

TARTALOM

A „Pedagógusképzés 2002-es száma elé”

A BOLOGNAI FOLYAMAT

A Tanárképzők Szövetségének állásfoglalása

Kotschy Beáta: Pedagógusképzés az ELTE-n az integráció után

TANTERV, TANTERVI SZABÁLYOZÁS

Ballér Endre: A „Nemzeti Alaptanterv-2002” tervezet vitájához

Báthory Zoltán, Perjés István, Vass Vilmos:
Nemzeti Alaptanterv - 2002 Vitaanyag (részlet)

Fábián Gyöngyi: A pedagógus és a magyarországi tantervi változások

TANTÁRGYPEDAGÓGIAI KÉRDÉSEK

Suhajda Edit: Tanárképzés és tanár-továbbképzés másként

Erdélyi Erzsébet: CD-ROM-mal a falak lebontásáért

Füvesi István: Tanárképzés az információs társadalom küszöbén informatikus szemmel

Madarász Klára: Útkeresés egy hatékonyabb, minőségorientált nyelvtanárképzés felé

N. Tóth Zsuzsa - Erdei Andrea: Ötöst kap a jó tanár?

PEDAGÓGUSKÉPZÉS A MÚLTBAN

Fáyné Dombi Alice: A nevelés „természet ‘s tapasztalathú” átnézete, Fáy András a pedagógiai reformer

Dráviczki Sándor: Az északkelet-magyarországi tanítóképzők tanulóinak többszemponú vizsgálata (1914-1959 között)

Fehér Erzsébet: Reformok a sárospataki középfokú tanítóképző történetében

RECENZIÓK, ISMERTETÉSEK

Ballér Endre: Kutatás a Bolognai Nyilatkozathól adódó strukturális változtatások megvalósíthatóságáról a magyar felsőoktatásban

Kimmel Magdolna: A reflektív gyakorlat gyökerei

Erdélyi Erzsébet: Szelek és kikötők

EGYESÜLETI HÍREK

A Tanárképzők Szövetsége Hírlevele

Falus Iván: Javaslat a Pedagógusképzés című folyóirat megújítására

Óvó- Tanítóképző Főiskolák Egyesülete
Tanárképző Szövetsége

2002

pedagógus-

képzés

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

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

Szerkesztette: Ballér Endre, Lukács István

Számunk szerzői:

Ballér Endre Tanárképzők Szövetsége	Fáyné Dombi Alice Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar	Madarász Klára Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar
Báthory Zoltán Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar	Fehér Erzsébet Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar	N. Tóth Zsuzsa ELTE Tanárképző Főiskolai Kar
Dráviczki Sándor Nyíregyházi Főiskola	Füvesi István Szegedi Tudományegyetem Természettudományi Kar	Perjés István BKAE Pszichológiai és Pedagógiai Tanszék
Erdei Andrea ELTE Tanárképző Főiskolai Kar	Kimmel Magdolna ELTE Bölcsészettudományi Kar	Suhajda Edit ELTE Tanárképző Főiskolai Kar
Erdélyi Erzsébet ELTE Tanárképző Főiskolai Kar	Kotschy Beáta ELTE Tanárképző Főiskolai Kar	Tóthné Dudás Margit Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet
Fábián Gyöngyi Veszprémi Egyetem		Vass Vilmos Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

ISBN 963 9315 48 6

Magyar Tudományos Akadémia
Közlemények

Magyar Tudományos Akadémia

Magyar Tudományos Akadémia

ISBN 963 9315 48 6

Készült az OPKM nyomdájában
Felelős kiadó: Balogh Mihály
Munkaszám: 45/2002

TARTALOM

A „Pedagógusképzés 2002-es száma elé”.....	7
--	---

A Bolognai folyamat

A Tanárképzők Szövetségének állásfoglalása.....	8
Kotschy Beáta: Pedagógusképzés az ELTE-n az integráció után.....	11

Tanterv, tantervi szabályozás

Ballér Endre: A „Nemzeti Alaptanterv-2002” tervezet vitájához.....	16
Báthory Zoltán, Perjés István, Vass Vilmos: Nemzeti Alaptanterv – 2002. Vitaanyag (részlet).....	20
Fábián Gyöngyi: A pedagógus és a magyarországi tantervi változások.....	31

Tantárgypedagógiai kérdések

Suhajda Edit: Tanárképzés és tanár-továbbképzés másként.....	43
Erdélyi Erzsébet: CD-ROM-mal a falak lebontásáért.....	52
Füvesi István: Tanárképzés az információs társadalom küszöbén informatikus szemmel.....	60
Madarász Klára: Útkeresés egy hatékonyabb, minőségorientált nyelvtanárképzés felé.....	72
N. Tóth Zsuzsa – Erdei Andrea: Ötöst kap-e a jó tanár?.....	78

Pedagógusképzés a múltban

Fáyné Dombi Alice: A nevelés „természet ’s tapasztalathű” átnézete Fáy András, a pedagógiai reformer.....	89
Dráviczki Sándor: Az északkelet-magyarországi tanítóképzők tanulóinak többszempon t u vizsgálata (1914-1959 között).....	93
Fehér Erzsébet: Reformok a sárospataki középfokú tanítóképző történetében.....	113

Recenziók, ismertetések

Ballér Endre: Kutatás a Bolognai Nyilatkozatból adódó strukturális változtatások megvalósíthatóságáról a magyar felsőoktatásban.....	118
Kimmel Magdolna: A reflektív gyakorlat gyökerei.....	120
Erdélyi Erzsébet: Szelek és kikötők.....	124

Egyesületi hírek

A Tanárképzők Szövetsége Hírlevele.....	126
Falus Iván: Javaslat a Pedagógusképzés című folyóirat megújítására.....	134

A „Pedagógusképzés” 2002-es száma elé

Kiadványunk idei száma egyéves szünet után jelenik meg. A kimaradás egyik és legfőbb oka egyszerűen az, hogy az elmúlt években az Oktatási Minisztérium égisze alatt működő kuratórium rendre elutasította a szerkesztőségnek a folyóiratok támogatási keretére meghirdetett pályázati kérelmét (a döntést a közoktatási helyettes államtitkár által aláírt levél közölte, a fellebbezést eleve kizárva). A kiadvány két, pedagógusképzést képviselő, tulajdonosá „előléptetett”, szakmai szervezete pedig (Óvó-és Tanítóképző Főiskolák Egyesülete, Tanárképzők Szövetsége) a működésükre biztosított pályázati összegből nem tudott elegendő összeget fordítani még évi egy szám megjelentetésére sem. A másik ok, hogy a korábban vezető szerepet betöltött szerkesztők (Kelemen Elemér felelős szerkesztő, Bollókné Panyik Ilona főszerkesztő), részben a kiadvány háttérét biztosító ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar (korábban Budapesti Tanítóképző Főiskola) helyzetében, vezetésében bekövetkezett változások miatt, részben mivel – feltételezhetően – belefáradtak a feltételek megteremtéséért folytatott, sokszor reménytelen küzdelmekbe, lemondtak funkciójukról. A Tanárképzők Szövetsége elnöksége, közgyűlése többször is kifejezte azt a véleményét, hogy a pedagógusképzés nem maradhat szakmai folyóirat nélkül. Ezért most azt az átmeneti megoldást választottuk, hogy összeszedve, átcsoportosítva a rendelkezésünkre álló anyagi forrásokat, és az előző évi munkáink során összegyűlt szakmai írásokat, a Tanárképzők Szövetsége elnöke és titkára szerkesztésével, a korábbi kiadó (az OPKM Kiadói Főosztálya) közreműködésével megjelentetjük a Pedagógusképzés 2002-es számát, mert újabb egyéves kiesés komolyan veszélyeztethetné kiadványunk létét is. Közben újabb lépéseket teszünk annak érdekében, hogy közös erőfeszítéssel megteremtsük a folyóirat rendszeres megjelentetésének legalább minimális anyagi feltételeit (az ÓTE, a TKSZ, a MSZT, a pedagógusképző intézmények támogatásával), elősegítve szellemi önállóságunkat s növelve esélyünket a központi támogatás elnyerésére. Közben megkerestük Falus Iván kollégánkat, hogy ezen feltételek mellett vállalja el a Pedagógusképzés főszerkesztését és kezdeményezze a szerkesztő bizottság újjászervezését. Főszerkesztői koncepciójáról, terveiről egyébként ebben a számban olvashatjuk is Falus Iván vitaindító írását. Ez a szám tehát ideiglenes megoldásnak tekinthető, ezért sem követi például maradéktalanul a kiadvány korábbi, hagyományosnak tekinthető struktúráját, s a szerkesztés eddig jellemző professzionalizmusát sem tudtuk maradéktalanul érvényesíteni. Célunk, hogy a minőségi követelményekből nem engedve biztosítsuk a Pedagógusképzés további életét, segítsük szakmai szervezeteink tevékenységét, előkészítsük kiadványunk rendszeres megjelentetését.

Ma már – legalább a közhely szintjén – általánosan elismert, hogy a tudás társadalma, az egész életen át tartó tanulás megalapozása nem valósítható meg az oktatás reformja, hatékony közreműködése nélkül. S ennek egyik legfontosabb feltétele a pedagógusképzés átalakulása. Ebben a helyzetben különösen elfogadhatatlan, hogy a legnagyobb létszámú és legjelentősebb szakmai réteg, a pedagógusképzés szakmai folyóirat nélkül maradjon. A lap rendszeres megjelentetése tehát közös ügy és érdek. Ehhez kérjük kollégáink megértését és támogatását.

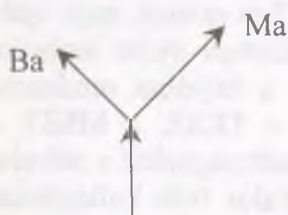
Budapest, 2002. október

BALLÉR ENDRE és LUKÁCS ISTVÁN, a kiadvány szerkesztői

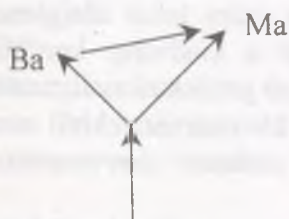
A Tanárképzők Szövetsége Szintek és fokozatok a tanárképzésben című konferenciájának állásfoglalása

1. A Bolognai folyamatnak számos olyan jellemzője van, amely a tanárképzés szempontjából megfontolandó, de alkalmazását illetően ellentmondások és tisztázatlan kérdések érzékelhetők.
2. A piramis jellegű képzés értelmezéséhez a következők tisztázását tartjuk lényegesnek:
 - Szint, fokozat, ciklus fogalma.
 - Egységesség fogalma.
 - Nyújt-e a Ba szint szakképzettséget? Megfeleltethető-e, illetve hogyan feleltethető meg a Ba szint a főiskolai szintnek?
3. Célszerű lenne különböző tanárképzési modellek elemzése, értelmezése, és megvalósíthatóságának vizsgálata:

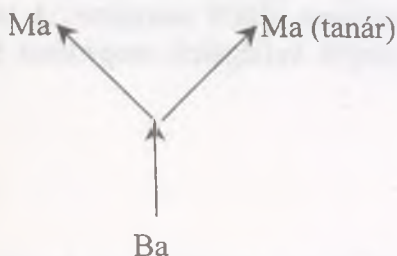
- Közös alapozás után elkülönülő képzés „Y” modellje:



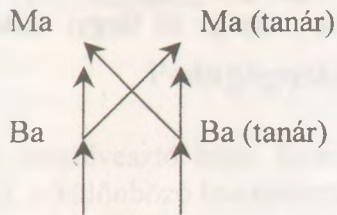
- Közös alapozás után elkülönülő, Ba-ból Ma-ba átjárható képzés „Y” modellje:



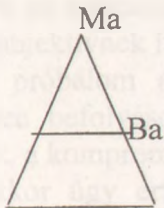
- Ba szinttel záruló alapozás után elkülönülő tanári (Ma) és nem tanári (Ma) képzés „Y” modellje:



- Párhuzamosan futó és kölcsönösen átjárható tanári és nem tanári képzés modellje:



- Széles alapot nyújtó Ba szintű képzésre épülő Ma szint „piramis” modellje:



- Több szak, szakcsoport közös Ba szintű alaposására épülő, szakonkénti Ma szintű képzés „piramis” modellje:



- Indokolt lenne annak vizsgálata is, hogy megvalósítható-e – és ha igen, hogyan – a tanárképzés duális rendszeréből a kiválasztott modellbe való átmenet.
- A modellekkel összefüggésben tisztázandó, hogy kívánatos-e:
 - a tanári végzettség Ba szinten is, vagy azt csak Ma szinten tartjuk elképzelhetőnek,
 - a jelenleg általánosabb integrált tanárképzés mellett/helyett a tanári modul választhatóvá tétele.
- Nem tartjuk célszerűnek a képzési modellek vizsgálatát megelőzően és a szervezeti döntések előtt az integráció címén a jelenlegi tanárképzési szerkezet megváltoztatását. Fontosnak tartjuk azonban az intézményekben már megkezdett szakmai és szerkezeti átalakítások elemzését.
- A modell megválasztásához szélesebb összefüggések számbavétele szükséges:
 - a közoktatási rendszer átalakulása,
 - az iskolakötelezettség kiterjesztése, a középiskola tömegessé válása,
 - a felsőoktatásba kerülők megnövekedett aránya,
 - az egész életen át tartó tanulás megalapozása.

8. A Tanárképzők Szövetsége vállalja, hogy munkaanyagot dolgoz ki a fenti kérdések megválaszolására, különös tekintettel a tanárképzés egységes egyetemi szintjére vonatkozóan, és kéri az Oktatási Minisztériumot, hogy az anyagi és tárgyi feltételek biztosításával segítse ezt a munkát.

Sopron, 2002. február 23.

Szintek és fokozatok a tanárképzésben
konferencia résztvevői



Pedagógusképzés az ELTE-n az integráció után

A cím megtévesztő lehet, hiszen az integrációs folyamat egy igen lényeges szakasza már lezárult, a különböző intézmények, a tanító- és óvóképző, illetve a gyógypedagógiai főiskola és a tanárképző főiskola szerkezetileg már az ELTE integráns részei, ugyanakkor a belső átalakulásokra vonatkozó döntések oktatáspolitikai szinten még nem születtek meg, és a valódi integráció, az együttműködés feltételeinek megteremtése előttünk álló feladat. Ily módon ez az esettanulmány a jelen helyzetben csak részleges lehet. Részleges azért is, mivel csak az objektívnek ítéltető dokumentumok, tényszerű folyamatok ismertetésére vállalkozom, ezekből próbálom a következtetéscímet levonni, s nem mutatom be a változtatásokat alapvetően befolyásoló szubjektív folyamatokat, amelyek a megvalósítás lehetőségeinek korlátjait, a kompromisszumok mögött meghúzódó indokokat képezik.

Ugyanakkor úgy érzem, ez a fél-esettanulmány is hordoz magában olyan tanulságokat, amelyek gazdagíthatják a pedagógusképzéssel, s kitüntetetten a tanárképzéssel kapcsolatos tudásunkat, s segítséget jelenthetnek ezáltal egy új rendszer kialakításához.

Az ELTE pedagógusképzésének alakulása az egyetemi és főiskolai pedagógusképzés egy lehetséges irányát mutatja be egy integrált intézményen belül, s felvet szinte minden kérdést, amely napjainkban felvetődik ezen a téren. (kétszintű képzés, két kimenetelű egyetemi képzés, egy vagy kétszakosság, az óvó- és tanítóképzés egyetemi szintűvé fejlesztése, stb.). Nem nyújthat ugyanakkor orientációt, fejlesztési irányt az önálló főiskolák számára.

Az ELTE-n folyó tanárképzés bemutatásakor mondandómat három részre tagolom, az ELTE jelenének, intézményfejlesztési céljainak és a célok megvalósításához vezető köztes állapotoknak a bemutatására.

1. A pedagógusképzés jelene az ELTE-n

Intézmény	Képzési feladatai	A képzés jellege
TOFK	Óvóképzés (3-6 éves kor) tanítóképzés (1-4.oszt.) műveltségi terület oktatására történelem képzés (5-6. oszt.)	Párhuzamos óvó- és tanítóképzés - a műveltségi terület választható
BGGYTF	Gyógypedagógus és terapeuta képzés 7 szakterületen Szociális munkás képzés	Választható specializáció
TFK	Szaktanárképzés minden általános iskolai tantárgy oktatására a rajz kivételével (5- 10. oszt.), informatikus- könyvtáros, művelődésszervező és rekreáció szakos képzés	Kötelezően kétszakos képzés, egyre kevésbé kötött szakpárosítással
BTK	Bölcsész- és szaktanárképzés bölcészszakokon (5-12. oszt.)	Az iskolában oktatott tárgyak szempontjából meghatározóan egyszakos képzés, a tanárszak felvehető párhuzamos képzés formájában.
TTK	Természettudományi szakember- és szaktanárképzés	A tanárszak elkülönül a kutatóképzéstől, jelenleg még egyszakos képzés, a pedagógiai- pszichológiai modul a BTK-án teljesíthető

A táblázatban bemutatottakhoz csatlakozik még a pedagógustovábbképzés és a doktori képzés igen gazdag rendszere is. Az ELTE tehát igen előnyös helyzetben van azáltal, hogy a pedagógusképzés a maga teljességében jelen van az intézményen belül.

A táblázati adatokból leolvasható a karok közti érdekellentétek egyik fő forrása is, a hallgatók azonos szintre történő képzése. Ezen a területen a magasabb szintű képzés elszívó hatása érezhető. Tipikus területe ennek a matematika, illetve a természettudományos szakok képzése. Az utóbbi években egyre erőteljesebben jelentkezik a megfelelő hallgatói létszám biztosításának problémája a TTK-án. A kar, a többi felsőoktatási intézményhez hasonlóan a megoldás egyik módját a felvételi ponthatár alacsonyabb szintjében látja. Ezzel bizonyos főiskolai szakokon (elsősorban matematika-fizika szakon) egyre nehezebbé válik a hallgatói keret kitöltése vagy a hallgatók megtartása. Sajátos problémát jelent, hogy a főiskolára felvettek egy része sikertelenül letett egyetemi (pl. az orvosi karon) felvételi után az első évet a főiskolán hallgatja, de a következő évben ismét megkísérli az egyetemre való bekerülést. Ily módon a sikeres felvételik és a bukások miatt a különben sem nagy létszám erőteljesen csökken a második évre. Egyetlen lehetőség a létszám növelésére az egyetemről kibukottak befogadása. Ez a kontraszelektációs folyamat azonban nehezen fogadható el a jövő tanárainak képzése szempontjából.

Hasonló párhuzamosságra utal a tanítóképzés és a szaktanárképzés közelítése a műveltségterületek oktatására való felkészítés terén is.

Érdemes összefoglalni a jelenlegi képzési formák értékeit és hiányosságait. A következő táblázatban csak a főiskolai és egyetemi szintű szaktanár képzésre vonatkozó megállapítások találhatóak, mivel kellő ismeret hiányában nem vállalkozom az óvó- tanító- és gyógypedagógus képzés értékelésére.

Intézmény	Értékek	Hiányosságok
TFK	Egységes hatásrendszer a pályaszocializáció szempontjából – gyakorlati orientáció Személyesség Szakválasztási lehetőségek Kétszakosság	A diploma szűk körű érvényessége Egyre gyengülő hallgatói színvonal
BTK	Szaktudományos képzettség magasabb szintje Kutatói képességek, attitűdök kialakítása Széles körben alkalmazható diploma A tanárképzési modul választhatósága	A pedagógusi hivatásra, mesterségre való felkészítés elszigeteltsége, másodlagossága Egyszakosság A kiegészítő képzés rendszerének kialakulatlanság
TTK	Ld. BTK	Ld. BTK + a „kontraszelektált” státus, A pszichológia és pedagógia hiánya

Könnyű feladat lenne egy optimális tanárképzési modell felvázolása az értékek összefoglalása alapján. De kérdés, hogy van-e realitása a pedagógusi hivatásra való felkészítés, a széleskörű szaktudományos képzés, az eredményes pályaszocializáció magas szintű megvalósítására a jelen objektív és szubjektív feltételrendszere és körülményei között. Azok a tendenciák, amelyek a képzési idő rövidítését szorgalmazzák, és a finanszírozási nehézségekből adódóan a nagy létszámú csoportokban történő, egyre személytelenebbé váló oktatást eredményezik, semmiképpen sem ebben az irányban hatnak. Igen fontos feladatnak tűnik tehát egy olyan

rendszer kialakítása, amely megpróbálja a forrásokat, az integrációból fakadó *lehetséges előnyöket* is optimálisan felhasználni. Deklarált szándékai szerint erre törekszik az ELTE vezetősége és oktatóinak nagyobb része, ezért jelenthet az integráció a sok-sok nehézség ellenére „izgalmas kihívást” is.

Ennek a távlati célnak a szem előtt tartásával érdemes áttekinteni az ELTE fejlesztési tervét.

2. Az ELTE tanárképzési fejlesztési koncepciója az Intézményfejlesztési terv alapján:

1. Az egyetem vállalja a pedagógusképzés teljes spektrumát az óvóképzéstől a felnőttoktatásig, az alapképzéstől a doktori képzésig.

Képzési szintek távlati kialakítása:

- főiskolai szintű óvó- és tanítóképzés
- egyetemi szintű szaktanár és gyógypedagógus képzés

2. A tanárképzés felelős szervezete egy létesítendő Pedagógiai-Pszichológiai Kar, amelynek részei a BTK-ból kiváló Pszichológiai Intézet, Neveléstudományi Intézet, BGGyTF-ből alakuló intézet és a Tanártovábbképzési Koordinációs Iroda.

3. Az egyetemi szintű képzés csak egyetemi karokon működhet, ezért a főiskolai kar (TFK) megszűnik.

Ezek az elképzelésekben még számtalan bizonytalan pont található:

- Egy vagy két kimenetelű lesz-e az egyetemi képzés?
- A főiskolai szint egyenértékű-e a Ba szintű egyetemi képzéssel?
- Milyen lesz a szakmódszertanok helyzete az intézményen belül? Amennyiben a szaktanszékeken maradnak, hogyan történik meg a tanárképzési tárgyak koordinációja?
- Kik oktathatnak majd az egyetemi karokon? Mi lesz a sorsa a megszüntetett TFK oktatóinak, dolgozóinak?
- Stb.

A tervezet első változatát az egyetemi karok és a TOFK kisebb ellenvetésekkel ugyan, de elfogadta, míg a BGGyTF és a TFK elutasította.

A fejlesztési tervvel kapcsolatban *koncepcionális ellenvetéseket* elsősorban a TFK Kari Tanácsa fogalmazott meg. Véleményük szerint:

- Az átalakítást megalapozó tanárképzési koncepció hiánya miatt a fejlesztési logikától eltérően először történik meg a strukturális átalakítás, majd valószínűleg ehhez az új struktúrához igazodik a kialakított új fejlesztési koncepció.
- A főiskola oktatói a főiskolai szintű szaktanárképzés megőrzését változatlanul fontosnak tartják egyrészt a 8 osztályos általános iskola helyzetének stabilizálódása miatt, másrészt a főiskola értékeinek megőrzése miatt. Érthető módon félnek attól, hogy az egyetemen szétszóródva nem tudják kellő súllyal képviselni a képzés gyakorlati orientációját. Jelenleg a főiskolán a szakos képzés is a tanári hivatásra és mesterségre való felkészítést tartja fő feladatának, így az oktatók és az oktatás hatékonysága a pályaszocializáció szempontjából erősebb lehet, mint az egyetemi karokon, főleg a BTK-án, ahol a szakos képzés és a tanári képzés egymástól függetlenül történik. A szaktanszékeken mindössze a szakmódszertanos kollégák feladata az iskolai munkára való felkészítés, amely koordináció hiányában az általános pszichológiai-pedagógiai képzéstől meglehetősen függetlenül történik.

A *strukturális ellenvetések* a beolvasztandó vagy megszüntetendő karok részéről a következők voltak:

A BGGyTF tiltakozott az önálló kari státus elvesztése miatt, hiszen intézetként lényegesen kisebb önállósággal rendelkezhet a jelenleginél. Indokolatlannak tartotta, hogy a gyógypedagógiai képzés a Pedagógiai-Pszichológiai Kar keretében történjék, míg az óvó- és tanítóképzés megőrizheti önálló kari kereteit. Az az indok, hogy ily módon megindítható az egyetemi szintű gyógypedagógus képzés, számukra nem tűnt kellőképpen megalapozottnak. A TFK számára a szétdarabolással történő megszüntetése az előbbieken felsorolt koncepcionális érvek alapján szintén elfogadhatatlannak tűnt. Véleményük szerint a kialakítandó új struktúrában nincs igazán szaggazdája a tanárképzésnek. Ezt a feladatot egy tanárképző kar vagy intézet láthatná el, a tervezetben szereplő PPK viszont egyelőre nem tűnt alkalmasnak.

Természetesen *egzisztenciális* problémát is jelent a főiskolai oktatók számára az egyetemi karokhoz kerülés. A jelenlegi szabályozás értelmében egyetemi oktatókká kell válniuk, ennek feltételei jogilag nem tisztázottak, a teljesítendő követelmények szempontjából nem egyértelműek. Az átsorolások során a jelenlegi egyetemi oktatók érdekei befolyásolhatják a folyamatot, a főiskolaiak kiszolgáltatottsága erőteljes.

A felvetett problémák ellenére az Egyetemi Tanács 2000-ben elfogadta az Intézményfejlesztési Tervet. 2001-ben, amikor a konkrét feladatok ütemezésére került sor, ismét feléledtek az előzetes viták és egyeztetések. Ezek kompromisszumos eredményeként az egyetem lemondott a BGGyTF intézetti alakításáról, meghagyta önálló kari státuszát. A TFK-val, illetve a szaktanárképzéssel kapcsolatos elképzelések a következőképpen alakultak:

A tanárképzés alakulása a közeljövőben az ELTE-n

1. Az egyetem megtartja a főiskolai szintű tanárképzést mindaddig, amíg központi döntés nem születik annak megszüntetéséről.
2. A kétszintű képzés párhuzamosan folyhat az egyetemi karon belül is.
3. A kiegészítő képzésben való részvételt meg kell könnyíteni a kreditrendszer bevezetésével.
4. A főiskolai képzés gondozói az egyetemi intézeteken/tanszékcsoportokon belül önálló tanszékként létező főiskolai tanszékek.
5. A tanárságra való gyakorlati felkészítés, az iskolákkal való együttműködés, a módszertanokkal való koordináció, a felnőttoktatás és távoktatás gazdája a létesítendő Módszertani Központ a PPK-n belül, amely a főiskola Neveléstudományi Tanszékének pedagógusaiából, a Művelődésszervezési Tanszék és az Oktatástechnikai csoport oktatóiból jön létre.

A tervezet foglalkozott a főiskolai oktatók helyzetével is. Egyrészt az OM engedélyét kérte, hogy a jelenleg érvényes minisztériumi rendelettel szemben (egyetemi karon csak egyetemi besorolásban lehet oktatni) a főiskolaiak megtarthassák saját státuszukat, s kaphassanak néhány év türelmi időt, amely alatt teljesíthetők az egyetemi oktatókkal szembeni követelmények. Az átsorolások ezután történjenek meg. Ez a türelmi idő természetesen különböző a főiskolai tanárok, docensek és a határozott időre kinevezett adjunktusok és tanársegédek esetében. A minisztériumi engedély meg is érkezett, gyakorlatilag „szabad kezűt” kapott az ELTE ezen a téren.

A jelenlegi helyzetben elmondható, hogy az ELTE-nek jelenleg még nincs kiforrott tanárképzési koncepciója. Az intézmény a felső szintű döntéstől teszi függővé a főiskolai

szintű képzés alakulását. A strukturális átalakításával párhuzamosan folytatódnak a koncepcionális egyeztetések, az új rendszer tartalmi elemeinek kidolgozása. A résztvevő karok egyéni véleménye, érdekei pillanatnyilag olyan nagy mértékben térnek el egymástól, hogy igen hosszú folyamatnak tűnik egy közös elképzelés kialakítása.

Helyzetünk megoldásához tehát az nyújthatna valódi segítséget, ha ez a tanácskozás megfogalmazná a lehetséges válaszokat a tanárképzés jelenleg legsürgetőbb kérdéseire, megfogalmazná a pedagógusképzők szakmai elképzelését a fejlesztés szükséges és lehetséges irányairól.

Az általam már többször emlegetett egyszintű vagy kétszintű, egységes vagy kétlépcsős, egy szakos vagy kétszakos dilemma mellett elsősorban azt kell végig gondolnunk, vajon milyen új szükségletek fogalmazódnak meg

- a közoktatási rendszer átalakulásának,
- az iskolakötelezettség kiterjesztésének,
- a felsőoktatásba kerülők aránya megnövekedésének,
- az oktatási eredmények fokozatos csökkenésének hatására.

Sopron, 2002

**A „Nemzeti Alaptanterv-2002” tervezet vitájához
(A tantervi szabályozás tendenciái a közoktatásban
és a pedagógusképzés fejlesztése)**

Még szinte alig jutottunk túl a közoktatás tantervi szabályozásának viharos évtizedein, a '80-as, '90-es években sorjázó változtatásokon (Báthory, 2001), máris előttünk állnak azok a sürgető fejlesztések, amelyek a tantervekkel összefüggésben várhatóan és remélhetően a 21. század első évtizedében befolyásolják majd a pedagógusképzést is.

Ezek a változások érzékelhetők ugyan a „NAT-2002” nemrég vitára bocsátott tervezetében, de jóval szélesebb körűek egy alaptanterv megfogalmazásánál, korrekciójánál. A számításba vehető folyamatok főleg három területre összpontosíthatók, és egyre szélesebb sugarú koncentrált körökkel ábrázolható hatásrendszerrel szemléltethetők. Tartalmaik összekapcsolódnak (a) az alaptanterv mellett más dokumentumok kidolgozásával, (b) a tantervfejlesztés új tendenciáival, (c) a nevelés-oktatás előtt álló új kihívások következményeivel. (Szándékosan nem szerepelnek itt, bár ma még nem kikerülhetők, a politikai kurzusváltozások hatásai, mivel most elsősorban nem a múltról vagy a jelenről, hanem a jövőről van szó, amikor ez a tényező majd talán már jobban háttérbe szorul.) Csupán néhány magyarázó mondat a kiemelt három csomópontból:

- 1) A dokumentumok között elsősorban a vita középpontjában álló „Nemzeti Alaptanterv- 2002” c. tervezetet emeljük ki, amelynek a koncepció általános jellemzőit tárgyaló Bevezető és a „Műveltségi területek közös követelményei (kereszttervek)” című fejezeteit kiadványunkban is közöljük. A teljes (közel 120 oldalas) szöveg pedig várhatóan az Új Pedagógiai Szemle egyik következő számának mellékleteként jelenik meg, illetve hozzáférhető lesz a Tanárok Szövetsége honlapján is (<http://human.kando.hu>). A NAT rendszeres, de legalább háromévenkénti értékelését, szükség esetén felülvizsgálatát egyébként a hatályos Közoktatási Törvény elő is írja. Ide tartozhatnak továbbá az elmúlt két évben az OM irányításával kidolgozott, egészen a legutóbbi időig kötelezően előírt kerettantervek. Ebben a körben említhetjük az érettségi vizsga követelményeinek kidolgozását és reformját, de ide sorolhatjuk az alpműveltségi vizsgakövetelményeknek várhatóan az oktatási folyamatra gyakorolt hatásait is.
- 2) Ezek a dokumentumok összekapcsolódnak a tantervi szabályozásban főleg az európai országokban egyre erőteljesebben érvényesülő újabb tendenciákkal, amelyek fokozatosan átformálhatják a szabályozás jellegét, funkcióit, rendszerét. Ilyeneket említhetünk itt, mint a tanterveknek a tartalmi szabályozás soktényezős rendszerébe tagolódása (pl. iskolai tantervek, tankönyvek, taneszközök, projektek, modulok, a pedagógusok képzése, továbbképzése, tanácsadás, minőségbiztosítás, értékelés); a tantervek irányító szerepének átalakulása a szakmai kommunikáció és koordinálás eszközeivé; új tantervi műfajok előtérbe kerülése (pl. a tartalmi koncepcióra összpontosító alaptantervek, irányelv jellegű kerettantervek, a képességek fejlesztését középpontba állító, tantárgyakat összekapcsoló programok); adaptív, differenciált tantervi követelmények a kompetenciák kritériumaira alapozva, a tömegoktatás igényeivel szembeállítva; mindezekre befolyást gyakorolnak a tanulással, a tudással kapcsolatos újabb kutatások, kísérletek eredményei, tapasztalatai (pl. konstruktívizmus, kulcskompetenciák, szociális, kollaboratív, szituatív, önszabályozó tanulás (Ballér, 2001, Molnár É. 2002, Nagy J. 2000, Vass, 2001, A tudásalapú társadalom pedagógiája, 2002).

3) Az előző két témában említett tantervi-tartalmi fejlődés kölcsönhatásban áll azokkal a tendenciákkal, amelyek legszélesebb körhöz hasonlóan fogják át a tartalmi szabályozás egész rendszerét. Ismét csak jelzészerűen említek példa-képpen ezek közül néhány olyan átfogó, meghatározó fejlődési folyamatot, amellyel mind égető gondjaink kezelése, mind az Európai Unióhoz történő közeli csatlakozásunk érdekében szembe kell néznünk. Az egyik ezek közül az egész életen át tartó, illetve az élet különböző köreit átfogó tanulás (lifelong-lifewide learning), amely az oktatási, képzési intézményekben megvalósuló *formális tanulás* mellett egyre szélesebb körben a munkahelyeken, különböző szakmai szervezetekben, egyéb szolgáltatások keretei között folytatott *nem formális*, továbbá a mindennapi élet során szerzett tapasztalatok alapján elsajátított „rejtett tudás” felhasználásával megvalósult *informális tanulás* összefonódásával jön létre (Memorandum, 2000). Ezt a folyamatot egyre inkább áthatják az információs és kommunikációs technológiáknak (ICT) az oktatásban és tanulásban történő alkalmazásai. A tantervi-tartalmi fejlesztést továbbá jelentősen befolyásolhatják az iskolai műveltség jellegének, rendszerének, szerkezetének, összetevőinek változásai. Jól érzékelteti ezt az MTA nemrég indult II. Elnökségi Közoktatási Bizottság munkáját megalapozó vitaanyagból vett következő megállapítás: „A második EKB célja: legalább két évtizedre előrevetítve felvázolni az érvényes iskolai műveltség koncepcióját, mely etalonként szolgálhat az iskolai tanítás-tanulás_és nevelés tartalmának kiválasztásához, elrendezéséhez, különböző pedagógiai dokumentumok, tantervek, programok valamint tankönyvek és taneszközök írásához, szerkesztéséhez” (Elnökségi Közoktatási Bizottság, 2002). Ezzel vissza is kanyarodunk az első pontban említett szűkebb körhöz, a tantervi dokumentumokhoz.

A pedagógusképzés számára a fenti változások, tendenciák több szempontból is fontosak lehetnek. Befolyásolhatják a képzés szintjeit, fokozatait (l. az ebben a számban olvasható elemzéseket, ajánlásokat az ún. „Bolognai folyamatról”, amelyek a Tanárképzők Szövetsége legutóbbi soproni tanácskozásán hangzottak el). A tartalmi integráció várható előtérbe kerülése hatást gyakorolhat a pedagógusképzés szakosodási struktúrájára, a szakmószertanok, tantárgy-pedagógiák oktatására, tantárgyi szétforgácsoltságának enyhítésére, diszciplínákhoz kötöttségének oldására. A pedagógiai folyamatok adaptivitásának, minőségének, a műveltségről, a tudásról kialakított új értelmezések, a képzés hatékonyságának, eredményességének érvényesítése pedig a képzési folyamat elméleti tudatosságára épülő gyakorlatiasságának reflektív módszereit támasztja alá.

A „NAT-2002” tervezetének vitájához - helyzetéből következően- a Tanárképzők Szövetsége mindenekelőtt két szempontból járulhat sajátosan hozzá. Egyrészt általános jellegű szakmai észrevételeivel, javaslataival. A Szövetség ugyanis a pedagógusképzés különböző diszciplínáinak – képesítési köve-telményekben is körvonalazott – oktatóit tömöríti magában, akik mind elméleti felkészültségük, mind tapasztalataik alapján mondhatnak véleményt a tervezet koncepciójáról és egyes részleteiről. Másrészt a NAT korrekció átgondolása a tanárképzés céljainak, tartalmi struktúrájának, tantárgyi rendszerének, szervezeti formáinak, taneszközeinek, módszereinek szempontjából azoknak a felkészítést tartja szem előtt, akik a jövő közoktatásának meghatározó tényezői lesznek. Részvételük a vitában feltételezhetően akkor lehet leggyümölcsözőbb, ha az említett három területből a másodikat, tehát a tantervi szabályozás új tendenciáit, kiszélesedő rendszerét, tartalmi szabályozássá tágulását veszik viszonyítási alapul. Ha csupán a dokumentum tartalma a fő szempont, akkor könnyen formális, részletekben elvesző vélemények születhetnek. A harmadik kör előtérbe állítása viszont esetleg túlságosan általános, az alaptantervtől távolabb eső megállapításokhoz vezethet.

Befejezésül néhány, a „NAT-2002” tervezetének tovább tisztázandó, vitára érdemes kérdését fogalmazzuk meg abból a célból, hogy elősegítsük az országos vitát, s abban a tanárképzés szempontjainak előtérbe helyezését.

- 1) Helyesek és indokolhatók-e az 1995-ös NAT- nak a 2002-es vitaanyagban alkalmazott változtatásai (pl. a „karcsúsításnak” a részletes követelmények elhagyásával történő megvalósítása)? Ugyanakkor egyet lehet-e érteni azzal, hogy az első fejezet lényegében változatlan maradt?
- 2) A vitaanyag 3. oldalán található „kétpólusú” és „háromszintű” rendszer megfelelően fejezi-e ki a szabályozási rendszerben tapasztalható újabb változásokat (pl. a különböző tényezők megnövekedett szerepét, a szintek közötti kölcsönhatásokat)? Kellő hangsúlyt kap-e az alaptanterv szakmai, eszmei és tartalmi koordináló funkciója, indokolt-e így szétválasztani a központi programokat és a helyi tanterveket, azonosíthatók-e az „iskolai” és „helyi” tantervek fogalmai?
- 3) Egyet lehet-e érteni a „képesség-központúság” összefüggésében szereplő alábbi megállapítással: „Abból indultunk ki, hogy a képességfejlesztés útjai-módjai igen különbözőek lehetnek, sokféle ismereten, az ismeretek változatos kombinációin alapulhatnak, *így azok részletes megfogalmazása és állami előírása szükségtelen*”? (4. old.)
- 4) Elegendő-e, ha a pedagógusképzés, továbbképzés „az iskolai műveltség integratív és interdiszciplináris szemlélete” részében kap helyet?
- 5) A NAT-2002 és az iskolaszervezet kapcsolatáról szóló megállapítások kellően átgondoltak-e, és figyelembe veszik-e közoktatásunk jelenlegi alapstruktúrájának és körvonalazott fejlesztés megvalósításának ellentétét valamint kapcsolatait, viszonyát az ISCED struktúrához?
- 6) Milyen mértékben és hogyan befolyásolhatják az iskolaszervezet változásainak a „NAT-2002-ben körvonalazott irányai a pedagógusképzés struktúráját és szintjeit?
- 7) A tervezet 3-5 oldalán közölt alapvető, a vitaanyag koncepciójához tartozó részek megfelelő helyen szerepelnek-e a „Bevezető”-ben?
- 8) A műveltségi területek közös követelményei között nem kellene-e más megközelítéseket is alkalmazni (pl. motiváció, tudás, önszabályozó tanulás)?
- 9) Nem lenne szükség arra, hogy a NAT-2002 tervezete érvényesítse a kerettantervek, az alpműveltségi és az érettségi vizsgakövetelmények kidolgozása során szerzett tapasztalatokat?
- 10) Az egyes műveltségi területek részletes elemzése többek között a következő szempontok szerint:
 - a) a 10 műveltségi terület kiemelése, esetleges bővítése, összevonása vagy csökkentése;
 - b) az egyes műveltségi területek tartalma, struktúrája, azokban a fejlesztési követelmények, az ismeretek, a képességek viszonya;
 - c) a műveltségi területek tartalmának, rendszerének tárgyalása kellően segítheti-e a tartalmi szabályozás különböző eszközeinek megalapozását, a nélkülözhetetlen tartalmi koordinálást, a helyi, iskolai feltételek figyelembe vételét, a tudás, a tanulás adaptív fejlesztését?
 - d) a műveltségi területeknek alaptantervben történő megfogalmazása milyen változtatásokat követel meg a pedagógusképzésben?

Ezek a szempontok természetesen csupán tájékoztató jellegűek, csupán azt a célt szolgálják, hogy segítsék összekapcsolni az első részben említett három tartalmi szabályozási kört, a „NAT-2002” tervezet vitáját és a pedagógusképzés szempontjait. Várjuk a kollégák észrevételeit, javaslatait, amelyeket hasznosítani kívánunk a Tanárképzők Szövetsége különböző elemzéseiben, ajánlásaiban, a „Pedagógusképzés” következő számaiban, az előttünk álló szakmai tanácskozásokon.

Hivatkozások bibliográfiája

Ballér Endre: A tantervi dokumentumok megváltozott szerepe az oktatás tartalmának szabályozásában és fejlesztésében. In: Báthory Zoltán-Falus Iván (szerk.): Tanulmány a neveléstudomány köréből 2001. Osiris Kiadó, 191-212. old.

Báthory Zoltán: Maratoni reform .A magyar közoktatás reformjának története, 1972-2000. Önkonet, 2001.

Elnökségi Közoktatási Bizottság (Vitaanyag) 2002. február 6. (Báthory Zoltán)

Molnár Éva: Az önszabályozó tanulás. Iskolakultúra, 2002. 9. sz. 3-16. old.

Memorandum on Lifelong Learning (2000) Brussels, www. nepfoiskola.hu

Nagy József: XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest, 2000.

II. Országos Neveléstudományi Konferencia 2002, október 24-26. Budapest. A tudásalapú társadalom pedagógiája. Program, tartalmi összefoglaló. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság.

Vass Vilmos: Az európai dimenzió megjelenési formái a tartalmi szabályozásban. Tanulmány a neveléstudomány köréből, 2001. i.m. 301-313

**NEMZETI ALAPTANTERV - 2002
VITAANYAG**

**Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság
Budapest, 2002. szeptember**

Készült a Soros Alapítvány támogatásával

Szerkesztették

BÁTHORY ZOLTÁN, PERJÉS ISTVÁN, VASS VILMOS

Bevezető

Műveltségi területek közös követelményei (keresztntantervek)

Műveltségi területek

- **Magyar nyelv és irodalom** – Kissné Spira Veronika
- **Élő idegen nyelv** – Árva Valéria
- **Matematika** – Szendrei Julianna
- **Ember és társadalom** – Knausz Imre
- **Ember és természet** – Nahalka István
- **Földünk és környezetünk** – Rozsáli Oszkár
- **Művészetek** – Bodóczy István
- **Informatika** – Böczén Csaba
- **Életvitel és gyakorlati ismeretek** – Gaul Emil
- **Testnevelés és sport** – Parti Zoltán

Lektorálta

BALLÉR ENDRE

Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság

Budapest, 2002. szeptember

BEVEZETŐ

Tanulva a múltból és készülve a jövőre az Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság – **civil kezdeményezésként** – elvégezte az 1995-ben kormányrendeletben kiadott Nemzeti alaptanterv (NAT-1995) felülvizsgálatát. Tette ezt abból a megfontolásból, hogy a NAT-1995 pozitív vonásait felerősítse, ellentmondásait pedig feloldja. Szükségesnek tartotta újragondolni azokat a műveltségi alapokat, amelyek garanciát jelentenek egy demokratikus, a tudáshoz való hozzáférést mindenkinek egyenlő mértékben biztosító iskolarendszernek. A szakmai okokon kívül a kezdeményezőket feljogosítja erre az a körülmény is, hogy a hatályos közoktatási törvény előírja a miniszter részére a NAT tartalmi felülvizsgálatát.¹

A NAT revíziójának legfontosabb célja, hogy a magyar közoktatás tartalmi szabályozása révén ténylegesen érvényesüljön a helyi körülményekkel, feltételekkel összhangban álló **intézményi és pedagógusi önállóság**, amelynek során az iskolák, tantestületek, pedagógusok felelősen dönthetnek újabban vagy régebben kidolgozott, alkalmazott vagy eredeti pedagógiai programjaikról, tanterveikről, taneszközeikről. A revízió ezért arra irányul, hogy a **NAT alaptantervi jellege kidomborodjon, megerősödjön**. Következésképpen lehetővé válik az 1999-es törvénymódosítással létrehozott, túlszabályozó hármas rendszer (alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv) különösebb zökkenők nélküli egyszerűsítése, a helyi tantervek mozgásterének bővítése, a kerettantervek kötelező jellegének megszüntetése. Így reményeink szerint néhány éven belül meghonosodhatna a nyugat-európai közoktatási gyakorlatban széles körben terjedő, **flexibilis szabályozási rendszer**.

Ez a szabályozási rendszer **kétpólusú** (központi, helyi) és **három szintű**.

A tartalmi szabályozás szintjei és jellemzői	
1. Alaptantervi szint (Nemzeti alaptanterv)	Műveltségi területek szerint kidolgozott képességek és ismeretek rendszere
2. A programok szintje	Személyiségfejlesztéssel, műveltségközvetítéssel kapcsolatos akkreditált programok
3. A helyi tantervek szintje	Az iskola intézményi egyediségét kifejező, átfogó nevelési-oktatási program

Az **alaptantervi szint**, a Nemzeti alaptanterv szintje tíz műveltségi területet és hét keresztantervet tartalmaz (az iskolai nevelés-oktatás közös követelményeit). Elsősorban a kívánatosnak tartott ismeretek és képességek hasznosíthatósága, munkaerőpiaci értéke felől közelíti meg az iskolai tudást és műveltséget. Ez a szint egyben a programok koordinációját is szolgálja.

¹ Közoktatási Törvény: 93.§ (1) Az oktatási miniszter b) rendszeresen, de legalább három évenként (...) értékeli (...) a Nemzeti alaptanterv bevezetésével és alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat, és szükség esetén (...) kezdeményezi a Kormánytól a szükséges módosítást (...) (Kiemelés: szerzők.)

A **programok szintje** az alaptantervben megjelenített értékek, nevelési elvek, ismeretek és képességek transzformált pedagógiai programjait tartalmazza. A programok sokfélesége lehetővé teszi az iskolák számára, hogy flexibilisen oldhassák meg nevelési-oktatási feladataikat. Az adaptálható, választható programokat pedagógiai kutató intézetek, szakértők és alkotó iskolai műhelyek készítik, melyeket központi minősítő bizottság (előzetesen elfogadott szempontok alapján) hagy jóvá.

A **helyi tantervek szintje** teret nyit a tartalommal kapcsolatos szakmai döntések helyi meghozatalához. Mozgósítja a tantestület innovatív energiáit, elősegíti a tantárgyi programok fejlesztését és támogatja az intézményi önfejlesztés és önértékelés technikáit.

*

A nemzeti alaptanterv revíziójára az Eötvös Társaság háromtagú szerkesztőbizottságot kért fel. A szerkesztőbizottság megfogalmazta a változtatás koncepcióját, és tanárokat, tantervi szakértőket kért fel, hogy ezt a koncepciót a NAT-1995 tíz műveltségi területén érvényesítsék. A vitaanyag egy tájékoztató jellegű bevezető fejezetet, a hét kereszttervet és a tíz műveltségi terület fejlesztési követelményeit fogja át.

A NAT-1995 szerkezetén és tartalmán több – néhány esetben radikális – **változtatást** végeztünk. A legfontosabbak ezek közül a következők.

„Fogyókúra” ~ A kritikusok mindig is emlegették, hogy a NAT-1995-ben túlságosan sok a követelmény, ami az iskolák jelentős részében – és éppen a hátrányos helyzetűekben – a tanulók túlterheléséhez vezet, leszűkíti a helyi mozgásteret, és formálissá teszi a NAT alkalmazását. Ezért fontos feladatnak tekintettük a NAT-1995-ben megfogalmazott követelmények átstrukturálását, átalakítását. Következésképpen a tíz műveltségi területnél feltüntetett részletes követelmények nagy részét a szakértők elhagyták, illetve a fontosabb elemeket az általános fejlesztési követelmények közé emelték át.

„Képesség-központúság” ~ A tanulás kognitív felfogásának megfelelően a NAT-2002-ben igyekeztünk kiemelni a képességek fontosságát, különös tekintettel a kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai valamint a komplexitás és az információk kezelésével kapcsolatos képességekre (kulcskompetenciák). Abból indultunk ki, hogy a képességfejlesztés útjai-módjai igen különbözők lehetnek, sokféle ismereten, az ismeretek változatos kombinációin alapulhatnak, így azok részletes megfogalmazása és állami előírása szükségtelen. Ezen elv érvényesítése érdekében a munka során a szakértők a NAT-1995 műveltségi területek első részét, az általános fejlesztési követelményeket vagy módosították, vagy újrafogalmazták, a részletes követelményeket pedig elhagyták.

„Közös követelmények” ~ A képességkonceptió értelmében a műveltségi területek közös követelményeinek (kereszttantervek) tantervi szerepe és fontossága is jelentősen megnőtt.

„Tartalmi prioritások” ~ A tíz műveltségi terület közül a NAT-2002-ben társadalmi fontosságuk miatt előnyben részesítettük a modern idegen nyelvek (főként az angol nyelv) és az informatika tanítását. Elképzelésünk szerint mindkét műveltségi terület kezdő évfolyama előbbre kerül, és tanítási ideje növekedik.

„Az iskolai műveltség integratív és interdiszciplináris szemlélete” ~ Korunkban az emberiség tudása korábban soha nem látott mértékben növekedett. A tudományok gyors fejlődése, a társadalmi szükségletek sokféle új megjelenési formája és a társadalom számos kihívása a megszokottól eltérő feladatokat jelent az iskola, a pedagógusképzés és továbbképzés számára. Olyan tudásfajták jelentek meg, melyek nem sorolhatók be a tudományok jelenlegi rendszerébe, vagy amelyek egyszerre több tudományág illetékességébe tartoznak. Így egyrészt megnőtt az igény a hagyományos tantárgyak integrációjára és/vagy interdiszciplináris megjelenítésére, másrészt új tantárgyak konstruálására. Ezt a tartalmi fejlődést főként a természettudományok, az embertudományok és a művészetek területén észlelhetjük. Fontos pedagógiai szempont, hogy az integratív és az interdiszciplináris tantervi szemlélet a tanulók érdeklődéseit és tapasztalatait is figyelembe veszi, ezért jelentősége a tanulás iránti motiváció szempontjából is tagadhatatlan.

„A középiskolai oktatás expanziója” ~ Tekintettel arra, hogy a közoktatási törvény 1996. évi módosítása {131. § (3)} előírja a tankötelezettség meghosszabbítását a 18. életévig, és tekintettel arra is, hogy az érettségiig tartó középiskolai oktatás kezd általánossá válni (véltetőleg 4-5 éven belül a 16–18 éves korú népesség 75-80%-a járhat érettségit adó középiskolába), szükségesnek éreztük a második NAT-ciklus két évvel való meghosszabbítását. Így a NAT-2002 két ciklusa átöleli az alapozó oktatást (1–6. évfolyam) és a középiskolai oktatás alsó és felső szakaszát (7-12. évfolyam). A második ciklus tartamának növelése reményeink szerint elő fogja segíteni a középiskolázás további expanzióját, az alpműveltségi és az érettségi vizsgakövetelmények megfogalmazását és közvetve jótékonyan hat majd a felsőoktatás minőségi kitágítására, és a felnőttképzés új útjainak meghonosítására is.

*

Az iskolai oktatás közös értékei

A NAT-2002 követelményeit meghatározzák az alkotmányban, a közoktatási törvény bevezetőjében, az egyes nemzetközi egyezményekben az alapvető emberi jogokról, a lelkiismereti és vallásszabadságról, a közoktatásról, a gyermeki jogokról, a nemzeti és etnikai kisebbségekről megfogalmazott értékek.

A NAT-2002 követelményeit a **demokrácia** értékei hatják át. Egyrészt, mert a demokrácia értékrendjére, olyan demokratikus magatartásra kíván felkészíteni, amelyben az egyén és a köz érdekei egyaránt megfelelő szerephez jutnak. Másrészt, mert a minden ember számára nélkülözhetetlen általános műveltségnek azokat a továbbépíthető **alapjait** tartalmazza, amelyeket valamennyi magyarországi iskolában az 1–12. évfolyamokon figyelembe kell venni, s amelyek elsajátítására minden tanuló jogosult.

A NAT-2002 **nemzeti**, mert a közös nemzeti értékeket szolgálja. Fontos szerepet szán a nemzeti hagyományoknak, valamint a nemzeti azonosságtudat fejlesztésének, beleértve az ország nemzetiségeihez, etnikumaihoz tartozók azonosságtudatának ápolását, kibontakoztatását.

A NAT-2002 a követelmények meghatározásánál ugyanakkor az **európai, humanista** értékrendre, azokra a tartalmakra összpontosít, amelyek Európához tartozásunkat erősítik.

A dokumentum – a fentiekkel összhangban – figyelmet fordít az **emberiség előtt álló közös, globális problémákra**. Az egész világot érintő átfogó kérdésekre vonatkozóan hangsúlyozza az egyének és az állam, a társadalmak felelősségét, lehetőségeit, feladatait ezek megoldásában, az emberiséget és az egyes közösségeket egyaránt fenyegető veszélyek csökkentésében. A NAT-2002 a különböző kultúrák iránti nyitottságot, megértést szolgálja. Más népek hagyományainak, kultúrájának, szokásainak, életmódjának megismerésére, megbecsülésére nevel.

Egységes alapokra épülő differenciálás

A tartalmi szabályozást a NAT úgy valósítja meg, hogy az egységesítést szolgáló közös alapra az iskolák, a pedagógusok, a tanulók sokféle, differenciált tevékenysége épülhessen. Lehetőséget ad az iskolafenntartók, a szülők, a tanulók értékeinek és érdekeinek, a pedagógusok szakmai törekvéseinek érvényesítésére, valamint az adott körülmények, feltételek, lehetőségek figyelembevételére. Lehetővé teszi, hogy az iskolák és a tanulók a tananyag feldolgozásához, elmélyítéséhez és kiegészítéséhez, a követelmények teljesítéséhez, sajátos szükségleteik, igényeik kielégítéséhez kellő idővel rendelkezzenek.

A NAT-2002 nemcsak megengedi a különböző tantervi változatok, tankönyvek és taneszközök készítését, illetve az iskolai pedagógiai programok és a helyi tantervek kidolgozását, választását, hanem ezeket a tartalmi szabályozás elengedhetetlen részének tekinti.

A NAT-2002-ben képviselt értékek, az egységes, alapvető követelmények és az ezekre épülő differenciálás egyaránt azt a célt szolgálják, hogy a tanulók – adottságaikkal, fejlődésükkel, iskolai és iskolán kívüli tanulásukkal, egyéb tevékenységeikkel, szervezett és spontán tapasztalataikkal összhangban – minél teljesebben bontakoztathassák ki személyiségüket.

A NAT-2002 a gyerekek, a serdülők és a fiatalok **képességeinek** fejlődéséhez szükséges fejlesztési követelmények meghatározásával ösztönzi a személyiségfejlesztő oktatást. Ez azonban csak akkor lehet eredményes, ha az intézmények **pedagógiai programja (ezen belül: helyi tanterve) nevelési, tanítási-tanulási folyamata** teret ad a színes, sokoldalú iskolai életnek, a tanulásnak, a játéknak, a munkának; ha fejleszti a tanulók önismeretét, együttműködési készségét, akaratukat; ha hozzájárul életmódjuk, motívumaik, szokásaik, az értékekkel történő azonosulásuk fokozatos kialakításához, meggyökereztetéséhez. A NAT-2002 tehát olyan iskolai pedagógiai munkát feltételez, amelyben a tanulók tudásának, képességeinek, **egész személyiségének fejlődése, fejlesztése** áll a középpontban, figyelembe véve, hogy az oktatás, a nevelés színtere nemcsak az iskola, hanem a társadalmi élet és tevékenység számos egyéb fóruma is.

A NAT-2002 fejlesztési követelményei

A NAT-2002 a tíz műveltségi és a hét keresztterületen – azok tartalmával összefüggő, de a személyiségfejlesztés általános céljainak is megfelelő – **fejlesztési követelményeket** tartalmaz. Elvárható, hogy az iskolai nevelő, oktató munka során a fejlesztési követelmények a két szakasz **végére** (6. és 12. évfolyam) teljesüljenek. Ezzel lehetőség nyílik a tanulók tudásának kellő ideig tartó érlelődésére, egyéni fejlődési különbségeiknek, gyorsabb vagy lassúbb tanulási tempójuknak a figyelembevételére. A szintek eléréséhez a helyi tantervekben célszerű – esetleg a megadott szakaszhatárokat is módosítva – a rugalmasság, a differenciálás érvényesítése.

A NAT-2002 alkalmazása és a helyi tanterv

A NAT-2002 **nem hagyományos értelemben vett tanterv**, hanem **alap** a tantárgyi programok és a helyi tantervek számára. A helyi tanterv a közoktatási törvény előírásainak megfelelően, az intézmény nevelési-oktatási céljait meghatározó pedagógiai program részeként elsősorban az egyes évfolyamokon tanított kötelező és választható tantárgyakat, tanórai foglalkozásokat; azok óraszámait; fő témaköreit és követelményeit; a magasabb évfolyamba lépés feltételeit; az ellenőrzés, értékelés és minősítés tartalmi és formai követelményeit; a differenciálás módjait; az alkalmazható tankönyveket és más taneszközökre vonatkozó döntéseket tartalmazza. Ezekhez kapcsolódnak az egyes évfolyamok tantárgyainak a programjai. A helyi tantervet az iskolák pedagógusai a tantárgyi programok, a keresztantervek átvétele, adaptálása útján vagy önállóan állítják össze.

A NAT-2002 és az iskolaszervezet

A NAT-2002 dokumentumon és az iskolák helyi tantervén alapuló flexibilis szabályozási rendszer az OECD-országokban kialakult képzési szintekhez (ISCED)² illeszkedik. Az 1–6. évfolyam az **alapozás szakasza**, míg az ezt követő négy évfolyam az **alsó középfok**, a záró két-három évfolyam a **felső középfok** szakasza (7–12. évfolyam). Ebből következően azok a középiskolák, amelyek érettségire készítik fel tanítványaikat, kétféle megoldás közül választhatnak helyi tanterveik elkészítésekor: (1) A 7–12. évfolyamra javasolt fejlesztési követelményeket **négy évre osztják el** a helyi tanterveikben, és az utolsó két középiskolai évben az érettségi követelmények szerint szervezik meg a tanítást-tanulást. (2) A 7–12. évfolyamra javasolt fejlesztési követelményeket és az érettségi követelményeket **hat évre osztják el**. (A NAT-2002-ben a 7–12. évfolyamra javasolt fejlesztési követelmények és a jelenleg kidolgozás alatt álló érettségi követelmények egyeztetése és harmonizálása később megoldandó feladat.)

A NAT-2002, mivel egy civil szervezet javaslata, egyelőre nem tartalmazza a tanítási idő szabályozását, de megjegyezzük, hogy a későbbiekben szükség lehet tartalmi prioritásaink (idegen nyelv, informatika) érvényesítésére, valamint az időkeretek európa-uniós normákhoz³ való közelítésére.

A vitaanyag szerkesztői és szerzői tisztelettel kérik kollégáikat, hogy véleménynyilvánításukkal segítsék elő az „új” NAT szemléletének és szövegének kialakítását.

Budapest, 2002. szeptember

A szerkesztők

² International Standard Classification of Education.

³ Key data on education in Europe 99. Eurydice, 2000.

Műveltségi területek közös követelményei (KERESZTTANTERVEK)

A korszerű műveltség néhány követelménye áthatja az iskolai oktatás szinte valamennyi elemét. A közös követelmények elősegítik a tantárgyak közti válaszfalak ledöntését, biztosítják a tanítás-tanulás szemléleti egységét, következőképpen a tanulók személyiségének fejlődését. Előtérbe helyezik a nemzeti alaptanterv integratív szemléletét. A NAT-2002 szerkesztői és írói a helyi tantervek készítőinek az alábbi közös követelményeket ajánlják.

Hon- és népismeret

Minden tanuló ismerje meg népünk kulturális örökségének jellemző sajátosságait, **nemzeti kultúránk** nagy múltú értékeit. Mélyedjenek el a kiemelkedő magyar államférfiak, tudósok, feltalálók, művészek, írók, költők, sportolók tevékenységének, munkásságának tanulmányozásában. Legyenek jól tájékozottak a haza földrajzában, irodalmában, történelmében, mindennapi életében. Sajátítsák el azokat az ismereteket, gyakorolják azokat az egyéni és közösségi tevékenységeket, amelyek az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismeréséhez, megbecsüléséhez, az ezekkel való azonosuláshoz vezetnek. Ismerjék a városi és a falusi élet hagyományait, jellegzetességeit.

A tanulók legyenek nyitottak a hazánkban és szomszédságunkban élő más népek, népcsoportok értékeinek és eredményeinek megismerésére, megbecsülésére.

A hon- és népismeret segítse elő a harmonikus kapcsolat kialakítását a természeti és társadalmi környezettel. Alapozza meg a nemzettudatot, mélyítse el a nemzeti önismeretet, a hazaszeretetet, ösztönözzön a szűkebb és tágabb környezet történelmi, kulturális és vallási emlékeinek, hagyományainak feltárására, ápolására. Késztesse az ezekért végzett egyéni és közösségi tevékenységekre.

Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz

A tanulóknak pozitív viszony alakuljon ki a közös európai értékekhez. Becsüljék meg az európai fejlődés során létrehozott eredményeket, köztük Magyarország szerepét, hozzájárulásait. Legyenek érdeklődők, nyitottak az európai kultúra, életmód, szokások, hagyományok iránt, különös tekintettel a hazánkat környező országokra, népekre. Ismerjék meg az európai egység erősödésének jelentőségét, ellentmondásait, szerepét az országnak és lakosainak az életében.

A tanulók ismerjék az **egyetemes emberi kultúra** legjellemzőbb, legnagyobb hatású eredményeit. Legyenek nyitottak, megértők a különböző szokások, életmódok, kultúrák, vallások, a másság iránt, becsüljék meg ezeket. Szerezzenek információkat az emberiség közös, globális problémáiról, az ezek kezelése érdekében kialakuló nemzetközi együttműködésről. Legyenek érzékenyek a problémák lényege, okai, összefüggéseinek és megoldási lehetőségeinek a keresése, feltárása iránt. Az iskolák és a tanulók törekedjenek arra, hogy valamilyen módon közvetlenül is részt vállaljanak a nemzetközi kapcsolatok ápolásában.

A fentiek elérése érdekében szükséges az ún. európai kulcskompetenciák fejlesztése, a tanítási-tanulási folyamat európai dimenziójának erősítése. Elsősorban a mindennapi élethez és a munkavégzéshez is nélkülözhetetlen képességek fejlesztése kerül az előtérbe, nevezetesen az idegen nyelvi kommunikáció, az informatikai készségek és képességek, az egész életen át

tartó tanulás, az együttműködés és a szolidaritás. Fontos szerepet kapnak a személyes minőséggel kapcsolatos képességek, azaz a felelősség, az önértékelés, az önirányítás és önmenedzselés is. Az oktatás európai dimenziójának az erősítése egyszerre jelent földrajzi, gazdasági, társadalmi és kulturális kiterjesztést. A fent kifejtett értékek tudatos pedagógiai összekapcsolása, egységbe helyezése a politikai kultúra, a tanított ismeretek és a fejlesztendő kulcskompetenciák szintjén egyaránt kívánatos. A helyi, nemzeti, európai és globális értékek, tartalmak, képességek egységes, egyenértékű térbeli kiterjesztéséről, dimenziójáról van szó.

Környezeti nevelés

A környezeti nevelés átfogó célja elősegíteni a tanulók **környezettudatos magatartásának**, életvitelének kialakulását annak érdekében, hogy a felnövekvő nemzedék képes legyen a környezeti válság elmélyülésének megakadályozására, elősegítve az élő természet fennmaradását és a **társadalmak fenntartható fejlődését**. A tanulók váljanak érzékenyék környezetük állapota iránt; legyenek képesek a környezet sajátosságainak, minőségi változásainak megismerésére és elemi szintű értékelésére; a környezet természeti és ember alkotta értékeinek felismerésére és megőrzésére; a környezettel kapcsolatos állampolgári kötelességeik felismerésére és jogaik gyakorlására; alakuljon ki bennük bátorító, vonzó jövőkép, amely elősegíti a környezeti harmónia létrejöttéhez szükséges életvitel, szokások kialakulását és a környezet iránti pozitív érzelmi viszonyulások megerősödését. A környezet ismeretén és a személyes felelősségen alapuló környezetkímélő magatartás egyéni és közösségi szinten egyaránt a tanulók életvitelét meghatározó erkölcsi alapelv legyen.

A környezeti nevelés során a tanulók ismerjék meg azokat a jelenlegi folyamatokat, amelyek következményeként bolygónkon környezeti válságjelenségek mutatkoznak. Konkrét hazai példákon ismerjék fel a társadalmi-gazdasági modernizáció pozitív és negatív környezeti következményeit.

A tanulók kapcsolódjanak be közvetlen környezetük értékeinek megőrzésébe, gyarapításába. Életmódjukban a természet tisztelete, a felelősség, a környezeti károk megelőzésére törekvés váljon meghatározóvá. Szerezzenek személyes tapasztalatokat az együttműködés, a környezeti konfliktusok közös kezelése és megoldása terén.

Információs és kommunikációs kultúra

Az információs és kommunikációs kultúra a megismerést, a tanulást, a tudást, az emberi kapcsolatokat, az együttműködést, a társadalmi érintkezést szolgáló információk megtalálása, felfogása, megértése, szelektálása, elemzése, értékelése, felhasználása, közvetítése, alkotása. Elsődleges feladat a **megismerési képességek** fejlesztése, különös tekintettel a megfigyelési, kódolási, értelmezési, indoklási, bizonyítási képességekre, amelyek az információs és kommunikációs kultúra szerves részét képezik. További összetevői a szimbolikus (verbális, matematikai) jelek útján történő, a képi, valamint a mozgásban, a tevékenységben, a magatartásban megnyilvánuló kommunikáció képességei. Beletartozik ezekbe a metakommunikáció (a tekintet, a gesztusok, a testtartás, a hanghordozás, a mozgástér) alkalmazásának az ismerete is, valamint a fogalmi kommunikációs képességek (az írott kommunikáció alkalmazásának, valamint az idegen nyelvű és különböző kultúrák közötti kommunikáció) tudatos fejlesztése is. Alapvető a megértés, azaz a szóbeli üzenetek és más jelzések befogadása, értelmezése és megválaszolása. Fontos elem továbbá a gondolatok, ötletek, információk és üzenetek kellő szintű összerendezése, valamint szóbeli (vita, érvelés, meggyőzés stb.) és írásbeli (esszé,

plakát, jegyzőkönyv stb.) közlése. Ide tartozik a kritikai és kreatív olvasási kifejezőképesség fejlesztése is.

Az információs és kommunikációs kultúra részben a műveltség, a tudás alapja, részben az egyén szocializációjának, a társadalmi érintkezésnek, az egyéni és közösségi érdek érvényesítésének, egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő tényezője. Középpontjában az önálló ismeretszerzés, véleményformálás és -kifejezés, a vélemények, érvek kifejtésének, értelmezésének, megvédésének a képességei állnak. Mindezek elsősorban az anyanyelv és az idegen nyelvek minél teljesebb értékű ismeretét kívánják.

Az iskolának az új audiovizuális és virtuális tanulási környezet interdiszciplináris szemléletű megértésére, szelektív használatára kell nevelnie. Olyan fiatalokat kell kibocsátania, akik **sikeressé tanulási stratégiákkal** használják ki az információs világháló lehetőségeit.

Testi és lelki egészség

Az iskolára nagy feladat és felelősség hárul a felnövekvő nemzedékek egészséges életmódra nevelésében. Minden tevékenységével szolgálnia kell a tanulók egészséges testi, lelki és szociális fejlődését. A különböző műveltségi területek feldolgozása során adjon ismereteket a betegségek, balesetek, sérülések elkerülésére, az egészség megőrzésére. Személyi és tárgyi környezetével segítse azoknak a **pozitív beállítódásoknak, magatartásoknak és szokásoknak** a kialakulását, amelyek a gyerekek, a fiatalok egészségi állapotát javítják.

Az egészséges életmódra nevelés nemcsak a betegségek megelőzésének módjára tanít, hanem az egészséges állapot örömteli megélésére és a harmonikus élet értékévé való tiszteletére is nevel.

A pedagógusok készítsék fel a gyerekeket, a fiatalokat arra, hogy önálló, felnőtt életükben legyenek képesek életmódjukra vonatkozóan helyes döntéseket hozni, egészséges életvitelt kialakítani. Fejlesszék a beteg, sérült és fogyatékos embertársak iránti elfogadó és segítőkész magatartást. Ismertessék meg a környezet – elsősorban a háztartás, az iskola és a közlekedés – leggyakoribb, egészséget, testi épséget veszélyeztető tényezőit és ezek elkerülésének módjait. Nyújtsanak támogatást a gyerekeknek – különösen a serdülőknek – a káros függőségekhez vezető szokások (pl. dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás, rossz táplálkozás) kialakulásának megelőzésében. Segítsék a krízishelyzetbe jutottakat. Az iskola megkerülhetetlen feladata, hogy foglalkozzon a szexuális kultúra és magatartás kérdéseivel, és figyelmet fordítson a családi életre, a felelős, örömteli párkapcsolatokra történő felkészítésre.

Az egészséges, harmonikus életvitelt megalapozó szokások a tanulók cselekvő, tevékeny részvételével alakíthatók ki. Az **iskolai környezet mint élettér** is biztosítsa az egészséges testi, lelki, szociális fejlődést. Ebben a pedagógusok életvitelének is jelentős szerepe van.

Tanulás

A tanulás a pszichikum módosulása külső tényezők hatására, tehát nem csupán ismeretelsajátítás és a figyelem, az emlékezet működtetése. Tág értelmezése magában foglalja valamennyi értelmi képesség és az egész személyiség fejlődését, fejlesztését. Ez az iskola alapfeladata. Különös tekintettel a motivációs, a spontán tájékozódó, a felfedező, a szövegfeldolgozó, a tapasztalati és az értelmező képességek fejlesztésére.

A tanulás számos összetevője tanítható. Minden nevelő teendője, hogy a gyerekeket tanulni tanítsa. Ennek eredményeképpen a diákok fokozatos önállóságra teygenek szert a tanulás időbeli és sorrendi tervezésében. Vegyenek részt a kedvező körülmények (külső feltételek) kialakításában. Élményeik és tapasztalataik alapján ismerjék meg és tudatosítsák saját pszichikus feltételeiket. Az eredményes tanulás módszereinek, technikáinak az elsajátíttatása, gyakoroltatása főleg a következőket foglalja magában: egyénre szabott tanulási módszerek, eljárások kiépítése; az értő olvasás fejlesztése; az emlékezet erősítése, célszerű rögzítési módszerek kialakítása; a gondolkodási kultúra művelése; az önművelés igényének és szokásának kibontakoztatása. A tanulás fontos színtere és eszköze lehet az iskola számítástechnikai bázisa és könyvtára.

A pedagógusnak fontos feladata, hogy megismerje a tanulók sajátos tanulási típusát, stílusát, szokásait. Vegye figyelembe a megismerés életkori és egyéni jellemzőit, ezekre alapozza a tanulás fejlesztését. Mindezekhez és az adott tartalmakhoz kapcsolódva gondosan válassza meg a fejlesztés tárgyi-cselekvéses, szemléletes-képi és elvont-verbális útjait. Fontos feladat a **gondolkodási képességek**, elsősorban a rendszerezés, a kombináció, a következtetés és a problémamegoldás fejlesztése. Különös tekintettel az analízis, szintézis, összehasonlítás, általánosítás és konkretizálás erősítésére. Célunk olyan tudás kialakítása, amelyet új helyzetekben is lehet alkalmazni. Előtérbe kerül az új ötletek alkotása, azaz a kreatív gondolkodás fejlesztése. Ezzel párhuzamosan érdemes nagy hangsúlyt helyezni a tanulói döntéshozatalra, az alternatívák végiggondolására, a variációk sokoldalú alkalmazására, a kockázatvállalás, az értékelés, az érvelés és a legjobb lehetőségek kiválasztásának területeire. Fontos feladat a **tartalomfüggő kritikai gondolkodás** megerősítése.

Pályaorientáció

A pályaorientáció általános célja, hogy segítse a tanulók pályaválasztását. Összetevői: az egyéni adottságok, képességek megismerésén alapuló önismeret fejlesztése; a legfontosabb pályák, foglalkozási ágak tartalmának, követelményeinek és a hozzájuk vezető utaknak, lehetőségeknek, alternatíváknak tevékenységek és tapasztalatok útján történő megismerése; a lehetőségek és a valóság, a vágyak és a realitások összehangolása. Tudatosítani kell a tanulóknak, hogy életpályájuk során többször pályamódosításra kényszerülhetnek.

Az iskolának – a tanulók életkorának és a lehetőségekhez képest – átfogó képet kell nyújtania a munka világáról. Ennek érdekében olyan feltételek, tevékenységek biztosítására van szükség, amelyek elősegíthetik, hogy a tanulók kipróbálhassák képességeiket, elmélyedhessenek az érdeklődéseiknek megfelelő területeken, ezzel is fejlesztve ön- és pályaismereteiket.

A pályaorientáció csak hosszabb folyamat során és csak akkor lehet eredményes, ha a különböző tantárgyak, órán és iskolán kívüli területek, tevékenységek összehangolásán alapul. A pályaorientáció területén található kulcsképeségek közül kiemelt figyelmet igényel a **rugalmasság, az együttműködési és a bizonytalanság kezelésének a képessége** egyéni és társadalmi szinten egyaránt.

A tanulók hatékony társadalmi beilleszkedéséhez, az együttéléshez és a részvételhez elengedhetetlenül szükséges a **szociális és társadalmi képességek** tudatos, pedagógiaileg megtervezett fejlesztése. Olyan szociális motívumrendszer kialakításáról és erősítéséről van szó, amely gazdasági és társadalmi előnyöket egyaránt hordoz magában. A szociális

képességek fejlesztésében kiemelt feladat a segítséssel, együttműködéssel, vezetéssel és versengéssel kapcsolatos területek erősítése. Ezzel párhuzamosan szükséges a **társadalmi-állampolgári képességek** körét is meghatározni, nevezetesen a jogaitat érvényesítő, a közéletben részt vevő és közreműködő tanulók képzéséről van szó. A szociális és társadalmi képességek fejlesztésének fontos részét képezik a gazdasággal, a versenyképesség erősítésével kapcsolatos területek, mint például a vállalkozás, a gazdálkodás és a munkaképesség, szoros összefüggésben az ún. **cselekvési képességek** (önálló aktivitás, erőfeszítés, önmenedzselés stb.) fejlesztésével.

FÁBIÁN GYÖNGYI

Veszprémi Egyetem, Veszprém

A pedagógus és a magyarországi tantervi változások

Visszatekintés két szakfolyóirat gondolatain keresztül

Bevezetés

Hét esztendő telt el azóta, hogy évekig tartó szakmai előkészület után a Művelődési és Közoktatási Minisztérium kihirdette a Nemzeti Alaptantervet abban a reményben, hogy, bár az nem bevezetésre került, az elkövetkezendő évek alatt fokozatosan egyre több oktatási intézményben terjed el.

Ezt a lényeges változást fontos lépések előzték meg, amelyek egy villanásszerű visszatekintésre akkor is érdemesek, ha látszólag nem tartoznak közvetlenül témánkhoz.

A történet 1985-ig nyúlik vissza, amikor először mondta ki oktatási törvény a hazai iskolák szakmai önállóságát az akkori tantervi előírások ellenére, amelyek szigorú szabályozása és a tanácsi irányítás nem tették lehetővé ennek gyakorlati megvalósítását. Ennek a bürokratikus és hierarchikus rendszerű irányításnak 1990-ben az vetett véget, hogy a tanácsokat az újonnan megválasztott legitim önkormányzatok váltották fel, s ezzel egyidejűleg az iskolák is új irányítás alá kerültek. Ezt követően 1993-ban következett be újabb változás, azzal, hogy törvény mondta ki, a közoktatási intézmények jogi személyeknek minősülnek. Ezzel lehetővé vált, hogy az iskolai intézmény szervezetileg önmagát meghatározza, működését önállóan valósítsa meg. Ezzel egy időben a szakmai önállóság is törvényben meghatározott módon vált köztudottá. Ettől kezdődően az iskolák saját stratégiát dolgozhatnak ki, ennek megfelelően saját célokat, feladatokat fogalmazhatnak meg.

Annak áttekintése, milyen változások következtek be az elmúlt évek alatt a közoktatásban a megváltozott feltételek hatására, rendkívül érdekes tanulságokkal lephet meg minket három fontos területet érintve: a közoktatásban dolgozók, s közöttük elsősorban a vezetők és pedagógusok, a helyi oktatási programok valamint a közoktatás szervezeti felépítése tekintetében.

Jóllehet mindhárom terület vizsgálata egyaránt izgalmas újdonságokat hozhat, jelen tanulmány terjedelme okán azonban nem tudjuk a változásokat ilyen kiterjedésben követni. Az olvasó figyelmét a pedagógusok szakmai életében bekövetkezett változásokra szeretném irányítani két pedagógiai folyóiratban megjelent ezzel kapcsolatos tanulmányok, cikkek és közölt gondolatok összegzésén keresztül. Választásom a legismertebb hazai folyóiratok közül azért esett az Új Pedagógiai Szemle valamint a Magyar Pedagógia című kiadványokra, mert tapasztalataim szerint, ezek a legtöbb közoktatási intézmény polcain fellelhetőek, s ily módon a bennük közölt információk a legtöbb pedagógus számára elérhetőek.

Célom az 1995 és 2000 közötti időszak során a fent megjelölt szakmai folyóiratok hasábjain közvetített gondolatok összevetésével azoknak az implicit módon megjelenő tendenciáknak a feltárása, amelyek részben tudatos céllal, részben rejtett módon hatással lehettek a társadalomra, s ezen belül a pedagógustársadalomra, illetve visszatükrözték a változások folyamatában a szakmai csoportot ért hatásokat, s ilyenén módon jobb megvilágításba helyezik a közoktatásban jelenleg kialakult helyzetet. Gondolataim középpontjában a pedagógusok állnak. Jelen írásom nekik és róluk szól.

A makro- és mikrotársadalmi környezet viszonya a pedagógushoz

A társadalom és a pedagógus

Az a viszonyulás, amellyel a társadalom figyelte a pedagógusok munkáját, nem a NAT megjelenésével alakult ki. A politikai változások már ezt megelőzően társadalmi értékek módosulását hozták magukkal. A termelésben dolgozók elismerésének növekedésével egyidejűleg a szolgáltatásban és így az oktatásban dolgozók elismerése háttérbe szorult. A társadalmi tevékenységek legfőbb mértékegységévé a gazdaságosság vált, ami ma sem jellemzője az oktatásnak. A demográfiai hullámvölgy a tanulói létszám csökkenését eredményezte (Komlóssy, 1997).

A fenti okokra vezethető vissza az a negatív társadalmi attitűd, amit a kormányzat az iskolák számának csökkentésével valamint létszámcsökkentések bevezetésével csak erősített, hiszen ez az intézkedés is azt sugallta a társadalom számára, a pedagógusok sokan vannak, nincs szükség ennyi nem termelő dolgozóra (Pöcze, 1995a). A pedagóguslétszám és a tanulói létszám összefüggéseit, valamint a finanszírozási következményeket Balogh (1997) cikke tárja fel.

A NAT kihirdetésével a makrotársadalmi igények a társadalmi csoport irányában olyan módon növekedtek meg, hogy részben a pedagógus munkája mennyiségi növekedését részben annak minőségi javulását várták el.

Mennyiségi változás iránti elvárást a dokumentum implikációja sugall. Az alaptanterv alapján a tanítók feladata megnövekszik, a tanárok feladata pedig specializálódik azzal, hogy feladatuk az alapvizsgának rendelődik alá. A megvalósítás egzisztenciális következményeképpen a pedagógustársadalomban vertikális átrendeződés indul el (Pöcze, 1995).

A Nemzeti Alaptanterv bevezetésétől várt eredmények elmaradtak, nem következett be hirtelen látványos javulás a tanulók tudásában, ami természetesen némi kiábrándultságot hozott magával társadalmi szinten.

Ennek ellentmondó, éppen ezért érdekes jelenségekre hívja fel a figyelmet a Marketing Centrum Országos Piackutató Intézet felmérésének eredménye (Nagy, 1997), amely kimutatja, húsz vizsgált foglalkozást illetően a társadalom szimpátiája és a szakma társadalmi presztízse tekintetében a legnagyobb eltérés a politikus, mezőgazdasági termelő, ipari szakmunkás és pedagógus szakma megítélésében van. Szemben a politikus megítélésével az utóbbi három, köztük a pedagógus szakma tekintetében is, a társadalom szimpátiája sokkal nagyobb mértékű mint a szakma elismertsége.

Az iskolaszék és a pedagógus

Az iskolai folyamatok kétoldalú legitimizációja erőteljesen jellemzi a fejlett polgári demokráciák oktatásügyét. Hazai környezetben a civilszféra részvállalása az oktatási rendszerből az iskolaszékek működésén keresztül valósítható meg.

Az iskolaszékek az iskolai oktatás hatékony működéséhez számos módon hozzájárulhatnak.

A helyi tanterv kidolgozásában s a hozzá kapcsolódó döntések meghozatalában több résztvevő együttműködésére, partneri viszonyára van szükség, amelynek keretét az iskolaszékek adhatják meg. A különböző nézőpontok egyeztetése során a pedagógustársadalom lehetőséget kap arra, hogy megismerkedjen a másik oldal, a szülők és helyi társadalmak szempontjaival, őket informálja, tájékoztassa, hatékony kommunikációs csatornákat alakítson ki. Az iskolaszékek működése folyamatos kapcsolatot biztosíthat a pedagógusok és szülők között, ami a problematikus helyzetek megelőzésére is lehetőséget ad. A szülők sokoldalú tevékenységi formáinak előnyeit Kotshy (1996) cikke mutatja be részletesen.

Az iskolaszék hatékony együttműködése a pedagógus tantestülettel jól felkészült, motivált tanárok segítségével valósulhat meg. Az együttműködés sikere érdekében az ismeret, tudás és felkészültség alapján választott pedagógusképviselőt egy kutató pedagógus személyében találta meg az a tantestület, amellyel Sári (1996) írásán keresztül ismerkedhetünk meg.

A pedagógus a tantestületben

A pedagógusok mikrotársadalmi környezetében is módosultak az elvárások. Komlóssy (1997) cikkében az iskolai vezetést érintő hatásokat elemezve megállapítja, a vezetők jelentős része nem tud megfelelni az új elvárásoknak, elvész a napi operatív teendőkben, anélkül, hogy a távlati stratégiai célokat összhangba tudná azzal hozni. Ennek következményeként látja megjelenni a tantestületeken belül az elidegenedést, a "szellemi elit", a nagyfokú szabályozás, a szigorú bürokrácia, a formális vezetés megjelenését. Úgy látja, a tantestület rétegződése a tanár - diák kapcsolat alakulására is negatív irányban hat. A megoldás az integrált iskolavezetés megvalósítása, amelynek szükséges feltétele a vezetők ilyen irányú képességeinek és tulajdonságainak kialakítása, s ily módon egy új vezetői kultúra megteremtése.

Nagy (1997) írásában két évvel később arra irányítja a figyelmet, az egzisztenciális félelmeken túl a pályán maradó pedagógusoknak azzal is számolniuk kell, nem bizonyos, hogy tevékenységük a tanítás - nevelés körén belül marad, sőt, lehet, hogy ezen feladatok háttérbe szorúlnak a tantervi munkálatok, vizsgáztatás, és egyéb járulékos tevékenységek dominanciája következtében.

A pedagógus attitűdök

A pedagógus szerepe

A szakirodalom a pedagógusok társadalmában kialakult szerepkrízisnek alapvető okát a társadalmi elvárások jelentős mértékű növekedése és a pedagógusok helyzetének nagyfokú romlása között kialakult ellentétben látja (Ferenczi, 1998). A bizonytalanság növekedése, a szakmai munkára való orientáltság megváltozása válság közeli állapotot idézett elő a pedagógus társadalmi szerepében.

A foglalkozási szerep változásai három jelenség köré csoportosíthatók, amelyek közül az egyik, a szerepnövekedési stressz a feladatok mennyiségi és minőségi változásával van összefüggésben. A pedagógus új feladatai a funkcionális szerepek bővülését eredményezték, közöttük olyan új szerepek is megjelentek mint szaktanácsadó, felügyelő, menedzser, terapeuta (Varga, 1998). Mindezen sokféle szerep együttélése jellemzi a jelen helyzetet.

Az új feladatok megoldásában a korábbi módok nem voltak követhetők, ami a szerepek erózióját eredményezte.

Jellemző a szerepigények tisztázatlansága, az egyértelműség hiánya. A korábbi stabil szerephelyzet, amely jellemzőjeként a pedagógus pozícióra vonatkozó előírásokat mind a szakmai mind a szakmán kívüli közönség azonos módon értelmezte, felbomlott. A mai gyakorlatban a tanári szerepek megítélése szélsőséges kilengéseket mutat.

Ma már látható, hogy ezekre a megváltozott elvárásokra a pedagógusok alapvetően ellentmondásos módon válaszoltak, megindult a társadalmi csoport polarizálódása. Megjelent a munkanélküliségtől való félelem, elsősorban azoknál, akik a hagyományos tanári szerepből a megváltozott körülmények ellenére sem tudtak kilépni.

A másik oldal képviselőiben azonban olyan hangok is megszólalnak a szakmán belül, amelyek a pedagógusnak a társadalom iránti felelősségét hangsúlyozzák (Hegedűs, 1998). A konzervatív és újat kereső erők érdeklődése nem mentes a konfliktusoktól.

A pozitív attitűdök kialakulása lassú folyamat. A fentiekben felsoroltakon kívül számos egyéb tényező - mint például a kicsi és bizonytalan jutalom, a változások megfelelő képviselőinek hiánya, a megszokott helyzet által nyújtott világos előnyökkel és hátrányokkal szemben a lehetséges jövőbeli homályba vesztett előnyök, valamint az a tény, hogy az új feltételek nem nyújtanak egyéni kiugrási lehetőséget, hiszen többnyire csapatmunkára van szükség - mind sokszorosan akadályként jelentkeznek a pozitív attitűdök kialakulásának folyamatában. Másfelől a megváltozott környezeti feltételek és új típusú feladatok pozitív, megújító hatása sem maradt el, hiszen megélnék az érdeklődés a továbbképzések iránt.

Szakmai autonómia

Néhány tanulmány azt vizsgálja, mennyire bizonyult működőképesnek az új szerepkörben a pedagógus a megváltozott feltételek között. Amennyiben "egy szakma működési feltételeit szakmán kívüli erők, szűk és merev korlátok közé szorítják, azzal annak rendeltetészerű működését akadályozzák." Különösen fokozott a veszély abban az esetben, ha adott szakma a személyközi kapcsolatok minőségén alapul. Ezekkel a gondolatokkal vezeti be tanulmányát Ritó (1996), majd részletesen kifejti, hogyan látja a pedagógusszakma szuverenitását és annak zavarait. Megállapítja, az iskolát körülvevő makro- és mikrokörnyezet az informatív, oktatásközpontú intézményt preferálja a nevelő tevékenység rovására, minek eredményeképpen a pedagógusközösségek helyére az oktatóközösségek lépnek. A sikerorientált attitűd elhatalmasodásának bizonyítékaiként megemlíti a versenyeket, évkönyveket, amelyek a helyi hatalom számára visszajelzőként szolgálnak. Bemutatja, hogy az iskola egyetemes célja, azaz a humán kultúra értékeinek közvetítése, a felnövő generáció nevelése, szocializálása, hogyan rendelődik alá a hatalom esetleges céljainak. Végezetül megállapítja, az iskola, s benne az autonómiát megszemélyesítő pedagógus a szakmai kompetencia oldaláról semmiféle védelmet nem élvez.

A tanterv

Pöcze 1995-ben még úgy látja, a pedagógusok attitűdjét a NAT szaktárgyi tartalma fogja meghatározni, azaz ha egyetért, követelményeit teljesíthetőnek látja, attitűdje elfogadó lesz. Pozitív hatása lehet annak is, ha az egyén szakmai koncepciójának iskolai megvalósítására lehetőséget lát az alaptantervben.

Ugyanakkor a valóság bebizonyította, a tartalmi hiány lehetőséget ad a negatív attitűd kialakulására is. Ugyanis a helyi programnak csak az a része nyer állami anyagi támogatást, amely szerepel az alaptantervben. A helyi sajátos körülményeknek megfelelően készített programok jelentős része további finanszírozást csak a helyi fenntartótól remélhet, ami konfliktusokhoz vezethet az iskola, és benne a pedagógus, valamint a fenntartó között.

Olyan vélemények is kialakulhatnak, mely szerint a NAT arról szól "hogyan lehet olcsón oktatást csinálni" (Pöcze, 1995a), vagy amely szerint a nagyobb szakmai szabadság és elegendő anyagiak híján a pedagógus felkészültsége sem tudja kompenzálni a NAT által támasztott kedvezőtlen feltételeket.

A NAT kihirdetését megelőző túlzott várakozásokat egy átmeneti időszak követte. Miközben az új tanterv még nem működött, a régi pedig már csak megszokásból volt jelen az oktatás

folyamatában, megerősödött a bizonytalanság érzése. Az átmenetiség állapota szintén a negatív attitűdök megerősödését segítette (Pöcze, 1995 b).

Erős kötelék a hagyomány, amely szerint a tanárok a dokumentumokat előírásoknak tekintik, amelyeket meg kell valósítani. Ez a tudat sokkal erősebb, mint a tanulók képességeinek, szükségleteinek, vágyainak tekintetbe vétele. Nikolov (1998) a hagyományos hozzáállásban látja a legfőbb akadályát annak, hogy a pedagógusok meg tudjanak felelni az újabb kihívásnak, a helyi program tervezésének. Az új minták hiányát, a képzés hiányosságát szintén negatív hatásként említi.

Az iskolaszékek

A hagyomány az iskolaszékek megalakulásában és működésében is visszahúzó erőt képviselt. A szülőszerepről kialakult hagyományos képbe nem illik bele az a magatartás, melynek során a szülők az alapvető pedagógiai kérdésekben kívánják érdekeiket érvényesíteni. Számos esetben nyilvánvalóvá vált, a pedagógusok nem fogadják el a szülők képviselőinek beleszólását, aminek okát Báthory (1996) abban látja, hogy a pedagógusképzés tematikájából hiányzik a szülőkkel, civilszférával való együttműködésre képzés, ily módon nem alakul ki a megfelelő kommunikációs kód és együttműködési technika az említett kapcsolatrendszerben.

A kooperációs készségek hiánya következtében alakul ki az a pedagógus tévképzet, hogy a szülői betekintés nem megengedhető a szakmai öntudat és autonómia védelme érdekében.

A kötelező jelleggel kialakított iskolaszékek működése a fenti okok miatt sok esetben csak formálisnak tekinthető.

Az 1999. évre mindenki számára világossá vált, hogy az új oktatásirányítási eszközökkel, a Nemzeti Alaptantervvel és a helyi tantervekkel kapcsolatban általános elutasító attitűd jellemzi a pedagógustársadalmat. Bár a szakma általában véve elismerte azt, a pedagógusoknak kulcsszerepük van az oktatásirányítási rendszer módosításának folyamatában, számos tényező figyelmen kívül hagyása azzal a következménnyel járt, hogy általánosan eluralkodott a rossz hangulat. A tartévi változtatások bevezetése antidemokratikus módon a pedagógusok bevonása nélkül történt, aminek következtében általános felkészületlenség jellemezte a bevezetés körülményeit. A folyamat ilyen módon történő beindítása a pedagógusok motiváltságának csökkenését eredményezte. Ehhez hozzájárult az optimális feltételek hiányossága, többek között a megvalósításhoz elengedhetetlen anyagi háttér elégtelensége, a megfelelő tankönyvi kínálat hiánya. A pedagógusok számára a helyi programok kidolgozása, az átállás jelentős többletmunkával járt. Ezen munka honorálása jelentősen elmaradt a programokat bírálók munkájának honorálásától, ami konfliktushelyzetet eredményezett. Az új rendszerben folyó hatékony oktatás érdekében látogatott továbbképzések színvonala erősen változó volt. Ezen hangulatformáló tényezőket ismerteti Hoffmann (1999) visszatekintésében, következtetésképpen pedig a döntéshozók és a szakma egyetértésétől kísért döntések meghozatalát javasolja.

A pedagógus mint a modernizáció emberi tényezője

Prognózis

A folyóiratokban több jele is van annak, hogy a NAT kihirdetését követően a szerzők prognózist igyekeznek felállítani azt illetően, milyen módon fog megváltozni a közoktatásban dolgozók viselkedése, s ezzel együtt igyekeznek valamilyen módon meghatározni, milyen módon befolyásolhatók pozitív irányban az események (Mihály 1995, Pócze 1995, Komlóssy 1997).

Jehle és Krause (1995) cikke a pedagógus életének kísérőjeként elemzett félelemről szóló kutatásról számol be. Külföldi kontextusban tanulmányozva a problémát a kudarcból, konfliktusoktól, hatalomtól, az öntudatlan és egzisztenciális elkülönüléstől, egyes személyektől, büntetéstől való félelmet valamint a neurotikus félelmet vizsgálták, azok gyakoriságát és intenzitását mérték. Eredményeik érdekessége az, hogy különösen a kudarcból és konfliktustól való félelmet találták jellemzőnek. A cikk igyekszik feltárni ennek lehetséges okait is.

A pedagógus viselkedése befolyásolásának lehetőségeit tekintve több szerző a hiányzó ismeretek és kompetenciák pótlásának módját igyekszik feltárni. Mihály (1995) hangsúlyozza, mind a NAT mind a helyi tanterv mint irányítási eszköz bevezetése és sikeres működtetése a szakmai szolgáltatások felfutását feltételezi. Az igényeket tekintve elkülönít implementációs és működtetési feladatokhoz kapcsolódó szolgáltatásokat, s felhívja a figyelmet arra is, hogy a két eszközrendszer, a NAT és a vizsgarendszer implementációja nemcsak tartalmilag tér el, hanem más az a célcsoport, amely számára nélkülözhetetlen. Az első években az információs igények megnövekedésére hívja fel a figyelmet.

Szükséges feltételek

Az oktatásügy modernizációjának alapfeltétele a pedagógus szakmaiságának modernizációja a széleskörű és differenciált továbbképzések rendszerén keresztül (Mihály 1997). A szakirodalom egyetért abban, hogy az implementációs folyamatban fokozottan megnövekednek az igények a szakmai kompetenciák részleges átalakítására, kibővítésére, új kompetenciák kialakítására. Pócze (1995) javaslatot tesz a továbbképzések tartalmát illetően konkrét témákat fogalmazva meg, amelyek a mérés - értékelés, a tervezés, tanterv, tankönyv, taneszköz ismeret és az alpműveltségi vizsga megismeréséhez kapcsolódnak.

Mihály (1995) a szakmai szolgáltatások körén belül a fenti témákban folyó továbbképzéseken túlmenően más feladatokat is megfogalmaz. A szakmailag minősített tantervek megfelelő szintű kínálatát és annak elérhetőségét biztosító szolgáltatást, szakmai - pszichológiai adaptálódás folyamatát segítő szolgáltatást tart szükségesnek, de nem feledkeznek meg a szaktanácsadók, irányítók felkészítéséről valamint a speciális kompetenciákat igénylő oktatási területekről sem. Kívánatosnak tartja a szolgáltatások rendszerének kiterjesztését a pedagógusokon és igazgatókon túl a szülőkre, bizonyos diákrétegekre valamint a fenntartókra is.

Annak bizonyítása, hogy az emberi tényezőnek kitüntetett szerep jut a modernizáció megvalósításában, olvasható Sass (1997) cikkében. A szerző olyan tényezőket igyekszik feltárni, mint az ember munkahelyi és társadalmi környezetének szerepe, a szervezetről, saját feladatairól és szerepéről szerzett információk mennyiségének és minőségének a tevékenység tartalmára gyakorolt hatása, a korábbi tapasztalatok befolyásoló szerepe, az egyén kognitív és affektív sajátosságai, egyéni érdeke. A szerző állítása szerint mindezek várhatóan

meghatározzák az egyénnek a teljesítményét. Megállapítja, ezen tényezők feltárása és társadalmi visszaigazolása nélkül csekély az esély a közoktatási rendszer modernizációjára. A továbbképzések minőségének biztosítása érdekében "elkerülhetetlen, hogy a közoktatás-irányítás kialakítsa továbbképzési stratégiáját, vagyis maga is megfogalmazza célképzetét, megnevezze ebből következő prioritásait és hozzárendelje a stratégia megvalósításához tartozó eszközöket." (Horváth - Pöcze, 1996). A szerzők segítségképpen bemutatják a Svájci Tanártovábbképző Központ által kidolgozott alapkritérium - katalógus modelljének átdolgozott változatát.

A pedagógusok nemcsak anyagilag, hanem szellemileg is kiszolgáltatottan élik meg az oktatási rendszer változását. Nem kapják meg az értelmiségi létükhöz, szakmai működésükhöz szükséges információkat, a hatékony munkavégzéshez nincsenek meg a szükséges feltételek. Ezeket a gondolatokat osztja meg az olvasóval egy Ádám Györggyel (Schüttler, 1997) folytatott beszélgetés, s egyúttal arra is rámutat, mely területeken elengedhetetlen a fejlesztés: jó állománnyal rendelkező, állandóan frissülő könyvtárak mellett információs elektronikus csatornáknak is rendelkezésre kell állniuk. Ezen túl a pedagógusnak hozzá kell jutnia a könyvekhez és folyóiratokhoz, amelyeket jelenleg anyagiak híján nem tud beszerezni.

Hiányzó kompetenciák

Szükségletelemzés

A hatékony tanítási folyamat elengedhetetlen feltétele a szükségletek magas szintű elemzése. Egyrészt megfelelő alapként szolgál a tanulási - tanítási tartalom meghatározásához, másrészt olyan általános és specifikus célok megfogalmazását teszi lehetővé, amelyek alapján a tanítási célok, követelmények kidolgozhatók. Harmadrészt viszonyítási eszközként szolgál a tanulási folyamatban ismétlődő folytonos értékeléshez, visszacsatoláshoz.

A külső társadalmi szükségletek a Nemzeti Alaptantervben fogalmazódnak meg. Mikrotársadalmi szinten azonban a pedagógus tantestületnek kell feltáró munkát végeznie a helyi viszonyok, igények feltárásában ahhoz, hogy jól működő helyi iskolai programokat tudjanak megalkotni. Más tantestületek által készített helyi programok adaptálása is feltételezi a helyi szükségletek alapos ismeretét.

A külső szükségleteken túlmenően a belső szükségletek feltárása is elengedhetetlen. Az objektív, tantárgyi ismeretek szintjén és a szubjektív, tanulói szinten folyó igényfeltárás együttesen határozzák meg a programtervezés sikerességét.

A szükségletfelmérések fő típusainak megismerése, és a helyi tantervek elkészítését segítő több célú elemző alkalmazása alapvető fontosságú a szaktantárgyak oktatását tanulmányozó pedagógiákban (Kurtán, 1996), s ezen túlmenően a továbbképzések programjában is. Bár a szerző cikkében a nyelvtanári kompetencia ezen egyetlen elemének megragadására törekszik, gondolatai mögött egy hatékony továbbképzési programnak tartalmi tervezete is rejlik miközben a részletes tantervről szóló ismeretektől a tananyagelemzés és értékelés készségein keresztül a tananyagtervezés megvalósításáig terjedő folyamatot írja le.

Programtervezés

A legégetőbb problémák a NAT kihirdetését követően a helyi tanterv készítéséhez kapcsolódtak. A programtervezés hiányzó ismereteinek és készségeinek pótlását a szakirodalom egyrészt a már megvalósult tapasztalatok közreadásával igyekezett kompenzálni, másrészt a továbbképzési lehetőségekre hívta fel a figyelmet.

Ez utóbbi témakörbe tartozik az a cikk, amely egy saját élményen alapuló tréningprogram tapasztalatairól számol be (Bognár, 1996). A program részben szükséges ismeretek átadását, részben alapkészségek fejlesztését célozta meg. Az előbbi célnak megfelelően a résztvevők a programkészítés lépéseivel valamint az alkalmazandó fejlesztési technológiák részleteivel ismerkedtek, s emellett tapasztalatot szerezhetek a szükségletek feltárása, általános célok megfogalmazása, tantárgyi célok és követelmények megfogalmazása valamint a tananyag tantárgyon belüli elrendezése terén.

Egy nagy tapasztalattal rendelkező programkészítő csoport tevékenységének alapelveibe enged bepillantást Szabó (1996) írása. A bemutatás a szükségletelemzés megvalósítását feltételezve részletezi a tervezés folyamatának lépéseit, mindezt szemléletes ábrával kiegészítve. Jelzi a gyakori visszacsatolás szükségességét, ami az elkerülhetetlen módosításokra ad lehetőséget.

A folyamat alapfeltételeiről, nehézségeiről, előnyeiről és hátrányairól vall az a beszélgetés, amit Schüttler (1996) vetett papírra. Véggöveztetésként a cikk azzal a gondolattal fejeződik be, hogy a pedagógusok tantervfejlesztési kompetenciájának kialakításában nem alapfeltétel a tantervelmélet. Ennek az ismerethalmaznak a helyettesítése megoldható számítógépes program segítségével. Egy moduláris, hypertext tanterv elkészítésének segítő eszközeként mutatja be a Profil szoftvert Káldy (1996) írása.

Azok a pedagógus tantestületek is találnak segítséget a szakfolyóiratokban, akik nem kívánnak élni a NAT által nyújtott autonóm helyi program tervezésének lehetőségével. Az Országos Közoktatási Intézet által felállított és működtetett tartervi adatbank (Bognár, 1996) ismertetéséből információ szerezhető a bekerülés szigorú feltételeit illetően valamint hasznos ismereteket nyújt az adatbank működésének formájáról, a hozzáférés módjáról, a szolgáltatást nyújtó pontokról és a tájékozódás módjáról.

Példaértékű az a tervezési folyamat, amelynek bemutatására vállalkozik cikkében Nikolov (1998). Bár a cím megtévesztő módon tartervi tervezésre utal, az írás három gyermekcsoport közreműködésével kialakított tanmenet tervezési folyamatát mutatja be. A cikk relevanciáját adja ma is az a tény, hogy a tervezés ezen szintjén valamennyi pedagógusnak számos kihívással kell szembenéznie. Négy kérdéskör megtárgyalásán keresztül, beszámol arról, hogyan vonhatók be a tanulók a tervezés folyamatába. E kérdéskörök érintik az órai tevékenységben való részvételt, a tevékenység során működő csoportok kialakítását, a kiválasztott tevékenységek sorrendjét, az értékelés formáit és gyakoriságát. A szerző tapasztalata szerint a tárgyalásos tanmenet kialakítása pozitív módon befolyásolja a tanulóknak az adott tantárgyhoz való attitűdjét, ami megfontolandóvá teszi a szélesebb körű alkalmazást.

Tankönyvválasztás

A NAT kihirdetésével felszabaduló tankönyvpiac egyre növekvő mennyiségben kínálja a pedagógus számára a választékot.

A bőséges, ámde, vegyes színvonalú tankönyv kínálat nem hozta magával a hazai tankönyvkritikai irányzat kialakulását, ehelyett a tananyagok értékesítését a szakmai megfontolásokat mellőző tankönyvreklám szabályozza.

Erre a hiányosságra hívja fel a figyelmet Horváth (1996) írása, amelyben egy a tankönyv műfajáról UNESCO felkérésre írt didaktikus tankönyvet mutat be. A könyv szerzője, Francois Richaudeau, a tankönyv fogalmát tág értelmezésben minden nyomtatott, strukturált, egy tanulási folyamatban felhasználásra szánt, szisztematikusan felépített munkára vonatkoztatja, amely a tudományos, intézményi és információs funkció hármasságával rendelkezik. Leírja az előállítás meglehetősen költséges műveletének optimális folyamatát valamint a befolyásoló tényezőket. Szól a tankönyv értékelésére szánt szempontokról, azokat a tartalom, kommunikatív jellemzők, módszer, piaci termék szemszögéből csoportosítva. A tankönyvet a befogadók nézőpontjából megvizsgálva megállapítja, annak minden eleme jelentést hordozó összetevő. Ennek bizonyításaképpen ezen elemeket alkalmazott nyelvészeti és didaktikai szempontból vizsgálva kutatási eredményeket sorakoztat fel.

Különösen nehéz feladatot jelent a megfelelő tananyag kiválasztása a nyelvtanárok számára, hiszen hazai és külföldi kiadású nyelvkönyvek garmada árasztja el a piacot.

Középfokú intézmények német nyelvet oktató pedagógusainak tankönyvválasztási szempontjait vizsgálta az a felmérés, amelyről Petneki (1996) számol be. Részletes elemzése néhány érdekes eredményre hívja fel a figyelmet. A választási szempontok közül fontossági sorrendben első helyen áll, hogy a tankönyv hogyan kezeli a nyelvtan problematikáját, minek következtében ha adott tankönyv kommunikatív készség fejlesztését tűzi ki célul, nem találhatik megfelelőnek a legtöbb hazai oktatási környezetben. Hiába tehát a NAT célkitűzései, például a személyiségfejlesztés, a megvalósításban, a német nyelv tanításának valóságában a formai helyesség áll a középpontban háttérbe szorítva az önálló, kreatív nyelvhasználatot. A szerző tapasztalatai szerint a nyelvvizsga és érettségi vizsga követelményrendszere fentről lefelé határozzák meg a nyelvtanítás célját, tartalmát, tehát a tankönyvválasztást és tankönyvfelhasználást is. A felmérés arra is rámutat, hogy ellentmondásos módon a tankönyvválasztás szempontjai között a tanterv, a tanítás célja, a tanári szabadság, progresszió alig játszik szerepet.

Míg a legnépszerűbb idegen nyelvek bőséges kínálattal dicsekedhetnek a tankönyvpiacon, a kisebb nyelvek oktatói aligha vesznek el a bőség zavarában. A tankönyvválasztás számukra bizonyára egyéb sajátos problémákat vet fel, erről azonban a szakirodalom nem nyújt ismereteket.

Mentálhigiénés programok

A pedagógusszakma "személyiségfogyasztó" (Bagdy, 1996), aminek számos kiváltó oka van. A tanárnak társ nélkül kell megállnia helyét a tanítási folyamatban, ugyanakkor munkája erős autonómiaigénnyel bír. A pedagógustársadalomra jellemző a fokozott felelősségi szorongás, az önértékelési bizonytalanság, a sikerélmény szűkössége, a perfekcionista igényrendszer. Mindehhez hozzájárul a korábban részletesen bemutatott külső elvárások tömege.

Szükségesnek látszik, hogy a "veszélyeztetett szakma" művelői rendelkezzenek azokkal a tanulható készségekkel, amelyek elősegítik mentálhigiénés és pszichoszomatikus egészségük megőrzését. A szakirodalom több cikkben is foglalkozik az ilyen irányú képzés fontosságával (Bagdy 1996, Szekszárdi 1996)

A tanárképző intézmények szerepe a hiányzó kompetenciák kialakításában

Az új ismeretek átadására, új kompetenciák kialakítására a tanárképzésnek is fel kell készülnie.

Nincs ismeretünk arról, hogy a jelenleg különböző tanárképző intézményekben használt jegyzetek milyen mértékben felelnek meg az új kihívásoknak. Bárdos (1997) cikke induktív empirikus modelljén keresztül nyújt betekintést a nyelvtanárképzésben ismert leggyakoribb

kézikönyvek tartalmi jellemzőibe. A közölt adatokból világossá válik, hogy a nyolc leggyakrabban használt kézikönyvből mindössze kettő foglalkozik tantervi kérdésekkel, s ennél jobban csak a mérés - értékelés és idegen nyelvi tanítási elméleteket hanyagolják el ezek a kiadványok. Elvárható-e azonban az, hogy a hazai kontextus specifikus problémáit a külföldi kiadású kézikönyvek oldják meg? Egyes prognózisok előjelzése szerint a NAT implementációs folyamatában a kompetenciák kialakítására irányuló továbbképzések lebonyolításában a tanárképző intézmények szerepe megnőhet (Mihály, 1996) szorosan együttműködve a pedagógiai intézményekkel. Ennek a megvalósulásáról az általunk vizsgált szakirodalom nem nyújt ismereteket.

A pedagógusok megismerése

A folyóiratokban fontos szerepet kap a pedagógus személyiségének megismerésére irányuló gondolkodás.

Nagy (1996) megfogalmazásában a pedagógusok olyan organikus értelmiségi funkciókkal felruházott egyének, akik jelentősége a jövő társadalmában nyilvánul meg. A hatékony pedagógus modelljéből indul ki kutatásában, amely megvizsgálja, mennyiben felel meg a jelen pedagógusának szakmai magatartása annak az értelmiségi léttel szembeni elvárásnak, ami az olvasási szokásokban nyilvánul meg.

A szakirodalomban a pedagógus személyiség sokoldalú vizsgálata jelenik meg több írásban, amelyek között fellelhető a pedagógus mentálhigiénés ismereteit és attitűdjét tanulmányozó kérdőíves vizsgálat (Schüttler, 1996) valamint a hatékony tanáregyéniséget jellemző tulajdonságok több oldalról történő megragadása (Hoffmann 1997, Bárdos 1997, Fodor 2000). Típusalkotásra tesz kísérletet a represszív, veszélyhelyzetet elkerülő, és a szenzitív, a veszélyhelyzetre felkészülő magatartás jellemzőinek feltárásával Figula (2000) cikke. A jövő pedagógus személyiségének átfogó megragadására törekszik Szentirmai (1996) munkája, aki a felkészülés lehetőségeit is vizsgálat alá veszi.

Összegzés

Jelen írásomban azon gondolatok áttekintésére törekedtem, amelyek két hazai folyóirat, az Új Pedagógiai Szemle és a Magyar Pedagógia lapjain 1995 és 2000 között megjelent cikkeken keresztül a pedagógusok számára pedagógusokról szóló ismeretek átadására törekedtek. Ezen írásokban rejlő gondolatok néhány általam jellemzőnek tartott területen kerültek összegzésre. Az írásokban markánsan jelennek meg azok a vélemények, amelyek a pedagógusokkal szembeni makro- és mikrotársadalmi elvárások változását követik. A pedagógusok 1995-ben prognosztizált és későbbi tényleges attitűdjeit tanulmányozza a cikkek egy második csoportja. A szakma a pedagógusnak a tantervi változásokban játszott szerepét is igyekszik feltárni. Más munkák arra keresik a választ, melyek azok a hiányzó kompetenciák, amelyek kialakítását feltételezik a tantervi változások. Az írások egyik csoportja a jövő pedagógusának képét igyekszik felvázolni.

Reményem szerint a két folyóiratban a pedagógus személyiséget érintő megjelent gondolatok összegzése bizonyítja azon meggyőződésemet, mely szerint a pedagógusok helyzetét a tantervi reform 1995 és 2000 közötti időszakában a szakmai közvélemény nagyon világosan látta és próbálta láttatni a társadalommal. Annak megítélését, hogy történt-e továbblépés vagy jellemzően a helyben maradás jeleit tapasztaljuk, az olvasóra bízom.

Irodalom

- A foglalkoztatási biztonság megőrzése a legfőbb célunk. Beszélgetés Szöllősi Istvánnéval.* Pöcze Gábor. Új Pedagógiai Szemle, 1995a / 8., 63-70. old.
- A PDSZ felkészült a helyi konfliktusok kezelésére. Beszélgetés Molnár Péterrel.* Pöcze Gábor. Új Pedagógiai Szemle, 1995b / 8., 71-76 old.
- A pedagógusok mentálhigiénés ismeretei és attitűdjei egy kérdőíves vizsgálat tükrében.* Schüttler Tamás (szerk) Új Pedagógiai Szemle, 1996 / 11., 36-42. old.
- Bagdy Emőke : *Relaxációra épülő tanári mentálhigiénés és pszichoszomatikus prevenció.* Új Pedagógiai Szemle, 1996 / 2., 39-50. old.
- Balogh Miklós : *A demográfiai változások hatása a közoktatásra.* Új Pedagógiai Szemle, 1997 / 2., 49-56. old.
- Bárdos Jenő : *A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása.* Magyar Pedagógia. 1997 / 1., 3-17. old.
- Báthory Zoltán : *Az iskolaszék és a közoktatás kétpólusú szabályozása .* Új Pedagógiai Szemle, 1996 / 4., 7-13. old.
- Bognár Mária : *Az Országos Közoktatási Intézet tantervi Adatbankja.* Új Pedagógiai Szemle, 1996 / 10., 3-10. old.
- Bognár Mária - Horváth Attila : *Hogyan készítsünk helyi tantervet?* Új Pedagógiai Szemle 1996 / 7 -8., 63-73. old.
- Ferenczi István : *A pedagógusszerep szükséges változásai.* Új Pedagógiai Szemle, 1998 / 3. 9-16. old.
- Figula Erika : *A tanár - diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok.* Új Pedagógiai Szemle, 2000 / 2., 76-81. old.
- Fodor Gábor : *Tanár - szerep - konfliktusok.* Új Pedagógiai Szemle, 2000 / 2., 66-75. old.
- Halász Gábor : *Az iskolaszék és a helyi érdekegyeztetés .* Új Pedagógiai Szemle, 1996 / 4., 14-21. old.
- Hegedűs Katalin : *A pedagógus az intézményben és a társadalomban.* Új Pedagógiai Szemle, 1998 / 6., 28-31. old.
- Hoffmann Rózsa : *A tanár munkája a nyolcosztályos gimnáziumban.* Új Pedagógiai Szemle 1997 / 1., 34-39. old.
- Hoffmann Rózsa : *Pedagógiai helyzetkép 1998 / 1999.* Új Pedagógiai Szemle, 1999 / 5., 43-59. old.
- Horváth Attila - Pöcze Gábor : *Pedagógus továbbképzés és minőségbiztosítás.* Új Pedagógiai Szemle, 1996 / 9., 68-84. old.
- Horváth Zsuzsanna : *Tankönyvelemzési szempontok és eljárások.* Új Pedagógiai Szemle 1996 / 10., 29-36. old.
- Jehle, Peter és Krause, Peter : *A félelem, a pedagógusélet kísérője.* Új Pedagógiai Szemle 1995 / 8., 86-96. old.
- Káldy Tamás : *Helyi tantervek készítése számítógéppel .* Új Pedagógiai Szemle 1996 / 7-8., 138-155. old.
- Komlóssy Ákos : *Az iskolai stratégiáról.* Magyar Pedagógia. 1997/2., 127-135. old.
- Kotshy Beáta : *Az iskolaszék és a szülői érdekegyeztetés.* Új Pedagógiai Szemle, 1996 / 4., 45-51. old.
- Közelebb a tudományhoz. Beszélgetés Ádám Györggyel.* Schüttler Tamás. Új Pedagógiai Szemle, 1997 / 3., 3-10. old.

- Kurtán Zsuzsa : *A nyelvpedagógia szaknyelvi komponense a tantárgypedagógiák és az általános didaktika összefüggéseiben.* Magyar pedagógia, 1996 / 4., 389-396. old.
- Liskó Ilona : *Az iskolaszékek kapcsolatai .* Új Pedagógiai Szemle, 1996 / 4., 27-35. old.
- Mihály Ottó : *A pedagógusképzés és -továbbképzés ellentmondásai, megújulás igénye.* Új Pedagógiai Szemle. 1996 /1., 48-53. old.
- Mihály Ottó : *Modernizációs feladatainkról.* Új pedagógiai Szemle, 1997 / 3., 34-43. old.
- Mihály Ottó : *Pedagógiai Szakmai Szolgáltatás.* Új Pedagógiai Szemle. 1995 /8., 77-85. old.
- Nagy Attila : *Napi robotos vagy organikus értelmiségi.* Új Pedagógiai Szemle, 1996 /12., 93-104. old.
- Nagy Mária : *A tanári munka és a szabályozási környezet változásai.* Új Pedagógiai Szemle, 1997 / 2., 57-64. old.
- Nekünk feladatunk, hogy az emberek igényét felkeltsük a mentálhigiénés szemlélet iránt. Beszélgetés Seifert Eszterrel és Berkes Annával.* Szekszárdi Júlia. Új Pedagógiai Szemle, 1996 / 10., 56-61. old.
- Nikolov Mariann : *Általános iskolás gyermekek bevonása egy tárgyalásos alapú angol nyelvi tanterv kidolgozásába.* Magyar Pedagógia. 1998/ 3., 239-251. old.
- Petneki Katalin : *A nyelvkönyvválasztás néhány aktuális kérdése egy felmérés tükrében.* Magyar Pedagógia, 1996 / 1., 95-103. old.
- Pócze Gábor : *A NAT és a gyakorlat. A Nemzeti alaptanterv implementációja.* 1995 / 4., 12-35. old.
- Ritó László : *Mit jelent az iskola szuverenitása.* Új Pedagógiai Szemle. 1996 / 2., 19-24. old.
- Sass Attila : *Gondolatok a közoktatási rendszer megújításáról. Az emberi tényező kitüntetett szerepéről.* Új Pedagógiai Szemle, 1997 / 3., 52-67. old.
- Sári Lajos : *Iskolaszék - tantestület - iskolavezetés .* Új Pedagógiai Szemle, 1996 / 4., 42-44. old.
- Szabó László : *A helyi tanterv-készítés tapasztalatai a Petrik Lajos Vegyipari Szakközépiskolában*
Új Pedagógiai Szemle, 1996 / 7 - 8., 120-128. old.
- Szentirmai Attila : *Milyen pedagógust igényel a jövő iskolája ?Közoktatásunk és a magyar jövőkép.* Új Pedagógiai Szemle 1996 / 10., 42-55. old.
- Tantervfejlesztési tapasztalatok egy nagy múltú fővárosi szakképző intézményben* Schüttler Tamás. Új Pedagógiai Szemle. 1996 / 7 - 8., 129-137. old.
- Varga Miklósné : *A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban .* Új Pedagógiai Szemle 1998 /7
112-117. old.

SUHAJDA EDIT
ELTE TFK, Budapest

Tanárképzés és tanár-továbbképzés másként
A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással
Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT)

I.

Ez a program a **Nemzetközi Olvasástársaság (IRA)**, a **Magyar Olvasástársaság (HUNRA)** és a **Soros Alapítvány** közreműködésével és támogatásával került az Egyesült Államokból Magyarországra, valamint Kelet-és Közép-Európa 21 országába.

Magyarország hét felsőoktatási intézményének oktatói vettek részt a program magyarországi adaptációjában és a tanár-továbbképzési tanfolyam akkreditálásában.

A program mielőbbi elterjesztése érdekében különböző régiókban működő intézményeket és hozzájuk kapcsolódó gyakorlóiskolákat céloztunk meg. Így a hét választott régió: az ELTE TFK, az ELTE TÓFK, Győr, Debrecen, Eger, Szeged és Pécs. A csoportok tagjai pedagógia, pszichológia szakos oktatók, módszertanosok, szakvezető tanárok és tanítók.

Az új módszerek és technikák hitelesebb megítélése érdekében választottunk eltérő típusú intézményekből pedagógusokat.

A saját szakterületén alkalmazza mindenki. Jelenleg a kísérlet negyedik évében járunk, az eredményeket összehasonlítottuk, elemeztük és értékeltük. Ma már bátran állíthatjuk, hogy igaz a szerzők tételmondata: *a program az oktatás minden szintjén és szinte valamennyi tantárgyban fejleszti a kritikus gondolkodást, kiemelten a humán tárgyakban és a társadalomtudományok területén.* (Az RWCT projekt amerikai kidolgozóit dr. Kurtis S. Meredith, dr. Jeannie L. Steele, Charles Temple és Scott Walter.)

Talán sosem volt időszerűbb az a "régimódi" felfogás, hogy mindenekelőtt *gondolkodni* kell tanítanunk a diákjainkat.

A mai iskola sok tekintetben szerencsésen változik a korábbi időszak iskolájához képest. A porosz szellemet demokratikusabb légkör váltja fel, egyre jellemzőbb a nyitottság. Ma már nem elég frontálisan és csupán az iskola falain belül tanítanunk és számon kérnünk az ismeretanyagot. A tanulói felkészülés szükségképpen terjed az iskola falain túlra (Gondoljunk csak a Világhálóra és az elképesztő mennyiségű multimédiára!). A XXI. század küszöbén is igen fontos az aktuális tárgyi (propozicionális) tudás, de talán mégsem ez jelenti a tanulás legfőbb célját. A *képességeket* kell elsősorban fejlesztenünk. A NAT követelményrendszerében is ez a kiemelt feladat, bár nem ad hozzá segítséget. Mai társadalmunkban tanítványainknak várhatóan többször is munkát vagy szakmát kell majd váltaniuk felnőtt életük során. Ebben akkor sikeresek, ha hatékonyan tudnak tanulni. Autonóm személyiséggé kell válniuk, aki képes információt befogadni, értékelni, szelektálni, aki tud kritikusan gondolkodni.

Mi a kritikai gondolkodás?

A program alkotói úgy fogalmazzák ezt meg, hogy az a komplex gondolkodási folyamat, amelyik az információ megszerzésével kezdődik és a döntés meghozatalával ér véget. Matthew Lipman (1998), aki a kritikai gondolkodást tantervbe építette, röviden így fogalmazott: "kritikai gondolkodás" gyakorlatilag az aktív elme összes funkciójára utal. Az

információ megértése a kritikusan gondolkodó ember számára csupán tanulási folyamatának kezdetét, és nem a végét jelenti.

A kritikai gondolkodás legfőbb jellemzője a tudatos kérdező technika. A készen kapott tudást megkérdőjelezi, kételkedik. Lényege a lehetséges válaszok módszeres kutatása, alternatív álláspontok megfogalmazása, az ezeket alátámasztó érvek összegyűjtése, mások érvelésének mérlegelése, s végül a legmeggyőzőbb érvek és bizonyítékok alapján saját álláspont kialakítása. Aki nyitott, az kész arra, hogy meghallgassa és elfogulatlanul mérlegelje mások érveit, és ha elegendő oka van rá, módosítsa is. A gyerekeknek meg kell tanulniuk, hogy a nyitottság nem integritásukat veszélyezteti, sokkal inkább emberi értéküket erősíti.

Éppen ezért a program keretében olyan tanulási technikákat ismertetünk meg, amelyek megalapozzák a kritikai gondolkodást, változatosan és hatékonyan fejlesztik a kommunikációs képességeket (olvasás, szövegértés, szóbeli és írásbeli szövegalkotás). Ezek a technikák a tanulókat beavatják a tanulás folyamatába, segítik az interaktivitást és partneri viszonyt alakítanak ki. A pedagógus szerepe megváltozik: csak akkor avatkozik be a folyamatba, ha a diák nem boldogul vagy maga kér segítséget.

A program célja, hogy elméleti háttérrel, pedagógia törekvéseivel, módszer-és eljárás-készletével a nemzetközi és hazai tudományos kutatásokkal összhangban, az **iskolai oktatás XXI. századi kihívásaira** újszerű és hatékony válaszokat adjon.

A programban először diákként élveztük a "tevékenység alapú tanulást", majd tanárként reflektáltunk azokra. Tapasztalataink alapján feltártuk azt az elméleti keretet, amelybe a módszerek beágyazódtak. Megismertük a projekt elméleti bázisát képező főbb tanuláselméleti iskolákat: Piaget fejlődéslélektanát, Vigotszkij beszéd és tanulás kapcsolatáról írt munkáit, a konstruktivista didaktikát, a sémaelméletet és az Isabel Beck nevével fémjelzett metakognitív tanulás modelljét.

Természetesen a magyar pedagógusok számára ezek az elméletek nem ismeretlenek, például az olvasói választ (reader respons), a folyamat alapú írást (process writing) és a folyamatolvasást (process reading) használja a hazai szakirodalom. Meggyőződésem, hogy a régen végzett tanárok keveset tudhatnak ezekről. A kicsi településekre pedig nem jut el az új szakirodalom, hiszen az iskolák fenntartására is alig van pénz. A vidéki tanárok sokkal nehezebb helyzetben vannak, amit jól tükröz a következő példa. A felnőtt tanfolyamunkon akadt olyan tanító, aki az anonim kilépő céduláján megkérdezte: Mit jelent a metakognitív tanulás?

A metakognitív tudás: tudásunk önmagunk gondolkodásáról. Nem elméleti tudást, hanem az egyén önmagára, saját tanulási folyamatára, saját kvalitásaira és nehézségeire vonatkoztatott tudását jelenti. Ez a leghatékonyabb komponens az önálló tanulásban csak megfelelően szervezett tanulási-tanítási folyamat eredménye lehet. Az RWCT program módszerei az ilyen tanulási folyamatot

segítik. A jelenlegi iskolai munkában - annak ellenére, hogy a hazai-és nemzetközi felmérések alapján rendre szembesültünk oktatásunk hiányosságaival- még mindig az óriási, s gyakran ésszerűtlenül túlméretezett ismeretanyag számonkérésére helyezik a hangsúlyt. Egyre sürgetőbb a pedagógusok módszertani kultúrájának megújítása.

Az RWCT program **támogatja a tanárokat** abban, hogy

- **átgondolják** tanári szerepüket az aktív tudatos tanulásról és nézeteiket a felhasználható tudásról
- **tudatosabbá tegyék** saját tanári filozófiájukat, szemléletmódjukat
- **nyitottabbá váljanak** a kooperatív és reflektív tanulás-szervezésben.

A tanulás folyamatában a gyermeknek is éreznie kell, hogy *tanulásáért felelős*.

Van néhány tulajdonság és viselkedési forma, amely a kritikai gondolkodást tudatosan alkalmazó tanulók sajátja, s amelyet az osztálytermi munkának feltétlenül támogatnia és bátorítania kell. Nagyon fontos az önbizalom, az aktív részvétel, a fegyelmet viselkedés, a figyelem- és gondolatmegosztás képessége, mások meghallgatása.

A program egyik kiemelt feladata a kooperáció fejlesztése. *Az együttműködési készséget lehet és kell fejlesztenünk!*

A kooperatív tanulás módszerei és stratégiái adnak ehhez segítséget: mozaik (jig-saw) I.,II., páros olvasás/páros összefoglalás, páros jóslatok, kerekasztal-körforgó, háromlépéses interjú, csapatjáték, bajnokságok, akadémikus vita, szerepjátékok stb.

Gondolkodást ösztönző környezetet teremtünk, ha a kooperatív tanulás módszereit beépítjük a tantermi oktatásba. Ezt azt hiszem igen kevesen teszik, kivétel néhány alternatív iskola.

A programban hangsúlyos rész az ún. *grafikus rendszerezők*, amelyek a gondolkodási folyamatot próbálják láthatóvá tenni. Ezek olyan rajzok, ábrák, táblázatok (fürtábra, Venn-diagram), amelyek a gondolatok közötti kapcsolatokat szemléltetik. Keveset ismerünk belőlük, azokat sem használjuk rendszeresen.

Külön foglalkoztunk a tanulást segítő írással, az *írás folyamatalapú megközelítésének* előnyeivel. A fogalmazástani folyamat alapú megközelítése és a bemutatott stratégiák meglehetősen eltérnek az általánosan jellemző hazai gyakorlattól. A koncepció lényege, hogy a tanárok példaként közvetítik jeles írók alkotási tapasztalatait annak érdekében, hogy a diákok is képesek legyenek igényes szövegekre. Az írás folyamata öt szakaszból áll: tervezés, vázlat (esetleg első szövegváltozat), átdolgozás, szerkesztés és kiadás. Az iskolákban ma már nem íratnak pizkozatot, pedig igen hasznos lehetne! (Emlékszem a dupla irodalomórákra a 60-as években, ahol ezt kellett tennünk.)

Szépirodalmi szövegek feldolgozása során ismertük meg az ún. **RJR** keretet. Ez a felidézést vagy *ráhangelést*, a *jelentés megteremtését* s végül a *reflektálást* jelenti. Az első fázisban közös erővel mozgósítjuk a gyerekek előzetes tudását, kérdéseket, előfeltevéseket fogalmazunk meg... stb. A második szakaszban a tanulók "megteremtik" a jelentést, miközben keresik a válaszokat. Végül a harmadikban a jelentéseket megvitatják, szintetizálják és értékelik, közben magára a tanulási folyamatra is reflektálnak. Az oktatás akkor a legsikeresebb, ha a folyamat átlátható. Azáltal, hogy a tanuló a tanítás tartalmát, és annak a folyamatát is megérti, maga is egy életre tanuló emberré válik.

Ehhez nyújt segítséget az INSERT technika, amely az olvasást és gondolkodást elősegítő *interaktív jegyzetelés*. Olvasás közben a szöveget saját megértésünknek és tudásunknak megfelelően oldalszéli szimbolikus jelekkel látjuk el, ezzel a megértés folyamatát követhetjük nyomon.

Az új módszerek közül igen sikeresnek bizonyult a Tudom / Tudni akarom / Megtanulom, a kettéosztott napló, az ötsoros, a reciprok tanítás és a kibővített előadás. Ezeket a módszereket már kisiskolás korban lehet tanítani.

Csak ízelítőt akartam adni az RWCT programból, és annak hatékony működéséről, a módszerek és technikák jól illeszkednek a tanulás-tanítás folyamatába és mindenképpen elősegítik a tanárok és az iskolák megújulását.

A továbbképzés nem csak módszereket ad, hanem szemléletet formál, pedagógiai hitvallást, tanítási filozófiát közvetít.

II.

Az RWCT programot anyanyelvi-tantárgypedagógia szemináriumokon prbáltam ki. Összefoglalom a hallgatóim számára többnyire még szokatlan kooperatív tanulásról szerzett tapasztalataimat.

Egyik félévi tematikám:

A csoportépítés, a kulcsfogalmak értelmezése (tanári szerep, tanulás, tudás)
A tanulási folyamat fázisai (Ráhangolás, Jelentésteremtés, Reflektálás)
Az írás folyamatalapú megközelítése
Az olvasás folyamatalapú megközelítése
A kooperatív tanulás
A tanári kérdéskultúra
A vita mint módszer
A tanulás tervezése, értékelés

A félév kezdetén megkérdeztem főiskolás hallgatóimat, hogy közülük hányan vettek részt valaha csoportmunkában. A válasz: 85 százalékuk sohasem dolgozott csoportban. A következő kérdésem: III. éves iskolai hospitálásukon láttak-e csoportmunkát? Egyértelmű nem választ kaptam. Ebből arra is lehet következtetni, hogy az iskola társas szerkezete nincs összhangban a munkahelyek világával. Gazdasági életünkben a fejlett technológiát alkalmazó, információ-feldolgozással járó tevékenységek egyre nagyobb jelentőséget kapnak, melyekben alapvető a kooperatív kommunikációs készségeink szerepe. Kívánatos az iskola falai közé vinni ezt a hasznos módszert! Ebben a versenycentrikus világban a kooperatív módszereket talán még inkább alkalmaznunk kell!

Szükség van rá, hogy a diákok tanórán tapasztalják meg, hogy vannak helyzetek, amelyekben egymás segítése a gyümölcsöző. Osztálytermeinkben meg kell honosítanunk a kooperatív tanulás elemeit, hiszen diákjaink nagyrésze a szociális érzékenység és az együttműködési készség alapjai nélkül érkezik az iskolába. A versenyztető módszerek csak fokozzák ezt a szociális űrt. Diákjaink felkészületlenek maradnak a kölcsönös egymásrautaltságon alapuló világban. A kooperativitáshoz kell folyamodnunk akkor is, ha meg akarjuk őrizni a demokráciát. (Ilyen mondatok olvasása közben még nagyon sok tanár felszisszen. Az egyik óráim után, egy történész kolléga megjegyezte: „Mi van, az óvodában vagyunk?” Ugyanis az együttműködés okán az asztalokat szembhelyeztük egymással.) Valójában arról van szó, hogy azokban a tanítási folyamatokban, amelyekben folyton a tanár a főszereplő, épp ő teszi egyre esélytelenebbé diákjait, hogy később egy demokrácián alapuló társadalomban éljenek. Azt is tudjuk, hogy a passzív engedelmesség és az ezt megkövetelő autokratikus döntéshozatal mi mindent von maga után. Még akkor is, ha elitet nevel!

Sajnálatos módon sokunkkal elhitették, hogy a legtöbbet akkor tanulunk, ha tanítanak bennünket. Meggyőződésem, hogy a legtöbbet akkor tanulunk, ha kellően motiváltak vagyunk. Maga a tanítás pedig pont ilyen helyzet! A motiváció és a lehetőség adott. Ezért alkalmaztam óráimon gyakrabban a reciproktanítást. Tudjuk, hogy a tanulás egyik legjobb módja, ha tanítunk (docendo discimus). Ez a technika lehetővé teszi a diákok számára a tanár-szerep átélését. Hallgatóim szacikkek feldolgozásával gyakorolták a reciproktanítást.

A kooperatív tanulási módszerek felépítéséből adódik, hogy valamennyi diáknak dolgoznia kell, ha a csoport meg akarja valósítani célját. Ebben a tekintetben a kooperatív módszerek radikálisan különböznek a együttműködésen alapuló szokásos módszerektől. A hagyományos csoportmunkában egy felelős van, a kooperatív munkában mindenki felel. A kooperatív tanulási módszerek úgy vannak megalkotva, hogy senki sem tud a csoporttársak munkája

nélkül megenni. Tanulási teljesítményüket egyénenként értékelik, saját fejlődéséért értelemszerűen minden diák maga felel. Vannak módszerek, amelyek az alapvető képességeket fejlesztik, amelyeknek célja a legfontosabb információ elsajátítása- és vannak, amelyek komplex csoportprojektek megvalósítására irányulnak, a magasabb szintű gondolkodást szolgálják. Ez utóbbira jó példa a *mozaik*, mivel munkamegosztással jár. A diákok tanulnak, vitatkoznak, az eredmény pedig a vitában született gondolat.

Miért van szükség kooperatív tanulásra?

Manapság a diákok nagy része nem a megszokott, közös társadalmi értékrenddel érkezik az iskolába. Így az iskolára hárul a feladat, hogy a fiatalokat törődésre, önzetlenségre és segítségnyújtásra szocializálja. A gazdasági változások felgyorsultak, az iskoláknak is fel kell erre készülniük. A kérdés nyilvánvalóan nem az, hogy az iskola hatással van-e a társadalmi fejlődésre, hanem az, hogy milyen irányban hat rá. Nevelőként abban a helyzetben vagyunk, hogy módunkban áll tanóráinkat úgy alakítanunk, hogy diákjaink - ha csak rövid időre is- megtapasztalhassák, hogy egymást kooperatív módon segíteni mennyivel eredményesebb még a legjobban szervezett munkamegosztásnál is.

Milyen eredményeket várhatunk?

A kooperatív tanulásnak óriási kutatási hátere van.

Legjobb eredmények:

- a tanulmányi fejlődésben
- a különböző etnikai csoportokhoz tartozó diákok közötti kapcsolattartásban
- a szociális és érzelmi fejlődésben

tapasztalható. (Kagan 3:1)

A társadalmi beilleszkedéshez elengedhetetlen képességekre van szükség. Ilyen a jó kommunikáció, és a hatékony együttműködést inicáló viselkedés. A diákok önbecsülése nő, feltehetően azért, mert egyenrangúbb kapcsolatok alakulnak ki. A kooperatív tanulásban szükségképpen fejlődik ki a belső kontroll, míg a hagyományosan oktatott diákok döntően külső kontroll alatt maradnak. A kooperáció során *növelhetjük az egységnyi idő alatt feldolgozható tananyag mennyiségét, így több időt fordíthatunk a megoldandó feladatokra*. A kutatások kimutatták, hogy a kooperatív osztályokban a tanulók önmagukkal szemben támasztott követelményei is magasabbak. Több a bátorító, támogató interakció, mint az egyéni vagy akár a versenyztető helyzetekben. Ez a felfedezés azért is különösen fontos, mert a saját magát által meghatározott norma kerül előtérbe.

A hagyományos órákon a diák akkor szólalhat meg, ha a tanár a tananyag „előadása” közben ezt kezdeményezi. Ilyenkor formálisan az egész osztályt szólítja meg, ám többnyire kiválaszt egy valakit. Ha netán sikertelen a kapcsolódás, akkor jöhetnek sorba a többiek, akik mintegy saját tudásukat és kompetenciájukat bizonyítandó, igyekeznek az előzőt korrigálni. A kooperációban először is párokban vagy kisebb csoportban megvitatják a tananyagot. A csoport eleve támogatja tagjait, hiszen fontos, hogy jól szerepeljenek. Az óra alatti fecsegés adaptív, segíti a tartalom feldolgozását és fejleszti a nyelvet is.

A kooperatív tanulásnak három megközelítése van:

- *a módszerközpontú,*
- *a tananyag-specifikus*
- *az együtt-tanulási modell.*

Dr. Spencer Kagan a módszereket funkciójuk szerint hat csoportra osztotta: *csoportépítés, osztályfejlesztés, információcsere, kapcsolatfejlesztés, mester-módszerek, gondolkodásfejlesztés.*

Minden módszer másképpen hat a diákokra. Többféle módszer hatásmechanizmusát ismerve a tanár a kívánt eredmény érdekében választja ki a legmegfelelőbbet.

Az idő rövideje miatt a kooperációhoz csak néhány technikát tudtam megtanítani, ezeket a bevezető részben már említettem.

Az indulás nehéz volt, hiszen diákjaim eddig csak frontális tanítási órákon vettek részt. Akad olyan csoport, ahol többször próbálkoztam, mégsem sikerült az együttműködést kialakítani.

Kezdesnek a legegyszerűbbet választottam, mint például *kerekasztal* vagy *gondolkozz-beszéld meg párban - oszd meg*. Itt nincs szükség előzetesen kialakított együttműködési és kommunikációs készségekre. Ezek olyan eljárások, amelyben a csoport tagjai törekszenek, hogy mindenki egyenlő mértékben járuljon hozzá gondolatok kifejtéséhez. Előzetes ötletek gyűjtésére nagyon hasznos, de lehet célja jóslás, számonkérés, összefoglalás is. Bátran kipróbálhatja bárki, valamennyi tantárgy tartalmi elemeihez használhatóak. A számonkérésnél először a párok döntötték el, hogy ki kezdi a beszámolót. A második alkalommal ismét a bátrabbak kezdték, ekkor megszólalásra bízattam a bátortalanokat. Célom, hogy sokoldalúan fejlesszük az együttműködési készséget, hogy hallgatóim többféleképpen tudják ezeket majd iskolai gyakorlatukban alkalmazni. A módszerközpontú megközelítés önmagában nem elég. Találni kell hozzá a kooperáció, a tanulás-tanítás folyamatába illeszkedő tananyagot. Oktatási rendszerünkben ez a legnehezebb!

A társas készségek fejlesztése csoportokban zajlik. Amikor a társas készségekről tanulunk, akkor az még természetesen nem azonos a készségek elsajátításával. Ha valaki egyik csoportban el tudja végezni a feladatát, nem biztos, hogy egy másikban is képes erre. Ezért fontos, hogy a diákok több csoport munkájában vegyenek részt.

A mozaik olvasás különösen népszerűvé vált. Örömmel tanították egymásnak a kijelölt szakaszokat. Nehezebb nyelvészeti szakszövegeknél szakértői csoportokat is alakítottuk, amelyekben alaposabban megvitatták a témát. Beszéltük az értékelés sokféleségéről, amit eddigi tapasztalataimmal ki is egészítettem. Az értékelésnél vagy a csoportok *együttes teljesítményét* értékeljük és hasonlítjuk össze, vagy a csoporton belüli *egyéni teljesítményeket*. Az egyéni dolgozatokra kapott osztályzatok hozzáadódnak csoport pontszámához. Az egyéni pontokat úgy is beszámíthatjuk, hogy a tanulók a jó válaszért egy-egy pontot kapnak, és ezt összesítjük. Más módon úgy is, hogy minden olyan kérdésre pontot adunk, amelyre valaki régebben helytelen, most pedig helyes választ adott. Ez utóbbi értékelés, amely az egyéni teljesítmény növekedését díjazza, jobban motiválja a tanulókat, hiszen közvetlen jutalmat kapnak a fejlődésért. Így a gyengébb tanulók is növelhetik az összpontszámot. A csoportban lejátszódó folyamatokat mindig értékelnünk kell.

Hallgatóim iskolai gyakorlatukon, IV. évben próbálhatják ki a csoportmunkát. A Váci Utcai Általános Iskolában bizonyos osztályokban már jól működik a kooperáció. Így a tanárjelöltnek könnyebb csoportokat kialakítania, sőt a gyerekek segítik a jelölt munkáját, mert már szeretnek együttműködni.

Nagyon örültem, amikor hallgatóim megfogalmazták, hogy a kooperativitásnak akkor van értelme, ha az iskolában többen gondolkodnak hasonlóan. A tanárok között is ki kell alakítani az *elfogadó és támogató* légkört. Ebben segített az évek óta RWCT-s módszerekkel tanítanó Apáti Lajosné vezetőtanár, felkeltvén a többi tanár kíváncsiságát, akik végül bejártak az óráira. Közülük többen döntöttek az akkreditált RWCT továbbképzés mellett.

Kooperatív foglalkozás látogatása során mindkét fél tudatában van, hogy ők is eleve csoportot alkotnak. A problémákban, amelyekre közösen keresnek megoldásokat, egyaránt érintettek. A foglalkozáslátogatás menete: tervezés, megfigyelés, visszajelzés. A foglalkozást tartó és a látogató tanár megállapodnak a látogatás szabályaiban. A vendég a megfigyelési szakaszban jegyzetel. A visszajelzés megfigyeléseit később megosztja a tanárral, és a foglalkozást a tanár szemszögéből beszélik meg. Kagan kidolgozta a tervezői, a megfigyelői, és a visszajelző íveket. (Kagan 21:1) A beszélgetések bizalmasak, építő jellegűek, a problémákat közösen próbálják megoldani.

Összefoglalva:

Mit tudtam megvalósítani hallgatóimmal?

A mai iskolai gyakorlat és a kritikai gondolkodás jellemzőit összehasonlítottuk. Ezt sikerült elméleti és gyakorlati oldaláról megvizsgálnunk.

A *kritikai gondolkodás jelentéstartalmából* az elméleti RJR keretet érzékelik, de egyedül nem mindenki tudja alkalmazni. Az óratervükben néhányuknál az RJR keret megjelent, esetleg egy-egy új technikát is alkalmaztak. Több páros munkát iktattak be, amely a kooperációhoz az első lépcső. Ez már jóval több átgondolást, összehangolást igényel, mint a hagyományos frontális óra tervezése. Külön figyelmet érdemel az óra szervezése, az ültetés, a csoportok kialakítása.

Az RWCT óraterv értékelésével is foglalkoztunk.

Ez tűnt a program legnehezebb részének, diákjaim még csak III. évesek és a hagyományos óraterv elkészítésével most ismerkedtek meg.

Összehasonlításképpen a 60 órás tanártovábbképző tanfolyam végén a pedagógusainktól elvártuk azt, hogy képesek legyenek:

- olyan negyvenöt perces óra megtervezésére, amely tartalmazza a *ráhangelődés*, a *jelentés megteremtés* és a *reflektálás* folyamatait;
- olyan óra megtervezésére, amely magasabb rendű gondolkodási stratégiákra ösztönöz, még az új ismeretek átadása során is;
- témához kapcsolódó „interdiszciplináris tematikai egység” megtervezésére és megszervezésére; és
- olyan minőségértékelési stratégia megtervezésére és használatára, amely alkalmas az aktív tanulás és a kritikai gondolkodás ellenőrzésére és értékelésére.

A III. évesekkel 24 órában tudtunk együttműködni. Kevés idő jutott az óraterv elkészítésére és csak csak egy RWCT-s órát láttunk és elemeztünk.

Az óraterv vázának bemutatása:

Az óra előtt

Motiváció:

Miért értékes ez az óra?

Hogyan illeszkedik abba, amit korábban tanítottam, és amit ezután fogok tanítani?

Milyen lehetőségeket rejt ez az óra a kritikai gondolkodás szempontjából?

Célok:

Milyen specifikus tudást vagy értelmezést kutatunk vagy adunk át? Mihez fognak kezdeni a diákok ezzel a tudással vagy értelmezéssel?

Előfeltételek:

Milyen tényanyaggal és készségekkel kell rendelkeznie a diáknak ahhoz, hogy sikeresen tanuljon ebből az órából?

Értékelés:

Mi bizonyítja, hogy a diák tanult az órából?

Segédanyagok és időbeosztás:

Miként rendeljük segédanyagokat és időt a feladatokhoz?

Csoportosítás:

Hogyan rendezzünk csoportba diákokat a tanuláshoz?

Az órán

Ráhangelés:

Hogyan vezetjük rá a diákot a tanulással kapcsolatos kérdések és célok megfogalmazására, valamint saját előzetes tudása mozgósítására, megvizsgálására?

A jelentés megteremtése:

Miként kezdjék a diákok a téma feltárását? Miként ellenőrizzék, hogy megértették-e a tartalmat?

Reflektálás:

Mi hasznát veszik a diákok az órán tanultaknak?

Felkészültebbek lettek-e új tudás megfontolása?

Lezárás: Mi sikerült, mi nem? Mi korrigálandó?

Az óra után:

Kiterjesztés:

Mi a legfontosabb megtanulandó? Mit tegyen a diák az óra befejezése után?

Mivel mindig *folymatban* gondolkodunk, ezért a hiányosságokat a IV. évfolyamon a gyakorlóiskolában szakvezetőink segítségével pótolni, javítani és módosítani tudjuk. Így a programot közösen „utógondozzuk”.

A kritikai gondolkodás jegyében tervezett tanítási órák nagyszerű lehetőséget biztosítanak a diákok személyiségének feltárásához. Szívesen vesznek részt ezeken az órákon. Körültekintően kell kiválasztani az anyagrészt, amelyet ilyen módon kívánunk feldolgozni. A technikát elég hamar megértették, nem kellett „agyonmagyarázni”, hiszen mindent tevékenység alapján tanulunk.

Tanulságos volt, hogy a látszólag biztos tudással rendelkezők közül is milyen sokan csak az anyag reprodukálásra képesek. Ugyanakkor más tanulók gondolkodása sokkal elmélyültebbnek mutatkozott, mint azt feltételeztem róluk. Miután a kérdés szintjeit (Suhajda, 2002) megbeszéltük, a hallgatók belátták, hogy a Bloom-taxonómia szerint csak az első szintre jutottak el. Ezzel a módszerrel saját tanulási folyamatukat tudták figyelni, illetve változtattak tanulási szokásaikon.

A jövőben nagyon fontos a hallgatók számára megteremtteni az alkotó együttműködés feltételeit oly módon, hogy a főiskolai kurzusokon és az iskolai gyakorlatokon a pedagógiai tevékenységet, elsősorban a tanulás tanulásának segítségét kipróbálják és fejlesszék. Ezek a próbálgatások önálló, alkotó értelmiségi létre segítenek felkészülni.

A hallgatók lelkesedéssel fogadták az új eljárásokat. Megtapasztalták, hogy a program *hatott saját tanulási folyamatukra*. A metakognitívitás a szakmai intelligencia kulcsterülete, amely a mai napig sem a pedagógusképzésben, sem az iskolai pedagógiai praxisban nem kapja meg az őt megillető helyet. Ezzel az új szemlélettel a tanulás és tanítás középpontjába az interaktivitás és reflektivitás kerül.

Az interakció folyamatos párbeszédet jelent önmagunkkal, reflexiót tanulási szituációról, gondolatainkról, feladainkról.

Ezek a tanulási módszerek és eljárások az önálló gondolkodást, az információk értékelését és hatékony felhasználását teszik lehetővé.

A tanárképzés megújításának lehetőségét látjuk az RWCT programban.

Irodalom

-Jeannie L.Steele, Kurtis S.Meredith, Charles Temple: Az "Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért" projekt számára készült tankönyvek I-VIII.(kézirat)

-Jeannie L.Steele, Kurtis S. Meredith, Charles Temple: *Hogyan tanulnak a gyerekek?* Az elméleti alapelvek összefoglalása az RWCT projekt számára. (kézirat)

-Falus Iván (szerk.) 1998. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 246-247.

-Adamikné Jászó Anna 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest. 140-156.

-Robert Fisher 1999. *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

-Horváth Attila. *Kooperatív technikák*. OKI, Altern Füzetek 7.

-Kagan, Spencer 2001. *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest.

-Suhajda Edit 2001. *Tanári kézikönyv*. A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással. RAABE Kiadó, Budapest. 37. kiegészítő kötet. II 3.1

-Suhajda Edit 2002. *Éltető anyanyelvünk*. A kérdés. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 439-442.

CD-ROM-mal a falak lebontásáért „Üzenet az emberiséghez”. Németh László univerzuma

I. Integrációval a dobozok és rekeszek ellen

Atomizálódott világunk egyik jellegzetessége, hogy szeretünk “dobozolni”. Az iskola különösen jó terepnek bizonyul ahhoz, hogy a tanulók fejében szigorúan elkülönüljenek az információk, az ismeretek. Megdöbbenő, hogy a tantárgyak börtönébe zárva mennyire nem látják a diákok a jelenségek mögött meghúzódó összefüggéseket. Érettségi elnökként gyakran tapasztalom, hogy a magyar irodalmi dolgozatokban, feleletekben milyen sematikus, semmitmondó, általánosságokat felvonultató az írói pályaképhez kapcsolódó korrajz. Ugyanazt a kort a történelemfelelet során ugyanaz a diák szakszerűen, pontosan képes bemutatni. Arra viszont a legtöbbjük képtelen, hogy történelmi ismereteit összekapcsolja az irodalmiakkal vagy fordítva.

Az oktatáspolitikai újabb és újabb nekirugaszkodásokkal próbálja a válaszfalakat ledönteni, az összefüggéseket megláttatni, felfedeztetni: a NAT például a műveltségi területek kialakításával, a keresztantervi követelmények kidolgozásával, a kerettantervek pedig az integráció szorgalmazásával. Elgondolkodtató, hogy a tanártársadalomból miért váltottak ki tartózkodást ezek az elképzelések. Messzire vezetne az okok feltárása, itt és most nem is erre keressük a választ. A probléma különben sem mai keletű, hiszen már **Németh László pedagógiai kísérletei** is arra irányultak, hogy a humán és reál tantárgyak összekapcsolásával a közöttük lévő összefüggéseket feltárja, bebizonyítsa, hogy az egyes tudományterületek között húzódó mély szakadék mesterséges, és a modern korban is létrehozható az egységes világnézet, amint ő nevezte: “a világteremtő enciklopédizmus”.

Az író nemcsak irodalomtörténetünk fontos személyisége, hanem a magyar **pedagógiatörténeté** is: jelentős és egyre aktuálisabb alkotásokkal gazdagította a tudományát. Talán történelem-földrajz szakos tanár édesapjától örökölte a pedagógiai vénát. Hódmezővásárhelyi tanári működése idején a gyakorlatban ki is próbálta a különböző tantárgyak integrált tanításának lehetőségeit, óraleírásai, tanítványainak visszaemlékezései e kísérletek sikeréről számolnak be. Tanulmányaiban, cikkeiben (például *A tanügy rendezése, Ha én miniszter lennék*) ezekre az eredményekre építve kereste a pedagógiai elvek gyakorlati megvalósításának lehetőségeit. Gondolkodása nem rekedt meg az iskola falain belül, az általános műveltségre vonatkozó elképzeléseit is megfogalmazza. “Az általános nem sokfélé, hanem összefüggő jelent” – írta egy alkalommal. Úgy gondolta, a cél eléréséhez kevés az iskolaszervezeti reform és a tartalmi szabályozás megváltoztatása, szükség van **az oktatási módszerek alapvető megújítására** is. Akárcsak a Nagykőrösön tanárkodó Arany János, Németh László is saját maga szerkesztett **tankönyveket**, de ezek tulajdonképpen további bűvárkodásra készítő antológiák voltak, társszerzői pedig a diákok. Egyik önvallomásában így rangsorolja saját szerepeit és közérzetét. “Bizonyos, hogy tanárok, de még orvosok közt is jobban érzem magam, mint írók közt.”

Közismert, hogy pályáját **orvosként** kezdte, először fogorvosként, majd iskolaorvosként dolgozott. Többek között a Medve utcai polgári iskola volt ezeknek az éveknek a tanúja. A rábizott gyerekek vizsgálata közben megismerte az emberi szervezet titkait, és ezek a felfedezések is hozzásegíthették, hogy megismerje az emberi lélek viszonylatait is. Ezeket a tapasztalatait hasznosította később drámahőseinek és regényalakjainak megalkotásakor a lélek és a test rezdüléseinek pontos, realiztikus rajzában. Tudományos irodalmunkat is gazdagította orvosi vonatkozású tanulmányaival. Egy másik,

nagyon fontos dokumentuma is van gyógyító tevékenységének: orvosként figyelte mintegy húsz esztendőn keresztül beteg önmagát, és a hipertóniáról adott részletes leírása tudományos pontossággal rögzíti e betegség fázisait. Szépírói realizmusa és tudományos egzaktusa teszi egyedivé ezeket az írásokat. Közben pedig volt alkalma, ideje és energiája, hogy az oktatás betegségeit is diagnosztizálja, keresse a gyógyulás lehetőségeit.

Lányai – Németh Magda, Judit, Ágnes és Csilla - folytatták édesapjuk pedagógiai kísérleteit. Valamennyien örökölték édesapjuktól a kettős érdeklődést, vonzódtak az irodalomhoz (verssírással is próbálkoztak), a történelemhez, de végül valamennyien reálpályán kötöttek ki: ketten - Magda és Ágnes - vegyész-mérnöki, Judit fizikusi, Csilla gyermekorvosi diplomát szerzett. De mindnyájan tanítottak, illetve tanítanak ma is különböző egyetemeken, folytatva édesapjuk izgalmas pedagógiai kísérletét. A hódmezővásárhelyi tanár-édesapa tanítványaiként meg is tapasztalhatták a komplex szemlélet létjogosultságát, eredményességét, lenyűgöző hatását, s ezt – későbbi pedagógiai gyakorlatuk során – ők is továbbvitték.

A CD-ROM-on személyes vallomást tesznek erről. (Az interjú írott és auditív változatából valók az alábbi részletek.)

Ágnes: Módszert tanultam tőle: hogy hogyan tanuljak, abban segített. Emlékszem, a szerves kémiára panaszkodtam, hogy ez egy őserdő, mert ezt a négy és fél kilós könyvet nem lehet megtanulni, és nem látom át az egészet. Akkor azt mondta, hogy gyere, üljünk le, és nézzünk rá fölülről az egész anyagra. Valóban leült velem, és egy délután megcsináltunk egy táblázatot, amelybe beírta először a szénhidrogéneket, az általános képleteket, azután gyököket akasztottunk rá, hogy ezek milyen tulajdonságokat jelentenek. Ezután már csak a kockákat kellett a táblázatban kitöltenem. Amikor jó néhány évvel később elsőéves hallgatóimmal volt két vagy három órám a szerves kémiára, én is az ő módszerével tanítottam. Van egy olyan füzetem, amelyet egy diákja jegyzett Hódmezővásárhelyen, a "drága jó nyolcadik" egyik tagja. Ebben benne van az a táblázat is, amelyet ő annak idején leírt nekem, és néhány feljegyzés, ami a kémia történetére vonatkozik. De ugyanígy tanította az irodalmat és a történelmet is, például a romantikát, a Szent Szövetség korát, mindenről táblázatot írt. Tulajdonképpen amit nekem '52-ben, '53-ban leírt, az a vásárhelyi módszerének vázlata volt.

Judit: Vásárhelyen hallgatva őt – már a hetedik gimnáziumban volt ez –, azt élveztem nagyon, hogy amikor egy korszakot tanított, elmondta a világtörténelmét, a magyar történelmét, aztán a világirodalmát, a magyar irodalmát, aztán a művészetek, a filozófia következett, és így tovább; tehát az egész korszakot ismertette. Azt akarta elérni, hogy a diákjai az egészet lássák.

Valójában én "csalódást" okoztam neki, mert azt sokszor elmondta nekem, hogy akkor fogja elfogadni, hogy fizikus vagyok, hogyha egy rádiót meg tudok javítani. És elméleti fizikusként rádiót soha nem tudtam megjavítani. Erőteljes érdeklődéssel követte azt, amit az ember csinál, és ez nagyon jóleső érzés volt. Mindig el kellett mesélnem, hogy milyen érdekességről hallottam, milyen újdonságok vannak a fizikában. Annak azért nagyon örült, hogy egyetemi tanár lettem, de azt már nem érte meg szegény, amikor akadémiussá választottak. És örült annak, hogy tanítunk is. Ő ezt a legszebb dolognak tartotta. Végül mind a négyen tanítottunk, még Csilla is, bár ő orvos lett.

Csilla: Ahogy utólag végignézem az életemet, tulajdonképpen az a megdöbbentő számomra, hogy anélkül, hogy ez tudatosult volna bennem, a döntési helyzetekben milyen gyakran azt választottam, ami vele volt kapcsolatban. Egyetlen dologra emlékszem: eltiltott engem a versmondástól - mint pályától -, mert a versek iránti szeretet már korán megvolt bennem. A

középiskolában szavalóversenyeken vettem részt, sőt díjakat is nyertem, de ő határozottan kijelentette, hogy ezt nem választhatom. Az volt a nézete, hogy ne menjünk humán pályára, mert akkor mindig az ő árnyékában leszünk. Hogy végül is hogyan lettem orvos, azt már nem is tudom visszaidézni, de arra emlékszem, hogy az első stúdium, amivel elkezdtem foglalkozni, az alkattan volt, és tudjuk, hogy ő *A Medve utcai polgár*iban már írt erről. Bár nem hiszem, hogy akkor én olvastam volna *A Medvei utcai polgárit*, legföljebb csak tőle hallhattam róla. Tehát valahogyan ez fogott meg a maga sajátosságaival. Különös dolog volt az is, hogy végül is gyerekorvos lettem, amiben biztosan benne van az a gyermekszeretet, amit a családban mindkét szülőnk táplált bennünk. Gyermekgyógyász lettem, és amikor ezt egészségileg nem bírtam – ami várható volt, mert egész gyermekkoromat végigbetegeskedtem, a gyerekektől is megkaptam minden betegséget –, akkor elméleti pályára kellett mennem. Először tanítottam, aztán egy intézet iskola-egészségügyi osztályára kerültem, ahol olyan vizsgálatok folytak pontosan, amilyeneket ő kezdett el annakidején: antropometria, értelemvizsgálatok, környezetszociológia, családszerkezet. Biztosan tudom, hogy nem volt tudatos ez a választás, de talán közvetve ott állt mögöttem akkor is.

Magda: Amikor Kanadában befejeztem a vegyészetet, akkor ott még egészen más világ volt, mint most. Nő lévén, mint vegyész, nem tudtam elhelyezkedni, csak tanárként, de ahhoz még egy további diplomát kellett szereznem. Így végül huszonnégy évet tanítottam biológiát, kémiát, fizikát. Az utolsó tizenhét évben az angolkiasszonyok iskolájában lányokat tanítottam, nagyon okos lányokat. Az igazgatónő, aki nyitott egyéniség volt, hozzájárult ahhoz, hogy egy kurzuson át kísérletezhessek. '73-ban jelent meg *A kísérletező ember*, és én *A tanügy rendezését* csak ezután olvastam, mert az első kiadás sose került a kezembe, nem is tudom, hogy volt-e példány a családban ezekből azokban az években. A lényeg az, hogy rám nagyon mély hatást gyakorolt, és akkor elkezdtem magam is erről gondolkodni, hogy hogyan tudnám én ezt hasznosítani. Akkor kémiát, fizikát tanítottam ugyanazoknak a gyerekeknek három-négy évig. Valójában ez a természettudományok története volt. Még ma is megvannak a jegyzeteim, egy vastag dossziéanyagot jegyzeteltem ki ehhez. Ezek a gyerekek mind, kivétel nélkül természettudományos pályára mentek, és szerintem nagyon jó, átfogó képük volt erről a területről, ami a kanadai oktatásra nem volt jellemző. Úgyhogy én kipróbáltam a saját és a tanítványaim bőrén is, hogy mit jelentett az ő metódusa. Rengeteg munka volt, de feltétlenül érdemes volt jófejű gyerekekkel megpróbálni, mert egy életre szóló tudást adott nekik.

II. Módszerek és eszközök

További vizsgálódásainkat két szempont vezeti: milyen lehetőségeink vannak most az integráció jegyében *az oktatási módszerek alapvető megújítására*, és a *modern taneszközök hogyan szolgálják ezt a célt?*

Kívánatos a törekvés - különösen az alsóbb évfolyamokon - a humán tárgyak és a reáliák közötti átjárhatóság megeremtésére. Amennyire természetes pl. a környezetvédelem és a testi-lelki egészség kapcsolata, ugyanolyan természetes ezek összefüggés-hálózata az anyanyelvvel. Nem csupán azért, mert anyanyelven folyik minden szakterület megismerése, ennél a gyakorlati szempontnál mélyebb összefüggéseket is kell tudatosítanunk pedagógiai munkánk során.

A magyar pedagógia hagyományai ehhez segítséget is adhatnak. Gondoljunk csak arra, hogy az Eötvös József-i tantervben az anyanyelvi oktatás részét képező tantárgyból, a beszéd- és értelemgyakorlatból nőtt ki mintegy száz év múltán, 1963-ban a környezetismeret. Milyen összefüggések tették lehetővé ezt a metamorfózist?

Egy rövid történeti kitérőt kell tennünk ennek megértéséhez. *A beszéd- és értelemgyakorlatok* fontos tantárgynak számított az 1800-as évek iskolájában. Három éven keresztül heti három órán meghatározott témakörök szerinti társalgás folyt; pl. a szülői házról,

a helység határáról, állatokról, növényekről, a helyes életmódról, az illemről, és eközben tisztázták az egyes és többes szám fogalmát, a jelentésmező összefüggéseit, az ok-okozati, az alá-fölrendeltségi viszonyokat, az előzmény-következmény kapcsolatát, fejlesztették a szókinccset, előkészítették az elvont fogalmi gondolkodást. Az egységes szemlélet kialakításán túl a fogalmak rendszerezésével, a definíciók megalkotásának eljárásával tulajdonképpen tanulni is tanított ez a tantárgy. Ráadásul nem száraz stúdium keretében, hanem élvezetesen: az órákat dalok, gyermekjátékok élénkítették, később egyre nagyobb figyelmet fordítottak a helyes kiejtésre, a beszédhibák javítására.

A szaktudományok fejlődésével párhuzamosan elkezdődött a tantárgyak közötti merev választóvonalak kialakulása is. Száz évnek kellett eltelnie ahhoz, hogy az integrált szemlélet ismét polgárjogot nyerhessen az iskolában. A *Lovász Gabriella* nevéhez fűződő intenzív-kombinált olvasástanítási program 1987-ben indult útjára, és később kiegészült a harmadik és negyedik évfolyamok számára készült *integrált anyanyelvi* taneszközökkel:

A felsőbb évfolyamok pedagógiai gyakorlatában azonban az integráció mintha persona non grata lenne. Az ELTE Tanárképző Főiskolai Karának alkotógárdája felvállalta ezt a szemléletet, így született meg és épült ki 1-12. évfolyamon az Integrált magyar nyelvi és irodalmi program. Természetesen szükség van olyan tanárookra is, akik ilyen komplex szemlélettel közelítenek a világ jelenségeihez, és a mindennapi munkájukat is ez hatja át. Sokat tehet a tanárképzés az integrált látásmód kialakításáért.

III. Modern technikával - Németh László nyomán

A mai technikai lehetőségek jól szolgálják a Németh László-i elképzeléseket: úgy kapcsolhatunk össze ismereteket, tantárgyakat, témaköröket, hogy a diákok számára kifejezetten élvezetet jelentsen a tanulás. A számítógép lassan-lassan betör a tankönyvpiacra is, a digitalizált kultúra minden eddigi képzeletet felülmúl. Egyre-másra születnek meg a CD- és DVD-ROM-ok, amelyek hihetetlen mennyiségű szöveget, hangot, képet, mozgóképet képesek tárolni egyetlen lemezen. Egy-egy kattintás, és témát, műfajt, korszakot, tantárgyat, és még ki tudja, mi mindent válthatunk. Németh László is minden bizonnyal élvezettel barangolna a képernyőn, és az ő érdeklődése az univerzum iránt mai tanítványait is magával ragadná. Erre gondoltunk Hajas Magdolnával és Nobel Ivánnal, amikor elhatároztuk, hogy *Németh László univerzumá*-t multimédiás formában mutatjuk be.

Már a tizenegy menüpont – *Életrajz; Életműszilánkok; A gyógyító; A pedagógus; Az író; Az olvasó; Interjúk; Kapcsolatok; Idegen nyelven; Utóélet; Bibliográfia* – is jelzi, hogy Németh László sokoldalúsága számtalan lehetőséget rejt a **tantárgyközöttség** megvalósítására.

Az irodalomtörténeti értékek megmutatásának szándéka mellett pedagógiai szempontok is vezették munkánkat. Az elkészült CD-ROM-on az író saját művei, műrészletei és a róla szóló tanulmányok is megjelennek. Ezek elsősorban az irodalomórákon hasznosíthatók, de a történelem, matematika, fizika, filozófia, az ének-zene és idegen nyelvek tanításához, tanulásához is bőven talál anyagot a tanár, a diák. Azt nem vállalhattuk, hogy Németh László teljes világát egyetlen lemezen bemutassuk, ugyanakkor a korszerű adathordozó lehetőségeit kihasználva megkíséreltük, hogy azt az egységes világképet, amelyet ő olyan fontosnak tartott, "a világteremtő enciklopédizmust" legalább meginutassuk, érzékeltessük ennek a gondolatnak a korszerűségét, szükségességét.

A sokarcú és sokoldalú Németh László az örökké tanító-tanuló ember mintaképe.

"Mint tanár, mindig húzódtam tőle, hogy neveljek; a nevelés atmoszféra dolga, a tanár elég, ha tanít. Kétszeresen igaz ez az esztétikai nevelésben" – írja egy helyütt.

A nevelés feladatait is felvállaló tanár számára mégis valóságos kincseshánya ez az eszköz, hiszen Németh László az orvos, sőt iskolaorvos mentálhigiénés gondolatai, a testi-lelki harmónia megteremtésének akár szépírói, akár élettapasztalataiból származó tanulságai, az emberiség, a nemzete, családja jövőjét féltő gondolkodó ember átélte humanizmusa, tevékeny, mély hazafisága, családszeretete, a társadalmi konfliktusok kezelésére szolgáló "receptjei", kultúraéhsége, munkaszeretete, a nők, idősek, fogyatékosok tisztelete, értékeik

megbecsülése, a másság elfogadása, a hit ereje, a helytállás belső parancsa, az igazságszeretet – mind-mind megmutatható a CD-ROM anyagával. De egyetlen szó is elég lett volna milderre: a MINŐSÉG. Ez Németh László-szótárban olyan kulcsfogalom, amelyre az író valamennyi eszméje, tevékenysége, írásműve, tette ráépül, visszavezethető. Túlzás nélkül mondhatjuk: az összes nevelési területen van értékes, aktuális, hiteles mondanivalója a kis-, közép- és felsőfokú iskolák diákjai számára egyaránt. Jól tudjuk, a személyes példa mindennél fontosabb, ezért vallotta Németh László is: *“...a tanár legalább annyira tanítja magát, mint tantárgyát.”*

A CD-ROM-on megtalálható Németh Magda nagyon szellemes módszertani kísérlete, amellyel az apai metodust követi: *“Így tanítaná Németh László Németh Lászlót”*. Természetesen ő sehogyan sem tanítaná önmagát, annál sokkal szerényebb volt. Kényelmetlennek tartotta, ha egy író tananyaggá válik. Azon a miskolci rendhagyó irodalomórán, amelynek hangfelvétele hangját is megörökítette így szólt *“furcsa, kántáló hangon, mint a református prédikátorok”*, tréfával oldva fel az őt feszélyező helyzetet:

“A limonádéhoz nem szokták odatenni azt a citromhéjat, amiből kifacsarták, s az irodalomban más a szokás, ott a művekhez hozzáteszik azt az embert is, azt a maradványát, amiből a sors kisajtolta, és ezt tanulságosnak tekintik. Hát én ezt a munkát, ezt a szerepet betöltöttem.” (...) ... majd a földgolyótól távolodóban én is azt gondolom, utoljára Miskolcon álltam dobogóra, és sok rendes ember gyűlt össze, akik mindent elkövettek, hogy ne csak egy magányos töprengőnek, tollpusztítónak érezzem magam, hanem egy igazi nemzet igazi írójának.”

Elég sokat kellett várni erre, és sajnos, az író már nem is érthette meg. Mellőzöttsége abban is megmutatkozott, hogy nem igen tanították az iskolákban. (Leginkább a 26 drámából kiválasztott egyetlen mű: A két Bolyai vagy a Galilei képviselte ezt a gazdag életművet.) Jelenleg elsősorban a **kortárs magyar irodalmat** feldolgozó 8. és 12. évfolyamokon foglalkoznak írásművészetével. Az életmű műfaji sokszínűsége (versek, drámák, regények, elbeszélések, kritikák, műfordítások, lapszerkesztői tevékenység) különleges esztétikai élményt jelent, ugyanakkor zavarba ejtő. A bőség zavarával küszködő tanár számára talán segítséget jelentenek azok a hangsúlyok, amelyek a montázstechnikával felépített CD-ROM szervező elvét képezik. Az érdeklődő diák számára pedig iránytűként szolgálhat ez az eszköz a műveltség megszerzéséhez.

Az író által leginkább kedvelt, talán a legnehezebb szövegműfaj, az esszé műfaji jegyeinek megismerése, elsajátítása, az írásprodukciónak mind a jelenlegi, mind a tervezett emelt szintű érettségi egyik sarkalatos követelménye, amelynek hozadéka nem csupán a magyarórákon, hanem minden órán kamatozik. Sőt, az iskolai felhasználhatóság határain jóval túlmutat: az állampolgári, közéleti ember írásbeli stílusának elengedhetetlen tartozéka. Ennek ellenére az esszéírás klasszikusai közül igen kevesen szerepelnek még a középfokú oktatásban is. A Németh-esszék olvasgatása, elemzése során olyan modellt kapnak a tanulók, amely megmenti őket attól, hogy – az esszé eredeti jelentéséhez híven – szövegmű helyett *kísérlet, próbálkozás* kerüljön ki az érettségiző diák tolla alól. Az irodalmi tanulmányok, esszék mellett orvosi, pedagógiai, művelődéspolitikai, esztétikai írások is bizonyítják, Németh László a szakmai nyelvet is “szépen” használta, nem csak az irodalomét.

Különösen megkönnyíti a **tantárgyi modulok** színes, változatos kibontását, illetve ezek beépítését az egyes tantárgyakba, akár tanári segítséggel, akár egyéni tanulással történik ez. Az oktatásba a legfiatalabb tantárgyi modulként bekerülő mozgókép- és médiaismeret módszertani kidolgozottsága még gyerekcipőkben jár, a tanárok felkészültsége, kompetenciája is hiányos. A helyi tantervek alapján akár önálló tantárgyként, akár a hagyományos tantárgyakba – elsősorban a magyar nyelv és irodalomba – beépülve tanítják, vagy esetleg a kötelező tanórai foglalkozásokon kívül: szakköri, fakultációs keretek között, a CD-ROM segíti a diákokat abban, hogy a különböző médiumok eltérő formanyelvét,

közlésmódját megfigyelhessék. Például úgy, hogy egy regény- vagy drámarészlet szövegét összevethetővé teszi a rádiójátékkal, a prózai és operai változattal (pl. Sámson). Több regényéből sikeres film is készült: Gyász, Égető Eszter, Irgalom, Iszony, ez utóbbi mozgóképes részlete alapján vitatható meg az alábbi Németh László-i gondolat: "Minél gazdagabb a regény, annál reménytelenebb a film sorsa."

A **tantárgyi integráció** széles skáláját kínálja ez az eszköz, példa erre *A két Bolyai*: a dráma negyedik felvonásából a felvonásvég szövege elolvasható, a Katona József Színházban 1962-ben előadott darabból ugyanez a részlet meg is hallgatható, ezáltal lehetőség nyílik a dramaturgiai munka megfigyelésére is. Mintegy hangulati előkészítésként a szöveget Rátkay Endre festménye: *A két Bolyai* vezeti be. A darab másik részlete meg is nézhető, méghozzá kétfajta rendezői felfogásban. Az egyik rendező – Ádám Ottó – vallomása is szerepel a CD-n: *Találkozásaim Németh Lászlóval*, de egy másik, a szatmári Kovács Ferenc: *Rendező szól a darabról* című írásai is továbbmutat. Ebben utal ugyanis Németh László: *Változatok egy témára* című 1961-es műhelytanulmányára, a két darab- és két filmtervváltozattal, naplóval és a rendezői utasításnak is pontos *Képzelt beszélgetéssel*. Ekkor – remélhetőleg – sem tanár, sem diák nem tud ellenállni a kíváncsiságnak, és "odalapoz" ezekhez az életműszilánkokhoz, *A Bolyaiak drámája* c. műhelytanulmányhoz, illetve a *Képzelt beszélgetéshez*. A *Dráma és kísérletben*, az *Apai dicsőségről* szóló részletben az író szól a dramatizált regényről, a regény, a színpad és a film kapcsolatáról a formabontó filmnovelláról. Olvashatunk kritikát is: Abody Béla tollából. Egy matematikatanárral készült interjúban a Bolyaiakról, a geometriáról esik szó. A példa szerint egyetlen dráma is képes összekapcsolni jó néhány tantárgyat és modult. Bőven lehetne hozni a példákat a történelem (gondoljunk csak a "történelmi", drámákra, vagy még egyszerűbben: az alkotó háromnegyed évszázados élettörténetét tanulmányozva a korszak politikai és kulturális eseményeibe is bepillanthatunk.), a nyelv (ld. a műfordításokat), mozgókép- és médiaismeret, matematika, rajz és vizuális kultúra, tánc és dráma tárgykörökben megbúvó lehetőségekre. A hon- és népismeret, ember- és társadalomismeret, etika, egészségtan modulok egyes témaköreire is sok hasznos anyagot talál az érdeklődő. A drámapedagógiai órák ma még nem támaszkodhatnak túlságosan gazdag segédletre. A CD-ROM szöveg-, hang-, kép- és mozgóképanyaga számtalan lehetőséget kínál ehhez a stúdiumhoz. De szépkiejtési, prózamondó versenyek repertoárja is megújítható általa. Az idézetgyűjtemény egy-egy gyöngyszemében ráismerhetünk azokra az elemekre, amelyek nagyobb lélegzetű műveinek gondolati felépítményét adják. Nem töredékek ezek, hanem egy viaskodó-vitatkozó, nyugtalan szellem jelentős alkotásai. Ezek ismeretéből akár versenyt is rendezhetünk.

A **tömegkommunikációs műfajok** megismerése mindkét oktatási dokumentumban fontos szerepet kapott: a 8. évfolyamon megszerzett alapfokú ismeretek elmélyítése mind a középiskolában, mind a szakiskolában nem csak kívánatos, hanem a továbbhaladás egyik feltétele. Ebben is segít a CD-ROM. Németh László kísérletező szándékai közé sorolható a Tanu című folyóirat megindítása is. Ezt a lapot egyedül szerkesztette, és hasábjain a saját műveit jelentette meg. Ennek az alig öt évet élt folyóiratnak huszonkét száma valóságos eszmei tárháza Németh László 1930-as évekbeli gondolatainak, mert mindaz, ami őt foglalkoztatta, helyet kapott a lapban. Itt hirdette meg a "minőség forradalmát", és ez az eszme, a minőség fontossága, egész alkotói pályáját végigkísérte. Műhely és laboratórium volt ez a folyóirat a kísérletező ember számára, mert a publikálás lehetősége mellett gondolatainak hatását is megfigyelhette.

Saját néven és Pörje Sándor néven írt műbírálatai betekintést adnak a magyar és világirodalom széles tárházába. Az interjúkból egy másfajta alkotói módszer bontakozik ki: olyan, amelyet nem írásban rögzített, hanem szóban mondott el Németh László, és mondtak el róla a kortársak és az utódok. A megszólalás látszólagos kötetlensége mögött azonban szigorú

szabályok uralkodnak, amelyek a “nagy” műfajokkal egyenértékűvé teszik ezeket a beszélgetéseket.

Regény-, dráma- és esszéírói tevékenysége mellett (főként a hallgatás éveiben az előbbieket helyett is szellemi és anyagi szükségből) műfordításokkal gazdagította irodalmunkat, és ezzel újabb ablakot nyitott a világirodalom felé. Rendkívül gazdag a listája az oroszról fordított műveknek (Puskintól Lev és Alekszej Tolsztojon és Gorkijon át egészen a kortárs, az akkori szovjet írókig), de fordított többek között angolból Shakespeare-t és az amerikai Wildert, németből Kleistet, Lessinget, norvégból Ibsent, dánból Nexöt, csehől Jiráseket, spanyolból Garcia Lorcát. Műfaji korlátokat nem ismert, hiszen verses dráma éppúgy szerepel műfordításai sorában, mint a nagyepikus regény. Ám nemcsak ő fordított, hanem az ő műveit is lefordították szinte valamennyi európai nyelvre. Drámái, regényei, esszéi huszonnégy nyelven jelentek meg, némelyik több kiadásban is: angolul, franciául, németül, oroszul, spanyolul, lengyelül, csehül, szlovénül, ukránul, bolgárul, olaszul, románul, dánul, svédül, norvégül, szlovákul, lettül, litvánul, üzbégül, albánul, észtül, finnül, hollandul, szerbül. Ezek a fordítások jelentősen hozzájárultak ahhoz, hogy a magyar irodalom is számottevő helyet kapjon a világirodalomban. Ennek a páratlanul gazdag nyelvi anyagnak csupán töredéke szerepel a CD-ROM-on, de némi idegennyelv-gyakorlásra, stíluscsiszolásra elegendő. A fordítástechnika műhelytitkai is feltárulnak a segítségével.

Egy alkotó utóéletét műveinek népszerűsége jelenti, az íróét írásainak olvasottsága: hány kiadást érnek meg regényei, hány színház játssza színpadi műveit halála után is. Németh László sok kiadást megért művei, a színházakban életre kelt drámái negyedszázaddal az után, hogy eltávozott, bizonyítják tartós jelenlétét immár a XXI. század magyar kulturális életében is. Szinte megszámlálhatatlan a tudományos elemzéseknek, a pályáját vagy annak egyes szakaszait kutató tanulmányoknak, műveit elemző cikkeknek, visszaemlékezéseknek a száma, amelyek életművének folyamatosságát bizonyítják. Születésének centenáriumát országszerte ünnepelték, erre az évfordulóra – többek között – vaskos kötet jelent meg a róla szóló írásokból. De utóéletét jelentik a kortársak és utódok alkotásai is, amelyeknek szellemi fókusza Németh László személyisége: versek, szobrok, emlékérmek, róla elnevezett iskolák, szellemét őrző társaság, könyvtár, a nevét viselő díj, műveit kutató pályázatok, személyes tárgyait őrző emlékszoba, a hagyatékát feldolgozó tudósi gondoskodás nagy kiterjedésű szellemi birodalmának egyre terjedő határait jelölik ki. Ezt is megkíséreltük csokorba szedni.

Ami a tankönyvekben alig megengedhető, a **szubjektivitás**, a multimédiás eszközön természetes. Ez hozza emberközelbe a “tananyagot”, így lehet nem csak megérteni, de megszeretni is az író, a művészt, a gondolkodó embert. Kevésbé ismert, hogy több költeményt is írt, főként hódmezővásárhelyi tanári időszakában, amikor “a drága jó nyolcadik”-tól, kedvelt osztályától a tanítványainak ajándékozott emlékkönyvekbe írott egy-egy verssel búcsúzott.

Az író levelezése – melyet egyik leánya, Németh Ágnes állított össze – életművének jelentős részét teszi ki. Ezek a levelek kortársaihoz fűződő kapcsolatairól, barátságairól tanúskodnak, nélkülük nehezebb megérteni Németh László műveit, hiszen az őt foglalkoztató eszmék, gondolatok, ötletek sokszor először ezekben a levelekben fogalmazódnak meg. Így például a *Tanu* című folyóirat alapításának gondolata, amelyről először a Gulyás Pálnak írt levélben olvashatunk. Baráti szálak fűzték sok alkotóművész és tudós kortársához (csak néhány közülük: Kerényi Károly, Gulyás Pál, Móricz Zsigmond, Szabó Lőrinc, Illyés Gyula, Illés Endre, Bay Zoltán, Benedek András, Borsos Miklós), ezekről a kapcsolatokról, zenei élményekről, irodalmi problémákról, szociális gondokról, kísérletekről, betegségről, támadásokról, sikerekről szólnak ezek a levelek, melyek révén az alkotóműhely titkosabb zugaiba is bepillanthatunk.

A képernyőn – még ha “néma” filmrészleten is – családi, baráti körben megelevenedik előttünk az író, az ember. Máshol megszólal. De olyan mozgóképes részlet is van, ahol a

számára oly kedves mezőszilasi tájat, a neki otthont adó vidéket, házat mutatja be, szinte invitál bennünket, a vendégei lehetünk. Megismerhetjük az arcát korszakonként, személyes tárgyait, kapcsolatait, érzelmeit, kötődéseit.

Végigkísérhetjük az életútját olyan családtag kalauzolásával, aki írásművészetének csodálója és értő bírálója is volt egyben. Lányai hangját halljuk, amint erről a nem mindennapi apa-gyermek, tanár-tanítvány, orvos-beteg kapcsolatról vallanak. Rendezők, színészek, pályatársak, barátok, kritikusok, tanárok, tanítványok, műveinek fordítója, operába álmódója (a sor folytatható) emlékeznek rá.

A határon túli, a magyart már nem anyanyelvként használó nemzedékeknek szántuk a rövid angol nyelvű életrajzi és életművet bemutató ismertetőt.

A kiadvány az Olvasás Éve alkalmából jelent meg. Hang- és képanyagokkal szeretnénk a könyvespolcokhoz csalogatni, olvasóvá nevelni a CD-ROM használóit. Ezért is kapott külön fejezetet az olvasó Németh László bemutatása. A multimédiát hívjuk segítségül, hogy az olvasás ismét elfoglalja méltó helyét az ismeretszerzésben. Szinte önálló és egyéni Németh László-i irodalomtörténet bontakozik ki azokból az írásokból, amelyek állandó kísérői voltak szellemi barangolásainak. Az orosz, angol, német amerikai, magyar irodalomból úgy válogatott saját maga számára, hogy az ezekről írt naplójegyzetek egyben iránytűt adnak az olvasóknak is: olyan vezérfonalat, amely segít eligazodni az irodalom sok irányba tartó országútjain.

Az író alkotásainak és a róluk írt műveknek gazdag jegyzéke áttekintést kíván adni azoknak, akik tanulmányozni akarják Németh László életművét, valamint a hozzá kapcsolódó irodalmat. A tanulók számára nem csupán azért értékes ez a multimédiás eszköz, mert rengeteg információt tárol, hanem mert ezek integrációjával rugalmas szemléletmódot alakít ki, olyant, amely később is segíti őket életproblémáik megoldásában.

A tankönyvek – terjedelmi korlátok miatt – nem kínálhatnak bő választékot az egy-egy műfajt reprezentáló alkotásokból, a CD-ROM igen. Kezelésének megtanulásával az önfejlesztést, valamint a tehetséggondozást is jól szolgálja, akár a tanórán, akár azon kívül: szakköri, érettségi-felvételi előkészítő foglalkozások és egyéb ismeretbővítési lehetőségek keretében. Mindezt élményszerűen teszi. Minden diák számára egyéni utakat kínál fel az ismeretszerzéshez, mindenki választhatja a saját személyiségének megfelelőt.

Ha ezt a kivételesen gazdag világot a maga teljességében nem is tudtuk bemutatni, de reméljük, hogy az “Üzenet emberiséghez” végre célba ér, a Németh László-i univerzum egyetlen CD-ROM-on is megmutatkozhat.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna: Minden mindennel összefügg. Módszertani Lapok – Magyar. 2000. dec., 12-17.)

Katona András: Egy “képesítés nélküli” pedagógus: Németh László. In: Tudós tanárok – tanár tudósok. Németh László. OPKM. Budapest, 2001.

Németh László, a pedagógus. Köznevelés (Sz. Sz.) 2002. január 11., 18.

Németh László univerzuma. “Üzenet az emberiséghez”. CD-ROM. (Szerk.: Erdélyi Erzsébet, Hajas Magdolna, Nobel Iván) Helio-Biblos 2002.

TANÁRKÉPZÉS AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM KÜSZÖBÉN INFORMATIKUS SZEMMEL

Bevezető

A szaktárgyak oktatásában egyre több lehetőség kínálkozik az informatika és a multimédia nyújtotta lehetőségek kihasználására. Különösen kísérletek bemutatása esetében felbecsülhetetlen a multimédia szerepe.

Az egyetemi oktatás keretében a már meglévő demonstrációs anyagok bemutatásával, s az ezek készítéséhez felhasználható, folyamatosan bővülő eszköztár megismertetésével elérhetjük, hogy a hallgatók maguk is készítsenek ilyen anyagokat, s munkába állásuk után – különösen középiskolai tanárok esetében - szakterületükön hasznosítsák is megszerzett ismereteiket.

Már a bevezető jellegű informatikai alapkursusok hallgatósága is PowerPoint-ban készített érdekes prezentációkkal adhat számot ilyen jellegű ismeretéről.

Speciális kurzusok keretében a középiskolai szaktárgyi elméleti és gyakorlati oktatást segítő bemutatók készítéséhez szükséges ismeret oktatható. A kidolgozott érettségi tételek (pl. matematikából) a diákok felkészítését, míg a teszt programok felkészültségük szintjének mérését segítik. A kísérletes tárgyak (pl. fizika) esetében a bemutatók készítéséhez felhasználható többek között a LAPODA multimédia-fejlesztő környezet.

A biológiatanár szakos hallgatók képzésében az oktatófilmek programozott vetíthetősége jelentősen növeli az oktatás hatékonyságát, lényegesen lerövidítve a tanulásra fordítandó időt, s kitűnően hasznosíthatóak távoktatási információ átadására és az egyéni tanulás skálájának szélesítésére.

Az informatikatanár szakos hallgatók informatika képzése magas színvonalú, a tanulmány témája csak a többi tanárszak hallgatósága lehetőségeinek vizsgálata.

1. A nem informatika szakosok képzési követelményei informatikából

1977 és 1980 között a szocialista országok oktatási minisztereinek konferenciája által létrehozott „A számítástechnika alkalmazása a felsőoktatási intézményekben” nemzetközi szakértőcsoportban a magyar delegáció szakértőjeként „A felsőoktatási intézmények nem számítástechnikai tárgyakat oktató tanárainak képzése és továbbképzése” nevű munkatervi pont kidolgozója voltam.

A - 8 országra kiterjedő - elfogadott összefoglaló anyagban szerepelt az alábbi:

„A számítástechnika széles körű felhasználásának elterjesztéséhez szükséges feltétel, hogy az egyetemi és főiskolai hallgatók a számítástechnikával ne mint szaktárgyuktól „idegen” képződménnyel, hanem **szaktárgyukba integrálva, feladataik megoldásának korszerű eszközeként** ismerkedjenek meg.”

Mi valósult ebből meg? Milyen törvényi szabályozás áll jelenleg az informatika oktatás hátterében?

1.1. Az 1993. évi LXXX. törvény

E törvény a felsőoktatásról többek között az alábbiakat rögzíti:

7. § A felsőoktatási intézmények feladata:

- a felsőfokú szakemberképzés,
- felkészítés az értelmiségi létre,
- felkészítés a tudományos ismeretek bővítésére és alkalmazására, művészeti és más alkotások, eredmények létrehozására,
- a tudományok, a művészetek és a kultúra fejlesztése,

Mindezt az oktatás, a továbbképzés, a tudományos kutatás, ..., a tudományos és *más szolgáltatások* nyújtása, az egészséges életmód és testedzés feltételeinek biztosítása révén valósítják meg.

11. § (3) A felsőoktatási intézmények együttműködhetnek különösen a *tantervek előkészítésében*,...

A törvény 47 oldalas szövegében az informatikára semmilyen formában sem történik utalás!

Két paragrafust célszerű még megemlíteni, melyekre a fejezet végén hivatkozni fogunk:

86. § A felsőoktatási intézményben megszerezhető végzettség, illetőleg a szakképesítés követelményeit a **képesítési követelmények** határozzák meg.

Az alapképzésben és a szakirányú továbbképzésben a képesítési követelmények szakok szerint tartalmazzák

- a képzési cél meghatározását,
- az oktató főbb tanulmányi területeket és ezek arányait,
- a képzési időt, a legkisebb óraszámot,
- a szigorlati és záróvizsga tárgyából előírt tanegységek, kreditek számát,
- ...

87. § Az alapképzésben és a szakirányú továbbképzésben a részletes oktatási és tanulmányi követelményeket, továbbá a képzés részletes szabályait, ... a **tantervek**; az egyes tantárgyak keretében elsajátítandó ismereteket pedig a **tantárgyi programok** határozzák meg.

1.2. A 166/1997. (X.3.) Korm. rendelet

E rendelet a természettudományos felsőoktatás alapképzési (tfa) szakjainak **képesítési követelményeiről** szól, mind a tanárszakok, mind pedig a nem tanár szakok vonatkozásában 2-2 mellékletben részletezve azokat.

Az 1. sz. melléklet a tfa tanárszakjainak általános képesítési követelményeit, míg a 2. sz. melléklet a tfa **tanárszakjainak sajátos** képesítési követelményeit (egyetemi, főiskolai szint) tárgyalja. Ezt vizsgáljuk meg, az informatikai vonatkozások szempontjából.

A rendelet a képzési idő alatt egyetemi szinten (10 félévben) legalább **180** szakmai *tanulmányi munkaegység*(sztm), míg főiskolai szinten (8 félévben) legalább **150** szakmai *tanulmányi munkaegység teljesítését írja elő*.

A *tanulmányi munkaegység /tm/* a tanulmányi munka mennyiségének egysége; értékének meghatározása a megszerzés módjától függ (csak azokat a lehetőségeket említjük itt, melyek az informatika tárgy oktatása keretében előfordulhatnak) :

- tanórával szerzett *tm* a vizsgával vagy gyakorlati jeggyel lezárt egy féléves tárgy heti óraszámára,
- tanórán kívüli önálló munkával szerzett *tm* az írásos feladat kidolgozásához szükséges munkaórák számának huszad része,...

Az *sztm* jelentése: a képző intézmény által szabályzatban szakmainak minősített tárgyakkal szerzett *tm*.

Nézzük meg, hogy a rendelet az egyes szakok esetében

- az egyetemi képzés (180 *sztm*), ill.
- a főiskolai képzés (150 *sztm*)

keretei között az **informatika** részére legalább hány *sztm*-et ír elő ?

Tanárszak		Főiskolai szint	
Egyetemi szint		Főiskolai szint	
ábrázoló geometria	0		
biológia (kmf 18)	0	biológia	kmfi 10
fizika	5	fizika	0
földrajz (m 2)	4	földrajz	mi 4
kémia	2	kémia	msz 4
környezettan	3	környezetvédelem	kmiföldr 10
matematika	3	matematika	3
technika (kfbm 15)	0	Technika (kfb 12)	0

(A táblázat adatainak értelmezése: pl. egyetemi biológianár szakon informatikára 0, kémia, matematika és fizika tárgyakra együttesen 18; míg főiskolai biológianár szakon a kémia, matematika, fizika és informatika tárgyakra együttesen 10 *sztm* van előírva; sz = számítástechnika)

A szám adatok értéke és sokfélesége külön-külön is elgondolkodtató!

1.3. A 111/1997. (VI.27.) Korm. rendelet a tanári képesítés követelményeiről

A 8 oldalas rendelet az informatikát az 1. és a 3. pontban érinti az alábbi mértékben:

1. A képzési cél: A tanárképzés általános célja olyan pedagógusok képzése, akik ...
- **informatikai alapismeretekkel** rendelkeznek,...
3. A képzés főbb tanulmányi területei és arányai:
... az informatika pedagógiai vonatkozásaira történik utalás, de az oktatástechnikai eszközök használata kapcsán az új eszközökre már nem!

1.4. Bővítések

A 166/1997. (X.3.) Korm. rendeletet bővíti a 193/2000. (XI.24.) Korm. rendelet, mely az egyetemi szintű biofizikus szak (Informatika 6 *sztm*); továbbá a 24/2001.(II.14.) Korm. rendelet, mely az egyetemi szintű alkalmazott növénybiológus szak (Informatika 3 *sztm*) képesítési követelményeit ismerteti.

1.5. A 77/2002. (IV.13.) Korm. rendelet

E rendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről szól:

4. § (1) A képzés tantárgyszerkezete a

- kötelező,
- kötelezően választható, és
- a szabadon választható tantárgyakból épül fel.

(2) A szabadon választható tantárgyak kreditértéke az oklevél megszerzéséhez szükséges kreditpontok legalább 5 %-a.

(3) A ... szabadon választható tantárgyak kredittartománya terhére intézményi szinten előírható ... informatikai alapismeretek ... elsajátítását biztosító tárgyak felvétele, ha ilyen ismeretek nem szerepelnek a kötelező tárgyak keretében.

A rendelet 14. sz. melléklete a természettudományos szakcsoport sajátos képesítési követelményeiről az alábbiakat rögzíti:

Az oklevél megszerzéséhez összegyűjtendő kreditpontok száma

- természettudományos szakemberképzés esetén

- főiskolai szinten - 6 féléves - 180 kreditpont (szakdolgozat nélkül legalább 120),
- egyetemi szinten - 10 féléves - 300 kreditpont (szakdolgozat nélkül legalább 200);

- természettudományi szakos tanárképzés esetén

- főiskolai szinten (2 szakos) - 240 kreditpont (szakdolgozat nélkül legalább 150),
- egyetemi szinten (2 szakos)- 330 kreditpont (szakdolgozat nélkül legalább 230).

A szakcsoportos alapképzés főbb tanulmányi területek szerinti kreditértékei a megszerzendő összes kredithez viszonyítva:

természettudományos alapképzés	0-25 kp(0-10%),
szakmai alapképzés	40-100 kp (12-40%),
kötelező szakmai tárgyak	5-80 kp (2-33%),
kötelezően választható szakmai tárgyak	10-50 kp (4-20%)
szabadon választható termtud tárgyak legalább	5 kp,
szabadon választható nem termtud. legalább	6 kp.

A kötelező/kötelezően választható/szabadon választható tantárgyakhoz rendelt kreditek aránya a teljes képzési időhöz tartozó kreditértékhez viszonyítva:

60-80% : 15-30% : 5%

1.6. Megállapítás

A fentiekből megállapítható, hogy a rendeletek, s módosításaik valamint az utóbbi 4 év OM nyilatkozatai az informatika fontosságáról **nincsenek szinkronban!**

S akkor még az informatikai robbanás (multimédia, Internet, mobil világ, elektronikus Európa) okozta változásokról nem is tettünk említést. Mint 1.1. végén tartalmában is idéztük, az 1993. évi LXXX. törvény 87. § utal a **tantervekre, s a tantárgyi programokra**. Ezek azonban **csak intézményi szinten léteznek!**

A törvény 11. § (3) szerint: A felsőoktatási intézmények együttműködhetnek különösen a **tantervek előkészítésében,...**

Együttműködnek? Együttműködünk?

Mit oktatunk az informatika tantárgy keretében?

Az Informatika a Felsőoktatásban 2002 konferencián Debrecenben 2002 augusztus végén a témával kapcsolatban a szekcioulések között megtartott *Műhelymunka* elnevezésű fórumon az egyetemek, főiskolák képviselői részben felkért hozzászólóként, másrészt spontán felszólalóként kicserélték véleményüket, álláspontjukat a 4. pont elején ismertetjük.

2. A tanár szakos hallgatók informatika oktatása az SZTE-n

2.1. Az informatika képzés beindítása

Tanár szakos hallgatóink képzési tervében több mint 10 éve jelent meg az informatika, egyes Karok esetében kötelező, míg más Karok esetében szabadon választható jelleggel. Utóbbiak hallgatósága körében az érdeklődés a tárgy iránt fokozatosan alakult ki, a motiváció időközben változott.

A TTK és a BTK tanár szakos hallgatóinak érdeklődési területe jelentősen eltér, így a számítástechnikai fogalmak megértése, az eszközök rutinos kezelésének megtanítása eltérő módszertani eszközök használatát is igényli.

Ha a hallgató tapasztalja, hogy

- beszámolóit, diákköri dolgozatát, s diplomadolgozatát saját maga gépelheti és szerkesztheti meg egyéni elképzeléseinek megfelelő formában,
- könyveket, folyóiratokat könnyedén felkutathat s kölcsönözhet, cikkeket másolhat az Internet segítségével,
- kapcsolatot tarthat fenn másokkal elektronikus levelezés útján;

akkor tanárként :

- óravázlatait, levelezését, dolgozat példáit, a jegyek nyilvántartását /általában szakmai és magán adminisztrációját/ számítógéppel készíti,
- a SULINET keretében az iskolának juttatott, vagy egyéb módon hozzáférhető CD-k közül a tantárgyához illeszkedőt beépíti óráiba,
- szorgalmazza további médiák beszerzését,
- saját maga is készít egyszerű prezentációkat szaktárgyához.

Ehhez a szövegszerkesztők és kisebb mértékben a táblázatkezelők használatán túl támaszkodhatnak a prezentációs programok nyújtotta támogatásra is. Ezek megismertetéséhez a száraz ismeret átadást alkalmas, majdan munkájuk során is hasznosítható alkalmazások bemutatásával lehet színesebbé tenni.

A TTK tanár szakos hallgatói a "Bevezetés az informatikába" címet viselő 1 féléves kurzus keretében szerzik meg az alapozó ismereteket, melyet szakjuktól függően képzésük különböző oktatási féléveiben is felvehetnek.

A bölcsész hallgatók korábban meglévő Oktatástechnika tárgyából nőtte ki magát informatika oktatásuk. A Kar bármely hallgatója bármikor felvehetette tanulmányai során " Az informatika alapjai" című kurzust; s néhány szak kivételével - ahol speciális szakmai jellegű számítástechnikai ismeret birtokába jutnak - ennek keretében kerülhettek, s ha akarta, akkor kerültek számítógép közelébe ([1]). Egy év óta ez a lehetőségük különböző okok miatt megszűnt.

2.2. Kurzusaink tematikája

Az alapkurzust már teljesített, ill. az abban foglalt ismeretek birtokában lévő hallgatóság 7 év óta speciális kurzusok keretében tehet szert multimédiás ismeretekre is. A hallgatóság informatikai ismerete nagyon eltérő, a kurzusok tematikáiban lévő átfedések teszik lehetővé, hogy mindenki a számára indokolt szinten kapcsolódjon be az informatikai ismeretszerzésbe.

2.2.1. Az alapkurzus

A „**Bevezetés az informatikába**” nevű 1 féléves kötelező kurzus során heti 2 óra előadás és 1 óra gyakorlat keretében az alábbi tematika alapján történik a képzés:

Alapfogalmak. A számítógép felépítése és működési elve. Hardver alapismeretek: processzor, memória, billentyűzet, monitor, mágneslemez, CD, DVD, Flash. Szoftver alapismeretek: file, könyvtárstruktúra, operációs rendszerek, felhasználói programok, parancsvezérlés, menüvezérlés.

Adatok gépi tárolása és kezelése. A DOS operációs rendszer jellemzői és alapvető parancsai. A Windows Commander funkciói, kezelése. Tömörített adattárolás, a fontosabb tömörítő programok kezelése. Víruskeresés és irtás.

WINDOWS alapismeretek - az interaktív felhasználói felület kezelése.

A WINWORD szövegszerkesztők kezelése. Fileműveletek, szövegműveletek, blokkműveletek. Formázás (karakterformázás, bekezdésformázás, szekcióformázás, dokumentumformázás). Keretezés, felsorolások és számozások. Fejléc, lábléc, oldalszámzás; lábjegyzet készítés. Szövegrészek keresése, cseréje; ablakok kezelése; rövidítésszótár. Szövegellenőrzés (automatikus javítás, nyelvi segédprogramok). A WORD verziók eltérései. Stílusok és sablonok. Objektumok beillesztése.

Táblázatkezelés számítógéppel, az EXCEL táblázatkezelő rendszer. Multimédia nyújtotta lehetőségek az oktatásban. Az Internet főbb szolgáltatásai. Elektronikus levelezés.

A tematikából is látszik, hogy e képzés célja mindinkább csak a felzárkóztatás, hiszen a középiskolából kikerülő tanulók reményeink szerint egyre nagyobb arányban fognak rendelkezni ezekkel az ismeretekkel. Jelenleg azonban a többségnek még nincs kellően megalapozott ismerete e témakörben. A kurzus keretében az informatika legújabb eredményeire is utalások történnek.

Hasonló tartalmú képzés jelen van a többi felsőoktatási intézményben is.

2.2.2. Irodai alkalmazások

Az operációs rendszerek és az alkalmazói programok oktatása jelenleg a „**Windows XP és az Office XP**” (korábbiakban az akkor legújabb verziók nevével azonos) nevű 1 féléves heti 2 órás, kollokviummal záruló speciálkollégium keretében történik. A rendszerfüggetlenül is tárgyalt fogalmak gyakorlatilag Windows alatt kerülnek bemutatásra, mivel ez a szoftver van telepítve. Egyéb szoftverek rendelkezésre állása esetén természetesen ezek is részét képeznék az oktatásnak.

A kurzus tematikája:

WINDOWS alapismeretek (Windows 95, Windows 98, Windows 2000, Windows XP); a Windows munkaasztala, egy tipikus ablak, Intéző, Vezérlőpult, parancsikon készítés.

Az OFFICE programok (Office 97 / Office 2000 / Office XP) egységes kezelése (Irányítópult); az azonos feladathoz tartozó dokumentumok egységes kezelése (Iratgyűjtő); segítség munka közben (Office Segéd).

A WORD verziók eltérései. Stílusok és sablonok létrehozása, módosítása, használata; körlevél készítése. Objektumok beillesztése (rajzolás, WordArt, ...). Táblázat kezelés Wordben. Nyomtatási lehetőségek.

Az EXCEL táblázatkezelő.

A POWERPOINT prezentációs program.

Az OUTLOOK: levelezés, naptár használata, névjegyalbum használata. A verziók eltérései.

A kurzus keretében az informatika legújabb eredményeire az alapkurzushoz képest mélyebb utalások történnek.

2.2.3. Multimédia anyagok készítésének eszközei

„**Az informatika a szaktárgyi oktatás segítője**” című 1 féléves heti 2 órás, kollokviummal záruló speciálkollégium keretében az Internet használatával, a prezentáció készítésének eszközeivel s a multimédia nyújtotta lehetőségekkel ismerkedhet meg a hallgatóság.

A kurzus tematikája:

Az Internet felépítése és használata (számítógépes hálózatok, az elektronikus levelezés, az ftp használata, böngészés és keresés a hálón, letöltés a Web-ről).

A PowerPoint prezentáció készítő program.

Lapoda.

Szaktárgyak demonstrációs igénye és lehetősége.

Szaktárgyi bemutatók készítése.

HTML dokumentumok írása (HTML).

Web oldal készítése(HTML, JavaScript)

Multimédia.Web oldalakon szöveg, kép, hang, mozgóképfájlok elhelyezése. Ezek létrehozása, különböző formátumai, tömörítő eljárások, felhasználhatóságuk.

Multimédia eszközök használata.

2.3. Oktatási célú multimédia anyagok készítése és felhasználhatóságuk

Egyrészt fontossága miatt praktikus kihasználni a multimédia nyújtotta lehetőségeket a felsőoktatás keretei között is (pl. kísérletek bemutatásához), másrészt célszerű, s az EU miatt létfontosságú, hogy az egyetemről kikerülő tanárok, s a többi szakemberek mindennapi munkájukban *tudják s akarják is használni* ezeket az eszközöket.

„Az informatika a szaktárgyi oktatás segítője” című speciálkollégium keretében elkezdett, majd szakdolgozati téma keretében, annak részeként kidolgozott alkalmazásokból a középiskolai matematika ill. fizika oktatáshoz, míg az SZTE Oktatástechnikai Központjában készített filmekből mind a középiskolai biológia oktatáshoz, mind pedig az egyetemen a biológia tanárok képzéséhez lehet válogatni.

2.3.1. A matematika oktatás segítése

A ([8]) dolgozat célja, hogy egy olyan programot adjon a diákok kezébe, amely segítségével könnyebben készülhetnek fel a matematika érettségire, és amely talán átsegíti őket néhány homályos területen. Az elkészült „programcsomag” tartalmazza a matematika érettségi tételek részletes kidolgozását, s a software része egy tesztprogram, amely segítségével a diákok tesztelhetik felkészültségüket, logikai képességüket. A tesztprogramot akár mi magunk is feltölthetjük feladatokkal és megoldásokkal, így ez a program az oktatásban is használható a tudásszint felmérésére. A teljes szakdolgozat futtatható a Web-en, így megfelel a mai informatikai kor követelményeinek.

2.3.2. A fizika oktatás segítése

A tudományok szinte bármely területén segítségül hívhatjuk a számítógépeket az oktatás színvonalának emelése céljából. Különösen így van ez a fizika órán: a látványos fizika önmagáért beszél, s számítógépekkel a látvány könnyen megvalósítható.

A *Naprendszer* tanulmányozására készült interaktív bemutató ([9]) a Lapoda multimédia-fejlesztő környezetben készült.

2.3.3. A biológia oktatás segítése

A biológiatanár szakos hallgatók képzésében az oktatófilmek programozott vetíthetősége nagy mértékben növeli az oktatás hatékonyságát; jelentősen lerövidítve a tanulásra fordítandó időt. Kitűnően hasznosíthatóak távoktatási információ átadására és az egyéni tanulás skálájának szélesítésére.

Az utóbbi 10 évben az SZTE Oktatástechnikai Központjában több mint 100 oktató videofilm készült ([6], [7], [11]).

2.4. Motiváció és továbblépés

A 2.2.2 és a 2.2.3 pontok alatt vázolt tematikájú kurzusok során a hallgató számára világossá válik, hogy szaktárgya keretében miként tudja alkalmazni az informatikát.

Ahhoz, hogy még inkább akarjon is élni ezzel a lehetőséggel, már a képzés során is motiválni célszerű, ezt célozza meg - az előzőekben ismertetett kurzusok ismeretanyagának birtokában lévő hallgatók számára 1 évvel ezelőtt indult - „**Informatika határok nélkül**” elnevezésű, 1 féléves kurzus; a heti 2 órás előadássorozat kollokviummal zárul.

A Szegedi Tudományegyetem TTK Számítástudományi Tanszéke és a Babes-Bolyai Egyetem Informatikai Tanszéke együttműködése keretében közös tematikával szerveződött e kurzus. A munkába matematika ill. informatika tanár szakos, fizikus, bölcsész hallgatók kapcsolódtak be ([10]).

A szegedi és kolozsvári helyszínen a hallgatók nagy számú téma prezentáció formájában történő közös kidolgozását végezték úgy, hogy e-mailben felvették egymással a kapcsolatot, saját felvételeiket szkennelték, anyagot gyűjtöttek a Web-ről is, munkájuk eredményét pedig a Web-en tették hozzáférhetővé.

A kidolgozott témakörök közül címszavakban néhány:

- az Európai Unió,
- Formal,
- matematika,
- művészet,
- a pénz története,
- tánc,
- zene.

A kurzus végén kölcsönös baráti látogatás keretében a hallgatók személyesen is találkoznak egymással, megismerik az oktatási környezeteket, a társ egyetemeket, az ezeknek helyt adó várost s egy kicsit a 2 országot; ezzel is tovább mélyítve az intézményeink közötti jó kapcsolatot. S kikerülve az egyetemről, talán a szaktárgyi oktatás keretében az informatika alkalmazása természetes lesz számukra.

3. Az információs társadalom stratégiai alapja

A „Tézisek az információs társadalomról” című, a Miniszterelnöki Hivatal által kiadott anyag ([3]) az új módon ellátandó funkciókat, feladatokat határozza meg. Ezek közül a felsőoktatást is érintő főbb gondolatok:

3.1. A tudásátadás reformja

Az információs társadalom tudásalapú társadalom, ezért a tudásszervezés és –átadás kiemelkedő jelentőséget kap. A kormányok az elmúlt időszakokban jelentős erőket fordítottak a közoktatás területén a számítástechnikai kultúra elterjesztésére. A befektetett anyagi tőke tudás formájában történő hasznosulását nehezíti, hogy az érdemi közreműködők, a pedagógusok felkészítése elmaradt. A számítástechnikai berendezéseket mint oktatási eszközöket – a különböző, nem számítástechnikai tantárgyak oktatása keretében – jellemzően eddig nem kellő mértékben alkalmazzák.

Ezért:

- lehetőséget kell biztosítani a pedagógusok széles körének, hogy saját szakterületükhöz kapcsolódva megismerjék az infokommunikációs eszközök használatát és hasznosíthatóságát,
- kutatásokat kell kezdeményezni annak érdekében, hogy ezen eszközök és módszerek milyen korosztály számára, milyen tartalmú és szintű tudás átadására alkalmasak, használatuk hogyan építhető be szervesen az oktatási folyamatba,
- ki kell dolgozni a pedagógusok érdekeltségi rendszerét

3.2. A társadalom egészére kiterjedő oktatás

Az oktatás egyik fontos feladata a felkészítés az információk özönének fogadására, kezelésére. Ezért az informatikai készség, a valós és a virtuális világ szétválasztásának, valamint az adott szakterületen a releváns és irreleváns információk kiválasztásának képessége kiemelten fontos. Az oktatásban meg kell jelenniük az erre vonatkozó ismereteknek.

3.3. Az életen át tartó tanulás

Az információ mennyisége és változásának sebessége a megszerzett ismeretek gyorsuló elévülését idézik elő, ezért általánossá válik az életen át tartó tanulás, mely a maitól alapvetően eltérő módszerek alkalmazását követeli meg az iskolai és az önképzéstől egyaránt.

3.4. Az informatika oktatása

Az informatika oktatásának az egész oktatási rendszert át kell hatnia. A közoktatás részét kell képeznie az informatikai eszközök és módszerek megismerésének, megismertetésének, s ezzel összhangban át kell alakítani a számítástechnikai oktatás rendszerét is. A felsőoktatásban a különböző szakmáknak megfelelően a legkorszerűbb ismereteket kell elsajátítaniuk a diákoknak.

Bármely diploma megszerzésének feltétele legyen a korszerű informatikai eszközök használatának képessége az adott szakterület igényeivel összhangban.

Az informatikai ismeretek és az új kommunikációs kultúra elsajátítását, mint az írástudás új formáját, minden magyar állampolgár számára ingyenesen, a közoktatás keretén belül kell biztosítani.

3.5. Pedagógusok át- és továbbképzése

A fiatalok számára egyre több új ismeret, eszközlehetőség áll rendelkezésre, amelyek ismeretbővítő, készségalapozó hatásukat csak érdemben felkészült tanár segítségével érhetik el. A közoktatási törvény alapján az általános és középiskolai tanárok hétévenként kötelezően vesznek részt továbbképzésen. A továbbképzési ciklus ideje ma jóval hosszabb, mint a technika és technológia megújulása. E továbbképzések lehetőséget teremthetnének arra, hogy a tanárok az alapvető informatikai ismeretek mellett szaktárgyuknak megfelelő új speciális ismeretekkel is rendelkezzenek.

A pedagógusok jelenleg nem érdekeltek a további terhek vállalásában. Ezért e képzést kívánatosá kell tenni szakmailag, érzékeltetve, hogy saját szaktárgyuk oktatását segíti, és a diákok számára vonzóbbá teszi a tantárgyat az új ismeretek elsajátítása és alkalmazása, és ha mód van rá, anyagi elismerés járjon az új ismeretek esetleg vizsgával is igazolt megszerzéséért.

A [3]-mal párhuzamosan kidolgozásra került a „Magyar válasz az információs társadalom kihívásaira” című anyag, mely hasonló kérdésekre keresi a választ, inkább technológiai megközelítést követve.

3.6. Informatikai írástudás

Főleg külföldön egyre nagyobb tömegek férnek hozzá és használják az informatikai eszközöket (a "rászorulók" között ingyen osztanak számítógépeket, s ingyenes hálózati hozzáférést biztosítanak). Az is kell azonban, hogy informatikai írástudással rendelkező tömegek jelenjenek meg.

Az Európai Bizottság minisztereinek 2000 március 23-24-i lisszaboni ülésén megfogalmazták, hogy az informatikai írástudás terjedésének elősegítése érdekében olyan bizonyítványra van szükség, amely Európa valamennyi országában megszerezhető, és egységes elvek alapján bizonyítja tulajdonosának számítógép-használói jártasságát. Ez az ECDL. A tagországok számára kitűzött feladat:

- 2001-re minden iskolában legyen Internet hozzáférés;
- 2002-ig valamennyi pedagógus tudja használni az internetet és a multimédia-eszközöket;
- 2003-ra minden munkavállaló és iskoláit befejező, 2005-re pedig valamennyi állampolgár váljék informatikai írástudóvá.

Ma már Magyarországon a köztisztviselők és a pedagógus továbbképzések akkreditált programjai közt is szerepel az ECDL. Törekvés, hogy a diákok az érettségi mellé szerezzék meg az ECDL-nek megfelelő tudást, készséget és képességet is (tehát nem az ECDL tényleges megszerzése a cél!), épp ezért azokat akik ebből kimaradtak- a jelenlegi egyetemi hallgatókat - fel kellene zárkóztatni, hogy ne termeljük újra azt a kört, akiket a tanár továbbképzés keretében kell ismét ebből a célból viszontlátni ([5]).

4. Hogyan tovább?

A tanárképzésben, főleg az egyetemeken még mindig zömmel "Bevezetés az informatikába" jellegű kurzust hallgatnak a hallgatók, amely tematikájában nem lép túl azon, amit egy jobb általános iskola (megfelelő gépi háttér, lelkes tanár), illetve egy átlagos középiskola (tantervileg!) már nyújtani képes diákjainak ([2],[4]). A tanrendekben rendelkezésre álló szűkös órakeretben már erre alapozva tovább kellene lépni, s csak a remélhetőleg egyre kisebb számú, talán önhibáján kívül informatikai alapokkal sem rendelkezőket szükséges így felzárkóztatni. Az 1. pont végén már idézett Informatika a Felsőoktatásban 2002 konferencián e kérdésben ezzel egyetértő vélemény alakult ki.

A felsőoktatás keretében nyilvánvalóan nem az ECDL tematikája szerint kell oktatni, s vizsgáztatni, de megteremthetjük annak esélyét, hogy a diplomát szerzett hallgatóink önállóan tudjanak ez irányba lépni. Az ECDL előnye: mindegy hogy ki, hol, mit tanult Informatika címszó alatt, ha leteszi a - 2001-től megújult tartalmú - vizsgákat, akkor belföldön is és az EU tagállamok területén is összemérhetővé és elfogadottá válik informatikai tudása, mivel az ECDL a hozzáértés olyan szabványosított és elismert tanúsítványa /de nem szakképesítés, s így érettségihez sem kötött!/, amellyel egyszerűen igazolni lehet, hogy valaki elsajátította az információs társadalom által megkövetelt alapvető jártasságokat.

Sajnálatos tény, hogy az iskolákban rendelkezésre álló számítástechnikai háttér segítségével a legtöbb helyen csak önmagát a számítástechnikát oktatják, s csak kevés helyen nyelvet, földrajzot, történelmet, matematikát, fizikát, biológiát vagy kémiát. A tanároknak meg kell ismerkedniük a technikai eszközök biztosította lényegesen kiterjedtebb mozgástérrel és lehetőségekkel, valamint azok ismeretátadásban való alkalmazásával is! Az is feladatuk lesz, hogy ezt az alkalmazást óráról-órára ők maguk valósítsák meg, folyamatosan alkalmassá téve a technikai hátteret saját tevékenységük támogatására, kiteljesítésére, hatékonyabbá tételére /a nagy számban hozzáférhető, oktatást segítő CD-ROM, s a webcímekekről elérhető anyagok indokolt mértékű bevonásával/; tehát hogy éljenek a számítógéppel segített tanítás lehetőségeivel.

Az is igaz persze, hogy az iskolákban a jelenleginél jóval több kivetítőre, Internetre csatlakoztatott számítógépre és informatikaoktatásra nem használt számítástechnikai teremre lenne szükség!

Mit tehetünk mi és most /miközben várjuk, hogy a *Tézisekből* konkrétum legyen/?

- hallgatóinknak, a leendő tanároknak a legújabb számítástechnikai eszközökön keresztül olyan biztos informatikai alapokat, általános ismereteket nyújtunk, melynek birtokában önállóan is képesek lesznek az állandóan megújuló követelményeknek megfelelni,
- fogékonyra tesszük őket az új eszközök szaktárgyukon belüli alkalmazása iránt, hogy ha az irányelvek elkészülnek, be tudjanak kapcsolódni az érdemi munkába!

Az SZTE-n „Az informatika a szaktárgyi oktatás segítője” valamint az „Informatika határok nélkül” című kurzusok keretében ezt tesszük ([12]).

Az iskolának mint az oktatás centrumának biztosítania kell, hogy az onnan kikertülő tanulók - mindenütt az országban - a kezelés szintjén, illetve **a szakterületük által elvárt szinten értsenek a számítástechnikához**, (ahogy beszélniük kell egy-két Európában általánosan elfogadott nyelvet is, valamint tudniuk kell úszni és személygépkocsit vezetni). Ez a XXI. század követelménye, e nélkül ugyanis a jövő európai közösségében - ahol mint munkavállalók már több százmillió társukkal állnak majd versenyben - könnyűnek találtat(hat)nak és a hazai munkanélküliek számát növelhetik.

Irodalom

- [1] Dr. Füvesi István: Informatikaoktatás bölcsész hallgatóknak a JATE-n. Informatika a Felsőoktatásban '99. Konferencia kiadvány, Debrecen, 1999, I. kötet 193-199. oldal.
- [2] Dr. Füvesi István: Milyen informatikai ismereteket vár az egyetem a középiskolából jövőktől, INFO ÉRA'99 Informatika és számítástechnika az oktatásban országos konferencia, Békéscsaba, 1999.
- [3] Tézisek az információs társadalomról. Kiadta a Miniszterelnöki Hivatal. Budapest 2000 február.
- [4] Dr. Füvesi István: Informatikaoktatás nem informatika szakosoknak a felsőoktatásban. VII. Országos Neumann Kongresszus, Eger, 2000, Konferencia kiadvány CD-n.
- [5] Dr. Füvesi István: A szaktárgyi oktatás informatikai támogatása és az ECDL. Az új információs és kommunikációs technológiák helye a pedagógusképzésben konferencia, Pilisborosjenő, 2001, Konferencia kiadvány CD-n.
- [6] Dr. Füvesi István, Duka Félix, Dr. Ringler András: Multimédia az egészségügyi felsőoktatásban. Multimédia az oktatásban konferencia, Budapest, ZMNE, 2001, Konferencia kiadvány CD-n, a Computer Panoráma 2001/8 CD1 mellékletén.
- [7] Dr. Füvesi István, Duka Félix, Dr. Ringler András: Multimédia a gyógyítás szolgálatában. Média - Informatika - Kommunikáció 2001 Konferencia, Veszprém, 2001, Konferencia kiadvány CD-n.
- [8] Braun Adrienn matematika-számítástechnika szakos hallgató: Távoktató program multimédiás támogatással. Szakdolgozat, 2002. 41. old. + CD melléklet /Témavezető: Dr. Füvesi István/.
- [9] Égi József számítástechnika szakos hallgató: A számítógép használata a középiskolai fizika órán. Szakdolgozat, 2002. 71. old. + CD melléklet. /Témavezető: Dr. Füvesi István/.
- [10] Dr. Füvesi István, Bíró Edit, Dr. Robu Judit: Informatika határok nélkül. Informatika a Felsőoktatásban 2002 Konferencia, Debrecen, 2002, Konferencia kiadvány: előadás összefoglaló 101. oldal, teljes előadás CD mellékleten.
- [11] Dr. Ringler András, Duka Félix, Dr. Molnár Péter, Dr. Kövesdi Katalin, Révész Zsolt, Dr. Füvesi István: Multimédia az egészségügyi tanítás és tanulás szolgálatában. Agraria Média 2002 Konferencia, Eger, 2002.
- [12] Dr. Füvesi István: Multimédia a tanítás és a tanulás segítője. Multimédia az oktatásban konferencia, Dunaújváros, Dunaújvárosi Főiskola, 2002.

Útkeresés egy hatékonyabb, minőségorientált nyelvtanárképzés felé A nyelvpedagógiai elmélet oktatásának helyzete és lehetőségei

Számtalan jel utal arra, hogy még mindig nem tekintjük eléggé komoly tudományos kérdésnek a nyelv oktatásának témáját, mint ahogyan néhányan semmilyen oktatással foglalkozó témát nem tekintenek szalonképesnek a magas kultúráról folyó tudományos diskurzusok elefántcsonttornyaiban. Ezen jelek egyike, hogy egyetemeken időnként arisztokratikus pozícióba helyezkedünk a tudás átadásának és megszerzésének szervezett és tömeges formájával, vagyis a közoktatással szemben, s gyakran szkeptikusak vagyunk a tanítás taníthatóságával kapcsolatban is: ha így vélekedünk, nem vállaljuk fel egyetemi, vagyis tudományos értelemben is méltó feladatnak a tanítás tanítását sem, és ekkor nem is igyekszünk ezt a folyamatot kutatni, megérteni, és felismeréseinket megosztani. Ez a helyzet különösen súlyos konzekvenciákkal jár a nyelvtanárok képzésében: még mindig a kevés nyelvű országok között vagyunk, a nyelvtanítás fejlesztésére tett számtalan erőfeszítés ellenére.

I.1. Nyilván a tanítás taníthatóságával szembeni arisztokratikus bizalmatlanság is oka annak, hogy csak a közelmúltban indult el Pécsen olyan doktori program, amelyben egyáltalán megjelenik az elméleti nyelvpedagógia is, mint olyan tudományos művelésre váró diszciplína, mely fő feladatának tekinti a nyelv tanulásának és tanításának folyamatait kutatni, annak összes vonatkozásaiban és interdiszciplináris módon.

Ez a képzés azonban sajnos csak igen kis mértékben támaszkodhat az elméleti nyelvpedagógia hazai művelőinek munkáira. A releváns kutatások és publikációk, leginkább folyóiratcikkek és tanulmányok, nem is mindig az elméleti nyelvpedagógia egyre határozottabban körvonalazódó kutatási területén születnek, hanem egy tágabban értelmezett nyelvtudományi kutatásban, melynek részét képezik az általános és alkalmazott nyelvészeti diszciplínáktól kezdve az összes klasszikus nyelvtudományok is. Eleddig csak néhány magyar kutató magyar nyelvű munkájában jelentek meg ezek a nyelvtudományok abban az integrált formában, ahogyan az az elméleti nyelvpedagógia (más néven glottodidaktika, avagy nyelvtanítástudomány) interdiszciplináris mivoltához illően elvárható lenne.

Azonban e kevés szerző is kénytelen, nyilván a hazai mostoha körülmények kényszerítő hatása miatt, munkájának nagyobb részét a nyelvtanítás történetével, vagy aktuális helyzetével foglalkozó kutatásnak, illetve e kutatási eredmények összefoglalásának, szintetizálásának szentelni. Az ismert és tudományos igénnyel készült nyelvpedagógiai kézikönyvek a nyelvtanítás történeti és aktuális irányzatainak az áttekintése után azokra, mint elméleti alapokra építve igyekeznek a nyelvtanítási gyakorlat szempontjából használható irányelveket megfogalmazni.¹

¹ Ilyenek pl.: Bárdos Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000.; Bárdos Jenő: *A nyelvitanítás története és a módszerfogalom tartalma*, Veszprém, Veszprémi Egyetem, 1993.; Bárdos Jenő: *Nyelvitanítás: múlt és jelen*. Budapest, Magvető, 1988.

Medgyes Péter: *A kommunikatív nyelvtanítás*, Budapest, Eötvös Kiadó, 1995.; Medgyes Péter: *A nyelvitanár. A nyelvitanítás módszertana. Dialógus*, Budapest, Corvina, 1997.

Kevés viszont az alap kutatás, akár az interdiszciplináris területen végzett elméleti és gyakorlati alkalmazási munkákat tekintjük annak, akár az egyes, az elméleti nyelvpedagógia szempontjából a résztudományokban végzett, de nyelvoktatástudományi relevanciájú kutatásokat nézzük. Dálnoki-Fésűs András az Akadémiai Kiadónál 1988-ban megjelent *A nyelvoktatás-nyelvtanulás dilemmái és út választásai. Egy alapszervezés vázlatára* c. könyve pl. a történeti vizsgálódás és a nyelvpedagógiai alap kutatás közötti átmenet kísérletének tekinthető a módszer kutatásban: történeti vizsgálódásra alapozott önálló szintézistörekvésnek, mely még nem mond le egy alapszervezés megalkotásának elvi és gyakorlati lehetőségéről. (Alapszervezésen Renzo Titonéhoz hasonlóan rugalmas és adaptálható eljárásrendszert értek, mely a tanítás bármely konkrét szituációjában használható.)

I.2. A nemzetközi nyelvpedagógia helyzete sokkal jobb, ezen belül az olasz glottodidaktikáé, melyet jobban ismerek, szintén kedvezőbb a miénknél, legalábbis ami a kutatás tudományos elismertségét, mennyiségét és a publikációkat illeti. Ám hozzánk hasonlóan a sajátosan glottodidaktikai alap kutatások itt is jóval kisebb mértékben vannak jelen, mint az összefoglalások, történeti szintézisek. Renzo Titone, Giovanni Freddi, Gianfranco Porcelli, Paolo Balbone neve jól cseng a nemzetközi tudományosság fórumain, ám kétségtelen tény, hogy kutatásaik fő iránya inkább az általános és alkalmazott nyelvészet és a pszicholingvisztika körébe illeszkedik, még ha ezek a diszciplínák természetes rokonságban állnak is az elméleti nyelvpedagógiával, mint annak résztudományai.² Többen foglalkoznak a nyelvoktatási módszerek történeti vizsgálatával, hasonlóképpen a hazai viszonyokhoz, s csak kevés olyan kézikönyv található, mint Anna Cilibertié,³ aki módszeres áttekintést ad a glottodidaktika sajátos interdiszciplináris szemszögéből mind a résztudományok releváns eredményeiről, mind ezek gyakorlati alkalmazásának köréről, és ezeknek az alkalmazásoknak az elméleti kontextusba való szerves beilleszkedéséről. Ciliberti foglalkozik a résztudományokban keletkezett, de a glottodidaktikában is releváns elméleti támpontokat jelentő kutatási eredmények áttekintésével; majd mintegy ezek alkalmazási területeként és egyúttal a *glottodidaktikai tudomány alap kutatásaként* elemzi a tanítás gyakorlati megszervezésének mozzanatait, a kurrikulumok felépítésétől kezdve a tanulói szükségletek elemzésének módszereit, a tanítás céljaitól, a gyakorlás osztálytermi megvalósításának lehetőségeitől az ellenőrzés és értékelés, valamint a hibajavítás munkatechnikáitól a tanári kutatás folyamatáig. Nézetem szerint éppen a tanári kutatás jelenségében figyelhető meg a nyelvpedagógiának, mint tudománynak a legfőbb jellemzője, a praxisból kiinduló olyan elméletalkotás, melynek messzemenően gyakorlati funkciója van, és ez az elmélet a gyakorlatot megtermékenyítő hatásában kell, hogy megjelenjék, nevezetesen abban, hogy elősegíti a mind tudatosabb és hatékonyabb tanítási és tanulási-elsajátítási folyamat megalapozását.

II. Bár vitathatatlanul létezik a tudományág, mely a nyelv tanítás gyakorlatának elméleti megalapozást nyújthat, az is igaz, hogy nehéz olyan műveket találni, amelyek a tanárjelöltek számára alkalmas tananyagként képesek közvetíteni a nyelv tanári kompetencia

Dálnoki-Fésűs András: *Nyelvtanítás-nyelvtanulás: módszertani kézikönyv*, Budapest, Relaxa, 1993.; Dálnoki-Fésűs András: *A nyelvoktatás-nyelvtanulás dilemmái és út választásai*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1988.

Zerkowitz Judit: *Tanítsunk nyelveket! Általános módszertan nyelv tanárok számára*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1988.

² V.ö. pl. Titone, Renzo: *Psicopedagogia e glottodidattica*, Torino, Liviana, 1993; Freddi, Giovanni: *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, 1979; Balboni, Paolo, *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991.; Porcelli, Gianfranco, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La scuola, 1994.; *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, a cura di Borneto, Carlo Serra, Roma, Carocci, 1999.

³ Ciliberti, Anna, *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1994.

megalapozásához szükséges speciális didaktikai ismereteket, mégpedig nyelvpedagógiai szemszögből, vagyis a nyelv gyakorlati oktatásának az elméleti megalapozását célul tűzve.

Látszólag evidens, hogy egy olyan intézmény, amely nyelvtanárok képzését tekinti fő feladatának, képzési struktúrájába be kell, hogy építse a nyelvoktatás tudományát, mint elméleti alapozó tananyagot. A gyakorlatban azonban ilyen tantárgyakkal találkozhatunk a hálótervekben: metodika, módszertan, és ennek változatai, amely materiák már megnevezésükben is mutatják, hogy egyrészt nem sok közülük van egy rendszeres tudományághoz, melynek természetesen csak egy része lehetne a módszerekről való beszéd másrészt, a gyakorlat oldaláról tekintve azt teszi nyilvánvalóvá, hogy elméletben is beszélni tanítással kapcsolatban csupán a módszerekről tartják érdemesnek.

Nem sokat javít a helyzeten az alkalmazott nyelvészet, illetve az általános nyelvészet megjelenése sem a nyelvtanárképzés struktúrájában; egyrészt azért, mert e tárgyak nyilván nem korlátozhatják, illetve nem terjeszthetik ki magukat a nyelvoktatás teljes spektrumú tudományos vizsgálatára, másrészt a gyakorlat tanúsága szerint nem is szándékoznak ezt tenni: leginkább pszicholingvisztikát, szociolingvisztikát kínálnak, mely diszciplínáknak természetesen van köze a nyelvoktatás tudományához, de csak mint egy interdiszciplína rész tudományainak.

II.1. Lehet, hogy a képzés struktúrája adta helyzet is felelős azért, hogy az ilyen rendszerben kiképzett tanárok természetesen nem tekintik saját kompetenciájuk részének a gyakorlati tevékenységükre vonatkozó tudományosan megalapozott reflexiót; s bár szeretnék módszereiket frissíteni, fejleszteni, nem tételezik fel, hogy ez a munka meghaladja a módszertani ötletbörzék kínálta gyűjtögetés kereteit.

Van tehát egy tudományos kínálat, amelyre azért nincs elég nagy kereslet akár a fiatalabb, akár az idősebb tanárok részéről, mert az ő képzésüknek ez a tudomány bármilyen okból nem volt része; s mivel nem volt az, így tanítványaiknak sem adhattak-adhatnak tovább egy igényesebb nyelvoktatási kultúrát. Következésképp sokan ebben a generációban tekintélyük teljes súlyával képviselik azt a hamis premisszát, hogy nincs is értelme a nyelvtanárokat speciális szakmai képzésben részesíteni, annak meg pláne nincs értelme, hogy a nyelvtanítás, vagy bármely más tanítás képességét elméletileg alapozzuk meg, hiszen a tanítás úgyszólván született tehetség dolga. A gyakorló tanárok, még a szakvezetők is, gyakran ellenérdekeltek az elméletileg megalapozott tanítási képesség kialakításával szemben: egyszerűbb a rutin vagy a művészi improvizáció mögé menekülni, s ily módon felmentést kapni a tudományosan megalapozott gyakorlat felépítése alól.

Nem kívánom ennek a meggyőződésnek elavult voltát taglalni, csak arra hivatkozom, hogy nálunk szerencsésebb és gazdagabb országokban, mint Svájc, Franciaország, Belgium vagy Kanada, nem így gondolkodnak; a tanárképzésük ennek megfelelően más szerkezetű és tartalmú. A komoly elméleti alapozást ugyancsak komoly gyakorló fázis követi, amely esetenként egy évig is eltart (ahogyan egyébként hazánkban is volt a negyvenes évekig). Ez idő alatt a leendő tanár egy tutor segítségével tréningezik a tanítás gyakorlati feladataiban, azonban mindvégig módja van arra, hogy elméleti és gyakorlati ismeretei között a kapcsolatot megtalálja, kiépítse, hogy törekedjen saját gyakorlatába korszerű elméleti ismereteit beépíteni. A tutor feladata az, hogy ebben segítse, és nem az, hogy lebeszélje az elméletieskedésről azzal, hogy a gyakorlat más, meg hogy azok, akik ezekkel az úgynevezett fölösleges elméleti kérdésekkel foglalkoznak, még életükben nem láttak gyereket.

II.2. Valljuk be őszintén, hogy annak ellenére, hogy ez a nézet elavult és tarthatatlan, nem hibáztathatjuk képviselőit. Hiszen nálunk egyelőre kevés történik annak elősegítése érdekében, hogy meggyőzzük őket nézeteik hibás voltáról; sőt, a jelenlegi képzési struktúra csak konzerválja az elmélet és a gyakorlat között kialakult szakadékot. Pedig nagy szükség lenne arra, hogy az elmélet és a gyakorlat között meglévő szoros összefüggést demonstráljuk, hogy meggyőzzük lehetőleg még a képzési idő alatt a leendő nyelvtanárt arról, hogy hatékony

gyakorlatot csak megfelelő elméleti ismeretek alkalmazásával alakíthat ki. A jelenlegi képzési struktúra azonban nem alkalmas annak a belátásnak a formálására, hogy érdemes a tanítást nem csak az improvizációra vagy a rutinra bízni, hogy lehetséges a nyelvtudással kapcsolatba hozható kompetenciák kialakítását megtervezni és befolyásolni, hogy az, hogy diákunk megtanul-e egy nyelvet vagy sem, nem csupán a véletlennek, vagy szorgalmának és tehetségének, hanem - és talán elsősorban - a mi munkánknak a függvénye.

Hamis meggyőződés az, hogy a tanítás merő gyakorlat, mint ahogy az is, hogy a nyelvtanítás speciális pedagógiai mestersége taníthatatlan.

II.2.1. A jelenlegi gyakorlati képzési struktúra legnagyobb problémája - a sajnos meglehetősen kevés gyakorlóidő mellett - nézetem szerint az, hogy nincs meg a lehetősége intézményes keretek között annak, hogy a diákok elméleti ismereteinek a felhasználását bárki is ellenőrizhesse. A jelenlegi tanítási gyakorlatot a szakvezető felügyeli, aki, jóllehet hatékony segítséget tud adni a jelöltnek a napi problémák megoldásában, igyekeztén beilleszteni őt az adott osztályban folyó munka menetébe, azonban többnyire nem képes munkáját abból a szempontból irányítani és ellenőrizni, hogy vajon a jelölt használja-e a nyelvpedagógiai elmélet területén megszerzett ismereteit. A gyakorlati tanítást megelőző korábbi fázisokban, a hospitálások elemzése során sem teszi ezt meg, vagyis nem létesít kapcsolatot, hidat elmélet és gyakorlat között. Elképzelhető, hogy e feladat végzésére nem is ő lenne a legalkalmasabb, hanem az a tanár, aki az elméleti ismereteket megadja, az ú.n. tanszéki "módszertanos". Neki kellene a leendő tanárral együtt részt vennie annak gyakorlati tapasztalatszerzéseiben, hogy rámutasson arra, hogyan működik az általa tanított elmélet a gyakorlatban.

Nem megoldás, hogy a szakvezetőt nevezzük ki az elméleti ismeretek oktatójának is. Tapasztalatunk szerint ekkor nem történik más, mint a szakvezető saját gyakorlati tapasztalatainak az összefoglaló "leírása", vagyis nem elméletet, hanem elmesélt gyakorlatot kapnak a hallgatók. Ennek a legnagyobb hátránya, hogy az ilyen elmesélt tapasztalatot hajlamosak receptként alkalmazni, miközben nem fejlődik ki valódi problémamegoldó képességük; egyetlen gyakorlat leírásával nem válnak kompetens tanárrá, aki minden helyzetben képes működni. Nem akarom lebecsülni a gyakorlati tapasztalatok szóbeli átadásának a hasznát, de szükséges különbséget tenni tudományos ismeret, elméleti ismeret, tapasztalatok átadása és tényleges gyakorlati tapasztalatok között. Csak ezeknek az együttes birtoklása alapozza meg megfelelően a nyelvtanári kompetenciát, hosszú távon pedig a minőségi oktatást.

II.2.2. Az objektivitás érdekében az érem másik oldalát is meg kell mutatnunk, vagyis a tanárjelöltek *elméleti* képzésének az oldalát. Jelenleg a tudományos ismeretek és az elméleti ismeretek átadása is problematikus, mivel az elmélet és gyakorlat között hiányzó közvetítő láncszem ahhoz a hamis következtetéshez vezet az érdekelt döntéshozókat és résztvevőket, hogy nincs értelme elméleti ismeretet szerezni, ha végül gyakorlatinak tekintett tevékenységet kell végezni. Döntéshozónak itt mindazokat tekintem, akik képzési struktúrák felépítését végzik, tanszéki, intézményi és magasabb szinteken; résztvevőnek pedig azokat, akik ezekben a struktúrákban dolgoznak, akár diákként, akár oktatóként vagy szakvezetőként.

A hiányzó láncszemmel kapcsolatban pedig azt kell beismernünk, hogy az elmélet szakemberei gyakran valóban úgy tesznek, mintha maguk sem gondolnák azt, hogy szükség van munkájukra a gyakorlatban; elefántcsont tornyaikba zárkózván meg sem kísérelik, hogy felmutassák a kapcsolatot kutatásuk témája és eredményeik gyakorlatban való működtetése között.

A helyzet megváltozásáért folytatható munka döntő pontjának tehát a hiányzó láncszem kutatását (a szó mindkét értelmében) tekintem. Jelenleg ugyanis úgy tűnik, mintha hiányoznának a nyelvpedagógiában az alkalmazási oldalt képviselő *elméleti* kutatások: vagyis az a közvetítő közeg, amely éppen azt tartja feladatának, hogy hidat képezzen az elméleti

tudás, a kutatás eredményei és a gyakorlat között, azt vizsgálva, hogy az elmélet eredményei hogyan jelenhetnek meg a gyakorlatban.

III. Jelen alkalommal egy olyan elméleti, sőt, ha tetszik, alapkutatói területre hívnám fel a figyelmet, ahol könnyen belátható elmélet és gyakorlat összefüggése, szoros kapcsolata. Meggyőződésem szerint ilyen alkalmazásbarát közegek kialakítása már az elméleti kutatás szintjén is lehetséges. Az ilyen közegek kialakításának járulékos haszna az, hogy a jelenlegi elmélet-ellenes légkörben a teória közvetlen hasznának a demonstrálásával elősegítheti az elmélet kívánatosabbá tételét a résztvevők és a döntéshozók számára, s ezen keresztül az elmélet fejlődését magát is: hiszen, mint tudjuk, a nyelvpedagógia tudománya a gyakorlati munkából meríti tárgyát, és konklúzióit is oda vezeti vissza.

III.1. Egy ilyen alkalmazásbarát elméleti terület a kompetenciák rétegzett definiálása, az egyes rétegek vagy szintek nyelvpedagógiai meghatározása, majd ebből kiindulva a nyelvoktatás komplex célrendszerének felépítése.⁴

Ismeretes, hogy a nyelvi és kommunikatív kompetencia, illetve a performancia és kompetencia meghatározása sokáig volt napirenden a nyelvészetben, ennek ellenére, legalábbis a nyelvpedagógiában, nem tekinthető lezárt témának.

Az is tény, hogy akár performancia, akár kompetencia az, amit kialakítani szándékszunk a nyelvtanulóban, az nem egycsapásra fog kialakulni, hanem egy soktényezős és hosszú tanulási folyamat eredményeképpen.

Ezért is meglepő, hogy gyakorlatilag nem találkoztam a szakirodalomban olyan kísérlettel, amely ennek a soktényezős és hosszú folyamatnak az állomásait, lépcsőfokait igyekezett volna kijelölni, legalább a célkitűzések szintjén, más szóval színtezte volna a különböző nyelvi képességeket. Hangsúlyozottan kompetenciaszintek nyelvpedagógiai definiálásáról van szó, nem a minden folyamat formális tagolására alkalmas *kezdő*, *haladó* és *végső* fázisok kijelöléséről, vagy ezeknek olyan elnevezéséről C pl. cloze-procedúra, vagy dicto-comp ahol nem az elérendő kompetenciaszintet, hanem az eléréséhez használható *egyik* módszert nevezük meg.

Következésképp a nyelvoktatási célok is egységes tömbként állnak előttünk, azt a végső stádiumot határozva meg, amely a kifejlett képesség állapota. Mivel nincsenek glottodidaktikailag meghatározott szintek, így az oktatásban sincsenek taktikai és részcélok, vagyis a stratégiai célkitűzések nincsenek olyan fázisokra lebontva, amelyek a gyakorlati munkában, vagyis a nyelvórán, mint időben egymást követő céltartalmak láncolata jelenhetnek meg, és amelyek aztán megfelelő tevékenységekben, azaz módszerekben fejződhetnek ki. Legfeljebb ilyen fázismegnevezésekkel találkozhatunk, hogy elementáris fázis, további technikák (!sic!, itt is keveredik a cél és az eljárás), produktív szakasz, ami nagyjából annyit tesz, mint bevezetés, kifejtés, konklúzió, vagy az előbb említett kezdő, haladó és végső fázis. (Az, hogy a nyelvvizsgákat is ilyen formális módon különböztetjük meg, szintén közrejátszhat abban, hogy a kompetencia tényleges tartalmi szintjeit késlekedünk definiálni.)

Írás, olvasás, beszéd, hallás, fordítás, nyelvi kompetencia, kommunikatív kompetencia, stb. tehát stratégiai célkitűzések a nyelvoktatásban, melyek többnyire egymás mellett léteznek, mindenesetre nem egymás fokozataiként; azonban nem látjuk azokat a lépcsőfokokat, amelyeken keresztül ezek az egyes kompetenciák kialakulnának, pl. oly módon, hogy egyes szintjeik az oktatási folyamatban mint egy stratégiai cél elérésének állomásai, taktikai és rész céljai jelenhetnek meg. Arról nem is beszélve, hogy mennyire nem látjuk át, a tényleges

⁴ A témával kapcsolatban v.ö. Madarász Klára: "A nyelvi és kommunikatív kompetenciaszintek nyelvpedagógiai meghatározásának nehézsége és jelentősége a nyelvtanárképzés szemszögéből", in *I. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2001, Az értelem kiművelése*, Tartalmi összefoglalók, p. 227. (poszter); és Madarász Klára: "Megfontolások egy lehetséges nyelvpedagógiai céltaxonómia kialakításához", *XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, 2002*, Összefoglalók kötete, p. 106; (az előadás szövege megjelenés alatt.)

tanítás során miféle variációkban következhetnek egymásra a különböző stratégiai célok egyes fázisai, s azok végül miféle kompetenciát eredményeznek.

Így persze nehéz nem csupán ismeretadási, hanem a készség- és képességfejlesztés szempontból is kellően graduált kurrikulumokat felépíteni. Pedig nem csak a tankönyvírók számára fontos, hogy a tanulási folyamat egészét és lépéseit előre eltervezhessék, hanem a tanár számára is az lenne. A gyakorlatban gyakran találkozunk a tanárok ilyen képességének a hiányából fakadó inkompetens eljárásokkal, például helytelen tankönyvhasználattal, vagy olyan tanmenetekkel, amelyekben csak az ismeretadás céljai képesek graduáltan megjelenni, míg a készség- és képességfejlesztés csak globális és differenciálatlan célkitűzés marad, ilyen elnevezésekkel pl., hogy beszédkészségfejlesztés, vagy szövegértési készség fejlesztés, stb. Legfeljebb a feladatok nehézségi fokának a megjelölése - pl. néhány módszertani ötletgyűjteményben - enged következtetni némi tudatos készség- és képességépítési szándékra, anélkül azonban, hogy megkísérelné a megcélzott fokozat pontos, ha tetszik, tudományos leírását.

A kompetenciaszintek kijelölése és tudományos definíciója tehát az a téma, amelyen kiválóan demonstrálható, hogy egy elméleti kérdés hogyan töltheti be a híd szerepét a gyakorlat felé. A megállapított kompetenciaszintek ugyanis az oktatás stratégiai, taktikai és rész céljaiként megjelenve graduáltabbá tehetik a kurrikulumokat, a kompetenciák fejlesztése szakszerűen megtervezhető, és mindez ösztönzően hat a gyakorlati kutatóra, vagyis a tanárra: módszerkutatásra és módszeralkalmazásra serkenti.

III.2. A szintek kijelölésének elméleti haszna az egyes kompetenciák működésének, felépülésének, mibenlétének a megismerése és meghatározása; gyakorlati haszna leginkább a kurrikulumtervezésben és az egyes órák felépítésében van. Járulékos haszna az, hogy segítségével a nyelvtanári kompetencia olyan összetevői is fejleszthetőek, mint a cél-, tartalom- és módszerelemzés képessége, valamint a módszeralkotási képesség. Ezek a pontos célmeghatározás, valamint az ebből következő kurrikulum- és órafelépítés képességével együtt pedig kézzelfogható szakmai kompetenciát alapoznak meg a leendő nyelvtanároknál.

Ötöst kap-e a jó tanár?

A háttér

Az ELTE TFK Angol Nyelv és Irodalom Tanszékének szakmódszertan oktatójaként mindketten részt veszünk a 4 éves főiskolai képzésben részesülő angol szakos hallgatók szaktanári pályára történő felkészítésében. A 4 féléves szakmódszertani képzés mellett a felkészítés másik fontos terepe a vezetőtanárok irányításával végzett tanítási gyakorlat 2 féléven keresztül.

Az elmúlt tanévben végzős hallgatóink, valamint vezetőtanáraik körében kutatást végeztünk, mely arra irányult, hogyan lehetne a szakmódszertan-oktatást, illetve a tanítási gyakorlatot eredményesebbé tenni és a hallgatók igényeinek minél jobban megfelelni. A megfogalmazott igények alapján készítettük el az itt közölt értékelési szempontrendszert.

Kutatásunkat az OM kísérleti főiskolai programfinanszírozási pályázata keretében végeztük.

A vizsgálat

Célunk annak felmérése volt, hogy a végzős hallgatók, valamint a vezetőtanárok mennyire érzik hatékonynak a IV. éves hallgatók tanítási gyakorlatát, és milyen változtatásokat javasolnak.

A vizsgálat két részből állt:

- 69 végzős hallgató a záróvizsgálata után kitöltött egy 10 kérdésből álló kérdőívet. (Ld.I. melléklet) A kérdések egy része arra irányult, mennyire elégedett a hallgató a gyakorló iskolával, a vezetőtanárral, valamint a főiskolai módszertanoktatással. Megkérdeztük a hallgatókat arról is, hogy melyek egy jó vezetőtanár legfontosabb tulajdonságai, valamint hogy milyen szempontokat tart fontosnak a vizsgatanítás értékelésekor. Végül arra is választ kértünk, hogy a hallgató tanári pályára készül-e.
- A vizsgálat másik részét a jelenleg működő 10 vezetőtanárral készült egyenként 45 perces interjú képezte. A kérdések (ld.III) három téma köré csoportosíthatók: a vezetőtanári munka pozitívumai és nehézségei; a hallgatók felkészültsége; együttműködés a tanszékkel.

Az eredmények összegzése (a részletes kiértékelést ld.II.melléklet)

A hallgatók 75%-a elegendőnek tartja a 11 hetes tanítási gyakorlatot. 78%-uk nagyon elégedett vezetőtanárával. A gyakorlóiskolákat a válaszadók több mint 2/3-a jónak illetve kiválóan értékelte. Sokkal kevésbé pozitív értékelést kapott a főiskolai módszertan oktatás: arra a kérdésre, hogy a megnevezett 14 területen felkészítették-e a módszertan órák a tanításra: 518 IGEN és 448 NEM válasz érkezett. A hallgatók úgy érzik, hogy a főiskolai módszertan órák legkevésbé a dolgozatok összeállítása, a kiejtéstanítás, valamint a tanulókkal való jó kapcsolat kialakítása terén készítették fel őket a tanításra.

A válaszadók szerint az ideális vezetőtanár legfontosabb 3 tulajdonsága: felkészült, szeret tanítani, segítőkész.

A vizsgatanítás felkínált értékelési szempontjai közül a válaszadók több mint 60%-a elengedhetetlenül fontosnak tartja a következő hármat: a tanár megfelelő nyelvtudása, hatékonyság, világos tanári instrukciók.

A 69 végzős hallgató közül 5 válaszolt határozott nem-mel arra a kérdésre, hogy tanári pályára készül-e. 46% tanárként szeretne dolgozni és majdnem ugyanennyien bizonytalanok.

A megkérdezett vezetőtanárok többsége munkája pozitívumának tartja, hogy a hallgatókkal való foglalkozás motiváló hatású: ösztönzi őket az állandó megújulásra. Nehéznek tartják ugyanakkor a szinte állandó készenléti állapotot, amikor sohase lehet lazítani. Túl nagy terhet jelent továbbá, hogy 3 hallgatóval kell egyidejűleg foglalkozniuk, mivel órakedvezményük nem lévén túl kevés az idejük.

Hallgatóinkat többéves tapasztalatuk átlagában mind nyelvileg, mind módszertanilag megfelelő, közepes felkészültségűnek tartják, amiben benne foglaltatik, hogy előfordulnak nyelvileg rendkívül gyenge, valamint motiválatlan és tanárnak alkalmatlan hallgatók is. Módszertanból a hallgatók többsége elméletileg nagyon jól felkészült, gyakorlati készségekkel azonban még nem rendelkeznek. A tanítási gyakorlat során a hallgatók többsége rengeteget fejlődik. (A hallgatói kérdőívekből kiderül, hogy főleg a magabiztosság, az önállóság és a gyerekekkel való kapcsolat terén fejlődnek.)

A vizsgatanítás értékelésével kapcsolatban a vezetőtanárok fontosnak tartanak egy egyértelmű szempontrendszer kidolgozását, melyet a hallgatók is előre megismernének, és így világos lenne számukra, hogy milyen kritériumok alapján értékelik vizsgatanításukat.

A tanszékkal való együttműködést a szakvezetők megfelelőnek tartják. A még jobb együttműködés érdekében ugyanakkor fontosnak tartanak, ha tájékoztatást kapnának a módszertan tananyagról. Igényelnék továbbá, hogy rendszeres nyelvi, országismereti és módszertani továbbképzésben vehessenek részt. Szükségesnek tartanak a mentorképzést is, hiszen a vezetőtanári munka legnagyobb kihívása számukra mindig annak eldöntése, hogy a segítőkézség és a tolerancia hogyan egyeztethető össze a hallgató munkájának bírálatával.

A felmérés rávilágított arra, milyen téren vannak teendői a tanszéki módszertan teamnek: ki kell dolgozni a vizsgatanítás értékelési rendszerét, hatékonyabbá kell tenni a módszertani képzést, valamint gondoskodni kell a szakvezetők továbbképzéséről.

A vizsgatanítások értékelési szempontjai

A felmérésünkben részt vett vezetőtanárok és a hallgatók egyaránt megfogalmazták igényüket a vizsgatanítások értékelési szempontjainak kidolgozásával kapcsolatosan. Ezt az igényt szeretnénk kielégíteni az alábbi szempontrendszerrel.

Minden szempontnál megadtuk a kiváló teljesítmény leírását. Meghatároztuk, hogy egy adott szempontra hány pont adható. Végül kijelöltük az egyes osztályzatokhoz tartozó sávokat.

A szempontrendszert angolul dolgoztuk ki. Mivel azonban úgy gondoljuk, hogy szempontrendszerünk minden idegennyelv szakos hallgató esetében alkalmazható, az alábbiakban a magyar fordítást közöljük.

Angol szakos hallgatók vizsgatanításának értékelési szempontjai

A MEGFIGYELT TERÜLETEK	A JELES (5) TELJESÍTMÉNY LEÍRÁSA	PONT SZÁM
------------------------	----------------------------------	-----------

I. ÓRATERV	1. Az óra céljai	A megfogalmazott célok összhangban állnak a tantervvel. Az óraterv világosan megfogalmazza, milyen tudásra és készségekre tesznek szert a tanulók ezen az órán.	0 / 1 / 2
	2. Az adott tanuló-csoportnak megfelelő óraterv	A feladatok építenek a tanulók előzetes tudására és meglévő készségeire, megfelelnek képességeiknek, életkori és egyéni sajátosságaiknak, felkeltik érdeklődésüket és erőfeszítésre ösztönzik őket.	0 / 1 / 2
	3. Tananyag	A jelölt a tankönyvet változatos eszközökkel kiegészíti .	0 / 1 / 2
	4. Feladatok	.A kellően változatos feladatok fenntartják a tanulók érdeklődését, több oldalról közelítik meg a témát, és alkalmasak a rögzítésre is. Alternatív és tartalékfeladatok is rendelkezésre állnak.	0 / 1 / 2
	5. Módszerek	A jelölt által választott módszerek elősegítik a tanulást, alkalmasak a figyelem fenntartására és az óra céljainak megvalósítására.	0 / 1 / 2
	6. Megvalósíthatóság	A jelölt gondosan és a realitásokat figyelembe véve tervezte meg az óra minden részletét.	0 / 1 / 2

Összesen: 12 /

II. AZ ÓRA TARTALMA	1. Felépítés	a. Illeszkedés	Az óra kapcsolódik az előző és a következő órákhoz.	0 / 1 / 2
		b. Szerkezet	Az óra során megvalósul a téma bevezetése, feldolgozása és rögzítése..	0 / 1 / 2
		c. Folyamat	Az óra egyes szakaszai logikusan épülnek egymásra; a feladatok közötti átvezetés gördülékeny.	0 / 1 / 2
	2. Tananyag	a. Tankönyv és kiegészítő anyagok	A tankönyv kiválasztott részei és a kiegészítő anyagok összhangban állnak az óra céljaival, a tanulók sajátosságaival, és relevánsak a célnyelvi kultúra szempontjából. A kiegészítő anyagokkal a jelölt jól tudja ellensúlyozni az előírt tankönyv esetleges hiányosságait.	0 / 1 / 2
		b. Szemléltető eszközök	Világos felépítésű táblakép, jó minőségű vizuális szemléltető eszközök, feladatlapok.	0 / 1 / 2
		c. Technikai eszközök	A jelölt megfelelően használja a technikai eszközöket (magnó, videó, írásvetítő, számítógép, stb.)	0 / 1 / 2

3. Óravezetés	a. Instrukciók	A tanári utasítások lényegretörőek, világosak, rövidek. Bonyolult utasításoknál bemutatást és példákat alkalmaz.	0 / 1 / 2	
	b. A tanár kérdései	A jelölt valódi idegennyelvi kommunikációra törekedve többféle kérdezői technikát alkalmaz és lehetőséget teremt a tanulóknak hosszabb válaszokra. A jelölt hatékonyan alkalmaz rávezető kérdéseket	0 / 1 / 2	
	c. Az anyanyelv használata	A jelölt csak akkor folyamodik a magyar nyelvhez, amikor valóban szükséges.	0 / 1 / 2	
	d. ütemezés, dinamika	Az egyes feladatokra szánt idő megfelelő. A jelölt tekintettel van az egyéni különbségekre is. A pergő és a lassú tempójú feladatok egyensúlyban vannak.	0 / 1 / 2	
	e. Munkaformák	Az óra céljainak és az egyes feladatok tartalmának megfelelő változatos munkaformákat alkalmaz és a munkaformához igazítja tanári szerepét.	0 / 1 / 2	
	f. Hibajavítás	Az adott feladat céljának megfelelően választja meg a hibajavítás módját. Többféle hibajavítási technikát alkalmaz.	0 / 1 / 2	
	g. Visszajelzés és értékelés	A jelölt folyamatos visszajelzést ad a tanulóknak munkájukról. Értékelési szempontjaival a tanulók tisztában vannak.	0 / 1 / 2	
	h. Fegyelem	A jelölt képes nyugodt munkaléggkört fenntartani az órán..	0 / 1 / 2	
	4. A tanulás légköre	a. Kommunikáció	A tanulók nyelvi szintjétől függetlenül a jelölt törekszik arra, hogy a gyakorlás során a nyelvet valódi kommunikációra használják. A nyelvi készségek nagyobb hangsúlyt kapnak, mint a nyelvi elemek tudása. Bátorítja a tanulókat saját gondolataik és véleményük megfogalmazására idegen nyelven, és lehetőséget teremt a tanulók közötti interakcióra. Törekszik a tanulók beszédidejét a maximumra növelni.	0 / 1 / 2
		b. Környezet	A jelölt olyan légkört teremt, ahol minden tanuló aktívan részt vesz a munkában. Az osztály berendezését a nyelvórai igényeknek megfelelően alakítja, hogy a tanulók egymással is tudjanak kommunikálni.	0 / 1 / 2
c. Tanulóközpontúság		A jelölt a különböző tanulási stílusok figyelembevételével segíti a tanulókat a tanulásban és fejleszti tanulási stratégiáikat. Bátorítja a tanulókat az önállóságra saját tanulásuk megszervezésében.	0 / 1 / 2	

Összesen: 34 /

**III. A TANÁR EGYÉNISÉGE, MAGATARTÁSA,
FELKÉSZÜLTISÉGE**

1. Tanár - diák kapcsolat	Az órán a bizalom és az együttműködés légköre uralkodik. A jelölt következetes és igazságos minden tanulóval, akik véleményét és gondolatait érdeklődéssel fogadja és tiszteletben tartja.	0 / 1 / 2 / 3
2. Fellépés	A jelölt fenn tudja tartani a tanulók figyelmét; jól bánik a hangjával és érthetően artikulál. A rendelkezésére álló tér egészét kihasználja, és non-verbális kommunikációja hatékony.	0 / 1 / 2
3. Nyelvtudás és nyelvhasználat	A jelölt kiejtése megfelelő, nyelvtanilag és lexikailag helyesen és folyékonyan beszél az idegen nyelven. A tananyag tanításakor nem ejt nyelvi hibát, a spontán idegennyelvi kommunikációban pedig azonnal kijavítja esetleges nyelvi hibáit.	0 / 1 / 2 / 3
4. Nyelvi és kulturális ismeretek	A jelölt nyelvi és kulturális szempontból megfelelő célnyelvi példákat nyújt a tanulóknak. Az anyanyelvet akkor használja, amikor ez a megértést és a tanulás hatékonyságát segíti.	0 / 1 / 2 / 3
5. Attitűd	A jelölt az óramegbeszélés során képes reflektálni saját munkájára; tudatában van saját erősségeinek és gyengébb pontjainak; a visszajelzéseket be tudja építeni további munkájába.	0 / 1 / 2 / 3

Összesen: 14 /

ÖSSZPONTSZÁM: 60 /

A pontszámokhoz tartozó osztályzatok:
0 – 29 : elégtelen(1)
30 – 37 : elégséges(2)
38 – 45 : közepes(3)
46 – 53 : jó(4)
54 - 60 : jeles(5)

Összegzés

Reméljük, hogy a címben feltett kérdésre igennel válaszolhatunk. Reméljük, hogy olyan szempontrendszerrel sikerült kidolgoznunk tanárjelöltjeink vizsgatanításának értékelésére, amely mérhetővé teszi a tanári teljesítményt, és valóban a jó tanárt jutalmazza magas pontszámmal.

Felhasznált irodalom

Profile of Standards in Practical Teaching. University of Leeds, 1997.

Criteria for Completing the Teaching Practice - Record of Performance. University of Veszprém, Faculty of Teacher Training, English & American Studies Department, 1996.

MELLÉKLETEK

I. Kérdőív az angol tanítási gyakorlatról

Kedves végzős angol szakos hallgató!

Kérjük, hogy az alábbi kérdések megválaszolásával segítse kutatásunkat, mely annak felmérésére irányul, mennyire hatékony a IV. éves hallgatók tanítási gyakorlata és milyen változtatásokra lenne szükség.

1. Mi a véleménye a 11 hetes tanítási gyakorlatról? *(Válaszát jelölje aláhúzással.)*

túl sok
elegendő
kevés

2. Mennyire volt elégedett a gyakorlóiskolával?

(Fejezze ki véleményét az alábbiakról egy négyfokú skálán, amely szerint

1 *nem megfelelő*
2 *elfogadható*
3 *jó*
4 *kiváló*)

az iskola légköre	1 2 3 4
a tantermek	1 2 3 4
technikai felszereltség	1 2 3 4
a rendelkezésre álló tananyagok	1 2 3 4
a tanulócsoportok összetétele	1 2 3 4

3. Mennyire volt elégedett vezetőtanára munkájával? *(Válaszát jelölje aláhúzással.)*

nagyon
közepesen
semennyire

4. Órai után hogyan kapott visszajelzést vezetőtanárától? *(Válaszait jelölje aláhúzással.)*

szóban
szóban és írásban
minden óram után
nem minden óram után
túl ritkán

5. Milyen egy jó vezetőtanár? *(Jelölje az egyes tulajdonságok elé írt számokkal, mennyire tartja fontosnak őket:*

4 *elengedhetetlenül fontos*
3 *fontos*

- 2 *nem lényeges*
1 *nem jó, ha ilyen)*

Türelmes a hallgatókkal
Nyitott
Szigorú
Segítőkész
Sokat dicsér
Bírálatát is bátorítóan tudja megfogalmazni
Nem erőlteti rá elképzeléseit a hallgatókra
Meggyőzhető az övétől eltérő elképzelések helyességéről
Sok kiegészítő anyagot ajánl
Új tanítási technikákat lehet tanulni tőle
Szeret tanítani
Szakmailag felkészült
Tanárként követendő példa a hallgatók számára
Egyéb:

6. Miből tanult a legtöbbet tanítási gyakorlata során?

(Értelmezze a gyakorlat egyes elemeit eléjük írt számokkal a következőképpen:

- 4 *ebből rengeteget tanultam*
3 *nagyon hasznos volt*
2 *fontosnak tartom*
1 *felesleges volt*
0 *erre nem került sor)*

hospitálás a vezetőtanár óráján
óramegbeszélés a vezetőtanár órája után
hospitálás egy másik hallgató óráján
óramegbeszélés egy másik hallgató órája után
óratervezés másokkal együtt
óratervezés egyedül
óraterv megbeszélése a vezetőtanárral
tanítás
csoportos óramegbeszélés saját órája után
óramegbeszélés saját órája után csak a vezetőtanárral
megbeszélés a módszertan tanár óralátogatása után

7. Megfelelően felkészítették-e a főiskolai módszertan szemináriumok a tanítási gyakorlatra az alábbi területeken?

(Válaszát jelölje I [=igen] vagy N [=nem] betűvel minden sor elején.)

nyelvtanítás
új szavak tanítása
kiejtéstanítás
nyelvi készségek fejlesztése
óratervezés
óragezetés
értékelés, osztályozás
a tanulókkal való jó kapcsolat kialakítása
a tanulók érdeklődésének felkeltése
hibajavítás
dolgozat összeállítása

a tankönyv és a kiegészítő anyagok használata
szemléltető eszközök alkalmazása
játékos feladatok

8. Milyen téren érzi úgy, hogy fejlődött a tanítási gyakorlat során? *(Válaszait jelölje aláhúzással.)*

nyelvtudás
magabiztosság az óravezetésben
önállóság a tervezésben
a gyerekekkel való kapcsolat
tanári hivatástudat
önismeret

9. Mennyire tartja fontosnak az alábbi szempontokat a vizsgatanítás értékelésekor?
(Jelölje az egyes szempontok elé írt számokkal, mennyire fontos ez a terület egy tanár munkájának értékelésénél:

4 *döntő fontosságú*
3 *fontos*
2 *nem lényeges*
1 *lényegtelen*)

áttekinthető óraterv
változatosság
megfelelő szemléltetés
hatékonyság (= a tanulók valóban tanultak valamit ezen az órán)
világos tanári instrukciók
minden tanuló résztvesz az órai munkában
megfelel tempó
jó légkör
a tanulókat érdekl témák és feladatok
a tanár megfelel nyelvtudása
az anyanyelv használata csak indokolt esetben
megfelel tanári visszajelzések a tanulóknak (hibajavítás, értékelés)
törekvés a valódi kommunikációra

10. Diplomája megszerzése után angoltanárként szeretne-e dolgozni ?

IGEN/ NEM / MÉG NEM TUDOM *(Húzza alá a választ.)*

Ha tanítani fog, jelölje aláhúzással az iskolatípust:

általános iskolában
középiskolában
nyelviskolában
közoktatási intézményben és nyelvviskolában

Mi a másik szakja?.....
Melyik iskolában volt tanítási gyakorlaton?.....
Ki volt a vezetőtanára?.....

Köszönjük, hogy válaszaival segítette munkánkat.

N.Tóth Zsuzsa Erdei Andrea

II. Kérdőív az angol tanítási gyakorlatról: a válaszok értékelése
(N=69)

1. A tanítási gyakorlat

<i>túl sok</i>	9
<i>elegendő</i>	52
<i>kevés</i>	8

2. Elégedettség a gyakorlóiskolával

	1	2	3	4
légkör	3	9	26	33
tanterem	2	12	36	22
felszereltség	1	17	36	17
tananyagok	2	8	47	12
tanulócsoportok	1	10	32	33

3. Elégedettség a vezetőtanárral

<i>nagyon</i>	54
<i>közepesen</i>	12
<i>semennyire</i>	3

4. Visszajelzés a vezetőtanártól

<i>szóban</i>	49
<i>szóban és írásban</i>	11
<i>minden óra után</i>	46
<i>nem minden óra után</i>	17
<i>túl ritkán</i>	2

5. A jó vezetőtanár

	4	3	2	1
türelmes	38	27	1	0
nyitott	36	25	7	0
szigorú	7	24	22	13
segítőképző	48	20	0	0
dicsér	7	35	24	2
bátorítóan bírál	29	38	1	0
nem erőltet	29	33	5	1
meggyőzhető	27	37	4	1
kiegészítő anyagok	19	27	19	0
új technikák	37	22	7	0
szeret tanítani	48	16	2	0
felkészült	53	15	0	0
követendő példa	32	27	6	0

6. Miből tanult a legtöbbet?

	4	3	2	1	0
hospitálás a vezetőtanárnál	11	16	31	8	0
utána óramegbeszélés	9	17	23	16	7
hospitálás hallgató óráján	5	14	30	17	1
utána óramegbeszélés	3	9	32	15	8
óratervezés másokkal	4	4	14	7	39
óratervezés egyedül	16	30	22	0	0
óraterv megbeszélése	22	22	21	1	3
tanítás	55	13	1	0	0
csoportos óramegbeszélés órája után	4	13	22	9	19
óramegbeszélés csak a vezetőtanárral	20	22	18	2	6
óramegbeszélés a módszertan tanárral	5	20	26	7	9

7. Felkészítették-e a módszertan órák a tanításra?

	IGEN	NE M
<i>nyelvtanítás</i>	42	26
<i>új szavak</i>	49	21
<i>kiejtés</i>	23	46
<i>nyelvi készségek</i>	40	29
<i>óratervezés</i>	45	25
<i>óravezetés</i>	34	35
<i>értékelés, osztályozás</i>	25	44
<i>kapcsolat a tanulókkal</i>	23	46
<i>érdeklődés felkeltése</i>	41	28
<i>hibajavítás</i>	40	28
<i>dolgozat</i>	18	52
<i>tananyagok</i>	42	27
<i>szemléltető eszközök</i>	53	16
<i>játékos feladatok</i>	43	25
ÖSSZESEN	518	448

8. Milyen téren fejlődött?

<i>nyelvtudás</i>	12
<i>magabiztosság</i>	55
<i>önállóság</i>	48
<i>kapcsolat a gyerekekkel</i>	42
<i>hivatástudat</i>	22
<i>önismeret</i>	25

9. Értékelési szempontok a vizsgatanításhoz

	4	3	2	1
óraterv	18	29	20	3
változatosság	36	33	1	0
szemléltetés	25	45	1	0
hatékonyság	42	27	0	1
tanári instrukciók	42	27	1	0
tanulói részvétel	22	45	4	0
tempó	21	43	4	0
léggör	37	29	0	0
érdekes témák és feladatok	32	35	0	0
nyelvtudás		22	2	0
anyanyelvhasználat	16	41	9	0
hibajavítás, értékelés	23	42	3	0
valódi kommunikáció	38	28	1	0

10. Tanári pályára készül-e?

<i>igen</i>	32
<i>nem</i>	5
<i>nem tudja</i>	31

Ha tanítani fog, milyen iskolatípusban?

<i>általános iskola</i>	13
<i>középiskola</i>	10
<i>nyelviskola</i>	27
<i>közoktatási intézmény és nyelviskola</i>	9

III. Kérdések a vezetőtanári interjúkhoz

1. Mióta dolgozol vezetőtanárként;
2. Mi a legjobb ebben a munkában?
3. Miben látod a vezetőtanári munka nehézségét?
4. Miben látod saját erősségedet mint vezetőtanár?
5. Miben érzel bizonytalanságot?
6. Van-e igényed továbbképzésre?
7. Hogyan látod a hallgatók nyelvi és módszertani felkészültségét?
8. Hogyan dolgozol hallgatóiddal? Szükségesnek tartod-e a hallgatók csoportos megbeszéléseit, egymás munkájának nyomonkövetését vagy az egyéni foglalkozást hatékonyabbnak tartod?
9. Miben kéri a hallgatók legtöbbször a segítségedet?
10. Mi a véleményed a vizsgatanításokról? Milyen területeket értékeljünk?
11. Miben és hogyan tudnák a tanszéki módszertan tanárok segíteni a munkádat?

A NEVELÉS „TERMÉSZET 'S TAPASZTALATHÚ” ÁTNÉZETE FÁY ANDRÁS, A PEDAGÓGIAI REFORMER

Fáy András írói munkásságának jelentős részét teszik ki nevelési eszmék tisztázására szolgáló írásai, melynek célja mindenkor a „jobbítás”. Vallja, hogy Magyarország jövője azon a fiatal nemzedéken alapul, amelynek tagjai igazi műveltséggel rendelkeznek, amely nemcsak az ismeretek enciklopédikus sokaságán alapul, hanem a gondolkodás erejében, a tehetségek fejlesztésében áll, a lélek és kedély képzésén, a jellem határozottságán alapszik. A mai gyermeklélektan legfőbb alapelve a személyiség egységben való megismerése, fejlesztése, Fáynál is megjelenik: az ember pszichobiológiai egységéről szólva a testi, lelki és értelmi erők együttes fejlesztéséről szól.

A nevelésnek szinte nincs olyan kérdése, amelyben ne hallatná hangját, legyen bár szó a jellemnevelésről, a tehetségek fejlesztéséről, vagy az iskolarendszer reformjáról. Pedagógiai műveltsége sokrétű, bátran merít a külföldi tapasztalatokból, gyakorta idézi műveiben pl. Rousseau-t, Pestalozzit, de mindig óv attól, hogy a külföldi mintákat kritikátlanul kövessük. „Hasznos a szép idegen példát követni, de megválasztva. ... Sajátságja van minden nemzetnek, s ezt fölálldozni a követésben veszély.”¹ Könnyen úgy járhatunk, mint a tanítómesebeli majom, „amely emberi eltanult mozdulatokat kezd ejtegetni és ezután már testvéri közsé sehogysem szokhata. Magyarom! Elvész az eredeti karakter a követésben.”²

Fáy András mindig kellő szerénységgel szólt választott témájáról. Meggyőzően érvelt, de mindig várta, és elfogadta mások szakértő véleményét. Arra is képes volt, hogy saját, korábbi véleményét felülbírálja. Így pl. 1816-ban írt „Próbatétel” c. első pedagógiai művében a tudás, a tudomány szerepéről szólva úgy véli, hogy: „A tudomány a kiválasztottaké legyen, akik vezetésre hivatottak.”³ Ezt a nézetét azonban későbbi műveiben már elvetette.

Első pedagógiai munkáját harmincévesen, Pest megyei szolgabíróként írta. A mű gondolatmenete abból indul ki, hogy a természet tökéletes, törvényei uralkodnak az erkölcsi világban is. A természeti lények célja a boldogság, ugyancsak a boldogság, megelégedettség, harmónia az emberi élet értelme is. Mintha csak a pedagógia, pszichológia és az etológia érintkezési pontjait igyekezne megfogalmazni, amikor tovább fejtegetve a témát, tehetségeink minél teljesebb kifejtéséről beszél, amelyet nevelés és önképzés útján képzel el.

Mintegy negyven év elteltével, hetvenedik életéve küszöbén Fáy András még egyszer kézbe véve a tollat, írja meg utolsó átfogó pedagógiai munkáját: „A legegyszerűbb természet – és tapasztalathúbb s gyakorlatibb nevelési rendszer” címűt. Az 1855-ben írt művet a szülők számára állította össze. Szerény, „Parainesis”-nek szánta, amelyben kerüli a műszavakat és a „fentebb stíl”-t, röviden, tömören, pontokba szedve foglalja össze mondanivalóját, mintegy tételmondatokban szól hozzánk az író. Tömörsége miatt azonban a „jó szüléknek” mégsem lehetett könnyű olvasmány.

Motivációval kezdi, amely a nevelés mindenhatóságára, fontosságára utal, történeti példákat idézve keres igazolást, majd megfogalmazza célját:

„Czélom nem terjed tovább, mint olly egyszerű természet és tapasztalathú átnézetét adni a' nevelési rendszernek, melly tudományosan nem képzett, de józan eszű és jámbor szüléknek is, biztosabb kalauzul szolgálhasson gyermekeik nevelési teendőikre nézve, s kezökbe adja a' nevelési rendszerek tömkelegéből kivezető ariadné-i fonalat, melly őket a habozásoktól megmentse, s' erejük és körülményeik fölött követelésekkel el ne rémítse.”⁴

A munka vezérgondolata, hogy az emberi élet célja a boldogság, ennek legfőbb eszköze a nevelés. A nevelésnek három dologra kell irányulnia: józan ész, kegyeletesség,

lelkiismeretesség és a szilárd jellem kialakítása. Ez az „ember-képzés” alapvetése. A kegyeletesség több pedagógiai munkájának kulcsfogalma. Ez a nemes emberszeretetnek, az igazi kereszténységnek az emberi szívekben élő törvénye, amely képes az embereket boldoggá tenni.

„A kegyelet mások iránti némely kötelességeinknek azon érzete, melynél fogva tudjuk, hogyha azokat teljesíteni elmulasztjuk, érte bíró elébe nem hurcolnak. ... de mégis érezzük szívünkben, hogy azokat teljesítenünk, gyakorolnunk, emberi, nemes kötelezettségünk.”⁵

Ezt a „vigyázatos példaadás”-t a nevelés kínálkozó alkalmainak kihasználásával lehet a gyerekeknek a lelkébe csepegtetni, a hála a tisztelet, a szeretet és az emberi méltóság megbecsülése útján.

„A kegyeletességet leginkább vigyázatos példaadás és alkalmakkali fejtegetések csepegtetik az ember lelkébe.”⁶

A józan ész kifejlesztése azt kívánja, hogy a szülők a gyerekeket ne árátsák, gyakorlati leckéken keresztül mutassák meg nekik a józan ész funkcionálását, fejlesszék a gyerek önbizalmát, tanítsák meg őket a dolgok mélyére látni.

A jellemképzés és –edzés definíciója tulajdonképpen az előbbieket szintézisét kívánja: „... az akaratnak azon szilárdsága, mellynél fogva az ember mind azt, mit a józan ész igaznak ismert, a' kegyeletesség jónak érez a' mennyire gyarló erő engedi, mindenkor és minden tetteiben, erélyesen és tántoríthatatlanul követi.”⁷ Ez adja tehát az „ember-képzés” alapját, melyet, ha elhanyagolnak, következményei beláthatatlanok.

Rendkívül szemléletesen írja le a gyermek egyéniségének fejlesztését, szántóföldhöz hasonlítva azt, amely a gazdag termés lehetőségét éppúgy magában hordozza, mint a szép remények szertefoszlását. A nevelés tehát óriási erő, amely – Fáy véleménye szerint – tudatosan vállalt felelősség. „Az ember-embryo szántóföld, melly parlagon hagyatva csak burjányt, bogáncsot terem, s' mellynek felszántásra, jó mag-vetésre és boronálásra van szüksége, hogy tiszta buzát teremjen.”⁸

A nevelés idejét két fő korszakra osztja: a bölcsőtől a tanításig és a tanítási időszakra. A szülői ház feladata a józan ész és a kegyeletesség megalapozása, fejlesztése, amely bizonyos életrevalóságot, életbeli ügyességet, az erkölcs és vallásos érzék felélesztését, továbbá a jellemképzést és a testedzést foglalja magában. Ez az alapvető nevelés az anyákra vár, amely akkor valósulhat meg tökéletesen, ha a nőnevelés kérdése is megoldódik.

A nevelés második korszakáról, melynek célja a tanítás, kevesebbet szól, hisz – mint írja –, itt már „tudományosan képzett nevelők” veszik át az „ember-nevelés” feladatát. S mivel ezt a munkáját „szülék” számára írta, nem tartja fontosnak részletezni.

A nevelés módszerei között jelentős szerepet szán a büntetésnek, a megfeddésnek, de komoly eszme-futtatás segítségével oktatja ki a szülőket az alkalmazás mikéntjéről: „Ha a gyerek a vétkek valamelyikére csábulna, vagy csábíttatnék, észére kell adni, milly lealacsonyító, milly utálatos tettet követett el, mennyire megszorította szüleit, mennyire elvesztené, ha tette köztudomásra jönne, mindenek becsülését, szeretetét. ... de ezen észre-adást csak szigorú és érzékeny fenyítés után kell neki tenni, hogy a' benyomás egész életére hatályos legyen.”⁹

Bírálja korának életidegen ismeretek nyújtásán nyugvó iskolarendszerét, az elmét megterhelő, s az ember-nevelés célját nem szolgáló magoltatás módszerét. Ennek rendkívüli veszélyét abban látja, hogy gátolja az egyéniség szabad kibontakoztatását. „... újabb korunknak egyik nevelési mótelye az látszik lenni, hogy a' növendékek lelkei inkább encyclopaediai rágott eledelekkel tömöttek, mint önmunkásságra szoktatnak; holott kétségen kívül egyedül önmunkásság az, melly képzés, olykor kitűnő jelest képezi a' maga osztályában.”¹⁰

Minden érvet felhasznál igaza bizonyítása érdekében, s a képes stílus jegyeit felhasználva motivál: „Az encyclopaediai raggatott tudások ritkán nem járnak némi emésztetlenséggel, s mindenkor inkább csekély szélességre, mint mélységre munkálnak, miként folyó víz, szétáradásában rendszeren csekélyebb, mint saját vājott medrében.”¹¹

Az önmunkásság mint fogalom ismét előkerül, a szülőknek is lelkére köti ennek fontosságát. „Miként a' hozzánk vett eledel, csak megelőzőtt, vagy rákövetkezett mozgás, fáradalom után válik bennünk vérré: úgy a' tudományt is, csak önmunkás szorgalommal teszi igazán sajátunkká.”¹²

A szülők felelőssége tehát – az eddigiekből is belátható –, rendkívül nagy a gyermeknevelésben. De, hogy ezt még határozottabban hangsúlyozza, pontokba foglalja a szülők iránti elvárásokat. Nézzünk ezek közül néhányat!

1. Ne tekintsek a gyermeket tehernek!
2. A józan ész alapján neveljenek!
3. Ne zárják el a gyermeket a játszópajtásoktól, más hatásoktól!
4. A józan ész és a kegyeletesség kölcsönösen ellensúlyozzák egymást a gyermek lelkében; s különben is a vallás dogmái, nem józan ész ellenesek, hanem észfölöttiek, s így félre nem érthetők.
5. Az emberi józan ész tévedhet, tehát meg kell erősíteni a tudás „gyümölcseivel”.
6. A gyermek hajlamait nem szabad elnyomni, kényszerpályára kényszeríteni felelőtlenség.
7. Az iskoláskor előtt is lehet ismereteket adni, csak a gyermek értelméhez kell szabni azokat.

A tanítás mikéntje kisgyermekkorban is a józan értelem alapján történjék – vallja. Ehhez a következő tanácsokat adja. A tanítás ne iskolában történjék, ne órához kötött legyen, tanácsos kedvet csinálni a tanuláshoz, s hozzá játékos formát találni. A tanítás ne legyen hosszú, megerőltető, a gyermeket untató. Legyen inkább a „gyakorlati életből kikapott”, könyveket mellőző. „... a való élet, mellyben forog, mellyet lát, hall, tapint, egyszóval mellyet érzékileg tapasztal, legyen neki világa 's azon táp-földje, mellybe és ne légbé gyökereztesse meg lelkét és testét.”¹³

Végezetül had' említsek még néhány alapelvet, amelyet a szülők figyelmébe ajánl. Az „ember-embryo” értelmisége, kedélye, jelleme „viaszlagyságú”, azok a benyomások, amelyeket kicsiny gyermekkorában szerez, élete végéig kísérik. Az „első gyermeki korban” a gyermek kedélye még mételyezve nincs, őrizzük ezt meg neki! Mindebből tehát kiderül, hogy milyen fontos a család hatása, a szülők példaadása.

Nevelési rendszerét azzal zárja, hogy: „Az ügy szent 's abban csak egy jó eszme terjesztése is haladás az emberiség boldogításában.”¹⁴ Azzal búcsúzik az olvasótól, hogy reméli, hasznosat tett, de szokásához híven felszólítja az avatottakat, a témához nálánál jobban értőket, hogy tollat ragadjanak, s egészítsék ki az általa leírtakat.

Fáy András életének, munkásságának elemzői úgy vélik, hogy nem alkotott egységes pedagógiai rendszert. Műveit áttekintve azonban, egy koncepciózus, széles látókörű, pedagógiai reformer egybefüggő gondolatait olvashatjuk.¹⁵ Nevelési elgondolásainak lényegét három alapvető munkájában fogalmazza meg: Próbátételek (1816), Óramutató (1842), Nevelési rendszer (1855). Ha mindehhez még hozzávesszük a nevelés speciális területeivel foglalkozó munkáit: nőnevelés, családi nevelés stb., továbbá a regényes formában írt műveit, tanmeséit esszéit, iskolarendszerre vonatkozó tervezeteit, mindezek mutatják pedagógiai érzékenységét, fejlődését, s egy gyermekközpontú pedagógiai rendszernek nemcsak körvonalait, hanem részletesen kidolgozott tartalmát is láttatják az értő olvasóval. Jóllehet valóban nem írt rendszeres pedagógiát, de neveléstani nézetei sajátos szintézisbe ötvözhetőek. Ezt színesíti szépírói, politikusi mivolta. Neveléstani gondolatait tartalmazó írásai, könyvei a

bölcselő, s egyben gyakorlati pedagógust állítják elénk. Nemcsak tanít, lelkesít is, sok gondolata a jelenben is megfontolandó lenne.

JEGYZETEK

¹ Fáy András: Eredeti mesék. Pest, 1825. 70. p.

² Fáy András: Eredeti mesék. i. m. 93. p.

³ Fáy András: Próbatétel a' máj nevelés két nevezetes hibáiról. Pest, Trattner Nyomda, 1816. 147. p.

Idézi: Fehér Katalin: A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon. Bp. Eötvös József Kiadó, 1999. 109. p.

⁴ Fáy András: A' legegyszerűbb természet- és tapasztalathűbb nevelési rendszer. Különösebben szülék számára.

Pest, Kozma Vazul nyomdája. 1855. 6. p.

⁵ Fáy András: A Halmay család. Erkölcsei és tudományos olvasmány növendékek és nem növendékek számára. I. II. Pest, Heckenast Nyomda. 1858. 50. p.

⁶ Fáy András: Nevelési rendszer. i. m. 19. p.

⁷ Fáy András: Nevelési rendszer. i. m. 12. p.

⁸ Fáy András: Nevelési rendszer. i. m. 13. p.

⁹ Fáy András: Nevelési rendszer. i. m. 33. p.

¹⁰ Fáy András: Nevelési rendszer. i. m. 33. p.

¹¹ Fáy András: Nevelési rendszer. i. m. 33. p.

¹² Fáy András: Nevelési rendszer. i. m. 42. p.

¹³ Fáy András: Nevelési rendszer. i. m. 46. p.

¹⁴ Fáy András: Nevelési rendszer. i. m. 48. p.

¹⁵ Badics Ferenc: Fáy András életrajza. Bp. MTA. 1890.; Dombi Alice: Egy gyakorlatközpontú pedagógus: Fáy András. APC. Gyula. 1997.; Erdélyi Pál: Fáy András élete és művei. Bp., Newald Illés Nyomdája. 1890.; Findura Imre: Fáy András élete és művei. Bp., Eggenberger-féle Könyvkereskedés. 1889.; Komáromy Lajos: Fáy András mint pedagógus. Bp.

Az északkelet-magyarországi tanítóképzők tanulóinak többszempontrú vizsgálata (1914-1959 között)

Dolgozatomban Északkelet-Magyarország tanítóképzőinek személyi tényezőit /tanulók/ szeretném vizsgálat alá vetni 1914 és 1959 között. Északkelet-Magyarországon a mai Magyar Köztársaság Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéjét értem, mely területet „kibővítettem” az 1919-ig és 1938-1944 között az újra Magyarországhoz tartozó „teljes” Szatmár, Bereg, Ung, Ugocsa megyék területén található tanítóképzőkkel. Ebben a régióban a jelzett időben kilenc középfokú tanítóképző működött: Nyíregyházán állami fiú (1914) és református leány (1928), Kisvárdán római katolikus leány (1918), Munkácson állami fiú (1914), Ungváron görög katolikus fiú (1793) és görög katolikus leány (1902), Szatmárnémetiben református leány (1903), római katolikus fiú (1847) és római katolikus leány (1857). A vizsgált megyék gazdasági, társadalmi, nemzetiségi, felekezeti és vallási körülményeiket figyelembe véve különböző mértékű eltérésekkel és azonosságokkal rendelkeztek. Példaként említhetem, hogy a történelmi Magyarországnak egyik legvegyesebb nemzetiségű (magyar, ruszin, szlovák, német, román) és vallású (római és görög katolikus, református, evangélikus, görögkeleti, zsidó) vidéke ez. Jelentős gazdasági és társadalmi különbségeket és feszültségeket mutat az ország más tájegységeihez viszonyítva, s ezzel összefüggésben a kulturáltság is más, az iskolázottság alacsonyabb. A feldolgozás közben idő-szakaszolást kellett alkalmaznom, hogy a szabolcsi és a terület más képzőit össze tudjam vetni.

A nyíregyházi állami tanítóképzőben 1914-től 1959-ig 6306 tanuló, a kisvárdai tanítónőképzőben 1918-tól 1957-ig 5426 tanuló és a nyíregyházi református tanítónőképzőben 1928-tól 1957-ig 6523 tanuló iratkozott be. A két leányintézet 1957-ben bocsátotta útra utolsó tanítóképzős növendékeit. Képesítést az előbbi felsorolásnak megfelelően 1374 fő, 1015 fő, illetve 1199 fő szerzett. A legkésőbb induló nyíregyházi tanítónőképző a kiteljesedés évétől (1932/33-as tanév) kezdve a tanulók számát tekintve megelőzte a másik két intézetet, vagyis ott volt a legmagasabb az osztályok létszáma. Ez érthető, hiszen jelentős protestáns vallású lakos élt Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Országos statisztikai adatokkal is egyező kép ez, miszerint több nőképző, nő növendék és képesített tanítónő volt az országban.¹ A 30-as években a nőképzők számának növekedése következtében túlképzés volt megfigyelhető. Ezért a minisztériumban a képzős osztályok tanulóinak létszámát 30-ban állapították meg. Az állami képzők, így a nyíregyházi tanítóképző is tartotta magát ehhez a beiskolázási számhoz (1929 és 1938 közötti években Nyíregyházán átlag 26 tanuló iratkozott be az I. osztályba). Ezzel szemben a felekezeti képzőknél általában magasabb volt a beiskolázottak száma mint a megengedett (nyíregyházi tanítónőképzőben átlagban 40 fő, kisvárdán 34 fő). A három intézet közül a nyíregyházi tanítónőképzőben az 1940/41. tanévtől lehetőség volt az I. osztály párhuzamosítására és a későbbiekben egyes évfolyamokon két osztály indítására. Ezzel szemben a kisvárdai képzőben 1939 és 1945 között az intézet visszafejlesztése miatt egyes évfolyamok nem indultak. A különbségek azzal is magyarázhatóak, hogy magasabb volt (kétszer akkora) 1950-től az I. osztályba felvehető leány növendékek száma a fiú növendékekéhez képest. 1954-től pedig a tanítóképző I. osztályába „országos keretszám” alapján történt a felvétel. A minisztérium ekkor indokolatlanul csökkentette a felvehető tanulók számát, 23 főben állapították meg.² Országos jelenség volt a pálya elnőiesedése is. Ez anyagiakkal is magyarázható, amelyet a tanulók személyesen is tapasztalhattak. A képzős fiúk nyári

munkájuk során (pl. Állami gazdaságban cséplési ellenőrök) akár a 4000.-Ft-ot is megkereshették, ami egy tanító majdnem egy évi bérének felelt meg.³ Így elsősorban egzisztenciális tényezők miatt vesztett vonzásából a tanítói pálya. Illés Béla „A magyar jövő és a magyar tanító” című 1946-ban megjelent cikkében a tanító jövedelmét a legrosszabbul fizetett magánhivatalnokéval összehasonlítva azt a megállapítást tette, hogy „még a nyomorgó magánhivatalnokok is jó módban élnek a tanítóhoz képest.”⁴ Ennek megfelelően nem csoda, hogy az országban a felvételre jelentkező fiúnövendékek száma 1950-től nem érte el a felvehető növendékek létszámát. (Egyedüli kivétel volt a nyíregyházi tanítóképző.)

A munkácsi, ungvári és szatmárnémeti képzőkben- a rendelkezésre álló adataink alapján - 1914-1918 és 1938-1944 között a tanulók létszámának alakulását az 1.sz. mellékletben figyelhetjük meg. (Nem rendelkezünk adatokkal a szatmárnémeti római katolikus fiú- és leányképző 1914-1918 közötti időszakáról.) Látható, hogy az 1914-1918 közötti tanulói létszám közel hasonlóan alakult az intézeteknél. (Figyelembe véve, hogy a munkácsi képző kiépülése erre a négy évre tehető.) 1938-1944 között már nagy eltérés mutatkozik, aminek oka, hogy az intézetek eltérő időpontban kezdték meg újraműködésüket, illetve a munkácsi és ungvári képzőkben a magyar tannyelvű oktatás mellett ruszin nyelvű is folyt. A munkácsi képzőben a tanulói létszám nagyobb mérvű megnövekedését eredményezte az 1938-tól engedélyezett koedukáció, illetve az a tény, hogy lányok is tanulhattak a képzőben.

A nyíregyházi állami tanítóképző 6306 tanulója közül - 5725 tanuló adatai ismertek - 252 fő (4,4%), a Kálvineum tanítónőképző 6523 tanulója közül 235 fő (3,6%) és a kisvárdai tanítónőképző 5426 tanulója közül - sajnos csak 2227 tanuló adatai ismertek - 70 fő (3,1%) morzsolódott le, ami jónak mondható. Az Északkelet-Magyarország 9 tanítóképzőjéből a kimaradások száma az alsóbb évfolyamoknál magasabb, a felsőbb éveseknél általában kisebb mértékű volt. A legnagyobb mértékű lemorzsolódások 1914-1918 között a munkácsi és a nyíregyházi állami tanítóképzőben (7,5 és 5,5%) és 1938-1944 között az ungvári görög katolikus és a munkácsi állami tanítóképzőben (6,1 és 4,9%) voltak tapasztalhatóak. Ebben nagy szerepet játszott a háborús körülmény, a fiútanulók katonai kötelezettsége. Sok tanuló katona lett és néhány közülük el is esett a harctéren. Említésre méltó még, hogy 1939 őszén a munkácsi képzőből (pedig magyar és ruszin tannyelvű volt az oktatás) több tanuló a Szovjetunióba távozott.⁵ Ezeknél az intézeteknél a területi hovatartozás is befolyásolta a lemorzsolódás mértékét. Nagyarányú volt még a kimaradás 1944 és 1959 között a két nyíregyházi intézetben (6,3 és 4,4%), ezen időszakon belül is a 40-es évek végén és az 50-es évek elején. Ennek okai között szerepet játszott, hogy nem volt alkalmassági vizsga. A tanulók előképzettsége sem volt minden esetben megfelelő, és sokan kerültek az intézetekbe olyanok, akik nem a képzőkben akartak továbbtanulni. 1953-ban például a beiskolázott I. osztályos növendékeket ankét formájában megkérdezték, hogy hová kérték elsősorban felvételüket. Kiderült, hogy 30-40%-ban először más iskolába pályáztak.⁶ A többi időszakban a lemorzsolódások mértéke mindig 4% alatt maradt. A kimaradások okai nem ismertek, de következtetni lehet a családok nehéz anyagi helyzetére, ami befolyásolta a továbbtanulás lehetőségét. 1914 és 1948 között (a tanulók vallási megoszlását a statisztikák 1948-ig jelölik) a tanulók felekezeti megoszlása a szabolcsi képzőkben az intézetek jellegét és létrehozásának fő célját tükrözte. (Lásd 2. sz. melléklet) A nyíregyházi leányképzőben 3/4 részben reformátusok, a kisvárdai római katolikus tanítónőképzőben több mint 60%-ban római katolikusok tanultak. A Kálvineumban a többi felekezet mind 10% alatti arányban képviseltette magát, míg a kisvárdai képzőben a reformátusok és a görög katolikusok (17,1% és 16,5%) számaránya volt még jelentős. Érthetően egészen más kép tárul elénk, amikor a nyíregyházi állami tanítóképzőt vizsgáljuk. Itt az arányok nem annyira eltérőek. Mint látható az intézet teljesítette azt a célját, hogy a térséget megfelelő számú és képzettségű görög katolikus tanítóval és kántorral ellássa, hisz 30%-ban ezen felekezet tanulói tanultak az intézet

falai között. A római katolikusok és a reformátusok magas száma a térség vallási megoszlását tükrözi, mint ahogyan az is, hogy az egyéb felekezetűek is képviselve vannak az állami fenntartású képzőben. Tehát a vegyes vallású Szabolcs minden felekezete magáénak tartotta ezt az intézetet. A statisztika alapján látható, hogy mindhárom intézetben a vallási tolerancia kívánatos állapota biztosítva volt. Az északkelet-magyarországi tanító- és tanítónőképzőkben a tanulók felekezeti megoszlását (Lásd 3 sz. melléklet) megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy a szabolcsi képzőkben a különböző időszakokban az átlagnak megfelelően (1914-1948 közötti átlag) alakult a megoszlás. Az ungvári görög katolikus tanító- és tanítónőképzőben mindkét időszakban az intézetek mivoltából következően a görög katolikus tanulók száma 67% és 80% között alakult. Jelentős volt még a római katolikusok aránya. A szatmárnémeti református leányképzőben érthetően a reformátusok száma volt a meghatározó. Érdekesség, hogy 1941 és 1944 között 100%-ban csak ilyen felekezetű tanulók jártak ebbe az intézetbe. A szatmárnémeti római katolikus képzőkben is az intézetek jellegének megfelelően alakult az arány. Megállapítható, hogy az északkelet-magyarországi képzőkben a tanulók felekezeti megoszlása hűen tükrözte az intézetek jellegét. A munkácsi állami képzőben nagy eltérés mutatkozott a két időszak között. A kiépülés éveiben több mint 50%-ban római katolikusok míg 1938 és 1944 között kétharmad részben görög katolikusok tanultak az intézetben. Mivel magyarázható ez a nagyarányú változás? Biztosra vehető, hogy közrejátszott benne az a tény, hogy a II. világháború ideje alatt magyar és ruszin tannyelvű oktatás is folyt az intézetben. A tanulók anyanyelvüket tekintve egyharmad részben magyar és kétharmad részben ruszin anyanyelvűek, és a ruszin anyanyelvűek pedig főként görög katolikus vallásúak voltak. A vallási megoszlás eltérését az intézetben tehát a nemzetiségi arányainak megváltozása eredményezte.

A tanulók szociális származását vizsgálva a szülők foglalkozás szerinti megoszlását a 4 sz. mellékletben részletezzük. A kimutatás alapján láthatjuk, hogy 1914 és 1918 között a tanítóképzőkbe főleg fizikai dolgozók, földművesek, kisiparosok gyerekei jártak. Magas ez az arány, különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy ezen szülők gyermekei ebben az időben csak kis százalékban juthattak középiskolába, gimnáziumba. A képző elvégzése biztos kenyérszerző állás lehetőségét rejtette magában, s hozzá még a társadalmi előrelépés reményei is jelentős szerepet játszottak e pálya választásában. A tanítónőképzőkbe tanárok, tanítók, papok gyermekei jártak a legtöbben, ők a lányaik számára szívesen választották ezt az iskolatípust az elérhetetlen egyetem helyett. A kishivatalnok, köztisztviselő származású lányok létszáma pedig azt bizonyítja, hogy e rétegek lányaik számára szükségesnek tartották a kenyérkereső foglalkozás megszerzését. 1918 és 1938 között a három szabolcsi képzőben a számarányok az országos adatoknak megfelelően alakultak.⁷ Az országban a földműves származásúak a fiútanulóknak 22%-át a leánytanulóknak csak 9,8%-át, a közszolgálat és szabad foglalkozásúak a fiúk 22,4%-át a leánytanulóknak 45,5%-át alkották. Amíg a leánytanulók többsége közszolgálati (főképp pap, tanár, tanító) szülők gyermeke, addig a fiútanulók a földműves, a közszolgálat és szabad foglalkozásúak csoportjában egyformán voltak képviselve. A nyíregyházi tanítóképzőben a földművesek száma még az országos átlagot is túlhaladta. Ez nagy jelentőségű volt a társadalmi mobilitás szempontjából, mert a szabolcsi értelmiség ezen iskolatípuson keresztül kapta legtermészetesebb felfrissülését. A nyíregyházi és kisvárdai tanítónőképzőben az országos adatoknak megfelelően a pap, tanár, tanító gyermekei jártak a legtöbben. A számok alakulását biztosan befolyásolta az a tény is, hogy a lelkészi leányárvák ingyenes internátusi elhelyezést kaptak Nyíregyházán. 1938 és 1948 között az északkelet-magyarországi tanító- és tanítónőképzőkbe továbbra is a szegényebb néprétegek gyerekei jártak. A földműves, kisbirtokos, napszámos szülők, a polgárság alsóbb rétegei írták be gyermekeiket nagyobb számban. Jelentős a kisiparos, köztisztviselő szülők gyermekinek a száma is. A tanítónőképzőkben továbbra is igen jelentős a pap, tanár, tanító származású tanulók százaléka, míg a tanítóképzőkben elenyésző. Tehát

változatlanul téves a kérdéssel foglalkozók azon megállapítása, hogy a tanítók „ténylegesen nem a nép közül valók voltak.” 1948 és 1957 között a két nyíregyházi képző adatainak összevetésekor szembetűnő, hogy a fiúképzőben nagyobb a paraszti származású tanulók száma (876 fő - 64,3%), mint a leányképzőben (803 fő - 46,8%). Az értelmiségi származásnál fordított a helyzet: a fiúknál 65 tanuló (4,7%), míg a lányoknál 211 tanuló (12,3%). Fontos összefüggéshez jutunk akkor, ha adatainkat - különösen a fiúképző adatait - összevetjük a megye (Szabolcs-Szatmár) középiskolás tanulói származás szerinti adatainak megoszlásával. Az 1952/53-as tanévben a megye középiskoláiban 4933 tanuló tanult. Közülük 25,5% munkás, 52,9% paraszt, 7,2% értelmiségi, 14,2% alkalmazott és egyéb származású volt.⁸ Látható, hogy a fiúképző ebben az időszakban is a szegényebb, paraszti származású tanulók iskolája volt. Itt ebből a kategóriából 11,4%-kal többen tanultak, mint a megye többi középiskolájában. Az értelmiségiek száma továbbra is kisebb. A tanítónőképzőben a munkás-, parasztszármazású tanulók aránya hasonlóképpen alakult, mint a megye középiskoláiban. Az értelmiségiek viszont szívesebben írták gyermekeiket a nőképzőbe, min más középiskolába. Összegezve megállapítható: a fiúképző továbbra is a szegényebb, elsősorban a paraszti származású gyerekek iskolája maradt, míg a Kálvineum a tanulók származási összetétele alapján hasonló volt a megye többi középiskolájához.

Az 1914 és 1948 közötti időszakban a szabolcsi képzőkkel kapcsolatban megvizsgáltuk az iskolák székhelyeinek szülőtársadalmát, feltérképeztük a befolyásos szülőcsoportok körvonalait. A képviselőtestületi, a virilistajegyzék, a gazdacímtár, az ügyvédek és orvosok névsora alapján összeállítottuk a települések elitjének névjegyzékét, melyet összevetettünk a tanulók névsorával, hogy megtudjuk milyen mértékben képviseltetik magukat gyermekeiken keresztül a képzőkben. A három intézetbe képviselőtestületi tagok gyerekei nem jártak. A nyíregyházi fiú- és leányképző esetében egy-egy szülőt találunk, akik a városi virilistajegyzéken szerepelnek. (A fiúképzőnél dr. Szabó Zoltán, a leányképzőnél dr. Görömbey Gusztáv.) Az orvosok és ügyvédek száma is elenyésző, a három intézetben összesen 11 fő. (Kisvárdán 1 ügyvéd dr. Molnár László, 1 orvos dr. Kovács Mihály; a Kálvineumban 4 ügyvéd dr. Bodnár Jenő, dr. Szilágyi Jenő, dr. Szőlősy Pál, dr. Szabó Zoltán, 2 orvos dr. Molnár Zoltán, dr. Nagy János; az állami fiúképzőben 2 ügyvéd dr. Garay Gyula, dr. Weisz Sándor, 1 orvos dr. Bartha Gyula.) Ezenkívül a fiúképzőben 4 nagyiparos, a kisvárdai képzőben 2 nagyiparos, 1 nagybirtokos és a Kálvineumban 1 nagyiparos és 2 nagykereskedő taníttatta gyermekét. Bebizonyosodott ami már a tanulók szociális származásánál is tükröződött, hogy ezekben az intézetekben a szegényebb néprétegek gyerekei tanultak, a gazdasági és politikai elit minimális mértékben képviseltette magát.

A tanítóképzők iskolázási területe nem volt zárt, vonzásuk és hatásuk az ország távolabbi vidékeire is kiterjedt. Az 1914-ben megnyílt nyíregyházi és munkácsi állami tanítóképzőbe az első évben az ország 22, illetve 9 vármegyéjéből érkeztek a tanulók. A kiépülés éveire ez a szám 38, illetve 27-re emelkedett. Tehát már az első években ismertté és elfogadottá vált a két intézet. Az 1914 és 1918 közötti időszakban legnagyobb beiskolázási területtel a szatmárnémeti református tanítónőképző rendelkezett. Négy év alatt 47 vármegyéből érkeztek tanulók az intézet falai közé. A dunántúli vidéket kivéve egész Magyarország képviselve volt.⁹ A két ungvári görög katolikus képző kisebb vonzásterülete ezen vallásúak területi eloszlásával magyarázható. 1918 és 1938 között mindhárom szabolcsi képző vonzáskörzete túlhaladta a vármegye határait. A Kálvineumba 49%, a tanítóképzőbe 50% és a kisvárdai tanítónőképzőbe 62% iratkozott be Szabolcs vármegyéből. Ennek a ténynek magyarázatát a szabolcsi tanítóképzés kései kibontakozásában, valamint a szintén kései és elégtelen megyei középiskolai oktatásban egyaránt kereshetjük, de abban is, hogy az igény is kisebb és a tehetőség is kevesebb a középfokú tanulás egyéb formáira ezen országrészben. A többi tanuló főként a környező vármegyékből, de az egész ország területéről is érkezett. A fiúképző görög katolikus érdekltségével egyetlen ilyen az országban, a

Kálvineum református árva lányok tanításával úgyszintén, s katolikus Orsolya-rendi képző pedig nincs a közelben. 1938 és 1944 között az tapasztalható, hogy minden intézet kétharmad részben saját vármegyéjéből iskolázta be tanulóit. A munkácsi képzőbe pedig még ennél is több 89%-os ez az arány. Ez a háborús körülménnyel magyarázható. A szülők féltették gyermeküket és nem szívesen engedték el őket távoli iskolába tanulni, illetve a munkácsi képző esetében a területen jelentkező nagyobb tanítói hiány is befolyásolólag hatott. A saját vármegyéből érkező tanulók számának növekedése nem jelentette a képzők vonzásterületének csökkenését. Továbbra is az egész "ország érdekeit" szolgálták ezek a tanítóképzők. Ebben az időben megnövekedet és évről évre emelkedő tendenciát mutatott a mindennap vonaton, kerékpáron és gyalog bejáró tanulók számának alakulása. Ez a kollégiumi férőhelyek hiányával, a szociális helyzet romlásával, és annak a háború miatti súlyosbodásával magyarázható. 1944 után a szabolcsi képzők iskolázási területe sajnos csak 1948-ig ismert. A két nyíregyházi képzőbe ekkor főként a saját és a szomszéd vármegyéből történt a beiskolázás.

A tanulók anyanyelv szerinti megoszlását tekintve a szabolcsi képzőkben 1914 és 1959 között csak magyar anyanyelvűek jártak. (Az északkelet-magyarországi tanító- és tanítónőképzőkben a növendékek anyanyelv szerinti megoszlását lásd 5 sz. mellékletben.) 1914 és 1918 között az ungvári és szatmárnémeti tanítónőképzőben egy-két tanuló kivételével szintén csak magyar anyanyelvűek tanultak. A munkácsi és az ungvári fiúképzőben a magyar tanulók mellett jelentős még a német és a román anyanyelvűek aránya. Egészen más kép tárul elénk, ha az 1938 és 1944 közötti időszakot vizsgáljuk meg. A munkácsi és az ungvári képzőkben a ruszin anyanyelvűek meghaladták a magyar anyanyelvűek számát és említésre méltó még a szlovák nemzetiségűek aránya is. Ez érthető, hiszen a két világháború közötti időszakban Csehszlovákiához tartoztak a képzők és a tanítási nyelv ruszin volt. Ezeknél a képzőknél 1938 után a magyar mellett továbbra is megmaradt a ruszin tanítási nyelv. A szatmári képzőkben a két időszak között az arányok nem változtak, majdnem 100%-ban magyar anyanyelvűek tanultak továbbra is.

A tanulók előtanulmányát tekintve (lásd 6 sz. melléklet) hiányosak az adatok. A rendelkezésünkre álló információk alapján mégis megállapíthatjuk, hogy a tanítóképzőkbe a polgári iskola adta a legtöbb tanulót, úgy ahogyan azt Eötvös megtervezte az 1868. évi XXXVIII. tc.-ben a polgári iskolával és a tanítóképzőkkel kapcsolatban. Így összefüggésben láthatjuk a két iskolát, mint "népoktatási intézményt" a magasabb társadalmi helyzetűek számára fenntartott gimnázium mellett.

Az északkelet-magyarországi képzők működésük során társadalmi igényt elégítettek ki. Hozzájárultak a térség társadalmi, gazdasági és kulturális elmaradottságának lassú felszámolásához. Tanítványai ugyan elsősorban a régióban helyezkedtek el, de sokan kerültek más vidékre az ország távolabbi tájára is. Az északkeleti intézetek a magyar tanítóképzők szerves részei voltak, működésük során betöltötték hivatásukat.

JEGYZETEK

1. Kiss József: A tanító-nő és óvónőképző intézet tanulóinak statisztikai adatai, Magyar Tanítóképző, 1932.4.sz. 135.
2. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzati Levéltár (továbbiakban:Sz.-Sz.-B. M.Ö.L.) VIII.53. 25. köt. Tanárkari jkv. 1954. november 5.
3. Sz.Sz.B.M.Ö.L. VIII.53. 24. köt. Tanárkari jkv. 1953. november 5.
4. Illés Béla: A magyar jövő és a magyar tanító, Köznevelés, 1946. 10.sz. 6-7.
5. Kárpátaljai Állami Levéltár Beregszász F. 1551, op.2.jegy.hran. 526, 1.3.
6. Sz-Sz.B. M.Ö.L. VIII.53. 24. köt. Tanárkari jkv. 1953. július 2.7. Kiss József: A tanító-nő és óvónőképző intézet ...137.
8. Szabolcs-Szatmár Megye Fontosabb Statisztikai Adatai 1952-1955. 306.
9. Szatmárnémeti Állami Levéltár, Scoala Normala Reformata de fete Satu Mare, 1909-1919.reg.sz.3/1914.fil 55.

**A munkácsi, ungvári és szatmárnémeti képzőkben
a tanulók létszámának alakulása**

1914 - 1918 között

Munkácsi Állami Tanítóképzőben	213 fő
Ungvári Görög Katolikus Tanítóképzőben	525 fő
Ungvári Görög Katolikus Tanítónőképzőben	510 fő
Szatmárnémeti Református Tanítónőképzőben	757 fő

1938 - 1944 között

Munkácsi Állami Tanítóképzőben	2214 fő
Ungvári Görög Katolikus Tanítóképzőben	1361 fő
Ungvári Görög Katolikus Tanítónőképzőben	1452 fő
Szatmárnémeti Református Tanítónőképzőben	225 fő
Szatmárnémeti Római Katolikus Tanítónőképzőben	706 fő
Szatmárnémeti Római Katolikus Tanítóképzőben	50 fő

A tanítók felekezeti megoszlása a szabolcsi tanító- és tanítónőképzőkben

1914-1948 között

	római katolikus	református	görög katolikus	ágostai hitvallású evangélikus	izraelita	görög- keleti	unitárius
Nyíregyházi Állami Tanítóképző 3815 tanulója közül	1326 fő (34,7%)	984 fő (25,7%)	1170 fő (30,6%)	311 fő (8,1%)	11fő (0,2%)	12 fő (0,3%)	1 fő (0,02%)
Nyíregyházi Református Tanítónő- képző 4115 tanulója közül	373 fő (9%)	3136 fő (76%)	217 fő (5,2%)	347 fő (8,4%)	40 fő (0,9%)	-	2 fő (0,04%)
Kisvárdai Római Katolikus Taní- tónőképző 2167 tanulója közül	1325 fő (61,1%)	372 fő (17,1%)	359 fő (16,5%)	23 fő (1%)	85 fő (3,9%)	-	3 fő (0,1%)

Megjegyzés:
3794 tanulója közül

A nyíregyházi tanítóképző 4322 tanulója közül 3815 fő és a kisvárdai tanítónőképző
2167 fő adatai ismertek.

3.sz. Melléklet

Az északkelet-magyarországi tanító- és tanítónőképzőkben
a tanulók felekezeti megoszlása

1914-1918 között

	római katolikus	reformát us	görög katolikus	ágostai hitvallású evangélikus	izraelita	görög- keleti	uni- tárius
Nyíregyházi Állami Tanítóképző 218 tanulója közül	83 fő (38,7%)	47 fő (21,5%)	51 fő (23,3%)	24 fő (11%)	7 fő (3,2%)	5 fő (2,2%)	1 fő (0,4%)
Munkácsi Állami Tanítóképző 213 tanulója közül	116 fő (54,4%)	32 fő (15%)	41 fő (19,2%)	9 fő (4,2%)	2 fő (0,9%)	13 fő (6,1%)	-
Ungvári Görög katolikus Tanítóképző 512 tanulója közül	71 fő (13,8%)	24 fő (4,6%)	413 fő (80,6%)	4 fő (0,7%)	-	-	-
Ungvári Görög katolikus Tanítónő- képző 510 tanulója közül	120 fő (23,5%)	23 fő (4,5%)	345 fő (67,6%)	11 fő (2,1%)	11 fő (2,1%)	-	-
Szatmárnémeti Református Tanítónő- képző 757 tanulója közül	36 fő (4,7%)	576 fő (76%)	15 fő (2%)	83 fő (11%)	35 fő (4,6%)	3 fő (0,4%)	6 fő (0,8%)

Megjegyzés:

A nyíregyházi tanítóképző 363 tanulója közül 218 fő adatai ismertek.

1938-1944 között

	római kato-likus	refor-mátus	görög katoli-kus	ágostai hitval-lású evan-gélikus	izra-elita	görög-keleti	uni-tárius	bap-tista
Nyíregyházi Állami Tanítóképző 1105 tanulója közül	332 fő (30%)	312 fő (28,2%)	382 fő (34,5%)	78 fő (7%)	-	1 fő (0,09%)	-	-
Nyíregyházi Református Tanítónőkép-ző 1524 tanulója közül	124 fő (8,1%)	1204 fő (79%)	74 fő (4,8%)	102 fő (6,6%)	19 fő (1,2%)	-	1 fő (0,06%)	-
Kisvárdai Római Katolikus Tanítónőkép-ző 505 tanulója közül	283 fő (56%)	122 fő (24,1%)	88 fő (17,4%)	4 fő (0,7%)	7 fő (1,3%)	-	1 fő (0,9%)	-
Munkácsi Állami Tanítóképző 1918 tanulója közül	380 fő (19,8%)	158 fő (8,2%)	1275 fő (66,4%)	-	29 fő (1,5%)	57 fő (2,9%)	-	9 fő (0,4%)
Ungvári Görög Katolikus Tanítóképző 1082 tanulója közül	227 fő (20,9%)	57 fő (5,2%)	795 fő (73,5%)	-	1 fő (0,09%)	2 fő (0,1%)	-	-
Ungvári Görög Katolikus Tanítónőkép-ző 933 tanulója közül	203 fő (21,7%)	22 fő (2,3%)	708 fő (75,8%)	-	-	-	-	-
Szatmárnémeti Református tanítónőkép-ző 225 tanulója közül	-	225 fő (100%)	-	-	-	-	-	-
Szatmárnémeti Római Katolikus Tanítónő-kép-ző 684 tanulója közül	437 fő (63,9%)	135 fő (19,7%)	109 fő (15,9%)	3 fő (0,5%)	-	-	-	-
Szatmárnémeti Római Katolikus Tanítóképző 50 tanulója közül	40 fő (80%)	3 fő (6%)	7 fő (14%)	-	-	-	-	-

Megjegyzés: A kisvárdai tanítónőkép-ző 618 tanulója közül 505 fő, a munkácsi tanítóképző 2105 tanulója közül 1918 fő, az ungvári görög katolikus tanítóképző 1235 tanulója közül 1082 fő és az ungvári görög katolikus tanítónőkép-ző 1168 tanulója közül 933 fő adatai ismertek.

4.sz. Melléklet

**A tanulók szociális származása, a szülők foglalkozását figyelembe véve az északkelet-magyarországi
tanító- és tanítónőképzőben**

1914-1918 között

	középbirtokos	földműves	kisiparos	kiskereskedő	pap, tanár, tanító	köztisztviselő, hivatalnok	más értelmiség	egyéb
Nyíregyházi Állami Tanítóképző 218 tanulója közül	-	36 fő (16,5%)	56 fő (25,6%)	9 fő (4,1%)	46 fő (21,2%)	18 fő (8,2%)	-	53 fő (24,3%)
Munkácsi Állami Tanítóképző 213 tanulója közül	-	60 fő (28,1%)	30 fő (14%)	6 fő (2,8%)	46 fő (21,5%)	26 fő (12,2%)	-	45 fő (21,1%)
Ungvári Görög Katolikus Tanítóképző 299 tanulója közül	-	117 fő (39,1%)	36 fő (12%)	-	83 fő (27,7%)	24 fő (8%)	-	39 fő (13%)
Ungvári Görög Katolikus Tanítónőképző 139 tanulója közül	-	2 fő (1,4%)	11 fő (7,9%)	3 fő (2,1%)	82 fő (59%)	27 fő (19,4%)	7 fő (5%)	7 fő (5%)
Szatmárnémeti Református Tanítónőképző 757 tanulója közül	53 fő (7%)	28 fő (3,6%)	74 fő (9,7%)	25 fő (3,3%)	283 fő (37,3%)	164 fő (21,6%)	23 fő (3%)	107 fő (14,1%)

Megjegyzés: A nyíregyházi tanítóképző 363 tanulója közül 218 fő, az ungvári görög katolikus tanítóképző 512 tanulója közül 299 fő és az ungvári görög katolikus tanítónőképző 510 tanulója közül 139 fő adatai ismertek.

1918-1938 között

	pap, tanár, tanító	köztiszt- viselő, hivatalnok	földmü- ves	kisipa- ros	kiskeres- kedő	ipari-, közlekedési segéd személy, altiszt, szolgá	katona altiszt	nyugdí- jas	tőkés	magán- zó	más értelmi- ségi	közép- birtokos	nagybir- tokos	katona- tiszt	egyéb
Nyíregyházi Állami tanítóképző 1813 tanulója közül	250 fő (13,7%)	286 fő (15,8%)	484 fő (26,6%)	291 fő (16%)	63 fő (3,4%)	106 fő (5,1%)	65 fő (3,5%)	141 fő (7,7%)	4 fő (0,2%)	50 fő (2,7%)	-	-	-	-	73 fő (4,2%)
Kisvárdai Római Katolikus Tanítónőképző 1662 tanulója közül	536 fő (32,2%)	348 fő (20,9%)	162 fő (9,7%)	213 fő (12,8%)	88 fő (5,2%)	94 fő (5,6%)	4 fő (0,2%)	-	1 fő (0,06%)	71 fő (4,2%)	71 fő (4,2%)	15 fő (0,9%)	5 fő (0,3%)	-	53 fő (3,1%)
Nyíregyházi Református Tanítónőképző 1537 tanulója közül	542 fő (35,2%)	204 fő (13,2%)	176 fő (11,4%)	134 fő (8,7%)	31 fő (2%)	209 fő (13,5%)	69 fő (4,4%)	-	10 fő (0,6%)	2 fő (0,1%)	54 fő (3,5%)	39 fő (2,5%)	-	21 fő (1,3%)	46 fő (2,9%)

Megjegyzés: A nyíregyházi tanítóképző 2175 tanulója közül 1813 fő és a kisvárdai tanítónőképző 2318 tanulója közül 1662 fő adatai ismertek.

1938-1948 között

	földműves, birtokos, napszámos	középbir- tokos	nagyke- reskedő	kisiparos	kiskeres- kedő	pap, tanár, tanító	másféle értelmi- ség	köztisztvi- selő	katona altiszt	ipari-, közlekedési segéd személy	katona- tiszt	egyéb
Nyíregyházi Állami Tanítóképző 1784 tanulója közül	733 fő (41%)	18 fő (1%)	-	358 fő (20%)	87 fő (4,7%)	84 fő (4,7%)	6 fő (0,3%)	159 fő (8,9%)	49 fő (2,7%)	227 fő (12,7%)	-	63 fő (3,5%)
Nyíregyházi Református Tanító- nőképző 2477 tanulója közül	725 fő (24,2%)	50 fő (2%)	8 fő (0,3%)	274 fő (11%)	98 fő (3,9%)	559 fő (22,5%)	55 fő (2,2%)	439 fő (17,2%)	111 fő (4,4%)	90 fő (3,6%)	23 fő (0,9%)	45 fő (1,8%)
Kisvárdai Római Katolikus Taní- tónőképző 505 tanulója közül	118 fő (23,3%)	13 fő (2,5%)	4 fő (0,7%)	89 fő (17,6%)	16 fő (3,1%)	86 fő (17%)	11 fő (2,1%)	102 fő (20%)	20 fő (2,9%)	36 fő (7,1%)	-	10 fő (1,9%)
Munkácsi Állami Tanítóképző 1918 tanulója közül	683 fő (35,5%)	6 fő (0,3%)	4 fő (0,2%)	229 fő (11,9%)	35 fő (1,8%)	204 fő (10,6%)	27 fő (1,4%)	337 fő (17,5%)	91 fő (4,7%)	223 fő (11,5%)	6 fő (0,3%)	73 fő (8,7%)
Ungvári Görög Katolikus Tanítóképző 1068 tanulója közül	428 fő (40%)	-	-	101 fő (9,4%)	28 fő (2,6%)	146 fő (13,6%)	-	158 fő (14,7%)	42 fő (3,9%)	72 fő (6,7%)	-	93 fő (8,7%)
Ungvári Görög Katolikus Tanítónőképző 933 tanulója közül	232 fő (24,8%)	12 fő (1,2%)	-	74 fő (7,9%)	12 fő (1,2%)	307 fő (32,9%)	19 fő (2%)	163 fő (17,4%)	43 fő (4,6%)	56 fő (6%)	-	15 fő (1,6%)
Szatmárnémeti Református Taní- tónőképző 225 tanulója közül	76 fő (33,7%)	11 fő (4,8%)	-	28 fő (12,4%)	12 fő (5,3%)	43 fő (19,1%)	8 fő (3,5%)	28 fő (12,4%)	15 fő (6,6%)	-	-	4 fő (1,7%)
Szatmárnémeti Római Katolikus Tanítónőképző 684 tanulója közül	136 fő (19,8%)	2 fő (0,3%)	1 fő (0,1%)	162 fő (23,7%)	35 fő (5,2%)	108 fő (15,8%)	32 fő (4,7%)	131 fő (19,2%)	36 fő (5,2%)	9 fő (1,3%)	14 fő (2%)	18 fő (2,6%)
Szatmárnémeti Római Katolikus Tanítóképző 50 tanulója közül	17 fő (34%)	-	-	11 fő (22%)	2 fő (4%)	2 fő (4%)	-	18 fő (16%)	1 fő (2%)	6 fő (12%)	-	3 fő (6%)

Megjegyzés:

A szabolcsi képzőknél 1948-ig, a többinél 1944-ig történik a vizsgálat. A nyíregyházi tanítónőképző 2705 tanulója közül 2477 fő, a kisvárdai tanítónőképző 618 tanulója közül 505 fő, a munkácsi tanítóképző 2105 tanulója közül 1918 fő, az ungvári görög katolikus tanítóképző 1235 tanulója közül 1068 fő, az ungvári görög katolikus tanítónőképző 1168 tanulója közül 933 fő adatai ismertek.

1948-1957 között

	munkás	paraszt	értelmiségi	alkalmazott	egyéb
Nyíregyházi Tanítóképző 1361 tanulója közül	307 fő (22,7%)	867 fő (64,3%)	65 fő (4,7%)	21 fő (1,5%)	92 fő (6,5%)
Nyíregyházi Tanítónőképző 1715 tanulója közül	493 fő (27,7%)	803 fő (46,8%)	211 fő (12,3%)	-	208 fő (12,1%)

Megjegyzés:

A kisvárdai tanítónőképző tanulóinak szociális származásáról nem áll rendelkezésünkre adat. A nyíregyházi tanítónőképző 2046 tanulója közül 1715 fő adatai ismertek.

5. sz. Melléklet

Az északkelet-magyarországi tanító- és tanítónőképzőkben a növendékek anyanyelv szerinti megoszlása

1914 és 1918 között

	magyar	német	román	ruszin	szerb	tót	angol
Munkácsi Állami Tanítóképző 213 tanulója közül	179 fő (84%)	15 fő (7%)	11 fő (5,1%)	6 fő (2,8%)	1 fő (0,4%)	1 fő (0,4%)	-
Ungvári Görög Katolikus Tanítóképző 108 tanulója közül	87 fő (80,5%)	14 fő (12,9%)	-	-	-	7 fő (6,4%)	-
Ungvári Görög Katolikus Tanítónőképző 510 tanulója közül	504 fő (98,8%)	-	3 fő (0,5%)	-	-	-	3 fő (0,5%)
Szatmárnémeti Református Tanítónőképző 757 tanulója közül	751 fő (99%)	3 fő (0,5%)	-	-	-	3 fő (0,5%)	-

Megjegyzés: Az ungvári tanítóképző 512 tanulója közül 108 fő adatai ismertek

1938-1944 között

	magyar	ruszin	német	szlovák	zsidó	román	cseh	horvát
Munkácsi Állami Tanítóképző 1918 tanulója közül	676 fő (35,2%)	1142 fő (59,5%)	49 fő (2,5%)	45 fő (2,3%)	4 fő (0,2%)	2 fő (0,1%)	-	-
Ungvári Görög Katolikus Tanítóképző 1262 tanulója közül	466 fő (36,9%)	732 fő (58%)	-	58 fő (4,5%)	-	5 fő (0,3%)	1 fő (0,07%)	-
Ungvári Görög Katolikus Tanítónőkészítő 1160 tanulója közül	573 fő (49,3%)	548 fő (47,2%)	-	39 fő (3,3%)	-	-	-	-
Szatmárnémeti Református Tanítónőkészítő 225 tanulója közül	225 fő (100%)	-	-	-	-	-	-	-
Szatmárnémeti Római Katolikus Tanítónőkészítő 684 tanulója közül	657 fő (96%)	7 fő (1%)	6 fő (0,8%)	-	-	14 fő (2,2%)	-	-
Szatmárnémeti Római Katolikus Tanítóképző 50 tanulója közül	49 fő (98%)	-	-	-	-	-	-	1 fő (2%)

Megjegyzés: A munkácsi tanítóképző 2105 tanulója közül 1918 fő adatai ismertek.

**A tanulók előtanulmány szerinti megoszlása az északkelet-magyarországi
tanító- és tanítónőképzőkben**

1914 és 1918 között

	polgári iskola	gimnázium	tanítóké- p-ző intézet	felső népis- kola	reális- kola	ismétl ő iskola
Nyíregyházi Állami Tanítóképző 119 I. osztályos tanulója közül	70 fő (58,8%)	35 fő (29,4%)	6 fő (5%)	5 fő (4,2%)	3 fő (2,5%)	-
Munkácsi Állami Tanítóképző 118 I. osztályos tanulója közül	66 fő (55,9%)	47 fő (39,8%)	-	2 fő (1,6%)	1 fő (0,8%)	2 fő (1,6%)
Szatmárnémeti Református Tanítónőképző 181 I. osztályos tanulója közül	119 fő (65%)	-	-	62 fő (35%)	-	-

Megjegyzés: A nyíregyházi tanítóképző 140 I. osztályos tanulója közül 119 fő és a szatmárnémeti református tanítónőképző 228 I. osztályos tanulója közül 181 fő adatai ismertek.
Az ungvári képzőkről nem állnak rendelkezésünkre adatok.

1918-1938

	polgári iskola	gimnázium	reáliskola	tanítóképző intézet
Nyíregyházi Állami Tanítóképző 265 I. osztályos tanulója közül	218 fő (82,2%)	42 fő (15,8%)	4 fő (1,5%)	1 fő (0,4%)
Kisvárdai Római Katolikus Tanítónőképző 148 I. osztályos tanulója közül	146 fő (98,6%)	3 fő (2%)	-	-

Megjegyzés: A nyíregyházi tanítóképző 511 I. osztályos tanulója közül 265 fő és a kisvárdai tanítónőképző 624 I. osztályos tanulója közül 148 fő adatai ismertek. A nyíregyházi tanítónőképzőről nem áll rendelkezésünkre adat.

1938-1944

	polgári iskola	gimnázium	kereskedelmi iskola	háztartási iskola
Ungvári Görög Katolikus Tanítóképző 381 I. osztályos tanulója közül	312 fő (88,1%)	58 fő (15,2%)	11 fő (2,8%)	-
Ungvári Görög Katolikus Tanítónőkészítő 179 I. osztályos tanulója közül	147 fő (82,1%)	23 fő (12,8%)	-	9 fő (5%)

Megjegyzés: Az ungvári görög katolikus tanítónőkészítő 261 I. osztályos tanulója közül 179 fő adatai ismertek. A szabolcsi és szatmári képzőkről nem áll rendelkezésünkre adat.

Kutatás a Bolognai Nyilatkozatból adódó strukturális változtatások megvalósíthatóságáról a magyar felsőoktatásban

A „bolognai folyamattal” a Tanárképzők Szövetsége 2002. február 22-23-i szakmai tanácskozásán foglalkozott. (Ezen kiosztottuk az 1999-es Bolognai Nyilatkozat alapszövegét, és az ülésen elhangzott előadásokról, a megvitatott, elfogadott állásfoglalásról a Pedagógusképzés jelen számában olvashatunk.) Azóta egyre többet hallunk más hazai szakmai körö5. sz. Melléklet

Az északkelet-magyarországi tanító- és tanítónőkészítőkben a növendékek anyanyelv szerinti megoszlása

1914 és 1918 között

	magyar	német	román	rusz	szerb	tót	angol
Munkácsi Állami Tanítóképző 213 tanulója közül	179 fő (84%)	15 fő (7%)	11 fő (5,1%)	6 fő (2,8%)	1 fő (0,4%)	1 fő (0,4%)	-
Ungvári Görög Katolikus Tanítóképző 108 tanulója közül	87 fő (80,5%)	14 fő (12,9%)	-	-	-	7 fő (6,4%)	-
Ungvári Görög Katolikus Tanítónőkészítő 510 tanulója közül	504 fő (98,8%)	-	3 fő (0,5%)	-	-	-	3 fő (0,5%)
Szatmárnémeti Református Tanítónőkészítő 757 tanulója közül	751 fő (99%)	3 fő (0,5%)	-	-	-	3 fő (0,5%)	-

Megjegyzés: Az ungvári tanítóképző 512 tanulója közül 108 fő adatai ismertek

1938-1944 között

	magyar	ruszin	német	szlovák	zsidó	román	cseh	horvát
Munkácsi Állami Tanítóképző 1918 tanulója közül	676 fő (35,2%)	1142 fő (59,5%)	49 fő (2,5%)	45 fő (2,3%)	4 fő (0,2%)	2 fő (0,1%)	-	-
Ungvári Görög Katolikus Tanítóképző 1262 tanulója közül	466 fő (36,9%)	732 fő (58%)	-	58 fő (4,5%)	-	5 fő (0,3%)	1 fő (0,07%)	-
Ungvári Görög Katolikus Tanítónőképző 1160 tanulója közül	573 fő (49,3%)	548 fő (47,2%)	-	39 fő (3,3%)	-	-	-	-
Szatmárnémeti Református Tanítónőképző 225 tanulója közül	225 fő (100%)	-	-	-	-	-	-	-
Szatmárnémeti Római Katolikus Tanítónőképző 684 tanulója közül	657 fő (96%)	7 fő (1%)	6 fő (0,8%)	-	-	14 fő (2,2%)	-	-
Szatmárnémeti Római Katolikus Tanítóképző 50 tanulója közül	49 fő (98%)	-	-	-	-	-	-	1 fő (2%)

Megjegyzés: A munkácsi tanítóképző 2105 tanulója közül 1918 fő adatai ismertek.

A tanulók előtanulmány szerinti megoszlása az északkelet-magyarországi tanító- és tanítónőképzőkben

1914 és 1918 között

	polgári iskola	gimnázium	tanítóképző intézet	felső népiskola	reálisiskola	ismétlő iskola
Nyíregyházi Állami Tanítóképző 119 I. osztályos tanulója közül	70 fő (58,8%)	35 fő (29,4%)	6 fő (5%)	5 fő (4,2%)	3 fő (2,5%)	-
Munkácsi Állami Tanítóképző 118 I. osztályos tanulója közül	66 fő (55,9%)	47 fő (39,8%)	-	2 fő (1,6%)	1 fő (0,8%)	2 fő (1,6%)
Szatmárnémeti Református Tanítónőképző 181 I. osztályos tanulója közül	119 fő (65%)	-	-	62 fő (35%)	-	-

Megjegyzés: A nyíregyházi tanítóképző 140 I. osztályos tanulója közül 119 fő és a szatmárnémeti református tanítónőképző 228 I. osztályos tanulója közül 181 fő adatai ismertek.

Az ungvári képzőkről nem állnak rendelkezésünkre adatok.

1918-1938

	polgári iskola	gimnázium	reáliskola	tanítóképző intézet
Nyíregyházi Állami Tanítóképző 265 I. osztályos tanulója közül	218 fő (82,2%)	42 fő (15,8%)	4 fő (1,5%)	1 fő (0,4%)
Kisvárdai Római Katolikus Tanítónőképző 148 I. osztályos tanulója közül	146 fő (98,6%)	3 fő (2%)	-	-

Megjegyzés: A nyíregyházi tanítóképző 511 I. osztályos tanulója közül 265 fő és a kisvárdai tanítónőképző 624 I. osztályos tanulója közül 148 fő adatai ismertek. A nyíregyházi tanítónőképzőről nem áll rendelkezésünkre adat.

1938-1944

	polgári iskola	gimnázium	kereskedelmi iskola	háztartási iskola
Ungvári Görög Katolikus Tanítóképző 381 I. osztályos tanulója közül	312 fő (88,1%)	58 fő (15,2%)	11 fő (2,8%)	-
Ungvári Görög Katolikus Tanítónőképző 179 I. osztályos tanulója közül	147 fő (82,1%)	23 fő (12,8%)	-	9 fő (5%)

Megjegyzés: Az ungvári görög katolikus tanítónőképző 261 I. osztályos tanulója közül 179 fő adatai ismertek. A szabolcsi és szatmári képzőkről nem áll rendelkezésünkre adat.

REFORMOK A SÁROSPATAKI KÖZÉPFOKÚ TANÍTÓKÉPZŐ TÖRTÉNETÉBEN

Tudjuk, hogy az első hazai tanítóképzőt 1828-ban alapították Egerben. Tehát aránylag új iskolatípus volt a tanítóképző 1857-ben, amikor Árvay József irányítása alatt megnyílt Sárospatakon a református tanítóképző. Első évei az átmeneti állapotát tükrözték és röviden 1870-ban át is esett az első reformon.

Ebben az évben megszűnt református felekezeti jellege, és mint állami tanítóképző folytatta életét. Belső rendjét Eötvös 1868-i népoktatási törvényének a 81. paragrafustól a 105. paragrafusig tartó része határozza meg; illetőleg az 1869-ben kiadott minisztériumi állami tanítóképzős tanterv. Ennek alapján vették fel az olyan fiúkat, „kik a 15. Évet már meghaladták” és akik anyanyelvi nyelvtanból, történelemből és mennyiségtanból rendelkeznek azzal a tudással, melyet a korabeli gimnázium 10-14 éves korú, vagyis I-IV. osztályos tanulóinak tanítanak.

Míg 1870 előtt a képző csupán két évfolyamos volt, 1870-től **három évfolyamossá** vált.

A tanítói képesítés megszerzésének feltételei ezután a következők: a sikeresen elvégzett képezdei tanulmány; egy, legfeljebb két év gyakorlati tanítás; majd elméleti és gyakorlati képesítő vizsga. Tehát ekkor a fiatalember 19-20 éves, amikor elkezdhetette tanítói pályafutását.

Reform 1882-ben

Nemsokára, 1882-ben már újabb reformot élt át a sárospataki tanítóképző. **Négyévesessé** vált a képzés és legalább egy éves népiskolai gyakorló tanítás után lehetett letenni a képesítő vizsgát.

E reform nyomán kikristályosodott a középfokú tanítóképző – lényegében 1959-ig élő – **tananyagrendszer**. Ez három részre oszlott: pedagógiai tantárgyak; közismereti tantárgyak és az úgynevezett „készsgtantárgyak”.

A **pedagógiai tantárgyak** törzsanyaga: testtan; egészségtan; lélektan; logika; az egyes népiskolai tantárgyak oktatásmódszertana; nevelés tan; oktatás tan; neveléstörténet; iskolaszervezés tan. Természetesen alapvető fontosságú a növendékek szakszerűen megszervezett gyakorlati tanítása az intézet gyakorló iskolájában.

E reform nyomán – a pedagógiai tantárgyak mellett – a következő **közismereti tantárgyakat** kellett oktatni a tanítóképzőben: hittan-erkölcs tan; magyar nyelvtan és irodalom; német nyelv; történelem; földrajz; alkotmánytan; természetrajz; fizika-kémia; mezőgazdaságtan-kertészet; mennyiség tan.

(Csak zárójelben jegyzem meg: e múlt századi, 1882-es reform oly nagyhatású volt, hogy még ma, a felsőfokúvá vált tanítóképzés sem tud megszabadulni a közismereti tárgyak sok óráát kívánó kötelező oktatásától, jóllehet ezekből a tantárgyakból a hallgatók már középiskolai érettségít tettek.)

Végül az 1882-es reform harmadik tantárgycsoportjában, a **készsgtantárgyak** között magasan kiemelkedett az ének-zene; kisebb óraszámot kapott a rajz, a szépírás, valamint a testnevelés.

Így folyt a sárospataki közép fokú állami tanítóképző intézet munkája egészen 1902-ig. Ekkor egy apró, de nem lényegtelen változtatás történt: **a képzőbe való felvétel alsó korhatára: a betöltött 14. életév**, a korábbi 15 helyett.

Ekkor tehát ilyen életkori ütemezésben jutott el a növendék a tanítói képzéshez: elvégezte az elemi népiskola alsó négy osztályát 6-10 éves kora között. Ezután végigjárta vagy a polgári iskola négy osztályát, vagy a nyolcosztályos gimnázium alsó négy osztályát. Ez 10-14. életév között történt. Ezután beiratkozott a tanítóképző első évfolyamára, annak négy osztályát végigjárva 18 esztendő lett. Ekkor kiment gyakorlati tanításra valamelyik vidéki népiskolába. Egy tanév elteltével visszajött az „anyaiskolába”, vagyis a kibocsátó tanítóképzőbe és elméleti-gyakorlati képesítő vizsgát tett. Ha ez sikerült, akkor 19 éves korában megkaphatta tanítói képesítését és megnyílt előtte a tanítói pálya.

(Ismét csak zárójelben jegyzem meg: ebből az ütemezésből jól kitűnik az elvégezendő iskolatagozatok egymásra épülésének magyarországi, illetve közép-európai hagyományokban gyökerező négyesztendő, négyévfolyamos periodizálása.)

Az egészen természetes, hogy ezelőtt is és ezután is a sárospataki intézettel kapcsolatosan **csakis fiúkról** beszélünk. Koedukáció még sokáig nem létezett.

Feltétlenül meg kell említenem a sárospataki tanítóképző intézet neves tanárát, későbbi igazgatóját, **Dezső Lajost**, aki 1875-től 28 éven át 1904-ig, haláláig vezette a pataki tanítóképzést. Számos tanulmányt jelentetett meg a tanítóképzés korszerűsítéséről. Többek között 1897-ben – tehát az 1882-es reform után 15 évvel – cikksorozatot tett közzé a Magyar Pedagógia című szakfolyóiratban „A képzőintézeti tantervjavaslat” címmel. Ajánlásai közül számosat értékesítettek az illetékesek az új, 1902-ben kiadott állami tanítóképző intézet tantervében.

A korabeli tanítóképzés egyik fontos problémájáról is értekezett a pataki igazgató. A Magyar Pedagógiai Társaság 1892. május 18-án tartott ülésén „A képezdei tanárok képzése” címmel tartott előadást. Ebben részletesen kifejtette, hogyan képzeli el a tanítóképző intézetek tanárainak speciális képzését. (Eddig ugyanis – a legtöbb esetben – gimnáziumi tanárok közül kerültek ki a képzők tanárai; már pedig teljesen más egy tanítóképző képzési célja, mint a gimnáziumé). E viták eredményeképpen létesült azután 1906-ban az Apponyi Kollégium, a tanítóképző intézeti tanárok speciális képzése céljából.

Ugyan nem reform, de mégis igen jelentős esemény történt a sárospataki állami tanítóképző életében 1913-ban. Ekkor épült fel állami költségen a képző új, ma is szemet gyönyörködtető palotája, Magyarország egyik legszebb iskolaépülete. A korabeli korszerű tanítóképzés igényeinek figyelembevételével tervezték meg az emeletes, tágas épületet jellegzetes tornyával felső-magyarországi reneszánsz stílusban. A neves műépítész, **Lechner Jenő** eöl hazánk legvilágosabb rövid leírása); Gazdaságföldrajzból: Dove: Methodische Einführung in die allgemeine Wirtschaftsgeographie. 1914. 131 M. (a legjobb útmutatások; csak tanároknak való); – Wirtschaftsgeographie von Afrika, 1917. 8. M. 80 Pf. (legjobb minta). Sajnos az általános gazdaságföldrajzok (Andree, Friedrich, stb.) nem ajánlhatók; – Teleki: Gazdasági földrajz jegyzetek. I. Amerika, 1922. (jegyzetszerű pongyolással. Sok adat. Methodikailag új). Fontos az is, hogy a geográfus sohase **olvasson** vagy dolgozzon térkép nélkül. A nagy úgynevezett kézi-atlaszok ma nem szerezhetőek be. Hazai atlaszainkon túlmenőleg leginkább Sydow–Wagner: Methodischer Schulatlas ajánlható a tanárnak. (3) A továbbképzés nem állhat meg az egyszerű átolvasásnál. **Az** olvasottaklyóiratokban, sőt napilapokban is sok földrajzilag feljegyezni érdemes anyag akad. És itt, ha a vidéken működő tanár előtt nem is nyílik tágabb tér, de föltétlen speciális hivatás. A helyi gazdasági és napilapokban sok minden apróság **lesz** – a **terméseredmények olvasásában, a népszokásokat** illetőleg, stb. – a minnek a geográfus mélyebb magyarázatát is tudja adni, ha vidékét ismeri, de ami a geográfiára nézve éppen ezért érdekes adat lehet. Mindent

feljegyezni, adataiból rendszeres abc, cédula-katalógust kiegészíteni, ez gyakorolja a megfigyelőképességet, gyarapítja a tudást és idővel értékes összehasonlító anyagot produkálhat. Helyesen – ha van idő – minden kicédulázandó, ami heterogén olvasmányból ered. Földrajzi könyvek anyaga természetesen nem, – csak különlizsgát az ötödik tanév végén lehetett letenni. Tehát lényegében most is 19 éves volt a végzett növendék, amikor a tanítói képesítés birtokában teljes jogú tanítóként megkezdhette tevékenységét valamelyik korabeli hatosztályos népiskolában.

Lényegében ebben a szervezetben működtek a hazai tanítóképzőink – köztük a sárospataki képző is – 1948 júniusáig.

A tananyag, vagyis a pedagógiai tantárgyak, a közismereti tantárgyak, valamint a készségtantárgyak tartalma és rendszere a korábbi maradt, de az öt tanévre való elosztás e tantárgyak alaposabb oktatását tette lehetővé.

Időközben – az 1920-as évek új magyarországi politikai körülményei között – hazai református egyházi körökben felmerült a sárospataki tanítóképző újra egyházi vezetés alá helyezésének gondolata. Tárgyalások kezdődtek a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium és a Tiszáninneri Református Egyházkerület vezetősége között. Ennek eredményeképpen **1929. június 30-án** szerződést írtak alá, amely szerint a **sárospataki tanítóképző az egyházkerület kezelésébe kerül.**

A megállapodás szerint az egyházkerület a tanítóképző telkét, épületét, felszerelését az államtól ötven éves ingyenes használatra megkapja. Köteles azokat jó karban tartani, később a hiányokat saját költségén pótolni, ami elhasználódik, azokat megújítani. Köteles az átvett felszerelést a tanítóképzés céljainak érdekében kellően fejleszteni. Az állam öt éven át jelentős összeget juttat a képzőnek a dologi kiadások fedezésére, ugyanakkor folyamatosan, öt éven túl is vállalja a tanárok fizetésekiegészítését. Az államsegéllyel együtt jár, hogy a képző biztosítani fogja a református tanulókon kívül más vallású tanulók képzését is. Saját kérésükre a minisztérium a képző nem református vallású tanárait 1932-ig elhelyezi; de az elmenni nem kívánó, nem református tanárokat továbbra is meg kell tartani. A minisztérium fenntartja magának azt a jogot, hogy ha az egyházkerület képtelenné válna a tanítóképző fenntartására, akkor azt az állam kezelésébe visszaveheti.

(Ismét egy zárójeles megjegyzés: a napjainkban zajló, sok bonyodalommal járó egykori államosított tanintézmények újra felekezeti vé tételének sajátos előképe ez, az éppen hetven esztendővel ezelőtt történt sima lebonyolítású állami-egyházi megegyezés.)

A sárospataki református tanítóképző intézet 1929. szeptember 14-én nyitotta meg kapuit. Az ünnepély keretében a szónokok nagy hangsúllyal emelték ki: az egyházkerület vezetősége új tanítóképző intézetében „elsősorban a magyar iskolát, növendékeiben a magyar jövőt látja”.

A reformátussá vált pataki képző öt évfolyamában továbbra is az 1923-as állami tanterv szerint tanítottak, természetesen a református egyházi jelleg erőteljes hangsúlyozásával. A tananyag szerkezete a hagyományos: pedagógiai tantárgyak, közismereti tantárgyak, készségtárgyak.

Feltétlenül meg kell emlékeznünk e korszak két kiváló, országos hírű pataki tanáráról.

Lázár Károly 1919 ősztől tanított itt, s tanári állását 1929 után is megtartotta (bár katolikus vallású volt). Itt működött 1948-ig, nyugdíjba vonulásáig. 1930-ban jelent meg első tanítóképző intézeti tankönyve, amelyet számtalan követett. Ezeket az ország más képzőiben is használták. Újszerűek voltak a reformpedagógiai, gyermektanulmányi gyökerű gyermekmegfigyelési tanítói kézikönyvei.

E kor másik országos hírű pataki tanára **Tóth Mihály** volt, aki korszerű népiskolai tantárgyi módszertani kézikönyveivel tette híressé nevét az egész országban. Ezek 1927 és 1947 között jelentek meg.

Jól ismert mindannyiunk előtt a hazai tanítóképzők 1938-ban meghirdetett, de a háború miatt félbemaradt reformprogramja. Ennek nyomán 1941 szeptemberétől az I-III. osztályokban az új líceumi, a IV-V. osztályokban pedig a korábbi tanítóképzős tanterv szerint kell tanítani.

1945 szeptemberében a korábbi elemi népiskolák áthalkultak nyolcosztályos általános iskolává. Ebből következett a tanítóképző részleges funkcióváltása: ezután nem a hatosztályos, illetve nyolcosztályos népiskola összes osztálya számára képzett pedagógusokat, hanem az **általános iskola négy alsó tagozatos osztálya számára.**

Reformok sora 1948–1959 között

Sárospatakon is, akárcsak az ország többi hasonló intézményében 1948-ban kiadott minisztériumi rendelkezésre négy évfolyamosakká szervezték át a képzést, a végén érettségi vizsgával. Ezután a növendéket iskolákba helyezték ki. Ez volt a „gyakorló év”; ezalatt teljes értékű osztályvezetői tanítói munkát kellett végezniük. Egy tanév elteltével tehettek képesítő vizsgát, s ezzel váltak képesített tanítókká.

Sajátos módon az oktatott tananyag ekkor is megőrizte korábbi hagyományos három tantárgycsoportba való tagozódását, de a kor politikai követelményének megfelelően azt marxista szellemben erősen átpolitizálta. A korábbi hittan-erkölcstan tantárgya megszűnt; a német nyelv helyett az orosz tanítása-tanulása vált kötelezővé.

Furcsa közjátékként az 1949/50-es tanévben az intézményt – akárcsak a többit – „pedagógiai gimnázium”-nak nevezték. (De ez csupán egyetlen tanéven át volt érvényben.)

Bár az 1948-as 33. törvény az összes egyházi iskolát államosította, az illetékes politikai vezetők – különféle megfontolásokból – néhány **protestáns** intézményt korábbi fenntartóik birtokában hagytak. Így a Tiszáninneneni Református Egyházkerület fennhatósága alatt maradt ezután is a sárospataki református képző. De nem sokáig.

1950 májusában a minisztérium közölte a református egyházi hatósággal, hogy az állam felmondja az 1929-ben kötött szerződést. Ennek első pontja ugyanis az volt, hogy a tanítóképző az állam tulajdona, s azt ötven évre átadja – „ingyenes használatra” – az egyházkerületnek. De a szerződés 10. pontja kimondta azt is, hogy ha az egyházkerület saját erejéből nem tudná fenntartani, akkor az állam bármikor élhet a visszavételi jogával. Ennek alapján 1950 szeptemberétől Sárospatakon a korábbi református képző, mint **„állami pedagógiai gimnázium”** folytatta tovább működését, 1951 szeptemberétől pedig **„állami tanítóképző”** névvel, változatlanul négy évfolyammal.

Feladata az 1950 novemberében kihirdetett. 43. számú törvényerejű rendelt szerint ez volt: „Az általános iskola alsó tagozata részére a szocialista nevelés elveinek megfelelően képzett, általánosan művelt, felsőbb tanulmányokra is képesített nevelők elméleti és gyakorlati képzése.”

De ez csak néhány évig tartott, mert az 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelet megszüntette a négy évfolyamos középszintű képzőket és intézkedett a **középiskolai érettségire épülő három évfolyamos felsőfokú tanítóképző intézet** létesítéséről. Ennek alapján a korábbi legkiválóbb középszintű képzők közül tizenegy kapott lehetőséget arra, hogy felsőfokú intézményként folytathassa életét.

Köztük volt Sárospatak is. A század elején épült szép épületben 1959 szeptemberében megnyitotta kapuit a felsőfokú tanítóképző intézet.

BIBLIOGRÁFIA

- Fehér Erzsébet: Az oktatás és nevelés története. Bp., 1994.; Preceptorok és tanítók. Bp., 1997.; Tanítóképzőnk története. Sárospatak, 1857–1997. Bp., 1997.; A sárospataki tanítóképző államosítása. (Tanítóképző Főiskolák Közleményei. 1984.); A gyermektanulmány a sárospataki tanítóképzőben az 1930-as években. (Sárospataki Pedagógiai Füzetek 1983. 7. sz.); Lázár Károly pataki könyvsorozatai. (Sárospataki Pedagógiai Füzetek 1985. 9. sz.)
- Ködöböcz József: Száz éves a sárospataki tanítóképző. Emlékkönyv. Sárospatak, 1957.; Dezső Lajos. Sárospatak, 1983.; Tanítóképzés Sárospatakon. A kollégiumi és a középfokú képzés négy évszázada. Bp., 1986.
- Horánszky Nándor: Közoktatási tantervek. Bp., 1974.
- Mészáros István: Magyar iskolatípusok 996–1990. Bp., 1990.

Kutatás a Bolognai Nyilatkozatból adódó strukturális változtatások megvalósíthatóságáról a magyar felsőoktatásban

A „bolognai folyamattal” a Tanárképzők Szövetsége 2002. február 22-23-i szakmai tanácskozásán foglalkozott. (Ezen kiosztottuk az 1999-es Bolognai Nyilatkozat alapszövegét, és az ülésen elhangzott előadásokról, a megvitatott, elfogadott állásfoglalásról a Pedagógusképzés jelen számában olvashatunk.) Azóta egyre többet hallunk más hazai szakmai körökben is az európai felsőoktatási térség megalapozásának tekinthető bolognai koncepcióról. Ezek közül kiemelkedik az Oktatási Minisztérium Magyar Ekvivalencia és Információs Központja felkérésére az Oktatáskutató Intézetben 2001-2002-ben folyt, Hrubos Ildikó által vezetett kutatás, s amelyről az Oktatáskutató Intézet „Kutatás közben” sorozatában nemrég rövid beszámoló jelent meg. (A témáról és a kutatásról egyébként Hrubos Ildikó és munkatársa „Az európai felsőoktatási térség és a magyar felsőoktatás” címmel szimpóziumot is tartottak a II. Országos Neveléstudományi Konferencián 2002. október 24-én. Az előadások tartalmi összefoglalói a konferencia programfüzetének 178-183. oldalain.)

A kiadvány három fő részből áll. Az első a kutatás céljait, módszereit vázolja fel, a második a felsőoktatás európai fejlesztési irányjaival, a harmadik a bolognai folyamat magyarországi kérdéseivel foglalkozik. Az ismertetés ugyan igen szűkszavú, de a részletes elemzés és terjedelmes mellékletei további elemzés céljából hozzáférhetők az Oktatáskutató Intézet könyvtárában.

A kutatás célja annak vizsgálata, hogy milyen előzményei, kiváltó okai voltak a felsőoktatás néhány alapvető eleme európai összehangolásának, s hogyan viszonyulnak az ezzel kapcsolatos változásokhoz a hazai felsőoktatási intézmények. Az elemzés a Bolognai Nyilatkozatban kiemelt feladatok közül „az egyetemi (felsőoktatási) fokozatok rendszerének egységesen két szintűvé való átalakítására” összpontosított (7. old.). Ez a kiemelés némileg eltér a TKSZ soproni vitaülésén előtérbe került kérdéstől, mivel ott inkább a pedagógusképzés jelenlegi két (főiskolai, egyetemi) szintjének egységessé fejlesztése és a szintek közötti kapcsolatok kiépítése állt a középpontban. A vizsgálat másik kiemelt kérdése „a kétlépcsős modellre való áttérés” mellett (8. old.) az Európai Kredit Átviteli Rendszer bevezetésével kapcsolatos problémák elemzése volt. Azt tárgyalta, „mennyiben tud hozzájárulni a bolognai folyamat ahhoz, hogy a felsőoktatás közelebb jusson annak a három legitim értéknek – egyenlő esélyek, hatékonyság, minőség – harmonikus követéséhez, amely értékek a tömegessé válás kapcsán ellentmondásba kerültek egymással?” (8. old.)

A kutatás során hét intézményben folytattak esettanulmányokat (ezek közül három magyar (PTE, BMGE, SZIE) és négy európai (Bamberg, Helsinki, Varsó, Temesvár). A célok és alkalmazott módszerek bemutatása után a kiadvány következő két rövid, de igen tartalmas fejezete a bolognai folyamat európai történéseivel és a magyarországi fejlődéssel foglalkozik. Az előbbi a felsőoktatás szerepét vizsgálja az európai integrációs folyamatban. Különösen továbbgondolásra készítő a fejlődés vitatott pontjainak, nyitott kérdéseinek áttekintése (a munkaerőpiacon történő alkalmazhatóság szélesebb értelmezése, az állam és a piac komplex viszonya, a kutatás funkciójának érvényesülése, „a diplomák rendszerének kétciklusúvá alakítása”, a kreditrendszer és a tudományágak közötti átmenet biztosítása, az akkreditáció „kényes kérdései”, a végzettségek, fokozatok, kreditek, minőségi bizonyítványok kölcsönös elismertetése, az egész életen át tartó tanulás (16-20. old.). A megvalósítás konkrét példairól írva a dolgozat reális módon, bár a bolognai folyamat lényegével nem teljes összhangban leszögezi: „A bolognai folyamat eredményeképpen Európa országaiban várhatóan olyan felsőoktatási rendszerek fognak kialakulni, amelyek az alapvető linearitás mellett a duális modell bizonyos elemeit is megőrzik” (20. old.). (Vö.: az említett szimpózium egyik előadásának címével: „Bologna mint a duális rendszerek halála? 182. old.)

A Tanárképzők Szövetsége számára a beszámoló talán leginkább figyelemre méltó, további kutatásra, vitákra serkentő fejezete a magyarországi folyamatokkal foglalkozó negyedik rész (21-28. old.), amelyet talán célszerű lenne a legközelebbi szakmai tanácskozásán sokszorosítani és kiosztani a résztvevők között. Az elemzés ritkán tapasztalható problémaérzékenységgel vázolja fel a hazai változások okait, tényezőit, előremutató, vagy ellentmondásos vonásait, várható, ma még talán alig érzékelhető gyakorlati következményeit. A főiskolai és egyetemi szintek kapcsolatára, különbségeire, összehangolására, sajátosságainak, legjobb hagyományainak érvényesítésére a pedagógusképzés tapasztalatai különösen alkalmasak lehetnek, még akkor is, ha a szerző azon megállapításával, hogy „a tanárképzés elvileg már ma is közel áll a bolognai elképzelésekhez” (25. old.). Hogy ez valóban így legyen, ahhoz még nagyon sokat kell tennünk, s ehhez ez a kutatás is segítséget adhat.

(Hrubos Ildikó: A „bolognai folyamat”. Európai trendek. A Bolognai Nyilatkozatból adódó strukturális változások megvalósíthatósága a magyar felsőoktatásban. Oktatókutató Intézet. Kutatás közben, No 235. Budapest, 2002. 28 oldal)

BALLÉR ENDRE

A reflektív gyakorlat gyökerei

Manapság minden lényeges, a pedagógusképzéssel foglalkozó cikkben szerepel a reflektivitás, reflektív gyakorlat, reflektív pedagógusképzés kifejezés. A divatossá vált irányzat gyökereihez szeretnénk visszanyúlni, Donald Schön két könyvéhez, egyszerűen azért, mert ha egy gondolat ennyire nagyhatású, akkor feltétlenül szükséges *eredeti formájában* megismerkedni vele: látnunk kell, mi áll pontosan a hivatkozások mögött.

A reflektív gondolat maga Deweyhoz nyúlik vissza, (Dewey, 1933) újabb megfogalmazására, részletes kifejtésére Donald Schön két könyvében kerül sor. ('The Reflective Practitioner; Educating the Reflective Practitioner) A két könyv nem csak a tanárképzéssel foglalkozik, sőt nem is a tanárképzéssel elsősorban. Schön kérdésselvetésc ennél általánosabb: első könyvében azt vizsgálja hogyan dolgoznak, gondolkoznak gyakorlati problémamegoldó tevékenységük során különböző szakmákat művelő értelmiségiek, a másodikban pedig azt, hogyan lehetne megtanítani a hallgatókat a képzés folyamán arra, ami a sikeres értelmiségi szakembereket sikeressé teszi: az elméleti és *gyakorlati* tudást egyaránt felhasználó reflektív szakmai gyakorlatra.

Schön munkájában az értelmiségi szakemberképzés elterjedt rendszerének kritikájából indul ki: ma az alaptudományokkal való ismerkedést az alkalmazott tudományokkal való ismerkedés követi, majd a szakmai gyakorlat, amely során a hallgató alkalmazza a tanultakat. Az oktatásnak ebben a felépítésében az értelmiségi munka technikai-racionális felfogása tükröződik, amely szerint a gyakorlat az elmélet pusztá alkalmazása. Ezzel magyarázható, hogy a szakmai gyakorlat mind időrendben, mind az egyetemi világban elfoglalt helyzetét, rangját tekintve utolsó helyen áll. A kérdés az, hogy a technikai racionalitás modellje kielégítően írja-e le a valóságot? Schön azt állítja, hogy ez a modell hiányos: a gyakorlatban ugyanis a szakemberek sok olyan problémával szembesülnek, amelyek nem oldhatók meg az elmélet pusztá alkalmazásával, sőt, a probléma helyes meglátása, megfogalmazása is többet igényel ennél. A valóságban a sikeres szakemberek az elméleti tudás mellett olyan *gyakorlati tudással* rendelkeznek, amely lehetővé teszi számukra a problémák helyes megfogalmazását és az eredményes problémamegoldást bármely nehezen átlátható, bonyolult helyzetben. Schön első könyvének esettanulmányjaiban leírja és részletesen elemzi, hogyan történik ez, vagyis hogyan gondolkoznak, reflektálnak a gyakorlati szakemberek munka közben (reflection-in-action) illetve egy-egy feladat vagy munkafázis befejezése vagy akár sikertelen megoldási kísérlete után, az új megoldási kísérletre készülve. (reflection-on-action). A reflexió folyamatában elméleti és *gyakorlati* tudásukra egyaránt támaszkodnak, jóllehet ez utóbbi nem könnyen leírható, és ennek következtében nem könnyen tanítható.

Második könyvében ezt a gondolatot viszi tovább: hogyan lehetne *mégis* tanítani azt, amit egy szakma mesterei tudnak? A kérdés megválaszolásához visszanyúl az első könyv egy-egy esettanulmányához, illetve újakat is feldolgoz, például a zenei mesterképzés területéről. Nem véletlen, hogy a művészképzés területéhez nyúl, amikor le akarja írni, hogyan lehetséges tanítani azt, amiről úgy tűnik, taníthatatlan: adott esetben a művészetet. Ha a művészet tanítható, akkor a más szakmák sikeres műveléséhez elengedhetetlen gyakorlati tudás is tanítható. Mire van szükség ehhez? Arra, hogy a szakemberképzés középponti elemévé a reflektív szakmai gyakorlat váljon, amely maga köré építi és aztán magába integrálja az elméleti képzést, és amelyet a szakma elismert mesterei, 'művészei' vezetnek, nem az elmélet szakemberei. Ez nem kevesebbet jelent, mint a szakemberképzés egész rendszerének gyökeres átalakítását, az elméleti és gyakorlati tudás 'egyenjogúsítását', az akadémiai

hierarchia megváltoztatását, és emellett új kutatási területek megnyílását. Ilyen területek például a gyakorlati tudás feltérképezése, azoknak az 'hétköznapi' elméleteknek a feltárása, amelyek a gyakorlat alátámasztásául szolgálnak, a 'hétköznapi' elméletek és a tudományos elméletek kapcsolódási pontjainak megkeresése, a reflexió folyamatának, korlátainak vizsgálata, vagy éppen a reflektív szakemberképzés lehetséges módjainak és módszereinek kutatása, mondja Schön.

A reflektív gondolatnak azonban nemcsak a képzés és a kutatás, hanem a szakma gyakorlása szempontjából is van jelentősége, amelyet a legtisztábban a technikai racionalitás szemléletével *szemben* lehet megfogalmazni. Mit jelent a technikai racionalitás szemlélete? Azt, hogy a munka minden fázisa és oldala leírható és megoldható tudományos alapokon nyugvó eljárásokkal, amelyek végrehajtását aztán adminisztratív eszközökkel jól lehet ellenőrizni, eredményességét tudományos eszközökkel mérni, és így hatékonyságát és minőségét vizsgálni. Ebből következik, hogy a technikai racionalitás szemléletmódjának érvényesülése felértékeli az intézményi vezetés és külső szakértők szerepét és jelentőségét, míg radikálisan korlátozza a szakemberek autonómiáját, amelyre pedig a legnagyobb szükség lenne ahhoz, hogy a felmerülő, komplex problémákat alkotó és *humánus* módon tudják megoldani. E felfogás szerint a gyakorlatban dolgozó értelmiségi szakemberek csak technikusok. Munkájukban a fő hangsúly a hatékonyságon, a számokban kifejezhető eredményességen és a költségkímélésen van. Ezzel *szemben* fogalmazza meg Schön a reflexió fontosságát, a szakma művészi szinten való művelésének és autonómiájának fontosságát, amely ugyanakkor, paradox módon, még biztosabb szaktárgyi/elméleti tudást és technikai felkészültséget igényel. (Szesztay: 2000:34; Nádasi: 2000:43)

A képzés, a kutatás és a gyakorlat területére is kiterjedő következmények mutatják meg igazán, miben is áll a reflektív gondolat jelentősége. De miért lenne szükséges így felforgatni mindent, kérdezheti valaki? Schön első könyvében azzal indokolja ezt, hogy a 70-es években, 80-as évek elejére megingott a tudomány mindenhatóságába vetett hit, mert az élet egyre bonyolultabb, összetettebb feladatok elé állította a szakembereket, amelyeknek már az elemzése, a problémák helyes megfogalmazása is elmélyült, sokoldalú reflexiót kívánt, és megoldásuk sem az elméleti tételek egyszerű alkalmazásából állt. A technikai racionalitás elve szerint dolgozó értelmiségi szakmák azonban nem tudtak kielégítő válaszokat adni ezekre e problémákra. Ezért terelődött Schön figyelme a szakmák 'művészei' felé, és próbálta meg feltérképezni, mi az a többlet, ami őket a legnehezebb körülmények között is sikeressé teszi, majd azt, hogyan lehetne ezt a többletet a felsőoktatásban tanítani

Könnyű belátni Schön kérdésfelvetésének igazságát, ha például azt nézzük, mennyire megváltoztak, mennyivel összetettebbekké és bonyolultabbakká váltak - nálunk is - a pedagógusi munkával szemben támasztott elvárások. A kérdés az, hogy a szerző által javasolt megoldás, a reflektív szakmai gyakorlat középpontba állítása az egyetemi képzésen belül, megvalósítható-e? Elvileg igen, de a gyakorlati megvalósításra tett, a könyvben is leírt kísérlet sok kérdést vet fel. A kísérletre a Massachusetts Institute of Technology (MIT) keretein belül került sor 1981 és 1983 között. A diákok kezdeményezésére reformbizottságot hoztak létre, és a bizottság ajánlása alapján az 'Urbanizációs Tanulmányok és Várostervezés' tanszék 'Master' programjának elsőéves képzésén a reflektív gyakorlat került a középpontba, míg három alapozó tárgyat ennek alárendelve tanították, megújított formában. Schön, aki a reform bizottság elnöke volt, majd részt vett a megvalósítási kísérletben is, őszintén és közérthetően tárgyalja a tapasztaltakat, és egyben nagyszerű mintát ad arra, hogyan dolgozik egy reflektív szakember a gyakorlatban, minden doktrínérségtől mentesen, mindig a valóságból kiindulva.

A kísérlet által felvetett két legfontosabb pedig kérdés pedig az, hogy vajon lehetséges-e a reflektív gyakorlatra elsődiplomás képzést építeni, illetve lehetséges-e az új típusú képzés által megkövetelt együttműködő munkakultúrát meghonosítani az egyetemeken individualista, versenyszellemű világában? Az első kérdésre egy bizonytalan nem, a másodikra egy bizonytalan igen a válasz: mindkettő további vizsgálódást igényel.

Azóta persze sok-sok más kísérlet is történt a reflektív gyakorlat meghonosítására különböző szakmák képzési programjaiban. A tanárképzés szakirodalmában könyvek és tanulmányok tucatjai jelentek meg ebben a reflexió, a reflektív tanári munka, a reflektív tanárképzés témájában. (Handal és Lauvas:1987, Wallace:1991, Russel és Munby:1992, Boud, Cohen és Walker: 1993, Richards és Lockhart:1994, Zeichner and Liston: 1996, Falus Iván: 200, 2001, Szabó László Tamás:1999, 2000). Más értelmiségi szakmákban is vannak hasonló törekvések, például az egészségtudományi képzés területén. (Burns, S.és Bulman, C. 2000; T. Ghaye and Lillyman, S. 2002; C. Johns, 2002) Angliában egy nemzetközi intézet alakult a reflektív gyakorlat vizsgálatára különböző szakmákban. Az intézet folyóiratot is ad ki, 'Reflective Practice' címmel. Magyarországon nem annyira a reflexió, hanem a gyakorlati pedagógiai tudás feltérképezése tekinthető ide tartozó fejleménynek. (A pedagógusok pedagógiája. szerk. Golnhofér, E. és Nahalka, I., 2001) Intézményi szinten a rendszerváltás után felállított angol- és német nyelvtanárképző programok merítették a reflektív tanárképzés elméletéből. (Medgyes, P és A. Malderez, (szerk.) 1996.) Balassa (1997) azokra az érdekes párhuzamokra hívja fel a figyelmet, amelyek a Kármán Mór koncepciója alapján működő egykori Gyakorló-főgimnáziumban folyó vezetőtanári munka és a Schön által elképzelt reflektív képzési gyakorlat között fellelhetőek. A gyakorló-főgimnázium tanári kara tudós tanárokból állt, akik valószínűleg megütötték volna a Schön által a reflektív gyakorlat vezetőivel szemben felállított mércét: szaktudományuk és a pedagógia kutatói is voltak egyben, nemcsak a tanári szakma jeles művelői. A gyakorló-főgimnázium gyakorlatában is vannak reflektív elemek: ilyennek tekinthető a bemutató órákat követő 'metodikai konferenciákon' előadott 'önbírálat', vagyis a jelölt reflexióinak ismertetése, majd a kijelölt bíráló kritikája, amely nemcsak az órára, hanem az önbírálatra, a reflexióra is vonatkozott, majd általános vita. (Balassa 1997; Nádasi, 2002)

A Schön által elképzelt reflektív praktikum, ennek a gyakorlatban való megvalósítására az USA-ban az utóbbi időben kialakuló, 'szakmai fejlesztőiskolák' (Falus:1997; Weiss & Weiss: 2001) és a mi gyakorlóiskoláink közötti hasonlóságok és különbségek részletesebb elemzést kívánnak. Az azonban bizonyos, hogy legjobb hagyományaink újragondolása Schön gondolatainak tükrében hozzájárulhatna tanárképzésünk megújításához, és az is, hogy ennek érdekében fontos lenne a két mű lefordítása magyar nyelvre, hogy a reflektív gondolat lényegével első kézből ismerkedhessünk meg.

Irodalom

- Balassa, K.: Roots of mentoring. Paper presented at the 1st British Council Mentor Conference, Budapest, 1997.
- Boud, D. - Cohen, R. - Walker, D. (szerk.): Using Experience for Learning. Open University Press, Buckingham, 1993.
- Burns, S.- Bulman, C.: Reflective Practice in Nursing. Blackwell Science, Oxford, 2000.
- Dewey, J (1933) How We Think. Bston, Mass: D.C Heath
- Golnhofer E. - Nahalka I. (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.
- Ghaye, T. – Lillyman, S.: Reflection: principles and practice for healthcare professionals, Mark Allen Publishing Ltd. Nr. Salisbury, 2000.
- Falus Iván: Pedagógusmesterség-pedagógiai tudás. Iskolakultúra. 2001. 11/2
- Falus Iván: A gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei. Pedagógusképzés:1997. 1-2
- Johns, C. : Guided Reflection. Blackwell Publishing, Oxford, 2002.
- Handal, G. - Lauvas, P.: Promoting Reflective Teaching: Supervision in Practice. Open University Press, Milton Keynes, 1987.
- Medgyes, P.- A. Malderez (eds.): Changing Perspectives in Teacher Education. Heinemann, Oxford, 1996.
- Nádasdi, M : Adaptivitás az oktatásban. Comenius Kiadó, Pécs, 2001.
- Nádasdi, M.: A tanító tanár. Iskolakultúra, 2002. 6-7.
- Richards, J.C.-C.Lockhart: Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge University Press, Cambridge, 1994.
- Russel, R.- H. Munby (szerk.): Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection. London: The Falmer Press, London, 1992.**
- D.A. Schön: Educating the Reflective Practitioner: towards a new design of teaching and learning in the professions. 1987 Jossey Bass Publishers San Francisco.**
- Schön, D. : The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Arena, Aldershot, 1995. Első kiadás: Jossey Bass, San Francisco, 1983.
- Szabó László Tamás: A reflektív tanítás. Educatio 1999 2/3.
- Szabó László tamás: A reflektív paradigma neveléstudományi nézőpontból: egy fogalom színe és visszája. Pedagógusképzés 2000. 1-2
- Szesztay, M. Professional Development through Research. Doktori disszertáció, kézirat. 2000.
- Wallace, M. J.: Training Foreign Language Teachers. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- Weiss, E. M. and Weiss, S: (2001): Doing Reflective Supervision with Student Teachers in a Professional Development School Culture. Reflective practice: 2001/2.
- Zeichner, K.M.- Liston, D.P.: Reflective Teaching. An Introduction. Lawrence, Erlbaum, Mahwah, 1996.

KIMMEL MAGDOLNA

Szelek és kikötők

Októbert újabban nyugodtan át lehetne keresztelni a konferenciák hónapjának, hiszen egymást érik, sőt, fedik a legkülönbözőbb témakörben szervezett összejövetelek, eszmecserék, tanácskozások, értekezletek. Még az önkormányzati választások hétvégéje sem volt ezektől mentes; Debrecen város vendégszeretét élvezhette például csaknem félezer közoktatási szakértő három napon át a **IV. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia** résztvevőjeként. Négy rangos szervezet: a KÖSZE (Közoktatási Szakértők Egyesülete), az ISZE (Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesülete), az OKÉV Észak-alföldi Regionális Igazgatósága és a Suliszerviz debreceni irodája összehangolt munkájának eredményeképpen jeles előadók, tartalmas előadások, színes és gazdag kulturális programok várták az Aranybika és a Hotel Cívis elegáns termeiben azokat a szakértőket, akik a közoktatás időszerű kérdései iránt érdeklődnek. Ezekből pedig nincs hiány, a három nap alatt mind a plenáris, mind a szekcióüléseken bőséggel záporoztak, és még az utolsó nap utolsó órájában is szinte odaszögezte a közönséget a székekhez. A húszoldalas programfüzet előzetes végigbongészése alapján már fölébredhetett a gyanúnk, hogy kevés lesz az idő ennyi fontos téma körüljárására, és ez be is bizonyosodott.

A plenáris üléseken az oktatáspolitikai olyan kérdései és általános irányelvei kerültek terítékre, mint például a pedagógus-továbbképzés, a közoktatás-fejlesztés irányai, az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont aktuális feladatai, a közoktatási rendszer szelektív jellege és ennek következményei, az utolsó napon pedig egy rendkívül izgalmas pódiumbeszélgetésben a közoktatásnak szinte minden aktuális kérdése felvetődött, sőt, legtöbbször a válasz is megszületett.

A hét szekcióban (óvoda, általános iskola, középiskola, gyógypedagógiai, szakértői tevékenység, intézményfenntartók, nevelésközpontú iskola) elsősorban az adott terület konkrét problémáiról szóltak neves szakemberek. Bár az előadók fegyelmezetten igyekeztek az időkeretükön belül maradni, a hozzászólások tömkelege miatt mégis egy-egy előadást és előadót csak a szekcióelnökök erélyes fellépése mentett meg a „végtelenítéstől”. Nagy vitát váltott ki a kétszintű érettségi vizsga előkészületeit, szabályozását bemutató előadás. A PISA vizsgálat eredményeinek – részünkről (mármint a magyarok részéről) inkább eredmény-telenségének – bemutatása sem maradt visszhang nélkül. De szó esett többek között a tantervi szabályozásról, a szegregált intézmények jövőképéről, a szakértői tevékenységről, a pedagógiai szakmai szolgáltatás helyzetéről, a siker útjáról, a minőségfejlesztésről, a mérési-értékelési rendszerről és még sok egyébéről is. A nevelésközpontú iskola szekciójának résztvevőit játékokra is invitálták a moderátorok: „Nyolcvan perc alatt a Föld körül” címmel 11 osztály 11 országot mutatott be színesen és szellemesen.

A számtalan érdekes programból nehéz volt választani, a résztvevők jelentős része legszívesebben mindenütt ott lett volna. A szervezők ígérete szerint az elhangzott előadások írott anyaga – az eddigi szokásokhoz híven - kötetben meg fog jelenni, ez a hiányérzetet némileg enyhíti majd. Az egyes szervezetek honlapjait is érdemes felkeresni, minden bizonnyal megtalálható néhány hasznos, érdekes és tanulságos előadásrészlet. Nehéz lenne kiemelni, és hiánytalanul összefoglalni a három nap valamennyi előadásának legfontosabb gondolatait, ezért csupán szubjektív válogatásra, szemeztetésre vállalkozhatunk. Világosan körvonalazódott például az a pedagógiai alapelv, amely a hagyományos és az újszerű értékek egyensúlyának megteremtését szorgalmazza. Ez utóbbihoz szemléletváltásra, módszertani megújulásra, új eszköztárra van szükség. Megfogalmazódott az igény: a lexikális ismeretek tömkelege helyett az érzelmi intelligencia megszerzésének színhelye legyen az iskola. Ha nagyobb odafigyeléssel tanítottunk volna praktikus ismereteket, a PISA felmérés eredményeként nem mi lettünk volna a mérésben részt vevő 40 ország sereghajtója: osztozva Szlovéniával, Lengyelországgal, Chilével az utolsó négy helyek egyikén. Ki sejtette, hogy szövegértés felmérése címszó alatt buszmenetrendben, kalóriatáblázatban kell kiismernie magát a 15 éves tanulóknak. Nem ámíthatjuk magunkat azzal, hogy semmit sem romlott az iskolai tudás színvonala, csupán olyat kérdeztek, amire nem voltak felkészülve a diákok, mert ez nem lenne más, mint struccpolitika. Ugyanakkor a túlzott pesszimizmusra sincs okunk. Talán ezek a tapasztalatok segítenek majd bennünket abban, hogy 2003-ban a matematikai, 2006-ban a természettudományos tudásszint felmérése után rangosabb helyezéssel bizonyítsuk: tanultunk az első kudarcból. A középszintű érettségi követelményeinek ismeretében mégis elbizonytalanodunk: miért kell főiskolai mennyiségű és minőségű tananyagból (a mennyiségnél is nagyobb baj az, hogy nagyrészt lexikális tudást kér számon)

érettségizni-felvételizni a tanulóknak. Hogyan lehet a középiskolások túlterheltségét csökkenteni, ha a felsőoktatást „lehozzuk” a középiskolába? Miközben a közoktatási rendszer megerősödik, a felsőoktatás szétesőben van. Meg kell teremteni az együttműködést a közép- és felsőoktatás között. A tanárképzésnek is meg kell újulnia, s az innovációt a gyermekközpontúság vezérelje. Az már eldöntött tény, hogy 2005-ben be kell vezetni a kétszintű érettségit, amely kiváltja a kettős vizsgarendszert. Azt is örömmel hallottuk, hogy hamarosan megjelenik a kerettantervek átdolgozott változata, hiszen pillanatnyilag furcsa kettősség bizonytalanítja el az iskolákat. Kiderült ez a helyettes államtitkár beszámolójából is, amely így indult: *a kerettanterv nem kötelező*, majd folytatódott: *olyan mértékben, mint korábban*. A stabilizálásra törekvésnek több jelét is tapasztalhattuk: egyik például 2003-ra ígérte azon jogszabályok megjelenését, amelyek alapján a kétszintű érettségi törvényességi kerete megnyugtatóan biztosítható, az első vizsgák nyugodt körülmények között megszervezhetők. Nem halogatható a projekt-struktúra bevezetése sem, versenyszellem helyett kooperációs tevékenységre van szükség. Az önfejlesztő mozgalom előtérbe kerül, és felerősödik az integrációs szemlélet. Elhangzott olyan vélemény is, hogy alsó tagozaton nem is lenne szabad tantárgyakat tanítani.

Meg kell szüntetni a szabályozási zavart, el kell dönteni, hogy folyamat- vagy kimenetszabályozás szervezze-e az oktatási dokumentumokat. Ez kihát a tankönyvek ingyenességére is. A tankönyvbírálati rendszernek szintén változnia kell, hiszen pillanatnyilag a bírálat egyik szempontja az, hogy megfelel-e az adott kerettantervnek a könyv, holott a kerettanterv nem kötelező. Jó lett volna többet hallani az elektronikus tankönyvekről, a digitális tananyag elkészítésének módjáról, az új információs technológiáknak az oktatásban való felhasználhatóságáról, az ehhez szükséges módszertani feltételekről stb. – de ez már egy másik konferencia programja. Hallhattuk azt is, hogy az ezredforduló jó néhány évvel ezelőtt megrajzolt műveltségképe mára elavult, a XXI. század iskolájának jövőképét hitelesen megrajzolni pályázatok segítik majd. Az esélyegyenlőtlenségek megszüntetése és a kulcskompetenciák fejlesztése ma már elodázhatatlan feladat. A pedagógusszakma professzionalizálódásához az első lépéseket már megtettük: egyrészt a tanárképzésben a pedagógus-mesterségbeli tudás megszerzésének egyik útjaként a tanári képesítő vizsga bevezetésével. Vannak olyan programok is a felsőoktatásban, ahol a tanításnak a mesterségből művészetbe hajló apoteózisa is végbement. A pedagógusok életminőségének jelentős javulásával a szakmai presztízs emelkedése is joggal elvárható.

A sok értékes és szép gondolat közül én mégis az antik bölcs, Seneca gondolatát éreztem a legidőszerűbbnek: „Semmilyen szél nem jó annak, akinek nincs célul kitűzött kikötője.” Nem pusztán azért éreztem ezt a gondolatot a legfrappánsabbnak, mert a kampánycsend politikai „szélcsendre” kötelezte a konferencia közreműködőit is, hanem azért, mert egyre világosabban megfogalmazódott az igény: a jövő nemzedék nevelésének irányvonalait függetleníteni kellene a politikai „széljárásoktól”. Az oktató-nevelő munka legfőbb irányvonalai nem változhatnak négyévenként ellenkező előjelűre.

Ha ez megoldható lenne, a nyugodt, kiegyensúlyozott, előre kiszámítható iskolapolitika „nem lenne játéka mindenféle szélnek.

ERDÉLYI ERZSÉBET

TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGE
HÍRLEVELE
2002. NOVEMBER

Hírlevelünkben beszámolunk a Tanárképzők Szövetsége ez évi tevékenységéről. Először a 2002. június 14-én megtartott elnökségi ülésről tájékoztatjuk Olvasóinkat. Közöljük Ballér Endre elnökségi ülésen elhangzott beszámolóját, majd az elnökségi ülésről szóló emlékeztetőt Bemutatjuk a TKSZ elnöksége májusi levelét a tanárképzést folytató tanszékek, intézetek vezetőihez.

Budapest – Pécs, 2002. november 2.

I. Elnöki beszámoló a Tanárképzők Szövetsége tevékenységéről a szövetség 2002. június 14-i elnökségi ülésén

Szövetségünk 2001. júniusi elnökségi ülése óta eltelt egy év során a működésünket megalapozó elvek, értékek és céljaink ugyanazok maradtak. Nem változtak működésünk anyagi, tárgyi, technikai és szervezeti feltételei, körülményei sem. Igaz, ezek – a „Pedagógusképzés” tavalyi számának elmaradása kivételével - általában legalább nem is lettek rosszabbak, sőt, egyes területeken kedvező változásokat, eredményeket, tendenciákat is láthatunk. Ez a stabilitás és lassú fejlődés azonban még nem elegendő.

E megállapítás indoklásául legalább a következő négy szempontot célszerű figyelembe venni:

- (a) a tanárképzés és általában a pedagógusképzés felsőoktatásunk legnagyobb részét alkotja;
- (b) tevékenysége hatással van mind a felsőoktatás, mind a közoktatás színvonalára, a nevelés oktatás gyakorlatára, a tanulók személyiségfejlődésére, tudására, a nevelés tudományainak művelésére;
- (c) a hazai oktatás helyzetének megváltoztatásához, az iskolai kultúra gyökeres átalakításához a pedagógusképzés reformján át vezet az út;
- (d) s végül, hogy mindez feltételezi a pedagógusok rendszeres, széleskörű, elméleti és gyakorlati együttműködését, tapasztalatcseréjét, vitáit segítő, önálló, öntevékeny szervezeti életet.

Ezekből a megfontolásokból nézve szövetségünk helyzetét, eredményeit, problémáit nincs okunk az öröme, inkább elégedetlenségünknek adhatunk hangot.

Ennek a szemléletnek alapján foglalom röviden össze, bocsátom vitára a TKSZ munkájában az elmúlt év során tapasztalt főbb tartalmi, szervezeti, változásokat, és terjesztem elő terveinkkel, feladatainkat a következő mintegy fél évre.

Tevékenységünk tartalmi, szervezeti változásainak legfontosabb területei, problémái a 2001-2002 júniusa közötti időszakban

1. Fejlődés, sőt, fordulat tapasztalható a TKSZ szervezeti életében. Mind országos szinten, mind a szakosztályokban problémaérzékennyé, sokoldalúvá vált szövetségünk tevékenységének tartalma. Országos szinten a tárgyalt időszakban két eseményt emelek ki, akár a tartalmi kérdések jelentőségét, akár az előadások, vitáik, javaslatok színvonalát, akár a résztvevők létszámát és a szervezést tekintve. Az elsőre Budapesten került sor 2001. december 7-8-án a Magyar Szakképzési Társaság és a Budapesti Műszaki Főiskola Humán Fejlesztési és Módszertani Intézete vezetőjének, B. Szlovák Éva tagtársunknak és több munkatársának együttműködésével. A „Kandón” tartott kétnapos tanácskozás és szakmai bemutató központi témája: „Információs és kommunikációs technológiák a tanárképzésben”. A másik központi rendezvényünk a Nyugat-Magyarországi Egyetem Faipari Mérnöki Kar Tanárképző Intézete Műszaki és Környezetpedagógiai Tanszékének, közelebről Lükő István tanszékvezető tagtársunk szervezésével folyt le 2002. február 22-23-án Sopronban. Témája: „Szintek és fokozatok a tanárképzésben”, és az előadások, a viták, a megvitatott és elfogadott ajánlások az ún. „Bolognai Nyilatkozatot” tekintették viszonyítási pontnak. Mindkét rendezvény a tanárképzés kardinális kérdéseit állította előtérbe és a témák további elemzést, együttműködést, közös vizsgálódást, tapasztalatcserét igényelnének.

Szövetségünk életének másik pillére változatlanul a szakosztályokban folyó munka. Erről külön napirend alatt kaphatunk első kézből tájékoztatást. Itt is kiemelem azonban két új szakosztályunk megalakulását, részben jelentőségük miatt, részben azért, mert a tanárképzés szakmai tartalmára, illetve a képzés új általános, közös területére összpontosítva gazdagítják szervezetünk tevékenységét. A Szakmódszertani Szakosztály (elnöke Katona András) széleskörű igényt elégít ki, amelyet mintegy 120 fős, regionális központokban szervezett tagsága is mutat. Együttműködést alakítottak ki a Műszaki Kiadóval, amelyikkel a TKSZ is kapcsolatokat szeretne kiépíteni. A másik a Személyiség- és Képességfejlesztő Szakosztály Szekszárdi Ferencné elnökletével, amelyik bizonyára kedvező hatással lesz tagjainak tapasztalatcseréjére, önképzésére s – más szakosztályokkal is együttműködve – a tanárképzés megújulására, professzionalizálására. Örömmel jelzem továbbá, hogy az Egészségnevelési Szakosztály elnöke, Meleg Csilla ebből a témából nyújtotta be a Debreceni Egyetemen habilitációját, és előadást tartott az „Iskolások egészségéért” című V. Országos Konferencián. Tudomásom szerint várhatóan újjáéled az Eszterházy Károly Főiskolán a Szociálpedagógiai Szakosztály. Személyes tapasztalataim alapján is állíthatom, hogy változatlanul időszerű témákkal foglalkozik a Pedagógiai Szakosztály Szabó Antal és Pfister Éva vezetésével.

2) Szövetségünk életében jelentős fejleménynek és még nagyobb lehetőségnek értékelhető az az együttműködés, amely a Magyar Szakképzési Társaság (MSZT) és a TKSZ között jött létre 2001. decemberében. Az MSZT elnökével, Benedek Andrással együtt aláírt szerződés kedvező alkalmat kínál a közismereti és szakmai tanárképzés fejlesztését szolgáló tervek, elemzések összehangolására, tantervek, programok, módszerek, eszközök tapasztalatok cseréjére, vitaülések, konferenciák szervezésére, állásfoglalások, javaslatok kialakítására, vizsgálatok folytatására, publikációk kiadására.

3) 2001. decemberi közgyűlésünkön elfogadott egyik határozatunk értelmében, levélben fordultunk valamennyi hazai tanárképzést (is) folytató intézmény illetékes vezetőihez azzal a javaslattal, hogy a TKSZ tagsága bővüljön ki a tanárképzéssel foglalkozó tanszékekkel, tanszéki csoportokkal, intézményekkel. Az intézményi tagság évi 10.000 Ft. díj fejében alapszabályban rögzített részvételt ajánl a TKSZ ügyeinek irányításában, ellenőrzésében, a Pedagógusképzést az intézményi tagoknak négy példányban illetménylapként kapnák,

rendszeres információkat nyújtanánk a TKSZ Hírlevelében és Honlapján életünkről, munkánkról, valamint kedvezményes részvételi lehetőséget kínálunk a TKSZ önköltséges konferenciáin és egyéb rendezvényein. Május közepén elküldött levelünkre eddig a BKÁE (Pszichológiai és Pedagógiai Tanszéke) és az ELTE BTF adott kedvező választ. A reagálások alapján lehetne előterjeszteni bővítési javaslatunkat a TKSZ ez évi őszi közgyűlése elé.

4) Idén is benyújtottuk kérésünket az Oktatási Minisztérium oktatási és kisebbségi szervezet ez évi támogatására kiírt pályázatára. Az idén is a tavalyival azonos, 1 millió forintos támogatás ugyan lényegesen kevesebb, mint amennyit igényeltünk. Továbbra sem elegendő a „Pedagógusképzés” együttes fenntartására, más tervezett kiadványunk, adminisztrációnk, szervezeti életünk érdemi segítésére. A legszükségesebb és legsürgősebb igények minimális kielégítésére, létünk folytatására azonban – a tagdíjainkból és más maradványokból együtt meglévő összeggel együtt – elegendő, s belső pályázat útján – ahogy a meghívóban is jeleztük – idén is támogatni tudjuk szakosztályainkat is. Szövetségünk anyagi helyzetével, terveivel Elnökségi ülésünk rövidesen külön napirendben foglalkozik.

5) Mint a meghívóban jeleztük, külön napirend foglalkozik a Pedagógusképzés c. kiadvánnyal. Ennek nemcsak az az oka, hogy a lap belső válságba került, mivel az idén sem kapta meg az Oktatási Minisztérium Közoktatási Főosztályától (!) a kért támogatást, és gyakorlatilag Szerkesztőbizottságának jelenlegi vezetése sem működik. Ezzel és nem jó tanulmányok hiányával magyarázható, hogy 2001-ben egyetlen száma sem jelent meg. Lényeges oka továbbá a téma elnökségi ülés elé terjesztésének, hogy a beszámolóm bevezetőjében említett tényezőkre is hivatkozva - a hazai pedagógusképzés, sőt oktatás számára nélkülözhetetlen egy rendszeresen, évente többször megjelenő, színvonalas szakmai folyóirat. Ennek érdekében előzetesen megkértük Falus Iván tagtárunkat, készítsen koncepciót a lap megmentésére és megújítására. Ezt ő el is készítette, s mivel nem tud jelen lenni ülésünkön, Lukács István vállalta írásának ismertetését. Meghívtuk erre a napirendi pontra a „Pedagógusképzés” másik társtulajdonosának, az Óvó- és Tanítóképző Intézetek Egyesületének elnökét, Cseh Sándor főigazgató-helyettes urat. Együttgondolkodási és esetleg együttműködési céllal továbbá meghívtuk ehhez a témához Benedek András, mint az MSZT elnökét vagy képviselőjét is.

6) A „Pedagógusképzés” idei kiesése ugyan nagymértékben megnehezítette, de teljesen nem szüntette meg a TKSZ publikációs tevékenységét. Még az előző időszakhoz tartozik a Dudás Margit titkárunk által szerkesztett, a PTE Tanárképző Intézete Pedagógiai Tanárképző Intézetével együtt készült, „Iskolafejlesztés és pedagógus(tovább)képzés” c. kötet, amely a Vastagh Zoltán emlékülés 20 szerkesztett előadását tartalmazza. Ugyancsak Dudás Margit állította össze a TKSZ Hírlevelének legutóbbi, 2002. februári számát. Tovább folytatódott S. Faragó Magdolna tagtársunk szerkesztésével, a pedagógusképzéssel, szervezeteivel foglalkozó cikkek megjelentetése a Magyar Felsőoktatásban. Honlapunk lehetőségei ugyan tovább bővültek Makó Ferenc tagtársunk tevékenysége nyomán, de még nem tudtuk ezeket igazán kihasználni szakmai kommunikáció céljából. Továbbá részben közös kutatások, vizsgálódások modellje lehet az a pedagógusok továbbképzésével foglalkozó kutatás, – S. Faragó Magdolna vezetésével, szervezésével – amelybe több tagtársunk mellett maga a TKSZ is bekapcsolódott, s amely az említett soproni tanácskozáson külön napirendként is szerepelt.

Beszámolóm befejezéseként – az eddig felvázoltak összefoglalásaként - rátérek a **TKSZ további 2002-es programjára, feladataira vonatkozó javaslatokra.**

Szervezeti és működési szabályzatunk értelmében idén tisztújító közgyűlést kell tartanunk, amelynek során a TKSZ valamennyi tisztségviselőjét választási erőpróba elé kell állítanunk. Kívánatos lenne, ha ezen lehetőleg mindegyik poszton alternatív jelölt közül lehessen választani, fontos lenne továbbá frissítésre, fiatalításra törekedni (legalább az elnök posztján). Ezzel párhuzamosan, vagy ennek nyomán a szakosztályok vezetését is meg kell újítani vagy erősíteni (november-december).

Ugyancsak ősszel, esetleg a közgyűléshez kapcsolódva meg kellene tartani a TKSZ ezévi szakmai tanácskozását. Ennek előkészítését legalább témájára, szervezésére vonatkozóan jó lenne már most elkezdni. Témájára lehetne például tanárképzésünk megújítása, ennek tartalmi, szerkezeti, szervezeti, metodikai, technológiai kérdései. Szakosztályaink sajátos területükkel képviselhetnék magukat, akár szekciókban is.

Ismét meg kellene tartani a pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, szaktárgyi tanszékek oktatóinak tapasztalatcseréjét. Központi témája lehetne esetleg a tanulók tudásszintjével, neveltségével, műveltségével, értékeivel kapcsolatos felmérések tanulságai a tanárképzés számára. Meg lehetne erre hívni tanárjelölteket is. Egyéb számításba jöhető témák: kreditrendszer; (bölcész) képesítési követelmények; szigorlatok, záróvizsgák, valamint folytatni lehetne a képzettségi szintek és fokozatok megvitatását is. A tapasztalatcserét talán már 2003 telének végén lehetne szervezni, mivel ebben az évben már valószínűleg nem lenne időnk.

Lehetőleg az őszi elejére elő kellene készíteni a Pedagógusképzés idejének számának megjelentetését. Ehhez (az ÓTE-vel közösen) új főszerkesztő és szerkesztőbizottság megválasztására lenne szükség. Ez alakíthatná ki a folyóirat új koncepcióját. A két szervezetnek ki kellene dolgozni és meg kellene teremteni a folyamatos megjelentetés feltételeit és a finanszírozás alapjait.

Az idén össze kellene állítani a korábban már tervezett válogatást Vastagh Zoltán munkáiból és a megjelenés feltételeit létre kell hozni. Ennek összefogására a TKSZ vezetéséből Dudás Margit titkár megbízását javaslom.

A szakosztályok tevékenységének pályázat útján történő anyagi segítése (átlag kb. 30-50e Ft.). A TKSZ vezetéséből ennek lebonyolítására Lukács István felkérését javaslom.

A TKSZ adminisztratív ügyeinek, pályázatainak intézése, amelynek továbbra is Lukács István kezében kellene összpontosulni.

A TKSZ Honlapjának bővítése, az ezzel kapcsolatos feladatok összefogására ismét Makó Ferenc tagtársunk felkérését javaslom.

Idén még két Hírlevél összeállításának megjelenését javaslom, az ezzel kapcsolatos feladatok összefogására továbbra is Dudás Margit titkár felkérését javaslom.

Javaslom annak megkísérlését, hogy a TKSZ – esetleg néhány szakosztály és pedagógusképző intézmény közreműködésével – kutatási KOMA. MTA-OM vagy más fórumon pályázatot nyújtson be (pl. a tanárképzés szintjeiről, fokozatairól, tanárképzési programokról, vizsgatételekről, új módszerekről, pl. portfólió, projektek

Az idei évben is folytatni kellene azokat a törekvéseinket, amelyeket eddig is végeztünk, vagy amelyekben eddig még nem értünk el számottevő eredményeket (pl. cikkek a pedagógusképzésről a Magyar Felsőoktatás számára S. Faragó Magdolna koordinálásával; a TKSZ kapcsolatainak erősítése, szélesítése az MSZT-vel, az MPT-vel, az Eötvös József Szabadelvű Társasággal, az MTA Tanárképzési Szakosztályával, a határon túli magyar pedagógusképzés intézményeivel, képviselőivel, az ATEE-vel). A kapcsolatok segítése a TKSZ és a szakosztályok vezetőségének feladata.

II. EMLÉKEZTETŐ

a Tanárképzők Szövetsége 2002. június 14-i elnökségi ülésének állásfoglalásairól

Az ülés – Dudás Margit titkár elnökletével – a meghívóban közölt napirend alapján folyt. Ballér Endrének, a TKSZ elnökének beszámolója, Lukács István titkár kiegészítései, az Egységpedagógiai, a Személyiség- és képességfejlesztő, a Pedagógiai, a Tantárgypedagógiai, a Szerves műveltség szakosztályok elnökeinek és a Környezeti nevelési szakosztály küldöttének tájékoztatásai, az elnökség tagjainak észrevételei, javaslatai, állásfoglalásai alapján az ülés legfontosabb megállapításai a következők:

1) Általános helyzetkép.

Az elnöki beszámoló hangsúlyozta a tanárképzésnek és szervezetének jelentőségét mind a felsőoktatásban, mind a közoktatásban és súlyának, szerepének szükséges megnövekedését. A TKSZ 2001. június közepe óta eltelt egy éves tevékenységét pozitívan értékelte. Kiemelte szervezeti rendezvényeinket (jubileumi közgyűlés, tanácskozás és szakmai bemutató az „Információs és kommunikációs technológiák a tanárképzésben” 2001. december 7-8-án Budapesten, a „Kandón”; tanácskozás a tanárképzés szintjeiről és fokozatairól 2002. február 22-23-án Sopronban a Nyugat-Magyarországi Egyetem Tanárképző intézetén). A TKSZ tevékenységének másik szintjével kapcsolatban a szakosztályok tájékoztatásai alapján megállapítható, hogy taglétszámunk 300 fölé emelkedett, a legnépesebb szakosztály a vidéki regionális központokba szerveződő Tantárgypedagógiai szakosztály (132 taggal), és fontos témákat állítanak előtérbe, terveznek, kapcsolatokat építenek ki az új, a megújuló, vagy a hagyományosan stabilan dolgozó szakosztályaink.

A TKSZ működésének támogatására idén is egymillió forintot nyert, amely összeg a tagdíjakból, a felajánlott adó 1%-ából, tavalyi maradványból 480.000 Ft-tal egészült ki, és tevékenységünk, terveink legszükségesebb kiadásainak költségeire – bár minimálisan – elegendő. Jelentős lehetőség a TKSZ és a Magyar Szakképzési Társasággal kötött együttműködési szerződés. Pozitívnak minősíthető az a törekvés, amellyel megkerestük az illetékes intézményeket, hogy a TKSZ egyéni tagsága egészüljön ki a tanárképzést végző szervezetek tagságával is. Működésünk legnagyobb hiánya a „Pedagógusképzés” 2001-évi számának elmaradása.

2) A „Pedagógusképzés” meghatározó jelentőségű szövetségünk számára. Az elnökségi ülés meghallgatta és elfogadta Falus Iván javaslatait a kiadvány megújítására és javasolta, hogy ő legyen az új főszerkesztő. Az elnökség támogatta a szerkesztőbizottság újjászervezését és azt, hogy a vezetőség folytassa erőfeszítéseit a kiadvány rendszeres, lehetőleg évi négy számban történő megjelenésének érdekében. Első lépésként elő kell készíteni az idei szám összeállítását és publikálását, amelyre az Óvó- és Tanítóképző Intézetek egyesülete közreműködésével a pénzügyi alapok biztosíthatók.

3) Információk a szakosztályoktól

Az elnökség jóváhagyta, hogy azok a szakosztályok, akik ezévi működésükhöz a TKSZ-től anyagi támogatást kérnek, még e hó végéig nyújtsák be erre vonatkozó tervüket elektronikus vagy hagyományos postai úton, megjelölve a kért összeget és tervezett felhasználását. Egyben kérjük azokat a szakosztályokat, akik nem tudták képviseltetni magukat az elnökségi ülésen, hogy munkájukról adjanak rövid információt a TKSZ Honlapjára. 2002. decemberben tisztújító közgyűlést kell tartanunk. Kérjük a szakosztályokat arra is, hogy a választáshoz javasoljanak jelölteket a TKSZ országos vezetőire.

4) Őszi szakmai tanácskozás

A közgyűléshez kapcsolódva megtartjuk a TKSZ ezévi szakmai tanácskozását. Kiemelt témája: „Tanárképzésünk megújítása”. Területeit és előadóit, esetleg szekcióit a

közreműködő szakosztályok jelentkezése és közreműködése alapján állítjuk össze. Az elnökségi ülésen máris javaslatok hangzottak el a következőkre: a szakmódszertan szerepe a tanárképzés megújításában; a pedagógusok pályaszocializációs problémái; a szerves műveltség megalapozása a tanárképzésben. Színhelyként Veszprém vagy Szombathely merült fel.

5) Téli tapasztalatcsere

A 2002-2003-as tél végén tarthatnánk meg a tanárképzést folytató intézmények, tanszékek hagyományos országos tapasztalatcserejét. Témaköreire felmerültek: a tanulók tudásszintjével, műveltségével, érkeivel kapcsolatos felmérések tanulságai a tanárképzés számára; kreditrendszer; (bölcész) képesítési követelmények; képzettségi szintek, fokozatok a tanárképzésben; szigorlatok, záróvizsgák, gyakorlatok tapasztalatai. Az elnökségi ülés konkrét állásfoglalást sem a tapasztalatcsere tartalmáról, sem szervezéséről nem alakított ki. Erre vonatkozóan is várjuk az elnökség tagjainak és a szakosztályoknak a javaslatait.

5) TKSZ Honlap és Hírlevél

Az elnökségi ülés hangsúlyozta, hogy a TKSZ töltsse fel a szervezet Honlapjában kialakított kereteket a szövetség életével, a szakosztályok munkájával kapcsolatos információk nyújtása és rendszeres kommunikáció érdekében. Ennek koordinálására az ülés továbbra is Makó Ferenc tagtársunkat kérte fel, s az elnökség tagjai, valamint a szakosztályok vezetése folyamatosan juttassa el anyagait részben Makó Ferencnek, részben Lukács Istvánnak. A TKSZ-nek az év folyamán még két Hírlevelet kellene kiadni, ennek szerkesztésére továbbra is Dudás Margitot kértük fel.

6) Folytatódó feladatok

Az elnökségi ülésen szóba kerültek még olyan feladatok is, amelyek eddigi tevékenységünkben is szerepelnek (cikk a pedagógusképzésről a Magyar Felsőoktatásban; hazai, határon túli és külföldi kapcsolatok erősítése; pedagógus-képző intézményekkel, iskolákkal, szakosztályok együttműködésével közös pályázatok tanárképzéssel kapcsolatos vizsgálatokra, tapasztalatok elemzésére l.

7) Tájékoztató levél az új oktatási miniszternek

Elhangzott az a javaslat, hogy a TKSZ vezetősége adjon rövid tájékoztatást az új oktatási miniszternek a TKSZ újabb terveiről, gondjairól és kérje az újjászervezett OM eszmei, esetleg anyagi segítségét.

III. A Tanárképzők Szövetsége elnökségének levele a tanárképzést folytató tanszékek, intézetek vezetőihez

Tisztelt Intézetvezető, Tanszékvezető Asszony/Úr!

A Tanárképzők Szövetsége mára már közel 400 fős tagsággal rendelkező non profit szakmai szervezet, amelyet 1991-ben a tanárképzés fejlesztésében elkötelezett egyetemi és főiskolai oktatók és szakvezető tanárok hoztak létre.

A szövetségünk fejlődésének következő állomásaként szeretnénk tagságunkat a tanárképzéssel foglalkozó tanszékekkel / tanszéki csoportokkal / intézetekkel / intézményekkel kibővíteni. Erre a változtatásra lehetőséget ad a Csongrád Megyei Bíróságon bejegyzett alapszabályunk:

„...A szövetség tagjai: a magánszemélyek, a jogi személyek, valamint a magánszemélyek jogi személyiséggel nem rendelkező szervezetei (szakosztályok, szakmai szervezetek), amelyek az alapszabály céljával egyetértve, önállóan működve, a szövetséget alkotják. A tagsági viszony a belépési nyilatkozat elfogadásával jön létre...”

A Tanárképzők Szövetségnek tehát tagjai lehetnek mind magán mind jogi személyek. Támogató (pártoló) tagja lehet a szövetségnek bármely természetes és jogi személy, aki a szövetséget erkölcsileg, anyagilag erősíteni kívánja.

A Szövetség célja:

- ✓ A tanárképzés és továbbképzés színvonalának javítása, a közoktatás és a tanárképzés együttműködésének elősegítése,
- ✓ a szakmai törvénytervezetek, tantervek véleményezése,
- ✓ a képzési programok és a vizsgakövetelmények fejlesztése, megvitatása, egyeztetése,
- ✓ a hazai és külföldi tanárképző intézmények és szövetségek közötti folyamatos információcsere megszervezése, valamint az együttműködés lehetőségeinek kimunkálása.

A Szövetség vállalja a szakmai értékek ápolását és továbbfejlesztését, valamint a tanárképzés (illetve tágabban a pedagógusképzés) szakmai érdekeinek képviselését.

A Tanárképzők Szövetsége tevékenységét szakosztályokban fejti ki.

A TKSZ jelenleg működő szakosztályai és azok vezetői:

- **Egészségedagógiai Szakosztály (Meleg Csilla)**
- **Kooperatív pedagógiai Szakosztály (Orbán Józsefné)**
- **Környezetpedagógiai Szakosztály (Huszár Zsuzsa)**
- **Oktatás-informatikai Szakosztály (Kis-Tóth Lajos)**
- **Pedagógiai Szakosztály (Szabó Antal)**
- **Pszichológiai Szakosztály (Balogh László)**
- **Szaktudományi Szakosztály (Katona András)**
- **Személyiség- és Képességfejlesztő Szakosztály (Szekszárdi Ferencné)**
- **Szerves Műveltség Műhelye (Molnár V. József)**
- **Szociálpedagógiai Szakosztály (Estefánné Varga Magdolna)**
- **Vállalkozáspedagógiai Szakosztály (Farkas Katalin)**

A Tanárképzők Szövetsége testvérszervezetével az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesületével közösen adja ki a Pedagógusképzés című folyóiratot, amely eddig esetlegesen jelent meg, évente egy, legfeljebb két alkalommal. Terveinkben szerepel a Pedagógusképzés évi négyszeres megjelentetése.

Jelenleg a magánszemélyek által fizetett tagdíj: évi 500 Ft. Az elnökség javasolja az összel ülésező Közgyűlésnek (a TKSZ legfőbb szerve) ennek 1000 Ft-ra emelését, illetve az intézményi tagdíj évi 15.000 Ft-ban történő meghatározását.

A tagdíj ellenében a Szövetség a következőket nyújthatná:

- ✓ Alapszabályban rögzített részvétel a TKSZ ügyeinek irányításában, ellenőrzésében.
- ✓ A Pedagógusképzés illetménylapként történő biztosítása (magánszemélyeknek számonként egy, intézményi tagoknak négy példány).
- ✓ Rendszeres információk nyújtása mind a TKSZ Hírlevelében, mind a Szövetség Honlapján.
- ✓ Kedvezményes részvételi lehetőség a TKSZ önköltséges konferenciáin és egyéb rendezvényein.

Kérjük, szíveskedjenek tájékoztatni bennünket a felvetettekkel kapcsolatos véleményükről, állásfoglalásukról, javaslataikról, belépési szándékukról, hogy azokat a decemberre tervezett közgyűlésünkön megbeszélhessük.

Válaszukat, együttműködésüket köszönjük.

BALLÉR ENDRE
A TKSZ elnöke

A Hírlevelet összeállította **DUDÁS MARGIT** a TKSZ titkára

Javaslat a Pedagógusképzés című folyóirat megújítására

Kedves Kollégák! Elérkezetnek látszik az idő arra, hogy a Pedagógusképzés című folyóirat mind tartalmában, mind formájában megújuljon, jobban betöltse helyét a pedagógusképzésre vonatkozó kutatási eredmények, gyakorlati tapasztalatok terjesztésében, s a pedagógusképzésben érdekeltkező szakmai fórumává váljon.

A fentiek érdekében néhány előzetes gondolatot fogalmaztunk meg, amellyel kapcsolatban várjuk olvasóink észrevételeit, javaslatait.

1. A folyóirat szerkesztését egy a folyóirat rovatvezetőiből álló szerkesztőségnek kellene végeznie, amely mellett működne a fenntartó szervek képviselőiből és egyéb szakemberekből álló szerkesztőbizottság. A szerkesztőbizottság a folyóirat általános elvi irányultságát határozná meg, a lap tényleges szerkesztéséért az azt végző szerkesztőség vállalná a felelősséget.
2. A szerkesztés legfontosabb alapelveként azt tekintem, hogy a lap elsősorban a pedagógusképzésben dolgozók, mint olvasók szakmai tájékozódási igényét elégítse ki. Ennek alárendelten jelenjen meg a másik funkció, azaz, hogy a szakma képviselőinek publikációs lehetőséget biztosítson. Ennek az elvnek az érvényesülése biztosíthatná a folyóirat megfelelő színvonalát, a növekvő olvasótábort, s az igényesebb szerzők jelentkezését.
3. A fenti elv betartása mellett az alábbi rovatok indítását tartanám fontosnak:
 - Tanulmányok /Ebben a rovatban kapnának helyet az elméleti és az empirikus kutatásról szóló beszámolók, amelyek valóban új kutatási eredményt foglalnak magukban. A tanulmányok szerzői lehetnek hazai, de külföldi szerzők is./
 - A pedagógusképzés műhelyéből /Ebben a rovatban lehetne közzétenni azokat az új eljárásokat, tapasztalatokat, vitacikkeket, amelyek a pedagógusképzés bármely vonatkozását érintik, beleértve a képzés szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai, pedagógiai, tantárgy pedagógiai, gyakorlati képzési vonatkozásait. Ebben a rovatban, mint minden más rovatban is, az alapképzés és a továbbképzés egyaránt helyt kapna./
 - Pedagógusképzés külföldön /Indokoltnak látszik, hogy a világ országainak pedagógusképzési gyakorlatát nyomon kövessük. Ebben a rovatban az egyes országok, régiók pedagógusképzési rendszerét, gyakorlatát, az ott folyó vitákat bemutató ismertetések jelenhetnének meg, magyar és külföldi szerzők tollából egyaránt./
 - Könyvek, folyóiratok /Ebben a rovatban egyes külföldi könyvek ismertetésére, hazai, a pedagógusképzés számára fontos könyvek esetleg több szerző általi kritikai bemutatására gondolok; a folyóiratok egyes évfolyamainak, vagy az ezek hasábjain megjelenő tematikai irányoknak bemutatását látnám célszerűnek./
 - Pedagógusképzők figyelmébe /Ezt a rovatot az OPKM-mel együttműködve gondolnám megjelentetni. A különböző adatbázisokból a pedagógusképzésre vonatkozó cikkekre, tanulmányokra, eseményekre hívnánk fel a figyelmet./
 - Szervezeti hírek / A pedagógusképző szervezetek terveiről, megvalósított rendezvényeiről számolna be./

A fenti koncepció feltétlenül igényelné a lap legalább évi négy alkalommal történő megjelentetését.

A szerzők körét feltétlenül ki kellene tágítani a pedagógusképzés és továbbképzés összes résztvevőjére, s bizonyos rovatok esetében doktoranduszokra és egyetemi, főiskolai hallgatókra is.

A közlési stílus követhetné a Magyar Pedagógiában elfogadott formai kívánalmakat.

Összeállította: **FALUS IVÁN**

1. The first part of the document is a letter to the President of the United States, dated 1789, in which the author expresses his admiration for the new Constitution and his hope that it will be adopted.

2. The second part of the document is a letter to the President, dated 1789, in which the author expresses his admiration for the new Constitution and his hope that it will be adopted.

3. The third part of the document is a letter to the President, dated 1789, in which the author expresses his admiration for the new Constitution and his hope that it will be adopted.

4. The fourth part of the document is a letter to the President, dated 1789, in which the author expresses his admiration for the new Constitution and his hope that it will be adopted.

5. The fifth part of the document is a letter to the President, dated 1789, in which the author expresses his admiration for the new Constitution and his hope that it will be adopted.

6. The sixth part of the document is a letter to the President, dated 1789, in which the author expresses his admiration for the new Constitution and his hope that it will be adopted.

7. The seventh part of the document is a letter to the President, dated 1789, in which the author expresses his admiration for the new Constitution and his hope that it will be adopted.

8. The eighth part of the document is a letter to the President, dated 1789, in which the author expresses his admiration for the new Constitution and his hope that it will be adopted.

9. The ninth part of the document is a letter to the President, dated 1789, in which the author expresses his admiration for the new Constitution and his hope that it will be adopted.

