

318.012

1994

1

pedagógus- képzés

1994

Művelődési és Közoktatásügyi Minisztérium
Felsőoktatási és Kutatási Főosztálya

Felelős szerkesztő: Bollókné

Panyik Ilona

Szerkesztő bizottság: Ballér Endre

Rádli Katalin

Székely Gábor

Domonkos Istvánné

pedagógus- képzés

1994

**Művelődési és Közoktatásügyi Minisztérium
Felsőoktatási és Kutatási Főosztálya**

**MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA**

Magyar Könyvtári Társulás
Könyvtári Szakmai Szolgálatok
Könyvtári Szakmai Szolgálatok
Könyvtári Szakmai Szolgálatok
Könyvtári Szakmai Szolgálatok

Készítő Könyvtár

ISSN 0133-2570

Készült: 500 példányban

a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola

Sokszorosító Üzemében

Magyar Könyvtári Társulás
Könyvtári Szakmai Szolgálatok
Könyvtári Szakmai Szolgálatok

T A R T A L O M

A PEDAGÓGIAI KULTÚRÁRA ÉS MESTERSÉGRE FELKÉSZÍTÉS HELYZETÉNEK, PROBLÉMÁINAK, AKTUÁLIS TENNIVALÓINAK FELMÉRÉSE ÉS ELEMZÉSE HAZAI PEDAGÓGUSKÉPZŐ INTÉZMÉNYEINKBEN

Szabó László Tamás: Ellentmondások és dilemmák. A hazai pedagógusképzés néhány sajátossága	6
S. Faragó Magdolna: A "pedagógus mesterségre" felkészítés szervezeti és személyi jellemzői.....	17
Péchy Benjámín: A pedagógusképző intézményekben folyó kutatások helyzete és az intézmények nemzetközi kapcsolatai.....	31
Pfister Éva: Az egyetemi szintű tanárképzés tantárgyi rendszere a képesítési követelmények tükrében.....	78
Lukács István: A pedagógiai tartalmak integrációja (Az átalakuló tantárgyrendszer).....	97
Bokkon László: Oktatásmélet és Nevelésmélet tematikák tartalmi összehasonlító elemzése.....	110
Szabó Antal: A módszertan és a pedagógiai tárgyak viszonya.....	139
B. Szombathelyi Mária: Általános pedagógia és szakmódszertanok: hogyan tovább?.....	154
B. Pojják Márta: Gyakorlóiskolai vezetőtanárok a BKE tanárképzéséről (Esettanulmány)	158
Sükösd János: Képességfejlesztés a hazai pedagógusképzésben.....	176
Sz. Berki Éva: A műszaki pedagógusképzés: történeti vázlat és aktuális helyzetkép.....	187

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MŰHELYÉBŐL

Hunyady György: A pedagógusképzés perspektívái és az ELTE (Beszámoló egy stratégiai megbeszéléstről).....	208
---	-----

Székely Gábor: A nyelvtanárképzésről.....215
Deli István: Az elemzés szerepe az iskolai (tanítási gyakorlatban).....225
Szövényi Zsolt: A pedagógusképzés fejlesztése (Rész- tanulmányok a felsőoktatás ezredfordulós fejlesztési koncepcióhoz).....238

PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÜLFÖLDÖN

Venter György: A pedagogikum tartalma a tanárképzésben a berlini Humbolt Egyetemen246

ÉVFORDULÓK, ÜNNEPEK

Szövényi Zsolt: Árvay József szobrának avatása.....272
Tóth Gábor: Emlékezés egy régi tanítóképzőre.....277
Bollókné Panyik Ilona: 125 éves a budai képző.....281

Magyar Könyvtár Szövetség
Könyvtári Központok Szövetsége
Könyvtári Központok Szövetsége

ELŐSZÓ

Az alábbi tanulmány a pedagógiai és mesterségi felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményeinkben.

A tanulmány a pedagógiai és mesterségi felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményeinkben.

A PEDAGÓGIAI ÉS MESTERSÉGRE FELKÉSZÍTÉS HELYZETÉNEK, PROBLÉMÁINAK, AKTUÁLIS TENNIVALÓINAK FELMÉRÉSE ÉS ELEMZÉSE HAZAI PEDAGÓGUSKÉPZŐ INTÉZMÉNYEINKBEN

Az alábbi tanulmány a pedagógiai és mesterségi felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményeinkben.

Az alábbi tanulmány a pedagógiai és mesterségi felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményeinkben.

Az alábbi tanulmány a pedagógiai és mesterségi felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményeinkben.

Az alábbi tanulmány a pedagógiai és mesterségi felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményeinkben.

Az alábbi tanulmány a pedagógiai és mesterségi felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményeinkben.

ELLENTMONDÁSOK ÉS DILEMMÁK

- A hazai pedagógusképzés néhány sajátossága -

I.

A folyóirat e tematikus számának tanulmányai - a magyar tanügy történetében kevésbé szokásos módon - egy olyan kutatás adatbázisára épülnek, amely egy szakmai szerveződés, a Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztályának (TSZPSZ) közös vállalkozása. Az 1992 szeptembere és 1993 májusa között elvégzett kutatás egy elnyert pályázat keretében a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt anyagi támogatásával folyt. Témája/címe: "A pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményeinkben." A kutatás témavezetője Ballér Endre, intézményi bázisa az Oktatáskutató Intézet, intézeti témafelelőse Szabó László Tamás, kutatásszervezője pedig Ágh Zsófia volt.

A kutatás eszköztárát kidolgozó munkacsoport tagjai: Ballér Endre (BKE), S. Faragó Magdolna (MKM), Lukács István (ELTE TFK), Szabó Antal (BGYTF), Szabó László Tamás (OI), Széphalmy Ágnes (ELTE TTK), B. Szombathelyi Mária (BME).

Célunk a kutatás első szakaszában az volt, hogy empirikus módszerekkel, a képzőintézményekben történő közvetlen adatgyűjtésre támaszkodva megbízható, további vizsgálatok és elemzések elvégzésére alkalmas tényeket tárjunk föl a hazai pedagógusképző intézményekben folyó, a pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítést szolgáló képzés tárgyi, személyi feltételeiről, tartalmáról, problémáiról és a fejlesztési lehetőségeiről.

Felkérésünkre 31 pedagógusképző intézmény neveléstudományi/ pedagógiai tanszéke vállalkozott arra, hogy adatokat, doku-

mentumokat szolgáltat a kutatás számára. A résztvevő képzőintézmények számát, eloszlását, arányát az alábbi táblázat mutatja:

Intézmény	Országos szám	A kutatásban résztvevők száma	A résztvevők %-os aránya
Óvóképzők	3	2	66 %
Tanítóképzők	12	10	90 %
Tanárképző főiskolák (ált. képzés)	6	5	83 %
Tanárképző főiskolák (szakképzés)	11	5	45 %
Egyetemi szintű tanárképzés (általános) (BTK-TTK)	11	5	45 %
Egyetemi szintű tanárképzés (szakmai)	4	4	100 %
Összesen	47	31	67 %

Ilyen módon a kutatásba bekapcsolódott tanszékek gyakorlatilag érvényesen reprezentálják a hazai képzőintézmények teljes körét. Megjegyezzük, hogy a kutatás - a Magyar Iparművészeti Főiskola kivételével - nem terjedt ki a művészeti tanárképzést folytató intézményekre, a Mozgássérültek

Pető András Nevelőképző Intézetére, valamint a nem állami (alapítványi, felekezeti) pedagógusképzőkre. Megemlítjük, hogy megtettük az első lépéseket a kutatás nemzetközi kapcsolatainak kiépítése érdekében is. Egyfelől a holland pedagógusképzés egyes területeivel történő összehasonlító vizsgálat lehetőségeiről konzultáltunk Szövényi Zsolt főosztályvezető úr és Lambert Teerling úr (Nijmegen, Hogeschool Gelderland) részvételével. Továbbá lefordítottuk a vizsgálat kérdőívét, s azt a holland kollégák mellett az OECD Magyarországon járt tanügyi szakértőinek is átadtuk.

A folyóirat e tematikus számában az olvasó a kutatás adatállományának, az abból adódó tapasztalatoknak elemzésére, írásos összefoglalására vállalkozó kollégáink munkáival találkozhat. E tanulmányok tematikailag széles sávot fognak át: a képzőintézmények strukturális jellemzésétől, az oktatói kar szakmai képzettségbeli profiljának megrajzolásától, a pedagógusmesterség körébe vont tartalmak elemző bemutatásán keresztül egészen olyan részletekig, mint bizonyos alaptárgyak tematikáinak összehasonlító elemzése, az elméleti alaptárgyak integrációs kísérleteinek jellemzése vagy az alaptárgyak és a szakmódszertan viszonyának taglalása. Elismeréssel nyugtázható az a jótékony változatosság, amellyel az empirikus anyag kezelési módjában találkozhatunk. Mert jóllehet a tanulmányok szerzői az anyag bemutatása során zömmel a leíró/elemező tárgyalásmóddal élnek, mindazonáltal a színesen egyéni hangvétellű írások hol megmaradnak a jelen állapotokat aktuálisan jellemző tények bemutatásánál, hol összefogott történeti vázlatban világítják meg az aktuális jelenségek időbeli alakulásának folyamatát. De azt is meg kell jegyeznünk, hogy az elemzések "élessége" korántsem pusztán a szerzői kompetenciákkal (és íráskészséggel) vannak következményes viszonyban, hanem azzal is, milyen mértékben volt módjuk az egyes szerzőknek egy-egy vizsgálati dimenzióban teljes adatokra támaszkodniuk. (Önkritikusan el kell ismernünk - a kutatás intézményi témafelelőseként is -, hogy e vonatkozásban volt némi hiányossága az adatgyűjtésnek.)

Az olvasónak módjában áll, hogy megvonja a maga számára e kutatás mérlegét, számbavegye erőnyeit és (esetleges) fogyatékoságait. A magunk részéről az alábbiakat tekintjük e vállalkozás legfontosabb eredményeinek:

- Tudomásunk szerint első ízben volt lehetőség arra, hogy egy csaknem teljeskörű, komplex vizsgálat feltérképezze a pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés helyzetét a hazai pedagógusképző intézményekben.

- E vizsgálat eredményeként gazdag tényanyag halmozódott föl a képzőintézményeket, azok oktatóit és hallgatóit jellemző néhány fontos mutatóról; a képzés tanterveiről, tantárgyairól, a használt és igényelt tankönyvekről, jegyzetekről; a tanszékek szakmai kapcsolatairól és a hozzájuk kapcsolódó kutatásokról; a fejlesztési tervekről, a bevezetett változásokról, az oktatóknak a képzés fejlődésével, problémáival kapcsolatos véleményéről.

- Utoljára, de nem utolsósorban a kutatás igen jelentős "meta"-szintű hozamaként értékelhető, hogy egy szakmai szerveződés mint testület kapott esélyt arra, hogy működésében minden eddiginél nagyobb szerepet kaphasson a szakmaiság: az elméleti tevékenység és az empirikus kutatás összekapcsolása. Így az a körülmény, hogy e vállalkozás résztvevői, növekedvén az önismeretben és egymás jobb megismerésében, természetes módon munkálták a szakma integrációjának erősödését azáltal is, hogy a kutatás menete során szerzett tapasztalatokat a szakosztály ülésein rendszeresen megvitattuk.

A témát záró esettanulmány nem e kutatás adatbázisához kapcsolódik. Két ok miatt van mégis a helyén e kötetben: egyrészt mert szerzője tagtársunk, s a kutatásban résztvevő egyik képzőintézmény munkáját elemzi; másrészt írásának témája abba az irányba mutat, amely felé mi magunk is elindultunk immár a kutatás már megkezdett második szakaszában: s ez, a pedagógusképzés négy területe közötti kapcsolatok feltárása.

II.

A politikai rendszerváltást követően átrendeződtek a fejlesztési prioritások, s ez ígéretesebb rendszerkörnyezetet, támogatóbb társadalmi-politikai erőteret teremthet az oktatásügy számára általában, s ezen belül a pedagógusképzés számára is. Ennek jeleként értékelhető, hogy a közéleti (parlamentari) megnyilatkozásokban, szakmai érvelésekben hangsúlyosan jelent meg a képzésnek "stratégiai húzóágazatként" történő minősítése. Mindezzel párhuzamosan bejejeződtek mind a köz-, mind a felsőoktatásban a képzés új jogi kereteinek létrehozására irányuló törvénykezési munkálatok. E társadalmi és szakmapolitikai mozgások közegében dolgozta ki a Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztálya (TSZPSZ) egy empirikus kutatás koncepcióját és eszköztárát.

A kutatás információforrásaiból (kérdőív, interjú) főleg a képzés "itt és most"-jának állapotrajza vázolható föl (noha értelemszerűen vonatkoztak kérdések az intézmények fejlesztési elképzeléseire is.) Ez az állapotrajz kontrasztossá azáltal válik, hogy a kutatás adathalmazának néhány kiugró sajátosságát szembesítjük a pedagógusképzés megújítására vonatkozó, a jövőre utaló elképzelésekkel, vágyakkal, a "legyen"-nel. (Ennek forrása az alábbi kötet: Tanárképzésünk megújítása. Szerk.: S. Faragó Magdolna. Bp., 1993. Felsőoktatási Koordinációs Iroda.)

Választott munkamódszerünket követve a hazai pedagógusképzés "Soll"-jára vonatkozó elképzelések kiindulópontja, hogy elkerülhetetlen a képzés tartalmi megújítása. Ha sarkítva akarnánk fogalmazni, akkor ebben nagyjából ki is merül a szakemberek közötti konszenzus. Markáns nézetkülönbségek fogalmazódnak meg viszont a képzés szerkezetét illetően. Hogyan is értsük a pedagógusképzés egységességét? Némelyek (a szakértők többsége) főiskolai képzési szinten integrált óvo- és tanítóképzésben és egyetemi szintű tanárképzésben gondolkodnak, megszüntetve ilyen módon a középfokú iskola alsó és felső szakaszára képesített tanárok képzésének

jelenlegi elkülönülését. Vannak hívei az egységességen belül a moduláris egymásra épüléssel megoldott többszintű képzési formának is, míg mások ezt elképzelhetőnek tartják a felsőfokú képzés egyéb szektoraiban, a tanárképzésben azonban nem. Erőteljes képviselője van - főként egyetemi körökben - az önálló tanárképző intézet létrehozásának, a követő (consecutive) képzési modellnek a váltig érvényes párhuzamos modellel szemben. A helyzet dinamizmusának jele, hogy miközben megoszlanak a vélemények a képzési struktúráról, aközben sor került az egységes tanárképzés tartalmi követelményeinek kimunkálására is, amint e kötet egyik tanulmányában olvashatjuk. Egyetértés látszik kibontakozni a képzésre jutó idő felosztását, arányait illetően is, annak egyharmadát szánva a pedagógus-mesterség elsajátíttatására.

Mi lehet a valószínű magyarázata a szakemberek markáns nézetkülönbségeinek? Nem elégedhetünk meg a kézenfekvőnek tűnő, - ám olcsó - magyarázattal, mely szerint a vélekedések sokfélesége - divatosan - a pluralizmus szlogenjéből eredeztethető. Feltehetőleg érvényesebb magyarázat, hogy a rendszerváltozás folyamatában kiváltképp problematikkussá vált a "kettős kötődés", azaz a pedagógusképzés rendszerének kapcsolódása a közoktatáshoz és a felsőoktatás egyéb területeihez. Ezek ugyanis maguk is a gyökeres átalakulás folyamatában vannak, ily módon egyik kapcsolódó alrendszer sincs abban a helyzetben, hogy biztos tájékozódási pontokat tudjon nyújtani a pedagógusképzés számára.

Hogyan képesek vajon létezni efféle bizonytalanságok közepette a képző intézmények, miféle reagálási módokkal, alkalmazkodási stratégiákkal jellemezhetők? E kérdésekre a kutatás keretében összegyűjtött tapasztalati anyag - a "Sein" - elemző értelmezésével próbálunk válaszokat találni.

A tartalmi megújítás igénye a pedagógusmesterség körébe tartozó stúdiók, tantárgyak kínálatának bővülésébe nyilvánul meg egyfelől. A hagyományos tantárgyi elnevezések ritkulását progresszív színezetű címkék sokasodása ellensúlyozza: alternatív pedagógiák; tantárgyközi stúdiók

(iskolaegészségtan, háztartástan, környezetvédelem, környezetkultúra, vizuális kultúra); szociálpedagógia; oktatási szakértőképzés (tantervfejlesztő, intézményi menedzser, vizsgaszakértő); önismeret és társas kompetencia; az oktatásügy időszerű kérdései stb. Sajátos módon nagyjából ugyanezek a témák/stúdiumok sorolódnak föl a "Mi hiányzik a képzésből?" kérdésre adott válaszokban is. (Természetesen nem ugyanazon képzőintézmények említenek adott tartalmat kínálatként és hiányként egyidejűleg.) A tartalmi gazdagodás tendenciája a korábbi ideológiai töltetű tantárgyak visszaszorulását és a pedagógia szakmaiságának erősítésére irányuló szándékot jelzi. Még akkor is, ha megkockáztatjuk azt a kijelentést, hogy valójában nem lehet tudni, mi rejlik a hangzatos címkék mögött.

Hozzáteszem: ez az aggályosság nem pusztán e sorok írójának alkatából fakad, a kutatás empirikus adatai is alátámasztják. Mert a megkérdezett tanszéki/intézeti képviselők gyakran említették, hogy kiváltképp az új, progresszív szemléletű tartalmak/témák oktatásához hiányoznak a tantervek, tankönyvek, jegyzetek. Sőt, a legtöbb intézményben éppenséggel egy "hagyományos" diszciplína - a didaktika - tanításához hiányoltak korszerű szemléletű tankönyvet. Ez tehát az egyik, a képzés jelen állapotát jellemző ellentmondás, hiszen bármennyire progresszívnek tűnik is új kurzusok meghirdetése, taneszközök hiányában csökken mindezek "innovatív potenciálja".

Ez a hiány egy másik összefüggésben még markánsabb, bár egyszersmind rejtettebb ellentmondást jelez. Valamennyi intézmény az elmúlt három tanév viszonylatában a hallgatói létszám növekedéséről, új szakok indításáról számolt be. Ez egyértelműen a képzési rendszer - extenzív - növekedésének, expanziójának jele. (Közbevetőleg: szociológiai "olvasatban" ez úgy értelmezhető, hogy az értelmiség mint az érdekérvényesítésben jártas társadalmi csoport él a kínálkozó lehetőséggel, és helyi szinten megszerzi a kiürült szovjet laktanyák és a volt pártbizottsági épületek egy részét; e törekvést erősíti a központi kormányzatnak a

felsőoktatás fejlesztésére irányuló szándéka, ilyen módon az "emberi tőkébe" történő beruházás egyszersmind egy kínzó társadalmi probléma - az ifjúsági munkanélküliség - kezelésének esélyét kínálja.) Ha e fejleményeket a korszerű oktatáshoz szükséges források (tankönyvek, jegyzetek stb.) felpanaszolt hiányával szembesítjük, akkor talán nem túlzás úgy fogalmazni, hogy a hiányosságok leküzdésében mintha a könnyebb ellenállás (extenzív növekedés) irányába mozdulnának el az intézmények, s ehhez képest mérsékeltebbek az intenzív, belső építkezésre utaló jelek.

E jelenség vélhető okairól eltöprengve elsőként említhetjük azt a körülményt, hogy az elmúlt évtizedekben különösebben erős, intézményes készletet a szakmai megújulásra, az intenzív önépítésre nem kellett éreznie ennek az intézményi körnek (sem). Az intézményszintű programkészítés viszonylag új fejleménye a hazai tanügyi színtérnek, hiszen közismert, hogy az elmúlt évtizedekben a magyar tanügy - a közoktatás területén mindenképpen - a "bemeneti szabályozás" logikája alapján a központilag kimunkált és bevezetett tantervi reformok útját járta. Megkockáztatom az állítást: nagyjában-egészében ez a fejlesztési logika érvényesült a pedagógusképzésben is. A "school based innovation" szakirodalmában axiómának számít, hogy egy dolog a megújulás igényének felkeltése, s teljesen más dolog ennek huzamos fenntartása. A tanári munka ökonómiája szempontjából voltaképpen illúzió a folyamatos innovációs igény meglétének vélelme. Erősen fogalmazva azt mondhatjuk, hogy intézményszinten egy adott stáb (oktatói kar, tantestület) kevéssé érdekelt az újításban, hacsak az innováció nem hordozza a számottevőbb anyagi forrásokhoz való hozzájárulás ígéretét. (Ennek kifejtése azonban nem tartozik e beszámolóhoz.)

A vélt okok sorába tartozik a (neveléstudományi) kutatás és a pedagógusképzés viszonyának mérlegelése. Kétségtelen, hogy az elmúlt évtizedekben számos, a felsőoktatás s benne a pedagógusképzés legkülönbözőbb aspektusaira irányuló kutatás folyt. Ezek hozama, hasznosulása az intézmények oktatómunkája, mindennapi gyakorlata szempontjából - ilyen irányú fel-

mérések híján saját becslésem alapján állítom - nincs arányban a kutatásba fektetett anyagi ráfordítással és szellemi energiával. (?) Ám ez sem a kutatás, sem a gyakorlat hibájául nem róható fel. Úgy tűnik, hogy a kutatás és a gyakorlat két különböző rendszerben működik, amelyek kevés közös értékkel, kevés közös belátással rendelkeznek, s érdekeik is különbözőek. Ha tetszik: a kutatás és a gyakorlat különböző paradigmákban mozog. Tény, hogy a politikai rendszerváltozás folyamatában az alapítványok, pályázatok megjelenésével kitágultak a kutatásfinanszírozás lehetőségei, mely lehetőségekkel bőségesen próbálnak élni a képzőintézmények.

Feltesszük a kérdést: mi lehet mindezek után az önfejlesztés, az intenzív, belső építkezés, a képzés minősége javításának garanciája?

A pályázatok jónak mutatkoznak erre nézve, ám valójában nem tekinthetők garanciának. Miért? Azért, mert - megítélésem szerint - a pályázati eljárás átvette a politikai átalakulás zaklatott, lázas tempóját. A pályázati pénzekhez való hozzájutás esélyeit mindenekelőtt a gyorsaság növeli, a szakmai megbízhatóság, az elmélyültség rovására akár. A tempós elmélyültségnek nem kedvez a korszellem. Ezért tűnik számomra a korszak alapélményének, hogy a címkék gyors cseréje, progresszív, de legalább annak tűnő pályázatok termelése, elterjedt "társasjáték" szakmánkban. Ha nem sikerül, kockázata akkor sincs. Ilyen módon - meglátásom szerint - a pályázat esély a minőség javítására, de nem garanciája annak.

Csodaszer nincs. Valódi garanciának a minőség jobbitására a képzők (tovább)képzése tűnnék. (?) Nyilvánvaló, hogy a pályázati rendszer - úgymond - ebbe az irányba húz, mivel szakmai kérdések átgondolására és megfogalmazására, egyfajta önreflexióra készítet, s a másokkal való együttműködés "kényszere" folytán a pedagógusszakma szempontjából alapvető képességeket és szociális technikákat (társas kompetencia, empátia, türelem) fejleszt.

Ha munkahipotézisnek elfogadjuk a pedagógusképzés egységéről szóló kijelentéseket, akkor újabb, feszítő ellentmondásra bukkanunk e deklarációk és a kutatásban feltáruló helyi/

intézményszintű törekvések sokfélesége között. Sarkítva úgy fogalmazhatunk, hogy a szerteágazó helyi próbálkozások - az egységesüléssel szemben - jelenleg a széttartás irányába viszik a rendszert. A pedagógusképzés rendszere fejlődésének vélhető útja eszerint, hogy a korábbi, központosítottan egységes képzési rendszer felbomlóban van, a "szellemi szesztilalom" korszakának elmúltával jelenleg az intézmények a pluralizmus mámorában élnek, a rendszer magasabb szintű integrációja egy távolabbi jövő esetleges fejleményének tűnik. Középtávon vélhetőleg folytatódik a képzés rendszerének további pluralizálódása (kiváltképp izgalmas fejleménynek ígérkezik e téren az alapítványi és magánegyetemek elterjedése), amit a szakmai szempontok mellett az aktuális politikai áramlatok értelemszerűen tovább tagolnak. E nagyfokú differenciálódásban a formálódóban lévő univerzitasok lehetnek a tanárképzést segítő regionális egységek. E fejlemény sajátos belső ellentmondása, hogy az intézmények szinte teljes belső életére kiterjedő innovatív törekvésekről, kísérletező próbálkozásokról alig található valamiféle összefogott leírás, értékelés. A dolgok tehát valahogyan történnek adott intézmény szintjén, ezek tudatos, szakmai reflexiója azonban esetleges, szegényes.

Összességében a TSZPSZ szervezésében lefolytatott, a hazai pedagógusképző intézmények gyakorlatilag teljes körére kiterjedő empirikus vizsgálat tapasztalatai alapján a képzés, benne kitüntetetten a pedagógusmesterségre felkészítés helyzetének sajátosságai - meglátásom szerint - a következők:

- Az intézményekben a változtatásra, újításra utaló dinamikus mozgás jelei észlelhetők. Értelemszerűen hiányzik a kellő távolság annak megítéléséhez, hogy mindebben mekkora arányú a pszeudo-aktivitás és a megalapozott, átgondolt fejlesztés.

- A fejlesztések, innovációk, kísérletek "tájékozódása" főként a pályázati lehetőségek szerint alakul. A szakma immanens, belső törvényei által generált fejlesztő törekvé-

seket kisebb mértékben állt módunkban regisztrálni.

- Az intézményekben folyó kísérletek, fejlesztések, újítások szakmai megalapozottságának biztosítása és társadalmi relevanciájának növelése céljából kívánatos lenne a kezdeményezések folyamatos figyelemmel kísérése, dokumentálása (monitoring), külső szakértők általi értékelése és az arra érdemes, kiérlelt fejlesztések országos terjesztésének intézményesítése.

Végezetül javaslatként fogalmazható meg, hogy a pedagógusképzés súlypontjainak/fejlesztési irányainak kijelölésében hasznosuljanak a továbbképzés (in-service training) során megnevezett problémák, elképzelések. Ennek értelem-szerűen előfeltétele az alapképzés és a továbbképzés közötti információáramlás intézményesítése.

S. FARAGÓ MAGDOLNA

Művelődési és Közoktatási Minisztérium

A "PEDAGÓGUS MESTERSÉGRE" FELKÉSZÍTÉS SZERVEZETI ÉS SZEMÉLYI JELLEMZŐI

A pedagógia - az ősidőktől napjainkig töretlenül - a pedagógust tartja a nevelés kulcsfontosságú tényezőjének. Hiszen a nevelés lényege a személyiségformálás, amelynek eredményességét mindenekelőtt a pedagógus saját személyiség-erőivel való "gazdálkodás" minősége befolyásolja. Hatványozottan így van ez a pedagógusképzés pedagógusainak, különösen pedig a pedagógusmesterség oktatóinak esetében, akik személyiségük eszköztárát nemcsak hallgatóik személyiségfejlesztése, hanem az azzal való szakszerű gazdálkodás képességeinek a kialakítása érdekében kell, hogy hasznosítsák.

Az oktatókon tehát nagyon sok múlik. S noha a vizsgálat nem célzottan az oktatók személyiségére irányult, fontos következtetésekre lehetett jutni abból a néhány számszerűsített mutatóból is, amelyek ezen terület oktatói gárdájának létszámára, összetételére (nem, kor, szakképzettség stb. szempontjából) vagy szakmai pályafutásukra (közoktatási, ill. pedagógiai gyakorlatukra, tudományos karrierjükre stb.) vonatkoznak.

Az oktatói kar jellemzői mellett a képzés szervezeti keretei is jelentősen befolyásolják a képzés eredményességét. Kérdés, hogy az a viszony, amely a pedagógusfelkészítés egyéb (pl. szakterületi) ágai és az általunk vizsgált, a fentiekkel is indokolt központi jelentőségű pedagógiai-pszichológiai jellegű feladatai között fennáll, vajon leképeződik-e, tükröződik-e a képző intézmény szervezeti struktúrájában, felépítésében.

Előrebocsátom vizsgálódásaim végkövetkeztetését, vagyis, hogy *a képző intézmények általában - típusonként persze különböző mértékben - diszfunkcionálisan működnek a pedagógus mesterségre történő felkészítés szempontjából,*

mindenekelőtt a feladatukkal inadekvát létszámokat tekintve és az intézményi hierarchiában elfoglalt helyzetük miatt. Mindez magyarázatul szolgálhat arra a szakemberek körében gyakran hangoztatott és vizsgálati eredményekkel is alátámasztott kérdésre, vajon miért szorult a háttérbe évtizedek óta hallgatóink felkészültségén a fenti, a pedagóguspálya lényegét jelentő személyiségbeli elem a tárgyi tudásbeli követelmények teljesítésének színvonalához képest.

A képző intézmények különböznek aszerint, hogy a pedagógusképzés a fő -, vagy csak az egyik fő-, illetve csak egyik mellékprofiljuk-e; hogy az intézmény nagyságrendje milyen; hogy a pedagógus-felkészítésben közvetlenül, közvetetten, ill. egyáltalán nem érdekelt oktatók aránya milyen, s e szerint hogyan alakul a vizsgált tanszéki oktatók intézményen belüli súlya. Emiatt az alábbi négy kategória szerint külön-külön is jellemzem az adatokat:

- Óvó- és tanítóképző főiskolák (12 intézmény): ahol a pedagógusképzés az egyetlen profil, a létszámok kicsik, a szakterületi és a mesterségbeli képzés nem válik el élesen, így a vizsgált képzési célt az intézményvezetés maga képviseli.

- Tanárképző főiskolák (5 intézmény): a fő profil szintén a pedagógusképzés, az intézmények nagyságrendje közepes méretű, a pedagógus-felkészítésben közvetetten érdekelt oktatók létszáma sokszorosa ugyan a vizsgált oktatóknak, de végülis az intézmény egésze érdekelt a pedagógusképzésben.

- Szakmai, művészeti szakfőiskolák (5 intézmény): mellékprofil a pedagógusképzés, az intézmény nagyságrendje közepes, a pedagógusképzés összes feladatát egy szervezeti egység integrálja.

- Tanárképzést folytató egyetemek (9 intézmény, melyből 4 tudományegyetem): az intézmények nagyságrendje a közepes és nagy között váltakozik, csak egyik profiljuk a tanárképzés, a tudományegyetemeken azonban a vizsgált oktatók a pedagógia, ill. pszichológia szakosok oktatását is ellátják, emiatt súlyuk relatíve nagyobb.

Az oktatói kar létszamarányai

Intézménytípusonként jellemzem az oktatók teljes létszámának változásait, ill. a pedagógusfoglalkozásra felkészítő oktatói létszám ehhez viszonyított arányát.

Óvó- és tanítóképző főiskolák:

Nagyságrendjüket tekintve ezek a legkisebb intézmények. A teljes oktatói létszám 32 és 117 között változik, a vizsgált 12 intézményben az oktatók összlétszáma 700 fő. Az oktatói létszám 2 év viszonylatában stagnált, annak ellenére, hogy a hallgatólétszám emelkedett. A pedagógusképzésben a válaszok szerint valamennyi oktató - közvetlenül vagy közvetetten - részt vesz. A vizsgált nevelés-tudományi tanszékeken dolgozó, pedagógiai és pszichológiai tárgyakat egy tanszék keretein belül oktatók összlétszáma 107 fő volt.

Ilyen módon a pedagógiai mesterségre való felkészítésben résztvevő oktatók aránya az összoktatói létszámhoz viszonyítva 1:7, (15 %).

Tanárképző főiskolák:

Az ebbe a kategóriába tartozó (általános képzési profil) főiskolák összoktatói létszám szerinti nagyságrendje az előző típushoz képest nagyobb és homogénebb: 210 és 290 fő között mozog, az elmúlt időszakban szintén minimális létszámcsökkenéssel. Ugyanekkor e főiskolákon a hallgatói létszámfejlesztés aránya még nagyobb mértékű volt, mint az óvó- és tanítóképző intézményekben.

Az összesen mintegy 1100 oktatóhoz viszonyítva a pedagógiai-pszichológiai jellegű felkészítésben résztvevő oktatók számát, - amely összességében hasonló nagyságrendű (110 fő), mint az óvó- és a tanítóképző főiskolákon volt - ez az arány éppen 1/10 résznyi, tehát relatíve rosszabb, mint azt az előző típusban tapasztaltuk.

Azonban e főiskolákon is szinte valamennyi oktató részfeladatának tartja a tanári felkészítést.

A szakmai és művészeti tanárképzést is folytató főiskolákon az összoktatói létszám szerinti nagyságrend a

tanárképző főiskolákéhoz hasonlatos, amazénál egy kissé nagyobb intézményenkénti különbséggel: 107-250 fő közötti szélső értékekkel.

Az összoktatói létszámhoz képest azonban e főiskolákon sokkal kisebb a pedagógiát, ill. pszichológiát oktatók száma (összesen 39 fő). Azaz 5 %-os az aránya ebben az intézménytípusban a pedagógia-pszichológia képviselőjének, szemben a 15 illetve 10 %-kal. Amiből értelemszerűen az is következik, hogy a tanszékeknek kisebb a viszonylagos súlya az intézményi hierarchiában.

Természetesen e főiskolákon a hallgatóknak is csak kisebb része vesz részt a tanárképzésben, így az egy tanárszakosra jutó oktatói részarány relative jobb, mint a tanárképző főiskolákon.

Az egyetemeken folyó tanárképzés intézményeit az összoktatói létszámok, ill. a tanárképzésben résztvevő oktatói és hallgatói létszámok szerint három nagyobb csoportra oszthatjuk: a hagyományosan tanárképző főprofilú tudományegyetemekre, a szakmai tanárképzést folytató egyetemekre, (BME, BKE, GATE), s mint kis szakegyetemből tudományegyetemé most fejlődő intézmény, sajátos, külön típust alkot a Veszprémi Egyetem, ill. az eredetileg tanárképző főiskolából egyetemé vált, szintén kis intézmény, a Testnevelési Egyetem.

A vizsgált négy tudományegyetemen a pedagógiai tanszékeken működő oktatói gárda létszáma 11-15 fő közötti, összlétszámuk: 50 fő. Többségükben mellettük külön pszichológiai tanszékek is működnek, ahonnan "átoktatnak" a pszichológusok. Ugyanakkor a pedagógia szakos képzésnek is ők a szakgazdái, tehát terhelésük ezáltal nőtt, a pszichológusok "besegítése" következtében viszont csökkent, így a terheléseket össze lehet mérni az előző típusokéval.

Az oktatói összlétszám e négy egyetemen egyenként 500 fő körüli, vagy azt meghaladó (szintén stagnálással az elmúlt évek viszonylatában), tehát összesen mintegy 2-3000 fő volt.

A pedagógiát oktatók aránya itt a legkedvezőtlenebb, csupán 3-4 %-os. Ehhez hasonló az arány a nem pedagógusképző profilú szakegyetemeken (a teljes oktatói létszámról pontatlanok az adatok), ahol viszont a hallgatóknak sokkal kisebb hányada kap tanári diplomát.

Az oktatói létszamarányok intézmény-típusonkénti összehasonlításából az alábbi következtetés vonható le:

Minél kisebb létszámú intézményről van szó, annál nagyobb a relatív súlya a pedagógiát, pszichológiát oktatóknak. Ez a különbség a két szélső érték között akár 15-szörös is lehet! Ugyanakkor még a legjobb helyzetben lévő, kifejezetten pedagógusképzési profilú főiskolákon is jóval kisebb a pedagógus foglalkozásra felkészítő oktatói hányad, mint amennyit ez a képzés igényelne.

A közelmúltban kidolgozott képesítési követelményekből a korábbi szabályozóhoz, a tantervi irányelvekhez képest egzaktabb módon lehet következtetni a szükséges oktatólétszámra: tanárszak esetén a minimum 600 órányi kötelező - s a tartalmi követelmények miatt jórészt kiscsoportos - foglalkozás az oktatók átlagos heti 12 órás terhelése mellett számításaim szerint 1/6 oktató/hallgató arányt kívánna meg (a végzős hallgatói évfolyam létszámát véve alapul). Ma a tanárképző főiskolákon - ahol az egyetemekhez képest a pedagógus-felkészítés még mindig elismerten jobb, ez az arány 1/26. A hamarosan életbelépő követelmények (szinvonalas) teljesítéséhez tehát az oktatói létszám négyeszerese volna szükséges!

Manapság az oktatók általában túlterhelésről, kimerültségről panaszkodnak, - a fentiek szerint jogosan.

Tanszékek közötti és tanszéken belüli munkamegosztás

Az intézmények többségében a vizsgált tartalmakat oktatók szervezeti egysége a tanszék.

A pedagógus foglalkozás általános követelményeire felkészítő szervezeti egység az óvó- és tanítóképző főiskolákon mindenütt neveléstudományi tanszék elnevezéssel működik. E tanszéken belül oktatják a pedagógiai és a pszichológiai diszciplinákat. A szakmódszertan viszont zömé-

ben - kivéve az óvóképzést - más szaktanszékekhez tartozik. A pedagógiai tárgyak oktatóinak száma a pszichológusokhoz képest mintegy kétszeres (69:34).

A tanárképző főiskolákon - az EKTf kivételével - a pedagógiai és a pszichológiai tárgyakat a neveléstudományi vagy pedagógiai tanszéknek nevezett egységben együtt (36:23 aránnyal) oktatják. Az EKTf-en külön pszichológiai tanszék működik, amelynek oktatói a tanárképzésben is részt vesznek, míg a szociálpedagógiai szakosok felkészítésében - melynek ők a "szakgazdái" - a neveléstudományi tanszékről is "átoktatnak". A másik sajátosság, hogy - a BDTf kivételével ahol a szakmódszertan 38 oktatója is a neveléstudományi tanszékhez tartozik - a többi helyen a szakmódszertanos oktatók a különböző szaktanszékeken vannak.

A szakmai tanárképző főiskolákon - Tanárképző Tanszék vagy Pedagógiai Tanszék néven - egy szervezeti egységben működnek a pedagógiát, pszichológiát, logikát, filozófiát, beszédművelést stb. és a szakmódszertant oktató tanárok. E tanszékek kapcsolata a gyakorlati képzéssel is előbb, mint az előzőeknél, annál is inkább, mert nem lévén gyakorlóiskolájuk és mert kisebb hallgatólétszámot kell áttekinteniük - e tanszékek oktatói feladata közé tartozik a gyakorlati képzés szervezése, felügyelete, sőt a szakvezető tanárok megbízása is. Ezt más intézményekben nem a tanszék végzi, s így a befolyásuk is korlátozódott. A három területen (pedagógia: pszichológia: szakmódszertan) oktatók aránya: 17:9:13 fő.

A tudományegyetemen - a JATE kivételével, ahol a pedagógiai és pszichológiai tanszék egy tanszékcsoporthoz alkot - a Neveléstudományi Tanszék mellett akár több pszichológiai tanszék is létezik, amelynek egyes csoportjai vagy tagjai "átoktatnak".

Minden egyetemen folyik pedagógia-szakos képzés is, többnyire a pedagógia tanszék felelősségével.

A szakos (pszichológia és pedagógia) képzési funkció szerinti munkamegosztás miatt a tanárképzésben szükséges koordináció más egységekkel (pl. szakmódszertanosokkal, akik

a szaktanszékekhez tartoznak) még nehezebb mint másutt, s ez hátráltatja a nagylétszámú évfolyamokkal való személyes kapcsolatteremtést is, ami pedig a hatékony felkészítés lényeges feltétele volna. A tudományegyetemeken szakmódszertan mellett a gyakorlati képzés irányítása tekintetében is hasonló a helyzet: nem e tanszékek szervezik. A sokféle szakterület és a nagy létszámok miatt a szakmódszertani és tanítási gyakorlatoknak a pedagógiai-pszichológiai alapképzéssel való összehangolása is rossz hatásfokkal történhet csak.

A többi egyetemen változó a helyzet a szervezeti felépítés szerint. A VE-en és a BKE-en a pedagógiát és pszichológiát oktatók egy tanszéken működnek, a szakmódszertan viszont nincs itt képviselve. A BME-n és a TE-n külön tanszéke van a pszichológiának és a pedagógiának, mely utóbbi keretébe a szakmódszertanosok is beletartoznak. A pszichológusok viszont az önálló tanszéken részben szakképzési funkciót, (pl. munka, ill. sportpszichológia) is ellátnak. A GATE-n e három diszciplínát három tanszék képviseli, melyek munkáját a Tanárképző Intézet koordinálja.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a tanító- és óvóképzőkön, ill. a szakmai tanárképző főiskolákon és a szakmai egyetemek közül egy helyen a pedagógia, a pszichológia, a szakmódszertan oktatása és az iskolai gyakorlatok irányítása egy, közös szervezeti egységben történik.

A tudományegyetemeken viszont - és részben már a tanárképző főiskolákon is - a pedagógusi professzióra történő felkészítés összes funkciója nem jelenik meg egy szervezeti egységben. Tetézi a problémát, hogy itt több nagyságrenddel nagyobb hallgatóság felkészítése folyik, az oktatói létszámok tekintetében nem jobb kondíciókkal, mint a kis létszámokkal foglalkozó intézményekben. A szakképzési funkciót egy-egy szakon általában több, egymással együttműködő tanszék végzi, míg a tanárképzési funkciót - amely a tanárképző főiskolákon szinte valamennyi hallgatóra, s az egyetemeken is a hallgatók többségére irányul - szintén csak

tanszéki rangú szervezeti egységek látják el. E lényegi feladattal és a tanári foglalkozásra való felkészítés képesítési követelményeivel a tudományegyetemeken és a tanárképző főiskolákon sem a szervezeti konstrukció, sem az oktatói létszámarányok nem adekvátak. (Az oktatói létszámok tekintetében ez a megállapítás valamennyi pedagógusképző intézményre érvényes.)

Az oktatói kar néhány jellemzője

Férfi/nő arány

A nemek tekintetében - mint az várható is volt - az intézménytípus presztizsének emelkedő sorrendjében emelkedik a férfiak aránya, 32 %-tól 54 %-ig, az egyes intézményekben természetesen nagy egyedi eltérésekkel.

Az óvóképző és tanítóképző intézmények e vonatkozásban mintegy tükrözik a gyakorlatot, lévén hagyományosan női foglalkozásról szó. Így "természetes", hogy ebben az intézménytípusban a legmagasabb, átlagosan kétharmad körüli a nőkkollégák aránya.

A tanárképző főiskolákon éppen fele-fele arányú a férfiak és a nők képviselete.

A szakmai tanárképző főiskolákon az előbbieknél átlagosan alacsonyabb a férfiak aránya, 41 %. Az egyes intézmények közötti különbségek azonban nagyok é tekintetben: 25 %-os a legalacsonyabb, 75 %-os a legnagyobb arány.

A tudományegyetemeken oktatnak viszonylag a legnagyobb arányban férfiak, átlagosan 54 %-ban. A négy tudományegyetemet, ill. a VE-t és a MTE-t egy alcsoportnak tekintve azt találjuk, hogy - egy kivétellel - kiegyenlített (50-60 % körüli) a férfiak aránya. A kivétel az ELTE, ahol 23 %-os a férfi oktatók képviselete.

A szakmai tanárképzést folytató három egyetem közül - és így a 31 intézmény között is - a BME-n a legmagasabb a férfiak aránya, 90 %-os; a másik kettő (GATE, BKE) az átlagos arányokat mutatja.

Életkori jellegzetességek

A kérdőív öt kategóriában vizsgálódott, 10 éves

periódusok szerinti bontásban (35 év alattiak, 36-45, 46-55, 56-65, 65 év fölöttiek). A legidősebb generációnak csupán 2 képviselője van a vizsgált oktatók között, ezért négy kategória arányait viszonyítjuk egymáshoz.

A két szélső kategóriához összességében is kevesebb (mintegy 100) oktató tartozik, mint azt egyenként a két középső kategóriában tapasztaltuk. Az oktatók zöme 46-55 év közötti (40 %), illetve 36-45 év közötti (35 %). A 35 év alattiak (14 %) és az 56 év fölöttiek (11 %) e 75 %-os derékhadhoz képest kisebbséget alkotnak.

Intézménytípus szerint az alábbi - statisztikailag nem nagy jelentőségű - jellegzetességek mutathatók ki:

A tudományegyetemen a legkisebb a "derékhad", s a legnagyobb az 56 év fölötti oktatók száma. Ugyanakkor a legfiatalabb korosztály létszamaránya nem tér el az átlagostól. Ezzel ellentétes a szakmai tanárképző főiskolák korösszetétele, ahol a fiatalabb generáció csak 5 %-ban képviselteti magát, s mind a közégeneráció, mind az 56 év fölöttiek száma az átlagosnál nagyobb.

A tanító- és tanárképző főiskolák közelítik meg a leginkább az átlagos arányokat, azzal a feltűnő belső aránybeli különbséggel, hogy a tanárképzőkön a "derékhadon" belül a fiatalabb korosztály van többségben, míg a tanító- és óvóképző főiskolákon az idősebb.

Összegezéskeppen megállapítható, hogy az oktatók korösszetétele viszonylag kiegyenlített. A fiatalítás elsősorban az óvó- és tanítóképző valamint a szakmai tanárképző főiskolákon kívánatos.

Iskolai végzettség, szakképzettség

A felsőoktatásban az oktatói alkalmazás feltétele az egyetemi végzettség. Adataink sajnos azt nem tükrözték pontosan, van-e olyan oktató, akinek ez hiányzik. Az viszont megállapítható, hogy a 300-400 főnyi válaszolónak 600 féle diplomája van: ebből mintegy 100 a főiskolai és 500 az egyetemi. Tehát legalább 100 az újabb egyetemi diploma a feltételezett 400 alapidiploma mellett.

Közülük legkisebb arányú (38 diploma) a nem

pedagógusi oklevél (12 főiskolai, 26 egyetemi szintű); 289 oktató valamilyen pedagógusi szakon (is) végzett (82 főiskolai, 207 egyetemi szinten). Pedagógia szakos diplomával rendelkezik a vizsgált oktatóknak a fele (196 fő), pszichológus 73 fő.

Minden második oktatónak két diplomája van, e második oklevél felerészt főiskolai, felerészt egyetemi szintű. Értelmezésünk szerint ez a szám igen pozitív, hiszen a pedagógus pályára felkészítőknek csaknem háromnegyed része rendelkezik valamilyen pedagógusi végzettséggel, ugyanekkorra hányaduk a pedagógia vagy pszichológia szakos szakképzettséget szerezte meg, s fele részük e kettőt birtokolja.

Oktatóink közül 156 főnek (50-60 %) van nyelvvizsgálata legalább egy nyelvből.

Tudományos fokozatok

A mintegy 400 vizsgált oktató közül tudományos minősítése 219 főnek van. A "minősített" oktatók (tehát a kandidátusi és akadémiai fokozatot megszerzettek) száma 76, a vizsgált létszám 18-20 %-a.

A minősítések szakterület és fokozat szerinti megoszlását az alábbi táblázat mutatja:

Szakterület	F o k o z a t			
	Egyetemi doktor	Kandidátus	Akadémiai doktor	Összesen
Nem pedagógiai				
v. pszich. tud.	17	6	-	23
Pedagógia	98	54	5	157
Szaktudomány	8	-	-	8
Pszichológia	22	11	-	33
Összesen	145	71	5	221

Mint kitűnik, zömmel a neveléstudomány és a pszichológiai tudomány valamint a szakmódszertan, tehát az oktatómunkával adekvát területek állnak a középpontban. Ettől eltérő, egyéb területen 23 fő (10,5 %) szerzett tudományos fokozatot.

A fokozattal rendelkezők intézménytípusok szerinti megoszlását az alábbi táblázat tartalmazza.

Intézmény- típus	a	b	c	d	b/d	c/d
	egyetemi doktori	kandi- dátusi +nagy- doktori	összes fokozat	összes- oktató	%	%
Óvó- és tanító- képzők	51	10	61	168	6	36
Tanárképzők	37	16	53	107	15	50
Szakmai tanár- képzők	13	5	18	39	13	46
Egyetemek	44	43	87	92	47	94
Összesen:	145	74	219	406	18	54

A vizsgált pedagógiai tanszéki oktatók közül tehát a "minősítettek" aránya az egyetemeken 47 %-os, míg a főiskolákon - beleszámítva a tanárképző főiskolák 15 %-os részesedését is - 10 %-os. Ebben az intézménytípusban azonban a "kisdoktori" fokozatot szerzettek jó aránya alapja lehet a kívánatos szint elérésének.

(E változó elemzését részletesebb bontásban lásd Péchy Benjámintanulmányában.)

Közoktatási és pedagógusképzési gyakorlat

A közoktatási gyakorlat adatait intézménytípusonkénti bontásban a következő táblázat mutatja.

ISKOLAI GYAKORLAT INTÉZMÉNYTÍPUS	ÓVODA ÉS ALSÓ TAG.	FELSO TAGOZAT	KÖZÉPISKOLAI KÖZTISMERETI	KÖZÉPISKOLAI SZAKMAI TÁRGYAK	ÖSSZ. OKTATÓ GYAKORLAT %	ÖSSZESEN		MINDÖSSZESEN
						KORÁBBAN	JELENLEG	
Óvó- és tanítóképzők	68	30	16	21	77 %	120	9	129
Tanárképző főiskolák	11	41	30	10	85 %	85	7	92
Szakmai tanárképzők	4	2	11	15	82 %	28	4	32
Egyetemek	9	23	28	18	84 %	68	10	78
Összesen	92	96	85	64	81 %	301	30	331

A leglényegesebb információ, hogy oktatóink 81 %-ának rövidebb-hosszabb idejű (de legalább 1 teljes évet meghaladó) közoktatási gyakorlata van. Viszont jelenleg - tehát oktatóként - csak 7 %-uk folytat a képzés mellett részfoglalkozásban közoktatási intézményben oktatómunkát, ami a nagyfokú leterhelést bemutató adatokkal összevetve érthető is.

Nincs lényeges különbség az intézménytípusok szerint. Adataink azonban azt mutatják, hogy az oktatók többnyire - természetszerűen - a képzés jellegének megfelelő közoktatási intézménytípusban szereztek tapasztalatokat, ám ez a megfelelés nem kizárólagos: 30-60 %-ban adekvát e kettő.

A pedagógusképzésben szerzett gyakorlat éveit tekintve adataink azt tükrözik, hogy az oktatók nagyobbik hányadának több mint 10 éves pedagógusképzési gyakorlata van, ami pozitív és negatív véleményeket egyaránt tükröz. Összevetve azt az életkort bemutató jellegzetességgel, (az átlagos oktatói életkor 45 év) levonhatjuk azt a pozitív következtetést, hogy az oktatók zöme 10 év iskolai gyakorlat után került be a képzésbe. Negatív viszont, hogy az oktatói mobilitást (a közoktatási és felsőoktatási struktúrák közötti oda-visszáramlást) a jelenlegi feltételek akadályozzák.

Arról ugyan nincsenek adataink, hogy milyen hányadban kerülnek vissza a közoktatásba, majd esetleg újra a képzésbe a pedagógusképzésben oktató gárdából, de tapasztalatból tudjuk, hogy a mobilitás egyirányú, s egyszeri. Emiatt a pedagógusképzésben oktatók tudásának időnkénti "felfrissítése" a mai közoktatási tapasztalatokkal alig-alig lehetséges, hiszen ez részfoglalkozással a leterheltség miatt nem megoldható.

Összegezésül elmondható, hogy a tipikus oktató - a valóságban persze igen nagy egyedi eltérésekkel - ma 45 éves, lehet férfi is, nő is, valószínűleg egy vidéki tanárképző főiskola vagy tudományegyetem neveléstudományi tanszékén dolgozik, tíz-tizenötöd magával. Tanszéke létszáma az összköztatói kar mintegy tizenötöd része, a tanszék feladata

viszont a követelmények szerint a képzési volumen ötödrésze lenne, és ténylegesen is nyomasztóan több, mint másutt. Ezért oktatóink igen elfoglaltak. Tanszéki kollégái közt csak a pszichológusok képzettsége tér el az övétől, mivel a szakmódszertanosok is más tanszékekhez tartoznak, így leterheltsége miatt más szakmák képviselőivel alig-alig találkozik. Oktatóvá válása előtt 10 évig a közoktatásban tanított, (azóta viszont csak néhanapján lát iskolát), s immár egy évtizedet töltött el a pedagógusképzésben is.

Egyetemi doktori fokozatát pedagógiából szerezte, egy idegen nyelvet beszél középfokon, s az utóbbi években a kandidátusi disszertációja témájában végzett kutatómunkát. Jelenleg kandidátusi ill. a Ph.O. fokozat, majd a habilitációja elérését tervezi.

Előreláthatólag semmi akadályja nem lesz annak, hogy a hátralévő 10-20 munkásévét is a pedagógusképzés szolgálatában töltsse el. Ha bírja egészséggel, lelkesedéssel, energiával, akkor az élvezőnyben, ha nem, akkor átlagos, szürke, de mégis egyetemi, illetve főiskolai oktatóként.

PÉCHY BENJÁMIN

Illyés Gyula Tanítóképző Főiskola

A PEDAGÓGUSKÉPZŐ INTÉZMÉNYEKBEN FOLYÓ KUTATÁSOK HELYZETE ÉS AZ INTÉZMÉNYEK NEMZETKÖZI KAPCSOLATAI

E tanulmány célja a tanszékek tudományos felkészültségének és idegennyelv tudásának szintjéből kiindulva a tanszékeken folyó tudományos kutatómunka összetevőinek és a nemzetközi kapcsolatok helyzetének feltárása.

1. A kutatások és a nemzetközi kapcsolatok háttértényezői

1.1. Az oktatói állomány szakmai tevékenységének arányai

A pedagógiát oktatók aránya a tudományegyetemektől a tanárképző főiskolákon és a tanítóképzőkön át az óvóképző-kig folyamatosan csökken (88 %, 74,5 %, 63,7 %, 50 %, lásd 2. és 3. sz. melléklet), a pszichológiát oktatók aránya pedig ezzel ellentétes irányban növekszik (12 %, 25,5 %, 30,4 %, 35 %), de a létszámarány minden képzési szinten a pedagógiát oktatók túlsúlyát tükrözi. Ezek az arányok szinte természetesen következnek az egyes pedagógusképző intézménytípusok eltérő képzési funkcióiból és tanszéki struktúrájából. (Pl. a JATE kivételével a tudományegyetemeken külön tanszékek a pszichológiaoktatás gazdái, míg a többi felsorolt intézménytípusban a pedagógiát és a pszichológiát általában közös tanszéken oktatják.)

A szakmai tanárképzést folytató egyetemek és főiskolák pedagógiai tanszékein az előbbinél jelentősen kisebb arányt képvisel a pedagógia és a pszichológia, mivel e tanszékek általában gazdái a szakmódszertanok oktatásának is - a többi pedagógusképző intézménytípustól eltérően -, és mert a képzés hangsúlya az intézményeken belül nem a szakmai tanárképzésen van.

1.2. Az oktatói állomány tudományos kvalifikáltsága

Az adatok szerint (2. és 3. sz. melléklet) a tudományos minősítéssel rendelkező oktatók aránya - természetes módon - a kétféle egyetemi kategóriában a legmagasabb (90, ill. 75,5 %). A tanárképző főiskolák nem sokkal maradnak el az utóbbi arány mögött (72,9 %), ugyanakkor a szakmai tanárképzést folytató, valamint tanítóképző és óvóképző főiskolák e mutatói erősen csökkentő tendenciát és jelentős különbségeket tükröznek (50, 48 és 40 %).

A vizsgált tanszékek oktatóinak tudományos felkészültségéről még differenciáltabb képet kaphatunk, ha megnézzük a tudományos fokozatok megoszlását az egyes intézménytípusokban. E szerint az egyetemi doktori fokozattal rendelkező oktatók aránya az összes tudományos fokozattal rendelkezők közül a tudományegyetemeken a legalacsonyabb (35,5 %), s ez az arány a 3. sz. melléklet adatai szerint az intézménytípusok hierarchiájában lefelé haladva csaknem lineárisan növekszik egészen az óvóképző 100 %-os mutatójáig, ugyanakkor a kandidátusi fokozattal rendelkezők aránya pedig az előbbivel ellenkező irányban alakul (ugyanazt a haladási irányt követve 60 %-tól kezdődően 0 %-ig bezárólag). Akadémiai doktori fokozattal rendelkezők csak a tudományegyetemi szinten találhatók, elenyésző arányban (6 %).

A tudományos kvalifikáltság arányai a 3 éves képzési idejű pedagógusképzőktől kezdve a képzési szinteken felfelé haladva a magasabb képzési szintek irányában növekednek. Ebből a szempontból jelentősen nagyobb a különbség a tudományegyetemek és a tanárképző főiskolák között, mint ez utóbbiak és a tanítóképzők között. Ugyanakkor a tudományegyetemek javára mutatkozik túl nagy különbség a szakmai tanárképzést folytató egyetemek relációjában is a tudományos kvalifikáltság szempontjából (pl. a kandidátusok arányai 60, ill. 43,2 %, s ez utóbbi intézménytípusban akadémiai doktorok nem találhatók). A többi, egymással a hierarchiában szomszédos intézménytípus között a tudományos ellátottságbeli különbségek átlagos mértéke kb. 13 %, egymás között kis

eltérést mutatnak.

A jelzett tudományos ellátottságbeli különbségeket tovább differenciálja az egyes intézménytípusok megfelelő tanszékein dolgozó kandidátusok, illetve akadémiai doktorok számaránya. Ez a tényező további minőségi előnyt jelent a tudományegyetemek számára, nagyjából kiegyenlíti a szakmai tanárképzést folytató egyetemek és a tanárképző főiskolák közötti eltérést, jelentőssé teszi a különbséget a tanárképző főiskolák és a szakmai tanárképzést folytató főiskolák között.

Az oktatói létszám szakterületi megoszlási arányaiból szinte egyenesen következik, hogy a tudományos minősítések 75-82 %-a az egyes intézményekben - a szakmai tanárképzést folytató egyetemek és főiskolák kivételével - neveléstudományból adódik, s kb. 4-5-szöröse a pszichológiából szerzett minősítések arányának. E szempontból elhanyagolhatóak a különbségek a szóbanforgó intézménytípusok között. A szakmai tanárképzést folytató egyetemeken és főiskolákon ugyanakkor feltűnően alacsony a neveléstudományból egyetemi doktorátussal rendelkezők aránya (52,4 %, ill. 27,3 %), a kandidátusi fokozattal rendelkezők esetében viszont ezek az arányok sokkal jobbakként mutatkoznak (62,5, ill. 100 %).

A pszichológiából tudományos fokozatot (elsősorban egyetemi doktorátust) szerettek aránya a különböző intézménytípusokat összehasonlítva nem mutat jelentős eltéréseket (6,6 % és 25 % között mozog), de az arányok az intézményhierarchiában lefelé haladva növekvő tendenciájúak. Feltűnően alacsony a pszichológiából tudományos fokozatot szerettek aránya a szakmai tanárképzést folytató főiskolákon (6,6 %).

Szaktudományokból és egyéb tudományokból - valószínűleg az érintett intézménytípusok sajátosságaiból adódóan - csak a szakmai tanárképzést folytató egyetemeken és főiskolákon mutatkoznak jelentős tudományos kvalifikáltsági arányok.

Az egyetemek közül az ELTE BTK pedagógiai tanszékén a legmagasabb a tudományos kvalifikáltsági szint (a 13 főnyi létszámból 2 fő akadémiai doktor és 10 fő kandidátus), a leg-

alacsonyabb pedig a Veszprémi Egyetem (50 %), illetve a Magyar Iparművészeti Főiskola (42,8 %) vizsgált tanszékein. Igen jó helyzetben van a BKE, ahol a tanszék minden oktatója rendelkezik valamilyen szintű tudományos minősítéssel, a JATE, ahol az oktatói létszám 60 %-ának van kandidátusi fokozata, továbbá a JPTE és az MTE, ahol a tanszéki oktatógárdának tudományos minősítéssel nem rendelkező számaránya 10 % alatt van.

A tanárképző főiskolák közül a legjobb tudományos ellátottságot a Berzsenyi Dániel főiskola mutatja (a tanszéki oktatók 78 %-ának van tudományos minősítése, a legalacsonyabb ellátottságú pedig az egri főiskola (csak 37,5 % a tudományos minősítéssel rendelkezők aránya).

A szakmai tanárképzést folytató intézmények közül a skála egyik végén a Kereskedelmi, Vendéglátó és Idegenforgalmi Főiskola áll, ahol egyetlen tudományos minősítéssel rendelkező oktató sincs a pedagógiai tanszéken, a másikon a Pollack Mihály Műszaki Főiskola 75 %-os tudományos minősítettségi aránnyal.

A tanítóképzők mezőnye igen szórt. A "listavezető" a Jászberényi TF (71,4 %; a skála másik végén az Eötvös József TF található (22,6 %). A vizsgált két óvóképző főiskola tudományos ellátottsága (37,5 és 41,7 %).

1.3. Az oktatók idegennyelv-tudásának helyzete

Az idegennyelv-tudás helyzetének jellemzésére célszerű a "nyelvi ellátottság" fogalmának bevezetése, amelyet a nyelvvizsga és a teljesítményképes nyelvtudás megoszlási mutatóinak összevonásával kapunk.

Az adatokból kitűnik (2. és 4. sz. melléklet), hogy a legjobb átlagos nyelvi ellátottsággal a tudományegyetemek vizsgált tanszékei rendelkeznek (kb. 89 %), őket a szakmai tanárképzést folytató egyetemek (kb. 79 %) követik.

Az egyetemek átlagos nyelvi ellátottságához (kb. 81 %) képest szerényebb a tanárképzők és szakmai tanárképzést

folytató főiskolák ellátottsága (kb. 65 %). Ez utóbbi kategórián belül valamivel (kb. 5 %-kal) kedvezőbb a tanárképző főiskolák helyzete.

A tanító- és óvóképző főiskolák együttes nyelvi ellátottsága kb. 6 %-kal elmarad a tanárképző és szakképző főiskolák nyelvi ellátottságától, elsősorban az óvóképzők rossz nyelvi helyzete miatt. Figyelemre méltó körülmény azonban, hogy a tanítóképző főiskolák átlagos nyelvi ellátottsága csaknem eléri a tanárképző főiskolákét, s mintegy 6 %-kal meghaladja a szakmai tanárképzést folytató főiskolák hasonló mutatóját.

A tudományegyetemek és az óvóképzők nyelvi ellátottsága közötti különbség (41 %) nagynak tűnik, még a magyarázó körülményekre való tekintettel is.

A 80 % feletti nyelvi ellátottsági sávba 10 tanszék (32,2 %) sorolható.

A 60-80 % közöttibe további 7 tanszék tartozik (a vizsgált intézményeknek 22,6 %-a), a gyengébb ellátottságú (51-60 %-os) sávba pedig 3 tanszék (9,6 %). Az 50 %-os, vagy ez alatti, gyenge nyelvi ellátottságú tanszékek száma 11 (35,5 %).

Megállapítható, hogy mind a tudományos, mind a nyelvi ellátottság mutatója jelentős mértékben intézménytípus-függő, s a képzési hierarchiában levelé haladva fokozatosan csökken. Az egyes intézménytípusokon belül az egyes intézmények közötti különbségek még markánsabbak az utóbbi mutatóban, s az adott intézménytípus átlagos nyelvi ellátottsági szintjéhez képest lényegesen jobbak vagy gyengébbek is lehetnek.

2. A kutatás helyzete

2.1. Általános helyzetkép

A vizsgált 31 tanszék közül 21 (67,7 %) szolgáltatott értékelhető adatokat, amely arány kielégítő alapot nyújt egy viszonylag hiteles helyzetkép megrajzolásához.

A 4 tudományegyetem közül 1, a 6 szakmai tanárképzést folytató egyetem közül 2, a 10 tanítóképző főiskola közül 4 illetékes tanszékei nem szolgáltatottak adatokat. Mivel a felsorolt intézménytípusokban lényegesen meghaladja az 50 %-ot a választott szolgáltatók aránya, következtetéseink nagy valószínűséggel érvényesek a valamennyi szóban forgó intézménytípus egészében folyó kutatásokra. Ugyanezt mondhatjuk el az összes vizsgált tanszéken folyó kutatások egészéről annál is inkább, mivel minden tanárképzőből és mindkét vizsgált óvóképzőből nyertünk adatokat.

Megállapításaink érvényességét nem terjeszthetnénk ki az előbbi megfontolások alapján fenntartások nélkül a szakmai tanárképzést folytató főiskolákon folyó kutatások egészére, ebbéli problémáinkat viszont feloldja az a körülmény, hogy ennek az intézménytípusnak az összes feltárt (összesen 74) kutatásból való kis részesedési aránya (4,1 %) miatt nem is célszerű erre törekedni.

Fontos összefüggések olvashatók ki a pedagógusképzőkben folyó kutatások egészére vonatkozóan (5. sz. melléklet). Ezek sorában első helyre kívánczik az a megállapítás, hogy minden típusú pedagógusképzőben folynak kutatások. Ezek volumene arányosnak tűnik az intézménytípusban szereplő intézmények számával, kivéve a tanítóképző főiskolákat, amelyek a kutatásokban - úgymond - "felül reprezentáltak".

Az egyes intézménytípusokban folyó kutatások mértékét, súlyát 3 mutató mentén tudjuk meghatározni és egymás között összehasonlítóvá tenni. Ezek a következők:

1. Az egy tanszékre jutó kutatások száma

Ez a mutató a tudományegyetemek kategóriájában 3,3, a szakmai tanárképzést folytató egyetemeknél 3,2, a tanárképző főiskoláknál 3,0, a szakmai tanárképzést folytató főiskoláknál 1,5, a tanítóképzőknél 4,3, az óvóképzőknél 3,5. Az adatok szerint az első három kategóriában és az óvóképző kategóriájában az egyes tanszékeken folyó kutatások nagyságrendje nem mutat jelentős eltéréseket, de a rangsort az óvóképzők kategóriája vezeti. E kutatási nagyságrendet

lényegesen meghaladja a tanítóképzőkben folyó kutatások nagyságrendje. A szakmai tanárképzést folytató két főiskolán - ezzel ellentétben - alacsony a fajlagos tanszéki kutatásszám.

2. Az egy tanszéki oktatóra jutó kutatások száma (adott intézménytípuson belül)

Ezek a mutatók a következők:

- tudományegyetemek:	0,26
- szakmai tanárképzést folytató egyetemek:	0,43
- tanárképző főiskolák:	0,22
- szakmai tanárképzést folytató főiskolák:	0,27
- tanítóképzők:	0,45
- óvóképzők:	0,35

A helyzetkép azt mutatja, hogy a tanítóképzők és a szakmai tanárképzést folytató egyetemek oktatói vesznek a legnagyobb arányban részt a tanszékeken folyó kutatásokban, tőlük kissé szakadnak le az óvóképzők, s jelentősen a többi intézménytípusok oktatói. Meglepő a tudományegyetemek utolsó előtti és a tanárképző főiskolák utolsó helye ebben az adatsorban.

3. Az egy, tudományosan is minősített, tanszéki oktatóra jutó kutatások száma (adott intézménytípuson belül)

A mutatók.

- tudományegyetemek:	0,29
- szakmai tanárképzést folytató egyetemek:	0,56
- tanárképző főiskolák:	0,34
- szakmai tanárképzést folytató főiskolák:	0,37
- tanítóképzők:	0,96
- óvóképzők:	0,88

A tudományosan minősített oktatók közül a tanítóképzők oktatói vesznek részt legintenzívebben a folyó kutatásokban. Az előbbi adatsorhoz képest a második és a harma-

dik helyen történt helycsere (óvóképzők, szakmai tanárképzők), továbbá a negyedik és ötödik helyen (tudományegyetemek, tanárképzők). A vonatkozó adatok nyilvánvalóan csak az adott intézet/tanszék minősített oktatóinak arányával összehasonlítva értelmezhetők helyesen.

Az egyes intézménytípusokon belül a legtöbb kutatás a JATE-n (a tudományegyetemi kutatások 50 %-a), a BKE-n (a szakmai tanárképzést folytató egyetemek kutatásainak 61 %-a), a Bessenyei György és az ELTE TK tanárképző főiskolákon (a tanárképzőkön folyó kutatásoknak 2/3-a), a Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskolán (a tanítóképzőkben folyó kutatásoknak 53,8 %-a) és a Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskolán (az óvóképzőkben folyó kutatásoknak 85,7 %-a) folyik.

Az egy oktatóra jutó fajlagos kutatás mutatója szerint az intézmények sorrendje a következő: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem (1,14), Kecskeméti TF (0,88), Kölcsey Ferenc TF (0,86), Hajdúböszörményi ÓK (0,5), ELTE TK (0,38).

Az egy, tudományos minősítéssel rendelkező oktatóra jutó fajlagos kutatás mutatója szerinti sorrend: Kecskeméti TF (2,3), Kölcsey Ferenc TF (1,75), Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem (1,14), Hajdúböszörményi ÓK (1,2), ELTE TK (0,56).

Megalapozottnak látszik tehát az a következtetés, hogy az egyes intézménytípusokban folyó kutatásoknak tanszékekre és a kutatásokban résztvevő oktatókra kivetített arányai igen eltérőek, s a mutatók megfelelő sorrendje az intézménytípusok képzési hierarchiában elfoglalt helyének és a kimutatott tudományos ellátottság minőségének megfelelő elvárással nagyjából ellentétesen alakulnak.

2.2. A kutatások témái

A pedagógusképző intézményekben folyó 74 kutatás rendkívül sok témára terjed ki, továbbá a nyert válaszokban sok pontatlan megfogalmazás található, ezen okok miatt a kutatási témák csoportosítása nehéz feladat (8. sz. melléklet).

A témák zöme a pedagógusképzés tartalmi korszerűsítésének témaköréhez tartozik (39,2 %), ezt követi az iskola (óvoda) strukturális és tartalmi korszerűsítése témakörének nagyságrendje (18,9 %), majd a pedagógusképzés strukturális és tartalmi korszerűsítése (16,2 %), a sort a pedagógusmesterségre felkészítés képességfejlesztő és módszertani témái (10,8 %) zárják.

A témacsoportokon belüli blokkok nagyságrendjének rangsorát a pedagógiai tantárgyfejlesztés különböző témái vezetik (az összes kutatások 23 %-a), ezt követi a tananyagfejlesztés témáinak hányada (13,5 %), majd az újszerű pedagógusképzési modellek és az iskolai (óvodai) képességfejlesztő programok (9,5-9,5 %). A többi 9 blokk részesedése az összes kutatásból 2,7 %-6,8 % határok között mozog, kis eltérésekkel.

Megállapítható, hogy a pedagógusképző intézmények - a témacsoportok nagyságrendjének tanúsága szerint - kutatásaikkal elsősorban önmaguk és az egész képzési rendszer korszerűsítésének, továbbá a pedagógus mesterségre felkészítés, az iskola (óvoda) korszerűsítésének s a gyermeki személyiség fejlesztésének sürgető társadalmi igényeket tükröző témáiban vizsgálódnak. Választott kutatási témáik, valamint az a körülmény, hogy a kutatások között nemzetközi jellegűek is vannak, jelzik a szellemi látóhatár nyitottságát és tágasságát.

Meglepően kevés a kutatási témák között a pszichológiai jellegű (8,1 %), arányuk jelentősen elmarad a tanszékek potenciális szakmai lehetőségeitől. (A pszichológiai témák kutatóhelyei: ELTE TK, Kecskeméti TF.)

A fő témacsoportok kutatásában résztvevő intézménytípusok részaránya érdekesen alakul. Az első két témacsoportban minden intézménytípus képviseli magát (legnagyobb arányban az egyetemek), ami azt jelenti, hogy az intézmények felismerték saját érdekeltységüket önmaguk, s ezáltal az egész pedagógusképzési rendszer megújításában. Az utolsó három fő témacsoportban nincsenek jelen a szakmai tanárképzést folytató főiskolák, a tudományegyetemek; a tanító- és óvóképző főiskolák viszont mindegyik témacsoport témáinak kuta-

tásában részt vesznek, ami azt mutatja, hogy ez a két intézménytípus a kutatások teljes mezőnyében aktív szerepet vállal a tudományegyetemekkel egyenrangú helyzetben.

2.3. A kutatások anyagi forrásai

Az adatokból kitűnik (5. sz. melléklet), hogy a kutatások összesen 12 forrásból nyerik anyagi alapjaikat, amelyek között az "egyéb" kategória a legnagyobb arányú (56,8 %). Ezt követi az OTKA és a PszM részaránya (9,5-9,5 %), majd a KFA (8,1 %) és az "intézményi forrás" részaránya (6,8 %). A többi 7 forrás csak 1-1 alkalommal szerepel (AFF, MTSTT, TKFA, TEMPUS, FEFA, Csokonai-program, nemzetközi).

Az "egyéb" forrás minden intézménytípus támogatásában jelen van, legnagyobb arányban a tanítóképzők (92,3 %), a tudományegyetemek (60 %) és a tanárképzők (53,3 %) kategóriájában. A többi támogatási forrás igen eltérő eloszlásban fordul elő.

2.4. A kutatások számának megoszlása az egy kutatásban részt vevők száma szerint

Az adatok szerint (6. sz. melléklet) a kutatásoknak pontosan a fele egyszemélyes, csak belső munkatársakat foglalkoztat. Ennek aránya a tanító- és óvóképzőkben a legmagasabb (63,6 %), de magas az egyetemeken is (43,5 %), a tanárképző és szakmai tanárképzést folytató főiskolákon átlagos (33,3 %). Úgy tűnik, a tanszéki oktatók zöme az egyéni kutatást preferálja, pedig a pedagógusképzés korszerűsítését szolgáló kutatásokban - meglátásom szerint - jelentős produktumok inkább tea-munka eredményeként születhetnek.

A kutatások 20,2 %-a 2-3 személyre kiterjedő, csak belső munkatársakat foglalkoztató kutatás. Ez a kiscsoportos kutatás a tanárképző és szakmai tanárképzést folytató főiskolákra a jellemző leginkább (38,9 %-ban), a tanító- és óvóképzőkben, továbbá az egyetemeken eléggé ritka (15,1 % és 14 %).

Az összes kutatás 4,1 %-ában fordul elő 1 belső és 6 külső munkatársat foglalkoztató kutatási felállítás, s csak a tanító- és óvóképzők kategóriájában nincs ilyen. A 4, ill. 5 belső munkatársra, továbbá az 1 belső, 1-7-ig külső számú munkatársra kiterjedő kutatás szórtnan, s az utóbbi csak az egyetemek kategóriájában fordul elő jelentős arányban (60 %).

Kuriózusként előfordul egy-egy 20+0, ill. 7+25 fő felállású kutatás is.

Az összes kutatás 74,3 %-a csak belső, 27,7 %-a pedig külső munkatársakat is foglalkoztató kutatás. A külső munkatársakat is foglalkoztató kutatások aránya az egyetemen a legmagasabb (43,5 %), a többi intézménytípusban elenyésző.

2.5. A jelenleg folyó kutatások számának megoszlása időtartam szerint

Amint látható (7. sz. melléklet) az összes kutatások számát és időtartamát véve alapul (de a "folyó" kutatások időtartamával nem számolva), egy kutatás átlagos időtartama 3,24 év.

A kutatások átlagos időtartama intézménytípusonként:

- | | |
|--|--------|
| - egyetemek | 4,0 év |
| - tanárképző és szakmai tanárképzést folytató főiskolák: | 3,7 év |
| - tanító- és óvóképző főiskolák: | 3,3 év |

Megállapítható, hogy az intézménytípusok hierarchiájában lefelé haladva a kutatások átlagos időtartama csökken, vagyis az egyetemek inkább a középtávú, az egyéb intézménytípusok inkább a rövidtávú kutatásokat kedvelik.

A különböző időtartamok szerinti kutatások kategóriái között vezető helyen áll a "folyó kutatás" kategóriája (28,4 %), ugyanis sok intézmény nem jelezte egyes kutatásainak időtartamát. Jelentős még a 2 éves kutatások gyakorisága (33,8 %). A 3, ill. 4 éves időtartamú kutatások megoszlási arányá-

ban kicsi az eltérés (12,2 %, ill. 10,8 %), az 5, ill. 6 éves időtartamú kutatások nagyságrendje pedig teljesen megegyezik (6,8 %). Kuriózusként fordul elő egy 8 éves időtartamú kutatás is.

3. Az intézmények pályázati tevékenységének jellemzői

3.1. Általános helyzetkép

A pályázati tevékenység oly módon kapcsolódik a kutatási tevékenységhez, hogy noha a pályázati munka elsősorban fejlesztéscentrikus, eredményességének fontos feltétele a tudományos megalapozottság, sőt a legtöbb pályázati tevékenységben tényleges kutatómunka is realizálódik.

E megfontolásból kiindulva a tanszékeken folyó tudományos kutatómunka helyzetének differenciáltabb, árnyaltabb megítéléséhez fontos adalékokkal szolgálhat a pályázati tevékenység elemzése.

A legfeltűnőbb az az örvendetes tendencia (9. sz. melléklet), hogy a pályázati munka az utóbbi 3 tanévben a szakmai tanárképzést folytató főiskolák kivételével valamennyi intézménytípusban jelentősen fellendült, s ezen a fejlődési irányon belül az elfogadott (támogatott) pályázatok arányának növekedése dominál. Az utolsó 3 tanévben e szempontból a leglátványosabb fejlődés a tanárképző főiskolákon (négyeszeres növekedés) és a tanítóképző főiskolákon (több mint háromszoros növekedés) mutatkozik, de jelentős az óvóképzők fejlődése is (kétszeres). A felsorolt eredmények mellett szerénynek tűnik az elfogadott pályázatok arányának növekedési indexe az egyetemeken kétféle kategóriájában (tudományegyetemeken 1,8, szakmai tanárképzést folytató egyetemeken 1,6).

Szembevetendő jelenség viszont a szakmai tanárképzést folytató főiskolákon a pályázatok 3 éven át tartó zuhanási tenceciája (ebben az intézménytípusban az 1992/93 tanévben nem adtak be egyetlen pályázatot sem).

Az intézménytípusok közötti relációban az 1992/93. tanévben benyújtott és elfogadott pályázatok közül a

legnagyobb arányt a tanítóképző főiskolák képviselik (34,0 %), a legkisebbet az óvóképzők (12,8 %), a többi intézménytípus között az arány kiegyenlített. Mivel ezekben a mutatókban az intézmények száma is szerepet játszik, a pályázati munka objektívebb megítélésére egyéb mutatókat is keresni kell.

Az 1992/93. tanévben a tanszékeken benyújtott és elfogadott összes pályázatok között a legnagyobb fajlagos (azaz egy tanszékre átlagosan jutó) részesedési arányt a tudományegyetemek és az óvóképző főiskolák képviselik. E sorban kissé szakadnak le a tanárképző főiskolák, jelentősebben a tanítóképző főiskolák, s még jobban a szakmai tanárképzést folytató egyetemek.

Még pontosabb jellemzőket kaphatunk a pályázati tevékenységről, ha nemcsak a tanszéki pályázati összteljesítményeket, hanem az 1 tanszéki oktatóra, továbbá a tudományos minősítéssel rendelkező 1 oktatóra jutó elfogadott átlagos pályázatszámokat is megvizsgáljuk.

Az 1 tanszéki oktatóra jutó pályázatszámok a tanszéki pályázati munkából való oktatói részvétel egyéni mértékét jelzik. E szempontból az óvóképző főiskolák oktatóiánk részvételi mutatója a legmagasabb (0,3) a leggyengébb a tanítóképző főiskolákon (0,19), a többi intézménytípusban kiegyenlített. Az egy fő, tudományos minősítéssel is rendelkező oktatóra jutó átlagos pályázatszám mutatója kimagaslóan legjobb az óvóképző főiskolákon (0,75), s a leggyengébb a kétféle egyetemi kategóriában (0,28 és 0,29), a tanár- és tanítóképző főiskolákon kiegyenlített (0,40 és 0,39).

Megállapítható, hogy a tanszéki pályázati munkából egyénileg az óvóképzők oktatói veszik ki részüket a legnagyobb arányban, s ez a megállapítás még fokozottabban érvényes a tudományos minősítéssel is rendelkező oktatókra. A kétféle index összevonása alapján képezett rangsorban a második helyen a tanárképzők, harmadikon a tanítóképzők vannak, s a rangsort a tudományegyetemek és a szakmai tanárképzést folytató egyetemek zárják. Meglepő, hogy az empirikus rangsor ellentétes az intézménytípusok képzési hierarchiájából

következő elvárási rangsorral.

3.2. Az 1992/93. tanévben benyújtott és elfogadott pályázatok témakörei és támogatási forrásai

A pályázati témák jellegéről, ezek egymás közötti és az intézmények közötti megoszlásáról differenciált képet kapunk a 11. sz. melléklet alapján.

Eszerint a pályázatoknak több mint 2/3 része a pedagógusképzés strukturális és tartalmi korszerűsítését célozza, ezen az arányon belül pedig a tartalmi korszerűsítés szándéka dominál (44,6 %). E két fő témacsoporton belüli nagyobb blokkok közül legjelentősebbek sorrendben a következők: tananyagfejlesztő programok, tantárgyfejlesztő programok, új pedagógusképzési modellek, speciális pedagógus továbbképző programok. A pályázó intézmények száma is e két fő témakörben a legnagyobb (16, ill. 9).

Mivel e két fő témakör témablokkjai döntő mértékben teoretikus jellegűek, így érthető, hogy ezekben a témakörökben az egyetemek részvételi aránya dominál (43,7 %, ill. 55,5 %). Örvendetes továbbá, hogy a tartalmi korszerűsítés témakörében minden pályázati tevékenységet kifejtő intézménytípus képviselteti magát.

A másik két fő témakör inkább gyakorlati jellegű pályázati tevékenységet igényel (a pedagógus mesterségre felkészítés képességfejlesztő és módszertani programjai, továbbá az iskola (óvoda) strukturális és tartalmi korszerűsítése), ezért itt a tanító- és óvóképzők részvétele dominál (57,1 %, ill. 80 %). Feltűnő viszont, hogy a tanárképző főiskolák az utolsó témakörből kimaradtak.

Az elfogadott pályázatok száma (47) összességében nem sok, ezt a számarányt szükséges lenne tovább növelni. Meglepő a pszichológiai jellegű pályázatok elvárhatónál sokkal alacsonyabb aránya is (mindössze egy ilyen pályázat van).

A támogatott 47 pályázat összesen 10 különféle forrásból nyeri anyagi alapjait, amelyek zöme alapítvány (12. sz. melléklet). A legtöbb pályázat (38,3 %) támogatója a PszM

Projekt, amely a nyújtott pénzüsszegek zömét (77,7 %) a pedagógusképzés strukturális és tartalmi megújítását célzó pályázatokra fordítja. A támogatási források között jelentős arányt képvisel még az "Alapítvány a magyar felsőoktatásért" (14,9 %), a "Pro-renovanda" (10,6 %) és az "egyéb" források (8,5 %), a többi támogató aránya alacsonyabb és kiegyenlített. Egyetlen olyan alapítvány van csupán, amely támogatásának döntő részét (60 %-át) a 3. és 4. fő témakör pályázatainak finanszírozására fordítja.

3.3. Összefüggés a tanszékeken folyó kutatások és a pályázati tevékenység között

Az egyetemek összesen 23 kutatásából 1 (4,3 %), a tanárképzők és a szakmai tanárképzést folytató főiskolák 18 kutatásából 4 (22,2 %), a tanítóképző és óvóképző főiskolák 33 kutatásából pedig szintén 4 esetben (12,1 %) találkozunk teljes vagy részleges tartalmi átfedéssel ugyanezen intézménytípusok pályázataival. Ez az átfedési arány a kérdőívben megfogalmazott szempontok azonosságai miatt természetes és elfogadható, nem zavarja a kutató és a pályázati munka elkülönített elemzését. Ezek az arányok egyben igazolják a pályázatok elemzésének azt a kiinduló szempontját, hogy a pályázati munka döntő mértékben fejlesztő jellegű.

4. Az intézmények nemzetközi kapcsolatai

4.1. Hallgatók cseréje

A pedagógiai tanszékek általában nem utaztatnak hallgatókat semmiféle relációban, ezért a kapott - meglehetősen gyér számú adat alapján az intézményközi hallgatócserére vonatkozó sommás helyzetkép megrajzolása lehetséges.

A tudományegyetemeknek és a tanárképző főiskoláknak csupán kis hányada, míg a többi intézménytípus jelentős hányada (70-80 %-a) jelezte hallgatói kapcsolatok meglétét.

A tudományegyetemek közül csak a JPTE jelzett hallgatócserét, 2 hollandiai (5 fővel) és 1-1 spanyolországi relációt (1-1 fővel).

A szakmai tanárképzést folytató egyetemek közül 4 jelzett hallgatói kapcsolatot, közülük csak a Testnevelési Egyetemnek van háromféle kapcsolata (német, osztrák, amerikai 2-2 fővel, az Iparművészeti Főiskolának kettő (német, angol), a Közgazdaságtudományi Egyetemnek egy 12 fős holland, a BME-nek is egy kapcsolata van (német, 1 fő).

A tanárképző főiskolák közül csupán az Eszterházy Károly TF jelzett egy 10 fős gyengülő, szlovákiai hallgatói kapcsolatot.

A szakmai tanárképzést folytató főiskolák közül három jelzett hallgatói kapcsolatot, általában erősödő jelleggel (a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola 2 fős német, a Bánki Donát MF 30 fős holland, a Pollack Mihály MF 4 fős német relációban).

A 10 tanítóképző főiskola közül 3 nem szolgáltatott adatokat, a többinek általában erősödő, kifelé irányuló, zömmel nyugati hallgatói kapcsolata van. Közülük 4-4 kapcsolata van a budapesti (romániai, német, holland, angol, esetenként 12-15 hallgató kiküldését tartalmazó kapcsolatok), és a kecskeméti (angol, francia, osztrák, olasz, esetenként 11-25 hallgatóra kiterjedő) főiskolának. A békéscsabai és a sárospataki főiskolának 3-3 kapcsolata van (az előbbinek bizonytalan lengyel, német és olasz, 5-15 hallgatóra kiterjedő, az utóbbinak 3 féle, erősödő angol, 10-10 hallgatóra kiterjedő kapcsolata).

Esztergomnak 12 hallgatóra kiterjedő, erősödő német, Szekszárdnak 15 hallgatóra kiterjedő, változatlan német kapcsolata van.

A pedagógusképző intézmények közül a Hajdúböszörményi ÓF rendelkezik a legkiterjedtebb hallgatói kapcsolatokkal (5 féle, 4 országra kiterjedő, 14-14 hallgató kiküldését magában foglaló, a szociálpedagógus-képzéssel összefüggésben működő kapcsolatok).

Az adatok alapján egyértelműen megállapítható, hogy a legszerteágazóbb és erőteljesen fejlődő hallgatói kapcsolatokkal a tanító- és óvóképző főiskolák rendelkeznek, valószínűleg a képzési profil bővülésével (idegennyelv- oktató, szociálpedagógus stb.) összefüggésben.

A 31 vizsgált intézmény közül 54,8 % rendelkezik 1-5 féle hallgatói kapcsolattal, közülük 47 % egy, 11,7 % kettő, 23,4 % három, 11,7 % négy, 5,9 % öt különböző kapcsolata van. A kapcsolatok összesen 13 országra terjednek ki, ebből 10 Nyugat-európai (és USA), 3 pedig volt szocialista ország. A kapcsolatok 35 %-a Németországgal, 15-15 %-a Nagy-Britanniával és Hollandiával, 6,5-6,5 %-a Ausztriával és Olaszországgal áll fenn, a többi kapcsolat relációja: 1 ország - 1 kapcsolat. Az egy országra jutó kapcsolatok száma 3,07, hallgatói létszám pedig átlagosan 25,8 fő. Az egy kapcsolatra jutó hallgatói létszám 8,4 fő. Az egy intézményre átlagosan jutó országok száma 0,8, kapcsolatok száma pedig 2,35.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a hallgatók külföldi utaztatását ill. cseréjét magukban foglaló kapcsolatok kevés hallgatóra terjednek ki, általában kifelé irányulóak, emiatt egyoldalúak, nem csere-jellegűek. A kelet felé irányuló kapcsolatok leépülőben vannak, ill. bizonytalaná válnak, számuk rohamosan csökken, míg a nyugati kapcsolatok látványosan erősödnek, bővülnek.

4.2. Külföldi oktatók fogadása

A 31 intézményből 24 szolgáltatott adatokat a kérdésre vonatkozóan. A látogatás célját 12 intézmény (50 %) nem jelölte meg, csak körvonalakban (pl. "nyitás Európa felé", új kapcsolatot" stb.).

A 24 intézmény 146 külföldi oktatót fogadott, ennek megoszlása:

4 tudományegyetem:	24
4 tanárképző főiskola:	32
7 tanítóképző:	38
5 szakmai képzést folytató egyetem:	10

2 szakmai képzést folytató főiskola: 8

2 óvóképző: 34

Az egy tanévre jutó, külföldről fogadott oktatók száma:

- tud. egyetemek: 6 - tanárképző főisk.: 8

- tanítóképzők: 5,4 - szakmai tanárk. egy.: 2

- szakmai tanárk. főisk.: 4 - óvóképzők: 17

A legnagyobb fogadási arány a tanárképzőkön mutatkozik, alacsony a szakmai tanárképzést folytató főiskolákon. Az óvóképzőkben abból adódik a magas arány, hogy a Hajdúböszörményi ÓF kéthetenként kb. 10 fő vendégoktatót fogad nemzetközi játékpedagógiai tanácskozásán, továbbá 18 svédországi oktatót fogadott továbbképzésre.

A fogadás célja leggyakrabban előadás tartása (összesen 28), amelyek aránya a tanárképzőkben a legmagasabb (19 esetben), a tudományegyetemeken, tanító- és óvóképzőkben viszonylag kiegyenlített arányú, nem fordult elő a szakmai képzést folytató egyetemeken. Előadásokat nem jeleztek a szakképző főiskolákról, viszont a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolán három vendégprofesszor is dolgozik (Ausztriából, Hollandiából).

Tájékoztató, tapasztalatcsere céljából 13 fő érkezett, legnagyobb arányban a tudományegyetemekre és a tanítóképzőkbe (4-4 fő).

Az oktatók zöme Németországból, Hollandiából, Ausztriából és az USA-ból érkezett, kisebb számban egyéb országokból.

4.3. Az oktatók részvétele a nemzetközi tudományos életben

Ennek a kérdésnek a vizsgálata a kérdőív 6.3.3. és 6.3.7. pontjaira adott válaszok adatainak együttes kezelése alapján volt lehetsége, mivel az adatok nagymérvű átfedést mutattak.

A nemzetközi tudományos életben való részvétel összefüggéseit a 13. és 14. mellékletekben összefoglalt adatsoportok alapján tudjuk megrajzolni.

A kérdést csupán 2 intézmény nem válaszolta meg, így a feltárt összefüggések nagy valószínűséggel érvényesek a vizsgált intézmények összességére.

A válaszadó 29 intézmény pedagógiai tanszékeinek 27 országra kiterjedően vannak az oktatók külföldre történő utazásaiban realizálódó (személyes) nemzetközi kapcsolatai. Az utazások 27 célországa közül 22 európai (81,5 %), a többi tengerentúli (Észak-Amerika, Afrika, Ázsia). A 22 európai ország közül 7 (31,8 %) volt szocialista ország.

Az összes 149 külföldi kiutazás közül csupán 14 (9,3 %) irányult Európán kívüli országokba, 12 (8,1 %) pedig volt szocialista országba. (Feltűnő az ezekben irányuló kiutazások igen kicsi részaránya az összes ország számához viszonyított részarányukhoz képest.)

Az utazások célországa a legtöbb esetben Németország (20,1 %), ill. Ausztria (16,1 %), de jelentős arányt képvisel Hollandia és Nagy-Britannia is (7,4 %).

Meglepően magas a Spanyolországba kiutazottak száma (8,1 %). A kiutazott személyek számát tekintve jelentős arányt képviselnek még: Nagy-Britannia (5,8 %), Hollandia (5,0 %), Olaszország (4,2 %), Franciaország és USA (3,9-3,9 %), Dánia (3,5 %). A volt szocialista országok közül viszonylag magas az Ukrajnába történt kiutazások száma (2,3 %), ugyanis több - főként kelet-magyarországi - intézménynek továbbra is vannak ide irányuló kapcsolatai.

A célországok nyelvterületi megoszlása alapján megállapítható, hogy - hagyományainknak megfelelően - dominál a német orientáció (45,1 %), ami az angol (25,8 %) és franciaspanyol (22,8 %) nyelvterület arányaihoz képest nem tekinthető egyértelműen kedvezőnek felsőoktatásunk európai felzárkózásának szempontjából.

A különböző intézménytípusok célországainak részarányairól szólva megállapíthatjuk, hogy a tudományegyetemekről 14 országban jártak az oktatók, ebből 4 Európán kívüli; a tanárképző főiskolákról 10 országba utaztak, ebből 5 volt szocialista; a szakmai tanárképzést folytató főiskolákról 11

nyugat-európai országba vezetett út, a tanító- és óvóképzők-
ból pedig 21 országba (ebből 3 volt szocialista).

Ezekből a számadatokból megállapítható az egyes
intézménytípusokra jutó átlagos ország-eloszlási mutató:

- tudományegyetemek: 3,0
- szakmai tanárképzést folytató egyetemek: 2,3
- tanárképzők: 2,5
- szakmai tanárképzést folytató főiskolák: 2,6
- tanító- és óvóképzők: 2,1

A leggyengébb nyugati kapcsolataik a tanárképző főis-
koláknak vannak, amely helyzet a kiegészítő (részben a
kérdőívben is szereplő, részben szóban nyert) információk
alapján azzal magyarázható, hogy a "keleti" kapcsolatok -
noha gyengülőben vannak és sokuk meg is szűnt - csak lassan
épülnek le, emiatt újabb nyugati kapcsolatok is lassan épül-
nek ki. Másrészt képzési profiljuk miatt (a hazai nyelvi
kisebbségek számára is képeznek nyelvtanárokat) volt kap-
csolataik jelentős hányadát szakmai érdekből meg is kell
tartaniuk, ami értelemszerűen azt jelenti, hogy a szóban
forgó intézményeknek a környező országokkal kell szorgalmaz-
niuk kapcsolatokat.

Az intézmények az összes (122) kapcsolatból csak 95
kapcsolat változásának jellegét jellemezték (65,6 %). A
kapcsolatok közül 63,1 % erősödő, 29,5 % változatlan, s
csupán 8,7 % gyengülő. Ezek az arányok igen kedvezőek a pe-
dagógusképzők nemzetközi kapcsolatainak várható jövőbeli
alakulása szempontjából.

Összes jellemzett kapcsolatuk közül a legtöbb erősödő
kapcsolatuk az egyetemeknek (68,9 %) és a szakmai tanárkép-
zést folytató főiskoláknak van (86,7 %), de a tanítóképzők
is jó helyzetben vannak (59,3 %). Az anyagi és egyéb lehe-
tőségek miatt a helyzetkép pozitív alakulásában bizonyára
fontos tényező a jó idegennyelvi kommunikációs felkészültség
is.

Változatlan kapcsolattal a legnagyobb számban (55,5 %) a
tanárképző főiskoláknál találkozunk, amelynek fő okairól már
szóltunk.

A gyengülő kapcsolatok elbizonytalanodásának fő okaként a kiutazások anyagi feltételeinek romlását jelölték meg az intézmények (főként a tanítóképzők).

A kiutazott személyek megoszlása az egyes intézménytípusok és tanszékek között a következő:

	Kiutazott szem. aránya (%)	tanszéki átlag (fő)
1. tudományegyetemek	20	13
2. szakmai tanárképző egyetemek	22	9,5
3. tanárképzők	10,4	5,4
4. szakmai tanárképző főiskolák	10	6,5
5. tanító- és óvóképzők	37,5	9,7

A táblázatból kiderül, hogy a kiutazott személyek átlagos száma a tudományegyetemeken a legmagasabb, s a szakmai tanárképzést folytató egyetemeken és a tanítóképző főiskolákon is magas. A számadatok jól jellemzik a tanszékek külkapcsolatainak intenzitását.

A 14. sz. mellékletből látható, hogy az oktatók külföldi úticéljainak döntő része (75 %-a) egyéni vagy csoportos tanulmányút, tapasztalatcsere, továbbképzés, ösztöndíjas út, kicsi hányada egyéb (2,7 %). A fennmaradó 28,3 % arány képviseli a tudományos célokat, amelyek megoszlása: konferencia, (előadás) 78,8 %, kutatás 12,1 %, vendégtanári kiküldetés 9 %. A szakképző főiskolák részesülnek legkisebb arányban a tudományos célú kiküldetésekből (3 %), legnagyobb arányban a tudományegyetemek 39,4 %, majd a szakképző egyetemek (18,2 %), a tanító(óvó) képző főiskolák (21,2 %) és a tanárképző főiskolák következnek (18,2 %). Ezek az arányok eltérnek az intézménytípusok tudományos felkészültségének színvonalától a tanító- és óvóképző főiskolák javára.

4.4. Részvétel közös kutatási programokban

Ebben a kérdéskörben változó mennyiségű és minőségű adatokat 11 intézmény szolgáltatott, az összes megkérdezett intézmény 35,5 %-a. Közülük 7 egyetem (3 tudományegyetem és 4 szakmai tanárképzést folytató egyetem), 2 tanárképző főiskola, 1 műszaki főiskola és 1 tanítóképző főiskola.

Ezen intézményekben 21 témában, 16 ország relációjában (közülük csupán 3 "volt szocialista" európai ország, 5 amerikai és ázsiai, 8 pedig nyugat-európai) folynak közös (nemzetközi) kutatások, általában erősödő kapcsolatok keretei között.

A közös kutatások a vizsgált összes intézménnyel kapcsolatban lévő országnak 59,2 %-ára terjednek ki, ami jól tükrözi a közös kutatások jelentős súlyát a nemzetközi tudományos kapcsolatokban.

Az adatokat szolgáltató intézmények oktatói létszámának mintegy 50 %-a vesz részt a közös kutatásokban (összesen 56 fő). Ez tekintélyes részarányt jelent még akkor is, ha meggondoljuk, hogy egy-egy oktató több kutatásban is részt vehet.

Differenciáltabb képet kaphatunk a közös kutatások helyzetéről, ha az abban résztvevő intézménytípusokon belül mutatjuk ki a fenti arányt. Ez a 3 tudományegyetem kategóriájában 48,7 %, a szakmai tanárképzést folytató 4 egyetemen 39,5 %, a többi 4 intézményben 61 %. A nyert számadatok alapján arra a megállapításra juthatunk, hogy a képzési szintek hierarchiájában lefelé haladva a közös kutatásokban részt vevő tanszéki oktatói arány nő. (Ez az összefüggés szinkronban van a hazai kutatások helyzetéről a 3. fejezetben feltárt összefüggésekkel.)

Ez a tendencia - legalábbis a közös kutatásokban részt vevő intézményekre vonatkozóan - ellentmondásban van az egyes intézménytípusokban kimutatott tudományos és idegennyelvi ellátottság arányaival, mégsem tekinthető általános érvényűnek. Először is a közös kutatások kiugró, 61 %-os számaránya a szóbjöhető összes egyéb (nem egyetemi szintű)

intézménynek csupán 19 %-ára vonatkozik. Másrészt a feltárt háttértényezők alapján valószínű, hogy tudományos felkészültségét és nyelvtudását az egyetemi kutatók jelentős része többféle közös kutatásban is kamatoztatja, ami a magasabb arányok felé mozdítaná el az egyetemek részvételi mutatóit a közös kutatásokban.

Zárókövetkeztetések

Az oktatók tudományos felkészültségének és idegennyelv tudásának meghatározó szerepe van a tudományos kutatások, illetve a nemzetközi kapcsolatok alakulásában.

Mind a tudományos, mind a nyelvi ellátottság szintje jelentős mértékben intézménytípus-függő, s a képzési hierarchiában lefelé haladva fokozatosan csökken.

A pedagógusképző intézményekben viszonylag kevés kutatás folyik, de megfigyelhető a pályázati kedv fellendülése. Mind a kutatási, mind a pályázati témák fontos társadalmi és pedagógusképzési szükségleteket tükröznek, amelyek jól segíthetik kulturális felzárkóztatásunkat Európához.

Mind a tudományos kutatások, mind a pályázati munka területén megfigyelhető, hogy a képzési hierarchia alsóbb szintjein helyet foglaló intézménytípusokban a vártnál jobb összeteljesítmények adódnak.

A nemzetközi kapcsolatok a hallgatócsere és a külföldi oktatók fogadása területén lazák és egyenetlenek. Közös kutatási programok sem gyakoriak még, a tanszékek külföldi tananyagokkal, taneszközökkel történő segítségével nincsenek komoly eredmények. A pedagógusképző intézmények körében azonban gyakori és szerteágazó az oktatók külföldre - elsősorban nyugat-európai országokba - való kiutazása, főként tapasztalatszerzés, kisebb arányban tudományos konferencia vagy kutatás céljából.

Az oktatók külföldre történő kiutazása igen szoros kapcsolatban van a nyelvtudással.

A vizsgált intézmények (tanszékek)

Egyetemek:

- | | |
|------------------------|--|
| Tudomány-
egyetemek | 1. ELTE BTK Pedagógia Tanszék, Budapest |
| | 2. JATE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékcsoport, Szeged |
| | 3. JPTE Neveléstudományi Tanszék, Pécs |
| | 4. KLTE Neveléstudományi Tanszék, Debrecen |
| | 5. Agrártudományi Egyetem Gödöllő, Tanárképző Intézet |
| | 6. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Pedagógia Tanszék |
| | 7. Budapesti Műszaki Egyetem TTK Tanárképző és Ergonómiai Intézet,
Műszaki Pedagógiai Tanszék |
| | 8. Magyar Iparművészeti Főiskola, Művelődéseméleti és Tanárképző
Intézet, Budapest |
| | 9. Magyar Testnevelési Egyetem, Testnevelésemélet és Pedagógia
Tanszék, Budapest |
| | 10. Veszprémi Egyetem Tanárképző kar, Pedagógiai-Pszichológia
Tanszék |

Főiskolák I.

- | | |
|--|---|
| Szakmai tanárképzést
folytató egyetemek | 11. Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék,
Szombathely |
| | 12. Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Pedagógiai Tanszék,
Nyíregyháza |
| | 13. ELTE Tanárképző Főiskolai Kar Pedagógiai Tanszék, Bp. |
| | 14. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Neveléstudományi Tan-
szék, Budapest |
| | 15. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék,
Szeged |
| | 16. Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola,
Pedagógiai Tanszék, Budapest |
| | 17. Bánki Donát Műszaki Főiskola, Tanárképző Tanszék, Budapest |
| | 18. Kandó Kálmán Műszaki Főiskola, Tanárképző Tanszék, Budapest |
| | 19. Pollack Mihály Műszaki Főiskola, Pedagógiai Tanszék, Pécs |

Főiskolák II.

Tanítóképző főiskolák

20. Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, Győr
21. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék
22. Comenius Tanítóképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, Sárospatak
23. Bötvös József Tanítóképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, Baja
24. Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola, Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék, Szekszárd
25. Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, Debrecen
26. Kőrösi Csoma Sándor Tanítóképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, Békéscaba
27. Tanítóképző Főiskola, Jászberény, Neveléstudományi Tanszék
28. Tanítóképző Főiskola, Kecskemét, Neveléstudományi Tanszék
29. Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, Esztergom

Óvóképző főiskolák

30. Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, Szarvas
31. Óvóképző Főiskola, Hajdúböszörmény, Neveléstudományi Tanszék

2. sz. melléklet

Az oktatók szakmai tevékenységének tudományos minősítésének és idegennyelv ismeretének megoszlása (tanszék/fő, az 1. sz. melléklet szerint)

Intézmény	Oktatott tárgy				Egyetemi doktor				Kandidátus				Akadémiai doktor				Idegennyelv ismeret				
	Intézmény sorszáma	Pedagógia	Pszichológia	Szakködszertan	Egyéb	Neveléstudományból	Pszichológiából	Szakködszertanból	Egyéb tudományból	Neveléstudományból	Pszichológiából	Szakködszertanból	Egyéb tudományból	Neveléstudományból	Pszichológiából	Szakködszertanból	Egyéb tudományból	Nincs tudományos minősítése	Nyelviszsgával rendelkezik	Nyelviszsgával nem, de teljes képes. nyelvtudással rendelkezik	Nincs idegennyelv ismerete
Tudomány-egyetemek	1.	13	-	-	-	1	-	-	10	-	-	-	-	2	-	-	-	0	11	1	1
	2.	9	6	-	-	2	2	-	6	3	-	-	-	4	-	-	-	4	12	3	0
	3.	11	-	-	-	4	-	1	4	-	-	1	-	-	-	-	-	1	6	3	2
	4.	11	-	-	-	6	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	2	7	2	2
Szakmai tanárképzést folytató egyetemek	5.	5	1	3	-	1	-	1	3	1	-	1	-	-	-	-	-	2	3	3	3
	6.	4	3	-	-	2	1	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-	0	4	3	0
	7.	6	-	4	-	4	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	3	5	3	2
	8.	2	2	3	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	4	6	1	0
	9.	4	6	2	-	3	2	3	1	1	-	1	-	-	-	-	-	1	6	2	4
	10.	2	2	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0	2	2

11.	5	4	-	-	5	-	-	2	-	-	-	-	-	2	4	3	2
12.	16	11	-	-	12	1	1	1	1	-	-	-	-	11	10	8	9
13.	7	6	-	-	2	3	-	3	-	-	-	-	-	4	5	2	6
14.	8	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	5	4	0	4
15.	8	4	-	-	3	1	-	4	-	-	-	-	-	4	6	2	4
16.	3	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	1	1	6
17.	8	1	2	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	4	4	1	6
18.	25	1	35	-	-	-	3	2	-	-	-	-	-	2	3	4	0
19.	1	1	2	-	2	-	-	1	-	-	-	-	-	1	2	2	0
20.	6	3	-	-	4	-	-	1	-	-	-	-	-	4	4	1	4
21.	10	6	1	1	3	4	-	2	1	-	-	-	-	9	4	4	5
22.	9	3	-	-	3	-	-	1	-	-	-	-	-	8	2	2	8
23.	5	2	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	5	4	1	2
24.	6	2	-	-	4	-	-	-	1	-	-	-	-	3	3	3	2
25.	8	8	-	-	7	1	-	1	-	-	-	-	-	4	4	3	9
26.	6	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	5	3	3	1
27.	4	3	-	-	3	1	-	1	-	-	-	-	-	2	1	3	3
28.	4	3	1	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	1	5
29.	7	-	-	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	7	2	6	2
30.	5	3	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	1	0	0	7
31.	5	4	3	-	4	1	-	-	-	-	-	-	-	3	7	7	2

EGYETEMEK

	Összesen		
	Tudományegyetemek	Szakmai tanár- képz. folytatók	Ta
1. Oktatói létszám (fő)	50	99	49
2. Oktatói tevékenység (%)			
a) pedagógiát oktat	88	67,6	46,9
b) pszichológiát oktat	12	20,2	28,5
c) szakmódszertant okt.	-	12,2	24,4
d) egyéb tárgyat oktat	-	-	-
3. Tud.fokozattal rendelkezik (%)	90	82,8	75,5
a) egyetemi doktor	35,5	45,1	56,7
b) kandidátus	60,0	51,8	43,2
c) akadémiai doktor	4,5	2,4	-
4. Tud.minősítést szereztek (%)			
a) neveléstudományból	82,2	68,2	56,7
b) pszichológiából	13,3	17,0	21,6
c) egyéb tudományból	4,5	6,1	8,1
d) szakmódszertanból	-	-	-
5. Egyetemi doktorok közül (%)			
a) neveléstudományból doktorált	81,3	64,8	52,4
b) pszichológiából - " -	12,5	16,2	19,0
c) egyéb tudományból - " -	6,2	5,4	4,7
d) szakmódszertanból	-	13,5	23,8
6. Kandidátusok közül (%)			
a) neveléstud.-ból doktorált	81,4	74,4	62,5
b) pszichológiából - " -	14,8	18,6	25,0
c) egyéb tud.-ból - " -	3,7	6,9	12,5
7. Akadémiai doktorok közül (%)			
a) nev.tudományból doktorált	100,0	100,0	-
b) pszichológiából - " -	-	-	-
c) egyéb tudományból - " -	-	-	-
d) szakmódszertanból - " -	-	-	-

területi minősítés megoszlása

FŐISKOLÁK I.

FŐISKOLÁK II.

Tanárképzők		Szakmai tanár- képz.folytatók		Tanítóképzők		Óvóképzők	
összesen				összesen			
69	99	30	100	122	22		
74,5	59,1	48,3	63,7	61,5	50,0		
25,5	31,3	20,0	30,4	31,1	35,0		
-	9,6	31,7	1,9	4,1	15,0		
-	-	-	3,9	3,3	-		
72,9	58,6	50,0	48,0	46,7	40,0		
65,1	66,6	73,0	81,6	84,2	100,0		
34,9	33,3	27,0	19,4	15,8	-		
-	-	-	-	-	-		
81,4	72,4	46,6	77,6	77,2	75,0		
14,0	12,0	6,6	18,4	15,8	25,0		
4,6	10,3	26,6	4,0	7,0	-		
-	5,2	20,0	-	-	-		
78,6	64,1	27,3	77,5	77,1	75,0		
17,9	15,4	9,0	17,5	18,7	25,0		
3,5	12,8	36,3	5,0	14,2	-		
-	7,6	27,2	-	-	-		
86,7	89,5	100,0	77,8	77,8	-		
6,6	5,2	-	22,2	22,2	-		
6,6	5,2	-	-	-	-		
-	-	-	-	-	-		
-	-	-	-	-	-		
-	-	-	-	-	-		
-	-	-	-	-	-		

4. sz. melléklet

Az idegennyelv-tudásra vonatkozó adatok megoszlása
(az 1. sz. melléklet rendszere alapján)

	Intézmény sorszáma	Nyelvvizsgálóval rendelkezik (%)	Telj.képes nyelvtudással rend.(%)	Nincs nyelvtudása (%)
Tudomány-egyetemek	1.	84,6	7,6	7,6
	2.	80,0	20,0	-
	3.	54,5	27,2	18,2
	4.	63,5	18,2	18,2
Szakmai tanárképzést folyt. egyetemek	átlag:	70,7	18,3	11,0
	5.	33,3	33,3	33,3
	6.	57,1	42,9	-
	7.	50,0	30,0	20,0
	8.	85,7	14,3	-
	9.	50,0	16,6	33,3
	10.	-	50,0	50,0
Tanárképző főiskolák	átlag:	46,1	32,8	21,8
	Egyetemek átlaga (1-10):	54,8	26,1	18,1
	11.	44,4	33,3	22,2
	12.	37,0	29,6	33,3
	13.	38,5	15,3	46,2
	14.	50,0	-	50,0
	15.	50,0	16,6	33,3
Szakmai tanárképzést folyt. főisk.	átlag:	44,0	17,4	37,0
	16.	12,5	12,5	75,0
	17.	36,3	9,1	54,5
	18.	42,8	57,1	-
	19.	50,0	50,0	-
	átlag:	35,4	32,2	32,4
	Főiskolák j. átlaga (11-19):	40,2	24,8	34,9

4.sz. melléklet/folytatás/

	Intézmény sorszáma	Nyelvvizsgával rendelkezik (%)	Telj.képes nyelvtudással rend.(%)	Nincs nyelvtudása (%)
Tanítóképző főiskolák	20.	44,4	11,1	44,4
	21.	50,0	22,2	27,8
	22.	16,6	16,6	66,6
	23.	57,1	14,3	28,6
	24.	37,5	37,5	25,0
	25.	25,0	18,8	56,2
	26.	42,9	42,9	14,2
	27.	14,2	42,9	42,9
	28.	25,0	12,3	62,2
	29.	20,0	60,0	20,0
Óvónképző főiskolák	átlag:	33,3	27,3	38,8
	30.	12,5	-	87,5
	31.	25,0	58,3	16,6
	átlag:	18,7	29,1	52,0
	Főiskolák II. átlaga (20-31)	30,9	28,1	41,0

5. sz. melléklet

A tanszékeken folyó kutatások számának és a
támogatási források fajtáinak megoszlása
intézményenként

	Intézmény megnevezése	A kutatások száma	Részesedési arány az összes folyó kutatásból (%)	A támogatott forrás fajtája (száma)
Tudomány- egyetemek	Elte BTK	2		egyéb (2)
	JATE	5		egyéb, OTKA (4)
	KLTE	3		egyéb (3)
	Összesen:	10	13,5	
Szakmai tanár- képzést folyt. egyetemek	Bp. Közg. Tud. Egy	8		egyéb (2), OTKA(3) PSzM (3)
	M. Iparműv. Főisk.	2		AFF, PSzM.
	M. Testnev. Egy.	2		nemzetközi, MISIT
	Veszprémi Egy.	1		PSzM.
	Összesen:	13	17,5	
Tanárképző fő- iskolák	Bessenyei D. TF.	2		egyéb (2)
	Bessenyei Gy. TF.	5		intézményi (5)
	ELTE TK.	5		egyéb (5)
	Eszterházy K. TK.	1		egyéb
	Juhász Gy. TK.	2		KFA (2)
	Összesen:	15	20,3	
Szakmai ta- nárképzést folyt. főisk.	Kandó K. MF.	2		egyéb (2)
	Pollack M. MF.	1		TKFA
	Összesen:	3	4,1	
Tanítóképző főiskolák	Eötvös J. TF.	1		KFA
	Szekszárd	2		egyéb (2)
	Kölcsey F. TF.	14		egyéb (14)
	Jászberényi TF.	1		egyéb
	Kecskeméti TF.	7		egyéb (7)
	Vitéz János TF.	1		TEMPUS
	Összesen:	26	35,1	
Óvóképző főiskolák	Brunszvik T. ÓF.	1		PSzM.
	H. bősörményi ÓF.	6		KFA (3), FEFA, PSZM, Csokonai program
	Összesen:	7	9,5	

6. sz. melléklet

A folyó kutatások megoszlása az intézménytípusokban az egy kutatásban résztvevők száma szerint (belső munkatársak + külső munkatársak)

Külső + belső munkatársak száma	1+0	2+0	3+0	4+0	5+0	1+1	1+2	1+4	1+6	1+7	2+1	4+3	4+?	Nem jelölti számmal
1. Egyetemek	10	2	1	-	-	-	2	1	1	1	1	-	1	3
2. Tanárképző és szakmai tanárképzést folytató főiskolák	6	4	3	1	-	1	1	-	2	-	-	-	-	-
3. Tanító- és óvónképző főiskolák	21	1	4	-	1	1	1	-	-	-	-	1	-	1
Összesen:	37	7	8	1	1	2	4	1	3	1	1	1	1	4

7. sz. melléklet

A kutatások számának megoszlása időtartam szerint

Sor- szám	Intézmény típusa	Folyó kutatás	2 éves	3 éves	4 éves	5 éves	6 éves	8 éves
1.	Egyetemek (7 intézmény)	4	3	5	5	3	2	1
2.	Tanárképzők és szak- mai tanárképzést folytató főiskolák (7 intézmény)	8	4	2	2	1	3	-
3.	Tanító- és óvóképző főiskolák (8 intézmény)	9	18	2	3	1	-	-
Összesen:		21	25	9	8	5	5	1

1. Társaság neve	2. Társaság típusa	3. Társaság jogelődje	4. Társaság alapításának időpontja	5. Társaság székhelye	6. Társaság tevékenységének leírása	7. Társaság vezetője	8. Társaság tulajdonosi szerkezetének leírása	9. Társaság pénzügyi helyzetének leírása	10. Társaság jogi helyzetének leírása
1. Társaság neve	2. Társaság típusa	3. Társaság jogelődje	4. Társaság alapításának időpontja	5. Társaság székhelye	6. Társaság tevékenységének leírása	7. Társaság vezetője	8. Társaság tulajdonosi szerkezetének leírása	9. Társaság pénzügyi helyzetének leírása	10. Társaság jogi helyzetének leírása
1. Társaság neve	2. Társaság típusa	3. Társaság jogelődje	4. Társaság alapításának időpontja	5. Társaság székhelye	6. Társaság tevékenységének leírása	7. Társaság vezetője	8. Társaság tulajdonosi szerkezetének leírása	9. Társaság pénzügyi helyzetének leírása	10. Társaság jogi helyzetének leírása
1. Társaság neve	2. Társaság típusa	3. Társaság jogelődje	4. Társaság alapításának időpontja	5. Társaság székhelye	6. Társaság tevékenységének leírása	7. Társaság vezetője	8. Társaság tulajdonosi szerkezetének leírása	9. Társaság pénzügyi helyzetének leírása	10. Társaság jogi helyzetének leírása

8. sz. melléklet

1. Társaság neve
2. Társaság típusa
3. Társaság jogelődje
4. Társaság alapításának időpontja
5. Társaság székhelye
6. Társaság tevékenységének leírása
7. Társaság vezetője
8. Társaság tulajdonosi szerkezetének leírása
9. Társaság pénzügyi helyzetének leírása
10. Társaság jogi helyzetének leírása

A tanszékeken folyó kutatások fő témacsoportjai és ezek megoszlási arányai intézménytípusonként

	Kutatások száma megoszlása (%)		A témacsoport kutatásában résztvevő intézmények száma és megoszlása					
	12	16,2	összesen 9, ebből	tanárképző egyetem	tanárképző főiskola	szakmai ta- ránképző	tanító- képző	óvó- képző
I. A pedagógusképzés struk- túrális és tartalmi kor- szerűsítése	7	58,3	3	-	1	1	3	1
1. Újszerű pedagógusképzési modellek	2	16,7	1	1	-	1	-	-
2. A pedagógusképzés hely- zetének feltárása	3	25,0	2	-	-	-	1	-
3. Új szak (specializáció) bevezetése	29	39,2	összesen 11, ebből					
II. A pedagógusképzés tartalmi korszerűsítése	17	58,6	5	2	3	-	1	1
1. Pedagógiai tantárgy- fejlesztés	2	6,9	-	-	1	-	-	-
2. Pszichológiai tantárgy- fejlesztés	10	34,5	2	2	-	1	1	1
3. Tananyagfejlesztés								

III. A pedagógus mesterségre fel- készítés képességfejlesztő és módszertani témái	8	10,8	összesen 6, ebből	
1. A hallgatók pedagógiai képességeinek fejlesztése	3	37,5	-	1 2 1
2. Felsőoktatásdidaktikai-és módszertani témák	5	62,5	1 1	1 2 1
IV. Az iskola (óvoda) struktúrá- lis és tartalmi korszerűsítése	14	18,9	összesen 9, ebből	
1. Iskolai (óvodai) tantervi program	5	35,7	-	3 1
2. Az iskola működési fel- tétellei	2	14,3	1 1	- 1 -
3. Az iskola belső élete	3	21,4	2	1 - -
4. Az iskola együttműködése a nevelési partnerekkel	4	28,6	-	1 2 -
V. A gyermeki személyiség fej- lesztése	11	14,9	összesen 7, ebből	
1. Iskolai-óvodai képesség- fejlesztő programok	7	63,6	2 2	1 2 1
2. Speciális helyzetű gyermek nevelése	4	36,4	2 1	2 - -
Összesen	74	100,0		

9. sz. melléklet

A tanszékeken benyújtott pályázatok számának megoszlása
intézményenként, támogatottság szerint

	Intézmény megnevezése	1990/91.		1991/92.		1992/93.		Részese- dési a- rány az összes pályá- zatból (%) ±./
		Támoga- tott	Nem tám.	Támoga- tott	Nem tám.	Támoga- tott	Nem tám.	
Tudomány- egyetemek	ELTE-BTK	1	-	2	-	2	-	
	JPTE	2	7	5	6	5	4	
	KLTE	2	2	3	5	2	1	
	Összesen:	5	9	10	11	9	5	19,1
Szakmai tanárképzést folyt.egyetemek	Agrártud. Egy.	-	-	-	-	3	-	
	Bp.Közgazd.tud.Egy.	1	1	1	2	1	3	
	M.Iparműv.Főiskola	2	1	5	1	2	-	
	M.Testnevelési Egy.	2	-	-	-	-	-	
	Vegvész. Egyetem	-	-	-	-	2	-	
	Összesen:	5	2	6	3	8	3	17,0
Tanárképző főiskolák	Bessenyei Gy.T.F.	-	1	-	1	-	1	
	ELTE TF kar	1	-	1	-	4	-	
	Eszterházy K. TF.	-	-	1	-	2	-	
	Juhász Gy. TF.	1	-	3	-	2	-	
Összesen:	2	1	5	1	8	1	17,0	
Szakmai tanár- képzést folyt. főiskolák	Bánki D. MF.	1	-	2	-	-	-	
	Kandó K. MF.	3	1	-	-	-	-	
	Pollack M. FF.	2	-	2	-	-	-	
	Összesen:	6	1	4	-	-	-	
Tanítóképző főiskolák	Budapesti TF.	1	-	1	-	2	-	
	Comenius TF.	-	-	-	-	1	-	
	Eötvös J. TF.	1	-	1	-	1	-	
	Illyés Gy. PF.	-	-	2	-	1	-	
	Kölcsey F. TF.	1	-	2	-	5	-	
	Körösi Cs.S. TF.	-	-	1	-	1	1	
	Jászberényi TF.	1	-	1	-	3	-	
	Kecskeméti TF.	-	-	-	-	2	-	
	Vitéz János TF.	1	-	1	-	-	-	
Összesen:	5	-	9	-	16	1	34,0	

Óvóképző
Főiskolák

Intézmény megnevezése	1990/91.		1991/92.		1992/93.		Részese- desi arány az összes pályázatból (%) $\pi./$
	Támoga- tott	Nem tám. tott	Támoga- tott	Nem tám. tott	Támoga- tott	Nem tám. tott	
Brunszvik T. ÓF.	-	-	1	1	3	-	
H.böszörményi ÓF.	3	-	3	-	3	-	
Összesen:	3	-	4	1	6	-	12,8

*./ Megjegyzés: Az 1992/93. támogatott pályázatok részese-
desi aránya.

10. sz. melléklet

A tanszékeken az 1992/93. tanévben benyújtott és támogatást nyert pályázatok
 átlagos megoszlásának mutatói intézménytípusonként

	Tud. egyetemek (3 intézmény)	Szakmai tanárképzést folytató egyetemek (5 intézmény)	Tanárképző főiskolák (3 intézmény)	Szakmai tan. képzést folyt. főisk. (8 intézmény)	Tanítóképző főiskolák (8 intézmény)	Óvóképző főiskolák (2 intézmény)
1 tanszékre jutó átlagos pályázatszám	3,0	1,6	2,6	-	2,0	3,0
1 oktatóra jutó átlagos pályázatszám	0,26	0,23	0,24	-	0,19	0,30
1 tudományos műnősítéssel rendelkező oktatóra jutó átlagos pá- lyázatszám	0,28	0,29	0,40	-	0,39	0,75

11. sz. melléklet

A tanszékeken az 1992/93. tanévben benyújtott és támogatást nyert pályázatok fő témakörei és ezek megoszlási arányai intézménytípusonként.

A témakörök (és blokkok) megnevezése	Pályázatok száma	%-os megoszlása	Pályázó intézmények száma és megoszlása
A. A ped.képzés strukturális korszerűsítése	12	25,5	Összesen 9, ebből egyetem tanárképző tanítóképző óvónképző
1. Újszerű pedagógusképzési modellek	5	41,7	2 1 2
2. Speciális pedagógus továbbképző programok (tanfolyamok)	6	50,0	2 1 -
3. Posztgraduális képzési program	1	8,3	1 - -
B. A pedagógusképzés tartalmi korszerűsítése	21	44,6	Összesen 16, ebből
1. Tananyagfejlesztő programok	11	52,4	5 - 4 1
2. Tantárgyfejlesztő programok	8	38,1	2 1 2 -
3. Informatikai rendszerprogramok	2	9,5	- - 1
C. A pedagógus mesterségre felkészítés képességfejlesztő és módszertani programjai	8	17,0	Összesen 8, ebből
1. A hallgatók pedagógiai képességeit fejlesztő programok	5	62,5	1 1 2 1
2. A felsőoktatásútdidaktikai és módszertani programok	3	37,5	2 - 1 -
D. Az iskola (óvoda) strukturális és tartalmi korszerűsítését célzó témák	6	12,8	Összesen 6, ebből
1. Speciális iskolamodell	1	16,7	- - 4
2. Iskolai (óvodai) tantervi programok	2	33,3	- - 1 1
3. Iskolai tananyagfejlesztő programok	1	16,7	- - 4
4. Iskolai tantárgyfejlesztő programok	2	33,3	1 - 1 -
Összesen:	47	100,0 %	

12. sz. melléklet

A tanszékeken az 1992/93. tanévben benyújtott és támogatott pályázatok támogatási forrásainak megoszlása a fő témakörökben.

A támogatás forrása (10 kategóriában)	A támogatott pályázatok száma és % aránya	Pályázatok megoszlása a fő témakörökben			
		A.	B.	C.	D.
PSZM.	18 38,3	7	7	2	2
Alapítvány a magyar...	7 14,9	1	3	3	-
KFA	5 10,6	-	3	1	1
Pro-renovanda	5 10,6	1	1	1	2
Egyéb	4 8,5	-	3	1	-
OTKA	2 4,3	2	-	-	-
FEFA	2 4,3	1	1	-	-
JJFP	2 4,3	-	2	-	-
1000 éves a magyar iskola	1 2,1	1	-	-	-
MKM	1 2,1	-	-	-	1
Összesen:	47 100,0 %	12 (25,5 %)	21 (44,8 %)	8 (17,0 %)	6 (12,8 %)

13. sz. melléklet

Az intézmények, az utazások és a kiutazott személyek
megoszlása célországok szerint

C é l o r s z á g	a.	b.	c.	d.	e.	f.	össz.	utazások száma a célországba	kiutazott személyek száma
	kapcsolatot tartó intézmények típusai*								
1. Németország	3	4	3	2	5	-	17	30	60
2. Ausztria	3	3	3	3	7	-	19	24	57
3. Spanyolország	3	-	-	-	4	-	7	8	21
4. Finnország	1	1	-	1	1	-	4	4	6
5. Olaszország	3	1	-	1	2	-	7	7	11
6. USA	-	3	-	-	1	-	4	7	10
7. Belgium	2	3	1	1	-	-	7	7	7
8. Hollandia	2	2	-	3	1	-	8	11	13
9. Franciaország	1	4	-	2	1	-	8	8	10
10. Svájc	2	1	-	1	1	-	5	6	7
11. Nagybritánia	1	3	-	3	3	-	10	11	15
12. Dánia	-	1	-	-	1	-	2	2	9

13. Görögország	-	-	-	-	1	-	1	1	1	1	1
14. Portugália	1	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1
15. Svédország	-	-	1	-	-	1	2	2	2	2	2
16. Norvégia	-	-	-	-	1	-	1	1	1	2	2
17. Egyiptom	-	-	-	1	-	-	1	1	1	3	3
18. Izrael	-	1	-	-	1	-	2	2	2	2	2
19. Kanada	-	1	-	1	-	-	2	2	2	2	2
20. Japán	-	1	-	-	1	-	2	2	2	2	2
21. Ukrajna	-	-	1	-	1	-	2	2	2	6	6
22. Szlovákia	-	-	2	-	-	-	2	2	2	3	3
23. Csehország	-	-	1	-	1	-	2	2	2	2	2
24. Lengyelország	-	-	-	-	2	-	2	2	2	2	2
25. Szlovénia	-	-	1	-	1	-	2	2	2	2	2
26. Oroszország	1	-	-	-	-	-	1	1	1	2	2
27. Románia	1	-	-	-	-	-	1	1	1	2	2
	23	29	14	19	36	1	122	149	149	259	259

* Jelmagyarázat:

- a: tud. egyetem
- b: szakmai tanárképzést folytató egyetem
- c: tanárképző főiskola
- d: szakmai tanárképzést folytató főiskola
- e: tanítóképző főiskola
- f: óvőképző főiskola

A tanszékek oktatóinak külföldi útjai

I n t é z m é n y	Célfelirások száma	Az utazás célja			Utak száma	Utazott személyek száma	A kapcsolatok változásának jellege erősség- válto- dott száma
		tanulmányút	kongresszus	egyéb*			
	a.	b.	c.				
Tudományvesztés							
ELTE BTK	8	3	5	-	10	21	4
JATE	8	7	2	-	9	11	2
JFTE	9	8	6	1	15	18	14
KLTE	1	1	-	-	1	2	-
Összesen:	26	19	13	1	35	52	20
Szakmai továbbképzésért folytatott utazások							
Agrár-tudományi Egy.	1	-	1	-	2	3	-
Bp. Közgazd. tud. Egy.	6	5	3	-	8	15	5
BME	10	10	-	-	10	18	-
Magyar Iparműv. Főisk.	5	5	-	-	5	5	-
Magyar Testnevel. Egy.	5	5	2	-	7	15	-
Veszprémi Egyetem	1	1	-	-	1	1	-
Összesen:	28	26	6	-	33	57	5
Tanítókészítő Főiskolák							
Berezsenyi Mihály TF	2	2	-	-	2	5	1
Berezsenyi György TF	4	2	2	-	4	4	2
ELTE TK	4	3	4	-	7	10	-
Esterházy Károly TF	1	1	-	-	1	2	-
Juhász Gyula TF	3	3	-	-	3	6	1
Összesen:	14	12	6	-	17	27	3

Szaktanál képzést folyt. főisk.

Ker., Vend. és Idegenf. Főisk.	4	4	-	-	4	4	2	2	-
Bécsi Donát MF	6	7	-	-	7	7	5	-	-
Kusád Kálmán MF	5	4	1	-	5	9	3	-	-
Pollack Mihály MF	3	3	-	-	3	6	3	-	-
Összesen:	14	18	1	-	19	26	13	2	-
<u>Tanítóképző Főiskolák</u>									
Budapesti TF	6	6	1	-	7	13	-	4	-
Comenius TF	4	5	-	-	5	15	2	-	3
Eötvös József TF	5	3	2	-	5	5	-	-	-
Illyén Gyula FF	5	3	3	-	6	11	6	-	-
Kölcsey Ferenc TF	3	3	-	-	3	3	-	3	-
Kőrösi Csoma S. TF	4	4	-	1	5	5	-	5	-
Jánberényi TF	3	3	-	-	3	13	1	1	1
Kecskeméti TF	3	2	1	-	3	5	1	-	-
Vitéz János TF	8	6	-	2	8	26	8	-	-
<u>Óvőképző Főiskola</u>									
Bajbócsai János TF	1	1	-	-	1	1	1	-	-
Összesen:	42	36	7	3	45	97	19	9	4
MINISZTERSEN:	110	111	33	4	149	259	60	28	7

* Jelölés: a: tapasztalatszerzés, továbbképzés, ösztönzés - b: konferencia, kutatás, versenytanár előadás

PFISTER ÉVA

Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem

AZ EGYETEMI SZINTŰ TANÁRKÉPZÉS TANTÁRGYI RENDSZERE A KÉPESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEK TÜKRÉBEN

A tanárképzés egységes képesítési követelményei tervezetének kidolgozása, nyilvánosságra kerülése kapcsán* célszerűnek tűnt megvizsgálni, hogy 9 egyetemen az 1992/93. tanévben érvényes tantervek, felkészítést szolgáló programok, tartalmak, óraszámok mennyire felelnek meg a fent említett, várhatóan a közeljövőben elfogadásra kerülő követelményrendszernek.

A TSZPSZ által végzett kutatás első szakaszában a pedagógusképzést folytató egyetemek közül 9 intézmény pedagógiai, neveléstudományi tanszéke vállalkozott adatszolgáltatásra, amelyek a következők voltak:

Agrártudományi Egyetem;

Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Pedagógiai Tanszék;

Budapesti Műszaki Egyetem, Természet és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógiai tanszék;

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi tanszék;

Janus Pannonius Tudományegyetem, Humán Fejlesztési és Tanárképző Intézet;

József Attila Tudományegyetem, Pedagógia-Pszichológia tanszékcsoport;

Kossuth Lajos Tudományegyetem, Neveléstudományi tanszék;

Magyar Testnevelési Egyetem, Pedagógiai tanszék;

Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar, Pedagógia-pszichológia tanszék.

* Pedagógusképzés, 1992/1. 11-13. p.

Munkám a fenti intézményekben folyó tanárképzés képzési struktúrájának elemzésére vállalkozik.

A hivatkozott szakértői előterjesztés, a "Javaslat a tanári kultúra és mesterség egységes képesítési követelményeinek a meghatározására" című dokumentumot az MKM Felsőoktatási és Kutatási Főosztálya által felkért szakértői testület dolgozta ki azzal a céllal, hogy meghatározza az egységes egyetemi szintű tanárképzés képesítési követelményeit a diplomák egyenértékűségének biztosításával.

E javaslat a képzés következő fő területeit jelöli meg a minimális tanegységek meghatározásával:

1. Pedagógiai és pszichológiai elméleti alapképzés, valamint tanári személyiség- és képességfejlesztő gyakorlatok. Min. 14 tanegység*

(Pedagógiai, pszichológiai, nevelésszociológiai, szociálpszichológiai ismeretek, család-, gyermek- és ifjúságvédelem, a tanári tevékenység, mesterség technikájának elsajátítását szolgáló gyakorlatok.)

2. Szakmódszertan(ok)

Szakonként minimum 2 tanegység.

3. Pedagógiai zárógyakorlatok

a) Iskolai tanítási-nevelési gyakorlatok szakonként 90 óra. 15 óra önálló tanítással.

b) Egyhónapos külső, egyéni nevelési-oktatási gyakorlat.

4. Az általános értelmiségi képzéshez kapcsolódó speciális tartalmak

Legalább két tanegység választhatóan például a következő tartalmakból: értékelmélet, kultúrantropológia, etika, logika, jog, családszociológia, művelődésszociológia.

A teljes képzési program így 21 tanegységet ír elő minimumként, és egyhónapos külső, egyéni nevelési-oktatási

* Egy tanegység (credit) heti kétórás tantárggyal számolva félévenként 30 tanórát jelent.

gyakorlatot (amelyet nem adtak meg tanegységben). Ez 630 tanórát jelent az egyhónapos külső, egyéni nevelési-oktatási gyakorlaton felül.

Az elemzést a képzés átfogó struktúrájának, óraszámainak bemutatásával kezdjük, majd ezt követően a képesítési követelmények vázolt logikája szerint haladunk. Az egyes intézményekben folyó tanárképzés tantárgyi rendszerét, óraszámait, összevetjük a tervezett elvárásokkal.

Ugyan a képesítési követelmények a szakmai felkészítésre vonatkozóan - érthető okok miatt - nem tartalmazzak útmutatást, a teljesség kedvéért azonban megpróbáljuk ezt is áttekinteni. A szakmai tárgyak oktatására fordított órák számának összehasonlítását nehezíti, hogy míg egyes intézmények adatai egy szakra vonatkoznak, egyértelműen jelölve, mások összesített adatokat közölnek, annak tisztázása nélkül, hogy egy, két esetleg három tanári szakra vonatkoznak-e, ill. nem tanári célú felkészítést is szolgálnak-e.

Így az óraszámok az egyszakos felkészítés minimális 600 órájától 1800 óráig terjednek (JPTE). Láthatjuk, hogy az egyes szakok időigénye a szakok belső képzési sajátosságai miatt nagyon eltérő.

A szakok megjelölése nélkül átlagos óraszámot tükröz a BKE képzése, amely csak részben szolgálja a tanárképzést, egyben közgazdász felkészítést is ad. Az adatsorból a Veszprémi Egyetem óraszámja emelkedik ki a leginkább, de ha figyelembe vesszük, hogy ha más egyetemen egy hallgató két szak elvégzése esetén - átlagos óraszámot tekintve - 2400 óra szakmai képzésben részesül, akkor már nem tűnik olyan riasztónak a 2717 óra sem.

A tanárképzés átfogó strukturájának bemutatása

Intézmény	GATB	BKE	BME	ELTE BTK	JPTE	JATE	KIPE	MTE	VE
Szakmai tárgyak	+	1290- 1310x	+	1200	600- 1800x	1260/ szak	1134- 1286x	1889	2712
Általános pedagógiai tárgyak	284	150	360	300	270	255	182	258	433
Szakmódszertan/ tantárgypedagógia	45	30/Sz	60	15- 30	30/Sz	28- 30/Sz	28- 140	104	451
Iskolai gyakorlat	180	90	80	160	210/1Sz 300/2Sz 390/3Sz	65	2x2hó 40	250	325
ebből tanítás	5e+6gy.	14	+	15- 20	28/Sz	15	15/Sz	30	+
Tulajdon összeülő terepgyakorlat	-	-	+	4hét	+	2hét	+	32nap	+
A képzés teljes óra száma /a szakmai tárgyak kivételével	449	270	500	457- 490 4hét	510 690	2hét 350	570- 682	612	1209

Megjegyzés: + nincs adat, - nincs ilyen a képzésben, x szakonként eltérő, Sz= Szak

Az általános pedagógiai tárgyak tartalma, aránya a képzésben.

Az általános pedagógiai tárgyak elnevezése ebben az esetben a pedagógiai és pszichológiai tárgyak olyan összességét jelenti, amelyek a pedagógiai kultúrára való felkészítés általános elméleti alapjait adják meg.

Az óraszámok a különböző intézményekben jelentős mértékben eltérnek. A szélső értékeket tekintve a legkevesebb órát a BKE-n fordítják e tárgyak tanítására (150 óra), a legtöbbet a Veszprémi Egyetemen (433 óra).

Az átlagos óraszám 275. Ugyan ez az átlag csak tájékoztató jellegű, legközelebb hozzá a JPTE, a JATE, az MTE és az ELTE BTK óraszámai állnak. A képesítési követelmények tárgycsoportra legalább 14 tanegységet, vagyis 420 órát írnak elő. Ezt a feltételt egyedül a Veszprémi Egyetem éri el, kicsit meg is haladva (433), ezt még megközelíti a BME (360 óra), ezután az ELTE BTK következik 300 órával, a többi intézmény óraszámja nem éri el ezt a szintet. Ha ugyanakkor figyelembe vesszük, hogy a fenti óraszámokhoz néhány helyen olyan tárgyak is hozzájárulnak, amelyek a képesítési követelmények szerint az un. általános értelmiségképzéshez kapcsolódó tartalmakhoz tartoznak, akkor még nagyobbak a különbségek a tervezetben rögzített minimumok és az empirikus adatok között.

Az általános pedagógiai tárgyak körébe szinte minden intézményben beletartozik a Neveléstörténet, az Általános pszichológia, a Fejlődés- és Neveléslélektan és az Oktatáselmélet. Ezek a tárgyak alkotják a képzés gerincét. Ilyen - közel - klasszikus tantárgyi rendszerrel találkozhatunk a JATE-n és az MTE-n. Ugyanakkor sok helyen a pedagógusképzés sajátos célját szolgáló integrációt valósítottak meg mind a pszichológiai, mind a pedagógiai tárgyak körében. A pszichológiai felkészítésben egyre inkább háttérbe szorul az általános lélektan, és egyre nagyobb szerepet kap a személyiséglélektan, a fejlődéslélektan, valamint a szociálpszichológia. A pedagógiai tárgyak körében a nevelés- és oktatáselmélet egységesebb megközelítésben jelenik meg.

Összességében az elméleti képzés - szándékaiban - megítélésem szerint a korábbinál inkább szolgálja a gyakorlati alkalmazhatóságot.

Az általános pedagógiai tárgyak körébe sorolódnak az ún. tanári készségfejlesztő gyakorlatok, amelyek a pedagógus munkájában alkalmazható módszerek, technikák elsajátítását szolgálják.

Ebben a körben nagyon eltérő megoldásokkal találkozhatunk a különböző intézményekben. Ilyen jellegű gyakorlatok leginkább a neveléslélektan és oktatáselmélet tárgyakhoz kapcsolódnak, ill. speciálkollégiumok formájában kerülnek be a felkészítésbe.

Így találkozhatunk a Szociális képességfejlesztés c. speciálkollégiummal a JATE-n, a JPTE-n a Személyiség- és képességfejlesztő tréninggel mint szakmai studiummal (15 óra). A Veszprémi Egyetemen kötelező tárgy az Önismereti gyakorlatok (30 óra), a Szituációs gyakorlatok (15 óra), a Mikro-tanítási gyakorlatok (15 óra).

A BKE-n a tanári mesterségre való felkészítés gyakorlati tárgyainak többsége csak választható (kötelező választás előírása nélkül), ugyanakkor a választék nagyon széles. A hallgatóknak lehetőségük van - többek között - a következő kurzusok felvételére tárgyanként 30 órában: A kommunikációfejlesztés elmélete és gyakorlata; Drámajáték és innováció; Konfliktusmegoldás az iskolában; Személyközi kapcsolatok a vezetési munkában; Az empátia és fejlesztési lehetőségei; A pedagógus tevékenység hatékonysága és fejlesztési lehetőségei.

Hasonlóan széles választékot kínál az ELTE BTK, ahol többek között választható tárgyak tanegységnyi időkeretben: Mikrotanítási gyakorlatok; Pedagógiai konfliktusok megjelenítése szépirodalmi művekben; Emberismeret és önismeret; Pedagógiai szituációk az elméletben és a gyakorlatban; A tanári személyiség fejlesztése pszichodráma módszerrel; Tanári személyiségfejlesztő tréning: pszichodráma; Gordon - tanári hatékonyság - fejlesztés; Konfliktuskezelési tréning; Szemléletalakítás és önformálásra való felkészítés

a pedagógussá érés folyamatában.

Majd minden intézményben törekszenek a fenti tanári önismeret-, személyiség- ill. készségfejlesztő tárgyak szerves beépítésére a képzésbe, ill. súlyuk növelésére. A legtöbb fejlesztési elképzelésben szerepel bevezetésük a tervek között. Általában a korlátot a képzésre jutó órakeret szűkössége jelenti. Sajátos konfliktust fogalmazznak meg ennek kapcsán a Veszprémi Egyetemen: a pedagógusképzés alapproblémája, hogy a hallgatók pedagógiai-pszichológiai, szak-
tárgyi ismereteket és tevékenységeket ugyan elsajátítanak, de mindezek ellenére a pedagógus mesterséget nem tanulják meg. Fő okként pedig a fenti tevékenységek viszonylag szűk keretek közé szorítását jelölik meg.

Szaktárgyszertan(ok)

A szaktárgyszertan tárgy alapvető célját tekintve elsődleges szintetizáló funkciót tölt be a szakmai képzés és a tanári kultúrára és mesterségre való felkészítés között.

A tanárképzést folytató kilenc egyetem közül 30 órát fordít erre a tárgyra szakonként a BKE, a JPTE és a JATE, a BME-n a szakok számának megjelölése nélkül 60 órát tesz ki ez a tárgy. A KLTE-n - a szakoktól függően - 28-140 óra is lehet a tantárgypedagógia, míg a Veszprémi Egyetemen 451 órát szánnak módszertanra.

Összességében a különböző egyetemeken az óraszámok között e vonatkozásban nagy eltérések mutatkoznak, a legalacsonyabbat az ELTE BTK, a legmagasabbat a Veszprémi Egyetem közli.

A tanárképzés egységes követelményei 60 órát (két tanegység) írnak elő szakonként, amelyet a kilenc intézmény közül - szakoktól függően - 5-6 intézményben nem érnek el.

Pedagógiai zárógyakorlatok

A tanári kultúra és mesterségre történő felkészítés folyamatában a képzést záró ún. összefüggő nevelési-tanítási gyakorlatok teszik lehetővé a korábban felhalmozott szakmai, pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati ismeretek, tevékenységek alkalmazását. Többnyire ebben az időszakban derül fény a képzés erős és gyenge pontjaira,

hiányosságaira. Így érthető, hogy ennek időtartama, a szervezés módja, a vezetés szakszerűsége nagyon fontos szerepet tölt be. E szempontok közül itt - a felmérés sajátosságai-
ból adódóan az időkeretek összevetésére van mód.

Az iskolai gyakorlatokra szánt időt a különböző intézmények vagy órában, vagy hétben vagy mindkettőben megadták. Mint-hogy a képesítési követelmények szakonként erre a tevékenységre minimum 90 órát írnak elő, így csak azt vizsgáljuk, hogy az egyes intézmények megközelítőleg megfelelnek-e ennek. Ha a minimális 90 órát vesszük, egy olyan vizsgált egyetem van, amely nem éri el ezt a szintet (JATE 65 óra), a legtöbb jelentősen meg is haladja (pl. ELTE BTK 160 óra; JPTE 210 óra/szak; Veszprémi Egyetem 325 óra), ami azt is bizonyítja, hogy az intézmények jelentős szerepet tulajdonítanak a képzés e területének, amely így a felkészítés értékes részét adhatja.

Az önálló tanításra fordított idő az előzőekhez képest kisebb eltérést mutat az intézmények közti összehasonlításban. Az Agrártudományi Egyetemeken 11 órát, a Magyar Testnevelési Egyetemen harmincat tesz ki ez az óraszám. Sajnos, két intézményre vonatkozóan nincs adatunk erre (BME, Veszprémi Egyetem). A képesítési követelmények minimum 15 órát írnak elő szakonként, ettől - az ismert adatok birtokában - csak az előbb említett GATE (11 óra) és a BKE (14 óra) marad el.

A pedagógustevékenységre való felkészítésben fontos szerep jut az ún. terepgyakorlatoknak, különféle megoldásokkal. Ebbe a körbe tartozhatnak a nyári gyermeküdültetések keretében, ifjúsági táborokban, olvasó-táborokban, vagy vízi-, sí- vagy egyéb sporttáborokban folytatott tevékenységek. Sajnos, ezen a területen a legkevésbé kiépített a képzés. Hagyományosan e gyakorlatok a nyári, volt SZOT táborigyermeküdültetésekre épültek, amelyek az utóbbi időben - ismert okok miatt - egyre szűkebb lehetőséget biztosítanak. Így több intézmény egyre kevésbé tud ilyen lehetőségekhez hozzájutni. Ugyanakkor a tanárjelölteket a tanulók szabadidős tevékenységének megszervezésére, az e

területen szükséges pedagógiai tevékenységre is kívánatos lenne felkészíteni.

A képzésnek ez az a területe, ahol a legkevésbé felelnek meg a javasolt képesítési követelményeknek az intézmények, amely a tanárjelöltek számára egyhónapos külső, egyéni nevelési-oktatási gyakorlatot ír elő. Az intézményeknek ezen a területen nagy találékonyságra, sok-sok szervezőmunkára lesz szükségük, hogy a fenti követelményt teljesíthessék (pl. saját szervezésű gyermektáborokkal, különböző alapítványok megnyerésével).

A pedagógusképzést folytató intézmények vizsgálatára irányuló kutatás külön erre a területre nem irányult, illetve - ha a megkérdezett tanszékek, intézetek beépítettek ilyet képzésükbe -, akkor ezeket az általános pedagógiai tárgyak közé sorolták. Így ennek bemutatása korlátokba ütközik, annál is inkább mivel ilyen jellegű tárgyakat nem csak a pedagógiai tanszékek hirdethetnek meg. A pedagógus etika ill. logika tantárgy a legtöbb intézményben része a képzésnek. A speciális kollégiumi tárgyak között is akadnak ilyen célt szolgáló ismeretkörök, mint például a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemen a "Személyközi kapcsolatok a vezetési munkában".

Egyedül a KLTE-n találkozhatunk külön az értelmiségképzés funkcióját szolgáló tárgycsoporttal, sajnos, ennek tartalmáról nem áll rendelkezésre adat.

Sok intézményben olyan új tárgyak bevezetését tervezik, amelyek ebbe a körbe sorolhatók, pl. a BME Élet és művészet vagy a Környezetvédelem c. tárgya. Éppen ezeket a tartalmakat hiányolják a képzésből a JPTE-n, ahol, ha az órakeretek engednék, bevezetnék a Pedagógiai antropológia, Etika, Környezetpedagógia c. tárgyakat.

Következtetések

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a vizsgált, tanárképzést folytató egyetemek a várhatóan elfogadásra kerülő egységes képesítési követelményeknek - a képzés tartalmát és időkereteit tekintve - nagyon egyenlőtlenül felelnek meg. Ha az összes szempontot együttesen vesszük figye-

lembe és vetjük össze a különböző intézményekben megvalósuló tevékenységekkel, akkor - a hiányzó adatok miatt is - egyikről sem állíthatjuk biztonsággal, hogy megfelelne a javasolt képesítési követelményeknek. Az összóraszámhoz, amely a képesítési követelmények szerint 630 óra az egyhónapos egyéni, külső nevelési-oktatási gyakorlaton kívül, csak két egyetem (JPTE; KLTE) áll közel, illetve egy haladja meg jelentősen. A Veszprémi Egyetem a javasolt minimum majd a kétszeresét adja meg az adatfelvétel során. Ezen túlmenően a VE szinte minden területen jelentősen meghaladja a követelmények elvárásait ill. a többi egyetem óraszámait is. A Veszprémi Egyetemen - mint az közismert - nem nagy múltra tekint vissza a tanárképzés. Így joggal feltételezhetjük, hogy a hagyományok kevésbé kötik meg elképzeléseiket, illetve induláskor sikerült jelentős "tért", óraszámot, súlyt kiharcolni a tanárképzés számára. Reménységünk szerint a kutatás folytatása során mód nyílik annak feltárására, hogy milyen órarendi, oktatásszervezési módszerekkel tudják megvalósítani ennek a viszonylag jelentős mennyiségű órának az elhelyezését és hatékony felhasználását. Annak megállapítását ugyanakkor nem kerülhetjük ki, hogy ha valóban elfogadásra kerülnek a tanárképzés egységes képesítési követelményei, akkor ennek bevezetése, megvalósulása komoly terheket, feladatokat jelent majd az egyes egyetemek számára, amelynek ugyanakkor várhatóan az lesz az eredménye, hogy intézményükben teljesebb, színvonalasabb, eredményesebb pedagógusképzést valósíthatnak meg.

**A vizsgált egyetemek tantárgyi rendszere a 92/93-as tanévben
GATE, mérnök-tanár szak**

Tantárgyak	Félév(amikor felveendő)	Óraszám
Pedagógiai etika	2. félév	9
Pedagógiai logika	1. félév	12
Szakoktatástörténet	3. félév	6
Neveléstan	1. és 2. félév	28
Nevelésszociológia	3. félév	10
Pszichológia	1.2. és 3. félév	33
Didaktika (Oktatástechnol.)	1.2. és 3. félév	36
Magyar nyelvhelyesség	1. félév	9
Iskola és munkaegészségtan	2. félév	10
Iskolaszerveztan	3. félév	9
Számítástechnika	1. félév	12
A modern meg. tudományos műszaki alapjai	2. félév	10
Módszertan	3. és 4. félév	50
Pedagógiai gyakorlat	4. félév	120

BKE, tanári szak

Tantárgy	Félév (amikor felveendő)	Óraszám
Pedagógia-pszichológia I. (A nevelés-oktatás történeti és elméleti alapjai)	5. félév	45
Pedagógia-pszichológia II. (Ált., fejl. és szem.pszich.)	6. félév	45+15 gy
Pedagógia-pszichológia III. (Oktatáselmélet és Mikrotan.gy.)	7. félév	30+15 gy
Pedagógia-pszichológia IV. (A nevelési folyamat pszichológiája)	8. félév	30+15 gy
Szaktárgyszertan	8. félév	30
Iskolai tanítási-nev. gyak.	9-10 félév	90

BME, mérnök-tanár szak

Tantárgy	Félév	Óraszám
a) Alaptárgyak		
Pszichológia	1.2. és 3. félév	90
Neveléstan	1. félév	30
Neveléstörténet	1. és 2. félév	60
Didaktika	1. és 2. félév	60
b) Ráépülő tárgyak		
Ergonómia	1. félév	30
Oktatástechnológia	2. félév	30
Módszertan	1. és 2. félév	60
Pedagógiai gyakorlat		4 hét
Szakdolgozat	2. félév	15
c) Kötetlen tantárgyak		
Logika és ismeretelmélet	1. félév	30
Etika	1. félév	30
Magyar nyelv és beszéd- művelés	1. félév	30
Iskola és munkaegészségtan	1. félév	30
Speciális kollégium	1. félév	30

ELTE BTK, tanári szakok

A tantárgy felvételének időpontja általában szabadon választható, bizonyos kényszerrendezettséggel.

Általános tanegységek

Pszichológia 1.: Szocializáció, személyiségfejlődés 30 óra

Pszichológia 2.: Az emberi megismerés és fejlődése 45 óra

Pszichológia 3.: Az iskola nevelés és szociálpszich. 45 óra

Pedagógia 1.: A nevelés történeti és elméleti alapjai 30 óra

Pedagógia 2.: A nevelés folyamata és módszerei 45 óra

Pedagógia 3.: Tanítás és tanulás 45 óra

Választandó pszichológiai stúdium 15-30 óra

Választandó pedagógiai stúdium 15-30 óra

Speciális tanegységek

A szaktárgy tanításának elmélete és gyakorlata 15-30 óra

Tanítási és tanulási motivációk a tanórán 30 óra

JPTE, tanári szakok

A tantárgyak felvételének időpontja szabadon választható, némi kényszerrendezettséggel.

Bevezető stúdiumok

Személyiség és képességfejlesztő tréning 1. félévben	15 óra
Pszichológia I. (Bevezetés a pszichol.-ba, tudománytörténetébe stb.)	30 óra

Szakmai alapozó stúdiumok

Pszichológia II. (Fejlődés és személyiséglélektan)	45 óra
Pszichológia III. (Neveléslélektan)	30 óra
Neveléstörténet és nevelésfilozófia	30 óra
Az oktatás általános elmélete és módszertana	45 óra
A nevelés elméleti és módszertani alapjai	45 óra

Szakmai stúdiumok

Speciális kollégiumok	15 óra
Személyiség és képességfejlesztő tréning	15 óra
Oktatástechnológia	30 óra
Szaktárgyszertan	30 óra

Iskolai gyakorlat	210 óra
-------------------	---------

Tantárgy	Melyik félévben vehető fel	Óraszám
A nevelés történeti alapjai	1-4. félév	30
Általános lélektan	1-4. félév	30
Fejlődéslélektan (előfeltétel az Ált. lél.)	1-4. félév	30
Neveléstan és szociál- pszichológia	3-4. félév	30+15
Neveléelmélet	5-6. félév	30+15
Didaktika	5-6. félév	15 v. 30+15
Speciálkollégium	9-10 félév	30
- Pedagógiai szociológia		
Szociális képességfejlesztés		
Magyarország nevelésügye 1777-1945-ig		
Szaktudományok		30

KLTE, tanári szakok

A tanárképzés törzsanyaga	félév	óraszám
A nevelés-közoktatás társadalmi alapjai	4. félév	30
Pszichológia (integrált ált.-, fejl.-, szociál- és személyiségpszichológia	1. félév	30
III. pedagógiai pszichológia	2. félév	30
Neveléstörténet	3. félév	30
Iskolapedagógia	5. félév	30
A pedagógus tevékenysége	6. félév	45
A pedagógus tevékenysége	7. félév	30
Oktatástechnológia (Ezekre vonatkozóan sajnos nincs több adat)		
Szaktudás		28-140
Értelmiségképzés		45x14 óra

MTE, tanári szak

Tantárgy	félév	óraszám
A pedagógia elméleti alapjai	3. és 4. félév	2x26
Neveléstudományok	6. félév	26
Bevezetés a pszichológiába	3. félév	36
Fejlődéslélektan	4. félév	24+8
Pedagógiai lélektan	5. félév	24+8
Didaktika	5. félév	26
Sportpszichológia	6. félév	24
Sportpedagógia	6. félév	26
Egészségpszichológia	7. félév	24
Relaxációs tréningek	7. félév	24
Sportpszichodiagnosztika	7. félév	24
Szakmódszertan		104

VE, tanári szakok

Tantárgy	félév	óraszám
A pszichikum struktúrája és működése	1. és 2. félév	60 óra
Önismereti gyakorlatok	1. és 2. félév	30 óra
Logika	2. félév	30 óra
A tanítás-nevelés pszichológiai alapjai	3. és 4. félév	60 óra
Általános és nevelés-szociológia	3. félév	45 óra
Szituációs gyakorlatok	3. félév	15 óra
Mikrotanítási gyakorlatok	4. félév	15 óra
A nevelés és oktatás elmélete	5. és 6. félév	75 óra
Folyamatelemző és eredményfeltáró mérés	6. és 7. félév	30 óra
Neveléstörténet	7. félév	30 óra
Szaktárgyszertan		451 óra

LUKÁCS ISTVÁN

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Tanárképző Főiskolai Kar

A PEDAGÓGIAI TARTALMAK INTEGRÁCIÓJA

(Az átalakuló tantárgyrendszer)

1. Előzmények

A 80-as évekre egyre erősebben jelentkezett az a gondolat, hogy a pedagógusképzés és ezen belül különösen a pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés válságban van. Több kutatócsoport is foglalkozott a képzés tartalmi és strukturális megújításával. Ennek a válságtudatnak, illetve az ebből kivezető út keresésének talán első állomása az 1984-től bevezetett főiskolai tanterv. A 84-es tanterv egyik jellemzője, hogy a pedagógiai képzés területén addig általános és kötelező, mereven diszciplináris tantárgyrendszer a harmadik, negyedik és ötödik félévben megszüntette, és az intézményekre bízta, hogy a pedagógia törzsanyagát hogyan osztják el a három félévben. Ez a keretjelleg felé mozgás lehetővé tette, hogy az innováció iránt érzékeny tanársékek komplex tárgyakat, a gyakorlat aspektusából integrált modulokat építsenek be a képzésbe. Mindez azonban csak szűk lehetőség volt. Részben mert a tanárképző főiskolákra korlátozódott, részben, mert ilyen stúdiumok a felsőoktatás-pedagógiai kutatások szintjén csak kis számban jelentek meg. A 80-as évek első felére inkább az integráció iránti igény megfogalmazása volt jellemző. Konkrét tantárgyakat illetve tartalmakat csak néhány kutatócsoport munkájának eredményeként írtak le. Ezek közé tartozott a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem próbálkozása, amely a pedagógiai képességfejlesztés (elsősorban a kommunikációs képességek) elméletét és technikáit kereste, a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemen a pedagógiai szituációk értelmezésére és elemzésére épülő tananyag és az ELTE Bölcsé-

szettudományi Karán a pedagógusi tevékenység elemeinek feltárására és integrált modulokban való leírására irányuló kutatás.

1988-89-től alapvetőbb változások indultak a pedagógusképzésben Mára már valamennyi intézményben új programok készültek. Nem egy helyen ezeket az eltelt években kétszer-háromszor is újragondolták. Így vannak olyan főiskolák, egyetemek, ahol a 4 vagy 5 évfolyam pedagógiai kutúrára és mesterségre felkészítés három különböző tanterv szerint folyik. Oka lehet ennek a bizonytalanság, a kutatási háttér nélküli próbálkozás, de indokolhatja a gyorsan változó társadalom, az egyre pontosabban megfogalmazódó igények, illetve az intézményeknek szinte évről évre változó lehetőségei.

Várhatóan e folyamatok pontosabb megértéséhez, az utóbbi éveknek mind strukturális, mind tartalmi változásainak feltárásához és leírásához vihet közelebb a Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szekciójában megkezdett munka.

E résztanulmány a pedagógiai képzés egy elemét, a tartalmi integrációt célzó stúdiók megjelenését próbálja leírni, és azt is csak egy elsődleges szinten, amennyire az első ciklusban alkalmazott kutatási módszereink ezt lehetővé teszik.

2. Az új tartalmú tantárgyi csoportok

A kitöltött kérdőívekből, a hozzácsatolt mellékletekből és kutatási jelentésekből első olvasásra is kitűnik, hogy az a folyamat, amit hagyományosan tantárgyi integrációnak nevezünk, legalább négy különböző módon próbálja meghaladni az egyes szaktudományok szerint szerveződő tantárgyi rendszert.

2.1. Már a 80-as évek közepén megjelentek azok a stúdiók, amelyek a diszciplináris rendszer két vagy több elemét vonták össze. Például a didaktikát a logikával vagy az oktatástechnológiával, a neveléstudományt a nevelésszociológiával vagy éppen a didaktikával, illetve a nevelésel-

méletet a nevelés történetével.

2.2. Tartalmi szempontból az előzőeknél homogénebb eredményhez vezetnek azok a próbálkozások, amelyek kiindulásukban eltekintenek a korábbi tantárgyaktól, és valamilyen funkcionális rendezőelv alapján építik be a tudományos tartalmakat egy új tantárgyi struktúrába. Az ilyen tantárgyak rendszerint a "Pedagógia elmélete" vagy "A pedagógus tevékenysége" elnevezést kapják. Ez utóbbi utal arra is, hogy ezeknek a tárgyaknak a tananyaga legtöbbször a pedagógiai gyakorlat nézőpontjából szerveződik.

2.3. Kezdetben inkább a választható, vagy a kötelezően választható tantárgyak között jelentek meg azok, amelyek a pedagógia hagyományos alaptárgyainak - neveléstörténet, nevelésfilozófia, neveléstudomány, nevelésszociológia, didaktika - egy-egy fejezetét önálló stúdióban dolgozták föl. A közoktatási és szakoktatási rendszer változásával ezek is átalakultak, néhány azonban tartósan bizonyult. Főleg azok, amelyek iránt egyre határozottabban fogalmazódik meg az igény, és 8-10 éves "történelmük" már jelentős mennyiségű kutatási tapasztalatot is felhalmozott. Az elmúlt években néhány ilyen, korábban választható - így főleg a specializálódást szolgáló - tantárgy mindenki számára kötelezővé, alaptárggyá lépett elő (pl.: Differenciálás, Értékelés).

2.4. Vizsgálatunk e kezdeti szakaszában csak feltételezhetjük, hogy működnek az országban olyan stúdiók is, amelyek a hagyományos tantárgyrendszert az eddig felsoroltaktól eltérő módon haladják meg. Ezek közös jellemzője, ha a diszciplináris tantárgyakhoz viszonyítunk: az integráció és a differenciálódás. Vagyis az egyes tudományágak nézőpontjából csak részterületekkel foglalkoznak, de azokkal a képzés szempontjából fontos rendezőelv szerint, komplex módon, interdiszciplináris tartalommal. Mindez feltételezés, mert a kérdőívek adatai és a hozzájuk kapcsolt mellékletek jelzik ugyan az ilyen tantárgyak meglétét, de kutatásunk első szakaszában célzottan nem kerestük változa-

taikat. A rendelkezésünkre álló információk alapján ezt a csoportot még nem különíthetjük el biztosan a 2.2. és 2.3 számmal jelöltektől. Arra azonban elég információt nyertünk, hogy a következő kutatási ciklusra pontosan megfogalmazhassuk a kérdéseinket.

3. A tantárgyi csoportok jellemzői

3.1. Az első csoportba (2.1.) tartozó tantárgyak közös jellemzője, hogy megfogalmazásukban, bevezetésük szándékában megragadható az integráció igénye, megvalósulásukban azonban ennek még kezdeti stádiumában vannak. E csoporton belül jól elkülöníthető három változat: a koncentrációra épülő tantárgyak, a beépülő integráció, és egy olyan tantárgyi típus, ahol a különböző stádiumok egyes témakörei kártyalaponként csúsznak egymás mellé.

3.1.1. Gyakoriak azok a stádiumok, amelyeknek kialakítását két vagy több korábbi tantárgy között jól megfogalmazható koncentráció ösztönözte.

Ilyen például A nevelés történeti és elméleti alapjai (József Attila Tudományegyetem, Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, ELTE Tanárképző Főiskolai Kar), A pedagógia általános alapjai és a didaktika (Jászberényi Tanítóképző Főiskola) és az Általános pedagógia és neveléselmélet (Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola)

Ezek a stádiumok megtartották a nevelésfilozófia, neveléselmélet, neveléstörténet vagy didaktika önmagában is érvényes, tudományosan leírt tartalmait, és azokat egy tantárgy keretein belül egymás után rendelték. Így intézményesül annak a lehetősége, hogy a különböző tudományágak egymással kapcsolatba hozható elemei között az összefüggést megláttassák.

3.1.2. Az integrációra törekvés tükröződik azoknál a stádiumoknál is, ahol két tudományág tartalmai úgy kapcsolódnak egy tantárggyá, hogy az egyik vagy teljes egészében, vagy csak a pedagógiai kultúra és mesterség kialakítása szempontjából szükségesnek ítélt témák beépülnek a másikba.

Az integráló szerepet ezekben az esetekben a legjelentősebb három alaptárgy, a neveléstörténet, a neveléstudomány vagy a didaktika tölti be, és ezek feldolgozási folyamatában kap helyet egy-egy témakör vagy fejezet erejéig a korábban kisebb óraszámú tanított logika, nevelésfilozófia, nevelésszociológia vagy oktatástechnológia.

Ilyen például a Neveléstörténet és nevelésfilozófia (Janus Pannonius Tudományegyetem), a Neveléstudomány és nevelésfilozófia és a Didaktika és logika (Hajdúböszörményi Óvónőképző Főiskola) vagy a Didaktika és oktatástechnológia (Kandó Kálmán Műszaki Főiskola).

Az ilyen tantárgyak kialakulását indokolhatja, hogy a beépülő tartalmak jól kapcsolódnak az integráló stúdiumok tananyagához, így - bár a beépülő tárgyak esetében a tananyag kisebb vagy nagyobb csökkentésével - megteremthető a szerves illesztés. E stúdiumok létrejöttét azonban nem csupán, vagy nem elsősorban az integráció igénye ösztönözte. Inkább az a kényszer, hogy az 1980-as évek közepétől fokozatosan csökkent a pedagógiai kultúra és mesterség kialakítására fordítható képzési idő. A megoldást kereső tanszékek ebben a helyzetben a kis óraszámú tantárgyaikat vagy megszüntették (például a logikát a Hajdúböszörményi Óvónőképző Főiskolán) vagy áthelyezték a választható sávba (például a nevelésszociológiát a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemen). Így azonban ezek szükségesnek ítélt tananyaga vagy kikerült a képzésből, vagy nem juthatott el minden hallgatóhoz. A kieső tantárgyak tartalmainak alapos szelektálása után beépülő integrációval oldható meg a probléma anélkül, hogy a hagyományos tantárgyrendszer lényegében megváltozna.

3.1.3. Az integrációnak ebbe a csoportjába tartoznak még azok a tantárgyi változatok, amelyekben a hagyományos tantárgyi rendszer két vagy több elemének tartalmai egy - esetleg több féléves - stúdium keretében témakörönként egymás mellé csúsznak.

Ilyen például a három féléves Pedagógia, elsősorban neveléstudományi, nevelésszociológiai és didaktikai tartalommal

(Bessenyei György Tanárképző Főiskola), a Pedagógia, neveléelméleti, nevelésfilozófiai, nevelésszociológiai, didaktikai és logikai tartalommal (Kőrösi Csoma Sándor Főiskola), A tömegoktatás alapkérdései, neveléelméleti és didaktikai tartalommal (Iparművészeti Főiskola), A nevelés és oktatás elmélete (Veszprémi Egyetem).

Ezek a stúdiumok teljesen felbontják a diszciplináris tantárgyi rendszert, de megtartják a korábban tudományáganként szerveződő tantárgyak önmagukban is értelmes egyes témaköreit, és ezekből az egységekből építik fel az új szerkezetű tananyagot. Így időben egymás mellé kerülnek például a nevelési és oktatási folyamatra megfogalmazható tartalmak, vagy a nevelési és oktatási módszerek kérdései.

Feltételezhető azonban, hogy az egyes témakörök csak a saját tudományáguk nézőpontjából értelmezhetők és építhetők rendszerbe. Több, hasonló kérdéskört vizsgáló területet ha egymás mellé rendelünk, azzal a komplex feldolgozásnak csak egyik feltételét teremtettük meg. Ha az egyes területeket önmagukban nem komplex módon dolgozzuk fel, akkor feltehetően a pedagógiai tartalmak nehezebben állnak rendszerre a hallgatók gondolkodásában. Ezt támasztja alá, hogy több kérdőívben is, ahol a meglévő tantárgyaknál megtalálható az integrációnak ez a fajtája (8.1-8.12. kérdés), a hiányzó tartalmak között (8.13.1. kérdés) szerepel ezeknek a területeknek a tökéletesebb integrációja (pl.: Nevelés és oktatás elmélete - Veszprémi Egyetem; Pedagógia I. neveléelméleti és nevelésszociológiai tartalommal - Bessenyei György Tanárképző Főiskola).

3.2. A következő csoportba sorolhatók az integráció szervezesebb megoldásai, a szintézist teremtő tantárgyak, melyek a pedagógia elméletének egy-egy elemét vagy a pedagógus tevékenységét állítják a középpontba.

A rendelkezésünkre álló adatok alapján valószínűleg három képző intézmény tantárgyrendszerében található ilyen stúdium: a Bevezetés az iskolai nevelőmunkába (Brunszvik Teréz Óvónőkészítő Főiskola), a Pedagógia elmélet (Vitéz János Főiskola), A pedagógus tevékenysége és az Iskolapedagógia

(Kossuth Lajos Tudományegyetem).

Ebben a fejezetben leírtakat bizonytalanná teszi, hogy adatgyűjtésünk során átfogó képet igyekeztünk felvenni a pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés magyarországi helyzetéről, így e dolgozat viszonylag szűk problémaköréről nem kaphattunk elég információt.

Mindez nemcsak azt teszi bizonytalanná, hogy az előbb felsorolt tantárgyak ebbe a körbe tartoznak-e, hanem azt is, hogy más, a kérdőívben megnevezett, de nem jellemzett tantárgyak is sorolhatók-e még ide.

Az itt következő megállapítások tehát hipotézisnek tekinthetők, amelyeket a kutatás következő szakaszában igazolhatunk vagy elvethetünk. Most csupán az egyes tantárgyak céljának vagy tartalmának a kitöltött kérdőívekben található rövid megfogalmazására hivatkozhatunk.

3.2.1. Az esztergomi főiskolán a Pedagógia elméletét "rendszerező és szintetizáló" stúdiumként építették fel, melynek legfontosabb témakörei:

- a társadalom és iskola kölcsönhatása,
- a közoktatási rendszer,
- az iskola funkciói,
- az iskola belső rendszere,
- a társadalmi érték,
- a pedagógiai célrendszer,
- a pedagógiai folyamat és szakaszai,
- a pedagógus személyisége.

3.2.2. A szarvasi főiskola Bevezetés az iskolai nevelőmunkába című stúdiuma - bár a kérdőívre adott válaszban ezt nem fogalmazták meg - a tantárgyrendszer többi eleméhez való tartalmi és időbeli viszonyából következtethetően szintén szintetizáló jellegű. Az előző pontban ismertetett Pedagógia elméletéhez hasonlóan a Bevezetés az iskolai nevelőmunkába is a más stúdiumokban feldolgozottakat új tartalomra foglalja.

Témakörei:

- az iskolai nevelés célja a változó társadalomban,
- az óvoda és iskola különbözőségei,

- az átmenet kérdései,
- az iskolás gyermek.

E témakörök értelmezésénél fontos szempont, hogy a Bevezetés az iskolai nevelőmunkába című tantárgyat óvónőképző főiskolán tanulják a hallgatók.

3.2.3. A Kossuth Lajos Tudományegyetem tantárgyrendszeréből az Iskolapedagógia a képzési folyamat közepén teremt szintézist, A pedagógus tevékenysége pedig a képzési folyamat végén "Integráló és pályakezdetést előkészítő komplex tárgy".

Az Iskolapedagógia témakörei:

- az iskolai szocializáció folyamata,
- didaktikai alapfogalmak,
- tantervelmélet,
- módszertan,
- célok, feladatok, követelmények.

A pedagógus tevékenysége témakörei:

- a pedagóguspálya és a nevelői tevékenység általános és tipikus helyzetei,
- a pedagógus munkafadatai, pályakövetelményei,
- pedagógusszerepek,
- konfliktusos helyzetek.

3.2.4. Az eddig felsorolt szintetizáló tantárgyaknak közös jellemzője, hogy a nevelés-oktatás elméletének, illetve a pedagógus tevékenységének vagy a pedagógiai tevékenység szinterének jól körülhatárolható komponensét emelik ki, és annak nézőpontjából foglalják rendszerbe tartalmukat. Hasonló jellegű, így a szintézist teremtő tárgyak körébe tartozik a Környezetpedagógia és az Embertan is. A középpontba állított összetevőjük - a környezet illetve az ember - önmagában is komplex jellege miatt e tantárgyi csoporton belül sajátos alcsoportot képeznek.

A Környezetpedagógia ma még csak címe alapján sorolható ide, tematikája kidolgozatlan, a hiányzó tartalmak közt említi a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem (8.13.1. kérdés). A kérdőív 3-as és 6-os kérdéscsoportjára adott válaszokból azonban kitűnik a tanszék interdiszciplináris érzékenysége,

és az, hogy az ökológia és pedagógia kapcsolatának kidolgozásához a személyi feltételeket is biztosították.

A Környezetpedagógiához hasonlóan a hiányzó, de feltétlenül szükséges tartalmak közé sorolja a Pécssett kitöltött kérdőív a Pedagógiai antropológiát. Ez a stúdium azonban Jászberényben és Szarvason - feltehetően Kamarás István könyvének eredményeként - a már bevezetett és minden hallgató számára kötelező tantárgyak rendszerébe tartozik. Tartalmát mindkét főiskola hasonló módon jellemezte.

- A Jászberényi Tanítóképző Főiskolán:

"A humánus iskola emberképe, gyermekképe, pedagógusképe. Az emberről való komplex tudásunk a test - lélek - szellem egységében."

- A Brunszvik Teréz Óvónőképző Főiskolán:

"Az emberrel foglalkozó tudományok, valamint a művészetek és a mindennapi élet kérdései. Az emberkép formálása."

3.3. Az utóbbi években megjelent stúdiumok harmadik csoportjába azok a tantárgyak tartoznak, amelyek a korábbi tantárgyrendszer egy-egy eleméből váltak ki. Eredeti céljuk a specializálódás volt, de mára már az alaptárgyak közt található.

Nem soroljuk ide a speciálkollégiumokat, a választható vagy kötelezően választható kínálat elemeit.

Kutatásunkban külön résztanulmány foglalkozhatna azzal, hogy a rugalmas szerkezet felé elmozduló pedagógusképzésben milyen választható stúdiumok jelennek meg.

A kitöltött kérdőívekben három olyan tantárgy található, amely a közoktatási rendszer változásához igazodik, így több képző intézményben is minden hallgató számára kötelező. Mindhárom a didaktika vizsgáldási területéről önállósult: *tantervfejlesztés, differenciálás, értékelés.*

3.3.1. A helyi tantervek, illetve a tantervfejlesztés problematikája az 1992/93-as tanévre még nem épült be a kötelező tantárgyak rendszerébe, de négy intézmény is felsorolja a hiányzó és feltétlenül szükséges tartalmak között (8.13.1) kérdés), és mind a négy helyen e tantárgyak

programját is kidolgozták már (8.14. kérdés). A különböző elnevezéssel, de hasonló tartalommal tervezett stúdiumok:

- Tantervek - Vitéz János Főiskola (Esztergom),
- Tantervkészítés, tantervfejlesztés, értékelés - Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola (Eger),
- Helyi tantervfejlesztés - Budapesti Műszaki Egyetem,
- Tantervelmélet - Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola (Szekszárd).

Ezt az egybeesést, azt, hogy feltehetően egymástól függetlenül, különböző iskolafokokozatokra képző és az ország különböző régióiban működő intézmények ugyanabban a tanévben készen állnak ugyanannak a stúdiumnak a bevezetésére, de nem vezették be, indokolhatja a NAT körüli, szakmai érveket sajnálatosan nélkülöző vita.

3.3.2. A differenciálás problémakörét tárgyalja e tantárgyi típusnak már bevezetett egyik csoportja. Bár változatosak az elnevezések, de a rövid jellemzésekből kiolvasható a hasonló tartalom.

- Pedagógiai differenciálás - Vitéz János Főiskola (Esztergom),
- Differenciállélektan és pedagógia - Kecskeméti Tanítóképző Főiskola,
- Differenciáló pedagógia - Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola (Győr),
- Differenciáló nevelés és külön tantárgyként Pszichopedagógia - Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola (Szekszárd).

A szekszárdi főiskolán a Differenciáló nevelés "az átlagtól eltérő gyermek speciális fejlesztésével" foglalkozik, a Pszichopedagógia pedig "az átlagtól eltérő, nehezen kezelhető gyermekek" nevelésével. Bár e rövid megfogalmazások utalnak a két stúdium különbözőségére, a kutatás következő szakaszában mégis tanulságos lehet a részletesebb tematikák megismerése.

Az Esztergomból, Kecskemétről és Győrből kapott válaszok egymáshoz igen hasonló tartalomra utalnak:

- "Tanulási, beilleszkeédsi nehézségek, viselkedési zavarok. Nehezen nevelhetőség, felzárkóztatás, korrekció, kompenzáció. Tehetség és képességfejlesztés sajátos útjai." (Esztergom).
- "Az énefejlődés zavarai. Tanulási nehézségek, neurotikus és pszichoszomatikus zavarok gyermekkorban és a megértés alternatívái." (Kecskemét).
- "Az átlagtól jelentősen eltérő (retardált illetve tehetséges) gyermekek fejlettségi jellemzői, okai, tünetei, fejlesztési lehetőségei." (Győr).

Figyelemre méltó, hogy e tantárgyat bevezető valamennyi intézmény óvónő vagy tanítóképzéssel foglalkozik.

3.3.3. Az értékelés problémaköre önálló és minden hallgató számára kötelező stúdiumként két intézményben jelenik meg: a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán és a Veszprémi Egyetem Tanárképző Karán. Veszprémből csak a tantárgy neve ismert (Folyamatelemző és eredményfeltáró mérés), és az, hogy a pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítő képzési folyamat végén tanulják a hallgatók. Így e stúdium tartalmára egyenlőre csak a Veszprémben oktatók munkásságából következtethetünk.

A szegedi főiskola Pedagógiai értékelés és vizsga elnevezésű tantárgyának vázlatos tematikáját is tartalmazza a kitöltött kérdőív:

- a vizsgáztatás előzményeinek rövid jellemzése,
- különböző vizsgarendszerek,
- a standard és differenciált vizsga jellemzői,
- a minősítő és diagnosztikus vizsga jellemzői.

Elnevezése alapján - bár tartalmára a kutatási dokumentumaink nem utalnak - feltehetően ebbe a csoportba is besorolható az egri főiskolának a tantervfejlesztésnél (3.3.1. fejezet) már említett Tantervkészítés, tantervfejlesztés, értékelés című stúdiuma.

3.4. A negyedik csoportba jól meghatározható, funkcionális rendezőelv alapján felépülő, komplex tantárgyak tartoznak. Mivel az egyes stúdiumokról részletes információ

még nem áll rendelkezésre, elképzelhető, hogy a Pedagógus tevékenysége (KLTE) vagy az Embertan (Jászberény, Szarvas) illetve a harmadik csoport bármelyik tantárgya ide sorolható. Ez utóbbiak helyét akkor lehetne pontosan meghatározni, ha ismernénk, hogy az értékelés, differenciálás vagy tantervfejlesztés problematikája mennyire marad meg a didaktika vizsgáladási területén, illetve mennyire nyer komplex, interdiszciplináris megközelítést. Van azonban két stúdium a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán, amely minden bizonnyal ide tartozik.

A Nevelésmetodika rövid jellemzése:

"A nevelésmetodika gyakorlatiasabb párja. A "csinálni tudás" tanítása. A pedagógus metodikai kultúrája, szabadsága, adaptivitása. A pedagógiai kreatológia."

A mellékletből ismert a két félév tematikája is:

- pedagógusszerep,
- attitűd, stílus, módszer,
- nevelési folyamat és nevelési módszer,
- személyiségfejlesztő módszerek (játék-bábjáték-drámajáték, játék-tanulás),
- konfliktus,
- mintaadó pedagógusok.

A másik tantárgy neve: Szakmai szocializáció. Vázlatos tematikája:

- a pedagógus-lét történeti, szociológiai tényezői,
- pályakép, pályaszerepek,
- tanítóvá lenni és tanítónak maradni,
- megtartó erők a pályán.

4. Alternatív pedagógiai rendszerek

A pedagógiai tartalmak integrációjának vizsgálatakor külön érdemes foglalkozni az alternatív pedagógiai koncepciók képzésbe épülésének kérdésével.

Kitöltött kérdőívekkel, hozzájuk csatolt mellékletekkel és kutatási jelentésekkel 31 pedagógusképzéssel vagy azzal is foglalkozó felsőoktatási intézményből rendelkezünk. Ezek kö-

zül kettőben - a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán és a budapesti Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskolán - van olyan stúdium a minden hallgató számára kötelezőek között, amelyik kifejezetten az alternatív iskolamodelleket tárgyalja. Ebből a kettőből is az egyik - a budapesti főiskola - ezt a hallgató önálló feldolgozására bizza ("Egyéni tanulás alapján a hallgató egy kísérleti iskola működését megismeri, elemzi, dolgozatot ír róla").

További hét intézmény említi a hiányzó tartalmak közt az "alternatív pedagógia", vagy az "alternatív iskolamodell" fogalmakat (8.13.1. kérdés), de ezek közül csak az esztergomi Vitéz János Főiskola készít erre a kérdéskörre tematikát (8.14. kérdés).

Ezekből az adatokból feltételezhető, hogy az alternatív pedagógiai koncepciók vagy beépültek a pedagógiai kutúrára és mesterségre felkészítő alapstúdiumok anyagába, vagy a választhatók közé kerültek. (A választható stúdiumokról nem kaptunk minden intézményből teljes felsorolást).

4. Összegezés

Röviden összegezve e résztanulmányban megfogalmazottakat, megállapítható, hogy az utóbbi években megindult a pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés tantárgyrendszerének átalakulási folyamata. E folyamat fontos jellemzője, hogy a hagyományosan diszciplináris tantárgyi struktúrába komplex, interdiszciplináris megközelítésű tantárgyak épülnek, vagy az ilyen tartalmak keresésére tesznek kísérletet a tanszékek.

Másik jellemzőként megfigyelhető a közoktatás és a szakoktatás átalakulásához való alkalmazkodás a hagyományos tantárgyakban, de új tartalmak és új stúdiumok megjelenésében is.

BOKKON LÁSZLÓ

Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola

OKTATÁSELMÉLET ÉS NEVELÉSELMÉLET TEMATIKÁK TARTALMI ÖSSZEHAJONLÍTÓ ELEMZÉSE

Dolgozatom célja annak elemzése, hogy a felmérésben résztvevő főiskolákon, egyetemeken oktatott "Oktatáselmélet" és "Neveléselmélet" tantárgy (stúdium) tananyagában, tartalmában milyen azonosságok-eltérések találhatók?

I. OKTATÁSELMÉLET

A vizsgálat tárgya az "Oktatáselmélet" stúdium tananyaga, annak tartalmi vonatkozásai, objektivációs szintje, az, ahogyan e stúdium tartalma a tematikában és/vagy a velük kapcsolatos vizsga-kérdéssorokban (pl. szigorlati tételekben) megjelenik. Elemzésem a tartalmat jobban konkretizáló, konkretizáló, vonatkozó szakirodalmi anyagra nem terjedt ki. Továbbá az "Óraterv" többi tantárgya, a kötelezően választható vagy egyéb Speciális kollégiumok, stúdiumok keretében tanított - oda "átkerült" - oktatáselméleti kérdéskör(öke)t sem vontam be az elemzés körébe. Mindez egy következő - mélyebb szintű - vizsgálat célja lehet.

A résztvevő tanító- és tanárképző főiskolák, valamint egyetemek által beküldött tematikák, vizsga-kérdéssorok alapján készítettem el az "Összesített tematikákat", amelyekben az egyes - azonos típusú - intézmények tananyagában szereplő azonos, közös tartalmakat összevonva szerepeltetem.

Ugyanakkor a tananyag(rész) tartalmi különbözőségét és/vagy differenciáltságot tükröző kifejezéseket meghagyva egymás után felsoroltam ezeket.

Így alakult ki egy "lista"-szerű formai megoldás, törekedve a tartalmi teljességre. (Ld. Melléklet)

Úgy gondolom, hogy a jelzett vizsgálati szint

determinálja a feldolgozást és az eredmények (konklúziók, megállapítások) jellegét, érvényességét, megbízhatóságát is. Ezért nem tartottam szükségesnek pl. az előforduló tananyag-részek gyakoriságát vizsgálni.

A változásokra, a tartalmi eltérésekre vonatkozó észrevételeim orientáló, tájékoztató célúak és nem "valamiféle "általános érvényűsége" tartanak igényt.

Elemzésemben 5 tanítóképző főiskola, 5 tanárképző főiskola, valamint 6 egyetem anyagára támaszkodtam. (A beküldött anyag - a vizsgálat vonatkozásában - nem volt teljes.)

Az elemzés alapján megfigyelhető tendencia, hogy didaktika-oktatásunkban a tényközlő és részben normatív szemléletet fokozatosan kiegészíti egy funkcionális, információelméleti, rendszerelméleti nézőpont.

Ez megnyilvánul az oktatás mint irányított tanulás tényezőinek, problémakörének rendszeralkotó elemeként való felfogásában, a cél- és tudástaxonómiák létrejöttében, vagy pl. a korszerű tanítási módszerek strukturális-funkcionális szempontú értelmezésében.

Az oktatás tartalma és követelményrendszere

E kérdéskör különösen előtérbe került a társadalmi változások, a tantervi reform, a NAT vitái következtében. A tantervemélet, a tanterv mint műfaj változásaival kapcsolatos kérdések a főiskolák és egyetemek tematikaiban - mint az oktatáselmélet részét(!?) képező tartalmak - mindenütt egységesen megtalálhatók.

Az oktatás tartalmát képező tudás különböző taxonikus rendszerei jelentek meg a tematikákban:

- Ismeret, tudás, jártasság, készség, képesség (hagyományos, "klasszikus" rendszer);
- Tudás = Ismeret + Tevékenység különböző szempontú rendszere;
- Tudás = Ismeret (képmás, fogalom, szabály) + Operátor (szokás, készség, jártasság, képesség) rendszere.

Az említettek közül a második szinte valamennyi tanítóképző didaktika oktatásában jellemző.

A tanárképző főiskolákon "szóródás" tapasztalható e vonatko-

zásban a hagyományostól a különböző taxonómikus rendszere-
kig. Az "egyetemi" tematikák viszont nem tartalmazznak a tu-
dással kapcsolatos konkrétabb, elemezhető információt. (Ki-
vétel egy egyetem.)

A tanítóképzők többségében - e témakörben - a fogalom és az
ítélet, a fogalommal és ítélettel végezhető műveletek (lo-
gikai) a didaktika tananyag szerves részét képezik. Ez azt
jelzi, hogy bizonyos logikai alapismeretek e taxonómikus
struktúrák feldolgozásához is szükségesek.

A tanítási-tanulási folyamat

A klasszikusnak tekinthető leíró és szerkezeti megkö-
zelítés mellett, az irányításelméleti, kommunikációelméleti
és rendszerszemléletű értelmezés kerül előtérbe (a tanítás
mint kommunikáció; a tanítás mint irányítás). A tanulás,
tanuláselméletek pedagógiai szempontú (és nem csak pszicho-
lógiai) értelmezése is megfigyelhető.

A funkcionális szemlélet preferenciája "A tanítás-tanulás
funkciói" kérdéskör felvételében, a tematikák nagy részében
mutatkozik meg. Elsősorban a tanárképző főiskolákon, ezt
követően az egyetemeken.

Az oktatási folyamat alapvető módszertani kérdései

A tematikákban (tételsorokban) szereplő rövid, tömör
kifejezések (oktatási módszerek, stratégiák az oktatásban)
nem tesznek lehetővé e vizsgálatban mélyebb minőségi elem-
zést, sem a módszerek értelmezését, sem rendszerüket
tekintve. A témához kapcsolódó szakirodalom lehet iránymuta-
tó.

Vizsont az e problémakörbe sorolt - megint csak klasszikus-
nak tekinthető - tananyagrészt (a didaktikai alapelvek rend-
szere), egyre kevesebb tematikában fordul elő. Mindössze egy
egyetemi, egy főiskolai tematikában, illetve a vizsgált 5
tanítóképző közül kettőben. A differenciálás mint szemlélet,
mint elv a tanulás-szervezés kérdéskörébe ágyazottan minden
tematikában fellelhető.

Az "oktatás stratégiai" téma viszont minden tanítóképző
anyagában szerepel, a tanárképző főiskolák és egyetemek

esetében csak részben.

A tanulásszervezés c. problémakörben említettek "az oktatás szervezeti formái, munkaszervezési módok stb." hasonló vagy azonos címszavai - elemzésünk szempontjából - nem hordoznak különösebb információt.

Sajátos tendenciaként viszont megfigyelhető, hogy a képességfejlesztés (tehetség) célkitűzése általában a tudás című anyagrészhez kapcsolódik nagyobb gyakorisággal.

A munkaszervezési módoknál pedig "a differenciált oktatás", a differenciálás az oktatásban - igénye jelenik meg. Ily módon a differenciálás elsősorban (főképpen) szervezeti megoldásokhoz kapcsolódik.

A tanulásszervezéssel kapcsolatos egyéb kérdések "Iskola-fejlesztés, alternatívák" vonatkozásában nincs említésre méltó eltérés az intézmények tematikaiban. Mindenütt megjelenik az alternativitás, az innováció, az útkeresés szükséglete. Azonban itt is további konkrétabb és "mélyebb" vizsgálati szint tárhatja fel, hogy pl. az egyes intézményekben és/vagy intézménytípusokban az alternativitásnak milyen az irányultsága, illetőleg milyen differenciáltan foglalkoznak azzal. E kérdéskör vagy ennek része önálló stúdium (pl. Választható Speciálkollégium) keretében is megjelenik némely intézmény óratervében.

A pedagógiai értékelés kérdéskörét vizsgálva az alábbi kifejezések találhatók a tematikákban és tételsorokban: pedagógiai értékelés; ellenőrzés, értékelés; értékelés, osztályozás; vizsgáztatás, vizsgarendszer; az értékelés pedagógiai problémái; a tanulói teljesítmény ellenőrzése, minősítése, értékelése. Továbbá: a pedagógiai értékelés mint visszacsatolás a motiváció, mint diagnózis és minősítés; szóbeli és írásbeli értékelés. Az osztályozás. Tesztek, feladatbankok és tesztbankok. Vizsgarendszer és vizsgáztatás." (Csak ez utóbbinál teljesen egyértelmű, hogy a "pedagógiai értékelés" milyen jelentéstartalommal bír.)

A tanítóképző, tanárképző főiskolától az egyetem "irányába" haladva megfigyelhető tartalmi és szerkezeti vonatkozásban a differenciálódás.

A tanító- és tanárképző főiskolák tematikájában explicit formában nem jelenik meg a vizsgáztatás, vizsgarendszer kérdéseire történő utalás.

Az sem egyértelmű, hogy az ellenőrzés, értékelés vagy a pedagógiai értékelés konkrétan milyen (szűk-tág) jelentés-tartalmat hordoz az adott intézmény számára: a pedagógiai tevékenység minden egyes rendszeralkotó elemére (pedagógiai célrendszer, folyamat, eredmény) vonatkozik-e vagy dominánsan (kizárólagosan) csak a tanulói teljesítményre, eredményre (kimenetre) orientált?

Az intézmények óratervét vizsgálva van olyan főiskola, ahol külön önálló (és kötelező) stúdium keretében foglalkoznak az értékelés, mérés kérdéseivel.

Úgy gondolom, hogy a tematikákban az oktatási tartalom kifejezésére használt fogalmak, kifejezések - jelenéstanai szempontból is! - egyezményes használatára volna szükség. Ily módon is csökkenthető lenne a terminológiai zűrzavar.

Hasonló értelmezési problémát jelent - az összehasonlító elemzés szempontjából is - az oktatási eszköz, taneszköz című témakör.

Itt az alábbi megnevezésekkel találkozhatunk: az oktatás eszközei, taneszközök; információhordozók, információhordozó rendszerek tervezésének, alkalmazásának alapjai; a didaktikai tevékenység technológiai problémái; oktatás-technológia; pedagógiai technológia; infrastruktúra.(?)

Valamennyi intézménytípus tematikájában szerepel ez a "tartalom", de az elemzés itt is hasonló nehézségekbe ütközik, mint pl. az értékelés kérdéseinél.

II. NEVELÉSELMÉLET

A tematikák elemzéséből (is) kitűnik, hogy a neveléselmélet mint pedagógiai tudományterület, mint stúdium mind tartalmi, mind szerkezeti vonatkozásban számottevő változáson, átalakuláson ment/megy át.

Bevezető fejezete/i/, témaköre: a neveléselmélet fo-

galma, tárgya, kapcsolatai; alapfogalmi-hangsúlyozottan társadalmi, oktatáspolitikai, szociológiai töltésűek.

A nevelés folyamata. A nevelési célrendszer (taxonómia) e stúdium keretében is előtérbe került, mindenütt szerepel a tematikákban. Tartalmi vonatkozásait olyan kifejezések jelzik, mint: érték, értékrendszer, jellem, fegyelem, közösség. A nevelés mint érték közvetítés és értékteremtés fogalmazódik meg. Itt nincs eltérés a tematikákban.

A nevelési folyamat - mint a tevékenység szervezett folyamata - értelmezésében a hagyományos és újabb keletű felfogások, rendszerek párhuzamossága, sőt eklektikus együttléte figyelhető meg. Egyaránt előfordulnak a klasszikusnak nevezhető nevelési feladatok (mint pl. erkölcsi, esztétikai stb.), illetve a kultúra és a pszichikus funkciók szerinti felosztás vagy akár a személyiség pszichikus struktúrái szerinti tevékenységrendszerek (területek). Ez a szóródás, heterogenitás az egyes intézménytípusokon belül ugyanúgy jellemző, mint az intézménytípusok között.

A pedagógiai topográfia című fejezetben felsorolt nevelési szinterek (iskola, család, bentlakásos intézmények) funkciójának, hatásának, természetének szisztematikus kifejtése általában már nem a nevelélméletben (vagy ott csak részben) történik, hanem a "követő" Nevelésszociológiában, vagy más stúdium (Alkalmazott pedagógia, Választható speciálkollégiumok) keretében. A választhatóság ténye azonban nem minden hallgató számára teszi lehetővé (kötelezővé!) a képzés szempontjából alapvető ismeretek elsajátítását.

A nevelés módszertanát tekintve is változással és változatossággal találkozunk a tematikák elemzése alapján. A hagyományos nevelési módszerek mellett előtérbe kerültek a gyermekközpontú, személyközpontú eljárások, szociális technikák (Gordon, konfliktuskezelő eljárások, tréningek).

Ezek státusza azonban nem egyértelmű, nem tisztázott. A pedagógiai tematikákban (nevelélméleti), tételsorokban mindenütt olvashatjuk ezeket, ugyanakkor külön stúdium

keretében is előfordulnak: önismereti gyakorlatok, -szituációs gyakorlatok. Egyes intézményekben a pedagógiai stúdiumok keretébe tartoznak, más intézményekben pedig a pszichológia témakörébe.

E pedagógiai képességfejlesztő, önismereti, konfliktuskezelő tréningek által a nevelésemélet szoros kapcsolatba kerül az emberrel foglalkozó tudományokkal.

A nevelési tényezők, nevelő hatások című témakörban örvendetes, hogy a nevelés szubjektív oldala megítélésében (a pedagógus, a tanuló, a tanár-diák viszony) a tanítóképző főiskoláktól az egyetemekig szinte eltérés nélkül a nézetazonosság azonos "kifejezésekben és kijelentésekben" tükröződik.

A pedagógus szerep mellett - ugyancsak valamennyi tematikában - hangsúlyozott szerepet kap a pedagógushivatás kérdése is.

Két egyetemi tematikában pl. megjelenik - külön kifejezés formájában - az emberszemlélet, az ökológiai szemlélet igénye, valamint a segítő nevelés, a szeretet pedagógiájának gondolata.

A nevelőtestület jogai és kötelességei témakör szintén "mindenütt" előfordul. Ugyanaz a szemlélet-tartalmi hasonlóság figyelhető meg (a tematikai címszavai és a tételek alapján) a tanár-diák, tanár-szülő kapcsolatot illetően.

Összegezés:

A nevelésemélet, illetőleg annak témakörei "mobilisak". A társtudományok - főként az emberrel foglalkozó tudományok hatása - fokozottan érvényesül. Előtérbe került az önismeret, önfejlesztés, konfliktus, konfliktuskezelés problémaköre, az oktatáspolitikai változások, az alternativitás következtében pedig a személyközpontú, gyermekközpontú szemlélet, a reformpedagógia eszméit felújító nézetek, alternatív megoldások szerepe.

**ÖSSZESÍTETT TEMATIKA (TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLÁK)
OKTATÁSELMÉLET**

1. AZ OKTATÁSELMÉLET FOGALMA, RENDSZERE, KAPCSOLATAI, HELYZETE, ALAPFOGALMAI
 - A pedagógia mint tudomány (fogalma, tárgya, feladata, interdiszciplináris kapcsolatai)
 - Az oktatáselmélet fogalma, tárgya
 - Az oktatáselmélet alapfogalmai
2. AZ OKTATÁS TARTALMA ÉS KÖVETELMÉNYRENDSZERE (TANÍTÁSI CÉLOK)
 - a) Tudás
 - A tanítás-tanulás tartalma
 - Az oktatás-képzés tartalma
 - Ismeret, készség, jártasság
 - Az iskolai tudás rétegződése
 - A tudás
 - A tudás szerkezete
 - Objektívált tudás, ismeret, a tevékenység és fajtái
 - A fogalommal végezhető műveletek
 - A fogalom tartalma, terjedelme
 - Az ítéletek jellemzése, fajtái
 - Az oktatás mint differenciált képességfejlesztés
 - Tartalomtudás, eszköztudás
 - Pedagógiai (tudás) taxonómiák
 - b) Tantervelmélet, tanterv
 - Tantervelmélet, tanterv
 - Általános iskolai tanterv
 - Tantervtípusok, NAT
3. A TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMAT
 - a) Jellemzői, szerkezete
 - A tanítási-tanulási folyamat rendszerelméleti megközelítése
 - A pedagógiai folyamat rendszerjellege (oktatási

törvény, NAT, helyi program, a pedagógus egyéni terve)

- Az oktatási folyamat korszerű értelmezése (Piaget, Bruner, Aebli)
- A tanítási-tanulási folyamat szerkezete
- A tanítási-tanulási folyamat szakaszai

b) Funkciói

- A tanítási-tanulási folyamat funkciói

c) A tanulás kérdései

- A tanulás fogalma (tág, szűk értelmezése)
- A tanulás didaktikai értelmezése
- A tanulás és tudás
- A tanulás mint képességfejlesztés
- Alaptörvényszerűségek a tanulásban

d) A tanítás kérdései

- A tanítás mint irányítás (kibernetikai)
- A tanulásirányítás szakaszai
- Információ a tanítási-tanulási folyamatban

4. AZ OKTATÁSI FOLYAMAT ALAPVETŐ MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI

a) Módszer

- Az oktatás módszerei
- A tanítás-tanulás módszerei
- A pedagógiai kutatás módszerei

b) Stratégia

- Tanítási-tanulási stratégiák

c) Alapelv

- Alapelvek az oktatásban

d) Tanulásszervezés

- Az oktatási folyamat tervezése
- Felkészülés a tanításra (a tanóra felépítése, óravázlat)
- Óravázlat, tanmenet

5. TANULÁSSZERVEZÉS

a) Szervezeti formák, munkaformák (extracurriculum)

- A tanítás-tanulás szervezése
- Szervezeti formák, munkaformák
- A tanítás-tanulás differenciált szervezése

- A differenciált oktatás szervezése
- A differenciálás kérdései
- A tanóra mint az ismeretfeldolgozás színtere

b) Iskolafejlesztés, alternatívák

- Alternatív iskolák
- A képességfejlesztő iskola jellemzői
- Centralizált, decentralizált iskolarendszer

c) Infrastruktúra

- Az oktatás eszközei
- Oktatási eszközök, taneszközök

d) Tehetséggondozás

6. A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS

a) Ellenőrzés, értékelés (osztályozás)

- A pedagógiai értékelés
- Értékelés, osztályozás

b) Vizsgáztatás, vizsgarendszer

7. EGYÉB (SPECIÁLIS) DIDAKTIKAI KÉRDÉSEK

**ÖSSZESÍTETT TEMATIKA (TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK)
OKTATÁSELMÉLET**

1. AZ OKTATÁSELMÉLET FOGALMA, RENDSZERE, KAPCSOLATAI, HELYZETE, ALAPFOGALMAI
 - A didaktika fogalma, tárgya, fejlődése
 - A didaktika fogalma, tárgya, helye a neveléstudományban
 - Az oktatáselmélet történeti alakulása, rendszer-szemlélete
 - A pedagógia tárgya, felosztása, alapfogalmai
 - A didaktika alapkérdései
 - A didaktika alapfogalmai
2. AZ OKTATÁS TARTALMA ÉS KÖVETELMÉNYRENDSZERE (TANULÁSI CÉLOK)
 - a) Tudás
 - Az oktatás tartalma
 - A didaktikai tevékenység tartalma
 - Az iskolai tudás szerkezete (ismeret+tevékenység)
 - A tudás szerkezete (ismeret, operátor), taxonómia
 - Ismeret, tudás, jártasság, készség, képesség
 - A tudás fogalma, létezési módja és megjelenési formái
 - A tudás funkciói, tudásszintek
 - A tanítási tartalom és tantervi követelmény
 - b) Tantervelmélet, tanterv
 - Tantervelmélet, tanterv, NAT
 - A központi tanterv, a pedagógus tanterve (NAT) és a helyi tanterv
 - A képzési tartalom (kiválasztás és organizáció)
 - Tantervtípusok
 - Napközi tantervi típusok
3. A TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMAT
 - a) Jellemzői, szerkezete
 - A tanítási-tanulási folyamat elemzése, szerkezete
 - A tanítási-tanulási folyamat értelmezése (rend-

szerszemlélete, szerkezete)

- A didaktikai folyamat struktúrája (makro- és mikro)
- A tanítási- tanulási folyamat

b) Funkciói

- A tanítási-tanulási folyamat funkciói

c) A tanulás kérdései

- A tanulás különböző értelmezései
- Caroll, Bloom elmélete, tanuláselméletek
- A tanulás értelmezése
- Az iskolai tanulás jellemzői

d) A tanítás kérdései

- A tanítás mint kommunikáció
- A tanítás irányításelméleti vonatkozásai (kibernetikai)
- A tanítás mint irányítás (irányított tanulás)
- A tanítás értelmezése

4. AZ OKTATÁSI FOLYAMAT ALAPVETŐ MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI

a) Módszer

- Az oktatás módszerei
- A didaktikai tevékenység módszerei
- A tanítás módszerei
- A megfigyelés és a kísérlet az oktatásban
- Didaktikai helyzetek és megoldásuk

b) Stratégia

- Tanítási stratégiák, tanulási modellek
- Stratégiák az oktatásban

c) Alapelv

- Oktatási alapelvek

d) Tanulástervezés

- A tanítási- tanulási folyamat tervezése (tanmenet, tanterv, óravázlat)
- A tervezés különböző szintjei
- A nevelő felkészülése a tanításra

5. TANULÁSSZERVEZÉS

a) Szervezeti formák, munkaformák (extracurriculum)

- A tanítás-tanulás szervezési kérdései

- A tanítási-tanulási folyamat szervezése
- Szervezeti formák az oktatásban
- A tanítási óra, extracurriculum
- A differenciálás kérdései
- A differenciálás elve
- Képességfejlesztés
- Tehetségfelfedezés
- Didaktikai helyzetek és megoldásuk
- Didaktikai megoldások a gyerekek körében
- Egységesség és differenciálás
- Felzárkóztatás
- Korrekció

b) Iskolafejlesztés, alternatívák

- Kísérlet, innováció, alternativitás az oktatásban
- Zsolnai, személyiségközpontú pedagógia, humanisztikus kooperációs tanulás, Waldorf, Fienet, Gordon, Gáspár)
- Új törekvések az oktatásban

c) Infrastruktúra (oktatási eszközök)

- A tanítás eszközei
- Információhordozók, információhordozó rendszerek tervezésének, alkalmazásának alapjai
- A didaktikai tevékenység technológiai problémái
- Az AV eszközök alkalmazása, fejlődésének története Magyarországon
- Az oktatási eszközök és alkalmazásuk
- Az oktatási eszközök rendszere
- Oktatási eszközök rendszere, oktatástechnológia

6. A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS

A) Ellenőrzés, értékelés (osztályozás)

- Ellenőrzés, értékelés
- A pedagógiai értékelés
- A tanítási órák elemzése
- Az osztályozás és pedagógiai vonatkozásai

b) Vizsgáztatás, vizsgarendszer

Megjegyzés: az egyik főiskola "Pedagógiai értékelés és vizsga" című tárgy keretében foglalkozik a vizsgáztatás és vizsgarendszerek kérdéseivel.

7. EGYÉB (SPECIÁLIS) DIDAKTIKAI KÉRDÉSEK

**ÖSSZESÍTETT TEMATIKA (EGYETEMEK)
OKTATÁSELMÉLET**

1. AZ OKTATÁSELMÉLET FOGALMA, RENDSZERE, KAPCSOLATAI, HELYZETE, ALAPFOGALMAI
 - A pedagógia alapfogalmai (művelés, művelődés, műveltség, nevelés, oktatás)
 - Az oktatáselmélet tárgya, interdiszciplináris kapcsolatai
 - Az oktatáselmélet alapjai
 - Az oktatás rendszerjellege
2. AZ OKTATÁS TARTALMA ÉS KÖVETELMÉNYRENDSZERE (TANULÁSI CÉLOK)
 - a.) Tudás
 - A tudás értelmezései
 - Tudás a kognitív pszichológia felismerései alapján
 - Az oktatás tartalma, célja, feladat- és követelményrendszere
 - Az oktatás tartalma
 - Ismeret, jártasság, készség, képesség
 - Tudástaxonómia
 - Képmás, fogalom, szabály, gondolkodás-fogalom
 - Operátorok (szokás, készség, képesség)
 - b) Tantervelmélet, tanterv
 - Tantervelmélet
 - Tantervi típusok
 - NAT, helyi és iskolai tantervek
 - A tanterv általános iskolai koncepciói
 - Központi tanterv, egyéni tanterv
 - Curriculumelmélet
 - Készség, képesség mint tantervi követelmény
3. A TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMAT
 - a) Jellemzői, szerkezete
 - Az oktatási folyamat sajátosságai, strukturális elemei
 - A tanítási-tanulási folyamat szerkezete

- A tanítás-tanulás folyamata
- A tanítási-tanulási folyamat elmélete, jellemzői (rendszerszemléleti)
- Készség, beállítódás, magatartás, értékorientáció, világgép alakulása

b) Funkciói

- A tanítás-tanulás funkciói
- Az oktatás funkciói
- Motiváció az oktatásban

c) A tanulás kérdései

- A tanulás (különböző értelmezései)
- A tanulás alaptörvényei
- A játék és a szimuláció mint tanulás
- Az iskolai tanulás kérdései

d) A tanítás kérdései

- A tanítás mint információs folyamat
- A tanítás mint irányítás
- A tanítás mint tervezés, szervezés

4. AZ OKTATÁSI FOLYAMAT ALAPVETŐ MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI

a) Módszer

- Az oktatás módszerei
- A fogalmi tanulás módszerei

b) Stratégia

- Stratégiák az oktatásban

c) Alapelv

- Oktatási alapelvek

d) Tanulástervezés

- A pedagógiai folyamat tervezése (tanmenet, óravázlat, versenyek)
- Tanulástervezés
- A tanítási-tanulási folyamat tervezése makro- és mikrostrukturális szinten

5. TANULÁSSZERVEZÉS

a) Szervezeti formák, munkaformák (extracurriculum)

- Szinterek, szervezeti formák az oktatásban
- Szervezeti keret, munkaforma
- Szervezési kérdések az oktatásban

- A tanítási-tanulási folyamat irányítása, munkaformák, korszerű megoldások
 - Egységesség és a differenciált oktatás szervezése
 - Tanórai és tanórán kívüli szinterek
 - Differenciálás
- b) Iskolafejlesztés, alternatívák**
- Az iskola fejlesztésének alternatívái
 - A reformpedagógia tanulásszervezési kísérletei
 - A homogén osztályok problémái ...
 - Iskolakoncepciók
 - Néhány mai tanulásszervezési irányzat (individualizált oktatás, számítógép, perszonalizált oktatás, megtanítási stratégia, mikrocsoportos oktatás)
- c) Infrastruktúra (Taneszközök)**
- Pedagógiai technológia
 - Oktatástechnológia, eszközrendszer
 - Hagyományos és korszerű eszközök az oktatási folyamatban
 - Eszközök az oktatásban
- 6. A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS**
- a) Ellenőrzés, értékelés (osztályozás)**
- Visszacsatolás, motiváció, diagnózis és minősítés
 - Osztályozás, tesztek, feladatbankok
 - Erednymérés
 - Értékelés, ellenőrzés
 - Mérés, értékelés
 - Az oktatási folyamat működési hatékonysága
 - A tanulói teljesítmény ellenőrzése, minősítése, értékelése
 - A tanítás-tanulás eredménye, mérése, hatékonyságának ellenőrzése, értékelése
- b) Vizsgáztatás, vizsgarendszer**
- Értékelés, vizsgáztatás
 - Vizsgarendszerek és vizsgáztatás
- 7. EGYÉB (SPECIÁLIS) DIDAKTIKAI KÉRDÉSEK**

ÖSSZESÍTETT TEMATIKA (TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLÁK)

NEVELÉSELMÉLET

1. A NEVELÉSELMÉLET FOGALMA, RENDSZERE, KAPCSOLATAI, HELYZETE, ALAPFOGALMAI

- Társadalom, iskola, pedagógia
- A pedagógia helye a társadalomban
- A pedagógia interdiszciplináris kérdései
- Neveléstudomány, neveléstan, pedagógiai tevékenység
- A nevelés fogalma, szükségessége, lehetősége ...
- Nevelés és szocializáció
- A nevelés alapfogalmai

2. A NEVELÉS FOLYAMATA, CÉL- ÉS FELADATRENDSZERE

a) Tartalmi, rendszertani vonatkozások

- A nevelés tartalmi jegyei
- A nevelési folyamat strukturális kérdései
- A nevelési folyamat mint a tevékenység szervezett folyamata
- A nevelési folyamat (tapasztalat-tudatosítás-gyakorlat)
- A társadalmi értékek, magatartások beépülésének folyamata: tapasztalás, tudatosítás, gyakorlat, ellenőrzés-értékelés
- Az érték közvetítés mint folyamat
- A jellem fejlődése, fejlesztése
- A pedagógiai folyamatok koncepciói
- A nevelési folyamat működésének törvényszerűségei
- Az érték szocializáció sajátos mechanizmusa

b) Nevelési célrendszer (taxonómia)

- A nevelés célrendszere
- Céltaxonómia
- Nevelési cél, nevelési eszmények
- Cél, norma, érték
- A nevelési cél tartalma, szerkezete

c) Feladatrendszer (tevékenységrendszer)

- A nevelés feladatrendszere
- Az általános iskola cél-feladat-követelményrendszere
- A személyiség struktúrája szerinti nevelési feladatok: értelmi, érzelmi, akarati
- A nevelés feladatrendszere: kognitív, morális, affektív
- A személyiség struktúrája szerinti nevelési feladatok: tájékoztató rendszer, ösztönző rendszer, értékelő rendszer és végrehajtó rendszer
- Élet, egészség, testi, lelki, szociális egészség
- Művelődési eszmény, a nemzeti öntudat kialakítása,
- esztétikai nevelés, technikai nevelés, szomatikus nevelés, közösségi nevelés
- Művelődés, kultúra, tudás: erkölcsi értékek, esztétikai értékek, emberi kapcsolatok
- Erkölcsi nevelés, a humanizmus, szokás, hagyomány
- Differenciált tehetségfejlesztés
- Fegyelemre nevelés

3. PEDAGÓGIAI TOPOGRÁFIA

(A NEVELÉS "SZINTEREI" SZERVEZETI FORMÁI)

- Az osztály
- A család
- Az iskola
- A nevelés szervezeti formái
- Az óvoda
- Egésznapos nevelés
- Iskolán kívüli: ifjúsági- és tömegsport, közéleleti formák

4. ELJÁRÁSOK, MÓDSZEREK, TECHNIKÁK A NEVELÉS FOLYAMATÁBAN

a) Módszerek

- A nevelés általános módszertana
- A nevelés módszerei
- Pedagógiai módszerek, fogások
- Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában
- Követelés, jutalmazás, büntetés

- A nevelési módszerek (közvetlen, közvetett)
- Gordon
- Az értékelés
- A pedagógiai kutatás módszerei
- Nevelési eredményvizsgálat

b) Alapelvek

- A nevelési alapelvek

c) Konfliktusok és a megoldás stratégia (módszerek, eszközök, technikák)

- Konfliktuspedagógiai, döntéseméleti ismeretek a hatékony nevelés szolgálatában
- Konfliktuspedagógiai ismeretek és gyakorlatok mintaadó pedagógusok műhelyében (Winkler, Kokas, Zsolnai, Vekardi, Lelkes, Donáth)
- Iskolamesék- tanulságokkal
- Gordon-módszer

5. A NEVELÉSI FOLYAMAT FŐ SZUBJEKTÍV TÉNYEZŐI (A PEDAGÓGUS ÉS A TANULÓ)

- Pedagógiai személyiség, tanulásemélet
- Életkor-pedagógia
- Az én pedagógiai kérdései
- Nevelési felfogások (normatív, gyermekközpontú nevelés)
- A pedagógus helye a társadalomban, pályakép, pedagógus szerepek napjainkban
- A gyermek- pedagógus és a környezet
- A pedagógus személyisége, nevelési stílusa
- Pedagógiai attitűdök, stílus
- Pedagógus szerepek az általános iskolában
- A pedagógus szerep
- Pedagógus hivatás, pedagógus szerep, pedagógus mesterség az általános iskolában
- A család és az iskola együttműködése

6. A KÖZOKTATÁSÜGY ALAKULÁSA, FEJLŐDÉSE

a) Alternativitás

- Alternatív nevelési rendszerek (óvoda-iskolakoncepciók)

- Pluralizmus és alternativitás
- Alternativitás az iskolai rendszerben

b) Folyamattervezés

- Az iskola és a helyi társadalom
- Centralizált és decentralizált iskolarendszerek
- A közoktatási rendszer
- A nevelés tervezése, helyi gyakorlata
- Az általános iskola belső tagozódása, szerkezete
- Változó társadalom, változó pedagógia
- Általános iskolák, nevelési rendszerek

7. SPECIÁLIS NEVELÉSI PROBLÉMÁK

- A gyermekek speciális nevelési problémái
- Egyénre szabott nevelés
- Nehezen nevelhetőség, teljesítményzavar, tehetség

**ÖSSZESÍTETT TEMATIKA (TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK)
NEVELÉSELMÉLET**

1. A PEDAGÓGIA (NEVELÉSELMÉLET) FOGALMA, RENDSZERE, KAPCSOLATAI, HELYZETE, ALAPFOGALMAI
 - A nevelésemélet fogalma, tárgya, interdiszciplináris kapcsolatai
 - Iskola és társadalom
 - Az iskola mint társadalmi szervezet funkciói
 - A nevelés társadalmi szerepe
 - A pedagógia alapfogalmai
 - A nevelés fogalma, szükségessége, lehetősége
2. A NEVELÉS FOLYAMATA, CÉL- ÉS FELADATRENDSZERE
 - a) Tartalmi, rendszertani vonatkozások
 - A nevelési folyamat jellemzői
 - A nevelési folyamat értelmezésvariánsai (értékátadás, konfliktusok sora)
 - Biológiai és társadalmi tényezők a személyiségformálásban
 - A pedagógiailag szervezett tevékenység szabályozó tényezői a nevelési folyamatban
 - Az életkor, az értelmi tényező, a motiváció a jellemfejlesztés folyamatában
 - A jellem tartalma és strukturális jellemzői
 - b) Nevelési célrendszer (taxonómia)
 - A nevelés célja, rendszere
 - Céltételezés a pedagógiában
 - Értékekre nevelés 10-14 éves korban
 - A nevelési célok szerepe a nevelési folyamatban
 - A nevelés célja: individualizmus-kollektívizmus
 - Az emberi, társadalmi értékek mint a nevelés alapjai
 - Az erkölcsi normák, szabadság, felelősség, tolerancia, barátság, szerelem, házasság
 - c) Feladatrendszer (tevékenységrendszer)
 - Értékekre nevelés, erkölcsi, érzelmi nevelés

- Családi életre nevelés
- Jellem és jellemfejlesztés
- Fegyelemre nevelés
- Munkára nevelés, esztétikai nevelés, szabad idő, testi nevelés, egészséges életmódra nevelés
- Közösségfejlesztés
- Az iskola nevelési funkciói

3. "Pedagógiai" topográfia

A NEVELÉS SZINTEREI, SZERVEZETI FORMÁI

- A család
- Az egésznapos nevelés
- Kollégium, nevelőotthon
- Az osztályfőnöki óra
- Az iskola mint a közösségfejlesztés színhelye
- Napköziotthoni nevelés
- A tömegkommunikációs eszközök

4. ELJÁRÁSOK, MÓDSZEREK, TECHNIKÁK A NEVELÉS FOLYAMATÁBAN

a) Módszerek

- A nevelés módszerei
- A nevelés metodikai alapkérdései
- A nevelési módszerek funkciója és rendszere
- Közvetlen és közvetett nevelési módszerek
- Alternatív módszerek
- Jutalmazás-büntetés
- A segítő nevelés
- Nevelési eredményvizsgálat

b) Alapelvek

-

c) Konfliktusok és a megoldás stratégiái (módszerek, eszközök, technikák)

- Nevelési szituációk, konfliktushelyzetek, megoldásuk elméleti és gyakorlati síkon
- Társadalmi beilleszkedési zavarok, a kezelés lehetőségei
- Tanári konfliktusok és megoldásuk
- Konfliktusok kezelése
- Gordon

5. A NEVELÉSI FOLYAMAT FŐ SZUBJEKTÍV RÉNYEZŐ (A PEDAGÓGUS ÉS A TANULÓ)

- A tanár személyisége
- A pedagógus és a pedagógushivatás
- A tanári pályatükör
- A tanári pálya szociológiai kérdései
- A szaktanár mint nevelő
- Az osztályfőnök személyiségfejlesztő feladata
- Az osztályfőnök mint közösségfejlesztő
- A pedagógus és a nevelési módszerek
- A nevelőtestület jogai és kötelességei
- Gyermekközpontú pedagógia
- A tanár-diák kapcsolat a nevelési folyamatban
- Az empátia
- Szülők- pedagógusok kapcsolati rendszere
- Szülő és iskola kapcsolata, pályairányítás
- Csoport, diákközösség
- A tanuló megismerése
- Az osztályfőnök szerepe a személyiség és a közösség megismerésében

6. A KÖZOKTATÁSÜGY ALAKULÁSA, FEJLŐDÉSE

a) Alternativitás

- Hazai és külföldi neveléstudományi kutatások
- Iskolamodellek, funkciózavarok
- Az iskolai közoktatási rendszer és változásai
- Alternatív iskolák
- Az iskola autonómiája

b) Folyamattervezés

- A nevelési rendszer és a nevelés helyi rendszere
- Innováció a mai magyar iskolában
- Kísérlet és innováció a közoktatásban, az új közoktatási törvény, helyi társadalom, iskola
- Az új közoktatási törvény

7. SPECIÁLIS NEVELÉSI PROBLÉMÁK

- A nevelés problematikus esetei
- Gyermekvédelem, veszélyeztetett tanulók

- Hátrányos helyzet, szociálisan inadaptált tanulók
- Társadalmi beilleszkedési zavarok
- Tehetségnevelés
- Korrekciós nevelés

ÖSSZESÍTETT TEMATIKA (EGYETEMEK)

NEVELÉSELMÉLET

1. A NEVELÉSELMÉLET FOGALMA, RENDSZERE, KAPCSOLATAI, HELYZETE, ALAPFOGALMAI

- Nevelés, neveléstudomány, pedagógia
- Iskola, környezet, társadalom
- Társadalom, nevelés, iskola, nevelési alapfogalmak (öröklés ...)
- Neveléstudomány és alapfogalmai
- Nevelés és társadalom
- A pedagógia alapfogalmai
- A nevelés mint segítő viselkedés
- Az irányított és szabad nevelés paradigmái és azok problémái
- A nevelés szociális alapjai (környezeti nevelési profillal), a nevelés mint személyiségformálás
- Az intézményes nevelés rendszere és az iskola alapfunkciói
- Szocializáció, nevelés, művelődés
- A nevelés mint személyes viszony
- A nevelés alapvető kérdései

2. A NEVELÉS FOLYAMATA, CÉL- ÉS FELADATRENDSZERE

a) Tartalmi, rendszertani vonatkozások

- Értékek, normák, világnézetek és ideológiák mint tantervi problémák
- Értékek a pedagógiában
- Az iskola érték közvetítő funkciója
- A nevelési folyamat elmélete (rendszer szemléletű)
- Szükségletek, érdek, jellem
- A nevelési folyamat sajátosságai, strukturális elemei, a működés hatékonysága
- A nevelési folyamat, mint tevékenység szervezési folyamat

b) Nevelési célrendszer (taxonómia)

- Nevelési cél-eszközrendszer

- Cél-feladatrendszer
- Célrendszer (taxonómia)
- A nevelés célja, feladatai és követelményrendszere
- A konstruktív életvezetés mint cél

c) Feladatrendszer (tevékenységrendszer)

- A nevelési tevékenységrendszer területei:
 értelmi nevelés, erkölcsi nevelés, esztétikai nevelés,
 munkára nevelés, egyén és közösség nevelése,
 testi nevelés

3. PEDAGÓGIAI TOPOGRÁFIA

(A NEVELÉS SZINTEREI, SZERVEZETI FORMÁI)

- A nevelés intézményrendszere, szervezeti formák, szerkezeti felépítés
- Az iskola belső világa, s alakításának főbb tényezői
- Osztályfőnöki óra
- A nevelés szinterei
- Egyén és csoport
- Tanórai és órán kívüli formák

4. ELJÁRÁSOK, MÓDSZEREK, TECHNIKÁK A NEVELÉS FOLYAMATÁBAN

a) Módszerek:

- Nevelési módszerek
- A nevelés módszertana
- Nevelési módszerek, stratégiák
- Alapvető nevelési módok: közegszervezés (a gyermeki önkifejezés reformpedagógiai eszméje)
- Szociális tanulás, szocializálás, tapasztalatszerzés
- A nevelési folyamat irányításának, önirányításának módszerei
- A pedagógiai tevékenység módszertana: a direkt és indirekt hatás módszerei
- A személyiségalkotás módszerei
- Az ellenőrzés, értékelés

b) Alapelvek

- Emberszemlélet, ökológiai szemlélet, túlélésre nevelés

c) Konfliktusok és a megoldás stratégiái (módszerek, eszközök, technikák)

- Konfliktusok
- Iskolai konfliktusok
- Konfliktusok és a megoldás stratégiái
- A nevelés légköre, módszerei (stílus-konfliktus)

5. A NEVELÉSI FOLYAMAT FŐ SZUBJEKTÍV TÉNYEZŐI (A PEDAGÓGUS ÉS A TANULÓ)

- A személyiség meghatározásának elméletei
- A személyiség fejleszthetősége
- A személyiség struktúrája, működése, viselkedése
- A személyiség pszichikus rendszerei
- Az önfejlődés lehetőségei
- A pedagógus személyisége mint a nevelés eszköze
- A pedagógus személyisége, kapcsolatai és szerep-konfliktusai
- Hivatás, szakma, szerep
- Pedagógus és társadalom
- A tanár-diák viszony modelljei (Gordon)
- A pedagógus kapcsolata a gyerekekkel
- Az osztályfőnöki tevékenység
- A pedagógus mint "segítő"
- Interakció, személyközi kommunikáció
- Empátia és pedagógia
- A szeretet pedagógiája
- A nevelés meghatározó tényezője a szeretet
- A gyerekek kapcsolatai
- A természetes és hivatásos nevelők együttműködése, nevelői közösségek, a tantestület, a felügyelet

6. A KÖZOKTATÁSÜGY ALAKULÁSA, FEJLŐDÉSE

a) Alternativitás

- Alternativitás a pedagógiában
- Értékközvetítő és képességfejlesztő iskolakoncepciók
- Alternatív iskolák
- Reformpedagógiai mozgalmak

- Közoktatási rendszer és iskolarendszer fejlődése
- Az iskola fejlődésének alternatívái (innováció)

b) Folyamattervezés

- Az iskola szerkezetváltozása Magyarországon
- Az iskola önállósága, újabb lehetőségei
- A pedagógiai folyamat tervezése

7. SPECIÁLIS NEVELÉSI PROBLÉMÁK

A MÓDSZERTAN ÉS A PEDAGÓGIAI TÁRGYAK VISZONYA

I. Bevezetés

A pedagógiai kutatók túlnyomó többsége az iskolában folyó pedagógiai munkát szeretné eredményesebbé tenni. Abban azonban különböznek egymástól, hogy céljuk elérése érdekében milyen utat választanak, s ennek az útnak mekkora szakaszát kívánják bejárni.

Jelen tanulmány célja, hogy a pedagógusmesterségre történő felkészítésben fontos szerepet játszó két tárgy (szakmódszertan, pedagógia) viszonyának helyzetét feltárja, összefüggéseket keressen, tanulságokat fogalmazzon meg, s ezzel is a leendő tanárok eredményesebb felkészítésének ügyét szolgálja.

Témaválasztásomat nem csupán az a tény határozza meg, hogy a pedagógusképzésben dolgozom, hanem az a többfelől érkező hazai és nemzetközi, köznapi és tudományos tapasztalat, információ is, hogy az igazán eredményes iskolai munka leglényegesebb eleme a jó tanár, a jó pedagógus. A köznapi tapasztalat számtalan példát szolgáltat arra, hogy a munkáját értő pedagógus rossz tanterv és mostoha feltételek között is képes elindítani tanítványait a fejlődés, a valóság megismerésének útján. Az egzakt pedagógiai vizsgálatok, a nagy tantervi reformok kudarcai pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy hiába a legkiválóbb tudósok erőfeszítése az iskolai művelődési anyag korszerűsítésére, hiába a tananyagfejlesztő központok összehangolt munkája és az állam jelentős anyagi ösztönzése korszerű tankönyvek megírására, filmek, televízióadások, oktatócsomagok elkészítésére, ha nincs az iskolában kellő számú és jól képzett pedagógus. Ebben az esetben ugyanis a várt eredmény elmarad, a tartalom és az eszközrendszer nem funkcionál. Nem abszolutizálom a pedagógiai felkészültség, a mesterségbeli tudás

jelentőségét, de azt hiszem, hogy az - a pályára alkalmas személyek kiválasztása, a megfelelő munkakörülmények megteremtése mellett - az iskolai munka hatékonyságának vitathatatlanul fontos eleme.

A pedagógusok jobb felkészítése érdekében, a pedagógusmesterség eredményesebb elsajátítása érdekében kettős feladatot kell teljesíteni. Egyrészt meg kell határozni, mi a pedagógusmesterség valós tartalma, mit kell ténylegesen tudnia a pedagógusnak ahhoz, hogy eredményesen működhessen; másrészt ki kell dolgozni a képzésnek azt a rendszerét, azokat a módszereket, amelyekkel a kívánt felkészültség hatékonyan megvalósítható.

A pedagógusmesterség tartalmának feltárása kétféle megközelítésben oldható meg. Össze lehet és össze is kell gyűjteni azokat az ismereteket, azt a tudást, amely a pedagógussal és a tanulókkal, az iskolai tanítással és tanulás-sal kapcsolatosan az egyes tudományokban felhalmozódott. Másik megközelítésben tovább kell vizsgálni a pedagógiai gyakorlatot: mi és hogyan történik az iskolában, s miért történik úgy, ahogyan történik. Az iskolai valóság feltárása és elemzése segítségével az összegyűjtött ismeretek kiegészítése és árnyaltabb megfogalmazása válik lehetővé.

Meggyőződésem, hogy az egyes tudományok eredményei rendszeresen tükröződnek a pedagógiai tárgyak tartalmában, de kevés az olyan empirikus vizsgálat, mely a pedagógiai valóságot a pedagógus tevékenységnek szempontjából elemzi. E téren talán a legtöbb figyelemre méltó eredménnyel Falus Iván és munkatársainak vizsgálatait szolgálják.

A kutatások eredményei és a hétköznapi tapasztalatok azt igazolják, hogy a pedagógus tevékenységének sajátosságai az alábbi területeken ragadhatók meg:

- Az oktatási folyamat tervezése;
- A szervezési módok, módszerek, eszközök kiválasztása és alkalmazása;
- A tanulók teljesítményének értékelése;
- A tanár-diák kapcsolat alakítása;
- A pedagógusok tevékenységének elemzése.

Mindezekből is egyértelműen következik, a pedagógus-mesterségre történő felkészítés a képző intézményekben nem lehet kizárólagosan a pedagógia tanszékek feladata. Átfogó, összehangolt intézményi programra van tehát szükség, melyben megvan a maga szerepe a szaktárgyaknak, a tantárgypedagógiáknak, a gyakorlati képzés színterének és a pedagógiai-pszichológiai tantárgyaknak.

II. A pedagógia és a módszertan viszonyának rövid történeti áttekintése

Az oktatáskutatók már hosszú idő óta rámutatnak a "tantárgypedagógiák" és a pedagógia együttgondolkodásának, együttthaladásának gyengeségére, így a stúdiumok képtelenek voltak olyan hatékonyan segíteni a tanári munkát, mint egy mélyebb tudományos integráció talaján tehetnék volna. Az általános pedagógia és a "szakmódszertanok" nem kapcsolódtak eléggé egymáshoz; az utóbbiak csak kevésbé váltak "tantárgypedagógiákká". Valószínűnek látszik - az egyáltalán nem elhanyagolható külső okok mellett -, hogy ez a szakmán belüli ok is hozzájárult az iskolai nevelés számos kudarcához, elbizonytalanodásához.

Már maga a szóhasználat is sokat elárul a két tudományterület viszonyáról, annak történetéről.

Barra György 1957-es írásában a módszertant (metodikát) a pedagógia fejezetének minősíti, amely az oktatás gyakorlati megvalósítását tárgyalja, de hangsúlyozza, ez nem alkalmazott didaktika, hanem önálló stúdium. Hasonló nézeteket vall Kelemen László is.

Faludi Szilárd némileg vitatja ezt az álláspontot. Helyteleníti a "szakmódszertan" és a "szakdidaktika" kifejezést. Szerinte módszertan a helyes szó, amely megfelelően fejezi ki, hogy az valamely tantárgyhoz kötött oktatási és nevelési összefoglalás. Igen fontos Nagy Sándor 1962-ben tett megállapítása, mely szerint nemcsak a didaktika hat a metodikára, hanem a befolyás kölcsönös. Szerinte a metodikának azonban nem csupán a didaktikából, hanem a nevelésből

kell kiindulnia, tárgya a tanításon keresztül folyó nevelés. Elfogadhatónak tartja a "tantárgypedagógia" terminust, de használhatónak itéli a módszertant is, ha tudjuk, mit értünk bele.

Szokolszky István 1965-ben írt munkájában a tantárgyi módszertan helyett, az általa korszerűbbnek vélt tantárgypedagógia elnevezést használja. Ezt az elnevezést használják a továbbiakban is. Faludi Szilárd 1975-ös rövid publikációjában hangsúlyozza, nem a szavakon kíván lovagolni, hanem a fogalom tartalmát igyekszik megadni. Szerinte "... a tantárgypedagógia mindazon kérdésekkel a szükséghez képest komplex módon foglalkozik, amelyek valamely tantárgy tanításával kapcsolatban felmerülnek, legyenek bár ezek a kérdések oktatásiak vagy nevelésiek, tartalmiak vagy módszerbeliek." A tantárgypedagógia szembenéz a tantárgy teljes pedagógiai problematikájával, támaszkodik a művelődéspolitikára, didaktikára, neveléelméletre, nevelésfilozófiára, fizioiógiára, pszichológiára és az adott szaktudományra. A tanítási órán folyó neveléssel foglalkozik ebben az értelemben.

Ezek után az 1979-ben megjelent Pedagógiai Lexikon IV. kötetében a tantárgypedagógia címszó annyit jelez, hogy lásd: szakmódszertan. Úgy gondolom, az pontosan jellemzi ennek tárgyát, hogy egy adott tantárgy tanításával és a személységnek a tantárgy tanítása útján történő formálásával foglalkozó pedagógiai tudományágként írja le. Közli a szócikk a hatvanas évek végén kialakult elnevezés vitáját, nem kérdőjelezi meg a tanárgypedagógiába értendő tartalom jogosságát, de alkalmazására még nem látja érettnak az időt.

Kiss Árpád 1979-ben felteszi a kérdést: "Ajánlható - e a tantárgypedagógia szó használata?" Válasza: nem! Etimológiailag is értelmetlennek tartja, és - szerinte - a didaktika nem korlátozza azt, hogy a tantárgyak tanításában a pedagógia egészére tekintettel legyünk (hiszen a didaktika szerves része a neveléstudománynak).

Zsolnai József is foglalkozik a tantárgypedagógiák tudományelméleti megalapozottságának kérdéseivel. Az ő számára sem a szó a lényeges, hanem annak világos, logikai-

lag is egyértelmű tartalma. Akárhogyan is nevezzük - akár módszertannak is -, az híd a neveléstudomány és a gyakorlat között. A tantárgypedagógiáknak az újabb tudományokra is támaszkodniuk kell - írja -, így a rendszerelméletre, a kommunikációelméletre.

Zsolnai József és Zsolnai László 1987-ben megjelent könyve már egyértelműen szakmódszertanokat említ, annak megállapításával, hogy ez az a pedagógiai stúdium, amelyet a gyakorló pedagógusok komolyan vesznek, az erről szóló írásokat egyáltalán kézbe veszik. A didaktikai, neveléelméleti könyvekből csak vizsgáznak ... Ennek az a hatása, hogy, - "... sok pedagógus ... csak a saját tárgya szemszögéből tételezi a gyereket: a földrajzot, a fizikát, a magyart, a matematikát tanuló gyerek, mintha annak a szerencsétlen gyermeknek a földi életben más dolga nem is volna ...".

Egyáltalán nem hiszem, hogy a szavak változtatni képesek a valóságot, de a pontos tartalom-megfogalmazások, a fogalmi viszonyok tisztázása, a fogalmak következetes használata a szakirodalomban és a gyakorlatban biztosan hozzájárulhat a jelenlegi káosz felszámolásához.

III. A kutatási adatok elemzése

A kutatás során alkalmazott kérdőív 7.1, 7.2 pontjában szerepelnek azok a kérdések, melyek a címben jelölt témához adatokat szolgáltatnak. Természetesen az interjúk során készített feljegyzések és az összegző jelentések némelyike is érinti a módszertan és a pedagóga helyzetének, viszonyának alakulását az adott intézményben.

A beérkezett 31 kérdőívet az intézmények jellege szerint rendszereztem, s ennek alapján külön vizsgálhattam és elemezhettem az óvó- és tanítóképzők, a tanárképzők, a tudományegyetemek és a szakmai tanárképzők adatait.

1) Az óraszámok alakulása

Először az összóraszámok arányait tekintsük át, bár itt nem minden intézményből kapott számadat egyformán pontos és ezért az összevetésnek korlátai vannak.

A pedagógiai tantárgyak összóraszámát viszonylag

pontosan megadhatjuk, de például a teljes képzési idő alatt teljesítendő óraszámokat már csak intézménycsoportonként érdemes vizsgálni, mert változó a képzési idő (3, 4 ill. 5 év), de változó az is pl. az egyetemeken, hogy hány szakot vesz fel az illető. Egy szakra vetítve viszont irreálissá válik a más típusú intézményekkel való összehasonlítás.

Még bonyolultabb a helyzet a szakmódszertanok óraszámának kimutatása során. Az óvó- és tanítóképzésben szinte nem válnak külön a szaktárgyi órák és a módszertani foglalkozások.

A tanárképző főiskolákon és a tudományegyetemeken behatárolható az egy tantárgyhoz kapcsolódó szakmódszertani óraszám: 30-75 óra között váltakozik a módszertanra fordított órák száma.

Érdemes megfigyelnünk, hogy a műszaki tanárképzésben a fentiekől jóval nagyobb órakeretet fordítanak a módszertan tanítására.

Néhány jellemzőt még kiemelhetünk a kérdőívek 7.1 pontjában szereplő táblázat adataiból: a pedagógia tantárgyak óraszámja 2-3 szorososa a szakmódszertanok óraszámának; a pedagógia, pszichológia és a módszertan összórászámja nem haladja meg a teljes képzési óraszám 20-25 %-át.

Többnyire a 20-25 %-os kereten belül tapasztaljuk a korábban említett jelentős különbségeket. Egyes intézményekben az általános pedagógia, a pszichológia kap nagyobb időkeretet, máshol pedig a szaktárgyi módszertanok.

A reális kép kialakítása érdekében meg kell jegyezni, hogy a gyakorlati képzésre fordított órakeret sem elhanyagolható, de ennek pontosabb kimutatására a táblázat kevésbé alkalmas.

Az összegző jelentésekből az is kiderül, hogy igen sok intézményben a pedagógia, a pszichológia, a módszertan óráiból egyre többet fordítanak tantárgyi órák, iskolai tanítási-tanulási tevékenység megfigyelésére, önismereti, mikrotanítási gyakorlatokra.

A tanári mesterségre történő felkészítést szolgáló tantárgyi blokk szűkös és nehezen változtatható keretein

bélül egyre egyértelműbben mutatkoznak meg a gyakorlatra orientált képzés sajátosságai.

A kérdőív 7.2 pontja megállapításokat fogalmaz meg a pedagógia és a módszertan kapcsolatáról, s a megkérdezett pedagógusképzők a náluk lévő gyakorlatot jelölték a táblázatban.

Az elemzés és a jobb áttekinthetőség miatt, jellegük szerint négy csoportba osztottam az intézményeket, s készítettem egy összegző táblázatot is.

2) Tanító- és óvóképző intézmények (összesen 12 intézmény)

1. sz. táblázat

kapcsolat	így van	részben	nincs így
A tárgyakat időben összehangoljuk	6	6	-
A tárgyak tartalmát összehangoljuk	3	9	-
Nincs kapcsolat a tárgyak között	-	5	7

Egyértelműen látható, ebben az intézménytípusban valamilyen összehangolása megtörténik a módszertan és a pedagógia oktatásának. Teljes időbeli és tartalmi egyeztetés viszont csak 3 (25 %) intézményben van.

A magyarázat a szöveges jelentésekből deríthető ki, és így árnyaltabb képet kaphatunk a jelenlegi állapotokról.

Az egyes tanítóképzőkről készült összefoglaló jelentések némelyike tartalmaz csak a témával kapcsolatos megállapítást (az óvóképzőnél nem szerepel ilyen). Ezeket idézem:

"A módszertanosok más tanszéken vannak, s keresik egymást a

pedagógia szakosokkal, ha a tantárgyi programok módosulnak. A tanítási gyakorlatokat közösen látogatják, így a szakmai együttműködés feladathelyzetekben is megvalósul."

"A szakmai tanszékek egy-egy oktatója tanítja a módszertant, így az együttműködés a személyi kapcsolatokon múlik."

"A gyakorlati képzés részarányát kellene növelni, s ez lehetne az oktatók szakmai kapcsolattartásának színtere".

"Szükség lenne a tanítóképzős oktatók képzésére, továbbképzésére."

"A szaktanszékek oktatói tanítják a módszertant, úgy, hogy a szaktárgy tananyagába integrálják a tartalmakat."

"Kényszersorrend érvényesül az egyes tárgyak tanítása során. Az első félévben didaktika, a másodikban módszertan, a harmadikban tanítási gyakorlatok szerepelnek a programban."

A rövid megnyilatkozásokból is világosan látható, a módszertan és a pedagógia oktatása külön szervezeti egységnél folyik. Vannak törekvések a módszertan időkeretének csökkentésére ill. a szaktárgyi képzés súlyának emelésére.

A különböző egységek oktatóinak együttműködése esetleges, alkalmoszerű. A tanítási gyakorlatok közös látogatása, az ezt követő megbeszélések fontos színterei lehetnek a továbbkézésnek.

Az intézmények igyekeznek biztosítani az egyes tantárgyak tartalmi sajátosságaiból adódó tanítási sorrendet a tantervi hálókbán.

3. Tanárképző főiskolák (teljes körű adatfelvétel, 5 intézmény)

2. sz. táblázat

kapcsolat	így van	részben	nincs így
A tárgyakat időben összehangolják	1	4	-
A tárgyak tartalmát összehangolják	-	5	-
Nincs kapcsolat a tárgyak között	1	1	3

A két tantárgy időbeli és tartalmi összehangolása szinte mindegyik főiskolán csak részben történik meg. Ennek több oka lehetséges: gyakran változtatják az egyes intézmények (tanszékek) a tantervi hálókat és a tananyagokat: nincs szervezetszerű, rendszeres kapcsolat a módszertan és a pedagógia oktatók között: az intézményi szintű tantervi összehangolás többnyire csak a vizsgahálóra, az óraszámok alakulására korlátozódik.

Jellemzőnek tekinthető az egyik jelentésből vett szószerinti idézet: "A szaktanszékek - ahol a módszertan oktatása folyik - lenézik az általános pedagógiai, pszichológiai tárgyakat. Az "a pedagógus" helyett "ilyen és ilyen (jelzős) pedagógus" kifejezés lépne életbe a szaktanszékek véleménye szerint."

Minden intézményben az illetékes szaktanszékeken történik a módszertan oktatása. Egyre kevesebb idő és energia jut a gyakorlati képzés, tanítási gyakorlatok figyelemmel kísérésére. Kezd kialakulni az a gyakorlat, hogy a módszertanórák egyre nagyobb hányadát a gyakorlóiskolai szakvezetők tartják. Nézetem szerint ez a módszertanokat még inkább a perifériára szorítja a tanárképző főiskolákon.

A pedagógia és a pszichológia tanszék oktatói csak esetlegesen vesznek részt az iskolai tanítási gyakorlatokon.

4) Tudományegyetemek (4 intézmény, az ELTE TTK kivételével teljes körű)

3. sz. táblázat

kapcsolat	így van	részben	nincs így
A tárgyakat időben összehangoljuk	1	-	3
A tárgyak tartalmát összehangoljuk	-	1	3
Nincs kapcsolat a tárgyak között	3	-	1

Ebben az intézménytípusban látható leginkább a két tárgy kapcsolatának teljes hiánya. Olyan kirívó esetek is előfordulnak, hogy egyes módszertanok tanítása időben hamarabb kezdődik, mint a didaktika oktatása.

Az egyetemi szintű tanárképzés színvonalának emelése érdekében ezen a területen jelentős tennivalók vannak. Szerencsére az egyetemi neveléstudományi tanszékek keresik a megoldást, s vannak is javaslataik a változtatásra.

Nehéz azonban elfogadtatni az egyetemi tanácsokban a tanári mesterségre történő felkészítés gyökeres reformját.

A tudományegyetemekről érkezett szöveges jelentésekben nem olvashatunk a módszertan és a pedagógia viszonyáról.

Egybehangzóan találkozunk viszont a tanárképző intézet vagy valamilyen más elnevezésű, de a tanárképzés ügyét felelősen felvállaló szervezeti egység létrehozásának igényével. Természetesen ez a törekvés főként a pedagógia irányából indult meg, mert jelen esetben a neveléstudományi tanszékeket gyakran teszik felelőssé a tanári mesterségre történő felkészítés hiányosságaiért. Könnyen belátható, hogy egy olyan szervezet létrehozása, melynek történelmi hagyományai is vannak, már önmagában is keretet biztosít az együttműködéshez, a tisztább érdekviszonyok, a behatárolt felelősség mind a tartalmi munka javítása, az eredményesebb felkészítés szorgalmazása irányába mutatnak.

5. Szakmai tanárképzők (összesen 10 intézmény: 5 egyetem, 5 főiskola)

4. sz. táblázat

kapcsolat	így van	részben	nincs így
A tárgyakat időben összehangoljuk	6	4	-
A tárgyak tartalmát összehangoljuk	6	3	1
Nincs kapcsolat a tárgyak között	1	-	9

Egyértelműen tükrözi a táblázat, hogy ebben az intézménytípusban - egy egyetemet kivéve - valamilyen kapcsolat van a két tantárgy között, sőt hat intézményben (60 %) időbeli és tartalmi összehangolás is történik.

Jellemző és figyelmet érdemel az alábbi - a szöveges jelentésben található - idézet tartalma is. "Az intézménynek nincs gyakorló iskolája. A Tanárképző Tanszék, - ahol a pedagógia, pszichológia oktatása folyik - koordinálja az iskolai gyakorlatokat és a módszertanoktatást."

A szakmai tanárképző intézmények éppen alaptevékenységükből adódóan szinte rákényszerültek, hogy az egyetemen vagy főiskolán belül valamilyen szervezeti egység jöjjön létre a tanárképzés végzésére. Más tanárképzőkhöz hasonlítva viszonylag szoros a kapcsolat a tanári mesterségre történő felkészítés tantárgyai között (pedagógia, pszichológia, módszertan, gyakorlati tanítás).

6. Összegző táblázat (összesen 31 pedagógusképző intézmény)

kapcsolat	így van	részben	nincs így
A tárgyakat időben összehangoljuk	14	14	3
A tárgyak tartalmát összehangoljuk	9	18	4
Nincs kapcsolat a tárgyak között	5	6	20

A két tárgy valamilyen szintű időbeli összekapcsolása nagyrészt megvalósul, de ez teljes mértékig csak az intézmények 43,4 %-ában van így.

A tartalmi összehangolást is hasonló szám adatok jellemzik, de itt lényegesen kisebb az összehangolás aránya (27,9 %).

Összesen 9 intézményben (27,9 %) valósul meg a módszertan és a pedagógia időbeli és tartalmi összehangolása.

Elgondolkodtató, hogy 5 egyetemünkön (15,5 %) semmilyen kapcsolat nem mutatható ki e két, tartalmában egymáshoz igen közel álló tantárgy között.

A következő megállapítások nem csupán egyetlen konkrét intézmény pedagógiát tanító oktatóinak tapasztalatait tükrözik, hanem több jelentésben is megfogalmazódtak.

"A többféle elnevezés (tantárgypedagógia, szaktárgyi módszertan, szakdidaktika, metodika) - többek között - jelzi a nem pontos fogalmi és/vagy nem egységes értelmezését, vagy egységes értelmezés ellenére eltérő konkrét gyakorlati megvalósítást."

"A tantárgypedagógia címszó alatt többnyire pusztán csak szakmódszertan oktatásról van szó. A szakmódszertan (pl. A fizika tanítása) feldolgozása címén "elrontott didaktika-

oktatás" folyik."

"Alapvető probléma, hogy a szó szoros értelmében vett "szaktárgyi mesterségbeli" tudás (mesterségbeli fogások, stratégiák) helyett ösztönös tapogatózás, saját diákkorból megmaradt tapasztalatok, gyakorló pedagógusoktól elcsúszott fogások képezik a módszertan jelentős részét. Ennek okait egyrészt a felesleges átfedések képezik a didaktika és az egyes módszertanok között, másrészt az a tény, hogy a didaktika és az egyes módszertanok között nem valósul meg a közvetlen egymásra épülés tartalmi, rendszerelméleti szempontból."

"A tantárgypedagógia sok esetben nem azt és nem ott folytatja, ahol a didaktika abbahagyta, hanem más szinten és más szempontok szerint.

Más esetekben az időbeli koordinálatlanság és/vagy felesleges tartalmi párhuzamosságok jellemzik."

Úgy gondolom, a fenti problémák valóságok, mutatják a megoldandó feladatokat a pedagógusmesterségre történő eredményesebb felkészítés érdekében.

IV. Összegezés, további kutatási feladatok

Egy ilyen átfogó kérdőíves vizsgálatból és a hozzá kapcsolódó helyszíni interjú alapján készült jelentésből nagyon sok hasznos információt kaphattunk a magyarországi pedagógusképzés helyzetéről. Az általam elemzett téma két kérdése csak egy igen kis szeletét tartalmazza a helyzetfeltárásnak, mindazonáltal az intézmények részvétele egyes intézménytípusokban teljes körűnek tekinthető.

A következtetések tehát nagy valószínűséggel megtehetők.

Még egy korlátozó körülményt kell említenem, ugyanis a vizsgálat egy oldalról: a neveléstudományi tanszékek szemszögéből tárja fel a módszertan és a pedagógia viszonyának mai állapotát.

Annak érdekében, hogy alaposabb, árnyaltabb legyen a helyzetelemzés, szükség van további vizsgálatokra, s a

kapott adatokat intézménytípusonként külön-külön érdemes feldolgozni.

El kell végezni a módszertan és a pedagógia tárgyak tartalmi elemzését, s feltárni a logikai kapcsolatokat, az egymásra építhetőség konkrét lehetőségeit. Ez a tantervi hálók, vizsgahálók, tematikák, jegyzetek, követelmények összevetésével képzelhető el.

Érdemes helyszíni vizsgálatot tartani a tanárképzés különböző szinterein, interjút készíteni oktatókkal, hallgatókkal. Így derülhet fény a terv, az írott anyagok és a valóságos helyzet közötti összefüggésekre.

Megvizsgálандók a két tantárgy oktatóinak kapcsolatát biztosító szervezeti keretek, azok eredményei, hibái, hiányosságai. Kiemelten kezelendők ezen a téren az iskolai tanítási alkalmak és az utánuk következő megbeszélések.

A kapott eredmények alapján vázolhatjuk fel a reális képet, s tehetünk javaslatot egy összehangolt modell bevezetésére az egységesülés felé haladó tanárképzés számára, melyben a tantárgyak relatív önállósága biztosított, s ugyanakkor az átgondolt időbeli egymásutánosság, a tartalmi kapcsolatok erősítése, a működőképes intézményi szervezeti keretek, az összehangolt munkával készült taneszközök emelik a tanári mesterségre történő felkészítés hatékonyságát.

I r o d a l o m

- 1) Falus - Goinhofer - Kotschy - M. Nádasi - Szokolszki: A pedagógia és a pedagógusok, Akadémiai Kiadó, Bp. 1989.
- 2) Barra György: Kísérlet néhány módszertani alapfogalom tisztázására = Pedagógiai Szemle, 1957. 5. sz.
- 3) Nagy Sándor: Didaktika és metodika. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1961. Akadémiai Kiadó Bp. 1962.
- 4) Faludi Szilárd: Módszertan vagy "tantárgyi pedagógia" = Köznevelés, 1957. 22.
- 5) Szokolszki István: Az oktatás módszereiről. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1964. Akadémiai Kiadó, Bp. 1965.
- 6) Faludi Szilárd: Tantárgypedagógia = Pedagógiai Szemle, 1975. 11. sz.
- 7) Pedagógiai Lexikon IV. kötet, Akadémiai Kiadó, Bp. 1979.
- 8) Kiss Árpád: Ajánlható-e a tantárgypedagógia szó használata? = Magyar Pedagógia, 1979. 2. sz.
- 9) Zsolnai József - Zsolnai László: Mi a baj a pedagógiával? Tankönyvkiadó, Bp. 1987.

ÁLTALÁNOS PEDAGÓGIA ÉS SZAKMÓDSZERTANOK: HOGYAN TOVÁBB?

A pedagógus szakma megújításában a szakmai és a pedagógiai képzés szerepe egyaránt jelentős. A társadalmi-gazdasági-műszaki fejlődés változó követelményei a szakmai tartalmakat állandó mozgásban tartják, így a pedagógusképzésre kettős teher nehezedik: egyrészt az új tartalmak tanítására való felkészítés, másrészt a leendő tanárok előkészítése a megújuló szakmai tartalmak befogadására. Ezzel pedig együtt kell járjon azoknak a speciális készségeknek és képességeknek a fejlesztése is, amelyek majd a leendő pedagógusokat elkövetkező munkás életük során is segíthetik a "permanens tanulásban", szakmai ismereteik és készségeik fejlesztésében és újjáépítésében.

A szakmai-tartalmi elemek és szempontok elsősorban a módszertanok közvetítésével jutnak a pedagógiába és fordítva, a szakmai tartalmak pedagógiai feldolgozásában (transzformációjában) meghatározó a módszertan szerepe. A pedagógusképzés paradigmaváltása csak látszólagos maradna a módszertani paradigmaváltás nélkül.

Vajon miként tükröződik ez az összefüggés pedagógusképző intézményeink tevékenységében és törekvéseiben?

Lezárult az első szakasza annak a kutatásnak, amely a "Pedagógus szakma megújítása" projekt keretében a pedagógusképzés helyzetét és teendőit térképezte fel. A kutatás következő szakasza fogja majd - egyebek mellett - a módszertan tantárgyak problémáit is közelebbről megvizsgálni.

Noha a kutatás első részének ez nem volt fő feladata, a pedagógusképző intézmények által megválaszolt kérdőívnek van néhány olyan kérdése/pontja, amely közvetlenül vagy közvetve a módszertan problémáiról is tájékoztat. Ezek az információk a további vizsgálatok kiindulópontjául is szolgálhatnak, ezért célszerű röviden áttekintenünk, milyen

tanulmányokat nyújtanak a képzőintézmények által adott válaszok és értékelések.

Közvetlenül a módszertanra vonatkozó válaszok

A 3.2.1. kérdésre adott válasz szerint a pedagógiai tanszékeknek mintegy egyharmadában (30 %) oktatják a szakmódszertant. Érdekes, hogy 3-4 intézmény azzal a megjegyzéssel adta meg a szakmódszertan oktatóinak számát, hogy ők más tanszéken dolgoznak. Ez a megjegyzés elsősorban a kérdőív kitöltőinek gondosságára utal, de talán annak is jelzése, hogy jó kapcsolat alakult ki az érdekelt tanszékek közt. Amit különösen annak tükrében kell méltányolnunk, hogy számos intézmény igen bizonytalanul adta csak meg a módszertan-oktatás adatait.

A 7.1. kérdés kérdezett rá a módszertani órák óraszámára. A válaszok széles skálán mozognak a "nem ismert"-től a heti 7-8 óráig; nyilván értelmezési eltérések is tükröződnek a válaszok bizonytalanságában.

A 7.2. kérdés a pedagógia és a módszertan kapcsolatára vonatkozott, külön kiemelve az időbeli és tartalmi összehangoltság problémáját. A válaszok mintegy kétharmada részben vagy egészben cáfolja, hamisnak mutatja azt a véleményt, amely szerint a pedagógia és a szakmódszertan oktatása közt nincs kapcsolat; inkább a több-kevesebb időbeni, illetve tartalmi összehangoltságot tartják jellemzőnek.

Közvetett utalások a módszertan problémáira

A 6. kérdéscsoport a tanszékek kapcsolatrendszerét firtatja. A válaszok egynegyedében megjelenik a szakmódszertant, tantárgypedagógiát oktató tanszékekkel és oktatóikkal való kapcsolat. Egy érdekes megoldásról is beszámolnak, amikor is a pedagógiai tanszéken dolgozik egy olyan, a tantárgypedagógiával foglalkozó szakember, akinek az a feladata, hogy koordinálja a szaktanszékek módszertanosainak a munkáját. Több helyen kiemelik, hogy a szakmódszertan oktatóival való kapcsolat erősítésében milyen lényeges szerepe van annak a közös munkának, amit a tanítási gyakorlatok szervezése, irányítása igényel.

A 8. kérdéscsoport az oktatói és tervbe vett tantárgyak és tantárgycsoportok iránt érdeklődik, külön kérdés-ként megfogalmazva, hogy melyek azok a tartalmak és tevékenységek, amelyek a pedagógusmesterségre való felkészítésből jelenleg hiányoznak, és feltétlenül pótolandók. A kérdőívek kb. egyhatodában jelenik meg egy-két kifejezetten módszertani utalás, pl: a szakmódszertanok tartalmi korszerűsítése, az oktatás elmélete és módszertana, mikrotanítás, oktatási-nevelési helyzetek gyakorlása stb. Több válaszban felvetődik "a pedagógus mesterségre való felkészítés" tantárgy igénye; feltételezhetően ennek is van módszertani vonatkozása - bár a kérdőívekből ez közvetlenül nem derül ki. Szinte valamennyi válaszban szerepel valamilyen formában a különböző önismereti, készség- és képességfejlesztő, kommunikációs, személyiségfejlesztő tréningek, gyakorlatok igénye.

A 10. kérdéscsoport véleményt kér az elkövetkező évek legfontosabb fejlődési, fejlesztési tendenciáiról. A válaszok tovább erősítik a 8. kérdéscsoport alapján megfogalmazódó törekvéseket; többségükben a személyiségfejlesztés és kommunikációs készségfejlesztés területén várják az új eredményeket, és felvetik, hogy elméletileg jobban megalapozott, interdiszciplináris kutatási eredményekre támaszkodó új tantárgyakra is szükség volna. Közvetlen módszertani vonatkozásokat azonban nem említene.

Belterjesség vagy egymásra hatás?

Úgy tűnik, a pedagógusképzésben megindult mozgások egyik iránya jól kivehető: a pedagógia felfrissül a különböző kommunikációs és készségfejlesztő foglalkozások sorával. A kérdőívre adott válaszok azt mutatják, hogy bár a megkérdezettek a pedagógia és módszertan kapcsolatát nem tartják rossznak, a fejlesztési elképzeléseikben csak nagyon érintőlegesen szerepel a metodikai kultúra finomítása, és a szakmai tartalmak változása - a válaszok alapján - semmilyen érezhető hatással nincs a pedagógiára.

Az általános pedagógia és a szakmódszertanok viszonyát a pedagógia oldaláról vizsgáló kérdések azonban meg is fordíthatók: Vajon a módszertan képviselői érzékelik-e a szűkebb értelemben vett pedagógia változásait? Vajon az a szemléletmód, amely a kommunikációs és készségfejlesztő tréningek különböző változatainak fontosságát hangsúlyozza, megjelenik-e a módszertanok oktatásában is, és ha igen, milyen formában? Felhalmozódtak-e a módszertanok oktatásában olyan tapasztalatok, amelyeket a pedagógia számára továbbadni, általánosítani szeretnének?

Ezekre és a hasonló kérdésekre választ keresni a következő kutatási szakasz feladata lesz. Azzal a céllal, hogy az időnként - és helyenként - elkülönülten, egymástól függetlenül, olykor belterjesen változó szakterületek egymást megtermékenyítő módon, egymásra hatva fejlődhessenek.

GYAKORLÓISKOLAI VEZETŐTANÁROK A BKE TANÁRKÉPZÉSÉRŐL
(Esettanulmány)

A közgazdász tanárképzés sajátosságai

A közgazdász-tanári diploma kétféle szakképzettséget tanúsít, akkor is, ha ezt a Közgazdaságtudományi Egyetem nem tudja kettős diplomával elismerni. A közgazdász-tanárnak a szakterületén a legkorszerűbb elméleti és gyakorlati ismeretek mellett rendelkeznie kell a szakma oktatására és a középiskolai nevelésre való felkészültséggel is.

Az elmúlt két évtizedben a közgazdász-tanárképzést a folyamatos átalakulás jellemezte. A képzési tartalom korszerűsítése, a tantárgyi struktúra átalakulása egyrészt belső tanzéki fejlesztések eredménye, másrészt átfogó egyetemi képzési reformokhoz kapcsolódott.

A korszerűsítési munkákban egyebek mellett a gyakorlatra - a pedagógiai mesterség gyakorlására - való felkészítés erősítése mint cél egyre inkább előtérbe került.

Az 1990/91. tanévtől kezdődően a tanárképzés rendszere a BKE-en alapvetően átalakult.

A több évtizede működő tanárképzési rendszert felváltó új modell legfontosabb jellemzője, hogy

- a) a tanári szakok "második" szakként választhatók a közgazdasági, társadalomtudományi, gazdálkodási szakok mellett;
- b) a tanári másodszakon a különböző szakirányok közül csak 1 szakirány (szaktárgy) választása kötelező.

A tanárképzés tehát a közgazdász-képzésbe integrált, annak alárendelt. A tanári szakirányok az egyetemi szakirányokhoz kapcsolódnak, és ezzel párhuzamosan történhet - jelenleg még a III. évtől, a legújabb tanterv szerint pedig a IV. évtől - a pedagógiai-pszichológiai, módszertani, gyakorlati felkészítés.

A tanári mesterség gyakorlására történő felkészítés az

egyetemi tanulmányok második felére koncentrálnak, így ha lehet, még élesebben vetődik fel, hogy ebben az időkeretben a képzés valóban a gyakorlatra készítsen fel.

A tanárképzés gyakorlatra orientáltságának megítélésében különféle igények ütköznek a lehetőségekkel.

A közgazdász-tanárképzés gyakorlatra irányultságát a jelenlegi egyetemi tantervi lehetőségek ismertetésével, elsősorban a gyakorlóiskolai vezető-tanárok véleményének bemutatásával és saját oktatói és gyakorlóiskolai tapasztalataim felhasználásával szeretném bemutatni.

A tanári másodszak helye a BKE tantervében

Az érvényes tanterv a közgazdász diploma megszerzéséhez szükséges óraszámot mintegy 1200 órában határozza meg. A tanári másodszakot felvevő hallgatók ezen túl az alábbi tárgyakat tanulják:

A tanári másodszak operatív tanterve az 1992/93. tanévben

Tárgy:	III. évf.		IV. évf.		V. évf.	
	1. fé.	2. fé.	1.fé.	2.fé.	1.fé.	2.fé.

Szaktörzstárgyak:

Pedagógia és pszichológia I.	45					
Pedagógia és pszichológia II.		45				
Pedagógia és pszichológia III.			30			
Pedagógiai és pszichológia IV.				30		
Pedagógiai gyakorlat		15	15	15	60	60
Oktatásgazdaságtan					30	
Szaktörzstárgyak				30		

A BKE jelenlegi képzési rendjében minden szakon igen nagy szerepe van a választhatóságnak. A tanterv az alapképzést szolgáló törzstárgyak mellett széles kínálatot ad a fakultatív, a kötelezően választható, a szabad alternatív tárgyakból és proszemináriumokból: ezek nem kötődnek szakokhoz vagy szakirányokhoz, egyéni érdeklődés alapján választhatók. A Pedagógia tanszék ilyen keretekben tud meghirdetni valamennyi hallgató számára olyan kurzusokat, témákat mint pl.:

- a kommunikációfejlesztés;
- az empátia;
- a konfliktusmegoldás elmélete és gyakorlata;
- logika és alkotó gondolkodás;
- retorika.

Az e témákban megszerezhető ismereteket a valódi értelmiségi képzés kötelező részének kellene tekinteni, a jelenlegi tantervi rendszerben azonban nem biztos, hogy a tanárszakos hallgatók ezeket a tárgyakat választják a nagyon széles kínálatból.

Fentiekén túl természetesen hirdet a tanszék olyan szabadon választható tárgyakat is, melyeket elsősorban a tanárszakosoknak ajánl, pl.:

- személyiségfejlesztés és iskola
- multikulturális pedagógia
- tantervelmélet és tantervi gyakorlat
- konfliktusmegoldás az iskolában
- a pedagógiai tevékenység hatékonysága és fejlesztése
- ... stb.

A jelenlegi keretek között azonban nincs semmiféle garancia, ösztönző arra, hogy a nagy választékból akár csak egy ilyen ajánlott kurzust is elvégezzon egy hallgató.

A gyakorlóiskolai vezetőtanárok

A gyakorlóiskolában folyó tanárképzésnek a vezetőtanár kulcsfontosságú szereplője. Munkája minden tanárjelölt számára meghatározó jelentőségű. Ő közvetíti a szakma és az adott iskola - mint munkahely - elvárásait.

Tanár és ugyanakkor kolléga is egy személyben. Az ő személyes stílusa formálja a tanárjelölt viszonyát a tanításhoz, munkatársakhoz, tanulókhöz; alakítja munkastílusát.

Meghatározó módon befolyásolja a tanárjelölt számára a munkával, a kötelességgel, felelősséggel járó örömeket és gondokat.

A BKE az 1992/93. tanévtől új pályázati rendszerben választja ki és bizza meg a gyakorlóiskolák és gyakorlóhelyek vezetőtanárait. Pályázhat valamennyi budapesti kereskedelmi és közgazdasági szakközépiskola tanára. A pályázatot az iskola igazgatójának támogatásával lehet beadni, - ezzel mintegy garanciát nyújtva ahhoz, hogy a vezetőtanári tevékenységet és a hallgatók iskolai munkáját az iskolavezetés segíti.

A vezetőtanárok megbízására kialakított pályázati rendszer megteremti a lehetőségét annak, hogy az iskolavezetés által is támogatott, ambiciózus, elkötelezett középiskolai tanárok vegyenek részt a tanárképzésben.

Ahhoz azonban, hogy ez ne csak alkalmi, kiegészítő feladatuk legyen, lényeges feltételek kelljenek. A tanárjelöltek tevékenységének szervezése, irányítása, órák előkészítése, munkájuk elemzése, értékelése erkölcsileg és anyagilag is megbecsült tevékenység kell(ene) hogy legyen! Napi 5-6 tanítási óra közben, (előtt, után) igen nehéz igényesen foglalkozni a tanárjelöltekkel. Kívánatos lenne, hogy a vezetőtanári munka anyagilag lényegesen jobban elismert legyen, az iskolavezetés és a tantestület tekintse kiemelten fontos feladatnak ezt, jelezvén azzal is, hogy biztosítja a néhány évvel ezelőtt még kötelezően járó órakedvezményt.

Vezetőtanárok véleménye a tanárképzésről és a hallgatók felkészültségéről

A vezetőtanár kollégák speciális helyzetben vannak: a mindennapok tapasztalatából tudják, hogy a mai középiskola milyen tudással, személyiségtulajdonságokkal, készségekkel rendelkező tanárokat kíván; ugyanakkor részesei a képzésnek,

- a folyamat befejező szakaszában ők mérik először a "produktumokat". A tanárjelöltek tevékenységéből képet kaphatnak a képzés eredményeiről és hiányosságairól.

Az 1992/93. tanév 2. félévében kérdőív segítségével kértem meg valamennyi vezető tanárunkat a tanárképzés gyakorlati irányultságának értékelésére. A kérdőív a nagyon röviden megválaszolható zárt kérdések mellett több nyitott, kifejtést igénylő kérdést is tartalmazott.

A következő kérdéskörökben kérdeztem a kollégák véleményét:

1. A tanárjelöltek felkészültségének értékelése.
2. A tanárjelöltek számára mi okozza a legtöbb gondot a tanítási gyakorlatok során? Mely tevékenységben szorulnak leginkább segítségre a tanárjelöltek?
3. Elegendő-e a tanítási zárógyakorlatra felhasználható idő?
4. A csoportos pedagógiai gyakorlatok tapasztalatai.
5. Mit kellene változtatni a tanárképzés tartalmán, módszerein annak érdekében, hogy az iskolai oktató-nevelő munkára jobban felkészítsen?

A kollégák csaknem kivétel nélkül fontosnak tartották a válaszadást.

A tanárjelöltek felkészültségéről és a tanárképzésről így módon kialakuló képet a felmérést megelőző beszélgetések tapasztalatai egészítik ki és magyarázzák.

Általános értékelés

A tanárjelöltek tanításra való felkészültségében három, viszonylag elhatárolható ismeretkört jelöltünk meg: szakmai- szaktárgyi-, módszertani-, pedagógiai-pszichológiai ismeretek.

Az egyetemi képzés a vezetőtanárok megítélése szerint a szaktárgyak oktatásához magas színvonalú elméleti felkészítést ad. A szakmai ismeretek hiánya ritkán okoz gondot a tanárjelölteknél.

Ez az értékitélet fejeződik ki abban, hogy a megkérdezettek a rangsorban első helyre teszik, legmegfelelőbbnek a szakmai-szaktárgyi felkészültséget ítélik (2/3-uk alaposnak,

1/3-uk kielégítőnek tartja), azzal a fontos megjegyzéssel, hogy ez elsősorban az elméleti ismeretekre vonatkozik. A közgazdasági gyakorlati tapasztalat hiánya érezhetően gyakran okoz gondot a hallgatóknak a tanítás során.

Ennek az ítéletnek a háttérében nyilvánvalóan ott van az a mozzanat, hogy a tanár munkájában - legyen kezdő vagy sokéves tapasztalattal rendelkező - a legkevésbé vitatható, legegységértelműbben értékelhető terület a szakmai, szaktárgyi felkészültség. A mesterségbeli, módszerbéli ismeretek megítélése mindig viszonylagos. Nincsen kidolgozott (normarendszer) követelményrendszer arról, hogy módszerekben a tanárjelöltnek mit kell tudnia a gyakorlótanítás során.

A vezetőtanárok jól tudják, hogy a mesterségbeli tudás, a készségek csak gyakorlással, a gyakorlat során alakulhatnak ki. Épp ezért a gyakorlati foglalkozások bővítését tartanák kívánatosnak többen a képzés teljes időtartama során, de legalább az V. évben!

A nehézségek a gyakorlóiskolában a tanári mesterség készségeinek kialakulatlansága miatt jelentkeznek.

A tanárképzés az iskolai oktató-nevelőmunkára csupán elméleti ismeretek közvetítésével, nagyon csekély - elsősorban megfigyelésen alapuló - gyakorlati tapasztalat megszerzésének biztosításával képes felkészíteni.

A tanár tudásának nagyobb részét azonban - véleményem szerint - csakis a közvetlenül átélt, megtapasztalt helyzetekben: a gyakorlatban szerezheti meg.

A tanárjelöltek módszertani, illetve pedagógia-pszichológiai ismereteit összefoglalóan kielégítőnek jellemzik a vezető tanárok. A felkészültség értékelésében azonban ez utóbbi két terület nagyon nehezen különíthető el egymástól. A módszertani ismereteket a vezetőtanárok csaknem mindegyike kielégítőnek látja, ugyanakkor az iskolai tanítási gyakorlatok problémáit sorolva kiemelt helyen mégis a módszertani hiányosságokat nevezik meg. Itt nyilvánvalóan keverednek az általános didaktika és a szakmódszertan elemei.

Az iskolai mindennapok során lemérhető pedagógiai-

pszichológiai ismereteket a vezető tanárok 80 %-a kielégítőnek, 10 %-a alaposnak, ugyancsak 10 %-a hiányosnak ítéli. a nevelési helyzetekben való eligazodást, a megfelelő reagálást tekintik a legkritikusabbnak.

Árnyaltabb képet kapunk, ha megnézzük, hogy tapasztalatuk szerint mi okozza a legtöbb nehézséget a tanárjelölteknek az iskolai tanítási gyakorlatokon.

A gyakorlótanítások értékelése

A vezetőtanárokkal folytatott beszélgetésekből egyértelműen megfogalmazható, hogy az első gyakorlóiskolai élmények kialakulásában meghatározónak látják a tanárjelöltek tanári pályához való vonzódását, a tanárszereppel való azonosulást.

Csak ezután következhet elméleti vagy gyakorlati ismeret, módszerek, készségek, "minden egyéb".

A mesterség szakmai követelményei elsajátíthatók a szükséges tulajdonságok alakíthatók, a képességek fejleszthetők - "a kedv, a tanítani akarás nem pótolható!"

Figyelemre érdemes, hogy vezetőtanáraink szerint a tanárjelöltek közül "kevesen készülnek szívvel-lélekkel" a tanári pályára, ez okozza a nehézségek jelentős részét.

Többen úgy fogalmazzák ezt, hogy a hallgatók érzelmi beállítódása, érdeklődésük a tanári pálya iránt, előzetes iskolai élményeik döntően befolyásolják az elérhető sikert.

A fentieknek kissé ellentmondani látszik, ha a kérdőívben kapott válaszokat értékeljük.

"Tapasztalata szerint a tanárjelöltek számára mi okozza a legtöbb nehézséget a gyakorlótanítás során?"

A kérdőívben elméleti és gyakorlati felkészültségek és feladathelyzetek keverve szerepelnek. (A válaszolók tetszőleges számú problémát jelölhettek meg, ezeket nem kellett rangsorolni.) Átlagosan hármát tartottak fontosnak kiválasztani, mint amelyek leggyakrabban okoznak problémát a gyakorlótanítás során.

A választások alapján a következő sorrend állítható

fel:

a legtöbb problémát okozza:	a választ adók %-ában	az összes választások %-ban
nevelési helyzetek megoldása	61,5	25
módszertani hiányosságok	61,5	25
azonosulás a tanár szereppel	46,1	18,8
közp.gyakorlati ismeret hiánya	30,7	12,4
alkalmazkodás a középiskolai munkarendhez	15,4	6,3
szaktárgyi elméleti felkészült- ség hiányosságai	15,4	6,3
pedagógiai-pszichológiai műveltség hiányosságai	7,6	3,1
adminisztrációs munkák elvégzése	7,6	3,1
Összesen	-	100,0

A vezetőtanárok többsége a nevelési helyzetek megoldását mint a tanárjelöltek számára legtöbb problémát okozó feladatot jelölte meg. E mellett a módszertani hiányosságokat itélik azonosan mint problémaforrást.

A rangsorban a harmadik helyre kerül a tanárszereppel való azonosulás. Jelentősnek látszik még a közgazdasági gyakorlati ismeretek hiánya a vezető tanárok szerint. Ugyanakkor az is kiderül - a válaszolók közül lényegesen kevesebben jelölték -, hogy kevésbé tartják jelentősnek a középiskolai munkarendhez való alkalmazkodás nehézségeit, a szaktárgyi elméleti, a pedagógiai-pszichológiai felkészültség hiányosságait, vagy a tanítással együttjáró adminisztrációból adódó gondokat.

A tanárjelöltek többsége a vezetőtanárok megítélése szerint ösztönökre hagyatkozik. Az iskolai gyakorlat kezdetén a

tanárjelöltek egy része "nincs tisztában saját magával", lehetőségeivel, eszközeivel.

A pedagógiai-pszichológiai, módszertani ismeretek alkalmazása nem eléggé tudatos, nagyon nagy mértékben a korábbi középiskolai emlékek, tanárminták szerepe a meghatározó, - vélik a vezetőtanárok.

Az elméletben megismert, kívánatosnak, hatékonyak tartott tanári magatartást a gyakorlatban megvalósítani igen nehéz. A pálya iránt elhivatottságot érző hallgatónak is nehéz feladat, hogy meggyőzően hiteles tudjon lenni tanárként.

A tanárjelölt iskolai tanítási gyakorlatát elkezdve sajátos helyzetbe kerül. Az egyetemen még hallgató, diák, hiszen tanulmányait nem fejezte be. Ugyanakkor már tanár, el kell fogadtatnia magát ebben a szerepben, korban hozzá nagyon közel álló 30-40 tanulóval. Újszerű, egyenrangú, de irányított munkakapcsolatot kell kialakítani vezetőtanárával és a tantestülettel is. Kolléga és diák egy személyben. Tanárként önállóan kell irányítani, szervezni a tanulók munkáját. Helyes vagy helytelen döntéseinek ugyan nincsenek láthatóan egyértelmű végzetes következményei, de kezdeti sikerei vagy kudarcai legalábbis egy időre meghatározóak lesznek. A gyakorlótanítás, (a tanórai munka) az iskolai munkának fontos, de nem kizárólagos eleme. A tanárjelölteknek különböző formában meg kell ismerkedniük a tanári tevékenységnek a tanításon kívüli, de azzal szorosan összetartozó mozzanataival.

A gyakorlóiskolában töltött viszonylag rövid idő alatt eléggé szűk azoknak a tevékenységeknek a köre, amelyben a vezető tanár a tanárjelölttel megoszthatja a munkát, a felelősséget. A tanítási óra történései jól körülhatárolhatók, értékelhetők, ám az iskolai nevelőmunkába való bekapcsolódás csak korlátozottan valósulhat meg. A tanárjelölt a tanítási órákon teljes értékű és jogú tanárként áll az osztály előtt, ez azonban elképzelhetetlen az osztályfőnöki tevékenységben vagy a szülőkkal való kapcsolatban.

A nevelőmunkára történő felkészítésben a reális cél csupán

a feladattal való ismerkedés lehet.

A jelöltek sokszor idegenkednek is a tanítási órán kívüli egyéb feladatoktól, mivel nem érzik "sajátjuknak" ezeket. Holott későbbi munkájukhoz nagy segítséget adhat, hogy így "vendégként" ismerkedhetnek meg pl. egy szülői értekezlettel vagy egy kirándulás előkészítésével.

A vezetőtanárok nagyobb része éppen a nevelési helyzetek és az iskolai élet jobb megismerése miatt tartja elsősorban kevésnek az iskolában eltöltött gyakorlóidőt.

A képzés gyakorlatiasságának megítéléséhez közelebb visz, ha a tanári tevékenységrendszer egyes (kiemelt) elemeiről gondolkodunk.

A következőkben azt kértem, nevezzék meg a vezetőtanár kollégák, hogy a gyakorlótanítás során "Mely tevékenységekben szorulnak leginkább segítségre a tanárjelöltek?"

a legtöbb segítséget igényli:	a választ adók %-ában	az összes választások %-ában
megfelelő tanítási módszerek		
kiválasztása	61,5	23,5
ellenőrzés, értékelés	53,8	20,8
fegyelem megteremtése	46,2	17,6
kérdés	46,2	17,6
érdeklődés felkeltése	23,1	8,8
magyarázat	15,4	5,8
óravázlat készítése	15,4	5,8
jó kapcsolat kialakítása a tanulókkal	0	0
Összesen	-	100,0

A vezetőtanárok többsége úgy látja, hogy az alapos

tárgyi tudás okozta biztonságérzetet sokszor a közvetítésben, a közlésben, a megerősítésben, a visszajelzések fogadásában jelentkező bizonytalanság csökkenti.

A tanárszakos hallgató az egyetemi képzés során valamely tudományág műveléséhez szükséges legfontosabb ismereteket kapja meg. Megismeri az adott szaktudomány belső összefüggéseit, logikáját, más tudományterületekkel való kapcsolatát, - mindezt olyan színvonalon, hogy későbbi munkája során tudományos művelője lehet bármely területnek. Szaktanárként azonban tanítani fog. Bár igényes tanárként folyamatosan lépést kell tartson a szakma legújabb eredményeivel, módszereivel, ismereteit azonban folyamatosan alakítani kell az adott középiskolai tantárgyhoz, osztályhoz.

A leendő tanárnak komoly feladatot jelent, hogy ismereteit transzformálja a középiskolai tantervhez, tananyaghoz, tanulókhoz. Tudásából csak azt "adhatja át", ami a leglényegesebb, ami kapcsolható a tanulók ismereteihez, ami "émészthető" számukra. Ehhez ismernie kell az adott osztály jellemzőit, érdeklődését, beállítódását, aktivitását és természetesen más tantárgyakban megszerzett ismereteiket. Érthetően magyarázni, a lényegét jól kiemelni, a bonyolultat is egyszerűvé, tisztává, szemléletessé tenni, az érdeklődést felkelteni és fenntartani csak az adott osztályhoz alkalmazkodva lehet.

Arra a kérdésre, hogy mely tevékenységben szorulnak leginkább segítségre a jelöltek, legtöbbször a helyes tanítási módszer megválasztását, a kérdezést, az értékelés-ellenőrzés feladatait jelölték meg. Ugyancsak jelentős nehézségnek ítélik a fegyelem megteremtését is. Ugyanakkor a fegyelem kérdését több vezetőtanár összefüggésbe hozza az érdeklődés felkeltéssel, a motiválással.

A tanárjelöltek egy része személyes megjelenésével, újdonságával önmagában érdeklődést tud kelteni, szerencsés esetben fenn is tudja azt tartani.

Elengedhetetlen természetesen, hogy tárgyát, az adott témát fontosnak érezze és ezt jelezni, érzékeltetni tudja.

Ez a figyelem felkeltéséhez, fenntartásához, a tanulási kedv megteremtéséhez azonban még kevés. (Ami egy tanárnak fontos, nem biztos, hogy a tanulónak is az!)

Óráról-órára meg kell küzdeni ezzel a feladattal: építeni a tanulók ismereteire, természetes kíváncsiságára, a világ eseményeire; figyelembe venni aktuális történéseket az osztályban, érzékelni a tanulók jelzéseit egy-egy óra során folyamatosan, ezekre rugalmasan reagálni - nem könnyű!

Megnyugtató, és ezt több kolléga fontos jellemzőként említi, hogy a gyakorló jelöltek - későbbi terveiktől függetlenül - a tanulókkal való jó kapcsolat kialakítását meghatározónak tartják, erre törekszenek. Ahhoz azonban, hogy ez a próbálkozás sikerrel járjon, ne csak a népszerűségben, hanem a tartalmi munkában is hasznot hozzon, az önismeret, a kapcsolatteremtő és kapcsolatalakító képesség szükséges, - ez pedig sokszor hiányos.

Összehasonlításként vegyük szemügyre egy országosan reprezentatív pedagógusvizsgálat néhány adatát.

A KSH "Az általános- és középiskolai pedagógusok időfelhasználása és életmódja 1986-87" című kutatásában különböző iskolatípusokban tanító pedagógusokat kérte meg, hogy tevékenységeik közül nevezzék meg azt a (legfeljebb ötféle) feladatot, amelynek elvégzése a legtöbb nehézséget okozza számukra.

A pedagógiai tevékenységek nehézségi fokának rangsora*

Pedagógiai tevékenységek	Általános iskola	Középiskola	Együtt
Osztályozás	1.	1.	1.
Fegyelmezés	2.	3.	2.
Írásbeli dolgozatok ellenőrzése	4.	2.	3.
Szülőkkel való együttműködés	3.	4.	4.
Szakmai vita pedagógusokkal	5.	5.	5.
Új módszerek kialakítása, átvétele	6.	6.	6.
Továbbképzésben való részvétel	8.	8.	7.
Iskolán kívüli program a tanulókkal	9.	7.	8.
Osztályfőnöki nevelőmunka	7.	9.	9.
Szakmai kritika elfogadása	10.	10.	10.
Egyéni foglalkozás a tanítványokkal	11.	11.	11.
Szakmai felkészülés a tanórákra	12.	14.	12.
Viták, beszélgetések a diákokkal	13.	13.	13.
Szakkör, önképzőkör tartása	14.	12.	14.
Kötetlen együttlét a tanulókkal	15.	15.	15.
Tananyag előadása, magyarázata	16.	16.	16.

* A táblázat a megkérdezettek által a nehézségi fok szerint rangsorolt feladatokat csökkenő sorrendben tartalmazza.

A részletesebb értékelés és összehasonlítás igénye nélkül, néhány szembeötlő különbséget és azonosságot szeretnék bemutatni (a középiskolai tanárok véleményére koncentrálna). Mindkét iskolatípusban az osztályozás, értékelés okozza a legtöbb gondot. Ezeket követi a dolgozatjavítás, nem elsősorban a pedagógiai jellegű problémák, hanem a vele járó adminisztrációs munkáktól való idegenkedés miatt.

A fegyelmezés mint sok gondot okozó tevékenység a harmadik helyen szerepel a rangsorban, megegyezően saját vizsgálatunk adatával. A megkérdezett pedagógusok a szülőkkel való kapcsolatot is nehéz feladatnak ítélik (4.). A kollégákkal folyó szakmai vitákat a kérdezettek egyharmada jelölte úgy, hogy gondot jelent. Új módszerek alkalmazása a pedagógusok több mint negyedrészenek okoz nehézséget. Érdekes, hogy valamivel nagyobb arányban jelölték ezt a férfiak és az idősebbek. Az osztályfőnöki nevelőmunka a rangsorban csak a továbbképzésekben való részvétel és az iskolán kívüli program után következik.

A pedagógiai tevékenységek nehézségi rangsorában a megkérdezettek utolsó helyre a tananyag előadását, a magyarázatot tették. Ennek magyarázata a nagyobb tapasztalat, a rutin, de az elvárásoknak való megfelelés is lehet.

A hospitálásokról

A csoportos pedagógiai gyakorlatok tapasztalatait összegezve a kollégák több hospitálást tartanak szükségesnek. Minimálisan "5-6 órával többre lenne szükség". Megoszlanak a vélemények abban, hogy egy tanár több órájának megtekintése - így egy folyamat megfigyelése - ,vagy pedig több tanár, többféle módszer, stílus megismerése jelenthet-e nagyobb hasznot a felkészülésben a leendő tanárok számára. Kívánatos lenne továbbá, hogy az óralátogatásokat követően elegendő idő álljon rendelkezésre a közös értékelésre. Olyan vélemények is vannak, hogy a hallgatók szükséges rossznak tekintik a hospitálást, "passzív szenvedői" az óráknak.

A tanítási gyakorlat szabályozásáról

A tanítási záró gyakorlat időkeretét a vezető tanárok többsége elegendőnek tekinti. Akik a félévenkénti 14 óra tanítási órát megfelelőnek tartják, azt emelik ki, hogy ez az idő elegendő arra, hogy a tanárjelöltek megközelítően egy tanítási egység tanítását folyamatában lássák, az "ismeretátadás, gyakorlás, ellenőrzés, értékelés egymásraépülő feladatait" megtapasztalják.

Akik kevésnek tartják a 14 órát, azok éppen a többféle módszer, a differenciált munkaformák kipróbálásának vagy

párhuzamos osztályokban tanítva az összehasonlítás lehetőségét hiányolják az iskolai tanítási gyakorlatból.

A félévenkénti 14 tanítási óra azonban csak a szaktárgyi oktatómunkára való felkészülést segítheti, de kevés arra, hogy pl.: a lemaradásokat kompenzáló, vagy a tehetséges tanulókat fejlesztő foglalkozásokon próbálkozzon a tanárjelölt a tanítással.

A gyakorlóiskolai munkának pedig - hangzik az érvelés - része kell legyen az iskolai oktató-nevelőmunka egészének, a tanári tevékenység valamennyi területének megismerése.

A kollégák tapasztalata szerint a rendelkezésre álló időben erre nincs lehetőség. A gyakorlóiskolai tevékenység szabályozása e tekintetben nem is eléggé egyértelmű. Többnyire óhajtó módban fogalmaz, amikor a nevelőmunka megismeréséről, az osztályfőnöki munkára történő felkészülésről beszél. A hallgatók sokszor kényszerű kötelességnek, felesleges rossznak érzik ezt, holott könyvekből ezt megtanulni képtelenség, és a pályakezdők kudarcai - ezt más körben végzett felmérések tanulságaként jól tudjuk - jórészt a nevelési helyzetekben való bizonytalanságból erednek.

A vezetőtanárok javaslatai, változtatási igényei

A javaslatok kisebb részben a két-, illetve többszakos tanárképzés rendjének a visszaállításával foglalkoznak. Az egyszakos képzés nincs összhangban a középiskolai elvárásokkal, a közgazdász tanárok szinte kivétel nélkül többféle közgazdasági tárgyat tanítanak, ezt "szinvonalasan végezni csak megfelelő szak módszertani ismeretek birtokában lehet".

A vezetőtanárok ma is nehezményezik, hogy az egyszakos tanárképzésre való áttéréskor az egyetem nem a középiskolák igényei és véleménye alapján döntött.

A javaslatok nagyobb része az egyszakos képzést áthidalható hiányosságnak tekinti. E kollégák bíznak abban, hogy az alapos elméleti felkészítés, amelyet valamennyi hallgató megkap, elegendő lesz a középiskolai tanításhoz azoknak, akik a pályán maradnak. A gyakorlati tevékenység

órakeretének bővítését tartják fontosabbnak, és emellett tartalmi változtatásokat fogalmaznak meg. Az átalakítást a "nevelő oldal erősítésében látom" - írja egyik kolléga.

"Szélesebb ismeretek kellenek a családi életre nevelés, a kábítószerelés, ifjúkori bűnözés témaköreiben" - ezekről az égetően aktuális kérdésekről a tanárjelöltek alig tudnak többet bármely köznapi embernél.

Több kolléga említi, hogy a képzés egészséges kiegészítését jelenthetné a gyakorló pedagógusok nagyobb mértékű bevonása a tanárképzésbe. Ezáltal az életszerűség, naprakészség biztosítható lenne.

Hangsúlyozzák, hogy "ki kellene szűrni" a tanárképzésből azokat a hallgatókat, akik már "menet közben" tudják, hogy nem fognak tanítani. "Jó lenne, ha csak azok a hallgatók szerezhetnék meg a tanári képesítést, akiknek kedvük is van tanítani" - írja egyikük.

Tanárképzésünk értékelésekor figyelemre érdemes az a vélemény, hogy a jelenlegi képzés legfeljebb a ma gyakorlatára készít fel.

Szükséges lenne, hogy a hallgatók közelebbről megismerjenek újító szellemű törekvéseket, "más filozófiájú" iskolákat. Módjuk legyen a jelenleg általánosan elterjedt gyakorlatot meghaladó módszerekről, kísérletekről tájékozódni, hogy az is segítse az alkotó munka, a megújulás igényének kialakulását.

Az iskolát és a pedagógust körülvevő világ megváltozott. Az iskola egyre jobban függ "laikus" környezététől, a szülőktől, az önkormányzattól, - a tanár számára nem a felsőbb előírásokhoz való igazodás, hanem saját tudása, szakismerete, képességei válnak fontosakká.

A szűkebb környezettel, - tanulókkal, szülőkkal, iskolavezetéssel - való jó kapcsolat kialakítása ma nehezebb feladat, de egyben fontosabb is mint korábban bármikor.

Az elmúlt években jelentősen megváltoztak a középiskolai oktatást meghatározó igények: ennek következményeként az oktatás tartalmának és szerkezetének átalakítására - iskolai

kezdemenyezések vagy központi programok támogatásának hatására - az első lépések már megtörténtek.

A 90-es években pályakezdő közgazdász tanár nagy valószínűséggel egy átalakuló, megújulásban levő iskolában kezdi meg munkáját.

Ahhoz, hogy a képzés célul tűzhesse ki a mai iskolai gyakorlat igényeinek jobban megfelelő, majd a jövő iskolájának alakítására alkalmas tanárok felkészítését, elsősorban a kívánatos személyiségtulajdonságok, a képességek tudatos fejlesztésére kell figyelmet fordítani.

Ha a felkészítésre fordítható tantervi óraszámokat adottságnak tekintjük (ennek bővítésére a közeli jövőben reálisan nincs esély), a gyakorlatra - orientáltság érdekében a képzésben olyan strukturális változtatásokat kellene végrehajtani, amely valamennyi hallgató számára biztosítaná az önismeret megszerzését, a tolerancia, a kommunikáció-, az empátiás készség, a másság tiszteletben tartásának kialakítását, a konfliktusmegoldás ismereteinek, készségének megszerzését.

Összegezés

A gyakorlóiskolai vezetőtanárok véleményéből kirajzolódik a 90-es évek ideális közgazdász tanárának képe.

Legfontosabb, de magától értetődően természetes alap a széles körű és biztos szakmai (szaktárgyi) tudás, amely a világ változásaira nyitott, érdeklődő beállítottsággal párosul.

A fontos tulajdonságok, melyek a szakmai és általános műveltség megléte esetén a tanári munkához elengedhetetlenek (rangsorolás nélkül) - humánus, derűs, türelmes, kitartó, jó kapcsolatteremtő készséggel rendelkező - jórészt a tanárjelöltek adottságaitól, neveltetésétől befolyásoltak.

A "mesterségbeli tudást" ma másképpen kell értelmeznünk, mint néhány évtizeddel ezelőtt. A "tanítási tudás" egyre inkább a tanulás megszervezését és irányítását kell, hogy jelentse.

A fontosnak ítélt tulajdonságok részletes vizsgálatára ez a felmérés nem tért ki, sőt az utóbbi évtizedekben

elvégzett pedagógus-kutatások sem tartalmazzak a közgazdász tanárookra vonatkozó elkülöníthető adatokat, jellemzőket, melyből összehasonlításra adódna lehetőség. Tanulságos lenne - nemcsak a ténymegállapítás kedvéért, hanem a képzés fejlesztése érdekében - ilyenfajta adatgyűjtés és elemzés elvégzése.

KÉPESSÉGFEJLESZTÉS A HAZAI PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

A közelmúltban idős, volt egyetemi oktatókat tüntettek ki. Ez alkalommal megkérdezték az egyik tiszteletnek örvendő, immár nyugdíjas professzort, hogy kit tart "jó diáknak", illetve "jó tanárnak". A nyilatkozó szerint a jó diák "... tudni akar" A jó tanár pedig "Elősegíti a tudás megszerzését." Ilyen egyszerű volna? Különösen akkor, ha egyetemen vagy főiskolán pedagógusok képzése kerül szóba? A kérdés sokkal bonyolultabb, hiszen a tudás átadásával/megszerzésével egyidőben a képzés fejleszti a megismerő képességeket, alakíthatja a hallgató erkölcsi-akarati tulajdonságait, formálhatja világnézetét, az emberhez, a társadalomhoz való viszonyulását és kialakíthat benne egy sereg olyan jártasságot, készséget, képességet és vonást, amelyek alkalmassá teszik őt arra, hogy hatni tudjon másokra, alkalmassá tegye őket bizonyos tevékenységek elvégzésére.

A képesség általános értelmezésben: "Valamely tevékenységre, teljesítményre való testi-lelki adottság, alkalmasság, tehetség." U.o. "Olyan pszichikus funkció illetve funkciók (rendszere), amely egy bizonyos tevékenység végrehajtását teszi lehetővé. Belső feltételét az öröklött adottságok biztosítják. A külső, szociális hatások teszik lehetővé, hogy a rátermettségek, hajlamok - tanítás, nevelés, gyakorlás által - képességgé szerveződve tehetségre valló teljesítményben nyilvánuljanak meg."*

E tanulmány célja azonban annak vizsgálata, hogy a pedagógiai képzés tárgyai, képzési formái hogyan járulhatnak hozzá a speciálisan szakmai - pedagógusi - képességek alakulásához.

* Magyar Larousse, Enciklopédia 2. kötet
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992. 393. lap

A teljesség igénye vagy a valamilyen hierarchia megállapítása nélkül soroljunk fel néhányat azok közül, amelyek nélkülözhetetlen pedagógusi képességeknek számítanak:

- a gyermek iránti szeretet és türelem, valamint a gyermek személyisége tiszteletének képessége;
- a gyermeket megértő és vele együttérző képesség;
- a gyermekkel gyors kapcsolatot teremtő és megtartó képesség;
- a gyermek kérdéseinek és problémáinak megértő és megoldó képessége;
- a gyermek alkotóképessége felfedezésének, önállósága elismerésének és tiszteletben tartásának képessége;
- a gyermek fejlődése állandó támogatásának és ösztönzésének képessége;
- a gyermek tevékenysége megszervezésének/megszerveztetésének, valamint a gyermek közösségbe kapcsolásának képessége;
- a gyermek szüleivel, nevelőivel és más nevelő tényezőkkel való együttműködés képessége;
- jó érvelő és előadó képesség;
- szuggesztív erő és meggyőző képesség;
- a viselkedésben megnyilvánuló határozottság és nagyvonalúság, az erőszakosság teljes kiküszöbölésének képessége.

A fenti képességek alkalmazása jelentősen függ attól, hogy a nevelési intézmény milyen fokán fejtjük ki tevékenységünket, de szerepe van a nevelő személyiségének, képzettségének, nemének stb. is.

Az alapozó tantárgyak és a pedagógiai képességek fejlesztése

A megkérdozettek az esetek többségében elvetik az elmúlt négy évtizedben a neveléstudományi, valamint pszichológiai diszciplínák jelölésére használt elnevezéseket. Helyettük változatos elnevezésű/című pedagógiai és lélektani tárgyak jelennek meg, amelyek sokszor tartalmukban a korábbi diszciplínák mondanivalóját idézik, szerkezetileg

azonban igen gyakran az új címnek megfelelően "rimelnek". Ennek eredménye, hogy számos esetben sérülhet a tantárgyi struktúra, eltévedhet a pedagógiai logika. Az elmondottakat a következő táblázat is érzékelteti:

A tantárgy	Neve- lés- filó- zófia	Neve- lés- elmé- let	Neve- lés- szo- szio- lógia	Neve- lés- tör- té- net	Ált. lé- lek- tan	Fejlő- dés- lélek- tan	Neve- lés- lé- lek- tan	Didak- tika Okta- tás- elmélet
címe és tartal- ma alapvetően nem változott;	0	18	9	22	17	18	17	
19változott a cím, egyes tartalmi elemek más tár- gyakban kaptak helyet;	9	10	8	4	9	9	9	
9 elmaradt a cím is, a tartalom is	19	0	11	2	2	1	2	0

A bemutatott jelenség egyik oka minden bizonnyal szubjektív jellegű. A felsorolt diszciplínák oktatói zömmel óhajtják a "rendszer váltást" a pedagógia, pszichológia tárgyakban is, de számukra igen komoly problémát jelent annak a megvalósítása. Nem minden esetben és nem minden esetben tisztázódtak a kérdések, ezért szükségmegoldásként "átcím-
kézik" az egyes tantárgyakat, "áthelyezik" azok egyes fejezeteit, önálló diszciplínaként kezelnek egyes fejezeteket, látszatváltoztatásokat eszközölnek rajtuk. Különösen a nevelésfilozófia és a nevelésszociológia jutott erre a sorsra.

Egyik - másik oktató meg is fogalmazza: "...olyan ideológiától, párttól mentes pedagógiát és pedagógusképzést"* szeretnének, amelyek jó bevezetést, világos áttekintést, szilárd alapot adnak a leendő pedagógusoknak, s amelyek tartalma - mégha gazdagodik is - gyökereiben nem változik a politikai rendszerek változásával.

A hagyományos pedagógiai diszciplinák közül a Neveléstörténet az a szilárd pont (lásd a táblázatot), amely viszonylag megőrizte elnevezését, és amelynek tartalmával kapcsolatban különösebb változtatási igény nem mutatkozott. Jó lenne, ha a pedagógusképzéssel foglalkozó intézmények oktatói még alaposabban kiaknáznák a neveléstörténetben rejlő lehetőségeket. Ténnek ezt abban az értelemben, hogy ezzel olyan "iránytűt" adjanak a leendő pedagógusok kezébe, amely optimálisan segíti őket a helyes tájékozódásban és eligazodásban az idők folyamán felmerült és kialakult nevelési rendszerek, nevelési-oktatási gyakorlatok, valamint eszmék, elvek és irányzatok között. Talán azt is mondhatnók, hogy a neveléstörténet az egyetemek és főiskolák pedagógusképzésében integráló, összehangoló szerepet is játszik.

Alternatívák az alapozó tárgyak körében

A fentebb bemutatott táblázat szerint a többi pedagógiai és pszichológiai tárgy esetében igen változatosan jelentkezik az alternativitás mind a tárgyak elnevezését, mind felépítését illetően. Mivel a tantárgyak struktúrája sokkal bonyolultabb változatosságot mutat, nem is beszélve az előadott tantárgyak tartalmának kifejtésében megnyilvánuló különbségekről, itt meg kell elégednünk a tárgyak címében jelentkező sokféleséggel, esetleg újdonságokkal.

* A 07-es kódszámmal jelölt kérdőívcsomag

- Propedeutikák: Bevezetés a pedagógiába; Pedagógia I.-II.-III.;
Bevezetés a pszichológiába; Pszichológia I.-II.-III.;
A nevelés elméleti és módszertani alapjai;
Bevezetés a pszichológia tudománytörténetébe;
A tanítás és a nevelés pszichológiai alapjai.
Bevezetés a gyógypedagógiába.
- Aktualitások: Az óvodapedagógia időszerű kérdései;
A neveléstudomány időszerű kérdései; A pedagógia időszerű kérdései.
- Pedagógusmesterség: A pedagógus tevékenysége;
Iskolapedagógia; Az iskola szociológiai és tantervi kérdései; Pedagógiai értékelés és vizsga: A nevelés metodikája.
- Pszichológia: A pszichikum struktúrája és működése;
Fejlődéslélektan és szociálpszichológia; Az iskolai nevelés szociálpedagógiája;
Pedagógiai pszichológia; Munkahelyi szociálpszichológia; Differenciállélektan és pedagógia.
- Iskolavezetés: A tömegoktatás alapkérdései;
Felnőttképzés; Iskolaszervezetten.

Az alapozó kurzusok az intellektuális töltetet, az elvi- elméleti anyagot, az érzelmi "kovászt/élesztőt", valamint az akarati cselekvéshez szükséges hajlandóságot, az elhatározást, a tenniakarást szolgáltatják a képességek számára. Ezek együttesen igen erős motiváló tényezői, összetevői lehetnek a pedagógusi tevékenységben megnyilvánuló képességeknek: gazdagíthatják tartalmát, növelhetik telítettségét.

Az alapozó tárgyak óraszámának is jelentős szerepe lehet a pedagógusi képességek fejlesztése szempontjából. A magasabb óraszám nyilván több lehetőséget ad arra, hogy a képességekhez szükséges összetevőket az előadó - a kurzus témájának megfelelően - jobban kifejtsse, hangsúlyozza, elmélyítse. Vannak azonban tantárgyak, ilyen például a Didaktika

és némely változata, valamint a pszichológia, amelyek óraszámát a különböző intézmények előadói eltérően ítélik meg: az egyik szerint elegendő erre a kollégiumra egy félévíg heti egy órát fordítani, a másik szerint két egymásutáni szemeszterben heti három, illetve heti két óra szükséges.

Magától értetődő, hogy minden olyan tantárgy, amelynek kérdéseivel több szemeszteren át és nagyobb órászámmal foglalkoznak, jobban hasznosítható a képességek fejlesztése szempontjából. De nem hagyható figyelmen kívül a hallgatók eredményes képzése érdekében az előadások és a foglalkozások telítettsége sem, vagyis az érdekes, világos, tömör előadásmód, a gazdag tartalom, megfelelő szemléltető anyagok felhasználása és a hallgatók aktív bevonása.

Képességfejlesztés a választható tárgyak, valamint a tantárgypedagógiai és gyakorlati kurzusok útján.

A felmérés tanúsága szerint a választható-, kötelezően választható kurzusok kínálata igen gazdag, amint azt az alábbi felsorolás is jelzi.

Pedagógusmesterség: Értékek és az iskola; Az emberi motiváció; A pedagógusmesterség hatékonysága és fejlesztési lehetőségei; Pedagógiai képességfejlesztés; Differenciálás a pedagógiában; Gyógypedagógiai ismeretek; Iskolaegészségtan; Az iskola mint nevelési rendszer; Mikrotanítási gyakorlat; Oktatástechnológia; Folyamatelemző és eredményfeltáró mérés; Szakmai szocializáció-

Önismeret/személyiségfejlesztés: Az empátia és fejlesztési lehetőségei; Az önmagát átalakítani tudó ember útja; Az emberi hatékonyság fejlesztése; A különös tekintettel a pszichológiai és informatikai jellemzőkre; Személyiségfejlesztés - önismeret; Autogén tréning; Relaxációs tréningek; Önismereti gyakorlatok.

Társas kompetencia: A kommunikáció fejlesztésének elmélete és gyakorlata; Konfliktusmegoldás

az iskolában; Konfliktusmegoldás a mindennapi életben; Személyközi kapcsolatok a vezetési munkában; Szituációs gyakorlatok; Drámajáték és innováció; Drámapedagógia; Bábozás.

Speciális területek a nevelésben: Tehetséggondozás; Gyermekek és ifjúságvédelem; A családi nevelés pedagógiai kérdései; Egészséges nevelés.

Alternatív pedagógiák: Reformpedagógiai elméletek és intézmények; Alternatív iskolamodellek.

Alkotó gondolkodás: Pedagógiai logika; Logika és alkotó gondolkodás; Kutatásmódszertan.

Összehasonlító pedagógia: Közoktatási rendszerek összehasonlító elemzése.

A kötelező vagy kötelezően választható tárgyak között szerepel még az Etika, A magyar nyelvűvelés és a Művelődéstörténet című kollégium is. Ezek inkább a leendő pedagógus általános műveltségét gyarapítják, s csak közvetve szolgálják a pedagógiai képességfejlesztést. Lényegében terhelik a pedagógiai tanszékek munkáját is (más kérdés, hogy ezekre az ismeretekre is szüksége van minden pedagógusnak). Ami a nyelvűvelést és a vevjáró beszédfejlesztést illeti, különösen a műszaki-, továbbá a tanító- és óvónőképző főiskolákon mutatkozik irántuk igény.

Meglepően kevés egyetem, illetve főiskola jelölte, hogy egy-egy tantárgy óraszámából mennyit fordít szemináriumi munkára; prosezmináriumot is a kérdőívek alapján alig két-három egyetemen, illetve főiskolán tartanak. Márpedig a szemináriumok és prosezmináriumok jelentős szerepet játszanak a pedagógusi képességek kialakításában. A hallgató ezeken kerül abba a helyzetbe, hogy neveléselméleti, neveléstörténeti, pszichológiai vonatkozású, oktatással vagy egyéb konkrét gyakorlati kérdéssel kapcsolatban önállóan beszéljen, meghallgasson másokat, érveljen, egyeztessen, következtetéseket vonjon le, szintézist fogalmazzon meg. Ebben a bonyolult intellektuális tevékenységben a hallgató

arra kényszerül, hogy a "mesterségével" kapcsolatos tudományágak terminusait megfelelően, a szükséges helyen és alkalommal használja.

A hallgató tudása, tapasztalatszerzése, képességeinek alakulása a prozemináriumok alkalmával tovább mélyülhet azáltal, hogy önállóan (esetleg egy-két társával közösen) tanulmányoz egy-egy pedagógiai szakkönyvet, tanulmányt, cikket és erről beszámolót készít; egy-egy témában vizsgálódik, amelyhez anyagot a gyakorlatok alkalmával gyűjt, aminek feldolgozását kisdolgozat formájában bemutatja.

E körbe tartozik annak megemlítése is, hogy a szemináriumok kiváló alkalmat nyújtanak a nyelvművelésre, az ütemes, szép beszéd elsajátítására is azáltal, hogy a leendő pedagógusok a szaknyelvi elemek betagolását gyakorolják a köznyelvi előadásba.

A mesterségbeli tudás megszerzése szempontjából előkelő szerepet tölt be a pedagógusképzésben a gyakorlat. A pedagógiai gyakorlat kérdéskörében igen változatos képet mutat a felmérés. Többségben vannak az olyan intézmények, amelyek jó gyakorlóiskolával rendelkeznek, és folyamatosan gondoskodnak a nyári gyakorlatokról is. De van olyan egyetem, amelynek a folyamatos nyári gyakorlatok megszervezése leküzdhetetlen akadályt jelent és van olyan intézmény is, amelyik nem is szervez effajta gyakorlatot. Nem egy intézményben maradnak el a hospitálások, olyan intézmény is akad, amely nem képes megszervezni a megfelelő számú önálló tanítási gyakorlatot sem. Ugyanakkor egyik-másik egyetem, illetve főiskola, a 14-15 önálló tanítási gyakorlatnál jóval többet biztosít a hallgatóknak.

A fentiek is mutatják, hogy a hallgatók gyakorlatának a megszervezése egyenetlen. A gördülékeny szervezés a pedagógiai és pszichológiai tanszékek valamint a tantárgypedagógiai és szaktárgyi tanszékek összefogását, közös erőfeszítését igényelné. A szerzett tapasztalatok arra utalnak, hogy az intézmények munkájából gyakorta hiányzik az effajta összefogás.

Gondot jelent az is, hogy a tantárgypedagógiát

oktatók az egyetemeken és a tanárképző főiskolákon alig vagy egyáltalán nem rendelkeznek közoktatási gyakorlattal. Többségük az egyetem vagy a főiskola elvégzése után iskolai gyakorlat nélkül került a tanszékre, majd a pedagógusképzésbe.

Jobb a helyzet a tanító- és óvóképző főiskolákon. Ezekben a mesterségbeli tudáshoz szükséges tárgyakat és gyakorlatokat konkrét, intézményi tapasztalattal rendelkező oktatók irányítják.

A szakmódszertanok terén viszonylag nagy a változatosság, a kérdőívek ezt azonban alig tükrözik, jóllehet egy-egy szaktárgyon belül is különbözőképpen vetődnek fel a tanítás kérdései.

A tantárgypedagógiák keretében a hallgatók az elméletek, elvek megismerésekor szempontokat kapnak a szaktárgy lényeges kérdéseinek a kiemelésére, hangsúlyozására, csoportosítására, gyakorlati felhasználására. Azok révén, amit a hallgató az előadásokon egy bizonyos szakmai kérdéssel, témával kapcsolatban regisztrál, annak didaktikai vonatkozásain gondolkodik, tantárgypedagógiai síkon tovább konkretizál, s ezekkel a hospitálások során találkozik, létrejönnek a kedvező feltételek ahhoz, hogy megragadja az illető kérdés tartalmi-, oktatásmódszertani lényegét. Ha ez megvalósul, előnnyel indul a hallgató egyéni óráinak megtartására.

A gyakorlótanításokra, egy-egy óra megtartására készülve a hallgató jártasságot szerez az óra tartalmának pontos kijelölésében, a lényeg kiemelésében. Kiválasztja a rendelkezésére álló szemléltető- és technikai eszközök közül a célja eléréséhez legalkalmasabbakat, és a megválasztott óratispustnak megfelelően beosztja az időt. Az óra megtartása arra készíti őt, hogy összefogottan, ütemesen, tagoltan, de nem vontatottan fejtse ki a tartalmat, közben mutassa be, szemléltesse a lényegét; szimultán figyelje a tanulókat, adjon helyet kérdéseiknek és válaszolja is meg azokat. Az óra végéhez közeledve összegezzen, következtetéseket fogalmazzon meg, feladatokat jelöljön ki, hogy a tanulók útra-

valót kapjanak a következő óráig, és ne múljon el nyomtalanul mindaz, amivel a rövid 45-50 perc alatt foglalkoztak.

A felvázolt és meglehetősen bonyolult intellektuális tevékenységben az említett jártasságokon kívül további jártasságokra és készségekre tesz szert a jelölt a kérdések megfogalmazásában, a kérdezés technikájában, a bemutató és technikai eszközök mozgatásában, sorrendbe helyezésében, a jelenségek, folyamatok láthatóságának biztosításában, a tanulók figyelmének irányításában, a magyarázat, a szóbeli hatások adagolásában. A tanítási gyakorlatoknak más osztályban, más témákban, új feltételek közötti ismétlése olyan időbeli ritmust, kérdező-, bemutató-, magyarázó stb. mechanizmusokat alakít ki a hallgatóban, amelyek fokozatosan automatizálódnak, készséggé szerveződnek, s mint ilyenek munkavégző eszközökként eredményesebbé teszik oktató, szervező munkájukat.

A vázolt tanítási gyakorlathoz hasonlóan jut elméleti és gyakorlati ismeretekhez, szerez intellektuális és gyakorlati jártasságokat és készségeket a hallgató a pedagógiai szituációk elemzése, az önismereti stratégiák, önismereti tréningek alkalmával, az osztályfőnöki munkával és korrekciós neveléssel, az egézsnapos neveléssel, iskolán kívüli tevékenységgel kapcsolatosan is.

Befejezésésképpen még két dologra szeretnék reflektálni. A tudományegyetemek pedagógiai és pszichológiai tanszékeinek dolgozói (ez részben a szakegyetemek és a tanárképző főiskolák pedagógia és pszichológia szakosaira is vonatkozik) nagy mértékben túlterheltek. Hármás, de gyakran négyes feladatkört is el kell látniuk anélkül, hogy ehhez megfelelő létszámmal rendelkeznének. Amennyire örvendetes, hogy a hallgatóság egyre nagyobb létszámban jelentkezik a tanárképző szakokra, annyira kedvezőtlen, hogy az egyetemek vezetése a pedagógiai és pszichológiai tanszékek dolgozói létszámának növelése helyett a meglévő oktatókat terheli többletmunkával.

Általában ismert, hogy az egyetemi tanszékeken - így a pedagógiai-, pszichológiai tanszékeken is - intenzív ku-

tató munka folyik. A tanszékek dolgozói nem egyszer még az oktatói tevékenységnél is előbbrevalónak tekintik a tudományos munkát. Ennek megfelelően kevesebb energiájuk marad az alapozó kurzusok minőségi megtartására és fejlesztésére.

A fenti helyzetet leginkább a pedagógusi mesterségbeli tudás kialakítása sínyli meg: erre sem energiájuk, sem idejük nem marad. Nem beszélve arról, hogy a tanszékek és az egyetemek költségvetéséből a gyakorlati képzés céljaira nem, vagy alig marad pénz. Közismert, hogy a jó gyakorlati képzés költségigényes. Következéleg, az egyetem munkájának e fontos területére - amely kapcsolatban van a minőségi általános- és középiskolai oktatással - intokolt lenne több gondot és több pénzt fordítani.

Egyetemi és főiskolai intézményeinkben a felvételi vizsgákon még mindig elég nagy mértékben érvényesül a kontraszelekció, u. a. szinte teljesen hiányzik a képességvizsgálat. Az oktató-nevelő munkához szükséges képességek felmérése lehetővé tenné, hogy e pályához szükséges képességeket legalább csírájájukban felfedezhetők. Erre a munkára egyelőre alkalmatlan egész felvételi rendszerünk.

Örömmel nyugtázható viszont, hogy - amint az empirikus tapasztalatok mutatják - vannak ígéretes kezdeményezések mind a kiválasztás (Egri Tanárképző Főiskola), mind a menet közbeni "szűrés" (MTE) megalapozottabbá, szakmaibbá tételére.

SZ. BERKI ÉVA

Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem

A MŰSZAKI PEDAGÓGUSKÉPZÉS: történeti vázlat és aktuális helyzetkép

Az egyetemi tanárképzés ügye iránt érdeklődők számára ismeretes hazai középiskolai tanárképzésünk intézményi formáinak kialakulása és megszilárdulása, - emellett kevésbé ismert a műszaki, agrár és közgazdasági szaktanárképzés intézményi és tartalmi formálódása.

A TSZPSZ-92/93 empirikus vizsgálathoz kapcsolódó kutatási beszámolómból e tanulmányban a szakmai pedagógusképzés domináns részét alkotó műszaki pedagógusképzés "helyzetképét" vázolólok.

A bevezetőként leírt rövid történeti áttekintés alapjául szolgáló pedagógiai képzés tantárgyi struktúrájának formálódását és a szakmai tanárképzés kialakulását, differenciálódását, majd önálló intézményeinek létrejöttét, részletesebben a műszaki tanárképzés napjainkig formálódó intézményi, tartalmi jellemzőit vázolja. A tanulmány nagyobbik részében az empirikus vizsgálat eredményeit mutatja be, és a lehetőségek szerint kísérletet tesz az intézmények közötti illetve kronológikus összehasonlításra.

A szakmai tanárképzés történeti vázlata.

A pedagógusképzés egészen belül a szakmai pedagógusképzés, így: a műszaki, az agrár és a közgazdasági szaktanárképzés mai sajátos intézményi formái és a pedagógiai-pszichológiai képzés tartalma a humán tanárképzésre létrehozott intézményi formák (tanszék, Tanárképző Intézet, gyakorló iskola) és a tanári mesterségre történő felkészítésben alapul szolgáló ismeretek (a pedagógiai-pszichológiai képzés tantárgyai), a tanári képesítés formálódó követelményei nyomán jöttek létre.

A történeti előzmények közé tartozik az a tény is, hogy a hazai középiskolai tanári képesítés részeként a peda-

gógiai felkészültség vizsgálatát legelőször 1882-ben tették kötelezővé, ekkor első ízben rögzítették a pedagógiai vizsgálat részletes követelményeit. Az 1883. évi XXX. tv. az egész országra vonatkozóan államilag szabályozta a középiskolai tanárképzés ügyét. Az 1882. évi pedagógiai vizsgálatot szabályozó rendelet ezzel törvényi előírássá lett.

A pedagógiai vizsgálat követelményei a filozófiai és pedagógiai műveltség tekintetében kívántak kellő tájékozottságot a tanárjelöltektől.

Így: 1. a logika és pszichológia elemeinek, a filozófia történetének; 2. az általános pedagógiai alapfogalmak, a pedagógia történetének, a középiskola-ügy és iskolaszervezetten, szakmódszertan ismeretében.

Az 1893-tól életbelépő legújabb tanárvizsgálati követelmények között a pedagógiai vizsga két részből: filozófiából és pedagógiából áll. A filozófia részeként kérték számon: a logika, a pszichológia és a filozófiatörténet; a pedagógia részeként: az általános pedagógia, a pedagógiatörténet, a szakmódszertanok és az iskolai szervezeten ismeretanyagát.

A (mai szóhasználattal) szakmai tanárképzésben középiskolai tanárookra érvényes pedagógiai vizsgálat 1908-tól vált kötelezővé - az 1893. évi rendelet alapján.

A pedagógiai vizsgálat követelményeként meghatározott ismeretek fokozatosan a középiskolai és szakmai tanárképzés "tantárgyai"-vá lettek. Ezt deklarálta a tanárképzést-, képesítést érintő újabb törvény (az 1924. évi XVII. tv., a középiskolai tanképesítéssel és tanárképzéssel azonos módon új alapokra helyezte a kereskedelmi iskolai tanárképzést), amely szerint a tanári képesítés megszerzéséhez a tanárjelöltek kötelező tanulmányai körébe tartozott:

- a magyar irodalom és ezzel kapcsolatosan a magyar művelődés története;
- a lélektan, a logika, az etika és a filozófia;
- a neveléstan, a szakmódszertan, az iskolai szervezeten és ezek története.

A tanárképzés kötelező elméleti tantárgyi-tanulmányi szabá-

lyozását követően elsőként 1929-ben szabályozták államilag a tanárjelöltek gyakorlati, gyakorló iskolai képzését. A gyakorlati képzés "eszközei": 1. a tanítási órák tervszerű látogatása (hospitálás), 2. a vezető tanárral folytatott megbeszélések, a "theoretikumok"-kal és próbatanításokkal kapcsolatos értekezletek, 3. a jelöltek tanítása, próbatanítása, 4. egyéb iskolai teendők voltak.

Gyakorlóiskola működött a fővárosban nemcsak a középiskolai, hanem a kereskedelmi iskolai tanárjelöltek gyakorlati képzésére.

Az 1934. évi X.tv. nyomán indult meg a kereskedelmi iskolai tanárképzés mellett a műszaki és agrár (korábbi szóhasználattal: gazdasági) szaktanárképzés - intézményszerű formájában (Gazdasági Szaktanárképző Intézet - József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem) 1936-ban.

A gazdasági szaktanárképzés képesítésében az érvényes törvényi előírások alapján a pedagógiai tárgyak körének kijelölésével egységes pedagógiai vizsgálati követelményeket határoztak meg.

A pedagógiai vizsgálat során a jelöltek azt bizonyították, hogy: ismerik a lélektan, a logika, az etika és neveléstudomány alapfogalmait; kellően tájékozottak a filozófia, a nevelés-, különösen a szakoktatás történetében és szaktárgyaik módszertanában, valamint a gazdasági szakiskolák rendtartásában.

A pedagógia vizsga - a középiskolai tanárjelölteknél azonos módon - két részből állt: filozófiából és neveléstudományból.

A gazdasági szaktanárképzés "pedagógiai tárgyai" részben az 1924. évi tv-ben előírt, részben a gazdasági szaktanári képesítés sajátos követelményeként meghatározott ismeretek köréből formálódtak.

A gazdasági szaktanárképzés 1948-ig működött - az ipari, agrár és kereskedelmi szaktanárképzésben egységes elvek, az 1936. évi szabályzat szerint - a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen, a Gazdasági Szaktanárképző Intézet keretében.

1948-ban megszűnt a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen folyó tanárképzés.

A Közgazdaságtudományi Kar önálló egyetemmé vált, - Marx Károly (jogutódja: Budapesti) Közgazdaságtudományi Egyetem néven új felsőoktatási intézményt hoztak létre.

Az új egyetem feladata lett a gazdasági szaktanárképzés. A kereskedelmi iskolai tanárképzés közgazdasági szakmai tartalma - az intézmény jellegéből adódóan - vált dominánssá. Az új intézménynek kellett biztosítania az ipari és agrár gazdasági szaktanárjelöltek pedagógiai felkészítését is.

1950-ben a gödöllői Agrártudományi Egyetem mellett Mezőgazdasági Szaktanárképző Intézetet szerveztek az agrár szaktanárok képzésére; a József Nádor Műegyetemen is újra beindult a műszaki tanárképzés.

A műszaki, a mezőgazdasági és közgazdasági szaktanárképzés 1950-től önálló intézményi formában - működésének új "pályáján", mindegyik egy-egy szaktudományi egyetem gondozásában indult meg, majd differenciálódott egyetemi és főiskolai szinten (egyebek mellett) a gazdasági szakképzés középfokú intézményi igényei szerint. A sajátos szakmai képzési lehetőségek szerint is különböző pedagógiai képzést nyújtó tantárgyi struktúra, tanári képesítési követelményrendszer jött létre napjainkra.

A műszaki tanárképzés intézményeinek és tartalmának alakulása.

A műegyetemen folyó gazdasági szaktanárképzés megszűnését követően 1950. januárjában indult ismét tanárképzés az ipari szakiskolák tanárszükségletének kielégítésére.

Az ipari szaktanárképzés mint önálló szaktanárképző "intézmény" tanfolyamként indult. A tanulmányok ideje 7 hónap volt, kollégiumi bentlakásos formában folyó oktatással. Három szakcsoportban lehetett szaktanári képesítést szerezni. Ezek:

- 1.) társadalomismeret;
- 2.) anyag és gyártásismeret;
- 3.) ipari szakrajz.

Az ipari szaktanárképzés tanulmányai körébe tartozott:

- A.) a humán műveltségbeli hiányosságokat pótló-, és kiegészítő,
- B.) a szaktudományi ismereteket megalapozó és
- C.) a napi gyakorlatban hasznosítható pedagógiai felkészítés.

A pedagógiai képzés tantárgyai: a neveléstan és módszertan - heti 2-2 órában és a tanítási gyakorlat - átlagosan heti 8 óra (amelyet saját tanfolyami csoportjukban tartottak) volt. Rövid idő alatt bebizonyosodott, hogy ez a felkészültség nem elegendő a szaktanári feladatok ellátásához.

Az ipari gimnáziumokká szervezett ipari középiskolák tanárigényeinek kielégítésére hozták létre, a gyorsított képzési ütemet megtartva, de a szaktanári teendőket és a humán műveltség fejlesztését szem előtt tartva: az Ipari Szaktanárképző Intézetet. 1950 szeptemberében indult az oktatás. A korábbi tanfolyami formához képest az jelentett változást, hogy a Szaktanárképző Intézetben belül humán és szakmai tagozatokat létesítettek, s a szakmai tagozat iparáganként differenciálódott tovább.

Az ipari gimnáziumokat időközben technikumokká szervezték át, a technikum tanárigény kielégítésére az Ipari Szaktanárképző Intézet mellett szervezték a Technikumi Szaktanárképző Tanfolyamot.

A tanulmányok ideje 2 hónap volt - gép-, bányá-, építő- és vegyipari tagozattal.

Az 1951. évi 22. tv. nyomán indult meg az egyetemi és főiskolai szintű műszaki tanárképzés szervezése.

A műegyetemi technikum tanári szakképzés ekkor még nem indult, mert a pedagógiai képzést szervező tanszék létrehozása akadályokba ütközött.

A műszaki tanárképzés főiskolai szintű intézményeként hozták létre a Műszaki Tanárképző Főiskolát - az Ipari Szaktanárképző Intézet és a Technikai Szaktanárképző Tanfolyam funkcióinak összevonásával.

A Műszaki Tanárképző Főiskola két tagozattal, azokon belül különböző szakokkal indult. Így:

- 1.) technikai tagozat - gép, építő, villamos és vegyipari szakokkal;
- 2.) iparitanuló-iskolai tagozat - vasipari, vasipari szakrajz, építőipari, bányaipari és matematikai szakokkal.

A tanulmányi idő 3 év, ebből 2 év nappali és 1 év levelező oktatás formájában folyt.

A pedagógiai képzés tantárgyai: neveléstörténet, neveléstudomány, didaktika, iskolaszervezés, szakmódszertanok és iskolai gyakorlat volt.

Az ipari szakoktatás 1960-as évek elején kezdődő nagyszabású átalakítása "kényszerítette ki" a műegyetemi műszaki tanárképzés beindítását.

Az 1962/63-ban létrehozott Pedagógiai tanszék műegyetemi működésével kezdődött az önálló, egyetemi szintű műszaki szaktanárképzés hazánkban.

A műszaki tanárképzés két szakon, nappali és levelező tagozaton indult. Így:

- 1.) mérnökstanár szakon - nappali és levelező tagozaton;
- 2.) technikustanár szakon - levelező tagozaton.

A nappali tagozatos mérnökstanár képzés tanulmányi ideje 10 félév volt, heti 2-3 órában pedagógiai képzéssel.

A pedagógiai képzés tantárgyai: neveléstörténet, neveléstudomány, pszichológia, metódika és filozófia.

A levelező tagozatos mérnökstanár képzés tanulmányi ideje 4 félév volt - pedagógusként dolgozó okleveles mérnököknek kiegészítő képzést biztosított a mérnökstanári oklevél megszervezéséhez.

A levelező tagozatos technikustanár képzés tanulmányi ideje 4 félév volt az ipari középiskolákban vagy szakmunkásképző intézetekben elméleti műszaki tárgyakat oktató középfokú technikusként végzetek számára; a tanfolyami formában folyó tanulmányok főiskolai végzettséget nem biztosítottak.

Az újabb rendszerű műszaki tanárképzés 1964/65-től

indult azzal, hogy a műegyetemen tanárképző szakot létesítettek. A mérnökstanár képzés korábbi rendszere megváltozott és új profilként beindult a műszaki tanárképzés. Így működött:

- 1.) fakultatív mérnökstanár szak - nappali tagozaton;
- 2.) mérnökstanár szak - levelező tagozaton;
- 3.) műszaki tanárszak - nappali és levelező tagozaton;
- 4.) technikustanári tanfolyam - levelező tagozaton.

A nappali tagozatos, fakultatív mérnökstanár szakot az első félév szakmai vizsga és szigorlati követelményeinek teljesítése után, az 5. félévtől dékáni engedéllyel vehették fel a jelöltek. A mérnökstanár jelöltek e képzési formában 6 féléven át fakultatív tárgyként tanulták a pedagógiát. A pedagógia képzés tantárgyai: a neveléstörténet, a neveléstudomány, a didaktika, a pszichológia, a szak módszertanok és az iskolai gyakorlat volt.

A levelező tagozaton folyó mérnökstanár képzés - mint korábban - változatlan keretek között történt.

A nappali tagozatos műszaki tanárszakon "kombinált" képzés folyt. A műszaki tanárjelöltek a képzési idő első 3 évét meghatározott felsőfokú technikumban töltötték, az ott előírt vizsgák, szigorlatok, záródolgozat követelményeinek sikeres teljesítését követően államvizsgát helyettesítő zárószigorlatot tettek. Ezt követően folytatták tanulmányaikat a műegyetemen két évig pedagógiai felkészültségük megszerzésére.

A levelező tagozaton folyó műszaki tanárszakon, amelyet a középiskolában tanító felsőfokú technikus oklevéllel rendelkezők számára szerveztek, 4 féléves pedagógiai képzést biztosítottak a levelező mérnökstanár szakhoz hasonlóan.

A levelező tagozaton folyó technikustanári tanfolyam 6 féléven át tartott, a tanulmányi követelményeket sikeresen teljesítők a főiskolákon szerzhető tanári képesítéssel egyenértékű technikustanári oklevelet kaptak.

Az ipari szakoktatók képzését, pedagógiai felkészí-

tését átmeneti jelleggel a Budapesti Tanítóképző Intézet szervezte 1967-től kezdődően egy ideig.

A képzési idő 2 év volt, levelező formában - a végzősök "szakoktatói tanfolyami bizonyítványt" kaptak.

A műszaki tanárképzés megújításában mérföldkőnek tekinthető a műegyetemen koncentrált egyetemi és főiskolai szintű tanárképzés decentralizálása 1970/71-től kezdődően.

A műegyetem mellett 7 műszaki főiskolán indult meg a szakmai profiljuknak megfelelő szakon műszaki tanár és/vagy műszaki szakoktató képzés.

A főiskolákon szervezett műszaki tanárszakos képzés pedagógiai programjai, jegyzetei törzsanyagukban kezdetben azonosak voltak a műegyetem mérnökstanár szakán tanított pedagógiai tárgyakkal.

Továbbra is a műegyetem maradt az egyetlen műszaki felsőoktatási intézmény, ahol egy helyen képeztek mérnökstanárokat, műszaki tanárokat és műszaki szakoktatókat.

A műegyetem Pedagógiai tanszékét Tanárképző és Pedagógiai Intézetté szervezték - korábbi feladatai mellett: a műszaki pedagógusképzés országos hatáskörű elvi összefogására; új tananyagok, tantervek, jegyzetek, programok készítésére és a meglevők korszerűsítésére; a műszaki pedagógusképzést segítő kutatások szervezésére; az új pedagógiai tanszékek szakképzett oktatókkal való ellátására.

A műszaki pedagógusképzés decentralizált intézményi hálózatának kiépülését követően beinduló képzés nyomán megkezdődött az egyes főiskolákon az "önerős" és a társintézményekkel, műegyetemmel együttműködő tartalmi fejlesztő munka.

Leghamarabb a műegyetemen belül indult meg a társadalmi-gazdasági kihívásoknak megfelelő újító tevékenység. Ennek nyomán a mérnökstanár szakon belül az A és B típusú képzés egymást felváltó formaként; a fakultatív mérnökstanár szakon belül a szakmódszertanokat és a tanítási gyakorlatokat kiemelték a választható pedagógiai tárgyak sorából; a műszaki tanárszak levelező tagozatán lehetővé vált a műszaki tanári

oklevél mellett kiegészítő műszaki tanulmányok eredményeként az üzemmérnöki képesítés megszerzése; a műszaki szakoktatói szakon beindult a műhelyoktatók pedagógiai képzése főiskolai végzettség nyújtása nélkül.

A műszaki pedagógusképzés decentralizált intézményi hálózatban működő rendszere hosszú ideig kevés változással, a fentiekben vázolt szervezeti keretek között ill. az aktuálisan megjelenő igények szerint továbbfejlesztett tantárgyi, tartalmi és időbeli módosításokkal funkcionált.

A műszaki pedagógusképzés átfogó tartalmi fejlesztési, koncepcionális munkálatai 1991-ben kezdődtek ismét.

Nagyobb intenzitással 1992-ben indult a műszaki pedagógusképzés szakrendszerének, a képzés szervezeti formáinak és a műszaki pedagógusok képesítési követelményeinek kidolgozása. A fejlesztés eredményeinek gyakorlati bevezetése 1965-ben várható.

A műszaki pedagógusképzés egy empirikus vizsgálat tükrében

A TSZPSZ empirikus vizsgálata során feltárt adatok alapján az 1992/93-as tanévben a következő műszaki felsőoktatási intézményekben folyt pedagógusképzés:

1. BME TTK - gépész, járműgépész, villamos, könnyűipari és vegyipari szakmák területén;
2. Bánki Donát Műszaki Főiskola - gépészeti;
3. Kandó Kálmán Műszaki Főiskola - villamosipari;
4. Miskolci Egyetem Dunaújvárosi Főiskolai Kar - kohászati és gépészeti;
5. Pollack Mihály Műszaki Főiskola - építőipari;
6. Széchenyi István Műszaki Főiskola - közlekedési szakmákban.

A szakmai pedagógusképzést folytató 13 felsőoktatási intézmény közül a műszaki pedagógusképzést reprezentáló, az empirikus vizsgálatban résztvevő intézmények a következők voltak: Budapesti Műszaki Egyetem, Bánki Donát Műszaki Főiskola, Kandó Kálmán Műszaki Főiskola és a Pollack Mihály Műszaki Főiskola.

Tanulmányom további részében a vizsgálat adatai, az interjúk és az intézményi dokumentáció segítségével feltárt "helyzetkép" egészéből a decentralizált műszaki pedagógusképzés szak- és pedagógiai tantárgyi rendszerét, az intézményenként megfogalmazott és a műszaki pedagógusképzés egészét érintő fejlesztési törekvéseket vázolom.

A BME Természet- és Társadalomtudományi Kar keretében működő Tanárképző és Ergonómiai Intézethez tartozó Műszaki Pedagógiai Tanszék szervezi és koordinálja a műszaki pedagógusképzés teljes vertikumában folyó tanárképzést.

A BME-n folyó műszaki pedagógusképzés alapelve, hogy a teljes értékű műszaki képzettséghez (okleveles mérnök, okleveles üzemmérnök) kapcsolódik a megfelelő szintű pedagógusi végzettség (egyetemi vagy főiskolai szintű); kvalifikációs szintek szerinti egységes követelmények és tananyag alapján, de különböző szervezési formában.

A műszaki pedagógia területén elismert doktori cím csak az egyetemen szerezhető.

A Budapesti Műszaki Egyetemen:

- 1.) a mérnök-tanár szak - villamos, gépész, építő és vegyész szakmákban nappali és levelező tagozat;
- 2.) a műszaki tanárszak - villamos, gépész, építő, vegyész és könnyűipari szakmákban levelező tagozat;
- 3.) a műszaki szakoktatói szak - gépész, vegyész, közlekedés és könnyűipari szakmákban levelező tagozat keretében folyik.

A nappali tagozatos mérnök-tanár szak az egyetem nappali tagozatos mérnök hallgatói számára meghirdetett ún. párhuzamos képzés, - a tanárszak az egyetem első két félévének sikeres teljesítése után vehető fel.

A pedagógiai tanulmányok keretében a jelöltek döntési lehetőséget kapnak:

1. a tanulmányok idejének és
2. a pedagógiai képzés meghatározott tantárgyainak megválasztásában.

A pedagógiai képzés tárgyainak struktúrája a következő:

A.) Alaptárgyak - a tanárképzés tanulmányainak sorában bármelyik félévben felvehető

- a pszichológia, a neveléstan, a neveléstörténet és a didaktika.

B.) Ráépülő tárgyak - csak az alaptárgyak abszolválása után vehető fel a tanulmányok sorába

- az ergonómia, az oktatástechnológia, a szakmódszertan, a pedagógiai gyakorlatok és a szakdolgozat készítése.

C.) Kötetlen tantárgyak - bármikor felvehető

- a logika és az ismeretelmélet, az etika, a magyar nyelv és beszédművelés, az iskolai és munkaegészségtan, valamint a speciálkollégiumok.

Az un. párhuzamos képzés keretében folyó tanulmányok befejezhetők: a.) a nappali tagozatos mérnöki tanulmányok ideje alatt, vagy b.) a nappali tagozatos mérnöki tanulmányok befejezése után levelező tagozaton.

A mérnökstanári államvizsga sikeres teljesítésével szerezhető mérnökstanári végzettség.

A mérnökstanári államvizsga tárgyai: a neveléstan, a didaktika, a módszertan és a szakdolgozat.

A levelező tagozaton folyó mérnökstanár képzés a mérnöki oklevéllel rendelkező, iskolában tanítók számára fenntartott képzés, - a tanulmányok ideje 4 félév, mérnökstanári államvizsgával zárul.

A levelező tagozaton folyó műszaki tanárszak az üzem-mérnöki végzettséggel rendelkező, iskolában tanítók számára 4 féléves tanulmányi idővel és műszaki tanári államvizsgával záruló képzés.

A levelező tagozaton folyó műszaki szakoktató képzés a középiskolai érettségi bizonyítvánnyal, középfokú technikus vagy szakközépiskolai szakmai végzettséggel és legalább 3 éves szakmai gyakorlattal rendelkezők számára szervezett képzés. A tanulmányok ideje 6 félév, államvizsgával zárul; sikeres teljesítés esetén a végzősök a főiskolai szintű

pedagógus képesítéssel egyenértékű műszaki szakoktatói képesítést szerezhetnek.

A műszaki pedagógusképzés megújítására irányuló munkálatok 1991-ben kezdődtek, az 1992. évi tantervi korrekció már az 1995-re tervezett, nagyobb horderejű reform előkészítője.

Az 1992/93-as tanévtől kezdődően megváltozott a BME-n folyó tanárképzés szakrendszere - ezt bizonyítja az e tanévben végző és induló szakok elnevezése.

Végzősök	Induló I. évfolyam
1.) mérnök tanár szak	
- levelező, fakultatív tagozat: villamos, gépész, építő, vegyész szak	- nappali párhuzamos, levelező tagozat: villamos, gépész, építő, vegyész szak
2.) műszaki tanárszak	
- levelező tagozat: villamos, gépész, építő vegyész, könnyűipari	- levelező tagozat: villamos, gépész, építő vegyész, könnyűipari
3.) műszaki szakoktató szak	
- levelező tagozat: gépész, közlekedés	- levelező tagozat: gépész, közlekedés, vegyész, könnyűipar

A műszaki pedagógusképzés megújítását célzó reform-elképzelések lényege, hogy a korábbiakhoz képest megemelik a műszaki tanárképzés követelményeit, bővítik a felkészítést nyújtó tárgyak körét. Így a műszaki tanári szint arányosabb helyre kerül a mérnök tanári és a műszaki szakoktatói képesítési szinthez képest, azaz a műszaki tanári egy emeltebb szintű, a műszaki szakoktatói pedig egy "normál" szintű főiskolai pedagógusi végzettségnek felel meg.

A műszaki pedagógusképzés képesítési-képzési követelményei a várható reform előkészítő munkálatainak terveiben:

- 1.) mérnök tanár szak - nappali és levelező tagozaton;

2.) üzemmérnök-tanár szak - nappali és levelező tagozaton;

3.) műszaki szakoktató szak - levelező tagozaton.

A nappali tagozatos mérnök-tanár szak az okleveles mérnöki képzettségre épül - a középfokú műszaki szakképzés szakelméleti tárgyainak oktatására jogosít. A tanulmányok ideje: 8 félév - a mérnöki tanulmányokkal párhuzamosan.

A pedagógiai képzés tartalma:

a.) a pedagógiai-pszichológiai szaktudományi ismeretek körében - logika és ismeretelmélet, etika, pszichológia, neveléstan, oktatáselmélet, neveléstörténet, iskola- és munkaegészségtan, oktatástechnológia, oktatásmódszertan;

b.) a humántudományi ismeretek köréből: választás szerint;

c.) a gyakorlati képzés - időtartama 4 hét.

A nappali tagozatos mérnök-tanári tanulmányok államvizsgával zárulnak. Az államvizsga tárgyai: neveléstan és oktatáselmélet (vagy e kettő komplex ismeretanyaga) és oktatásmódszertan.

A levelező tagozatos mérnök-tanár szak a mérnöki oklevél megszerzése után még 1 félévig tartó tanárképzés a tervek szerint.

A nappali tagozatos üzemmérnök-tanár szak az üzemmérnöki képzettségre épül - a középfokú műszaki szakképzés gyakorlati irányultságú szakelméleti tárgyainak oktatására képesít.

A tanulmányok ideje 8 félév - az üzemmérnöki tanulmányokkal párhuzamosan folyó képzés keretében.

A pedagógiai képzés tartalma megegyezik a mérnök-tanár szakon folyó képzéssel.

A levelező tagozatos üzemmérnök-tanár szak az üzemmérnöki oklevél megszerzése után végezhető, a képzés időtartama 4 félév. A pedagógiai képzés követelményei azonosak a nappali tagozatos képzéssel.

A levelező tagozaton folyó műszaki szakoktató szakon folyó képzés a technikus vagy azzal egyenértékű középfokú

szakmai képzettségre és megfelelő szakmai gyakorlatra épül, a középfokú szakképzésben folyó szakmai gyakorlati képzés vezetésére készíti fel a jelölteket. A képzés időtartama 6 félév, tartalmában a szaktudományi ismeretek kiegészülnek a szükséges speciális műszaki ismeretekkel. A tanulmányok komplex pedagógiai vizsgával (neveléstan és oktatáselmélet) és oktatásmódszertani vizsgával zárulnak.

A fejlesztési reformelképzelések a műszaki pedagógusképzésben új tantárgyak bevezetését tartalmazzák. Így: környezetvédelem, helyi tantervfejlesztés, módszertani tréningek, kutatómódszertan.

A Bánki Donát Műszaki Főiskola a gépészeti szakmákra felkészítő műszaki tanár és műszaki szakoktató képzést gondozza. Az 1992/93-as tanévben végzős és induló szakok a következők:

Végzősök:

Induló 1. évfolyam:

1.) műszaki tanárszak

- nappali tagozaton:

gépgyártástechnológia

szak, forgácsoló ágazat

- levelező tagozat

- nappali tagozaton:

gép- és rendszertechnika

szak, üzemeltető ágazat

- levelező tagozat

2.) műszaki oktató szak

- levelező tagozat

- levelező tagozat

A pedagógiai képzés tárgyai az un. hagyományos tantárgyak köréből: neveléselmélet, neveléstörténet, általános lélektan, fejlődéslélektan, neveléslélektan és didaktika, valamint pedagógiai/tanítási gyakorlat. Újabb tantárgyak: a munkahely szociálpszichológiája, autogén tréning, beszédtechnika, magyar nyelvmuvelés, etika, szakmódszertanok, iskolaszervezetten és oktatástechnológia.

A tanári mesterségre, kultúrára történő felkészítés a főiskolai tanulmányok 3. félévétől kezdődik és a 8. félévig tart, tartalma és struktúrája megfelel az általános gyakorlatnak. A műszaki tanár és műszaki szakoktató képzés fejlesztési terveiben részben a meglévő tantárgyi tematikák korszerűsítése, részben új tantárgyak bevezetés (pl. a kommunikációs tréning) szerepel. Részt vesznek Világbanki és

Tempus programokban.

A Kandó Kálmán Műszaki Főiskolán a villamosipari szakmákra felkészítő műszaki tanár és szakoktató képzés folyik. Az 1992/93-as tanévben

Végzősök:

Induló 1. évfolyam:

1.) műszaki tanárszak

- nappali tagozaton
- nappali tagozaton
- villamos műszaki
- villamos műszaki és
- informatikus műszaki
- levelező tagozaton
- levelező tagozaton

2.) műszaki szakoktató szak

- levelező tagozaton
- levelező tagozaton

A pedagógiai képzés tárgyai: neveléelmélet, neveléstörténet, általános lélektan, fejlődéslélektan, nevelés-lélektan, didaktika, oktatástechnológia, iógika, iskolaszervezési ismeretek, kommunikáció és beszédtechnika, kutatómódszertan, etika és pedagógiai/tanítási gyakorlatok.

A tanári mesterségre, kultúrára történő felkészítés a főiskolai tanulmányok 3. félévétől a 8. félévig tart - a tanulmányok államvizsgával zárulnak -, tartalma és szerkezete az általános gyakorlatnak megfelelő. Az államvizsga részét képező pedagógiai ismeretek körében a neveléelmélet, a didaktika és a módszertan szerepel.

A tanterv- és tananyagfejlesztési elképzelések között tervezik új tárgyak bevezetését. Ezek: iskolamenedzsment, kommunikációs gyakorlatok, pályaorientációs ismeretek, a tanári kompetencián alapuló pedagógiai gyakorlatok, pedagógiai szakmodul, kutatómódszertani ismeretek.

Részt vesznek a világbanki programban.

A Pollack Mihály Műszaki Főiskolán az építőipari szakmákra felkészítő műszaki tanár és műszaki szakoktató képzés folyik.

Az 1992/93-as tanévben

Végzősök

Induló 1. évfolyam

1.) műszaki tanárszak

- nappali tagozaton

- nappali tagozaton

- levelező tagozaton

- levelező tagozaton

2.) műszaki szakoktató szak

- levelező tagozaton

- levelező tagozaton

A pedagógiai képzés tárgyai: neveléelmélet, neveléstörténet, didaktika, pszichológia, szakmódszertan, iskolaegészségtan, információ- és kommunikációelmélet. A tanári mesterségre, kultúrára történő felkészítés a főiskolai tanulmányok 5. félévben kezdődik és a 8. félévig tart. A fejlesztési elképzelések között szerepel új tárgyak bevezetése és az un. hagyományos tárgyak körébe tartozók tematikájának megújítása.

Részt vesznek világbanki és Tempus programokban.

A műszaki főiskolai pedagógusképzés tantárgyi struktúrája - az óraszámok (A) a hallgatói kötelezettség (B) és félév (C) alapján -

	Bánki D.		Kandó K.		Pollack M.	
	A	B* C	A	B	A	B
Pszichológia	2+1/k	3.	2/b	3.	2/b	5.
	2+1/gy	4.	2/k	4.	3/b	6.
	2+1/gy	4.	2/sz	5.	4/sz	7.
Neveléelmélet	2+0/k	4.	2/b	4.	2/k	6.
	1+1/gy	5.	2/k	5.	2/zv	7.
Neveléstörténet	2+0/k	7.	2/b	7.	4/k	8.
	2+0/k	8.	2/zv	8.	-	-
Didaktika	2+1/k	6.	2/b	4.	2/k	5.
	1+1/k	7.	5/zv	5.	2/k	6.
	-	-	2/gy	6.	2/zv	7.

* A jelölések magyarázata:

k: kollokvium

sz: szigorlat

gy: gyakorlati jegy

zv: záróvizsga

b: beszámoló

A fenti tantárgyakon kívül a korábbiakban felsorolt tantárgyak 1-2/félévenkénti óraszámában szerepelnek az adott intézmények tanárképző tanrendjében. Sajnálatos, hogy a nem teljeskörű ill. esetenként egészében hiányzó adatok miatt ezek összehasonlítását nem tehetjük meg.

Az egyetemi szintű műszaki tanárképzésben a képzés szempontjából alaptárgyaknak tartott ún. hagyományos pedagógiai tantárgyak tanulmányi idejét (őszi vagy tavaszi félév) a jelöltek maguk választhatják meg az 1,2 vagy 3 féléven át tartó tantárgyi kötöttségek mellett a következő lehetőségek szerint:

Pszichológia	3 félév/heti 2 ó 2v(vizsga), 1 sz(szigorlat)
	őszi félévben 1,3 tavaszi félévben 2
Neveléstan(elm)	1 félév/heti 2 ó 1v
	őszi félévben 1
Neveléstörténet	2 félév/heti 2 ó 2v
	őszi félévben 1
	tavaszi félévben 2
Didaktika	2 félév/heti 2 ó 2v
	őszi félévben 1
	tavaszi félévben 2

A műszaki pedagógusképzés elméleti tárgyainak és gyakorlatainak óraszámja:

	Hagyományos elméleti tárgyak	Szaktárgyak	Iskolai gyakorlat	Mind-összesen
BME(mérnökt.)	193 ó.	33 ó	30 ó	256 ó
Bánki D.	495 ó.	120 ó	270 ó	885 ó
Kandó K.	291 ó.	127 ó	280 ó	698 ó
Pollack M.	455 ó.	540 ó	8 hét	995 ó+ 8 h

Az intézményi dokumentációk alapján láthatjuk, hogy a műszaki tanárképzés pedagógiai képzést nyújtó tantárgyi struktúrájában híven őrzi - a hazai tanárképzésben 1924-ben törvényileg deklarált - mindazon tárgyakat, amelyek ismeretanyagának elsajátítása a tanári képesítés követelményei

közé tartozik a kezdetektől fogva.

A pszichológia, a neveléstudomány, a neveléstörténet és a didaktika tantárgy tartalma napjainkban is a tanári mesterségre, kultúrára történő felkészítés alapvető ismeretei közé tartozik.

E tantárgyak mellett a logika, az etika, a magyar nyelv és beszédművelés, a szakmódszertanok ugyancsak hagyományosnak és alapvetőnek tekinthetők a hazai pedagógusképzésben. Napjainkra természetes módon megváltozott tartalommal, de a műszaki pedagógusképzés tantárgyi struktúrájának részét képezik. Az empirikus vizsgálatban résztvevő műszaki felsőoktatási intézmények mindegyikében lényegesen bővült a pedagógiai mesterségre, kultúrára felkészítést nyújtó tantárgyak köre. Az újként bevezetett tantárgyak ismeretanyaga részben a jelöltek személyiségének formálódását segítik a pedagógussá válás folyamatában (pl. kommunikáció, beszéstechnika, autogén tréning), részben a hatékonyabb munkavégzést szolgálják (pl. oktatástechnika, oktatástechnológia, iskolai menedzsment).

A fenti táblázatok adatainak összehasonlításakor szembetűnő, hogy az un. hagyományos pedagógiai tantárgyak intézményenkénti óraszámában jelentős eltérés a pszichológia (Pollack M.), a neveléstudomány (BME) és a didaktika (Kandó K., Pollack M.) tantárgyaknál van.

A hallgatók tanulmányi kötelezettségei, valamint az egyes tantárgyakban intézményenként meghatározott előírások tekintetében igen változatos a helyzet, amint az ugyancsak látható a fentebb közölt táblázatokon.

Intézményi sajátoságként értelmezhető az is, ahogyan a több féléven át tartó tanulmányi elvárások hasonló vagy emeltebb szinten kerülnek meghatározásra. Pl. beszámoló, beszámoló, szigorlat; vagy beszámoló, kollokvium, szigorlat; vagy kollokvium, gyakorlat, gyakorlat.

A táblázat adatai alapján szembetűnő és lényeges eltérések vannak a műszaki tanárképzésben az elméleti és gyakorlati pedagógiai képzésre fordított intézményi óraszámokban. Ez feltehetően azzal magyarázható, hogy az egyes

intézmények maguk sajátos "önfejlődési utat" jártak be napjainkig a műszaki tanárképzés gondozásában. Az 1970/71-től kezdődően megindult decentralizált műszaki tanárképzés óta eltelt több mint 20 év alatt a tantárgyi és tanórastruktúra illetve tartalom többé-kevésbé megváltozott.

A műszaki tanárképzésben napjainkra létrejött módosulások a tanárképzés adott műszaki felsőoktatási intézményben elért pozíciói ill. egyéb "helyzeti adottságok" alapján (pl. az oktatók többségének pedagógiai-pszichológiai képzettségétől is függően válhatott dominánssá a pszichológiai vagy didaktikai ismeret a képzésben) lehetnek ilyen sokszínűek.

A kérdőívre adott válaszokban fogalmazódott meg az is, hogy mit hiányolnak, mitől remélik a pedagógiai képzés hatékonyságának növelését?

Jegyzetek, tankönyvek és oktatási segédeszközök hiányoznak különösen a nevelélmélet, a didaktika és az újabb tantárgyak körében.

Szükségesnek tartják a jelöltek kutatómódszertani felkészítést; a tanári személyiség fejlesztését szolgáló önismereti és kommunikációs készségfejlesztő tréningeket; a hatékonyabb tanári munkára felkészítő kiscsoportos oktatást és a korai hospitálási lehetőséget mindazzal együtt, hogy problémát jelent a gyakorlóiskolai munka feltételeinek biztosítása.

A műszaki felsőoktatási intézmények külkapcsolatai sokirányúak, - több országra kiterjednek, hallgatók és oktatók egyaránt részt vesznek külföldi tanulmányutakon.

A műszaki pedagógusképzést folytató intézmények mindegyike részt vesz az Emberi Erőforrások Fejlesztése Világbanki Hitelprogram Ifjúsági Szakképzési Projektjében.

A Projekt fő célkitűzése, hogy a társadalmi-gazdasági változások nyomán kibontakozó, megújuló középfokú szakképzés a munkaerőpiaci igényekhez jobban alkalmazkodó tantárgyi struktúrában biztosítson középfokú és szakmai végzettséget. A középfokú szakképzést érintő világbanki programhoz illeszkedően szükségszerű a szakmai tanárképzés pedagógiai-pszichológiai tartalmának, az oktatás módszereinek megújí-

tása, hogy a tanárjelöltek felkészülhessenek a szakközépiskolai gyakorlatra.

X X X

Korunk társadalmi-gazdasági kihívásai előtérbe állítják a szakképzést. A munkaerőpiaci igényeknek jobban megfelelő képzési struktúrák és tartalmak az iskoláztatás minden szintjén rugalmas alkalmazkodást, fejlesztést kényszerítenek ki. Mindezen hatások motiválják a szakmai - benne a műszaki - tanárképzés új irányainak kijelölését, a hazai és nemzetközi tapasztalatok mellett a perspektivikus megoldások kidolgozását.

A TSZPSZ kutatás keretében a műszaki pedagógusképzésre vonatkozó empirikus adatok feldolgozása során feltároló "helyzetkép" a tényfeltárás első lépcsőfokának tekinthető, csak a további kutatómunka eredményeként nyert kiegészítésekkel nyújthat teljesebb képet a műszaki pedagógusképzés intézményenkénti és együttes helyzetéről, a pedagógus mesterségre történő felkészítés intézményi és szakmai tanárképzési sajátosságairól.

Jegyzetek

1. TSZPSZ-92,93 empirikus kutatás vizsgálati anyagai, interjúk, a műszaki pedagógusképző intézmények dokumentációja. Bp. 1992. OKI
2. Orosz Lajos: A műszaki pedagógusképzés története In: A szakmai pedagógusképzés története Magyarországon 1945-1988. Szerk.: Szövényi Zsolt Bp. 1991. OKI.
3. Sz. Berki Éva: A középiskolai tanárképzés kialakulása, differenciálódása. In: Pedagógusképzés, 1991. 2. sz.
4. Sz. Berki Éva: A tanképesítés és pedagógiai képzés (kiemelten a gazdasági szaktanárképzés) követelményeinek formálódása 1862-1950-ig. Kézirat, Bp. 1993.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MŰHELYÉBŐL

A TANÁRKÉPZÉS PERSPEKTÍVÁI ÉS AZ ELTE
Beszámoló egy stratégiai megbeszélésről

Az ELTE neveléstudományi és pszichológiai tanszékei úgy találták, hogy 1994 kora nyarán eljött az ideje annak, hogy szakértők, oktatók, felelős egyetemi és egyetemen kívüli vezetők újra leüljenek megtárgyalni a tanárképzés aktuális és perspektivikus kérdéseit. Olyan tanszékek kezdeményezték a július 7-én tartott "tanárképzési konferenciát", amelyeket a szakmai elkötelezettség és az intézményi helyzet egyaránt elszakíthatatlanul összekapcsol az egyetemen folyó tanárképzéssel. Éppen szakmai indíttatásból és a szervezeti helyzet bizonytalanságaiból született az a felismerés, hogy szükség van egy olyan fórumra - most és a jövőben is -, amely szembesíti az érdekelteket egymás álláspontjával, a megoldatlan problémákkal és a fejlesztési stratégia szükségességével.

Előrehaladtak a képesítési követelmények munkálatai, amelyek a tanárképzés kereteit, helyét, funkcióját, lehetőségeit több oldalról és többféleképpen érintették. Így pl. koncepcionális különbségek is elválasztják egymástól azokat az elgondolásokat, amelyek a természettudományi képzésre vonatkozóan születtek és azokat, amelyek a bölcsészet- és társadalomtudományi képzésre vonatkoznak. Az előbbi munkálat radikális fordulat nélkül azt a kiindulópontot választotta, hogy a tanárképzés és a természettudós kutatóképzés szinte elkerülhetetlenül szétválik, külön utakon halad, mivel eltérő studiumok, különböző követelmények szolgálják az egyik vagy a másik célt. Így van ez akkor is, ha a megváltozott társadalmi feltételek között nemcsak elképzelhető, hanem valószínűsítő személyes igényekben meg is jelenik az a szükséglet, hogy kutatói diplomát szerzett természettudományi szakemberek tanári diplomára is szert tehessenek. Ez a konstelláció arra vezet, hogy szakmai-tudományos töltetét tekintve külön-

böző előzményekkel és alappal rendelkező szakemberek fognak jelentkezni a tanári pályán, ill. kényszerűen meg kell határozni, melyek azok a stúdiók, amelyek - a mégoly igényes szakmai-tudományos előzmények mellett is - nélkülözhetetlenek a tanári hivatás gyakorlásához.

A bölcsészettudományi szakok képesítési követelményeit kidolgozó bizottságrendszer ettől lényeges vonatkozásokban eltérő logikát követett. A koncepcionális alapozás előzményei közé tartozik az ELTE Bölcsészettudományi Karán 1990 és 1992 között kidolgozott és bevezetett reform, ami sok felsőoktatáspolitikai vita és konfliktus tárgya is lett, s kétségtelenül hozzájárult nem egy korábban megváltoztathatatlanak tűnő felsőoktatási axióma újragondolásához. A megreformált bölcsészkarai képzésben egy szak elvégzése egy bizonyos tudományterületre való egyetemi szintű felkészítést jelent, függetlenül attól, hogy az egyetemet látogató hallgató szándéka szerint tudós lesz-e, tanár, vagy pedig szerencsés módon tudós-tanárnak készül.

A tanárképzéssel kapcsolatos tanulmányokat a hallgató a szak végzése során is, de a szakos diploma megszerzése után is választhatja, önként vállalja, teljesítheti. Ez a koncepció a bölcsészeti tanulmányok területén nem tud és nem akar előnyös vagy hátrányos különbséget tenni a tanárnak és tudósnek készülők között. A hallgató saját belátására bizza pályairányulásának alakítását, remélve, hogy a felelős elhatározás kellőképpen motiválni fogja az ezirányú specializáció során. Mert a tanárképzésben való részvétel itt egyfajta specializáció, vállalt többlet, amely fontos és értékes többlet-képesítéssel jár.

A konferencia szervezői többek között arra törekedtek, hogy e különböző megközelítések találkozzanak, érintkezési és együttműködési pontokat találjanak. Bármennyire különbözőnek tűnik ugyanis, és bármennyire különböző is valójában két elgondolás, hosszabb távon is elképzelhető e kettő együttélése, sőt az is, hogy mindkettő valóráváltásához ugyanazon feladatok megoldása szükséges. Tisztázni kell a

tanári hivatásra való felkészítés sajátos követelményeit, és ezeket követni és érvényesíteni kell a természettudományi és bölcsészettudományi területeken egyaránt, általánosan, természetesen az adott szakterület sajátosságainak is teret biztosítva. Ebből a célból is indultak és folytak országos munkálatok, de kevés konzultáció kötötte össze őket a két másik munkabizottság tevékenységével, így korántsem tűnt és bizonyult feleslegesnek, hogy az ELTE rendezvénye a tervek, elgondolások háromoldalú ismertetésének fórumává is váljon.

Ha nem történt volna más, mint hogy szakmai nyilvánosság előtt együtt jelent meg Kiss Ádám, Szalamin Edit és Ballér Endre, s a képesítési követelmények három munkabizottságának eredményeit ismertették, már hasznos szerepet töltött volna ba a konferencia. A munkálatok és döntésre előkészített dokumentumok bemutatásánál azonban több történt. Kitűnt, hogy a több területről érkező szakemberek két fundamentális kérdésben feltétlenül egyetértenek.

Egyetértenek abban, hogy a pedagógusképzés kétszintű legyen Magyarországon: négyéves tanítóképzés és egyetemi szintű tanárképzés gondoskodjon a közoktatás szakember-szükségleteinek kielégítéséről. Ez a felépítés egy összetettebb és változatosabb összképet nyújtó közoktatás igényeit jobban ki tudja elégíteni, mint a jelenlegi, túlságosan tagolt pedagógusképzés, amely szigorúan 4+4+4 évre készít fel leendő tanítókat, általános iskolai és középiskolai tanárokat.

Báthory Zoltán professzor (július elején még nem mint helyettes államtitkár!) felvillantotta a 6+4+2-es közoktatási szisztémában rejlő értékes lehetőségeket, mint gondolatmozgató alternatívát. A pedagógusképzés átalakítása a jelzett irányban, kétszintűvé tétele, egyszersmind konstruktív, szakmailag előrevivő megoldás: mind a tanítóképzést, mind a tanárképzést magasabb szintre emeli.

Egyetértés mutatkozott abban is, hogy a pedagógusképzésben el nem hárítható és el nem vitatható nagy felelősség hárul az Illyés Sándor professzor által "embertudományinak" nevezett stúdiumokra, s az ezeket biztosító ne-

veléstudományi és pszichológiai tanszékekre. Ez a tudatosított és vállalt felelősség semmiképpen nem jár és távolról sem járhat a gyakorlat, a gyakorló iskolák és a vezető tanárok szerepének megkérdőjelezésével, egy rossz emlékezetű elméleties pedagógia féltámasztásával. Ellenkezőleg, mind a tanácskozás napirendje, mind az elmondottak tartalma tükrözte, hogy kölcsönös az egyelőre ki nem elégitett igény az elmélet és a gyakorlat szakembereinek együttműködésére, a kooperáció jobban szervezett formáira.

A neveléstudományi és pszichológiai stúdiumok szerepének hangsúlyozására azokkal a kimondott-kimondatlan törekvésekkel szemben került sor, amelyek a tanári hivatásnak és az erre való felkészítésnek elsősorban, sőt szinte kizárólag a szaktudományi tartalmát, specifikumát látják, s amelyek számára a nevelés az oktatásban, az oktatásra való felkészítés pedig az ún. szakmódszertanban, szaktárgyi pedagógiában, vagy elnagyolt terminológiával élve "alkalmazott szaktudományban" merül ki. Egy ilyen tendenciát erősítene fel a pedagógus hivatásra való felkészítésnek olyan szabályozása, amely az egyes szakok sajátos követelményeiben oldaná fel a tanárképzés általános és közös elemeit is, s legfeljebb "modulok" meglétéről gondolkodna és gondoskodna, ahelyett, hogy a tanári képesítés általános kereteit jelölné ki, amelybe a szaktanári képzés sok és sokféle ágának mind bele kellene illeszkednie.

Ezzel a koncepcionális kérdéssel szorosan összefügg a tanárképzés szervezésének és irányításának helye, módja, szervezeti kerete is. A tanárképző főiskolákon feltehetően joggal elmondható, hogy az intézmény egésze a tanárképzés felé fordul, azt szolgálja, és célirányos munkájának eredményei mindenekelőtt e területen jelentkeznek. A tudományegyetemek esetében a helyzet nem ily egyértelmű: nem egy szakterületen a tudományos munkára való felkészítés és maga az alkotó jellegű tudományos munka más, nagyobb súllyal jelentkezik, mint a tanárképzésre való ráhangolódás, amely az oktatók számottevő részétől távol áll. S meglehet, hogy ez önmagában még nem is kárhóztatható. Lehetséges, hogy a

szervezeti kiemelés és világos munkamegosztás a célravezető módja annak, hogy legyen gazdája, súlya, hatékonysága a tanárképzésnek az egyetem átfogó kereteiben. A szervezeti kiemelés és munkamegosztás formája - amelynek a szakértő történészek, Kardos József és Mann Miklós hivatkozásai szerint is van történeti előképe a magyar felsőoktatás múltjában - a tanárképző intézet.

Ezen a ponton megoszlottak és nyilván sokhelyütt megoszlanak a vélemények. Vannak, akik azt képviselik, hogy az kölcsönöz a tanárképzésnek kellő súlyt, ha az intézmény egésze osztatlanul és szaktanszékei szinte különbség nélkül mind céljaik közé sorolják, és működésükkel ezt is szolgálják. Mások szerint ez illúzió, amely a fontos ügy kárára van, ehelyett elkülönült és felelős célszervezetnek kell végeznie a tanárképzés sajátos feladatait és garantálnia annak - a képesítés követelményeit kielégítő - színvonalát. Lehet, hogy az egységesen egyetemi szintre emelt tanárképzés rendszerében a mai főiskolai oktatók és részlegek is zömmel ilyen célszervezetben találnák meg megfelelő és funkcionális szerepüket. Természetes ugyanakkor, hogy a szakterületi tudományos felkészítés - épp a munkamegosztás keretében - változatlanul a természet- és bölcsészettudományi karok szaktanszékeinek a feladata.

A konferencia többszörösen érintette, de érdemben nem tárgyalta a tanárképzés szervezetének kérdéseit. Hiszen a dolgok mai állása szerint az ELTÉ-n, ahol a néhány év előtti pezsgő reformszellemet e tekintetben a kiváráó óvatosság váltotta fel, a tanárképzés szervezésében hovatovább az is örvendetes előrelépés lesz, ha Tanárképző Kollégium néven életre galvanizálják az évek hosszú során működő egyetemi bizottságot, mint a ma nélkülözött összehangolás egyeztető szervét. A reformok emlékeként a BTK adminisztrációjában fennmaradt Tanárképzési Koordinációs Irodát várhatóan átszervezik, s így a tanárképzés ügyeinek intézése esetleg jellegtelenül olvad bele a tanulmányi osztályok sokirányú tevékenységébe. Mindezek az aktuális intézményi fejlemények - legyenek örömteliek vagy károsak - meghaladták és megha-

ladják a neveléstudományi és pszichológiai tanszékek, illetve szakmai vendégeik kompetenciáját, noha ők nem hallgattak a társintézmények itt-ott biztatóbb tapasztalatairól. Szervezeti kérdések taglalása helyett azonban a konferencia több napirendi pont keretében kitért azokra a fontos feladatokra, amelyeket csak a koordináció megfelelő szintjén lehet eredményesen megoldani.

Ilyen a tanártovábbképzés hanyatló fázisba jutott ügye, amelyet az egyetemeknek akkor is gondoznia kell, ha az állam anyagi erőforrásai hovatovább elapadnak. A nagyobb hivatáscsoportok közül Magyarországon épp a pedagógusok rendszeres továbbképzése hiányzik. E területen is átérezte és éreztette a konferencia az összehangolt és kezdeményező fellépés szükségességét, beleértve a vezetőtanárképzés különösen fontos, minőségi feladatának vállalását és megoldását. Magának a pedagógia szaknak a szerepét és jellegét is abban a kontextusban érintette a tanácskozás, hogy hogyan egészítheti ki, haladhatja meg az alapszintű pedagógusképzést, milyen specializációkat kínálhat, s a posztgraduális képzés különböző változataival együtt hogyan egyengetheti, vezetheti tovább a tudományos tevékenység irányába az erre készülő és felkészült jelöltek útját.

A tanárképzés és a pedagógiai szakemberképzés rendszerének és az erre épülő továbbképzési utaknak és formáknak átgondolt, összehangolt fejlesztése nemcsak a főiskolai és egyetemi karokkal egyaránt rendelkező ELTE belső munkáját érinti, hanem az intézményközi kapcsolatokra is kihat. Szakmai munkakapcsolatokra és a hallgatók továbbhaladásának útjára az intézmények között, legyen szó a gyógypedagógiai és a tanítóképző főiskolákról, a testnevelési vagy akár az egészségtudományi egyetemekről. Az intézményközi kapcsolatok erősítésének, az integráció szorgalmazásának időszakában egy ilyen kulcsfontosságú területen - mint a pedagógusképzés és továbbképzés - a célok, feladatok, kapcsolódási pontok, az összeépítés tartalmi lehetőségeinek tisztázása minden érdekelt számára fontos és hasznos.

A tanárképzés és -továbbképzés több előrevívő teendője is szóba került egy-egy napirendi pont keretében. Teendők, amelyeket a közoktatás és indirekt módon a társadalom modernizálása érdekében kell vállalni és végezni. Ilyen pl. az "európai dimenzió" bevitele az oktatásba, a tekintetés, az összehangolás, az európai kapcsolódások biztosítása a képzés módjában és tartalmában egyaránt. Ilyen a számítógépes informatika kiérlelt, magas színvonalú eszközrendszerének alkalmazása, hasznosítása, példaadó demonstrálása a pedagógusképzésben.

Az ELTE neveléstudományi és pszichológiai tanszékei július elején tehát egy olyan konferenciát szerveztek, olyan megbeszéléssorozatot kezdtek meg, amely irányítók és oktatók, elméleti és gyakorlati szakemberek, különböző elgondolások képviselői között az információk rég nélkülözött cseréjét segítette elő. A tanácskozás azt ígerte, hogy - ha folytatódni fog, akkor - hozzájárul egy kezdeményező szellemű felsőoktatáspolitikai szakmai háttérének kidolgozásához. Folytatni szeretnénk.

SZÉKELY GÁBOR
Bessenyet György Tanárképző Főiskola

A NYELVTANÁRKÉPZÉSRŐL

Jóllehet az utóbbi években magam is írtam néhány dolgozatot a tanárképzéssel kapcsolatban (1), nem ezekből, hanem Pusztay János kollégámnak a Magyar Felsőoktatásban megjelent cikkéből (2) indulok ki.

Pusztay János a következőket írja:

"Jelenleg idegennyelv-tanárokat háromféleképpen képeznek:

- hároméves, egyszakos képzés: ez a tudományegyetemen és tanárképző főiskolákon folyó képzés főiskolai diplomát ad, ugyanakkor feljogosít a középiskolai nyelvtanári munkára is. Ennek a képzési formának egy válfaja az orosz szakos tanárok átképzése;

- négyéves, kétszakos képzés: ez a tanárképző főiskolákon folyik, főiskolai diplomát ad, amely általános iskolai tanári végzettséget tanusít;

- ötéves, egy- vagy kétszakos képzés: ez a tudományegyetemen folyik, egyetemi diplomát ad, amely középiskolai tanári végzettséget tanusít."

A szokásosnál talán kicsit hosszabban idézett dolgozat szerzője már ezt a helyzetet is "groteszk"-nek minősíti, pedig a kép a valóságban ennél is tarkább. Ha ugyanis a képzés szempontjait vesszük figyelembe, illetve átlépjük a tanárképzés határait, akkor azt is figyelembe kell vennünk, hogy a tanítóképző főiskolákon is folyik nyelvtanítók képzése. Ha viszont a tényleges általános- (és közép) iskolai helyzetet vesszük szemügyre, akkor azt is látnunk kell, hogy idegen nyelvet nyelvtanári (nyelvtanítói) végzettség nélkül is lehet/szabad tanítani. Jól ismertek azok az alapvetően pozitív társadalmi-politikai folyamatok, amelyek ennek a helyzetnek a kialakulását elősegítették és okozták. Nem mondhatjuk tehát, hogy a nyelvtanárképzéssel és

az iskolai nyelvoktatással kapcsolatban negatív változások történtek az utóbbi években. A jövőt illetően azonban "a nyelvtanárképzés új útjainak keresése... (valóban) igényli a rendszerben való gondolkodást"(2)

Megítélésem szerint két kérdést kellene átgondolni, két területen kellene közmegegyezést teremteni:

1. Hol (mely intézményekben) képezhetők nyelvtanárok (nyelvoktatók)?

2. Kik (milyen végzettségű szakemberek) alkalmazhatók a különböző iskolatípusokban nyelvtanárként/nyelvoktatóként?

E problémamegjelöléssel kapcsolatban bárki könnyedén megjegyezheti: Miért kell még mindig ezekkel a kérdésekkel foglalkozni, hiszen az 1993-ban elfogadott köz- és felsőoktatási törvények világos útmutatást adnak?!

Kétségtelen tény, hogy a törvények megalkotása nagy mértékben hozzájárul a korábbinál tisztább "képlet" kimunkálásához. Vannak azonban olyan folyamatok (a felsőoktatás, ezen belül a pedagógusképzés rendszerének átalakítása, a magyar iskolarendszer változása), amelyek nem állíthatók, nem állítandók le. Megítélésem szerint éppen ezeknek a folyamatoknak a segítése igényli, hogy az új törvények szellemében tisztázzunk néhány kérdést. Másrészt arról sem feledkezhetünk meg, hogy a törvények nem foglalkoznak, nem is foglalkozhatnak részterületekkel és részletkérdésekkel. A részletek kimunkálása az adott területeken dolgozó szakemberekre vár.

Részleteiben pedig a jelzett kérdésekre adott válaszok nem mindig egyértelműek, nem mindig vitathatatlanok.

Az első kérdésre - mind az érvényes törvények szellemében, mind a kialakult magyarországi gyakorlat szerint - látszólag könnyű válaszolni: Nyelvtanárok/nyelvoktatók főiskolákon és egyetemeken képezhetők. Ha azonban azt a kérdést is feltesszük - márpedig ez a jövő szempontjából elkerülhetetlen (gondoljunk a várható akkreditációra, új egyetemek/főiskolák/karok alapítására) -, milyen személyi feltételeket, milyen programokat kell biztosítani az intézmények a nyelvtanár/nyelvoktató képzéshez, akkor a válasznak

már árnyaltabbnak kell lennie.

Úgy vélem, hogy közmegegyezés létezik a következőket illetően: A nyelvtanárnak igen jó kommunikációs készséggel kell rendelkeznie a választott idegen nyelven, tudományosan megalapozott általános nyelvészeti és nyelvtörténeti ismereteket kell szereznie a képzés folyamán, alaposan kell ismernie az adott idegen nyelv nyelvтанát, széleskörű ismeretekre kell szert tennie az adott ország kultúrájáról (irodalmi, országismereti stúdiók), tudományosan megalapozott pedagógiai, lélektani (és ehhez nélkülözhetetlen filozófiai) ismereteket kell szereznie, valamint a gyakorlatban is bizonyított képességeket kell kialakítania az adott nyelv tanítására vonatkozóan. Bárhogyan elemezgetjük is a kérdést, nem vitatható, hogy csak ott lehet elfogadható szintű nyelv-tanárokat képezni, ahol az általános képzési és értelmiség-képzési feltételek (alkalmas oktatási épület, könyvtár, technikai segédeszközök) mellett a főstúdiók (nyelvi képzés, nyelvészeti képzés, irodalmi-országismereti képzés, pedagógiai és szakmódszertani, illetve gyakorlati képzés) oktatására megvannak a kellően felkészült szakemberek, ezek a főstúdiók a program keretében oktatásra meghirdettetnek, és biztosított, hogy a tanári munkához szükséges tudásszintet az oklevél kiadásához az intézmény hallgatójától megkövetelik.

Mindehhez garanciát egyedül és csakis az intézményben dolgozó tanárok ("oktatók") nyújthatnak. Azt kell tehát eldönteni, mikor jelenthetjük ki, hogy a személyi feltételek szempontjából formálisan megnyugtatók a nyelvtanárképzés feltételei egy intézményben.

Szerintem akkor, ha az adott intézmény az adott képzési területen a főstúdiókból rendelkezik a világban elfogadott hármastagolódású képzési szint (BA, MA, DrPH) alapján a legmagasabb szinten képzett szakemberekkel. "Lefordítva": Angol (francia, német stb.) szakos nyelv-tanár megnyugtató módon csak ott képezhető, ahol legalább az irodalmi (országismereti, kultúrtörténeti), a nyelvészeti és a

nyelvoktatási (és/vagy) pedagógiai/szak módszertani területen egy-egy felsőoktatási feladatra kiképzett, tudományos fokozattal rendelkező szakember főfoglalkozásban alkalmava van.

Azért hivatkoztam "a világban (többé-kevésbé) elfogadott" hármasszintre, mert ismeretes, hogy ez a kérdés Magyarországon még rendezetlen. A lényeg - véleményem szerint - az, hogy a felsőoktatásban, ezen belül a nyelvtanárképzésben meg kell követelni az egyetemi végzettséget meghaladó szinten képzett szakemberek jelenlétét.

Elvileg persze ezt nem kellene "papírhoz" kötni. Senki nem vitatja és vitathatja, hogy voltak, ma is vannak kiváló oktatók fokozat nélkül. Általában azonban egyértelmű módon szükséges megkövetelni a felkészültség bizonyítását, mert csak így remélhető a garancia a képzés színvonalát illetően. (Erről - a közoktatással kapcsolatban - még említést teszek.)

A másik oldalról megközelítve a kérdést, azt is meg kell fogalmaznom, hogy - szerintem - minden olyan felsőoktatási intézményben lehet a közoktatás igényeinek megfelelő nyelvtanárt képezni, ahol a jelzett személyi és tárgyi feltételek megvannak.

Minimális követelményként tehát azt kellene megfogalmazni, hogy nyelvtanárképzés csak abban az intézményben folytatható, ahol legalább három tudományosan minősített szakember rendelkezésre áll. A "minősítés" fogalmat természetesen tisztázni kell. Tény azonban, hogy a jelenlegi egyetemi doktori fokozat követelményei meghaladják az egyetemi végzettség szintjét. A jövőt illetően a minimális követelményt a tudományos minősítés szabályaival összhangban lehet és kell meghatározni.

Napjainkban - ismereteim szerint - számos olyan intézmény van, ahol a személyi feltételek a minimális követelményeknek sem felelnek meg. Ez érthető. Egyrészt azért, mert sok területen kellett "nyitni": azaz olyan nyelven képzést indítani, amelynek nem voltak hagyományai. Másrészt azért, mert a társadalmi igényeket csak a minőségi engedmé-

nyek árán lehet kielégíteni. Kell tehát "kifutási időt" hagyni. Meg kell azonban határozni ennek időtartamát. Elfogadhatónak azt tartom, ha egy képzési ciklus (négy év) a türelmi időszak. Ha ez alatt az idő alatt az adott intézmény nem tudja megteremteni a minimálisan szükséges személyi feltételeket, meg kell vonni az adott területen az új hallgatók felvételének a jogát.

A minimális feltételek mellett azonban meg kell határozni az ezt meghaladó képzési szint feltételeit is. Az eddigi gyakorlatnak megfelelően különítsük el tehát főiskolai (BA, a közoktatási törvény előírása szerint tanári képzést adó) és egyetemi (MA szaktanári képesítést adó) szintet. Az egyetemi szint esetében - a közoktatás követelményei mellett - figyelemmel kell lenni arra is, hogy a hallgatóknak kötelező módon biztosítsa az aktív tudományos tevékenységhez szükséges alapismeretek elsajátítását.

E szint esetében tehát elkerülhetetlen követelmény, hogy egy adott szakterületen (egy adott "nyelvet" illetően) legalább három habilitált egyetemi tanár álljon rendelkezésre főállásban, vezető oktatóként. Jelenleg - ismereteim szerint - ez a feltétel sem teljesül mindenütt, tehát ezt is csak távlati célként lehet megjelölni. "Rendszerben" viszont csak akkor gondolkodhatunk, ha egyértelművé válik, hogy ott, ahol ezek a személyi feltételek nem valósulnak meg, a távolabbi jövőben nem folytatható egyetemi szintű képzés. A habilitáció feltételeinek kidolgozása folyamatban van, a követelmények tehát hamarosan egyértelművé válnak.

Elkerülhetetlenül foglalkozni kell az "egységes" nyelvtanárképzés kérdésével, hiszen az "egységes tanárképzés" ügye nagyon mély gyökereket eresztett az érintett körökben. Előbb azonban meg kell vizsgálni a "nyelvoktató" képzésének ügyét, valamint a közoktatás helyzetét. Enélkül ugyanis nincs teljes körű, áttekinthető kép a nyelvtanárképzéssel kapcsolatban.

Véleményem szerint természetesen a tanítóképző főiskola is alkalmas vagy alkalmassá tehető nyelvtanárképzésre a korábban megfogalmazott feltételek megteremtése

révén. Más kérdés, hogy szerintem - és ezt már korábban is többször kifejtettem - a tanítóképzőknek nem az a feladatuk, hogy tanárképzőkké váljanak. Egyrészt megvan a nagyon szép és nagyon pontosan meghatározott saját és vitathatatlan feladatuk, másrészt 10-15 tanítóképző főiskolán tényleg főlősleges lenne képzésre alkalmas nyelvi tanszékeket teremteni. Ez valóban a tanárképzés olyan mértékű dezintegrációjához vezetne, ami sem szakmai, sem gazdasági szempontból nem indokolt.

Az, hogy képezzünk a távlatokban is olyan tanítókat, akik a kisiskolások körében idegen nyelveket tanítanak, már inkább megfontolandó. Kétségtelen - és minden erre vonatkozó korábbi kutatás is erre hívja fel a figyelmet -, hogy a gyermek artikulációs bázisa 10 éves kor tájékán viszonylag "megszilárdul", a "kiejtés", a helyes idegen nyelvi artikuláció elsajátítása tehát az ezt megelőző életkorban könnyebben megy (3). A nyelvtanári "szakmaiság" oldaláról nézve a dolgokat tehát egyáltalán nem vitatom, hogy jó lenne megteremteni a feltételeket a korai iskolai nyelvtanításhoz. Képzési, egzisztenciális és iskolaszervezési szempontból azonban vannak "aggályaim".

1. Éppen a kisiskolás korú gyermek adottságai miatt csak olyan nevelőre szabad bízni a nyelvtanítást, aki nagyon szépen, nagyon jól beszéli az adott nyelvet. Abban nem hiszek, hogy lehet olyan nyelvtanítókat/tanárokat képezni, akik mondjuk a nyolcéves gyermekek számára tudják jól az idegen nyelvet. Meg kell tehát teremteni a tanítóképző főiskolán a feltételeket (és a garanciákat!) ahhoz, hogy a végzős "nyelvtanítók" idegennyelvi felkészültsége nagyon magas szintű legyen. A pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani "háttérképzés" feltételeit értelemszerűen ugyancsak nagyon magas szinten biztosítani kell, hiszen kis gyermekeknek iskolai körülmények között idegen nyelvet tanítani legalább olyan nehéz, mint felnőtt embereknek. Azt elfogadom, hogy az irodalmi-kultúrtörténeti háttérképzést nem kell olyan szinten és olyan mértékben biztosítani, mint a középiskolai tanárképzés esetében, de a gyermekirodalom ismerete

feltétlenül szükséges, ehhez pedig irodalmár jelenlétére van szükség az oktatói karban. Ahhoz, hogy valaki tanítani tudja az adott idegen nyelvet, meg kell tanulnia tudatosan a nyelv grammatikai rendszerét. Ez a harmincöt-nyolcvan éves nyelvtanári pályán önmagunk továbbképzéséhez is szükséges, hiszen ha nem ismerjük a nyelvészeti szakkifejezéseket, nem fogunk tudni utánanézni nyelvhelyességi kérdéseknek. A képzéshez tehát nyelvészre is szükség van. Összegezve: a nyelvoktatók megfelelő képzése mindenképpen nyelvi tanszék felállítását igényli megfelelően képzett szakemberek jelenlétével.

2. Egzisztenciális, iskolaszervezési oldalról nézve a dolgokat, gondjaim a következőket illetően jelentkeznek: Elfogadom, hogy egy nagy (városi) iskolában a (nyelv)tanító teljes mértékben megtalálja a helyét. Számolnunk kell azonban azzal is, hogy a nyelvtanítók kisebb iskolákban is elhelyezkednek. Ott, ahol az igazgató képtelen mondjuk angol tanárt kapni. Mit fog csinálni a gyakorlatban? Megtiltja a nyelvtanítójának, hogy a hetedik (-tizedik) osztályban tanítsa az angolt, és bejelenti a szülőknek (az iskolászeknek, az önkormányzatnak), hogy az angol nyelv tanítása befejeződött az iskolában (a faluban!), mert X.Y tanítónő, aki hatodik osztályban közmegelegedésre tanította a nyelvet, és "kapásból", könnyedén fordította le a hébe-hóba Amerikából kapott angol nyelvű leveleket, a hetedik osztályban már alkalmatlan a nyelv tanítására?! Nem ezt fogja tenni. Egyébként nagyon helyesen azt fogja tenni, hogy engedélyezi a nyelvtanítónak a hetedik (-tizedik) osztályban az angol tanítását, miközben kötelezi őt arra, hogy legalább a (lassan egyébként szándékaink szerint ugyancsak megszűntendő!) főiskolai szintű nyelvtanári oklevelet megszerezze. Ezzel aztán deklarálja a különben folyamatosan becsmérelt levelező oktatás iránti igényt, miközben már az "egységes" nyelvtanárképzés megteremtése a kívánatos cél.

Mindezek alapján javasolnám, hogy az átjárhatóság és a továbbképzés kérdéseit ébből a szempontból vizsgáljuk, nem megfélemlítve arról, hol és milyen szinten érdemes megterem-

teni a képzési feltételeket!

A közoktatás oldaláról nézve a dolgokat, tudomásul kell vennünk azt a tényt, hogy napjainkban a leginkább igényelt idegen nyelveket (angol, német) az általános iskolákban országosan legalább 50 százalékban, egyes régiókban 60-70 százalékban a szaktárgy szempontjából képzés nélküli nevelők tanítják. Elmarasztaló véleményt azonban aligha lehet megfogalmazni, mert most jobb a helyzet, mint 30-35 évvel ezelőtt, amikor valóban tömegesen tanítottak az iskolákban minden pedagógiai előképzettség nélkül. A ma nyelvtanári oklevél nélkül idegen nyelvet tanítók képzett és gyakorlatlaltal rendelkező pedagógusok. Azt is el kell ismerni, hogy az "átképzés"-hez is sokkal jobbak a feltételek, mint amilyen feltételek közepette a hatvanas években folyt a képzés levelező tagozaton. Van aztán ezeknek a pedagógusoknak egy olyan - igaz szűkebb - köre is, akiknek esetében "képzés nélküliség"-ről nem is beszélhetünk. Például egy magyar-idegen nyelv szakos középiskolai tanárról, aki bizonyítottan felsőfokú szinten tudja a következő idegen nyelvet, aligha lehet és szabad kijelenteni, hogy egy nem is rossz egyetemi végzettség és 15-20 éves pedagógiai tapasztalat birtokában képzés nélküli. Az ilyen felkészültségű pedagógusokat nyugodtan tekinthetjük három szakkal rendelkezőknek, hiszen feltételezhetjük róluk, hogy önállóan is képesek megszerezni az iskolai munkához szükséges ismereteket. A közoktatás helyzete a nyelvtanári ellátottságot illetően nagyon nehéz, de tragikusnak nem mondható. Határidőhöz kell azonban kötni, meddig lehet "papír" nélkül idegen nyelvet tanítani általános iskolában, meddig kell és lehet az átképzés révén új szakot vagy egyéb képzési formában felsőfokú idegennyelvi végzettséget szerezni. Az oklevélre, bizonyítványra - itt is mint a felsőoktatásban a megfelelő képzettség igazolására - azért van szükség, mert garanciát kell vállalni a tanítás színvonalaért. Természetesen vannak olyan pedagógusok, akik középfokú nyelvvizsgálóval (vagy akár anélkül) jobban tanítanak idegen nyelvet, mint némely oklevéllel rendelkező nyelvtanár. Ez azonban

egyrészt a ritka kivétel, másrészt minden szakmában természetes követelmény, hogy a szaktudást hivatalosan kelljen és lehessen elismertetni, deklarálni. Belátható időn belül véget kell tehát vetni a szakmailag nem elfogadható szinten képzett nyelvtanárok alkalmazásának!

A nyelvtanárképzéssel kapcsolatos kérdések vázlatos áttekintése után megkísérlem a teendők összegzését:

1. Szükség lenne a nyelvtanárképzés távlati koncepciójának kidolgozására. Ennek a koncepciónak kellene tartalmaznia legalább tízéves távlatban, hogy mely feltételek mellett indítható/folytatható nyelvtanár/nyelvoktató képzés. Meddig tart a "türelmi" idő a feltételek megteremtéséhez. Állást kellene foglalni e koncepció keretében az "egységes" tanárképzés, az egy- és többszakos nyelvtanárképzés ügyében, valamint az átképzés kérdéseit illetően.

2. A közoktatás valós helyzetét figyelembe véve meg kellene állapodni abban, meddig tart az "átmeneti" helyzet, meddig lehet a magyar iskolákban felsőfokú nyelvtudás és pedagógiai végzettség nélkül idegen nyelveket tanítani.

Hangsúlyozni szeretném, hogy a döntéseket a mindenkori törvényesség alapján a társadalom egészének érdekeit figyelembe véve, a reális lehetőségeket szem előtt tartva kell meghozni.

J e g y z e t e k

1. V.ö.: Képzés és továbbképzés. Pedagógiai Műhely, Nyiregyháza, 1987: 39-44. Hozzászólás Karlovitz János "Árnytanárképzés" című cikkéhez. Felsőoktatási Szemle, 1988/6.: 375-78. Megjegyzések az "irányelvek"-hez. Pedagógusképzés, 1989/1.: 152-169. Felsőoktatás Nyiregyházán, egységes (egyetemi szintű) tanárképzés Magyarországon. Szabolcs-Szatmár-Beregi Szemle, 1993/3. 215-24.
2. Pusztay János: A nyelvtanárképzés néhány kérdéséről. Magyar Felsőoktatás, 93/2.: 28.
3. Itt talán célszerű egy nagyon régi párbeszédet felidézni: "Most, hogy a beszéd alakulását a különböző életkorokban áttekintettük, nézzük meg, mi vonatkoztatható ebből az idegen nyelv tanulására.

A hagyományos szemlélet azt tanította, hogy tízéves koráig senki se kezdjen idegen nyelvet, hiszen még a sajátját sem tudja jól. Ez - véleményem szerint - azért nem igaz, mert az ösztönös fonetikai-grammatikai tudás, amely mindig újabb és újabb szavakkal töltődik fel, igen hamar, már az iskoláskor előtt készen van a gyermekekben. A nyelvi kifejezés alapjait képező nyelvi rendszer mindig elvontabb közlésekre válik alkalmassá, de maguk az alapok nem változnak.

Ebből az következik, hogy a nyelvtani-hangtani és a lexikai rendszer egymással állandó kölcsönhatásban van.

Sőt megtoldhatjuk ezt még azzal is, hogy a tudat képlékenysége, puha, alakítható jellege éppen kilencéves korban veszít először eredeti frissességéből. Idegen nyelveket iskoláink ebben a korban kezdenek tanítani.

Ebben a korban valóban nehezebb nyelvet tanulni, mint korábban?

Igen. Ez különösen a fonetikára áll..."

Fülei Szántó Endre - Szilágyi János: A nyelvtanulásról. RTV- Minerva, Budapest, 1975: 31-32.

AZ ELEMZÉS SZEREPE AZ ISKOLAI (TANÍTÁSI GYAKORLATBAN)

A munka hatékonyságát - bármilyen tevékenységi szférában dolgozik is az ember - vizsgálni kell. A munka céljából, a munkafolyamat jellegétől, konkrét lefolyásától, a folyamatban felhasznált eszközök, az eredményként jelentkező termékek sajátosságaitól függően kialakultak a hatékonyság (a konkrét munkafolyamatok hasznosságának, eredményességének) vizsgálati módszerei. A pedagógiai tevékenységben is szükség van a nevelés, tanítás, tanulás eredményességének és hatékonyságának a vizsgálatára, azonban ebben a tevékenységszférában ez bonyolultabb, összetettebb problémát jelent, mint sok más területen. Az alapvető problémát az jelenti, hogy a pedagógus egy-egy konkrét cselekvésének (közlésének, utasításának, kérdésének, stb.) vagy összefüggő cselekvéseinek (pl. egy tanítási órának) a közvetlen hatását azonnal látjuk (mérhetjük is, vizsgálhatjuk is), de ezek eredményét csak később, esetleg évek múltán tudjuk igazán megállapítani. Eközben még az is megtörténhet, hogy a közvetlen pozitív hatás nem vezet eredményre, vagy amit később eredménynek regisztrálunk, nem egyedül a pedagógus pozitív hatású cselekedetére vezethető vissza. Ez a helyzet ellentmondásosan befolyásolhatja a pedagógusok munkamorálját. Ugyanis számíthatnak arra, hogy valaki más (másik pedagógus, más nevelő tényező) korrigálja őket, - tehát megengedhetik maguknak a "lezserebb" munkát. Mások abból a felfogásból indulnak ki, hogy "minden rajtuk múlik", - tehát nagyon pontosan és minden más nevelő tényezőt figyelmen kívül hagyva dolgoznak.

A pedagógusmunka eredményességének mérésekor ugyancsak nagy gondot okoz, hogy nem lehet objektív mérőeszközöket alkalmazni.

A pedagógus munkájának eredményessége statisztikai

valószínűsége alapszik. Vagyis azt tételezzük föl, hogy ugyanolyan nevelői, tanítói feladatok, eljárások ugyanolyan feltételek között nagyjából ugyanazt a hatást, ugyanazt az eredményt váltják ki. A pedagógiai törvényszerűségek, a tantervi követelmények, a tanító eljárásainak, módszereinek fő elvei erre a feltételezésre épülnek.

A kérdés ezek után az, hogy van-e értelme a tanítói, tanári munka hatását, eredményességét vizsgálni (mérni)? Vannak-e az oktató-nevelő munkának valamilyen minőségi mutatói? Hogyan, mihez viszonyítva állapíthatók meg ezek a minőségi mutatók? Melyek azok az eszközök, eljárások, amelyek a pedagógusmunka minőségének (minőségi jellemzőinek) megállapítására a legalkalmasabbak?

A továbbiakban kísérletet teszünk ezekre a kérdésekre választ keresni. Másrészt a pedagógiai munka minősítésének egyik legfontosabb eszközeivel - az óraelemzéssel - kapcsolatban felvázolunk néhány alapvető tartalmi, módszertani és pedagógiai problémát.

a) Néhány elvi kérdés

Nyilvánvalóan rossz kérdésfeltevés az, hogy "van-e értelme" a pedagógusmunka hatását, eredményességét vizsgálni. Szükségszerű, hogy vizsgáljuk. Időközönként értékelni kell a tanító munkáját. Többek között ebben is különbözik (kell, hogy különbözzék) a hivatásszerűen végzett nevelői-oktatói tevékenység a nem hivatásszerűen (pl. a szülők által) végzett neveléstől. A valódi problémát jelentő kérdés azonban az, hogy hogyan van értelme. A pedagógusmunkát körültekintően, sokoldalúan, összefüggéseiben, kölcsönhatásai-ban szabad csak értékelni. A pedagógusmunka értékelésének ki kell alakítani a rendszerét, az értékelés módjával kapcsolatos szervezeti, személyi hierarchiát. A pedagógusmunka igen összetett (komplex) tevékenység. Az értékelés sem lehet tehát másfajta. Kerülni kell a túl sommás, a túl általános (jó óra, rossz óra, elfogadható, stb.) értékítéleteket.

Amikor szükségszerűnek ítéljük a pedagógusmunka értékelését, akkor feltételezzük, hogy ennek a munkának

vannak minőségi mutatói, ezért amikor értékelünk, tulajdonképpen minősítünk.

Melyek azok az alapvető kritériumok, amelyek alapján minősítő ítéleteket lehet alkotni? Ilyenek a tanító általános és szakmai felkészültsége; erkölcsi magatartásának jellemzői; speciális (a pedagógus munkához szükséges) adottságai, készségei, képességei; az emberi tulajdonságai. Ezeket úgy kell tekintenünk, mint feltételegyütteseket, adott esetben más minőségek okait. A minősítésre váró jelenségek másik nagy csoportja a pedagógustól kiinduló cselekvések, a konkrét munkafolyamatok, eljárások. Ezekkel kapcsolatban három lényeges szempontra kell felhívni a figyelmet: a) hogyan készítette elő ezeket a pedagógus - milyen elvi, elméleti, pszichológiai megfontolások játszottak szerepet a megválasztásukban; b) hogyan zajlottak le, - milyen belső (= személyiségéből fakadó) és külső eszközöket vett igénybe a pedagógus, hogy a szándékolt (tervezett) folyamatok hatékonyan menjenek végbe; c) mi lett cselekedeteinek a következménye, - mi lett a közvetlen hatás, a közvetlen eredmény. A konkrét folyamatok értékelésekor helyes, ha ezt a 3 szempontot összefüggésükben értékeljük.

A pedagógiai tevékenység értékeinek (minőségi jegyeinek) a megállapításakor gondot szokott okozni a viszonyítási alap. Az elfogadható viszonyítási alap a tudományos ismeretek, - azaz a pedagógiai, pszichológiai, logikai, filozófiai és más szakirányú (nyelvi, matematikai, stb.) ismeretek, illetve ismeretrendszerek. A szakirányú tudományos ismeretek viszonyítása alapként - ha tetszik normaként - való elfogadásához kétség nem férhet. A pedagógiai természetű jelenségeket, folyamatokat, viszonyokat a pedagógiai tudományok által elvonatkoztatott elvekkel, törvényszerűségekkal, kategóriákkal, szabályokkal hozzuk összefüggésbe, és ezek segítségével alkotunk azokról értéki-
ítéletet. Az értékítéletek megalkotásakor nem szabad megfeledkezni arról, hogy a folyamatok, a szituációk, a különféle pedagógiai akciók milyen konkrét pszichikus, szociológiai, emberi feltételek között zajlottak le. A pedagógiai cselek-

vések valószínűségi értékét nem csak maguk a cselekvések, hanem azok különböző feltételei, körülményei is meghatározzák. Így válik érthetővé, hogy ugyanaz a pedagógiai folyamat, ugyanattól a pedagógustól kiinduló ugyanolyan akció más-más eredményre vezet. Ezért lenne rendkívül nagy jelentősége a pedagógiai munkában a tanítás-nevelés különféle feltételei igen pontos ismeretének és a folyamatok, akciók megtervezésekor azok messzemenő figyelembe vételének. (Ezért nem lehet megbékélni többek között az ún. "központi tanmenetek" adaptálás nélküli alkalmazásával sem. Hiszen leszoktatják a pedagógust a konkrét feltételekben való gondolkodásról. Ez is indokolná a helyi tantervkészítés törvényesítését.)

Melyek a pedagógiai tevékenység minőségének jellemzésére a legalkalmasabb eszközök? Többféle eszköz áll rendelkezésünkre, sajnos nem használjuk ki eléggé azokat. Ilyenek:

- a) az óraelemzés,
- b) a helytálláskövetés,
- c) a produktumelemzés (a pedagógus munkájára közvetlenül utaló, maga által készített produktumok, mint pl. a jelentések, különféle szemléltető és egyéb eszközök; a tanulók által készített produktumok, amelyek közvetve utalnak a pedagógus munkájára, mint pl. dolgozatok, rajzok, munkadarabok, stb.),
- d) dokumentelemzés (pl. tanmenetek, tervek, vázlatok, jellemzések),
- e) a pedagógus órán kívüli, iskolán kívüli tevékenysége.

A továbbiakban az óraelemzés néhány problémájával foglalkozunk. Azért az óraelemzéssel, mert a hatékonyságvizsgálat és a tudatosság, a személyiségfejlődés megállapítása szempontjából a legfontosabb eszköznek tekinthetjük. Másrészt nem kész, nem teljes munkakört betöltő pedagógusokkal állunk szemben, hanem a pályára készülőkkel, akikkel mégiscsak a tanítási órákon találkozunk leggyakrabban. Nem

fogjuk érinteni az óraelemzést a szaktudományok szempontjából. Abból az elgondolásból indulunk ki, hogy a szaktárgyi óraelemzésnek a későbbiekben kifejtésre kerülő általános elvekre kell épülnie.

b) Mit értsünk óraelemzéssel?

Az óraelemzés egy meghatározott időkeretben vagy több összefüggő tanítási órában lezajló, a pedagógustól kiinduló, tervezett és spontán tanítási-nevelési célzatú folyamatok, akciók, reakciók, illetve ezek láncolatának az értékelése. Lényegét tekintve tartalmi-szerkezeti szempontból 3 fontos mozzanatból áll:

- 1.) A pedagógiai, pszichológiai, logikai és a szakismereti tudományok fogalmait felhasználva a tanítási órán végbement folyamatok, akciók csoportosítása (kategorizálás);
- 2.) A számbavett folyamatok, akciók összefüggésbe hozása a tanítási-nevelési célokkal, feladatokkal a szükségesség megállapítása céljából, viszonyítása az adekvát tudományos ismeretekhez (elvekhez, nézetekhez, törvényekhez, szabályokhoz) mint normákhoz a minőség megállapítása céljából;
- 3.) Következtetések (minősítő ítéletek) levonása.

Tartalmát tekintve az óraelemzés minősítő ítéletekből áll. Az ítéletek megalkotásához - ahogy arra korábban rámutattunk - az előzményeket (tervezést, feltételeket) és a következményeket (azaz a közvetlen eredményeket, hatásokat) is figyelembe kell venni.

Az óraelemzés fogalmát tartalmi szempontból azért fontos tisztázni, mert gyakran azt tapasztaljuk, hogy valamilyen "leltárszerű" felsorolást, az óra verbális reprodukálását értik alatta. Ez a jelenség a formalizmus veszélyeit hordozza magában. Ha még azzal is párosul, hogy az értékelés valamiféle mennyiségi alapon történik, akkor egyenesen káros. Vannak ugyan olyan elemek az órán, amelyeknek a mennyisége is fontos (pl. a készségképzéssel összefüggő gyakorlatok), de a minőségi mutatókat elsősorban a tevékenységek tartalmi kritériumaihoz kell kapcsolni. Az

óraelemzés legfőbb célja annak megállapítása, hogy tudatosan végezte-e munkáját a pedagógus. Ilyenformán fontos eszköz az elmélet és gyakorlat egysége erősítésének is.

c) Milyen funkciót tölthet be az óraelemzés?

Az elemzés megállapításait több szempontból hasznosíthatjuk. Kétségtelen, hogy gyakorló pedagógusok esetében az egyik leginkább használt eszköze a pedagógusmunka ellenőrzésének. Ezt az ellenőrző funkcióját akkor tölti be a leghatékonyabban, ha a pedagógus tanító-nevelő tevékenységének szerves részévé, rendszeres velejárójává válik és az önellenőrzés formáját ölti. A pedagógus munkájának egyik alapvető sajátossága, hogy legnagyobb részt nem a közvetlen és más vezetők (ellenőrök) előtt zajlik, hanem "négy szem között" a gyermekekkel, a tanítványokkal. Ilyen feltételek között csak oly módon biztosítható a folyamatos színvonalas munka, ha a pedagógus önmaga "ellenőrévé" is válik.

Az óraelemzés azonban az iskolavezetés, a szakfelügyelet számára is az ellenőrzés legelterjedtebb módszere. Ebből a szempontból néhány alapvető követelményt fontos megfogalmazni. Ilyenek:

- Minden meglátogatott órát elemezni kell.
- Ha ellenőrzési céllal látogatunk órát, akkor az órák egy optimális mennyiségét kell meglátogatni, hogy megalapozott következtetésekre (értékitételekre) juthassunk.
- Az óraelemzés nem "bíróági tárgyalás", hanem következtetéseink tudományos érvekkel való altámasztása, indoklása.
- Az óraelemzés ne legyen a pedagógus személyiségére utaló következtetések halmaza, hanem elsősorban az órán tapasztalt tevékenységek, cselekvések jelentőségét, hasznosságát, szükségességét, minőségét értékelje.

Az óraelemzés alkalmas módszer a pedagógus - különösen a pályára készülő és a kezdő szakember - segítésére, instruálására. Ugyanilyen megfontolásból alkalmazható az óraelemzés a tantestületbe kerülő új kolléga "beillesztésé-

re". A segítő szándékú óraelemzés lényege, hogy megerősítésre kerüljenek a pedagógus elméletileg is indokolt helyes eljárásai, kiemelje az elemzést végző, hogy az órán tapasztalt eljárások, folyamatok közül melyek azok, amelyek az iskola sajátos körülményei, feltételei szempontjából is fontosak.

Tehát az óraelemzés több fontos funkciót tölthet be a pedagógiai gyakorlatban. Nagyon fontos, hogy adott esetben világos legyen az elemzés célja. Ugyanis az elemzés céljától függően kell alakulnia a következtetések jellegének. Nem mindegy, hogy a következtetések, utasítások (az ellenőrzés esetén), tanácsolások-ajánlások (a segítség esetén) vagy általánosítások-elvonatkoztatások (továbbképzés esetén) formájában fogalmazódnak meg.

Az óraelemzésekkel szemben támasztott követelményeket nem szükséges feltétlenül érvényesíteni az ún. tájékozási céllal történő óralátogatások alkalmával. Az iskolavezetőnek, néha a felügyeleti szerveknek szüksége van arra, hogy közvetlen benyomásokat szerezzenek bizonyos területről, vagy általában az iskolai életéről. Sor kerülhet ilyen óralátogatásokra pl. tanév elején, új feladatok, akciószerű feladatok esetén. Ilyen esetekben a látogatók nem is vállalkozhatnak az előbbieken leírt óraelemzésekre. Benyomások alapján nem is szabad "mélyreható" elemzést végezni.

d) Óraelemzési típusok

Az óraelemzés tartalmilag alapvetően két változatban fordul elő: 1.) komplex és 2.) tematikus óraelemzés.

1.) A komplex-óraelemzés tartalmilag átfogja az egész órát, kitér az óra minden szerkezeti és tartalmi egységére. Értékelő megállapításokat tesz szervezési, pedagógiai, pszichológiai, szakismereti vonatkozásban egyaránt. A komplex óraelemzésre elméletileg jól képzett, széleskörű ismeretekkel és gazdag tapasztalatokkal rendelkező irányítók, vezetők vállalkozzanak.

2.) A tematikus óraelemzés tartalmilag egy-két témára koncentrál, meghatározott szempontok alapján alkot értékitételeket az óráról. Pl. az alkalmazott módszerek, a tanulók aktivizálása, a kiválasztott nevelési feladat, stb. szempontok szerint nyújt tényeket, adatokat és tesz megállapításokat. A tematikus óraelemzés körébe sorolhatjuk a meghatározott szakismereti szempontok szerinti óraelemzést is.

Az óralátogatás és az elemzés időbeli kapcsolata szempontjából szintén kétféle elemzési megoldás terjed el: 1. a látogatás után közvetlenül (legalább még azon a napon) sorra kerülő, 1-1 órát elemző értékelés és 2. sz. összefüggő óraelemzés. Mindkét változatnak van létjogosultsága. Ha pl. az iskolavezető minden nevelőről szeretne viszonylag rövid időn belül képet alkotni, akkor helyes, ha az első változatot választja. A nevelő minősítése időszakában, vagy egyéb indokok (pl. problémákat jeleztek valamelyik nevelővel kapcsolatban), illetve szakfelügyeleti látogatás esetén csakis a második változat ad megbízható és kellő mennyiségű információt az ellenőrzőnek is, a pedagógusnak is. A pedagógusképzésben - a több hetes összefüggő gyakorlatokat kivéve - a hallgató tanítását azonnal követnie kell az elemzésnek.

Ismert módzatai az óraelemzésnek az önelemzés és a felügyeleti szervek, illetve az iskolavezetés által végzett elemzés, a két módozatot azonban gyakorlatilag helyes összekapcsolni. (Elvileg az önelemzés önálló létjogosultsága is messzemenően indokolt. L. erről korábban!) Ily módon a felügyeleti szervek újabb információkhoz juthatnak (azokon túl, amit az órán láttak, hallottak). Feltárható és elemezhető, hogy az órát tartó pedagógus mennyire tudatosan és tervszerűen csinálta azt, amit csinált, vagyis lehetőség nyílik az órán történt tudatos és az ösztönös elemek szétválasztására. Természetesen ezek a végső következtetéseket befolyásolják.

Az előbbieket figyelembe véve helyes, ha az elemzés a következőképpen folyik: 1. az órát tartó pedagógus önelem-

zésével kezdődjék; 2. folytatódik a felügyelő elemzésével; 3. adjunk lehetőséget rövid észrevételekre (az órát tartó pedagógusnak); 4. értékeléssel (minősítéssel) zárul a folyamat. A pedagógusképzésben az ún. elemző óra menete ettől némileg eltér. A csoport előtti tanítás esetén:

- 1.) Az elemző óra a tanító hallgató önelemzésével, önértékelésével kezdődik. Arra kell ösztönözni a tanítót, hogy ne az óra menetének a reprodukálására törekedjék, hanem a "mit miért csinált" logika alapján értékelje a munkáját.
- 2.) A tanító után mondja el észrevételeit a helyettes tanító.
- 3.) Következzék a csoporttagok véleménye. Helyes lenne, ha ezek a vélemények a vita szabályai szerint kerülnének megfogalmazásra.
- 4.) Ezt követi az órán jelen lévő oktatók (pedagógia szakos, módszertanoktató) véleménye.
- 5.) A gyakorlatvezető zárja az elemző órát úgy, hogy állást foglal a vitában felmerült véleményeket illetően, értékeli az elemző órát, a tanító önelemzését és magát a tanítást, illetve minősíti azt.

e.) Az óraelemzési képességek fejlesztése

A tanítóképzésben kialakult gyakorlati képzési rendszerben megvannak a szervezeti lehetőségek arra, hogy az elemzési képességek fejlesztése tekintetében is emeljük a képzés színvonalát. Hiszen a gyakorlati képzési idő jelentős hányadát fordítjuk a hallgatók csoport előtti vagy egyéni tanítói munkájának elemzésére. A továbbiakban - éppen az elemzési órák tapasztalatait felhasználva - röviden kifejtjük, hogy az elemzési képességet milyen alapvető minőségi mutatók jellemzik, és ezek milyen szintjeit különböztetjük meg. A szintek, a képzési folyamatok oldaláról közelítve a problémát, fokozatoknak is felfoghatók. Tehát amilyen mértékben előre haladunk a képzésben, olyan mértékben követelhetők meg a magasabb és magasabb szintek.

A tapasztalatok arra engednek következtetni, hogy az

elemzés színvonalát alapvetően négy minőségi jegy határozza meg. Ezek: 1. az elemzés tudatossága, 2. komplexitása, 3. önállósága és 4. technikai színvonala.

1.) Az elemzés tudatossága lényegében a tevékenység tudatosságára utaló jegy. Pontosabban arról van szó, hogy a tanító órai (vagy egyéb) munkájáról csak az elemzéskor derül ki, hogy az elméleti ismeretek eszközzé váltak-e a pedagógus munkájában. Ennek alapján megkülönböztethetők egymástól elkülöníthető szintek.

A legalacsonyabb szint az elemzés tudatossága szempontjából, ha az elemző csak szubjektív érvelésre képes. Elméleti felkészültsége vagy hiányos, vagy még kettéváltan él benne az elmélet és a gyakorlat. Meg kell jegyezni, hogy gyakorlatilag az ilyen pedagógusnak is lehetnek jó "megérzései". Tehát munkájában lehetnek helyes elemek, jó megoldások. De ezekre ösztönösen "tapintott rá".

Valamivel magasabb szintjét jelenti az elemzésnek, amikor az elemzést végző kapcsolatba tud hozni egyes gyakorlati jelenségeket egyes elméleti ismeretelemekkel. Ma már közismert pedagógiai terminussal szólva ráismer a gyakorlatban az elméletre az elmélet megnyilvánulására), vagy a gyakorlat egyes jelenségeit valamilyen elméleti rendszerhez (tantárgyhoz, tudományághoz) tartozó terminussal meg tudja nevezni.

Gyakran tapasztaljuk, hogy az elemzést végző elméleti ismereteit eszközként használja, - bizonyítja, igazolja, cáfolja velük a pedagógiai gyakorlati jelenségeket, de nem tudja szétválasztani a tantárgyi, tudományági aspektusokat. Eklektikus eszközként bánik ismereteivel (pl. didaktikai, pszichológiai, szociológiai, stb. terminusok keverednek).

Magas fokú tudatosság nyilvánul meg az elemzésben, amikor meghatározott elméleti rendszerben gondolkodva, konzekvensen használva a szakterminológiát az elemző eszközként használja elméleti ismereteit.

2.) Az elemzés minőségét meghatározó tényező, hogy az elemzés során hányféle szempontból tudja az elemző értéktételeit megalkotni. Az elméleti képzés során a jelöltek sokirányú felkészítést kapnak, sokféle tantárgygyal ismerkednek meg. Ez így szükségszerű, mert hiszen a gyakorlat is szükségszerűen sokszínű, összetett, egymástól elválaszthatatlan összetevőkből, több szempontból determinált mozzanatokból áll. Az elemzés egyik célja éppen az, hogy ezt a többoldalú determináltságot tudatosítsuk és majd a tervezési szakaszban is felszínen tartassuk.

A komplexitás szempontjának érvényesítése céljából helyes, ha valamilyen elv szerint csoportosítjuk azokat az elméleti rendszereket, amelyekkel a képzési folyamatban a jelöltek megismerkednek. A csoportalkotás legcélszerűbb elvének tarthatjuk, hogy az egyes elméleti ismeretrendszerek milyen funkciót töltenek be a tudatosan végzett gyakorlatban. E tekintetben elfogadhatónak tűnik felosztani az ismereteket

- szakismeretekre,
- normatív ismeretekre,
- háttérismeretekre.

A felsorolást egyben hierarchiának is tekinthetjük, miközben röviden a következő értelmezésekkel egészítjük ki az egyes ismeretcsoportokat. A szakismeretek alatt ebben az összefüggésben a tantervi követelmények megtanításához szükséges tantárgyi ismereteket értjük. (Pl. nyelvi, irodalmi, matematikai stb.). A normatív ismeretek csoportjába a pedagógiai (pl. didaktikai, neveléseméleti, tantárgypedagógiai) ismeretek azon egységeit, fejezeteit sorolhatjuk, amelyek magatartást, cselekvést, folyamatokat közvetlenül szabályozó ismereteket tartalmaznak. Az ismeretek jórésze viszont (mint pl. a logika, pszichológia, szociológia) az eszközök, eljárások, munkaformák jobb megválasztásában adnak segítséget. Nem annyira a normatív jellegüket kellene hangsúlyoznunk, mint inkább a feltételek elemzését, értékelését segítő szerepüket.

Mivel a feltételek általában a sikeres munka háttérét jelentik, ezért nevezhetjük ezeket az ismereteket háttérismereteknek.

Az elemzés komplexitása, illetve a komplexitás minősége annál magasabb fokú, minél több ismeretcsoporthoz vett konkrét ismerettel tudja a tanító indokolni tervét, illetve a pedagógiai folyamatokban megvalósult, lezajlott eljárásokat, helyzeteket.

3.) Az elemző képesség alakulása szempontjából nem lehet közömbös, hogy az elemzés milyen önállósági szinten történik. Nemcsak arra kell figyelni, hogy tud-e az elemző önállóan elemezni vagy nem, fontosnak kell tekintenünk, hogy az elemző a lehető legteljesebb komplex elemzésre képes legyen. Ezt a szintet azonban nagyon nehéz elérni. A tapasztalatok azt mutatják, hogy önállóan legkönnyebben az órák (a pedagógiai folyamatok) szerkezeti egységeinek a felismerése megy. Majd viszonylag hamar rájönnek az elemzők a szaktárgyi tévedésekre. Nem okoz túl nagy nehézséget a szakmetodikai normatívák megsértésének a felismerése, de már nehezebb az általános didaktikai, neveléseméleti, nevelépszichológiai normatíva megsértésének a kiemelése. Szinte önállóan alig-alig próbálkoznak az elemzők az ún. háttérismeretekkel.

4.) A minél hitelesebb, minél realisabb megítélés az elemzés során nem nélkülözheti a megfelelő mennyiségű konkrét tény, adatot, pontos szituációt. Ezek regisztrálásához fejlett és jól begyakorlott adatrögzítési technika és szelektív képesség kell. Mindezek összesen az elemzés technikai feltételeit képezik, és magával az elemzéssel úgy hozhatók összefüggésbe, hogy minél több pontosan regisztrált és minél lényegesebb szempontok szerint szelektált tényre, adatra tud támaszkodni az elemző, annál nagyobb a valószínűsége a realisabb értéktételek megalkotásának. Ebből következik, hogy az elemző képesség fejlesztését a gazdaságos és jól áttekinthető adatgyűjtési technikák (jegyzetelési, megfigyelési módszerek) kialakításával tanácsos kezdeni.

Összegezve mondandónk lényegét, hangsúlyozni kívánjuk, hogy a pedagógiai munka (ezen belül a tanítási óra) elemzésének közvetlenül a tudatos gyakorlatot, közvetve az elmélet és gyakorlat egységét kell mindenekelőtt erősíteni. Az elemzés meghatározott készségeket, képességeket kíván, és ebből a szempontból a pedagógusképző intézményeknek kötelességszerűen foglalkozniuk kell a problémával.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSE

(Résztanulmányok a felsőoktatás ezredfordulós fejlesztési koncepcióhoz)

Általános fejlesztési irányelvek

A pedagógusképzés fejlesztésének irányait döntően a közoktatás változó iskolaszervezete, a Nemzeti Alaptanterv követelményrendszere, a pedagógiai szabadság foka és a demográfiai viszonyok alakulása, valamint a pedagógusképzés hazai tradíciói és a fejlett országok képzésfejlesztési gyakorlata határozza meg.

A pedagógusképzésben az egyik alapvető feladat - szintenként és területenként eltérő arányokkal - a szaktudományi képzés. A másik a pedagógus hivatásra, mesterségre való felkészítés, amely magában foglalja a pedagógiai és pszichológiai alapképzést, a társadalmi összefüggésekre figyelmező nevelésszociológiát, az önismeretet és személyiségfejlesztést szolgáló pedagógiai, az átadási képességet formáló tantárgy-pedagógiai stúdiumokat, valamint az iskolai nevelési és oktatási gyakorlatot. (A gyakorlati képzés az alapképzés idejének 20-25 %-át adja.)

A képezési követelményeknek, valamint ezek alapján kialakítandó intézményi tanterveknek, tantárgyi programoknak a pedagógushivatás ember- és gyermekközpontú szellemiségét, az ehhez szükséges technikákat, az iskolai nevelői gyakorlatot kell szolgálnia és fejlesztenie.

A pedagógusképzés struktúrája

Az iskolarendszer fejlődése, a hazai iskolaszervezet a pedagógus alapképzés és továbbképzés egységes, egymásra épülő, egymást átható rendszerének a megalkotását igényli.

A felsőoktatási törvény szerint a pedagógusképzés az alapképzés kétszintű: egyetemi és főiskolai.

A tanárképzés fogalomkörébe egyaránt beletartoznak az egye-

temi és főiskolai képzési szinterek, a közismereti, a művészeti és a szomatikus nevelés tanárainak a felkészítése, valamint a szakmai tanárképzés.

A tanári képesítés sajátossága, hogy kétféle szakképzettséget egyesít. Egyrészt a különböző szakterületi (bölcsész, természettudományos, műszaki, gazdasági, művészeti, egészségügyi) felkészültséget, másrészt az adott szakterület tantárgy(ai) oktatására, valamint a nevelő munkára alkalmassá tevő képzettséget ötvözi. A tanári kultúra és mesterség képesítési követelménytervezete azonos elvárásokat kíván elfogadtatni a főiskolai és az egyetemi szintű tanárképzésben egyaránt.

Az egyetemi szintű képzésben létezik az a modell, amelyben a tanári és a nem tanári képzés egymástól elkülönül, illetve, amelyben az ún. szaktárgyi szaktudományi képzést is áthatja a tanárképzési orientáció. Ugyanakkor a mai képzési gyakorlatban arra is találunk példát, hogy a szaktudományi felkészítést követi, illetve vele párhuzamosan folyik a tanári felkészítés. Ez a párhuzamos modell segíti jobban a pedagógusjelöltek szocializációját.

A tudományegyetemi képzés fejlesztésének kereteit a több tudományágat művelő, klasszikus értelemben univerzitásként működő egyetemek jelölik ki. Ezekben az intézményekben biztosítható a jelenleginél diverzifikáltabb képzési struktúra, amelynek középpontjában a széles alapozású egyetemi alapszakok vannak, és amelyekre egy a felhasználási terület speciális igényeit jobban kielégítő, rugalmasabb posztgraduális képzés: a tudósképzés feladatait vállaló magas szintű doktorandusz képzés, valamint szakirányú továbbképzés épül.

A szakirányú posztgraduális képzés számtalan specializációtól mentesítheti az alapképzést, és az egyetemek szolgáltató funkciója e képzésben teljesebben ki.

A tudományegyetemek képzési rendszere nyitott, egyaránt lehetővé teszi a főiskolai szintű vagy adott szakok-szakirányok esetében az ún. post-secondary, illetve az egyetemi előkészítő évfolyami képzés indításának lehetőségét.

Ezen intézménytípusban legtermészetesebb a különböző képzési szintek és irányok egymásra épülő rendszere és a hallgatók szakok és szintek közötti mozgásának, a szabad tantárgyválasztásnak a lehetősége is. Az adott intézményen belüli mozgás biztosítása mellett indokolt, hogy a főbb tudományterületeken belül (pl. bölcsész- és természettudomány területein) országosan is biztosítható legyen az intézmények közötti átjárhatóság.

Elsősorban a szakirányú továbbképzésben, de más képzési szintek esetében is várhatóan növekedni fog - a foglalkoztatási struktúra gyorsabb változása és a munkanélküliség miatt is - a munka melletti tanulás, a speciális szakképesítés, a második diploma megszerzésének igénye, amelyre az esti- levelező képzés mellett az azt kiváltó korszerű képzési formák - a távoktatás, a nyitott egyetemi képzés - új lehetőségeket teremtenek.

A tudományegyetemi képzésben a növekedés mind a társadalom, mind a természettudományi területeken elsősorban az ún. nem tanári szakos képzésben, valamint a klasszikus tudományegyetemi szakokon túl a főbb tudományág határterületein létrejövő új szakok terén várható. (pl. a környezet-tudomány, az informatika, a tömegkommunikáció stb. terén)

A tanárképzésben a klasszikus kétszakos képzés mellett lehetőség nyílik az egy- illetve, az ún. másfél szakos alapképzésre, valamint a posztgraduális képzés keretei között a speciális, szűkebb szakosodási irányokra, valamint az új pedagógus szerepkörökre és iskolai funkciókra történő felkészítésre.

A tanárképző főiskolákon az ezredfordulóig - az egységes szemléletű új képesítési követelmények szerint - részben megmarad a főiskolai szintű tanárképzés. Azonban mind a nemzetközi gyakorlat, mint a hazai tanárképzési tradíciók szellemében a társadalom- és természettudományi tanárképzésben az ezredfordulóig általánossá kell tenni az ötéves egyetemi szintű tanárképzést. Ez azt is jelent, hogy a tanárképző főiskolák fejlesztésével el kell érni, hogy azokban az

intézményekben és szakokon, ahol az egyetemi szintű tanárképzés feltételei adottak - és a képzés eleget tesz az egyetemi szintű képzés akkreditációs feltételeinek - megindulhasson az egyetemi szintű tanárképzés. Ez a folyamat az egyetemekkel való együttműködésben valósulhat meg olyan módon, hogy ez ne vezessen a magyar felsőoktatás további felaprózódásához.

A szakmai (agrár, egészségügyi, műszaki, gazdasági és művészeti) tanárképzésben a tanári felkészítés második szakképesítésként kapcsolódik az alapképzéshez. A szakmai tanárképzés az adott tevékenységet meghatározó szakképzésben tanított tantárgyak csoportjának oktatására ad jogosultságot.

A szakképzés elméleti és gyakorlati megosztottsága hívta életre a szakmai tanárképzésben a mérnöki tanári képzés mellett a főiskolai szintű műszaki tanári és szakoktató képzést, amely a szakoktatás átalakulását követően a jövőben az egyetemi és főiskolai szintű mérnök-tanár képzést megtartva egyszerűsödhet.

A jelenleg főiskolai szintű "műszaki tanár" képzés egyetemi szintre történő emelésének útja - megtartva a szakmai tanárképzés sajátosságait - azonos a tanárképző főiskolák esetében vállalható eljárással.

Speciális képzés a gyógypedagógus-képzés, amely a sérülés típusainak vagy a speciális nevelési szükségleteknek megfelelően differenciálódik. A jövőben a pedagógiai funkciók mentén szervezendő képzést kívánja egyetemi szinten művelni.

Az óvó- és tanítóképzésben a foglalkozási ágak, a tanítandó ismeretkörök és a tantárgyak együttese határozza meg az alapképzést. E két professzióban közös és meghatározó, hogy a képzés a különböző szaktudományi (szaktárgyi) ismerettartalmakkal a teljes gyermeki személyiség felé fordul, és a fejlesztő, nevelő feladatokra történő felkészítést tekinti feladatának.

Az óvodapedagógus-képzésben az alapképzés három éves főiskolai szintű képzés. Megtartva a hároméves főiskolai

szintet rugalmas, posztgraduális szakirányú képzési, illetve az iskola előtti korosztályok speciális nevelői feladataira. A kialakult intézményhálózat arra is lehetőséget teremt, hogy az óvó- és tanítói szakok akár kétszakos képzési rendszerben is elvégezhető, bizonyos mértékig átjárható legyenek.

A tanítói szak képzési ideje három év, bár jelenleg a hallgatók egyharmada négyéves képzésben vesz részt. Az iskolaszervezet belső tagolásának változásai, a tantárgyi rendszer integrálódása következtében a tanítói kompetencia bővülésével kell számolni. Ezért, valamint a gyakorlati képzés időarányának megnövekedése miatt a képzés idejének négy évre történő emelése indokolt oly módon, hogy a jelölt az 1-4 osztályban valamennyi, az 5-6. osztályban legalább egy, az oklevélben megnevezett műveltségi terület oktatási-nevelési feladatait képes legyen ellátni. A tanítóképzés 5-6. osztály irányába történő nyitása megvalósítandó mind az alap, mind pedig a szakirányú továbbképzésben.

A jelenleg kialakult helyzet indokolja, hogy a fejlett demokratikus országokhoz hasonlóan a felsőoktatásban és a felsőoktatási intézményeken kívül nálunk is megvalósítsunk egy országosan koordinált, működőképes pedagógus-továbbképzési rendszert.

A továbbképzés területén, de korlátozott mértékben az alapképzésben is számításba kell venni a terjedőben lévő távoktatás adta lehetőségeket. A távoktatás lehetővé teszi a képzés kiterjesztését olyan rétegekre is (például a határon kívüli magyar nyelvű képzés), amelyek különböző okok miatt nem tudnak részt venni a hagyományos oktatási keretekben.

A pedagógusképzés intézményhálózata, képzési volumene

A felsőoktatás fejlődési tendenciáinak megfelelően a pedagógusképzésben is csökken azoknak az intézményeknek a száma, amelyben egy adott képzési szakirány (pl. óvó-tanító, vagy tanárképzés) jelöli és nevezi meg az adott intézményt.

A tudományegyetemek tanárképző funkciójukat továbbra is megtartják, azonban itt is (és az egyetemre váló tanár-

képző főiskolákon) olyan kari vagy karközi szervezeti egység (pl. tanárképző intézet) létrehozása lehetséges, amely alkalmas a tanári kultúra és mesterség képesítési követelményeinek megfelelően a tanárképzés koordinálására.

A tanárképző főiskolák intézményrendszere az egyetemi szintű képzés vállalásával két út választásának lehetőségét körvonalazta: az adott város egyetemével való integrálódása mellett az alakuló regionális egyetem részeként működő intézményként, megtartva az adott régióban betöltött kulturális centrum szerepét kíván egyetemi szinten működni és tanárokat képezni.

A tanárképzés területén a létszám növelés helyett a beiskolázás belső struktúrájának módosítása (pl. az idegen nyelv szakok növelése) indokolt.

A szakmai tanárképzést folytató intézmények, amelyek műszaki, agrár, gazdasági, egészségügyi, testnevelési, illetve művészeti profiljuk részeként végeznek tanárképzést, meg kell hogy tartsák e funkciójukat.

A törvények (közoktatás és felsőoktatás) előírásaival összhangban az egyetemi szintű szakmai tanárképzést erősíteni kell, az egyetemek és főiskolák kooperációja keretében is.

Az óvóképzés területén meg kell őrizni azokat a képzési helyeket, ahol a tanítóképző főiskolán folyik az óvóképzés. A ma még létező három önálló óvóképző főiskolán lehetőséget kell adni, hogy a pedagógiai kultúrához kapcsolódó más professziójú képzés is indulhasson, az intézmények képzési profilja a regionális igényeknek megfelelően bővüljön, a létszám jelentősebb bővítése azonban nem indokolt. A középfokú végzettségűek átképzése viszont szükséges.

A tanítóképzők intézményrendszerében már ma sem az egyprofilú intézmények a jellemzők. A pedagógusképző főiskolák erős kötődése a régióhoz újabb főiskolai szakok, (pl. az óvó-, a szociálismunkás, a szociálpedagógus, a művelődés-szervező, a gazdasági, a kommunikációs szakember képzés) befogadását eredményezte, amely összhangban a felsőoktatási törvénnyel, a többprofilú főiskolai rendszer kialakítását

segíti elő.

A tanítóképzés - részben intézmények átadásával - négy felekezeti tanítóképzővel gazdagodott. S az így kialakult intézményhálózat, mind az állami, mind a felekezeti iskolák tanítószükségletét biztosítani tudja.

PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÜLFÖLDÖN

A PEDAGOGIKUM TARTALMA A TANÁRKÉPZÉSBEN
A BERLINI HUMBOLDT EGYETEMEN

A német felsőoktatás a különböző szövetségi tartományok törvényei által meghatározott. E felsőoktatást alkotó - többségében - egyetemek ugyanakkor teljes autonómiával rendelkeznek, ami oktatási és kutatási szabadságot jelent. A vizsgáztatás jogát és így a diplomakiadás jogát viszont az állam gyakorolja. A német felsőoktatási intézmények döntő többsége nagy hallgatói létszámú, többkarú egyetem, de a kisebb, 1-3 profilú képzést folytató egyetemek sem ritkák.

Németországban az újraegyesítés óta kizárólag egyetemen, egyetemi karokon folytatható tanárképzés, ebben az értelemben a tanító (elemi iskolai tanár) és a tanárképzés egyetemi szintű. Egységes tanárképzésről a szövetségi tartományokban azonban nem beszélhetünk, hisz a képzés mind tartalmát, mind időkeretét illetően differenciált. Ma a szövetségi törvények úgy rendelkeznek, hogy a tanári hivatásra készülők kétszintű képzésben részesülnek. Az első államvizsgát az egyetemi képzés után, az állam által kijelölt vizsgabizottságok előtt tehetik le a jelöltek, majd a második államvizsga - csak ennek letétele után létesíthető közalkalmazotti jogviszony - a két éves ún. referendariát (azaz gyakornoki idő) után teljesíthető. E gyakornoki idő az adott iskolatípusban, szakvezető tanárok irányítása - segítése mellett hospitálást, gyakorlati tanítást, továbbá szemináriumok látogatását jelenti. Így készülhetnek fel a tanárjelöltek az előbb említett második államvizsgára, a képesítő vizsgára.

E tanulmány szerzőjének lehetősége volt egy tanulmányút keretében több német egyetem tanárképzési gyakorlatával ismerkedni. A tartományok eltérő szabályozása, valamint

az egyetemek autonómiája olykor igen hasonló, máskor nagyon különböző tanárképzési gyakorlatot eredményezett. Ez egyaránt vonatkozik a pedagógus mesterséget alapozó kurzusok számára és tartalmi előírásaira, valamint a gyakorlatok különbözőségére.

Arra vállalkozom, hogy részletesebben egy egyetem, a berlini Humboldt Egyetem képzési gyakorlatából(1-2) mutassak be részleteket, míg más egyetemekről egy-két példával kell megelégednünk. Csak jelezni szeretném, hogy jelentős különbségeket lehet felfedezni az új szövetségi tartományok tanárképzési gyakorlatában (pl. Berlin - Szászország). Ugyanakkor szembetűnő hasonlóság mutatható ki pl. a bajorországi-szászországi(3), vagy a bonni Friedrich-Wilhelm Egyetem(4) és a Lipcsei Egyetem(5) tanárképzési rendszerében, a különböző előzmények ellenére. E tanulmány az első államvizsgáig mutatja be a pedagógus mesterséget alapozó pedagógiai és társadalomtudományi képzés tartalmát és szervezeti kereteit.

Az elemi iskolai tanárképzés (a továbbiakban tanítóképzés) a Humboldt Egyetemen 7 féléves, melyből a hetedik félév vizsgafélév. A tanárképzés minden formájának képzési ideje 9 szemeszter, melyből az utolsó szintén a vizsgákra (államvizsgára) való felkészülés időszaka. A német felsőoktatásba bekapcsolódni kívánók tanulmányaik során támogatásra csak akkor számíthatnak, ha e képzési időn belül teljesítik az egyetem által meghatározott követelményeket. Közismertek azonban az ide vonatkozó statisztikák, miszerint a képzésben eltöltött idő - sok okra visszavezethetően - jelentősen meghosszabbodik.

A képesítési követelményeket általánosan törvényben fogalmazzák meg. A képzés tartalmi és időbeli meghatározása az egyetemi autonóma része.

A képzési időt szemeszterekben és a félévek összességében heti óraszámban fejezik ki. Egység az I SWS (Semesterwochenstunde), ami egy félévben heti egy órát jelent. (A továbbiakban ezt a rövidítést használom.) Az általam ismert

talán leegyszerűbb felsőoktatás-szervezési mód ez, mely érvényesíti a tanszabadság elvének a megvalósítását. Mindez közel áll egy leegyszerűsített tanegység-rendszerű oktatáshoz. Német professzorokkal és tudományos munkatársakkal folytatott rögtönzött "közvéleménykutatáson" arról győződtem meg, hogy nevezett kollegák nem érdeklődnek, nem érdekeltek a kredit-rendszerű képzés bevezetésében, mondván, képzési rendszerük a korszerűsítés minden tartalmi elemét képes így is befogadni.

Vessünk egy pillantást a hallgatói terhelésre. Ha az egyetemi (ahogy ők nevezik akadémiai) foglalkozások számát és időkeretét vizsgáljuk, a tanár szakon pl. 160 SWS szerepel. Ami azt jelenti, hogy a hallgató - az egy vizsgafélévét leszámítva - 8 féléven át azonos terhelést követve, heti átlag 20 órában vesz fel kurzusokat (előadást, proszemináriumot, szemináriumot és teljesítményértékeléssel záró ún. főszemináriumot). Ez elmarad a magyar hallgatók átlagos óraszámától. Meg kell azonban azt is jegyezni, hogy jelen esetben a 160 SWS órakeretet - és az előírt gyakorlatokat - mint minimumot kell értelmeznünk, hisz a hallgatók döntő többsége a vizsgakövetelmények ismeretében további kurzusokat vesz fel, és teljesíti azok követelményét. A hallgatói terhelés másik mutatója a képzési időben teljesítendő vizsgák száma. Megállapítható, hogy a magyar hallgatók lényegesen többet vizsgáznak. E stúdiumokból ugyanis a német hallgatóknak csupán két teljesítmény-értékeléssel záruló kurzust kell teljesíteni. Az itt elsajátított ismeretek azonban részét képezik az államvizsgának. Szintén teljesítmény-értékeléssel zár az orientációs pedagógiai gyakorlat.

A tanár szakok képzési ideje és egyben a teljesítendő stúdiumok száma azonos, 160-160 SWS. (Az általam tanulmányozott más egyetemeken azonban sehol sincs így!) Ebben az értelemben a berlini képzést egységesen tanárképzésnek nevezhetnénk. A berlini kollegák mégsem használják ezt a fogalmat, mondván, a képzés tartalma különböző, és más-más iskolafokozatra készít fel. Azt gondolom azonban, hogy a

magyar tanárképzési gyakorlat törvényben megfogalmazott irányba való átalakításához a berlini gyakorlat elemzésre érdemes, jó példa lehet! A tanári szak tantervi hálóját az alábbi táblázat foglalja össze: (1. sz. táblázat)

A táblázatból az is kiolvasható, hogy az általánosan képző iskolák kétszakos tanárai módszertani képzésre és tanulásdidaktikára fordíthatnak nagyobb súlyt, a középiskolai tanári pályára készülők az egyik szakjukból vesznek fel több kurzust (összesen 18 SWS időkeretben). A különbség tehát az általánosan művelő és szaktudományi képzés arányában van. A módszertanok (és az általánosan művelő stúdiumok) arányának csökkenése figyelhető meg a képzési szint emelkedésével egész Németországban. (3-5) A módszertanok - épp úgy, mint nálunk - a szaktudományi tanszékek kompetenciájába tartoznak.

A tanári mesterséget megalapozó neveléstudományi és más társadalomtudományi kurzusok (pszichológia, szociológia, politológia, filozófia) időkerete a képzés egészében 20 (+2)SWS, (1. sz. ábra) melyből az előbbi 12 (+2)SWS, az utóbbi 8 SWS időkeretet tesz ki függetlenül attól, hogy a tanárjelöltek mely iskolatípusban kívánnak elhelyezkedni. Az 1. sz. táblázatból látható, hogy a tanító és bizonyos tanár szakok esetén ezzen nem zárul le a neveléstudományi képzés, a módszertanok is más-más időkeretben szerepelnek. A meghirdetett heti 2 órás kurzusokból a hallgató választja ki - mintegy összeállítva saját maga számára a képzési tartalmat - a felveendő stúdiumokat. Ha a meghirdetett stúdiumok száma nagy - jelen esetben közel 200 kurzus (ld. 1. sz. melléklet) - a pedagógusjelölt a vizsgakövetelmények ismeretében igazán élhet az őt megillető tanszabadsággal.

A tanári mesterségre felkészítő kurzusok célja a neveléstudományi kompetencia elsajátítása, a tanári pályán szükséges képességek és tudás kialakítása.

E felkészültség biztosítása érdekében a neveléstudományi stúdiumok mellett más társadalomtudományok "beemelésére" is sor kerül a programba. Így a filozófiát, politikatudományt, pszichológiát, szociológiát (olykor jogtudományt) e tudomá-

A tanár szak tantervi hálója a Humboldt Egyetemen - részlet

Szak	Képzési idő	Nevelés- és más társ. tudomány	Szak specifikus tudomány	Szak-módszerteran I. szak	Szak-módszerteran II. szak	Szak-tudományok I. szak	Szak-tudományok II. szak	
Tanító	7 félév 12o SWS	12+8 SWS pálya-orientációs gyakorlat	elemi oktatás pedagógiája 36 SWS	1o SWS oktatási gyakorlat	-	54 SWS	-	
T A N Á R	Két szakos	9 félév 16o SWS	12+8 SWS pálya-orientációs gyakorlat	tanulás-didaktika 12 SWS	1o SWS oktatási gyakorlat	1o SWS oktatási gyakorlat	54 SWS	54 SWS
	Gyógypedagógia	9 félév 16o SWS	12+8 SWS pálya-orientációs gyakorlat	gyógypedagógiai alaptudományok 16 SWS	1o SWS oktatási gyakorlat	-	54 SWS	6o SWS
	Gimnáziumi t. /középisk./	9 félév 16o SWS	12+8 SWS pálya-orientációs gyakorlat	-	8 SWS oktatási gyakorlat	6 SWS oktatási gyakorlat	72 SWS	54 SWS
	Középtan. egy szakmai iránynyal	9 félév 16o SWS	12+8 SWS pálya-orientációs gyakorlat	-	8 SWS oktatási gyakorlat	1o SWS oktatási gyakorlat	72 SWS	54 SWS

nyok képviselői tudományközi oktatási formákban kínálják.

A képzés - épp úgy, mint nálunk az egyetemi képzésben - alap- és törzsképzésre oszlik. Ennek megfelelően az alapképzésben "alapstúdiumok", a törzsképzésben "főstúdiumok" szerepelnek. (E tanulmányban az alapképzés-alapstúdiumok, törzsképzés-főstúdiumok szinonimaként kerülnek említésre.) Az alapstúdiumok időkerete neveléstudományból 4 SWS, mely magában foglal egy két órás előadást és egy prosezemináriumot, amely 4 hetes pályaorientációs gyakorlatra készít fel, ez utóbbi teljesítmény - értékeléssel zár. A törzsképzés időkerete pedagógiából 8 SWS, azaz négy, heti 2 órás foglalkozás, melyből egy teljesítmény-értékeléssel zárul. Az alapstúdiumokat az első 4 félévben, a főstúdiumok teljesítését az 5. félévtől kell megkezdeni. A képzős tanterv rendszerét az alábbi ábra mutatja be: (1. sz. ábra)

Az alap- és főstúdiumokat a neveléstudomány következő 5 szakterületéből hirdetik meg:

- 1.) Pedagógiai tevékenység, neveléstudomány és a neveléstudomány elmélete
- 2.) Az iskola, mint társadalmi intézmény
- 3.) Szocializáció és nevelés
- 4.) Curriculum és oktatás
- 5.) Diagnózis, értékelés és iskolai (nevelési) tanácsadás

E szakterületek egyetemek közötti összehasonlításban némi súlypont-eltolódást jeleznek, ahogy a 2. sz. ábra mutatja: (2. sz. ábra)

A kurzusokat a tanszékek és intézetek hirdetik meg. A tanszéki kurzuskínálat összeállításában - korrekciójában jelentős a hallgatói visszajelzés szerepe - vagyis az, mit választott vagy nem választott a hallgató.

Az alapstúdium lehetőséget nyújt a hallgatók számára, hogy megismerkedjenek a neveléstudomány alapjaival. Itt kerül sor a pedagógiai fogalmak magyarázatára; a pedagógiai professzió és a pedagógusi munka elemzésére; a pedagógiai problémák tudományközi bemutatására és a neveléstudomány részéről az arra adandó mai válaszra; továbbá az alapstú-

1. sz. tábla

**A tanár szak tantervi hálójája
nevelés- és társadalomtudományokból
- VÁZLAT -**

Félévek	NEVELÉSTUDOMÁNY 12 + 2 SWS	TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK 8 SWS	
1.	Bevezető előadás - aláírás -	Bevezető előadás - aláírás -	alap-
2.	Proszeminárium - aláírás -	Külföldi gyerekekkel való munka - aláírás -	kép-
3.	4 hetes iskolai pedagógiai gyakorlat		zés
4.	- teljesítmény-értékelés -		
5.	Proszeminárium - aláírás -	Proszeminárium - aláírás -	törzs- képzés
6.	Proszeminárium vagy főszeminárium	Főszeminárium - telj. ért. -	
7.	aláírás/telj. ért.	a 3. v. 4. témából	

2. sz. táblázat

A neveléstudományi tanulmányok tartalma

Berlin	Bonn	Chemnitz
1. A pedagógiai tevékenység, nevelésmélt és elméletiek a neveléstudományról	A képzés és nevelés	Pedagógia /Általános, és szisztematikus pedagógia, neveléskultúra, iskolapedagógia - beleértve az általános didaktikát
2. Az iskola mint társadalmi intézmény	Fejlődés és tanulás	Pedagógia pszichológia /tanuláspszichológia, fejlődépszichológia, diagnózis, szemlélyiség-gfejjesztés pszichológiájá, szociálpszichológia/
3. Szocializáció és nevelés	A nevelés társadalmi elvárásai	Iskolapedagógiai gyakorlat iskolában /választott iskolafokozaton/
4. Curriculum és oktatás	Az oktatásügy intézményei és szervezeti formái	Nevelésszociológia /Ifjúság- és családpszichológia, az empirikus társadalomkutatás módszerei/ vagy Filozófia /Általános és társadalomfilozófia, környezetproblémák/ vagy Teológia
5. Diagnózis, értékelés és iskolai nevelési segítség	Oktatás és általános didaktika	Nyelvi nevelés /a beszéd elmélete és gyakorlat, beszédterápia; szak- és társadalom vonatkozású retorikai kommunikáció

diumhoz kötődő orientációs pedagógiai gyakorlatra való felkészülésre egy prozeminárium keretében.

A főstudium tartalmilag és módszertanilag folytatja az alapstudiumot. Ez 4 szemináriumot foglal magába, melyek 2 tanulmányi területen való elmélyedést tesznek lehetővé. E foglalkozások előkészítik és segítik a neveléstudományi vizsgára való eredményes felkészülést. A neveléstudományi vizsga része az államvizsgának, mely egy óras szóbeli vizsga. A jelöltnek összefüggően kell kifejtteni mondanivalóját. A vizsgára az öt neveléstudományi területről kell a hallgatónak megjelölnie az általa tanulmányozott szakterületeket, és a vizsgabizottság dönt, miből fog a jelölt vizsgázni.

A képzésben alkalmazott oktatási formák a következők: előadás, prozeminárium és gyakorlat, teljesítmény-értékeléssel záró szeminárium.

Az előadás alap- és speciális tudást, továbbá módszertani ismereteket közvetít összefüggő bemutatásban. A gyakorlat és prozemináriumok - kezdőknek és haladóknak egyaránt - tananyag-feldolgozást szolgálnak, ismereteket és készségeket közvetítenek, a szak tudományos módszereivel való megismertetést segítik elő. A hallgatók gyakorlati feladatokat oldanak meg, módszereket próbálnak ki, értékeket elemeznek, előadnak és vitatkoznak. Szemináriumon komplex és új problémák felvetése, tudományos módszerekkel való körüljárása és megoldása történik vita és előadás formájában. Nem ismeretlenek a német felsőoktatásban az ún. "studiumegységek". Ezek integrált oktatási formák, melyek kétórás gyakorlatokat kapcsolnak egybe, vagy kétórás előadást és hozzá kapcsolódó kétórás gyakorlatokat jelölnek. Szervezhetőek azonos, vagy egymást követő félévben. Az alábbi táblázat a tanszékek kurzuskinálatát foglalja össze. (2. sz. táblázat)

A neveléstudományi tanulmányok a "Bevezetés a neveléstudományba" előadással indíthatók. A kurzuskinálatból látható, hogy a neveléstudományi problémák megközelítésének mennyi lehetősége van, hisz ezen előadások nemcsak az általános pedagógia köréből valók. A didaktika, infomatika, ne-

2. sz. táblázat

**Tanító- és tanár szakosok számára meghirdetett kurzusok
nevelés- és más társadalomtudományból
/HUB 1993-94; 245 kurzus/**

Nevelés- tudomány	Előadás	Pro- szeminárium	Fő- szeminárium	Kutatási kollokvium	Studium Generale	Összesen
1.A pedagógiai tevékenység, nevelés- elmélet, elméletek a nevelés- tudományból	3	12	6	2	2	25
2.Az iskola, mint társadalmi intézmény	3	9	7	1	2	22
3.Szociali- záció és nevelés	2	16	5	1	1	25
4.Curriculum és oktatás	3	24	5	-	-	32
5.Diagnózis, értékelés és iskolai nevelési segítség	-	3	1	-	-	4
Elemi oktatás pedagógiája	4	33	8	1	-	46
Médecin- pedagógia	1	4	5	3	-	13
Gazdaság- pedagógia	3	8	3	2	-	16
Pedagógiai gyakorlatot előkészítő kurzus	-	13	-	-	-	13
Pszichológia	3	20	5	2	1	31
Szociológia	1	5	1	-	1	8
Filozófia	2	4	2	-	2	10

velésszociológia, vagy a neveléstörténet egyaránt lehetőséget kínál a neveléstudomány tanulmányozásának a megkezdéséhez.

A neveléstudományi tanszékek prosezemináriumi-szemináriumi kínálatára nem csak "mérete" miatt érdemes odafigyelni. A fenti táblázatból az is kitűnik, hogy mind az 5 témakörből lehet, - összesen 24 esetben -, teljesítményértékeléssel záruló szemináriumot választani. E szemináriumokat bevezető prosezemináriumok nagy száma (64) igazán lehetőséget ad a választásra, az ébredező szakmaiság megerősítésére, motiválásra. Ugyanakkor a "pillanatnyi helyzet" azt is tükrözi, melyek azok a kurzusok, amelyeket az évek folyamán előnyben részesítettek a hallgatók, választották azokat, és ezzel egyben befolyásolták a "tanszékek méretét" is. Egy tanszék fejlesztésre többek között akkor számíthat, ha munkáját az általuk meghirdetett kurzusok választásával a hallgatók elismerik. A törzsképzésbe felvett kurzusok teljes egészében a hallgatók választása alapján kerülnek. A választásban orientál az a vizsgaszabályzatban megfogalmazott előírás is, hogy a 3. vagy 4. szakterületről egy teljesítményértékeléssel záruló szemináriumot kell választani.

A berlini iskolák valóságos helyzete indokolja azt a döntést, hogy a hallgatók egy, heti 2 órás kurzus segítségével tájékozódjanak, ismerkedjenek a külföldi gyerekek oktatása-nevelése során felvetődő feladatokkal, problémákkal. Mindegyik megközelítés a toleranciára nevelést, az interkulturális oktatás és tanulás problémáit tűzi vizsgálódása középpontjába.

A tanár szakot felvettek számára a pedagógus mesterséget megalapozó neveléstudományi kurzusokkal mindig egy dokumentumban(1) kerül meghatározásra a "más társadalomtudományok"-ból teljesítendő kurzusszám és követelmény. E kurzusokon nem általában politológiáról, filozófiáról vagy éppen pszichológiáról hallgatnak a tanárjelöltek, hanem a tanár szakhoz, a neveléstudományi problémák megértéséhez-megoldásához kaphatnak interdiszciplináris segítséget.

A társadalomtudományok időkerete 8 SWS, melyből 4 SWS

az alapképzés, 4 SWS a törzsképzés időszakában veendő fel. A fentebb említett 4 társadalomtudomány (filozófia, pszichológia, politológia, szociológia) bármelyike választható, akár egyből is felvehető a négy kurzus, épp úgy, mint ahogy egy szakterülethez is kapcsolódhat valamennyi kurzus.

A következő (3. sz.) táblázatban azt foglaljuk össze, hogy mely neveléstudományi szakterülethez tudnak igazán kapcsolódni a filozófia, politológia, pszichológia és szociológia tanszékek. Az egyes tanszékek kurzus-kínálatukat ennek megfelelően teszik közzé. (1) A választás azonban a hallgatót illeti meg.

A társadalomtudományokból egy kurzust teljesítményértékeléssel kell lezárni.

E tanulmányok tantervi beépítettsége abban is eltér a magyar gyakorlattól, hogy a neveléstudományt segítő kurzusok a pedagógus pályára készülő jelölt jövőbeni tevékenységét szolgálják. A pedagógus mesterséget megalapozó társadalomtudományok fentebb ismertetett rendszere lehetővé teszi éppen a tanszabadság következményeként, hogy ad absurdum egyetlen pszichológia kurzus felvétele nélkül is el lehet jutni az államvizsgáig. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a hallgatók a "más társadalomtudományok" területéről felvett kurzusok döntő többségét a pszichológia területéről választják. (Számomra ez a körülmény cáfolata annak a sokszor hazai - elsősorban főiskolai - körökben felvetett érvnek, hogy a "hallgató éretlen" a választásra, a tanszabadság által biztosított lehetőséggel nem tudnak majd élni, s a kisebb ellenállás felé mozdulva színvonalcsökkenés következik majd be!)

Részletesen nincs módomban elemezni a szervezeti kereteket, a képzést folytató oktatói kar összetételét, csupán néhány rövid megjegyzést teszek. Mint már utaltam rá, az egyetemi autonóma oktatási és kutatási szabadságot jelent, mely megilleti az egyetem minden professzorát és tanszékét. A képzési feladatok racionalitása intézetekbe integrálja az önálló kutatást folytató tanszékeket. Ezért is nevezhetők e modern intézetek a képzés - egy-egy szakirány - alapegység-

(3. sz. tábla)

Tudományok Tanulmányi területek	Neveléstudomány	Filozófia	Politológia	Pszichológia	Szociológia
Pedagógiai tevékenység nevelésem. és a neveléstudomány elmélete	X	X			
Az iskola, mint társadalmi intézmény	X		X		X
Szocializáció és nevelés	X	X	X	X	X
Curriculum és nevelés	X	X	X	X	X
Diagnózis, értékelés és iskolai /nevelési/ tanácsadás	X			X	

gének, melyek valamennyi szakmai kérdésben teljes autonómiával rendelkeznek.

A tanszékek, így az intézetek is nagyon eltérő számú státusszal rendelkeznek. A tanszék az "egyszemélyes profesz-

szortól", a 2-3 professzort és 4-6 tudományos munkatársat tömörítő egységig terjed. Komoly, nagy megbecsülésnek örvendő tanszék az, ha a professzor tud 4-5 munkatársat foglalkoztatni. A tudomány fejlesztése mozgékony, az intenzív (személyes) munkát lehetővé tevő, relative kis tanszékeket követel. Így egy-egy tanszék 1-3 kutatási téma gazdája lehet. A kutatáshoz és elsősorban a pénzigényes empirikus vizsgálatokhoz a forrást - épp úgy, mint nálunk - kívülről kell előteremteni. Az intézetek tekintélyét a tanszékek száma és a kutatásban nyújtott eredmények határozzák meg. Ebből is következik, hogy a kutatási eredmények képezik az oktatás gerincét. A kurzus-kínálatban könnyen ráismerhetünk a tanszékek kutatási tevékenységére. Bizonyára a "kínálati-lista" változtatásában szerepet játszik a valóság és a kutatás által felvetett újabb és újabb kérdések megválaszolásának igénye. Az egyes intézetek, tanszékek oktatóinak és meghirdetett kurzusainak számát az alábbi táblázat mutatja:

(4. sz. táblázat)

A berlini Humboldt Egyetem, - melynek több mint 20 ezer hallgatója van - a neveléstudomány szakterületén a tudomány differenciált művelésére és a képzési feladatok ellátására 15 tanszéket alapított, mely 4 intézetbe integrálódik. Ma (1994) 61 főállású és 9 részmunkaidős kolléga dolgozik a neveléstudományi szakterület nemzetközi elismertségéért. 19 professzor irányításával több mint 30 projekt kutatása folyik. A tanár szakosok számára meghirdetett kurzusok száma meghaladja a másfélszázat, a tanító szakosokéval együtt több mint kettőszáz.

Meggyőződésem, hogy e nagymúltú egyetem neveléstudományban elért eredményei, tanárképzési koncepciója és gyakorlata a hazai tanárképzés számára is továbbgondolásra érdemesek.

4. sz. táblázat

HUB Neveléstudományi Szakirány
- Oktatók és kurzusok -

Intézet/Tanszék	1992/93. II. félév		1993/94. II. félév	
	oktatók száma professzor/ tud.munkatárs/ részmunkaidős kutató	Meghirdetett kurzusok száma	oktatók száma professzor/ tud.munkatárs/ részmunkaidős kutató	Meghirdetett kurzusok száma
Általánospedagógiai Intézet	4/14/8	48	7/14/9	52
Általános Nev.tud. Tanszék	1/3/5	9	1/3/7	9
Öszzehasonlító Ped. Tanszék	2/2/2	7	2/2/0	8
Empirikus Képzéskut. Tanszék	0/1/0	6	0/1/0	6
Filozófia és Ped. Tanszék	0/2/0	4	1/1/0	7
Szociológia és Ped. Tanszék	1/1/0	5	1/3/0	7
Iskolapedagógiai Intézet	4/10/3	48 /75*	6/13/6	38 /56*
Iskolaelmélet és Didaktika Tanszék	2/8/0	34	2/8/2	26
Alsófok-pedagógiai Tanszék	2/2/3	14	4/5/4	12
Pedagógiai-Pszichológiai Intézet	2/5/0	24	2/5/0	30
P-Psz. és tanulási zavarok Tanszék	2/5/0	24	1/2/0	30
P-Psz. és egészségpszich. Tanszék			1/2/0	
P-Psz. és fejlődéslektan Tanszék			0/1/0	
Gazdaságpedagógiai és Felnőttnevelési Intézet	3/9/1	36	4/10/2	39
Gazdaságpedagógia I. Tanszék	1/4/0	12	1/4/0	15
Gazdaságpedagógia II. Tanszék	0/1/0		0/1/0	
Pedagógia és Informatika Tanszék	0/1/0	8	1/2/1	12
Felnőttnevelés-továbbképzési Tanszék	2/3/1	16	2/3/1	12

* A tanító szakosok számára meghirdetett kurzusokkal növelt érték.
/E szak számára fenti intézetek összesen 1993-ban 38, 1994-ben 30 kurzust hírdetett meg/.

A tanár és tanító szakosok számára meghirdetett
neveléstudományi kurzusok jegyzéke (2)

I. Előadások: Bevezetés a neveléstudományba

- Bevezetés a neveléstudományba
- Bevezetés az iskolapedagógiába
- Pedagógia és informatika.
- A Szövetségi Köztársaság oktatásügye
- Példaértékű tanítás és tanulás
- A társadalmi modernizálás folyamata és iskolai funkciói
- Az oktatás és tanulás viszonya kiválasztott pedagógiai koncepciókban
- Bevezetés a szocializáció-elméletekbe
- Az iskola szociáltörténete
- Bevezetés az elemi iskolai pedagógiába
- Bevezetés a gazdaságpedagógiába

II.1. Általános-pedagógia Intézet

1.1. Általános Neveléstudományi Tanszék

- Herbart pedagógiája és gyakorlatfilozófiája
- Személyiség és társadalom
Képzéseméleti reflexiók Rousseau és Marx koncepciójához
- Esztétikai képzés
- Esztétikai tapasztalat és etikai szenzibilizáció
- Képzésemélet és politika
- Etikai nevelés alapjai
- Pedagógiát a számítógépek
Médiapedagógiai koncepciók reflexiói
- Morális és esztétikai értéknevelés
- Tudomány- és elméletértés a pedagógiában
- Pedagógia és technika
- Az NDK neveléstudományi reformpedagógiájának kritikája és átvétele
- A cselekvés-kompetencia elméleti és gyakorlati reflexiói
önéletrajzi tapasztalatok segítségével
- Mese, játék és álom: a gyermeki fantázia nyelvtana
- Kutatásprojekt: Múzeumpedagógiai atlasz
- Képzés és identitás, Különbségek és azonosságok
- Kutatáskollokvium - Általános neveléstudomány
- Elemzés - tanácsadás - cselekvés
A pedagógiai cselekvés-kompetencia mozzanatai
- Irodalom és képzés
- A gyermekrajzok mint az önképzés dokumentumai

- Utópia és nevelés
- Pedagógiai témák a művészetben

1.2. Neveléstörténeti Tanszék

- A császárság és a köztársaság nevelésügye
- Nevelés és pedagógia a nemzeti szocializmus idején
- Tanár és politika a XIX. században
- Képzés és nevelés a Hohenzollernek alatt
- "Háborúpedagógia"
- Pedagógia és iskola 1890-től 1933-ig
Krizisek és reformok
- A képek mint a pedagógia történetének forrásai
- Leányképzés a történelemben: konyha, gyerek, templom?
(3 K: Küche, Kinder, Kirche)
- A nemzeti szocializmus a hétköznapokban
Életrajzok mint források
- Neveléstudomány a XX. században
- Kollokvium a történeti képzéskutatáshoz

1.3. Összehasonlító pedagógia Tanszék

- A képzésrendszerek átalakulási képességei
Az összehasonlító kutatás
- Kultúra, fejlődés, modernizáció
Bevezetés a fejlődés- és képzéspolitikai vezérfogalmakba
- Pedagógia és nevelés az 1917-es oroszországi októberi forradalom előtt
- Gazdasági- technikai korszerűsítés és képzés politikai kihívásai Kelet- és Dél-Ázsiában
- Képzés és foglalkozás. A variálható viszonyminták összehasonlítása Nyugat-Európában
- A képzési rendszerek változékonysága
Az összehasonlító kutatás tényállása és elfogadása
- A modernkor reformjaiban és iskolai fejlesztésében megnyilvánuló világtendenciák
- Képzésrendszerek mint a társadalmi hierarchia reflexiói
- A latin-amerikai nevelési rendszerek fejlődési problémái
- Mit nevezünk ma "nemzetközi nevelésnek"?
A külföldi gyerekek oktatásához tartozó előadás
- A nemzetközi reformpedagógia iskolái és zavarai
- Általános és szakképzés nemzetközi összehasonlításban

1.4. Empirikus képzéskutatás Tanszék

- A pedagógiai-tudomány, művészet vagy kézműipar?
- Empirikus kutatásmódszerek
Tudományelméleti alapok

1.5. Filozófia és pedagógia Tanszék

- Gyermekfilozófia: Elméleti alapok és tapasztalatok
- Kant: A szokások metafizikájának alapjai
Bevezetés az erkölcs problematikájába
- A gondolkodás mozgásterére és saját vélemény
Hegel - olvasmányok
- Autonómia
- Rousseau: Emile avagy a nevelésről
- Bevezetés a klasszikus empirizmus- megismerés elméletébe
- Immanuel Kant írása: "Az örök békéhez"
A politika és erkölcs azonossága és különbsége
- Értékek, normák, tények

1.6. Szociológia és pedagógia Tanszék

- Bevezetés a szociálpszichológiába
- Szociális előítéletek
- Elias, Weber, Bourdieu
Társadalomelméleti koncepció a pszichés szervezet fejlesztéséhez
- Családi fejlődés az életfolyamatban
- Az eltérő magatartás elméletei
- Társadalom és egyén
- A gyermekkor története
- Képzési és szociális egyenlőtlenségek Kelet- és Nyugat-Németországban
- Ifjúsági- és szociális változás Kelet-Németországban
- A szociológia története
- Az életfolyamat szociológiája
- Kutatási kollokvium

2. Iskolapedagógiai Intézet

2.1. Iskolaelmélet és didaktika Tanszék

Kurzusok TANÁR SZAKOSOK számára

- Az órávezetés premisszái
- A nyilvános képzési rendszer fejlődéstendenciái a Szövetségi Köztársaságban
- Bevezetés a szociálpedagógiába
- Az iskola mint a társadalmi tapasztalatszerzés színtere
- Tanárnak lenni - szerepkonfliktus
- Interkulturális tanítás és tanulás az iskolában és az órán - Tanítási forma a külföldi gyerekek oktatásához
- Az iskola a víziók és realitás, lehetőségek és határok között

- Hogyan oktatok időszerűen?
Az oktatás tartalmának modern felfogása a Szövetségi Köztársaságban és külföldön
- Tanítási hétköznapok és didaktikai elméletek
Egy sikeres tanári tevékenységhez vezető út az órán
- Történeti reformiskolák
- Tanárképzés Berlinben
- Iskolai szociális problémák - szociális problémák az iskolában?
- Nevelési problémák - a nevelés segítése az ifjúsági tanácsadókon át
- Differenciálás az iskolában és az oktatásban
- Együtt tanulás - A külföldi tanulókkal való munka problémái
- A berlini iskola - felosztott gyökerek - közös új tartalmak
- Döntés a pedagógiai tevékenységben
- A tanulótól a tanárig. A perspektívacsere mint pedagógiai probléma
- Az esztétikai képzés lehetőségei az iskolában és az órán
- A habitus szerepe a módszerek választásában
- Érettségi tegnap és ma
Képzéseméleti, curriculáris, didaktikai dimenziók
- A Waldorf-pedagógia viták kereszttüzeiben
- Az iskolai osztály mint szociális csoport
- Iskolagyakorlati tanulmányok - munkakör
Elemi oktatás pedagógiája
- Számítógépek bevitelle az alsótagozatos oktatásba?
- Az elemi oktatás pedagógiájának kiválasztott problémái
- Reformpedagógiai hatások a német elemi oktatásra 1919-től napjainkig
- A gyermekkor ma - új követelmények az iskolával
- A tanteremtől a tartalmi tanulási környezetig egy projekt
- Nyitott oktatás - kompromisszum vagy igazi alternatíva
- Vissza a lányiskolákhoz? A koedukáció problémái
- A tanulási folyamatok didaktikai kérdései
- Beszélni az órán
- Mesélni az elemi iskolában
- A tankönyvek kiválasztása a német órára
- A nyelvtanulási előrehaladás kiderítése, értékelése és osztályozása
- Kreatív szövegmegértés - a német integrációja
- Bèvezetés az iskolapedagógiába
- Az óra tervezésének horizontja
- A képzés/oktatásügy helyzete a Szövetségi Köztársaságban - Tendenciák a kortörténeti perspektívában
- Segítség - egy kiemelkedő tehetségű gyerek!

- Tanítási-tanulási folyamat egyes esetekben
- A feladatok didaktikai elemzése
- Értékváltozás és értéknevelés
- Az iskola funkciója és a berlini iskolai hétköznapi
- Mit tanulhat az iskola kritizálóitól/bírálóitól?
- Hogyan képezik az egyetemen a tanárszakot?
- Didaktikai modellek és elméletek

Kurzusok TANÍTÓ SZAKOSOK számára

a.) Természettudomány - technika szakirány

- Környezeti nevelés a nagyvárosban
- Tanulás a tevékenységen át - cselekvő és kézműipari tanulás a szakórán
- Természeti élmény - megértés az iskolaközeli tevékenységnél
- A szakóra keretein belül órai példák a kertépítés kérdéseire
- Projektorientált tanóra
- Kísérletek a természettudományi tanórán
- Gyermekelméletek a technikai és természettudományos jelenségekhez
- Bevezetés a szakórai problémákba és koncepciókba
- Országismeret - Brandenburg
- A szakórák történeti és földrajzi aspektusai
- Technikai és természettudományi tanóra a múzeumban
- A játék mint a matematikai - természettudományi órák taneszközei
- Kísérleti munkák a matematikai - természettudományi órán
- Berlin - Brandenburg az órán
- Oktatási gyakorlat
- Nyílt hajlamok a technikai - természettudományi órán

b.) Társadalomtudományi szakirány

- Tanulást aktivizáló módszerek az alsó tagozatos órákon
 - A szociális kompetencia megszerzése a szakórán
- Erkölcs és konfliktus-megoldás a gyerekek között
- Bevezetés a kiválasztott földrajzi és történeti aspektusokba a szakórán
- Játék és öröm a tanulásnál az elemi oktatásban
- Szöveget megfogalmazni, s ráadásul helyesen írni
- Projekt "Nyelvkönyvünket magunk készítjük"
- "Mi hol van?" Az alsótagozatosok szóbeli nyelvhasználata
- Olvasni olvasáson át tanulunk meg
- Eredményesebb bánásmód a lírával

c.) Matematika szakirány

- A játék mint a matematika tanulás médiuma az elemi iskolában
- A matematika oktatás tartalma és tervezése az elemi iskolában. Előkészítés az oktatási gyakorlatra
- Ikonómia - Mennyire segítik a munkát a szemléltető-eszközök?
- Problémaorientált matematika oktatás 1-6. osztályokban
- Az elemi iskolák matematika oktatásának tanítási és tanulási anyagai
- Tanulói hibák a matematika órán
- Hogy bánok én ezzel mint tanár?

d.) Zene-esztétikai nevelés szakirány

Bevezető kurzus

- A gyerekek és a világ
- Színes tartalom az órán
- Esztétikai tapasztalatok a játékokban
- Témák és technikák
- A tömegtájékoztatási eszközök, képregények, rajzfilmek, közvetítések a világhoz
- Képek a képekről

Elmélyítési kurzus

- A fantázia mint tanulási probléma?
- Német és angol képekönyvek

2.3. Pedagógiai pszichológia Intézet

- Kommunikáció a pedagógiaailag nehéz szituációkban
- Egészség és nevelés
- Szociálpszichológiai problémák a képzésben
- A sikeres kommunikáció alapelvei
- Nehéz tanácsadási esetek - esetviták a nevelési tanácsadókban
- A tanulók különleges viselkedésének fejlődéspszichológiai okai
- Tanulni megtanulni: A tanulás és a vizsgaelőkészítés stratégiái és taktikái
- Az oktatás és tanulás pszichológiája
- A képzési- és egészségügyi programok értékelése
- Tanulási motivációk
- Önbizalom és iskolai teljesítmény
- Az erkölcsileg fontos cselekvés szociálkognitív alapjai
- A pszichoszociális hiány megelőzése kompetencia megszerzéssel

- A gyerekek egészségnevelése
- Az ifjúság problémái fejlődépszichológiai nézetből
- A tanár-diák-interakció pszichológiai problémái
- Ismeretszerzés és ismeretközvetítés
- Beavatkozás és megelőzés gyermek és ifjúkorban
- Pedagógiai-pszichológiai kutatómódszerek
- Pszichológiai tanácsadás az iskolában
- Tanulási és gondolkodáspszichológia
- Iskola és személyiségfejlesztés
- Az iskolai oktatás pszichológiája
- A tanulás, a motiváció és az információ-feldolgozás szociálpszichológiai elméletei
- A tanulásmotiváció pszichológiája
- Tanulás- és teljesítménymotivációk

2.4. Gazdaságpedagógiai Intézet

4.1. Gazdaságpedagógia Tanszék

- A gazdaságdidaktika alapjai
- Speciális szakdidaktika - Általános gazdaságtanok
- Az ifjúság szociális pszichés helyzete a szakmai iskolákban
- Az ifjúság fegyelmezési problémái a szakmai képzésben
- Speciális szakdidaktika - számtan
- Irodai munka a kereskedelmi képzésben
- Kulcskvalifikáció a kereskedelmi terület
- Cselekvésorientált gazdasági oktatás
- Tudományelméleti alapok
- Egy cselekvésorientált oktatás tartalma és tervezése
- Oktatási hétköznapiak a szakmai iskolában
- Hétköznapi és ünnepnap-didaktika
- Tanítási-tanulási egyezség
- Kutatásszeminárium
- Oktatási gyakorlat

4.2. Pedagógia és informatika

- Informatikai alapképzés
- Számítógép az iskolai management szolgálatában
- Képzéskontroll, számítógéppel
- Új információ és kommunikációs technikák a kereskedelmi képzésben, A modellkísérletek eredményei
- Számítógépes tervjátékok

III. A külföldi gyerekekkel való munkára történő felkészítés kurzusai

- Toleranciára nevelés - interkulturális tanítás és tanulás

- A vietnámi gyerekek és fiatalok kulturális beilleszkedésének problémái
- Jobb és baloldaliság a kultúra értelmezésében
- Interkulturális nevelés az iskolában - a migrációs gyerekek iskolai problémái
- A migrációs gyerekek szocializációs feltételei az NSZK-ban
- A tények és előzmények ismeretének fontossága a külföldi gyerekek nevelési folyamatában
- Mit nevezünk ma "internacionális nevelésnek"?
- A tanulás segít az idegen mivolt elfogadásában

JEGYZETEK

- 1.) V.ö. Anlage I-II zur Studienordnung für die Lehramtsstudiengänge an der Humboldt-Universität zu Berlin: Bestimmungen für den Studienanteil die Erziehungswissenschaft und eine andere Sozialwissenschaft. Berlin, 1994.
- 2.) V.ö. Kommentiertes Vorlesungsverzeichnisen, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Humoldt-Universität zu Berlin, 1993-94.
- 3.) V.ö. Informationen zum Studium: Lehramter an Grundschulen, Mittelschulen, Gymnasien, berufsbildenden Schulen.
Technische Universität Chemnitz-Zwickau, 1993.
- 4.) V.ö. Amtliche Bekanntmachungen der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität, Bonn, Nr. 12. 5.08. 1988.
- 5.) V.ö. Studienorgnung für das Erziehungswissenschaftliche Studium im Rahmen der Studiengänge: Lehramt an Grundschulen, an Mittelschulen, an Gymnasien. Fachbereich Erziehungswissenschaften, Universität Leipzig, 1992.

ÉVFORDULÓK, ÜNNEPEK

ÁRVAI JÓZSEF SZOBRÁNAK AVATÁSA*

Tisztelt Ünneplő Közönség! Kedves Vendégek!

A képzőben a gyakorlósok már a nyári szünet első heteit élvezik, a tanítójelöltek túl vannak a vizsgákon, az államvizsgán és a csengőbúcsún, az oktatók várják a felvételizőket, a tanítói pályát választó jelölteket.

E csendes délutánon egy rövid időre megállunk, félre tesszük munkáinkat és ünnepelünk, tisztelgünk a gyakorlóiskola névadója, Árvay József előtt.

A "nagyfényű pataki iskola" mestere, Comenius pedagógiai munkásságával, európai szellemiségével, világhírrel fényes csillaga Patak neveléstörténetének.

Mellszobra intően néz a tanítóképzőbe érkezőkre és figyelmeztet: a Rákócziakra, az Orbis Pictusra, a Bodrog-parti Athén szellemiségére, az egyetemes és magyar neveléstörténet kapcsolatára. S e fényben mintha kevesebb sugár jutna azokra a pataki elődökre, akik a későbbi századokban öregbítették a sárospataki iskolaváros híret, ápolták, továbbvitték és növelték szellemiségét.

Közéjük tartozik Árvay József, a sárospataki tanítóképző első igazgatója, a gyakorlóiskola névadója.

Ahogy a tanítóképző és gyakorlója a város szívében egy campuson él együtt és ezer szállal kötődik egymáshoz, úgy Comenius és Árvay egyazon pályán - a nevelés, a szellemi felemelkedés ügyét szolgáló életútjukkal - egymást követő csillagok.

E "páros-csillag sorsot" idézzük a mai ünnepségünkön Árvay József portré-domborművének avatásakor.

* Elhangzott 1994. június 24-én a Comenius Tanítóképző Főiskola gyakorlóiskolájának tanévzáró ünnepélyén.

Aki a pataki képzőt keresi fel, Comenius szobra fogadja és köszönti a mai naptól, akik az iskolába jönnek, őket Takács Erzsébet művésznő domborműve - Árvay József igazgató úr - fogja köszönteni.

Comenius a Rákócziak kulturális értéket gyarapító, a műveltség terjesztése ügyét szolgáló tervek megvalósítójaként dolgozhatott Patakon. Árvay József nem kevésbé magasztosabb ügyön, Eötvös József népoktatási törvényének megvalósításán munkálkodhatott. Akár mint a tanítóképző első igazgatója, akár mint Zemplén-megye tanfelügyelője, a számos kézikönyv és pedagógiai munka szerzője - minden tevékenységével a népnevelést szolgálta.

A nemzetnevelés ügyének szolgálata teremt hidat Comenius és Árvay József között, azonban ha írásaikba belelapozunk, ennél több rokonságot is felfedezhetünk.

Ha nem a neveléstörténetet kutató szigorával, filológiai következetességével, hanem csupán az érdeklődő szándékával olvassuk együtt Comenius "A nagyfényű pataki iskola eszméjé-t" és Árvay jó kétszáz évvel később a Sárospataki Füzetekben a "Népiskola és Képezde" címen megjelent írását, akkor nem lehet nem észrevenni az egymást erősítő gondolatokat, a szemléleti rokonságot.

A népnevelés ügye melletti elkötelezettség így szólal meg Comeniusnál: "...Senki a nemességből, senki a polgári rendű ifjúságból, senki a jobb tehetségű paraszti népből a tanultabb csiszoltságtól ne legyen távol". A népoktatást szolgáló Árvay is tömör figyelmeztetéssel int: "az iskolában, a növekedő ifjúságban fekszik a jövő. Akarjátok magatoknak biztosítani a jövőt: legyetek urai az iskolának".

De folytathatnám a párhuzamokat a "Praeceptum Morum" magatartási szabályai és Árvaynak a nevelői viselkedésről vallott nézeteivel, a tanítás módszereiről és annak céljáról vallott nézeteikkel, vagy gyakorlati érzéküket tükröző perlekedésüket a kollégiumért vagy a convictusért.

Nem a mester és tanítvány viszonyát bemutatandó idéztem a példákat, hanem csupán a szellemi rokonságra, a két

csillag pályájának közös ívére, a pataki szellemiség folyamatosságára szerettem volna mindannyiunk figyelmét felhívni.

S talán ösztönözni arra, hogy oktatónak és hallgatónak egyaránt érdemes megismerni és kutatni a sárospataki tanárok életét és munkásságát. A magyar iskolaügy 1996-os ezeréves jubileumán Sárospataknak is jelen kell lenni a pataki nevelésügy napjainkig ható örökségével, folyamatosságával.

A képző és környéke a magyar nevelésügy olyan tárháza, kincsesháza, amely az ezredfordulóra megérdemelve egy önálló tanítóképzős iskolatörténeti kiállítást, egy házi múzeumot.

Kedves Vendégek!

Úgy hiszem, hogy eddig is - mig Patakról, Comeniusról és Árvayról szóltam -, azonos dologra gondoltam: az emberformálás, az embernevelés ügyére s a szolgálatra.

Árvay erről így ír: "Senki nem kényszerítették, hogy tanítóvá legyen; kiben nincs elég komolyság és szigor önmagá, nincs elég szeretet és lelkiismeretesség embertársai iránt, az válasszon más pályát..."

Tisztelt Művésznő!

Tudom, hogy az Ön művészi kvalitását Munkácsy-díj fémjelzi, tudom, hogy az ország legkülönbözőbb szegleteiben számtalan kiállítása vonzotta a látogatókat, s köztéri szobrai életünk részeivé váltak. Azt is megtudhattam, hogy nagy pedagógusok keltek új életre az Ön keze nyomán, s kőbe, fémbe zárva - mint itt Patakon - sok iskolában köszöntik a diákokat, a nevelőket.

Tudom, hogy a robosztus kövek faragása, a súlyos bronz szobrok formálása mellett arra is van belső késztetése, hogy unokájával, "Gabóval" nagyokat sétálva észre vétesse vele a természet szépségeit, hogy "A fák között átsüt a nap" és mint fából a szobrot, a piciny gyer-

meklányból előhívja a képekben gondolkodó, a szavak és mondatok ritmusával alkotó "költőt". Úgy gondolom, hogy a művész és a pedagógus egyet jelent és azonos az Ön személyében.

Hiszem, hogy az Árvay igazgató úr által megfogalmazott tanító eszmény: "komolyság és szigor, szeretet és lelkiismeretesség embertársai iránt" volt a művészen az a felismert "nevelői elhivatottság", amely Őt szólásra bírta, amelynek eredménye a márvány és bronz együttesébe álmódott Árvay-dombormű.

Köszönjük ezt az alkotást!

Köszönjük az önmagát osztó nevelőnek, a művésznek. A művelődési kormányzat és a pedagógusok társadalma nevében is köszönöm Takács Erzsébet művésznőnek önzetlenségét, az önmagát osztó kedvét, azt, hogy legkedvesebb kincseivel: alkotásaival gazdagítja iskolakultúránkat.

Kedves Vendégek!

Márványba és bronzba csak tiszta jellemet, komolyságot, szigorú és humánus hordozó ember képmását lehet megálmodni.

A sima, nyugodtságot sugárzó, a fénylő márványlapból reánk néző, bronz keménységű Árvay portréban így talál egymásra emberi jellem és művészi kifejezés.

A magas homlok, tiszta bronz felületével az elszánt-ságot, a nyílt ütközést, a küzdelmet vállaló iskolaalapítót idézi.

Az arcél keménysége, a következetes, önmagával szemben is igényes szigorú tanfelügyelőre emlékeztet. A lefelé, a reánk: kollégákra, tanítványokra, kései utódokra tekintő szemek a felénk forduló, szeretetet sugárzó tanár-ember üzenetét közvetítik.

Lehet, hogy az önmagát osztó pedagógust egy teljesen szembeforduló arcú dombormű jobban kifejezné, de Árvay munkássága, élete több dimenziójú volt. Ezért a félprofilba formázott arc kilép a márványsíkból, többet is elárul,

többet is megéreztet velünk: a jövőbe tekintő és a jövőért küzdő, nekünk pedig utat mutató tanárember példaképét.

Ez az Árvay-dombormű fogja máától köszönteni a gyakorlóiskolába érkezőket, méltó helye lesz a megemlékezésnek, új lehetősége az iskolai hagyományok alapozásának.

Kérem Önöket, hogy rohanó világunkban néha álljunk meg egy-egy pillanatra e dombormű előtt. Tanítványait is késztessek erre és várjanak csendben, hagyják, hogy e dombormű, Árvay József portréja megszólítsa Önöket.

Engedjék, hogy e dombormű mindenkit, aki e gyakorlóiskolába belép, csupán egy dologra figyelmeztesse - Árvay József szavait idézve -: "Az iskolának a tanítványok előtt kedvelt helynek, s a tanítóknak kedves óráknak kell lenni...".

E gondolatokkal tisztelegjünk a gyakorló névadójának, a képző első igazgatójának emléke előtt, és mondjunk köszönetet Takács Erzsébet művésznőnek az emberséget sugárzó alkotásáért.

TÓTH GÁBOR

Ötvös Loránd Tudományegyetem

EMLÉKEZÉS EGY RÉGI TANÍTÓKÉPZŐRE

A Szegedi Tanítóképzőt Végzettek Baráti Körének mintegy kétszáz tagja a meghívott vendégekkel együtt, 1994. május 28-án ünnepélyes keretek között emlékezett meg a Szegedi Királyi Katolikus Tanítóképző Intézet megnyitásának 150. évfordulójáról.

1843. januárjában érkezett Szeged szabad királyi város tanácsához a helytartótanács leirata, amely V. Ferdinánd császár és király elhatározását közölte, "... hogy a falusi iskolamesterek kiképzésére az országban jelenleg fennálló intézeteknek még egyideig meghagyása mellett azon felül öt rendbeli általános új mesterképző intézetek..." hozassanak létre és ott "... az elemi iskolák mestereivé felavatandó egyének a szükséges ismeretekben és tudományokban... zenében és egyházi éneklésben... magyar nyelven oktassanak... és azok közül egy e városban felállíttassék..." Tehát Pest, Miskolc, Érsekújvár és Nagykánizsán kívül Szegeden is királyi katolikus tanítóképző (Szegedi Királyi Mesterképző Intézet) felállítását határozták el. Az új intézet 1844. október 2-án kezdte meg működését és október 13-án tartotta az első venisanktét a tanítóképző 33 diákja számára.

A város 1844 és 1923 között úgy biztosította a tanítóképző tanhelyiségeit, hogy folyamatosan házat bérelt erre a célra. 1923-ban Glattfelder Gyula megyéspüspök által építtetett újszegedi intézet lett a tanítóképző otthona.

Az egyházi képző 1844-től 1948-ig, az intézet államosításáig állt fenn, és az eltelt 104 év alatt mintegy 2350 okleveles tanítót adott a magyar közoktatásnak, ugyanakkor mintegy 1060 kántort a magyar katolikus egyháznak.

Az államosított intézet 1958-ig működött az újszegedi épületben. Ekkor összevonták a tanítóképzővel, fokozato-

san felsőfokúvá fejlesztették, de 1963. augusztus 1. hatállyal a miniszteri rendelet megszüntette. Jogutóda a Bajai Eötvös József Tanítóképző Főiskola lett. Ezzel az intézkedéssel a 119 évig működő tanítóképzés Szegeden megszűnt.

A régi intézet hagyományainak ápolását, az 1991. május 25-én -- a hajdani tanítóképző-intézet újszegedi épületében (ma Csonka János Gimnázium és Szakközépiskola, Szeged, Temesvári krt. 38.) -- megalakult Szegedi Tanítóképzőt Végzettek Baráti Köre vállalta magára. A Baráti Kör a végzett hallgatók összefogásán túl különböző rendezvényeket szervez és arra törekszik, hogy segítséget nyújtson az Alma Mater újjászervezésében a szeged-csanádi megyéspüspöknek. A Baráti Kör tagjai azt vallják, hogy "az Alma Matert nem lehet megszüntetni, mert ereje nemcsak a falakban van, sokkal inkább kisugárzó s egyben megtartó szellemiségében. Abban, ahogyan részévé vált a magyar kultúra, a magyar művelődés történetének. Abban, ahogyan az őrzőkben, a hajdani tanítványokban él..."

Természetes tehát, hogy a végzett növendékek kegyelettel emlékeztek az intézet 150 év előtti megnyitására, és ők voltak azok, akik megszervezték az ünnepséget. Emlékkönyv kiadásával tették még emlékezetesebbé a magyar művelődés történetének ezt a nagymúltú intézetét.

A régi épület tornacsarnokában tartott megemlékezésen a Hymusz hangjai után Dévényi István, a Baráti Kör elnöke köszöntötte a megjelenteket, majd dr. Farkas László c. államtitkár, köztársasági megbízott, az ünnepség fővédnöke megnyitotta az ünnepséget.

A megemlékező ünnepi beszédet dr. Gyulai Endre szeged-csanádi megyéspüspök, a Baráti Kör diszelnöke tartotta. Ezután a Juhász Gyula Tahárképző Főiskola vegyeskara Kreuterné Dévény Ilona vezényletével Kodály Zoltán - Horatii Carmen II.10. - Cohors generosa c. művét adta elő nagy sikerrel. Az ünnepi ülés folytatásaként dr. Szalay István, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola főigazgatója a szegedi tanítóképző és az Apponyi Kollégium kapcsolatát méltatta.

Ezután került sor az arany és gyémánt diszoklevelek átadásá-

ra. Az okleveleket dr. Fátrai Klára, a Bajai Eötvös József Tanítóképző Főiskola főigazgatója adta át. Az ünnepeltek nevében dr. Biczók Ferenc c. egyetemi tanár mondott köszönetet. A műsort Ady Endre: Üzenet egykori iskolámba c. verse -- szavalta Csillik László, a Baráti Kör titkára -- és a Szózat hangjai fejezték be.

Az ünnepség után a jelenlévők megkoszorúzták a tanítóképző-intézet hősi halottainak emlékművét és dr. Becker Vendel, volt igazgató emléktábláját. Az ünnepséget a Baráti Kör közgyűlése zárta be.

Az évfordulót az ünnepségen kívül "A Szegedi Királyi Katholikus Tanítóképző Intézet Emlékkönyve, 1844-1994." (Szeged, 1994. 323. p.) kiadása tette a résztvevők számára még emlékezetesebbé. Az Emlékkönyvet Csillik László és Gácsér József állította össze és szerkesztette.

A könyvet dr. Gyulai Endre szeged-csanádi megyéspüspök előszava indította útjára, rámutatva, hogy a könyv viszszenéz az iskola születésére és meghatározó jelentőségű mozzanatokat villant fel az elmúlt időkből, megrajzol tanári portrékat, diákemlékeket idéz, igyekszik bemutatni az iskola külső és belső tartalmi történetét. A könyv arról is tanúsodik, hogy az iskola szelleme a megszűnés után is tovább él a volt növendékekben és nem engedte őket elszakadni egymástól és a kapott neveléstől. A megyéspüspök reményét fejezte ki, hogy az iskola újra megnyitja kapuit a tanulni és tanítani vágyó fiatalok előtt.

A szerkesztők a könyv anyagát hat részben csoportosították.

Az első rész (Az intézet históriája) az elmúlt idők történetét adja Csillik László összefoglalásában. Jelentősnek tartjuk, hogy a szerző főiskolai hallgatókat is bevont a munkába. (Soós Krisztina, Franczia Csaba).

A második rész (II. A képző tanárai) rövid életrajzok közlése útján emlékezik meg az intézet tanáiról. A tanítóképző 104 esztendejének 144 dolgozója közül 41 tanár életrajzát olvashatjuk.

A harmadik rész (III. Visszaemlékezések) Szörényi József, Arató Ádám és Jaksa Balázs emlékeit idézi a szegedi tanítóképzőről.

A negyedik rész (IV. Tanítójelöltek és Apponyisták) három egységet tartalmaz. Először közli a kiválóan képesített tanítónövendékek (114 fő) és liceumi érettségit tett tanulók (6 fő) névsorát az 1917-1948 évek közötti időkből és rámutat 96 tanítójelölt pályafutására. Másodszer dr. Tóth Gábor tanulmányát olvashatjuk az Apponyi-kollégisták gyakorlati képzéséről a tanítóképzőben. A szegedi intézet volt húsz éven keresztül a tanítóképző-intézeti férfi tanárjelöltek gyakorlóiskolája (1929-1949). Végül az iskolai gyakorlaton résztvevő tanítóképző-intézeti tanárok neve olvasható Soós Krisztina II. éves főiskolai hallgató összeállításában. (Sajnos, a névsor nem teljes és a megjelölt idő egy-két esetben kiigazításra szorul.)

Az ötödik rész (V. Szemelvények) tíz szemelvényt közöl a szegedi tanítóképző-intézet tanárainak (Tóth János, Straub Ferenc, Mandola Aladár, Becker Vendel, Bálint Sándor, Kövessy Jenő, Katona Miklós) tudományos munkáiból.

A hatodik rész (VI. A hagyományok ápolása) először a tanítóképző hősi halottainak emlékművét és annak történetét mutatja be, felsorolva az első világháború 44 és a második világháború 42 hősi halottjának neveit. Majd a Szegedi Tanítóképzőt Végzetek Baráti Körének történetét és célkitűzését, továbbá a Kör tagjainak névsorát közli.

A megtartott ünnepség és az Emlékkönyv a Szegedi Királyi Katolikus Tanítóképző-intézetnek állít emléket, "ahol emberségre, szeretetre, a gyermek és szülő tiszteletére nevelték a tanítójelölteket..." Az intézet értékes hagyományai, az egy életre szóló baráti kapcsolatok, a kiváló tanárok mély hivatástudatának példája, becsületes munkája, jellemes magatartása egy életen keresztül végigkísérték a növendékeket és erős szállal kötötték őket az Alma Materhez. Érthető tehát ragaszkodásuk a régi intézethez és reményük is, hogy eljön az idő, amikor ismét lesz tanítóképzés Szegeden.

BOLLÓKNÉ dr. PANYIK ILONA
Budapesti Tanítóképző Főiskola

125 ÉVES A BUDAI KÉPZŐ

A budai képző 125 éves története közismerten két nagy korszakra osztható: az első 90 évben középfokon folyt a képzés, 35 év óta pedig felsőfokon.

Intézettörténeti kutatások alapján az első 90 éven belül három kisebb korszakot különböztetünk meg; 1. a közti mintaképezde kialakításának szakasza; 2. országos jelentőségű szakmai sikerek korszaka; 3. a bizonytalanság éveinek az időszaka.

Az első korszak - a központi mintaképezde kialakításának az időszaka - 1869-től 1919-ig datálható. Ebben az 50 évben alapozta meg a budai képző az állami képzők sorában az első helyet, s ekkor vált méltóvá a központi mintaképezde elnevezésre.

1867-ig 43 felekezeti képzőből néhol egy, a legtöbb helyen két éves tanfolyamon folyt a tanítók képzése. Eötvös népoktatási törvénye az állami képzők felállításával - liberális, demokratikus eszméktől vezetettve - a polgárosodást, a nemzet boldogulását kívánta szolgálni. A képzési időt három évre emelte. Nem feladatomban értékelni az eötvösi törvényt, - de ennek köszönhető a budai képző megszületése. A képviselőházban nagy vita zajlott az új iskolák helyének kijelöléséről, egy pontban azonban egyetértettek a vitázók, - ez a Budán létesítendő mintaképezde kialakítása volt.

10 év alatt 23 új állami képző született, - az elsők között a budai. A 23-ból ma 3-ban folyik tanítóképzés az országban (Budapesten, Sárospatakon és Baján), a többi vagy megszűnt, vagy más oktatási intézmény kapott bennük helyet.

Emlékeztetőül idézem helyüket: Curgó, Losonc, Déva, Máramarossziget, Modor, Székelykeresztúr, Zilah, Zniováralja, Kolozsvár, Csongrád, Igló, Pozsony, Szabadka, Arad, Csáktornya.

A budai képző első otthona a Vérmező keleti oldalán lévő, Attila utcai 97-99-es számú ház volt. 2 év múlva a Várba, az Országház utca 14-es számú épületbe költözik a képző.

1883-tól 1911-ig pedig a Győri út 13-15. számú középületben kapott helyet (ma a Testnevelési Főiskola működik itt).

Az első jelentős igazgató Gyertyánffy István volt, az ő irányításával alakult ki a Paedagogium, amely szervezeti felépítésével egyedülálló mintaiskolája lett az országnak.

A Paedagogium öt iskolatípust foglalt magában:

1. népiskolai tanítóképzőt (1879-től kísérleti jelleggel 4 évfolyamos);
2. polgári iskolai tanítóképzőt (2 évfolyamos, 1881-től 3 évfolyamú lett);
3. 1887-től tanítóképző intézeti tanári tanfolyamot (2 évfolyamos);
4. állami népiskolákat, mint gyakorlóiskolát (1876-ban jött létre előbb csak 4 osztállyal, majd 1906-ban 6 osztályosá fejlődött);
5. állami polgári iskolát, mint gyakorlóiskolát (4 osztályos).

Gyertyánffy a századfordulóra Budán kialakította a "népoktatásügy főiskoláját." (Az elnevezés tőle származik.) Az intézet 1900-ban bemutatkozott a párizsi világkiállításon. A kiküldött anyagban oktatási dokumentumok, valamint a szaktermekről, a gyakorlókertről és az internátusról készült fotók szerepeltek.

1904. nyarán a budai képző tanárai megszervezték a tanítók továbbképzését, s ettől kezdve az intézet a tanítói továbbképzés központjává vált.

Azonban rövid életűnek bizonyult a Paedagogium, ez a - mai fogalmaink szerint - "integrált" képzést folytató szervezet, amelyben népiskolai, polgári iskolai tanítókat és tanítóképző intézeti tanárokat képeztek.

1906-tól fokozatosan megszűnt a tanítóképző intézeti tanárképzés (funkcióját az Apponyi Kollégium vette át), 1907-ben

pedig a polgári iskolai tanítóképzés is kivált. A budai képzőnek megmaradt a többi állami képzővel azonos feladata, a népiskolai tanítók képzése. Ezzel a céllal épült fel 1911-ben az a ház, amelyben ma is folyik az oktatás. Két holdnyi területtel rendelkezett az intézet, internátus, gyakorlóiskola kapott helyet itt, valamint gyakorlókert, "játszó-udvar" és "tornaudvar".

1916-ben a háborús sükséghelyzet miatt az állami Dévai Tanítóképző Intézet ideköltözött, s itt működött 1919-ig.

A Tanácsköztársaság idején az épületet a rendőrség foglalta el, a Tanítóképző Intézet az Alkotás utcai Tanítói Árvaházba kényszerült. A tanév végén a fennállás 50. évfordulóját az év végi záróértekezleten "csendben" ünnepelte a tanári kar.

Az első történeti korszak ezzel zárul. A budai képző az 1877-ben indított 4 éves képzési kísérlettel, a Paedagogium új szervezeti formáival hozzájárult a hazai pedagógusképzés tartalmi megújításához, elegendő bizonyítékot adott a "központi mintaképezde" megnevezés jogos viseléséhez.

A második szakasz 1919 és 1938 közé tehető. Ez a 20 esztendő a szakmai sikerek korszaka.

1923-ban - hosszú viták után - öt évfolyamúvá vált a képzés, az intézet ismét bizonyította mintaképző jellegét.

Közismert, hogy az 1925-ös népiskolai tanterv megalkotói között a vezető szerepet a képző igazgatója, Quint József és a gyakorlóiskola vezetője, Drodzy Gyula töltötte be.

A reformpedagógia gyermeki aktivitást, munkáltatást hangoztató elveit ötvözték az életszerűség követelményeivel. A változások megnehezítették a tanítók munkáját. Új és szokatlan volt számukra, hogy a kereteket sok esetben maguk töltsék meg a helyi viszonyoknak megfelelő anyaggal. Nyugtalanította őket a tanításban megszokott, kötött menettől való eltérés is. Ezért indította el Quint József a "Népiskolai egységes vezérkönyvek" sorozatot, amelynek első kötete 1926-

ban jelent meg, a sorozat 15., egyben utolsó kötete pedig 1940-ben. A könyvek többségét a gyakorlóiskola tanítóival: Drozdy Gyulával, Stelly Gézával, Stolmár Lászlóval együtt írta.

A kézikönyveket az ország minden képzőjében használták, a tanítók ezrei azonosultak a kézikönyvek pedagógiai, módszertani elveivel.

1928-ban a budai képzőben életre hívták az Apponyi Kollégium Budapesti Tagozatát, s ezzel másodszer is elkezdődött a tanítóképzős tanárok képzése. 1935-ben a gyakorlóiskola 8 osztályossá fejlődött.

A két világháború között az ország középiskolaiban a diákéletet gazdagító ifjúsági egyesületek alakultak. A budai képzőben is pezsgő élet folyt, 1905-ben már működött: a szakmai szempontból jelentős Eötvös Önképzőkör, a szegényesebb családból származó diákok megsegítését szolgáló ún. "segédegylet". 1924-ben jött létre a Wesselényi Sportegyesület, 1925-ben indult a leventeképzés, 1927-ben "Apáczai Csere János" nevet viselő cserkészcsapat alakult. 1930-ban Ifjúsági Vöröskereszt Egyesület szerveződött. 1928-ban a végzett tanítók megalakították a Budapesti Állami Tanítóképző Intézeti Iskolatársak Egyesületét, a mai Baráti Kör elődjét.

A második korszak az 1938. évi XIV. tc. megjelenésével zárult. A törvénycikk elrendelte az akadémiai szintű képzést, mégpedig oly módon, hogy "Tanítóképző-akadémiát csak líceummal, internátussal és gyakorlóiskolával együtt lehet fenntartani." A líceum és a tanítói akadémia terve feloldotta volna a középfokú képzés nagy ellentmondását: s lehetővé tette volna magasszintű általános és szakmai műveltség együttes nyújtását.

A líceumi osztályok felmenő rendszerrel indultak, de az akadémiai szintű képzés nem kezdődött el. A felsőfokú tanítóképzésre még 20 évig várni kellett.

Miért tekinthetjük mégis a szakmai sikerek csúcsának ezt a korszakot? Azért, mert a népiskola fejlesztésében a legnagyobb erőfeszítéseket ekkor tették meg közösen a tanári

és tanítói kar tagjai. Mivel jól ismerték a népiskola reformtörekvéseit (hiszen ők alkották meg), a jelölteket is újító szellemben, "mesteri" szinten tudták képezni.

A harmadik korszakot, amely 1938-tól 1959-ig tartott, a bizonytalanság éveinek nevezhetjük.

A tanítóihiány miatt 1941-ben miniszteri rendelet mondta ki: "hogy a líceumok II. és III. évfolyamai a IV. évtől mint tanítóképzős intézeti évfolyamok folytatják működésüket."

A háborús évek alatt a visszacsatolt területek magyar tanítóinak az iskola továbbképzéseket szervezett.

1944-től azonban megszűnt az oktatás, ugyanis az épületben hadikórházat rendeztek be. Az ostrom következtében súlyos anyagi károkat szenvedett az iskola. ("... több, mint száz belövést kapott. A 98 helyiségből egy sem maradt épen. Tönkrement a tetőzet, a boltozatot találat érte, használhatatlanná vált a víz-, gáz-, villanyvezeték, a fűtőszerkezet. A szertári állomány 70 %-a, a könyvtár állományának 60 %-a pusztult el. Használhatatlanná vált a híres Riegler-orgona, ... stb.") Az újjáépítés időszakában, 1946-ban kezdte meg működését a Dolgozók Tanítóképzője.

A 40-es évek végét és az 50-es évek elejét a tanítóképzés szempontjából a kapkodás, a felelőtlen központi döntések jellemezték. 1949-ben megszüntették a középfokú tanítóképzést, az intézet új neve: Kőrösi Csoma Sándor Pedagógiai Gimnázium lett. 1951-ben mégis visszaállították a középfokú tanítóképzést 4+1-es rendszerrel, ami azt jelentette, hogy a 4. év után érettségi vizsgát tettek a jelöltek, majd egy év gyakorlás (teljes tanítói munkakör betöltése) után lehetett képesítő vizsgát tenni.

Az 1953/54-es tanévben a gyakorlóiskolának már csak az 1-4. osztálya nyílt meg párhuzamos osztályokkal.

A kapkodó, új központi döntések azt eredményezték, hogy a képzés színvonala ezekben az években nem érte el a két világháború közötti 5 évfolyamú képzését sem.

Egyetlen ponton jelentkezett előrelépés, az 1953/54-es tanévtől ismét mintaiskola szerepet kapott a budai képző. Az

egyetemek tanárszakos hallgatói (az ELTE pedagógiai szakos, valamint a Testnevelési és Zeneművészeti Főiskola hallgatói) a tanítójelöltek körében töltötték el tanítási gyakorlatukat. Az intézet neve: "Táncsics Mihály Gyakorló Tanítóképző"-re változott.

Az első nagy korszaknak, a 90 évnek a történetéhez tartozik a Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesületének a működése. A TITOE 1889-ben alakult meg, s 1947-ig működhetett. Folyóiratuk "Magyar Tanítóképző" címmel jelent meg. Képzőnk igazgatói, tanárai tagjai voltak az egyesületnek. Szakmai vitáikat, tanulmányaikat olvashatjuk a folyóirat hasábjain. Abban csaknem mindannyian egyetértettek, hogy a tanítókat felsőfokon kell képezni, mert általános és szakműveltséget egyszerre magas szinten középfokon kialakítani lehetetlen.

A felsőfokúvá válás 1959-ben következett be. A 35 év eseményei közül csak vázlatosan emeljük ki azokat, amelyek az intézetben folyó képzés szervezeti rendjét érintették:

- 1961-től indult a levelező, majd az esti tagozatú tanítóképzés, s az utóbbi még napjainkban is tart;
- 1964-től 3 éven át a szegedi tanárképző főiskola néhány szakjának levelező tagozatú oktatása folyt itt;
- 1967-től 1971-ig az intézet tanárai vezették a műszaki oktatók pedagógiai tanfolyamait is;
- 1968-tól felsőfokú óvónőképzés kezdődött nappali és esti tagozaton. A képzési idő 1989-ig 2 év volt;
- 1975-től az intézet új neve: Budapesti Tanítóképző Főiskola. Ebben az évben megnyílt az új gyakorló óvoda. Ugyancsak ebben az évben került a főiskola használatába a VIII. kerületi Bezerédj utcai épület.
- 1977-től a fővárosban is tapasztalható óriási tanítóhiány miatt a képzési keretszámokat radikálisan megemelték, s megkezdte működését a speciális tagozat (egy éves nappali és két éves levelező, illetve

- esti képzési kombinációval), 1989-ig működött.
- 1983-ban avatták fel a 8 osztályos új gyakorlóiskola épületét;
 - 1988-tól főiskolai szintű konduktor-tanító közös képzés indult a Mozgássérültek Pethó András Nevelőképző és Nevelő Intézete közreműködésével.
 - Az 1989/90-es tanévben kísérleti jelleggel 4 éves tanítóképzés kezdődött 100 hallgató bevonásával.
 - 1989-ben a nappali tagozatú óvodapedagógus-képzés ideje 3 évre, az esti tagozatú tanítóképzésé pedig 4 évre emelkedett.
 - 1994-ben négy szakon folyik pedagógusképzés: a hallgatók többsége a 3 éves tanítói és óvodapedagógusi szakokon tanul, de egyre nagyobb az érdeklődés a 4 éves képzési idejű angol és német idegennyelv- oktató-tanító és a német nemzetiségű tanítói szakok iránt.

A 125 év történetét formálták, alakították és megélték a tanárok százai és a diákok ezrei, valamint az intézet igazgatói. Az igazgatói névsor időrendben tartalmazza a vezetők neveit: Schwicker János, Kozma József, Gyertyánffy István, Kiss Áron, Baló József, Quint József, Padányi Frank Antal, Csada Imre, Szabó Béla, Nádassy László, Kalmár László, Polesinszky Jenő, Árpássy Gyula, Békési Lajos, Hunyady Györgyné, Nagyszentpéteri Géza.

Végezetül néhány következtetés a 125 év történetéből: A középfokú képzés ideje alatt 1945-ig 6 tanterv jelent meg, ezek központi jellegűek voltak. A tanítók 6 osztály tanítására kaptak képesítést. Tanítóink oklevele ma az alsó 4 osztály tanítására jogosít. Az utolsó 35 évben ugyancsak 6 központi tanterv látott napvilágot. 1987 óta tantervi irányelvek alapján folyik a képzés, ami azt jelenti, hogy a budai képzőben is helyi tantervek készülnek évente.

Tantervi vitáinkban tovább kísért a középfokú képzés ellentmondása: hogyan lehetne egyidejűleg magasszintű általános műveltséget és korszerű szakképzést nyújtani. Az

ellentmondás továbbélésének okait érdemes és szükséges jobban feltárni.

A másik tanulságot abból szűrhetjük le, amit a két világháború között produkált a budai képző. A tanítóképzésben azzal az attitűddel tudtak országosan is példaértékűt alkotni, ahogyan az elmélet oktatói összefogtak a gyakorlóiskola tanítóival, s a gyakorlatban kipróbált, igazolt javaslatokat tették közkinccsé. Ez a szándék figyelhető meg ma is több jelentősnek mondható kísérletben.

Tanulságos a budai képző hivatalos megnevezésének listáját áttekinteni:

- Budai Állami Fitanító-képezde
- Budai Állami Tanító-képezde
- Budapesti állami elemi és polgári iskolai tanító-képezde (Paedagogium)
- Budai Tanítóképző Intézet
- Budapesti Állami Tanítóképző Intézet
- Körösi Csoma Sándor Pedagógiai Gimnázium
- Táncsics Mihály Gyakorló Tanítóképző
- Budapesti Tanítóképző Intézet
- Budapesti Tanítóképző Főiskola

A név akkor találó, ha az intézményre jellemző lényeges jegyek közül a legspecifikusabbat tartalmazza. A budai képző 125 évének történetét, változásait tükrözik a megnevezések is.

A budai képzőnek nemcsak a múltja jelentős, hanem a jelene és - remélhetően - a jövője is az lesz.

Bibliográfia

- Peregriny Elek: A budai m. kir. állami tanítóképezdek négy évi történetének vázlata Bp. 1874.
- Gyertyánffy István: A Paedagogium. Bp. 1913.
- Gyertyánffy István: A budapesti állami elemi és polgári iskolai tanítóképezde múltja és jelene. Bp. 1882.
- Szakál János: A magyar tanítóképzés története. Bp. 1934.
- Magyarfalvy Lajos: Gyertyánffy és a budai Pedagógium. Bp. 1968.
- Koller József: Drozdy Gyula didaktikai, metodikai munkássága. Bp. 1973.
- A Budapesti Tanítóképző Intézet száz éve. Bp. 1969.
- Panyik Ilona: A Budapesti Tanítóképző Főiskola Bp. 1991. (Iskolák a múltból. Szerkeszti: Mészáros István)

