanulmányaiból, cikkeiből, előterjesztéseiből. A harmadik fejezet pedig *Rozsondai Anna*, *Rozsondai Zoltán* és *Rozsondai Zsolt* válogatása *Rozsondai Zoltán* személyes levelezéseiből, memoárjaiból, valamint a családi fotókból, illetve a kor- és pályatársak visszaemlékezéseiből. A könyv előszavát *Szövényi Zsolt*, az Oktatási Minisztérium Felsőoktatási Főosztályának főosztályvezetője, míg a zárszót *Füle Sándor*, a budapesti tanítóképző nyugalmazott főiskolai tanára jegyzi.

A kötet első fejezetét – mely két OTKA kutatás részeredményeire épül – joggal nevezhetjük impozánsnak, hiszen a megközelítőleg 11 ív terjedelmű munka a teljes mű körülbelül felét teszi ki. A „*SzakEmber a minisztériumi ügyosztályon. Rozsondai Zoltán a magyarországi tanítóképzés értékeinek megőrzéséért, megújításáért (1945–1960)*” címet viselő tanulmány megismerteti az olvasókkal annak a másfél évtizednek a küzdelmeit, melynek során a tanítóképzés – a sorozatos átalakítások, átszervezések, valamint az állandóan napirenden lévő ideológiai „rendteremtések” folyamatán át – eljutott a felsőfokú szintre. *Donáth Péter* munkájában *Rozsondai Zoltán* minisztériumi köztisztviselői munkásságán keresztül ismerhetjük meg a koalíciós, majd az ötvenes évek oktatáspolitikájának kemény világát. *Rozsondai Zoltán*, aki a szerző szerint „szakmai elkötelezettséggel, köztisztviselői magatartással, éthosszal megáldott/megvert minisztériumi osztályvezető”, állandó küzdelmet folytatott a tanítóképzésnek az azt megelőző évtizedekben felhalmozott értékei megőrzéséért. Tette ezt mind a koalíciós logika, vagy éppen a katolikus egyház befolyásának növelését célzó törekvések által diktált, mind a később kialakult pártállami rendszer állandóan változó preferenciái nyomán kialakult oktatásirányítási szisztema körülményei között, mindvégig megőrizve emberségét, humanitását, szakmaiságát. A tanulmány szerzőjének címbeli megfogalmazása („*SzakEmber*”) tehát pontosan jellemzi *Rozsondai Zoltán*nak a tanítóképzés érdekében végzett – sajnos kellően el nem ismert – munkásságát.

A tanulmányt a szerző több fejezetre osztotta, melyekben az egyes időszakok pedagógusképzéssel, tanítóképzéssel kapcsolatos politikáját ismerhetjük meg, a minisztériumi „KÖZTisztviselő” sajátosan szakmai látásmódján keresztül. Az első három fejezetben betekintést kaphatunk a vallás- és közoktatásügyi minisztérium tanító- és óvóképzéssel foglalkozó ügyosztályának, az Országos Köznevelési Tanácsnak, a pedagógus szakszervezetnek, valamint a koalíciós pártok oktatáspolitikusainak, a nevelőképzés reformjával kapcsolatos tevékenységébe. A tanulmány – egyik fontos vonulataként – bepillantást nyújt *Rozsondai Zoltán* szakmai és emberi kapcsol-

lataiba, konfliktusaiba, sőt harcaiba, legyen szó akár a kultuszminisztérium aktuális vezetőjéről (*Keresztury Dezső, Ortutay Gyula*), akár szakmai és/vagy pártpolitikusokról (*Mérei Ferenc, Kiss Árpád, Sík Sándor, Kemény Gábor, Kovács Máté*). A koalíciós évek oktatáspolitikájának igen lényeges részeként megismerhetjük a Nevelőképző (később: Pedagógiai) Főiskola létrejöttének körülményeit, politikai/szakmai küzdelmeit, és a tanítóképzésnek e területen játszott – tiszavirág-életűnek bizonyult – szerepét. Betekinthetünk annak a politikai harcnak a „kulisszái mögé” is, melynek a legfőbb célja az iskolák feletti befolyás, illetve ellenőrzés lehetőségének megszerzése/megtartása volt. Külön fejezetben („*Emlékirat vagy emlékirat?*”) elemzi a szerző annak a tanulmánynak a jelentőségét, amelyet *Rozsondai Zoltán* 1948-ban adott közre a Köznevelés hasábjain – „*A pedagógiai főiskola és a tanítóképző intézetek*” címmel –, és amelyben a neves szakember egyértelműen kiállt a tanítóképzés intézményi rendszerében, szakembergárdájában, illetőleg képzési szisztémájában felhalmozott értékek megőrzése, továbbvitele mellett. A tanulmány utolsó három fejezetében a szerző az ötvenes évek oktatáspolitikai „cikkcakkjainak” a tanítóképzésre gyakorolt hatásai elemzésével, valamint a felsőfokú képzés létrejöttéért folytatott szakmai/politikai küzdelmek bemutatásával foglalkozik. A szerző tollából megismerhetjük az államosítást, illetve a pedagógiai gimnáziumok, majd a négyéves tanítóképzők létrejöttét követően kialakult helyzetet és hangulatot –, amit „menteni, ami menthető” kifejezéssel jellemez. A tanulmány olvasója betekintést nyerhet *Rozsondai Zoltán* fokozatos háttérbe szorulásának – a szerző által „periferizálódásnak” nevezett – folyamatába. Megismerheti az osztályvezetői tisztségből való – 1955-ös – végső leváltásának – ezzel egyetemben főelőadóvá történő visszaminősítésének – ideológiai és politikai okait, körülményeit. Végezetül bepillantathatunk a felsőfokú tanítóképzés létrejöttéért folytatott szakmai, illetve politikai küzdelmekbe, és megismerhetjük a – legfelső szinten 1958-ban meghozott – végső döntés megszületésének előzményeit, körülményeit és következményeit is. A munkát igen bőséges jegyzetapparátus kíséri, melynek áttekintése ugyan időnként megakaszthatja a tanulmány olvasásának lendületét, ám ennek ellenére az olvasó figyelmébe ajánljuk e sorokat is, mert további értékes és hasznos adatokra, információkra, ismeretekre lelhetünk bennük. A történelmi folyamatok megismerését *Rozsondai Zoltán* rövid életrajza, azok továbbgondolását alapos irodalomjegyzék segíti. *Donáth Péter* e bevezető tanulmánya kitűnő alapot biztosít a korszak egészének, és ezen belül *Rozsondai Zoltán* szakmai munkássága értékeinek megismeréséhez.

A kötet második fejezetében hat, *Rozsondai Zoltán*tól származó tanulmányt, cikket, illetőleg előterjesztést találunk, *Donáth Péter* válogatásában. Az írások szervesen illeszkednek a könyv első részéhez, hiszen a bevezető tanulmány szerzője több esetben hivatkozik azokra az oktatáspolitikai/neveléstörténeti események bemutatására, elemzésére során.

Az első tanulmány („*A pedagógiai főiskola és a tanítóképző intézetek*”) két részben jelent meg a Köznevelésben, 1948 márciusában. Az írásokban a szerző

– amint arra már rámutattunk – síkraszallt a tanító(nő)képzés értékeinek megőrzése mellett, a pedagógiai főiskolák rendszerének kiépítése során, hiszen „...*amilyen mértékben terebélyesednek a főiskolák, olyan mértékben sorvad el a tanítóképzés*” (183. o.) – figyelmeztetett *Rozsondai Zoltán*. A tanítóképzés történetével foglalkozó kutatók számára különösen hasznos lehet ez a munka, hiszen a neves szakember – közvetlenül az államosítást megelőzően – felmérést készített a tanító(nő)képezdek fenntartók szerinti megoszlásáról, melyet az első fejezetben adott közre (lásd 182. o.).

A második tanulmány („*Tanítóképzésünk útja a felszabadulás óta*”) 1952 nyarán született, „belső használatra” készült írás, melyben a szerző pontos – a mai kutatók számára elengedhetetlenül fontos adatokkal alátámasztott – elemzést nyújtott a többszöri és meggondolatlan átszervezésekkel sújtott tanítóképzés akkori állapotáról (különösen lehangoló képet festett *Rozsondai Zoltán* a képzők tanárainak szakmai felkészültségéről).

A harmadik tanulmány („*Nevelőképzési kérdések*”) 1954 márciusában keletkezett, az akkoriban szokatlan „nem bizalmas” megjelöléssel, a pártközpont egyik illetékes munkatársának címezve. Az átmenetileg ismét megbízott osztályvezetőként tevékenykedő szakember ebben a művében az akkoriban már súlyos gondokkal küszködő képzési rendszer problémáinak megoldási lehetőségeit latolgatta, megjelölve egyben az általa „legteljesebb értékűnek” nevezett utat, azaz a négy évfolyamos, szakjellegű középiskolákra épülő kétéves, akadémiai fokú tanítóképzést.

A negyedik írás („*Észrevételek a tanítóképző intézet matematika programjának összeállításához*”) – vélhetően – már a felsőfokú képzők számára készült, szakmai jellegű munka, melyben *Rozsondai Zoltán* a matematika oktatásának jellegéről, a tanítóképzést érintő sajátosságairól, problémáiról értekezik, igen magas színvonalon.

Az ötödik mű („*A tanítóképző és óvónőkészítő intézetek szervezeti és működési szabályzatának ismertetése*”) egy – 1959 augusztusában elhangzott, a felsőfokú tanítóképzők tanárai számára tartott – előadás anyaga, melyben bemutatja azt az öt alapelvet, melyre építve a felsőfokú képzők szervezeti és működési szabályzatát megalkották. Előadását sok személyes emlékkal fűszerezte, hivatkozva a tudománytörténet, a magyar és a világirodalom – *Donáth Péter* megfogalmazása szerint – „*korántsem csak [...] akkoriban preferált alakjaira*” (146. o.).

Az utolsó tanulmány („*Tanítóképzésünk színvonalproblémái*”) 1969 tavaszán jelent meg a Magyar Pedagógiában. *Rozsondai Zoltán*, a felsőfokú tanítóképzők megnyitásának tízéves évfordulóján született munkájában egyértelműen állást foglalt a képzési szint mellett, összegezve az addig elért eredményeket, valamint – jóval hangsúlyosabban – a megoldásra váró problémákat, nehézségeket. Elemző, megállapításait, értékítéleteit komoly adatokkal alátámasztó írását – melyben a tanítóképzők helyzetét más felsőoktatási intézményekkel is összevetette – a korszak kutatóinak bizvást ajánlhatjuk szíves figyelmébe.

A kötet harmadik fejezete („Életút: 80 év a tanítóképzésben, a tanítóképzésért”) a teljes mű legszemélyesebb része. Korabeli dokumentumokat, írásokat, valamint memoárokat, és – nem utolsósorban – fényképeket találhatunk itt a családtagok – *Rozsondai Anna*, *Rozsondai Zoltán* és *Rozsondai Zsolt* – válogatásában. A könyv első két részéhez jól illeszkedően, azokat kiegészítve, színesítve megismerkedhet az olvasó *Rozsondai Zoltán* gyermek – és ifjúkorának történéseivel, családjához – mindenekelőtt (a soproni tanítóképző igazgatójaként ismertté vált) *Károly* bátyjához – fűződő viszonyával, tanulmányaival, illetőleg pedagógusi pályafutásának békéscsabai kezdetével. A kiskunfélegyházi tanítóképzőben eltöltött bő egy évtizedről diákok, pályatársak visszaemlékezései, írásai, valamint értékes fényképfelvételek tanúskodnak. A Kolozsváron eltöltött rövid időszakot – „*a remények éveit*” – rokonai vallomása alapján ismerhetjük meg, de a tanítói sors hányattatásairól, és *Rozsondai Zoltán* kitartásáról is ezen oldalakon szerezhethetünk tanúbizonytságot. A minisztériumban eltöltött „*küzdelmes*” évekről, az egymást váltó miniszterekről, a kultúrpolitika irányítóiról memoárjai vallanak, de találhatunk itt visszaemlékezést *Rozsondai Zoltánról Domokos Lajos* és *id. Fashang Árpád* tollából. Életének utolsó nagy időszakáról, az immár felsőfokú tanítóképzéshez való visszatérésről, valamint a nyugdíjas évekről elsősorban levelek, memoárok, valamint értékes fényképfelvételek tanúskodnak.

A bemutatott kötetnek két nagyobb hiányosságát fedezhetjük fel. Nem tartalmaz egyrészt – rövid életrajzi adatokkal kiegészített – névmutatót, ami pedig igen nagy segítségére lenne az olvasónak a sok értékes információ elraktározásában. Másodsorban gondot jelent, hogy a Trezor Kiadó igen alacsony példányszámban jelentette meg a kiadványt, így még az érdeklődő szakmai közönség is nehezen jut hozzá (az igazság kedvéért meg kell jegyezni, hogy idén CD-n is megjelent a kötet, ami enyhíti némileg a gondokat, és amiért köszönet jár a kiadónak). Mindezen problémák azonban eltörpülnek a könyv azon kétségtelen értéke mellett, hogy ráirányította e páratlan életutat bejáró kiváló szakember munkásságára mindannyiunk figyelmét.

Donáth Péter és Szövényi-Lux Endréné (sz. Rozsondai Anna), *Rozsondai Zoltán, Rozsondai Zsolt: KÖZszolgálat – pedagógushivatás, Rozsondai Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért*. Trezor Kiadó, Budapest, 2004, 351 oldal

The first section of the paper discusses the importance of understanding the role of the individual in the organization. It is argued that the individual is the key to the success of the organization, and that the organization must be designed to support the individual. This is done by providing a supportive environment, which includes a clear vision, a strong culture, and a system of rewards and incentives. The second section discusses the importance of understanding the role of the organization in the individual's life. It is argued that the organization must be designed to support the individual's personal and professional growth. This is done by providing a supportive environment, which includes a clear vision, a strong culture, and a system of rewards and incentives. The third section discusses the importance of understanding the role of the organization in the individual's life. It is argued that the organization must be designed to support the individual's personal and professional growth. This is done by providing a supportive environment, which includes a clear vision, a strong culture, and a system of rewards and incentives. The fourth section discusses the importance of understanding the role of the organization in the individual's life. It is argued that the organization must be designed to support the individual's personal and professional growth. This is done by providing a supportive environment, which includes a clear vision, a strong culture, and a system of rewards and incentives. The fifth section discusses the importance of understanding the role of the organization in the individual's life. It is argued that the organization must be designed to support the individual's personal and professional growth. This is done by providing a supportive environment, which includes a clear vision, a strong culture, and a system of rewards and incentives. The sixth section discusses the importance of understanding the role of the organization in the individual's life. It is argued that the organization must be designed to support the individual's personal and professional growth. This is done by providing a supportive environment, which includes a clear vision, a strong culture, and a system of rewards and incentives. The seventh section discusses the importance of understanding the role of the organization in the individual's life. It is argued that the organization must be designed to support the individual's personal and professional growth. This is done by providing a supportive environment, which includes a clear vision, a strong culture, and a system of rewards and incentives. The eighth section discusses the importance of understanding the role of the organization in the individual's life. It is argued that the organization must be designed to support the individual's personal and professional growth. This is done by providing a supportive environment, which includes a clear vision, a strong culture, and a system of rewards and incentives. The ninth section discusses the importance of understanding the role of the organization in the individual's life. It is argued that the organization must be designed to support the individual's personal and professional growth. This is done by providing a supportive environment, which includes a clear vision, a strong culture, and a system of rewards and incentives. The tenth section discusses the importance of understanding the role of the organization in the individual's life. It is argued that the organization must be designed to support the individual's personal and professional growth. This is done by providing a supportive environment, which includes a clear vision, a strong culture, and a system of rewards and incentives.

KULTÚRÁK DIALÓGUSA

LŐRINCZ JULIANNA

az Eszterházy Károly Főiskola főiskolai tanára
lorincz@ektf.hu

Blum Tamara, Nyíri Márta és Jevgenyija Rosztova a szombathelyi Berzsényi Dániel Főiskola Szláv Filológiai Tanszékcsoportja oktatóinak *ECHO. Oroszország–Magyarország: kultúrák dialógusa* című tankönyve rendhagyó haladó nyelvkönyv. Rendhagyó, mert a szerzők elszakadtak a tankönyvírói hagyományoktól, és nem elsősorban a nyelvvizsgákon számon kérhető témákat dolgozzák fel évtizedek óta megszokott formában. A tananyag tematikus elrendezése újszerű, ráadásul, a tankönyv nemcsak a gyakorlati társalgási ismeretek elsajátításához nyújt lexikai és grammatikai anyagot, hanem kreatív, gyakorlatai a leendő fordítók, műfordítók munkájához is ösztönzést adnak. Nemcsak a leendő nyelvtanároknak hasznos segédanyag tehát e nyelvkönyv, hanem haszonnal forgathatják azok a szakemberek is, akik az élet más területén (például, a gazdaság, üzleti kommunikáció, kultúra stb. terén) kívánják alkalmazni orosznyelv-tudásukat. A két nép kultúrájából olyan ismereteket közölnek a szerzők, amelyek minden oroszul olvasó számára érdekesek. Sok hasznos információt kapnak egymás kultúrájáról mind a magyar, mind az orosz anyanyelvűek.

A tankönyv elsődleges célja az orosz nyelvi beszédképesség fejlesztése, a gyakorlatsorokat is ennek megfelelően állították össze. Olyan beszédtevékenységeket várnak el, mint *értékelés, meggyőzés, bizonyítás, következtetés, vita, kommentár* stb. A szerzők izgalmas olvasmányokat választottak ki feldolgozásra, amelyek az olvasóval (nyelvtanulóval) való aktív párbeszédre adnak lehetőséget. A feldolgozandó szövegek nem adaptációk, hanem különböző szövegtípusokhoz tartozó eredeti orosz és magyar szövegek. A kisszámú más nyelvű szöveget orosz nyelvi változatban kapják az olvasók. A magyar nyelvű szövegek azokat a legfontosabb lexikai egységeket tartalmazzák, amelyek a közös témáról való csoporton belüli beszélgetésekhez szükségesek, és ösztönzést adnak az egyéni vélemények kifejtéséhez is. A tankönyv végén a Mellékletben a szerzők megadják a fordítandó szövegek megoldásait is, hogy a hallgatók tanári segítség nélkül is ellenőrizhessék, helyesen oldották-e meg a feladatokat. A tankönyv 7 nagy fejezetből áll, amelyek a történelem, az irodalom, a műfordítás, a zene és a festészet kérdéseit tárgyalják változatos formákban.

Az I. fejezet *A történelem oldalait lapozgatva* címet viseli. Elsőként *Cirill és Metód*, a szláv írásbeliség megteremtőinek életéről, tevékenységéről olvashatunk. A fejezethez kapcsolódó gyakorlatok egyikében a hallgatók egybevetethetik a régi szláv glagolita és a mai orosz írást. A magyar és orosz nyelv kontaktusának megismerésére a hallgatóknak a magyar nyelv szláv jövevényszavaiból kell gyűjteniük, szláv eredetű magyar helyneveink elemzése kapcsán névtani ismereteik is bővülnek. A kulturális információkon kívül a nyelvészet szakszókincsének alapjaival is megismertetik a szerzők a hallgatókkal, valamint rámutatnak a különböző stílusrétegekhez tartozó szövegek – tudományos, szépirodalmi stb. – szókincsbeli eltéréseire is.

A II. fejezetet *Szergej Jeszenyin* költészetének szentelik a tankönyv írói. Nemcsak a nagy orosz költő verseivel, hanem magyar műfordításaikkal is megismertetik a hallgatókat. *Rab Zsuzsa*, *Weöres Sándor*, és ma élő kiváló műfordítóknak, *Erdélyi Z. János*nak és *Erdődi Gábornak* az eredeti szövegekkel egyenértékű magyar szövegvariánsai alkalmasak az egybevető szövegelemzésre. A tankönyvírók hírt adnak egy, a Szláv Történeti és Filológiai Társaság által 2003-ban rendezett inderdiszciplináris konferenciáról is, amelyen külön *Jeszenyin*-szekcióban neves előadók ismertették a nagy orosz költő munkásságát, magyar műfordításait.

A fejezet második részében *Radnóti Miklós* költészetének egy, a költő korára nagyon jellemző versét, a *Töredéket* olvashatjuk, majd *Szamojlov* orosz költő *Fantázia Radnótiról* című költeményét. A fejezethez kapcsolódó gyakorlatok kreatív szövegalkotásai feladatok.

A III. fejezetben, melynek címe *A művész és az idő*, *Bartók Béla* művészetéről vall *Gennagyij Rozsgyesztvenszkij* orosz karmester. A szöveg feldolgozásakor a hallgatók sok értékes gondolattal találkozhatnak, amelyek segítik a zeneszerző műveinek megértését, befogadását. Ebben a fejezetben kapott helyet *Szabó Magda* Kosuth-díjas író is, aki többféle irodalmi műfajban alkotott jelentős műveket: regény, dráma, versek. Egy magyar nyelvű interjú szövegét, valamint az író *Régimódi történet* című regényének egy magyar és orosz nyelvű részletét vehetik egybe az orosz nyelvet tanulók. Ezzel a szerzők ismét lehetőséget teremtenek a kontrasztív stilisztikai elemzésre.

A IV. fejezet *az orosz és a magyar festészet dialógusa*. A bevezető szöveg *Zichy Mihály* életét, alkotói pályáját mutatja be. A nagy festő Magyarországon született, de élete nagy részét a cári udvarban töltötte udvari festőként. Szentpéterváron halt meg. Festészete mind az orosz, mind a magyar tájat, embereket megörökítette, legjobb munkái azonban a nagy magyar írók és költők (*Petőfi*, *Arany*, *Madách*, *Jókai*), valamint a világirodalom nagyjainak (*Puskin*, *Shakespeare*) munkáihoz készült illusztrációk. *Zichy Mihály* személye is hídként köti össze az orosz és a magyar kultúrát. E fejezet további része *Hollósi Simon* és orosz tanítványai, *Favorszkij*, *Dobuzsinszkij* és *Grusevszkaja* munkásságával foglalkozik. Az olvas-

mányok anyagát feldolgozva olyan fontos kérdéseket is érintenek a szerzők, mint az igazi művészet és a giccs közötti különbségtétel fontossága.

Az V. fejezet ismét az irodalomé. *Gogol Revizor* című művének magyarországi bemutatójáról olvasva a hallgatók megismerkedhetnek a 19. századi magyar színházi élet egyik jeles képviselőjének, *Szigligeti Edének* a munkásságával is. *Tovsztonogov* magyarországi *Revizor*-rendezése szintén egyik kiváló példája a magyar és orosz kultúra párbeszédének. Az orosz dráma magyar nyelvű rendezése kapcsán felmerülnek olyan kérdések is, mint a két nyelv szövegfonetikai eszközeinek – beszédtempó, hanglejtés, hangsúly, szünet stb. – eltéréseiből adódó problémák. Ebben a fejezetben is helyet kapnak műfordítási kérdések: a *Revizor* egy jelenetének 3 magyar szövegvariánsát kell a hallgatóknak egybevetniük, és rámutatniuk a különböző szövegvariánsokban meglévő azonosságokra és különbségekre. A fejezet következő részében *Jurij Nagibin Kálmán Imre csodálatos és fájdalmas élete* című könyvének egy fejezetét feldolgozva *Kálmán Imre* oroszországi fogadtatásával, népszerűségének okaival foglalkoznak a szerzők. A zene minden időben segíti az embereket a testet-lelket próbára tevő nagy tragédiák feldolgozásában is: így például a leningrádi blokád idején. *Artur Rubinstein* világhírű orosz zongoraművész szövegét olvasva bepillantunk a nagy mester világába, gondolkodásmódjába, művészetébe is.

A VI. fejezet *Puskin Anyegin* című verses regényéből *Tatyjana levelének Bérczy Károly, Áprily Lajos és Galgóczy Árpád* által készített magyar fordításait egybevető elemzésével megismerteti a hallgatókat a műfordítási folyamat összetevőivel. Olvashatjuk *Csukovszkij*, a híres költő-műfordító véleményét a műfordítói munkáról: a műfordító állandóan kettős, tartalom és forma szorításában dolgozik. A fejezet második részében – mintegy a korábbi fejezetek folytatásaként –, ismét magyar műfordításokkal, valamint a magyar műfordítók egyik legnagyobb képviselőjének, *Rab Zsuzsának*, a költő műfordítónak a munkásságával ismerkedhetnek meg a hallgatók. *Jevgenyij Jevtusenko Rab Zsuzsáról* írt versének, valamint *Leonyid Csirkov* újságíró interjújának feldolgozása a feladat. A két orosz nyelvű szöveghez kapcsolódó gyakorlatok a műfordítói kompetenciát elemzik: az eredeti szövegen, a nyelvi kódokon kívül a műfordító személyisége, szociokulturális jellemzői játsszák a központi szerepet a műfordítási folyamatban. A műfordító értelmezi az idegen nyelvű szöveget, majd a célnyelven újraalkotja azt, ezáltal a célnyelvi befogadók számára a forrásnyelvvel azonos hatású szövegvariánst hozva létre. A fejezethez kapcsolódó feladatok és gyakorlatok az egyenértékűség (ekvivalencia) kérdésével is foglalkoznak. A műfordítói folyamat végeredményeképpen a funkcionális ekvivalencia révén jön létre az eredeti szövegekkel mind tartalmi, mind formai szempontból egyenértékű idegen nyelvű szövegvariáns.

A VII. fejezet bevezető szövege a világ népeinek kultúrájában közkinccsé vált kulturális toposznak, a *Bábel tornyáról* szóló példázatnak lehetséges értelmezéseivel foglalkozik. A szövegelemzést jól egészítik ki az orosz nyelv lexikai és szó-

képzési szabályaira vonatkozó ismeretek és gyakorlatok. A tankönyv utolsó fejezete a világ nyelvi sokszínűségére, a másság tiszteletben tartására fordítja a figyelmet. A kultúrák párbeszéde minden, a kommunikációban részt vevő felet gazdagítja azáltal, hogy olyan információt közöl, amivel az egyetemes kultúra kincsesházát is sokszínűvé és így gazdagabbá teszi. A fejezetet a nyelvtudás értékére való rámutatás zárja, amelyben *Lomb Kató*ra, a híres magyar poliglotta is ráirányítják a szerzők a figyelmet.

A Mellékletben részben az egyik szerző, *Nyíri Márta* adekvát tolmácsolásában, másrészt más kiváló kutatók fordításában megtaláljuk a gyakorlatban szereplő magyar szövegek orosz nyelvű változatait, amelyekkel a hallgatók tanári segítség nélkül is ellenőrizhetik saját fordításaik helyességét.

Végül szólnunk kell a könyv illusztrációiról is, amelyek *Márcki Gábor* tehetségét, illetve a szerzők válogatását dicsérik. Úgy vélem, ezt a tartalmában, módszereiben és formájában is kiváló tankönyvet nemcsak az oroszul tanulni vágyók forgathatják haszonnal, hanem azok is, akik már tudnak oroszul, de új megközelítésben akarnak olvasni a magyar és az orosz kultúra nagyjairól.

Blum Tamara, Nyíri Márta és Jevgenyija Rosztova (2004): *Echo. Oroszország–Magyarország: kultúrák dialógusa*. Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely, 213 oldal

MINŐSÉGI KÖZOKTATÁSSAL A SZEGREGÁCIÓ ELLEN KONFERENCIA

EGY INTEGRÁCIÓS PROJEKT EREDMÉNYEI

IBOLYA ÉMESE

az Ec-Pec Alapítvány Roma Education Initiative projekt koordinátora
ibolyaemese@ecpec.hu

Az Ec-Pec Alapítvány Minőségi közoktatással a szegregáció ellen címmel 130 vendég részvételével konferenciát rendezett hasonló nevű projektjének zárásaképpen a Budapesti Európai Ifjúsági Központban.

A konferencia célja a Budapesti Nyílt Társadalom által támogatott 2 éves nagyszabású oktatási projektünk (Roma Education Initiative, REI) eredményeinek széleskörű szakmai közönséggel való megismertetése volt. Az oktatási integráció iránt érdeklődő és a témában tevékenykedő résztvevők a szakma számos szegmenséből képviseltették magukat: vidéki és fővárosi óvodákból, általános iskolákból, középiskolákból, felsőoktatási intézményekből, de a civilszféra, valamint szakmai szervezetek munkatársai és az államigazgatás képviselői is jelen voltak a rendezvényen.

A délelőtti plenáris ülést *dr. Ürmös Andor*, az Ifjúsági, Szociális, Családügyi és Esélyegyenlőségi Minisztérium főosztályvezetője nyitotta meg és a roma kisebbség jelenlegi helyzetéről, életesélyeiről beszélt szélesebb tartalmi kontextust teremtve az eseménynek. A megnyitó után *Daróczy Gábor*, a hátrányos helyzetű és roma gyermekek integrációjáért felelős miniszteri biztos tartotta meg előadását a roma tanulók közoktatásbeli szegregációjáról, a mára kialakult helyzet tarthatatlanságáról nemzetközi példákat is megemlítve.

Radó Péter, a Sulinova Kht. Oktatáspolitikai Elemzések Központjának igazgatója folytatta a sort az oktatásfejlesztés lehetőségeiről a közoktatási szelekció konkrét okainak összegzésével, valamint az ezekre lehetséges válaszok felsorolásával és azok indokoltságával. Az integrációs fejlesztés módját mind a kereslet, mind kínálat oldaláról taglalta a hatékony példák – szavaival élve – pedagógiai „értékszigetek” megvalósításának és fenntartásának érdekében.

Ezután *Deák Éva*, az Ec-Pec Alapítvány ügyvezető igazgatója, valamint *Ibolya Emese*, szakmai koordinátor ismertették a projekt főbb területeit, céljait és eredményeit. A projekt kiemelkedő eredményéről is beszámoltak, miszerint a miskolci

Fazola Henrik Általános Iskolából a nyolcadikos Lépésről lépésre programmal¹ működő osztályból a programba bevont tizennégy roma és hátrányos helyzetű tanulóból tíznek sikerült érettségit adó középiskolába felvételt nyernie, mely messze túlmutat a roma fiatalok körében átlagos hazai középiskolai felvételi arányokon. Az eredmény magáért beszél, és az iskola, valamint az érintett pedagógusok befogadó szellemiségén és szakmai felkészültségén kívül kétségtelenül a Lépésről lépésre program hatékonyságát igazolja.

A rendezvényen a műhelymunkák, izgalmas szakmai beszélgetések, viták ideje a délután volt, melynek során a résztvevők aktívan bevonódhattak a projekt eredményeinek közös feldolgozásába, valamint azok elterjesztésének és fenntarthatóságának lehetőségeiről szóló szekcióbeszélgetésekbe.

Az esélynövelő roma koordinátor szakma hazai elterjesztése

A projekt egyik alprogramjában az esélynövelő roma koordinátor szakma Országos Képzési Jegyzékbe történő felvételét, képző intézmények felkutatását, valamint a már alkalmazásban álló koordinátorok számára a szakképesítés megszerzését tűztük ki célul.

A roma és hátrányos helyzetű gyermekek sikeres iskolai integrációjának gyakori akadálya a szülők és az iskola közötti nem megfelelő együttműködés, az iskolai és az otthoni szokások közötti különbségek, az előítéletek, melyek sokszor ismerethiányból fakadnak. Az esélynövelő koordinátor aktív, támogató jelenléte az oktatási intézményekben minden érintett számára segítséget jelent a szocio-kulturális másságok értelmezéséhez, az értékek közelítéséhez, elfogadásához, az identitás megőrzéséhez a sikeres élethez való esélyek támogatásával. Az esélynövelő roma koordinátorok alkalmazása egy lehetséges megoldás a fenti problémák kezelésére.

A konferencián *Deák Éva Esélynövelő roma koordinátor szakma hazai elterjesztésének lehetőségei* címmel vezetett beszélgetést *Oláh Nikolett* miskolci családkoordinátor és a téma iránt érdeklődők részvételével. Ennek keretében napirendre kerültek az új szakma létrehozásának tapasztalatai, a koordinátorok alkalmazásának indokoltsága és annak gyakorlata.

Korszerű, kultúrafüggetlen pedagógiai mérőeszközök fejlesztése

Az alapítvány programja az integrációt gátló tényezők, negatív működési mechanizmusok felszámolását, a rendszerszintű változások elősegítését célozza.

Ennek keretében a Fővárosi 3. Sz. Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ vezetésével egy szakértői bizottságból és kapcsolódó szakmai szervezetekből álló testület új, adek-

¹ A Lépésről lépésre programról bővebben: www.ecpec.hu

vát bemeneti mérőrendszereket adaptált és dolgozott ki. Ezek alkalmazásával elkerülhetővé válhat, hogy a roma és hátrányos helyzetű gyermekek kulturális másságuk, illetve eltérő szociális hátterük miatt speciális intézményekbe kerüljenek beiskolázásra.

A rendezvényen a mérőeszközökről szóló szekcióbeszélgetésre hatalmas volt az érdeklődés a jelenleg az oktatásban használatos tesztek elavultsága és korszerűsítésére való rendkívüli igény miatt. Reményeink szerint az új mérőeszközök minél szélesebb körű pedagógiai alkalmazása hamarosan megvalósul, hogy a többségi normáktól eltérő kulturális közegeből származó tanulók képességeit a valóságnak megfelelően lehessen feltérképezni.

Pedagógushallgatók mentori tevékenysége roma és hátrányos helyzetű tanulók között

A Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékéről *Dr. habil Trencsényi László* docens és *Juhász Orchidea* képviseltették magukat és a pedagógushallgatók mentori tevékenységével kapcsolatos szekcióbeszélgetésre az érintett egyetemistákat is meghívták, hogy saját maguk számolhassanak be a mentori gyakorlat során, hátrányos helyzetű és roma általános iskolás tanulók körében szerzett benyomásaikról².

Programunknak ez a része a pedagógus alapképzés gyakorlati jellegét kívánta megerősíteni egy olyan intézményi együttműködési modell kidolgozásával, melynek szereplői a pedagógusképző intézmény, valamint a gyakorlóiskola, ahol integrált nevelés folyik. Gyakori probléma, hogy a felsőoktatásból frissen kikerülő kezdő pedagógusok nem rendelkeznek az iskola valóságának kihívásaihoz szükséges gyakorlati pedagógiai ismeretekkel, így nem képesek hatékonyan megbirkózni a tanulás–tanítás folyamatában felmerülő problémákkal.

A projekt keretében a leendő pedagógusok alapképzésük során új, korszerű módszertani ismeretekre tettek szert, hogy már pályára lépésük kezdetén megfelelő gyakorlati eszköztárral rendelkezzenek az integrált nevelés megvalósításához. Az alprojekt megvalósításában partnerünk volt a Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszéke. A „Mentori gyakorlat” egyik fő célja, hogy az elméletet és a gyakorlatot összekapcsolja, így a hallgatók érdemben tudnak reflektálni az előadótermekben szerzett elméleti ismeretekre.

A pedagógusjelöltek találkoznak a pedagógiai pálya realitásával; hátrányos helyzetű és roma gyermekek szociokulturális körülményeivel; a Lépésről lépésre program módszereivel; személyes, motiváló kapcsolatot alakítanak ki a gyerme-

² A Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének folyó mentorképzéséről Juhász Orchidea tanulmányában olvashatnak részletesebben: Juhász Orchidea (2004): Lépésről lépésre a jövő pedagógusaival – A Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének munkája a hátrányos helyzetű gyermekek integrációjáért. Pedagógusképzés, 2. sz. 95–98.

ekkel; szakmai kérdésekben pedig a partneriskolák elhivatott pedagógusaira számíthatnak. Az érintett hallgatók a projekt keretében a miskolci Komlóstetői Általános Iskola Fazola Henrik Tagiskolájában és a Bulgárföldi Általános Iskolában végeztek mentori gyakorlatot.

Az Ec-Pec Alapítvány és a Neveléstudományi Tanszék hatékony együttműködése nagymértékben segíti egyes gyakorlatorientált tárgyak tartalmi, módszertani, eszközkészletbeli fejlesztését. A „Mentori gyakorlat” mellett az „Alternatív pedagógiák”, és az újonnan bevezetett „Drámapedagógiai módszerek”, „Csoportmunka” és „Kooperatív technikák” című tárgyak is gazdagodtak az együttműködés során.

Összességében elmondható, hogy a mentori gyakorlat elemei és annak hatásai szerves részévé váltak az egyetem működésének az Ec-Pec Alapítvánnyal való kooperációja során. Az alprojekt legfontosabb eredménye azonban egy olyan 180 órás fejlesztő iskolai képzési modul létrejötte lesz, amely a tanári szakvizsga előkészítő specializációjaként lesz majd választható.

Helyi Integrációs Szövetségek (HISZ) a sikeres oktatási integráció érdekében

A HISZ-ek olyan intézményi együttműködési formák, melyek a projekten belül deszegregációs oktatási programokat dolgoztak ki a helyi közoktatási adottságokra alapozva, mely hozzájárult a roma és hátrányos helyzetű tanulók oktatási hátrányainak felszámolásához. A szerveződések tagjai különböző oktatási intézmények az óvodától a középiskoláig, valamint különböző szakmai és civilszervezetek. Helyi Integrációs Szövetséget Budapesten, Pátkán és Miskolcon állítottunk fel, ahol az Alapítvány szoros együttműködésben követi nyomon a projekt célkitűzéseinek magvalósulását.

A konferencia ehhez a témakörhöz kapcsolódó szekciójában óvodák, általános iskolák, középiskolák és a Miskolci Családsegítő Szolgálat munkatársa vettek részt az érdeklődő vendégeken kívül. A projekt megvalósításával kapcsolatos tapasztalataik mellett a Lépésről lépésre program az integrációs munkában való indokoltságáról is szó esett.

A projektről az Országos Közoktatási Intézet által végzett monitoring vizsgálat eredményei

A programhoz kapcsolódó monitoring kutatást az Országos Közoktatási Intézet Iskolafejlesztési és Integrációs Központjának tudományos munkatársai végezték, melynek célja a projektben megvalósított célok nyomon követése volt az eredeti célkitűzések tekintetében.

A projektről készült monitoring vizsgálat eredményeit a konferencián *Németh Szilvia*, az OKI tudományos munkatársa ismertette. Ennek keretében számot adott

a projekt során az időközi és a zárókutató között eltelt időben mért eredmények közötti különbségekről, valamint az időközben bekövetkezett fejlődés területeiről.

Meggyőződésünk szerint e hosszú távú projekt igazolja a hozzáfűzött reményeket és azt a kitartó munkát, melyet a bevont pedagógusok, oktatási szakemberek, és a tevékenységekben részt vevő munkatársak befektettek az integráció elősegítésére. A Helyi Integrációs Szövetségek munkáját az Ec-Pec Alapítvány a jövőben is támogatni szeretné; bár a kezdeti nehézségek ellenére mára összeszokottan, tervezetten működnek együtt a bevont intézmények. Ez fontos alapkritériuma az oktatási szintek közötti átmeneteken alapuló integrációnak, mely remélhetőleg az érintett tanulók egész életpályájára kiható pozitív eredményekkel jár, a közoktatás területén pedig rendszerszintű változásokat idéz elő.

MATEMATIKAI KIÁLLÍTÁS, JÁTSZÓHÁZ ÉS ELŐADÁSOK TANÁR SZAKOS HALLGATÓK SZÁMÁRA AZ ELTE TTK-N

MUNKÁCSY KATALIN* – JASSÓ JUDIT**

* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karának főiskolai docense
munkac@ludens.elte.hu

** az University of Perugia PhD ösztöndíjas hallgatója
judit.jasso@stat.unipg.it

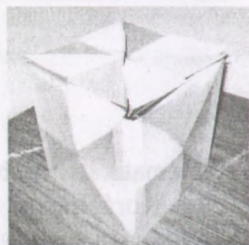
A matematikatanításban a XX. század második felében jelentős változás következett be. Korábban az elemi iskolákban számtan-mértant tanítottak. Ezt váltotta föl a matematika tantárgy, amelynek megfogalmazott céljai sokat változtak az idők folyamán. Annyit mindenesetre megállapíthatunk, hogy kiszámolási, feladatmegoldó algoritmusok mellett vagy helyett a matematikai fogalomalkotás, a matematikai gondolkodásmód és a problémamegoldási készségek elsajátítása került előtérbe. A világon mindenhol, ahol a nyugati matematikát tanítják – és nem például a nemzeti hagyományoknak megfelelő ismereteket, mint néhány fekete-afrikai országban – az iskolai tananyag az algebra, az analízis, a geometria, a valószínűségszámítás elméletének elemeiből tevődik össze, a matematikusok szándékai szerint egységes alapokon, a valóságban nagyon sok eltéréssel.

A matematika tanításának folyamatában meglévő különbségek és hasonlóságok összehasonlító elemzése az utóbbi évtizedekben kezdődött meg. A PISA mérés matematika vizsgálatának háttérben álló elméleti összefoglaló grandiózus célokat fogalmazott meg, de mind a 2000. évi, mind a 2003-as felmérés a matematika műveltség széles spektrumának csak igen kis szeletét vizsgálta, és rejtve maradt, hogy a matematikadidaktika nemzetközi szaktekintélyei mit tartanak megvalósítható céloknak. Az iskolai gyakorlat valóságáról inkább képet kaphatunk több kisebb körre kiterjedő, igen változatos módszertani eszköztárat alkalmazó kutatásból. Öt országban: Angliában, Belgiumban, Finnországban, Magyarországon és Spanyolországban, kutatták az európai matematikatanítás hagyományait *Eric De Corte*, *Paul Andrews* és sok más kutató részvételével. A videófelvételes összehasonlító vizsgálat első eredményei az ICME-10 tanulmánykötetben jelentek meg *International comparisons of mathematics teaching: searching for consensus in describing*

opportunities for learning címmel¹. David Burghes (Exeter, illetve Plymouth University) több kontinenst átfogó longitudinális vizsgálatot vezet *International Project on Mathematical Attainment* címmel. Az ehhez kapcsolódó publikációk elsősorban az on-line formában megjelenő *International Journal for Mathematics Teaching and Learning* folyóiratban olvashatók².

Ebben a helyzetben, amikor nehéz az összehasonlító matematikadidaktikai kutatások eredményeihez hozzájutni, érdemes kihasználni minden alkalmat, amikor a tanárszakos hallgatók megismerkedhetnek más országok matematikatanítási hagyományaival és újdonságaival.

2005. június 23-án egész napos kiállítást, és ennek keretében rövid előadássorozatot szerveztünk az ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Oktatástechnológiai Központban *A kézzel fogható csodák* címmel, A szemléltetés néhány új eszköze az olasz és a magyar matematikatanításban alcímmel. Vendégünk *Emanuela Ughi*³ matematikus asszony volt a Perugiai Egyetemről, aki a *Játsszunk a tárgyakkal: az élő matematika* (*To play building things: the mathematics of things that do really exist*) című kiállításának „utazó” változatát mutatta be.



A kiállítás anyaga az elmúlt 10 év alatt a Perugiai Egyetem Matematika és Informatika tanszékén született meg *Emanuela Ughi* tervezésében, kivitelezésében, részben a szakmódszertani órák munkájának a keretében. A folyamatosan bővülő tárlat körülbelül 100 „szegényes” anyagból (fa, plexi, fonalak) készült modellből áll, amelyek különféle matematikai ötleteket, tételeket, tulajdonságokat szemléltetnek. Módszertani háttérét jelentik az ún. informális és muzeális didaktikai kutatások, amelyek a kötetlen környezetben (például ismeretterjesztő múzeumokban, ScienceCenter-ekben) való tanulás lehetőségeit és előnyeit tanulmányozzák. Céljai – az ismeretterjesztésen túl – a felfedezésen alapuló tanulás ösztönzése, a motiváció növelése, az iskolai tanulás hatékony kiegészítése egy kötetlenebb tanulási forma feltételeinek megteremtésével.

A kiállított modellek között volt Hanoi-torony, Napier pálcák, Budapest szélességi fokára beállított napóra, szabályos poliéderek és különféle „dobókockák”, a Pitagorász tételt bizonyító „kirakósjáték”, a csavarfelületet bemutató orsótészta („fusilli”) és szappanoldatot csavarfelület alakúra kifeszítő drótspirál, valamint a perspektívikus ábrázolásra és az anamorfózisra vonatkozó tárgyak.

¹ ICME-10 – International comparisons of mathematics teaching: searching for consensus in describing opportunities for learning – <http://www.icme-organisers.dk/dg11/>

² International Journal for Mathematics Teaching and Learning. <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/default.htm>

³ Emanuela Ughi ughi@dipmat.unipg.it várja az olvasók kérdéseit, megjegyzéseit

A kiállítás különlegessége, hogy sem korhoz, sem alapfelkészültséghez nem kötött: ugyanaz a tárgy bemutatható bármely érdeklődőnek, felhasználható általános iskolában, ugyanakkor még a legegyszerűbb modellnek is van olyan mélyebb matematikai háttere, amivel a matematikushallgatók „felsőbb” matematikai tanulmányaik során találkozhatnak. A Hanoi-torony esetében például az egyszerű játéktól el lehet jutni a megoldás algoritmusának felírásáig, a lépések minimalizálásának kérdéséig, az exponenciális növekedés fogalmáig. A 48 gúlából kirakott kocka esetében is a modell „szépségének” megcsodálásától és „szabályosságának” felfedezésétől egészen a geometriai transzformációk tanulmányozásáig és a véges csoportok elméletéig terjedhet a figyelmünk. A csavarfelülettel kapcsolatban „laikusokkal” vagy kisgyerekekkel kiszínezhetőek az orsótészta élei, és így megfigyelhető, hány-szoros csavarfelületről van szó, míg matematikus hallgatókkal beszélhetünk a felület differenciálgeometriai tulajdonságairól. A perspektívával kapcsolatos modellek lehetőséget nyújtanak a „végtelen távoli pont” gondolatának bevezetéséhez – a megfelelő nyelvezeten akár kisgyermekkel is – és a rajzlapon történő ábrázolás geometriai tulajdonságainak tanulmányozásához. Művészetkedvelőkkel pedig beszélhetünk az anamorfózisról, mint arról az ábrázolási technikáról, amely a perspektíva szabályainak szélsőséges alkalmazásával lehetővé teszi a titkos mondanivalók elrejtését egy festményen.

Emanuela Ughi egy rövid előadásban ismertette a kiállítás matematikai és módszertani hátterét, majd ehhez csatlakoztak a magyar kollégák előadásai.

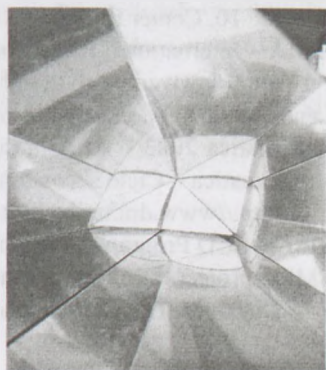
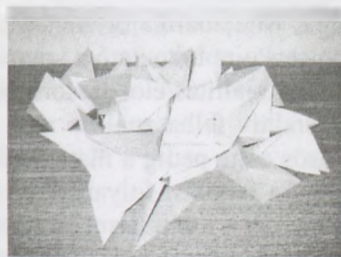
Fried Katalin (ELTE TTK) Interaktív modellek címmel, a Tankönyvkiadónál megjelent általános



iskolai tankönyvcsaládhoz készült, az interneten megtalálható és szabadon használható matematikai animáció- és programcsaládot mutatta be.

Jassó Judit (Perugiai Tudományegyetem) Thalész, a szögek és a szelők címmel olasz óralátogatási és tanítási tapasztalait osztotta meg a hallgatósággal. *Lénárt István* (Oktatáskutató, Budapest) Nem-euklideszi kalandok a rajzgömbön címmel saját fejlesztésű rajzgömbkészletét mutatta be és a nem-euklideszi geometriák iskolai tanításának lehetőségeit vázolta föl. Előadását

izgalmas kérdésekkel fűszerezte, amelyek igencsak meggondolkodtatták a résztvevőket. *Munkácsy Katalin* (ELTE TTK) előadása: A szemléltetés egy érdekes válto-



zata, Matematikatörténet a számítógépen, időhiány miatt elmaradt, az elkészült PowerPoint bemutató a tanszéki honlapon megtekinthető⁴.

A kiállítás/előadásorozat vezérfonala a különféle oktatási eszközök sokrétű és interaktív felhasználása volt mind tantermi, mind tantermen kívüli környezetben, közös célja pedig a matematika egy valóságközelibb látószögbe helyezése. Fontos, hogy a tanulási folyamatban meghatározó helyet kapjon a matematikának a valósággal és a többi természettudományos és humán tárgyjal való kapcsolata.

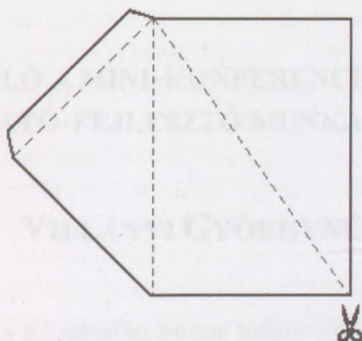
A kiállítást és az előadásokat nagyszámú közönség – hallgatók és kollégák egyaránt – látogatta meg, akik kipróbálhatták a bemutatott eszközöket, és szakmai kapcsolatokat szőhettek egymással és az előadókkal. A Magyar Pedagógiai Társaság Kerekgedei Makó Pál Szakosztálya tervezi, hogy folytatja e programok szervezését.

Irodalom

- Békéssy Szilvia – Fried Katalin – Koráncsi József – Paróczay József – Számadó László és Tamás Beáta: *Matematika munkafüzet 5-höz készült interaktív animációk*.
<http://www.ntk.hu/upload/digit/matek5.html>
- Bitgood, S. (1988): A comparison of formal and informal learning. *Technical Report*, N. 88–10, Center for Social Design, Jacksonville AL
- IPMA – International Project on Mathematical Attainment
<http://www.cimt.plymouth.ac.uk/projects/ipma/default.htm>
- Lénárt István: *Oktatáskutatás, oktatástechnológia*. <http://lenartgomb.hu/>
- Matematica 2003 – Attività didattiche e prove di verifica per un nuovo curricolo di Matematica – Ciclo secondario.
<http://www.dm.unibo.it/umi/italiano/Matematica2003/matematica2003.html>
- PISA OECD Programme for International Student Assessment. <http://www.pisa.oecd.org/>
- SMEC project. <http://www.museoscienza.it/smec/> (I. Xanthoudaki, M. (2002), A Place To Discover: Teaching Science And Technology With Museums)

⁴ Munkácsy Katalin, A szemléltetés egy érdekes változata – Matematikatörténet a számítógépen. <http://www.cs.elte.hu/foisk/>

Melléklet a fényképeken látható modell elkészítéséhez:



Készítsen sárga rajzlapból 24 gúlát az ábra alapján. Ügyeljen rá, hogy ugyanabban az irányban ragassza össze az éleket.

Készítsen kék rajzlapból további 24 gúlát szintén az ábra alapján, ezúttal az ellentétes irányban összeragasztva az éleket. A kapott 48 gulából kis türelemmel kirakható az előbbi fotón látható kocka.

Egy ilyen gúlát egy megfelelő „tükörszobába” helyezve szintén a kockát lehet viszont látni (1. fotó). Vajon miért?⁵

⁵ Emanuela Ughi várja az olvasók kérdéseit, megjegyzéseit. ughi@dipmat.unipg.it

DIFFERENCIÁLT FEJLESZTÉS 3–10 ÉVES KORBAN

BESZÁMOLÓ A MINI-KONFERENCIÁRÓL, EGY FELTÁRÓ-KUTATÓ-FEJLESZTŐ MUNKA ÁLLOMÁSÁRÓL

VILLÁNYI GYÖRGYÉNÉ

az Országos Közoktatási Intézet tudományos munkatársa
villanyigy@oki.hu

A differenciálás azért szükséges, mert az ember egyszeri, egyedi és megismételhetetlen, mással nem helyettesíthető individuum és szociális lény egyszerre. Ezt a gondolatot már *Ney Ferenc*, a hazai óvodapedagógia jeles képviselője, 1845-ben ki mondta: „A gyermekek is sokféle természetűek, s mindnyájával nem lehet egyképpen bánni. Ami egyikre hatással van, másikon nem fog. És az óvónak legnagyobb ügyessége éppen abban áll, miszerint szerencsés tapintattal, s körülmény szerint a kisdedek egyéniségéhez tudja alkalmazni a célravezető legjobb eszközöket” (*Ney*, 1845. 4. o.). A gyermektanulmányi irányzat legjelesebb képviselői, *Nagy László*, *Ballai Károly*, *Ranschburg Pál* a 20. század elején – Rousseau nyomán – rádöbentek az óvókat, tanítókat arra, hogy a gyermek nem a felnőtt kicsinyített mása, hanem önálló lény: „...mert az ez irányú vizsgálatok kiderítették, hogy a kisgyermek szervei és képességei nem fejlődnek egyszerre, együttesen, hanem az egyes képességek az általános fejlődés menetéből kiemelkedve gyorsabban fejlődnek. A módszer ehhez a célhoz alkalmazkodik: az ösztönszerű foglalkoztatással megtalálni a szükségletet, megtalálni az elsősorban fejlődő szervet, képességet, s ennek fejlődését elősegíteni. Eszköze mindazon anyag, amelyekkel magát a kisgyermek kifejezni képes, főképpen azonban az anyag, a rajzolás, a játék.” (*Ballai*, 1916. 15. o.)

A 20. század első felében megfogalmazott gondolatokat elevenítette fel *Bakonyiné Vince Ágnes*, amikor a '60-as évek elején a közösségi nevelés torzulásaira hívta fel a figyelmet, egyúttal hangsúlyozva a differenciálás alapját szolgáló egyéni bánásmód jelentőségét: „A mai nevelés hibája ott van, hogy nem vesszük eléggé figyelembe a gyermek eltérő sajátosságait...mi minden egyes gyermekben előre meghatározott tulajdonságokat kívánunk kialakítani – elfelejtvén, hogy ugyanazt a célt minden gyermeknél más módon, más eszközzel, más eljárással kell megvalósítani” (*Bakonyiné*, 1961. 94–96. o.)

A differenciálás ma is aktuális kérdés: a változások felgyorsulása, a társadalmilag hasznos tudás megszerzésének és a képességek – elsősorban a tanulási képesség – fejlesztésének felértékelődése hozzájárulnak ahhoz, hogy a differenciálás problémakörét újra átgondoljuk. A kutatásban részt vett kollégák arra vállalkoztak, hogy 3–10 éves kor közötti gyermekeknél a differenciált fejlesztés lehetőségeinek jó gyakorlatait összegyűjtsék, és közkinccsé tegyék. *Nagy József* kutatásai és a hazai országos képességvizsgálatok eredményei alapján egyre nagyobb figyelmet kap az óvodai nevelésben és az oktatás kezdő szakaszában folyó, az alapképességeket megalapozó és fejlesztő, a gyermekek, tanulók egyéni adottságaihoz igazított pedagógiai munka.

A gyermekek személyiségfejlődése érdekében a képességek fejlesztése alapvető feladat az óvodai nevelésben. A kötött foglalkozások alapján folyó tanítási folyamat helyett, a tanulás tág értelmezésének kellene megvalósulnia a képességfejlesztési feladatok teljesítésével. Ennek tervezése és a fejlődés eredményeinek nyomon-követése hozzájárulhatna az óvodapedagógusok tudatosabb és eredményesebb nevelő munkájához. A biztonságos, mégis változatos, sokféle tevékenységre lehetőséget adó esztétikus környezet – különösen kisgyermekkorban – fontos nevelési tényező. Az OECD vizsgálat megállapítása szerint az óvodai környezet homogén képet mutat a gyermekcsoportokban. A környezet adta lehetőségek minél teljesebb kihasználása érdekében szükséges a gyermekek környezetének elemzése. Különösen érdekes ez az elem az óvoda-iskola átmenet vonatkozásában.

Az óvodákban élő gyakorlat, hogy a gyerekek fejlődéséről az óvodapedagógusok egyéni lapot vezetnek. Ezek jó kiindulópontot jelenthetnek az iskolába való átlépéskor a gyerekeket átvevő tanítók számára. Az oktatás kezdő szakaszában ezeknek az egyéni lapoknak a vezetése nem kötelező, de vannak iskolák, és tanítók, akik élnek ezzel a lehetőséggel. (A Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program keretében is több intézményben fölmerült a tanulók egyéni fejlődése nyomon követésének igénye, problémája.)

A kutató-feltáró tevékenységek megvalósítási munkálatairól vázlatosan

Kutatásunk kiindulópontja a *helyi nevelési, pedagógiai programok*, valamint a *személyiséglapok és fejlesztési tervek* vizsgálata volt. *Gyűjtőmunkánk* során az elmúlt 10 év innovációs tevékenységei alapján született eszközöket, valamint a hagyományos módszerekkel dolgozó intézményeket kerestük meg. A *dokumentációelemzés és szakmai beszélgetés* célja az volt, hogy az összegyűjtött helyi nevelési és pedagógiai programok, nevelési tervek, személyiséglapok, illetve fejlődési naplók, csoportnaplók, osztálynaplók – vagyis a tervezést és a megvalósítás nyomon-követését szolgáló dokumentumok – elemzése során az alábbi kérdésekre keressük a válaszokat:

- Megfelelnek-e a helyi nevelési/pedagógiai programok elveinek?
- Képet adnak-e a gyermekek, tanulók fejlettségéről-fejlődéséről?

- Mennyire építenek a gyermekismeretre?
- A pedagógusok fejlesztést tervező munkája mennyire épít a gyerekek, tanulók fejlettségi szintjére?
- Milyen képességeket fejlesztenek?
- A képességfejlesztés és az ismeretbővítés aránya és egymásra épültsége mit mutat?
- Milyen módszereket és eszközöket preferálnak az óvodapedagógusok a gyermekek fejlődésének nyomon követésére (megfigyelés, teszt, feladatlap, szempontsor stb.)?
- A gyermekek tevékenységének értékelése mely nevelési területeken dominál?
- A használt eszköz milyen megterhelést jelent a pedagógus számára (milyen gyakorisággal vezetik, mennyi írásbeliséget jelent, mennyire használható a nevelőmunka folyamatában)?

A szakmai megbeszélések a fejlődés nyomon követésére használatos eszközök fontosságáról, használatosságáról és eredményességéről szóltak. A cél az volt, hogy feltárára kerüljenek a dokumentációelemzések során felmerülő jó tapasztalatok, kérdések, dilemmák, problémák.

A teljes helyzetkép kialakítása érdekében szükség volt arra, hogy *gyermekek, tanulók körében megfigyelésre kerüljenek* a gyermeki, tanulói tanulási folyamatokat segítő, megvalósító módszerek, eljárások. Ennek szempontjaiból érdemes néhányat kiemelni:

- A pedagógusok gyakorlati nevelőmunkája mennyiben valósult meg a helyi nevelési/nevelési–oktatási dokumentációk alapján?
- Az óvodapedagógusok nevelési módszerei adekvátak-e az óvodai tanulás szervezési feladataival? Az iskolai élet folyamatában milyen módszerek dominálnak a differenciált fejlesztés érdekében?
- A felfedezés, a problémamegoldás és az élménypedagógián alapuló tanulás mennyiben valósul meg a gyakorlatban?

A vizsgálati eredmények összesítése során törekedtünk arra, hogy a tapasztalatok összegyűjtsük, elemzzük; a jó példák kiválasszuk; szöveges elemzést, értékelést, illetve fényképfelvételeket készítsünk.

Mini-konferencia a kutatás adatgyűjtési szakaszának eredményeiről

Az 2005. április 21-én a Szent-Györgyi Albert 12 évfolyamos iskolában (Budapest IX., Lónyay u. 4–8.) megrendezett mini-konferenciát az Országos Közoktatási Intézet Iskolafejlesztési és Integrációs Központjának munkatársai, a kutatást irányító szakemberek, *Villányi Györgyné* és *Szabó Mária* szervezték. A vizsgált intézmények mintegy 60 pedagógusa vett részt a szakmai találkozón. A rendezvény célja az volt, hogy a *Differenciált fejlesztés 3–10 éves korban* című feltáró-kutató-fej-

lesztő munka adatgyűjtési szakaszának eredményeit bemutassa, illetve a kutatásban részt vett, érintett kollégákat további együttműködésre serkentse.

A kutatásban olyan óvodák és iskolák pedagógusai vettek részt, akik már több éve alakítják intézményükben a differenciált, személyre szabott fejlesztés módszereit, eszközeit. A mini-konferencia megteremtette a közös gondolkodás, az egymástól való tanulás, a „módszertani vásár” lehetőségét. A megjelent óvodapedagógusok, tanítók, fejlesztő pedagógusok és intézményvezetők egymással kapcsolatba kerülhettek. A szünetekben, a szekciókban kapcsolatépítési lehetőségek voltak, melyek együttműködésre invitálták a 3–10 éves korú gyermekekkel foglalkozó pedagógusokat, így lehetőség adódott a nevelés, nevelés-oktatás 7–8 éves időszakának lehetőségeit, sajátosságait folyamatában áttekinteni.

A plenáris ülésen az alábbi előadások gazdagították a témafeldolgozást, vagyis rávilágítottak olyan fontos témakörökre, melyek a differenciált fejlesztés fontos lépőfokai, helyzeteket elemző megállapításai.

Vass Vilmos, a Veszprémi Egyetem oktatója *A személyre szabott nevelés szakmai tendenciái Európában* című lendületes, tartalmas és élményt nyújtó előadása során a résztvevők nemzetközi és történeti áttekintést kaphattak az európai országok oktatási rendszeréről, differenciálásuk módszereiről. A kiemelt alapelvek, összetevők segítették az átláthatóságot és az előreívő következtetések levonását. Véleménye szerint a személyre szabott tanulás lényege az, hogy a tudatos tanítási-tanulási folyamatokban az egyéni igényeknek, szükségleteknek, érdeklődésnek és attitűdöknek megfelelően formálódjon a gyermek, a tanuló, hogy minden fejlődő egyén számára biztosítható legyen önmagához képest a lehető legjobb eredmény elérése.

Fejér Zsolt, *SuliNova Kht.* munkatársa a *Középpontban a képességfejlesztés* című előadásában körvonalazta azokat a problémákat, amelyek megnehezítik a képességfejlesztés korszerű értelmezését és a szemléletmód-váltást. Bemutatott olyan előkészületben lévő számítógépes programokat, cd-eket, amelyek gazdag fejlesztési tartalmakkal, széles választási lehetőséggel járulhatnak majd hozzá a differenciálás megvalósításához.

Kuti Gusztávné a *Módszertani feladatok a tanulók képességfejlesztésével kapcsolatban* címmel tartott előadásában a nevelési, nevelési-oktatási rendszerünk sajátosságait, a differenciált fejlesztés óvodai és iskolai lehetőségeit, gyakorlati példákat, valamint módszertani javaslatokat mutatott be, továbbá felhívta a figyelmet az óvoda és iskola közötti átmenet jelentőségére.

Szabó Mária és Villányi Györgyné összehangolt páros előadása során konkrét adatokat közöltek a kutatás céljáról, módszereiről és eredményeiről, mely által gazdag szakmai anyagba nyertek betekintést a konferencia résztvevői. Differenciált fejlesztés 3–10 éves korban című kutató-fejlesztő munka során az óvodai és iskolai jó gyakorlatok kerültek feltárára a személyre szabott tanítás-tanulás témakörében. Valós példák összegyűjtésével és közreadásával tudhatták meg azt a konferencia résztvevői, hogy hogyan lehet az intézmény programjában megfogalmazott, a gye-

rekek egyéni készségeinek, tanulási képességeinek fejlesztésére vonatkozó célokat megvalósítani. Dokumentumelemzés, óralátogatás és interjú módszerével került megismerésre 21 iskola és 31 (43 épület) óvoda tapasztalata. Megállapították a kutatásban résztvevő kollégák, hogy a személyre szabott, differenciált fejlesztés megvalósítása idő- és energiaigényes, komoly elhivatottságot igénylő feladat. Azok az intézmények járnak élen a megvalósításában, ahol a pedagógusok felismerték, hogy a mai korban a gyermekeket, tanulókat nem lehet a régi módon eredményesen nevelni, tanítani, valamint az intézményvezetés is támogatja a módszertani megújulást. Sokat segít e tevékenységek eredményességében az együttműködő szervezeti kultúra is. Az intézményekben készült színes fotók és tapasztalatok tükrözték az óvoda és az iskola sajátosságai és lehetőségei közötti különbségeket.

Az előadók végül köszönetet mondtak a konferencia résztvevőinek a kutató-feltáró munka támogatásáért, az együttgondolkodásért, a nevelőmunkába való betekintés lehetőségéért. A kutató-fejlesztő munka vezetői megígérték, hogy a kutatásban részt vett partnerek a tanévkezdésre egy módszertani cd-t kapnak, amelyen a differenciálás, az egyénre szabott fejlesztés jó gyakorlatainak szakmai-módszertani leírásai, ötletei, segédanyagai találhatóak.

A *Differenciált fejlesztés 3–10 éves korban* című kutató-feltáró-fejlesztő munka folyamatában a megvalósítás – a közös szempontok és a sokféle módszerek miatt – alkalmat adtak arra, hogy az óvodai és az iskolai gyakorlat közötti hasonlóságok és különbségek felszínre kerüljenek, illetve több figyelem forduljon az óvoda–iskola átmenet kérdésére, a két intézménytípus pedagógusainak egymástól való tanulására.

A fejlesztés távlati célja a meglévő tapasztalatokra és innovációkra építve, a gyermekek, tanulók egyéni adottságaira épülő, a készségek, képességek fejlesztését középpontba helyező, az egyéni fejlődés nyomon követését is magában foglaló, a pedagógusok munkáját segítő eszköztár (módszertani gyűjtemény, segédanyag) létrehozása, amely távlatilag a pedagógusok képzésében, továbbképzésében és a napi pedagógiai gyakorlatban egyaránt használható.

Irodalom

- Bakonyiné Vince Ágnes (1961): *Közösségi nevelés – egyéni bánásmód. Óvodai Nevelés*, 3. sz. 94–96.
- Ballai Károly (1916): *A magyar kisednevelés fejlődéstörténetének vázlata 1843–1914*. Budapest.
- Ney Ferenc (1845): *Kiseddévási neveléjs*. Pest.
- Országos Köznevelési Intézet 2004-es alapfeladati munkaterve

ENGLISH SUMMARY

BÁRDOSSY, I.

CURRICULUM PLANNING AND THE SCHOOL

This work, concerning the connection between the school and curriculum planning, is based on the following issues: (1) What is *school* good for? (2) How can we interpret the concept of curriculum which is the basis for *curriculum* planning at school? (3) What is the source and aim of the *teachers'* curriculum competence and responsibility? (4) What is the essence of *curriculum planning at school*? The literature concerning this field and the adequate experiences in secondary and higher education, furthermore in research highlight that the competence of curriculum planning at school is an integral part of the pedagogical culture. This writing draws attention to the fact that the foundation and development of this is the task and responsibility of teacher training and pedagogical in-service training.

DUDÁS, M.

POSSIBLE WAYS TO ELICIT ENTERING TEACHER CANDIDATES' BELIEFS

This summary examines the findings of an empirical study, which was carried out in the University of Pécs between 1999 and 2004. The purpose of this study was to describe and examine various methods for eliciting entering students' beliefs. The research was carried out in a naturalistic environment with 191 students participating. Qualitative methods were used during the investigation. This study exceeds the results of previous investigations by proving the efficiency of concept map, metaphor and text analysis in eliciting the characteristics of entering teacher candidates' beliefs. The importance of this study on eliciting student teachers' beliefs can be defined by the consequences. The implicit beliefs must be examined and evaluated for the purpose of developing a productive teacher education program for the candidates.

SZILÁGYI, V.

SEXUAL EDUCATION – IS IT THE SCHOOLS' RESPONSIBILITY AND ARE THEY QUALIFIED TO DO IT?

The article draws attention to an old blank area in teacher education. Since family education or sexual education is hardly touched upon in school curricula, children and teenagers get their ideas from “secret educators” (films, pornography, etc.) The dangerous consequences of this situation (unwanted pregnancy, abortion, etc.) could only be avoided by providing scientifically sound, institutionalised sexual

TARTALOM

TANULMÁNYOK

- 9 Bárdossy Ildikó: Tantervezés és iskola
23 Dudás Margit: A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei

ESZMECSERE

- 47 Szilágyi Vilmos: Szexuális nevelés: feladata-e, s képes-e rá az iskola?

MŰHELY

- 57 Németh András: A tanárképzés új útjai és lehetőségei
59 Kopp Erika: A holland–magyar közös program elméleti háttere
65 Suhajda Edit: Reflektív tanulás és tanítás
69 Erdélyi Erzsébet, Katona András, Radnóti Katalin: Tanításművészet és tanárképzés
77 Hajdú Erzsébet, Kasnya-Kovácsné Bakacs Judit: Tanárképző Stúdió a gyakorlati képzés szolgálatában

KÜLFÖLD

- 87 Niemi, Hannele: Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban

SZEMLE

- 119 Gombos Norbert: Gondolatok a KÖZszolgálat – pedagógushivatás című könyvről
125 Lőrincz Julianna: Kultúrák dialógusa

HÍREK

- 131 Ibolya Emese: Minőségi közoktatással a szegregáció ellen konferencia. Egy integrációs projekt eredményei
137 Munkácsy Katalin–Jassó Judit: Matematikai kiállítás, játszóház és előadások tanárszakos hallgatók számára az ELTE TTK-n
143 Villányi Györgyné: Differenciált fejlesztés 3–10 éves korban. Beszámoló a mini-konferenciáról, egy feltáró-kutató-fejlesztő munka állomásáról