

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK ÉS -TOVÁBBKÉPZŐK
FOLYÓIRATA



2004
4. SZÁM



PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK ÉS -TOVÁBBKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2004

4. SZÁM

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



A kiadást támogatja: a Magyar Szakképzési Társaság

SZERKESZTŐSÉG:

FALUS IVÁN

főszerkesztő

GOLNHOFER ERZSÉBET

rovatvezető – tanulmányok

KOTSCHY BEÁTA

rovatvezető – műhely

HUNYADY GYÖRGYÉNÉ

rovatvezető – közoktatás és képzés

RÉVÉSZ JUDIT

rovatvezető – külföld

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

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BALLÉR ENDRE (elnök), ARATÓ LÁSZLÓ, BÁNHIDYÉ 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.



IN MEMORIAM

DR. PÉCHY BENJAMIN

(1939–2004)

*„Visszapergek az osztatlan egészbe, halni is oda térek.
Játszik velem a szél, a por csillagával, átfúj a fény rácsain,
Megvillanok, s már csak a földet faggathatod,
Mert benne zengek forró himnuszában.”*

(Kemény Géza)

Mély megrendüléssel fogadtuk a hírt, hogy 2004. december 25-én eltávozott közülünk *dr. Péchy Benjamin*, nagyra becsült kollégánk, pályatársunk, barátunk, a Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kara nyugalmazott docense, a neveléstudomány országosan elismert kutatója, oktatója, a tanítványok szeretett tanára.

Tudtuk, hogy beteg, mégsem hittük, hogy ilyen közel van a végső óra, hisz az első nagyobb krízisből győztesen került ki. Méltósággal küzdött a betegséggel, s példaadó emberi tartása mindvégig erőt adott számára, hogy teljes életet éljen. Karácsony első napján a földi tudás, álmok, sikerek, tervek szertefoszlottak. A hirtelen halál gazdag tartalmú életre tett pontot.

Dr. Péchy Benjamin 1939. április 7-én született a Tolna megyei Öcsényben, a család negyedik gyermekeként. Tanító édesapja hatása, a családi tradíció ápolása s a pedagóguspálya iránti elkötelezettsége meghatározta munkásságát. Tudásvágya folyamatos tanulásra készítette. 1957-ben érettségizett a szekszárdi Garay János Gimnáziumban. 1965-ben a Pécsi Tanárképző Főiskolán matematika-fizika szakos általános iskolai tanári, majd 1979-ben az ELTE Bölcsészettudományi Karán pedagógia szakos előadói oklevelet szerzett. 1981-ben ugyanitt védte meg bölcsész-doktori disszertációját, s nyerte el az egyetemi doktori fokozatot.

Gazdag és sokoldalú életútja során végigjárta a pedagóguspálya teljes ívét. Vallotta, hogy a legnemesebb emberi hivatást választotta. 1959-től tanított a nagydorogi és a györkönyi általános iskolában, a gyönki Tolnai Lajos Gimnáziumban, a szekszárdi Babits Mihály Általános Iskolában, igazgatóhelyettes volt a Tolna Megyei Pályaválasztási Tanácsadó Intézetben, majd kollégiumi nevelőtanár a szekszárdi 505. sz. Szakmunkásképző Intézetben. 1981-ben került a Kaposvári Tanítóképző Főiskola szekszárdi kihelyezett tagozatára. Közel 25 éven át – adjunktusként, majd docensként – dolgozott a főiskola Pedagógiai és Pszichológiai Tanszékén. Kiváló felkészültséggel oktatta a pedagógiaelméleti tárgyakat: nevelélméletet, neveléstörténetet, logikát. Részt vett a hallgatók személyiség- és képességfejlesztésében, a gyakorlati képzés irányításában s a szakvizsgára felkészítő programok kidolgozásában. A nevelés-oktatás, a pedagógiai tanácsadás és a pedagógusképzés, kiemelten a tanítóképzés lett élete meghatározó tevékenysége. Ezernyi nyomot hagyott maga után.

Főiskolai munkáját nagyfokú igényességgel, feladattudattal, elhivatottsággal, szeretettel, páratlan szorgalommal és lelkiismeretességgel végezte. Megküzdött a várható vagy valós akadályokkal azért, hogy pedagógiai tevékenységét hite és oktatói küldetése szerint teljesíthesse.

Nagy tudású oktató volt. Az ország számtalan településén tanítványok ezrei emlékeznek rá, s generációk őrzik lelkükben kedves tanáruk tanítását, útmutatását, kedves szavait, bölcs tanácsait. Közvetlenségével, szerénységével, barátságos mosolyával, segítőkészségével közel került növendékeihez, akik tisztelték és szerették őt. A munka sodrában, az idő szorításában nem rögzült bennünk, hogy az elemi erejű és ellenállhatatlan tanítani akarás vezérelte akkor is, amikor gyengélkedve bár, de megtartotta utolsó pedagógia óráit, 2004. december 11-én.

Kutató és alkotó volt. Értékeket keresett, s hitt a minőségi tudományos munka erejében. *Fináczy Ernő* pedagógiai munkásságának feltárása szívügye volt. Az életmű feldolgozása során feltérképezte azt a másoktól megkülönböztető jegyet, a pedagógiai ethoszt, mely maradandóvá tette műveit. Közel 50 pedagógiai munkája közül jó néhány a magyar pedagógusképzés forrásanyaga, tankönyve lett. 1997-ben részt vállalt az új Pedagógiai Lexikon logika területét felölelő szócikkeinek elkészítésében. Megalapozott pedagógiai és pszichológiai tudása és műveltsége révén országos szaktekintély volt.

Jelentős intézményi és országos szakmai közéleti szerepet vállalt, s számos rangos tudományos társaság megbecsült tagja volt. Részt vett a Magyar Pedagógiai Társaság Didaktikai Szakosztályának munkájában. 1996-tól a Tanárképzők Szövetsége elnökségi tagja, Pedagógiai Szakosztályának pedig egyik alapító tagja volt (1991-től). A tanítóképzésben betöltött több évtizedes munkája alapján ő látta el a közvetítő feladatkört az ÓTE és a TKSZ között. A tagtársak nyugodt, derűs, a jó ügyért áldozni is tudó „emberséges embert” ismertek meg Benne.

Több elismerés, kitüntetés fémjelzi munkásságát, melyet a legnagyobb szereténységgel fogadott. [Kiváló Munkáért (1985), főtanácsosi cím (1997), Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezete emlékplakettje (1999), Magyar Felsőoktatásért emlékplakett (2001).]

Meghatározó személyiség, igaz ember volt, vágyakkal, tervekkel, emberi méltósággal. Elvi szilárdsága, elhivatottsága, embertársai, tanítványai iránt megnyilvánuló szeretete, figyelme, szolgálata tette Őt azzá. Emberi nagyságának köszönhetően csodálatos harmóniát tudott teremteni tanári hivatása, kutatói tevékenysége és családi élete között. A család jelentette számára a melegséget, az érzelmi biztonságot, melyet mindvégig féltve őrzött.

2005. január 4-én életéhez méltóan, szeretett családjá mellett tisztelői, barátai, kollégái, munkatársai, a Tanárképzők Szövetsége, valamint tanítványok százai búcsúztak tőle, s mint puha hótakaró, beborították ravatalát és sírját a kegyelet fehér rózsáival.

Tiszteletre méltó emlékét, szellemiségét szívünkben megőrizzük.

Kurucz Rózsa
PTE IGYFK
intézetigazgató

HALLGATÓI ÉRTÉKELÉS

Magyar nyelv és irodalom

ÉRTÉKELÉS

TANULMÁNYOK

A tanulmányok a tanulóknak a tanév során tanult anyagból készített munkáikból kerülnek kiválasztásra. A feladatok a tanulóknak a tanév során tanult anyagból kerülnek kiválasztásra. A feladatok a tanulóknak a tanév során tanult anyagból kerülnek kiválasztásra.

A tanulmányok a tanulóknak a tanév során tanult anyagból kerülnek kiválasztásra. A feladatok a tanulóknak a tanév során tanult anyagból kerülnek kiválasztásra. A feladatok a tanulóknak a tanév során tanult anyagból kerülnek kiválasztásra.

A tanulmányok a tanulóknak a tanév során tanult anyagból kerülnek kiválasztásra. A feladatok a tanulóknak a tanév során tanult anyagból kerülnek kiválasztásra. A feladatok a tanulóknak a tanév során tanult anyagból kerülnek kiválasztásra.

HOZZÁADOTT REMÉNY

MÓDSZERTANI TANULMÁNY

BÁTHORY ZOLTÁN

egyetemi tanár
bathory-kerner@freemail.hu

A pedagógiai diskurzusban gyakorta használjuk – nem mindig a kellő pontossággal – a pedagógiai hozzáadott érték fogalmát. Itt az ideje tehát, hogy a pedagógiai mérés-értékelés eme nálunk meglehetősen új fogalmát kifejtsük, értelmezzük. A tanulmány összefoglalja a hazai kutatás helyzetét. Kiemelten foglalkozik a középiskolai rangsorelemzésekben és az országos kompetencia mérésekben alkalmazott hozzáadott érték fogalommal és a mérések módszerével. A tanulmány legfontosabb következtetése, hogy a hozzáadott érték növelése a pedagógiai kultúra fejlesztésével függ össze és így par excellence pedagógusképzési téma.

A magyar középiskolai rendszer egyik megkülönböztető vonása az iskolák közti nagy különbség. Az OECD/PISA 2000 vizsgálat óta, amikor kiderült, hogy a 15 éves középfokú iskolai tanulók szövegértési teljesítményén mérve a magyar középfokú iskolák közti különbség átlaga a harmadik legnagyobb az OECD országok között¹, a figyelem újra a különbségekre összpontosult (Vári, 2003). Különösen azért, mert míg a demokratikus változások utáni oktatáspolitikai célkitűzésekben az egyenlőtlenségek mérséklésének a szándéka megjelent, a valóságban az iskolai egyenlőtlenségek nőttek. E paradox helyzetre magyarázatot keresve társadalmi és pedagógiai okok egyaránt felmerültek, hiszen közismert, hogy Magyarországon, mint ahogy a közép-kelet-európai térségben szinte minden mérhető társadalmi paraméterben, jellegzetes és erőteljes különbségek mérhetők a településszerkezet, a családok szocioökonómiai és kulturális helyzete, életminősége és a szülők iskolázottsága szerint. Az is ismert, hogy az iskolai-pedagógiai hatásrendszer ezt a szociológiai determinációt alig képes kiegyenlíteni. Sőt, mintha a különbségek tovább polarizálnának. Bonyolítja a helyzetet, hogy a nyolcvanas évek vége óta kibontakozó középiskolai expanzió szintén a különbségek növekedésének az irányába hatott. A trend ahelyett, hogy javulna, inkább romlik.

E meglehetősen reménytelen helyzet megoldására több kísérlet is történt az utóbbi években. Elsősorban a különbségek okait és a különbségek mértékét kellene

¹ Belgium és Németország után.

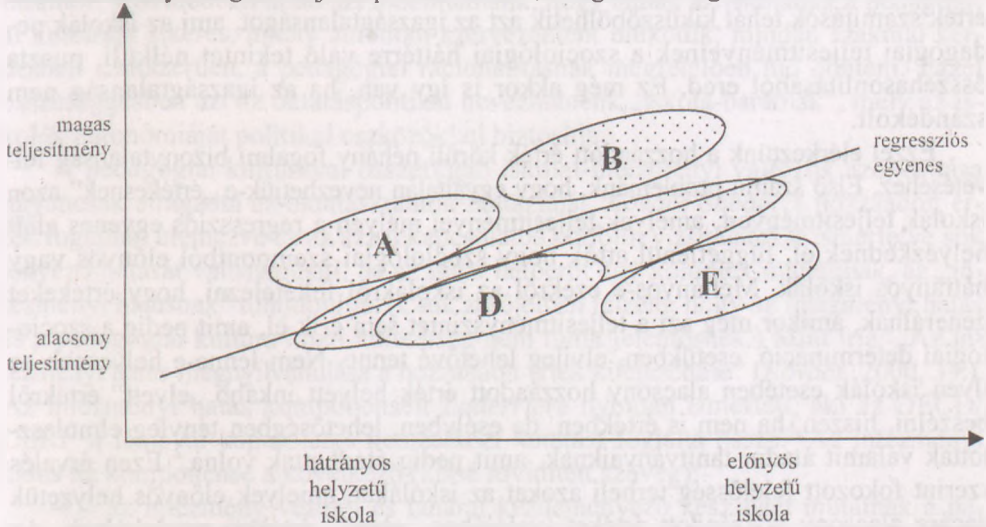
feltárnunk. A diagnózis felállításához többet kellene tudnunk, az iskolai teljesítményt befolyásoló szociológiai és pedagógiai hatásrendszer viszonyáról. A tanulói populációk iskolai teljesítményeiről már elég sokat tudunk, de viszonylag kevés ismerettel rendelkezünk az egyes iskolák, intézmények működésének az eredményességéről. Az eredményességgel kapcsolatos mérési-értékelési kutatások szinte mindig összefüggnek a pedagógiai kultúra állapotával, színvonalával, ezért úgy véljük, hogy e tanulmány feltételezett olvasói elsősorban a pedagógusképzésben dolgozó tanárok lehetnek. A nyomok a közgazdaságtanból kölcsönvett „hozzáadott érték” fogalmához vezetnek. A pedagógiai értékelés világa jó tíz éve hangos a pedagógiai hozzáadott értéktől, mégis rengeteg fogalmi és definíciós bizonytalanság övezi. Ebben az írásban szeretnénk a hazai kutatás eredményeit elemezni, és a lehetséges kibontakozási utak irányára rámutatni. Arra is gondolunk, hogy a pedagógiai hozzáadott érték fogalmának jobb megértése előrelendíti az iskolák értékelésének bonyolult feladatát, és így közvetve, a világ javulásába vetett örök pedagógiai optimizmus „hozzáadott reménnyel” egészülhet ki.

A hozzáadott érték számítások eredetileg abból a megfontolásból erednek, hogy minden iskola erőfeszítéseket tesz azért, hogy a gondjaira bízott tanulók mindegyike tudást, műveltséget szerezzen, pozitív állampolgári magatartást sajátítson el az iskolában eltöltött évek során ahhoz képest, mint amit magával hozott, amikor az iskola diákja lett. A probléma tehát az, hogyan lehetne megállapítani a „hozott” (magukkal hozott) és az iskolában „szerzett” (beléjük plántált) tudás és magatartás minőségét és azok különbségét. Azt kellene megállapítani, hogy mi az iskolai bemenet és az iskolai kimenet közti különbség. Feltételezésünk szerint a különbség (ha van) nagyrészt az iskolai-pedagógiai hatásrendszernek tulajdonítható. Helyesebben, minél nagyobb és pozitív irányú a különbség, annál hatékonyabb az iskolai-pedagógiai hatásrendszer. Látnunk kell azonban, hogy ez a valóságos helyzet leegyszerűsítése. Mert hiszen a gyerekek és a fiatalok szocializációja nem írható teljes mértékben az iskolai-pedagógiai hatásrendszer számlájára. Jócskán belezárul ebbe a tágabb és a szűkebb környezet, így a kortárs csoportok, valamint a médiumok hatása. Az iskolai-pedagógiai és a környezeti (szociológiai) hatásrendszer finomabb megkülönböztetése – mind fogalmi, mind módszertani szempontból – még várat magára.

A kutatások jelenlegi állapotában a számítások elvégzéséhez legalább két becsült értékre lenne szükség: egy bemenetire vagy szociológiaiakra és egy kimenetire vagy pedagógiaiakra. A bemeneti érték becslését az iskola és az iskolába járó tanulók családjainak a szociológiai (szocioökonómiai és kulturális) helyzete (sok esetben csupán a szülők iskolázottsága), míg a kimeneti érték becslését a tanulók – és közvetve az iskola mint intézmény – valamely releváns teljesítménye jelenti. A pedagógiai vizsgálatok többségében ilyen a szöveg megértés és a matematika (problémamegoldás). De lehet rangsorszám is, amint arra rövidesen rámutatunk. A hozzáadott érték számítás jósága tehát nagyrészt azon múlik, hogy a szociológiai

komponens érvényesen és megbízhatóan reprezentálja-e az iskolát, a tanítás–tanulás környezetét, a tanulás szociológiai háttérét, és a pedagógiai komponens ugyanígy, érvényesen és megbízhatóan képviseli-e az iskolai-pedagógiai teljesítményt.

A pedagógiai hozzáadott érték számítás kivitelezéséhez lehetőség nyílik minden olyan regionális vagy országos (esetleg nemzetközi) pedagógiai felmérés keretében, melyben a kutatók legalább egy szociológiai és egy pedagógiai mutatót világosan körülírnak. Az adatfelvétel után a kutatók a szociológiai és a pedagógiai mutatókból két skálát fejlesztenek, majd kiszámítják a két komponens korrelációját és ábrázolják az azt kifejező regressziós egyenest. A regressziós egyenes, ha van összefüggés, ferdeszöget zár be a koordinációs rendszer vízszintes tengelyével. (Minél nagyobb az egyenes meredeksége, annál erősebb a korreláció.) Ezután a koordinációs mezőbe berajzolják a valóságos értékeket: az iskola helyzetét és az iskola eredményességét kifejező pontszámokat, átlagokat, rangsorokat stb.



1. ábra: A hozzáadott érték típusai

A koordinációs mezőnek öt nevezetes szekciója nevezhető meg (1. ábra): (A) A regressziós egyenes feletti mezőnek az alacsony szociológiai értékek felé eső része. Itt hátrányos helyzetű, de viszonylag jó teljesítményt nyújtó iskolák találhatók. A hozzáadott érték jelentős. (B) A regressziós egyenes feletti mezőnek a magasabb szociológiai értékek felé eső része. Itt előnyös helyzetű iskolák találhatók, méghozzá olyanok, amelyek előnyös helyzetüket további előnyök nyújtásával tudták fokozni. A hozzáadott érték szintén jelentős. (C) A regressziós egyeneshez közel eső iskolák, amelyeknek a tanárai átlagos mértékű hozzáadott értéket produkáltak. (D) A regressziós egyenes alatti mezőnek az alacsony szociológiai értékek felé eső része. Itt

hátrányos helyzetű és viszonylag gyenge teljesítményt elérő iskolák találhatók. A hozzáadott érték alacsony. Végül (E) a regressziós egyenes alatti területnek a magasabb szociológiai értékek felé eső része, ahol előnyös helyzetű, de relatíve igen gyenge pedagógiai teljesítményt nyújtó iskolák találhatók. A hozzáadott érték alacsony.

Látható tehát, hogy a *pedagógiai hozzáadott érték relatív mérőszám*, mely nemcsak az adott iskolára jellemző pedagógiai teljesítményt jeleníti meg, hanem azt a szociológiai háttérrel is, amelyben a pedagógiai teljesítmények keletkeznek. Így látja *Csapó Benő* is: „A 'hozzáadott érték' fogalma tehát relatív, azt mutatja meg, hogy egy adott iskola vagy osztály a többihez, az átlaghoz képest többet vagy kevesebbet tesz hozzá a tanulók tudásához” (*Csapó*, 2002, 289.). Előfordulhat, hogy két iskola pedagógiai teljesítménye közel azonos, de megítélésük éppen ellentétes, hiszen az egyik iskola előnyös helyzetű, a másik hátrányos. Következésképpen ez utóbbi iskola hozzáadott értéke magas, a másiké alacsony. A hozzáadott érték számítások tehát kiküszöbölhetik azt az igazságtalanságot, ami az iskolák pedagógiai teljesítményeinek a szociológiai háttérre való tekintet nélküli, pusztán összehasonlításából ered. Ez még akkor is így van, ha az igazságtalanság nem szándékolt.

Ezzel elérkeztünk a hozzáadott érték körüli néhány fogalmi bizonytalanság felvetéséhez. Első számú problémánk, hogy egyáltalán nevezhetjük-e „értékesnek” azon iskolák teljesítményeit, amelyek teljesítményei mélyen a regressziós egyenes alatt helyezkednek el, függetlenül attól, hogy szociológiai szempontból előnyös vagy hátrányos iskolák. Méltányos-e ezekről az iskolákról feltételezni, hogy értékeket generálnak, amikor még azt a teljesítményszintet sem érik el, amit pedig a szociológiai determináció, esetükben, elvileg lehetővé tenne. Nem lenne-e helyesebb az ilyen iskolák esetében alacsony hozzáadott érték helyett inkább „elvett” értékről beszélni, hiszen, ha nem is értékben, de esélyben, lehetőségben tényleg elmulasztottak valamit átadni tanítványaiknak, amit pedig átadhattak volna.² Ezen érvelés szerint fokozott felelősség terheli azokat az iskolákat, amelyek előnyös helyzetük dacára alacsony hozzáadott értéket (valójában „elvett” értéket) produkálnak. Az ilyen végletes minősítéseket egyelőre mégsem kockáztatjuk meg elsősorban módszertani okokból. A hozzáadott érték kiszámítása és alkalmazása az iskolák értékelésében ma még gyerekcipőben jár. A szociológiai dimenzió még sok bizonytalansági tényezőt tartalmaz, bár, mint majd látjuk, az előrehaladás ezen a téren viszonylag gyors. Annál bizonytalanabb talajon járunk, ha egy iskola összteljesítményét egy vagy akár két változóra alapozzuk, akármilyen fontos és átfogó teljesítményfajták legyenek is. Néhány teljesítmény nem lehet perdöntő egy soktényezős, komplex rendszer értékelésében. A fogalmi és metodikai korlátok miatt a hozzáadott érték egyelőre inkább csak figyelmeztető, felhívó jelleggel bír. De ez persze

² Vö. a teológia mulasztásos bűn fogalmával.

nem lehet gátja a kutatómunka folytatásának. Alább következő elemzéseink a kutatás fontosabb irányait jelzik.

A hozzáadott érték keletkezésének tisztázása az elsőrendű feladat. Mi rejlik a hozzáadott érték fogalma mögött? Milyen az a *pedagógiai kultúra*, amely magas hozzáadott értéket generál? Van-e az iskolák pedagógiai kultúrájának oktatáspolitikai vonzata?

Első megközelítésben a hatékony iskola pedagógiai kultúrájában feltételezhetjük az iskola tanárainak és tanítóinak magas innovációs késztetését (modern, nyílt emberek), a pedagógus–tanuló kommunikáció magas színvonalát, emberi melegségét, a menedzsment hatékonyságát, az iskola és környezete (fenntartó, szülők) harmonikus viszonyát, az iskola nagyfokú alkalmazkodási képességét tanítványai értékeihez, érdekeihez és érdeklődéseihez, valamint a környezet elvárásaihoz. Rövidebben talán azt mondhatnánk, hogy annak az iskolának a pedagógiai kultúrája sikeres, amely autonóm szervezetként működik, minden szakmai kérdésben szakszerűen, a pedagógiai racionalitásnak megfelelően tud dönteni. Ezzel összefüggésben azt az oktatáspolitikát nevezhetnénk „iskola-barátnak”, mely az iskolák autonómiáját politikai eszközökkel biztosítja.

A pedagógiai kultúrával összefüggő iskolai-intézményi változók azonosítása ugyancsak elragadta az oktatáskutatók fantáziáját. *Kovács Sándor* a hozzáadott érték fogalmát elemezve és az azzal kapcsolatos külföldi vizsgálatokat ismertetve sok tényező hatását valószínűsíti, de az igazi hatóerőt egy komplex mutatónak, az „intézményi hatásnak” tulajdonítja. (Csak zárójelben jelzem, hogy az intézményi hatás és a pedagógiai kultúra közti különbség nem tűnik jelentősnek.) Mint írja: „Az intézményi hatás megnyilvánulása a hozzáadott érték kifejeződése” (*Kovács*, 2000, 39.). Az intézményi hatás komponenseit *Laderriere* nyomán ismerteti, aki az OECD/CERI³ a témával kapcsolatos nemzetközi kutatást foglalta össze.⁴ Az intézményi hatás tíz komponense a következő (kissé rövidített szöveg):

- az intézmény vezetői és tanárai kezdeményező készséget mutatnak a pedagógia minden területén;
- a célok elkötelezettséget váltanak ki a tanári testületben;
- a tanárok pontosan ismerik a követelményeket, a vezetők megteremtik a feltételeket;
- az intézményt olyan igazgató vezeti, aki figyel a tanárookra, a tanulókra, a szülőkre;
- a tanárok kapcsolata kollegiális, jól ismerik az országos és a helyi tanulmányi programokat;

³ Centre for Educational Research and Innovation.

⁴ A nemzetközi kutatásban hat fejlett országban (USA, Nagy-Britannia, Hollandia, Norvégia, Ausztrália, Kanada) elemezték az oktatásirányítási reformok hatását az iskolai önállóságra és a teljesítményekre.

- a tanári testület jól használja ki az emberi erőforrásokat;
- a tanárok figyelemmel kísérik tanítványaik tanulmányi előmenetelét, fejlődését;
- az iskolák képesek előre jelezni tevékenységük eredményét;
- a tanárok lehetővé teszik, hogy a tanulók tanuljanak;
- az iskolában a szociális (társas-társadalmi) klíma kellemes.

Ez a lista megerősíti azok nézetét, akik az iskolai-intézményi hatékonyság legfontosabb feltételének az *iskolai autonómiát* tekintik, mely lehetővé teszi, hogy a helyzethez igazodó, szakszerű döntések helyben – és ne az iskolák világától távoli íróasztaloknál – szülessenek. Az oktatáspolitikai feladata pedig úgy fogalmazható meg, hogy teremtsen olyan igazgatási kereteket, melyek lehetővé teszik az iskolák és testületeik autonómiáját, és megvédik azt minden illetéktelen beavatkozással szemben.

*

A hazai oktatáskutatásban a hozzáadott érték kiszámításának két módszere terjedt el: a *rangsorelemzésen* és a *tanulói teljesítményen* alapuló módszer.

A középiskolák értékelésének rangsorelemzésen alapuló módszere közel két évtizedes múltra tekint vissza. Az adatok rendszeres, évenkénti gyűjtésének eredményeként az adatbázisban tekintélyes mennyiségű adat halmozódott fel. „A középiskolai munka néhány mutatója” címmel évenként összefoglaló kötetek jelennek meg (*Neuwirth, 2004*)⁵. Az aktuális eredményekről a *Köznevelés* tudósít.

Az 1999/2000. tanévben fontos előrelépés történt. Ekkor gyűjtöttek először bemeneti változókról adatokat. Ezek a következők:⁶ a 9. osztályba felvett középiskolások 8. osztályos átlag osztályzata, a szülők iskolázottsága (évszámban) és a szülők munkastátusa (dolgozó, munkanélküli). A kimeneti változók adottak voltak az adatbankban.⁷ Az öt mutató közül a hozzáadott érték számításokhoz hármat választottak ki: a nappali felsőoktatásba a jelentkezés évében felvett érettségizők aránya az összes érettségizőhöz képest, valamely idegennyelv-vizsgát sikeresen abszolválók aránya az érettségizőkhöz képest és az írásbeli felvételi dolgozatok osztályzatátlagát. (Ez utóbbi talán a legerőteljesebb mutató.) Láthatjuk tehát, hogy ebben a rendszerben az iskola bemeneti és kimeneti helyzetét három-három

⁵ *Neuwirth Gábor* már több mint 20 éve irányítja a kutatást és gondozza az adatbázist.

⁶ A középiskolai munka néhány mutatója című kötetben „bemeneti” és „kimeneti” változókról olvashatunk, ami ugyanazt jelenti, mint a „bemeneti” és a „kimeneti” változók.

⁷ A középiskolai rangsorelemzés céljára kidolgozott öt mutató a következő: (a) írásbeli felvételi dolgozatok iskolai átlagai, (b) a felsőoktatási felvétel aránya (az érettségizettek létszámából első évben felvettek aránya), (c) a felsőoktatási felvétel aránya felsőoktatási intézménytípusok alapján (elit egyetemek, egyetemek, főiskolák), (d) a felsőoktatásba jelentkezők nyelvvizsgálóinak az aránya, és (e) a középiskolai tanulmányi versenyek iskolai átlagpontszámai.

változó rangsorszámait jelenítik meg. Ebből kiindulva *Neuwirth* az iskolai hozzáadott értékek számításának hat módszerét dolgozta ki. (*Neuwirth*, 2004, 81–92.) Bár abban a kérdésben, hogy a módszerek közül melyik a viszonylag legmegbízhatóbb a kutatók nem foglalnak állást, a magunk részéről a hatodik módszerre tippelünk. Most röviden összefoglaljuk a hozzáadott érték kiszámításának a menetét, a hatodik módszer szerint.

A számítás első lépésében a kutatók a három kimeneti változóból faktoranalízissel egy komplex változót (faktort) képeznek. Ezt követően a bemeneti adatok és a faktor segítségével sorra megbecsülik az iskolák várható kimeneti értékét. Végül megállapítják a becült értékek és a valós értékek különbségét. Ez utóbbi érték az iskola hozzáadott értéke.

A több mint két évtizede folyó kutatás jelenlegi fázisában betekintést kaphatunk a magyar középiskolák pedagógiai teljesítményeibe és újabban a szociológiai helyzetükhöz viszonyított relatív pedagógiai teljesítményükbe is. A kutatás vezetője ugyan nem győzi hangsúlyozni a rangsorelemzés és a hozzáadott érték számítás általa kezdeményezett módszerének bizonytalanságait, az adatok mégis néhány nagyon világosnak tűnő következtetés levonására buzdítanak. Helyes, hogy *Neuwirth* óvatosságra int, de azért két kutatási eredmény bemutatását mégis megköszönjük. Főleg a második következtetés ad – azt hiszem – betekintést a magyar középiskolai szelekció sokat emlegetett problematikájába.

Az 1. táblázat a hozzáadott érték vizsgálatba bevont középiskolák számát (572)⁸ és ezen iskolák eloszlási rendjét mutatja a hozzáadott érték nagysága szerint. Úgy vélem már annak a ténynek a pusztá megállapítása nagyon tanulságos, hogy a magyar középiskolák kétharmada átlagos, egy hatoda alacsony és másik egy hatoda magas hozzáadott pedagógiai értéket produkál. Más szóval a helyi érték normális eloszlást mutat. Ez legalább olyan fontos megállapítás, mint az, amit az oktatáspolitikusok és a kutatók nem győznek eleget hangsúlyozni – a PISA 2000 vizsgálatra és hazai felmérésekre hivatkozva –, hogy milyen nagy az *iskolák közti különbség* Magyarországon. Ez ma valószínűleg az egyik legsúlyosabb pedagógiai jelenség, ami orvoslásért kiált.

⁸ A táblázatban csak azok az iskolák szerepelnek, amelyek legalább három alkalommal (három éven át) küldték el a kért adatokat, és minden más szempontból is megfeleltek a szigorú előírásoknak.

1. táblázat: A hozzáadott érték eloszlása iskolatípusok szerint (*Neuwirth, 2004, 86.*)

	G	Szk	Vp	Összes „+”	%
Középiskolák Száma	342	420	182	964	
HÉ számításra alkalmas iskolák száma	172	225	175	572	100
Magas HÉ	30	38	27	95	17
Közepes HÉ	118	148	117	383	67
Alacsony HÉ	24	39	31	94	16

Megjegyzés:

HÉ – hozzáadott érték

G – gimnázium

Szk – szakközépiskola

Vp – vegyes profilú középiskola

„+” – művészeti középiskolák nélkül

Előző megfigyelésünket megerősíti az iskolai hozzáadott értékek ingadozását bemutató táblázatunk (2. táblázat). Ezúttal azonban még azt is megállapíthatjuk, hogy az ingadozás mértéke a három iskolatípus közül a gimnáziumoknál kevéssel nagyobb, mint a másik kettőnél, míg azok közt hasonló. Lényeges különbség azonban az iskolatípusok közül – e tekintetben – nincs. Továbbá leolvashatjuk a táblázatról, hogy mind a három iskolatípusnál a hozzáadott érték pozitív tartományába tartozó iskolák erősebben térnek el átlagtól mint a negatív tartományba tartozó iskolák. Mintha a középiskolák nagyobb része érezne készletét pedagógiai kultúrájuk fejlesztésére és közvetve hozzáadott értékük növelésére.

Már csupán kíváncsiságból megnéztük, hogy az utóbbi öt év írásbeli felvételi dolgozatai átlagából képzett rangsor (ez a legerősebb kimeneti változó) első 20 gimnáziuma közül hány található a hozzáadott értékből képzett kombinált rangsor első húsz helyén (*Neuwirth, 2004, 93.; 163.*). Mindösszesen két ilyen gimnáziumot találtunk (Piarista Gimnázium, Budapest, Lovassy László Gimnázium, Veszprém). Más szóval, magas tanulmányi teljesítményt produkáló neves gimnáziumaink közül csak kettő van, amelyik ezt a kiváló teljesítményt relatív mércével mérhetően is teljesíti.

2. táblázat: A hozzáadott érték szórása iskolatípusok szerint (*Neuwirth, 2004, 84.*)

Középiskola típusa	Iskolák száma	Min. HÉ	Max. HÉ	Különbség
G	172	-1,35	1,63	2,98
Szk	225	-1,17	1,66	2,83
Vp	175	-1,14	1,63	2,77

Megjegyzés:

HÉ – hozzáadott érték

G – gimnázium

Szk – szakközépiskola

Vp – vegyes profilú középiskola

A rangsorelemzés talán legfeltűnőbb gyengesége, hogy az iskolának tulajdonított teljesítmény többnyire a végzős évfolyam diákjaira korlátozódik és azok közül sem minden egyes tanulóra, hanem csak azokra, akik a különböző versenyeken részt vesznek és azokra, akik a felsőoktatásban folytatják tanulmányaikat. A viszonyítás egysége tehát erősen redukált. (Ez a probléma ugyan más vizsgálatoknál is fennáll, a rangsorelemzésnél mégis feltűnően nagy.)

A pedagógiai tárgyú hazai és nemzetközi felmérések módszertanának paradigmaváltása az ezredforduló táján játszódik le, de jelei már korábban is foghatók voltak (vö. *Báthory, 2002*). Ekkorra az a nézet válik általánosan elfogadottá, mely szerint nem azt az iskolás tudást kell vizsgálni, melyet a tantervek és a tanítási dokumentumok előírnak (és amelyeket a teszt szerkesztők fáradtságos munkával validizálnak), hanem azt a gyakorlatias tudást, melyet a társadalom és a mindenható munkaerőpiac a fiataloktól elvár. A paradigmaváltás hátterében jól láthatóan az élet végéig tartó tanulás víziója tűnik fel.

Az első OECD-PISA vizsgálat adatfelvétele már lebonyolódott, amikor az OM kompetencia-felmérést kezdeményezett, és amelyet aztán 2001-től minden évben az Értékelési Központ⁹ bonyolít le. A kutatók a mérésekhez két kompetenciát választottak: a szövegértést és a matematikai gondolkodást (problémamegoldó gondolkodás). A 2003. évben a 6., 8., 10. évfolyamok vizsgálata történt az ország összes iskolájában.¹⁰ A kompetenciamérés koncepciójába jól beleillett a pedagógiai hozzáadott érték vizsgálata. Valójában egyedi alkalomnak számított, hogy a vizs-

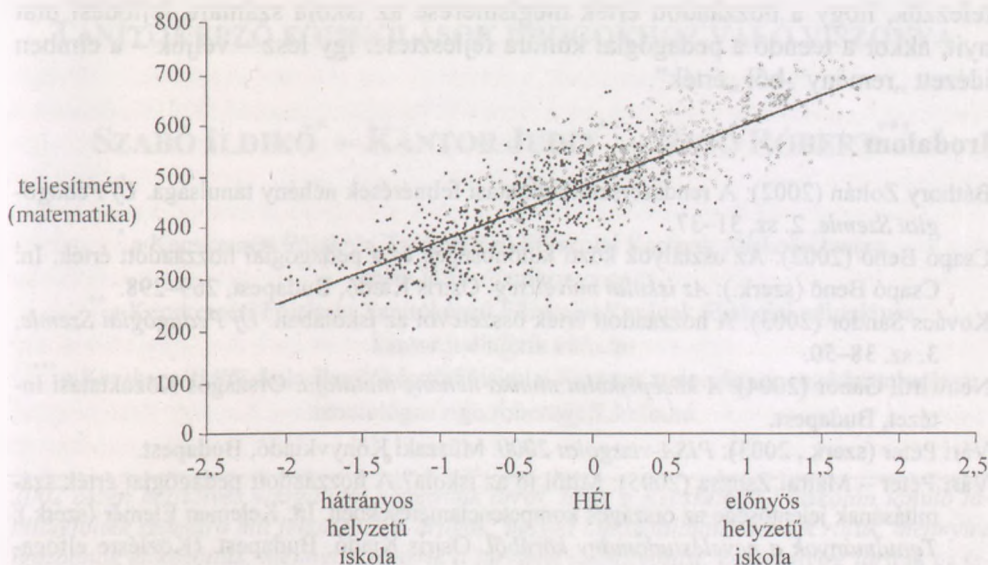
⁹ Az Értékelési Központ 1990-ben az OKI-ban jön létre, majd később az OKSZI-hoz kerül. Jelenleg a Sulinova Kht-hez tartozik.

¹⁰ 2001-ben az 5., 9., 2002-ben a 6. és a 10. évfolyam felmérését végezték el.

gálatban minden iskolát bevontak a mérésekbe. A 2003. évi vizsgálatnak a hozzáadott értékkel kapcsolatos eredményeit *Vári Péter* és *Mátrai Zsuzsa* elemezték (2005).

A hozzáadott érték vizsgálat azon az elven alapult, hogy minden, a vizsgálatban részt vevő iskolai osztályról rendelkezésre állt két teljesítménymutató (a szövegértés és a matematikai gondolkodás átlaga) és egy másik, az osztály tanulóinak a szociológiai helyzetét kifejező komplex mutató, melyet egy háttér kérdőív adatai alapján szerkesztettek. Ez utóbbit nevezték a kutatók hozott érték indexnek (HÉI). Az index öt komponensből áll: a szülők iskolázottsága, az otthoni könyvek száma, a tanuló saját könyveinek száma, és az a körülmény, hogy rendelkezik-e a család személygépkocsival és számítógéppel. A két mutató alapján kiszámították a korreláció mértékét és azt egy koordináta rendszerben ábrázolták (regressziós egyenes). Ezután minden egyes osztályt elhelyeztek a koordináta mezőben az osztály tanulóinak a teljesítményátlaga és az iskola HÉI értéke alapján. A vizsgálatba bevont osztályok nagy száma miatt, a regressziós egyenes környezetében egy „csillagködhöz” – vagy ahogy a kutatók írják: „pontfelhőhöz” – hasonló ábra jött létre (2. ábra). Ezen ábra szektorális beosztása megegyezik az 1. ábrán bemutatott helyzettel, és a magyarázata is hasonló. A különbség az, hogy míg az 1. ábra oktató célzatú, a 2. ábra valóságos iskolai osztályok (iskolák) jellemző mutatóinak a felhasználásával készült. Szükséges még megjegyezni, hogy az Értékelési Központ vizsgálatában a részt vevő valamennyi iskola megkapta a csillagködhöz hasonló ábrát, feltüntetve azon a saját helyét. Minden iskola nevelőtestülete és vezetői elgondolkozhattak tehát az iskolájukban meghonosított pedagógiai kultúra színvonaláról és kitörési lehetőségeikről. A módszertani bizonytalanságok dacára, a hozzáadott érték vizsgálat szakértői kezekben az iskolák egyedi, intézményi értékelésének hatékony eszközévé válhat.

A demokratikus iskolarendszerekben – amint arra a PISA 2000 vizsgálatban is rámutattak – az iskolák közti különbségek viszonylag kicsik, míg az iskolákon belül, a tanulók között viszonylag nagy különbségek regisztrálhatók. Más szóval, az iskolák többsége nem szelektív. *Csapó Benő* és *munkatársai* egy felmérésükben az iskolán belüli párhuzamos osztályok közti különbségek mértékét és ezek összefüggését az osztályok szociológiai összetételével vizsgálták, majd következtetéseket vontak le a hozzáadott értékre nézve (*Csapó*, 2002). Azonos iskolák párhuzamos osztályai közt jelentős különbséget állapítottak meg, amiből arra következtettek, hogy a hozzáadott érték iskolán belül is variábilis tényező. Más szóval nemcsak az iskolák közti különbségek lehetnek nagyok, hanem az iskolán belül a párhuzamos osztályok közt is tetemes különbségek keletkezhetnek. Mintha a szelekció – a magyar pedagógiai kultúrának és gyakorlatnak ez az öröge – az iskolán belül, az osztályok között is ott rejthetné? – Persze csak akkor, ha azt direkt így csinálják, amiből viszont vagy az elitizmus iránti olthatatlan vágyódás, vagy a differenciálás félreértése következtethető ki.



2. ábra: A hozzáadott érték a 6. osztályos matematika teljesítmény és a Hozott Érték Index koordináta rendszerében (Vári–Mátrai, 2005. 15. o.)

A pedagógiai hozzáadott érték hazai szakirodalma – főleg annak jelentőségéhez képest – egyelőre nem túlságosan nagy. (A kifejezés gyakran felbukkan a minőségbiztosítás szótárában is.) Két markáns kutatási irány látszik kibontakozni. Az egyik irányban – melyet „didaktikainak” neveznénk – a pedagógiai hozzáadott érték számításának egysége a tanulók valamely (lehetőleg releváns) *tanulási teljesítménye*. Ide sorolnánk az *Értékelési Központ* és *Csapó Benő* vizsgálatait. A középiskolai rangsormódszer a másik irány. Ebben a metodikában a hozzáadott érték számításának egysége a középiskola valamely *rangsorhelye* egy országos rangsor-elemzésben. Ide soroljuk *Neuwirth Gábor* munkáját. Mindkét metodikában, bár különböző módon és így különböző hatékonysággal, kísérlet történik az iskolák (és közvetve az oda járó tanulók) szocioökonómiai és kulturális státusának megállapítására. Tehát, miközben a kétféle vizsgálati irány alapegysége különbözik, a szociológiai keretfeltétel nagyjából azonos, bár kidolgozottsága, szerkezete különböző. Mindkét módszerben az a legfontosabb, hogy a pedagógiai hozzáadott érték iskolai dinamikáját, az iskolákban meghonosodott, bár a jelenség szintjén igen sokféle, *iskolai pedagógiai kultúrában* vélik megragadni. Az empirikus-pragmatikus pedagógia ezúttal olyan eszközhöz juttatta az iskolákat, mely a nevelőtestületek és az iskolai menedzsmentek önreflexióját elősegítik, innovációs tartalékaikat mozgósítják. De természetesen csak akkor, ha erre az iskolában igény mutatkozik. (Az „igény”-ről sok esetben az iskolák közti verseny gondoskodik.) Ha igaz, mint ahogy felté-

telezzük, hogy a hozzáadott érték megismerése az iskola számára fejlődési utat nyit, akkor a teendő a pedagógiai kultúra fejlesztése. Így lesz – véljük – a címben idézett „remény”-ből „érték”.

Irodalom

- Báthory Zoltán (2002): A rendszerszintű oktatási felmérések néhány tanulsága. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 31–37.
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 269–298.
- Kovács Sándor (2003): A hozzáadott érték összetevői az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 38–50.
- Neuwirth Gábor (2004): *A középiskolai munka néhány mutatója*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Vári Péter (szerk., 2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vári Péter – Mátrai Zsuzsa (2005): Mitől jó az iskola? A hozzáadott pedagógiai érték számításának jelentősége az országos kompetenciamérésekben. In: Kelemen Elemér (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. (Közlésre elfogadott tanulmány kézirat.)

TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLÁSOK DROGOKHOZ VALÓ VISZONYA

SZABÓ ILDIKÓ* – KÁNTOR JUDIT** – RIGÓ RÓBERT***

* a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karának főiskolai tanára
szabo.ildiko@utikonyv.com

** a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karának főiskolai adjunktusa
kantor.judit@tfk.kefo.hu

*** a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karának tudományos segédmunkatársa
szociológus rigo.robort@tfk.kefo.hu

2002 őszén kérdőíves vizsgálatot végeztünk arról, hogy a Kecskeméti Főiskolán tanuló tanítójelöltek számára mit jelentenek a drogok: milyen tapasztalataik vannak róluk, mennyire igazodnak el közöttük, mennyire ismerik a törvényi szabályozást, és mennyire tartják az iskola feladatának a drogokkal kapcsolatos problémák kezelését. Eredményeink szerint a diákok ismeretei hiányosak. A kábítószerekről azok rendelkeznek pontosabb ismeretekkel, akiknek vannak róluk személyes tapasztalataik, de a törvények ismeretében már nincsenek jelentős különbségek a fogyasztók és nem fogyasztók között. Többségük szigorúbban büntetné mind a fogyasztást, mind a terjesztést. Elsősorban az iskola és a pedagógusok feladatának tartják a felvilágosítást, tájékoztatást, megelőzést.

Rövid áttekintés a kutatásról

2002 őszén a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karán kérdőíves vizsgálatot készítettünk a főiskolások drogokhoz való viszonyáról.¹ E téma fontosságát abban látjuk, hogy a tanítójelöltek olyan társadalmi szerepre készülnek, amelyre a helyi közösségekben különösen nagy figyelem irányul. Mintaadóként és véleményformálóként meghatározó jelentősége van annak, hogy mit tudnak a drogokról, és mit gondolnak róluk.² Mivel nem tudjuk, hogy a leendő pedagógusok mennyire igazodnak el a drogok világában, milyen drogmagatartás jellemzi őket, és mit gondolnak a pedagógiai lehetőségekről, úgy véljük, kutatásunk a megfelelő pedagógusképzési tartalmak kidolgozásához is jó kiindulási alapot nyújt.

¹ A kutatást a Gyermek-, Ifjúsági és Sportminisztérium támogatásával végeztük.

² Ezúton köszönjük Molnár Ferencnek (Rév Szenvedélybeteg-segítő Szolgálat) és Mihályné Bornemisza Eleonórának (Bács-Kiskun Megyei Rendőr-főkapitányság) a kutatás megtervezéséhez és az eredmények értékeléséhez nyújtott szakmai segítségét.

Kérdőívünk felépítésében arra törekedtünk, hogy a hallgatók drogkultúrájának minél több elemét tárjuk fel. Kérdéseink a következő témakörökre irányultak: a drogokkal kapcsolatos magatartások, a drogokkal kapcsolatos ismeretek, a törvénykezéssel kapcsolatos ismeretek és a drogpedagógiai lehetőségekkel kapcsolatos nézetek.³ Ennek megfelelően tanulmányunkban is ezeket a témaköröket vizsgáljuk.

Kutatásunk módszertani sajátosságát a minta homogenitása és intézményhez kötöttsége adja. Módszere az önkitöltéses kérdőív volt, amelyet minden nappali tagozatos hallgatóhoz eljuttattuk. A hallgatók a kérdőívet csoportosan, valamelyik tanórán töltötték ki. Összesen 626 tanítójelölt válaszolt kérdéseinkre.

A tanítóképzés sajátosságainak megfelelően mintánkban alacsony volt a fiúk aránya (12,5%). Mivel a tanítói pálya elsősorban a társadalmi középrétegek alsóbb szintjein elhelyezkedő családok gyermekeinek kínál felemelkedést, a diákok jellemző társadalmi hátterét a vidéki városi (elsősorban kisvárosi), szakk munkásképzőt vagy szakközépiskolát végzett középrétegek alkotják. A diákok kétötöde maga is szakközépiskolából jött. Emögött egyrészt a tanítóképzők nem túl magas presztízse, másrészt a családok pragmatikus életstratégiája húzódik meg, melyben a szakmát adó középiskolának van a legnagyobb értéke. A diákok kétötöde kollégiumban lakik, további egyötödük albérletben vagy rokonoknál (néhányan a saját lakásukban). A szüleikkel élők egy része a környező településekről jár be naponta a főiskolára.

A többség családi hátterére a rendezett viszonyok, egyértelmű, kiszámítható nevelési elvek, jól működő generációközi kapcsolatok jellemzőek. A kiszámítható családi viszonyok képezik a tisztas megélhetés alapjait és a mobilitási potenciál érzelmi forrásait. A családok értékrendjét jól jellemzi az egyházi középiskolából jött diákok magas aránya (14%). A hallgatók saját politikai nézeteiket vagy a baloldaliság–jobboldaliság dimenzióin kívülre helyezik⁴ (azaz a politikai értékorientációk irányát kifejező, tízfokú skálán az ötödik-hatodik fokra), vagy inkább a politikai jobboldalra. Ugyanakkor saját társadalmi értékeiket inkább liberálisnak minősítik, mint konzervatívnak.⁵

A tanítóképző főiskolások összességükben vallásosabbak, mint korosztályuk egésze. Ennek egyik oka az, hogy magas a lányok aránya (akik rendszerint jobban

³ A drogfogyasztás társadalmi megítélése, a büntetőjogi, magánéleti és szakmai következményektől való félelem egyeseket arra késztet, hogy személyes érintettségüket ne tárják fel. Talán a főiskolai hallgatók, akik jobban tisztában vannak az ilyen típusú vizsgálatok céljaival és módszereivel, kevésbé tartanak az ilyen vizsgálatoktól.

⁴ A szakirodalom szerint a szülők és gyermekeik politikai értékirányultága között szoros összefüggés van, miközben a szülők és gyermekeik társadalmi értékei már rendszerint sokban különböznek egymástól (Percheron, A., 1999, 125–136.).

⁵ Megjegyezzük, hogy tapasztalataink szerint a diákok a „konzervatív” fogalmát gyakran a „maradi” szinonimájaként értik.

kötődnek a valláshoz, mint a fiúk), valamint, hogy viszonylag sokan jöttek vidéki városokból és kisebb településekről, ahol erősebbek a valláshoz való kötődések.

A drogokkal kapcsolatos tapasztalatok

Adataink szerint viszonylag kevesen szereztek közvetlen tapasztalatokat a kábítószerekről.⁶ A diákok 0,5%-a fogyaszt rendszeresen kábítószer, 8,3%-uk alkalomszerűen és 91%-uk egyáltalán nem. Jelenleg 55 fő (9%) használ kábítószer, de ennél többen próbálták már ki 107 fő (17%). Összesen tehát egynegyedüknek vannak a kábítószerekről személyes tapasztalatai. Ebben szerepet játszik, hogy a többség igen szerényen él. A drogokról szerzett tapasztalatokban pedig az egyik befolyásoló tényezőt éppen az anyagi helyzet jelenti. (Átlagosan 17 703 forintot költhetnek havonta magukra, de kétötödük maximum tízezer forintból fedezi havi kiadásait.)

Inkább jellemző rájuk a cigarettázás és az alkoholfogyasztás. Minden második diák dohányzik, de a dohányzók fele csak alkalmanként gyújt rá. Egyötödük egyáltalán nem fogyaszt alkoholt, további szűk két ötödük pedig fogyaszt ugyan, de még sohasem volt részeg. A viszonylag kedvező képből szerepet játszik az is, hogy a többség lány, akik kevésbé cigarettáznak és fogyasztanak alkoholt. A kábítószer legelső kipróbálása jellemzően 17–18 éves korukban történt (bár a válaszok a 10–21 éves kor között szóródnak). Ez valamivel későbbi életkor, mint amiket a kutatások megjelölnek.⁷ 17–18 éves korukig folyamatosan nőtt a kipróbálás gyakorisága, majd ezt követően folyamatosan csökkent. A tanítójelöltek 83%-a maga is a 14–18 éves korosztályt tartja a legveszélyeztetettebbnek. Azok közül, akik kipróbáltak valamilyen szert, minden második vált rendszeres vagy alkalmi fogyasztóvá.

A legelőször kipróbált szer a marihuána (13,5%), majd szórványosan említik még az LSD-t és a speedet. A legnépszerűbb szernek ugyancsak a marihuánát (48,5%), majd az extasyt (16%) és a speedet (5%) tartják.

Egy korábbi vizsgálatunk, amelyet utolsó éves kecskeméti középiskolások körében végeztünk 2001-ben (*Horváth, Szabó, Kántor és Rigó, 2002*) megerősíti, hogy a drogok kipróbálásának meghatározó ideje a középiskolás évekre esik, valamint, hogy a legnépszerűbb szer a marihuána. A kecskeméti középiskolások 20%-a próbálta már ki a marihuánát, és a felüknek van olyan barátja, ismerőse, aki már kipróbálta vagy rendszeresen is fogyasztja (a hasist 7%-uk próbálta ki, és a negyedüknek van olyan barátja, ismerőse, aki már kipróbálta vagy rendszeresen fo-

⁶ A szakértőkkel történt konzultációk megerősítették azt a más vizsgálatokból is valószínűsíthető tény, hogy az adatok – különösen a diákoknak a kábítószer-fogyasztó társaik arányára vonatkozó becslései – közel állnak a valósághoz. Elképzelhető, hogy a rendszeres fogyasztók egy része alkalmi fogyasztónak tartja-nevezi magát, valamint, hogy a valamelyik szert kipróbálók egy része alkalmi fogyasztó is.

⁷ Egy kutatás adatai szerint a fiatalok 13,9%-a 14 éves kor előtt, 43%-uk 15-16 évesen találkozott először a kábítószerekkel (*Elekes, 2001*).

gyasztja is). Más kutatások is alátámasztják a középiskolás korosztály veszélyeztettségét. Az „Európai vizsgálat a középiskolások alkohol- és egyéb drogfogyasztásáról, valamint dohányzásáról” című kutatás (ESPAD '99) szerint 1992–1999 között úgy nőtt meg kétszeresére a tiltott szerek fogyasztása Magyarországon a 16 éves középiskolások között, hogy közben nem csökkent a legális szerek (gyógyszer, cigaretta, alkohol) használata sem. Az első- és másodéves középiskolások 28,8%-a fogyasztott már életében legalább egyszer valamilyen tiltott és/vagy legális szert.

2001-es vizsgálatunk kecskeméti középiskolásainak drogokkal kapcsolatos tapasztalatait össze tudjuk vetni két, az utolsó éves magyarországi és romániai középiskolások körében, 2000-ben végzett kutatás eredményeivel is (*Szabó és Örkeny*, 2000). Ezek alapján kiderül, hogy a kecskeméti adatok nem térnek el jelentősen az országos adatoktól – miközben a magyarországi és a romániai fiatalok tapasztalati között már jelentős különbségek vannak.⁸ A drogok kipróbálásában nem a lokalitásnak, hanem az ország ifjúsági kultúrájának, a korosztálynak és az iskola típusának, illetve a személyes kapcsolatrendszernek van meghatározó szerepe.

Arra a kérdésre, hogy tízből hány főiskolás fogyaszt kábítószerrel, a legtöbben (20%) kettőre tippeltek – a többi válasz erősen szóródott. Átlagosan azonban azt feltételezik, hogy tíz főiskolásból 3,9 használ kábítószerrel.⁹ Ezt a kábítószerfogyasztók magasabbra becsülik (átlagosan 5,5) mint a többiek (átlagosan 3,7). Azok is többre becsülik a fogyasztók arányát, akik elfogadhatónak tartják, ha valaki alkalmoszerűen fogyaszt (átlagosan 4,6-ra).

A tanítójelöltek a kábítószerhez való hozzájutás helyét a legtöbben a diszkóhoz kötik (80%), ezt követi a házibuli (44%), majd a játékkerem (14%). Az iskolákban 13%-uk szerint lehet kábítószerhez jutni.¹⁰

Szociokulturális háttér és kábítószer-fogyasztás

A diákok neme és kábítószer-fogyasztása között csak gyenge kapcsolatot találtunk (Cramer's $V = 0,176^{11}$). Ez abból a szempontból lényeges, hogy a férfiak körében minden kutatás szerint jóval magasabb a kábítószer fogyasztók aránya. Ezek 22%-a csak alkalmoszerűen, 78%-a pedig egyáltalán nem fogyaszt kábítószerrel, míg a nők

⁸ Az utolsó éves magyar középiskolások 22, a romániai középiskolások 6%-a próbálta már ki (egyszer vagy többször) a marihuánát, míg a hasist 10, illetve 4%-uk. (*Szabó és Örkeny*, 2000)

⁹ Kutatásunk szakértőinek véleménye szerint ez a szám reális.

¹⁰ A kérdésre három választ lehetett adni, ezért nem 100% a válaszok említésének az összege.

¹¹ Itt és a továbbiakban a Cramer's V asszociációs mutatót használjuk, ami a khi-négyszet statisztikán alapulva méri a változók közötti összefüggéseket, de nem érzékeny a mintanagyságra. A mutató értéke 0 és 1 között mozog. Minél inkább megközelíti az 1-et, annál erősebb a két változó közötti összefüggés.

7%-a alkalmoszerűen fogyaszt, 93%-a pedig egyáltalán nem. A férfiak közül senki nem fogyaszt rendszeresen kábítószerrel, míg a nők közül hárman válaszoltak erre igennel.¹²

Az alkoholfogyasztás és a kábítószer fogyasztás között is csak gyenge összefüggés van (Cramer's $V = 0,178$). Az összefüggés erősebben mutatkozik meg, amikor azt nézzük, hogy azok, akikkel egyszer, többször vagy sokszor előfordult, hogy lerészegedtek, fogyasztanak-e kábítószerrel (Cramer's $V = 0,229$). Akik gyakrabban fogyasztanak alkoholt és le is részegednek, gyakrabban használnak kábítószerrel is. A kapcsolat valószínűleg a nemek közötti különbségeken keresztül érvényesül. A kábítószer-fogyasztás, mint az ifjúsági kultúra bizonyos rétegeinek „tartozéka” jellemzően társas együttlétekhez kötődik, akárcsak az alkohol. Összefüggés körvonalazódik a kábítószerrel fogyasztása és a dohányzás (Cramer's $V = 0,263$), illetve a gyógyszer plusz alkohol kombináció kipróbálása (Cramer's $V = 0,310$) között is.

Az egyes szocio-demográfiai tényezők csak kevésbé magyarázzák a kábítószer-fogyasztást. Ez alól csak a jövedelmi szint a kivétel. Az életkor és a kábítószer-fogyasztás között nincs szignifikáns összefüggés, valószínűleg azért, mert – ahogy a középiskolás-vizsgálatokból is kiderült – a szerek kipróbálása és használata alapvetően a középiskola utolsó éveivel kötődik, és mert mintánkban kicsi az életkori szórás ahhoz, hogy a szokások további alakulásáról képet nyerjünk. A középiskola típusa sem befolyásolja a fogyasztás mértékét.

A szülők iskolai végzettségének hatása nem egységes. Míg az apák legmagasabb iskolai végzettségével nem mutatható ki összefüggés, az anyákéval már – ha kis mértékben is, de – igen. Minél magasabb az anya végzettsége, annál nagyobb arányban fogyasztanak gyermekeik rendszeresen vagy alkalmoszerűen kábítószerrel (Cramer's $V = 0,130$). (A többségükben lány tanítójelöltekből álló mintánkra jellemző, hogy az anyák iskolai végzettsége magasabb, mint az apáké.) Ez a hatás azonban inkább ezeknek a családoknak a jobb anyagi helyzetén keresztül érvényesül.

A jövedelmi viszonyok és a kábítószer-fogyasztás között is egyenes arányosság mutatható ki: minél magasabb jövedelmi kategóriába tartozik valaki, annál nagyobb arányban válaszolta, hogy fogyaszt kábítószerrel. Ez azonban statisztikailag ugyancsak nagyon gyenge összefüggés (Cramer's $V = 0,131$).¹³ Bár a hallgatók pénzügyi helyzetében többszörös különbségek vannak (16%-uk ötezer forintnál kevesebből él, 16%-uk pedig 25 ezer forintnál többől), összességében inkább alacsony jövedelműek. Tízfokú skálán értékelve jövedelmi helyzetüket, a legtöbben

¹² Érdemes lenne külön is megvizsgálni, hogy a fiúk nagyobb érintettségében és veszélyeztetettségében milyen szerepet játszik az, hogy a magyar iskolákban főként nők tanítanak; hogy a két nem konfliktuskezelésében különbségek vannak, illetve az, hogy a fiúk erősebb kalandvágyával nem mindig tud mit kezdeni sem az iskolai, sem az iskolán kívüli pedagógia.

¹³ A nemzetközi és a hazai kutatási tapasztalatok szerint a legfelső és a legalsó jövedelmi csoportok drogfogyasztása jelentősebb, mint az átlagos körülmények között élőké.

a középső ötös szintet jelölték meg (35%). Ennél magasabbra mindössze 23%-uk helyezte magát. (Átlagosan 4,72-ra, a közepesnél valamivel gyengébbre jött ki anyagi helyzetük értékelése.) A legjobb azok helyzete, akik szüleikkel laknak, a legrosszabb pedig azoké, akik a párjukkal albérlésben vagy kollégiumban. A legjelentősebb különbség a felső ötödnél található (köztük 9%-ról 23%-ra emelkedik a rendszeresen vagy alkalmászerűen fogyasztók aránya).

A kábítószer-fogyasztók közül többen nevelkedtek csonka családban, mint a nem fogyasztók közül, de a két tény közötti kapcsolat nem szignifikáns. Sem a kibocsátó család nevelési attitűdje, sem a gyermekkori családi konfliktusok gyakorisága nem befolyásolja a fogyasztást. Mintánkban a vallásosság és a kábítószer-fogyasztás között sincs erős összefüggés (Cramer's $V = 0,113$), ám úgy tűnik, hogy ha valaki vallásos az egyház tanítása szerint, kevésbé hajlamos a fogyasztásra, mint aki a maga módján vallásos. A kapcsolat valamivel erősebben mutatkozik meg akkor, amikor a templomba járás gyakorisága szempontjából vizsgáljuk a kábítószer-fogyasztást (Cramer's $V = 0,148$)¹⁴ A leginkább az hajlamos a fogyasztásra, aki egyáltalán nem vallásos. Az egyház tanítása szerint vallásosak (ide sorolta magát a diákok egyötöde) 3,5%-a fogyaszt alkalmanként vagy rendszeresen kábítószert, míg az egyáltalán nem vallásosak (ide tartozik a diákok másik ötöde) 16%-a.

A szociokulturális háttér és a kábítószer-fogyasztás között tehát összességében nem mutatható ki egyértelmű összefüggés. Ez egybevág más kutatások eredményeivel (*Elekes és Paksi*, 2000). Elgondolkodtató, hogy a kábítószer fogyasztással a legszorosabban még az olyan magatartási tényezők függnek össze, mint amilyen a lerészegedés vagy például az, hogy ismernek-e olyan személyt, akin keresztül kábítószert tudnának vásárolni (Cramer's $V = 0,205$). Ugyanakkor még tisztázásra vár, hogy pontosan milyen összefüggés van a nem, az anyagi helyzet, az anya iskolai végzettsége és a vallásosság tekintetében.

Ismeretek a drogokról

A hallgatók viszonylag pontosan el tudják dönteni, hogy mely drogok tekinthetők kábítószereknek (lásd az *1. táblázatot*). A máktea és a szipu okozott némi problémát számukra, mivel ezek legális szerek, csak visszaélésre is alkalmasak. A legális drogok elkülönítése jóval nagyobb nehézséget jelentett. Emögött az húzódhat meg, hogy nem ismerik pontosan a drog és a kábítószer fogalmát és a kettő közötti különbséget. A legális drogok közül elsősorban a leghétköznapiabb, leggyakrabban használt szereket (kávé, cigaretta, alkohol) nem sorolták a kábítószerekhez, míg a kevésbé ismertekkel (nyugtatók, szteroidok) bizonytalanabbak voltak.

¹⁴ Ez egybeesik a nemzetközi és hazai kutatási tapasztalatokkal.

1. táblázat: A kábítószeres ismerete (az összes megkérdezett százalékában)

	Jó válasz: kábítószer	Jó válasz: nem kábítószer
Kávé		7
Cigaretta		8
Alkohol		17
Altatók		22
Nyugtatók		26
Szteroidok		33
Máktea	55	
Szipu		67
Speed	93	
Extasy	94	
LSD	94,5	
Marihuána	95	
Hasis	96	
Kokain	98	
Heroin	98	

2. táblázat: Az egyes drogok hatásuk szerinti csoportosítása (az összes megkérdezett százalékában)

	Jó válasz			Téves válasz	Nem tudja
	Stimuláns	Hallucinogén	Depresszáns		
Koffein	53			28	19
LSD		51		21	28
Szipu		45		24	31
Nikotin	40			32	28
Alkohol	38*		38*	11	13
Extasy	35			43	22
Hasis	17			43	40
Kokain	29			42	29
Amfetamin	27			31	42
Varázsgomba		26		10	64
Marihuána	19			54	27
Heroin			13	55	32

* Az alkohol esetében mindkét válasz elfogadható, mert hatásai összetettek: megítélése nem teljesen egyértelmű a szakirodalomban, bár többségében depresszánsnak tekintik.

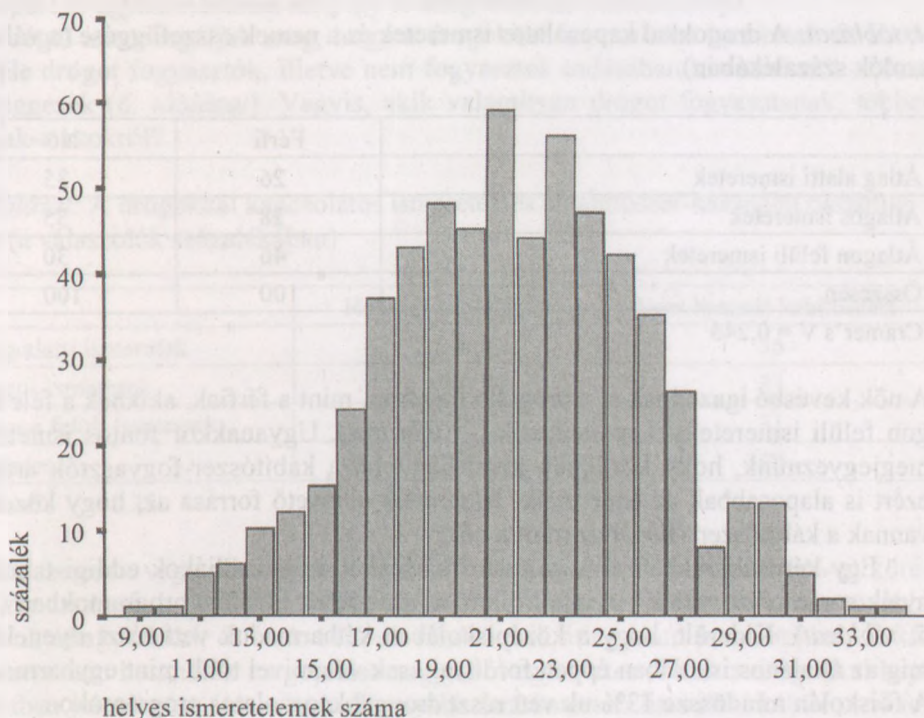
A téves válaszok magas arányaiból láthatjuk, hogy a hallgatók nem igazodnak el a drogok hatásai között (2. táblázat). A legtöbben a koffein hatását ismerik, majd az LSD-ét, a többi szerét már kevésbé, a közismert nikotinét sem. Érdekes, hogy mennyire nem ismerik a legismertebb és legkedveltebb kábítószer, a marihuána hatását. Legtöbben hallucinogénnek tekintették, holott „a kenderszármazékok közül egyedül a hasis képes enyhe hallucinogén hatást kifejteni.” (Ferenczi, 2003, 47.) (A hasis az indiai kender finomított gyantája, hatóanyagtartalma hozzávetőlegesen nyolcszor nagyobb, mint a marihuánáé.) Az amfetaminról valószínűleg nem tudják, hogy speed vagy extasy néven szokott a piacon megjelenni, és általában „diszkó-drogoknak” nevezik őket. Az extasyt viszonylag sokan felismerték, valószínűleg, ha az amfetamin helyett a speedet adtuk volna meg, többen ismerték volna a pontos hatását.

A drogokkal kapcsolatos ismereteket különböző kijelentések minősítésével is vizsgáltuk (3. táblázat). Ezek a drogok hatásaira, összetételükre és a járulékos kockázatokra vonatkoztak.

3. táblázat: Drogokkal kapcsolatos kijelentések igazságtartalma (az összes megkérdezett százalékában)

	Jó válasz: igaz	Jó válasz: hamis
A közös fecskendőhasználat a HIV-fertőzés veszélyével jár.	99	
Soha nem lehet tudni biztosan, hogy a megvásárolt kábítószernek milyen a tényleges összetétele, és milyen hatóanyagot tartalmaz.	98	
Az amfetamin vagy extasy használata nagy mértékű folyadékvesztéssel jár.	90	
Az LSD használata olyan erős hallucinációkkal jár, hogy akár a közlekedésben való részvétel is veszélyes.	90	
A crack használatát követően erős vágy jelentkezik az ismételt használatra, ezért könnyen vezet függőséghez.	87	
Az extasy túladagolása halálos veszélyt jelenthet.	83	
Az amfetamin és az extasy hatása alatt a használó könnyebben kerül szexuális kapcsolatokba idegenekkel.	80,5	
A marihuána használata lelki függőség kialakulásához vezethet.	76	
Az LSD használata lelki függőség kialakulásához vezethet.	66	
Vannak olyan szerek, amelyek ismételt használat nélkül több hónap múlva is váratlan hatást válthatnak ki.	66	
A marihuánát nem lehet halálosan túladagolni.	38	
A diszkókban árult extasy tablettákban mindig ugyanannyi hatóanyag található.		5

A hallgatók e kérdéscsoportban elég jól eligazodtak. Most is éppen a marihuánával kapcsolatosan él az egyik legnagyobb arányú tévedés, amely pedig messze a legnépszerűbb kábítószer.¹⁵ Az indiai kender fogyasztása során nem alakul ki függőség, és halálos adagot sem észleltek még belőle. Mivel e tényeket a drogprevenció során nem szokták hangsúlyozni, hallgatóink sem tudják.



1. ábra: A kábítószerekről való tudás eloszlása a hallgatók körében (a válaszolók százalékában)

Az 1. ábráról leolvasható, hogy a tanítójelöltek ismeretei összességükben természetes eloszlást mutatnak: egy közel szabályos, harang alakú görbe képét. Kérdőívünkben összesen 39 ismeretkérdés szerepelt a drogokkal kapcsolatban. Összesen tehát 38 jó választ adhattak volna a hallgatók. A legtöbb jó válasz 35 volt, a legkevesebb kilenc. Az ábra első oszlopában a kérdésekre nem válaszoló 27 hallgatót láthatjuk. A legtöbbben 19–25 kérdésre adtak jó választ.

¹⁵ Már 1995-ben is ezt kedvelték a fiatalok a legjobban, azóta pedig több mint háromszorosára emelkedett a marihuánát legalább egyszer használók aránya (Elekes, 2001).

A különböző kérdésekre adott válaszok összevonásával egységesen kezelhetjük a drogokról való ismereteket, hogy áttekintsük mitől függenek azok. Ezt követően a drogok ismeretét mérő, összevont változónkat három nagyjából egyenlő részre bontottuk, annak függvényében, hogy mennyire mély ismeretekkel rendelkeznek a drogokról.

4. táblázat: A drogokkal kapcsolatos ismeretek és a nemek összefüggése (a válaszolók százalékában)

	Férfi	Nő
Átlag alatti ismeretek	26	35
Átlagos ismeretek	28	35
Átlagon felüli ismeretek	46	30
Összesen	100	100

Cramer's V = 0,246

A nők kevésbé igazodnak el a drogok világában, mint a férfiak, akiknek a fele átlagon felüli ismeretekkel rendelkezik (4. táblázat). Ugyanakkor fontos ismételt megjegyeznünk, hogy körükben jóval nagyobb a kábítószer-fogyasztók aránya, ezért is alaposabbak az ismereteik. Ismereteik alapvető forrása az, hogy közelebb vannak a kábítószer világhoz mint a nők.

Egy kérdésblokkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a diákok eddigi tanulmányaik során részt vettek-e drogokról szóló, szervezett oktatási programokban (lásd 5. táblázat). Kiderült, hogy a középiskolában kétharmaduk vett részt ilyenekben, míg az általános iskolában éppen fordítva: csak valamivel több mint egyharmaduk. A főiskolán mindössze 13%-uk vett részt droggal kapcsolatos programokon.

5. táblázat: A drogokkal kapcsolatos ismeretek és a drogokkal kapcsolatos képzésen való részvétel összefüggése (a válaszolók százalékában)

	Egy iskolaszinten vett részt képzésen	Két iskolaszinten vett részt képzésen	Három iskolaszinten vett részt képzésen
Átlag alatti ismeretek	32	32	37
Átlagos ismeretek	35	40	13
Átlagon felüli ismeretek	33	28	50
Összesen	100	100	100

Cramer's V = 0,236

Azok, akik csak az alap-, közép- és felsőoktatás egyik szintjén vettek részt képzésen, nagyjából egyenlő eséllyel kerültek az ismeretszintek mindhárom kategóriájába. Akik két iskolaszinten is hallhattak szervezett formában a drogokról, leginkább átlagos ismeretszinttel rendelkeznek, míg azok 50%-ának, akik mindhárom iskolaszinten részesültek ilyen képzésben, átlag feletti az ismereteik. Láthatjuk, hogy e csoport jó egyharmadának még így is átlag alatti az ismeretszintje.

Végül azt vizsgáljuk meg, hogy a drogokkal kapcsolatos ismeretek és a külföldre drogot fogyasztók, illetve nem fogyasztók tudásában kimutathatók-e összefüggések (6. táblázat). Vagyis, akik valamilyen drogot fogyasztanak, többet tudnak-e azokról?

6. táblázat: A drogokkal kapcsolatos ismeretek és a kábítószer-használat összefüggése (a válaszolók százalékában)

	Használ kábítószer	Nem használ kábítószer
Átlag alatti ismeretek	14	36
Átlagos ismeretek	38	33
Átlagon felüli ismeretek	48	31
Összesen	100	100

Cramer's V = 0,23

A rendszeresen vagy alkalmászerűen kábítószer használók (a diákok 9%-a) körében kimutatható, hogy közel felük átlagon felüli ismeretekkel rendelkeznek, további 38%-uk átlagosakkal, és csak 14%-uk rendelkezik átlag alatti ismeretekkel. A kábítószer nem használók megoszlása nagyjából egyenletes. Tehát a drogokkal kapcsolatban jelenleg az élet a leghatékonyabb tanítómester: ha valaki kábítószer fogyaszt, másoknál alaposabb ismeretekkel rendelkezik a drogokról.

7. táblázat: A drogokkal kapcsolatos ismeretek és az alkoholfogyasztás (a válaszolók százalékában)

	Rendszeresen fogyaszt alkoholt	Alkalmászerűen fogyaszt alkoholt	Egyáltalán nem fogyaszt alkoholt
Átlag alatti ismeretek	17	33	40
Átlagos ismeretek	25	33	38
Átlagon felüli ismeretek	58	34	22
Összesen	100	100	100

Cramer's V = 0,215

A rendszeresen alkoholt fogyasztók több mint fele átlagon felüli ismeretekkel rendelkezik a drogokról (lásd 7. táblázat). Az alkalmoszerűen fogyasztók ismeretszintje egyenletes eloszlást mutat. Még erősebb az összefüggés azzal, hogy valaki szokott-e lerészegedni (Cramer's $V = 0,255$). Azok többsége, akik nem fogyasztanak alkoholt, átlag alatti ismeretszinttel rendelkezik. Tehát itt is azt láthatjuk, hogy ha valaki rendszeresen fogyaszt alkoholt, alaposabb ismeretei vannak a drogokról, mint annak, aki soha nem iszik. Az összefüggés hátterében részben az áll, hogy a lányok kevésbé fogyasztanak alkoholt, mint a fiúk. De az alkoholfogyasztás önmagában is magyarázza az ismeretek magasabb szintjét, mivel a drogfogyasztás gyakran jár együtt alkoholfogyasztással, illetve ez utóbbi kulturálisan közel esik a drogfogyasztáshoz akkor is, ha valaki személyesen megmarad az alkoholfogyasztásnál.

8. táblázat: A drogokkal kapcsolatos ismeretek és a dohányzás összefüggése (a válaszolók százalékában)

	Rendszeresen dohányzik	Alkalmoszerűen dohányzik	Soha nem dohányzik
Átlag alatti ismeretek	29	29	38
Átlagos ismeretek	33	35	34
Átlagon felüli ismeretek	38	36	28
Összesen	100	100	100

Cramer's $V = 0,202$

A dohányzás is valószínűsíti a drogokkal kapcsolatos ismeretek magasabb szintjét. A rendszeresen dohányzók között többnek vannak átlagon felüli ismeretei, mint a nem dohányzók között (8. táblázat). Az alkalmoszerűen dohányzók eloszlása igen hasonló a rendszeresen dohányzókéhoz. Tehát ebben az összefüggésben is azt mondhatjuk, hogy a dohányzás több ismeretet valószínűsít a drogokról. Hallgatóink több mint egynegyede rendszeresen, másik negyedük alkalmoszerűen dohányzik, felük pedig egyáltalán nem. Manapság egyre inkább a dohányzást tekintik kapudrognak, ami az olyan szerek fogyasztása irányában nyithatja meg az utat, mint amilyen például a marihuána.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a tanítóképzősök ismeretei átlagos szintűek. Ezek mértéke természetes eloszlást mutat. A fiúk ismeretei alaposabbak, mint a lányokéi. Akik rendszeresen vagy alkalmoszerűen használnak valamilyen drogot, ugyancsak többet tudnak róluk, mint azok, akik soha nem élnek ilyenekkel.

A jogi szabályozással kapcsolatos ismeretek

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a hallgatók mennyire ismerik a kábítószerrel kapcsolatos jogi szabályozást. Egyrészt azt néztük meg, hogy tudják-e, a törvény hogyan értelmezi a kábítószer fogalmát: mely szereket sorol ide, illetve hogyan határozza meg a mennyiségeket és a büntetési tételeket? A másik kérdéscsoport arra vonatkozott, hogy mit gondolnak a törvényről: jónak, túl engedékenynek, esetleg túl szigorúnak tartják-e? Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a jogi ismeretek összefüggnek-e a kábítószerrel való, tényleges tudással, az esetleges személyes tapasztalatokkal, valamint a pedagógusi attitűdökkel.

A törvény ismerete

Először azt kérdeztük meg, hogy a törvény hogyan határozza meg a kábítószer fogalmát (vagyis: mely szerek tartoznak ide). A felsorolt 15 szer közül átlagosan kilenc esetben tudták a helyes választ (vagyis átlagosan 60%-os ismereteik szintje). 5%-uk válaszolt helyesen minden esetben.

Ezután arra voltunk kíváncsiak, hogy a diákok tudomása szerint a törvény hogyan határozza meg a büntetendő mennyiségeket (vagyis: hányszorosa a büntetendő „jelentős mennyiség” a „csekély mennyiségnek”). Azt tapasztaltuk, hogy ezen a téren különösen fogyatékosak ismereteik. Mindössze 17%-uk tudta, hogy a „jelentős mennyiség” a „csekély mennyiség” hússzorosa. 8%-uk ennél sokkal többre tippelt, 69%-uk azonban sokkal kevesebbre (40% a tízszeresét, 29% pedig az ötszörösét vélte „jelentős mennyiségnek”).

A törvényi szabályozás további területeit a kábítószerrel kapcsolatos tevékenységek alkotják. A kínálás–fogyasztás–birtoklás különböző esetei között a tanítóképzősök viszonylag jól eligazodtak (9. táblázat).

9. táblázat: Mely magatartásokat büntet a törvény? (A jó válaszokat adók az összes megkérdezett százalékában)

	Jó válasz		Jó válasz	
	Bünteti	Nem bünteti	Kábítószerrel	
			fogyasztók	nem fogyasztók
Ha valakit kábítószerrel kínálok.	91,5		94	91
Ha valakit nagy nyilvánosság előtt kábítószer-fogyasztásra biztatok.	63		63,5	63
Ha kábítószerrel tartok magamnál.	94		91	94,5

	Jó válasz		Jó válasz	
	Bünteti	Nem bünteti	Kábítószer	
			fogyasztók	nem fogyasztók
Ha tudomásom van arról, hogy valaki kábítószerrel fogyaszt.		94	94	94
Ha tanúja vagyok annak, hogy mások kábítószerrel fogyasztanak.		90	87	91
Jó válaszok átlagos száma:		2,6	2,6	2,6

A kábítószer-fogyasztók és nem fogyasztók ismereteiben nincsenek markáns különbségek. A diákok fele az öt állításból három megítélésével volt tisztában, további egyharmaduk pedig kettőével. Mindössze 3%-uk ítélte meg helyesen mind az öt kijelentést.

Azt, hogy a törvény a kábítószerterjesztését is, fogyasztását is bünteti, a tanítójelöltek 83%-a tudta. 16% azt gondolta, hogy csak a terjesztés számít büntetendő cselekménynek, és mindössze 0,5% hitte, hogy csak a fogyasztás büntetendő.

A továbbiakban arra voltunk kíváncsiak, hogy a diákok mennyire igazodnak el a különböző hatósági intézkedések és büntetési tételek között. A lehetséges nyolc helyes válaszból a legtöbben (30%) ötre, valamivel kevesebben (28,5%) hatra, illetve (17%) négyre tudtak jól válaszolni (10. táblázat). A válaszok nem függték a kábítószer fogyasztásától.

10. táblázat: Büntetési tételek és hatósági intézkedések ismerete (a jó válaszokat adók az összes megkérdezett százalékában)

	Jó válasz		Jó válasz	
	A kijelentés		Kábítószer	
	igaz	hamis	fogyasztók	nem fogyasztók
A fogyasztásért kiszabható legmagasabb büntetés: két év börtön		41	45	41
A törvény különbséget tesz a kábítószerfüggők és az alkalmi fogyasztók között	67		87	64,5
Bárki választhatja a gyógykezelést a büntetőeljárás helyett.		36,5	41,5	36
A rendőrnek joga van igazoltatni, gyanús viselkedés esetén a ruházatot, csomagot, autót átvizsgálni.	97		98	96,5

	Jó válasz		Jó válasz	
	A kijelentés		Kábítószer	
	igaz	hamis	fogyasztók	nem fogyasztók
Akinél a rendőr bármilyen, kábítószer-használatra vagy terjesztésre utaló jelet talál, köteles magát szakértői vizsgálatnak alávetni.	87		71	88
Súlyosbító körülmény, ha valaki iskola környezetében ad át valakinek füves cigit.	85		87	84
A törvény csak különleges bűncselekményeknél (például: kémkedés, hazárulás) ír elő feljelentési kötelezettséget, egyébként az állampolgár belátására bízta, hogy értesíti-e a rendőrséget.	44		51	44
Akit kábítószer-ügyben tanúként hallgatnak ki, kötelezhető vizeletvizsgálatra.		44,5	49	44
Jó válaszok átlagos száma:	5,3		5,3	5,3

A pedagógus szerep szempontjából különösen nagy jelentősége van annak, hogy kinek milyen feljelentési kötelezettsége van a kábítószerügyekben (11. táblázat).

11. táblázat: Feljelentési kötelezettségek ismerete (az összes megkérdezett százalékában)

	Jó válasz		Jó válasz	
	A kijelentés		Kábítószer	
	igaz	hamis	fogyasztók	nem fogyasztók
Senki sem köteles önmagára nézve terhelő vallomást tenni.	84		92	88
A pedagógusnak feljelentési kötelezettsége van.		29	48	30
Az orvos köteles bejelenteni a rendőrségen azt a kábítószer-fogyasztót, akit				

	Jó válasz		Jó válasz	
	A kijelentés		Kábítószer	
	igaz	hamis	fogyasztók	nem fogyasztók
kezel.		54	77	54
A pedagógusnak titoktartási kötelezettsége van. ¹⁶	28	67		
A szülőnek, barátnak nincs feljelentési kötelezettsége.	49		57	52
Jó válaszok átlagos száma:	4		4,2	3,9

A legtöbben éppen a feljelentési kötelezettség kérdésében tévednek: a diákok kétharmada hiszi, hogy a pedagógusnak ilyen kötelezettsége van. Ugyancsak sokan tudják úgy, hogy az orvos köteles feljelenteni a rendőrségen azt a kábítószer-fogyasztót, akit kezel. Ezek a tévedések különösen tartós akadályai lehetnek annak, hogy a leendő tanítók hatékony tájékoztatást tudjanak majd adni tanítványaiknak, illetve megfelelően tudjanak majd eljárni a hozzájuk fordulók segítése során. A kábítószer fogyasztók ezúttal valamivel több helyes választ adtak, mint azok, akik nem fogyasztanak kábítószer.

A különböző jogi kérdésekre kapott válaszokat összesítettük, és minden egyes válaszadó esetében kiszámoltuk, hogy mennyire ismeri összességében a törvényt. Összességében húsz ismeretkérdéssel mértük a kábítószerrel kapcsolatos jogi ismereteket. Így egy húszfokú skálán helyeztük el ismereteiket.

A diákok 87%-a egyetlen jó választ sem adott. Azok viszont, akik adtak helyes választ, legalább kilencre tudtak válaszolni a lehetséges 20 helyes válasz közül. Ezért elmondhatjuk, hogy éles cezúra van az ismeretek eloszlásában: sokan egyáltalán nem ismerik a szabályozást, de alig vannak olyanok, akik ezt csak kevéssé ismerik – akik ismerik, viszonylag jól ismerik. Mivel a helyes választ is adók száma igen alacsony, a jó válaszok szóródása viszont kicsi, azt a csoportot, amelyikbe azok kerültek, akik legalább kilenc ismeretelemmel rendelkeznek, a továbbiakban „a törvényt ismerők” csoportjaként kezeltük.

A törvényt ismeretét befolyásoló tényezők

A törvényt ismerők között a nők és férfiak aránya szinte ugyanolyan, mint a teljes mintában. A válaszolók neme tehát nem befolyásolja a törvények ismeretét. A val-

¹⁶ Vizsgálatunk idején a pedagógusok általános titoktartási kötelezettsége volt érvényben. A drog-fogyasztással kapcsolatos titoktartás nem vonatkozott a szülőkre és a folyamatban lévő eljárásokra. Ilyen esetekben a pedagógus adhatott információkat a tanuló érintettségéről. Ezért mindkét választ helyesnek fogadtuk el.

lásosságnak azonban van hatása a jogi ismeretekre (Cramer's $V = 0,321$). A törvényt ismerők között magasabb a „maguk módján” vallásosak aránya, mint azok között, akik egyházuk tanítása szerint vallásosak vagy pedig egyáltalán nem azok. Még erősebb az összefüggés a templomba járás gyakoriságával ((Cramer's $V = 0,369$). A kábítószerre vonatkozó ismeretektől eltérően a törvényi szabályozás ismeretét a kábítószer használata nem befolyásolja (Cramer's $V = 0,061$).

A törvényi szabályozás megítélése

A vizsgálat időpontjában Magyarországon intenzív politikai diskurzus folyt a kábítószer-törvény módosításával kapcsolatban. A vitát tapasztalataink szerint csak azok értették igazán, akik rendszeresen figyelemmel követték az egymással ütköző álláspontokat, és akik el tudtak igazodni a téma szakmai jellege mögött meghúzódó politikai tartalmak mögött. A hallgatók többsége nem tartozott ezek közé. Egy részükben félelem alakult ki, hogy esetleg a törvénymódosítás eredményeképpen büntetendő cselekménnyé válik a kábítószer egyetlen alkalommal történő kipróbálása is.

A kábítószer-fogyasztás büntetésének kérdése megosztja a közvéleményt. A viták némileg elfedték azt a tényt, hogy annak megítéléséhez, hogy a kívánatosnak tartott büntetés pontosan kikre is irányuljon, drogokkal kapcsolatos ismeretekre is szükség van.

A kutatásunk időpontjában hatályos törvényről a főiskolások 34%-a mondta, hogy nem ismeri. A kábítószer-fogyasztók büntetésével kapcsolatos kérdéseinkre azonban azok többsége is válaszolt, akik azt mondták, hogy nem ismerik a vonatkozó törvényeket. A törvényt 31%-uk túl engedékenynek tartotta, 22%-uk megfelelőnek, mindössze 13%-uk tartotta túl szigorúnak. A tanítójelöltek nagyobb része büntetéspárti: 56%-uk értett egyet azzal, hogy a drogfogyasztást minden esetben szigorúan büntetni kell. Azt, hogy a hatósági intézkedések legyenek szigorúbbak, 18%-uk tartja nagyon fontosnak, további 35%-uk pedig fontosnak. Akik el tudják fogadni, ha valaki alkalomszerűen használ kábítószeret, valamint, ha kipróbálja őket, illetve, ha valaki csak könnyű drogokat használ, kevésbé büntetéspártiak, mint akik ezeket elfogadhatatlannak tartják.

Bár a főiskolások vonzódnak a szigorú törvényi megoldásokhoz, találkozunk körükben egy elfogadó, megengedő attitűddel is. Ez egynegyedükre-felükre jellemző. Számukra elfogadható, ha valaki kipróbálja a kábítószer (52%); ha alkalomszerűen használ ilyet (24%); illetve, ha csak úgynevezett könnyű drogokat használ (23%). Ez utóbbiak fogyasztását 25% szerint egyáltalán nem kellene büntetni. Összességében a főiskolások fele képviseli következetesen azt az álláspontot, hogy a kábítószer fogyasztókat meg kell büntetni, egyötödük pedig azt az álláspontot képviseli következetesen, hogy nem kell megbüntetni őket. A többiek válszaiban a büntetéspártiság és a büntetés elutasítása egyaránt előfordul.

Az iskola és a pedagógus szerepe a drogokkal kapcsolatos problémák kezelésében

A hallgatók drogokról való ismereteiben a tanárok nem játszottak jelentős szerepet: 29%-uk szerint semmilyen, 45%-uk szerint kicsit és csak 27%-uk vélte úgy, hogy jelentős volt a szerepük. A szervezett iskolai oktatás szerepéről hasonló arányokat tapasztaltunk: 26%-uk szerint ismereteiben semmilyen szerepe nem volt az oktatásnak, 41%-uk szerint csak kicsi, míg 33%-uk szerint jelentős szerepe volt. Abban sem fedezhettük fel az oktatás hatását, hogy valaki fogyaszt-e kábítószer vagy nem. Az iskolai képzés tehát (amiben 40% egy, 30% két szinten, 5% az oktatás mindhárom szintjén részesült, 25% pedig egyáltalán nem részesült) nem tűnik hatékonynak.

Az alap- és középfokon szervezett képzésekben általában külső szakemberek (rendőr, orvos, pszichológus) működtek közre. A közreműködők sorában másodikként az osztályfőnököt említették, majd a civil szervezetek munkatársait, valamilyen szaktanárt és végül az iskolában dolgozó egyéb szakembert. A főiskolán szervezett program(ok) résztvevői is elsősorban a külső szakembereket és a civil szervezetek munkatársait említették, és csak ezután a főiskola oktatóit.¹⁷ Az ismeretek átadásában tehát a külső szakemberekre és a civil szervezetek munkatársaira hárul a legjelentősebb szerep (lásd a 12. és a 13. táblázatot.)

12. táblázat: Mennyire fontosak az alábbi megállapítások? (A válaszolók százalékában)

	Nagyon fontos	Fontos	Nem igazán fontos	Egyáltalán nem fontos	A fontosság mértéke*
A pedagógusképzésnek legyen része a drogokról szóló oktatás.	58	39	3	0,3	89
Minden iskolában legyen droghoz értő szakember.	51	37,5	11	0,3	85
Az iskolában mindenki kötelezően részesüljön a drogokról szóló oktatásban.	49	44	7	0,3	85
A civil szervezetek intenzívebben foglalkozzanak a drogmegelőzés és a drogfogyasztók segítségével.	45	48	5,5	1,5	84

¹⁷ A Kecskeméti Főiskola tanítóképzős hallgatói felvehetik szabadon választott tárgyként a Rév Szervevénybeteg-segítő Szolgálat vezetőjének drogrevenióval foglalkozó kurzusát.

	Nagyon fontos	Fontos	Nem igazán fontos	Egyáltalán nem fontos	A fontosság mértéke
A hatósági intézkedések szigorúbbak legyenek.	41	42	14	3	80
A fiatalok körében népszerű és hiteles emberek vállaljanak drogellenes közszerepléseket.	38	41	19	2	79
A szülőknek szervezzenek erről a témáról előadásokat szakemberek bevonásával.	29,5	52	17	2	77
A médiában több műsor foglalkozzon ezzel a témával.	21	59,5	18	2	75
A szórakozóhelyeken drogellenes plakátokat, szórólapokat helyezzenek el.	18	42	33	7	67

* A fontosság mértéke akkor lenne száz, ha az adott kijelentést mindenki nagyon fontosnak tartaná.

A tanítójelöltek az iskola lehetőségeivel kapcsolatos tevékenységeket tartják a legfontosabbaknak. Többségük szerint nagyon fontos lenne, hogy a pedagógusok képzésének része legyen a drogról szóló szervezett oktatás is.

13. táblázat: Vélemények a szülők és a pedagógusok kötelességeiről (a válaszolók százalékában)

	Mennyire ért egyet a kijelentésekkel?				A fontosság mértéke százalékos skálán*
	Teljesen	Inkább igen	Inkább nem	Egyáltalán nem	
A felvilágosítás a pedagógusok dolga.	20	59	17	5	73,5
A felvilágosítás a szülők dolga.	16	53	24	7	66
A pedagógus nem köteles felvállalni kábítószeres diákja problémáit.	4	15	39	42	34,5

* A fontosság mértéke akkor lenne száz, ha az adott kijelentést mindenki nagyon fontosnak tartaná.

A hallgatók a felvilágosítást szakmai munkának tartják: úgy vélik, hogy a szülő és a pedagógus közül inkább ez utóbbi dolga, hogy a drogokkal kapcsolatos kérdésekben informálja, felvilágosítsa a diákokat. Négyötödük úgy érzi, hogy adott esetben kötelessége lesz felvállalni a kábítószeres diákok problémáit.

Összegzés

Kutatásunk is rámutatott arra, hogy a kábítószerekkel kapcsolatos személyes érintettséget és ezek szociológiai hátterét sokkal nehezebb megragadni kérdőíves módszerekkel, mint az ismereteket, a jogi szabályozáshoz való viszonyt és a pedagógiai lehetőségek megítélését.

Kutatásunk alapján három fontos tapasztalatot fogalmazhatunk meg.

Először is azt, hogy a tanítójelöltek drogokkal kapcsolatos ismeretei igen hiányosak. A drogok típusaival és hatásaival kapcsolatos ismereteik mértéke leginkább attól függ, hogy fogyasztanak-e kábítószeret: akik fogyasztanak, alaposabb ismeretekkel rendelkeznek, mint azok, akik még nem próbáltak ki semmilyen szert. Nem ismerik a vonatkozó törvényeket sem – ám ebből a szempontból már nincs különbség a kábítószer-fogyasztók és nem fogyasztók között.

Másodsor: a többség a korábbi törvényi szabályozásnál is szigorúbban büntetné a kábítószer-fogyasztókat és terjesztőket. Minden második diák következetesen képviseli azt az álláspontot, hogy a kábítószer-fogyasztókat meg kell büntetni, míg egyötödük annak a következetes híve, hogy nem kell megbüntetni őket. Azok, akik fogyasztottak már kábítószeret, egy, a jelenleginél liberálisabb szabályozást tartanának megfelelőnek. Ezek az attitűdök egymástól gyökeresen különböző pedagógiai magatartásokhoz vezethetnek.

Harmadszor: a hallgatók többsége fontosnak tartaná, hogy a drogról szóló szervezett oktatás a pedagógusképzés része legyen. Elsősorban az iskola és a pedagógusok feladatának tartják a felvilágosítást, tájékoztatást, megelőzést. Nem gondoljuk ugyan, hogy az ismeretek megalapozásában és a kábítószer-fogyasztás megelőzésében az iskolának kizárólagos szerepe lenne, de ezekben kétségtelenül egyedülálló lehetőségei vannak szervezetsége és pedagógiai professzionalizmusa révén.

A kábítószer-fogyasztás szempontjából az önállósodás időszaka, a középiskolás időszak rejti magában a legtöbb buktatót. A mi kutatásunk alanyai is 14–18 éves koruk között próbálták ki először a kábítószereket. Nem mindegy tehát, hogy az iskola mit tesz az ezt megelőző időszakban: mennyire tudja felvértezni a diákokat a kábítószerek fogyasztásával szemben, és milyen ismereteket közvetít a lehetséges magatartások és cselekvések következményeiről. Abban, hogy az iskola ne csak a „tűzoltásban” játsszon szerepet, hanem a megelőzésben is, meghatározó jelentősége van a 6–12 éves gyerekeket tanítók drokkultúrájának: ismereteinek, felkészültségének és attitűdjeinek.

Irodalom

- Elekes Zsuzsanna (1993): *Magyarországi droghelyzet a kutatások tükrében*. Országos Alkoholológiai Intézet, Alkoholológiai Füzetek 24. sz. Budapest.
- Elekes Zsuzsanna és Paksi Borbála (2000): *Drogok és fiatalok; Középiskolások droghasználata, alkoholfogyasztása és dohányzása az évezred végén Magyarországon*. ISM, Budapest.
- Elekes Zsuzsanna és Paksi Borbála (1996): *A magyarországi középiskolások alkohol és drogfogyasztása*. Népjóléti Minisztérium, Budapest.
- Elekes Zsuzsanna és Paksi Borbála: *Középiskolások droghasználata és alkoholfogyasztása Pest megyében*. www.mim.hu/nodrog/bib01/paksip.htm
- Ferenczi Zoltán (2003): *Drogprevenció, pedagógus, iskola*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Horváth Ágnes, Szabó Ildikó, Kántor Judit és Rigó Róbert (2002): *Középiskolások Kecskeméten*. KF TFK, Kecskemét.
- Murányi István (1997): *Drogfogyasztás a Hajdú-Bihar megyei fiatalok körében. Empirikus vizsgálat középiskolai, egyetemi és főiskolai hallgatók körében*. ÁNTSZ Hajdú – Bihar megyei Intézet – KLTE Szociológiai Tanszék, Debrecen.
- Murányi István, Péntes Mariann és Barát Katalin (2000): *Drog – érték – család. Nevelőotthonban élő fiatalok drogfogyasztása és értékrendje*. Északkelet Magyarországi Szenvedélybetegségeket Megelőző Egyesület, Nyíregyháza.
- Oszlár Julianna (1994): *Negyedéves orvostanhallgatók ismeretei és véleményei a kábítószer-problémák témakörében*. *Egészségnevelés*, 3. sz. 104–109.
- Percheron, A. (1999): *A politikai örökség*. In: Szabó Ildikó és Csákó Mihály (szerk.): *A politikai szocializáció. Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 125–136.
- Pikó Bettina, Markos Judit és Barabás Katalin (1994): *Fiatalok egészség- és rizikómagatartási mintáinak vizsgálata. Kérdőíves vizsgálat egyetemi és főiskolai hallgatók körében*. *Egészségnevelés*, 1. sz. 8–10.
- Ritter Ildikó (szerk., 2002): *Jelentés a magyarországi kábítószerhelyzetről 2002*. ISM, Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest.
- Szabó Györgyné, Balabán Péterné és Aradi Mária (1995): *Miskolci egyetemisták életviteli szokásai*. Regiszter Közvélemény- és Piackutató Kft., Miskolc.
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (2000): *Magyarországi és romániai középiskolások értékvilága*. Kézirat, Minoritás Alapítvány, Budapest.

PEDAGÓGIA-ONLINE

NEVELÉSTUDOMÁNYI PORTÁL

WWW.PEDAGOGIA-ONLINE.HU

A 2005. januárban induló weblap tartalmából:

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

WWW.PEDAGOGIA-ONLINE.HU



A VILÁGKÖZSÉG MÉRLEKÉNTI ÉRTÉKELÉSE A JÓLAKÓK ÉS A KÖZÖSSÉGI ÉRTÉKELÉS KAPCSOLATÁRÓL

Írta: Dr. FARKAS KÁROLY

ESZMECSERE

Összeállítás: Dr. FARKAS KÁROLY, Budapest, 1950. évi 1. kötet 1. szám 1-2. oldal

- 1. A világközség mérlekeztetésének alapelvei és módszerei. A világközség mérlekeztetésének alapelvei és módszerei. A világközség mérlekeztetésének alapelvei és módszerei.
- 2. A világközség mérlekeztetésének alapelvei és módszerei. A világközség mérlekeztetésének alapelvei és módszerei. A világközség mérlekeztetésének alapelvei és módszerei.

1. A világközség mérlekeztetésének alapelvei és módszerei. A világközség mérlekeztetésének alapelvei és módszerei.

A TANÁRKÉPZÉS „BOLOGNAI” SZERKEZETŰ ÁTALAKÍTÁSÁRÓL (A FOLYAMATBAN LÉVŐ REFORMJAVASLATOK ÁTTEKINTÉSÉVEL)*

SOÓS NÉ DR. FARAGÓ MAGDOLNA

ny. egyetemi docens
magdolna.farago@om.gov.hu

Az előadás röviden összefoglalja azokat az oktatáspolitikai intézkedéseket, amelyek a tanárképzés tartalmi fejlesztését segítették az elmúlt években, áttekinti a tanárképzés jelenlegi szerkezetét, vázlatosan bemutatja azokat a problémákat és hiányosságokat, amelyeket a jelenlegi átalakítási folyamat során ki kell küszöbölni. Ismerteti a kormányrendelet-tervezet ide vonatkozó pontjait, s javaslatot tesz egy lehetséges új szakosodási rendszerre, és megfogalmazza azokat a feltételeket, amelyek biztosítása a tartalmi fejlesztéshez elengedhetetlenül szükségesek.

Előadásomat négy – egymással logikailag és időrendben is összefüggő – fő téma köré csoportosítottam:

- Először igen röviden azt szeretném bemutatni, hogy milyen oktatáspolitikai intézkedések segítették a tanárképzés tartalmi fejlesztését az elmúlt években.
- Másrészt áttekintem a tanárképzés jelenlegi szerkezetét, amelynek figyelembevételével épülhet csak az új rendszer, s vázlatosan bemutatom mindazokat a problémákat és hiányosságokat, amelyeket az átalakítás során ki kell küszöbölni. Ezzel is demonstrálni kívánom, hogy e szerkezet átalakításra szorul, és hogy a „bolognai” reform éppen abba az irányba „kényszeríti” a tanárképzést, amelyet már jó régen meg kellett volna lépniük, de a teljes felsőoktatási rendszer egyidejű változtatása nélkül ez nem sikerülhetett.
- A harmadik részben azt ismertetem, hogy a tanárképzés átalakításhoz milyen konkrétumokat tartalmaz a felsőoktatás újfajta szerkezeti felosztását meghatározó kormányrendelet-tervezet, s bemutatom, hogy a jelenlegi tanár szakos struktúra és a „Bologna-Bizottság” által kidolgozott alapszakos

* Az előadás a Tanárképzők Szövetsége Szakmódszertani Szakosztálya által 2004 májusában rendezett konferencián hangzott el.

rendszer között milyen összefüggések vannak. Ezt követően egy lehetséges új szakosodási szerkezetre tesztek ebben javaslatot.¹

- Végül – csak néhány gondolat erejéig – azt vázoltam, hogy az új szerkezetű képzésre való áttérés tulajdonképpen céljához, vagyis az implementációt jelentő tartalmi fejlesztéshez a tanárképzés eddiginél nívósabb funkcionálása érdekében milyen további feltételek biztosítására lenne szükség.

A tanárképzés fejlesztését segítő oktatáspolitikai lépések²

- Miniszteri értekezlet 1984-ben, majd 1994-ben foglalkozott a pedagógusképzés témakörével. Mindkettő állásfoglalása egybehangzóan az volt, hogy a duális tanárképzés megszüntetendő, csak egyetemi szintű tanárképzésre van szükség.
- Ennek az elgondolásnak a megvalósításához járult hozzá a tanári képesítés követelményeiről szóló 111/1997. kormányrendelet. Ez volt az első olyan mérföldkő, amely a tanári mesterségre való felkészítés terén valamennyi tanárszakra vonatkozóan megszüntette a szakterületek között korábban jellemző indokolatlan különbségeket. Azonban továbbra is egyes szakterületek határozták meg a tanárszakok jellegét.
- A „bolognai” folyamat tervezésének előfeltétele volt a felsőoktatás reformkoncepciójának kidolgozása (az ún. CSEFT-anyag).
- A Rectori, illetve a Főigazgatói Konferencia égisze alatt létrejöttek az egyes szakcsoportok ún. „Bologna-bizottságai”, majd a Nemzeti Bologna-Bizottság létrehozása után megalakult a Pedagógusképzési Albizottság is. Ez a bizottság a megjelent rendelet értelmében jelenleg a tanárképzés rendszerének szabályain munkálkodik.

A tanárképzés jelenlegi struktúrája

A magyar pedagógusképzést a felsőoktatás egészéhez hasonlóan a duális szerkezet jellemzi (egyetemi és főiskolai szint egymással párhuzamosan), de ezen túlmenően két további speciális vonása is van:

- a sajátos szerkezeti felépítése (belső szerkezet: szakterületi és tanári elem együtt, de különböző kapcsolódással; szakosodási szerkezet: azonos diszciplínában a nem tanárszakos és tanárszakos szakstruktúra is létezik);
- a kétszakosság.

¹ A szakosodási szerkezetet kialakításán – többek között e javaslatok alapján – a tovább működő Bolognai Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága jelenleg munkálkodik, ezt várhatóan ez év végére készíti el, s bocsátja szakmai véleményezésre.

² Az előadás első két pontjából csak a legfőbb gondolatokat emeljük ki.

Ezek kombinációi további különbségeket mutatnak, melyek bonyolulttá és nehezen áttekinthetővé teszik az egész képzési szerkezetet:

- Míg a szakok egyik részében párhuzamosan létezik tanárszak és nem tanárszak ugyanazon diszciplinán belül, másik részükben csak tanárszakként, vagy csak nem tanárszakként tanulmányozható az adott szakterület.
- Vannak csak tanárszakként tanulmányozható szakterületek; illetve ún. „tanárképes” szakok, ahol kettős oklevél szerezhető. Néhány köztes szerkezetű szak is létezik, amely már hordozza a „bolognai” szerkezetű képzés némelyik előnyét.
- A szükségletek felől tekintve: hiányzó, „fölösleges” vagy rossz besorolású (közismereti helyett szakmai vagy fordítva besorolt) szakok léteznek.
- A jelenlegi struktúra a szakok diszciplináris tartalma szerint szerveződött, a képesítési követelmények 8 féle szakcsoportja szerint.
- A szakok szakcsoportjai között átfedések, illetve túl szűkre vagy tágira profilírozott szakok is vannak.
- A szakok az oktatás „célintézményei” szerint is strukturálódnak: a kreditrendelet megnevezi a közismereti (bölcész, természettudományi, művészeti, testkulturális) és szakmai tanári (agrár, gazdasági, műszaki és egészségügyi) szakcsoportokat, ugyanakkor némely szak mindkét célra felkészít.
- A szakok egy részében (a közismereti szakok többségében) kötelező a kétszakosság, másik részében nem.
- A képzési idő a szakok egy részében függ a kétszakosságtól és egyéb szakszerkezeti sajátosságoktól, más részében nem.
- A kreditmennyiség azonos képzési idő mellett lehet állandó és különböző is.

A makroszerkezetről eddig elmondottakat összegezve a következőket emelném ki. Mivel az egyes tanárszakok a múltban additív módon születtek, s képesítési követelményeiket a nyolcféle szakcsoport egymástól függetlenül határozta meg, a szakosodási szerkezetre a fenti szempontok együtthatása miatt a nagyfokú változatoság, egyben az átgondolatlanságból eredő inkoherenca és esetenként a diszfunkcionalitás jellemző.

A tanárképzés „bolognai” szerkezete

A tanárképzés fejlesztése szempontjából örömdetes lehetőség, hogy a „bolognai” szerkezetben a képzés két egymásra épülő ciklusból tevődik össze, s tanári diploma csak a második (mester, rövidítve: M) ciklus, vagyis 5 év elvégzése után adható. Ez egyben azt is jelenti, hogy a tanári hivatásra való felkészítés szempontjából a meghatározó a második ciklus. Az első ciklusban történik meg a tanárszakokhoz elengedhetetlen szakterületi képzés, amelyben a szakosodás meghatározása – nagyon helyesen – az adott képzési ágon belüli diszciplinák mentén és nem a tanári szem-

pontok szerint történik. A felsőoktatás ciklusokra bontásának éppen az az egyik célja, hogy az első cikusból nagy tömegek mehessenek ki a munkaerőpiacra, s csak az arra „érdemes” foglalkozásokhoz biztosítsák a további képzést. Így az első ciklust befejező hallgatóknak az adott szakterület szerint szakképzettséget kell nyújtani. Az első ciklusban ugyanakkor a tanárszakra készülők számára menetközben lehetővé válik bizonyos tanári előtanulmányok megkezdése is.

Vázlatosan ismertetem, hogy milyen koncepció alakult ki a tanárképzésről a különböző fórumokon, hogy mit értünk el eddig a bolognai első ciklus képzési struktúráját és alapszakjait meghatározó kormányrendelet-tervezet alakítása során, és végül, hogy mi került be a tanárképzésről ebbe a rendeletbe. *(A rendelet tanárképzésre vonatkozó rendelkezéseit dőlt betűvel ismertetem.)*

Abban koncepcionálisan valamennyi szakértő egyetértett, hogy tanári szakképzettséget csak a második (tanári M) ciklus befejezése után lehessen szerezni, s hogy az első ciklusban diszciplináris alapon szerveződjenek a szakok, amely a tanárképzés szakterületi képzési elemét nyújtják. Koncepcionális elvárás volt emellett a tanárképzésnek a közoktatási és szakképzési igények szerinti tartalmi fejlesztése is (ezt a tárca közoktatásról szóló fejlesztési koncepciója, és erre építve legújabbban a pedagógus-szakma fejlesztéséről szóló koncepció is megerősítette), amely szerint az eddigi tanári képesítési követelményeket is tovább kell erősíteni (elsősorban a szakmódszertan, a gyakorlati képzés, illetve a kompetenciák fejlesztése területein). A kiindulási cél tehát egyértelmű.

Az is oktatáspolitikai döntés volt, hogy a kormányrendelet csak az alapszakok struktúráját és szakjait határozza meg, aminek alapján ezek új elnevezésű *képzési és kimeneti* követelményeit a potenciális (eddigi) képző intézmények együttesen dolgozzák ki. Az is következik ebből, hogy az M-ciklus programjait ezt követően, az első ciklus követelményeire építve lehet majd kialakítani. Az elvi döntés szerint az M-programokat az egyes képzőhelyek egyenként nyújthatják be akkreditációra. *(Ezt a jelenleg formálódó új felsőoktatási törvény szabályozza majd.)*

Ez utóbbi mód a tanárképzés számára nem megfelelő, hiszen – mint az első két témakörben ismertetett makroszemponatok is bizonyítják – a szakosodási struktúra meghatározó jelentőségű egyrészt a közoktatáshoz és felsőoktatáshoz való illeszkedése, másrészt a tanárképzés tartalmi fejlesztése szempontjából. Az új tanárképzési szisztémára való áttérést ezért rendszerszerű tervezéssel kell megalapozni, az államnak kell kanalizálnia az átalakítást, jogszabály megalkotásával, lehetőleg a készülő rendeleten belül.

Erre többféle javaslat készült:

Az alapszakok és a tanári M-szakok kapcsolódása

A Bologna-bizottságok által javasolt alapszakstruktúra véglegesítése előtt a rendelet mellékleteként tervezett táblázatot a tárca néhány hónapja széles körben megküldte véleményezésre.

A Tanárképzők Szövetsége a fenti szellemben fogalmazta meg a javaslatait:

- Legyen a tanári képesítési követelményekhez hasonló közös követelményrendszer minden tanárszakra vonatkozóan!
- A tanári M-szakokon biztosítsák az adott alapszak és a tanárszak kapcsolatát, tehát csak ott indulhasson M-képzés, ahol az adott alapszakot is indítják!
- A főiskolákon tanulók számára ugyanolyan esélyt biztosítsanak az alapszak után a tanári, és nem tanári M-szakokra történő jelentkezésre, mint az alapszakot az egyetemen megkezdők számára, vagyis ne érje hátrányt az a hallgatót, akinek a főiskoláján nem indul mindkét szintű képzés.

Örömmel konstatálhatjuk, hogy valamennyi javaslat – a tanárképzésről szóló külön paragrafusban – bekerült a rendeletervezetbe, majd a rendeletbe is, a harmadik generálisan, tehát valamennyi M-szak felvételi esélyeire vonatkozóan. Együtt idézzük a tanárképzésre vonatkozó 11. § valamennyi pontját – az utolsó kettő előzményeit azonban később ismertetjük:

- (1) *Tanári szakképzettség a többciklusú képzési rendszer második képzési ciklusában, mesterfokozatot nyújtó képzésben szerezhető meg. Az alapszak és az alapszakhoz lineárisan kapcsolódó tanári mesterszak együttesen teljesítendő kreditpontjainak számát az 1. számú melléklet határozza meg. (Az alapszak kreditjeihez a tanári M-ciklusban – minden bizonnyal: ezt a készülő felsőoktatási törvény konkretizálja majd – 4 félévben 120 kredit adódik majd, valamint, ahogy a táblázat lábjegyzete fogalmaz: ... az alapszakra épülő tanári mesterszakon a gyakorlati képzés további 30 kreditpont.)*
- (2) *Mesterfokozatot nyújtó tanári mesterszak indításának engedélyezését az a felsőoktatási intézmény kezdeményezheti, amelyik az adott képzési terület alapszakán e rendeletben foglaltak szerint szakindítási jogosultságot szerzett és biztosítottak a tanári képesítés külön jogszabályban meghatározott személyi és tárgyi feltételei.*
- (3) *Azon alapszakon, amelyre tanári mesterszak is épülhet – az alapszakon szerezhető szakképzettséghez szükséges, az általánosan kötelező és a szakspecifikus tanulmányokat is magában foglaló, legalább 110 kreditpont akkumulálása mellett, de legalább két féléven át – biztosítani kell a tanári felkészítés tárgyai (beleértve a pedagógiai, pszichológiai modulok) felvételének lehetőségét. A hallgató választása szerinti specializáció megalapozza a második tanári mesterszak tanulmányait és legalább 10 kreditponttal előkészíti a tanári mesterképzéshez előírt pedagógiai-pszichológiai modul ismeretanyagának elsajátítását.*

- (4) *Az oktatási miniszter a többciklusú, lineáris képzés második képzési ciklusa képzési szerkezetének kialakítása során – a közoktatási intézményrendszer képesítési előírásaihoz igazodóan – határozza meg a tanári felkészítés rendszerének általános elveit.*

A tanárképzés a pedagógusképzés és az alapszakok szakterületi rendszerében

A Pedagógusképzési Albizottság javaslatára került be a rendelettervezetbe a legátfogóbb kategóriát jelentő képzési területek közé *pedagógusképzés* néven eme új terület, megszüntetve ezzel az anomáliát, hogy mindez ideig a pedagógusképzés egészének a területét nem nevezte meg jogszabály. (Szemben a pedagógustovábbképzéssel, amelyet a közoktatási törvény felhatalmazása alapján külön kormányrendelet szabályoz.) A „Pedagógusképzési terület” képzési ágai közé – alapszakokról lévén szó – két terület került be: a *tanító- és óvóképzés*, illetve a *gyógypedagógusképzés*. Lábjegyzet formájában azonban itt jelzik, hogy a *tanárképzés* is a pedagógusképzés egyik ága, melynek bemeneti alapszakjait az egyes képzési területeken * jelöli.

Véleményem szerint a *szakoktatóképzést* is egy ilyen, az alapszakok egyes szakterületeinél megtalálható pedagógusképzési ágként kellene jelölni, amely lábjegyzet hol bekerült, hol kikerült a tervezetből. Ötödik pedagógusképzési ágnek pedig szerintem – mivel így megoldható lenne a pedagógusképzés teljes rendszerének jogszabályba foglalása, ha csak lábjegyzetek formájában is – a bölcsészképzésnél szereplő *pedagógia szakot* és a társadalomtudományi képzési terület szakjai között végül is nem kis küzdelem után, helyet kapott *szociálpedagógia szakot* kellett volna megjelölni. Sajnos jelenleg nem utal a felsorolt alapszakoknál lábjegyzet arra, hogy ezek is kettős jellegűek, vagyis az adott képzési terület mellett a pedagógusképzéshez is tartoznak.

A *tanári képzési ágban* az eddigi 8 szakcsoporthoz tartozó szakok az új struktúra szerint tízféle képzési területen szerepelnek. A korábban ismertetett 8 szakcsoport mindegyike megmaradt, s ehhez újként adódik hozzá a természettudományok közül önállóvá vált informatikai terület, valamint – társadalomtudományi terület gyűjtőnéven – a szociális szakcsoport mellé zömmel a bölcsész területből kikerülő egyes szakok. Megjegyzendő, hogy a régi tanárszakok mindegyike – két kivétellel (ez a *technika és a háztartásökonómia-életvitel* tanárszak) – megtalálható az alapszakok között, noha a bölcsész területen ezeket egy-egy nagyobb területet átfogó szak szakirányaiként sorolták fel. Ugyanígy szakirányok lettek a gyógypedagógusképzés korábbi szakjai is.

A most „tanárképes” alapszakokat, véleményem szerint, nem szabad véglegesnek tekinteni. Ezt az előző pontban ismertetett szempontok indokolják.

A „tanárképes” alapszakokat tehát – a rendelettervezetben javasolt módon, vagyis előzetes tervezéssel (*amelyet a megjelent rendelet fent idézett 11. §-ának (4) be-*

kezdése a miniszter feladatává tett) újra meg kellene határozni. A szakosodási szerkezet újragondolása összefügg a közoktatás és a szakképzés azon tartalmi igényével is, hogy az egy-egy tanári szakon végzettek minél generálisabb tantárgyak, műveltségi, nevelési vagy szakmai területek közvetítésére legyenek képesek.

A jelenlegi közoktatási törvény egyszerűen a „tantárgynak megfelelő szakon szerzett tanári szakképzettséget” tekinti az alkalmazáshoz megfelelőnek. A NAT bevezetése óta azonban maga a tantárgy meghatározása a helyi tanterv függvénye. Így a tanárképzés új szakosodási struktúráját kizárólag a NAT-ból nem lehet levezetni. Amiatt sem, mivel a műveltségterületek között nagy különbségek vannak aszerint, hogy mekkora területet fognak át (hányféle diszciplína gyűjtőfogalmi ezek), és az egyes diszciplínák ún. „szaktávolsága” mekkora (a művészetek között pl. a zene-, a tánc- és a képzőművészetben kevesebb lehet a közös tartalom, mint pl. a társadalomtudományokhoz tartozó történelem és állampolgári ismeretek között).

Kétszakosság helyett másfél-szakosság?

A korábbi szakpáros képzés „Hogyan tovább?”-ja a legtöbb bizottságban hosszú vitákat váltott ki. Egyes szakterületek (elsősorban a természettudományi) bolognai albizottságai a tanárszakot választók számára lehetővé kívánták tenni két egyenértékű szak egyidejű felvételét (egyesek szerint már az első ciklusban). A korai tanári elköteleződés viszont ismét különválasztaná a tanári és nem tanári szakokat, ezzel a kontraszelekciót is visszaállítaná.

A többszakosság lehetőségét illetően a rendeletervezetben egy kompromisszumos megoldásmód szerepel: az első ciklus 180 kreditjéből az adott szak tartalmára legalább 120 kreditet kell fordítani (*a megjelent rendelet pedig 110 kreditet írt elő*). A megmaradó krediteket a tanár szakot választók számára az intézményeknek a következőképpen kell felkínálniuk: Legalább 10 kredit értékben kell biztosítani a tanári képesítés követelményeiben szereplő pedagógiai-pszichológiai terület választékát, és a megmaradó krediteket a második szak megkezdésére lehet fordítani.

Abból, hogy az alapszakon legalább 110 kreditet kell fordítani a szakterületi felkészítésre – és hogy az M-ciklus 120 kreditjéből a tanári képesítésre a korábbi 60 kreditnél jóval többet kell fordítani – az is következik, hogy az M-ciklusban sem egészíthető ki a második alapszak a szakmailag szükséges teljes értékű 110 kreditre, hiszen ez legalább 60 szakterületi kredit megszerzésének a biztosítását igényelné (akkor, ha 50 kreditet már az első ciklusban teljesítettek – ami maximum érték, így ennek elvégzése sem biztos). Az M-ciklusban ugyanis – a korabbinál igényesebb tanári felkészítésen kívül – az első és a második alapszak ismereteit is ki kell egészíteni a tanításhoz szükséges szakterületi és szakmódszertani tartalmakkal.

Ennek a problémának a megoldására még nem született végleges megoldás. Abban született konszenzus, hogy a közoktatás számára (egy főszakkal és egy mel-

lékszakkal) a másfél-szakos felkészítés lehet a cél, így a két egyenértékű főszak csak egyéni ambíciók függvénye lehet.

A mellékszakok javasolt fajtái

A szakmai tanárképzésben a „mellékszak” egy-egy nagyobb szakképzési területre történő generális felkészítés lehetne, amely azt igényli, hogy az adott szakcsoport (pl. a műszaki vagy az agrár) valamennyi alapszakját figyelembe véve kapjanak a tanárszakon továbbtanulók a szakmai tantárgyak tanításához szükséges átfogó szakterületi ismereteket. Véleményem szerint azonban itt is biztosítani kellene azoknak a mellékszakoknak a felvételi lehetőségét is, amelyeket a közismereti tanárok választhatnak.

A fentihez hasonló „generális” mellékszak gondolata a közismereti (elsősorban a természettudományi) területen is érlelődik. Ez a NAT műveltségterületei szerint szerveződne. Véleményem szerint azonban a tanári M-ciklusban ezt mindenütt a főszakhoz tartozó legfőbb tartalmi követelményként kellene meghatározni, vagyis az alapszakon tanultakat az adott műveltségterület (vagy a szakképzés szakmacsoportja) szakismereteivel és módszertanával kellene kötelező módon kiegészíteni.

A formálódó elképzelések szerint mellékszak lehet valamely *másik tanárképes alapszak* „minor” változata, amelyet véleményem szerint második főszakká csak akkor lehetne kiegészíteni, amennyiben modulszerűen biztosítanak a minor- és az alapszak közötti kapcsolódást (vagyis ha a második teljes értékű szak elvégzése érdekében minden tanárképes alapszakot két modulra bontanának: az első ciklusban felvehető 50 kredités egység mellett a 60 kredités „kiegészítő” modulra – és ezzel a második alapszakon egyúttal teljes értékű szakképzettséget is szerezhethének).

Elvileg lehetne *egyes nem „tanárképes” alapszakoknak* vagy a régi szakok közül most *kimaradt tanárszakoknak* is egy minor tanári változata.

Egy újabb típusa lehetne a mellékszakoknak valamennyi szakon *a főszak szaktárgyainak idegen nyelven történő tanítására* való felkészítés, azokon a nyelvszakokon pedig, amelyek a nálunk élő nemzetiségek vagy kisebbségek oktatása is feladatunk, *a nemzetiségi kultúra közvetítésére* való felkészítés.

Válogatni lehetne *a megalapított szakirányú továbbképzési szakok közül* is a minor szakok kialakításánál, főleg azokból, amelyek különböző pedagógusi feladatokat, nevelési-oktatási módszereket vagy speciális tartalmakat közvetítenek (mint pl. a környezeti nevelés, a családi és szexuális nevelés, egészségfejlesztés, gyermekvédelem, média, pályaorientáció, tehetségnevelés, múzeumpedagógia stb.).

Oldható-e a „tanárképes” szakosodási struktúra zártsága

Az új struktúra kialakításakor a „tanszabadság elve” és gazdaságossági szempontok is figyelembe veendőek. Amennyiben „megengednénk”, hogy bármelyik szak nem tanári M-ciklusa után – költségtérítéssel – bárki megszerezhesse a tanári képesítést (tehát nem a két éves tanári M-szakot kellene ehhez elvégeznie, hanem a mostani tanári képesítési követelményekhez hasonló követelményeket teljesíthetné), akkor kisebb lenne a tétje annak, hogy jól választottuk-e ki az alapszakok sokaságából a „tanárképes” szakokat, illetve annak is, hogy a hallgató jól választott-e az alapszak lezárása után.

Az az állampolgári jog is érvényesülhetne, hogy bárki, aki ilyen irányú tanulmányok iránt érdeklődik, vagy az élete úgy alakul, hogy később tanárként szeretne dolgozni, ezt megtehesse. Egyben a közoktatás és a szakképzés palettája is szénesedne (pl. a fogtechnikusok vagy a gyógyszerész-asszisztensek képzéséhez egy-egy szaktárgyban szükség lenne fogász- vagy gyógyszerész-tanárra is, és a középiskolákba is sajátos szint vihetne egy-egy „tudós-tanár”). Véleményem szerint ezt a lehetőséget a készülő vagy a pedagógusképzés egészére kidolgozandó jogszabályban kellene rögzíteni. (Az alapképzésről megjelent rendelet természetesen ezt nem tartalmazza: a Pedagógusképzési Albizottság javaslatára azonban a készülő felsőoktatási törvénybe kerülhet bele, hogy kormányrendeletben alkossák meg a tanárképzés szakosodási rendjét, s ebben ezt is szabályozhatnák majd.)

A tanári szakosodás rendszerének a kialakítását tehát csak a régi szakok és az új szükségletek együttes szemléletével lehet megtervezni, amelyet nem lehet az egyes intézmények spontán kezdeményezésére bízni. A *rendelettervezet* legutóbbi vívmánya, hogy bekerült az a rendelkezés, hogy *az oktatási tárca feladata, hogy gondoskodik a tanári szakosodási rendszer elveinek a meghatározásáról.* (A Pedagógusképzési Albizottság erre dolgoz ki december végére javaslatot.)

A tartalmi fejlesztés feltételei

Végül azzal fejezem be az ismertetést, hogy mi nem került most be a kormányrendeletbe, milyen feladatok rendezése áll további célként előttünk. Összefoglaló szóval az implementációra gondolok, amit szintén állami szerepvállalással kellene elősegíteni.

- Szükség van a képzési és kimeneti követelmények szakonkénti kidolgozására, beleértve a tanári képesítés követelményeihez hasonló, minden szakon közös tartalmakat is. (A felsőoktatási törvény felhatalmazása esetén ez a tanárképzésről szóló külön rendeletben, tehát minden szakot magában foglaló szerkezetben fogalmazódhat meg.)
- Szükséges lenne a tanári M-szakok sajátosságain alapuló speciális akkreditációs szabályozás a tanári szakindítási és minőségellenőrzési feltételek

meghatározásához. (E javaslat is megfogalmazódott a készülő törvénytervezet készítői számára: döntés még nincs erről.)

- Elő kellene segíteni a tanárképzés főiskolai intézményeiben az eddigi „monolit” tanárképzésük zökkenőmentes folytatását. (Az átállás láthatólag spontán módon fog bekövetkezni: külön jogszabály erre nem formálódik.)
- A tartalmi fejlesztés szakmacsoportonkénti és a pedagógiai elemre vonatkozó kidolgozásához, majd a képzés megvalósításához a képző intézmények oktatóinak együttműködéséről és javadalmazásáról is államilag kellene gondoskodni. (A jelenlegi költségvetésben ilyen célra betervezett forrás nem áll rendelkezésre. A Nemzeti Fejlesztési Terv HEFOP-programjában az első – már lezárt – pályázati forrásból csak az alapszakok kidolgozása finanszírozható, s a mesterszakok kidolgozását lehetővé tevő második pályázati kiírásra csak 2007-ben kerül majd sor. A Pedagógusképzési Albizottság javaslatára várhatóan a felsőoktatási törvény módosítása nyomán lesz ennél hamarabb betervezhető a tanárképzés fejlesztésére külön forrás.)
- Az „állami gondoskodás” véleményem szerint egy országos szakmai fejlesztő és szolgáltató központ létrehozásával (mint amilyen a közoktatás területén pl. a Sulinova Kht.), valamint – ezzel szorosan együttműködve – a felsőoktatási intézmények bázisán létrejövő regionális centrumhálózat kiépítésével valósulhatna meg. (A készülő törvénymódosításhoz a Pedagógusképzési Albizottság ilyen értelmű javaslatot is megfogalmazott, melynek sorsa még nem dőlt el.)

Úgy tűnik tehát, bizakodhatunk, hogy a tanárképzés „bolognai” típusú átalakítása jelentős előnyöket hoz majd, ha a fejlesztések tervezésének, majd az implementációnak a feltételei is megteremtődnek hozzá.

A MAGYAR NYELV TÖRTÉNETÉNEK KÖZÖSSÉGI ÉS INDIVIDUÁLIS VÁLTOZÁSAINAK

BEVEZETÉS

A nyelv történetének vizsgálata mindig is a nyelvészet egyik legfontosabb feladatának számított. A nyelv nem csupán a kommunikáció eszköze, hanem a kultúra hordozója, a közösségi élet tükröződése. Ez a tanulmány a nyelv változásainak közösségi és egyéni szintjeit vizsgálja, és megpróbálja megmagyarázni azokat a folyamatokat, amelyek a nyelv fejlődését irányítják.

MŰHELY

A nyelv történetének vizsgálata mindig is a nyelvészet egyik legfontosabb feladatának számított. A nyelv nem csupán a kommunikáció eszköze, hanem a kultúra hordozója, a közösségi élet tükröződése. Ez a tanulmány a nyelv változásainak közösségi és egyéni szintjeit vizsgálja, és megpróbálja megmagyarázni azokat a folyamatokat, amelyek a nyelv fejlődését irányítják.

A nyelv történetének vizsgálata mindig is a nyelvészet egyik legfontosabb feladatának számított. A nyelv nem csupán a kommunikáció eszköze, hanem a kultúra hordozója, a közösségi élet tükröződése. Ez a tanulmány a nyelv változásainak közösségi és egyéni szintjeit vizsgálja, és megpróbálja megmagyarázni azokat a folyamatokat, amelyek a nyelv fejlődését irányítják.

A nyelv történetének vizsgálata mindig is a nyelvészet egyik legfontosabb feladatának számított. A nyelv nem csupán a kommunikáció eszköze, hanem a kultúra hordozója, a közösségi élet tükröződése. Ez a tanulmány a nyelv változásainak közösségi és egyéni szintjeit vizsgálja, és megpróbálja megmagyarázni azokat a folyamatokat, amelyek a nyelv fejlődését irányítják.

A nyelv történetének vizsgálata mindig is a nyelvészet egyik legfontosabb feladatának számított. A nyelv nem csupán a kommunikáció eszköze, hanem a kultúra hordozója, a közösségi élet tükröződése. Ez a tanulmány a nyelv változásainak közösségi és egyéni szintjeit vizsgálja, és megpróbálja megmagyarázni azokat a folyamatokat, amelyek a nyelv fejlődését irányítják.

A nyelv történetének vizsgálata mindig is a nyelvészet egyik legfontosabb feladatának számított. A nyelv nem csupán a kommunikáció eszköze, hanem a kultúra hordozója, a közösségi élet tükröződése. Ez a tanulmány a nyelv változásainak közösségi és egyéni szintjeit vizsgálja, és megpróbálja megmagyarázni azokat a folyamatokat, amelyek a nyelv fejlődését irányítják.

A nyelv történetének vizsgálata mindig is a nyelvészet egyik legfontosabb feladatának számított. A nyelv nem csupán a kommunikáció eszköze, hanem a kultúra hordozója, a közösségi élet tükröződése. Ez a tanulmány a nyelv változásainak közösségi és egyéni szintjeit vizsgálja, és megpróbálja megmagyarázni azokat a folyamatokat, amelyek a nyelv fejlődését irányítják.

A nyelv történetének vizsgálata mindig is a nyelvészet egyik legfontosabb feladatának számított. A nyelv nem csupán a kommunikáció eszköze, hanem a kultúra hordozója, a közösségi élet tükröződése. Ez a tanulmány a nyelv változásainak közösségi és egyéni szintjeit vizsgálja, és megpróbálja megmagyarázni azokat a folyamatokat, amelyek a nyelv fejlődését irányítják.

A nyelv történetének vizsgálata mindig is a nyelvészet egyik legfontosabb feladatának számított. A nyelv nem csupán a kommunikáció eszköze, hanem a kultúra hordozója, a közösségi élet tükröződése. Ez a tanulmány a nyelv változásainak közösségi és egyéni szintjeit vizsgálja, és megpróbálja megmagyarázni azokat a folyamatokat, amelyek a nyelv fejlődését irányítják.

A KÜLSŐ ISKOLAI GYAKORLATOK TAPASZTALATAI AZ EGRI FŐISKOLA HALLGATÓINAK VÉLEMÉNYE ALAPJÁN

DUDÁS ANNA

az Eszterházy Károly Főiskola főiskolai docense, vezető metodikusa
hangkep@ektf.hu

Az EKF Tanárképzési Kollégiuma (ma már Központja) a 111/1997. kormányrendelet előírásainak megfelelően, de a helyi sajátosságokat figyelembe véve alakította ki gyakorlati képzését. Sajátos helyet foglal el ebben a rendszerben a külső iskolai gyakorlat, mivel ez a régi tapasztalatok és az új feladatok, illetve a képzés és a gyakorlólhely érdekeinek együttes figyelembevételét igényeli. A gyakorlat hatékonyságának növelése érdekében az elvégzett munkáról beszámolót készítenek a hallgatók, amelynek tapasztalatai jól hasznosíthatók a következő években. Jelen tanulmány a hallgatói vélemények bemutatására vállalkozott.

Az Eszterházy Károly Főiskola tanárszakos, végzős, nappali tagozatos hallgatói beszámolót készítenek minden évben a tanítási gyakorlatok tapasztalatairól. A vélemények elsősorban a külső, 1 hónapos vagy februári gyakorlat néven ismert tevékenységükről szólnak, de természetesen adódik a képzés korábbi gyakorlataival való összehasonlítás lehetősége is. A hallgatói írások összegző jellegűek, s egyben jól mutatják a közeljövő pedagógusainak elkötelezettségét, pálya iránti elvárásait, vonzódását a tanári munkához.

A beszámoló elkészítése nem követelmény, csupán kérés, illetve javaslat a Tanárképzési Központ munkatársai részéről, ennek megfelelően évente különböző mennyiségű ilyen írást juttatnak el a vezető metodikushoz. Ebben az évben 224 tanárjelölt döntött úgy, hogy megosztja velünk tapasztalatait. Ezeknek a véleményeknek a feldolgozása alapján készült ez az írás.

A külső iskolai gyakorlat helye a gyakorlatok rendszerében

Ahhoz, hogy a külső iskolai gyakorlat tapasztalatait megalapozottan értékelhessük, ismernünk kell azt a gyakorlati rendszert, amelybe ez az 1 hónapos iskolai munka illeszkedik.

A gyakorlatok első fázisa az általános *pszichológiai és pedagógiai* stúdiumokhoz kapcsolódik. A 30 óra 3 részre oszlik:

- 10 óra az osztályfőnöki feladatok megismerése, s lehetőség szerint aktív részvétel benne,
- 10 óra pszichológiai tárgyú vizsgálat,
- 10 óra napközis tevékenység.

A gyakorlatot két szemeszter alatt teljesítik a hallgatók.

Ezt követik a *csoportos és részben egyéni gyakorlatok*, amelyek már szorosan kapcsolódnak a szaktárgyakhoz. A tanítási gyakorlatokra a hallgatók mindkét szakjuktól jelentkeznek. E jelentkezés alapján történik a szakvezetők, a csoportos hospitálási napok, a hallgatók számára a legmegfelelőbb gyakorlólhely kiválasztása.

A félév folyamán, a hallgató köteles részt venni hetente a csoportos *hospitálási* és az azt követő *csoportos megbeszélő* órán. A hospitálások feljegyzéseit, egy az erre a célra szolgáló *hospitálási naplóban rögzítik*. A gyakorlat fő része a hospitálás. Azok a hallgatók, akik az előfeltételeket teljesítették, a csoportos hospitálások mellett *egyéni iskolai gyakorlatot* is végeznek, két hétig a gyakorló helyen ismerkednek az iskolai élettel, amelybe tevékenyen be is kapcsolódnak, 5–6 órát szaktárgyukból taníthatnak. A tanítási órákra tervezettel, illetve vázlattal készülnek fel a szakvezető irányításával. A gyakorlat értékelése a hospitálási napló, a megbeszélő órákon való aktivitás, a tanítási órák minősége alapján történik.

A harmadik fázis a *tanítási gyakorlat és zárótanítás*. Az előző félévben kialakított csoport együtt marad a szakvezető tanárnál. A hallgató köteles részt venni hetente a csoportos tanítási gyakorlaton, amely 2 órás, mint az előző félévben. A még el nem végzett hospitálásokat és tanításokat ezeken a *csoportos tanítási órákon és az egyéni beosztás szerint* végzik. A csoport előtti bemutató órát megbeszélés, óraelemzés követi. A megbeszélő órákon a hallgatók szaktárgyi és pedagógiai tudásukat felhasználva, igyekeznek részt venni az elemző és értékelő munkában. Az egyénileg megtartott órákat a szakvezető tanár egyéni megbeszéléseken elemzi és értékeli, az érintett hallgatóval egyeztetett időpontban. Az egyéni tanítási gyakorlat időtartama alatt a tanárjelölt minden főiskolai elfoglaltságról igazoltan van távol.

A gyakorlat során lehetősége nyílik az iskolai munka egészébe történő betekintésre, e munkába való bekapcsolódásra. Bevonható az iskolai élet különböző tevékenységeinek (szülői fogadó óra, szakkörök, ünnepségek, vetélkedők stb.) megszervezésébe és levezetésébe.

A zárótanítás vagy vizsgatanítás a tanítási gyakorlat befejező részében, általában a csoport előtti tanítási órán, vagy a tanárjelölt utolsó óráján történik. Jól mutatják a rendszer egyes elemei, hogy milyen előzményekre építhet az oktató és hallgató az önálló külső gyakorlaton, milyen feladatokat látott már el, s melyek az új elemek.

Egyéni külső iskolai gyakorlat

A gyakorlat óraszámja 60 óra, ebből 30 óra tanítás és 30 óra egyéb pedagógiai tevékenység. A kétféle tevékenység időben is elkülönül. A hallgató a maga választotta külső gyakorló helyen kezdi meg az év eleji iskolai teendőkkel való ismerkedést. Javasolt időbeosztás: augusztus vége, szeptember eleje. A továbbiakban, általában

február hónapban, szakonként 15 órát tanítással, illetve a vele összefüggő tevékenységekkel, a többit hospitálással, illetve a szaktárgyakkal és nevelési tevékenységekkel összefüggő feladatokkal kell eltöltenie.

A külső tanítási gyakorlatokra a hallgatók maguk választanak (adott szempontok alapján) iskolát, ezért fontos megjegyezni, hogy a fent említett létszámból 90 fő a régi általános- vagy középiskolájába tért vissza gyakorolni. Ez a tény jelentheti az iskolához, a lakóhelyhez való kötődést, a reményt, hogy az ismerős környezetben könnyebb lesz a szárnypróbálgatás, valamint azt is, hogy az alap- vagy középfokon „bevált” tanár jelenléte majd itt is átsegít a nehézségeken.

A hallgatók 60%-a általános-, 18%-a középiskolában, 17%-a általános- és középiskolában végezte a feladatot, 4% nem jelölte meg a gyakorlóléhely iskolatípusát.

Az intézmények, illetve a felkért gyakorlatvezető tanárok számára útmutató és visszaigazoló nyomtatványokat küld az EKF Tanulmányi és Információs Központja, melyekben a gyakorlat céljáról és az elvégzendő feladatokról tájékoztatnak. (A tájékoztató néhány fontos részletet a Függelék tartalmazza.)

A külső iskolai gyakorlatok tapasztalatai a hallgatói vélemények alapján

A *beszámolók* többnyire személyes hangvétellel indulnak, a tanárjelöltek alapvető változását, a képzett és képző közötti állapotot, illetve ezt a kettősséget tükrözik.

A gyakorlat 2 hetes őszi szakaszát a hallgatók igen fontosnak tartották, mivel olyan tevékenységekbe csöppentek, amelyek ismeretlenek voltak számukra. A gyakorlatban figyelhették meg az iskolák szervezeti működését, szerkezeti felépítését, itt szereztek tudomást a munkaközösségek létezéséről és azok kollektív szakmai munkájáról. Ebben az időszakban zajlottak a pótvizsgák, a tanévnyitó tantestületi értekezletek, amelyekbe bevonták a tanárjelölteket. Itt szembesültek azzal, hogyan hatnak az iskolákra a törvényi változások, és mi mindent kell elvégezni a tanároknak a tanulók megérkezése, a tanítás megkezdése előtt.

Hasonlóan vélekedtek a gyakorlat tanítási szakaszáról is. *Szakmai felkészülésük* szempontjából (1 kivétellel) minden értékelő nagyon hasznosnak minősítette a gyakorlatot.

A *befogadó iskolák tanárai* 99%-ban pozitív értékelést kaptak, hiszen segítőkészségükkel, nagy tudásukkal, szakmai gyakorlatukkal, építő kritikájukkal, az újító szándékok felkarolásával segítették a beilleszkedést, a szakmai próbálkozásokat és azt, hogy a munka öröm legyen. A tevékenységek a tanórától a dolgozatjavításokon át, az iskolán kívüli, szabadidős programok szervezéséig terjedtek, és mindezek eltervezésére és kivitelezésére jellemző volt az önállóságra biztatás, szoktatás, nevelés.

A *tanulók* önállóbbak, mint a gyakorlóliskolákban – a gyakorlóliskola mesterséges környezet – a jó tanár–diák viszonyt könnyebb volt kialakítani. A fegyelmettség alapfeltétele a jó szakmai munkának, ezért csaknem minden beszámoló ki-

tért erre: a motiválás és a jól megtervezett munka a legjobb fegyvelmező eszköz. 50%-nak könnyebb, 50%-nak nehezebb volt a fegyvelmezés, mint a korábbi gyakorlatokon. Részletesen írnak az iskolák különböző fegyvelmezési szokásairól is.

Néhány jellemző szaktárgyi pozitívum:

- *angol* – gimnáziumban különösen jó, felszereltségében általában kimagasló;
- *francia* – a szaktantermekre, a tanításra jellemző a barátságos, családi hangulat, mely jó hatással van a nyelvtanulásra;

„... Ahogy beléptünk a francia terembe, már az egy barátságos közeget nyújtott a diáknak, s ez elősegítette az órák oldott hangulatát, a tanulók bátor megnyilatkozásait. Természetesen ezt nagyban segítette a tanárnő személyisége is, aki nagy tapasztalattal és módszertani tárval bír. Nekem különösen tetszett, hogy a francia nyelv oktatásán belül nagy hangsúlyt fektetett a civilizáció oktatására... ezek a pillanatok közelebb hozzák a tanulókat a nyelvhez, a francia kultúrához.”
(M. M. francia szakos hallgató)
- *földrajz* – a frontális munka háttérbe szorulása jellemző, tapasztalható a csoportmunka, a kooperatív módszer terjedése;
- *testnevelés* – ahol már bevezették, a mindennapos testnevelés pozitív hatása érezhető;
- *környezet* – a diákok öntevékenyen is tesznek a környezet védeleméért, az egészséges életmódért;
- *ének* – a pihentető zenehallgatásra szükségük van a diákoknak, ez leköti azokat a tanulókat is, akik nem tudnak vagy nem akarnak énekelni.

A taneszköz ellátottság nagyon széles skálán mozog, hatalmas különbségek vannak az iskolák között. Egyik véglet, hogy a szemléltető eszközök hiányoznak vagy korszerűtlenek, a másik pedig bármily meglepő az, amikor jó a technikai háttér, de nem használják azokat.

„... Azt azonban sajnos meg kellett állapítanom, hogy az általam látogatott órákon a tanárok nem használták ki a rendelkezésükre álló technikai háttérrel (írásvetítő, magnó, videó). Egy szál krétával és a sokéves tapasztalattal, rutinnal álltak az osztályok elé, ami figyelembe véve, hogy humán tagozatos és két tannyelvű osztályokban történt, néha kevés volt.” (K. B. francia–magyar szakos hallgató)

Az eszközök kezelésében a tanárjelölteknek nagyobb gyakorlatot kellene szerezni még a képzés folyamán, hogy az első perctől kezdve eredményesen tudják a tanítás szolgálatába állítani azokat.

Sajnos, a szegény iskolákban egyszerűen elmaradnak a (pl. fizikai) kísérletek.

„... A főiskolán rengeteg érdekes kísérletet végeztünk el és készültünk ezek beépítésére az általános iskolai fizikatanításba, de sajnálattal tapasztaltam, hogy ezek megvalósítása szinte egyáltalán nem lehetséges. Nagyon kevés eszköz áll rendelkezésre, és azok minősége is kifo-

gásolható. *Próbáltam érdeklődni, hogy mi ennek az oka, s a válasz: – Sokkal nagyobb az igény és lehetőség a számítástechnikai eszközök fejlesztésére, mint a kísérleti eszközök beszerzésére – ... Hogy mennyire nagy szükség lenne a kísérletekre, arra talán a legjobb bizonyíték, hogy amikor az otthon elkészített kísérleti eszközt bevitettem az iskolába, hihetetlen érdeklődés vett körül és az arcokon megjelenő öröm és csodálkozás igazolta, hogy igenis lehet érdekessé és népszerűvé tenni a fizikát.*” (B. Zs. fizika–matematika szakos hallgató)

A negatívumokat részben a képzés hiányosságaként tüntetik fel:

- kevés a tanítási gyakorlat és mesterséges környezetben zajlik;
- a lassan haladó és a hátrányos helyzetű gyermekekkel nem tudják, hogyan kell bánni;

„Nagy kihívást jelentett számomra a kiegészítő osztállyal való foglalkozás, ahová a testi és főként szellemi fogyatékkal élő gyerekek jártak, mivel a gyakorlóiskolában erre nem volt lehetőségem felkészülni. Itt elsősorban a gyógytestnevelésben szerzett tudásomat próbáltam felhasználni, több-kevesebb sikerrel.” (M. Zs. testnevelés szakos hallgató)

- ének–zenében az iskolai énekkarok hiánya;
- a test és a lélek nevelésének összhangja csorbát szenved a mai iskolákban.

Az óraszámokból eredő problémák:

- heti 1 óra pl.: rajz, ének, osztályfőnöki eredményes munkára nagyon kevés, és van, ahol ezekből csak 2 hetente jut 1 óra!
- alapvető tantárgyi nehézség testnevelésben a gyermekek állóképességének romlása,

„Nagyon sok túlsúlyos, ill. gyógytestnevelésre szoruló diák van.” (B. B. testnevelés szakos hallgató)

„Általánosságban azt tapasztaltam, hogy a mai gyerekek erőnléte a korukhoz képest nagyon elmaradott.” (Á. N. biológia–testnevelés szakos hallgató)

Felfigyeltek még a hallgatók arra, hogy a tanulók között gyakoriak a tanulási zavarok, nem tudnak olvasni, illetve nem értik, amit olvasnak, nehezen fejezik ki magukat, szegényes a szókincsük, nem látják a tárgyak közötti összefüggéseket, olykor sikk a tudatlanság, az érdektelenség és a fegyelmezetlenség pedig egymást kísérő jelenségek.

Előfordult, hogy a tanárjelöltet helyettesíteni küldték be egy osztályba, s bár nem ez a gyakorlat célja, a hallgatók mégis örültek az ilyen feladatoknak is, hiszen ilyenkor kipróbálhatták, hogyan boldogulnak egyedül. A tanári munka bizonyos részei: adminisztráció, szertár-, könyvtárrendezés, pakolások stb. már kevésbé voltak kedvesek a leendő tanárok számára, ezeket nem mindenki végezte szívesen.

Mint látható a hallgatók elsősorban az iskolákkal szemben kialakított pozitív és negatív kritikájukat fogalmazták meg beszámolóikban. Saját tevékenységükre kevésbé reflektáltak. Szaktárgyi munkájukat értékelve a metodikai tudás fontosságát hangsúlyozták, a kezdeti nehézségeket, botladozásokat sorolták fel. Fontos eredményként a tapasztalatok megszerzését, valamint a gyakorlat során a tanárrá válás folyamatának fokozatosságát emelték ki.

Összességében e beszámolók alapján megállapíthatjuk, hogy a külső tanítási gyakorlat a tanárjelöltek pályaképét, pályaaorientációját pozitívan befolyásolta.

Függelék:

Részletek a tájékoztatóból

Cél és feladat

A szakmai gyakorlat célja, hogy segítse elő az elméleti ismeretek tudatos alkalmazását, a hivatáshoz szükséges készségek és képességek fejlődését.

A hallgatók feladata, hogy

- megfelelő mértékben vegyenek részt az általános iskola és a napközi otthon (a könyvtár és a közművelődési intézmények), valamint az ifjúsági önkormányzat és a tanulók szakmai–művelődési munkájában,
- szerezzenek tapasztalatokat azokról a kulturális és társadalmi viszonyokról, amelyek között hivatásukat gyakorolni fogják.

A hallgató feladata több részből áll:

- a) minimum 15 órát szakonként a szakórákon történő tanítással és a tanítással szorosan összefüggő tevékenységgel kell kitöltenie (hospitálás, óratervkészítés, szemléltető anyag készítése, tanítás, óramegbeszélés, dolgozat és házi füzet javítás stb.)
- b) 30 órában pedagógiai jellegű iskolai munkát kell végeznie: szakkörvezetés, korrepetálás, felügyelet, napközis felügyelet, osztályfőnöki feladatokba való bekapcsolódás, osztályséta vagy kirándulás, iskolai rendezvények, diákönkormányzati munka, nevelőtestületi értekezletek, összejövetelek, továbbképzési napok, szülői értekezlet stb. Javasolt időbeosztás: augusztus vége, szeptember eleje.

Kérjük, hogy a foglalkozások anyagát lehetőleg egymást követő órákra szíveskedjék kijelölni. A gyakorlat tanítási szakaszában a hallgató folyamatosan tarthatja az Ön valamennyi óráját. Fontos, hogy mind a foglalkozásra való előkészület, mind a foglalkozás levezetése a legnagyobb önállósággal történjék.

Követelmények a tanítási gyakorlaton

A hallgató az órára (vagy bármely iskolai foglalkozásra) tanítási (foglalkozási) vázlattal készüljön, amelyet a szakvezető (foglalkozás) vezető a tanítás megkezdése előtt átnéz. Kiegészítheti a hallgatóval, ha szükségesnek tartja. Alapvető követelmény, hogy a vázlat az óra anyagának lényegét konkrétan, szakmai szempontból helyesen és áttekinthető formában tartalmazza, tükrözze az órára való alapos felkészülést.

Kérjük, hogy a hallgató óráin Ön is legyen jelen, és a tanítást a nap folyamán kövesse megbeszélés, elemzés, szóbeli értékelés.

A szakmai gyakorlat teljesítésének minősítése és igazolása

A tanítási gyakorlat befejezése után – az igazgató, vagy a helyettese jelenlétében – szíveskedjenek összegezni a hallgató által látogatott és megtartott foglalkozások számát, felsorolásként az egyéb foglalkozásokat, és értekezleteket, látogatásokat, rendezvényeket, iskolán kívüli tevékenységet is szíveskedjenek leírni.

A követelmények teljesítését 3 fokozatú minősítéssel (kiválóan megfelelt, megfelelt, nem felelt meg) szíveskedjenek igazolni.

A hallgató munkájával kapcsolatosan természetesen tehetnek észrevételeket, javaslatokat, a fenti minősítés szöveges kiegészítésével. Az így elkészített, Ön, az igazgató (vagy helyettese) és a hallgató által is aláírt igazolást a hallgató legkésőbb 200... március 5-ig a Tanulmányi és Információs Központ illetékes előadójának leadja.

Képesítő vizsgára csak az a hallgató bocsátható, aki külső tanítását is teljesítette és erről a fenti igazolást beadta.

Szempontok a tanárjelölt minősítéséhez a tanítási gyakorlat alapján

Segítségként és az egységes elbírálás érdekében az értékeléshez a következő szempontrendszert kapják meg az iskolák, szakvezető tanárok:

NÉHÁNY SZEMPONT A TANÁRJELÖLT MINŐSÍTÉSÉHEZ a tanítási gyakorlat alapján

A tanárjelölt neve:

szakja: évfolyama:

A tanítási gyakorlat helye:

1.

Felkészültsége	szaktárgyi	pedagógiai	módszertani
Kiemelkedő			
jó			
közepes			
hiányos			
gyenge			

2. Felkészülése a tanítási órára:
igényes, körültekintő, alapos, felületes, segítséget igénylő
3. Írásbeli munkája (óratervezet, táblakép):
logikus, alapos, áttekinthető, jó;
közepes szintű;
felületes, zavaros.
4. Nevelői magatartása:
következetes, változó, túl szigorú, túl engedékeny.
5. Pedagógiai (nevelő-oktató) tevékenysége:
logikusan, türelmesen magyaráz, él a nevelési lehetőségekkel, türelmetlen,
szemrehányó, nehézkes, csak elmondja az anyagot.
6. Eszközhasználata (szemléltetés):
célszerű, változatos, ötletes, eredményes;
felesleges, ügyetlen, erőszakolt, hibás, nem használ.
7. Kapcsolatteremtő készsége:
könnyen teremt kapcsolatot, barátságos, nyílt;
zárkózott, nehézkes, közömbös;
nem képes a kapcsolatteremtésre.
8. Fegyelmező készsége:
kiváló, jó, közepes, gyenge, nincs.
9. Értékelési módja:
megfelelő, főként dicsér;
főként bírál, nem értékeli.
10. Osztályzatai (amelyeket a tanulóknak ad):
reálisak, az értékelésének megfelelőek;
eltérőek az értékelésétől, maximalista, túlzottan liberális,
nem mer osztályozni.

Egyéb megjegyzések:

Minősítése:

ÚJ DIMENZIÓK A TANÍTÓKÉPZÉSBEN – A COMENIUS 2.1. „INTEGRATED PROGRAMMES FOR LOWER PRIMARY TEACHER TRAINING” PROJEKT IDEGENNYELVI MODULJA

GROSSMANN ERIKA* – SÁRVÁRI TÜNDE**

* a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának adjunktusa
grossmannerika@hotmail.com

** a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar
Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskola szakvezető tanára
sarvari@jgytf.u-szeged.hu

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar nyolc intézetének és tanszékének részvételével, valamint két külföldi partnerintézmény bevonásával 2001-ben egy hároméves COMENIUS-pályázatot nyert el Integrated Programmes for Lower Primary Teacher Training elnevezéssel, amely a fő műveltségi területek bevonásával egy multikulturális nevelést célzó, interdiszciplináris tanítói curriculum kidolgozását tűzte ki célul. Az alábbiakban a pályázat részleteiről, valamint az idegennyelvi szekción belül a német nyelvi modul kidolgozásának folyamatáról, tartalmi elemeiről és eredményeiről számolunk be részletesen.

A projekt leírása

Az Európai Unió oktatáspolitikáját meghatározó SOCRATES-program számos al egységből áll (pl. ERASMUS, COMENIUS, LINGUA stb.), melyek közül a magyarországi intézmények számára 1997 óta pályázható „COMENIUS-program (...) iskolafejlesztési projektek támogatásával járul hozzá a tanítás színvonalának emeléséhez, középpontba helyezve az európai dimenziót, a nyelvtanulást és az eltérő kultúrák megismerését” (Palánkai, 2003, 4. o.).

Ehhez a célkitűzéshez szorosan kötődik az a tény, hogy a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kara „rég-új” profilként néhány éve ismét elindította a tanítóképzést a Tanítóképző Intézet vezetésével. Ezt a döntést alátámasztotta az a tény, hogy 75 éves főiskolánk kiváló szakemberek irányításával igen nagy hangsúlyt fektet a pedagógus mesterség legkülönbözőbb területeinek széleskörű fejlesztésére. A pedagógiai hagyományokra építve, a közoktatásban végbement változások, Európai Uniós csatlakozásunk, valamint az úgynevezett „Bologna-folyamat” által is generált kihívások figyelembevételével – sok más terület mellett –

a tanár- és tanítóképzésben is szükségessé vált bizonyos elemek újragondolása, valamint új képzési elemek kidolgozása és beépítése.

A COMENIUS 2.1. projekt a tanítóképzés reformjára, az interkulturális, multikulturális nevelést integrált módon előtérbe helyező, tantárgyátfogó curriculum-bővítésére törekszik. Hangsúlyos szerepet kap az egyes műveltségterületek – jelen esetünkben szekciók és alszekciók – közötti átjárhatóság, az inter- és multidiszciplinaritás, valamint a multikulturális szemlélet megvalósítása az oktatásban. A program átfogó célkitűzése, hogy a magyar és a külföldi partnerintézményekkel való együttműködés produktumaként egy közös, minden résztvevő számára adaptálható curriculum kidolgozására kerüljön sor.

A projekt résztvevői

A közös pályázat elkészítését és benyújtását, majd az elnyert projekt koordinációját Főiskolai Karunk Alkalmazott Egészségtudományi Tanszéke vállalta fel.¹

A két külföldi partnerintézmény – mindkettő tanító- és tanárképzéssel foglalkozik – egyrészt az osztrák Pädagogische Akademie des Bundes in Wien és a portugál Escola Superior de Educacao de Lisboa. Az alábbiakban felsorolt magyar szekciók mindegyike az első közös projektmegbeszélésen véglegesítette, hogy mely külföldi partnerrel látja célszerűnek és megvalósíthatónak a szoros szakmai együttműködést.

- I. szekció: Társadalomtudományok
 1. alszekció: A család integratív megközelítésben
 2. alszekció: Egészségfejlesztés, egészségnevelés
 3. alszekció: Multikulturális nevelés/oktatás
 4. alszekció: Kommunikációs tréning a hátrányos társadalmi helyzetű gyermekek támogatására
- II. szekció: Matematika
- III. szekció: Idegennyelvek
 1. alszekció: Angol nyelv
 2. alszekció: Német nyelv
- IV. szekció: Néptánc és népzene
- V. szekció: Anyanyelv

Fő és közös célkitűzésként a szekciók mindegyike olyan modul kidolgozására vállalkozott, amely a multikulturális nevelés alapelvein keresztül elősegíti a tanító szakos hallgatók oktatását, nevelését, az új pedagógiai kihívások és paradigmák figyelembevételével. Fontos annak körülhatárolása, hogy szekciónk miként definiálja

¹ Ezt a tényt, hogy egy nemzetközi Európai Uniói projekt koordinációját magyarországi intézmény végzi, azért is fontos hangsúlyozni, mert az eddigi tapasztalat alapján ezt a funkciót rendszerint valamelyik külföldi, Uniói partner látta el.

a modul kidolgozását alapvetően meghatározó fogalmakat (multikulturális, interkulturális nevelés-oktatás, integratív szemlélet), ezért az alábbiakban külön fejezetben foglaljuk össze munkánk során alkalmazott álláspontunkat.

A projekt átfogó célkitűzései: multikulturális/interkulturális nevelés és integratív szemlélet

A 2001 őszen elnyert pályázat első munkamegbeszélésén a közös célkitűzések – melyek a pályázat beadását megelőzően már megfogalmazódtak – ismételt összegzésére került sor. Ezeket az általános, globális alapelveket a projekt szekciói és alszekciói saját moduljaik konkrét kidolgozásakor mindvégig szem előtt tartották. Az *integratív, integrált* jelleg a projekt alapvető filozófiáját tükrözi: célkitűzésként szerettünk volna nem egymástól független, a hagyományos értelemben vett „tantárgyakra” lebontott curriculumot kidolgozni, hanem tantárgyátfogó modulonként – azaz alapvető strukturális változtatás nélkül – beépíthető programokat kidolgozni a tanítóképzés szemléletének paradigmaváltásával.

Ennek egyik lényeges, alapvető dimenziója a multikulturalitás, interkulturalitás fogalma, mely terminológiák a pedagógiai szakirodalomban sok esetben összeemosódva, szinonimaként merülnek fel, holott a hasonlóság és az általuk megjelölt jelenségek párhuzamos kialakulása mellett lényeges különbségek is felfedezhetők. Cs. Czachesz Erzsébet is utal erre a tényre: „(...) a tematika szakirodalma burjánzóan gazdag, a különböző szerzők gyakran még az alapfogalmakat sem használják egységesen” (Cs. Czachesz, 1998, 6. o.).

Saját olvasatunkban és szekciónk munkájában a *multikulturalitás* terminológiája a fogalom *társadalmi* vetületét, azaz a gazdasági-politikai fejlődés hatására kialakult *migrációs folyamat* eredményét hangsúlyozza ki. (Ennek a tanítóképzésre vonatkozó curriculum-kidolgozására vállalkozott a projekt Társadalomtudományi Szekciója.) A történelmileg kialakult soknemzetiségű államokban ugyanis – melynek legjellemzőbb példája az USA – egyre szükségesebbé vált ezen heterogén társadalmi formációkban élő kulturális és etnikai kisebbségek oktatása és nevelése, ezért a pedagógiában a 60-as évek végén elterjedt a multikulturális oktatás-nevelés, amely Észak-Amerika után folyamatosan Nyugat-Európában is meghonosodott (Báthory és Falus, 1997). Az említett országokban a pedagógia számos lehetőséget kínált fel ezen problémák (az úgynevezett sokkultúrájú jelenség által kiváltott nehézségek) kezelésére, és egy-egy társadalom a gazdasági helyzetétől, valamint az éppen aktuális politikai vezetés ideológiai álláspontjától függően más-más megoldási utat választott (Grossmann, 2003). „A multikulturális társadalom elmélete azt feltételezi, hogy az egymással kölcsönhatásban lévő, de főbb jegyeiben önálló és egyenrangú kultúrák közötti interakciók hoznak létre egy jobb minőségű társadalmat” (Forray, Czachesz és Lesznyák, 2001, 112. o.). A modern oktatási és nevelési rendszerek tehát lehetővé teszik, hogy az eltérő jellegű kultúrával körülvevett etnikai

csoportok képesek legyenek megőrizni és kifejezni saját azonosságukat, sőt, ezek megőrzése mind a kisebbség, mind pedig a nagyobb arányt képviselő társadalmi réteg számára előnyös legyen. Ezen a ponton elértünk egy további fogalomhoz, az *interkulturalitáshoz*.

Interkulturális oktatásnak-nevelésnek, szemléletnek ugyanis általában olyan oktatáspolitikai *stratégiát* és konkrét *pedagógiai eszközrendszert* nevezünk, amely a sokkulturájú, azaz multikulturális társadalmak népességének egészséges mértékű integrálására törekszik a befogadó országban, különböző módon, más-más nevelési eszközökkel és konkrét módszerekkel (*Báthory és Falus, 1997*). Az interkulturális oktatásnak-nevelésnek azonban a monokulturális társadalmakban is komoly létjogosultsága van, így napjainkban a tipikusan multikulturális társadalmak mellett a magyarországi közoktatás is kiemelt célkitűzésként említi meg és fontos szerepet szán az interkulturális nevelés-oktatás pedagógiai dimenziójának. Ennek legfőbb sarkalatos pontjai általános pedagógiai célkitűzésként már a Nemzeti Alaptantervben és a Kerettantervben is megfogalmazásra kerültek, és külön megemlítésre kerül az interkulturalitás fontossága az idegennyelv-oktatás kapcsán: „Az idegen nyelvi tanterv céljai között első helyen szerepel az adott nyelv használatának megtanítása és a hatékony kommunikációs stratégiák kialakítása.(...)A nyelvoktatás további célja az adott nyelv kulturális, mindinkább multikulturális értékeinek megismertetése” (*Nemzeti Alaptanterv 2002. Élő idegen nyelv: 1.*). Véleményünk szerint ennél tovább is léphetünk, ugyanis egy idegen nyelv és ezáltal a célország kultúrájának, az ott élő emberek hétköznapi szokásainak, életmódjának megismerése kapcsán visszacsatolunk saját tapasztalatainkra, óhatatlanul összehasonlítjuk a kettőt, párhuzamot vagy éppen különbözőséget fedezünk fel, és ennek megtapasztalása, megismerése a „résztvevőt” elfogadásra, toleranciára neveli. A közös nevezők vagy éppen különbségek segítségével továbbá mód nyílik egy tágabb értelemben vett megértésre, a többlettudás elmélyítésére is, melyben az idegennyelv-oktatás kiemelkedő szerepet vállal(hat) fel (*Hölscher, 1994*).

Munkacsoportunk, a német alszekció számára nem volt új fogalom az interkulturalitás², hiszen „az interkulturalitás gondolata a nyelvoktatásban a nyolcvanas évek második felében körvonalazódott, illetve került fokozatosan a figyelem középpontjába. A kommunikatív fordulat hatására a hetvenes évektől kezdve mind fontosabbá vált, hogy a nyelvtanulók nyelvi kompetenciájának kiépítése és fejlesztése ne különüljön el az országismeret tanításától, hanem azzal szerves egységet képezzen, mégpedig olyan módon, hogy a tanulók a nyelv tanulása során a célnyelvi ország(ok)ról kapott ismeretanyagot túl a különböző idegen nyelvi kommunikatív helyzetekben követendő viselkedési normákat megismerhessék, illetve elsajátíthassák” (*Morvai és Szabylár, 1998, 11. o.*). A 80-as évek közepétől már beszélhettünk interkulturális iskolákról, interkulturális megközelítésről, interkulturális didaktiká-

² A fenti terminológiai definíció alapján saját munkánk során az *interkulturalitás* fogalmát alkalmaztuk.

ról, interkulturális szemléletről az idegennyelv-oktatásban, így többek között a szó-kincstanításban vagy az országismeretben (*Jung*, 2001, 97–98. o.).

Az idegennyelv-oktatás szemszögéből nézve tehát a célnyelvi országok megismerése mindig saját kultúránk, individuális neveltetésünk, szocializációnk és szokásrendünk, szubjektív viselkedési normáink mentén, mindezen reprezentációk összevetésével, kontrasztivitásával történik. Az interkulturális, illetve multikulturális szemlélet és oktatás ezen különbözőségeik, másságok megértésében, a tolerancia kialakulásában segít. Ezen elveket tartottuk szem előtt német idegennyelvi szekciónk munkája során, melynek realizására leginkább egy országismereti kézikönyv kidolgozása bizonyult.

A német nyelvi alszekció munkája

Szekciónk vezetője *Sárvári Tünde*, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolájának szakvezető tanára, egyúttal a Német Nyelv és Irodalom Tanszék óraadó oktatója. Az általános iskolában a gyakorló tanításban részt vevő hallgatókkal napi kapcsolatban áll, és mivel intézményében a harmadik osztálytól indul az idegennyelvi oktatás, kellő szakmai tapasztalattal rendelkezik a kisiskoláskori nyelvtanulás módszertani kérdéseiben. Ezenkívül a Német Tanszéken módszertani, didaktikai szemináriumokat és speciálkollégiumokat tart, melynek kapcsán szintén a tapasztalat- és cselekvésorientált oktatást helyezi előtérbe.

Szekciónk másik tagja, *Grossmann Erika* a Német Nyelv és Irodalom Tanszék oktatója. Szakterülete a német nyelvű országok (Németország, Svájc és Ausztria) kultur- és országismereti tantárgyainak oktatása, különös tekintettel az interkulturális szemlélet alkalmazási lehetőségeit megelőzve ezen stúdiumok közvetítése során. (A szekció két tagja több ízben indított német tanárszakos hallgatónk számára interkulturális országismereti szemináriumokat, melyek elsődleges célkitűzése a szakmódszertani jelleg volt.)

Külföldi partnerünk az osztrák Pädagogische Akademie des Bundes in Wien részéről *Renate Seebauer* professzor asszony a Neveléstudományi Intézetből, akivel tanszékünk több éve számos nemzetközi, részben EU-s projektben dolgozik együtt. Munkatervünk összeállítása során a projekt központi – a pályázat összeállításánál megadott – szempontjait vettük figyelembe, amely az Európai Unió szigorú pályázati alapelveire és követelményeire támaszkodik. A hároméves projekt során fontos volt az egyes szekciók közösen megfogalmazott célkitűzéseinek figyelembevétele a curriculum kidolgozása tekintetében, valamint a magyar és külföldi partnerekkel való folyamatos kapcsolattartás és egyeztetés, ami elengedhetetlen egy ilyen nagy volumenű munkánál.

Célunk tehát egy olyan interdiszciplináris, az interkulturális szemléletet szem előtt tartó curriculum kidolgozása volt, amely az 1–4. évfolyamokon tanító hallga-

tók számára lehetővé teszi a német mint idegen nyelv oktatását, saját nyelvi és tantárgy-pedagógiai kompetenciájuk fejlesztésével párhuzamosan.

Elképzeléseink szerint a jelenleg is zajló nyelvtanárképzés néhány modulja integrálható a tanítóképzésbe (pl. morfológia, szintaxis, beszédgyakorlat), néhány képzési elemet azonban át kell dolgozni, illetve be kell építeni a tanítóképző szakos hallgatók tantervébe. Ezek az alábbi modulok lennének: a *német nyelv és irodalom oktatása* (elsősorban gyermekirodalom súlypontozásával), a *német nyelv fonetikája, tantárgy-pedagógia* és a *német célnyelvi országok civilizációja (országismeret)*. Az osztrák partner szakmai kompetenciája, a projekt célkitűzése és időkeretei, valamint nem utolsósorban a rendelkezésünkre álló humán és anyagi erőforrások egyaránt azt indokolták, hogy elsőként *egy* modul kifejlesztésére koncentráljunk. Így a három preferált képzési elem közül (tantárgy-pedagógia, országismeret és gyermekirodalom) az országismereti stúdiumok elméleti és gyakorlati háttérének kidolgozását tűztük ki célul, ezen belül is a német nyelvű országok közül Ausztriát.

Osztrák országismereti stúdiumok

Az országismeret modult 10+1 téma köré csoportosítottuk, olyan módon, hogy bizonyos témák egyúttal a gyermekirodalmat is érintik és egyúttal tantárgy-pedagógiai elemeket is tartalmaznak. Elsősorban olyan, Ausztriával kapcsolatos, a „mindennapokat” előtérbe helyező témaköröket választottunk, melyek nem a kognitív, akadémiai tudást helyezik előtérbe, hanem az idegennyelvi készségek fejlesztésén keresztül közvetítenek gyakorlati, mindennapi tudnivalókat az országról, az ott élő emberekről, életmódjukról, szokásaikról, hétköznapjaikról stb. Elsősorban „interkulturális stúdiumról” beszélhetünk tehát, amelynek során nem kizárólag az idegen országról kapunk a legtágabb értelemben információkat (Erdmenger, 1996). „Az országismeret olyan diszciplína, amely elsősorban a nyelvvel, nyelvelsajátítással és nyelvoktatással *kapcsolatban* kerül előtérbe” (Erdmenger, 1996, 21. o.).³ Döntésünkben további szerepet játszott az a tény is, hogy a magyarországi német nyelvoktatásban és tankönyvekben szinte kizárólag Németországról található háttérinformációk, és ez ellentmond a DACH-koncepciónak⁴, mely még napjainkban is uralkodó az idegennyelvvvel kapcsolatos tantervi, elsősorban közoktatásra vonatkozó előírásokban. Ezért határoztunk úgy, hogy osztrák kollégánk segítségével olyan szakmai segédanyagot állítunk össze, amely a kommunikatív nyelvelsajátítási módszer előtérbe helyezése mellett ezt a hiányt is pótolhatja.

³ Saját fordítás alapján: Grossmann Erika és Sárvári Tünde. Kiemelés tőlünk.

⁴ Az úgynevezett DACH-Konzept a kommunikatív idegennyelvi kompetencia fejlesztése mellett nagy hangsúlyt fektet az interkulturális országismeret mint tanulási cél előtérbe helyezésére. A 90-es évek elején megfogalmazott koncepció az országismeret tanításának módszertanát gondolja újra, így többek között a három német nyelvű ország *egyenrangú* oktatását hangsúlyozza, a tanuló interkulturális kompetenciájának fejlesztésével.

Az alábbi 10+1 országismereti téma megválasztása során ezen szempontokat helyeztük előtérbe: (1) *Familie*, (2) *Wohnen und Umgebung*, (3) *Essen und Trinken*, (4) *Einkaufen*, (5) *Schule*, (6) *Freizeit (Sport und Kultur)*, (7) *Reisen: Wien als Reiseziel*, (8) *Stadtverkehr*, (9) *Natur und Tiere: Besuch des Tierparkes Schönbrunn*, (10) *Medien und Technik*, (10+1) *Märchen und Feste*.⁵

Servus in Österreich!

A leendő tanítók számára összegyűjtött és rendszerezett autentikus anyagokat, kidolgozott feladatsorokat és a hivatkozási listát két vastag szöveggyűjtemény (főiskolai jegyzet) tartalmazza. A két kötetet az alábbi, egységes irányelvek alapján és a 10+1 témakör köré épített gyűjtemény mintájára hoztuk létre, mindvégig hangsúlyozva a képzés gyakorlatorientált oldalát:

- A nyelv mindig egyúttal az adott ország mindennapi, és tágabb értelemben vett kultúrájának megismerését, elsajátítását is jelenti – ezért az országismeret elválaszthatatlan része az idegennyelv közvetítésének, az egyes kompetenciák fejlesztésének.
- Az országismeret nem kizárólag Németországról szóló információk közvetítésére szorítkozik, hanem a DACH-koncepció és az interkulturális nyelvszemlélet elve alapján törekedni kell arra, hogy mindegyik német nyelvű országot – és saját hazánkat is – kontrasztív módon bevonjuk az idegennyelv-oktatásba.
- Az országismeretet a nyelvoktatás bármely szakaszában felhasználhatjuk. A kisiskoláskorban fejleszthető kompetenciák elsősorban az olvasás, hallás utáni szövegértés, beszédkészség és szókincsfejlesztés.
- A cselekvés- és emellett információközpontú országismeret segítségével a gyermek világról alkotott képe bővül, így a célország lakosaival való találkozáskor nyitottabb, toleránsabb és elfogadóbb lesz az ott tapasztalt mássággal szemben.
- Fejlődés-, tanuláspszichológiai és pedagógiai szempontból egyaránt fontos, hogy az adott korosztálynak megfelelő módszereket és technikákat dolgozzunk ki és alkalmazzunk az idegennyelv-oktatás során.
- Az elmélet és a gyakorlat mindig szerves és harmonikus egységet képezzen.

A két kötetes, kifejezetten tanár- és tanítószakos hallgatók számára készült vastag főiskolai jegyzet előszavában részletesen kitértünk a kötetek ismertetésére, célkitűzéseinkre és a módszertani útmutatóra. Mindkét kötet „A”, „B” és „C” részre tago-

⁵ A témakörök magyar fordítása: (1) *Család*, (2) *Otthonunk és környezetünk*, (3) *Étkezési szokások*, (4) *Bevásárlás*, (5) *Iskola*, (6) *Szabadidő (sport és kultúra)*, (7) *Utazás: Bécs mint úti cél*, (8) *Városi közlekedés*, (9) *Természet és állatok: A schönbrunni állatkert*, (10) *Média és technika*, (10+1) *Mesék és ünnepek*.

lódik, és ugyanazon koncepció alapján készült. A kötetek saját tartalomjegyzékkel vannak ellátva, amelyben az adott kötet szövegeinek forrása található. Az igen részletes bibliográfia és a www-linkek hozzásegítik az olvasót az országismereti, interkulturális, kisiskoláskori idegennyelv-tanulás módszertani, didaktikai, fejlődés-lélektani kérdéseiben való további elmélyüléshez.

Az első kötet szerzője, *Grossmann Erika* mindvégig a tanító szakos hallgatók igényeit, nyelvi és módszertani fejlesztését tűzte ki célul. Az „A” rész az intézményünk német szakos hallgatói számára nyújt Ausztriáról országismereti, elsősorban elméleti, részben kognitív, magas szintű nyelvtudásra alapozó „háttér-információt”, melyek szükségesek egy leendő tanár, tanító számára. A „B” rész az országismeret mint stúdium definíciójára, a fogalom történeti áttekintésére, megközelítési módjaira, elsősorban gyakorlati aspektusaira, valamint a célnyelvi országok kultúrájának, a kommunikatív és interkulturális országismeret elméleti és gyakorlati kérdéseire tér ki részletesen. Továbbá számos, a német nyelv tanításának módszerével foglalkozó szakirodalmi szemelvény gyűjteménye található ebben a részben, a feldolgozást elősegítő kérdésekkel, feladatokkal ellátva. A harmadik, „C” rész a 10+1 osztrák témakörből kiválasztott didaktizált, autentikus szövegeket (újságcikkek, osztrák turisztikai prospektusok, brosúrák, az országról szóló kiadványok, szakirodalmi szemelvények stb), videorészleteket és hanganyagokat tartalmaz, amelyekhez a hallgatók magas szintű nyelvi kompetenciáját fejlesztendő feladatok is tartoznak.

Ehhez az első kötethez szervesen tartozik *Sárvári Tünde* második, a hallgatók tanítási gyakorlatát és későbbi nevelési-oktatási munkáját segítő kötete, amelynek „A” részében a tanítójelöltek a kisiskoláskori nyelvtanítás módszertani kérdéseihöz kapcsolódó szakkönyvek és folyóiratok szemelvényeit olvashatják, elsősorban a németországi *PrimaR* és *Fremdsprache Deutsch* szaklapokból. A szemelvények mindegyike az elméletből kiindulva gyakorlatorientált megoldási lehetőségeket nyújt az oktatáshoz. A „B” rész didaktizált „ötleteket” tár az olvasó elé, azt, hogyan lehet különböző országismereti témákat a kisiskoláskori idegennyelvi órába a korszerűtlen sajátosságokat figyelembe véve, játékosan, cselekvésorientáltan beépíteni. A „C” rész konkrét, kidolgozott óraterveket mutat be magyarázatokkal a Német Tanári Kincsesládából, amelyeket a tanítójelöltek későbbi oktatói munkájuk során mintaként használhatnak fel.

A kidolgozott német curriculum adaptálása

A felsorolt gyűjtemények képezik az osztrák országismereti modul elméleti-gyakorlati alapját. A projekt fontos célkitűzése volt, hogy a kidolgozott modulok intézményünkben kipróbálásra, implementálásra kerüljenek.

A kidolgozott anyagok a Német Nyelv és Irodalom Tanszék által két ízben, a 2002–2003-as tanév második és a 2003–2004-es tanév első félévében „Landeskunde

im Fremdsprachenunterricht” (*Országismeret az idegennyelv-oktatásban*) címen meghirdetett speciális kollégium keretében III. és IV. éves nappali, valamint II. éves levelező tagozatos német szakos hallgatók bevonásával került kipróbálásra, heti két órában. Sajnos a valódi célcsoporttal, azaz német szakos, tanítóképzésben részt vevő hallgatókkal nem volt lehetőségünk a modul tesztelésére, mivel jelenleg még nincsenek ilyen hallgatók főiskolánkon. További bizonytalan pont, hogy a projektvezetés által kitűzött cél, azaz a kidolgozott curriculum mindhárom partnerintézményben – Szeged, Bécs, Liszabon – az ott zajló oktatásba történő integrálása hogyan valósul majd meg.

A modul kipróbálásának tapasztalatai

A speciálkollégium vezetését számunkra új munkaformában, „tandem-oktatásban” végeztük, végig kicscsoportos, néhány esetben „mini-projekt” munkamódszer alkalmazásával, blokkosított órákban.

Fontosnak tartottuk mind a pályázat célkitűzése, mind pedig saját munkánk visszacsatolása miatt a szeminárium hallgatói oldalról történő értékelését. A kiértékelésnél különböző, Európában használt feedback-technikákat alkalmaztunk, melyek a napi oktatómunkánk szerves részét is képezik. Mivel ezek a technikák a hallgatók számára még nem feltétlenül ismertek, ezért a curriculumunkra építő szemináriumok folyamán induktív módon mutattuk be a résztvevőknek a feedback-technikák kvalitatív és kvantitatív formáit, illetve összeállítottunk egy anyagot, mely összefoglalja a megismert technikákat és lehetőséget nyújt arra, hogy a résztvevők későbbi oktató-nevelő munkájuk során saját maguk is alkalmazzák ezen technikákat. Az empirikus tapasztalatok a feedback-ek, valamint a hallgatók által kitöltött – nagyrészt nyílt végű kérdésű – kérdőívek alapján részletes kiértékelésre kerültek. A hallgatók visszajelzései azt mutatták, hogy hasznosnak és bár meglepőnek, újszerűnek és szokatlannak, de szinte kivétel nélkül érdekesnek találták a tandem-oktatást és a játékos, cselekvésorientált módszerek alapján sok tippet kaptak későbbi oktatói munkájukhoz. Az első félév tapasztalatait is kamatoztattuk munkánk során és a második szemináriumsorozatban igyekeztünk a hallgatói igényeknek még jobban eleget tenni.

Az ellenőrző értékelés, amely egy szemináriumi házidolgozatból állt, szintén erősen gyakorlati jellegű volt: a hallgatóknak egy általuk kiválasztott, elsősorban és lehetőség szerint interkulturális országismereti témához kellett „háttér-információt”, autentikus és informatív anyagokat, szövegeket gyűjteni és egy vagy két tanóra lebontva feldolgozni, azaz részletes, az általunk megadott – és a gyakorló tanítás során is alkalmazott – óravázlatot összeállítani. A feladat általunk elképzelt háttérgondolata alapján arra voltunk kíváncsiak, hogyan, milyen módszerekkel tudták a résztvevők az országismereti témákat az idegennyelv-oktatásba integrálni. A feladat megfogalmazásánál hangsúlyoztuk hallgatóink felé, hogy nem

a „hagyományos” feladattípusokat szeretnénk viszontlátni, hanem kíséreljenek új, az általunk is induktív módon bemutatott módszereket (pl. csoportmunka, Stationen-Lernen, „mini-projekt”) alkalmazni. A hallgatók egy része a szakmódszertani képzésük folyamán már jobban megismert szövegfeldolgozási módszereket választotta, de akadt néhány bátor vállalkozó, akik gyökeresen új munkaformákat, illetve játékos elemeket igyekeztek beépíteni az óraterveikbe egy-egy téma feldolgozásánál. Az elkészült szemináriumi dolgozatok is azt igazolták, hogy valóban sikerült a hallgatókban felébreszteniük az igényt arra, hogy országismerettel kapcsolatos témákat dolgozzanak fel, új technikákat és munkaformákat próbáljanak ki, és hogy merjenek játékosak és kreatívak lenni.

Természetesen idő hiányában mindössze a modul néhány elemét volt csak módunkban a két félévben kipróbálni. A projektvezetés felé munkánk ezen szakaszáról is részletes beszámolót nyújtottunk be, feldolgoztuk és kiértékeljük a mindkét félévben elvégzett kérdőíves felmérést. A COMENIUS-pályázat fontos követelménye a szekciók által kidolgozott anyagok folyamatos publikálása és emellett a modulok tesztelésével kapcsolatban nyert tapasztalatok közös kötetben történő publikálása volt, azonban erre mindezidáig nem került sor. Jelen tanulmány nem titkolt célja, hogy nagy volumenű munkánkat és eredményeinket nagyobb körben ismertessük és tegyük publikussá.

COMENIUS-pályázatunk árnyoldalai

A 2003–2004-es tanév második félévében terveink szerint a kidolgozott és tesztelt modult integráltuk volna a főiskolai karon már zajló tanítóképzésbe. Ez azonban sajnálatos módon egyelőre lehetetlenné vált, mert annak ellenére, hogy Német Nyelv és Irodalom Tanszékünknek 2003 májusában a Tanítóképző Intézet vezetése írásban ígéretet tett ilyen képzés indítására, tavaly decemberben egy éppen ellenkező tartalmú levelet kaptunk. Így a képzésbe való tényleges integrálás megghiúsulása miatt nem teljesíthető az, amit a COMENIUS 2.1. „*Integrated programmes for lower primary teacher training*” projekt keretében a Főiskolai Kar felvállalt. Ez véleményünk szerint azért is nagy veszteség, mert az egyre fiatalabb tanulók számára bevezetésre kerülő idegennyelv-oktatáshoz egyértelműen hiányoznak az adott korosztály specifikumára kiképzett pedagógusok.

A már meglévő szöveggyűjtemények mellett – melyek anyagi források hiányában mindezidáig csak fénymásolt formában, kéziratként állnak rendelkezésre – terveztük egy úgynevezett kapcsos feladatgyűjtemény, tanári kézikönyv vagy CD-rom kiadását is, ahol a feldolgozott témakörök háttér-információi és olyan feladatlapok lennének, melyek útmutatást nyújtanak az anyagok didaktizálásához. Mindezen tervek megvalósításához, valamint a konkrét terjesztést tekintve elsősorban a projektvezetés anyagi támogatására lenne szükségünk. Emellett elengedhetetlen a témában való elmélyüléshez néhány külföldi szakirodalom, szak-

folyóiratok, valamint a téma kidolgozásához szükséges kiegészítő taneszköz – oktatási multimédiás eszköz, CD-rom, videó Ausztriáról stb. – beszerzése is, mivel tanárképző főiskolánk és az itt dolgozó kollégák nem rendelkeznek a kisiskoláskori idegennyelv-oktatással kapcsolatos anyagokkal.

Összegzés, kitekintés

Az Európai Unió számos pályázattal támogatja a magyarországi köz- és felsőoktatást, szakképzést, iskolák és régiók, kistérségek nemzetközi együttműködését, a hátrányos helyzetűek felzárkóztatását, az esélyegyenlőséget, felsőoktatási oktatók és hallgatók mobilitását, részképzését. Az utóbbi években igen nagy számú, külföldi partnerek bevonásával zajló EU-projekt zajlik hazánkban. Emellett az Oktatási Minisztérium által meghirdetett Világ-Nyelv-program is kiemelten támogatja az idegennyelv széleskörű fejlesztését, ami szintén bizonyítja, hogy az idegennyelvek oktatásának, a köz- és felsőoktatási képzés megújulásának igen nagy szerepe van.

A COMENIUS 2.1. „*Integrated Programmes for Lower Primary Teacher Training*” projekt idegennyelvi szekciója arra a nem kis feladatra vállalkozott, hogy a kisiskoláskori nyelvtanítás említett kihívásaira reagáljon és a tanítóképzésbe szervesen integrálható idegennyelvi – osztrák országismereti – modult dolgozzon ki a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar tanítóképzésben részt vevő hallgatói számára. Munkánk során a projekt fő célkitűzéseit tartottuk szem előtt: az interkulturális szemlélet, a multi- és interdiszciplinaritás megvalósítását és ezen elveket kíséreltük meg integratív módon, új módszerek közvetítésével beépíteni az általunk elkészített új curriculumba. Úgy ítéljük meg, hogy három éves pályázati tevékenységünk a visszajelzések és saját megítélésünk alapján is produktívnak, sikeresnek mondható.

Természetesen mindemellett tudjuk, hogy a puding próbája az evés: így szekciónk munkája is az oktatás bevezetését, illetve a tanítóképző szakos hallgatók gyakorlati tanítását követően válik valóban mérhetővé.

Irodalom

- Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Budapest.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1998): *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító- és tanárszakos hallgatók számára*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Erdmenger, M. (1996): *Forum Sprache. Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Forray Katalin, Cs. Czachesz Erzsébet és Lesznyák Márta (2001): *Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés*. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó, Budapest, 111–125.

- Grossmann Erika (2003): Az interkulturális és multikulturális nevelés háttere, alapjai és megvalósítási lehetőségei a magyar közoktatásban. In: Vámos, Ágnes (szerk.): *Útmutató menekült gyermekek neveléséhez, oktatásához*. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület. Multimédiás CD-rom. Budapest. www.menedek.hu
- Hölscher, P. (1994): *Interkulturelles Lernen*. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I. Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main.
- Jung, L. (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Morvai Edit és Szabylár Anna (1998): *Kapcsolatok. Diáklevelzés és diákcsera az idegen nyelv-oktatásban*. Budapest. Soros Alapítvány.
- Nemzeti Alapintérv 2002 – Vitaanyag*. Eötvös József Szabadelví Pedagógiai Társaság. Kézirat. Budapest.
- Palánkai Tibor (2003): *Európára nyitottan – Tanulás határok nélkül*. Európai Unió Kommunikációs Közalapítvány. Eger.

Magyarország és a világ

Magyarország és a világ

KÜLFÖLD

Magyarország és a világ

Magyarország és a világ

Magyarország és a világ

KÜLFÖLD

Magyarország és a világ

Magyarország és a világ

Magyarország és a világ

Magyarország és a világ

Magyarország és a világ

AZ ANGOLSZÁSZ ORSZÁGOK KOMPETENCIAALAPÚ TANÁRKÉPZÉSI ÉS SZAKTANÁRKÉPZÉSI TAPASZTALATAI

KELEMEN GYULA

Dunaújvárosi Főiskola Tanárképző Intézetének docense
kelemen@mail.poliiod.hu

Magyarországon a felsőoktatás és ezen belül a tanárképzés megújulás előtt áll. Az átalakulást megelőző szakmai diskurzusban az angolszász országok pedagógusképzésének modellje többször megjelent mint stratégiai elem, különös tekintettel a kompetenciaalapú képzési modellre. A cikk az Amerikai Egyesült Államok, az Egyesült Királyság és Ausztrália példáján mutatja be a kompetenciaalapú pedagógusképzés bevezetésének folyamatát, a körülötte kialakult vitákat, és a három országban összegyűjtött tapasztalatokat.

Az egész életen át tartó tanulás szükségessége átalakítja és – eszközeiben, tartalmában és módszereiben – gazdagítja a tanulás folyamatát. Felértékelődik és átalakul az általános műveltség, a szakmai alkalmasság és a kompetenciák együttese, következésképp reflektorfénybe kerül a pedagógus társadalmi felelőssége, megváltozott szerepe, régi és új kompetenciái. A globalizáció, az informatika térhódítása számos, ma még megválaszolhatatlan filozófiai, elméleti és gyakorlati, jogi, pénzügyi és erkölcsi kérdést vet fel, amelyek napi megválaszolása önmagában is egy új pedagógus-kompetenciát feltételez.

A tanárképzés és a magyar felsőoktatás egyaránt megújulás előtt áll. Abban a kérdésben, hogy milyen legyen, megoszlanak a vélemények. Az értékek megőrzése és a gyakorlati elvárásoknak való megfelelés egyaránt megfogalmazódott az utóbbi években. Az angolszász országok pedagógusképzésének modellje többször megjelent, mint stratégiai elem – különösképp a kompetenciaalapú pedagógusképzés – a szakirodalomban és az oktatásfejlesztés stratégiájaként egyaránt.

A kompetenciaalapú képzés

A kompetencia és a hozzá kapcsolódó fogalmak alkotta oktatási és képzési modellek az Amerikai Egyesült Államokból indultak el, majd az angolszász országokban terjedtek tovább. Az így folyamatosan formálódó kompetenciaalapú oktatási modellek és a megvalósításukra történő törekvések, valamint a belőlük származó tapasztalatok, és következtetések bemutatására vállalkoztunk.

Az elmúlt évtized folyamán az iparosodott országok politikájában az oktatás és képzés az első helyekre került. A munka jellege rohamosan változik, aminek kö-

vetkezményeként a munkáltatók az alkalmazottaktól egyre magasabb szintű szakértelmet, képzettséget és általánosságban nagyobb rátermettséget várnak el, mint az előző generációktól. Az oktatás illetve a képzés valamint a gazdasági teljesítmény közötti kapcsolat tisztán felismerhetővé vált. Sok ország jelentős reformprogramokat vezetett be annak érdekében, hogy megnövelje és kiterjessze az oktatásban és képzésben való részvételt. A teljesítményszintek gyorsan növekednek, és sok ország ambiciózus terveket sző további növelésükről. A 21. században az iparosodott világon már mindenütt elvárt a magas színvonalú tömegoktatás.

Az oktatási rendszer nem öncélúan működik. Potenciális munkaerőt képez a munkaerőpiac számára. Az oktatással foglalkozó szakemberek rendszeresen találkoznak azzal a kérdéssel, hogy mi az oka a diákok felesleges túlterhelésének, vagy hogy a felsőoktatásban folyó hajsolt munka hatékony és eredményes esélyt ad-e a sikeres életvezetéshez. Az iskolának kettős feladata van: nem csak munkaerőképzés, hanem „ember”-fejlesztés is. A felsőoktatás nem csak azt akarja megtanítani, amire az adott pillanatban kereslet van, hanem minden területre kiterjedő minél magasabb szintű (szakmai, kommunikációs, nyelvi) ismereteket is próbál nyújtani.

Napjainkban a közoktatás ügye az óvodától az egyetemig tartó tanulás felől az egész életen át tartó tanulás koncepciójában teljeseedik ki, ami miatt a felnőttoktatás kérdése is egyre inkább a társadalom érdeklődésének előterébe kerül. Működése és tartalma kompromisszumok eredményeként alakul ki. Az oktatás sokváltozós folyamat, aminek nem kevesebb a tétje, mint a jövő generációinak tudása, azaz az élethez és a munkához való képessége a globalizálódó, informatizálódó világban.

A jövő pedagógusainak nem saját tanítási stílusukra kell koncentrálniuk, hanem alkalmazkodniuk kell a tanulók egyéni tanulási stílusához. A kihívás az, hogy egyre nő az új tudás megjelenésének a sebessége, és gyorsul a tudásmegoszlás fejlődése is, a tudás az iskolákon kívül más forrásokból hamarabb, szélesebb körben hozzáférhetővé válik.

Az oktatás területén végbement és a még folyamatban lévő reformok egyik ága a kompetenciaalapú oktatás és képzés elterjedése volt, mely az Amerikai Egyesült Államokból a szakképzés területéről indult „hódító útjára”, majd az angolszász országokban terjedt el, és az Európai Unióban is egyre népszerűbbé válik.

Az uniós csatlakozás miatt a magyar oktatásügynek is foglalkoznia kell a világban lezajló változások kapcsán a pedagógusok új szerepeivel, a megváltozott elvárásokkal és kihívásokkal melyek olykor napi döntéseinkben is frissebb, időszerűbb eszmék kialakítására és ezáltal kompromisszumokra készítetnek bennünket.

A kompetenciák standardizálhatósága

A kompetenciákat olyan atomisztikus elemekké bontják, melyek a kompetenciák résztulajdonságait tartalmazzák és annak egységnyi mérhető részei. Ezeket a méréselméletnek és a minőségbiztosításnak megfelelően bemérik (standardizálják),

folyamatosan karbantartják, változtatják az élet igényeinek megfelelően. Ekörül társadalmi viták egyetértő és ellenkező vélemények szabadon és tudományos fórumokon egyaránt elhangzanak. A beválás vizsgálatok eredményeit (az alkalmazó cégek szervezetek, állami hivatalok) folyamatosan visszajelzik a képző intézetek számára. Ez az élő kapcsolat jelenti a naprakész, reális értékelés alapját.

A standard fogalmát úgy határozhatjuk meg, hogy az valamely munkának szokásos mértéke, mintája, szabványaként funkcionál, továbbá meghatároz egy megkövetelt, szabványos, előírással, valamint egységes, állandó és rendszeres színvonalat. Tehát elmondható, hogy a standardok (állandók) meghatározzák azokat a mindenütt alkalmazható tudáselemeket mind szakmai, mind személyiségbeli stb. téren, melyek feltétlenül szükségesek a kompetencia és a tudományos gyakorlati alapok kialakításához.

A nyolcvanas évek végén az Amerikai Egyesült Államok szövetségi államai és iskolakörzetei – szakmai szervezetek és magánalapítványok támogatásával – a tantárgyak számának növelése helyett a tantárgyak tartalmának minőségére kezdték helyezni a hangsúlyt. Ennek elsődleges oka az volt, hogy kiderült, az amerikai oktatás tartalma – nemzetközi összehasonlításban, a nemzetközi diákversenyeken elért gyenge eredmények fényében – viszonylag alacsony színvonalú, és kevés lehetőséget nyújt a diákok számára ismereteik alkalmazására. A szigorúbb rendszer kialakítását szorgalmazók szerint három területen vált szükségessé a reform:

- a tanulmányi standardok meghatározása a következő jellemzők segítségével:
 - Pontos célkitűzés;
 - A kimenetek (*outcomes*) pontos meghatározása;
 - Készségek megfogalmazás;
 - Tudáselemek megfogalmazás;
 - Megértési szinthe;
 - A gyakorlat pontos leírás;
 - A szerepek meghatározása és az elsajátítás útja.
- a standardokhoz kapcsolódó döntések (tesztfeladatok kidolgozása, a tanári felkészültség ellenőrzése és a tanárok továbbképzése, az iskolák felelősségre vonhatóságát biztosító program elfogadása stb.);
- az oktatási intézmények irányítási rendszerének módosítása olyan módon, hogy az iskolák és az iskolakörzetek vállaljanak felelősséget a standardok elérését biztosító oktatási módszerek és eszközök kidolgozásáért.

Az alábbiakban röviden összefoglaljuk a szakirodalomban található jó standardok feltételrendszerét: a standardok legyenek világosak, áttekinthetők, konkrétak, egyben mérhetőek, álljanak összhangban a tantervekkel; legyenek képesek biztosítani közös, átfogó és egyben egységes tantervet a diákok számára az elemi iskolától a középiskola befejezéséig.

Milyen legyen a követelmények tartalma az alaptantárgyakban? Ennek eldöntése kritikus fontosságú, hiszen ennek alapján lehet megállapítani, hogy milyen

eredményt képes egy jól összeállított standard indukálni. Mindegyik diszciplínának magában kell foglalnia a tantárgyra sajátosan jellemző, meghatározott, átfogó tudástartalmat, fegyelmezett, átgondolt gondolkodástörténeti és didaktikai háttérrel, pontosabban: a standard összeállítása során meg kell jeleníteni mindazokat a tudáselemeket, amelyek az adott alaptantárgyra érvényesek.

A standard ugyanakkor ne legyen maximalista, és nyújtson segítséget az ismeretek elsajátításához azzal, hogy tartalmazza, mi fontos és mi kevésbé fontos az adott tudásszinten. A standard ne írjon elő továbbá olyan követelményeket, amelyek a tanulás *folyamatára* vagy a diák attitűdjére vonatkoznak, mint például „találj örömet az olvasásban”, vagy „fejleszd kritikai gondolkodásodat, problémamegoldó képességedet”. Az interdiszciplinaritás valódi értéket jelent, és ezt inkább pedagógiai, mint oktatáspolitikai követelményként kell megjeleníteni a standardok kidolgozása során; maguk a standardok azonban ne legyenek interdiszciplinarisak.

A standard fejezze ki a tudástartalmat, a fejlesztendő képességeket és készségeket, azaz adjon útmutatást az ismeretek felhasználásának módjára is. Ezen a módon a standard társadalmi elvárásokat, szokásokat és szabályokat is kifejez. A standard ugyanakkor találja meg az optimális egyensúlyt az ismeretek elsajátítása és a képesség-, készségfejlesztés között.

A standardot oly módon kell megfogalmazni, hogy megfeleljen a korosztály sajátosságainak, annak az adott szintnek, amelyen a diákok tanulnak. Az a standard, amely csak azt írja elő, hogy mit kell teljesítenie a diáknak a tankötelezettség végére, nemigen járul hozzá a színvonal eléréséhez, és a helyi tanterv megalkotóinak sem segít.

A jövő oktatástervezőinek figyelembe kell venni az oktatási piacot és a hallgatók, tanulók igényeit. A standardot konkrétan, részleteiben kell meghatározni, beillesztve a tantárgy tartalmi összefüggéseibe. A jó standardnak a tanárok számára is valódi célokat kell kitűznie, és útmutatást kell számukra adnia, így például ellátni őket tankönyvekre, sőt a tankönyvkiadásra vonatkozó tanácsokkal. Amennyiben a standardok nem világosak, a tantervek iskolakörzetenként igen különbözőek lesznek.

Ha a fentieket lefordítjuk a pedagógusképzés kontextusára, azt találjuk, hogy, míg a tantárgyi rendszerű és a kompetenciaalapú képzés szemben áll egymással, a standardok magukban foglalják a szakmai és a pedagógiai tudást, a tanári tulajdonságok és készségek mutatóit, feloldják a vitát és minőségi alapkövetelményként fogalmazzák meg mindkettő legfőbb értékeit.

Kompetenciaalapú tanárképzés az angolszász területeken

Az *Egyesült Államokban* a kompetenciaalapú tanárképzés az 1960-as években vált ismertté és népszerűvé (Silver, 1988; Tuxworth, 1989). Az Egyesült Államokban – ahogy Nagy Britanniában is – az oktatás területén kialakult a nagyobb fokú felelősségre vonhatóság igénye, válaszként a hidegháborús időszak emberi

erőforrásban való növekvő érdekelttségére. Ezenkívül észrevehető, hogy a tantervfejlesztés területén behaviorista, illetve taylorigyökerű vezetési, bánásmódbeli elemeket tartalmaz.

Az Egyesült Királyságban ma elterjedt modellek nagyjából hasonlóak az Államokbeliekhez. Grantnek és társainak az amerikai fejlesztésekkel foglalkozó munkájában a kompetencia következő definícióját találjuk: „*A kompetenciaalapú oktatás az oktatás egy olyasfajta formáját mutatja, melynek tantervét a modern társadalomban a jövőben várható és az aktuális feladatok elemzéséből származtatják, és amely igyekszik a tanulók fejlődését az illető szerepek néhány vagy összes aspektusának teljesítése alapján vizsgálni, értékelni. Elméletileg a kompetencia ilyen módon történő bizonyítása független az oktatás formai kereteinek változásától*” (Grant és mások, 1979).

Az Egyesült Királyság Brit Neveléstudományi Kutatási Egyesülete (British Educational Research Association – BERA) 1990–1991 környékén kezdett el foglalkozni a tanításnak mint professziónak a sajátosságaival, és a kompetencia fogalmának alkalmazhatóságával az alapképzésben (Initial Teacher Training – ITT) és az azt követő szakmai továbbképzésben. A kompetenciákkal és a tanárképzéssel kapcsolatos cikkek és beszámolók egész sora látott napvilágot (CNA, 1991; Eraut, 1989; Whitty és Willmott, 1991). Többek között Whitty és Willmott tisztázta, hogy a kompetencia- és a teljesítményalapú megközelítések a tanárképzésben nem újak, de rámutatott arra is, hogy igen sok részletet kell még megtárgyalni a fejlesztés érdekében.

A BERA közoktatási irányelveket vizsgáló csoportja szerint sürgető szükség van egy olyan hálózat kiépítésére, mely fokozhatná a kutatás hatékonyságát, elősegíthetné az elméleti megfogalmazásokat, tájékoztathatná az oktatáspolitikusokat. Ennek érdekében a Gazdasági és Társadalmi Kutatások Tanácsához (Economic and Social Research Council – ESRC) fordultak anyagi és erkölcsi támogatásért. A támogatást felhasználva az Oxfordi, a Sheffieldi, a Kelet-Angliai, a Stirlingi, a Bristoli Műszaki (ma már Nyugat-Angliai) és a Manchesteri Műszaki Egyetem tartott egy-egy szemináriumot. A tervezett szeminárium sorozatnak az egyik központi célja az volt, hogy elősegítse a kutatások fejlődését általánosságban a kompetenciaalapú tanárképzésre való tekintettel, és főleg hogy előmozdítsa az ezen területen dolgozó elméleti, illetve gyakorlati kutatók tevékenységét.

A kompetenciaalapú tevékenységek hatékonyságával és bevezethetőségével kapcsolatban kételyek merültek fel az Egyesült Királyságban, melyek négy csoportban foglalhatók össze:

- Egyes szakértők attól tartottak, hogy elárasztják a rendszert a nyers behaviorista fogalmak, a túlzott tökéletességre törekvő nézetek; a kompetencia erősen adminisztratív, hivataloskodó fogalmai; a szakmák mechanisztikus előírásai, az atomisztikus kompetencia modellek; a más területekről (pl.: gazdasági, irányítási) származó kompetencia modellek.

- Felmerült a kérdés, hogy képesek lesznek-e egyszerre megtartani és átalakítani a tanári professzionalizmus fogalmait; elkerülni a túl leegyszerűsítő előírásokat a „hasznos gyakorlatokat” illetően; képesek lesznek-e folytatni az átfogóbb szemléletek – kritikus, értékelő, reflektív, elemző személyes tulajdonságok, attitűdök, felfogások, állásfoglalások, értékek – felvételét és vajon helyes-e ezeket a kompetencia kereteibe foglalni; Nem kellene-e inkább a minőségbeli különbségeket leírni, mint a minimális kompetenciák csapdájába esni?
- Vajon a kompetenciák: csak az eredményekre fognak összpontosítani és közvetlenül az értékelési rendszerekhez használják majd azokat, a tanárképzési programok meghatározásában csak minimum követelményekként szerepelnek? Nem szorítják-e majd háttérbe a tanítás erkölcsi, kognitív és interperszonális jellegét, a tanári munka komplexitásáról vallott felfogásunkat? Vajon annyira vonzóak lesznek-e tanárképzési területén is, mint másutt?
- Honnan származzanak a kompetenciákkal kapcsolatos fogalmak meghatározásai? A hozzáértő, gyakorló szakemberekről alkotott meggyőződésekből, az illetékesek, az oktatáspolitikai vezetőinek véleményéből; munkaköri leírásokból, célkitűzésekről szóló beszámolókból; funkcionális elemzésekből nyert kompetencialistákból; professzionális folyamatok, illetve szerepek elemzéséből; tanulmányi szakfelügyelők, civil alkalmazottak írásztal mellett elkészült munkáiból; politikai követelésekből?

Ausztráliában a tanításra és a tanárképzésre vonatkozó reformokat a kormány politikája nagyobb mértékben befolyásolja, mint a szakmai vélemény és az oktatással kapcsolatos kutatások. Az 1980-as és a korai 1990-es években együttműködés jött létre az ausztrál iskolák és a kormány között, amely során megvizsgálták az állami oktatási rendszert és a tanterveket, azzal a céllal, hogy egy eredményalapú tantervi szemléletmódot fejlesszenek ki. A téma országos méretű üggyé vált *John Dawkins* Szövetségi Munkaügyi és Oktatásügyi miniszter vezetésével. Az ügyet országos fórumokon is megtárgyalták, mint például az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD, 1989, 1990) és az ausztráliai vitán (*Schools Council*, 1989, 1990). A vitának két mozzatja volt: az első az 1980-as évek közepén és végén másfél évtized bírálata az ausztráliai tanulás és tanítás kompetenciáival kapcsolatban. A második pedig az, hogy a nemzeti mikroökómia reformtervezet úgy kezelte a szakmákat és különösen a tanítást, mint eszközt a magasabb minőségű eredmények eléréséhez. Dawkins az ausztrál iskolák minőségét az ország gazdasági jövőjének zálogaként látta és nemzeti együttműködést hozott létre (*Dawkins*, 1998).

A minőség került a középpontba, ami ebben az esetben professzionális standardokat jelentett. A hangsúly a bemenetről a kimenetre helyeződött át. A tanítás-

sal kapcsolatos politikai gondolkodásban is változás történt. A fő kérdés az lett, hogy milyen képességekre és tulajdonságokra van szüksége egy tanárnak ahhoz, hogy képes legyen a kívánt szinten tanítani. Ismét felmerült a régi kérdés: mi kell ahhoz, hogy valaki kompetens tanár legyen?

A következő probléma az volt, hogy a kompetenciaalapú standardok alkalmazak-e a professzionális kompetenciák mérésére, a kompetenciaalapú keretrendszer megfelel-e tanárképzési kurzusok tervezésére és megvalósítására. A kompetenciaalapú standardok többféle módon alkalmazhatóak: kompetenciaalapú értékelésben, kompetenciaalapú tervezésben, és kompetenciaalapú pedagógiában. Lehetséges kompetenciaalapú értékelés kompetenciaalapú tanterv és tanítási módszerek nélkül, és fordítva is. A kompetenciaalapú oktatás és képzés általában mind a hármát magában foglalja.

A kompetenciaalapú képzés előnyei és korlátai

A kompetenciaalapú képzés egyik elsődleges és legfontosabb előnye az, hogy a figyelem az egyes résztvevők sikereire irányul. *Watson* (1990) megállapította, hogy a kompetenciaalapú megközelítés különösen hatékonyan bizonyul olyan képzési helyzetekben, amelyek a képzésben résztvevőknek kisszámú, előre meghatározott és a munkához szorosan kapcsolódó kompetenciát kell elsajátítani. A kompetenciaalapú képzés előnyeit és korlátait *Norton* (1987) a következőkben gyűjtötte össze:

- A résztvevők elsajátítják a saját szakmájuk teljesítéséhez szükséges kompetenciákat.
- A résztvevők magabiztosabbá válnak, miközben sikeresen szereznek alapos tudást a különböző kompetenciákhoz kapcsolódóan.
- A képzési időt hatékonyabban használják ki, miközben a képző tanár a tanulás elősegítőjeként, nem pedig, mint pusztán információátadóként vesz részt a tanulási folyamatban.
- Jóval több képzési időt szánnak egyéni munkára vagy kiscsoportos munkára, mint hosszadalmas előadásokra.
- Sokkal több képzési időt szentelnek minden egyes résztvevő képességének értékelésére.

A kompetenciaalapú képzés számos előnye mellett néhány potenciális akadállyal is számolnunk kell. A kompetenciaalapú képzés átvétele előtt fontos, hogy az alábbi korlátokat átgondoljuk:

- A tanárok előzetes képzése és folyamatos ellenőrzése nélkül lehet, hogy a kompetenciaalapú képzés keretében oktató tanárok gyorsan visszacsúsznak a hagyományos elvek szerint tanító tanárok szerepébe, a „tanítsunk úgy, ahogy minket tanítottak” tendenciának megfelelően.
- A kompetenciaalapú képzés keretében folyó kurzus csak annyira lesz hatékony, amennyire ezt a kompetenciák meghatározása megalapozza. Ha

kevés vagy egyáltalán semmilyen figyelmet sem szentelünk a munkához szükséges és elengedhetetlen készségek azonosítására, akkor az ezt eredményező képzés valószínűleg hatástalan lesz.

- A kurzust lehet, hogy kompetenciaalapú képzésként tartják számon, de megfelelő kompetenciaalapú tananyagok és tanulási útmutatók nélkül nem lesz igazán kompetenciaalapú.

Az utóbbi időben a kompetenciaalapú modell fogalmát kibővítették, és még általánosabb formába öntötték, mely az „eredményalapú” (*Outcomes/Performance-Based*) modell megszületéséhez vezetett. Az eredményalapú modell követői szerint bármilyen strukturált tanulási forma definiálható a megkívánt eredményekre felépítve, melyek kompetenciák, készségek, ismeretek, avagy kognitív folyamatok alakjában jelenhetnek meg. Ennélfogva az eredményalapú modellben a képesítés a megkívánt eredmények és a siker kritériumainak világos meghatározása és az ezek teljesítésére támaszkodó értékelés segítségével ítéhető oda. Ez azt sugallja, hogy egy ilyen megközelítési mód a tanulást az egyéni igényekhez igazítaná, valamint a tanulást és a teljesítmény elismerését költséghatékonyabbá, nyilvánvalóbbá, elérhetőbbé és a társadalom igényeihez alkalmazkodóbbá tenné. Ezenkívül véget vehetne a tanulás eltérő kategóriái (mint például a felsőfokú és a szakmai, az elméleti és a gyakorlati) közötti haszontalan státuszbeli megkülönböztetéseknek. Ezt a szemléletmódot egyre többen követik az általános és felsőfokú oktatás területén a teljes kompetenciaalapú modell vagy csak egyes vonásainak átvételével.

Tanulságok a pedagógusképzés számára

Az új kihívások és feladatok tükrében szükség van egy új szakmai profil kialakítására a pedagógusképzésben, azaz meg kell fogalmazni a pedagógusi munka lényegét. A képzés programjának ehhez az új szakmai profilhoz kell igazodnia, azaz végső soron ahhoz, hogy milyen pedagógusokra van szüksége a közoktatásnak. Ehhez a pedagógusképző intézményekben olyan minőségbiztosítási, értékelési rendszernek kell társulnia, amelybe az új kompetenciákra való felkészítés is beépül. Új típusú együttműködésre van szükség az iskolákkal, még ott is, ahol korábban már létezett valamiféle rendszeresített kapcsolat képzőintézmény és iskola között. A közoktatás intézményeinek, az ott dolgozó pedagógusoknak a jelenleginél sokkal nagyobb szerepet kell kapniuk annak a megítélésében, hogy milyen a jó tanár, mit kell tudnia. Ehhez persze több iskolai szintű kutatásra van szükség, a működő gyakorlatok megismerésére, az eredmények intenzívebb beépítésére a szakmai fejlesztésbe, akár a pályán lévő pedagógusok *önreflexiós képességének* erősítésével, akár a pályára készülődők tudatosabb és élményszerűbb orientálásával. Növelni kell a külső ellenőrzés szerepét, a képzések folyamatos monitorozását, minőségbiztosítását.

A képzésnek nyitottabbnak kell lennie az új oktatásszervezési formák befogadása, elterjesztése terén. És végül: mindez nemigen történhet meg az oktatásban érintett különböző partnerek intenzívebb együttműködése nélkül.

Az angolszász tapasztalatok alapján a kompetenciaalapú tanárképzési modell kialakítása türelmet, széleskörű együttműködést és konszenzust igényel a tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények, a kutatással foglalkozó szakemberek és az oktatáspolitikai résztvevői között. Azokban az országokban, ahol nem így történt, a modell sérült és nem volt kellően hatékony. A pedagógusok meggyőzése, érdekeltté tétele a modell hatékonyságával kapcsolatosan nagyon fontos és alapvető feladat, mert különben ellene dolgoznak.

Irodalom

- Dawkins, J. S. (1988): *Strengthening Australia's Schools: A Consideration of the Focus and Content of Schooling*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- DES (1989) *Criteria for the Approval of Courses of Initial Teacher Training* (Circular 24/89). London: HMSO.
- Grant, G. et al (1979): *On Competence: A critical Analysis of Competence-Based*
- Norton, R.E. (1987): *Competency-Based Education and Training: A Humanistic and Realistic Approach to Technical and Vocational Instruction*. Paper presented at the Regional Workshop on Technical/Vocational Teacher Training in Chiba City, Japan. ERIC: ED 279910.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (1990) *The Teacher Today*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic and Cooperation and Development (OECD) (1989) *Schools and Quality*. Paris: OECD. *Reforms in Higher Education*. San Fransisco, Jossey-Bass.
- Schools Council (National Board of Employment, Education and Training) (1989) *Teacher Quality: An Issues Paper*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Schools Council (National Board of Employment, Education and Training) (1990) *Australia's Teachers: an Agenda for the Next Decade*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Silver, H. (1988): *Intentions and Outcomes, Vocationalism in Further Education*. London, Further Education Unit.
- Tuxworth, E. (1989): 'Competence Based Education and Training: Background and Origins' in: Burke, J. W. (ed.): *Competency Based Education and Training*. Lewes, Falmer Press.
- Watson, A. (1990): *Competency-Based Vocational Education and Self-Paced Learning*. Monograph Series, Technology University: Sydney, Australia. ERIC: ED 324443
- Whitty, G. and Willmott, E. (1991): 'Competence-based teacher education: approaches and issues', *Cambridge Journal of Education*, 21 (3), 309–318

SZEMLE

KÉT ÉVSZÁZAD GYERMEKEI

GRÓZ ANDREA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának PhD hallgatója
grozan@freemail.hu

A gyermekkor-történeti vizsgálódások köréből ismét egy újabb kötet látott napvilágot, mely nagymértékben hozzájárul a neveléstörténeti kutatások gazdagításához. Annak ellenére, hogy e fiatal diszciplína viszonylag rövid múltat tudhat magáénak, örvendetes tény a neveléstudomány szakemberei számára, hogy e gyűjteményes kötetben a 19–20. század gyermekkorának történetéből számos, eddig nem publikált írás kerül megjelenésre. „*A tanulmányok java része a magyar társadalom történetének e metszetét vizsgálva azt kutatja, hogyan vélekedtek e korszakokban a felnőttek a gyermekekről, a gyermekorról, s felfogásuk hogyan öltött testet a családi és az iskolai életben, a gyermeknevelés mindennapjainak módszereiben, a neveléssel foglalkozó írók, pedagógusok műveiben, a tankönyvekben, a széles olvasóközönségnek szánt folyóiratokban, képeslapokban*” (7. o.). A bevezető elméleti tanulmány Szabolcs Éva munkája. A gyermekértelmezések, gyermekfelfogások különböző megközelítéseit vizsgálva teszi a középpontba azt a paradigmát, amely a gyermekeket társadalmi aktoroknak képzeli el, vagyis társadalmilag, kulturálisan változó gyermekkorokat tart létezőnek az univerzális gyermekkor felfogások helyett. A szerző „*Új elméleti megfontolás*” címmel bemutatja a 18–20. századi gyermekértelmezéseket és a gyermekkor-történeti tendenciákat. Ennek ismeretében tudjuk igazán értelmezni azt a gyermekbarát pedagógiát, amit *Dombi Alice* mutat ki *Fáy András* nevelési rendszerének elemzése kapcsán. E szerint a Fáy-i humánus, megértő, segítő és együttműködő gyermekszemlélet alapjai: „*a gyermek megismerése, szükségleteinek felismerésén alapuló pedagógiai ráhatások, amelyet a tradíciók, a nemzeti múlt öröksége és az életfeladatokra való felkészülés totalitása határoz meg.*” (26. o.). A szerző a gyermekbarát pedagógia jellemzőjeként jelöli meg az alábbiakat:

1. a gyermek totalitásként való értelmezése;
2. a növendék gyermeki mivoltának tisztelete, szeretete;
3. a gyermek érzelmi igényéből fakadó kiindulás;
4. a gyermeki értelemmel átlátható dolgok figyelembe vétele;
5. a gyermeki tehetségek minél sokoldalúbb fejlesztése;
6. a gyermek önfejlesztő erőinek alakítása;
7. a gyermek erkölcsi erőinek alakítása;
8. a hagyományos tanító–növendék szerep újragondolása (19. o.).

A kötet legfőbb vonulatának tekinthető a szerkesztő, *Pukánszky Béla* nagy terjedelmű írása, mely akadémiai doktori értekezésének egy fejezete, címe: „Tizenkilencedik századi magyar neveléstani kézikönyvek és tankönyvek gyermekszemlélete”. Mintegy húsz neveléstani kézikönyvet és tankönyvet elemez a gyermekkép sajátosságai, a tanító, a tanár, a nevelő-oktató tevékenység, a „hétköznapi” gyermek szempontjából. Eközben bepillantást nyerhetünk *August Hermann Niemeyer*, *Szilasy János*, *Majer István*, *Rendek József*, *Bárány Ignác*, *Felméri Lajos* neveléstani koncepciójába. *Pukánszky Béla* hasonló következtetéseket tesz e nagyszámú könyv elemzésével – például a gyermekkép jellemzőire, változásaira, a gyermekfelfogás sajátosságaira vonatkozólag – mint *Szabolcs Éva* bevezető tanulmányában: „A korabeli magyar pedagógus szerzők műveit olvasva egyre inkább meggyőződünk arról, hogy a tankönyvírók gyakorlati gyermekfelfogását tükröző, praktikus nevelés-módszertani fejtegetéseket tartalmazó fejezetek a gyereket mint a „természetes” és a „társadalmi állapot” szintjén álló, fejlesztésre szoruló lényt írják le...” (138. o.)

A kötet érdekes színfoltja *Katona Csaba* írása, melyben egy, az 1860-as években élt nyitrai diák hétköznapijait elevenednek meg, „*En már itt tanítómtól eleget szenvedtem*” címmel. A diák, *Magos Sándor* (1851–1916), az Osztrák–Magyar Monarchia időszakában volt később Esztergomban kúriai bíró. A korabeli polgári társadalom közismert alakjának nyomasztó diákélményei érdekesek és tanulságosak. A bemutatott elsődleges források, mint például a hajdani diák iskolai élményeit megjelenítő vers mostohaapjához, a szüleihez írt levelek, továbbá több tanév iskolai bizonyítványa további kutatások, vagy igényesebb szemináriumi dolgozatok tárgya lehet.

A következő tanulmány *Nóvik Attila* írása, a dualizmus korának gyermekkor megítélését mutatja be a családi otthonokon, a szülői szerepeken keresztül. A tudományos összegzés érdekessége, hogy a dualizmus korának oktatási viszonyait a korszak pedagógiai sajtóinak tükrében eleveníti fel (*Család és Iskola, Iskola és Szülőház, Néptanítók Lapja*). Ugyancsak a sajtóval foglalkozik egy szerkesztésileg későbbre helyezett fejezet, *Balogh Lídia* írása. A szerző egy századfordulós gyermeklap, az *En Újságom* illusztrációin, arculatának változásain keresztül elemzi a „sajátos középosztálybeli gyermekfelfogást”. A gyermekújság gazdag és szemléletes képanyagával tárja elénk, a korabeli gyermekszerep-modelleket (207. o.).

E neveléstudományi kötetben belül is felvillan a reformpedagógia értékvilága *Németh András* tanulmányában. A bemutatás újszerű, ugyanis a 19. század második felének mentalitástörténetén keresztül látatja a pedagógiai reformtörekvések, illetve „életreform-utópiák” együttélését, a reformpedagógia gyermekfelfogását. Összefoglaló táblázatban képet kaphat az Olvasó az olyan jelentősebb reformpedagógiai koncepciók gyermekantropológia jellemzőiről, mint amilyen a Montessori-, Waldorf-, Jena Plan- vagy Freinet-pedagógia, megmutatva azt is, hogy miként élnek tovább az egyes retorikai elemek a későbbi iskolakoncepciókban.

Ezután a születéssel kapcsolatos különböző népi hiedelmek tárulnak fel előtünk a termékenységgel, a terhességgel, a szüléssel kapcsolatban. *Hegedűs Ildikó* a különböző babonák, hagyományok történeti bemutatásán túl érdekes „gyűjteményt” tesz közzé mondásokból, közmondásokból, s elemzi azokat. Az a játékkal kapcsolatos szólás például, hogy „*Ha egy gyermek lependéket (lepkét) fog, nem adná egy süveg ördögért*” elfogadó, empatikus szülői attitűdöt takar, miként szelíd problémakezelést az a másik közmondás is, mely így hangzik: „*Az édesanya kötője mindent betakar*” vagy „*A gyakori unszolás és a szép nógatás indítja a gyermeket*” (227. o.).

Kéri Katalin az 1950-es évek első felének Magyarországra jellemző gyermekképet sajtótermékből, törvényekből, rendeletekből, pártpolitikai dokumentumokból, korabeli fotókból, gyermekirodalmi művek részleteiből meríti. Az ezt követő fejezet kronologikusan az 1950 utáni gyermekképpel foglalkozik, a Szegedi Tudományegyetem szerzőpárosának, *Kis-Molnár Csabának* és *Erdei Helgának* a munkája. Többet, hogy felvillantják a női szerepfelfogásokat is, de követik a hagyományos témákat is, amikor a családi gyermeknevelési problémákról szólnak. A gyűjteményes kötet befejező fejezete *Sonja Häder* esszéje, ami a szerző 1998-ban Kölnben megjelent monográfiáján alapszik. Az *Iskolások Kelet-Berlinben, Szocializáció a diktatúra feltételei között* címek önmagukért beszélnek. *Sonja Häder* bemutatja a diktatórikus NDK pártállami nevelési programjának hatását, irányvonalát, a proletármegyedek családjainak mindennapjaira gyakorolt hatását. Visszaemlékezések révén felvillantja a családok nyomorúságos életkörülményeit, szociokulturális hátterét, s mindezzel párhuzamba állítja a „*pártpolitikai érdekek iskolai életre gyakorolt hozadékai*”-t, mint például az úttörőmozgalmat és annak hatását. A könyv utolsó oldalain a második világháború utáni berlini gyermekek hátrányos helyzetéről olvashatunk, az iskolai életben fellépő nehézségeikről, pályaorientációjuk problémáiról.

A könyv tudományos jellege ellenére nem csupán a neveléstudomány szakemberei, oktatók, kutatók számára kínál hasznos és továbbgondolásra érdemes információkat, hanem a szélesebb olvasóközönség is sok érdekes és tanulságos ismerettel gazdagodhat, e két évszázad gyermekkortörténetével foglalkozó írásokkal való találkozáskor.

Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Két évszázad gyermekei. A tizenkilencedik–huszadik század gyermekkorának története*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 308 oldal.

CSAK KERESNI KELL...

GONDOLATOK A TEHETSÉGEK FEJLESZTÉSÉRŐL

HEIMANN ILONA

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

A magyar és nemzetközi tehetségkutatás ismert szakemberei *Gefferth Éva* és *Herskovits Mária* negyedszer dolgozták át és gazdagították új fejezettel közkedvelt tehetség-kézikönyvüket. Az elmúlt években mindkét szerző számtalan kutatásban vett részt, publikálták azok eredményeit, nemzetközi és hazai konferenciákon adtak hírt a tehetség-probléma legújabb fejleményeiről. Ezek után joggal kérdezheti az olvasó: *Milyen aktualitása, értéke is lehet egy 15 évvel korábban megjelent könyvnek ma, miért éppen a Csak keresni kell... könyvük kel ismét életre?* A könyv ismertetése előtt érdemes visszatekinteni az első kiadás megszületésének körülményeire, az újabb kiadást és átdolgozást befolyásoló hazai és nemzetközi változásokra.

Az első kiadás egybeesik a tehetséggondozás terén bekövetkezett „rendszer-váltással”, hiszen megalakul a Magyar Tehetséggondozó Társaság (MTT) szakmai egyesülete, mely elsőként teremtett fórumot a tehetséggondozás elméletének és gyakorlatának, szakmai segítséget nyújtva az egyre másra szaporodó tehetségfejlesztő műhelyeknek, nevelőknek, szülőknek egyaránt. A MTT akkor is fontos feladatának tekintette a tehetségek felismerését, azonosítását, fejlesztését és védelmét. Az első kiadás az újdonság erejével hatott, hiánypótló szerepet töltött be, egyedülálló volt a maga nemében. A szellemes stílusban írt és humoros képekkel illusztrált könyv ötvözi a szakismeretet, a példaértékű eseteket, a praktikus tanácsokat. A tehetséggondozás témája ma is aktuális annak ellenére, hogy az elmúlt időkben jelentős eredmények láttak napvilágot az elméletben és a gyakorlatban. Az egyetemeken megindult posztgraduális képzéseknek, a regionális tehetségközpontok tevékenységének köszönhetően a tehetséges gyermekekkel foglalkozni kívánók szervezett formában ismerhetik meg a kreatológia nemzetközileg elért vívmányait és a hazai tapasztalatokat.

A mostani kiadás során a könyv – megtartva a korábbi erőnyeit – tartalmában és külsejében egyaránt megújult. A szerzők közvetítik a világszerte bekövetkezett változásokat, melyek az utóbbi időben éreztetik hatásukat és meghatározóak a tehetséggondozás gyakorlatára.

A *Renzulli* forgóajtó-modell alapján a gyerekek mintegy 20–25%-a tekinthető tehetségigéretnek, ez a szemlélet érvényesül a könyv minden fejezetében. A szerzőknek nem is lehet más a célja, minthogy a tehetségesek felkarolását és fejlesztését fontosnak tartók számára segítséget nyújtsanak abban, hogy minél több gyermekben észrevegyék a tehetségre utaló jegyeket, és megfelelő fejlesztésbe részesítsék őket. Segítséget nyújt a *tehetségek azonosításához* egyszerű, jól használható listák, tanulságos esetek, szemléletes példák közreadásával.

A könyv egyes fejezetei hétköznapi, könnyen olvasható stílusban íródtak, így azok számára is érthető és világos, akik e témában még nem rendelkeznek kellő ismerettel. Előítélet-mentes szemléletet tükröző *alapismeretet* ad a tehetségről, foglalkozik annak néha különös megjelenési formáival (a „nyeszlett kis professzor”, a „kiégett csodagyerek”). Külön kis fejezet foglalkozik a tehetségek *lehetséges problémáival*, felhívja a figyelmet az elkallódás veszélyére, az egyenlőtlen fejlődésre, az alulteljesítésre, az elszigetelődésre, teljesítményzavarra. Számtalan eseti példát kapunk a fenti gondok kezelésére. A tehetségtéma feldolgozását új fejezetekkel, részekkel gazdagították, ezekben előkerülnek azok a kérdések, amelyek az utóbbi időkben erőteljesen foglalkoztatják a szakmai köröket, mint például az alulteljesítés problematikája vagy a tehetségtipológia.

Miben más, miben különbözik ez a kiadás az előzőektől, ad-e újat azoknak is, akik egykoron olvasták? A szerzők szemléletváltozásának eredménye, hogy a „diagnózis-hangsúlyos” elméletek helyett a „fejlesztés-párti” nézeteket közvetítenek; a „valahol mindenki tehetséges” szlogen helyett a képességfejlesztésre teszik a hangsúlyt. A tehetségtémában való elmélyedéshez, esetleg a kutatómunka megkezdéséhez a vonatkozó legfrissebb szakirodalom közreadásával nyújtanak segítséget a szerzők. Mindezek alapján tehát a könyv nem csupán ismeretterjesztő kézikönyv a tehetségről, hanem hasznos útmutató nevelőknek, tanároknak, tanárjelölteknek, szülőknek egyaránt. Remélhetően a könyvet olvasók kedvet, bátorságot kapnak a sokszor álarc mögött rejtőzködő tehetségek fejlesztéséhez, felfedezéséhez.

Gefferth Éva – Herskovits Mária (2004): *Csak keresni kell... A tehetséges gyerekekről nevelőknek*. Trefort Kiadó, Budapest, 55 oldal

A tehetségtéma iránt érdeklődőknek az alábbi bibliográfiát ajánlom figyelmükbe

A tehetséggondozás története

Bajkó Mátyás: *A felvilágosodás korának protestáns magyar kollégiumai. (Tehetségek a protestáns iskolakultúrában)* Tehetség, 1999/1.

Dezső Lajos: *Comenius Ámos János emlékezete*. Magyar Paedológia, 1882

Dóczi Jenő: *Tehetség és iskola*, Budapest, 1910

- Fáy András: *Legegyszerűbb természet és a tapasztalathűbb, gyakorlatibb nevelési rendszer.* Pest, 1885
- Felméri Lajos: *Az iskolázás jelene Angolországban.* Jelentés. Egyetemi Nyomda, Budapest, 1881
- Felméri Lajos: *A neveléstudomány kézikönyve.* Kolozsvár, Ajtai Nyomda, 1890. Reprint. OPKM. 1994
- Harsányi István: *Tehetségvédelem.* Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest, 1994.
- Havas Ödön: *Tehetségproblémák. Tehetséglélektani előadások a Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaságban.* Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság, Budapest, 1830
- Horváth Márton (főszerkesztő): *A magyar nevelés története I–II.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1998–1992.
- Imre Sándor: *A tehetségek sorsa és a társadalom. Tehetségproblémák.* (szerk. Révész Margit) Budapest, 1930.
- Magyar Pedagógiai Lexikon I – II. Révai Kiadó, Budapest, 1934.
- Mészáros István: *Magyar iskola. 996–1996.* Eötvös József Kiadó, Budapest, 1996
- Nagy László: *A gyermek érdeklődésének lélektana.* Franklin Nyomda, Budapest, 1908. Reprint. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982
- Nagy László: *A tehetséges gyermek.* Budapest, 1922
- Nagy László: *A tehetség lélektani problémái.* A Gyermekek Folyóirat, 1930/1.
- Ozorai Frigyes – Bálint Antal: *A tehetségvédelem és a pályaválasztás.* Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság, Budapest, 1927
- Pedagógiai Lexikon I–IV.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976–79
- Pedagógiai Lexikon I–III.* Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997
- Porcsalmy Zoltán: *A tudományos tehetség és középiskolai felismerése.* Budapest, 1928
- Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994
- Ranschburg Pál: *A gyermeki elme ép és rendellenes működése, egészségтана és védelme.* Athenaeum, Budapest, 1905.
- Révész Géza: *A tehetség időszerű problémái.* Magyar Pedagógia, 1717
- Révész Géza: *A tehetség korai felismerése.* Benkó, Budapest, 1918
- Szitnyai Elek: *A szellemi tehetségek eredete.* 1905
- Zibolen Endre (szerk.): *Tehetségmentés az iskolákban 1920–1944.* Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1986
- Weszely Ödön : *A modern pedagógia útjain.* Franklin Nyomda, Budapest, 1909
- Zilahy Lajos: *Kitűnőek Iskolája.* Kelet Népe, 1939. december
- A tehetséggondozás elmélete és gyakorlata*
- A Magyar Tehetséggondozó Társaság támogatásával megjelent művek, kiadványok (1989–2002)*
- Almanach 2002.* Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest, 2002
- Balogh László: *Tehetség és iskola.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1999

- Balogh László – Herskovits Mária: *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE, Debrecen, 1993
- Balogh László – Herskovits Mária: *Tehetség és személyiség*. KLTE, Debrecen, 1993
- Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László: *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. KLTE, Debrecen, 1994
- Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László: *Tehetség és képességek*. KLTE, Debrecen, 1995
- Balogh László – Polonkai Mária – Tóth László: *Tehetség és fejlesztő programok*. KLTE, Debrecen, 1997
- Balogh László – Tóth László: *Európai perspektívák a tehetségnevelésben*. KLTE, Debrecen, 1999
- Czeizel Endre: *Sors és tehetség*. Fitt Image-Minerva, Budapest, 1997
- Dávid Imre – Bóta Margit – Páskuné Kiss Judit: *Tehetségekutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2002
- Erika Landau: *Bátorság a tehetséghez*. Calibra, Budapest, 1997
- Gyarmarthy Éva: *A tehetségről*. Arany János Tehetséggondozó Programiroda, Miskolc, 2001
- Gyarmarthy Éva: *Projektkönyv*. Arany János Tehetséggondozó Programiroda, Miskolc, 2001
- Harsányi István: *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest, 1994
- Klein Sándor – Farkas Katalin: *Tehetségnevelés Magyarországon*. Szeged, 1990
- Martinkó József: *A Magyar Tehetséggondozó Társaság története (1989–1999)*. Juventus 96. Bt. Budapest, 1999
- Polgár László – Farkas Endre: *Nevelj zsenit!* Interart, Budapest, 1989
- Polonkai Mária – Herskovits Mária: *Tehetség és társadalom*. KLTE, Debrecen, 1996
- Százdi Antal: *Előadások a tehetségről*. Csepeli Polgármesteri Hivatal, 1993
- „Tehetség” szakmai lapban 1993-tól megjelenő cikkek, tanulmányok:
- Tóth László: *Tehetségkalauz*. KLTE, Debrecen, 1996
- Tóth László: *Tehetségek tanítása*. KLTE, Debrecen, 1998
- Ujvári István: *Számválasztós feladatok (tehetségekutató és felvételi versenyekre)*. Kis Váci Matekfüzetek. Vác, 2000

Válogatás az elmúlt évek tehetségirodalmából

- Ágoston György: *Tézisek az iskolai tehetségnevelésről*. Pedagógiai Szemle, 1985/2, 137–142.
- Balogh László: *Tehetségfejlesztő szakpedagógus-képzés a Kossuth Lajos Tudományegyetemen*. Alkalmazott Pszichológia, 1999/1, 75–82.
- Ágoston György: *Tézisek az iskolai tehetségnevelésről*. Pedagógiai Szemle, 1985/2.
- Báthory Zoltán: *Pedagógiai vita a tehetségnevelésről*. Pedagógiai Szemle, 1986/9, 868–876.
- Báthory Zoltán: *Az iskolai tehetséggondozás*. Tehetség, 1998/4, 2–3.
- Bodnár Gabriella (szerk): *Tehetséggondozás a felsőoktatásban*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger, 1992
- Czeizel Endre: *A tehetség az orvosgenetikus szemével*. Pedagógiai Szemle, 1986/9, 877–902.
- Czeizel Endre – Batta András: *A zenei tehetség gyökerei*. Arktisz Kiadó, Budapest, 1992
- Czeizel Endre: *Költők, gének, titkok. A magyar költőgénuszok családfaelemzése*. Galenus Kiadó, Budapest, 2000

- Fülöp Márta: *A tehetséges gyerekek versengő magatartása*. Pedagógiai Szemle, 1992/5, 3–13.
- Gardner, H.: *Rendkívüliek*. Kulturtrade Kiadó, Budapest, 1998
- Geffferth Éva: *Képességük alatt teljesítő tehetséges tanulók*. Pszichológia, 1988/1, 85–98.
- Geffferth Éva – Herskovits Mária: *Zavarják-e az órát a tehetségesnek tartott gyerekek*, Köznevelés, 1988/43, 6–7.
- Gyarmathy Éva: *Tehetség és a tanulási zavarokkal küszködő kiemelkedő képességű gyermekek*. Magyar Pedagógia, 1998/2, 135–153.
- Gyarmathy Éva: *Tehetséges tanárok a tehetségekért*. Pedagógusképzés, 2003/3–4, 105–111.
- Gyarmathy Éva: *A tehetségek fejlesztése hétfőtől péntekig. Válogatás (A tehetség meghatározásának és felismerésének problematikája az iskolában)*, Pesterzsébeti Pedagógiai Intézet, 2003, 4–7.
- Heimann Lászlóné: *A tehetségesek tanárai*. Fejlesztő Pedagógia, 1997/6, 42–45.
- Heimann Lászlóné: *Tehetséggondozás és tanárképzés*. Pedagógusképzés, 1998/2, 40–51.
- Heimann Lászlóné: *Környezeti nevelés és tehetséggondozás*. Körlánc Egyesület, www.korlanc.ngo.hu
- Herskovits Mária – Geffferth Éva – Kürti Jarmila: *Kiváló képességű tanulók belső kontrolljának Vizsgálata*. Pszichológia, 1990/10, 585–600.
- Hogyan Tovább?* Győr–Moson–Sopron Megyei Pedagógusok lapja, 1993/1.
- Landau, E.: *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó Budapest, 1974
- Markó Endréné: *Egy tehetségfejlesztő műhely helyi rendszere*. Pedagógiai Szemle, 1990/12, 1148–1155.
- Mező Ferenc: *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kft. Debrecen, 2004
- Mező Ferenc: *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Tehetségvadász Stúdió, Debrecen, 2004
- Mező Ferenc – Mező Katalin: *Kreatív és mégis iskolába jár!* Tehetségvadász Stúdió, Debrecen, 2003
- Odyssea of the Mind*. Suli Net Magazin, 1999. március
- Ranschburg Jenő: *A tehetséges tanulók speciális képzésének elméleti és gyakorlati kérdései*. Pszichológia, 1988/1, 61–84.
- Ranschburg Jenő (szerk.): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988
- Roeders, P.: *A hatékony tanulás titka*. Calibra Kiadó, Budapest, 1996
- Zsolnai József: *Az alkotásra orientált (kreatológia) kultúra megalapozása, tehetségkeresés, Tehetségfejlesztés*. Új Katedra, 1991/7, 17–19.

Magyarországi Magyarok
Magyar Nemzeti Szövetsége

Magyarországi Magyarok

HÍREK

KÖZÉPPONTBAN A TANÍTÓSÁG: SZAKMA, MESTERSÉG, HIVATÁS?

HEGEDŰS JUDIT

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának tanársegédje
hegedus.judit@ppk.elte.hu

2004. június 2-án a Magyar Tudományos Akadémián rendezett országos konferenciával köszöntötte a Magyar Pedagógiai Társaság és az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete a pedagógusokat. A tanácskozás középpontjában a magyar pedagógus-társadalom nagy hagyományú, kiemelt fontosságú, népes csoportja, a tanítóság állt. Hagyományokról és új kihívásokról, feladatokról, a képzés átalakulásáról, a tanítóról beszéltek a tanítóképzés szakemberei. A délelőtt során sokféle témát jártak körbe az előadók: a neveléstörténeti áttekintést követően a jelenlegi helyzettel kapcsolatban kaphatott értékes információkat a hallgatóság.*

Kelemen Elemér, az ELTE TÓFK főiskolai tanára „A tanító a történelmi változások sodrában” című előadásában a tanítói mesterség professzionalizálódásának folyamatát mutatta be felhívva a figyelmet azokra a kutatásokra (*Baska Gabriella*, *Nagy Mária* és *Szabolcs Éva* kutatásai), melyek a tanítóság szerepét és életmódját vizsgálják a különböző történelmi korokban. A dualizmus kori törvényi háttér bemutatása mellett kiemelt szerepet kapott a tanítói presztízs alakulásának vizsgálata, illetve azoknak a feladatoknak a felsorolása, mely napjainkban is elvárások a tanítókkal szemben. A feladatok között megjelent például a közoktatásra nehezedő társadalmi problémák pedagógiai megoldásának keresése; a gyermek tisztelete, szeretete; mesterségbeli felkészültség, az oktató-nevelő munkához szükséges elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok és képességek birtoklása.

Loránd Ferenc – az Országos Köznevelési Tanács elnöke – nemcsak előadásának címevel: „Mi múlik a tanítóságon manapság?” keltette fel az érdeklődést, hanem kérdéseivel, gondolataival is vitára készítette a hallgatóságot. Vajon manapság a tanítóság mennyire tudja a gyermeket önbecsülésre nevelni, mennyire képes a gyermek a tanulmányi eredményein kívül mindenféle teljesítményét elismerni, hogyan tudja megvalósítani a nem minősítő szöveges értékelést, képes-e a kutatókkal (*Liskó Ilona* és *Andor Mihály* vizsgálata) is igazolt a társadalomban, az ok-

* A beszámoló elkészítéséhez felhasználtuk a Magyar Tudományos Akadémia honlapján található konferencia beszámolót, illetve ott megtalálható a délelőtti előadások anyaga is: www.mta.hu

tatásügyben jelenlevő esélyegyenlőtlenség problematikáját kezelni? E kérdésekre válaszolva *Loránd Ferenc* kiemelte, hogy a kezdőszakaszra speciális feladatok hárnak: segítse minden gyerekek feltárni saját adottságait, ehhez pedig elengedhetetlen a gyermek önismeretének, önbizalmának fejlesztése a gyermek aktív részvételével. Második alapvető feladatként fogalmazódott meg az, hogy minden gyermeket saját erői élvezetéhez juttassa el a tanító, ez az előadó szerint csak és kizárólag úgy történhet, ha a pedagógus elsődlegesen nem a gyenge pontokra, nem az elmaradások ledolgozására koncentrálnak, hanem elsődlegesen mindig a legfejlettebb oldallal foglalkozik.

Az Országos Köznevelési Intézet tudományos főmunkatársa, *Nagy Mária* referátumában a hazai és nemzetközi statisztikai adatok mennyiségi és minőségi elemzésével rámutatott a tanítóság szociológiai jellemzőire (például életkor, nem, végzettség, jövedelmi viszonyok, életmód), a szakmához fűződő viszony néhány kérdésére is. A pedagóguslétszám magyarországi változását vizsgálva arra a következtetésre jutott az előadó, hogy miközben drasztikusan lecsökkent a tanulók létszáma, a pedagógusok létszáma ténylegesen nőtt. *Nagy Mária* egy 2003-as vizsgálatuk alapján feltárta a tanítók munkával kapcsolatos problémáit: most is a tanulók és a szülők viselkedésével van a legtöbb gondjuk, illetve saját anyagi helyzetük okoz problémát számukra, míg az iskolai tényezők kisebb gondot jelentenek számukra. Az előadás utolsó részében annak a kutatásnak a néhány adatát mutatta be az előadó, amely a pedagógusok egy speciális csoportját, a cigány tanulók magas (átlagosan 47%) arányával jellemezhető iskolákban dolgozó fiatal, a felsőoktatási intézményekből néhány éve kikerülteket vizsgálta. Az iskolában megélt kudarcok és sikerélmények mellett arra is kíváncsi volt a kutatócsoport, hogy miként vélekednek a pedagógusképzésről: a legelégedettebbek a szaktárgyra való elméleti felkészítéssel, illetve a pszichológiai alapokkal voltak, legkevésbé az eltérő képességű tanulók problémáinak kezelésére, a szülőkkel való kapcsolattartásra, az osztályfőnöki munka végzésére és a roma tanulókkal való foglalkozásra érezték magukat felkészítve. Mindezekre való felkészítés folyamatos kihívást jelent napjaink pedagógusképzése számára.

A délelőtti plenáris előadások sorát *Hunyady Györgyné*, az ELTE TÓFK főiskolai tanára zárta, aki a tanítóképzés helyét vizsgálta meg a változó felsőoktatásban: kitért a tartalmi változások iránti igényekre és az erre adott válaszokra, a tanítói kompetencia kibővülésével járó feladatokra, a gyakorlati képzés helyzetére, az elmúlt évtizedben lezajlott szervezeti változásokra. Az eddig történtek áttekintése mellett az előadó kiemelten kezelte a tanítóképzés előtt álló perspektívákat, feladatokat is. Véleménye szerint a bolognai folyamat a tanítóképzés szempontjából előnyös, hiszen azáltal, hogy megnyitják az alapszakon végzett tanítók előtt is a szakmai továbbhaladás útját, a *mester szintű pedagógia szakot*, sőt az erre épülő doktorképzést is, megszűnik a képzés „zsákutcás” jellege. Mindez magával hozza az egyik legfontosabb feladatként említett tartalmi fejlesztést: a gyermekvédelmi

alapismeretek mellett az integrált, inkluzív neveléssel, az inter- és multikulturalitással kapcsolatos alapvető tudnivalók beépítését tartja fontosnak az előadó. Ugyanakkor a tanítóképzés centrális kérdéseként számontartott gyakorlati képzéssel kapcsolatos tennivalók is felsorolásra kerültek: a gyakorló bázis és a mentorhálózat kiépítése elengedhetetlen a magasabb színvonalú gyakorlati felkészítés érdekében.

A délutáni program a tanítóképzés sokszínűségét is bizonyította: a neveléstörténeti jellegű előadások mellett a tanítók társadalmi mintaközvetítésének és gyermekvédelmi feladatainak bemutatása is helyet kapott. *Fehér Irén* a tanító és a szociálpedagógus együttműködésének szükségességét emelte ki, hangsúlyt helyezve a gyermekotthonban élő gyermekek speciális helyzetéből fakadó kihívásokra, melyek megoldására – az előadó tapasztalatai szerint – a közoktatási intézményben dolgozó pedagógusok nincsenek felkészítve. Éppen ezért alapvetően fontosnak tartja *Fehér Irén* a szociálpedagógus és a tanítók együttműködését, azonban saját gyakorlati tapasztalataink alapján is elmondhatjuk, hogy napjainkban igen ritka a valódi, hatékony együttműködés (v. ö. *Makai Éva* kutatásai) a szociális szféra és a pedagógustársadalom között.

A Kecskeméti Főiskola tanára, *Szabó Ildikó* a tanítók társadalmi mintaközvetítő szerepével foglalkozott. Előadásában a tanítójelöltek szakmai szocializációja szemszögéből vizsgálta az iskolában megjelenő értékközvetítést, hiszen – hívta fel a figyelmet *Szabó Ildikó* – nemcsak a gyermek szocializációjában, hanem a leendő pedagógus pályára való felkészítésében is meghatározó jelentősége van annak, hogy az iskolában a tanítói munkában megjelenő értékek mennyire demokratikusak, mennyire építenek az együttműködésre, mennyire segítenek abban, hogy korszerű, egyenrangúságon és szolidaritáson alapuló állampolgári kultúra jöjjön létre. Arra a kérdésre, hogy vajon felkészült-e a leendő tanító társadalmi mintaközvetítő szerepre, az előadó sem adott határozott igenlő választ. A probléma gyökerét a nagylétszámú csoportokra, a felsőoktatás rosszul értelmezett hierarchikusságára vezette vissza *Szabó Ildikó*, aki a tartalmi, strukturális, valamint a gyakorlati képzési rendszer átgondolására ösztönözte a hallgatóságot.

Horváth Dezsőné „A konduktív nevelésről” című előadásával a speciális tanítóképzés bemutatása is helyet kapott a délutáni programban: a konduktív pedagógiai rendszer kialakulását követően a konduktor-tanító képzés helyét vizsgálta meg a magyar felsőoktatásban. *Horváth Dezsőné* előadásában kiemelte a Pető Intézet terveit, melyek között a nemzetközi és hazai igényekből kiindulva szerepel a saját MA szintű képzés indítása. Ehhez azonban elengedhetetlennek tartja a PhD tanulmányokat folytató kollégák támogatását, a tantervfejlesztést, a szakma- és intézményközi együttműködést, a belső minőségirányítási rendszer kialakítását, illetve a nemzetközi kapcsolatok erősítését hallgatói és oktatói cserelátogatások, külföldi gyakorló intézmények létrehozása segítségével.

A nemzetiségi tanítóképzéssel az Eötvös József Főiskola kari főigazgatója, *Albertné Herbszt Mária* foglalkozott. Fontos kiemelni, hogy a nemzetiségi tanító-

szak önálló szakként jelent meg, jelenleg 5 főiskola (ELTE TÓFK, AVF, EJF, TSF, VTIF) vállalja fel a nemzetiségi tanítók képzését német, szerb, szlovák, román, horvát, cigány nyelven. A képesítési követelmények bemutatását követően a szakember-ellátottság megoldatlanságát hangsúlyozta az előadó. A jelenlegi tapasztalatok alapján fogalmazódtak meg az előadás végén a megválaszolandó kérdések sora: vajon folytatódik-e a képzés további elaprózódása; milyen új perspektívákat nyújt az Európai Unióhoz való csatlakozás a nemzetiségi tanítóképzés számára; milyen hatást gyakorol a Bologna-folyamat a nemzetiségi tanítóképzésre.

A református tanítóképzés témája két referátumban is megjelent. *Csorba Péter*, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola főigazgatója református tanítóképzés regionális szerepéből kiindulva ismertette az intézmény továbbképzési programjának jellemzőit. Törekednek arra, hogy az élethosszig tartó tanulás szellemében a helyi igényeknek megfelelő továbbképzéseket szervezzenek, így a közvetlenül nevelői-oktatói munkához kapcsolódó képzések mellett megjelennek más jellegű képzések (például informatikai, irattári, sajtótechnikus képzések). A továbbképzésben résztvevők nemcsak Debrecen környéki pedagógusokból kerülnek ki, hanem a határon túli magyar pedagógusok, munkanélküli végzős hallgatók is megjelennek a hallgatók között.

Györgyiné Koncz Judit, a Károli Gáspár Református Egyetem rektorhelyettese a református tanítóképzés sajátosságait emelte ki. A Nagykőrösi Tanítóképző célja, hogy kis létszámú tanítóképzés keretében a református identitást erősítse hallgatóiban, akiket nemcsak tanítói munkára készítenek fel, hanem hittanoktatói vagy kántori feladatokra is. Az előadás során a főiskola módszertani újítások bemutatása során egyértelművé vált, hogy a hallgatói aktivitásra alapozva törekednek a diákok professzionális fejlődését elősegíteni.

A délutáni programban két neveléstörténeti témájú referátum hangzott el. *Erdészné Molnár Marietta* a Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Karának docense a magyar tanítóképzés két világháború közötti értékeit vette számba. Az itt felsorolt értékek, mint például a tanítóképzés kultúrateremtő tevékenysége, a neveléstudományt oktatók és tantárgypedagógusok közötti kooperáció, a közoktatással való teljes összhangra való törekvés és ebből eredően az intézeti képzés és a gyakorlóiskolai képzés összekapcsolása, az önképzés támogatása máig is fontos kívánalom a tanítóképzők számára.

Jenei Teréz a Nyíregyházi Főiskola több mint 150 éves múltját tekintette át előadásában. Az intézet történetében igen fontos dátum az 1973-as év, amikor a tanárképző főiskola és a tanítóképző intézet egyesült, s így létrejött az ún. „nyíregyházi modell”, melynek egyik legfontosabb jellegzetessége a tanító- és tanárképzés szoros együttműködése. A szoros kapcsolatot is bizonyítja, hogy 1984/85-ös tanévben kísérleti jelleggel megszervezték a tanító-tanár szakot. Jelenleg rajz illetve ének tanár és tanítói szakpár működik az intézményben. A Nyíregyházi Főiskola előtt is számos feladat áll, tudhattuk meg *Jenei Teréz* előadásából: az óvóképzés új-

raindításának terve, a roma társadalomismeret szakirány megszervezése, a Bologna-folyamathoz való igazodás igen sok munkát jelent az intézmény számára.

Iker János, a Berzsenyi Dániel Főiskola rektorhelyettese a tanítói szak gyakorlati képzéséről tartotta meg számos fontos problémát érintő előadását. „Vajon gyakorlatias-e a gyakorlati képzés?” kérdésre adott válasszal minden bizonnyal sokan egyetértettek a hallgatók között: látszólag igen, de igen nagy hiányosságok vannak. Az elméleti képzés nem minden esetben készíti fel a hallgatókat a gyakorlati életre: a hallgatók döntő többségben általános kérdéseket hallanak az elméleti órákon, így kevésbé lesznek képesek konkrét nevelési szituációkban cselekedni. A másik nagy problémát abban látta az előadó, hogy inkább ismeretközvetítésre készítjük fel leendő tanítóinkat, mint az Európai Felsőoktatási Térségben preferált ismeretekre, kompetenciákra. Ahhoz, hogy ezeket a problémákat megoldhassuk, *Iker János* szerint szükség lenne a tanítóképzés tartalmi és módszertani megújulásra, ugyanakkor elengedhetetlen a gyakorlati képzésben a mentorképzés és a követőrendszer kiépítése.

Kis Jenőné Kenesei Éva, a Kaposvári Egyetem, Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar főigazgató-helyettese a közoktatás kihívásait foglalta össze a felsőoktatás szemszögéből. Az egyik legkényesebb kérdésként említette meg a törvényi szabályozásból eredő tantervvel, pedagógiai programmal kapcsolatos változtatásokat. Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról a mai napig közel 30 alkalommal került módosításra, a pedagógiai programok tartalmi követelményével szembeni elvárások négyszer változtak meg jelentősen, míg a kerettantervek 2002-es elfogadása óta 11 alkalommal alakultak át. Joggal merül fel az igény, miszerint a tanítóképzésben a közoktatás és a felsőoktatás állandó kölcsönhatása elengedhetetlen az oktatás fejlesztésében, a kutatásban, a programkészítésben, az alap- és továbbképzésben.

A nap utolsó referátumát *Szabados Lajos* tartotta meg, aki a tanítóképzés történetének áttekintése kapcsán olyan főbb eseményeket emelt ki, mint a felsőszintű képzés kialakulását, az intézményi integrációs folyamatokat, illetve a kreditrendszerű tantervi program kidolgozását. Az Országos Köznevelési Tanács és az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák és Főiskolai Karok 2004. május 5–6-ai Jászberényben tartott rendezvényén megfogalmazott gondolatokat emelte ki a Szent István Egyetem, Jászberényi Főiskolai Karának főigazgatója: a mobilitás alapvető követelményként jelenik meg a tanítóképzésen belül, mely továbbra is 4 éves marad. A kreditrendszerű tantervnek köszönhetően lehetővé válik a tanítók számára is az MA szint elérése, mely – ahogy *Hunyady Györgyné* is kiemelte délelőtti előadásában – a tanítóképzés „szákcúcs jellegének” megszüntetését jelenti. A tantervfejlesztés mellett a tanítóképző intézmények közötti együttműködésre, közös fejlesztési pályázatok kidolgozása alapvetően hozzájárulhat a tanítóképzés értékes hagyományainak megtartása melletti megújulásához.

Az előadásokat követően lehetősége volt a hallgatóságnak is hozzászólásra, vitára. A tanácskozáson elhangzottak alapján *Trencsényi László*, a Magyar Pedagógiai Társaság főttkára és *Patkós András*, a Magyar Pedagógiai Társaság Felsőoktatási Szakosztályának elnöke ajánlásokat fogalmazott meg, melyet az alábbiakban közöljük.

Ajánlások

1. A tanítóság nagy hagyományú értelmiségi szakma, amelynek önbecsülését a magyar tudomány legnagyobb tekintélyű intézményének, a Magyar Tudományos Akadémiának támogatása jelentősen fokozza. E támogatás tartalmas formája a tanítói pályáiv egészének tudományos módszerességű áttekintése és megvitatása a szakma széles nyilvánossága előtt. Jelen tanácskozás sikere is fokozza az óvopedagógusok helyzetével foglalkozó, tudományos igényességű tanácskozás időszerűségét. Kívánatos az intézményeket működtető szervezetek és az ott dolgozó pedagógusok képviselőinek gyakorlati gondjait közvetítő tekintélyes személyiségek részvétele.
2. A tanító és a pedagógiai társszakmák együttműködése nélkülözhetetlen az iskolai programok sikerességéhez, a képzés és a továbbképzés programjaiban, de az iskolán kívül keletkező gyermeki problémák megoldásában is. Különösen fontos a speciális figyelmet igénylő gyerekek (fogycatékcal élők, hátrányos társadalmi helyzetűek) problémáinak kezelésében az együttműködés a szociálpedagógiai és gyógypedagógiai szakmákkal, továbbá azok interdiszciplináris tudományos háttérintézményeivel. Hasonló fontosságú a tantárgy-pedagógusok közvetítő szerepe a tudomány iránti kisgyermeki bizalom kialakításában. Ennek megfelelően fejlesztendő a tanítósághoz kapcsolódó szakmacsoportok közötti átjárhatóság, a több társszakma számára szervezett szakirányú képzések hálózata, támogatandó a problémafeltáró szakmaközi csoportok létrehozása és működése.
3. A pedagógusképzésben (így a tanítóképzésben is) a hallgatók gyakorlati felkészítését a közoktatás és felsőoktatás együttes feladatává kell tenni:
 - a) A gyakorlóiskolák funkcióinak megtartása, megerősítése, a 8–10 hetes iskolai gyakorlat megőrzése mellett a pedagógusképzési intézmények köré bázis iskolai hálózatot célszerű létrehozni, amelyben a gyakorlati képzést – a közoktatási intézmény alapfeladataként – tapasztalt, szakmailag felkészített tanítók, tanárok végzik együttműködve a pedagógusképző kar, intézet oktatóival. A finanszírozás a köz- és felsőoktatás közös költségeként az oktatási kormányzat költségvetési fejezetében jelenjék meg.
 - b) A pályakezdő pedagógusokat (a diploma utáni 1–3/5 évig) munkájukban, a pályaelhagyásra ösztönző hatásokkal szemben a felsőoktatásban felkészített mentorok segítsék. Legyen a mentori feladat a pedagógusi pályán

a személyi teljesítményt és szakmai tapasztalatot elismerő, alkotó munkaként javadalmazással és órakedvezményrel elismert mesterfokozat! A mentori hálózat irányítása a regionális pedagógiai intézetek feladata lehet.

- c) A tanítók képzése során – más pedagóguscsoportokéhoz hasonlóan – erőteljesebben kell fejleszteni a hallgatókban a saját és mások gyakorlatára történő reflektálás képességét, valamint a pedagógus kollégákkal és más kiegészítő szakmákkal való együttműködés készségét. A pályakezdők rendszeres csoportos összejöveteleken kapjanak módot szakmai problémáik összevetésére, megoldási próbálkozásaik tapasztalatainak feldolgozására, amelynek moderálásába a felsőoktatási intézmények és a pedagógiai intézetek szakértői kapcsolódjanak be.
4. A tanítóképző intézmények személyi erőforrásait egyenrangúan kell fejleszteni nagy gyakorlati oktatási tapasztalátú (részmunkaidős, gyakorlóiskolai) szakemberek, illetve tudományos fokozattal rendelkező, a képzés és a tanítás gyakorlatának megújítására alkalmas, európai kitekintésű vezető oktatók növekvő számban való foglalkoztatása révén. Kiemelt fontosságú a speciális tanítói-nevelői szakmákra (nemzetiségi, kisebbségi, gyógypedagógiai, konduktor-tanítói) felkészítő intézmények oktatói állományának kiegyensúlyozott szakmai összetételű fejlesztése.
5. A többciklusú képzés rendszerébe beillesztendő a szakirányú továbbképzési szakok rendszere is. Az itt (munka mellett) szerzett kreditek egy része legyen beszámítható a mester szintű (MA) tanulmányokba. Mindezekhez szükség van a továbbképzési szakok és a tanítói diplomásoknak megnyitandó MA szintű pedagógiai szak programjának tartalmi egyeztetésére. A pedagógiai MA fokozatot munka mellett megszerzők számára célirányos lehet néhány speciális csoporthoz kapcsolódó szakirány (pl. kisgyermek-pedagógia vagy a felnőttoktatás pedagógiája) kialakítása. A beszámítás lehetőségét és mértékét a minőség védelmében a szakok akkreditálása során határozzák meg.

A programbizottság javaslatai alapján összeállította: *Trencsényi László* egyetemi docens, Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszék, a Magyar Pedagógiai Társaság főtitkára és *Patkós András* egyetemi tanár, ELTE Atomfizikai Tanszék, az MPT Felsőoktatási Szakosztály elnöke.

ÖSSZEFOGLALÓ A TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGE PEDAGÓGIAI SZAKOSZTÁLYÁNAK ÜLÉSÉRŐL

PFISTER ÉVA

a Budapesti Corvinus Egyetem Pszichológia és Pedagógia Tanszékének adjunktusa
eva.pfister@uni-corvinus.hu

A Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztálya legutóbbi ülését 2004. október 29-én, pénteken 10.00 órakor tartotta a Budapesti Corvinus Egyetemen (a volt Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem jogutód intézménye). A tanácskozáson – a legutóbbi összejeövetel folytatásaként – a szakosztály tagjai által folytatott kutatásokról szóló beszámolókra és ezek megbeszélésére került sor.

Elsőként *Ollé János*, az ELTE PPK tanársegéde tartott figyelemfelkeltő előadást az „Alapkészségek és kulcskompetenciák fejlesztése” címmel, az Oktatási Minisztérium és az MTA Pedagógiai Bizottsága által a közoktatás fejlesztését szolgáló kutatás eddigi eredményeiről. (A munka célját és területeit az előző ülésünkről szóló beszámolóban már részletesen ismertettük, lásd a Pedagógusképzés 2004, 3. száma 113–116). A kutatás jelenleg az adatok feldolgozásának fázisában van, ezek közül az ülésen az on-line kérdőívet kitöltő tanári szakos hallgatók körében végzett vizsgálat néhány eredményével ismerkedhetek meg a jelen lévők. Többek között bemutatásra került a vizsgált minta szakok, képzési szintek és intézmények szerinti összetétele, és egy-egy kérdésre adott válaszaik összesített eredménye. Az első ezek közül annak feltárására irányult, jelenleg a hallgatók hogyan gondolkodnak szakmai pályafutásukról, jelesül arról, hogy a végzést követően terveik szerint pedagógusként helyezkednek-e el vagy sem. Talán megnyugtatóan hathat a tanárképzés iránt elkötelezett olvasóra, hogy a kitöltők több mint fele hosszabb-rövidebb ideig pedagógusként képzelel el jövőjét.

Ezt követően megtudhattuk a képzés különböző szakaszában lévő hallgatókról, miként vélekednek arról, hogy a képzés során elsajátított tanárképzési tárgyak milyen mértékben járulnak hozzá a tanári mesterség műveléséhez szükséges tudásuk (kompetenciájuk) kialakulásához. A rangsor a következő: első helyen a szakmódszertani tárgyak, második helyen a didaktika áll, harmadik helyen a nevelélmélet és a negyedik helyen a történeti tárgyak következnek. Megtudhattuk azt is, hogy a kitöltők hogyan rangsorolták az oktatás céljaként megjelölt állításokat, illetve azt, hogy milyen okok befolyásolták továbbtanulási döntéseiket. A válaszokat, illetve

az egész kutatás eredményeit az olvasó egy önálló kötetből tudhatja meg, amely a kutatók szándékai szerint 2005 tavaszán jelenik meg. A bemutatott eredmények tartalmas beszélgetést indítottak el, amelynek keretében *Orosz Sándor* többek között arra is felhívta a figyelmet, hogy az eredményeket közvetlenül lehetne hasznosítani a tanár-továbbképzési programok tartalmának kialakítása során, valamint megerősítette a reflektivitás jelentőségét a tanárképzés keretében.

Ezt követően *Köcséné Szabó Ildikó* számolt be a Berzsényi Dániel Főiskolán folyó kutatásáról. A vizsgálat a tanárrá válás folyamatának következő jelenségét állítja középpontba: milyen forrásból származik a tanárjelöltek tanári mesterséghez szükséges tudása, hozzájárul-e ehhez a tanárképzés, vagy megváltoztathatatlan a saját élményű tapasztalat, amely a korábbi tanulmányok során mintaként szolgáló pedagógusok tevékenységéből származik? Erre a problémára egy követéses vizsgálat keretében keresi a választ, amely a tanárjelöltek tanári pályáról alkotott nézeteinek feltárását célozza. Ennek részeként feltárta, hogy milyen hitek fedezhetők fel a hallgatók által leírt pozitív és negatív tanári mintákban. Ugyanebben a hallgatói körben vizsgálta a hallgatók tanári énképét, és annak a képzés során lezajlott változásait. A kettő összehasonlításával – a kutató szándéka szerint – megállapítható, hogy milyen jellegzetes összefüggések fedezhetők fel a hallgatók tanári minta értelmezésében és a tanári énképükben. Milyen tanári jellemzőkben mutatható ki a minta hatása, illetve ezen minta mely elemei fedezhetők fel a hallgatók saját magukról alkotott tanárképében. A tanári szakos hallgatók nézeteinek megismerését a kérdőíves vizsgálattal nyert adatok feldolgozása tette lehetővé. Ezek közül ismerhettek meg néhányat a jelen lévők. Az előadást követően a résztvevők a vizsgálathoz kapcsolódó módszertani, tartalmi kérdéseket vitattak meg. A kutatás eredményei a közeljövőben *Köcséné Szabó Ildikó* PhD dolgozatában jelennek meg.

A Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztályának 2004. október 29-ei ülése néhány, a szakosztály életét érintő program megbeszélésével zárult. Az egyik, a Nemzeti Szakképzési Intézet, a Tanárképzők Szövetsége és további intézmények közös szervezésében „Modularizáció és a kompetencia alapú képzés Magyarországon” címmel megrendezésre kerülő konferencia, amelyen több neves előadó várta a résztvevőket 2004. november 5-én. A másik a Tanárképzők Szövetsége szokásos évi tudományos ülésének és közgyűlésének szervezése, amelyre 2004. december 10–11-én került sor „Tanárképzés és közoktatás” címmel.

**„GYORSJELENTÉS” A TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGE
„TANÁRKÉPZÉS ÉS KÖZOKTATÁS” CÍMMEL 2004. DECEMBER
10–11-ÉN MEGRENDEZETT KONFERENCIÁJÁRÓL**

PFISTER ÉVA

a Budapesti Corvinus Egyetem Pszichológia és Pedagógia Tanszékének adjunktusa
eva.pfister@uni-corvinus.hu

A Tanárképzők Szövetsége szokásos évi konferenciáját és közgyűlését 2004. december 10–11-én tartotta „Tanárképzés és közoktatás” címmel. A rendezvény az Apáczai Kiadó József körüti patinás intézményének falai között zajlott. A konferenciának az adott különös jelentőséget, hogy a Tanárképzők Szövetségének elnöke, *Dr. Ballér Endre Professzor Emeritus* ebben az évben ünnepelte születésének 75. évfordulóját. A szervezők ezért a konferencia előadóit úgy kérték föl, hogy azok *Ballér Endre* munkásságát meghatározó főbb területek tudományos eredményeit mutassák be. A program szerint – tematikus egységenként – a következő előadások hangzottak el:

2004. december 10. péntek

Köszöntő: *Kovács Zoltán* egyetemi docens, a Budapesti Corvinus Egyetem Pszichológia és Pedagógia tanszékének vezetője

PEDAGÓGUSPÁLYA ÉS SZEREP (10³⁰–12³⁰)

Az osztályfőnöki szerep története – *Szekszárdi Júlia*, a Veszprémi Egyetem docense
A szakképzés sajátosságai a tanárképzésben – *Benedek András* egyetemi tanár,
közigazgatási államtitkár, Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma;
a Magyar Szakképzési Társaság elnöke

Tanárjelölt főiskolai hallgatók felkészültsége a gyakorlatvezető tanárok, mento-
rok tapasztalatai alapján – *Bokkon László*, a Berzsenyi Dániel Főis-
kola docense

Tanítás és tanulás határán – *Kotschy Beáta*, az ELTE PPK főiskolai tanára

TANTERVEK – JELEN ÉS JÖVŐ (15⁰⁰–16³⁰)

Van-e még tantervelmélet? – *Báthory Zoltán* egyetemi tanár, az MTA Pedagógiai Bizottságának elnöke

Tantervezés és iskola – *Bárdossy Ildikó*, a Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézetének docense

Tantervezés és tanár – a tervezés mint tanári kompetencia – *Pfister Éva*, a Budapesti Corvinus Egyetem Pszichológia és Pedagógia tanszékének adjunktusa

KÉPESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEK, KOMPETENCIÁK (17⁰⁰–18³⁰)

Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek – *Falus Iván* egyetemi docens, az ELTE PPK Oktatásméleti tanszékének vezetője

Tapasztalatok a közoktatásban – nézetek a tanárképzésben – *Dudás Margit* a Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézetének adjunktusa

A szakmai pedagógusképzés fejlesztése a munkaerőpiac és a szakképzés elvárásai alapján – *Bánhidiné Szlovák Éva* főiskolai tanár, a Budapesti Műszaki Főiskola KVK Humánfejlesztési és Módszertani Intézetének igazgatója

2004. december 11. szombat

PEDAGÓGUSKÉPZÉS A BOLOGNAI FOLYAMATBAN (9⁰⁰–10³⁰)

A pedagógusképzés formálódó rendszere – *Hunyady György*, egyetemi tanár, akadémikus, az ELTE PPK dékánja

A pedagógusképzés helyzete az új képzési struktúrára áttérés időszakában – *Kocsis Mihály*, a Pécsi Tudományegyetem docense

A közgazdász tanár- és szakoktató-képzés jövője a bolognai rendszerben – *Horn Miklós*, a Budapesti Gazdasági Főiskola KVIFK főiskola tanára

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS TÖRTÉNETÉBŐL (11⁰⁰–12³⁰)

A duális pedagógusképzés intézményesülése – a „tanító” és „tanári” professzió eltérő jegyei – *Németh András* az ELTE PPK főiskolai tanára

Tanítómesterek – mester tanítók a XIX. században – *Fáyiné Dombi Alice* a Szegedi Tudományegyetem JGYTFK Neveléstudományi tanszékének főiskolai tanára

Nevelés- és/vagy művelődéstörténet? – a tanárképzésben – *Géczy János*, a Pécsi Tudományegyetem BTK Tanárképző Intézet Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszékének docense

A konferencián a résztvevők színvonalas előadásokat hallgathattak meg, amelyek a tanárképzés történetén át elvezettek napjainkig, a tanárképzést alapvetően meghatározó folyamatok bemutatásáig. Az érdeklődők napra kész információkhoz juthattak a bolognai folyamat keretében zajló tanárképzési bizottsági ülések tartalmáról is. A konferencia zárásaként a résztvevők ajánlásokat fogalmaztak meg a tanárképző intézmények számára, amelyeket a közeljövőben eljuttatnak a címzettekhez, illetve a konferencia ünnepeltje, *Dr. Ballér Endre* zárszavában röviden 5 pontban foglalta össze a konferencia személyes üzenetét:

1. A Tanárképzők Szövetségétől a jelen lévők azt várják, hogy járjon élen a tanárképzés tartalmi fejlesztésének útján.
2. A tanárképzés neveléstörténeti megközelítése napjainkban is hasznos lehet a felmerülő feladatok megoldásában.
3. Az eddigieknél nagyobb figyelmet kell szentelni a közismereti és szakmai tanárképzés sajátosságainak feltárására, tartalmi fejlesztési lehetőségeik összehangolására.
4. A tanári mesterség műveléséhez szükséges kompetenciák, sztemderdek kialakításának követelménye azt jelzi, hogy a pedagógusképzés jelentősen kimeneti irányultságú, meghatározottságú lesz.
5. A pedagógus pályára való felkészülés nem zárul le a diploma megszerzésével. A pályaszocializációban kiemelkedő szerepet játszik a pályakezdés szakasza, a kezdő pedagógusi szereppel járó konfliktusok megoldásának módja. Ebben a szakaszban kiemelkedő szerepük lehet a mentor tanároknak, akiknek a képzését támogatni kell.

A résztvevők és a szervezők nevében reméljük, hogy a fentiekben körvonalazódó munkákban *Dr. Ballér Endre* a jövőben is vezető szerepet vállal. A konferencián elhangzott – és idő hiányában el nem hangzott – előadások nyomtatott formában, reményeink szerint, a *Pedagógusképzés* következő számaiban olvashatók lesznek.

A konferencia résztvevői a zárszó üzenetén kívül magukkal vihették a nyomdából frissen kikerült „A tantervelmélet útjain” címmel megjelent, *Ballér Endre* munkásságát bemutató kötetet, amely a Budapesti Corvinus Egyetem Pszichológia és Pedagógia Tanszéke és a Tanárképzők Szövetsége támogatásával jelent meg, az Aula Kiadó Arcképek sorozatának második köteteként.

A TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGE SZAKMÓDSZERTANI SZAKOSZTÁLYÁNAK 2003–2004-ES TEVÉKENYSÉGÉRŐL

KATONA ANDRÁS

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának főiskolai docense,
a Tanárképzők Szövetsége Szak módszertani Szakosztályának elnöke
kato@ludens.elte.hu

A TKSZ legnagyobb létszámú, mintegy 140 tagú szakosztálya 2003–2004-ben 5 különböző helyszínen 6 nagyobb országos rendezvény szervezője, lebonyolítója és résztvevője volt. Rendszeres résztvevői (részben előadói) voltunk az MTA Pedagógiai Bizottsága Medgyes Péter által vezetett Szak módszertani Albizottsága üléseinek.

Ez idő alatt, tehát 2003–2004-ben szerveztük meg, bonyolítottuk le és értékeltük *A szak módszertanok és a szak módszertanosok helyzete* című országos kérdőíves felmérésünket, mely a szaktárgyi tantárgy-pedagógiával foglalkozók, és maguknak a szaktárgyi tantárgy-pedagógiáknak a helyzetét vizsgálta. (Az erről szóló első értékelés megjelent a *Pedagógusképzés* 2004/2. és a *Magyar Felsőoktatás* 2004/3. számában).

4 szakosztályi ülést és 1 országos vitaülést tartottunk, valamint részben szervezői és előadói voltunk a TKSZ decemberi, rendes éves konferenciájának.

1. Szakosztályi üléseinken:

- megvitattuk a *kérdőíves felmérés* tartalmi és szervezési kérdéseit (2003. március, Budapest, ELTE Tanárképző Főiskolai Kar), majd eredményeit (2003. november, Kaposvár, KE Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar);
- fórumot biztosítottunk a *NAT 2003 c. anyag vitájának* (2003. május, ELTE TFK) Vass Vilmos programigazgató előadásával;
- a helyszínen ismerkedtünk meg az *Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Tankönyvtára*, az *OPKM Taneszköz Múzeumának* és a *Taneszköz Információs Főosztály* (TANINFO) munkájával (2004. március, OPKM Tankönyvtára, Budapest, VIII. Róbert Károly krt.);
- folytattuk *A tankönyvkiadók bemutatkoznak* sorozatunkat a *Pauz-Westermann Kiadó* (Celldömölk) és a *Korona Kiadó* (Budapest) szereplésével (2003. május, Budapest, ELTE TFK és 2004. március, Budapest, OPKM Tankönyvtára).

2. A TKSz 2003. decemberi *A tantárgy-pedagógia helye tanárképzésünk reformjában* c. egri konferenciáján *A szak módszertanok és a szak módszertanosok*

helyzete egy felmérés tükrében címmel számoltunk be kérdőíves tájékoztató-
sunk első eredményeiről a szélesebb pedagógiai közvélemény előtt is. Ezt meg-
tehetjük az MTA Pedagógiai Bizottsága Szakmódszertani Albizottsága 2004.
májusi rendes ülésén is.

3. Legnagyobb saját vállalkozásunk a szintén 2004 májusában, az ELTE Termé-
szettudományi Karán *Tanárképzésünk jövője a nemzetközi folyamatok és a ha-
zai megújulás jegyében* címmel szervezett országos vitaülésünk volt, melyen
Ballér Endre, a TKSZ első embere elnökletével *Barakonyi Károly* pécsi pro-
fesszor *A bolognai folyamat. Kiért szól a harang?*, *Soósné Faragó Magdolna*
minisztériumi tanácsos *A tanárképzés „bolognai” szerkezetű átalakításáról*
címmel tartott előadást, végezetül *Balogh Árpád* nyíregyházi főiskolai rektor
A főiskolák helye és szerepe a kétfokozatú tanárképzésben címmel mondott
vitaindítót. Az előadásokat, melyek rövidesen megjelennek a Pedagógusképzés
hasábjain is (*Balogh Árpád* főiskolai rektor úré – *Hauser Zoltán* egri főiskolai
rektor úrral közösen jegyezve – már részben meg is jelent a Pedagógusképzés
2004/1. számában, akárcsak *Soósné Faragó Magdolna* írása ugyanezen folyó-
irat 2003/3–4. számában), igazán pezsgő, mozgalmas vita követte.

Tanárképzők Szövetsége Szakmódszertani Szakosztály

Elnök: *Katona András*; **titkár:** *Szombatiné Kovács Margit*

**A Szakmódszertani Szakosztály székhelye: ELTE Bölcsészettudományi Kar
Történeti Intézet Főiskolai Történelem Tanszék 1088 Budapest, Múzeum krt. 4/F.**

Tel.: (06-1) 485-5265, (06-1) 485-5263 (üzenet), **fax:** (06-1) 485-5264,

e-mail: kato@ludens.elte.hu; **honlap:** <http://human.kando.hu>

Levelezési cím: *Szombatiné Kovács Margit* tanszékvezető docens,
ELTE TFK Főiskolai Biológia Tanszék, 1117 Budapest, Pázmány Péter sétány 1/c.

Tel.: 209-0555/8060 (titkár); 381-2159 (Biológia);

e-mail: mszombati@ludens.elte.hu

EGY ÚJFAJTA ÉRTELMISÉGI MODELL SZÜLETÉSE?

FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK HALLGATÓI SZOCIÁLISAN HÁTRÁNYOS HELYZETŰ GYERMEKEK KÖZÖTT

JUHÁSZ ORCHIDEA

a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának tanársegédje
virag@mailbox.hu

„*Pedagógusjelöltek és fiatal pedagógusok hátrányos helyzetű gyermekek között*” címmel rendezett szakmai tapasztalatcserét a Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszéke szeptember 26-án „*A művelődés hete – a tanulás ünnepe*” című országos rendezvénysorozat keretén belül. A szakmai rendezvény alapkonceptiója olyan felsőoktatási programok bemutatása volt, ahol az értelmiségi pályára készülő fiatalok egyetemi/főiskolai idejük alatt halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek között végeznek pedagógiai gyakorlatot, segítő munkát, karitatív tevékenységet.

Trencsényi László, egyetemi docens köszöntőbeszédében a témát felvezetve elmondta, hogy az itt bemutatkozó műhelyek egy olyan értelmiségivé válási folyamatról, feladatvállalásról adnak számot, amely méltán példa- és modellértékű lehet más felsőoktatási intézmények számára is. Hangsúlyozta az elhivatottság, a tapasztalatcsere, a kapcsolatépítés és a civil szférával való együttműködés fontosságát.

„*Egy non-profit szervezet lehetséges szerepe a szakmai együttműködések támogatásában*” címmel tartott előadást *Deák Éva*, a budapesti Ec-Pec Alapítvány ügyvezető igazgatója. Bemutatta az alapítvány működését, és a Budapesti Nyílt Társadalom Intézet által finanszírozott integrációs projektet. Az alapítvány a Lépcsőről Lépcsőre gyermekközpontú pedagógiai módszer-együttes terjesztésére jött létre 3 évvel ezelőtt. Később tevékenységi körüket kiszélesítve bevezették a pedagógus továbbképző rendszerükbe a kooperatív tanulás technikáit, és szolgáltatásikat elkezdtek a közoktatás minden szereplője számára nyújtani. Számos projektjük van, amelyben a közoktatáshoz kapcsolódó intézmények erőiket egyesítve működnek azért, hogy a célcsoportok – a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek – egyre befogadóbb közoktatás részeivé válhassanak. Felvették a kapcsolatot a Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékével is, és jelenleg az „*Integrált nevelés megvalósításának lehetőségei – Tanár szakos hallgatók gyakorlati képzésének megújítása*” című programban működnek együtt. *Deák Éva* mérhetetlenül fontosnak tartja, hogy a pedagógusjelöltek tanulmányaik során a lehető legkorábban

szembesüljenek a társadalmi problémákkal, és értelmiségiként, szakmájuk lehetőségeit ismerve és kihasználva vállaljanak felelősséget ezen a téren.

Juhász Orchidea, a Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének oktatója bemutatta az ún. mentori gyakorlatot, melyet tanárjelöltek végeznek szociálisan hátrányos helyzetű – elsősorban roma származású – gyermekek között. Mint mondta, fontosnak tartja, hogy a jövő pedagógusai mind elméletben, mind pedig gyakorlatban felkészüljenek a különböző szociokulturális háttérű gyermekek oktatására, a pedagógusi pálya realitására, választ kapjanak kérdéseikre, esetleges kételyeikre, és minél nagyobb toleranciával, empátiával és nyitottsággal közelítsék meg a témát. A tanszéken a 2003/2004-es tanév I. félévében volt először lehetőségük a IV–V. éves tanár szakos hallgatóknak arra, hogy a mentori gyakorlaton részt vegyenek a Miskolc-vasgyári Fazola Henrik Általános Iskolában, ahol jelenleg a gyermekek kb. 80%-a roma származású. A programhoz a későbbiekben kapcsolódott a percesi Kuti István Általános Iskola és az ónodi Lórántffy Zsuzsanna Általános Iskola is. (A mentori gyakorlatról rövid összefoglalást közölt a *Pedagógusképzés* 2004. évi 2. száma 95–98. oldal)

A szakmai tapasztalatcsere következő programja a *Fazola Henrik Általános Iskola* tanulóinak bemutatója volt. A gyerekek színvonalas műsorral, zenével, énekkel kísért táncos előadással színesítették a rendezvényt.

Ezt követően a salgótarjáni Virág Mozgalom vezetői, *Hazadi Ilona* és *Wertheim-Huszár Zoltán*, mutatták be tevékenységüket. A Virág Mozgalom az izraeli Perakh (azaz „virág”) szervezet mintájára alakult 1994-ben Salgótarjában, a Pénzügyi és Számviteli Főiskolán. 1996-tól a mozgalom tagjai a Salgótarján peremkerületében lévő, baglyasaljai Bóna Kovács Károly Általános Iskolában és Diákotthonban folytatják tevékenységüket. A mozgalom tagjai nehéz élethelyzetben lévő gyermekeket karolnak fel, és heti rendszerességgel szerveznek számukra egyéni és közösségi programokat, beszélgetnek a gyerekekkel, segítséget nyújtanak nekik a tanulásban és a szabadidő hasznos eltöltésében. Kirándulni viszik a gyerekeket, sportnapot, kulturális napot szerveznek nekik, és közösen ünnepeik a farsangot. A fő cél az, hogy a gyerekeket segítsék az iskola sikeres elvégzésében és a továbbtanulásban. A gyerekek számára – akik egy-egy főiskolás hallgatóban segítőtárs találnak – egy olyan pozitív modellt jelent ez a fajta kapcsolat, ami kedvező irányba befolyásolja a tanulást, az iskolai teljesítményt, a viselkedést, a szocializációs folyamatot, a társas kapcsolatok kialakításának képességét. Ezek a gyerekek sokszor csak a főiskolások esetében találkoznak olyan emberekkel, akik egészen más társadalmi mintát kínálnak nekik, mint amilyenell otthon, a családban találkoznak. Salgótarjában jelenleg ötven hallgató tagja a Virág Mozgalomnak, tevékenységüket teljesen önkéntes módon végzik, munkájukért sem anyagi támogatást, sem pedig kreditet, osztályzatot nem kapnak.

„*Szociálisan hátrányos helyzetű roma fiatalok jogérvényesítésének segítése*” címmel tartott előadást *Dr. Gazi Adrienn* és *Dr. Simon Mária*, a Jogklinika prog-

ram koordinátora, illetve *Maros Ildikó*, a Street Law szekció TDK vezetője. A Jogklinikai programot 1996-ban az ELTE Jogtudományi Karán működő Jogklinikai és Street Law Oktatási és Kutatási Alapítvány keretében indították azzal a céllal, hogy egy oktatási forma meghonosításával hozzájáruljanak a jogi képzés rendszerének távlati reformjához. A programban részt vevő hallgatók számára komplex elméleti, gyakorlati és készségfejlesztő képzést nyújtanak, eközben folyamatosan bevonják őket a szociálisan hátrányos helyzetű állampolgárok jogérvényesítését elősegítő jogsegélyszolgálatok tanácsadó munkájába. A cél tehát kettős: egyrészt minőségi oktatás biztosítása kiváló szakemberek közreműködésével, másrészt pedig jogi segítségnyújtás olyan társadalmi rétegek számára, akik nem képesek képviselni saját érdekeiket és érvényt szerezni alapvető jogaiknak. Mindezzel a gyakorlat során tanítják a jogászi hivatást, növelik hallgatóink szociális érzékenységét és felelősségérzetét a társadalom iránt, az állampolgárokat és a diákokat pedig alapvető jogaikra, és mások jogainak tiszteletére tanítják. Az alapítvány fő célja az, hogy a demokráciára nevelje a gyerekeket, illetve a jogérvényesítés eszközét próbálja nekik adni. A másik cél, hogy a jogászokat felkészítsék arra, hogy valós emberekkel fognak az életben találkozni, ügyfelekkel kell majd együtt dolgozniuk.

Az előadások után került sor a tulajdonképpeni szakmai tapasztalatcserére, a hallottak megvitatására, vélemények nyilvánítására. Az előadó intézmények képviselőin és hallgatóin kívül több intézmény, szervezet is képviseltette magát a szakmai találkozón, többek között a Miskolci Városi Pedagógiai Intézet, a B-A-Z. Megyei Pedagógiai Intézet, a Cigány Kisebbségi Önkormányzat, a ROMERO Egyesület, az egri Eszterházy Károly Főiskola, illetve több általános és középiskola.

A TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGE

kéri mindazokat, akiknek fontos, hogy a tanárképzés területén továbbra is működhessen olyan szakmai-társadalmi szervezet, amelynek célja a szakmai érdekérvényesítés, hogy 2004. évi adóbevallásukkal egyidőben **személyi jövedelemadójuk 1%-áról** a Tanárképzők Szövetsége javára rendelkezzenek. A rendelkező nyilatkozaton ehhez az alábbi adószámot kell feltüntetni:

19082679-1-06

ENGLISH SUMMARY

BÁTHORY, Z.

ADDED HOPE. A PAPER ON METHODOLOGY

The term “added value” is often used in pedagogical discourse, not always accurately. It is high time we elaborated on this concept which is fairly new in the Hungarian professional literature. The paper gives a summary of the research going on in Hungary. It puts special emphasis on the term as it is used in secondary school ranking analyses and national competence measures as well as the research methodology of these investigations. The most important conclusion of the paper is that increasing added value is closely related to pedagogical culture and consequently, the topic belongs to the field of teacher education.

SZABÓ, I. – KÁNTOR, J. – RIGÓ, R.

THE REALTIONSHIP BETWEEN DRUGS AND STUDENTS AT A
PRIMARY TEACHER EDUCATION COLLEGE IN THE LIGHT OF A
SURVEY

In the autumn 2002 the authors made a survey among primary teacher trainees at Kecskemét Teacher Training College in order to find out what drugs mean to them, if they have any first hand experience, how much they know about them, how much they know about the laws and what role they think schools should play in solving drug related problems. According to the paper the trainees' knowledge is not satisfactory. Those who have first hand experience know more about the drugs but as far as the laws are concerned there are no significant differences between users and non-users. The majority would introduce stricter measures both in the case of using and distribution drugs. They think that schools have the primary responsibility for dispatching information and prevention.

FARAGÓ, M.

ON TEACHER EDUCATION AND THE BOLOGNA PROCESS

This study briefly summarises the measures of education policy which helped the improvement of teacher training in the past few years, gives an overview of the present structure of teacher training, outlines the problems and deficiencies which have to be eliminated during the present reform process. It introduces the relevant points of the draft edict of the government, proposes a new possible system of specialization and draws up the conditions whose fulfilment is essential for the improvement.

DUDÁS, A.**SCHOOL-BASED TEACHING PRACTICE: THE EXPERIENCE OF
TEACHER TRAINEES AT EGER TEACHER TRAINING COLLEGE**

The Teacher Training Centre at Eger Teacher Training College organised field experience for its trainees in accordance with the 1997 Ministry decree. They adapted the field work to the local conditions. The field experience has a special status within the system because it entails synchronising old experience and new tasks as well as harmonising the interests of the training institute and the practice school. In order to enhance the efficacy of the training, the trainees write a report on the field experience, which, in turn, serves as valuable feedback when improving the system. The paper presents the summary of trainee opinions.

GROSSMANN, E. – SÁRVÁRI, T.**NEW DIMENSIONS IN PRIMARY TEACHER EDUCATION. COMENIUS
2.1 „INTEGRATED PROGRAMMES FOR LOWER PRIMARY TEACHER
TRAINING”, FOREIGN LANGUAGE MODUL**

Eight departments at the Teacher Training College at Szeged University with two foreign partners won a three-year COMENIUS grant called Integrated Programmes for Lower Primary Teacher Training. The programme aimed at working out an interdisciplinary curriculum including the main subject areas as well as an intercultural strand. The paper presents the process of developing the German language modul together with its contents and achievements.

KELEMEN, GY.**COMPETENCE BASED-TEACHER EDUCATION IN THE ANGLO-SAXON
WORLD**

In Hungary tertiary education and within that, teacher education is facing substantial changes. The innovations in teacher education in the Anglo-Saxon world, and the competence based model in particular, have been present in the discourse surrounding Hungarian teacher education reform as a strategic element from the very beginning. The article describes the implementation of the competence based model, the debate surrounding the model and the accumulated experience in three countries, the United States of America, the United Kingdom and Australia.

CONTENTS

ESSAYS

- 9 Báthory, Z.: Added hope; A paper on methodology
 21 Szabó, I. – Kántor, J. – Rigó, R.: The relationship between drugs and students at a primary teacher education college in the light of a survey
 43 Pedagogy Online

DEBATE

- 47 Faragó, M.: On teacher education and the Bologna process

WORKSHOP

- 59 Dudás, A.: The school experience – in the light of the opinions of teacher trainees at the Teacher Training College, Eger
 67 Grossmann, E. – Sárvári, T.: New dimensions in primary teacher education. Comenius 2.1 “Integrated Programmes for Lower Primary Teacher Training”, foreign language modul.

INTERNATIONAL

- 81 Kelemen, Gy.: Competence based-teacher education in the Anglo-Saxon world

REVIEWS

- 93 Gróz, A.: Values in the making; ideas about the book “Children of two centuries, the history of childhood in the 19th and 20th centuries”
 97 Heimann, I.: One just needs to seek ... Thoughts on developing talent

NEWS

- 105 Hegedűs, J.: Focus on primary teaching: profession, craft or vocation?
 113 Pfister, É.: Summary of the Hungarian Teacher Education Association, Pedagogy Department meeting
 115 Pfister, É.: A quick report on the Teacher Trainers’ Association conference “Teacher Training and Public Education” organized on 10–11 December 2004
 119 Katona, A.: The 2003–2004 report of the Hungarian Teacher Education Association, Methodology Department
 121 Juhász, O.: Birth of a new professional model? Higher education students among socially handicapped children
 125 English Summary
 127 Contents

CONTENTS

1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9
10	10
11	11
12	12
13	13
14	14
15	15
16	16
17	17
18	18
19	19
20	20
21	21
22	22
23	23
24	24
25	25
26	26
27	27
28	28
29	29
30	30
31	31
32	32
33	33
34	34
35	35
36	36
37	37
38	38
39	39
40	40
41	41
42	42
43	43
44	44
45	45
46	46
47	47
48	48
49	49
50	50
51	51
52	52
53	53
54	54
55	55
56	56
57	57
58	58
59	59
60	60
61	61
62	62
63	63
64	64
65	65
66	66
67	67
68	68
69	69
70	70
71	71
72	72
73	73
74	74
75	75
76	76
77	77
78	78
79	79
80	80
81	81
82	82
83	83
84	84
85	85
86	86
87	87
88	88
89	89
90	90
91	91
92	92
93	93
94	94
95	95
96	96
97	97
98	98
99	99
100	100

ISSN: 0133-2570

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

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS PUBLIKÁCIÓS STÍLUSA

Célkitűzés

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

Közlési feltételek

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

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

A kéziratok elkészítésére vonatkozó javaslatok

A kézirat stílusa, formája

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

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

A tanulmányok, cikkek beküldése

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

ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége, Hegedűs Judit, 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.; pedkepzes@freemail.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

- 9 Báthory Zoltán: Hozzáadott remény. Módszertani tanulmány
21 Szabó Ildikó – Kántor Judit – Rigó Róbert: Tanítóképző főiskolások drogokhoz való viszonya
43 Pedagógia Online

ESZMECSERE

- 47 Soósné Dr. Faragó Magdolna: A tanárképzés „bolognai” szerkezetű átalakításáról (a folyamatban lévő reformjavaslatok áttekintésével)

MŰHELY

- 59 Dudás Anna: A külső iskolai gyakorlatok tapasztalatai az egri főiskola hallgatóinak véleménye alapján
67 Grossmann Erika – Sárvári Tünde: Új dimenziók a tanítóképzésben – A COMENIUS 2.1. „Integrated Programmes for Lower Primary Teacher Training” projekt idegennyelvi modulja

KÜLFÖLD

- 81 Kelemen Gyula: Az angolszász országok kompetenciaalapú tanárképzési és szaktanárképzési tapasztalatai

SZEMLE

- 93 Gróz Andrea: Két évszázad gyermekei
97 Heimann Ilona: Csak keresni kell... Gondolatok a tehetségek fejlesztéséről

HÍREK

- 105 Hegedűs Judit: Középpontban a tanítóság: szakma, mesterség, hivatás?
113 Pfister Éva: Összefoglaló a Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztályának üléséről
115 Pfister Éva: „Gyorsjelentés” a Tanárképzők Szövetsége „Tanárképzés és közoktatás” címmel 2004. december 10–11-én megrendezett konferenciájáról
119 Katona András: A Tanárképzők Szövetsége Szakmódszertani Szakosztályának 2003–2004-es tevékenységéről
121 Juhász Orchidea: Egy újfajta értelmiségi modell születése? Felsőoktatási intézmények hallgatói szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek között
125 English Summary
127 Contents