

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK ÉS -TOVÁBBKÉPZŐK

FOLYÓIRATA



2003.
3-4. SZÁM

ÖTE

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

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

SZERKESZTŐSÉG:

FALUS IVÁN

főszerkesztő

GOLNHOFER ERZSÉBET

rovatvezető – tanulmányok

KOTSCHY BEÁTA

rovatvezető – műhely és eszmecsere

HUNYADY GYÖRGYNÉ

rovatvezető – közoktatás és képzés

RÉVÉSZ JUDIT

rovatvezető – külföld

KÉRI KATALIN és

VÁMOS ÁGNES

rovatvezetők – szemle

HEGEDŰS JUDIT

rovatvezető – hírek, események

GYÖRGYINÉ KONCZ JUDIT

olvasószerkesztő

HEGEDŰS JUDIT

szerkesztőségi titkár

GYÖRGYI KORNÉL

technikai szerkesztő

Szerkesztőség címe:

ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége,

1075 Budapest, Kazinczy utca 23-27.

E-mail: pedkepzes@freemail.hu

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

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

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

DR. TÓTH GÁBOR

nyugalmazott egyetemi docens,
az Eötvös Collegium igazgatója
1920-2003

Diákok, egyetemi tanárok, volt és hivatalban lévő miniszterhelyettesek és államtitkárok, Eötvös-kollégisták kísérték utolsó útjára dr. Tóth Gábor tanár urat. A tisztelet, a barátság, a kegyelet hozta őket a budafoki temetőbe, hogy búcsút vegyenek, elköszönjenek a tanártárstól, a tanítómestertől, Gábortól, a baráttól, Tóth Gábor úrtól, az Igazgató úrtól.

Tanárember volt Ő, aki egész életében a gyakorlati pedagógia szolgálatában élt a tanítóképzőben, a műszaki vagy az agrár tanárképzésben, a tanár és pedagógia szakos egyetemi hallgatók körében vagy a tanári alkotói pályának kiteljesedését jelentő Eötvös Collegiumában.

Jogosnak vélem a birtokos szerkezetet, mert három évtizeden keresztül Tóth Gábor úr és az Eötvös Kollégium, Tóth Gábor és a magyar felsőoktatási "kollégiumi mozgalom" egyet jelentett.

2001 februárjában a betegségéből felépülve köszöntöttük öt 80. születésnapján a kollégium társalgójában. Mondtunk köszönetet annak az egykoron fiatal tanárnak, a volt Apponyisnak, aki történészként tudva, majd megtapasztalva a magyar kollégiumok neveléstörténeti értékeit a legnehezebb időben 1956-ban a kollégiumok ügye mellé szegődött és részt vállalt abban, hogy a diákszállókká visszaminősített intézményekbe ismét visszaköltözhesen a régi kollégiumok szellemisége.

Aki a hallgatókból és fiatal oktatókból – a szeniorokból – csapatot szervezve a Ménesi út 11-13-ban felébresztette az Eötvös hagyományait, folyamatosságot teremtve visszahozta az egykori szellemiséget és a hatvanas évek végére ismét országosan is elismert intézménnyé tette az Eötvös József Kollégiumot, aki kinyitotta az Eötvös Kollégium kapuit és vállalva a kezdeményezők mindenkori kockázatát, mintát adott a felsőoktatásban az egyetemi és főiskolai kollégiumoknak.

Bár sokan az egykori kollégisták érthető okokból megkérdőjelezték a folyamatosságot, de a környezetében nevelődő új Eötvös kollégisták nem mondtak le arról, az elődök példáját tisztelve és követve adjanak rangot a kollégiumi életnek, a kollégista életformának, vezetésével vállalják a folytatást

Példázatot adtak arra, hogy a szakkollégiumok műhelyei lehetnek az értelmiségi felkészülésnek, hogy a többet, az értelmes kollégiumi életet vállalókat, a hallgatókat és kollégiumokat érdemes megbecsülni, kitüntetni, anyagilag támogatni.

Az általa vezetett Eötvös Kollégium kezdeményezései mozgalommá szélesedtek, a „szabadon szolgáló szellem” szigetei a társadalmi, politikai gondolkodás, esetenként a másként gondolkodás befogadóivá, a közéletiség fórumaivá avatták a kollégiumi kis közösségeket a nyolcvanas évekre.

Soha sem az igazát kereste, hanem tanítványai, hallgatói, kollégistái érdekét szolgálta. Amikor még senki sem merte, ő „kijárta” a kollégiumi baráti kör működésének engedélyezését, és kellő pedagógiai tapintattal a szellemi élet kiválóságait, az egykori Eötvös kollégistákat hozta vissza a kollégium szellemi aurájába, adott távlatot a kollégiumnak és a kollégistáknak.

A távlat, a történetiség, a történelmi dimenzió természetes része volt gondolkodásának, cselekedeteinek, mert történész volt, a neveléstörténet tanára és művelője. Ebben is hű maradt önmagához, tanárságához, amikor a kollégiumi igazgatói feladatot átadva, megújult erővel fogott hozzá az íráshoz, az Apponyi Kollégium történetének, a neveléstörténeti szöveggyűjtemény szerkesztéséhez, a tanítóképző intézeti tanárképző történetének megírásához.

Az elköszönt XX. század sorsfordulói életének történetét is meghatározták, a változások közepette mindig megőrizte emberségét és erőt adott neki mindvégig az embert formáló nevelői hit, s a bizalomnak azon megnyilvánulásai, amelyet tanítványaitól kapott. Le kell írni még akkor is, ha ma ez nem divatos, avitt: Ő neveléstörténészként, tanárként és a kollégium igazgatójaként mindvégig a reá bízott hallgatókat társként elfogadó nevelő volt.

Dr. Tóth Gáborra emlékezve a „babitsi írástudó” magatartást idézem: „Neki is bukdácsolni kell, s kerülgetni az akadályokat jobbra és balra: *de ő egyszersmind vállalta azt a tisztet, hogy folyton szem előtt tartja a csillagot.* Ő is tudja, hogy a Csillag elérhetetlen. De mégis csak a Csillag az, ami e földi utakon irányt jelez. Aki egyenesen feléje megy, betöri homlokát és elpusztul. De aki végképp elveszti szem elől, az eltéved és céltalan tömkelegbe fullad. Az „áruló” írástudó tehát nem avval lesz árulóvá, ha lába nem megy egyenesen a Csillag felé, melyre ujjat mutat. Az árulást akkor követi el, ha nem is mutat a csillagra.

Tisztelt Igazgató Úr! Te ma is a Csillag felé irányítod tekintetünket.

Budapest, 2003. november 10.

SZÖVÉNYI ZSOLT

A HAZAI EGYETEMI TANÁRKÉPZÉS PEDAGÓGIAI TARTALMAI*

ZRINSZKY LÁSZLÓ

egyetemi tanár
nevtudtsz@ludens.elte.hu

Az MTA Pedagógiai Bizottsága megkezdte a hazai tanárképzés helyzetének áttekintését és elemzését. Először az egyetemeken folyó pedagógiai tárgyú képzési tartalmakról gyűjtötte össze az alapvető „bemeneti” és „kimeneti” adatokat. A közölt tanulmány a vizsgálati eredményeket foglalja össze a következő elrendezésben: (1) az elméleti és a gyakorlati képzés viszonya. (2) A program- (curriculum-) típusok. (3) A leggyakrabban feltüntetett elmélettanulási források (tankönyvek, jegyzetek, szöveggyűjtemények). (4) Komplex szigorlatok és tanári képesítő vizsgák. A szerző csupán helyzetképet kívánt felvázolni, de jelezte azt a – részben a vizsgálat adataiból, részben a tanárképzés funkcióinak és környezetének várható alakulásából levonható – következtetését is, hogy az egyetemi tanárképzés előnyben részesített tartalmi lényeges vonatkozásokban változtatásra szorulnak.

A tanárképzés pedagógiai tartalmainak fejlesztését főképp a tanári munka világában sűrűn bekövetkező változások és a tudományoknak e munkát valamiképpen érintő új eredményei indokolják. A folyamatos frissítéseken túlmenő tartalmi fejlesztés szükségességét – noha mértékéről és ütemezéséről heves viták folynak – bővebb indoklásra nem szoruló kiindulópontnak tekintem, miként azt is, hogy az irányok közelebbi meghatározása és a feladatok konkretizálása elsősorban az egyes intézmények feladata és felelőssége, nem számítva az általános társadalmi és kulturális determinációt. A tartalmak intézményi megválasztása és tanári konkretizálása (a rejtett egyetemi tantervekkel együtt) sok – egymásra is ható – tényezőtől függ, de kiváltképp a tanári funkciókra és a belőlük következő hivatáskompetenciákra vonatkozó felfogásoktól. Ezek nagy része már a programokból is visszafejthető lenne. Ámde csupán arra vállalkoztam, hogy *helyzetképet* vázoljak fel, valamint bemutassam egyes kérdések *különbféle megoldásmódjait*. Ez azt is előmozdíthatja, hogy világosabbá váljék a koordináló-felügyelő igazgatási szervek és a pedagógusképzés konkrét szinterei közti feladatmegosztás, nemkülönben az, hogy

* Az írás azon a tájékozáson alapul, melyet az MTA Pedagógiai Bizottsága szervezett 2003 tavaszán. Az első körben Hunyady Györgyné és Vidákovich Tibor kérdéseire nyolc egyetem válaszolt írásban és küldte meg pedagógiai tárgyú programjait, két további egyetem pedagógiaoktatásának tartalmairól nyomtatott és internetes források felhasználásával szereztünk áttekintést. További források: a Pedagógiai Bizottság birtokában lévő vagy az Interneten fellelhető tanárképzési programok.

miben célszerű a *nagyobb egységre* való törekvés, s miben gyümölcsözőbb a *többféleség*.

A következő kérdéskörökre térek ki: (1) Milyen tantárgyi szerkezetben jelenik meg a pedagógiainak minősülő elméleti és gyakorlati tudás? (2) Mivel jellemezhetőek a tipikus pedagógiai programok (tantervek)? (3) Melyek a leggyakrabban feltüntetett tanulási források? (4) Megvalósultak-e, s ha igen, miképpen, a komplex szigorlatokra és a tanári képesítő vizsgára vonatkozó rendelkezések? Mindebből azt emelem ki, ami az átlagra jellemzően *új trend* jele lehet, amiben egy-egy intézmény *eltér* az átlagtól, amiben *alternatív* megoldásmódok találhatók, ami valamiért *problematikusnak* látszik. Ennyiben – de csakis ennyiben – teszek véleményezést megjegyzéseket. Ehhez szempontokat a közoktatásügy alakulásának észlelt jellemzői és feltételezett trendjei, a tanári pálya és szerepek bekövetkezett és érlelődő változásai kínálnak.

A felsorolt kérdésekben már sok vizsgálatot végeztek, és számos elemzést tettek közzé.¹ Az újabb és átfogóbb tanulmányok közül csupán *Kocsis Mihály* statisztikai adatokkal alátámasztott írására utalok (*Kocsis, 1999*), melyben kifejtette azt a véleményét is, hogy bár a szóban forgó kérdésekről „sokat értekeznek az érintett egyetemek és főiskolák képviselői”, egyelőre erősebbek az érdeklentétek, mint az egyetértést és kooperációt előmozdító lehetőségek. (Egyetemek versus tanárképző főiskolák; pedagógiai, pszichológiai képzés versus szaktárgyi képzés.) *Kocsis* végül is megoldásokat az érdekeltek további párbeszédeitől remél.

Az akadémiai Pedagógiai Bizottság korábban is többször foglalkozott ezzel a témával. Két mozzanatot idézek fel. 1995. január 27-én *Ballér Endre* tartott előadást a tanárképzés helyzetéről az MTA Pedagógiai Bizottságában. Szó esett akkor a pedagógusképzés „*reneszanszáról*” is. A Bizottság 1996 januárjában meglehetősen részletes állásfoglalást alkotott „*A tanárképzés fejlesztésének időszzerű kérdései*” címmel. Az aláíró *Báthory Zoltán* elnök volt. Ez az anyag a sürgősen megoldandó, azaz „*tisztázandó és megvalósítandó*” feladatok közt szólt „*az egységes tanárképzés tartalmáról*” is. Kiemelte „*az elméleti és gyakorlati képzés egymásra épülésének*”, a hallgatók szabad mozgásterülete megnövelésének a fontosságát. E témák mindmáig napirenden maradtak, és bizonyára még sokáig így lesz.²

Kiindulópontok

¹ Az utóbbi években rendkívüli mértékben gyarapodott általános felsőoktatási szakirodalom is kitüntetett figyelmet fordított a tanárképzés szervezeti és tartalmi problémáira. (Például: *Szabó L. T.*, 1998 és 2002; *Szabó P.*, 2002)

² A problematika egyes elemeinek viszonylagos állandóságát jól érzékelteti, hogy *Kovácsné Duró Andrea* 1997-ben a pedagógusképzés akkor aktuális megújítási feladatairól szólva, teljes joggal hivatkozott vissza *Ladányi Andor* 1983-ban megjelent tanulmányára, mely már annak idején sürgette a tanárképzés tartalmi modernizációját, a hallgatói önállóság, alkotókészség, képességfejlesztés előtérbe helyezését. (*Kovácsné, 1997; Ladányi, 1983*)

A közelmúltban közzétett legtöbb hazai és külföldi közlemény szerint a tanárképzésnek – számos ok, elsősorban az *eltömegesedés* miatt – végképp el kellene távolodnia hagyományos jellegétől, az alapvetően elméleti orientációtól, meg kellene erősítenie *életpályára felkészítő funkcióját, gyakorlatiasabbá* kellene válnia.

Látszólag (vagy ténylegesen?) szembe áll ezzel az az EU-dokumentumokban ugyancsak sűrűn és nyomatékosan szereplő követelmény, hogy a tanárképzés *minőségét* lényegesen emelni kell, mégpedig *tudományos megalapozottságának, intellektuális tartalmának fokozásával*. A legfőbb hivatkozási alap itt a *tudás alapú gazdaság és társadalom*, mely e nélkül nem valósulhatna meg.

Először is a programokban megnyilvánuló gyakorlatiasságot vizsgáljuk meg! A tanári gyakorlatra való felkészülés szempontjából a fő kérdések a következők:

- Mennyiben szolgálják a tervekbe foglalt tartalmak a hallgatók *professzionális nevelővé és pedagógiai szakértővé* fejlesztését? (Azaz mennyiben jutnak túl azon, hogy a kultúra-átörökítés magas szinten be tanított munkásait képezzék ki?)
- Milyen lehetőségeket nyújt a képzés a *tréningyszerű és az „éles” próbáknak*, gyakorlatoknak?
- Mennyiben segítik az elméleti tanulmányok a *gyakorlati alkalmazást* (közvetlenül és közvetve)?
- Megfelelő gyakorlási teret ad-e a képzés azokban a majdani tevékenységi körökben, melyek a *legtöbb problémát és nehézséget* szokták okozni (például: konfliktusok kezelése)?

„Gyakorlaton” (gyakorlati jellegén, gyakorlati tudáson) a programok leginkább azokat a kurzusokat értik, melyeknek kizárólagos tárgya vagy túlnyomó része *tanítástervezés, megfigyelés, önálló tanítás*.

Debrecenben, de másutt is szerepel a programban *„Pedagógiai programfejlesztés”, „Pedagógiai értékelés”*. A PPKE programjában meghirdetett egy 60 órás „nyári pedagógiai gyakorlatot” is, melynek helyszínét a hallgatók választják meg, s mely egyebek közt „ízeltőt” ad a hivatás vállalásából. Hasonlít ehhez a miskolci egyetemen a *„Kisebbségek pedagógiája”* kurzus, mely többnapos csoportos terepmunkára épül, és egyszerre modellezi a kiscsoport-munkát, az erdei iskolát és a projekt módszert.

Különbféle keretek között igyekeznek az érintett intézmények elősegíteni a hallgatók *konkrét terepismeretének* kialakulását. Ez olykor túlterjed a „normál” iskolai színtereken.

A pécsi egyetemen „Oktatásszociológia – oktatáspolitikai – iskolai gyakorlat” címmel szerepel a programban például erdei iskolák, művészeti, nemzetiségi, etnikai kisebbségi, felzárkóztató programú intézmények, kollégiumok, valamint megyei pedagógiai intézetek és megyei szakszolgálatok meglátogatása is.

Legközvetlenebbül a *pedagógiai képességek fejlesztését* célozzák az ilyen vagy hasonló elnevezéssel bevezetett külön tárgyak. A programok általában hangsúlyozzák, hogy a hallgatók *saját élményeit* tekintik elsődlegesnek, az önismereti és képességfejlesztő gyakorlatok a helyi aktuális szükségletekhez igyekeznek alkalmazkodni, ezért nem is dolgoznak mereven rögzített tematikával.

Más értelemben gyakorlatiasak azok a stúdiumok, melyek az *aktualitásokat* tűzik napirendjükre. Érzékeny kérdés, hogy az egyetemi tanárképzés mit és milyen mértékben engedjen be a formális képzés színtereire a – többnyire pártpolitikai irányultságú – *mindennapi oktatáspolitikai, művelődésügyi vitákból*.

A Debreceni Egyetem az „Időszerű oktatáspolitikai kérdések” című tanegységének célját épp abban jelölte meg, hogy segítséget ad az aktuális vitakérdésekben való tájékozódáshoz. A követelmények utalnak az *oktatás-demográfiára, oktatás-gazdaságtanra, a társadalmi makro-folyamatokra, oktatáspolitikológiára és az összehasonlító megközelítésekre*, amivel a kereteket jelölhetik csak ki.

A programokban szerepelnek a hallgatók *munkáltató szemináriumai* is, melyek egyszerre visznek közelebb az eleven pedagógiai gyakorlathoz és vezetnek be – a kutatás-módszertani kurzusokkal és szakdolgozatokkal egyetemben – a pedagógiai kutatás gyakorlatába. A *tudományos szintű önálló vizsgálgóds képességének* kialakulása a gyors és folytonos változások korában éppen hogy a tanárok gyakorlati megfelelését segíti elő.

A PPKE 18 kutatási témaajánlása is ebbe az irányba tart. (Néhány példa: pedagógiai sajtó, a gyermekvilág mai jellemzői, drogmegelőzés, koedukáció, szexuálpedagógia, rejtett tanterv.)

Ahogy erősödik a gyakorlatiasság – s ez kétségbevonhatatlan – *a tartalmak egyre nehezebben írhatók le a megszokott tárgykijelölő módon*. A programok fokozatosan elveszítik irodalmiasságukat, stilisztikai értékeik csökkenő szerepet játszanak. A „mit tanítunk?” kérdése mögül erőteljesen előtör a „hogyan tanítunk?” – egy időben lebecsült fontosságú – régi problémája.

E ponton bukkanunk rá a gyakorlatiasság újabb, különösen fontos dimenziójára. *A saját cselekvésből eredő erőpróbák, sikerek és kudarcok válnak* (legalábbis tendenciaszerűen) *a képzés fő tartalmi komponenseivé*. Ennek jelei felfedezhetők a programokban is.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen „*A tanítás-tanulás regulációja*” című speciális kollégiumok vezérfonalát éppenséggel a hétköznapi pedagógiai munka és a kezdő tanár tanórai nehézségei alkotják. A résztvevők valódi iskolák valódi pedagógiai programjait elemzik, tanítási órákat látogatnak és ítélnek meg, tanulmányozzák az iskolai tevékenység jogi hátterét, megfigyeléssel, szó- és írásbeli kikérdezéssel adatokat gyűjtenek. Ugyanitt – most már sok helyen – hosszabb idő óta folynak *videós mikrotanítási gyakorlatok*. A Budapesti Műszaki és Gazdasági Egyetemen a nevelési gyakorlatok keretében a hallgatók a hospitálásokon kívül

részt vesznek például nevelőtestületi és szakmai munkaközösségi értekezleteken, osztályrendezvények megszervezésében, munkaterveket és iskolai szabályzatokat elemeznek, folyosói ügyeletet látnak el stb.

Az utolsó lillafüredi tanácskozáson *Poór Zoltán* kiállt egy valóságos *gyakorlatorientációs fordulat* mellett (*Poór, 2003*). Két legfontosabb állítása az volt, hogy (1) a pedagógiai tennivalókat be is kell gyakoroltatni, nemcsak beszélni róluk, (2) a tanárképzés bázisa, „otthona” az iskola legyen, ahonnan az egyetemre *kijárjanak* a hallgatók, mint fontos tudás-beszerzőhelyre. E javaslatok nem valami-féle praktikizmus felé mutatnak. Maga a szerző kevesli a tanárképzésben jelenleg meglévő hallgatói reflexivitást, vagyis elméleti tudatosságot és önkontrollt.

A legradikálisabb fordulat az lenne, ha az egyetemek feladnák – *Kozma Tamás* kifejezésével szólva – a bölcsész paradigma szívósan továbbélő maradványait, s teljesen átállnának egy tárgyatól függetlenített tudásmenedzser-képzésre. Ez azonban elvileg indokolhatatlan, gyakorlatilag kivihetetlennek látszik.

A tartalmi irányválasztás további alapvető kérdése, hogy milyen tágas, *mennyire nyitott a képzés a különféle paradigmák* irányában, mennyire ösztönöz egymástól eltérő pedagógiai koncepciók megismerésére, megértésére. Nyilván nem lehet minden irányban nyitott. A programokból, kommentáló szövegekből és nem utolsósorban az oktatók tananyag-szerzői munkásságából arra lehet következtetni, hogy a szellemi nyitottságot valamennyi intézet és tanszék támogatja, akkor is, ha egy sajátos értékrend irányában eleve elkötelezett.

A nyitottság és befogadó képesség jelei több más vonatkozásban is jól érzékelhetőek. Például a Szent István Egyetemen integrálni kívánják a tanárképzést és „a segítő szakmák” szakembereinek képzését.

A tanárképzés pedagógiai dimenziójának általános jellemzői

Ballér Endre 1994-ben a pedagógusképzés egészének négy fő komponensét sorolta fel (*Ballér, 1994*): elméleti ismeretek; a társas hatékonyság képességének és készségének komponensei; a szakmódszertanok; gyakorlatok három szinten: intézményi, iskolai és terepgyakorlatok.

A tanárképzés alapvető pedagógiai tantárgyai *külsőre* évtizedek óta ugyanazok:

egy *általános, bevezető tárgy*, mely a kiinduló premisszákkal és az átfogó kérdésekkel foglalkozik, egy *történeti tárgy*, mely sokáig inkább csak a pedagógiai *eszmék* történetét ölelte fel, majd kezdte magába fogadni a pedagógiai *intézmények* és újabban a *köznapi pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat* történetét is, a korábban leginkább személyiségfejlesztési (gyakran egyben csoport/közösségfejlesztési) irány-meghatározásként és szabálygyűjteményként felfogott *nevelésselmélet*,

az oktatás elméleteként értelmezett *didaktika*, melyhez kissé kívülről csatlakoztak a *szak-módszertanok*, illetve kibővült jelentésben a *tantárgy-pedagógiák*.

Ma is ezek a tantárgyasult alap-témakörök alkotják a „törzsanyagot”, a fő-kollégiumokat, de több helyen integráltabb megoldásban. Egyszersmind jó néhány korábbi „mellék-tantárgy” szerepe és rangja jelentősen megnőtt, s mondhatni „fő tárgygyá” léptek elő (ilyen például a ma már egyetlen tematikából sem hiányzó *nevelésszociológia*).

A változások, bővülések irányai azonban leginkább a képzés *választható sávjában* ragadhatók meg. A mennyiségi gyarapodás szembetűnő. A nyolc egyetem beszámolóiban huszonhat olyan téma szerepel, mely a tanárképzést szabályozó 1997. évi rendeletben nem található kategóriák alá tartozik. De a rendeletről következő tárgyak között is nem egy akad, mely csak újabban vált a tanárképzés szerves részévé. Példa rá az *átlagostól eltérő tanulókkal való differenciált foglalkozás*.

A tartalmi fejlesztések sokirányúak, de nem csekély a *konvergencia*. Ilyen az *önismereti tréningek*, *képességfejlesztő foglalkozások* nagy száma (ezek zöme az áttekintésünkben nem szereplő pszichológiai blokkba tartozik). Képletesen szólva kilépés az iskola falai közül. Egyes intézményekben a tanárjelöltek tantárgyi keretek közt foglalkoznak, foglalkozhatnak *oktatáspolitikával*, *a nevelés 21. századi perspektíváival*, *munkaerő-piaci igényekkel*, *az európai integrációval* és hasonló témákkal. Újszerű szemlélet szembesíti a neveléstudományt a köznapi, laikus pedagógiákkal, vagyis a hallgatókat saját tapasztalataikkal, korábbi gondolkodásmódjukkal.

Az ELTE-n „*Az oktatás elmélete és módszerei*” nevű tárgy első számú célkitűzése, hogy „a hallgatók ismerjék fel, hogy hétköznapi pedagógiai elméletekkel rendelkeznek” és ezekre építve alakítsák ki saját pedagógiai felfogásukat.

Az egyetemi tanterv-bővülések egyik – bejárt – útja, hogy az éppen fontosá váló új diszciplínák vagy megközelítési módok eleinte nem kerülnek be az alapvető tárgyak rangos együttesébe, ellenben speciális kollégiumként helyet kapnak, hogy azután erről a bázisról vagy előbbre törjenek, vagy megmaradjanak marginálisnak, esetleg teljesen kiszoruljanak. Ez idő szerint három olyan „melléktárgyat”, illetve csak néhol felbukkanó tárgyat látok, melyek normális fejlődés esetén az egyetemi tanárképző programok előkelő helyeit fogják elfoglalni. Ezek: az *összehasonlító pedagógia*, az *andragógia* és a „*kisebbségek pedagógiája*” (ami nálunk ez idő szerint többnyire szinonim a „*romapedagógiával*”). Mindháromnak vannak most is előfordulásai, de ezek ma már – különböző okok folytán – éppannyira kihagyhatatlanok, mint a didaktikai alapismeretek.

Az összességében tekintett tantárgylistánál találhatóunk olyan tárgyakat is, melyek egyes intézményekben erős, más helyeken feltűnően gyenge képviselőt kapnak, vagy egyáltalán semmilyen. Példa erre a *családi nevelés*, a *pályaorientáció*, a

munkajogi, gyermek- és közoktatásjogi ismeretkör és meglepő módon az állampolgári nevelés is.

Az ilyen témáknak bizonyára jut hely az osztályfőnöki feladatra felkészítő órákon – ez azonban esetleges, valószínűleg kevés is, és tudjuk, hogy megbecsültebb a tantárgyi keretbe foglalt tudás.

Akadozó előrehaladás jellemzi a tanárképzés *oktatástechnikai oldalát*. Az összetett probléma egyéb komponenseiről most nem szólva, a programokban sem szerepel azon a helyen, melyet a szükséglet rohamos kiterjeszkedése kijelölne számára. Tudjuk persze, hogy az új technikák alkalmazására való felkészítésnek nem egyetlen útja a tantárgyasítás; legalább ennyire fontos, hogy *magában a tanárképzésben mennyire van jelen az új technikai eszközök megfelelő használata, különösen a számítógépé*. Mindenesetre a tanárképzés programjaiban – tisztelet a kivételnek – egyelőre kevés jele látszik a sokat emlegetett új *kommunikációs forradalomnak*.

A *kötelező és a választható* tárgyak közti feladatmegosztás elvei nem mindig rajzolódnak ki egyértelműen, az azonban tipikus, hogy az előbbieket a nevelés, oktatás átlagos, „normális” menetét dolgozzák fel, a választhatóság terébe pedig inkább a *nehézségek, zavarok, rendkívüli esetek* pedagógiája kerül. A speciális kollégiumok legnagyobb része kinagyít, elmélyít valamely résztémát, vagy egyszerűen módot ad egyik-másik oktatónak saját kutatási témája megbeszélésére. Illusztrációképpen címetek sorolok fel: „*A tantárgyköziség pedagógiája*”, „*Bátorító nevelés*”, „*Nevelési problémák megoldásai az iskolai hétköznapokban az alternatív pedagógiák szemszögéből*”, „*Tanulási zavarok*”, „*Számítógéppel segített oktatás (sulinet pedagógia)*”, „*Érzelmek a pedagógiában*”, „*Kommunikáció és tanulásmódszertan*”, „*Konstruktív pedagógia*”, „*Romagyerekek az iskolában*”, „*Különleges pedagógiai bánásmódot igénylők inkluzív nevelése*”.

Az ilyen *tantárgyi differenciálódással* ellentétes irányú a már említett *tantárgyi integrációs* tendencia. Az integratívabb tantárgyképzés mellett szól, hogy az ilyen tárgyak sokféle összefüggés észrevételére készítetnek, elkerülhetővé teszik a tantárgyak közti kooperációra fordított külön figyelmet és eljárásokat.

„*A nevelés problémátörténeti alapjainak*” a Szegedi Tudományegyetemen meghirdetett kredit alapú tanterve megfogalmazottan *művelődéstörténeti hangsúlyú, hazai és európai horizontú*. A BMGE mérnök-tanár szakán a „*Neveléstan*” egybeötvözi a neveléseméletet, nevelésszociológiát, közoktatás-rendszerint és tanügyi jogot.

Csaknem minden tantárgy igyekszik magába integrálni az *újabb kutatási eredményeket*, még ha a programokban ez kevésbé tükröződik is. Egyrészt némi kivárára van szükség ahhoz, hogy valamely új felfogás hitelesen igazolja jelentőségét, másrészt a születés állapotában lévő tudományt a legtöbb intézmény úgy próbálja megragadni, hogy feldolgoztatja a hazai (és néha a legfontosabb külföldi)

neveléstudományi folyóiratok aktuális közleményeit is. Olykor azonban az újabb szempontok és tudományos tételek explicit módon a programok szintjén is megjelennek.

Az egyik szegedi nevelélméleti kurzusleírásban a hagyományosan nevelélméletinek tekintett témákat olyan problémakörökkel egészítik ki, melyek elősegítik *a neveléssel kapcsolatos attitűdök és képességek orientálását és fejlesztését*. Ilyenként említették például *a nevelés szociobiológiai és antropológiai alapjait, a szociális kompetencia és a személyes kompetencia fejlődését és fejlesztését*.

A tantárgyi sorrend problémája

A választhatóság megnövekedése a merev tanterv-szerkezetet meggyengítette, de az *alaptárgyakban* általában megtartotta az egymásra következők logikáját, a *járadékos tárgyak* legtöbbje viszont bármikor fölvehető.

A következőesen *lineáris építkezésre* jó példa a *közgazdász tanárképzés*. Itt a legelső félév a pszichológiai bevezető tárgy mellett a nevelés- és iskolatörténetét, majd a következőképpen épül a folyamat: nevelélmélet – oktatáselmélet – iskolapedagógia és tanulásszervezési gyakorlat – pedagógusmesterség – szakmódszertan – tanítási gyakorlat. A linearitás nem teljes, meg-megszakítják választható tárgyak, mindvégig alárendelve egy kemény képzéslogikának.

Minimális sorrend-kényszer persze adódik az egyes tantárgyak természetéből. Így a szakmódszertanok (*tantárgy-pedagógiák*) általában a képzés végső szakaszára esnek. Nem mintha a szak- és a pedagógiai tárgyak viszonyában az egymásutánosság (konszekúció) uralkodna.

A PPKE különös hangsúlyt ad a tantárgy-pedagógiáknak – ez egyébként megfelel a tanárképzés európai reformterveinek, ahol e tárgyakat (úgyis, mint tudományos diszciplínákat) kezdik teljesen autonómnak tekinteni. A PPKE-n a felsorolt negyven szakmódszertani tanegységet minimum öt, maximum tíz szemeszteren át lehet felvenni.

Sokféle megoldás található és némi zavarodottság érzékelhető két, egymással összefüggő kérdésben: mi legyen a pedagógiai tanulmányok *bevezető tárgya*, illetve hova kerüljenek a nevelésügy és neveléstudomány *legátfogóbb és legelvontabb* kérdései.

Az említett bevezető, előkészítő tanegységeken (propedeutikákon) kívül – elsősorban Miskolcon – a *nevelésfilozófia* ez a hely. Ugyanilyen szerepet tölthet be egy kissé dúsitott neveléstörténet, ezt több intézmény alkalmazza.

A „pedagógikum” problémája

A tantárgyi tartalmak a neveléstudomány *határterületein* a legdivergensebbek. Gyakran különböznek abban is, hogy mennyire koncentrálnak a pedagógia szempontjából releváns tartalmakra, és mennyire hagyatkoznak a „társtantárgyakra”. Megesik, hogy egy-egy tantárgynak inkább csak az *elnevezésében*, kevésbé a *jelle-gében* fejeződik ki a pedagógiai relevancia. Éppúgy tapasztalható ez az olyan teoretikus jellegű tárgyak esetében, amilyen például a *pedagógiai antropológia* vagy *pedagógiai logika*, és az olyan praktikumok esetében is, mint az *oktatástechnológia* vagy az e kategóriákba besorolhatatlan *pedagógiai kommunikációelmélet* és *pedagógiai etika, pedagógiai kreatológia*.

Az ilyen tárgyak tervezői leginkább azzal a nehézséggel küszködnek, hogy az adott témában bizonytalan a hallgatók (filozófiai antropológiai, általános kommunikációelméleti stb.) *előzetes tudása*, – holott ennek hozzávetőleges ismerete a pedagógiai alkalmazás, pontosabban a pedagógiával való *társítás* nélkülözhetetlen feltétele. Ezért néhol a határterületeken külön általános *előkészítő tantárgyakat* vezettek be.

A Szent István Egyetemen „*Általános és pedagógiai etika*” elnevezésű tantárgyat tanítanak, melyben csaknem kizárólag etikatörténettel és általános erkölcsstan-nal foglalkoznak. Más utat jelez az a mód, ahogyan a közgazdász tanárképzésben „*A számítógéppel támogatott oktatási formák*” programkészítője járt el. Miután az oktatástechnikai eszközök új generációjával való munka lehetőségeit végigvette, záró-összegző áttekintést iktatott be „*A számítógép alkalmazása a mindennapi tanári munkában*” címmel.

Némiképp hasonló a pedagógiai tartalmaknak az a bővítése, mely szükségesnek ítéli a nevelés kulturális beágyazottságának történeti nyomon követését, ezért speciális művelődéstörténeti tantárgyat alakít ki.

A Pécsi Tudományegyetemen a „*Bevezetés az európai gondolkodástörténet-be*” című, forráselemzésre alapozott kurzus meghirdetett célja „annak bemutatása, hogy az európai művelődés történetének különböző szakaszaiban miként változnak a nevelést meghatározó háttér egyes tényezői és a civilizációs mintázat átadásának módjai”. Ugyanitt nagyszabású filozófiai panorámaképben jelenik meg a „pedagógiai filozófia és kultúratan”. (Teljesítésének követelményei: „a pedagógiai társadalomelmélet, pedagógiai fenomenológia és hermeneutika, pedagógiai ontológia, pedagógiai kommunikációtan, pedagógiai kulturoológia, pedagógiai etika, pedagógiai esztétika, pedagógiai transzcendentológia pontos ismerete”.)

Kérdéses azonban, hogy a képzési tartalmak extenzív bővítésének útja meddig járható.

Tanulási források

A programokban jelzett elméleti tudás három írott forrástípusa dominál: a tankönyv, a szöveggyűjtemény, valamint a kötelező és ajánlott irodalom.

Első a *tankönyv* vagy „*jegyzet*”. Egy időben sokan panaszták, hogy az önállóság és az alternativitás-kultusz jegyében túl nagy szórás alakult ki a pedagógiai tankönyvek piacán, s ez ronthatja a színvonalat. A jelenlegi kép – legalábbis egyetemi viszonylatban – inkább némi koncentrációt mutat. Valamennyi alapstúdiumban létrejött egy vagy két mellőzhetetlennek tartott tankönyv. Ez korántsem reprodukálja azt a helyzetet, amikor kemény jóváhagyási procedúrák után egyetemen kívüli beavatkozások erősítettek meg tankönyvszerzői monopóliumokat. Mindamellet talán jobb lenne a nagyobb tankönyv-választék felé haladni, aminek kedvezhet a kutató oktatók fiatalabb nemzedékeinek színre lépése.

A megújulás nagyobb problémája azonban abban rejlik, hogy megmarad-e a *kijelölt tankönyv* (vagy *jegyzet*) ismert kitüntetett szerepében, vagy a *sokforrású tanulás* válik-e dominánssá. Egyetlen példa az utóbbira. Az ELTE-n „*A nevelés történeti és elméleti alapjai*” nevű tantárgy a kötelező irodalom kijelölése után felsorol nagyszámú elsődleges, majd másodlagos forrást (közülük szabadon választott kettőnek az ismerete kollokviumi követelmény), ezt követi néhány pedagógiai folyóirat internetes címének közlése, majd öt neveléstörténeti honlapé.

A források másik típusa a *szöveggyűjtemény*. Ez – olykor igényes tanulmánykötet – azt a funkciót is gyakran teljesíti, hogy az egyfajta felfogást megjelenítő tankönyv mellé odaállítson *más koncepciókat is*. Azon az átmeneti időszakon túljutottunk, amikor nagymértékben volt szükség *tankönyvpótló* szöveggyűjteményekre.

Az *irodalomjegyzékek* általában bőségesek. Többnyire elkülönül a szoros értelemben vett tananyag, vagyis a „*kötelező irodalom*” és a választékként felkínált „*ajánlott*” irodalom. A *gyors avulás* vagy elavultnak tartás tükröződik abban, hogy a megadott olvasmányok túlnyomó része a kilencvenes évek második feléből vagy századunk első éveiből származik.

A forráskijelölések sokfélék. Például a BMGE pedagógiai irodalomjegyzékei egységes listákat közölnek „*Jegyzet, tankönyv, felhasználható irodalom*” címmel, s ezekben angol és német nyelvű művek is helyet kapnak.

A komplex szigorlat és a tanári képesítővizsga

Arra a kérdésre, hogy a szigorlat komplex-e, csaknem kivétel nélkül igenlő választ kaptak a kérdezők. Mindössze egy intézmény jegyezte meg, hogy a tételket nem komplex módon, hanem diszciplináris elválasztottságban adják meg. A komplexitás értelmezésében azonban vannak *eltérések*.

A komplex szigorlatok egy része csupán az egyes diszciplínák anyagából kialakított tételek *egyazon listán való szerepeltetése*. Olykor alcímszerű jelölésekkel vonják meg a határokat a neveléstudomány főbb ágazatai, valamint a pedagógiai (szempontú) pszichológia, szociológia stb. között. A vizsga komplexitása kísérlet arra, hogy csökkentjük a vizsgázás életszerűtlenségét, műviségét.

A Veszprémi Egyetem „tételjavaslatainak” leírása táblázatosan egymás mellé állította a pedagógia és a pszichológia szigorlati anyagát, s bár nem erőltetett párhuzamokat, adódtak bizonyos megfelelések. A PPTÉ ledöntötte a diszciplináris határokat, s egy túlnyomórészt pszichológiai vezérlésű témasorba törés nélkül illesztette az alapvető pedagógiai témákat. A Miskolci Egyetem záróvizsgarendszere arra példa, hogy a komplexitásba nemcsak a tanárfeladatokra közvetlenül felkészítő témák tartoznak, hanem a tágasabb látókör olyan elemei is, amilyen *az alternatív pedagógiákban való tájékozottság, az oktatási rendszerek általános elmélete, az oktatásszociológia alapkérdései, az oktatásügy kapcsolata az alkalmazott közgazdaságtannal, a gyermeki jogok és a közoktatási jog*. Külön témaegység még itt a *tesztszerkesztés és a művészetpedagógia* is.

Legnagyobb a szórás a képesítő vizsgával kapcsolatban. E témában az információadás is hiányos volt. Ezért csupán a legfontosabb mutatókat írhatom le.

1. A *tanári szakdolgozat* már csaknem mindenütt szerepel, mint a képesítő vizsga írásbeli része. A tematikai ajánlások ezeket elsősorban a szaktárgydidaktikai témák felé viszik, s azt hiszem, ezt az irányt a hallgatók „természetes” témavonzalmai és munkagazdaságossági megfontolásai is erősítik.
2. Lényegében kétféle képesítő vizsga leírásával találkoztam. Az egyik teljességgel a *tanítani-tudás* vizsgálatára vállalkozik. Ennek megfelelően szakpedagógiai orientációjú, tantárgyközpontú. Az így szervezett vizsgák a diplomadolgozat megvédéséhez kapcsolódnak, egyazon processzus keretében zajlanak le. Van, ahol a helyszíni tevékenykedtetés áll előtérben.

A SZIE-n a szakdolgozat védését követő szakvizsga a szakmódszertan körébe sorolt *didaktikai tételek* kifejtéséből és a hozzájuk csatlakozó *feladatok megoldásából* áll.

Az első típus más változatát valósítja meg a PPKE, ahol a Tanárképző Intézet szabályzatába foglalta, hogy a képesítővizsga a záróvizsga keretein belül zajlik, és két részből áll: a pedagógiai dokumentációval kapcsolatos kérdésekre és az adott tantárgyra vonatkozó kérdésekre adott válaszokból. A hallgatók személyes pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani *dokumentációgyűjteményüket* előzőleg leadják. Vagyis itt szerephez jutnak a hallgató *korábbi tanulástörténetének dokumentált eseményei* is. A DE-n a Tanárképzési Kollégium úgy határozta meg a tanári szakdolgozat jellegét, hogy az „iskolai, oktatási esettanulmány” legyen, melynek tárgya öt megjelölt témakeret egyikén belül választható ki.

A képesítővizsgák másik fajtája közelebb áll a *tradicionalis* „feleltető” vizsgához.

A *Veszprémi Egyetemen* a hároméves nyelvtanári szakon a szakdolgozatként benyújtott egy ív terjedelmű pedagógiai esszén kívül egy részletesen instruált és bizonyos fokú választhatóságot biztosító szóbeli vizsgán a jelöltek két előre megadott téma egyikében adnak számot felkészültségükről. A megadott témák zöme az iskolai nevelés átfogóbb aktuális kérdéseire irányul, csupán egy kapcsolódik szorosán az idegen nyelv tanításához. A *Debreceni Egyetemen* a képesítő vizsga pszichológia tétéleinek központjában a *tanulás lélektana* áll, a pedagógiaiak az *iskolai és iskola-rendszerrel kapcsolatos témákra* koncentrálnak. Az utóbbiak szigorlati követelményei főleg az iskolai osztályok szintjén mozognak, a pszichológia pedig (ugyancsak a tanulási témák preferálásával) súlyt helyez a pedagógiai szociálpszichológia és a neveléslélektan egyes kérdéseire is. A különbség inkább tematikai, mint fokozati. A klasszikus nevelésméleti témák explicit módon nem jelennek meg.

Tartalmi megújulás előtt?

Nahalka István (*Nahalka*, 2003) a konstruktivizmus szemszögéből négy létező álláspontot vázolt fel:

1. „Ne változtassunk radikálisan”, csak oktassunk következetesebben.
2. A meglévő képzési tartalom megfelelő, de cselekvésre alapozottan kellene oktatni.
3. Az eddigi képzési tartalom teljes átalakításra szorul. Elsősorban a konstruktivista pedagógia tanítására kell alapozni a tanárképzést, és azt kell megtanítanunk.
4. Biztosítani kell, hogy a hallgatók megismerjék saját elképzeléseik, elméleteik lényegét, ezeket összevethessék a *tradicionalis* vagy újabb elméletekkel – ily módon megalapozni a választás lehetőségét.

Az újabb – főleg a kutatói – állásfoglalások zöme a negyedik pozíció mellett tör lándzsát. Ez a pozíció szerintem is erősödni fog, mert korábban ismeretlen vagy elhanyagolt mozzanatok tesz láthatóvá, s mert eléggé radikálisnak s mégis ártalmatlannak látszik.

A tanárképzés *tartalmi megújulás* előtt áll.³ Először is azért, mert hamarosan *gyökeresen új helyzetbe* kerül az ország s benne a közoktatás és a tanári szakma.

³ A témával foglalkozók előtt közismert a tanárképzési reformtervek és viták újabb nemzetközi hulláma. A legfőbb variánsokat tekintette át *Jürgen Oelkers* (1999), elemezve a létező *diploma-, szakfőiskolai* és *training-on-the-job* modellt, és bírálva a csak a gyakorlatra vagy csak az elméletre orientálódó álláspontokat.

Tudjuk, hogy közvetlenül, formálisan nincs szabályozva az Európai Unió belüli tanárképzés tartalma és/vagy szerkezete, de *illeszkedésre* feltétlenül szükség van, mert – nem szólva a munkaerő-mobilitási és más gyakorlati szempontokról – az összeszövetkezett európai kultúrák a már meglévők után újabb hasonlóságokat termelnek ki.

De nem kevésbé lényeges *belső indítékok* is említhetők. A komolyan vett tudás alapú gazdaság és társadalom igényeinek való megfelelés kényszere olyan tanárképzés felé visz, mely a befejezett szakmai képzettség illúziója helyett *elindítja* a hallgatókat a *szakmai önismeret és önfejlesztés* útján. A tanárképzésnek új típusú, a múltéhoz képest sokkal *nyitottabb* szakértelemhez kell vezetnie.⁴ Amit perspektivikusan az is indokol, hogy a nevelés- és társtudományok új meg új paradigma-váltásaival nem tud egyedül megbirkózni a pedagógus-továbbképzések semmilyen külső irányítottágú rendszere. A feladat újszerűségére világítanak rá *Falus Iván elemzése*i a tanári tudás és tudásalkalmazás természetéről. Milyen tartalmakból állhat az a tanárképzés, mely azt tudja, hogy – idézem *Falust* – „a pedagógus már nem csupán az elméleti ismeretek fogyasztója, hanem előállítója is” (*Falus*, 2001. 230.)

És az sem kevésbé lényeges, hogy ami a tervezők és oktatók szemében hirtelen és gyökeres fordulatnak tűnik, az a hallgatók számára egyszerűen a várható feladataikra való értelmes felkészülést jelenti.

Irodalom

- Ballér Endre (1994): A tanárképzés egységes képesítési feltételeiről. *Magyar Felsőoktatás*, 7. sz. 12–13.
- Ballér Endre (1993): Neveléstudomány és pedagógusképzés. *Educatio*, 4. sz. 620–629.
- Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 213–234.
- Kocsis Mihály (1999): A pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi változásai. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. OKKER Kiadó, Budapest, 267–304.
- Kovácsné Duró Andrea (1997): A pedagógusképzés jövője. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 14–17.
- Ladányi Andor (1983): Gondolatok a pedagógusképzés továbbfejlesztéséről I-II. *Pedagógiai Szemle*, 3. és 4. sz.
- Lukács Péter (2002, szerk.): *A pedagógusképzés megújításához*. Az OM megbízásából, Budapest.

⁴ „Az új típusú szakértelemnek talán a legfontosabb eleme a transzformáció képessége”. főként annak érdekében, hogy tudjanak a tanárok „a heterogén tanulóifjúsághoz érvényes, számukra (is) releváns nyelven” szólni. (*Lukács*, 2002. 123.)

- Nahalka István (2003): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 28–38.
- Oelkers, J. (1999): Studium als Praktikum? Illusionen und Aissichten der Lehrerbildung. www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/oelkers.htm
- Poór Zoltán (2003): Pedagógusképzés és -továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 50–54.
- Szabó László Tamás (1998 és 2002): *Tanárképzés Európában*. Oktatókutató Intézet és MTA, Budapest.
- Szabó Péter (2002): *Pluralizáció és innováció: az európai felsőoktatás átalakulása a közelmúltban és a hazai folyamatok a rendszerváltás után*. Egyetemi doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bp.

Az ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR ÉS MÚZEUM

gondozásában megjelent újabb kötetek:

APÁCZAI CSERE JÁNOS VÁLOGATOTT PEDAGÓGIAI MŰVEI

Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta, a latin szövegeket fordította: Orosz Lajos

SZONTAGH PÁL:

KOTSIS IVÁN

(Tudós tanárok – tanár tudósok sorozat) 700,- Ft

TÖRÖK ZSOLT:

BÉL MÁTYÁS, MIKOVINY SÁMUEL ÉS A HONISMERETI ISKOLA

(Mesterek és tanítványok sorozat) 700,- Ft

A könyvek megrendelhetők az alábbi címen:

Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Kiadói Főosztály

1089 Budapest, Könyves Kálmán krt. 40.

Tel.: 210-9028, tel/fax: 210-9035

E-mail: kiadoi@opkm.hu

A PEDAGÓGIAI-SZAKMAI SZOLGÁLTATÓ, TÁMOGATÓ RENDSZER ALAKULÁSA A KILENCVENES ÉVEK VÉGÉTŐL

ANNÁSI FERENC

Pedagógus Továbbképzési, Módszertani és Információs Központ Kht. Köznevelési Minőségfejlesztési Programigazgatóság Belső Gondozás Rendszere Országos Koordinációs Központ (Győr) vezetője
feribgr@axelero.hu

Az óvodák, iskolák szakmai munkáját támogató pedagógiai-szakmai szolgáltatások immáron közel két évtizede a köznevelési rendszer szerves részeként vannak jelen. E szféra törvényi szintű szabályozására ugyanakkor első ízben csupán 1993-ban került sor. Az akkori és a jelenleg is érvényben lévő szabályozás a megyei és a fővárosi önkormányzatok kötelezően ellátandó feladatai egyikeként nevesíti ezen szolgáltatásokról való gondoskodást. Ezen feladatellátási kötelezettségüknek az önkormányzatok különböző módon tehetnek eleget pl. saját intézmény fenntartásával, más fenntartóval kötött megállapodás keretében vagy egyéb formában tehetik hozzáférhetővé a törvény által meghatározott szolgáltatásokat. Az elmúlt pár évben megfigyelhető folyamat azt jelzi, hogy mind e szféra, mind pedig az általa nyújtott szolgáltatások köre folyamatos differenciálódáson megy keresztül. Az e területen is megjelenő piaci viszonyok a pedagógiai-szakmai szféra (önkormányzati és magán) valamennyi szereplőjét alkalmazkodásra és ezen keresztül szolgáltatásaik folyamatos fejlesztésére készítetik. Jelen tanulmány betekintést próbál nyújtani ezen egyre kiterjedtebb szféra világába.

A pedagógiai-szakmai szolgáltatás rendszerét az évtized végére, az évezred elejére számtalan kihívás érte. Ezek közül az egyik legjelentősebb a finanszírozási környezet megváltozása volt. Ez új helyzet elé állította a szolgáltatási szféra valamennyi szereplőjét, kiváltképp annak egyik legkiterjedtebb szegmensét jelentő önkormányzati (megyei/fővárosi) szolgáltató feladatokat ellátó intézményrendszert. Jelen tanulmány alapvetően e szféra 1998 utáni működésének bemutatására törekszik, s csak korlátozott mértékben nyújt betekintést az ezen kívül szereplők világába. Az adatgyűjtést egyrészt az önkormányzati megyei/fővárosi pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményrendszer teljes körű kérdőíves vizsgálata, másrészt néhány (7) jelentősebb félprofit szférában működő szolgáltató kérdőívvel történő lekérdezése alapozta meg. Mindezek mellett az elemzés kiterjedt a SZAK'2000 és a Köznevelés 2001 pályázatok (fenntartói projektek a pedagógiai-szakmai szolgáltatások ingyenes igénybevételére) OM által nyilvántartásba vett

adataira is. Az elemzés ugyanakkor nagymértékben támaszkodott a pedagógiai intézetek (különböző szolgáltatási területek bemutatását célzó) anyagaira is.

1. Az önkormányzati szolgáltatók

1.1 A szervezeti és a személyi feltételek alakulása

A pedagógiai-szakmai szolgáltatások területén jelenlévő önkormányzati szolgáltató szervezetek legfőbb jellemzője, hogy túlnyomó többségük a pedagógiai-szakmai szolgáltató feladatok mellett más típusú feladatokat is ellátnak. 2001-ben tíz megyében a szakmai szolgáltató szervezet feladatkörébe (egy vagy több) szakszolgálati feladatok (továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás; tanulási képességeket vizsgáló szakértői és rehabilitációs tevékenység; nevelési tanácsadás; logopédiai ellátás; gyógypedagógiai tanácsadás és korai fejlesztés; konduktív pedagógiai ellátás; utazószakember-hálózat működtetése; gyógytestnevelés), további négy megyében a szakszolgálati feladatok mellett közoktatáson túli és/vagy igazgatási jellegű feladatok is tartoztak (pl. közművelődés, állandó helyettesítési rendszer működtetése). Kizárólag pedagógiai-szakmai szolgáltatói feladatokat csupán öt önkormányzati szolgáltató látott el. A 19 megyében és a fővárosban működő 20 szolgáltató szervezetben összesen 694 főállású dolgozót foglalkoztattak.

Noha a szolgáltató szervezetekben pedagógiai-szakmai szolgáltatás területén szakmai feladatokat ellátók száma 1996-hoz képest 2001-re 208 főről (*Palotás, 1997*) 256 főre emelkedett, e jelentősnek mondható létszámnövekedés ellenére (48 fő, 23 %) létszámuk mégsem érte el a 25/1998. (VI.9.) MKM rendeletben meghatározott kötelezően foglalkoztatottak számát.

2001-ben a szolgáltató szervezetek jelentős része nem volt abban a helyzetben, hogy szakembereit kizárólag egy-egy szakterületre/szolgáltatási területre specializáltan tudta volna foglalkoztatni, s így az egyes szolgáltatási területeken jelentkező szakmai feladatok ellátására csak a szolgáltatók kis részében tudtak önálló munkaköröket kialakítani. A szolgáltató szervezetek többségében – a pedagógiai értékelés szakterület kivételével – valamennyi szolgáltatási terület kizárólag csatolt munkakörben került ellátásra. A szolgáltatási területek közül jellemzően e körbe tartozott a tanuló-tájékoztató (16 szolgáltató), az igazgatási-pedagógiai szolgáltatás (14), szaktanácsadás szervezése (13) és a továbbképzés szervezése (12).

2001-ben az önkormányzati szolgáltató szervezetek által nyilvántartott szaktanácsadók száma 1658 volt, ami 9 %-kal haladta meg a 90-es évek második felében regisztráltak számát. Amíg az állandó megbízású szaktanácsadók száma a 90-es évek végétől folyamatosan csökkent (25 %-kal), addig a listások (eseti feladatokra felkért) száma folyamatosan emelkedett (41,8 %-kal). 2001-ben az 1658 szaktanácsadó közül már csak minden harmadik (32,3 %-uk) rendelkezett állandó megbí-

zással (1999-ben 49 %-uk), az órakedvezményben részesülők száma pedig az 1999. évi létszám 40 %-ára esett vissza.

2001-ben négy megyében egyáltalán nem működött állandó megbízású szaktanácsadó (1999-ben még csak két megyében), ezek közül egyben listás szaktanácsadó sem volt.

A szaktanácsadói rendszer iskolafokozatonkénti és tantárgyankénti szervezése mellett egyre inkább teret kapott a szaktanácsadók nem tantárgyakhoz kötődő, tantárgyakon túli területekre történő megbízása is. Így a megyék több mint 2/3-ában volt könyvtári (18 szolgáltató), diákönkormányzati (17), kollégiumi (16), pedagógiai, mérés-értékelési (15-15), gyermek- és ifjúságvédelmi (14), több mint felében tanügyigazgatási szaktanácsadó (13), fejlesztő pedagógiai (11), jogi, logopédiai (10-10). Több megyében működött valamilyen formában gyógypedagógiai (6), minőségfejlesztési tanácsadás is (4).

2001-ben tíz megyében és a fővárosban a rendszeres havi megbízási díj mellett feladathoz kötött díjazásban is részesültek a szaktanácsadók. Kilenc megyében a szaktanácsadók csak feladatfinanszírozásban működtek.

1. 2 Az önkormányzati szolgáltató szervezetek pedagógiai-szakmai szolgáltatásai

A megyei szolgáltatók által felkínált szolgáltatások köréből a pedagógiai értékelés, a szaktanácsadás, a pedagógiai tájékoztatás és az igazgatási-pedagógiai szolgáltatás a vizsgált időszakban növekedett, s három szolgáltatási területen (pedagógus továbbképzés, tanulmányi versenyek, tanulói tájékoztatás) csökkent.

Az egyes szakterületeken jelen lévő szolgáltatások körének alakulásában meghatározó szerep jutott a központi (SZAK'99 pályázat), majd a megyei szinten (Közoktatási Közalapítványok pályázatai alapján) 2000-ben és 2001-ben szolgáltatók számára elérhető forrásoknak.

A SZAK'99 pályázaton a szolgáltatók (fenntartóik) által elnyert támogatások felhasználásában az egyes szolgáltatási területekre fordított pénzeszközök nagyságrendje alapján a szolgáltatási területeknek alábbi (erő)sorrendje alakult ki: szaktanácsadás; pedagógiai értékelés; tanulmányi versenyek; pedagógus-továbbképzés; pedagógiai tájékoztatás; tanulók tájékoztatása; igazgatási-pedagógiai szolgáltatás.

2000-2001-ben egy-egy megye kivételével valamennyi önkormányzati szolgáltató kapott támogatást a megyei Közalapítványtól szolgáltatások ingyenes biztosítására. 2000-ben a Közalapítványok általában a pénzalapok 10 %-át fordították közvetlenül e célra, de 11 megyében és a fővárosban e mellett még más pályázati témákon lehetőség kínálkozott további támogatások elnyerésére a Közalapítványoktól.

1. 2. 1. A pedagógiai értékelés

A szolgáltatási kör erőteljes bővülése jellemezte a pedagógiai értékelés tématerületét. A szolgáltatók bázisán a mérési-értékelési tevékenység széles skálája bontakozott ki. (Lásd 1. táblázat.)

1. táblázat: Mérési, értékelési tevékenységek, 1997-2001. (Tóth, 2002)

<i>Mérési, értékelési tevékenységek</i>	<i>A szolgáltatók %-ában</i>
Tantárgyi mérőeszköz-fejlesztés	100
Saját fejlesztésű mérőeszközzel mérés	94
Más forrásból beszerzett mérőeszközzel mérés	88
Kutatás jellegű mérés saját kezdeményezésből	88
Nevelési területekhez kapcsolódó mérőeszköz-fejlesztés	65
Más forrásból beszerzett mérőeszköz továbbadása	53
Más szervek által kezdeményezett kutatási programban való részvétel	47

2001-ben a szolgáltatók mérési, értékelési tevékenységük során a tárgyi és személyi feltételek tekintetében voltak a legkedvezőbb helyzetben, ugyanakkor egy jelentős részüknél (47%) a pénzügyi feltételek kimondottan gyengének mutatkoztak.

A megvalósult mérési tevékenységek célcsoportjai között első helyen – mind a mérőeszköz-fejlesztések, mind pedig a mérések esetén – az általános iskola felső tagozata állt.

A tantárgyi mérésekre döntően a szolgáltatók belső tervének részeként került sor, ugyanakkor a tantárgyi mérőeszköz-fejlesztésekben, valamint a nem tantárgyi mérések végzésében meghatározó volt a külső megrendelői kör igénye. A tantárgyi mérőeszköz-fejlesztések és a tantárgyi mérések legfőbb kezdeményezői a fenntartók (a mérések 64 %-a, illetve 57 %-a), a nem tantárgyi jellegű méréseknél viszont az iskolák voltak (37 %). A pedagógusok, mint önálló kezdeményezők mindhárom tevékenység esetében ennél lényegesen kisebb arányban (6-10 %) jelentek meg. (Tóth, 2002)

A megyei szolgáltatók bázisán folyó mérőeszköz-fejlesztések és mérések mind a nemzeti/országos, mind pedig a helyi szintű tantervi követelményekre szerveződtek. Így az elmúlt időszakban a NAT követelményeire a szolgáltatók 90 %-a, a helyi tantervekben meghatározott követelményekre 50 %-a, a kerettanterv követelményrendszerére pedig 40 %-a fejlesztett mérőeszközöket. Saját kezdeményezésre vagy külső megrendelésre végzett mérések körében hangsúlyosan jelentek meg az országos követelményeket középpontba állító (a mérések 56 %-a), valamint a helyi tantervi és az országos követelményeket egyaránt alapul vevő mérések (44

%). Kimondottan a helyi tanterv követelményeire szerveződő méréseket a szolgáltatók nem végeztek. (Tóth, 2002)

A mérőeszköz-fejlesztések és a szolgáltatók által végzett mérések az alábbi tantárgyakat, készségeket érintették: matematika; értő olvasás; helyesírás; fizika; nyelvtan, idegen nyelv; biológia; földrajz; számolási készség; számítástechnika; irodalom; kémia; történelem.

A nem tantárgyi mérések keretében döntően a tanulási motiváció (hét szolgáltató) és iskolai klíma vizsgálatára került sor (öt szolgáltató), de volt mérés a tanulási szokások és a tantárgyi attitűd (három szolgáltató), valamint az életmód (két szolgáltató) feltérképezés céljából is. Ezen méréseket a szolgáltatók döntően külső megrendelésekre végezték és alapvetően a megrendelők által biztosított és/vagy pályázati forrásokból finanszírozták. Saját forrás ezen a területen állt legkevésbé rendelkezésre a szolgáltatóknál.

A saját forrás szűkössége e szolgáltatási területre nézve általánosnak mondható. Nem véletlen tehát az sem, hogy a továbbképzés mellett a mérés a másik olyan szolgáltatási terület, amelynél szűk körre korlátozódott az ingyenesen nyújtott szolgáltatások lehetősége. Az ingyenes és térítéses szolgáltatások aránya a vizsgált időszakban országosan 32-68 % volt. A vizsgált években a szolgáltatók többségénél (11 szolgáltató) nőtt és csupán egy szolgáltatónál csökkent a térítés ellenében felkínált szolgáltatások köre/aránya. Csupán négy szolgáltató volt olyan, amely e terület szolgáltatásainak többségét ingyenesen kínálta klienseinek. Teljeskörűen ingyenes formában egy megyében sem működött e szakterület. E szolgáltatási terület jelentőségét és hiánypótló szerepét jelzi ugyanakkor az, hogy mindezek ellenére a megyei szolgáltatók többségénél (12 szolgáltató) térítés ellenében a leggyakrabban igénybe vett szolgáltatások egyike éppen a pedagógiai értékelés volt.

A fentieket támasztják alá a SZAK'99 2.2 alprojekt keretében pedagógiai-szakmai szolgáltatások ingyenes igénybe vételét lehetővé tevő fenntartói pályázatok adatai is. E pályázat keretében közel 600 önkormányzat (566, valamilyen nevelési-oktatási intézményt fenntartó önkormányzat 23,6 %-a) szerződött megyei/fővárosi szolgáltatókkal valamilyen szolgáltatás térítés ellenében történő igénybe vételére. A fenntartói pályázat 19 szolgáltatónál összességében 2648 megrendelést eredményezett, melynek 20,5 %-a (543 megrendelés) a pedagógiai értékelés területén realizálódott. (Szabó, 2001) A megrendelések csaknem 90 %-a tantárgyi mérésekre irányult, a nem tantárgyi jellegű mérések között a leggyakrabban a nevelési eredményvizsgálatok, a klímatesztek és a tanulói motiváltság mérése, értékelése voltak. A tantárgyi mérések iránti igény az alsó tagozatban az értő olvasás, helyesírás, matematika, felső tagozatban pedig az anyanyelv és irodalom, matematika, élő idegen nyelv, történelem tantárgyakból volt a legmagasabb. A mérések közül leginkább igényelt mérés a szummatív volt, leggyakrabban 4. és 8. év

végén. A megrendelések közt meglehetősen magas számban voltak olyanok is, melyek az intézményi belső mérési, értékelési rendszerek kiépítésének segítésére irányultak. (Szabó, 2001)

1. 2. 2. A pedagógiai tájékoztatás

A vizsgált időszakban a kínálati kör bővülését mutató területek rangsorában második helyen jelent meg a pedagógiai tájékoztatás, amelynek tartalma meglehetősen színes képet mutatott. Szolgáltatónként eltérő mértékben ugyan, de több jellegzetes szolgáltatási elemből épült fel: általános pedagógiai és közoktatáspolitikai tájékoztatás; tanügyi dokumentumok és szakmai információk használatba adása; szakmai bibliográfiák, kiadványok készítése, használatba adása; tankönyvek, segédkönyvek, szakmai kiadványok bemutatása, kölcsönzése; iskolai, kollégiumi könyvtárak módszertani segítése; oktatáspolitikai és oktatástechnológiai szolgáltatások nyújtása; megyei továbbtanulási lehetőségek közzététele; havi információs lap megjelentetése. Több megyében e szolgáltatási terület részét képezte a pályaválasztással összefüggő pedagógiai tevékenység végzése is. (Tóthné-Virágné, 2002)

A tartalmi sokszínűségéhez hasonlóan igen gazdag volt a szakmai információk közvetítésének kialakult és rendszeresen működtetett eszközszerkezete is. A főváros adatai nélkül 2001-ben a megyei szolgáltatók többségében a pedagógiai tájékoztatás alábbi eszközei és formái működtek: havi információs kiadvány (19 szolgáltatónál), rendezvénynaptár (14), könyvtár (19), tankönyv-, taneszköztár és bemutatóhely (18), honlap (18), pedagógiai, módszertani, oktatáspolitikai kiadvány (17). Tíz megyei szolgáltató adatai alapján pedagógiai tájékoztatás további elemeit képezték még az alábbiak: továbbképzési tájékoztató programajánlat (10 szolgáltató); versenynaptár (10); szolgáltatásokat bemutató kiadvány (10); versenyeredményeket összefoglaló kiadvány (7); szolgáltatást végzők jegyzékei (7). (Gerencsér, 2002)

Az információ-közvetítésben korábban egyeduralkodónak mondott nyomtatott eszközöket folyamatosan váltották fel a gazdaságosabb, mindenekelőtt a gyorsabb elektronikus úton történő információtovábbítást lehetővé tevő megoldások. Az ehhez szükséges technikai eszközökkel valamennyi szolgáltató rendelkezett. Általánosnak ma már nemcsak az mondható, hogy szinte minden szolgáltató (18 szolgáltató) kialakította saját weblapját, de valamennyi szolgáltató könyvtárához kapcsoltn beállításra került két-három olyan gép is, amely a szolgáltatásokat igénybe vevői számára is biztosítja az internetes hozzáférést. E folyamat előrehaladását jelzi az, hogy a szolgáltatók könyvtár állományában jelentős helyet kaptak az elektronikus információhordozók is. 2001-ben a könyvtárak összesen 302 503 db dokumentumot kezeltek, melyből 9879 db elektronikus információhordozó volt. A

könyvtár állományának több mint fele aktívnak mondható, hiszen 2001-ben a kölcsönzött dokumentumok száma meghaladta a 166 ezret (166 087 db).

Egy megye és a főváros kivételével valamennyi szolgáltató rendelkezett tankönyvbemutató hellyel. A tankönyvtár állománya megyénként igen változó volt (1720-6347), ily módon igen eltérő mértékben fedte le az aktuális tankönyvpiacot (20-90 % között, átlagosan 70 %-ban).

A vizsgált időszakban 17 intézet 185-féle kiadványt/könyvet (szolgáltatónként 2-45 db kiadvány között) jelentetett meg. Ezek témakörei a feladatgyűjteménytől, tankönyvektől a tanulmánykötetig terjedtek.

A pedagógiai tájékoztatás legfőbb célcsoportjai a közoktatási intézmények és pedagógusaik. Ugyanakkor e szolgáltatást (bizonyos elemeit) egyre nagyobb mértékben használták más célcsoportok is: fenntartók, szülők, felsőoktatásban résztvevők.

E szolgáltatási terület esetében sikerült a megyei szolgáltatóknak az ingyenességet leginkább biztosítani (84,2 %-a ingyenes, 15,8 %-a térítéses, mégis az elmúlt két évben a szolgáltatók 25 %-ánál (öt szolgáltató) nőtt a térítés ellenében felkínált szolgáltatások köre/aránya. Teljeskörűen fenntartotta az ingyenességet nyolc megye, két megye viszont csak a szolgáltatási kör 20 és 50 %-ában. Kizárólag térítéses szolgáltatásként egyetlen megyében sem működött e szakterület.

E szolgáltatási terület iránti megrendelői igények a SZAK'99 fenntartói pályázatoknál összesen 306 megrendelést eredményeztek (a 2642 megrendelés 11,6 %-a), s így 2000-ben e pályázat keretében a negyedik leggyakrabban igényelt szolgáltatási területként működött.

1.2.3. Szaktanácsadás

A kínálati kör alakulása szempontjából az egyik legellentmondásosabb szolgáltatási terület a szaktanácsadás, ami döntően a szaktanácsadói rendszer finanszírozási problémáira vezethető vissza. E tekintetben nagy különbségek figyelhetők meg a megyei szolgáltatók között. Így az sem véletlen, hogy a SZAK'99 szolgáltatói projektjeiben (2.2 alprojekt) a szolgáltatók kiemelt helyen (összességében I. helyen) szerepeltették e szakterületet. Ugyanakkor a közalapítványoknál megnyíló forrásokból is jelentős pénzeszközöket fordítottak a szolgáltatók e területen jelentkező feladatok finanszírozására. 2000-2001-ben valamennyi megyei szolgáltató (fővárostól nincs adat) kapott közalapítványi támogatást a szakterület működtetéséhez.

2001-ben a teljesített 6529 szaktanácsadói megrendelés alapján a megyei szolgáltatók tanácsadással összefüggő tevékenységében a domináns tématerületet a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat: A szaktanácsadás tartalmi elemeinek rangsora az előfordulásuk gyakorisága alapján¹

<i>Tartalmak</i>	<i>Átlag</i>
Minőségbiztosításhoz kapcsolódó tanácsadás	4,2
Pedagógiai programok felülvizsgálatához kapcsolódó tanácsadás	4,0
Tankönyvek, taneszközök használatbavételével kapcsolatos tanácsadás	3,9
Általános módszertani tanácsadás tanórához/foglalkozáshoz kapcsolódóan	3,7
Iskolai könyvtárak módszertani segítése	3,7
Jogi tanácsadás	3,7
Alapkészségek fejlesztésének napi gyakorlatát támogató tanácsadás	3,4
Intézményvezetés napi gyakorlatához kapcsolódó tanácsadás	3,4
Ifjúság- és gyermekvédelem területét érintő tanácsadás	3,4
Helyi tanügyigazgatási dokumentumok kialakításában való részvétel	3,4
Helyi innovációk bevezetésében/kipróbálásában való részvétel	3,2
Káros szenvedélyek megelőzését szolgáló programok fejlesztésében/kipróbálásában való részvétel	3,1
Egyéni képességfejlesztést szolgáló programok kifejlesztésében/kipróbálásában való részvétel	3,1
Osztályfőnöki munkához kapcsolódó tanácsadás	3,1

Elsősorban a minőségbiztosítás témakörét érintő és a pedagógiai/nevelési programok felülvizsgálatával összefüggő tanácsadói tevékenységek domináltak, a tantárgyakhoz/foglalkozásokhoz kapcsolódó általános módszertani tanácsadás, valamint a tankönyvek, taneszközök használatba vételét segítő tanácsadás mellett két, speciális területen végzett tanácsadói munka (jogi, iskolai könyvtári) is erőteljesen jelen volt a szolgáltatók tevékenységében. Az egyes tartalmak előfordulási gyakorisága ugyanakkor jól jelzi azt is, hogy a kimondottan szaktantárgyakhoz kapcsolódó tanácsadás mellett új tanácsadói profilok iránt is jelentős igény mutatkozott az intézmények részéről (alapkészségek fejlesztése, intézményvezetők támogatása, prevenciót (is) érintő és innovációk bevezetését támogató szolgáltatás).

Leggyakrabban az intézmények a helyszíni egyéni és csoportos tanácsadás lehetőségével éltek (13-13 szolgáltató), ugyanakkor több megyében a tanácsadás gyakori formájaként volt jelen a kistérségi centrumokba szervezett vagy éppen a több tantárgyra kiterjedő (7-7), illetve a szolgáltató szervezetben szervezett egyéni és csoportos tanácsadás (5). Tanácsadói csoportokat igénylő vagy a modern infor-

¹ A tartalmak előfordulási gyakoriságuk alapján ötfokú skála segítségével kerültek osztályozásra. A skála az „egyáltalán nem fordult elő”-tól (1) a „kifejezetten sokszor előfordult”-ig (5) terjedt.

mációs technológia adta lehetőségeken keresztül (ICT) történő tanácsadás a jelzett időszakban csak ritkán fordult elő.

A szaktanácsadás lehetőségével 2001-ben megyénként ugyan eltérő mértékben, de a szolgáltatók többségénél az óvodák és az általános iskolák 31-75 %-a élt. Ezt a szolgáltatást legkevésbé a középfokú intézmények vették igénybe, itt a megrendelés lehetőségével élő intézmények aránya a szolgáltatók felénél 15 % alatti volt.

A szaktanácsadás további stabil megrendelői körét alkották az önkormányzatok, egy megyében a kisebbségi önkormányzat és több megyében a kollégiumok, valamint az alapfokú művészetoktatás intézményei is. Egy megyében civil szervezetek is megjelentek a megrendelői körben.

A vizsgált időszakban ez az egyik olyan szolgáltatási terület (a másik a pedagógiai, igazgatási szolgáltatás), ahol a megrendelők a legkevésbé voltak kitéve a térítéses szolgáltatási kör évről-évre történő változásának. Csupán egy szolgáltatónál nőtt a térítéses szolgáltatások aránya a teljes kínálati körön belül, melynek átlagértéke országosan 29,2 % volt. Négy szolgáltató teljeskörűen tudta biztosítani az ingyenességet, továbbá kilenc szolgáltató a kínálati kör nagyobb részében (60-95 %-ában). Egy szolgáltatónál egyáltalán nem volt olyan szolgáltatás ezen a területen, ami ingyenesen lett volna hozzáférhető a megrendelő kör számára. Általában térítésmentes maradt a pedagógiai módszerek megismerése, a tankönyvek, taneszközök kiválasztásának segítése, valamint a szaktantárgyi tanácsadás. (Tóthné-Virágné, 2002)

E szolgáltatási terület fontosságát mutatja az, hogy a SZAK'99 pályázat keretében a fenntartók (a pedagógiai értékelés mellett, de azt meghaladó mértékben) nagy számban éltek a szaktanácsadás térítés ellenében történő igénybevételével. Az itt jelentkező megrendelések (710, az összes megrendelés 26,8 %-a) azt jelezték, hogy az intézmények részéről fokozott az igény a kezdő pedagógusok és a tartós távollétről visszajött, nem szakos kollégák speciális segítésére, bemutató órák tartására, szakmai programok elkészítésében, értékelésében való közreműködésre és a helyi egyedi elképzelések támogatására. (Szabó, 2001)

1. 2. 4. Pedagógus-továbbképzés

A kínálati kör alakulását tekintve a másik legellentmondásosabb szolgáltatási terület a pedagógus-továbbképzés. A vizsgált időszakban kilenc szolgáltatónál a bővülés, másik kilenc szolgáltatónál a csökkenés irányába mutató változás következett be.

A tizenöt megyei és a fővárosi szolgáltató adatai alapján továbbképzésre általában az alábbi lehetőségeket kínálták a szolgáltatók: megyei/fővárosi szinten szervezett tanfolyami képzések; munkaközösségek, intézmények által igényelt (helyszíni) képzések; konferenciák; felsőoktatással együttműködve megvalósuló

szakvizsgás vagy másoddiploma megszerzését biztosító képzések; tanév eleji tanácskozások; szakmai tapasztalatcserék, fórumok (Tóthné-Virágné, 2002). További lehetőséget továbbképzésre – eltérő mértékben ugyan – a szolgáltatók nemzetközi kapcsolatai is kínáltak a megyék pedagógusainak.

2001-ben a megyei/fővárosi szolgáltatók tevékenységében meghatározó szerepet az alábbi hosszabb idejű képzések kaptak: 30 óras vagy annál hosszabb akkreditált képzés (19 szolgáltatónál), iskolarendszeren kívüli szakmaszerző (OKJ-s) képzés (10), szakvizsga vagy másoddiploma megszerzését biztosító képzés (9), 20 óránál hosszabb nem akkreditált képzés (9).

Három megye akkreditált képzésen túl más jellegű tanfolyami képzést megyei szinten nem indított, két megyében viszont a szolgáltató bázisán valamennyi képzés jelen volt.

A felsőoktatással együttműködve zajló képzéseket leszámítva (szakvizsgás, másoddiplomát biztosító) 2001-ben (18 megyei és fővárosi szolgáltató adatai alapján) a szolgáltatók által szervezett és lebonyolított képzéseken összesen 12 197 fő vett részt. A különböző jellegű képzéseken a résztvevők számát a 3. táblázat mutatja be.

3. táblázat: A különböző jellegű képzéseken résztvevők száma, 2001.

<i>Képzés jellege</i>	<i>Tanfolyamok száma</i>	<i>Résztvevők száma</i>
30 óras vagy annál hosszabb akkreditált képzés	585	10 776
Iskolarendszeren kívüli szakmaszerző (OKJ-s) képzés	20	402
20 óránál hosszabb nem akkreditált képzés	48	1 019
<i>Összesen:</i>	<i>653</i>	<i>12 197</i>

Legtöbb tanfolyam 2001-ben – érthető módon – a fővárosban indult (138 féle). A megyei szolgáltatók bázisán indult képzések ugyanakkor nagy szóródást mutattak (9 féle képzéstől 51 féle képzésig terjedt szolgáltatónként). Amíg az akkreditált képzések elsősorban az óvodapedagógusokat és az általános iskola felső tagozatán tanítókat vonzották, addig az OKJ-s képzések iránt legnagyobb érdeklődést az általános iskola felső tagozatán dolgozók mellett a középfokon tevékenykedő pedagógusok mutattak. A nem akkreditált képzéseken résztvevők közel 60 %-a általános iskola alsó és felső tagozatán dolgozó pedagógusokból került ki. (Lásd 4. táblázat.)

4. táblázat: Az egyes képzéseken résztvevők célcsoportok szerinti megoszlása, 2001

Célcsoport	Akkreditált		OKJ-s		Nem akkreditált	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%
Óvodapedagógus	3 536	32,8	65	16,1	222	21,8
Tanító	2 726	25,3	50	12,4	273	26,8
Általános iskolai tanár	3 437	31,9	162	40,4	319	31,3
Középfokon tanító tanár	981	9,1	89	22,1	79	7,8
Egyéb	96	0,9	36	9,0	126	13,7
Összesen:	10 776	100,0	402	100,0	1 019	100,0

A fenti statisztikák önmagukban keveset mondanak, annál többet, ha összevetjük a korábbi (1999-es) adatokkal. 1999-hez képest a 30 órás vagy annál hosszabb idejű képzésben résztvevők száma – a szolgáltatók minden erőfeszítése ellenére – 35 193 főről (*Jelentés*, 2000) 10 776 főre apadt. Ez a drasztikusnak nevezhető létszámcsökkenés (1999. évi egyharmadára történő visszaesés) csak kismértékben magyarázható azzal, hogy erre az időre már a pedagógusok jelentős része eleget tett a jogszabályi kötelezettségként előírt hétévenkénti 120 órás penzumnak, sokkal inkább ez az intézmények rendelkezésére bocsátott, az erre a célra felhasználható pénzeszközök mintegy 40 %-kal történő csökkentésének következménye, amelyre 1999 után került sor. Ezek után az sem véletlen, hogy a szolgáltatók jelentős külső forrásokat emeltek be olyan szolgáltatási területre, amely ha fizetőképes kereslet van, önmagát képes eltartani.

Egyébiránt 2001-ben tovább erősödött az a trend, amely már 1999-ben érzékelhető volt. Csökkent az érdeklődés a kimondottan egy-egy szaktárgy oktatását érintő továbbképzések iránt. Az elindult tanfolyamok között domináltak a minőségfejlesztéssel (hét szolgáltató), az egyéni képességfejlesztéssel foglalkozó (hat szolgáltató) és a prevenciót (bűnmegelőzés, drogprevenció stb.) szolgáló (öt), valamint a személyiségfejlesztéssel, konfliktuskezeléssel foglalkozó képzések (öt). Mindezekon túl legnagyobb érdeklődést a szolgáltatók az általuk indított informatikai képzések iránt regisztráltak. 18 megyei és a fővárosi szolgáltató adatai alapján 2001-ben 15 szolgáltató sikerrel indított kezdő vagy haladó szintű informatikai, számítástechnikai képzést pedagógusoknak.

A szolgáltatók bázisán zajló képzési tevékenység legfőbb célcsoportjai az oktatási rendszeren belüli szakmai csoportokból (óvodapedagógus, tanító, tanár) kerültek ki, ugyanakkor a szolgáltatók egy jelentős része az elmúlt időszakban – a

szüksülő lehetőségek okán – a felszabaduló szabad képzési kapacitását más szférák irányába történő nyitással igyekezett lekötöni. Így a pedagógusokon kívül más célcsoportok is megjelentek a szolgáltatók látókörében, melyek részben a közoktatás irányításából (önkormányzatok/iskolafenntartók), részben a közoktatáson belüli nem pedagógus alkalmazotti körből (például dajkák), részben pedig a közoktatáson túli szférákból (fiatal felnőttek, érettségizettek, védőnők) kerültek ki. Egy megyei szolgáltató munka-, személyvédelmi és vagyonőri, valamint élelmezésvezetői feladatokra felkészítő képzéseket is szervezett.

A szakmai információk közvetítésében fontos helyet foglaltak el az országos és regionális szinten szervezett konferenciák. 2001-ben 13 megyében összesen 20 országos és 48 regionális konferencia megszervezésére került sor, amelyeken 9 736 személy vett részt.

A konferenciák témakörei igen változatosak voltak: a minőségbiztosítástól, gyermekvédelemtől az óvodai nevelésen, drogfogyasztáson, integrált nevelésen, nemzetiségi oktatáson át, az európai integráció, a különleges ellátás, a gyógypedagógia tématerületéig terjedt. A témakörök nem a szaktárgyi oktatás problémavilágát érintették, hanem tágabb, a közoktatás aktuális kérdéseit helyezték a figyelem középpontjába.

Ezen a szolgáltatási területen mutatkozott kiszámítható, ámbar korlátozott mértékű fizetőképes kereslet, ezért itt a térítés ellenében kínált szolgáltatási kör a teljes kínálati körhöz képest a legnagyobb arányban volt jelen (86,3 %-a térítéses, 13,7 %-a ingyenes). A kínálati kör teljessége négy szolgáltatónál csak térítés ellenében, egy szolgáltatónál térítéses formában annak 70 %-a volt igénybe vehető. Általában ingyenes szolgáltatásként volt jelen a pedagógusoknak, vezetőknek szervezett tanév eleji szakmai tanácskozás. A vizsgált időszakban ugyanakkor jellemző tendenciaként megfigyelhető volt, hogy inkább nőtt, mintsem csökkent az ezen a területen térítés ellenében felkínált szolgáltatások aránya/köre. Csupán négy szolgáltató esetében jelent meg ezzel ellentétes változás.

1. 2. 5. Tanulmányi versenyek és tehetséggondozás

A tanulmányi versenyek és az egyéb tehetséggondozás szervezett keretét jelentő formák működtetése a megyei/fővárosi pedagógiai-szakmai szolgáltatók egyik kiemelten kezelt feladata. Jelentőségét szakmai tartalmuk fontosságán túl (tehetséges tanulók felismerése, képességeik kibontakoztatása, ennek segítése) az is emeli, hogy a versenyek zavartalan és szakmailag korrekt lebonyolításához komoly szülői és tanuló érdekek is fűződnek. A versenyeredmények (és ma már nemcsak az országos szinten elért eredmények) a továbbtanulásnál/iskolaválasztásnál bekerülési esélyt növelő tényezőt jelentenek.

18 megyei és a fővárosi szolgáltató adatai alapján az 5. táblázat mutatja be a szolgáltatók bázisán működtetett, a tehetségek felismerését és fejlesztését szolgáló szervezeti kereteket.

5. táblázat: A tehetséggondozást szolgáló szervezeti keretek és a résztvevő tanulók száma, 1999/00–2000/01. (Horváthné, 2002)

Szervezeti keret	Szolgáltatók száma	Országos szintig felmenő		Szolgáltató által saját hatáskörben szervezett megyei		Külső intézmények által, de a szolgáltató koordinációjával	
		1999/00 (fő)	2000/01 (fő)	1999/00 (fő)	2000/01 (fő)	1999/00 (fő)	2000/01 (fő)
Tanulmányi verseny	19	99 226	66 863	53 398	58 548	20 819	20 995
Központi tábor	6	-	-	886	804	-	-
Szaktábor	6	-	-	546	544	-	-

A legtöbb tanulót természetes módon a minden szolgáltató bázisán jelenlévő tanulmányi versenyek mozgatták meg. Amíg a szolgáltatók mindegyikét érintő országos szintig felmenő versenyek vonatkozásában egyre kevesebb tanuló versenyeztetése jelentett feladatot (2000-ben az OKÉV hatáskörébe kerültek ugyanis az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyek és az Országos Általános Iskolai Tanulmányi Versenyek), addig a szolgáltatók által saját hatáskörben szervezett, vagy éppen a szolgáltatók koordinációjával megvalósuló külső intézmények által meghirdetett versenyek esetében a résztvevő tanulók száma növekvő tendenciát mutatott. Így értelemszerűen a megyei/fővárosi szolgáltatóknál az országos hirdetésű, felmenő rendszerű versenyek egy megyére eső átlagos száma a 2000/2001. tanévben 42-ről 37-re csökkent. A csökkenés megyénként eltérő mértékű volt, mivel voltak megyék, ahol az OKÉV a hatáskörébe utalt versenyek lebonyolításába a megyei szolgáltatókat is bevonta.

A megyei/fővárosi szolgáltatók az országos meghirdetésű versenyek mellett évente átlagosan 13-14 saját hatáskörébe meghirdetett versenyt, továbbá átlagosan kilenc külső intézmények által meghirdetett versenyt koordináltak, illetve bonyolítottak le.

Általánosnak mondható, hogy a jelzett időszakban az országos hirdetésű versenyek körében háromszor-négyszer több volt a feladatlapos és a komplex formában szervezett versenyek száma, mint a csak szóbeli versenyeké. E tekintetben az országos versenyeknél kedvezőbb képet mutattak a megyei szinten szervezett (saját hatáskörben, illetve külső intézmények meghirdetésében zajló) versenyek.

A külső intézmények által meghirdetett versenyek általában kisebb körzeteket érintettek (várost, városkörnyéket), így itt nagyobb lehetőség kínálkozott a szóbeliségre annál inkább is, mivel ezen versenyek egyik jellegzetes vonása, hogy nemcsak az intellektuális készségeket/képességeket igyekeztek mérni, de teret biztosítottak más irányú (pl. manuális) képességek kipróbálására is. (Horváthné, 2002)

A tehetségfejlesztést szolgáló hazai versenyrendszer legfőbb sajátossága a tantárgycentrikusság, és ez – ha nem is olyan mértékben – hasonló módon érvényesült a központ szakkörök és szaktáborok esetében is.

A tanulmányi versenyek és a tehetséggondozást/fejlesztést segítő egyéb megoldások (szakkör, tábor) többsége a kliensek – iskolák, tanulók – számára ingyenesen voltak. Az ingyenes és a térítéses szolgáltatások aránya: 78,6 : 21,4 % volt. A vizsgált időszakban ugyanakkor csak a szolgáltatók 65 %-ánál (13 szolgáltató) nem változott alapvetően e területen térítés ellenében felkínált szolgáltatások köre/aránya. Ötnél nőtt, kettőnél pedig csökkent. Mindezek nyomán teljes ingyeneséget csupán hat szolgáltató tudott fenntartani ezen a területen.

E szolgáltatási terület fontossága az intézményfenntartók számára is nyilvánvaló. SZAK'99 keretében e szolgáltatásra a fenntartók 199 megrendelésre (az összes megrendelés 7,5 %-a) szerződtek a megyei szolgáltatókkal, és így térítés ellenében vették igénybe intézményeik ezt a szolgáltatást. Az elnyert támogatások döntően kistérségek számára tették elérhetővé ezt a szolgáltatást, de módot adtak a kiemelkedően szereplő diákok és felkészítőik méltó elismerése is. (Szabó, 2001)

1. 2. 6. A tanulók tájékoztatása és a pedagógiai, igazgatási szolgáltatás

Utolsóként bemutatásra kerülő két szolgáltatási terület közös jellemzője, hogy lát-szólag ma még csak kis súllyal vannak jelen a megyei/területi szolgáltatók tevékenységében.

A pedagógiai igazgatási szolgáltatás fő profilja a jogi, pénzügyi, közgazdasági információk gyűjtése és továbbítása intézményeknek/fenntartóknak, a tanuló-tájékoztató hasonló tartalmakkal a diákönkormányzatokat célozta meg. Ez utóbbi területen 15 szolgáltató kialakította információs kiadványát is, 17 szolgáltató pedig a diákönkormányzatok segítésére szaktanácsadót is működtetett.

A SZAK'99 szolgáltatói projektjeiben kevésbé hangsúlyosan jelen lévő területeket (a felhasznált pénzeszköz nagysága szerint a pedagógiai igazgatási szolgáltatás az utolsó, a hetedik helyre, a tanuló-tájékoztató eggyel előbbre, a hatodik helyre került) a megyei Közalapítványok a szolgáltatók jelentős részénél (11-11 szolgáltató) – két területet eltérő mértékben ugyan – támogatásba részesítették.

Ez a két szakterület az, ahol – a pedagógiai tájékoztatás és tanulmányi verseny mellett – a teljes kínálati körön belül a legtöbb szolgáltatáshoz ingyenesen juthatott a megrendelői kör (igazgatási, pedagógiai szolgáltatás: ingyenes 77,4 %-a, térítéses 22,6 %-a tanuló-tájékoztató: ingyenes 85 %-a, térítéses 15 %-a). A tanuló-

tájékoztató területén jelenlévő szolgáltatások teljes körét ingyenesen 12 szolgáltató kínálta, míg a pedagógiai, igazgatási területen ezen szolgáltatók száma kilenc volt. Mindkét szakterületen egy-egy szolgáltató a teljes kínálati körét térítés ellenében igénybe vehető szolgáltatásként működtette.

Ezen területek iránti kliensi igények különösen erőteljesen nyilvánultak meg a SZAK'99 fenntartói projektekben, ugyanis a pedagógiai, igazgatási területet érintően 456 megrendelés (az összes megrendelés 17,2 %-a), a tanuló-tájékoztató tématerületen pedig 248 megrendelés (az összes megrendelés 9,4 %-a) került térítés ellenében teljesítésre. A megrendelések egyrészt jogi, igazgatási, gazdasági-pénzügyi tanácsadás igénybevételére irányultak, másrészt viszont az intézményi dokumentumok, szabályzatok és szabályzók elkészítésének felülvizsgálatának segítségét kívánták meg. (Szabó, 2001)

1.3 A megyei/területi pedagógiai-szakmai szolgáltatók innovációs tevékenysége

1997-től a megyei szolgáltatók bázisán intenzív projekttevékenység zajlott. A projekt, mint munkamódszer valamennyi adatszolgáltató (13 szolgáltató) szakmai életében általánossá vált. Tizenhárom szolgáltató adatai alapján 1997–2001 között összesen 52 projekt indult.

Az indulási éveket tekintve a legélénkebb projekttevékenység 1998-ben, illetve 1999-ben mutatható ki, amikor is az összes elemzett projekt 59,6 %-ának (31) a kezdeményezésére került sor. Az elindult projektek 42,3 %-a (22) nemzetközi kapcsolatokban bontakozott ki, amelyeken keresztül 10 szolgáltatónak nyílt lehetősége arra, hogy szolgáltatói tevékenységét érintően nemzetközi tapasztalatokra tegyen szert (Egy nemzetközi projekt – CED Rotterdam – MPI Magyarország projekt – országos koordinációval zajlott, így az adatközlőkön kívül további négy megyei szolgáltató is e körbe tartozott).

Az elindult projektek 53,8 %-át (28) hároméves vagy annál hosszabb időtartamra tervezték a szolgáltatók (különösen jellemző volt ez az 1997 után indult projektekre), s csupán minden tizedik korlátozódott egy éves időtartamra.

A vizsgált időszak teljes tartama alatt a szakmai szolgáltatások megújítására irányuló innovációs kezdeményezések mellett (15 projekt) különösen nagy hangsúlyt kaptak a minőség, a minőségfejlesztés (összességében 31 projekt), a hátránykompenzáció (9 projekt) és a tehetségfejlesztés (7 projekt), valamint az európai dimenziók oktatásban való megjelenítésének témakörei (7 projekt). A megvalósított tevékenységek egy jelentős része mindezeket túl a nevelés-oktatás tartalmi megújításához kapcsolódva elsősorban a korábban kevésbé preferált területek fejlesztésére koncentrált, mint pl. a környezetegészség-nevelés (4 projekt), a hon- és népismeret, az idegen nyelvek és a zene oktatása, a szociális és érzelmi valamint közlekedésre nevelés, életvitel és gyakorlati ismeretek (összesen 9 projekt). Ért-

hető módon a vizsgált időszak első felében (1999-ig) a pedagógiai program és tanterv-, tananyagfejlesztés témakörét érintő fejlesztések domináltak (14 projekt).

A szakmai szolgáltatások megújítására irányuló innovációs kezdeményezések egyfelől a szolgáltatások magasabb szinten való biztosítását, a hatékonyabb információs, kommunikációs csatornák kialakítását és újabb célcsoportok elérésének lehetőségét tűzték ki célul. Az e témában elindult projektek nyomán új típusú szolgáltatási forma jelent meg elsősorban kistérségekre koncentrálva több megyében. E célcsoport számára a szaktanácsadás és általában a szolgáltatások szervezésének tartalmilag és formailag is új megoldásai jöttek létre (kistérségi közoktatási központok kialakításának segítése, egyéni és csoportos szolgáltatási megoldások a közoktatási kistérségekben működő iskolák számára, kistérségi koordinátorok szakmai és kompetenciafejlesztő továbbképzései, a térségekre vonatkozó fejlesztési tervekben való közreműködés stb.).

Bár a projektek legtöbbszörében a szaktanácsadás hagyományos formái domináltak (helyszíni tanácsadás, óralátogatás és konzultáció), emellett 34 %-ukban azonban már a kooperatív munkaformák felé történő határozott elmozdulás is érzékelhetővé vált (például felértékelődött a munkaközösségi tevékenység, a szakmai műhelyek szerepe; egy-egy téma feldolgozására fejlesztő teamek, tanítói-tanári klubok, tematikus hálózatok jöttek létre; alkotó csoportok alakultak fejlesztések kipróbálására). Ezek segítségével számos olyan célcsoport vált megszólíthatóvá, akik a továbbiakban az innovációk intézményi szintű megvalósításában nagyobb szakértelemmel, új kompetenciák birtokában vehetnek részt.

A pedagógiai szolgáltatások fejlesztésének körébe tartozó innovációk (az osztályok valamint a holland szakmai szolgáltató szervezetekkel együttműködve) az egyre inkább piaci viszonyok közepette működő pedagógiai szolgáltatók számára a szolgáltatások tartalmára, szervezésük folyamatára, bővítésére vonatkozó korszerű ismereteket, modelleket és stratégiákat közvetítettek. Mindezek nyomán jelentősebb figyelem irányult a hazai pedagógiai szakmai szolgáltató tevékenység megújult funkcióira, szerepére, tartalmára, módszereire. E témában figyelemre méltónak tekinthető az az innovációs projekt (Comenius 3.2.), amely eredményeként előállt egy európai dimenziójú (szak)tanácsadói képzési program.

Az intézményi fejlesztésekben egyre több területen jelent meg a minőség, mint pedagógiai kategória. Mindezen kezdeményezések közül kiemelkedik a CED Rotterdam – MPI Magyarország 1998–2001 projekt. Ennek keretében a belső gondozás rendszere (BGR-modell) intézményi szintű kiépítése 14 megyei pedagógiai szolgáltató együttműködésében 1998-ban indult el közel 100 iskolában. Az innováció célja a tanítási- tanulási folyamat korszerűsítése, az osztálytermi folyamatok minőségének javítása, az ezzel kapcsolatos szervezeti tényezők fejlesztése, célszerű szervezeti változások ösztönzése volt. Ebben az összefüggésben a projekthez

csatlakozó 14 magyarországi pedagógiai szolgáltató innováció-gerjesztő, innováció-menedzselő funkciójának és kompetenciájának erősödését is ki kell emelni.

Az európai dimenzió konkrét oktatási tartalomként való megjelenítése egy projekt esetében a bécsi székhelyű nemzetközi iskola (Európai Középiskola) szervezésében és ehhez kapcsolódóan Közép-Európa négy régiója (Pozsony, Brno, Bécs, Győr) szakembereinek közös tanterv-és tananyagfejlesztésben mutatkozott meg.

A projektekhez kapcsolódó tevékenységek jellege, tartalma rendkívül változatos, sokrétű volt. A projektek során megvalósuló tevékenységek eredményeként legnagyobb számban módszertani anyagok (14 projekt), képzési programok (14 projekt), tan- és segédkönyvek (11 projekt) jelentek meg. A fejlesztési folyamatok részeként vagy ennek lezárultával a szolgáltató szervezetek produktumaként tantervek és óratervek, fejlesztési folyamatleírások, a nyomtatott formák mellett az elektronikus adathordozók, valamint a tanítási-tanulási folyamat alakítását segítő mérő-, megfigyelési és nyilvántartási eszközök, hosszabb-rövidebb időre szóló fejlesztési tervek, implementációs stratégiák is szép számban előálltak. (Gönczölné-Remseiné, 2002)

A vizsgált időszakra különösen jellemző volt a továbbképzési tevékenység megélénkülése és minőségi változása. Az eddiginél nagyobb hangsúly helyeződött a felhasználók igényeinek figyelembevételére. Bár a vizsgált időszak tevékenységeinek egészére jellemző a továbbképzési aktivitás dominanciája, ennek első részében az eseti jellegű képzések, az aktuális oktatáspolitikai irányokhoz kapcsolódó előadások, konferenciák, fórumok, tantestületi felkészítések túlsúlya figyelhető meg. A kibontakozó projekttevékenységek előrehaladásával azonban a képzések hagyományos formái (tájékoztatók, előadások, fórumok stb.) mellett új képzési formák kifejlesztésére és megvalósítására került sor, például tréning, kortársképzés, vitafórum, terepgyakorlat, módszervásár, életmódtábor, nemzetközi szeminárium, szakmai tanulmányút, előadócseré, videokonferencia, Socrates program keretén belül mobilitási akciók különböző formáiba való bekapcsolódás stb.).

1998-tól jelentek meg a képzési stratégián alapuló, az intézeti fejlesztésekhez kapcsolódó akkreditált szemináriumok. Több projekt tartalmában meghatározó szereppel bírtak azok a tematikus képzések, melyeknek számos korszerű résztevékenysége hozzájárult a továbbképzési módszerek gazdagításához: így például a BGR keretén belül országosan is multiplikátor-képzésekre, konzulensi, átadó és menedzsment-tréningekre, külföldi tanulmányutakra került sor. A projektekhez kapcsolódó akkreditált programok a pedagógiai intézetek közti megállapodás alapján később valamennyi intézet képzési kínálatában megjelentek. Az akkreditációs kötelezettség a programfejlesztéseken kívül több intézményi tevékenységben és szinten is innovációs hatást fejtett ki: programkészítők, tájékoztatók, intézményvezetési stratégia, előadók, hallgatók stb. szintjén.

Sajátos tendencia figyelhető meg a fejlesztések célcsoportjainak alakulásában is. A NAT használatbavételét követő folyamatos szerkezeti és tartalmi változások elsősorban a stratégiai helyzetben levő oktatásügyi szakemberek szintjén jelentettek tennivalókat a szolgáltatóknak. Így a kifejlesztett programok is elsősorban a célcsoport szakmai és vezetői kompetenciáinak fejlesztését célozták meg (nevelési-oktatási intézmények igazgatói, szaktanácsadók, listás szaktanácsadók, munkaközösség-vezetők, kistérségi társulások oktatásügyi szakreferensei, alkotó tanács csoportok stb.). Az 1998-ban indult projektek célcsoport-megjelölései azt mutatták, hogy az innováció színtere a tanítási-tanulási folyamat szintjére tevődött át. Ettől kezdve fontos szerepet kaptak ugyanis a gyakorlati pedagógusok (tanárok, tanítók, óvodapedagógusok, szakmai munkaközösségek), valamint a tanulók, figyelembevéve másságukat, egyéni különbségeiket (szociálisan és mentálisan hátrányos helyzetű és tehetséges gyerekek, nemzetiségi oktatásban részesülők stb.). A diákokkal való egyéni bánásmódra helyeződött a hangsúly, így kiemelt jelentősége lett a mérés-értékelésnek, a tanulói eredmények nyomán követésének (például: BGR). A projektek fejlesztő tevékenységei tehát a mérési-értékelési szakembereket is megszólították.

Az időszak második felében elindult projektek arról árulkodtak, hogy külső segítők, partnerintézmények is megjelentek célcsoportként (ÁNTSZ munkatársai, civil szervezetek, rendőrség szakemberei, kisebbségi önkormányzatok stb.). Az óvodák, mint nevelési intézmények egyre több projektben kaptak szerepet, és érzékelhetővé vált a szülők, mint partnerek felé való nyitás is. Ebben az időszakban a pedagógiai szakmai szolgáltató szervezetek nagyobb figyelemmel fordultak az innovációs folyamatok során az intézményfenntartók irányába is.

A tárgyalt időszakban az innovációk finanszírozását az intézetek saját költségvetési ráfordításain kívül minden esetben egyéb külső források is biztosították. A támogató szervezetek elsősorban az oktatást irányító, vagy oktatás-közeli hazai és nemzetközi intézmények, szervezetek, köz/alapítványok (összesen 16 jogi személyiség) volt. Az elindult projektek esetében 91 innováció részesült külső pénzügyi segítségben. Támogatások szempontjából legkedvezőbbnek az 1998. év mutatkozott. Ebben az évben az összes projekt 77 %-a részesült valamilyen külső forrásból támogatásban. Ez a százalékos érték a 2001. tanévben 4 %-ra esett vissza. A legtöbb segítséget az oktatási tárca nyújtotta (17 projekt), bár meg kell jegyezni, hogy ezeknek 82 %-a 1997-1999. közé esik, csupán 18 %-a jutott a 2000-01. esztendőre. A KOMA 7, a megyei közalapítványok 17 esetben nyújtottak támogatást egyenletes éves eloszlásban. A holland szolgáltató szervezetek nemcsak szakmai, hanem jelentős anyagi támogatásban is részesítették az általuk kezdeményezett fejlesztéseket (20 esetben). 1999-től volt felfedezhető az EU pénzügyi forrásaiból támogatott innovációk fokozottabb jelenléte is.

2. A nem állami, nem önkormányzati pedagógiai-szakmai szolgáltatók

Ebben a körben alapvetően a szolgáltatók három rétegét célszerű megkülönböztetni: az egyházi/felekezeti; az alapítványi/egyesületi és az üzleti alapon működő szolgáltatókat. 2001-ben az OM által nyilvántartott adatok alapján valamennyi nagy hazai egyház/felekezet tartott fent pedagógiai szakmai szolgáltatást nyújtó intézetet. Budapest székhellyel az alábbi szolgáltatók működtek: Evangélikus Pedagógiai Központ; Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet; Magyarországi Református Egyház Pedagógiai Intézete. Tevékenységük az adott körbe tartozó intézményekre terjedt ki.

2001-ben az alapítványi és magániskolák speciális szükségleteinek kielégítésére alakult meg, jött létre Budapest székhellyel a Független Pedagógiai Intézet. Fenntartója a Magyar Alapítványi, Egyesületi és Magánoktatási Intézmények Egyesülte. Működési területe az iskoláskor előtti neveléstől az alap- és középfokú, valamint gyógypedagógiai oktatáson át az iskolarendszeren belüli és azon túli szakképzésig, illetve az etnikai és nemzeti kisebbségi oktatásig terjed. Létrehozását kettős cél vezette: egyrészt a független (magán, alapítványi) iskolák érdekvédelmének ellátása, másrészt ezen intézmények számára szakmai fórum megteremtése és közvetlen szolgáltatások biztosítása. Kiterjedt szolgáltatásaival (kutató-fejlesztő, információs és tanácsadói) mindenekelőtt újszerű és sajátos alternatív pedagógiai módszerek kidolgozására, fejlesztésére, kipróbálására, valamint a hátrányos helyzetű, eltérő szociokulturális háttérű (főleg roma) gyerekek iskolai integrációjának elősegítésére koncentrált. Külső szakértői kör bevonásával tanügyigazgatási, intézményvezetési, szervezettefejlesztési, jogi, pénzügyi, diáksegítő, mentálhigiénési, marketing stb. területeken tanácsadói tevékenységet is végez.

Az évtized végére, az évezred elejére az oktatási szolgáltatások piacán gomba módjára jelentek meg az üzleti alapon működő szolgáltatók. E szolgáltatói kör létrejöttében és megerősítésében döntő szerepet játszott a kormány oktatás területén is piaci viszonyokat serkentő politikája. E szféra kiterjedtségéről, az oktatás területén betöltött szerepéről és működéséről részletes, alapos ismeretekkel nem rendelkezünk.

Az oktatási szolgáltatások területén jelenlétükről bizonyos képet döntően két nagy, a központi kormányzat szintjén az évezred küszöbén elindított program kapcsán (SZAK' 2000 és Közoktatás 2001 pályázatok, Comenius 2000 Minőségfejlesztési program) rajzolhatunk fel. Azonban ezzel kapcsolatosan is rögtön hang-

súlyozni kell, hogy – különböző okoknál fogva – még itt, ezek esetében sem rendelkezünk e szféra egészének leírásához elegendő információkkal.

Az alábbi elemzés alapjául a SZAK' 2000 és a Közoktatás 2001 pályázatok, valamint a Comenius 2000 program kapcsán rendelkezésünkre álló információk szolgáltak. Azonban az elemzés még ezekre a területekre nézve sem lesz teljes. Egyrészt azért, mert az áttekintés során kimondottan szakmai pedagógiai szolgáltatások oldaláról kívántunk vizsgálgódní, másrészt pedig azért, mert az elemzést megalapozó információk teljes köre még ezekre a területekre nézve sem könnyen hozzáférhető. A nézőpont és az információbázis megválasztásában további szempontként jelent meg az önkormányzati szolgáltatói szférával való összevetés lehetőségének biztosítása. Ebből eredően a fent jelzett SZAK' 2000, illetve Közoktatás 2001 pályázat elemzése sem nyújt az üzleti szférára nézve átfogó képet, mivel a pályázható témák köréből csak azokat emeltük ki, amelyek esetén lehetővé vált a fenntartóknak pedagógiai-szakmai szolgáltatások ingyenes igénybevételét lehetővé tevő támogatás elnyerésére.

2000-ben és 2001-ben a fenntartók számára kiírt pályázatok a pályázható célok és feladatokat tekintve inkább a fenntartói feladatellátást segítő szakértői tevékenységek, mintsem a szakmai pedagógiai szolgáltatások igénybevételére szolgáltak.

A SZAK' 2000 keretében a 15 pályázható feladatból alapvetően csak négy (a kollégiumi munka segítése; új kistérségi társulások létrejöttének ösztönzése; kistérségi társulások támogatása a pedagógiai programok szakmai színvonalának biztosítására; a közoktatási intézményekben folyó nevelőmunka segítése), a Közoktatás 2001 pályázat esetében pedig hatból két tématerület (a kollégiumban folyó pedagógiai és az iskolában folyó felzárkóztató munka segítése; új kistérségi (tájegységi) társulások létrehozásának ösztönzése) adott lehetőséget arra, hogy a fenntartók szakmai szolgáltatások igénybe vételéhez szolgáltatókkal (önkormányzati, vagy más szolgáltatóval) pályázzanak. A SZAK' 2000 keretében a fenti négy témában összesen 614 pályázatot, a Közoktatás 2001 pályázat két tématerületére összesen 376 pályázatot nyújtottak be a fenntartók.

2000-ben a fenntartók legtöbb pályázatot (410 db) a megyei/területi önkormányzati szolgáltatókkal nyújtottak be. Fenntartókkal valamennyi megyei önkormányzati szolgáltató pályázott, tehát mind a húsz. Bár a szakértői cégekkel együtt benyújtott pályázatok száma csak negyede volt az előzőnek, ennek ellenére a 99 pályázat így is összességében 26 szakértői céget érintett.

2001-ben is többségben voltak a megyei önkormányzati szolgáltatókkal közösen benyújtott pályázatok, de ekkor már csak 16 megyei szolgáltató pályázott valamely települési intézményfenntartóval. Noha a szakértői cégekkel benyújtott pályázatok száma az előző évihez képest csak szerény mértékben csökkent, de ekkor

már eggyel megnőtt a szakértői cégek száma. Összesen 27 céggel pályáztak a fenntartók.

A két pályázat keretében a vizsgált tématerületek esetén összesen 41 szakértői cég jelent meg az oktatási szolgáltatások piacán. A 41 cég közül 12 mindkét évben pályázott. Amíg az első évben a 26 cég közül 11, addig 2001-ben a 27 cégből 25 bizonyult sikeresnek. A 12 mindkét évben pályázó közül egy kivételével valamennyi sikerrel pályázott legalább az egyik évben. Sikeresnek mindkét évben ugyanakkor csak 4 cég bizonyult közülük. Ezen cégek mindegyike országos szinten volt jelen az oktatás területén.

A pályázati témák közül a szakértői cégek elsősorban a kistérségi társulások létrehozását, működését elősegítő tématerületekhez kapcsolódtak, ugyanakkor 2001-ben e mellé felzárkózott a pedagógiai munka közvetlen segítségét jelentő témakör is.

A legtöbb pályázatban érdekelt két szolgáltató (önkormányzati szolgáltató és szakértő cég) eltérő fenntartói kört céltzott meg szolgáltatásaival. Az önkormányzati szolgáltatókkal elsősorban a háromezer lakos alatti (pályázatok 51 %-a, illetve 53 %-a) és döntően kistelepülések pályáztak, szemben a nagyobb településekkel, amelyek mindkét évben inkább a szakértő cégeket választották (pályázatok 74 %-a, illetve 64 %-a 3 ezer lakosnál nagyobb településről került benyújtásra).

Az üzleti szféra élénkülését eredményezte a Comenius 2000 Minőségfejlesztési Program elindulása is. A programban való részvételre itt intézmények pályáztak minősített (akkreditált) tanácsadó szervezettel vagy (e program tanácsadó listáján szereplő) egyéni tanácsadóval. A programokban érintett intézmények száma mára meghaladta a másfélezret. A program indulása óta az üzleti szféra szereplői közül többen nemcsak mint tanácsadó cégek vettek részt a programban, de úgy is mint modellfejlesztők, tanácsadókat képzők, vagy éppen módszertani segédanyagok, eszközök kidolgozói. 2002. szeptemberi állapot szerint aktív tanácsadói tevékenységet mintegy 31 cég folytatott. A minősített tanácsadói cégek túlnyomó többsége (21) tanácsadói feladatokat látott el. A Comenius program keretében végzett aktív tanácsadói szerepüket és egyáltalán részvételük nagyságrendjét a programban jól jelzi az, hogy a fentebb jelzett 31 cég a program indulása óta 1042 intézményben lát(ott) el tanácsadói feladatokat. Ebből az ezres intézményi körből a legtöbb intézményt kliensi körében tudó első 10 szervezet 809-ben tevékenykedett.

Mind a SZAK', illetve Közoktatás 2001, mind pedig a Comenius 2000 program pályázatainak sikerrel szereplő cégek általánosnak mondható jellemzője, hogy szolgáltatásaikkal éppúgy jelen vannak a fenntartói, mint az intézményi körben. A teljesített megrendelések és az árbevétel tekintetében is azonban az utóbbi időben egyre inkább meghatározóvá az intézményi kör vált. Legfőbb értéküknek a személyre szabott szolgáltatást, az igényekre való gyors reagálást, a szakmai igényességét és a megbízhatóságot tekintik. Nem véletlen ezek után az sem, hogy kliensi

körük meghatározó része visszatérő. Noha szolgáltatásaik elsősorban a közoktatás szereplőinek szólnak, tevékenységük kiterjed más szférákra is.

Irodalom

- Gerencsér Attila (2002): *A Megyei Pedagógiai Intézetek könyvkiadással és tájékoztatással kapcsolatos adatai*. Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet és Továbbtanulási, Pályaválasztási Tanácsadó. (kézirat)
- Gönczöl Lászlóné–Remseiné Bódi Judit (2002): *A pedagógiai szakmai szolgáltató szervezetek innovációs projektjei 1997–2001*. (Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet. (kézirat)
- Horváth Béláné (2002): *Tanulmányi versenyek, tehetséggondozás 1997/98–2000/01*. Zala megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete. (kézirat)
- Halász Gábor–Lannert Judit (2001, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. OKI, Budapest.
- Palotás Zoltán (1997): *Az önkormányzati pedagógiai szakmai szolgáltatások helyzete*. Szekszárd. (kézirat)
- Szabó László (2001): *A megyei (fővárosi) pedagógiai intézetek (szakmai szolgáltatók) tapasztalatai a SZAK' 99 keretében megvalósult önkormányzati megrendelésekről, teljesítésükről*. Vas Megyei Pedagógiai Intézet. (kézirat)
- Tóth Jánosné–Virágné Katona Zsuzsa (2002): *A pedagógiai szakmai szolgáltatás működése*. Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet, Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálat. (kézirat)
- Tóth László (2002): *MPI vizsgálat 2001-2002. Mérés*. Vas Megyei Pedagógiai Intézet. (kézirat)

A TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGE

kéri mindazokat, akiknek fontos, hogy a tanárképzés területén továbbra is működ-
hessen olyan szakmai-társadalmi szervezet, amelynek célja a szakmai érdekérvé-
nyesítés, hogy 2003. évi adóbevallásukkal egyidőben személyi jövedelemadójuk

1 %-áról

a Tanárképzők Szövetsége javára rendelkezzenek.

A rendelkező nyilatkozaton ehhez az alábbi adószámot kell feltüntetni:

19082679-1-06

AKKREDITÁLT PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉSI PROGRAMOK A FELSŐOKTATÁSBAN

POLINSZKY MÁRTA

Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
továbbképzési igazgató
marta.polinszky@ptmik.hu

A közoktatási törvény 1996. évi módosítása írta elő a pedagógusok számára a továbbképzésen való részvétel kötelezettségét. A törvény módosításához kapcsolódó kormányrendelet a pedagógus-továbbképzések szabályozásáról a tanfolyami továbbképzések szervezésének lehetőségét szektor-semlegesesen határozta meg. Jelen tanulmány azt vizsgálja, hogy a felsőoktatási intézmények milyen szerepet vállalnak a tanfolyami továbbképzések kínálatának kialakításában.

A rendszerváltást követően a pedagógusok továbbképzése terén a legnagyobb változást az 1993-as közoktatási törvény 1996-os módosítását követően, az annak rendelkezései nyomán megszületett „A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásáról” szülő 277/1997. (XII.22.) számú Kormányrendelet megjelenése hozta. A kormányrendelet előírta minden pedagógus számára a rendszeres, hétévenként kötelező továbbképzésen való részvételt valamint a pedagógus-szakvizsga letételét. A Kormányrendelet 1999. évi módosítása a pedagógus-szakvizsga kötelező megszerzését eltörölte, és csak meghatározott munkakörök (vezetői megbízás, vezető tanári megbízás), illetve feladatok (szakértői és vizsgaelnöki jegyzékbe történő felvétel) elvégzéséhez írta elő kötelezően e végzettség megszerzését.

A pedagógus-továbbképzés finanszírozását az állam magára vállalta, a mindenkor rendelkezésre álló összeget – kötött felhasználású – ún. pedagógus-továbbképzési normatívaként az oktatási-nevelési intézmények kapják a pedagógus munkakörben foglalkoztatottak számának megfelelően.

A pedagógusok a rendszeres, hétévenként kötelező továbbképzésen való részvételt – a Kormányrendelet 5. §-ában megfogalmazottak értelmében – többféle módon teljesíthetik:

- (1) A hétévenkénti továbbképzés – egy vagy több továbbképzés keretében – legalább százhusz tanórai foglalkozáson való részvétellel és az előírt tanulmányi követelmények teljesítésével valósul meg. E rendelkezések alkalmazásában a tanórai foglalkozások időtartama negyvenöt perc.
- (2) A hétévenkénti továbbképzés – az (1) bekezdésben meghatározottakon kívül – teljesíthető

- a) a pedagógus-szakovizsga vagy azzal egyenértékű vizsga le-
tételét igazoló oklevél,
- a munkakör betöltésére jogosító felsőfokú iskolai vég-
zettség és szakképzettség megszerzése után további fő-
iskolai vagy egyetemi szintű alapképzésben, kiegészítő
alapképzésben vagy szakirányú továbbképzésben máso-
dik vagy további oklevél,
 - szakmai elméleti, szakmai előkészítő tantárgyat oktató,
szakmai előkészítő, szakmai alapozó, pályaorientáció, szak-
mai orientáció, szakmacsoportos alapozó oktatást végző, va-
lamint gyakorlati képzést végző pedagógus esetén a szakirá-
nyú végzettség és szakképzettség mellett az első pedagógus
oklevél,
 - a közoktatásról szóló törvény 127. és 128.§-ában felsorolt
végzettség, szakképzettség mellett, a közoktatásról szóló tör-
vény 17.§-ában meghatározott felsőfokú iskolai végzettség és
szakképzettség,
 - a nevelő és oktató munkát segítő, az Országos Képzési Jegy-
zékben szereplő felsőfokú szakképesítés megszerzésével;
- b) nemzeti, etnikai kisebbség nyelvén nevelő, tanító pedagógus, a
nemzeti, etnikai kisebbség nyelve szerinti országban, két tanítási
nyelvű iskolai oktatásban célnyelven tanító pedagógus a célnyelv
szerinti országban, idegen nyelvet oktató pedagógus a nyelv sze-
rinti országban, nyelvi felkészítésben,
- nemzeti, etnikai kisebbségi óvodai nevelésben, iskolai neve-
lésben- oktatásban, kollégiumi nevelésben-oktatásban részt-
vevő pedagógus az anyaországban népismeret, országismeret
oktatásával összefüggő továbbképzésben,
 - héber nyelven nevelő, tanító pedagógus Izraelben nyelvi fel-
készítésben, illetve népismeret, országismeret oktatásával
összefüggő továbbképzésben,
 - az Európa Tanács tanár-továbbképzési programjában, az Eu-
rópa Tanács Elő Nyelvek Európai Központja programjában,
az Európai Unió Socrates programjában meghirdetett, vala-
mint a kétoldalú kormányközi munkatervek alapján szerve-
zett továbbképzésben való részvétellel.
- (3) A (2) bekezdés b) pontjában felsoroltakon való részvétellel akkor
lehet teljesíteni a továbbképzés követelményeit, ha a munkáltató
az elvégzést tanúsító okirat vagy a képzési program és a résztve-
vő írásbeli beszámolója alapján a továbbképzést elfogadja, felté-

ve, ha annak ideje legalább öt hét. Ha a továbbképzés ideje nem éri el az öt hetet, a részvételi időt naponként hat tanórai foglalkozásként kell beszámítani a hétvévenkénti továbbképzés teljesítésébe. *E tanulmány célja* annak elemzése, hogy az 5.§ (1) bekezdésében szabályozott továbbképzések szervezésében, lebonyolításában milyen mértékben vesznek részt a felsőoktatási intézmények.¹

A Kormányrendelet szigorúan szabályozza a tanfolyami továbbképzések akkreditációját. A pedagógusok csak olyan tanfolyami továbbképzés/ek/ keretében teljesíthetik – a hét év alatti 120 tanórás – kötelezettségüket, amely továbbképzés érvényes alapítási és indítási engedéllyel rendelkezik, és benne van az érvényes – Oktatási Közlönyben megjelent – továbbképzési jegyzékben. Az alapítási engedélyt a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület, az indítási engedélyt a Pedagógus-továbbképzési Központ Akkreditációs Irodájának előkészítése után az OM javaslata alapján az oktatási miniszter adja ki. Mindkét engedély 5 évig érvényes, az ötödik év lejárta után minden továbbképzési programot ismét engedélyeztetni kell az oktatási miniszterrel.

1997-1998

A közoktatási törvény 1996-os módosítása arról is rendelkezett, hogy pedagógus-továbbképzésre a mindenkori közoktatási költségvetés 3 %-át kell fordítani. Mivel már 1997-ben 3,4 milliárd forint állt rendelkezésre pedagógus-továbbképzés támogatására, ezért a jogszabályalkotással párhuzamosan a Művelődési és Közoktatási Minisztériumnak meg kellett teremteni azokat az átmeneti érvényességű kereteket, amelyek lehetőséget teremtettek az 1997-ben rendelkezésre álló támogatás ésszerű felhasználására.

Ennek első lépése a továbbképzési kínálat áttekintése és közreadása volt. Az ezzel kapcsolatos felhívásra két-három hónap alatt mintegy 5500 program leírása érkezett be a Minisztériumba. A kínálat két részletben, a Művelődési Közlöny 1997. június 20-i és augusztus 31-i számában látott napvilágot. (Lásd *1. táblázat*) A közlönyökben közreadott programok – az idő rövidege miatt – semmiféle előzetes válogatáson nem estek át, kizárólag annak ellenőrzésére volt mód, hogy a nem

¹ Bár a pedagógus-továbbképzési rendszer kialakításakor szempont volt a szektorsemlegeség fenntartása, az 5.§ szabályozása alapján jól látható, hogy a felsőoktatási intézmények szerepe a rendszerben hangsúlyos, hiszen az 5.§ (2) bekezdés a) pontja első négy francia bekezdése alapján teljesíthető képzettségeket/végzettségeket kizárólag felsőoktatási intézményekben lehet teljesíteni.

költségvetési intézményként működő cégek, alapítványok és társaságok létezéséről, és képzés-szervezői jogosultságáról megbizonyosodjon a Minisztérium.

Bár sok kritika érte a „spenót” vagy „saláta” néven elhíresült kötetet, azonban a regisztrált programok összetételének elemzése megnyugtató képet mutatott. A programok döntő hányadát olyan, jól ismert intézmények kínálták, amelyek nagy tapasztalattal rendelkeztek a pedagógus-továbbképzés terén. A felhívásra jelentkező szakmai társaságok és alapítványok többsége szintén pedagógusokból, vagy oktatáshoz közeli szakemberekből állt. (Gönczöl, 1998)

1. táblázat: A továbbképzések szervezők szerinti megoszlása 1997-ben

<i>Intézménytípus</i>	<i>a programok száma</i>	<i>%</i>
Felsőoktatási intézmény	2090	38 %
Pedagógiai szolgáltató	2310	42 %
Közoktatási intézmény	165	3 %
Alapítvány	55	1 %
Szakmai szervezet	165	3 %
Gazdálkodó szervezet	385	7 %
Egyéb szervezet	330	6 %
Összesen:	5500	100 %

Forrás: Gönczöl, 1998

A Kormányrendelet megjelenése után – 1998 tavaszán – kezdődhetett meg a továbbképzési programok akkreditálása. Az 1998. évi költségvetési keretet már csak azokra a képzésekre lehetett felhasználni, amely programok alapítói – már a kormányrendelet tartalmának ismeretében – benyújtották akkreditációs kérelmüket a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottsághoz. Ezeknek a programoknak a listája ismét a Művelődési Közlönyben jelent meg. (Lásd 2. táblázat)

2. táblázat: Az akkreditálásra benyújtott továbbképzési programok (1998)

<i>Alapító intézmény</i>	<i>a programok száma</i>	<i>%</i>
Felsőoktatási intézmény	846	47,1 %
Pedagógiai szolgáltató	394	21,9 %
Közoktatási intézmény	88	5,0 %
Alapítvány	140	7,8 %
Szakmai szervezet	60	3,3 %
Gazdálkodó szervezet	215	11,9 %
Egyéb szervezet	53	3,0 %
Összesen:	1796	100 %

Forrás: Gönczöl, 1998

Az 1. és a 2. táblázat összevetéséből megállapítható, hogy megváltozott a programok intézménytípus szerinti struktúrája, az akkreditálásra benyújtott programok közel felét a felsőoktatási intézmények nyújtották be, és 1997-hez képest lényegesen lecsökkent a pedagógiai szolgáltatók által benyújtott programok aránya. Ennek magyarázata, hogy – elsősorban a megyei pedagógiai intézetek megállapodást kötöttek egymással az akkreditációs költségeik csökkentése érdekében. A megállapodás értelmében felosztották egymás között az akkreditálandó programok témáit, és az alapítási engedély megszerzését követően ingyenesen adták át az indítás jogát egymásnak.

Az 1997-1998-as évek tapasztalatai

1999-ben a Pedagógus-továbbképzési Központ – közbeszerzési eljárást követően – megbízta az Expanzió Kft.-t a pedagógus-továbbképzési rendszert értékelő reprezentatív kutatás lebonyolításával. A kutatás – többek között – azt vizsgálta, hogy a pedagógusok és az intézményvezetők milyen típusú továbbképzéseken vettek részt a kutatást megelőző két évben. A kutatás – témánk szempontjából – legfontosabb eredményeit a 3. táblázat foglalja össze.

3. táblázat: A továbbképzés kiválasztásakor fontos szempontok (a megkérdezettek százalékában)

<i>Szempontok</i>	<i>Intézmény- vezetők</i>	<i>Pedagó- gusok</i>	<i>Program indítók</i>
Tematika	72	79	67
Időtartam	27	38	31
A foglalkozások időbeli ütemezése ²	43	46	31
A képzés helyszíne	45	49	29
Az előadók személye	37	49	62
A képzés munkaformái ³	25	41	42
A képzés ára	44	52	48
A kézettséget/végzettséget igazoló dokumentum fajtája	60	64	63
A képzést szervező intézmény ismertsége	40	23	45

A 3. táblázatból látható, hogy a továbbképzés kiválasztási szempontjainak fontosságát a megkérdezett csoportok – a kereslet-kínálat oldalán – hasonló fontosságúnak ítélik meg. Kivételt tapasztalhatunk a helyszínen, a foglalkozások időbeli ütemezése és az előadók személyének fontosságának megítélése szempontjából. A pedagógus-továbbképzéseket „fogyasztók” a helyszínt és a foglalkozások időbeli üte-

² tanítási időben, vagy azon kívül szervezett továbbképzések

³ az elméleti és gyakorlat foglalkozások aránya

mezését a közepesen fontos kategóriába sorolják, ameddig ezek a szempontok a képzést kínálók körében a kevésbé fontos kategóriába sorolhatók. És fordítva, a képzők személye a képzést kínálók véleménye szerint kiemelkedően fontos szempont lehet a „fogyasztók” számára, miközben ez a szempont kevésbé lényeges fontosságú a pedagógusok véleménye szerint. Ez azt mutatja, hogy a továbbképzést szervezők programjaik meghirdetésekor nem ismerték eléggé a „fogyasztói” elvárásokat. Érthető módon a pedagógusok/intézményvezetők számára – a költségvetési pénz hatékony felhasználása érdekében – a helyszín és a foglalkozások időbeli ütemezése lényegesen fontosabb, mint az előadók személye. (Lásd 4. táblázat)

4. táblázat: A pedagógusok és az intézményvezetők továbbképzésen való részvétele a képzés típusa szerint (1998)

a továbbképzés típusa	Pedagógusok (%)	intézményvezetők (%)
30 óra	36,0	21,8
31–60 óra	30,2	17,1
61–90 óra	3,8	0,9
91–120 óra	7,5	7,7
121 óra felett	5,3	6,0
Diplomát, oklevelet adó képzés	8,3	42,3
Felsőfokú OKJ	6,6	3,8
Nemzetközi	2,3	0,4

Az adatok alapján jelentős különbség látható a pedagógusok és az intézményvezetők és a pedagógusok továbbképzésen való részvételének szerkezete között. Az intézményvezetők körében kiemelkedően magas volt (42,3 %) az oklevelet adó képzésen résztvevő vezetők száma, aminek magyarázata, hogy az intézményvezetők ebben az időszakban – szakvizsgára⁴ felkészítő képzés hiányában – jó érzékkel⁵ a szakvizsgával egyenértékűnek minősített szakirányú továbbképzéseken⁶ vettek részt.

⁴ A szakvizsga képesítési követelményeiről szóló OM rendelet 1999 nyarán jelent meg.

⁵ A pedagógus-továbbképzésről szóló kormányrendelet módosítása az intézményvezetők számára továbbra is kötelezővé tette feladatuk elvégzéséhez a pedagógus-szakvizsga meglétét.

⁶ a szakvizsgával egyenértékű felsőfokú szakirányú továbbképzések listája:

- közoktatási vezető;
- tanügyigazgatási szakértő;
- vezető óvodapedagógus;
- klinikai és pedagógiai vizsga;
- pedagógiai értékelési és tantervi szakértő;
- gyakorlatvezető tanító;
- óvodai szakértő.

Fontos információkat ad a továbbképzésekről, hogy a pedagógusok tartalmi szempontból mit preferáltak (lásd 5. táblázat).

5. táblázat: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele a képzés tartalmi területe szerint (1997-1998)

<i>a továbbképzés tartalmi területe</i>	<i>1997 (%)</i>	<i>1998 (%)</i>
NAT + szaktantárgyi	18,5	13,7
Szaktantárgyi	9,0	9,8
Pedagógiai	10,8	9,2
Pszichológiai	3,4	5,2
Számítástechnika, informatika	11,6	11,1
Nyelvi	2,3	2,2
Egyéb	3,5	3,6
Nem válaszolt	40,9	43,2

A továbbképzéseket csak egy tartalmi kategóriába sorolhatták be a pedagógusok, és a kategóriák megfogalmazása nagyon általános volt, ezért érthető a „nem válaszoló” pedagógusok igen magas aránya. Ugyanakkor jól érzékelhető, hogy az aktuális közoktatás-politika prioritásához kapcsolódó képzésen való részvétel jelentősen csökkent a két év között, ugyanakkor a más kategóriákba tartozó képzéseken való részvétel aránya gyakorlatilag változatlan volt.

1999

Az akkreditáció folyamata részben a szabályozatlanság miatt, részben a kormányváltás következtében elhúzódott, emiatt az első hivatalos továbbképzési jegyzék – amelyben már csak olyan programok szerepeltek, amelyek alapítási és indítási engedéllyel egyaránt rendelkeztek – 2000 januárjában jelenhetett meg. (Lásd 6. táblázat) Ugyanakkor 1999 végén módosult a pedagógus-továbbképzésről szóló kormányrendelet, a módosítás során az akkreditációs eljárás szabályozása a kormányrendelet részévé vált.

6. táblázat: Az első hivatalos továbbképzési jegyzékben megjelent programok a képző intézmény típusa szerint (2000. január)

<i>Intézménytípus</i>	<i>a programok száma</i>	<i>%</i>
Felsőoktatási intézmény	341	32,0 %
Pedagógiai szolgáltató	277	26,0 %
Közoktatási intézmény	89	8,4 %
Non-profit intézmény	119	11,2 %
Gazdálkodó szervezet	168	15,8 %
Egyéb szervezet	50	4,7 %
Magánszemély	20	1,9 %
összesen:	1064	100 %

Az akkreditált pedagógus-továbbképzési programok jellemzői a felsőoktatásban

Az első – a kormányrendelet előírásainak megfelelő – továbbképzési jegyzék megjelenésével, 2000-ben lezárult a pedagógus-továbbképzési rendszer működésének átmeneti szakasza. Ezzel egy időben lényegében befejeződött az „akkreditációs láz” a képző szervezetek körében. Ennek oka lehet egyrészt, hogy a „továbbképzési piac” telítődött, másrészt pedig, hogy a kereslet nem a képzők elképzeléseinek megfelelően alakult.

Az alapítási engedéllyel rendelkező (akkreditált) továbbképzési programok közel 60 %-át a két hagyományosan pedagógusképzéssel foglalkozó szolgáltató (felsőoktatás és pedagógiai szolgáltató intézmények) jegyzi. A 2001. év végéig alapítási engedéllyel rendelkező programok között, a felsőoktatási intézmények által akkreditáltatott programok aránya a legmagasabb (35,6 %), ugyanakkor az adatok alapján látszik, hogy a felsőoktatási intézmények program-akkreditációja – a többi szolgáltatóhoz hasonlóan – 2000-ben lényegében befejeződött. (Lásd 7. táblázat)

7. táblázat: A pedagógus-továbbképzési programok megoszlása a képző intézmények típusa és az alapítási kérelem időpontja szerint (1998-2001)

	1998		1999		2000		2001		Σ db	%	%
	db	%	db	%	Db	%	db	%			
Felsőoktatási intézmények	691	85,2	87	10,7	32	3,9	1	0,1	811	35,6	100%
Közoktatási intézmények	92	66,7	32	23,2	10	7,2	4	2,9	138	6,1	100%
Pedagógiai szolgáltatók	288	57,9	162	32,6	45	9,1	2	0,4	497	21,8	100%
Egyéb intézmények	99	70,7	25	17,9	11	7,9	5	3,6	140	6,2	100%
Gazdálkodó szervezetek	172	53,4	90	28,0	51	15,8	9	2,8	322	14,2	100%
Non-profit szervezetek	214	69,3	57	18,4	29	9,4	9	2,9	309	13,6	100%
Magánszemélyek	33	56,9	14	24,1	10	17,2	1	1,7	58	2,5	100%
összesen	1589	69,8	467	20,5	188	8,3	31	1,4	2275	100%	100%

A felsőoktatási intézmények által akkreditáltott programok (811 db) 82,5 %-át a pedagógus képzéssel foglalkozó intézmények akkreditáltatták, ezen belül 41-59 %-ban oszlott meg a tudományegyetemek illetve a főiskolák⁸ által akkreditáltott programok aránya.

A pedagógus-továbbképzési programok engedélyeztetése két lépésben történik. Ahhoz hogy egy program bekerüljön a továbbképzési jegyzékbe, az alapítási engedély mellett indítási engedéllyel is rendelkeznie kell. Az 1998-ban akkreditálásra beadott továbbképzési programokat 1998-1999-ben – az első továbbképzési jegyzék megjelenéséig – indítási engedély nélkül is meg lehetett szervezni, vagyis el lehetett indítani. Tulajdonképpen ebben az évben a képzők felmérhették, hogy az általuk a pedagógusok számára hirdetett programok mennyire „piacképesek”. E két év tapasztalatai alapján döntöttek a képzők arról, hogy kérnek-e indítási engedélyt az alapítási engedéllyel rendelkező programjukra. Ezzel magyarázható, hogy – összességében – magas (16,2%) az indítási engedéllyel nem rendelkező programok aránya. Évenkénti bontásban nézve az adatokat, igazolódni látszik a fenti hipotézis, hiszen az indítási engedéllyel nem rendelkező programok 71,8 %-ának alapítási engedélyét 1998-ban, 17,5 %-át 1999-ben adta ki az oktatási miniszter. (Lásd 8. táblázat)

⁷ Ebbe a kategóriába azok a szervezetek tartoznak, amelyek fenntartója az állam, valamely önkormányzat vagy egyház (pl. Országos Tüzoltó Parancsnokság, Nevelési Tanácsadó, Megyei Művelődési Központ stb.)

⁸ A jövőben – a felsőoktatási intézmények integrációjának következtében – egyre nehezebb lesz érdemi információkat szolgáltatni a felsőoktatási intézmények által akkreditáltott programokról a felsőoktatási intézmények struktúrája szerint bontásban, mert a főiskolák egyetemekbe történő beolvadása után az akkreditációs adatházisban már csak az összevont egyetem megnevezése kerül rögzítésre (pl. Pécsi Tudományegyetem).

8. táblázat: A pedagógus-továbbképzési programok megoszlása a képző intézmények típusa és az indítási engedélyek száma szerint (1998-2001)

	nincs indítási engedély		egy indítási engedély van		több indítási engedély van		összesen	
	db	%	db	%	db	%	db	%
Felsőoktatási intézmények	171	46,2	633	36,8	7	3,8	811	35,6%
Közoktatási intézmények	21	5,7	114	6,6	3	1,6	138	6,1%
Pedagógiai szolgáltatók	44	11,9	340	19,7	113	61,7	497	21,8%
Egyéb szervezetek	18	4,9	94	5,5	28	15,3	140	6,2%
Gazdálkodó szervezetek	40	10,8	268	15,6	14	7,7	322	14,2%
Non-profit szervezetek	69	18,6	226	13,1	14	7,7	309	13,6%
Magánszemélyek	7	1,9	47	2,7	4	2,2	58	2,5%
összesen	370	100%	1722	100%	183	100%	2275	100,0%
Összesen %	16,3%		75,7%		8,0%		100,0%	

A 8. táblázat adatai alapján látható, hogy az indítási engedéllyel nem rendelkező programok közel fele felsőoktatási intézmények által alapított program, ezeknek 93 %-a a pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények által akkreditált programok közül került ki. A felsőoktatási intézmények által akkreditált programok 98,9 %-a egy indítási engedéllyel rendelkezik, ezekben az esetekben az alapító és az indító szervezet azonos. Az 1998-ban akkreditálásra beadott kérelmek intézmény-típus szerinti megoszlását vizsgálva megemlítettük, hogy a pedagógiai-szolgáltatók – anyagi megfontolások alapján – tartalom szerint felosztották egymás között a „piacot”, azzal a megállapodással kiegészítve, hogy a megszerzett alapítási engedéllyel rendelkező programok esetében az indítási engedély megszerzésének lehetőségét „ingyen” bocsátják a megállapodásban résztvevő szolgáltatók számára. Ezt jelzi, hogy a pedagógiai szolgáltatók esetében a legmagasabb (61,7 %) a több indítási engedéllyel rendelkező programok aránya.

Az akkreditált pedagógus-továbbképzési programok több mint fele 30-40 órás időtartamú. A felsőoktatási intézmények által akkreditált képzések időtartam szerint megoszlása az összes programra jellemző megoszlástól eltér, a felsőoktatási intézmények által alapított programok között a legalacsonyabb (40,7 %) a 30-59 órás képzések és legmagasabb (30,0 %) a 120 óra és afeletti kategóriába tartozó képzések aránya. (Lásd 9. táblázat) Ha figyelembe vesszük az Expanzió Kft. által végzett kutatások eredményeit, akkor láthattuk, hogy a vizsgált időszakban a pedagógusok és az intézményvezetők tanfolyami továbbképzésen vettek részt, és legnagyobb arányban az alacsony óraszámú képzéseket választották. Vélelmezhető, hogy hosszabb képzés esetében az érintettek inkább a felsőoktatási intézmények által szervezett oklevelet/diplomát adó képzéseket választják, mint a tanúsítvány megszerzésével végződő tanfolyami képzéseket. (Lásd 10. táblázat)

9. táblázat: A pedagógus-továbbképzési programok megoszlása a képző intézmények típusa és a képzések időtartama szerint (1998-2001)

	30 óra alatt		30-59 óra		60-89 óra		90-119 óra		120 óra és afelett		összesen	
	Db	%	db	%	Db	%	Db	%	db	%	db	%
felsőoktatási intézmények	2	0,2	330	40,7	203	25,0	33	4,1	243	30,0	811	100
közoktatási intézmények			85	61,6	25	18,1	4	2,9	24	17,4	138	100
pedagógiai szolgáltatók			284	57,1	151	30,4	19	3,8	43	8,7	497	100
egyéb szervezetek	1	0,7	62	44,3	37	26,4	6	4,3	34	24,3	140	100
gazdálkodó szervezetek	2	0,6	232	72,0	45	14,0	10	3,1	33	10,2	322	100
non-profit szervezetek	9	2,9	159	51,5	68	22,0	11	3,6	62	20,1	309	100
Magánszemélyek			32	55,2	18	31,0	1	1,7	7	12,1	58	100
Összesen	14	0,6	1184	52,0	547	24,0	84	3,7	446	19,6	2275	100

10. táblázat: A pedagógus-továbbképzési programok megoszlása a képző intézmények típusa és a program tartalmi besorolása szerint (1998-2001)

	szaktárgyi		óvodai		szak- képzés		informati- ka		pedagógiai módszerek		egyéb neve- lési		iskolafej- lesztés		egyéb		összesen	
	db	%	Db	%	db	%	db	%	db	%	db	%	db	%	db	%	db	%
Felsőoktatási intézmények	457	56,4	18	2,2	25	3,1	67	8,3	114	14,1	66	8,1	43	5,3	21	2,6	811	100,0
közoktatási intézmények	28	20,3	5	3,6	14	10,1	48	34,8	16	11,6	19	13,8	7	5,1	1	0,7	138	100,0
pedagógiai szolgáltatók	155	31,2	31	6,2	41	8,2	33	6,6	110	22,1	75	15,1	42	8,5	10	2,0	497	100,0
egyéb szervezetek	61	43,6	2	1,4	2	1,4	9	6,4	25	17,9	29	20,7	10	7,1	2	1,4	140	100,0
gazdálkodó szervezetek	83	25,8	8	2,5	11	3,4	61	18,9	55	17,1	39	12,1	59	18,3	6	1,9	322	100,0
non-profit szervezetek	102	33,0	16	5,2	7	2,3	20	6,5	85	27,5	53	17,2	15	4,9	11	3,6	309	100,0
Magán- személyek	11	19,0	7	12,1	1	1,7	3	5,2	25	43,1	5	8,6	4	6,9	2	3,4	58	100,0
Összesen	897	39,4	87	3,8	101	4,4	241	10,6	430	18,9	286	12,6	180	7,9	53	2,3	2275	100,0

Az akkreditált programok tartalma⁹ szerinti besorolása alapján látható, hogy a programok kétötöde a szaktárgyi (szakmódszertani) képzések közé sorolható. A felsőoktatási intézmények által alapított programok között ez az arány (56,4 %) jelentősen felülreprezentált az összes képzéshez viszonyított arányhoz képest.

Ha megvizsgáljuk, hogy a pedagógus-továbbképzések tartalma szerint mely képzésekre nem kértek indítási engedélyt, akkor azt tapasztaljuk, hogy az indítási engedéllyel nem rendelkező programok 50,8 %-a a szaktárgyi (szakmódszertani) tartalommal rendelkező továbbképzési program, a felsőoktatási intézmények esetében ez az arány 56,1 % volt. Ezt indokolhatta az a tapasztalat, – amit az Expanzió Kft. kutatása is igazolt – hogy a pedagógusoknak közel egynegyede (23,5%-a) vett részt szakmai/szakmódszertani képzéseken az átmeneti időszakban. A 11. táblázatban lévő adatok is bizonyítják, hogy a képzők egyre jobban alkalmazkodnak a „piac” elvárásaihoz, mivel – bár az évek során folyamatosan csökken az akkreditálásra benyújtott programok száma feltehetően a piac telítődöttsége miatt – folyamatosan átalakult az alapításra benyújtott programok tartalmi struktúrája. Fokozatosan csökkent a szaktárgyi/szakmódszertani tartalmú képzések aránya a pedagógus mesterséggel, az iskolafejlesztés¹⁰ témakörével foglalkozó képzésekkel szemben.

⁹ A pedagógus-továbbképzések tartalmi besorolása a program címe, a program célja és a tartalmi követelmények leírása alapján történt. E három tényező együttes vizsgálata alapján minden program egy tartalmi kód alá kerül besorolásra. A programokat 37 fő kategóriába soroltuk, az adatok statisztikai elemzésére a 37 kategória – az esetszámok nagysága miatt – nem használható, ezért a 37 kategóriát az alábbi 8 csoportba vontuk össze:

1. szaktárgyi (szakmódszertani) képzések
2. az óvodai neveléshez kapcsolódó képzések
3. a szakképzéshez kapcsolódó képzések
4. számítástechnika, informatika
5. pedagógus mesterség/pedagógiai módszerek
6. egyéb oktatási-nevelési feladatokra való felkészítés (pl.: mentálhigiéné, gyermek- és ifjúságvédelem stb.)
7. „iskolafejlesztés” (pl.: tanügyigazgatás, vezetőképzés, minőségbiztosítás stb.)
8. egyéb (pl.: szociológia stb.)

¹⁰ Az iskolafejlesztés kategóriájába tartozó képzések arányának jelentős növekedésében szerepet játszott az OM által támogatott minőségbiztosítással foglalkozó képzések kiemelt támogatása.

11. táblázat: A pedagógus-továbbképzési programok megoszlása a program tartalmi besorolása és az akkreditáció éve szerint (1998-2001)

	1998		1999		2000		2001		összesen	
	Db	%	db	%	db	%	db	%	db	%
szaktárgyi	693	43,6	158	33,8	41	21,8	5	16,1	897	39,4
óvodai	52	3,3	21	4,5	11	5,9	3	9,7	87	3,8
szakképzés	62	3,9	22	4,7	17	9,0	0	0,0	101	4,4
informatika	176	11,1	49	10,5	13	6,9	3	9,7	241	10,6
pedagógiai módszerek	285	17,9	91	19,5	44	23,4	10	32,3	430	18,9
egyéb nevelési	176	11,1	80	17,1	23	12,2	7	22,6	286	12,6
iskolafejlesztés	107	6,7	33	7,1	37	19,7	3	9,7	180	7,9
egyéb	38	2,4	13	2,8	2	1,1	0	0,0	53	2,3
összesen	1589	100,0	467	100,0	188	100,0	31	100,0	2275	100,0

A 2000. december 31-én és 2001. július 31-én továbbképzési jegyzékben megjelent pedagógus-továbbképzési programok jellemzői

Az első hivatalos továbbképzési jegyzék¹¹ megjelenését követően évente kétszer jelenteti meg az Oktatási Minisztérium az aktuális továbbképzési jegyzéket. Az adott továbbképzési jegyzékben szereplő programokat a következő jegyzék megjelenéséig választhatják a pedagógusok. A továbbképzési jegyzékbe történő felvételt, az indítási engedély kiadását követő évtől kezdődően a továbbképzés szervezőjének kell kérnie.¹²

¹¹ 8.§ (6) A továbbképzési jegyzék tartalmazza: a továbbképzés megnevezését, célját, az alapítási és az indítási engedély számát, a továbbképzés szervezőjének nevét és címét, a továbbképzés helyszínét, azt a munkakört (megbízást), amelyben foglalkoztatottak részére a részvételt javasolják, az előírt tartalmi követelmények ismertetését, az ismeretek számonkérésének módját, a szakvizsgába történő beszámítás lehetőségét, a tanórai foglalkozások számát, a továbbképzés szervezésének formáját (tanfolyam vagy távoktatás), a továbbképzés időbeni megszervezésének lehetőségét (délelőtt, délután, pihenőnapon stb), a jelentkezés feltételeit és módját, a részvételi díj összegét. A továbbképzési jegyzék részeként – évente egy alkalommal – közzé kell tenni a továbbképzésben figyelembe vehető, az Országos Képzési Jegyzékben szereplő felsőfokú szakképesítéseket, a kétoldalú kormányközi munkatervek alapján szervezett továbbképzéseket, továbbá a szakvizsgával egyenértékű szakirányú felsőfokú iskolai képzések listáját is.

¹² A Pedagógus-továbbképzési Központ Akkreditációs Irodája írásban értesíti a továbbképzések szervezőit arról, hogy lejárt annak a továbbképzési jegyzéknek a hatálya (egy év), amelyben a prog-

Mint korábban látható volt, 2001 végéig 1905 program rendelkezett alapítási és indítási engedéllyel, ugyanakkor a 2001/2002-es tanévben érvényben lévő továbbképzési jegyzékekben 1736 program leírása található meg. Ez azt jelenti, hogy az alapítási és indítási engedéllyel rendelkező programok szervezőinek közel 10 %-a nem kérte programjának felvételét a jegyzékekbe.

12. táblázat: A pedagógus-továbbképzési programok megoszlása a képző intézmény típusa szerint

	1997 ¹³	1998 ¹⁴	2000 ¹⁵	1998-2001 ¹⁶	2001 ¹⁷
	%	%	%	%	%
Felsőfokú intézmények	38	47	32	34	26
Közoktatási intézmények	3	5	8	6	6
Pedagógiai szolgáltatók	42	22	26	24	30
Egyéb szervezet	6	3	5	6	11
Gazdálkodó szervezet	7	12	16	15	15
Non-profit szervezetek	4	11	11	13	10
Magánszemély	0	0	2	3	2
összesen	100	100	100	100	100
db	5500	1796	1064	2275	1736

Az összehasonlított adatokból megállapítható, hogy fokozatosan csökken a felsőoktatási intézmények által alapított, illetve indított továbbképzési programok aránya. A 2001/2002. évben érvényben lévő továbbképzési jegyzékekben a képzések egynegyedét a felsőoktatás, egyharmadát a pedagógiai szolgáltatók szervezték. (Lásd 12. táblázat)

Az alapítási engedéllyel rendelkező programok óraszám-kategóriák szerinti megoszlása összességében megegyezik a jegyzékekben szereplő megoszlással, a felsőoktatási intézmények esetében a jegyzékekben lévő programok közül csökkent

ram leírása megjelent, és egy nyomtatványt küld, amelynek kitöltése és az eljárási díj befizetése után, a képzés leírása megjelenik a következő továbbképzési jegyzékben.

¹³ Művelődési Közlöny 1997.

¹⁴ Művelődési Közlöny 1998.

¹⁵ Oktatási Közlöny 2000. január 1.

¹⁶ Alapítási és indítási engedéllyel rendelkező programok

¹⁷ 2000. december 31-én és 2001. július 31-én megjelent továbbképzési jegyzék

a 30-59 órás (40,7-35,9 %), míg ezzel párhuzamosan emelkedett (30,0-36,3 %) a 120 órás képzések aránya.

A jegyzékekben lévő képzések tartalmi kategóriák szerinti besorolási struktúrája – lényegében megegyezik – az alapítási engedéllyel rendelkező képzések tartalom szerinti megoszlásával. Említésre méltó különbség, hogy míg összességében 6,7 %-kal csökkent a szaktárgyi/szakmódszertani tartalmú képzések aránya, ez a csökkenés a felsőoktatási intézmények esetében csak 1,7 %-os volt.

A rendelkezésre álló adatok alapján választ kerestünk arra a kérdésre, hogy milyen tényezők befolyásolhatják a továbbképzési tanfolyamokon való részvételi díjat. (Lásd 13. táblázat)

13. táblázat: Az érvényes továbbképzési jegyzékekben megjelent pedagógus-továbbképzési programok a képzés díjminimuma és óraszám-kategóriák szerint 2001. (%)

	30–59 óra		60–89 óra		90–119 óra		120 óra felett		Összesen	
	db	%	db	%	db	%	db	%	Db	%
a részvételi díj minimum összege szerinti kategóriák										
15 000,- Ft alatt	108	12,2	50	11,6	10	16,7	32	8,8	200	11,5
	54,0		25,0		5,0		16,0		100,0	
15 001-20 000,- Ft	145	16,4	79	18,4	13	21,7	57	15,7	294	16,9
	49,3		26,9		4,4		19,4		100,0	
20 001-30 000,- Ft	208	23,5	107	24,9	17	28,3	98	27,1	430	24,8
	48,4		24,9		4,0		22,8		100,0	
30 001-40 000,- Ft	145	16,4	62	14,4	7	11,7	63	17,4	277	16,0
	52,3		22,4		2,5		22,7		100,0	
40 001-50 000,- Ft	110	12,4	44	10,2	5	8,3	42	11,6	201	11,6
	54,7		21,9		2,5		20,9		100,0	
50 001-70 000,- Ft	100	11,3	51	11,9	3	5,0	32	8,8	186	10,7
	53,8		27,4		1,6		17,2		100,0	
70 001,- Ft felett	68	7,7	37	8,6	5	8,3	38	10,5	148	8,5
	45,9		25,0		3,4		25,7		100,0	
	884	100,0	430	100,0	60	100,0	362	100,0	1736	100,0
	50,9		24,8		3,5		20,9		100,0	

A fenti adatok azt mutatják, hogy a tanfolyamok óraszámja nem befolyásolja a részvételi díj nagyságának összegét, hasonlóan nem találtunk összefüggést, ha a részvételi díj minimum összegét a képzés tartalmával, illetve ha a képző szervezet típusával vetettük össze. Ez azt mutatja, hogy a képzések részvételi díjának kialakítása sok szempont együttes figyelembevételével történik, amelynek csak egyik – de nem meghatározó – komponense a továbbképzések óraszámja.

A fentiekben kizárólag a továbbképzési kínálat jellemzőit tudtuk elemezni, de nincs reális képünk a megvalósuló képzések jellemzőiről. A pedagógus-továbbképzésről szóló kormányrendelet ugyan előírja, hogy a képzéseket megvalósulásuk előtt be kell jelenteni a Pedagógus-továbbképzési Központnak, de tapasztalataink szerint számos képző nem teljesíti ez irányú kötelezettségét, ezért azokból az adatokból releváns következtetést levonni nem lehet.

Összefoglalás

Az akkreditált pedagógus-továbbképzések fejlesztésében a felsőoktatás szerepe jelentős, de nem meghatározó. Ugyanakkor a továbbképzési rendszer egészét tekintve a felsőoktatás szerepe meghatározó lehet, mivel a pedagógusok számára a hétvévenkénti továbbképzés teljesítése – a tanfolyami formán kívül – számos más olyan képzés keretében is teljesíthető, amely képzéseket kizárólag a felsőoktatási intézmények valósíthatnak meg (pl. pedagógus-szakvizsga, szakirányú továbbképzési szak stb.).

Irodalom

Gönczöl Enikő (1998): A pedagógus-továbbképzés átalakulásának tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 9. sz

HONISMERETI KÖNYVEK PEDAGÓGUSOKNAK



Kosa László
„Ki népei vagytok?”
Magyar néprajz
Mezőgazda Kiadó
Tervezett ára 2500 Ft



Tátrai Zsuzsanna –
Karácsony Molnár Erika
Jeles napok, ünnepi szokások
Mezőgazda Kiadó
2980 Ft



Lázár Katalin
Népi játékok
Planétás Kiadó
Tervezett ára 2500 Ft



Balassa Iván
A szomszédos országok
magyarjainak néprajza
Planétás Kiadó
4900 Ft



Csipor István –
Csiporné Angyal Zsuzsa
Fazekaskönyv
Mezőgazda Kiadó
Tervezett ára 4200 Ft



Nagy Mari – Vidák István
Nemezkesztés
Planétás Kiadó
1600 Ft



Sárosi Bálint
Zenei anyanyelvünk
Planétás Kiadó
2900 Ft



Vargyas Lajos
A magyarság népzeneje
Planétás Kiadó
5500 Ft

Sárosi Bálint
Hangszerek
a néphagyományban
Planétás Kiadó
1990 Ft

Bellón Tibor – Fügedi Márta –
Szilágyi Miklós (szerk.)
Tárgyalkotó népművészet
Planétás Kiadó
2900 Ft

Agócs Gergely
A duda, a furulya
és a kanásztűlök
Planétás Kiadó
3900 Ft

Nagy Mari – Vidák István
Fűben, fában játékok
Planétás Kiadó
1950 Ft

Fűrűrián Mária
Magyar parasztviseletek
Planétás Kiadó
3900 Ft

Csökos Varga Györgyi
Fonás, vetés, szövés
Planétás Kiadó
1400 Ft

A könyvek megrendelhetők, illetve
megvásárolhatók a

KÖNYVISTÁLLÓ

címén, az ország egyetlen
agrárszakkönyv nagykereskedésében:

MEZŐGAZDA KIADÓ

1165 Budapest, Koronafűrt u. 44/b

Levél cím: 1631 Budapest, Pf. 16

Telefon: 407-1020/36 • Telefax: 407-1787/32

mezomark@mezogazda.axelero.net

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MAGYARORSZÁGI OKTATÁSPOLITIKAI TENDENCIÁI*

SOÓS NÉ FARAGÓ MAGDOLNA

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

Oktatáspolitikai tendenciák az elmúlt évtizedben

A magyar oktatáspolitikai törekvések részét képezik és sok szálon kapcsolódnak az országos fejlesztési trendekhez (jelenleg a Nemzeti Fejlesztési Tervhez). A fejlesztési elképzeléseket többek között meghatározza a magyar társadalom politikai, ezen belül az oktatási alrendszer évszázados fejlődéstörténete, hiszen a jelenleg működő intézményrendszer ebben a hagyományban gyökeredzik.

Az elmúlt másfél évtizedben az oktatáspolitikának a legfontosabb törekvése a központi irányítást felváltó decentralizáció volt, amely a pedagógusok, az iskolák (mindenekelőtt a felsőoktatás) autonómiájának növelését célozta. Az oktatáspolitikát ezt elsősorban a jogi szabályozás eszközeivel kívánta elérni.

1993-ban a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás területén új alaptörvények születtek (és ezeket számos, velük összefüggő más új törvény is kísérte, mint például a közalkalmazottak jogállásáról, az önkormányzatokról, a tudománypolitikáról, majd később – az oktatási rendszer negyedik elemeként – a felnőttoktatásról szóló törvény). Az oktatási törvényeket nagyszámú (csak a felsőoktatást tekintve például mintegy kétszáz) kormány- vagy miniszteri rendelet kiadása követte, s azóta az alaptörvényeket is többször módosították. A változó jogszabályi feltételekhez való alkalmazkodás közepette az oktatás folyamatosságát és minőségét is meg kellett őrizni, sőt, mennyiségileg is jelentős létszámnövelésre volt szükség. (Közismert, hogy a felsőoktatásban a hallgatók száma egy évtized leforgása alatt csaknem megháromszorozódott.)

A közoktatásban az új jogszabályok az iskolák decentralizált, szabadabb működtetését lehetővé tevő normák kialakítása mellett a megvalósítást segítő feltéte-

* A cikk rövidített változata annak a háttér tanulmánynak, amelyet az Oktatási Minisztérium készített el az Európa Tanács határozata alapján a pedagógusképzés fejlesztésére létrejött Európai Munkacsoport magyarországi látogatásához. Az Európai Tanárképzési Munkacsoport tevékenységéről, lásd Nagy Mária (2003).

lek megteremtésére is kiterjedtek. Ezek körébe tartozik a pedagógiai szakszolgálatok, szakmai szolgáltatások, az értékelés-ellenőrzés, a pedagógus-továbbképzés országos, illetve regionális intézményrendszerének átalakulása, illetve kiépítése. Számos új, központosítottnak támogatott fejlesztési program is indult (például az iskolák minőségbiztosítása, informatikai ellátásának javítása, a hátrányos helyzetű roma tanulók, a tehetséges fiatalok vagy a fogyatékos tanulók esélyegyenlőségének növelése). A pedagógusfizetéseknek (illetve velük együtt valamennyi más közalkalmazotti csoport bérének) az átlagbértől való jelentős elmaradását a rendszerváltás utáni másfél évtized alatt valamennyi kormány elismerte. Az utóbbi évtizedben a pályaelhagyás, a friss diplomások más irányú elhelyezkedése, sőt, a pedagógusképzésre jelentkezők számának a csökkenése is nyilvánvalóvá vált. A pályaelhagyás mellett sem fenyeget azonban pedagógus hiány. A születések száma várhatóan hosszú távon is csökken, (a hullámhegy csúcsán 170-180 000 körüli volt az oktatásba belépők száma, jelenleg 100-110 ezer), ugyanakkor a felsőoktatás expanziója következtében a pedagógus diplomával kibocsátottak egyharmadára – évi 5-6 ezer belépőre – van csak szükség a pályáról kilépők pótlására. A mai, mintegy 170 ezer fős pedagógus-állomány körében inkább a minőségében várható romló tendencia. Egyrészt a piacgazdaság nyelvszakosokat, informatikusokat, közgazdász- vagy mérnöktanárokat elszívó hatása miatt, másrészt, mert a diplomások megnövekedett számának hatására a pályakezdők körében lett a legmagasabb a munkanélküliségi ráta, így a piaci verseny szereplői a legjobbakat válogathatták ki. A kivételnek számító elhivatott pedagógusjelölteket leszámítva csak az a friss diplomás vállalta az alacsony presztízsű pedagógus-munkát, aki máshol nem tudott elhelyezkedni.

A fent leírt folyamatok ellensúlyozására az oktatáspolitikai egyik eszköze a korábbi bérpolitikai szabályok megváltoztatása volt: a pedagógusbérek növelése, a pályakezdő diplomás pedagógusok fizetésének magasabb szintre emelése, a felsőoktatásban az oktatói bérkategóriák emelése stb. Az oktatási intézmények állapotának, felszereltségének a javítására is születtek tervek, illetve programok indulnak az infrastruktúra fejlesztésére.

A pedagógusképzés területén is jelentős változások történtek. Ez az átalakítás azonban nemcsak a pedagógusképzés fejlesztésére irányult: a felsőoktatás valamennyi ágazatára egyaránt vonatkozott. A felsőoktatási törvény előírásai alapján többek között kialakultak a képzés tartalmi szabályozását célzó ún. képesítési követelmények is az egyes részterületek (szakcsoportok) szerint, s ma már látható, hogy ez a pedagógusképzés egyes szakcsoportjaiban is számos ponton minőségi javulást eredményezett.

A magyar pedagógusképzési rendszer sajátosságai

Az oktatási rendszer és a pedagógusképzés

A közoktatásról szóló törvény rendelkezik a közoktatásban és a szakképzésben a pedagógusok alkalmazási feltételeiről. Ebből vezethető le, hogy kiket tekintünk pedagógusoknak. (A felsőoktatásban oktató szakemberek tehát nem tartoznak a pedagógusok fogalmi körébe: róluk a felsőoktatási törvény – más nomenklatúrát használva – rendelkezik.) A közoktatási törvény felsőoktatásban szerzett oklevélhez köti a pedagógusok alkalmazását. Ezen belül az alábbi szempontok mentén határozza meg, hogy milyen pedagógusi szakon szerzett szakképzettséget lehet az alkalmazáshoz megfelelőnek tekinteni:

- a közoktatási intézmények típusai szerint (óvodai nevelés, a mindenkinek kötelező általános közismereti oktatás és az erre épülő szakképzés),
- az oktatás szintjei szerint (általános iskola elemi szakasza, felső tagozata, illetve a középiskola, valamint a szakképzés szintjei: a szakiskola és a szakközépiskola)
- sajátos pedagógiai feladatkörök szerint (például gyógypedagógiai tevékenység, különböző nevelési feladatok, pedagógiai szolgáltatások szerint).

A pedagógusképzés főbb területeit is e szempontok mentén csoportosíthatjuk. Az óvodai nevelésre (a 3-6 éves gyerekek foglalkoztatására) a főiskolai szintű (3 éves) *óvodapedagógus-képzés* jogosít.

A közoktatás elemi szintjén (az iskola 1-4. évfolyamán valamennyi tárgy oktatására, az 5-6. évfolyamon pedig a műveltségterületi specializációnak megfelelő tárgyak tanítására) a főiskolai szintű (4 éves) *tanítóképzés* szakjain szerzett szakképzettség a megfelelő.

A közoktatás felsőbb szintjeire és a szakképzésre a főiskolai (4 éves) vagy egyetemi szintű (5 éves) *tanárképzés* készít fel. A fenti képzésekben közös elem, hogy minden szakon azonos a tanári szakképzettség „mesterségbeli” eleme (azonosak a pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani és iskolai gyakorlati követelmények), és hogy van egy szak szerint különböző ún. szakterületi képzési eleme. A mintegy 110 féle tanár szak a szakterületi elem szerinti tantárgy(ak) oktatására jogosít. A szakterületi és a tanári elem kapcsolódásától függően a szakok szerkezeti felépítése kétféle lehet: a szakok nagyobb részében e két elem együtt alkotja a *tanárszakot*, más részében viszont a szakterületi elem önálló oklevelet adó szak, amelyhez a tanári elem választhatóan kapcsolódik, így elvégzését kettős oklevél ismeri el. A *kettős oklevelet adó tanári szakokon* a tanári képesítés kiegészítő alapképzésben is megszerezhető.

A tanárképzésben a szakterület jellege szerint *közismereti és szakmai tanárképzést* különböztetünk meg. A szakmai tanárképzés kettős oklevelet adó szerke-

zetben folyik, emellett az egyetemi szintű bölcsész és néhány művészeti szak is ilyen. Mindkettőn belül *főiskolai és egyetemi szintű* tanári szakok is léteznek. Azonos szakterületre felkészítő szakon a főiskolai szint után az egyetemi szintű végzettséget kiegészítő alapképzésben is meg lehet szerezni. A tanárszakok egy részében (a közismereti szakok többségében és a gyógypedagógus-képzésben) kötelező előírás a *kétszakos* (szakpárban folyó) képzés.

A közismereti tanár szakokon a főiskolai szintű végzettséggel az 5-8. évfolyamon (emellett a szakiskolában 9-10. évfolyamon), az egyetemi szintű végzettséggel pedig az 5-12. évfolyamon lehet tanítani. A szakképzésben mindkét szintű képzés egyaránt megfelelő szakiskolában és szakközépiskolában is az elméleti szaktárgyak tanításához. A szakképzésben a szakmai tanárok mellett a gyakorlati oktatásra a főiskolai szinten folyó (3 éves) *szakoktató-képzés* külön csoportot képez. Itt is két elemből (szakterületi és „pedagógus-mesterségbeli” elemből) tevődik össze egy-egy szak, s az utóbbi elem követelményei azonosak a tanári képesítés követelményeivel.

A speciális pedagógiai feladatok közül külön szakcsoportot alkot a főiskolai szintű (4 éves) *gyógypedagógus-képzés*, és ide sorolhatjuk a szociálpedagógus képzést, illetve a pedagógia és a pszichológia szakos képzést is. Az előbbiben a fogyatékkal élő gyerekek, az utóbbiakban a hátrányos helyzetű gyermekek nevelésének speciális, illetve a nevelés általános feladataira készítene fel.

A pedagógusképzésben az elméleti és gyakorlati képzés, a pályára való szocializáció párhuzamosan folyik. Az iskolai gyakorlati tanítás (óvodai gyakorlat) két helyszínen: a gyakorlóiskolákban (óvodákban) és a felsőoktatási intézményekkel megállapodás alapján együttműködő közoktatási intézményekben, külső gyakorlóhelyeken zajlik.

A szakok jellege, szerkezete

A felsőoktatási törvény alapképzési (főiskolai és egyetemi szintű) szakokat és erre épülő speciális szakképzettséget nyújtó úgynevezett szakirányú továbbképzési szakokat különböztet meg. (Ez utóbbi új eleme a magyar felsőoktatási rendszernek.) Mindkét képzés oklevéllel zárul, amely a szint mellett a szakképzettséget jelöli meg. A szakok megalapítása rendeletekkel történik, amelyek a képesítési követelményeket tartalmazzák. A tanterveket e rendeletek keretei szerint kell kialakítani, amely a képző intézmények feladata.

Az azonos területre felkészítő *alapképzési szakok* szakcsoportokat alkotnak. Az alapképzés szakjait – a képesítési követelményekről szóló kormányrendeletek – szakcsoportonként határozzák meg. A pedagógusképzés nem alkot külön szakcsoportot. Szakjait (amely az összes szak mintegy harmadrészét teszi ki) és követelményeit az előzőekben vázolt oktatási területek eltérő céljai miatt több (összesen 13 félé) szakcsoport rendeletében találhatjuk meg. A pedagógusképzés egyes alcsoportjait a fenti szempontok szerint az 1. táblázat mutatja be.

A szakirányú továbbképzési szakok képesítési követelményeit miniszteri rendeletek szabályozzák. Ezek általában négy féléves, munka mellett folyó képzések, amelyeket azok a felsőoktatási intézmények indíthatják, ahol a belépés feltételét jelentő pedagógusi alapképzési szakon is képeznek. (Az első ilyen szak megalapítása, 1997 óta 55 féle pedagógusok számára felvehető szakirányú továbbképzési szak létesült.) Ez a képzési forma teszi lehetővé az elmélyült specializációt egy-egy nevelési vagy oktatási részterületen, így többek között azoknak az új kompetenciáknak a megszerzését, szakértői szintű elsajátítását, amelyeket a közoktatás modernizációja igényel. Az 1998-tól bevezetett pedagógus-továbbképzési rendszer egyik lényeges eleme, a *pedagógus-szakvizsga* is szakirányú továbbképzés keretében szerezhető meg.

A Magyarországon újonnan (csupán fél évtizede) létrehozott *pedagógus-továbbképzési rendszernek* (a fent említett pedagógus-szakvizsga mellett) másik meghatározó eleme, a hét évenként minden pedagógusnak kötelező 120 órás továbbképzés az ún. *akkreditált (tanfolyami) továbbképzési rendszer* kialakításával járt, amelyben a képzők a közoktatási és felsőoktatási intézmények mellett magán-személyek, gazdasági és szakmai szervezetek egyaránt lehetnek.

A felsőoktatási intézmények részaránya az indulás évében mintegy 50 százalékos volt, jelenleg viszont az immár kétezret is meghaladó akkreditált programoknak csak mintegy harmadrészét teszik ki a felsőoktatásban indítható tanfolyamok. Az állam a kötelező 120 órás továbbképzésben való részvételt támogatja az iskoláknak juttatott továbbképzési normatíván keresztül. Valamely pedagógusi szakirányú továbbképzési szak elvégzésével és egy újabb alapképzési oklevél megszerzésével is teljesíthető a továbbképzési kötelezettség. A szakirányú továbbképzési szakok költségterítése (hacsak az iskola nem vállalja át) a résztvevőket terheli. A pedagógus-szakvizsga letételét az oktatáspolitikával azzal ösztönözi, hogy ez feltétele lett bizonyos vezetői és szakértői munkakörök betöltésének, illetve, hogy elvégzése esetén a pedagógusok bérkategóriáját kötelező feljebb sorolni.

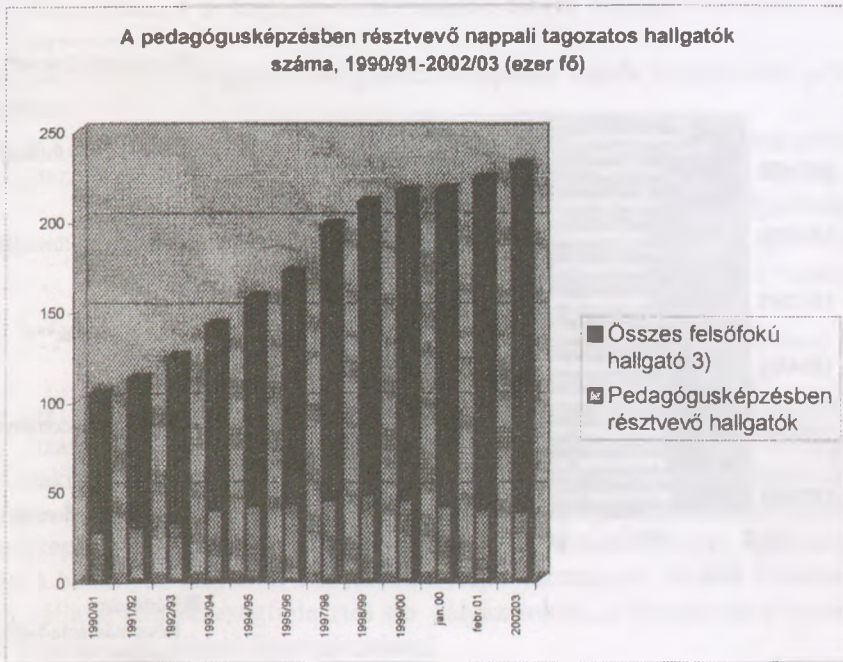
A pedagógusképzés intézményei

Magyarországon a 2000. év gyökeres fordulatot jelentett a felsőoktatási intézményhálózat szempontjából. Az ún. integráció nyomán (amely alatt az állami fenntartású intézmények összevonását értjük) az intézmények száma mintegy felére csökkent, s az addigi kis intézmények karként működnek tovább. A pedagógusképzésben az integráció az addig önállóan működő főiskolákat, így az óvó-, a tanító- és a tanárképző főiskolai intézményeket érintette leginkább, amelyeknek többsége egyetemhez csatolt főiskolai karrá, kisebb része pedig többkarú főiskolává alakult át (legtöbb esetben már nem is jelölve meg nevében a pedagógusképzési profilt). Az intézményi integráció azonban a korábbi pedagógusképző szervezeti egységek számát nem változtatta meg, nem járt szakok vagy tényleges képző helyek megszűnésével.

Az összes hazai felsőoktatási intézmény száma 2002-ben 65 (156 karral, egy karnak számítva a karokra nem tagozódó intézményeket). Ebből 33 intézményben (78 karon) folyik pedagógusképzés (is). Az állami fenntartású intézményeket tekintve – amelyek szám szerint ugyan kisebb részt tesznek ki, de nagyságrendjüket tekintve a hallgatók mintegy 85 százalékát fogadják – még jelentősebb a pedagógusképzésben résztvevő intézmények aránya: a 30 állami felsőoktatási intézményből 26-ban képeznek pedagógusokat is. Az összes nappali tagozatos hallgatónak pedig csaknem 20 százaléka tanul valamilyen pedagógusi szakon. (Lásd a 2. táblázatot)

A hallgatók számának alakulásában komoly szerepet játszik az oktatáspolitikai. Az intézmények felvételi stratégiáját az állam az államilag finanszírozott hallgatói helyek számával és (részben) az adott szakon meghatározott képzési normatíva nagyságrendjével befolyásolja. A felsőoktatási törvényben az állami támogatás a leglényegesebb szabályozó elem, amely szerint a képzési normatíva: az államilag finanszírozott hallgatók létszámának és a szakok költségigénye alapján megállapított finanszírozási összeg szorzata. Az államilag finanszírozott hallgatói létszámokat szakcsoportonként évről-évre határozzák meg. Magyarországon – az oktatási miniszter által jóváhagyott kivételekkel – az első alapképzési oklevél (szakpáros képzésben az első két szakképzettség) megszerzése lehet államilag finanszírozott (vagyis a hallgatók számára ingyenes). Minden egyéb formában (tehát a szakirányú továbbképzésben is) költségterítést kell fizetni.

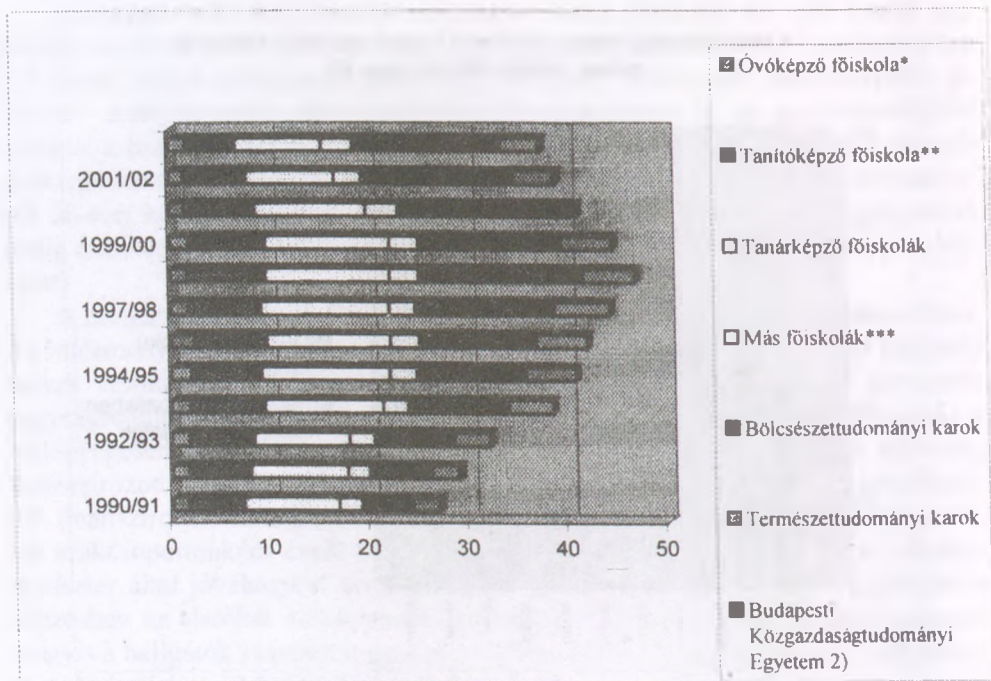
A pedagógusképzésben az államilag finanszírozott hallgatói létszámok a 90-es évek közepéig növekedtek arányosan a felsőoktatás egészére jellemző mértékben. (Lásd az 1. ábrát) Ettől az időponttól kezdve – demográfiai okok miatt – kormányzati szándék állította meg a spontán növekedést a finanszírozott hallgatói helyek csökkentésével (különösen az óvó- és tanítói, illetve a főiskolai szintű tanári szakokon). A többi területhez hasonló (vagy nagyobb) fejlesztési arányt – miniszteri döntés nyomán – ezután csak néhány preferált szakon (mint például az idegennyelv-tanár, informatika, környezetvédelem) engedélyeztek. Amíg tehát 1990/91-ben a pedagógusképzésben résztvevők a felsőoktatásban részesülő nappali tagozatos hallgatók több, mint egy harmadát (35 százalékát) tették ki, az 1998/99-es tanévre ez az arány – a résztvevők abszolút számának növekedése ellenére – már csak 29 százalék volt, s 2002/2003-ra pedig a pedagógusképzésbe beiskoláztak aránya – abszolút számuk folyamatos csökkenése mellett – már az összes hallgató egy ötödét sem érte el (19 százalék).



1. ábra: A pedagógusképzésben résztvevő nappali tagozatos hallgatók száma, 1990/91-2002/03 (ezer fő). (OM oktatási statisztikái; 1999/00: Csécsiné Mária és Emőke számítása)

A pedagógusképzés intézményrendszeréről és finanszírozásáról szólva – magyar sajátosságként – az évszázados hagyományt máig megtartó gyakorlóiskolai hálózatot emeljük ki. A gyakorlóiskolák olyan valóságosan működő közoktatási intézmények, amelyek fenntartója valamely felsőoktatási intézmény. A pedagógusképzésben való többletfeladatok miatt a tanulók után járó (a közoktatási törvénnyel meghatározott) normatíva kétszeresét fizetik állami költségvetésből. Az ott alkalmazott pedagógusok többségét vezető-tanári feladatkörben alkalmazzák, amely megbízatásnak a többéves gyakorlat mellett a pedagógus-szakvizsga is feltétele.

A pedagógusképzés belső arányainak vizsgálata azt mutatja, hogy a kilencvenes évek elejéhez képest – az évtized közepén látható csekély felfutást követően – az óvó- és tanítóképzésben folyamatos, s a főiskolai szintű tanárképzésben is erőteljes csökkenés tapasztalható, míg az egyetemi szintű képzés (mindenekelőtt a bölcsészek) aránya a teljes pedagógusképzésen belül folyamatosan nőtt, s abszolút számuk is csaknem megháromszorozódott (lásd a 2. ábrát).



2. ábra: A pedagógusképzésben résztvevő hallgatók, a képzés típusa szerint, 1990/91-2002/03 (ezer fő) (OM oktatási statisztikái; 1999/00: Csécsiné Mária's Emőke számítása)

A pedagógusképzés és –továbbképzés továbbfejlesztése

Oktatáspolitikai prioritások

Az új kompetenciák megszerzéséhez az oktatáspolitikai az elmúlt években a következő prioritásokat emelte ki:

- a) A pedagógusok „mesterségbeli” készségeinek fejlesztése az alapképzésben
 - a pedagógiai, pszichológiai, módszertani és gyakorlati képzés erőteljesebb megjelenése a pedagógusképzés képesítési követelményeiben
 - a gyakorlati képzéshez kiegészítő képzési normatíva biztosítása
 - a gyakorlóiskolai hálózat fenntartásához a közoktatási tanulói normatívák megduplázása
 - az elemi iskolai tanítóképzés továbbfejlesztése (a tanítási lehetőség kiterjesztése az 5-6. évfolyamra a Nemzeti Alaptanterv műveltségterületein szerzett specializációban)
 - a tanárképzés korszerűsítése (cél: az egyetemi szintű, egységes szerkezet)

- kialakítása, a pedagógus-mesterségbeli modul finanszírozásának rendezése)
- b) Az iskolai mentálhigiéné és a gyermekközpontú légkör feltételeinek a megteremtése
- a gyógypedagógus-ellátás növelése (elsősorban a logopédia, a pszichopedagógia és a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakon)
 - a szakindítás ösztönzése a korábbi egyetlen budapesti képzőhely mellett az ország négy régiójában (Kaposvár, Szeged, Győr már belépett, jelenleg az észak-magyarországi régióban készítik elő a szakindítás feltételeit)
 - a pedagógusok újabb diplomás képzésének támogatása állami finanszírozás biztosításával a fenti szakokon és intézményekben
 - az iskola-pszichológusi hálózat kifejlesztése érdekében a pedagógusok számára az újabb oklevelet adó pszichológusképzés állami finanszírozása.
- c) A szakirányú és az akkreditált tanfolyami továbbképzésekben különböző pedagógus kompetenciák fejlesztésének támogatása: idegen nyelv, informatika; vezetőképzés; mentálhigiéné; minőségbiztosítás; drogprevenció, egészségnevelés; a hátrányos helyzetű, elsősorban a roma származású tanulók felzárkóztatása; vállalkozási készségfejlesztés stb. pályázatokkal, a programok központi koordinációjával, állami finanszírozással.

A fejlesztés oktatáspolitikai eszközei¹

Új szakok alapítása, indítása

A pedagógusképzés területén, de legfőképpen a szakirányú továbbképzési szakok között a hagyományos területek mellett vannak olyan új szakok is, amelyek a modern kor kihívásaira születtek.

Az alapképzésben ilyenek például a másfél évtizede létező informatika és a környezetvédelem tanár szakok, a humán-erőforrás fejlesztésére, védelmére a hat éve létesült egészségtan-tanár, a 10 éve megalapított háztartásökonomia-életvitel tanár és a gazdaságismeret-tanár szak, illetve a 2002-ben megalapított etika-emberismeret tanár szak. A szociális képzések részeként 15 éve létesült a hátrányos helyzetű gyermekek segítésére a szociálpedagógus szak, amely korunkban a gyermekvédelemben és az iskolában is az egyik rendkívül fontossá vált feladat, a drogprevenció, a mentálhigiéné és a tanulási motivációk felkeltése terén ad elmélyült felkészítést. A Magyarországon hangsúlyos roma népesség problematikájának

¹ A fejlesztés oktatáspolitikai eszközei közül a háttér tanulmány részletesen bemutatja a pedagógusképzés jogi, tartalmi szabályozását, a felvételek, a pedagógusi oklevél megszerzésének, az elhelyezkedésnek problémakörét. E kérdésekre itt most a terjedelmi korlátok miatt nem térünk ki, s csak a kevésbé ismert témát, az új szakokat bemutató részt közöljük.

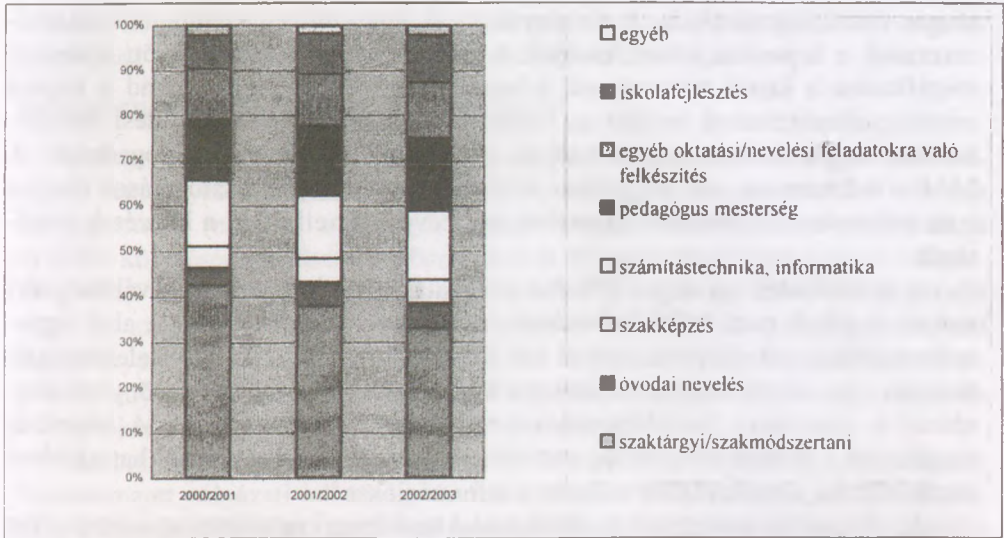
jobb megismerésére és szakszerű segítésére a közelmúltban hozták létre a romológia szakot (amely azonban nem tartozik a pedagógusi szakok közé).

A legtöbb hasonlóan fontos új, az oktatásban-nevelésben eddig hiányzó pedagógus kompetenciát növelő képzés – tudatos oktatáspolitikai megfontolásból – a szakirányú továbbképzés keretében jött létre. Ezek többsége bármely szakos pedagógus számára elvégezhető. Nevük is jelezheti a sokféleséget, amelyekkel egy-egy iskola tantestületében gazdagodhat a szakértelem, a módszertani repertoár.

Alakulásuk sorrendjében e szakok a következők: közoktatási vezető, mentálhigiénés, nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus, tanügyigazgatási szakértő, felnőttoktatási szakértő, vezető óvodapedagógus, gyermektánc-oktató, addiktológiai konzultans, diáktanácsadás (felsőoktatási, közoktatási és szakképzési választható specializációval), tehetségfejlesztési, fejlesztő (differenciáló) tanítói, fejlesztő óvodapedagógusi, óvodapedagógusi és tanítói gyógytestnevelés, egészségfejlesztő mentálhigiénikus, fogyatékosok együttnevelési (integrációs) pedagógiája, gyógypedagógiai rehabilitációs konzultáns, mozgókép- és médiakultúra, rehabilitációs foglalkoztató terapeuta, szociális menedzser, közhasznú menedzser, szupervizor, (pszichológusoknak, akiket a közoktatásban is alkalmazhatnak: pedagógiai pszichológia, munka- és szervezetszichológia, tanácsadás-pszichológia), drámapedagógia, óvodai környezeti nevelő, természetismeret és környezetkultúra, tanulási és pályatanácsadás, rehabilitációs úszásktatás, hallássérült gyermekek korai fejlesztésének gyógypedagógiája, pedagógiai értékelés, tantervfejlesztés, társadalom- és állampolgári ismeret, pályaorientációs tanár, tánc- és drámapedagógia, család- és gyermekvédelem pedagógiája, Montessori-pedagógia, múzeumpedagógia, gyakorlatvezető tanító, óvodai szakértő, (védőnőknek, akiket az iskolákban alkalmazhatnak: ifjúsági védőnő), gyermektánc-oktató óvodapedagógus, játék és szabadidőszerző pedagógus, anyagszerkezet-fizika tanári, környezetfizika tanári, statisztikus fizika tanári, kísérleti fizika tanári, hagyományismeret oktató, algoritmikus matematika tanári, molekuláris biológia tanári, ökológia-környezetvédelem tanári, a roma társadalom ismerete, ember- erkölcs- és vallásismeret, európai uniós ismeretek, szakfordító és tolmács, szaktárgy oktatására idegen nyelven vagy nemzeti, etnikai kisebbség nyelvén felkészítő, zeneterapeuta.

Jelenleg áll kiadás előtt a vezető-tanári szakirányú továbbképzési szak, amely a tanárképzésben a gyakorlati módszertani felkészítés szakszerűbbé tételét célozza.

Az akkreditált pedagógus-továbbképzési programok tartalmi irányultságát (amelyek időtartama 30 és 120 óra között mozog) a 3. ábra segítségével mutatjuk be.



3. ábra: Az akkreditált pedagógus-továbbképzési programok tartalmi irányultsága. (Polinszky Márta számításai a PTMIK AkkreData adatbázisa alapján)

Állami felügyelet, ellenőrzés²

A felsőoktatási törvény írta elő az intézmények működésének, ezen belül a minőség biztosításának szabályozását, amely részben az intézmények autonómiája körébe tartozik, részben állami feladat. Közülük csak a szempontunkból fontos, a képzés tartalmi szabályozását és ellenőrzését érintő szabályozást emeljük ki.

A Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) a felsőoktatás akadémiai minősége hitelesítésére létrehozott független szakmai testület, amely állást foglal a felsőoktatási intézmények létesítéséről, a szakok képesítési követelményeiről, doktori programokról és a szakindítási kérelmekről. A megvalósítás ellenőrzését is ez a testület végzi.

Előbbi a bemeneti, utóbbi – az ún. intézményi akkreditáció, amely az intézmény valamennyi szakjára és képzési formájára kiterjed, és a helyszínen történik – a kimeneti oldalról vizsgálja a dokumentumokat. A miniszter csak a MAB véleménye alapján hozhat döntést az értékelés jogi konzekvenciáiról (például a szakindítási engedély visszavonásáról).

A felsőoktatás területén a képző intézmények autonómiájának növelésére a képzésnek csak a kereteit határozzák meg a képesítési követelményekről szóló

² A háttéranyagból terjedelmi okok miatt, a szakok létesítésének, a képesítési követelmények szerkezetének, akkreditálásának és a szakindítás engedélyezésének a bemutatását elhagytuk.

magas szintű jogszabályok. A törvény írja elő, hogy milyen szempontokat tartalmazzanak a képesítési követelmények, s azt is, hogy e keretek között a tanterv megalkotása a képző intézmények feladata. Mind a tanterveket, mind a képzés minőség-ellenőrzésének módját az intézmények szervezeti- és működési szabályzatában meghatározott módon kell az intézményi tanácsoknak elfogadniuk. A MAB – e dokumentumok begyűjtése és több hónapos helyszíni látogatások alapján – az intézményi akkreditáció keretében nyolcévenként ellenőrzi a képzések minőségét.

A felsőoktatási törvény 1999. évi módosítása óta a szakirányú továbbképzési szakok indítását nem kell kérelmezniük azoknak az intézményeknek, ahol ugyanolyan területen alapképzési szakon már folyik képzés. Bejelentési kötelezettségük azonban van, amely alapján a miniszter félévenként az Oktatási Közlönyben közlésezi a szakirányú továbbképzéseket indító intézmények listáját. A képzések meghirdetése itt nem központilag történik: az egyes intézmények saját hatáskörben teszik közzé a jelentkezéshez szükséges információkat.³

Az akkreditált pedagógus-továbbképzési tanfolyami programokat – amelyeket egy külön e célra létrehozott szervezet, az Országos Köznevelési Tanács albizottságaként működő Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület fogad el – ugyancsak félévenként hozza a miniszter nyilvánosságra. A pedagógus-továbbképzések országos információs központja ezek mellett évenként kiadott kötetben és az internetes honlapján jeleníti meg a szakirányú továbbképzési szakokat indító intézményi listákat és a pedagógus-szakvizsga intézményi programjait is.

A pedagógusképzés ellenőrzése

Mind a diplomák kiadása, mind a képző intézmények ellenőrzése valamennyi intézményben és szakon a fenti szabályok szerint folyik. A pedagógusképzés ellenőrzésére nincs külön szabály. (A MAB testületén belül viszont szakcsoportok szerinti albizottságok működnek, így a pedagógusképzéshez tartozó szakokat a pedagógiai albizottság véleményezi először. A vélemények kialakításához külső szakértőket is foglalkoztatnak, akik esetünkben a pedagógusképzés szakemberei köréből kerülnek ki. A kérelmeket az albizottságok véleménye alapján vitatja meg a plénum, ill. hozhatározatot a MAB a döntésről.)

A pedagógus-továbbképzés területén az új rendszer kialakításakor létrehozott országos háttérintézmény, a Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. feladatkörébe tartozik – a program-akkreditációs folyamat titkársági feladatai és az információs szolgáltatások mellett – a megvalósulás monitorozása,

³ Nem fogalmazódott meg a háttér tanulmányban, hogy hiányzik a központi tájékoztatás kifejezetten a pedagógusok számára felvehető szakirányú továbbképzések kínálatáról, illetve a képzést az adott évben ténylegesen indító intézményekről, a szakok felvételének kritériumairól, a tandíjakról, stb.

kutatása is. A visszajelzést a képzés sikerességéről a tanfolyamok indítási engedélyezéséhez kapcsolt önértékelési kérdőív beküldése biztosítja.

Pedagógusképzési programok fejlesztése

E folyamatok bemutatását és elemzését jelentősen megnehezíti az, hogy e változásokról nem folyik szisztematikus adatgyűjtés, a folyamatok monitorozását nem írja elő jogszabály (mint pl. a pedagógus-továbbképzés területén, ahol a változások nyomán követésére rendszeres időszakonként törvényi előírás kötelezi az oktatás-irányítást). A képző intézmények nagymértékű autonómiája és különbözőségük miatt így szinte lehetetlen átfogó képet nyerni a változásokról. A pedagógusképző intézmények oktatói az intézmény fejlesztési feladatainak részeként, annak támogatását elnyerve végezhetik fejlesztő munkájukat (amihez nehezebb megszerezniük a forrásokat a piacorientált ágazatokhoz viszonyítva).

Az országos támogatási lehetőségeket áttekintve is csak néhány központilag finanszírozott pályázati lehetőség állt rendelkezésre a fejlesztéshez a közoktatási, ill. a felsőoktatási terület keretén belül, az is csak egy-egy résztermében, ill. kutatási területen. Ilyen volt pl. a pedagógusképző főiskolák számára egy-két alkalommal kiírt szakmódszertani kutatási pályázat, egy alkalommal a Közoktatási Modernizációs Alap a pedagógusképzés gyakorlati fejlesztésére vonatkozó pályázati témát írt ki, ill. ilyen a MTA Pedagógiai Bizottsága és az Oktatási Minisztérium közoktatási területe által évről-évre közösen kiírt kutatási pályázat. A pedagógusképzés tényleges, helyi szintű fejlesztését célzó állami támogatási források azonban nincsenek.

A pedagógusképzés két nagy területén szakmai szervezetek alakultak a rendszerváltozást követően. Az egyik az *Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete*, a másik a *Tanárképzők Szövetsége*. Ezek a non-profit civil szervezetek – amelyek tagjai olyan oktatók, akik önkéntesen működnek együtt – működésük támogatására pályázati úton, a társadalmi szervezeteknek fenntartott forrásokból évenként szerezhetnek (csekély mértékű) állami támogatást. Ez a két szervezet közösen szerkeszti tíz év óta az egyetlen pedagógusképzéssel foglalkozó folyóiratot, a Pedagógusképzés című periodikát is, amelynek évenként egy vagy két száma jelenik meg. Két évvel ezelőtt a havonta megjelenő Magyar Felsőoktatás című folyóirat is nyitott egy Pedagógusképzés című rovatot, ahol azóta számos új helyi tapasztalatról, figyelmet érdemlő kezdeményezésről számoltak be a pedagógusképzés oktatói.

Az oktatáspolitikai fejlődése, fejlesztése

A választásokon győztes pártok kormányra kerülésük kezdetén kormányprogramban határozzák meg stratégiai céljaikat, amelyben az oktatáspolitikai fejezet valamennyi eddigi kormány (a rendszerváltás óta számolva mind a négy) programjában hangsúlyos volt, s tulajdonképpen lényegét tekintve – ha más hangsúlyokkal is – azonos irányvonalat képviselt: az oktatást stratégiai ágazatnak tekintette. Mindegyik jelentőséget tulajdonított az oktatási rendszer fejlődésében a pedagóguskép-

zésnek is, s elsősorban a tanárképzés területén fogalmazta meg a széttagolt szerkezetből adódó problémák rendezésének célját. A fejlesztés során azonban mindezekig a kis lépések taktikáját alkalmazták.

Az Oktatási Minisztérium konkrét fejlesztési intézkedéseit a törvények alapján létrehozott országos tanácsadó testületeinek javaslatára, ill. különböző bizottságok működtetésével, valamint a szakmai szervezetek, konferenciák ajánlásait is figyelembe véve határozza meg.

A közoktatás-politika alakításában a legfontosabb tanácsadó testület a közoktatási törvény által létrehívott Országos Köznevelési Tanács, melynek tagjai zömmel a pedagógusképzők oktatói. E szervezet ebben az évben – a pedagógusképzés problematikáját ismerve – úgy döntött, hogy létrehozza a Pedagógusképzési Bizottságot. A kötelező pedagógus-továbbképzés programjainak kialakítására a közoktatási törvény írta elő a fenti tanácson belül a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testületet működtetését, ill. a megvalósítást koordináló országos háttérintézmény felállítását, melynek javaslattevő szerepe is van.

Az oktatási tárca három országos kutatóintézetet tart fenn (Országos Közoktatási Intézet, Oktatáskutató Intézet, Nemzeti Szakképzési Intézet). Kutatási profiljukba elsősorban a közoktatás, a szakképzés és – az Oktatáskutató Intézet esetében a teljes oktatási rendszer, így a közoktatás mellett – a felsőoktatás és a felnőttoktatás áttekintése tartozik. Az utóbbi években kezdődött meg a pedagógus-politikával összefüggő pedagógusképzési probléma átfogó feltárása. (Pl. az Országos Közoktatási Intézet által kétévenként kiadott „Jelentés a közoktatásról” c. periodikában a pedagógusképzés önálló részt kapott.) A felsőoktatás területének a minisztérium által fenntartott országos háttérintézménye – Professzorok Háza – nem kutatóintézet, hanem elsősorban különböző célú pályázati irodákat (a Tempus Közalapítványt, a Magyar Ösztöndíj Bizottságot, a Phare-programokat stb.) működteti, ill. a már említett országos testületek (MAB, a rektori stb. konferenciák) titkársági feladatait látja el, kiadványokat jelentet meg stb.⁴

A minisztérium a felsőoktatás-politikai döntéseinek megalapozásához – a törvény által létrehívott tanácsadó, javaslattevő testületén, a Felsőoktatási és Tudományos Tanácson kívül – a már említett képesítési követelmények kidolgozására szakcsoportonként szakbizottságokat működtet, amelyek között a pedagógusképzés egyes ágazatai szerinti bizottságok jöttek létre. (Ezek körében a tanárszakok közös elemével, a tanári képesítési követelményekkel külön bizottság foglalkozik.) Ezek a bizottságok a közelmúltban a kreditrendszer bevezetésével kapcsolatos kormány-

⁴ A háttéranyagban nem szerepelt tételesen, hogy a pedagógusképzés fejlesztésére (a pedagógusképzés rendszerének a közoktatási igényekkel való összevetése és a problémák értelmezése alapján a jogszabályi feltételek változtatására irányuló kutatások, javaslatok megtételére, továbbá a pedagógusképző intézmények oktatóinak nyújtott szolgáltatások, továbbképzési lehetőségek biztosítására, a tartalmi fejlesztések koordinálására stb.) nem hoztak létre ahhoz hasonló országos háttérintézményeket, mint amilyenek a közoktatási törvény alapján a pedagógusok szakmai szolgáltatása, ill. a pedagógus-továbbképzés területén működnek.

rendelet kialakításán dolgoztak, jelenleg pedig a felsőoktatás strukturális átalakításának (az ún. Bolognai folyamatnak, vagyis az egységes európai felsőoktatási térség kialakításának) a megtervezésében vesznek részt. Ez utóbbi kérdés – a kétciklusú képzés bevezetése a Magyarországon mindeddig jellemző duális rendszer helyett (vagyis a jelenlegi főiskolai és az egyetemi szintű szakok egymással párhuzamosan létező szerkezete helyett az egymással szervesen egybeépülő szerkezet megteremtése) – különösen a tanárképzés átalakítása terén hozta felszínre a különböző elképzeléseket a heterogén tanárképzési szerkezet egységesítésének módjáról.

Minden felsőoktatást érintő kérdésben, így a „Bolognai folyamat” tervezésében is kezdeményező szerepet játszanak az intézményvezetőkől álló testületek: az egyetemek Rektori Konferenciája, a főiskolák Főigazgatói Konferenciája, valamint a művészeti intézmények vezetőiből álló testület: a Művészeti Egyetemek Rektori Széke. E szintén a felsőoktatási törvény által javaslattevő szerepet kapott testületek az utóbbi években közösen is fellépnek javaslataik érvényesítésére. Mint már korábban is említettük, a pedagógusképzés szerteágazó érdekeinek egyeztetése célját azonban ez a testület sem vállalta még magára.

A pedagógusképzés területén a tanárképzés rendezendő kérdéseinek megvitatását a korábban említett szakmai fórum, a Tanárképzők Szövetsége, emellett a MTA Pedagógiai Bizottságán belül néhány éve létrehozott Pedagógusképzési Albizottság számos alkalommal, s újabban pedig a Magyar Pedagógiai Társaság Felsőoktatási Szakosztálya is napirendjére tűzte.⁵ A fenti fórumok, ill. az oktatási miniszter által felkért szakértői testület tagjai már megfogalmaztak néhány elképzelést a pedagógusképzés fejlesztési feladatiról, irányairól, de ezek kölcsönös megismertetése, egymással való ütköztetése még nem történt meg, így oktatáspolitikai javaslatok sem születhettek.

Az oktatáspolitikára ható tényezők elemzéséhez, ill. az eddig megtett intézkedések hatásának a feltárásához egy hosszabb periódusra lenne szükség. Így csak remélni tudjuk, hogy a megváltozott feltételrendszer idővel meghozza a gyümölcsét, ill. a látogató bizottság másutt szerzett tapasztalatai, véleménye is hozzásegít majd minket a megtett út objektív szemléletéhez, a célok és módszerek helyességének reális értékeléséhez, és a bizottság esetleg talál olyan elemeket is, amelyeket alkalmazásra, adaptálásra érdemesnek lát a szélesebb európai környezetben.

Irodalom

Nagy Mária (2003): Európai munkacsoport a tanárképzés fejlesztéséért. *Pedagógusképzés*, 1-2. sz. 129-136.

⁵ Ugyancsak kimondatlan maradt, hogy a felsőoktatás-irányítás területén sincs kifejezetten a pedagógusképzés problematikájának az együttes kezelésére irányuló, illetve javaslatteletre felhatalmazott szervezet.

1. táblázat: A pedagógus(alap)képzés szerkezete

Szakcsoport	Korm.rendelet száma	képzési szint, képzési idő/év		Kötelező kétszakosság		Szak felépítése szerkezete		szakok száma*	egyéb jellemző
		főiskolai	Egyetemi	nem köt.	Kötelező	Egy oklevél	kettős oklev.		
Óvodapedagógus és tanítói	158/1994. (XI. 17.)	3 és 4		x		x		5 (ebből 2 *nemzetiségi szak: 6-6 nyelven)	
Tanárképzés közös tanári eleme	111/1997. (VI. 27.)	nincs szintje, minden szakon legalább 600 óra, a szakterületi képzéssel együtt legalább 6 félév, kettős oklevelet adó szakon a diploma utáni kiegészítő képzésben: 4 félév							
Bölcsész (tanár)	129/2001. (VII. 13.)	4			x	x		20	Közismereti
"-	"-		5		x		x	28	Közismereti
Természettud. (tanár)	166/1997. (X. 3.)	4			x	x		9	Közismereti
"-	"-		5		x	x		8	Közismereti
Testkulturális (tanár)	44/2002. (III. 21.)	4			x	x		3	Közismereti
"-	"-		4 v. 5	x	x	x		3	Közismereti
Művészeti (tanár)	105/1998. (V. 23.)	4		x	2 szakon	x		15*	2 közism. + 13 műv-i

-"-	-"-		5	x	1 szakon	x	2 szakon	12*	2 közism. + 10 műv-i
Agrár (mérnök tanár)	146/1998. (IX. 9.)	4		x			x	1*	Szakmai
-"-	-"-		5	x			x	1*	Szakmai
Műszaki (mérnök tan.)	157/1996. (X. 22.)	4		x			x	1*	Szakmai
-"-	-"-		5	x			x	1*	Szakmai
Közgazdasági (tanár)	4/1996. (I. 18.)	4		x	2 szakon	2 szakon	x	5	3 szakmai+ 2 közism.
-"-	-"-		5	x			x	2	Szakmai
Egészségügyi (tanár)	3/2003. (I. 8.)		5	x		x	x	1	Szakmai
Szakoktatói	most készül	3		x		x		5	Szakmai
Gyógypedagógiai	168/2000. (IX. 29.)	4			x	x		7	Speciális
Szociális (szociálped.)	6/1996. (I. 18.)	4			x	x		1+2	Speciális + pedagógia
ÖSSZESEN	13 szakcsoport							125*	

*= ahol a szakok száma ennél több: a zenei művész-tanár szakokon a hangszerek szerint, az agrár és a műszaki területen pedig a mérnök tanári képesítés mindkét szinten valamennyi agrár, illetve mérnöki szakra ráépülhet.

2. táblázat: A pedagógusképzés intézményrendszere

<i>Képző intézmény száma/ Pedagógusképzés típusa</i>	<i>Állami egyetemen (a 18-ből)</i>	<i>Állami főiskolán (a 12-ből)</i>	<i>Egyházi egyetemen (az 5-ből)</i>	<i>Egyházi v. alapítványi főiskolán (a 30-ből)</i>	<i>Pedagógusképzés folyik a 65 ÖSSZES intézményből 33 intézményben, a 193 155 nappali tagozaton tanuló közül 37 467 pedagógus-hallgatóval</i>	
Óvóképzés	6	3	-	1	10 helyen	1 613 hallgatóval
<i>Tanítóképzés</i>	6	4	1	4	15 helyen	5 133 hallgatóval
<i>Főiskolai szintű tanárképzés közismereti (4 szakcsoportban)</i>	2	3	-	1	6 helyen	8 746 hallgatóval
<i>Egyetemi szintű tanárképzés közismereti (bölcész + természettudományi szakcsop.)</i>	7	2	2	-	11 helyen	18 594 hallgatóval bölcész: 14 877 term.tud.: 3 717
Főiskolai szintű művészeti	9	4	-	-	13 helyen	kb. 3-4 000 hallgatóval
<i>Egyetemi szintű művészeti</i>	6	-	-	-	6 helyen	
<i>Főiskolai szintű szakmai</i>	9	5	-	-	14 helyen	
<i>Egyetemi szintű szakmai</i>	6	-	-	-	6 helyen	
<i>Gyógypedagógusképzés</i>	4	-	-	-	4 helyen	kb. 1-1500 hallgatóval

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÁTALAKÍTÁSÁNAK – FEJLESZTÉSÉNEK KÉRDÉSEI

LADÁNYI ANDOR

Oktatókutató Intézet
intézeti senior

A pedagógusképzés átalakítása, fejlesztése fő feladatainak meghatározása során három körülményt szükséges figyelembe venni: e képzés jelenlegi helyzetét, problémáit; a pedagógusképzés „kettős kötődésére” tekintettel mind a közoktatás igényeit, mind pedig a felsőoktatásban történő változásokat, valamint a pedagógusképzés nemzetközi fejlődési tendenciáit. A pedagógusképzés jelenlegi helyzetéről, e képzés színvonaláról, hatékonyságáról pontos ismereteink nincsenek, ennek kellően egzakt értékeléséhez alapos, sokoldalú követéses vizsgálatra lenne szükség (amelynek súlypontja nyilvánvalóan már a fiatal pedagógusok iskolai működésének idejére esne). Ezért e tekintetben csak feltételezésekre lehet szorítkoznunk. A közoktatás és a felsőoktatás részéről érkező kihívások viszont fő vonásaiban ismeretesek, és – legalábbis a dokumentumok szintjén – ismerjük a pedagógusképzés nemzetközi fejlődési tendenciáit is (ami nem korlátozható a bolognai folyamattal összefüggő kérdésekre).

A következőkben ezek alapján szeretném vázolni és megindokolni a pedagógusképzés átalakítására, fejlesztésére vonatkozó javaslataimat, előrebocsátva, hogy ezek fő gondolata a képzés színvonalának emelése, hatékonyságának növelése, az ehhez szükséges feltételek megteremtése, megőrizve a pedagógusképzés értékeit és elkerülve a szükségtelen, a minőségi követelmények érvényesítésével ellentétes szervezeti változtatásokat.

A képzés szintjei

Az első kérdés, amellyel foglalkoznunk kell, a pedagógusképzés szintjeinek kérdése, amely a kétciklusú (ill. a doktori képzést is számítva háromciklusú) képzési struktúrára való áttéréssel összefüggésben jelenleg előtérben áll. A többciklusú képzés megvalósítása – az európai oktatási miniszterek 1999. júniusi bolognai, 2001. májusi prágai és 2003. szeptemberi berlini nyilatkozatának megfelelően – a képzési ágak zömét tekintve a magyar felsőoktatásban is szükséges és lehetséges. A többciklusú képzésre való áttérést azonban nem lenne helyes uniformizált módon, az egyes képzési ágak, szakok jellegére, követelményszintjére tekintet nélkül

végrehajtani. Mint azt a Magyar Felsőoktatás 2003. évi 1-3. számában részletesebben is kifejtettem, vannak olyan képzési ágak – így az orvos- és fogorvosképzés, az állatorvosképzés – amelyekben nyilvánvalóan csak az egyciklusú, a Master-fokozathoz vezető képzés felel meg a minőségi követelményeknek, de olyanok is, – mint pl. a paramedikális szakok többsége – amelyekben gyakorlatilag csak a Bachelor-diplomához vezető képzés lehetséges. A jövőben egységesen egyetemi szintűvé váló tanárképzés – amelynek megvalósítását az általános iskolai tanárok képzettségi szintjének és társadalmi presztízsének növelése érdekében 1984-től kezdve négy kormány, köztük a jelenlegi is célul tűzött ki – az orvosképzéshez hasonlóan Master-szintű képzésnek tekintendő, a hároméves Bachelor-szintű képzés bevezetése, ill. a jelenlegi négy éves főiskolai képzés konzerválása a minőségi követelményekkel ellentétes lenne.

Az egységesen egyetemi szintű tanárképzésre való áttérés gyakorlatilag az általános iskolai tanárképzés tanulmányi idejének 5 évre emelését jelenti, ami fokozatosan valósítható meg: Budapesten és Szegeden, valamint – a Debreceni Egyetemmel kooperálva – Nyíregyházán viszonylag rövid időn belül, Egerben és Szombathelyen azonban, a szükséges feltételek megteremtésével csak néhány év múlva. Az egységesen egyetemi szintű tanárképzés megvalósítását elsődlegesen a minőségi követelmények indokolják, de emellett szól az is, hogy a heterogén és a jövőben a 12 évfolyamos iskolák számának növekedésével tovább differenciálódó iskola-rendszerben e tanárok racionális foglalkoztatása lényegesen jobban biztosítható.

A fentiek az általános műveltségi tárgyak tanárainak képzésére vonatkoznak. A műszaki stb. szaktanárképzésben a Master-szintű képzés általánossá tétele rövid távon nyilvánvalóan nem lehetséges. Kívánatos azonban e képzés arányának fokozatos növelése, figyelembe véve egyrészt azt a körülményt, hogy míg a középiskolában a 9. évfolyamtól kezdődően az általános műveltségi tárgyakat csak egyetemi végzettséggel rendelkező tanárok taníthatják, addig a készségi tárgyak tanárai mellett a műszaki stb. tárgyakat főiskolai szintű oklevéllel rendelkezők is, másrészt pedig azt, hogy jelenleg már több mint 250 szakközépiskolában folyik érettségi utáni, az OKJ szerinti emeltszintű szakképzés, sőt főiskolákkal kooperálva felsőfokú szakképzés is.

A tanítóképzés véleményem szerint a jövőben Bachelor-szintűnek tekintendő, a tanulmányi idő 5 évre való felemelése nem látszik reálisnak (jelenleg tudomásom szerint csak Franciaországban 5 éves a tanítóképzés), a képzési idő 3 évre való csökkentése pedig súlyos visszalépést jelentene. (Megjegyzendő egyébként, hogy a bolognai nyilatkozatban is „a legalább három évig tartó” első ciklus kifejezés szerepel, és számos ország 4 éves Bachelor-szintű képzést vezetett be, ill. szándékozik bevezetni.) Lehetővé kellene azonban tenni, hogy a leendő tanítók további egyéves tanulmányok után a pedagógia szakon az alapfokú nevelés pedagógiája és pszichológiája szakirányú Master-fokozatot szerezhessenek. Lényegében ugyanez vo-

natkozik a 3 éves óvodapedagógus-képzésre is azzal, hogy további kétéves tanulmányok után a pedagógia szakon az iskola előtti nevelés pedagógiája és pszichológiája szakirányú Master-diploma szerzésére nyíljon lehetőség.

Mindez összhangban van a pedagógusképzés nemzetközi fejlődési tendenciáival, amelynek egyik fő vonása – az Európai Bizottság oktatási- és kulturális igazgatóságának 2002. szeptemberi, 29 országra kiterjedő tanulmányából is kitűnően – a képzési szint, illetve a tanulmányi idő emelése volt.

Intézményhálózat, az intézmények szervezete

Az egységes egyetemi szintű tanárképzés megvalósításával kapcsolatban felmerül a tanárképző főiskolák jövőjének kérdése. A jelenleg is már egyetemi szervezeti keretekben működő két kar közül az ELTE által alkalmazott megoldás teljes mértékben helyeselhető, és célszerű lenne, ha a Szegedi Tudományegyetemen is hasonló struktúrát alakítanának ki. A három önálló tanárképző főiskola – amelyek nevében egyébként már nem szerepel a „tanárképző” szó – fennmaradása nem kérdőjelezhető meg, és ezekben a már jelenleg is meglévő nem tanári szakok köre a jövőben feltehetőleg bővülni fog. A magam részéről lehetségesnek és kívánatosnak tartanám azt, hogy e főiskolák idővel, jelenlegi székhelyükön maradván – a korábbi, először *Zibolen Endre* által megfogalmazott, majd a 90-es évek első felében született fejlesztési tervekben is szereplő regionális egyetemek további kiépítésével – e regionális egyetemek (Kelet-Magyarországi, Észak-Magyarországi, Nyugat-Magyarországi) szervezetébe kerüljenek.

Ami az egyetemek belső szervezetét illeti: az ELTE új struktúrája – a tanárképző főiskolai szaktanszékeknek (a szakmetodikusokat is beleértve) a bölcsészettudományi, ill. a természettudományi kar megfelelő tanszékeibe való integrálása és Pedagógiai-Pszichológiai Kar létesítése – igen jónak tekinthető, és ennek átvétele a Szegedi Tudományegyetem esetében is javasolható. Külön Tanárképző Intézet szervezése diszfunkcionális, anakronisztikus jellegű megoldás lett volna, a tanárképzés feladatainak szükséges koordinálását az ELTE-n a Tanárképzési Koordinációs Központ, a Debreceni Egyetemen a Tanárképzési Kollégium megfelelően el tudja látni.

A képzési struktúra kérdései a tanárképzésben

A tanárképzés képzési struktúrájával kapcsolatban az egyik kérdés e képzés modellje. E tekintetben továbbra is az a meggyőződésem, hogy a hazánkban jelenleg domináló – a természettudományi karokon, a tanárképző főiskolákon és a műszaki főiskolákon alkalmazott – concurrent modell (a párhuzamosan folyó szaktárgyi, valamint pedagógiai-pszichológiai elmélet és gyakorlati képzés) alaposabb, hatékonyabb képzést nyújt, mint a consecutive modell (amelyben a szaktárgyi tanul-

mányokat követően kerül sor az elméleti és gyakorlati pedagógiai képzésre). Ez utóbbi modell ugyanis a szaktárgyi és a pedagógiai képzés időben is teljes elválasztását jelenti, az elméleti és gyakorlati pedagógiai képzés többnyire egyéves keretei nem teszik lehetővé a pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani tárgyak logikus egymásra épülését, valamint az iskolai gyakorlat megfelelő időtartamát, nem utolsó sorban pedig e modellben a pedagógus pályára történő szocializáció csak korlátozott mértékben valósítható meg. A közoktatás jövőbeni igényei még inkább megkívánják, hogy a tanári pályára való felkészítés, a pedagógiai tevékenység eredményes végzéséhez szükséges készségek, kompetenciák kialakítása, mind a szaktárgyi, mind a pedagógiai-pszichológiai képzésben hosszabb idő alatt történjék, már az I. évtől kezdetét vegye.

E tekintetben külön problémát jelent a 90-es évek elejétől kialakult bölcsész-kari képzési struktúra, amelynek az előző időszakokhoz viszonyítva voltak ugyan pozitív elemei, lényegében azonban a régi német modell (tanárképzés = akadémikus egyetemi képzés + pedagógikum) „újjaszületése”. E struktúra mellett a szaktárgyi képzésben a tanárképzés követelményei éppen úgy nem érvényesíthetők, mint a consecutive modellben. A NAT-ban megjelölt műveltségi területek tanítására való felkészítés – mind a képzés tartalmát, mind pedig a szaktárgyi jellegű készségek, képességek kialakítását, fejlesztését tekintve – még inkább előtérbe állítja a szaktárgyi képzés tanárképzési orientáltságának megvalósítását, és a szaktárgyi képzés ezzel kapcsolatos feladatait a szakmódszertani oktatás nyilvánvalóan nem képes elvégezni. Ezért szükségesnek tartom e karokon – a természettudományi karokhoz hasonlóan – a tanárképzés és a nem tanár szakos képzés elválasztását. A bölcsészkarok esetében ez nem idézne elő olyan negatív jelenségeket, mint amelyek a természettudományi karokon tapasztalhatók. (Az utóbbi karokon ugyanis a nem tanári szakképzés követelményei eleve magasabbak, és e szakokra – a fizikusok, biológusok stb. nagyobb anyagi és társadalmi megbecsülése miatt – általában jobb képességű tanulók jelentkeznek, mint a tanári szakokra.) A tanárképzés és a nem tanár szakos képzés szervezeti elválasztása azonban önmagában véve nem eredményezheti a szaktárgyi oktatásban a tanárképzés követelményeinek kívánatos érvényesítését: a fő probléma az oktatók „hozzaállása”, a közoktatás igényeinek, a tanárképzés feladatainak és a tanárképzés kiemelt fontosságának tudatosítása.

A képzési struktúra, a curriculum másik fő kérdése az, hogy a leendő tanárokat milyen módon készítsék fel a NAT-ban meghatározott műveltségi területek – és azokon belül több új részterület – oktatására. Az ezzel kapcsolatos javaslataimat az *Új Pedagógiai Szemle* 2003. 1. számában közölt írásomban vázoltam. Az abban foglaltakat nem kívánva megismételni, csak három megjegyzést tennék. Az egyik: ezúttal is hangsúlyozni szeretném a szükséges jogi, közgazdasági és politológiai ismereteket is tartalmazó társadalmi ismeretek szak bevezetésének fontosságát. A másik: az új részterületek tanítására való felkészítés az általam javasolt mód – egyes szakok curriculumába tantervi modellként való beillesztésük – mellett ered-

ményesen megvalósítható a szakirányú továbbképzés keretében is. Ez egyébként néhány szakon – így a drámapedagógia, ill. a tánc- és drámapedagógia, valamint a mozgókép és médiakultúra szakon – már több intézményben jelenleg is folyik. Végül igen hasznosnak tartanám a tanárképzésben az integrált oktatás külföldi tapasztalatainak alapos tanulmányozását, különösen a természettudományi képzést illetően. (E komparatív vizsgálat természetesen csak a concurrent típusú képzésre terjedne ki, a consecutive modellt követő országokban, intézményekben ugyanis integrált szaktárgyi oktatás eleve nem lehetséges.)

Ami a szakosítás mértékét illeti: a magyar nyelv és irodalom szakot kivéve az egyetemeken is a kétszakos képzés általánossá tételét javasolnám. Ezt nemcsak és nem is elsősorban az iskolai foglalkoztatás gyakorlati szempontjai indokolják, hanem a szélesebb profilú képzés követelménye, ami nagymértékben elősegítheti az iskolai oktatásban a tantárgyi integráció és koncentráció eredményes megvalósítását. Ugyanakkor elismerve azt, hogy két nagyterjedelmű szakon folytatott tanulmány sok esetben a hallgatók túlterhelésével jár, célszerűnek tartanám egy nagyobb és egy kisebb terjedelmű szak kombinálását. (Meggjegyezve azonban, hogy „kisebb” szaknak csak az tekinthető, amelynek tartalma ténylegesen kitölti az öt-éves képzés kereteit.)

A pedagógiai-pszichológiai képzés fejlesztése

A közoktatás igényei, a pedagógusképzés nemzetközi fejlődési tendenciái egyaránt előtérbe állítják a pedagógiai-pszichológiai képzés fontosságát. E képzés jelenlegi – a 111/1997. sz. kormányrendeletben megállapított – keretei lényegében megfelelőek, a fő feladat e képzés színvonalának, hatékonyságának növelése. Ennek érdekében – az előzőekben a concurrent modellel kapcsolatban említetteknek megfelelően – kívánatos lenne a pedagógiai-pszichológiai képzésnek, az összidőkeret emelése nélkül a tanulmányok egész időszakára való kiterjesztése, növelni kellene továbbá a szemináriumi-gyakorlati foglalkozások arányát az előadások rovására, és az oktatás szerves részévé kellene tenni már az első két évfolyamon is az iskolai megfigyeléseket, nevelési jellegű gyakorlatokat, lehetővé téve az ezek során szerzett tapasztalatok szemináriumi megvitatását. A pszichológiai képzésben – véleményem szerint – nagyobb súlyt lehetne helyezni az oktatáslélektan kérdéseire.

A leendő pedagógusok felkészítésében a jövőben nem kisebb, hanem nagyobb szerepe lesz a gyakorlóiskoláknak. A gyakorlóiskolák elleni – periodikusan visszatérő – érvekkel, bírálatokkal szemben hangsúlyozni szeretném, hogy a gyakorlóiskola a pedagógusképzés „klinikája”, *Kármán Mórt* idézve: „nagyon különös azt hinni, hogy pedagógiai gyakorlatot meg lehet szerezni pusztán az által, hogy valaki mellett segédkezik az ember, mint a vargainasokkal történik”. Ma is aktuális *Alexander Bernát* 1914. évi megállapítása, amely szerint a budapesti gyakorlógimnázium „nem a régi módszerek és elvek biztos alkalmazásának hajléka, hanem

mintegy kutató, kipróbáló laboratóriuma a paedagogiai eszméknek, az új gondolatok kirepítő fészke, a tanári munka önállósításának, paedagogiai öngondolkodásának [...] műhelye”. Ahhoz, hogy gyakorlóiskoláink valóban ilyenek legyenek, nagy erőfeszítéseket, hatékony intézkedéseket kellene tenni (nem utolsó sorban a gyakorlóiskolai pedagógusok lényegesen nagyobb anyagi megbecsülésének biztosítását). Ugyanakkor továbbra is szükséges az „átlagos” iskolák megismerése, a 111/1997. sz. kormányrendeletben is előírt külső iskolai gyakorlat folytatása.

Mennyiség és minőség

A felsőoktatás rendszerváltozás utáni expanziója, a hallgatólétszám nagyarányú növekedése a pedagógusképzés területén is a minőségi követelmények háttérbe szorulását, a hallgatók átlagszintjének csökkenését idézte elő. A jövőben elsősorban a minőségi követelmények fokozott érvényesítése érdekében – de figyelembe véve a demográfiai viszonyok alakulása következtében a pedagógus-szükséglet alakulását is – feltétlenül indokolt magasabb felvételi ponthatárok megállapításával a felvételre kerülő hallgatók számának szakonként differenciált csökkentése. A pedagógusképzést folytató intézmények ebben ellenérdekeltek, minthogy az intézmények finanszírozása, a képzési normatíva – szerintem túlzott mértékben – a hallgatók számát veszi alapul, s ezért csökkenne az intézmények költségvetési támogatása. Nem problémamentes a felvételre kerülők kiválasztásának, szelekciójának módja sem. A felvételi vizsga megszűnésével csak az érettségi minősítését, ill. a megfelelő tantárgyakból elért középiskolai tanulmányi eredményeket lehet alapul venni, bár ez sokszor nem ad lehetőséget a kellően egzakt elbírálásra. A korábbi kísérletek tapasztalatait figyelembe véve – a művészeti és a testnevelés szakok kivételével – az alkalmassági vizsgálat bevezetése nem látszik célszerűnek. A jövőben szükségessé válik viszont a tanulmányok során történő szelekció alkalmazása is: a gyengébb tanulmányi eredményeket elért, ill. a személyiségvonásaik miatt pedagógiai tevékenység folytatására nem vagy kevésbé alkalmas hallgatók – nem bürokratikus eszközökkel – más, nem tanári szakra való átirányítása.

Irodalom

The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report 1. Initial Training and Transition to Working Life. General Lower Secondary Education. Eurydice. Brussels, 2002.

Ladányi Andor (2003/a): A NAT és a tanárképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 47–52.

Ladányi Andor (2003/b): A kétciklusú képzés kérdéséhez. *Magyar Felsőoktatás*, 1-3. sz. 30–33.

AZ EGYSÉGES PEDAGÓGUSKÉPZÉS VÍZIÓJA

BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA

az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának főiskolai tanára
bollok@mars.tofk.elte.hu

A hazai pedagógusképzés felülvizsgálatát a bolognai nyilatkozatnak megfelelően a kétciklusú képzési struktúrára való áttérés indokolja. A reformot illetően három képzési modell vált eddig ismertté:

- az ELTE modell (*Hunyady, 2003.*)
- a CSEFT modell („A magyar felsőoktatás modernizációjának, az európai felsőoktatási térséghez történő csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztési koncepciója” c. vitaanyag)
- a veszprémi modell (*Zsolnai, 2003.*)

A szakemberek körében a legnagyobb visszhangot a CSEFT modell váltotta ki, ugyanis ez a vitaanyag az OM honlapján jelent meg. Első változatáról – rövid háttérrel – véleményt kért a minisztérium. Az ELTE megjelentette álláspontját (Lásd: *Pedagógusképzés a 21. században. ELTE modell I.*), amelynek a lényege, hogy a CSEFT modellt szakmai szempontok alapján nem lehet elfogadni. A harmadik változatban megjelenő minisztériumi vitaanyagra *Ladányi Andor* tömören így reagált: „E dokumentum számos pozitív irányú, a felsőoktatás fejlesztése, modernizációja szempontjából fontos gondolatot tartalmaz, ugyanakkor abban jó néhány problematikus, sőt kifejezetten helytelen, a minőségi követelményekkel ellentétes javaslat, a liberális vonások mellett paradox módon helyenként anakronisztikus jellegű konzervatív elemek, szükségtelen bürokratikus előírások is szerepelnek.” (*Ladányi, 2003. 1.*)

A veszprémi modell az egységes pedagógusképzés koncepcióját tartalmazza, ennek rövidített változatát közölte a *Pedagógusképzés* c. folyóirat. (*Zsolnai, 2003.*) Írásomban ennek a koncepciónak a fő kérdéseivel kívánok foglalkozni, különös tekintettel a tanítóképzést érintő problematikus elgondolásokra, javaslatokra.

A veszprémi modellt az OM szakmai bizottsága számára készített eredeti előterjesztés alapján vizsgálom, ennek címe: *A magyar felsőoktatás keretei között életre hívandó egységes pedagógusképzés koncepciója*. Az előterjesztéshez több függelék csatlakozik. Az anyagban egy kategorikus kijelentésre figyeltem fel: a Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete „kérte az akkori kormányzatot..., hogy biztosítsák... az öt éves egyetemi szintű tanítóképzést.” A folyóiratban a szerző kijelenti, hogy „készen áll már 1999 óta az ötéves egyetemi szintű tanítóképzés programja.” Valóban készült egy tervezet, melynek címe: *Kutató, fejlesztő tanító szak képzési programja*.

Az egységes pedagógusképzés koncepciójának és az egyetemi szintű tanítóképzés tervezetének kidolgozója *Zsolnai József*. A két anyag azonban merőben eltér egymástól. A leglényegesebb különbség abban mutatkozik, hogy a bolognai kétciklusú képzési struktúra a kutató, fejlesztő tanító szak programjának készítésekor hazánkban még fel sem merült. Az öt évre tervezett tanítóképzés egységes szerkezetű, nem különül el benne a B és az M ciklus. 1999 júniusában jelent meg a bolognai nyilatkozat, *Zsolnai József* pedig februári dátummal kérte a szak indításának az engedélyezését. A szerkezeti különbség mellett egy közös eleme azonban van a kétféle tervezetnek, a tanító szakhoz mindkét esetben társul egy újabb szak. Feltételezhetjük, hogy 2004 szeptemberében nem az 1999-es program alapján kezdődne az egyetemi szintű tanítóképzés, hanem azon idea szerint, amely abból indul ki, hogy a leendő tanárokat, tanítókat, óvodapedagógusokat az első három évben azonos, közös képzésben kell részesíteni.

Az egységes pedagógusképzés kétciklusú szerkezetben kíván minden pedagógusnak master szintű végzettséget nyújtani. A szándék látszatra dicséretes, a szerző úgy véli, hogy megnő az óvónók, tanítók, tanárok szakmai presztízse, fizetésük is nagyobb lesz. Nem a szándékkal van a probléma, hanem azzal a célkitűzéssel és tartalommal, amelyhez kapcsolódna majd a képzés. *Zsolnai József* szerint az egységes képzés „tisztá vizet önthet a pohárba”. Vajon felkészültebbek lesznek-e a pedagógusok, ha hároméves egyetemi tanulmányok után kell eldönteniük, hogy tanítók, tanárok vagy óvodapedagógusok szeretnének-e lenni? A döntés után két év alatt – a master képzés keretében – elsődlegesen a hagyományos pedagógus munkamegosztásra készíténék fel a jelölteket.

Számomra az igazi kérdés az, hogy a tanítók felkészítése minőségi szempontból jobb, több lesz-e az ilyen kétciklusú szerkezetben, mint az egységes, négyéves főiskolai szintű képzésben?

A tervezett két ciklusról a szerző legtöbbit a függelékben árul el. Az 1. sz. függelékben az első ciklusról így ír: „a bachelor ciklus olyan egyetemi képzés, amely lényegét illetően (munkatudományi, foglalkozástani és pályapedagógiai szempontból) értelmiségi pályák megismerésére és orientálására irányul és egyben az *alkotó munkára is előkészítő pályaorientáló képzés*, amelynek a végeredménye, hogy az illető hallgató a ciklus végére föltehetően éretté válik egy adott értelmiségi pálya melletti elköteleződésre. Röviden a bachelor ciklus célja olyan értelmiségi képzés, amely a pályaválasztási döntés „kitolásában” segít azáltal, hogy a pályaválasztási döntést a 22. évre helyezi.” – Az első ciklusra bárki bekerülhet, aki érettségi vizsgával rendelkezik, függetlenül attól, hogy az érettségi milyen szintű. Amennyiben csak a pedagógiai szakcsoportra lenne érvényes ez a kritérium, akkor az egységes pedagógusképzés a kontraszelekció nyomán a leggyengébb tanulók gyűjtőhelyévé válna.

Zsolnai József szerint melyek a bachelor ciklus főbb tanulmányi területei? Milyen mértékű ezek aránya? Milyen témakörök tartoznak a pályaorientáló célkitűzés megvalósításához?

- a) Propedeutikai jellegű tanulmányok: 5%
 - Bevezetés az egyetemi tanulmányokba
 - Bevezetés a tudománytan és kutatástan világába
- b) Elméleti gondolkodás és kutatás tudományáganként való áttekintése: 70%
 - Bevezetés az értelmiségi gondolkodás filozófiájába és az értelmiségi gyakorlat szociológiájába
 - A pszichológia tudományának pedagógiáját és az értelmiségi gondolkodást segítő és alapozó diszciplínáinak számbavétele
 - Jogtani, politológiai, törvényhozástani, közigazgatástani és ökonómiai kérdések áttekintése
 - Kommunikációelmélet, szemiotika, lingvisztika, stilisztika, retorika újabb kutatási eredményeinek számbavétele
 - Menedzsmenttudományi ismeretek
 - Etikai, vallásfilozófiai tudásterületek
 - A természettudományok új eredményeinek áttekintése
 - Föld- és környezettudományok áttekintése
 - Az emberi életminőséget befolyásoló tudományok biológiai alapjainak áttekintése
 - A művészettudományok törekvéseinek, új kutatási eredményeinek hatása
 - A történettudományi eredmények számbavétele
 - A testkultúra és az egységes életmód kutatási eredményeinek számbavétele
 - Az EU-s együttműködéssel összefüggő problémák és eredmények áttekintése
- c) Az értelmiségi pályák pályapedagógiai szempontú számbavétele: 10%
- d) Kurzusok a munkaerőpiacon történő elhelyezkedéshez: 5%
- e) Az önérvényesülés, az identitás-megőrzés gyakorlati kurzusai: 10%

Tételezzük fel, hogy a hallgató a sokszínű stúdiumrendszer megismerése és a követelmények teljesítése után megalapozottan eldönti, hogy pedagógus szeretne lenni. Most már arról is határozniuk kell, hogy óvodapedagógusi, tanítói vagy tanári diplomáért kívánja folytatni egyetemi tanulmányait. A tervezet szerint a master fokozatra pályázó hallgatónak „felvételi és egyben alkalmassági vizsgát kell tennie”, hogy tanulmányait megkezdhesse.

Ha a hallgató úgy dönt, hogy nem akar pedagógus lenni, vagy nem felel meg az alkalmassági és a felvételi vizsgán, akkor is az oktatási rendszerben helyezkedhet el, amennyiben megszerezte a bachelor ciklus végén azt a bizonyítványt, amely

a következő munkakörök és foglalkozások közül egynek a betöltésére jogosítja: „anyanyelv és irodalom szakos tanárt kiegészítő pedagógus; egészségnevelő asszisztens; életkorpedagógus, alapiskolai tanár (6-12 év) asszisztense; életkorpedagógus, középiskolai tanár (13-18 év) asszisztense; életvitel és technika szakos tanárt kiegészítő pedagógus; embertan és társadalomismeret szakos tanárt kiegészítő pedagógus; gazdálkodási asszisztens; gyermekfelügyelő; gyógypedagógiai asszisztens; informatika szakos tanárt kiegészítő pedagógus; iskolai segédkönyvtáros; iskolatitkár; mozgókép és média szakos tanárt kiegészítő pedagógus; művészetpedagógia szakos tanárt kiegészítő pedagógus; oktatási menedzserasszisztens; oktatástechnikus; szabadidőszerző asszisztens; számítástechnikai menedzserasszisztens.”

Az első ciklusban megjelölt főbb tanulmányi területek között 5%-os aránnyal szerepel a „*Kurzusok a munkaerőpiacon történő elhelyezkedéshez*” című témakör. A munkaerőpiac elvárásainak megfelelően ki, mikor és hogyan fogja a hallgatókat felkészíteni a választott foglalkozásra? Az egyetemek minősített oktatóitól ez nem várható el.

A felsorolt munkakörök közül hat megnevezésében szerepel a kiegészítő pedagógus kifejezés. Ez a számosság elég magas ahhoz, hogy nem véletlenül nevezte pedagógusnak *Zsolnai József* ezen munkakörök betöltőit. Ők milyen szintű pedagógusok? Ugyanakkor a foglalkozások egy részét ma az akkreditált felsőfokú szakképzésben szerzett bizonyítvánnyal el lehet látni. Mi indokolja azt, hogy a jövőben egyetemi szintű tanulmányokhoz kössük pl. a gyermekfelügyelők képzését?

Vajon a 6-12 éves korosztállyal foglalkozó pedagógus neve a jövőben már nem tanító lesz, hanem alapiskolai tanár? A tanító kifejezés helyett szerepelteti a szerző az alapismereti tanár fogalmat.

A master ciklusban tanulmányaikat azok a hallgatók kezdhetik meg, akik az „alkalmassági vizsgán átestek”. Ez a vizsga a szociális képességek fejlettségét, a jelentkező kreativitását és egészségességét hivatott tisztázni. A felvételi vizsga tartalmáról, kritériumairól egyetlen mondat sem szerepel az anyagban. Vajon azoknak a hallgatóknak, akik a bachelor ciklus után oktatási intézményben fognak dolgozni, azoknak nem fontos, hogy az alkalmassági vizsga követelményeinek megfeleljenek?

A master ciklus főbb tanulmányi területeiről már csak az általánosságok szintjén kapunk tájékoztatást.

A megnevezések a következők:

- Tudományági (szaktudományos) avagy művészeti ágak szerinti felkészítés területei:
 - a) Alapozó (ismétlő jellegű) szaktudományi felkészítés
 - b) Törzsanyagnak számító tudásterületek
 - c) Kreatológiai jellegű szakmai gyakorlat
- Elméleti és gyakorlati pedagógiai ismeretek (diszciplínák) mint a pedagógusszakma professzionális művelésének alapjai
 - a) A pedagógiai tudás alapozása
 - b) Törzsanyag
 - c) Tantárgypedagógiák
 - d) Intézményi gyakorlatok

Az egységes pedagógusképzés master ciklusa csak pedagógiai karokon folyhat. A pedagógiai kart *Zsolnai József* „master kar”-nak nevezi.

- Az egységes pedagógusképzés víziója a második képzési ciklus vonatkozásában kidolgozatlan, ötletszerű megfogalmazásokban jelenik meg.
- „A kétszakosság intézményét mindenképpen fenn kell tartanunk” – írja a szerző, - „mégpedig a következő megszorításokkal:”
- „Minden pedagógus... kapjon egyfajta életkor-pedagógiai felkészítést.”
- Eddig is így történt, az óvodapedagógusi, a tanítói és a tanári professzió ezen elv alapján különül el évszázadok óta.
- „Minden pedagógusnak kell lennie egy olyan interdiszciplináris, azaz egy-egy műveltségi területet felölelő szakjának, amely őt integrált látásmódra inspirálja.”

A fő szakok a következők:

- Anyanyelv és irodalompedagógia
- Nyelvpedagógia
- Matematikapedagógia
- Ember-, társadalom- és történelempedagógia
- Természettudományok pedagógiája
- Föld- és környezettudományok pedagógiája
- Művészetpedagógia
- Informatikapedagógia
- Életvitel- és technikapedagógia
- Testnevelés- és sportpedagógia

A szakmai logika alapján tehát a tanárjelölt egy műveltségi terület oktatására készül, a tanítójelölt életkorpedagógiai felkészítése kisiskolások oktatására vonatkozik minden műveltségterületre kiterjedően (ez eddig is így volt); egy műveltségterületen pedig pluszképzést kap. Ez megegyezik a négyéves tanítóképzés célkitűzésével.

Ez a kritérium az óvodapedagógusokra is vonatkozik? A „minden pedagógus” fogalmába ők is beletartoznak.

A kétszakosságot *Zsolnai József* úgy értelmezi, hogy a tanár nem két műveltségterületre szakosodik, hanem a főszakhoz kapcsolódik „*egy kisebb szaknak a felvétele*”, amely lehetővé teszi, hogy a 6-18 éves életkorú tanulók körében szakpedagógusnak tekinthesse magát az eddig életkor-pedagógiai felkészítésben részesülő jelölt.

A tanítóképzés vonatkozásában ugyancsak 2 év alatt részesül a hallgató speciális elméleti és gyakorlati felkészítésben, valamint ez alatt az idő alatt még szakpedagógusi végzettséget is kell szereznie. Valószínűleg ugyanez vonatkozik az óvodapedagógusokra is.

Zsolnai József úgy értékeli saját tervét, hogy az egységes pedagógusképzés reformja a jelenlegi képzési formákat „alaposan össze fogja kuszálni, s jó néhány évnek kell eltelnie ahhoz, hogy a pedagógusképzésben, mint képzési ágban a kívülálló és a pályára jelentkezők el tudjanak igazodni.”

A reform megalkotója szerint „65 körül mozog” a pedagógus hiányszakmák száma, ezek közül kellene választani a kis szakot, amely szakpedagógusi végzettséget nyújt.

A hiányszakmák a következők: „a pedagógusképzés pedagógiájának szakértője; alternatív pedagógia és szakértő; családpedagógus; diáktanácsadó; Don Bosco-pedagógus; ÉKP-s pedagógus; erdei iskola pedagógusa; EU pedagógus; felsőoktatás pedagógiai szakértő; felzárkóztató pedagógus; öreinet-pedagógus; gordon pedagógus; grafopedagógus; gyermekfilozófus; honismeret és néprajzos szakpedagógus; humán ökológus; információ bróker; interkultúrológus; intézményfejlesztő pedagógus; intézményi gazdálkodást végző szakpedagógus; iskolaelemző, iskolai videotréner; iskolai könyv- és médiatáros; iskolai művelődésszervező; játék- é rekreációs pedagógus; játékpedagógus; Jena Plan-pedagógus; képzésszervező szakember; keresztény pedagógia szakértője; keresztyén pedagógia szakértője; Kolping-pedagógus; komprehenzív iskola szakpedagógusa; konfliktuskezelő pedagógus; környezetkultúra szakpedagógus; kritériumorientált képességfejlesztő pedagógus; környezetkultúra szakpedagógusa; médiapedagógus; mentálpedagógus; Montessori-pedagógus; mozgásterapeuta; multikulturális pedagógiai szakértő; munka- és pályapedagógus; NYIK-es pedagógus; oktatás- és pedagógiai kutató; oktatásökonómus; oktatáspolitikológus; oktatásügyi szervező; pedagógiai informatikus és dokumentalista; pedagógiai szakfordító; pedagógiai szakújságíró; pedagógiai szervező; pedagógiai viktimológus; zeneterapeuta pedagógus; projektpedagógus; Rogers-pedagógus; romapedagógus; sakkpedagógus; studiológus-kreatológus szakpedagógus; szakiskolai tanár; testi és lelki egészség prevencióját biztosító szakpedagógus; hungarológus; Waldorf-pedagógus.

Az alapképzésben szakpedagógusi végzettséget is kell szerezni. A pályán dolgozók számára „kiegészítő alapképzés keretei között a szakirányú továbbképzés

szakjain vagy a doktori képzés keretében kell majd a szakosodásra lehetőséget biztosítani.”

A tanítóképzés vonatkozásában a tervezet tartalma, időkezelése nem teszi lehetővé, hogy az így képzett tanítók felkészültebben lássák majd el feladataikat, hiszen a két szak teljesítésére lényegesen kevesebb idő jut.

A tanítókat az EU országaiban sem képezik MA szinten, a bolognai szerkezetű felsőoktatás általánossá válása nyomán nem tervezik ennek megváltoztatását. A négyéves, egységes főiskolai szintű képzés illeszkedik az Európai Unió országainak a többségében folyó szisztémához.

A négyéves, egységes képzés ugyanakkor beilleszthető a bolognai szerkezetbe oly módon, hogy megfelel a BSc szintnek, s ehhez kapcsolódik az MA szintű pedagógia szak.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy az egységes pedagógusképzés víziója kellően kaotikus ahhoz, hogy érdemben támogatni lehetne. Kíváncsian várjuk a veszprémi modell programjainak, a szakok képesítési követelményeinek a megjelenését. *Zsolnai József* tiszta vizet kívánt önteni a pedagógusképzés poharába, jelenleg azonban zavarosabbá vált a pohárban a víz.

Irodalom

- Bollókné Panyik Ilona–Hunyady Györgyné (2003): A tanítók képzése az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8 sz. 4-16.
- Bollókné Panyik Ilona (2003): Az egységes tanítóképzés. In: *Pedagógusképzés a 21. században*. ELTE modell I. 45-49.
- Hunyady György (2003): A hazai tanárképzés stratégiai problémái. *Pedagógusképzés*, 1-2. sz. 77-88.
- Ladányi Andor (2003): *A felsőoktatás-fejlesztési koncepció fő kérdései*. Kézirat. *Pedagógusképzés a 21. században*. ELTE modell I. (2003), Bp. ELTE kiadvány. 3-116.
Felelős kiadó: dr. Klinghammer István, rektor
- Zsolnai József (1999): *Kutató, fejlesztő tanító szak képzési programja*. Kézirat. OM Levéltár.
- Zsolnai József (2003/a): Az egységes pedagógusképzés koncepciója és kivitelezésének lehetőségei a Veszprémi Egyetemen. *Pedagógusképzés*, 1-2. sz. 89-100.
- Zsolnai József (2003/b): *A magyar felsőoktatás keretei között életre hívandó egységes pedagógusképzés koncepciója*. Kézirat.

A CSALÁDI NEVELÉSÉRT ALAPÍTVÁNY A CSALÁDPEDAGÓGIAI SZAKKÖNYVEK KIADÓJÁNAK AJÁNLATA

1026 Budapest, Orló u. 11-15. A ép. fszt. 1.

Tel: 06-1-2007023; csna@freemail.hu, csna@mail.datanet.hu

Cs. F. NEMES MÁRTA BOLDOGSÁGRECEPTEK

2002. 175 oldal, A5, fóliázott karton, 2100,- (a székhelyen 1500,-) Ft

ISBN: 954 214 453 0

A kötet a családi életciklusokhoz és szerepekhez kapcsolódó konfliktusok feloldásának összefüggéseit bemutató, gyakoroltató szerepjátékok forgatókönyve. Komplex családpedagógiai ismereteket nyújt, természet és társadalomtudományos, valamint művészeti eszközök alkalmazására tanít a bűn és betegségmegelőző célú komplex pedagógiai munkához, ismeretterjesztéshez. Elgondolkodtat, a saját életmodell alakítására készítet, segít az önértékelésben, az érzelmek és viselkedés formálódásában, a sikeres párválasztásban, szexuális, családi szerepviselkedés alakításában, és alkalmazásával a jelen és a jövő családjainak megerősítésében.

Célja, hogy a népesedési katasztrófa elkerülésében hatékony részvételhez, testileg, érzelmileg, értelmileg, erkölcsileg egészséges utódok kifejlődéséhez hozzájárulásban segítse a pedagógusokat, és tanárjelölteket. Minden fiatal neveléséhez és önneveléséhez hasznos tudást, prevenciók összefüggéseket, és módszereket tartalmaz. Forgatása, ismerete az osztályfőnökök, magyar, és történelem-szakosok eredményességének esélyét nagyban növeli, alkalmazása a médiapedagógusok és a valamilyen okból hátrányos helyzetűvé váltakkal mélyebben foglalkozó családpedagógusok, fejlesztő, és szociál-, és romapedagógusok számára pedig nélkülözhetetlen.

Cs. F. NEMES MÁRTA (SZERK.) CSALÁDPEDAGÓGIAI MÓDSZERTAN

2002. 252 oldal, B5, fóliázott karton, 3000,- (a székhelyen 2000,-) Ft

ISBN: 954 214 437 7

A családpedagógia egységes, globális szemléleti és módszertani ismereteit, valamint a szemléletformálási kutatás eredményeit nyújtja a családi nevelőrendszerrel, a benne kialakuló viselkedés, és a változtatás pedagógiai lehetőségeiről. A kötet célja, hogy az osztályfőnöki munkára felkészülésben, és a hátrányos helyzetűekkel kapcsolatos gyermekvédelmi feladatok ellátásában - családpedagógusoknak, fejlesztő és szociálpedagógusoknak – módszertanilag segítsen a szülőkkel közös nevelési problémamegoldásban, a családi, iskolai biztonságteremtés formálásában, és a fiatalok teljes életre, jövőre felkészítésében.

A SZAKMÓDSZERTANOK ÉS SZAKMÓDSZERTANOSOK VÉDELMEBEN*

KATONA ANDRÁS

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

Vitacikknek szánja írását a szerző, aki – amellet, hogy három évtizedes tapasztalattal rendelkező metodikus – a Tanárképzők Szövetsége Szak módszertani Szakosztályát is vezeti. A szak módszertanosok, szaktárgyi tantárgypedagógusok helyzetét regisztráló diagnózisát követően másfél tucatnyi pontba sűrítve terápiát is ajánl, példaanyagát – történelemdidaktikát művelő szakemberről lévén szó – elsősorban a társadalomtudományok köréből merítve. Az álmok és a megvalósíthatóság határán egyensúlyozva kicsendül szavaiból a tudományterülete és művelői iránt érzett féltő aggodalom, valamint a tanár szakos hallgatók iránti tanári felelősség. Szívesen várja kollégái, olvasói reagálását, a kissé elfogultnak tűnő címnek megfelelően, de még inkább az eredményesebb tanárképzés érdekében.

Történelem szak módszertant művelő ember lévén *Marc Bloch*, az ellenállóként 1944-ben 58 évesen hősi halált halt francia történész munkájának a címét vettem kölcsön, mely így hangzik: *A történelem védelmében. (Bloch, 1996)*

Magam, aki több mint negyed százada eszem a szak módszertanosok kissé keserű kenyerét, szeretnék néhány – helyenként biztosan vitatható – gondolatot megfogalmazni e szakma, hivatás művelőinek helyzetéről, s esetleg csillogó (vagy kevésbé fényes) perspektíváiról.

Bocsánatos bűnként egy néhány évvel ezelőtt megjelent írásom téziseiből kívánok kiindulni, kicsit magyarázva és továbbfejlesztve azokat:

- Az egyébként is háttérbe szorult pedagógiai kutatások között az utolsók sorába tartozik a tantárgy-pedagógia.
- A tantárgy-pedagógiának nincsenek szervezett műhelyei Magyarországon.
- (És ez az első kettőből következik): A tantárgy-pedagógiának mint tudománynak és a módszertannak mint stúdiumnak minimális a megbecsültsége. (*Katona, 1996*)

* Elhangzott a Tanárképzők Szövetsége „Közoktatás és tanárképzés. Az együttműködés esélyei” szakmai tanácskozás „Közoktatás és tanárképzés tantárgy-pedagógiai nézőpontból” szekciójának ülésén, Veszprémben, 2002. december 14-én.

Milyen okok, jelenségek igazolják és magyarázzák ezt a pesszimista képet, diszciplinánk mostani helyzetét?

Jól jelzi problémáinkat, hogy *tudományunk* (?), *stúdiumunk elnevezése* is vitatott. Ennek történeti és tudomány-rendszertani okai egyaránt vannak. A fogalom történeti megközelítésével egy korábbi hosszabb írásban foglalkoztunk (Katona, 1997). Korántsem vitathatatlan konklúziónk: a tudomány elnevezésére a tantárgypedagógia, a felsőoktatási stúdium meghatározására a szakmódszertan kifejezés alkalmazható. E kettősség abból következik, hogy értelmezhető a tantárgypedagógia fogalom szakterületi didaktikaként (Bereichsdidaktik, azaz tantárgycsoport vagy műveltségi terület), valamint szakdidaktikaként (Fachdidaktik: szakmódszertan).

A tantárgy-pedagógia több szempontból is interdiszciplináris stúdium. Egyrészt a vonatkozó iskolai tantárgy tanításának több évszázados gyakorlati tapasztalatait értékeli, elemzi és általánosítja, másrészt – és ebből fakad interdiszciplináris jellege – esetünkben a történelem és társadalomtudományok, valamint a pedagógiai-pszichológiai tudományok tantárgyi munkával kapcsolatos általános és speciális kutatási eredményeit foglalja magába. A vita arról folyik, hogy melyikhez kötődik jobban. Rendszertanilag kétségtelenül a pedagógiához (ezt jelzi a „tantárgypedagógia” elnevezés), újabban a tanári (és nem a szaktárgyi) képesítési követelmények részét képezi, ugyanakkor tartalmilag inkább a szaktárgyhoz kötődik, művelői jellemzően a szaktárgyi tanszékeken dolgozó tantárgy-pedagógusok, szakmódszertanosok.

A neveléstudományokon belül legszorosabban a didaktikához, az oktatás tanához kötődik, de nevelő funkciójának megfelelően a nevelélméletre is erősen támaszkodik. Különösen tárgyunk, a történelmi stúdium alapozhat a pedagógiatörténetre, de alkalmazzuk az oktatás- és neveléslélektan, a szociálpszichológia és a fejlődéslélektan eredményeit is. (És akkor a művelődéspolitikát, az összehasonlító pedagógiát, iskolapedagógiát, humánbiológiát, antropológiát, filozófiát, teológiát, gyógypedagógiát stb. nem is említettük.) (Kron, 1997. 20-25.)

Fontos megjegyezni, hogy a pedagógia és a pszichológia általános elméleti alapot nyújt a szakmódszertanoknak, melyet azok kibontanak, és a szaktárgyra való tekintettel konkretizálnak. Tehát a tantárgy-pedagógia olyan komplex kapcsolatrendszer tükröz nevében és tartalmában is, amely teljes pedagógiai szemléletet feltételez valamely tantárgy tanításánál.

Ráadásul általános és részmodszertanokról is beszélhetünk, bár csak kevés rendszeres és tudományos tanulmány szól róluk. „Ha birtokunkban van is néhány figyelemre méltó munka valamely metódusról (pl. a Decroly-féle, vagy a Montessori-módszerről), valamely technikáról (individualizált oktatás, csoportmunka), az oktatás módszertanának a szintézisét tartalmazó mű nem áll a rendelkezésünkre.” (Mialaret, 1993. 54.) Mi a szakmódszertan kifejezést a részmodszertan-

okra alkalmazzuk, a tantárgy-pedagógiát pedig szaktárgyi, szakterületi értelemben egyaránt használjuk.

A tantárgy-pedagógiai szakembernek, a szakmódszertan művelőjének saját szaktárgya/tudománya is felettebb összetett. Esetünkben a tárgyi alap a történettudomány és a különböző társadalomtudományok. Maga a történelemtudomány is ágazatok sokaságára oszlik: állam-, jog-, intézmény-, politika-, társadalom-, had-, vallás-, hely-, gazdaság-, technika-, tudomány-, kultúr-, művelődés-, életmódtörténet stb. A történelem tantárgy a tantervekben (NAT és kerettantervek) az állampolgári ismeretekkel és/vagy a társadalmi ismeretekkel többnyire integráltan szerepel. Az ún. jelenismereti stúdiumokban megjelenő tudományok, a szociológia, közgazdaság, politológia, jogtudomány stb. egyes elemei mellett a múlt és a ma hiteles megismeréséhez nélkülözhetetlen a néprajz, a régészet, a demográfia, a közgazdaságtan stb. is.

Ijesztő ez a felsorolás, s hogy ezekhez a tudományokhoz, tudományágakhoz egyaránt értenie kell a tantárgy-pedagógusnak, szakmódszertanosnak. S az iskolai gyakorlatról, a pedagógusmesterség valós tartalmának ismeretéről nem is beszélünk. Elmondhatjuk, hogy a tantárgy-pedagógiák, szakmódszertanok művelői állandóan a szaktudomány(ok), a pedagógiai tudományok és a tanítási gyakorlat malomkövei között őrlődnek.

A tantárgy-pedagógiák jelenlegi hivatásszerű művelői, tanárképzéssel (is) foglalkozó egyetemek, főiskolák többnyire magányos szaktanszéki munkatársai (javarészt adjunktusai, docensei) afféle – Szabolcs Ottó egyetemi kollégám szemléletes képét kölcsönvéve – „pompeji strázsaként”, nem kis megszállottsággal, sokszor gyakorlóiskolai vezetőtanárok és szakvezetők bevonásával végzik munkájukat. A felsőoktatás és a közoktatás összekötőjének szerepét is be kell tölteniük, miközben az egymással való kapcsolatteremtés és tapasztalatcsere lehetőségei minimálisak. Mindnyájan a maguk kis tudományos műhelyeit próbálják kiépíteni, inkább kevesebb, mint több sikerrel.

Viszonylag tágabb azoknak a köre, akik – ha nem is főhivatásként, de – kutatóként is foglalkoznak a módszertanokkal. Ők alkotják a szakmai tanácskozások „törzsközönységét”, részben „hivatalból”, szaktanácsadóként, szakértőként, kísérletező tanárként, tankönyv- és segédletíróként, érdeklődve a szaktudományos előadások mellett a metodikai kérdések iránt is.

Nem kedvez korunk a tantárgy-pedagógiai műhelyeknek. Erősen hiányzik a rendszerváltozás előtti OPI, amely a tantárgyak szakmódszertani szempontú gondozásának központja volt, különösen a 70-es években és a 80-as évek elején. Irányítói nemzetközileg is elismert, stabil állami anyagi forrásokkal is rendelkező, a hazai szakma színe-virágát mozgósítani tudó szakemberek voltak. Egyetemeken, főiskolákon – erősen esetleges jelleggel – működnek ugyan még ma is néhol ilye-

nek,¹ de nincs köztük összehangoltság, jószerével kapcsolat sem, s kisugárzásuk is meglehetősen korlátozott, anyagi lehetőségeikről nem is beszélve.

A hivatásos és jól kvalifikált (tudományos fokozattal is rendelkező emberekből álló) kutató-alkotó kollektívák hiánya *kihat tudományunk és tárgyunk presztízsére*. Joggal nevezhetjük „félkarú óriásnak” az egyetemekről kikerülő ifjú tanárokat, akiknél az erős szakmai karhoz többnyire csenevész módszertani kar párosul. Tanítványaink többsége a gyakorlattal való szembesülés előtt találkozva a tantárgy-pedagógiával – finoman szólva – ódzkodik tőle. Ráadásul a szakmódszertan az adott helyen – a képzési időszak végén – nehezen képes betölteni integráló szerepét a szaktárgy és a pedagógia-pszichológia között, a szaktárgyi tanítási gyakorlatot megelőzően.

Sajátos, de részben mégis érthető, hogy a módszertani kultúra szempontjából tanárjelöltjeink általában konzervatívok, hisz tanár mintáik középiskolából, vagy az egyetemről-főiskoláról származnak. Pályájuk első, még az egyetemi-főiskolai képzés idejére eső óráit inkább szubjektív zavarokkal, mint a mesterré érés élményével élik meg. Vagyis a szakmódszertan – részben mint elméleti stúdium – nem igazán tudja betölteni összekötő kapocs jellegét a felsőoktatás és a közoktatás között sem.

Még inkább sanyarú megítélés alá esik a tantárgy-pedagógia „tudománya”. Az ilyen témákból szakdolgozók még a főiskolákon sem mindenütt kellő számúak és színvonalúak, a doktori képzésben pedig olyan ritkák, mint a fehér holló. Szakmódszertani doktori iskolák is elvétve működnek, többnyire inkább csak nyelvpedagógiából.

A gyakorló tanárok szellemi értéktözsdején is lényegesen rosszabbul jegyzett a metodika részvénye, mint a szaktudományé. Természetesen a „jó tanárság” alapja a szaktudomány, de ez mit sem ér „az átadás művészete” nélkül. Kárhozzátjuk azt a szakzsargont, mely szerint egy tanár szakmai felkészültségéről csak a választott szaktárgyi stúdium(ok) vonatkozásában beszélhetünk, pedig a pedagógia, tantárgy-pedagógia adja a professzió sajátosságát. A szaktárgy mindehhez „csak” közvetítő közeg, igaz, fontossága, nélkülözhetetlensége miatt alárendelt szerepet sem tölthet be. Különösen manapság fontos ez a megállapítás, amikor a személyiségformáló pedagógiai munkában az ismeretcentrikus oktatásról egyre inkább a különböző képességek fejlesztése irányába helyeződik át a hangsúly.

¹ Ilyen volt az említett A történelemtanítás gyakorlata (Tantárgy-pedagógiai kézikönyv) szerzőgárdája (Csepela Jánosné, Horváth Péter, Nagyajtai Anna) is az ELTE TFK Történelem Tanszékén, Katona András irányításával; de ilyen működik az ELTE BTK-n is Szabolcs Ottó vezetésével, s ezek között is csak minimális a kapcsolat, pedig mindkettő egy intézményen belül működik.

Mit tehetünk, mit javasolunk tenni a szakmódszertanosok védelmében, a tantárgy-pedagógiai kutatások fellendítése céljából?

Először is, a magányos „pompeji strázsákat” meg kell kísérelni összefogni egy közös szervezetben. E célból hoztuk létre egy éve a Tanárképzők Szövetségén belül a *Szaktudományi Szakosztályt*, melybe néhány hónap alatt több mint 130 kolléga jelentkezett. Ezen belül szeretnénk megismételni a 90-es évek elején végzett kutatást, mely a *módszertan és a pedagógiai tárgyak viszonyát* vizsgálja, kibővítve a *szakmódszertan és a szakmódszertanosok helyzetének sokkal szélesebb körű vizsgálatával*. A Tanárképzők Szövetsége 2003. évi szakmai tanácskozásának a homlokterébe is a szakmódszertan és szakmódszertanosok gondjai, problémái kerülnek.

Szervezett, kellően koordinált, teamrendszerben folyó tantárgy-pedagógiai kutatásokra van szükség, melyeknek egyetemekre, főiskolákra telepítése indokolt, persze pályázati úton, s bizonyos „pénzeszközök” bevonásával. Ezek koordinálására meg kellene erősíteni pl. az OKI-t, hogy alkalmassá válhasson ismét országos tantárgygondozói feladatok ellátására. Foglalkoznunk kell a szaktudományok és azok tanítása, a diszciplína és stúdium viszonyával, a tantárgy-pedagógia pszichológiai, fejlődéslélektani, szociológiai, szociálpszichológiai megalapozottságával, kapcsolatával adott filozófiai irányzatokhoz, de a különböző (reform)pedagógiai irányzatok, iskolák tantárgy-pedagógiai adaptálása is sürgető és fontos feladat.

Fel kell támasztani ismét a tantárgy-pedagógiai kísérleteket. Ilyen volt például a korképes és az integrált történelemtanítási kísérlet a 70-es és 80-as években (Balázs Györgyné, 1980, 1993), s ilyenek lehetnének a tantárgy mélységelvű tanítását megalapozó és előkészítő kísérletek, valamint a tanterv- és tankönyvelmélet továbbfejlesztését szolgáló szaktárgyi vizsgálódások.

Rendezni kell kapcsolatainkat a megfelelő szaktudományok (esetünkben a történelem és a társadalomtudományok), *a pedagógia és pszichológia, valamint az iskolai gyakorlat képviselőivel*. Tisztázzuk a kompetenciahatárokat és biztosítsuk a szakmai együttműködést az olyan teammunkát igénylő feladatokban, mint például a tanterv-, tankönyv- és programkészítés. A tankönyvek, segédkönyvek és más segédletek tantárgy-pedagógiai szempontú véleményezése minimumkövetelmény.

Szorosabb kapcsolatot kell kiépíteni a hétköznapi iskolai gyakorlattal. Vonjuk be fokozottabban tárgyunk kutatásába és oktatásába a gyakorlat professzorait, a legjobb vezetőtanárokat, szakvezetőket. Meggyőződésünk, s ez már több felsőoktatási intézményben létezik, hogy a szakmódszertan elmélete a tantárgy-pedagógiai kutatásokba való bevezetéssel elkülöníthető/elkülönítendő a szakmódszertan gyakorlatától, a szakmódszertani gyakorlatoktól és persze különösképpen magától az iskolai gyakorlattól.

A hallgatók tantárgy-pedagógia iránti fogékonyságát pályázati rendszerrel (is) lehetne fokozni, a hagyományos szakdolgozati és TDK lehetőségeken túl. Magunk is meglepődtünk főiskolai karunkon, hogy azok a hallgatók, akikkel kapcsolatban a

kellő érdeklődés hiányát emlegetjük, milyen lelkesedéssel fogtak munkához egy tavaly kiírt projekt-pályázat hatására.

Rendszerezett, egységes szemléletre törekvő, alapkérdéseket és -fogalmakat tisztázó *tantárgy-pedagógiai összefoglalások kellene*. Addig azonban, amíg ilyenek megszületnek, nem ártana néhány nemzetközileg is elfogadott, bevált metodika magyarra fordítása, s a szélesebb tanári közvélemény számára is közkinccsé tétele.

Kapcsolatot kellene teremteni a különböző szaktárgyi módszertanok kutatásai között is, megteremtve a tantárgy-pedagógiák közös alapjainak feltérési lehetőségeit, esetleg egy általános összefoglalás készítését is megcélózva, persze megfelelő résztanulmányok elkészítését követően.

Jó alapokat nyújthatnak ehhez az utóbbi évtized eredményes neveléstörténet kutatásai és szintézisei,² melyek – főleg tárgyunk kapcsán – ismét felvetik a *tantárgytörténet kutatásának szükségességét*. Ez a tudományág feltűnően „csenevész”, különösképpen a neveléstörténet izmosodásához viszonyítva.

Hogy kissé sok ez a feladat, túl nagy ívűek a célkitűzések? Meglehet. A meglévő helyzet konzerválása az új évezred komoly kihívásai közepette azonban több lenne, mint hiba, inkább bűn. Természetesen minden egyszerre nem végezhető el, de távlati célokra van szükség, s a pedagógia hajdani „fokozatosság” alapelve figyelembevételével – ha jók – meg kell kezdeni e célok megvalósítását. Segítsük egymást e célok pontosításában, s majdan végrehajtásában. Többek között a szakmódszertan és a szakmódszertanosok védelmében is, ami és akik az integráló erőt jelenthetik a jövő tanárképzésének különböző területei, sőt a közoktatás és a felsőoktatás között is.

Irodalom

- Balázs Györgyné (1980, szerk.): *Az integrált történelemtanítás útja*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Balázs Györgyné (1993): *A történelem tanítása (Elméleti kérdések, fejlesztési törekvések)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bloch, M. (1996): A történelem védelmében, avagy a történész mestersége. In: Bloch, Marc: *A történész mestersége. Történelemelméleti írások*. Osiris Kiadó, Budapest. 9-149.
- Katona András (1996): Módszertan, szakdidaktika, tantárgy-pedagógia. In: V. Molnár László (szerk.): *Történelemmetodikai műhelytanulmányok*. Tárogató Kiadó, Bp. 13-27.
- Katona András (1997): A tantárgy-pedagógia kérdéséhez – a történelemtanítás felől szemlélve. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 99-111.
- Katona András (2000, szerk.): *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Katona András (2002, szerk.): *A történelem tanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kron, F. W. (1997): *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mialaret, G. (1993): *Az oktatástudományok*. Keraban kiadó, Budapest.
- Németh András (1990): *Weszely Ödön*. (Magyar pedagógusok) OPKM, Budapest.

² I. ehhez elsősorban Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla munkáit.

EGYETEMI SZINTŰ MATEMATIKAI SZAKMÓDSZERTANI KÉPZÉS AZ ELTE TERMÉSZETTUDOMÁNYI KARÁN

AMBRUS ANDRÁS

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karának egyetemi docense
ambrus@ludens.elte.hu

Változó, globalizálódó világunkban a hagyományos matematika kép nem elegendő, szükség van az alapvető képességek, kompetenciák, sokrétű alkalmazások matematikaoktatásba való integrálására. A szak módszertani képzés fontos feladata a leendő matematikatanárok új kihívásoknak megfelelő felkészítése. Cikkünk az ELTE TTK-n folyó egyetemi matematikai szak módszertani képzés bemutatására vállalkozik, nem hallgatva el a problémákat sem.

A magyarországi matematikaoktatás néhány aspektusa

A matematikadidaktikai (matematikai szak módszertani) képzés sajátos jellege, hogy az iskolai gyakorlatot és az elméleti pozíciókat igyekszik integrálni, mintegy egyensúlyozva a két terület között. Célszerű ezért mindkét oldal jellegzetes vonásait, főbb tendenciáit bemutatni:

- „*Ti Magyarországon matematikát tanítotok, mi Angliában gyerekeket!*” – mondta *Laurinda Brown* angol matematikadidaktikus magyarországi tapasztalatai, iskolalátogatásai alapján. A matematika mint tudomány, mint absztrakt, formális diszciplína valóban fontos szerepet játszik a magyar iskolai matematikaoktatásban. A konstruktív tanuláselméletek szerint a tanulók csak azon ismereteket sajátítják el hatékonyan, melyeket saját maguk konstruálnak meg, melyeket be tudnak építeni meglévő ismeretrendszerükbe, sémáikba. Ebben az értelemben vizsgálva *Brown* megállapítását, el kell ismernünk annak igazságát.
- „*I am a teacher of 90%!*” (*Én a 90% matematika tanára vagyok!*) – kezdte plenáris előadását *Yerusalemi* izraeli matematikadidaktikus egy nemzetközi konferencián. Több nemzetközi hírű szakember vallja e nézetet. A magyar matematikaoktatás elitorientált, a „*top ten*”, azaz a felső 10% igényeihez van méretezve a követelményszint, a feldolgozás módja, a tananyag formális, absztrakt szintje. Nagy árat fizetünk ezért, mert sok tanuló elveszti érdeklődését a matematika iránt.

- „Ha valaki azt mondja, hogy egy adott témát így és így kell tanítani, az sarlatán!” – állítja Bürger bécsi matematikadidaktika professzor. Főleg elitiskolai matematika tanárok vallják az „így és így kell” elvét. (Negligálják a konkrét, szemléletes, képi reprezentációk használatát, a formális, szimbolikus okoskodásokat engedve csak meg.)
- A komplexitások menedzseléséről. Kétfajta megközelítés van: mechanisztikus–technomorf illetve szisztematikus–fejlesztő.

A mechanisztikus–technomorf megközelítés paradigmája a klasszikus mechanika értelmében vett gép. Egy gépet egy adott cél érdekében, adott terv alapján készítenek. Funkciói, hatékonysága függ alkotóelemeinek funkciójától, tulajdonságaitól. E megközelítés alapján nagy technikai sikereket lehetett elérni, ez elvezetett a korlátok, határok nélküli alkalmazhatóság ideájához a mérnöki diszciplínakon kívüli területeken is. Elvezetett ahhoz a szilárd meggyőződéshez, hogy a humán célok megvalósítása is e felfogás alapján történik.

A szisztematikus–fejlesztő paradigma az utóbbi évtizedekben terjedt el. E felfogás szerint a biológiai és szociális organizmusok nagyon összetettek, komplexek, ezért a mechanisztikus–technomorf leírás, modell, a külső kontroll alkalmazása nem elegendő. A komplexitások menedzselésére a szisztematikus–fejlesztő modell megfelelőbb. E modell a mechanisztikus modelltől teljesen eltérő feltevésekből indul ki. Alapja a *spontán, a szervezet sajátmaga által történő rendezése*. Legjobb példája az élő szervezet. E szervezeteket nem konstruálják, a szervezetek fejlődnek. Spontán rendeződések a szociális területeken is fejlődnek. Humán akciók révén keletkeznek, nem feltétlenül felelnek meg az elvárt céloknak, terveknek, szándékoknak. Mindazonáltal nagyon racionálisak is lehetnek. A szisztematikus–fejlesztő felfogás szerint a szociális rendszerek befolyásolása és vezetése csak akkor hatékony, ha együttműködünk a rendszer önszervező potenciáljaival. Olyan külső javaslatok és oktatási eljárások, melyek nem illeszkednek bele a rendszer belső folyamataiba, legjobb esetben is haszontalanok. (Rosszabb esetben károsak.)

A matematikadidaktika mint tudományos diszciplína. Terminológiai kérdések

A matematikatanítással-tanulással kapcsolatos önálló tudományról az 1960-as, 70-es évektől kezdve beszélhetünk. Előtte kétfajta irányzat létezett:

- A *matematikai felfogásról*, amely a matematikai tartalmak elementarizációját, tanulók számára való hozzáférhetőségét jelentette, a domináns faktor a matematika, mint tudomány volt.
- A *didaktikai felfogásról*, amelyben az uralkodó jelleg az általános didaktika alapelveinek és eredményeinek a matematikatanításban való alkalmazása volt.

Az 1960-as évektől kezdve önálló tanszékek jöttek létre az egyetemeken, önálló kutatóműhelyek keletkeztek. Nemzetközi szervezetek alakultak, rendszeresen 4 évenként matematikatanítási világkongresszust szerveznek, számos speciális, szakdidaktikai folyóirat jelenik meg a matematikatanítással kapcsolatban.

A német nyelvterületeken a *Matematikadidaktika*, az angolszász nyelvterületeken inkább a *Mathematics Education* elnevezés terjedt el. Érdeemes megjegyezni, hogy orosz nyelvterületen találkozhatunk a *Matematikadidaktika*, *A matematika tanítása*, *Matematikapedagógia*, illetve *A matematikatanítás módszertana* elnevezésekkel. Magyarországon a felsőfokú intézetekben régebben a *Matematika szakmódszertan*, újabban a *Matematika tanítása ill. Matematikapedagógia* terminológia a legelterjedtebb.

Krygowska szerint a *matematikadidaktika olyan tudomány, melynek problematikája magában foglal minden olyan feladatot, amely a matematika tanulásával és tanításával kapcsolatos*. (*Krygowska*, 1982) Ezen kissé általánosnak tűnő meghatározásnál *Wittmann* konkrétabb definíciót ad: *A matematikadidaktika a matematika tanulásával kapcsolatos gyakorlati kurzusok kifejlesztésével, azok megvalósításával, a kurzusok ellenőrzésével, illetve a kurzusok tananyagára és célkitűzéseire vonatkozó megfontolásokkal foglalkozó tudomány*. (*Wittmann*, 1981)

Wittmann a matematikadidaktika mint tudomány interdiszciplináris voltát hangsúlyozza. Szerinte a matematikadidaktikai kutatás, -fejlesztés, -gyakorlat kapcsolatának centrális, lényegi tényezői a következők:

- Matematikai tevékenységek elemzése, matematikai gondolkodási módszerek.
- Lokális elméletek fejlesztése (matematizálás, problémamegoldás, bizonyítások, képességfejlesztés).
- Lehetséges tartalmak kidolgozása. Fő szempont a tanulók szempontjából való elsajátíthatóság.
- Tartalmak kritikai vizsgálata és indoklása a matematikatanítás általános céljai szempontjából.
- Tanulási előfeltételek, a tanítás-tanulás folyamatának kutatása.
- Fontosabb tanítási egységek tantervi kifejlesztése, értékelése.
- Óratervezés, órartartás, óramegfigyelés, óraelemzés fejlesztése.
- A matematikatörténet integrálása.

Wittmann a matematikadidaktikát mérnöki tudománynak, tervezési tudománynak nevezi (design science). Ez a tanítási egységek, azok rendszerének, matematikai tanterveknek megkonstruálását és azok lehetséges hatásait vizsgálja. E konstrukciók minősége függ a tervező elmélet által támogatott konstruktív fantáziájától és a szisztematikus fejlesztéstől.

A matematikadidaktika mint „design science” világosan elhatárolódik a vele kapcsolatban lévő tudományoktól, ez aláhúzza speciális jellegét, függetlenségét. A matematikadidaktika nem függeléke sem a matematikának, sem a pszichológiának, sem a pedagógiának, épp olyan indokok alapján, mint a tervezési tudományok sem függelékei a kapcsolódó tudományoknak. A matematikatanítás szervezése valamely vonatkozó tudomány alapján szem előtt téveszti a konceptuális és gyakorlati jellegű kreatív tervezések rendkívüli fontosságát. Önkritikusan kell bevallanunk, hogy a méltán világhírű magyar matematikusok árnyékában matematikatanításunk fő vezérlőelve a matematika, mint tudomány.

Matematikadidaktikai kurzusok jellemzői

A matematikadidaktikai kurzusaink három fő vezérlőelve a matematikatanítással kapcsolatban:

- Problémaorientáltság
- A matematika gyakorlati alkalmazásainak fontossága
- A konkrét, képi reprezentációk használatának fontossága

Természetesen *elemzésre kerülnek* a jelenleg érvényben levő *dokumentumok: tantervek, tankönyvek, feladatgyűjtemények*. Egy félévben át inkább az elméletekkel alátámasztott alapkérdések kerülnek sorra (tanuláselméletek, fogalmak, bizonyítások, problémamegoldás tanítása). A második félévben konkrét témakörök tanítása szerepel (számfogalom fejlesztése, algebra, geometria tanításának fontosabb szempontjai stb.). Kurzusaink fő mottója *Johannes Kühnel múlt században élt német matematikadidaktikus* ismert mondása: *Ne vezetés és receptivitás, hanem szervezés és aktivitás jellemezze a kurzusokat!*

A hallgatók aktivitását igénylő önálló munkájának illusztrálásaként bemutatom a házi dolgozat kérdéseit. Minden hallgató választ egy témát a középiskolai matematika tananyagból, e téma tanításának fontosabb elemeit kell kidolgoznia a következő szempontok alapján:

- A téma elhelyezkedése a tananyagban, a téma előzményei, folytatása (5 - 12 osztályig).
- Fogalmak, tételek, eljárások logikai hálója.
- A téma szakaszai, didaktikai súlypontok (rövid kifejtés).
- Tanmenetrészlet
- Egy a téma súlyponti részéhez tartozó fogalom, tétel tanításának kérdései.
 - kiindulási nívó biztosítása, előkészítő, motiváló feladatok, tapasztalatszerzés;
 - absztrakció, általánosítás, a definíció, tétel, eljárás megfogalmazása;

- többfajta definíció (többfajta bizonyítás); A definíciók ekvivalenciája, a többfajta bizonyítás összehasonlítása.
- lokális logikai rendezés (a fogalom beágyazása egy fogalom hierarchiába, a tétel beágyazása tételek rendszerébe);
- fogalom esetén fogalomazonosítási illetve fogalomrealizálási feladatok;
- a választott fogalom illetve tétel alkalmazása problémamegoldásokban; Problémavariáció: egy feladatsorozat készítése az adott fogalommal (téttel) kapcsolatban;
- Az adott fogalommal (téttel) kapcsolatos valós (gyakorlati) feladatok.(4-5 feladat)
- Egy óraterv (az 5. pont témájából) részletes kidolgozása.
- Témazáró dolgozat összeállítása, feladatainak megoldása, értékelésének módja. (A didaktikai súlypontok stb. a témazáró dolgozatban tükröződjenek.)
- Részletesen kidolgozandó
 - a) szemléltető eszközök (modellek – esetleg elkészítendő – számítógépek, zsebszámológépek)
 - b) a tantárgyi koncentráció lehetősége (kapcsolat más tantárgyakkal)
 - c) a várható típus hibák
- A tanulónak ajánlott irodalom. (Indoklással)
- Felhasznált irodalom

Felkészítés a problémamegoldás tanítására

A felkészítés sokrétű feladatrendszeréből a problémamegoldás tanításának részletes bemutatása alkalmas az elemi matematika kurzusok szemléleti megalapozásának és konkrét tevékenységeinek bemutatására.

A magyar iskolai matematikaoktatás hagyományosan problémaorientált. Sok érdekes feladatgyűjteményünk, feladatokra épülő tankönyvünk van. Számos versenyt szerveznek már 3. osztálytól kezdve. Mindezen feladatokra fel kell készülniük hallgatóinknak. A négy féléves Elemi matematika kurzus fő feladata a tanárjelöltek problémamegoldó képességének fejlesztése mellett, felkészíteni őket a problémamegoldás tanítására is. Ez magában foglalja a Pólya-féle problémamegoldási fázisok ismeretét, feladatok megoldása során való alkalmazását, a heurisztikus stratégiák tudatos használatát. Ahhoz, hogy a leendő tanárok a sok-sok feladatgyűjtemény dzsungeljében tájékozódni tudjanak, fontosnak tartjuk megismertetni velük a feladatok oktatási funkciójuk alapján való osztályozását: az *adott feladat mire jó, miért pont ezt választom stb.* Ugyancsak alapvetően fontosnak tartjuk a feladatvariációk, nyitott feladatok kérdését, hiszen a jövőbeni tanárok-

nak adott városban, adott környezetben kell tanítaniuk a matematikát, annak aktuális problémáival, másrészt az adott osztály szintje is megköveteli az eredeti tankönyvi feladatok módosítását. A feladatsorozatok kidolgozását minden jelöltnek gyakorolnia kell. A következőkben ismertetjük azon szempontokat, melyek alapján célszerű osztályozni a feladatokat.

A *feladatok osztályozása* történhet egyrészt a matematikai ismeretelemek – fogalom, tétel, eljárás – szempontja alapján, azaz az illető ismeretelemnek az oktatási folyamatban játszott szerepe szerint vizsgáljuk a feladatokat; másrészt a feladatok megoldása során alkalmazott *gondolkodási stratégiák, műveletek* (célirányos illetve fordított irányú okoskodások, konkrét esetek vizsgálata, indukció, analógia, általánosítás, specializálás, itt célszerű a különböző reprezentációk szerepét is elemezni) szerint; harmadrészt a *feladatok szerkezete, összetettsége, nyitottsága* alapján.

A következőkben az előbbi három szempont alapján példák segítségével elemezzük a feladatokat. Először a fogalmakkal kapcsolatos feladatokat vizsgáljuk.

A *fogalmak tanításával kapcsolatos feladattípusok* közé az alábbiakat sorolhatjuk:

- Problémafölvető, motivációs jellegű, bevezető feladatok. Az adott fogalom bevezetésének szükségességét igénylő feladatok. A probléma megoldása elvezet a fogalom definíciójához.
- A fogalom definiálását igénylő feladatok;
- Egy fogalom, többfajta definíció; A definíciók ekvivalenciájának igazolását igénylő feladatok;
- Fogalomazonosítási feladatok;
- Fogalomrealizálási feladatok;
- A fogalom beágyazása egy fogalom-hierarchiába;
- A definíció következményeinek levonása;
- Alkalmazási feladatok.

Tételek, bizonyítások tanításával kapcsolatos feladattípusok közé tartoznak a következők:

- Egyedi, konkrét eredmények gyűjtése, vizsgálata. Ezek általánosítása sejtés formában.
- Megfelelő megfogalmazások keresése a kapott összefüggésekre. A különböző megfogalmazások egyenértékűségének eldöntése. A megfogalmazások logikai struktúrájának meghatározása
- A sejtés bizonyítása. Többfajta bizonyítás, a bizonyítások összehasonlítása.
- A tétel alkalmazása.
- A tétel megfordításának megfogalmazása, vizsgálata, esetleg bizonyítása.

- Az új tétel következményeinek a levonása. (Érdekesebb speciális esetek)
- A tétel általánosítási lehetőségeinek vizsgálata.
- Az új tétel más tételekkel való kapcsolata. (Lokális logikai rendezés)
- A tétel alkalmazása problémák megoldásában.

Eljárások (műveletek) tanításával kapcsolatos feladattípusok:

- Egy konkrét feladat megoldása, a megoldáskor alkalmazott lépések kiemelése, tudatosítása.
- Az eljárás, művelet általánosítása, az általános eljárás kidolgozása.
- Az általános eljárás alkalmazása konkrét feladatok megoldásában.
- Speciális esetek, az eljárási algoritmus (művelet) egyszerűsödése, annak vizsgálata, hogy ilyen esetekben van egyszerűbb megoldási mód.
- Kész megoldások vizsgálata, hibák azonosítása;
- Az eljárás (művelet) kapcsolata más eljárásokkal (műveletekkel).
- Fordított művelet (eljárás) vizsgálata;
- Az eljárás alkalmazása feladatok megoldásában.

Gondolkodási műveletekkel kapcsolatos feladattípusok:

- Problémamegoldási stratégiák: célirányos okoskodás, fordított irányú okoskodás;
- Indukció. Konkrét esetek vizsgálata alapján általánosabb összefüggés megsejtése.
- Általánosítás. Lásd az előbbi pontot, pl. tetszőleges sokszög átlóinak száma.
- Analógia. Az egyes esetek vizsgálatánál annak észrevétele, hogy ugyanaz a tulajdonság (összefüggés) érvényes az újabb esetekben is.
- Speciális esetek vizsgálata;
- Eset megkülönböztetések;
- Komplementer probléma vizsgálata.

Feladatok variálása, zárt illetve nyitott feladatok:

Nyitott feladatok

I. példa

+++ Bizonyítsa be teljes indukcióval a következő állítást!

$$\frac{1}{1 \cdot 2} + \frac{1}{2 \cdot 3} + \dots + \frac{1}{n(n+1)} = \frac{n}{n+1}$$

++- Sejtés? Sejtését bizonyítsa be teljes indukcióval!

$$\frac{1}{1 \cdot 2} + \frac{1}{2 \cdot 3} + \frac{1}{3 \cdot 4} + \dots + \frac{1}{n(n+1)} = ?$$

+ - + Bizonyítsa be a következő állítást!

$$\frac{1}{1 \cdot 2} + \frac{1}{2 \cdot 3} + \dots + \frac{1}{n(n+1)} = \frac{n}{n+1}$$

- + + Találja meg a hiányzó tagokat az összegben, majd bizonyítsa be az állítást teljes indukcióval!

$$\dots + \frac{1}{n(n+1)} = \frac{n}{n+1}$$

-- + Találja meg a hiányzó tagokat az összegben, majd bizonyítsa be az állítást!

$$\dots + \frac{1}{n(n+1)} = \frac{n}{n+1}$$

- + - Adjon meg két feladatot a teljes indukció alkalmazására!

+ - - Vizsgálja a következő összeget! Adjon meg egy sejtést! Sejtését bizonyítsa be!

$$\frac{1}{1 \cdot 2} + \frac{1}{2 \cdot 3} + \dots + \frac{n}{n(n+1)} = ?$$

--- Vizsgálja azon törtek összegét melyek számlálója 1, nevezőjükben két olyan szám szorzata szerepel, melyek különbsége állandó és a második szorzótényező a következő nevező első szorzótényezője.

II. példa

Problémafelvetés: Válasszon ki 4 szomszédos természetes számot, a szorzatukhoz adjon 1-et! Vizsgálja az így kapott számokat! Fogalmazzon meg egy sejtést! Sejtését bizonyítsa be!

Konkrét esetek vizsgálata, szabályszerűségek észrevétele az analógia segítségével (az újabb esetekben is teljesül az észrevett szabályszerűség).

$$0 \cdot 1 \cdot 2 \cdot 3 + 1 = 1 = 1^2$$

$$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 + 1 = 25 = 5^2$$

$$2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 + 1 = 121 = 11^2$$

$$3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 + 1 = 361 = 19^2$$

$$4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 + 1 = 841 = 29^2$$

Sejtés:

$n(n+1)(n+2)(n+3) + 1 = k^2$ ahol k természetes szám

Beszorás után kapjuk $n^4 + 6n^3 + 11n^2 + 6n + 1$

Mely kifejezés négyzete ezen összeg? Átlagos képességű tanulók számára nehéz probléma. A háromtagú összeg négyzetére vonatkozó formula nem tanítási anyag.

A konkrét számokkal való próbálkozás után többféle megoldást is kaptak a tanulók. Az első és utolsó tényező szorzata plusz 1, azaz $n(n+3) + 1 = n^2 + 3n + 1$ vagy a két középső tényező szorzata - 1, $(n+1)(n+2) - 1 = n^2 + 3n + 1$

E kifejezést négyzetre emelve, önmagával szorozva kapjuk az eredeti kifejezésünket.

Nagyon tanulságosak e feladattal kapcsolatos tapasztalataim. Magyar, finn és német középiskolás diákok számára is szokatlan volt a konkrét esetek vizsgálata, a sejtés önálló megkeresése. Nagy sikere volt annak a fázisnak, amikor azt a számot keresték a konkrét példák alapján, amelynek négyzete a kapott szorzatösszegeknél 1-gyel nagyobb szám. Minden tanuló dolgozott, tudott valamit csinálni, és nem volt degradálva a szimpla másolásra. ("csökkentett üzemmódban" való munkára) Az egyetemi hallgatók körében hasonló tapasztalataim vannak.

Kapcsolatok a természettudományos tárgyak szakdidaktikusaival

2003 nyarán a kolozsvári Babes-Bolyai Egyetemen „*Science Didactics Summer School*”-t szerveztek a természettudományos tantárgyak didaktikusai és a matematikadidaktikusok számára. Feltűnő volt, hogy más egyetemeken sincs szinte semmiféle kapcsolat egymással. Karunkon tervezzük a kapcsolatfelvételt a szakdidaktikus kollégákkal, elsőként a fizika szakmódszertan egyetemi oktatásának tapasztalataival ismerkedünk meg. Tervezzük a kiterjesztést a többi tárgyra is.

Kapcsolat a neveléstudományi szakterületekkel

A már említett Summer School tapasztalatai szerint e téren is nagyok a hiányosságok, szinte semmiféle kapcsolat nem funkcionál. Tudjuk, hogy a természettudományos tárgyak és a matematika művelői részéről volt egy lenéző, elutasító magatartás a pedagógiai, pszichológiai tárgyakkal szemben. Lassan változik e felfogás, tanszéki szemináriumunkra az elmúlt félévben is meghívtunk egy pedagógiai szakembert, nagyon pozitív tapasztalatokat hozott a találkozás, az élénk eszmecsere. A mostani félévben folytatjuk a meghívást, remélhetőleg szakmai, kutatási együttműködés is kialakul közöttünk.

Irodalom

- Krygowska, A. Z. (1988): A matematikadidaktika jelenkori kutatásainak főbb irányzatai és problémái. In: Ambrus András (1988, szerk.): *Matematikadidaktikai tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 3–45.
- Wittmann, E. Ch. (1995): Mathematics Education as a Design Science. *Educational Studies*, 29. 355–374.
- Wittmann, E. Ch. (2001): Developing Mathematics Education in a systemic process *Educational Studies*, 48. 1–20.

CS. F. NEMES MÁRTA (SZERK.)

ESÉLYTEREMTÉS A CSALÁDPEDAGÓGIA MÓDSZEREIVEL – KONFERENCIA KÖTET
2003. 158 oldal, B5, fóliázott karton 1800.- (a székhelyen 1000.-) Ft
ISBN: 954 214 438 5

Igazgatóknak, iskolai gyermekvédelmi feladatok ellátóknak, tanárképzősöknek szól az esélyteremtésben meghatározó iskolai családi életre nevelés, és a családi nevelőrendszer fejlesztése, valamint a családpedagógiai szakmai szervezetek tevékenységének történetéről, a felsőoktatási felkészülési lehetőségekről.

CS. F. NEMES MÁRTA
RECIPIES OF HAPPINESS

Fordítás: Dr. Szelényi Katalin
Várható 2004-re: 100 oldal, 2 500,- Ft

A Boldogságreceptek című szakkönyv rövidítésével készül, angol nyelvre fordítással. Egyszerre nyújtja a szexuális neveléshez, párkapcsolathoz, családfejlesztéshez, családi neveléshez szükséges ismereteket, a konfliktusfeloldás tanulását az angol nyelvgyakorlásban alkalmazható szerepjátékkal.

A CSALÁDPEDAGÓGIAI SZAKKÖNYVEK KIADÓJÁNAK AJÁNLATA

TEHETSÉGES TANÁROK A TEHETSÉGEKÉRT*

GYARMATHY ÉVA

MTA Pszichológiai Kutatóintézet tudományos főmunkatársa
gyarme@mtapi.hu

A tehetséggondozás egyik nagy problémája, hogy a tehetség mibenléte nem definiálható pontosan. Így a tehetségek azonosítása is csak a teljesítményen keresztül valósulhat meg. Ehhez tehetséggondozó programokra és megfelelően képzett tehetséggondozókra van szükség. A tehetséggondozó a tehetségekhez nagyon hasonló tulajdonságokkal, átlag feletti képességekkel, kreativitással és motivációval kell, hogy rendelkezzen. Számos szerepet kell elvállalnia, így edző, menedzser, mentor, tanácsadó és szülői csoportok vezetője. A tehetséggondozók képzésében a tehetséges gyerekek fejlesztésében használt módszereket alkalmazzuk, hogy mintát és sajátélményt kapjanak ezen hatékony eszközök tekintetében.

A tehetség

A tehetséggondozás feladata a kiemelkedő teljesítményre képes egyének segítése, hogy képességeiknek megfelelő szintű eredményeket érjenek el és alkotó egyénekké váljanak. Ehhez egyrészt tudnunk kell, hogy mi a tehetség, másrészt tudnunk kell, mire van szüksége a tehetségeseknek.

Már az első lépésnél szembesül a tehetséggondozás iránt érdeklődő szakember azzal, hogy nincs járt út, nincs biztos megoldás.

„A tehetség olyan valami, amit feltalálunk, és nem felfedezünk. Az, aminek egyik vagy másik társadalom akarja, hogy legyen, és ezért az egyes társadalmak igénye szerint időről időre változik a fogalom. Ha a tehetség definíciója használható, akkor az kedvező következményekkel jár mind a társadalom, mind az egyén számára. Ha az értelmezés nem eléggé hasznavehető, akkor értékes tehetségek vesznek el, és kevésbé értékeseknek jut a támogatás, bátorítás. Ezért fontos megértenünk, hogy mit jelent számunkra, és mások számára a tehetség fogalma.” (Sternberg és Davidson, 1990. 8.)

A tehetség tehát kor- és kultúrafüggő fogalom, de nyilván meghatározhatóak azok az alapvető jellemzők, amelyek a kiemelkedő alkotáshoz mindenképpen szükségesek.

* A tanulmány az OTKA támogatásával készült (T 043672).

A tehetség egyik klasszikus leírása a *Renzulli-féle* (1978) háromkörös koncepció. A tehetséget jelző tulajdonságok közül három alapvető csoport azonosítható:

1. a felső átlagot elérő általános intelligencia és speciális képesség
2. a feladatalkötelezettség
3. a kreativitás.

Ezeknek a tulajdonságoknak a találkozása jelzi a tehetséget, ezeknek interakciójában jelenik meg a tehetség. (Lásd *1. ábra*) E megközelítés alapján a jövőben kiemelkedő teljesítményre képes gyerekek felismerhetők, és speciális programokkal fejleszthetők.



1. ábra: Renzulli „háromkörös” modellje

A tehetségek felfedezése, azonosítása (tehetség-identifikáció) talán a legnépszerűbb kutatási téma világszerte. Sokféle módszer áll ehhez rendelkezésünkre, számtalan teszt és kérdőív közül válogathatunk. Mindenki szeretné természetesen azt a módszert használni, amellyel minden tehetséget ki tud szűrni, és egy tehetségtelen sem kerül a tehetségfejlesztő programba. Ilyen eljárás azonban nem létezik. Nincs egyetlen biztos módszer, és a tehetségek kiválogatása komoly szakértelmet kíván. Tapasztalatok szerint a gyerekek feladathelyzetben történő megfigyelése és minél több adat egybevetése adhat megbízható információkat. Az alkotóképesség legbiztosabban az alkotás folyamatában érhető tetten, de a belső erők megjelenéséhez időre és megfelelő képzésre, valamint gyakorlatra van szükség. Több szempont figyelembevételére csak folyamatos megfigyelés, az alkotó munka értékelése és a személyiség számára megfelelő kihívást hordozó, sokféle képesség megmutatkozását lehetővé tevő feladatok végzése során lehetséges.

Ezek fényében érthető, hogy a tehetséggondozás modern szemléletében egyre jobban háttérbe szorul a tehetségek azonosításának kérdése, és a tehetség fejlődéséhez szükséges környezeti tényezők biztosítására helyeződik a hangsúly.

A szemléletváltás azért vált szükségessé, mert kiderült, hogy a tehetségeseknek csak igen szűk rétegét lehet azonosítani megfelelő fejlesztés nélkül, hiszen egyrészt nagyon különböző lehetőségek között fejlődnek a gyerekek, és az eltérő környezeti hatások eltérően hatnak képességeik fejlődésére, másrészt a szabálytalan, kiegyensúlyozatlan képesség-struktúrájú tehetségeket a hagyományos tesztelés, de gyakran tevékenységük megfigyelése alapján sem tudjuk azonosítani.

Mindebből érzékelhető, hogy az azonosítási folyamat legfontosabb tényezője a tehetséggondozás és a tehetséggondozó szakember.

A gyerek csak akkor képes manifesztálni képességeit, ha erre lehetőséget és bátorítást kap. Az oktatási módszerek, gyakorlatok, különböző tapasztalatok gátolhatják és serkenthetik is az egyéni különbségek kibontakozását. A gyermek sajátosságainak, képességeinek megfigyelését azzal a kérdéssel kell indítani, hogy az iskolai, osztálytermi környezet optimális lehetőséget nyújt-e a képességek megnyilvánulására, gyakorlására. (Wallace, 1990)

A tehetségesek fejlesztésének módszerei sokrétűek, és e téren sincs királyi út. Attól függően, hogy milyen tehetségekkel, milyen körülmények között foglalkozhat a szakember, nagyon eltérő megoldások lehetségesek. A legmegfelelőbb megközelítések, módszerek megtalálása komoly szakmai felkészültséget, rugalmasságot és motivációt kíván.

A tehetséggondozó

A fejlesztés legfontosabb eleme a tehetséges gyerekeken kívül a pedagógus. Túl minden technikai felszerelésen, szakemberen, könyvtáron és lehetőségen, a folyamatot rendkívüli módon meghatározza a tehetséggondozó személy. Nem véletlen, hogy a tehetséggondozásban már tapasztalatokat szerzett országok nagy súlyt fektetnek a tehetséggondozó szakemberek képzésére.

A tehetséggondozónak elsősorban nem tárgyi tudásban, hanem sokkal inkább személyiségében kell magas szinten állnia. Megfelelő énerőre, önbizalomra, kitartásra van szükség, hogy a tehetséggel kapcsolatos sok bizonytalanságot elviselje.

A tehetséggondozó tanár diákjainak nagyobb része jó eséllyel intelligensebb és tehetségesebb lesz tanáránál. A tehetséggondozó olyan, mint a jó edző, aki valószínűleg nem tud ugyan olyan gyorsan futni, mint az atlétája, de tudja, hogyan kell egyre jobb eredmények elérésére felkészülni. Ennek a helyzetnek a kezelése is fejlett személyiséget, énerőt, önbizalmat kíván.

A tehetséggondozónak kiemelkedő képességekre van szüksége pedagógiai és pszichológiai téren egyaránt. A fejlesztés kialakításánál rengeteg ötlet, kreativitás segítheti. Munkája, személyisége mintája lehet az alkotó tehetségnek.

Természetesen a tehetséggondozás rendkívül összetett tevékenység, ezért nem egy tanár feladata, sokkal inkább csapatmunka. A sokrétű fejlesztést különböző területeken jártas, együttműködésre képes szakemberek, szervezéshez értő, alkalmas egyének tudják eredményesen, jól megoldani.

A tehetséggondozó szerepei

A tehetség gondozása összetett feladat, így a tehetségesekkel foglalkozó szakembernek sokféle szerepet kell vállalnia.

Edzőként igyekszik megtalálni azokat a tehetség-ígéreteket, akik kiemelkedő teljesítmény elérésére lesznek képesek. Megfelelő feladatokkal fejleszti tanítványai képességeit, figyeli fejlődésüket, és az adott fejlődési szakasznak megfelelő kihívások elé állítja őket.

Menedzserként felkutatja a lehetőségeket a kiemelkedő képességű gyermekek, fiatalok számára, hogy valódi teljesítményt produkálhassanak. Képzéseket, tanulmányutakat, ösztöndíjakat keres, hogy tanítványai megfelelő területeken minél több tudást, tapasztalatot tudjanak szerezni.

Mentorként a fentiekén túl hasonló érdeklődésével, elkötelezettségével, barátságával támogatja a fiatal tehetséget lelkileg is.

Nemcsak a tehetséggel, de annak családjával is foglalkozik. Tanácsadóként informálja a szülőket a gyerek fejlődéséről, a továbblépés lehetőségeiről, kiegészítő anyagokat ad, egyéni programot dolgoz ki. Gyakran szükség van nevelési tanácsokra is, hiszen a tehetséges gyermekek sok esetben családjuknak is folyamatos megterhelését jelentenek.

Újabb kihívás a tehetséggondozó számára, hogy a tehetséges gyerekek szülei számára szülőcsoportot hozzon létre. Ez a munka sokszorosan megtérül, mert az önszorgató csoportban a hasonló problémákkal küzdők nagyon sok támogatást jelentenek egymásnak.

Természetesen nem kell minden pedagógusnak a tehetséggondozó minden szerepét vállalni. Sokkal fontosabb, hogy a pedagógus önmaga érdeklődése, képességei szerint a saját személyiségének megfelelő egyéni, hiteles szerepet vállaljon.

Bármely módon is alakítja ki a kapcsolatot a tehetséggondozó a kiemelkedő képességű gyerekekkel, fiatalokkal és szüleikkel, alapvető igény, hogy ismerje a tehetség alapvető jellemzőit, a tehetségesek sajátosságait, problémáit és igényeit.

Amit a tehetséggondozónak mindenképpen tudnia kell

A tehetségnek kognitív és emocionális összetevői vannak. A gondolkodás magasabb szintje érzelmi mélységeket teremt, így a tehetséges gyerekek nemcsak másképp gondolkodnak, hanem másképp is éreznek, mint társaik. A tehetség nagyfokú tudatosság, érzékenység és jelentős képesség az észleleteknek intellektuális és emocionális tapasztalatokká való átalakítására. A tehetségnek legalább öt olyan vonását azonosíthatjuk eléggé nagy bizonyossággal, amelyek gyökerei lehetnek különböző interperszonális és intraperszonális konfliktusok kialakulásának. Ezek a következők:

1. Divergens gondolkodás – másképp látja a világot.
2. Ingerlékenység – erős receptorai vannak, és erősen reagál.
3. Érzékenység – az átlagosnál mélyebben érintik a dolgok.
4. Éles felfogóképesség – sok mindent átlát.
5. Belső vezérlő elv – saját útját járja.

A fenti sajátosságok mellett sok tehetséges gyerek folyamatos belső és külső disszinkronitásban él. Kiemelkedő értelmi képességeik mellett szociális és mozgásos képességeik lehetnek átlagosak vagy átlag alattiak. Így fizikai és társas-érzelmi téren gyerek szinten lehetnek, miközben értelmük felnőtt szintű. Nem feltétlenül kiemelkedőek minden területen, valamiben messze meghaladják még az átlagos felnőtteket is, más tekintetben még kortársaiknál is gyengébbek lehetnek. Emellett a környezet elvárja tőlük, hogy kiemelkedő értelmi képességeik szerint viselkedjenek, ugyanakkor gyerekként kezeli őket. Gyakran túlzott teljesítményeket várnak el tőlük, máskor pedig erősen alábecsülik őket.

A tehetséges gyerekek kétségtelenül nagyobb megterhelést jelentenek, mint az ún. átlagos gyerekek. Az oktatásban nemcsak a tehetséges, de bármely gyerek számára igen fontos szemléletváltással jelentősen megkönnyíthetjük magunk és a tanítványaink életét:

1. A tanulás nem az iskolára való felkészülés, vagy még szűkebben a házi feladat elvégzése, hanem a világ szabad felfedezése.
2. A gyerekek akkor is tanulnak, ha közben jól érzik magukat.
3. A gyerekek olyasmit is megtanulnak, amit nem tanulási céllal adunk a kezükbe.
4. A dolgok sokkal tanulságosabbak (és érdekesebbek) lehetnek, ha megfordítjuk, szétszedjük, megszagoljuk és elképzeljük őket kívülről, belülről, a megszokottól eltérő idő és téri dimenziókban.
5. A világ nem ér véget az iskola kapujánál, a tananyagban, az iskolán, sőt a tudásunkon kívül is létezik világ.

A tehetséggondozók képzése

Sokan vallják, ahogy a tehetségesek tulajdonságai jellemzik a megfelelő tehetséggondozót, úgy a tehetséggondozók képzésében is a tehetségesek fejlesztéséhez hasonló szemlélet szükséges. A tehetségfejlesztők képzése a tehetséggondozás elveihez nagyon hasonló elvek szerint történik.

Szabad felfedezés, tapasztalatszerzés:

- A képzésben túlsúlyban vannak a tréning jellegű foglalkozások, gyakorlatok.
- Számos megközelítés, megoldás és módszer közül szabadon választhatnak a pedagógusok.

Iskolán kívüli oktatás:

- A képzés nemcsak az osztályteremben folyik. A hallgatók kihelyezett foglalkozásokon és konferenciákon vesznek részt. A tréning-hétvégén az önismeret, a helyzetek átélése sokkal mélyebben hat a résztvevőkre, mint elszigetelt rövid foglalkozásokon.
- A gyakorlatokon személyesen szembesülnek a problémákkal a pedagógusok.

Saját munka és tapasztalat beépítése:

- A pedagógusok gyakran nagy tapasztalattal hátuk mögött ülnek be tanulni. Az új ismereteket akkor tudják magukévá tenni, ha az a régi tudással összeegyeztethető. Ezért az előadások, a szemináriumok, a dolgozatok szempontjából is elvárás, hogy saját megfigyelésekkel, élményekkel támasszák alá a megtanult anyagot.

A képzésben az elsajátítandó módszerekkel tanulnak a pedagógusok:

- Projektekben kapják a feladatot a projekt módszer megismerésére.
- Gondolattérképen kapják az összefoglalókat, így mire a módszert tanulják, már tudják, milyen hasznos.
- Csoportmunkában dolgoznak ki tananyagot.
- Szakmai és lelki támogatást kapnak további kutatáshoz, konferenciákon való részvételhez, publikációkhoz, új programok beindításához.

Zárógondolatok

Meggyőződésem, hogy a különleges csoportok igényei rávilágítanak a nagyobb populáció igényeire is. Azok a pedagógusok, akik elvégezték a tehetségfejlesztő képzést, minden gyerek oktatásában alkalmazni fogják azokat az elveket és módszereket, amelyek a tehetségesek gondozásában elkerülhetetlenek. Kiderült, hogy a különböző képességű gyerekek számára is nagy lehetőséget, kellemesebb, könnyebb tanulást és a korábbi módszereknél hatékonyabb tanítást eredményez

ezen megközelítések alkalmazása. A tehetséggondozók képzésében alkalmazott elvek és módszerek a pedagógusoktatás minden területén termékenyítően hathatnának, és az oktatás új szemléletét vihetnék be a felsőoktatásba.

Irodalom

- Renzulli, J. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184, 261.
- Sternberg, R. J. - Davidson, J. (1986): Conceptions of Giftedness: a map of the terrain. In: (Eds.) Sternberg, R. J.- Davidson, J. E.: *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge, 3-20.
- Wallace, D. (1990): Sibling relationships in creative lives. In: (Ed.) Howe, M. J. A.: *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talent*. British Psychological Society, London, 71-88.

A NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ AJÁNLATA

Dr. Buda Béla

Az iskolai nevelés – a lélek védelmében

Az iskolai mentálhigiéné alapelvei

A/5, 348 oldal, Ára: 1900 Ft

Raktári szám: 53381

A kiváló orvos és pszichológus munkája válogatás a szerző azon tanulmányaiból, amelyek a lelkiegészség-védelem összefüggésrendszerét tekintik át tudományközi tájékozódással, elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt magas igénnyel, mégis olvasmányosan, érdekesítően.

Bármely betegség kapcsán – így a lelki sérülések esetén is – elmondhatjuk, hogy a megelőzés sokszorta jobb, mint az utólagos terápia, ezért a nevelők bevonása a prevencióba óriási előnyöket kínál, mert a pedagógusok minden nap kapcsolatban vannak a gyerekekkel. A szerző fő törekvése, hogy a pedagógusokat ráébressze e téren adódó lehetőségeikre, felelősségükre.

Dr. Buda Béla

A lélek egészsége

A mentálhigiéné alapkérdései

A/5, 344 oldal, 2200 Ft

Raktári szám: 53370

A könyv szerzője az emberi kapcsolatokban, a kommunikációban keresi és tárja föl a lelki történések mozgatórugóit. A személyiség egészséges fejlődésének elősegítéséhez meg kell ismernünk a korszerű mentálhigiéné gondolkodás alapjait is. A tanulmányok a következő részterületeket ölelik fel: társadalomtörténet, szociálpszichológia, az ifjúkor pszichológiája, a megelőzés eljárásai a lelkiegészség-védelemben, a szexológia, a család, az iskola viszonylatrendszer, a munkahelyi miliő, a vezetés lélektana, a különféle közösségek hatásrendszere, terápiás értéke. Olyan sajátosan jelenkori kérdéseknek is figyelmet szentel a szerző ebben a kötetben, mint a HIV-fertőzés és az AIDS-megelőzés.

Hoffmann Rózsa (szerk.)

Szakmai etikai kódex pedagógusoknak

Tanulmányok, normák és eseteleírások

A/5, 160 oldal, 920 Ft

Raktári szám: 53364

A pedagógusetikai kódex 1996-ban jelent meg először egy kis füzetben. Az új, 160 oldalas könyv három szakmai etikai kódexet tartalmaz: a Független Pedagógus Fórumét, amelyet készítői valamennyi pedagógusnak szántak; a Magyar Katolikus Egyházét, amely a katolikus nevelési-oktatási intézmények pedagógusaihoz szól; és egy harmadikat, amely a közoktatási szakértők számára készült. Az elméleti tanulmányokat az óvodák és az iskolák mindennapjaiból vett valós esetek elemzései egészítik ki.

Megvásárolható a nagyobb könyvesboltokban és a Nemzeti Tankönyvkiadó mintaboltjában:

Pedagógus Könyvesbolt, 1053 Budapest, Múzeum körút 3.

Internetáruház: www.nettankonyv.hu



Nemzeti Tankönyvkiadó

TERMÉSZETTUDOMÁNY SZAKOS TANÁRKÉPZÉS*

VICTOR ANDRÁS

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karának főiskolai tanára
victora@zpk.hu

A komplex világlátás igénye – nem csak a természettudományok terén – egyre erősebb. A kis óraszámú természettudományos tárgyak oktatását jól (és gazdaságosan) elláthatnák olyan tanárok, akik mind a négy természettudomány (fizika, kémia, biológia és földrajz) terén rendelkeznek a szükséges szaktárgyi és tantárgypedagógiai ismeretekkel. A Természettudomány szak bevezetését főiskolai szinten és mindig valamely hagyományos természettudományos szakkal párosítva tartjuk lehetségesnek. Kidolgoztuk ennek a tervezett szaknak az óratervét és a tematikáit. A komplexitásból is adódóan a környezeti nevelés nagy hangsúlyt kap a tervezetben.

A téma előzményei

Az UNESCO mellett működő IEA (Nemzetközi Teljesítményértékelő Szövetség) már több „világméretű” pedagógiai eredmény-összehasonlító mérést végzett. Ezekben hazánk is résztvett. Az eredmények részben dicséretesek, részben elgondolkodtatóak voltak. Magyarország már a '70-es és a '80-as években végzett mérések tanúsága szerint is a világ élmezőnyében volt a 14 évesek populációjában, a természettudományos tény-ismeretekkel kapcsolatban, de nem álltunk – s ma sem állunk – jól a probléma-felismerés és a kísérletező gondolkodásmód terén. Hazánk egyike azon országoknak, ahol a leghamarabb (már 5-6. o. táján) kezdik meg a széttagolt természettudományi tárgyak oktatását. Ezen lényegében az 5-6. osztályos Természetismeret bevezetése sem változtatott.

Sokan vannak, akikben már régóta jelentkezett az az igény, hogy talán később kellene szétválasztani az egységes természetismereti tantárgyat különálló *fizikára*, *biológiára* stb. Ennek az igénynek a jelentkezése összefügghet azzal, hogy az integráció gondolata általában véve is erősödik korunk gondolkodásában.

A fent említett vizsgálatok ugyan nem utalnak arra, hogy a probléma-megoldó gondolkodásban jelentkező viszonylagos gyengeségünk ennek a korán kezdődő

* A tanulmány a MKM 346/95. sz. pályázat keretében készült; A szerző munkatársai voltak: Csákány Antalné, Makádi Mariann és Simon Dénes.

differenciálásnak lenne a következménye, mégis joggal bízhatunk abban, hogy ha a természettudományok oktatását a jelenleginél erősebben alapozzuk komplex természeti jelenségek elemzésére, az javítani fog a kísérleti, problémacentrikus gondolkodásmód helyzetén is. A természettudományok egységes tanítása pedig – már csak az ismeretanyag, összességében szinte már áttekinthetetlen méretei miatt is – értelemszerűen el kell, hogy tolja az arányt a tény-tanítás felől a probléma-tanítás felé.

Tudjuk, hogy egyes iskolák próbálkoztak – s még többen próbálkoznának is – *Természet* („Science”) tantárgy bevezetésével, de jelenleg nincsenek olyan tanárok, akik fölkészültek lennének ennek tanítására.

A hazai tanárképző főiskolákon hosszú ideig nem készült terv ilyen típusú képzésre, jelenleg is egyedi „kísérletként” került bevezetésre egyes intézményekben, pedig a kollégák jól ismerik a „komplex természet-tudományos tanárok” iránti iskolai igényt. A pedagógiai műhelyek e téren való mozdulatlanságának döntő oka valószínűleg az, hogy eleve lemondtak két vagy három természettudomány egy szakként való oktatásáról az ezzel elkerülhetetlenül együttjáró sűrítések, elhagyások miatt. Némileg leegyszerűsítve a helyzetet ezt úgy is fogalmazhatjuk, hogy azért nem, mert a szakmai részletezés és precizitás igénye győzött a komplexitással, a környezeti szemlélettel és a gyakorlati haszonnal szemben.

A természettudomány szak célja és kapcsolatai

A szak célja olyan tanárok képzése, akik jogosultak tanítani a 10-16 éves korosztály számára

- környezetismeret/természetismeret tantárgyat (5-6. osztály)
- komplex természettudományi tantárgyat (7-10. osztály)
- környezetvédelmi vagy környezeti nevelési tantárgyat
- szükség esetén bármely önálló, hagyományos természettudományi tárgyat.

A *természettudomány* szakot csakis valamelyik hagyományos természettudományi szakkal – fizika, kémia, biológia, földrajz – párosítva tudjuk elképzelni. Az óratervek is ennek megfelelően készültek. Ha tehát például egy hallgató biológia – *természettudomány* szakos, akkor ő a *természettudomány* szakon belül értelemszerűen csak a másik három természettudomány ismeretrendszerével és módszertanával foglalkozik. A *természettudomány* szak tehát mindig „csak” három természettudomány összefoglalását jelenti, hiszen a negyediket a hallgató külön, önálló szakként végzi.

A hagyományos *földrajz* tantárgy ismeretrendszerével kissé más a helyzet, mint a többiével. Ennek az az oka, hogy a *földrajz* tárgy csak részben természettudomány, másik részében társadalomtudomány (ld. a társadalomföldrajz nagy részét!) Ebben a tervezetben elsősorban és döntően a természeti földrajzot tartottuk

szem előtt, hiszen mi nem az eddig megszokott tantárgyak integrálását tűztük ki célul, hanem az (egységes) *természettudomány* szak megtervezését. Figyelembe vettük azonban, hogy a természeti folyamatok – különösen az összefüggések – ma már elválaszthatatlanok a társadalmi folyamatoktól, s arról sem feledkezhetünk meg, hogy egy ilyen szakon végzett tanár esetleg önálló *földrajz* tantárgyat (is) tanít majd, ezért a megfelelő tantárgyakba a legszükségesebb társadalomföldrajzi ismeretrendszer is beépítettük.

A *természettudomány* szak tartalmi megtervezésében a tanítási időkorlátok voltak a legszorítóbbak. Ez érthető, hiszen végül is egy szokásos szak órászámába kellett belezsúfolnunk három szak tananyagából a szakmai alapozás és a szemléletformálás szempontjából legfontosabbakat. Egy adott szak órászámát úgy szokták kiszámolni, hogy összeadják a félévek heti óraszámait. Egy szokásos szak esetében ez (intézménytől függően) 75 és 80 között van. Minthogy mi az ELTE -n dolgozunk, szerettük volna az ott érvényes 75-re beállítani az órászámot. Ez ugyan nem sikerült maradéktalanul, de a *természettudomány* szak órászáma az alábbi tervezetben így is csak alig haladja meg egy szokásos szak tanítási terjedelmét.

A fenti problémából kiindulva – egyszerűen időterjedelmi okokból – nem tartjuk lehetségesnek azt, hogy a *természettudomány* szakot ne valamely hagyományos természettudományi tárggyal párosítsuk, hanem például egy humán szakkal. Bár ez szemléletileg nagyon jó lenne, mégsem tartjuk lehetségesnek, mert ebben az esetben a *természettudomány* szaknak mind a négy természettudományi ágat fel kellene ölelnie, amely még tovább növelné a fent említett problémákat.

A szak jellege

A szak tervezésekor két szempontot próbáltunk összeegyeztetni:

- a komplexitásra való törekvést (azaz a „hagyományos”, évtizedek óta megszokott széttagoltság csökkentése),
- a jelenlegi tanárképzési és iskolai szak- illetve tantárgyi rendszer kialakult szerkezetének figyelembe vételét.

A két szempont egymással antagonisztikusan ellentétes. A jelenlegi rendszerre ugyanis mind a pedagógusképzésben, mind a közoktatásban a tantárgyi széttagoltság jellemző, amely kizárja – vagy legalábbis erősen gátolja – a komplexitást.

A végeredmény valamiféle – remélhetőleg egészséges és termékeny – kompromisszum. A szak óratervében ugyan zömmel a hagyományos szaktárgyi stúdiók szerepelnek, de mellettük megjelennek integrált, komplex tematikájú tantárgyak is, amelyek példát adhatnak a tanárjelöltek integrált gondolkodási képességének fejlesztésére. Meggyőződésünk, hogy a gondolkodási minták a leendő tanároknak elvezethetnek egy komplex természet-látásmód kialakulásához, különösen

akkor, ha ezeket a mintákat nemcsak előadásokon hallják, hanem elvégzendő feladatokon keresztül saját maguk is megélik.

Ez tehát azt jelenti, hogy egy tipikus tanárképző intézmény különösebb probléma nélkül föl tudja vállalni a szak oktatását, ugyanakkor azonban mégiscsak jelent számukra valami kihívást, mert a komplex tárgyak oktatására az intézmények többnyire nincsenek fölkészülve.

Hasonló a helyzet a közoktatás szintjén, tehát a leendő fölhasználók esetében. A *természettudomány* szakos hallgatók – „fregoli” képzésüknek köszönhetően – a leghagyományosabb tantárgyi széttagoltságban is megállhatják a helyüket, ugyanakkor alkalmasak lehetnek új típusú, komplex természettudományi, ill. környezeti tantárgyak oktatására is.

Ezt a fajta komplexitást a hagyományos középiskolai (tehát a 14–18 éveseket tanító) tanárok képzésében már nem igen tudjuk elképzelni. Ott már olyan szintű specializálódás szükséges, ami – egyesek szerint – még a kétszakosság létjogosultságát is megkérdőjelezi. (Legalábbis vannak jelek, amelyek erre felé mutatnak.) A magunk részéről egy tanár esetében nagyon fontosnak tartjuk a minél szélesebb körű tájékozottságot (ezért az egyszakos tanárképzést téves koncepciónak ítéljük), s ezt a széles látókört a kisebbekkel foglalkozó pedagógusok esetében még fokozottabban szükségesnek tartjuk.

A szak tervében megjelölt 10–16 éves korosztály tanításában – természetesen nem adva föl a képzés szakmai igényességét – nemcsak lehetségesnek, de sok szempontból kifejezetten kívánatosnak tartjuk azt, hogy a természettudományos ismereteket tanító tanárok minden természettudományban többé-kevésbé járatosak legyenek. Egyrészt azért, hogy a természet egysége és teljessége valamilyen formában és szinten még akkor is megjelenjen a gyerekek számára, amikor – nagyjából 6. osztálytól – már nem osztatlanul, hanem „kis tudományok mozaikjára” bontva ismerkednek a természettel, másrészt – miként fentebb is említettük – ennek a korcsoportnak a tanításához a tanárral szemben támasztott követelmények közül még fontosabb a széles látókör, mint az elmélyült, részletekbe menő, tudományos precizitás.

Nem mellékes szempont az sem, hogy a környezeti nevelés terén – márpedig ez a NAT alapján az iskola egyik kiemelt (tantárgyközi) nevelési területe! – a széleskörűen tájékozott pedagógusok tehetnek a legtöbbet. Ezt szolgálná tehát a *természettudomány* szak bevezetése.

A természettudomány szak várható tanegységei

A természettudomány szak várható tanegységeit az 1. táblázatba foglaltuk össze:

1. táblázat: A természettudomány szak várható tanegységei

a) <i>Közös tárgyak</i>	Matematika. A természettudományok rendszere. A természettudományok története. Környezeti nevelés. Egységes természet. Globális és regionális környezeti kérdések. A természettudományok pedagógiája.
b) <i>Fizika</i>	Mechanika Hőtan Elektromosság Optika Atomfizika, magfizika, csillagászat Fizika tantárgypedagógia
c) <i>Kémia</i>	Általános és fizikai kémia Anyagszerkezet, anyagismeret Szervetlen kémia Analitika Szerves és biokémia Kémia tantárgypedagógia
d) <i>Biológia</i>	Szervezetan Rendszertan, evolúció Élettan Szünbiológia Genetika Biológia tantárgypedagógia
e) <i>Földrajz</i>	Tájékozódás Természetföldrajzi összefüggések Ásvány- és kőzetan A földrészek és a világtenger földrajza Kapcsolatok földrajza Európa tájainak földrajza Magyarország földrajza A Föld és az élővilág fejlődéstörténete Földrajz tantárgypedagógia

Az egyes tanegységek részletesebb tematikája segít megérteni, mit jelent számunkra a komplex természettudományos látásmód. Az alábbiakból két példát mutatok be a közös tárgyak csoportjából:

A természettudományok rendszere

Cél: a hallgatók képet kapjanak arról, hogy a tudomány hogyan illeszkedik a többi világmagyarázat közé, a természettudományok hogyan illeszkednek a többi tudomány közé, a hajdan egységes természettudomány miképpen tagolódott rész-tudományokká, s hogy napjainkban milyen fajta integrálódási tendenciák jelentkeznek.

Tematika:

- A tudomány fogalma és viszonya más világ-értelmezésekhez (mítosz, vallás, művészet).
- Mítosz, vallás és tudomány kapcsolata a múltban és ma, a természeti és a „fejlett” népeknél.
- Gyakorlat és tudomány viszonya régen és napjainkban. A tudomány haszna, veszélyei és felelőssége.
- A természettudomány tartalmi széttagolódása.
- A csillagászat, fizika, kémia, biológia és természeti földrajz kialakulása.
- A határtudományok.
- A természettudományok ETO-rendszere.
- A különböző mozgásformák egymásra épülése; a redukcionizmus.
- A specializáció folyamata és a túlspecializálódás.
- A természettudomány funkcionális széttagolódása: tiszta és alkalmazott tudományok.
- Alap kutatás és alkalmazott kutatás.
- A természettudományok integrációjának igénye.
- A természet- és társadalomtudományok integrációjának igénye.
- Az integráció formái.

A természettudományok története

Cél: a hallgatók képet kapjanak arról, hogy a természettudományok története mennyiben része a társadalmak történetének, s hogy milyen mértékben volt attól viszonylag független. A főbb gondolati csomópontokon keresztül meglássák a természettudományok történetének logikus és ellentmondásos tendenciáit.

*Tematika:**Világképünk, látásmódunk*

- Környezeti világképek a természeti népek animizmusától a génmanipulációig.
- A térbeli és időbeli tájékozódás fejlődése.

Gondolkodásunk és megismerésünk

- A ókori tapasztalástól a középkori skolasztikán át a modern kísérletezésig.
- A megismerést segítő technikai eszközök fejlődése és kölcsönhatása a tudománnyal.
- A rendszerezés gondolatának fejlődése az egyes tudományterületeken.
- Az evolúciós gondolat története az egyes tudományterületeken.
- Zsákutcák a természettudományok történetében (pl. alkímia, éter- és flogiszton-elmélet, ősnemzés, geocentrikus világkép).

A világegyetemről és a Földről való tudásunk története

- A csillagászat fejlődése az égbolt szemlélésétől az űrszondákig.
- A geocentrikus világképtől a táguló világegyetemig.
- Kozmológiák.
- A nagy földrajzi felfedezések.

Az élő és élettelen világról való tudásunk története

- Az ókor tapasztalati ismereteitől (cserépegetés, balzsamozás, hajósok tájékozódása, időjósítás stb.) a tudományos elméletekig.
- Az anyag oszthatóságáról, szerkezetéről való nézetek fejlődése az őselemtől a kvarkig.
- Fontos anyagi és természeti állandók meghatározása.
- A különböző anyagok tapasztalati alkalmazásától a molekula-tervezésig.
- Az élet keletkezésére és lényegére vonatkozó nézetek története.

A szak várható előnyei

A szak esetleges beindításának várható *előnyeit* és *nehézségeit* illetően konzultációt folytattunk olyan, vidéki pedagógusképző (ill. azt is folytató) intézmények oktatóival, amely intézmények potenciális gazdái lehetnek ennek a szaknak. Az alábbiakban összefoglaljuk ennek fontosabb eredményeit.

Fentebb már említettük, hogy a *természettudomány* szakot elvégzett hallgatók több vonalon is hasznosíthatnák ezt a szakjukat:

- a) Ha iskolájukban lesz *komplex természeti (környezeti)*, vagy éppenséggel *környezeti nevelési* tantárgy, akkor ennek tanítására ők bármely szakpáros tanárnál alkalmasabbak lennének.

- b) Ha iskolájukban a *Környezetismeret* tárgy folytatódik az 5. és 6. osztályban is, akkor ennek tanítását átvehetnék a tanítóktól.
- c) Ha iskolájukban a szakos ellátottság nem terjed ki minden természettudományi tantárgyra, akkor ők – fregoli oktatóként – bármelyik hagyományos természettudományi tárgy – *Fizika, Kémia, Biológia és Földrajz* – oktatását elláthatnák.

A *természettudomány* szakosok valószínűleg kelendők lesznek a felhasználók (vagyis az önkormányzatok, illetve az igazgatók) számára, mert

- A szokásos pedagógusoknál több szak tanítására alkalmasak. Ez az előny még kifejezettebben jelentkezne a kis iskolákban, ahol egy-egy kollégának általában úgysis több különböző tantárgyat kell tanítania, mert a heti 1-2-3 órás *Fizika, Kémia, Biológia, Földrajz* szakkal nem lehet kitölteni egy tanár heti kötelező óraszámát.
- Minthogy a NAT szerkezete sugallja, ajánlja az integrált tantárgyak bevezetését, várható, hogy megnő az iskolákban az integrált természetismeret tanítása iránti igény.
- A *természettudomány* szak többféle iskolaszervezeti típushoz és különféle tantárgyi szerkezetekhez is illeszkedhet.

A szak várható nehézségei

Hallgatók

Előre látható nehézség a *jelentkezők kvalitása*. Kérdés, hogy lesznek-e olyan hallgatók, akik gyakorlatilag négy tárgy komoly tanulására vállalkoznak. (Még akkor is, ha ez a négy nem úgy négy, mint ahogyan a két szak kettő.) Kérdés tehát, hogy lenne-e elég jelentkező egy ilyen, az átlagosnál nyilván nehezebb, megterhelőbb szakra. S ez a kérdés még azzal együtt is jogos, hogy a végzés utáni elhelyezkedésük viszont – szintén nyilván – ezzel a szakkal könnyebb lesz.

Kidolgozandó a *felvételi módja*, amely nem lehet változtatás nélkül azonos a jelenlegi, szokásos felvételiztetéssel. Nemcsak azért, mert túl nagy teher lenne a jelentkezőktől azt várni, hogy mind a négy természettudományi tárgy gimnáziumi tananyagát megtanulják „felvételi szinten”, hanem azért is, mert az ő számukra bizonyos értelemben nem is a különálló *Fizika, Kémia* stb. ismeretanyaga fontos, hanem az áttekintő-képesség, a komplex látásmód, a probléma-érzékenység stb.

Közelítő megoldásként elfogadhatónak tartanánk például azt a megoldást, hogy a jelentkező maga választja meg azt a két természettudományos tantárgyat, amelyből felvételit tesz.

Tanszékek és oktatók

Vajon melyik tanszék lenne a gazdája egy ilyen képzésnek, s kik tanítanák? Nem gondoljuk, hogy külön tanszéket kellene alapítani ahhoz, hogy egy intézmény főlvállalja a *természettudomány* szak indítását. (Bár gondolatban nem zárjuk ki ennek a lehetőségét sem.) Sokkal inkább azt gondoljuk, hogy ez megoldható a meglévő természettudományos tanszékek együttműködésével; s ennek egyúttal katalizáló szerepe is lehet a tanszékek munkájának összehangolásában, a tematikák egyeztetésében, a módszerek kicserélésében stb. (S ne tagadjuk, hogy ez az összehangolás amúgy is régi – és többnyire sajnos beteljesületlen – vágya a pedagógusképző intézmények sok oktatójának.)

Azoknak a tantárgyaknak a tanítása, amelyek a szokásos képzésben is szerepelnek, legföljebb csak átmeneti gondokat okozhat. Itt csak esetleg a kétféle szint – és kétféle látásmód! – megkülönböztetése, elhatárolása jelenthet gondot és talán átmeneti keveredést. Problematikus lehet viszont azoknak a tantárgyaknak az oktatása, amelyek speciálisak, csak erre a szakra jellemzőek, pl.: *Globális és lokális környezeti problémák*, *A természettudományok története* (nem külön-külön, hanem egységben! komplex módon!), *Környezeti nevelés* stb. Ezeknek az oktatására nyilván meg kell majd keresnie minden intézménynek a megfelelő (akár külső) oktatókat.

A Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. akkreditált továbbképzései

A tanfolyamok részvételi díja: 25 000–40 000 forint

Dyslexia-prevenció az oktatás különböző intézményeiben 50 óra
Indítási engedély száma: XXV./2./510./2000.

Magyartanítás az ezredfordulón 60 óra
Indítási engedély száma: XXV./2./506./2000.

Továbbképzés a 10–16 éves korosztállyal foglalkozó történelemtanárok számára 34 óra
Indítási engedély száma: XXV./2./501./2000.

Hagyományos és új módszerek az általános iskolai kémia tanításban 30 óra
Indítási engedély száma: XXV./2./507./2000.

Hagyományos és új módszerek a középiskolai kémia tanításban 30 óra
Indítási engedély száma: T302460-1005/1999.

Szakmai és módszertani műhely általános iskolai tanároknak 30 óra
Indítási engedély száma: XXV./2./509./2000.

A földrajztudomány és a földrajzoktatás legújabb eredményei 30 óra
Indítási engedély száma: XXV./2./508./2000.

Drámajáték a tanítás és a nevelés szolgálatában 30 óra
Alapítási és indítási engedély száma: OM 244/39/2003.

Anyanyelvünk világa Az anyanyelvi nevelés tartalmi és módszerbeli megújulása az 1–4. osztályban 30 óra
Alapítási engedély száma: OM 241/49/2003.

Magyar nyelv és kommunikáció Az anyanyelvi nevelés tartalmi és módszerbeli megújulása az 5–12. osztályban 30 óra
Alapítási és indítási engedély száma: OM 244/65/2003.

Angol nyelv. Szórakoztató angol nyelv-tanítás Szórakoztató angol nyelv-tanítás a komplex készségfejlesztés és a kétszintű érettségi tükrében 30 óra
Alapítási engedély száma: OM 241/52/2003.

Az alsó tagozatos matematika tanításának tartalmi és módszerbeli megújulása 40 óra
Alapítási engedély száma: OM 241/51/2003.

Ha baj van a matematikával – számolási zavarral (dyscalculiával) küzdő tanulók diagnosztizálása, fejlesztésének lehetőségei a gyakorlatban 40 óra
Alapítási engedély száma: OM 241/9/2003.

Jelentkezés:

Katona Erzsébet – Bemutatóterem-vezető

Tel: 1/460 1867, 20/569 2671

e-mail: katona.erzsebet@ntk.hu

1143 Budapest, Szobránc u. 6–8.



Nemzeti Tankönyvkiadó

E-LEARNING – ÚJ LEHETŐSÉG A TANÁRTOVÁBBKÉPZÉSBEN

Egy nyelvtanár továbbképző program tapasztalatai

HOFFMANN ORSOLYA

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

A tanulmány röviden foglalkozik a magyarországi számítógépes ellátottsággal és internet hozzáféréssel a középiskolák, illetve a tanárok szempontjából. Az áttekintés alapján a szerző úgy véli, hogy megalapozott igény és lehetőség ma már hazánkban az e-learning formában történő tanártovábbképzés. Részletesen ismerteti egy web-alapú nyelvtanár továbbképzés felépítését és kipróbálásának tapasztalatait, ennek során választ keres az e-learning formában történő képzések elfogadottságának és hatékonyságának kérdéseire is.

Rövid helyzetkép

Az elmúlt évtized kommunikációs és információs technológiai forradalma, az információs társadalom egyénekekkel szemben támasztott kihívásai, az internet és a digitális tananyagok térhódítása, mind-mind előtérbe helyezi a távoktatás/távtanulás új formáját, a web-alapú, a világháló lehetőségeit kihasználó, mai szóhasználattal e-learningnek nevezett távoktatást és/vagy táv tanulási formát (Kovács, 1996).

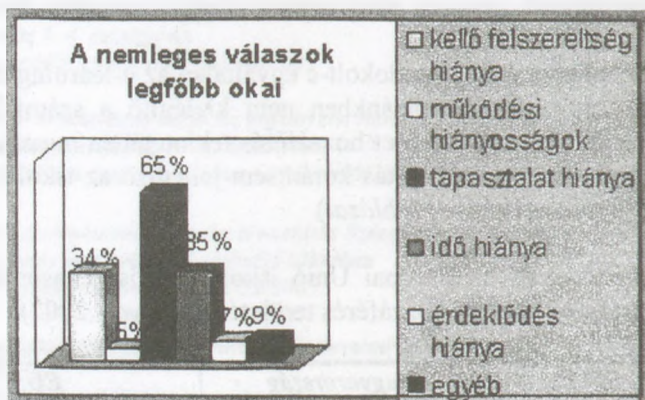
Sokan feltehetik a kérdést, hogy indokolt-e egyáltalán az e-learning szerepéről és lehetőségeiről beszélni, amikor hazánkban nem kielégítő a számítógépekkel felszerelt háztartások száma, s az internet hozzáférés tekintetében messze az európai átlag mögött állunk. Ez a megállapítás korántsem jellemző az iskolákra, különösen nem a középiskolákra. (Lásd 1. táblázat)

1. táblázat: Magyarország és az Európai Unió iskoláinak összehasonlító adatai számítógépes ellátottság és Internet hozzáférés területén (Magyar, 2002).

	<i>Magyarország</i>	<i>EU</i>
Számítógép-ellátottság az iskolákban	30 tanuló/gép	9–12 tanuló/gép
Internet-hozzáférés a középiskolákban	100%	100%
Internet-hozzáférés az általános iskolákban	34%	91–100%

A pedagógusok személyi számítógéphez juttatása, az otthoni internet kapcsolatok kialakítása is régóta célja a mindenkori oktatási tarcának. Különbéféle programokkal 2002-ig mintegy 20 ezer pedagógus kapott számítógépet (Magyar, 2002). Jelenleg a kormány különféle adókedvezményekkel támogatja e területen a tanárokat, valamint szakirányú továbbképzésekre normatív támogatást ad az iskoláknak. A Sulinet Express program keretében ingyenesen vehetnek részt a tanárok olyan képzéseken (ECDL vagy OKJ), amelyek számítógépes ismeretek elsajátítását teszik lehetővé.

Az általános helyzet felvázolásán túl, a tanulmány témájából kiindulva érdekesek lehetnek egy szűkebb célcsoport, a német nyelvtanárok számítógépes ismereteinek és internet használati szokásait feltérképező vizsgálat eredményei. (D. Horváth és Hoffmann, 2002) A vizsgálat során 553 középiskolai német nyelvtanár töltötte ki a kérdőívet. A válaszolók 61 százaléka ismeri, és rendszeresen használja az internet szolgáltatásait munkahelyén és/vagy otthon. A felhasználás célja a tanárok többségénél a tanórára való felkészülés (feladat lapok készítése, információk letöltése stb.), de akadtak olyanok is, akik már a tanórán, az oktatási folyamatba beépítve alkalmazzák az informatikai eszközöket. Az e-learning tanulási forma elfogadottságára utal a felmérésnek egy másik adata. Azok a tanárok, akik válaszuk szerint nem használnak számítógépet semmilyen formában munkájuk során, indoklásképpen legfőbb okként tapasztalatlanságukat és az eszközök hiányát említették. A válaszoló pedagógusok körében csak alacsony számban voltak azok, akik az elutasítást az érdeklődés hiányával indokolták. (Lásd 1. ábra.)



1. ábra: Miért nem használnak a pedagógusok számítógépet?
(D. Horváth és Hoffmann, 2002)

Távoktatás e-learning formában

Az előzőekben röviden vázolt helyzet lehetővé teszi, illetve indokolja, hogy a pedagógusok körében előbbre lépjünk az internet és az informatikai eszközök használatának tanításában. A fejlesztés egyik lehetséges útja, ha minél többen megismerkednek az e területen már kialakított és megvalósított oktatás-módszertani továbbképző programok tapasztalataival.

A tanárok körében – elsősorban munkahelyi elfoglaltságuk miatt – az ismeretszerzés egyik célszerű formájának tűnik a távtanulás, az interneten keresztül történő továbbképzés. A következőkben röviden bemutatok egy újszerű, e-learningre épülő nyelvtanár továbbképző programot, majd a próbakurzus tapasztalatai alapján választ keresek a következő kérdésekre:

- Milyennek kell lennie egy jól szervezett távoktató kurzusnak?
- Hogyan csökkenthető a lemorzsolódás?
- Milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie a távtanulási folyamat résztvevőjének, szem előtt tartva a sikeres tanulást?

Az Apertus Közalapítvány támogatásával tavaly készült el két távoktató program, elsősorban középiskolában tanító nyelvtanárok részére:

- Az internet használata a német nyelv oktatásában;
- Az internet használata az angol nyelv oktatásában címmel.¹

A tanfolyam új formája, a web-en keresztül elérhető tananyag, és ennek távoktatásban történő feldolgozása egyszerre több célt kíván megvalósítani. Elsőként a következő célt érdemes kiemelni: az Internet használatának megtanulása az interneten keresztül. Indok: az alkalmazás a leghatékonyabban a médium használatán keresztül mutatható be és gyakoroltatható. Másik fontos cél, hogy az önálló tanulás keretei között az egyénekhez igazodó tanulásról is megfelelő tapasztalatot szerezzenek a tanárok. A távoktatási formából adódóan maximálisan alkalmazkodni lehet a felhasználók időbeosztásához és a földrajzi távolság sem jelenthet akadályt, hiszen a kurzus tananyaga bármikor és bárhol hozzáférhető. Az elsajátított készségeket, ismereteket különböző oktatási szituációkban a tanulókhöz, a helyzet sajátosságaihoz alkalmazkodva használhatják fel a kurzuson részt vett tanárok.

Összegezve az előzőeket, a kurzus célja a következő: praktikus ismeretek átadásán és módszertani tapasztalatcserén keresztül a nyelvoktatásban tevékenykedők szemléletének formálása, alakítása úgy, hogy az idegen nyelvről éljenek az Internet adta lehetőségekkel az önálló, egyénekhez igazodó tanítás terén.

¹ A fejlesztőmunkát az Edunet Alapítvány valamint a pilisborosjenői Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ koordinálta. A tesztkurzus két, egy angolos és egy németes csoport közreműködésével folyt, egyenként 15 fővel. Részletes tájékoztató a bemutatott tanfolyamról a www.ptmik.hu weboldalon található.

A tanfolyam időtartamát a magyarországi előírásoknak megfelelően 120 órában határozták meg a program kidolgozói. A kurzus tananyagának elsajátítására önálló tanulási formában 80 óra fordítható, folyamatos segítő (tutor) mellett. A fennmaradó 40 órát a négy konzultációs alkalom tölti ki, amely a személyes találkozások lehetőségét biztosítja a résztvevők és a tutorok számára. Ennek során a felmerült kérdéseket, problémákat tisztázzák, lehetőség nyílik a megoldott és beküldött feladatok értékelésére. A személyes találkozók alkalmával a tutorok segítséget adnak a még fel nem dolgozott tananyagrészek bonyolultabb, egyedül nehezebben feldolgozható részeihez. Így a résztvevő a számára a még ismeretlen anyag rész otthoni feldolgozásához ún. fogódzókat kap, olyan pontokat, ahol a közösen megbeszélte és begyakorolt feladatmegoldások továbblendítik a diákokat, így csökkenthető a lemorzsolódás.

A tutorok nemcsak a konzultációk alkalmával, hanem folyamatosan különféle szinkron (chat) és aszinkron (levelező lista, fórum, személyes e-mail) kommunikációs csatornákon keresztül is a hallgatók rendelkezésére állnak. Ugyanezen csatornákon keresztül a csoporttársak egymással is folyamatosan megoszthatják tapasztalataikat, problémáikat.

A tanfolyam teljes tananyaga megtalálható a web-en. A tananyag nyelvpedagógiai szempontból gondosan kiválasztott linkekből és hozzájuk fűzött szakmai kommentárokból, rövid leírásokból, feladatokból áll, amelyek az adott nyelv oktatásánál kitűnően hasznosíthatóak.

A keretrendszerben² megjelenő tananyag moduláris szerkezetű, a 0. fakultatív modulon kívül, amely a hiányzó technikai ismereteket igyekszik pótolni, három egységet (modult) tartalmaz:

- *Felkészülés a tanórára.* Ez a modul főleg az otthoni felkészülésben segít, megismerteti a hallgatót az internet nyújtotta különféle lehetőségekkel, információforrásokkal, online szakirodalommal, kommunikációs lehetőségekkel és egyéb letölthető segédanyagokkal.
- *A Nyelvtanítás* című modul az internet órai felhasználását helyezi előtérbe. Négy nagy téma köré csoportosítja a tananyagot: a kultúra tanítása; nyelvi képességek fejlesztése; feladattípusok a weben; vizsgára való felkészítés.
- *Az Osztálytermi munka* című modul kifejezetten a nyelvtanároknak nyújt oktatás-módszertani segítséget, többek között az “internetes nyelvórák” szervezéséhez, az órai munka értékeléséhez.

Az egyes modulokban található leckék azonos felépítésűek, mindegyik egy bevezető részből, két témából, valamint további, az adott területhez ajánlott, fakul-

² Keretrendszer alatt olyan a képernyőn megjelenő felületet értünk, amely mintegy keretbe foglalja a tananyagot, elősegítve abban a tájékozódást (navigációt). A keretrendszer egyéb funkciókat is elláthat: integrálja a kommunikációs lehetőségeket (chat, fórum, levelező lista), segítséget nyújt a hallgatói teljesítmény nyomon követéséhez, segít a tananyag feldolgozásában (lexikon, nyomtatási verzió, könyvjelző) stb.

tatívan feldolgozható linkekből áll. A bevezető rész célja az adott weboldal bemutatása, a felhasználási célok rövid összefoglalása és a honlap megismerése. A modulon belül két témának nevezett egység általában még részletesebben foglalkozik az adott honlappal, módszertani ötleteket, feladatokat ad feldolgozásukhoz.

A résztvevők a tanfolyam menetéről, követelményeiről, részletes nyomtatott tanfolyami útmutatót kapnak, amely ajánlott haladási útvonalat és időbeosztást is tartalmaz.

A képzés legfőbb célja, hogy az elsajátított ismeretek a mindennapokban, tehát az osztálytermekben a nyelvórákon is hasznosuljanak. A kipróbáló, az ellenőrző kurzuson résztvevő tanárok mellett, hogy rengeteg német vagy angol nyelvű weboldallal ismerkedhettek meg, megkapták azokat a programokat is, amelyek segítségével különféle interaktív feladatokat, játékokat lehet készíteni az idegen nyelvet tanuló diákjaiknak.

A tanfolyamot a magyarországi tanár-továbbképzési programok akkreditációs feltételeinek megfelelően alakították ki, így a következő elvárásokat fogalmazták meg a résztvevők számára:

- részvétel a konzultációs óráknak legalább 70 százalékán,
- az anyag feldolgozása, min. 10 tudáspróba megoldott feladatainak beküldése,
- egy közös elektronikus tananyag illetve ötlettár létrehozása (a beküldendő feladatokból),
- páros mikrotanítás kidolgozása és bemutatása a távoktatásban megismert eszközökkel

A tudáspróbák az egyes leckék végén található interaktív feladatsorok, amelyek a résztvevők számára biztosítják az önellenőrzés lehetőségét, a tanultak összefoglalását, emellett a tutor is nyomon követheti a résztvevők teljesítményét.

A beküldendő feladatok változatosak voltak: az adott témához kapcsolódó óravázlat, egyszerű feladatok elkészítése, saját linkgyűjtemény kialakítása és bemutatása stb. Az elkészült, a tutor által megtekintett és a konzultációkon is bemutatott feladatok kikerültek a tanfolyam honlapjára, ahol mindenki számára elérhetővé váltak, ezáltal sokrétű, gazdag ötlettárat képeznek a német és angol nyelvtanárok számára.

A tanfolyam lezárásaképpen mikrotanításra került sor, amelyre a hallgatók már a kurzus elejétől folyamatosan készülhettek. A tanfolyam ideje alatt kialakultak kisebb csoportok, párok, akik a különféle online kommunikációs eszközök segítségével együtt dolgoztak, közösen alakították ki az utolsó konzultáció alkalmával sorra kerülő bemutatójukat.

A távoktató keretrendszer feladatai

Navigáció

A keretrendszer kidolgozása során elsődleges szerepet játszott, hogy a tananyag elhelyezését jól áttekinthető formában biztosítsa. A tanfolyam során többször kiderült, hogy ez mennyire fontos szempont, ugyanis a *www* hipertext³ szerkezetéből adódóan a gyakorlott és a gyakorlatlan felhasználónak egyaránt szüksége van jól használható navigációra, azaz olyan vezérfonálra, amellyel a legrövidebb úton megtalálhatja, visszakeresheti az információt, vagy éppen a legegyszerűbb módon visszajuthat a kiinduló ponthoz.

A hallgatói teljesítmény követése

A távoktató rendszer admin⁴ felülete lehetőséget ad a hallgatók adatainak tárolására és a tananyag feltöltésére, emellett biztosítja a tutor számára, hogy a regisztrált belépések segítségével nyomon követhesse az egyes résztvevők haladását, azt, hogy ki, milyen gyakran és milyen sikerrel foglalkozott a tananyaggal. A már említett, a tananyagba beépített, interaktív teszt jellegű feladatsorok (tudáspróbák) az önértékelésben játszottak elsődleges szerepet, hiszen kitöltjük azonnali visszajelzést kapott teljesítményéről, de a tutor számára is információt nyújtottak a tesztek eredményeiről.

Kommunikáció

Mint azt már említettük, az e-learning formában történő tanuláskor a különféle kommunikációs csatornák elengedhetetlenül fontosak. Ezek részben meg is jelennek a tanfolyam tananyagában, mint a nyelvoktatás újszerű kommunikációs eszközei, emellett azonban támogatják a kurzus résztvevőinek önálló tanulási folyamatait is. A különféle kommunikációs eszközöknek tudatosan különböző szerep jutott:

- *Levelező lista*: közérdekű információk (a tutorok és az összes hallgató között)
- *Fórum*: maradandó információk tematikusan rendezve (résztvevők egymás között)
- *Chat*: virtuális konzultációs lehetőség, előre egyeztetett időpontban tutori irányítással (chat megismerése, kipróbálása), a későbbiekben megadott témában; gyors konzultáció a hallgatók számára.

³ A hipertext fogalmát *Ted Nelson* vezette be 1965-ben: „...a link nem más, mint lehetőség, hogy a szöveg egyik pontjáról a másikra ugorjunk...A link nem pusztán részek összekötését jelenti. Lehetővé teszi a nonszekvenciális, azaz a folytonosság nélküli írást a maga tiszta formájában.”

⁴ Adminisztrációs felület rövidítése.

A próbakurzus tapasztalatai

A bemutatott tanfolyam érdekessége és tanulságos volta nemcsak abban rejlett, hogy a résztvevők átvették a tananyagot, megoldották a feladatokat, de a fejlesztők kérésére értékelték az újszerű továbbképzési formát is. Elmondták véleményüket a kurzus felépítéséről, a szervezetségről, és összevetették a hagyományos tanár továbbképző tanfolyamokkal e továbbképzési forma eredményességét. A visszajelzések összesítéséhez, a tanfolyamot elvégzett 12 fő rövid, esszé jellegű véleményét használtam fel, kiragadva és egymás mellé állítva a számunkra érdekes és gyakran egymásnak ellentmondó véleményeket. A vélemények érdekes képet mutatnak. A pozitív és negatív visszajelzéseket a 2. táblázatban foglaltam össze.

2. táblázat: Visszajelzések az e-learning tanfolyamról

Pozitív visszajelzések	Negatív visszajelzések, problémák
<i>Szabadabb időbeosztásban, egyéni tempóban haladhatok</i>	<i>Az időbeosztás szabadsága akadályoz a hatékony munkában</i>
<i>A tananyagot, a meghatározott követelmények mellett, egyéni igényhez szabott mélységben dolgozhatom fel</i>	<i>Nincs társaság, a virtuális partnerség nem elegendő</i>
<i>Nincs kéznél azonnal a segítség, tehát a problémát önállóan kell megoldanom</i>	<i>Nincs azonnali segítség</i>
<i>Könnyebb, gyorsabb a visszakereshetőség, visszalépés a tananyagban</i>	<i>Ha hiányoznak a megfelelő technikai ismeretek, az akadályozza a munkát</i>

A visszajelzések egyes pontjai alapján a következő tanulságok körvonalazódnak: Az e-learning formában történő képzésnél nyilvánvaló, hogy a sikeres tanulás elengedhetetlen feltétele, hogy a képzésben résztvevők megfelelő szintű számítógépes ismerettel rendelkezzenek. Egy e-learning kurzus kidolgozásakor a fejlesztőknek egyrészt tisztában kell lenniük a célcsoport sajátosságaival, előzetes tudásával, másrészt tanácsos világosan összefoglalni azt is, hogy milyen alapvető készségek hiánya akadályozhatja az eredményes munkát. Ezt egyértelművé kell tenni a képzésben résztvevők számára is, mert ezzel megelőzhető, csökkenthető a lemorzsolódók száma. A kompetenciahiányt megoldhatja a megfelelően átgondolt és következetesen végigvezetett, a tutorok részéről történő segítő, fejlesztő tevékenység, ahol a hallgató nem érzi azt, hogy egy tananyagalmazzal magára hagyták, hanem tudja, hogy tanulását egy külső személy segítő szándékkal végigkíséri. Ez esetben elérhető, hogy nem csökken a tanulási motiváció, sikeres lesz a problémákkal való megbirkózás. Csoportos tanulás esetén tanácsos egy bevezető személyes találkozót tartani.

A pozitív visszajelzések nagy része és az ezek ellentétéként megjelenő, negatív visszajelzések az önálló problémamegoldás képességének, az időbeosztás fegyelmezettségének, valamiféle önálló tanulási stratégiának meglétére, vagy annak hiá-

nyára utaltak. Érdekes ellentmondások fedezhetők fel e téren a különféle megjegyzésekben. Voltak olyanok, akik élvezték az individuális munkát, a problémák megoldásának önálló keresését, pozitívan élték meg, hogy nem egy külső személy utasításaitól függ az elmélyülés mértéke a tananyagban, értékelték, hogy tanulásra, a különböző tananyagok feldolgozására fordított idő hosszúságát a tanuló határozza meg. De megjelentek a visszajelzésekben olyan vélemények is, amelyek éppen a felsoroltakban éreztek problémákat, hiányolták az azonnali külső beavatkozást, a személyes kontaktust és az előre meghatározott időbeosztást.

Összefoglalva megállapítható, hogy web-alapú távoktatás esetében a tananyag minősége mellett fontos szerepet játszik a program keretrendszere, amely biztosítja a megfelelő tájékozódást a tananyagban. Fontos kívánalom, hogy a tananyag felhasználója megkapjon minden technikai segítséget, és lehetősége legyen információs-technológiai kompetenciáinak felmérésére, megismerésére, mert az előbbiek hiánya akadályozhatja őt a hatékony ismeretszerzésben.

Egy web-alapú kurzus sikeres elvégzésében, a lemorzsolódások számának csökkentésében elengedhetetlen szerepe van a tutor személyének és a kommunikációs lehetőségeknek. Nagy valószínűséggel nem küszöbölhetők ki ma még a személyes találkozások, konzultációk sem. Nem elsősorban a tananyagok elsajátíthatósága miatt, hanem azért, mert a legtöbb résztvevő igényli a személyes kapcsolatot mind a tussal, mind pedig a csoport tagjaival. Ezekből a tapasztalatokból látható, hogy szükség lenne olyan kutatásokra, amelyek a tanulási kompetenciákat, az önálló tanulási stratégiák kialakulását, fejlődését az e-learning-en alapuló tanulás keretei között vizsgálják. Az ismertített próbakurzus tapasztalatainak figyelembevételével átdolgozásra került a program, s jelenleg minden érdeklődő számára elérhető.

Irodalom

- D. Horváth Ida és Hoffmann Orsolya (2002): *Informatikai eszközök a német nyelvoktatásban. Hol tartanak a magyarországi nyelvtanárok?* www.szabad-part.hu 13. sz.
- Grüner, M. és Hassert, T. (2000): *Computer im Deutschunterricht*. Goethe Institut, München.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. OKI, Budapest.
- Kovács Ilma (1996): *Új út az oktatásban?* BKE, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp.
- Little, D. (1996): Az autonóm nyelvtanulás. *Modern Nyelvoktatás*, 1-2. sz. 3–9.
- Magyar Bálint (2002): *Sulinet Express*. (előadás) Educatio 2002 Kiállítás, Budapest.
- Müller, K. (1996, Hrsg.): *Konstruktivismus. Lehren-Lernen-Ästhetische Prozesse*. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Nelson, T.: *Hipervilág – a szellem új otthona*. www.artpool.hu/hypermedia
- Rüschhoff, B. és Wolff, D. (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Hueber Verlag, Ismaning.

ISKOLÁK ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS A TUDÁS- ÉS PROFITORIENTÁLT TÁRSADALOMBAN – TÖRTÉNETI VISSZATEKINTÉS

ROLF GRANKVIST

Bevezetés

Ebben az előadásban arról beszélünk, hogy a jelenre és múltra vonatkozó pedagógiai tudásra hogyan reflektálhatunk az iskolák és a pedagógusképzés jelene és jövője szempontjából. Igaznak tartom azt a gyakran emlegetett szólást, miszerint „akik nem ismerik a történelmüket, arra ítéltetnek, hogy megismételjék azt”. Ez azt jelenti, hogy tanulnunk kell a történelemből. Ezt a tényt a politikusok és pedagógusképzésben dolgozó oktatók közül sokan hajlamosak figyelmen kívül hagyni. A mindenről és semmiről szóló hatalmas szakirodalom-mennyiség világában a pedagógusképzést végzők közül sokan értéktelennek tartják azokat a tanulmányokat, amelyek három évnél régebbiek. Történésként fontosnak tartom kiemelni, hogy a múlt elemei beépülnek a jelenbe és így gyakran meg kell őriznünk azokat. A múlt megértése azért értékes, mert segít értelmezni a jelent, és irányítúként szolgál a jövőhöz.

Ebből a szempontból nagyon érdekes ennek a 2003-as máltai ATEE konferenciának a témája: Pedagógussá válás egy tanuló intézményben – a tanuló társadalom kihívásai. Ezt azonban szélesebb összefüggésben, történeti háttérrel kell szemlélünk. Mi lesz a középpontban álló tanulási cél modern társadalmaink iskoláiban? Mi lesz a fő célja az oktatásnak a jövő társadalmában? Mindenkinek a rövidtávú egyéni érdek a célja? Az egyéni boldogsághoz csak ez az egocentrikus út vezet? Ez az egocentrikus út a fiatal kort részesíti előnyben, a csinos és karcsú testre koncentrálnak és az aktív szexuális élet fontosságát hirdeti a kamaszkortól a 120. életév körül bekövetkező haláláig. Nem tagadjuk, hogy ezek fontos dolgok az életben, de amikor havonta 500 ismeretlentől kapunk email üzenetet arról, hogyan gazdagodjunk meg könnyen és gyorsan, hogyan maradjunk fiatalok és karcsúak, és hogyan javítsunk a szexuális életünkön, akkor kellemtlenül érezzük magunkat, mert már pusztán e levelek törlése túl sok időt vesz igénybe! Ugyanakkor azonban ez felnyitja az ember szemét, és rájön, hogy valami alapjaiban elhibázott a társadalmunkban. Nyilván akadnak, akik válaszolnak ezekre az általunk szemébe dobott üzenetekre.

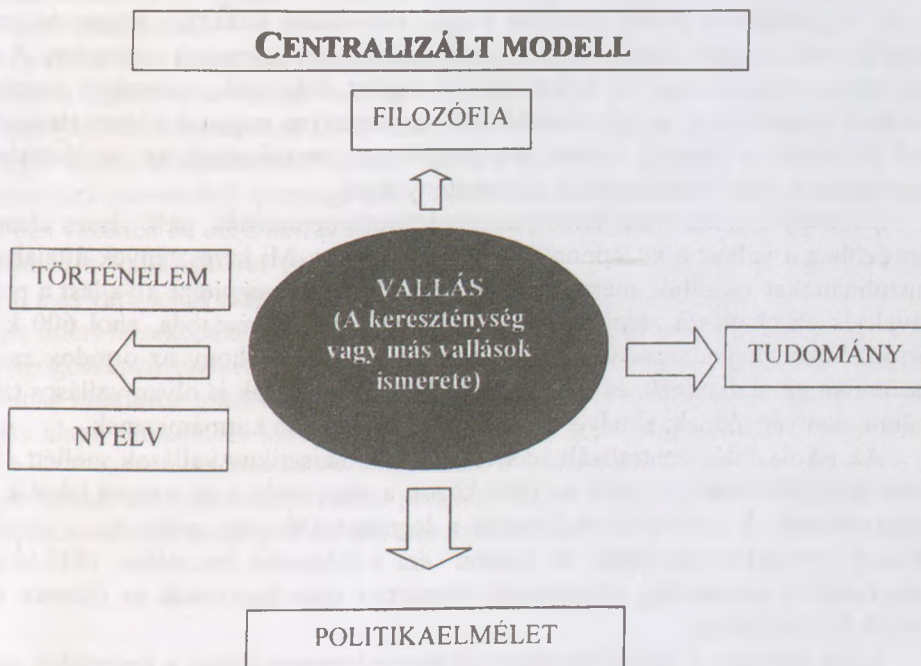
Idegenvezetés a századokon keresztül

Túránkat abban a világban kezdjük, amely a 18. század utolsó éveit jellemezte a francia forradalom és az amerikai függetlenségi harc előtt. Addig a keresztény egyház uralta az oktatást Európában. A nevelésnek egyetlen alapvető, központi célja volt: hogyan készüljünk a megváltásra és az örök életre.

Mielőtt részletesen szólnánk erről a modellről, fontos megjegyezni, hogy az írás általában nem volt része ennek a nevelési programnak. Az írást nem a hétköznapi ember számára találták ki. Ez a papok számára volt szükséges, mégpedig nem a vallási dogmák feljegyzésére, hanem a könyvelés és az államirányítás praktikus igényeihez igazodva. Az egyháznak emiatt volt fontos az írás. Ezt a középkori európai iskolarendszert ábrázoltuk a következő, centralizált modell segítségével:¹

¹ *Rolf Grankvist, utsyn over norsk skole, Norsk utdanning gjennom 1000 år, Trondheim 2000. p.16. Ez a könyv a norvég oktatás 1000 évét tekinti át.*

I. Modell



Ha rátekintünk erre a modellre, fontos kiemelnünk, hogy ez a fajta tanulás és iskolázás nemcsak a keresztény Európa és Észak-Amerika bevándorló társadalmait jellemezte. Ilyen volt az oktatás mind a három, a Közel-Keletről származó és Jeruzsálemet szent városának valló monoteisztikus vallás esetében, vagyis a zsidók, a keresztények és a muzulmánok társadalmában. Meg kell jegyeznünk, hogy fejlődésének korai szakaszában a muzulmánok nyitottabbak voltak más vallásokkal szemben és ezt a hozzáállásukat csak a kereszties háborúk hatására változtatták meg.

De ez a típusú iskoláztatás terjedt el Indiában és Kínában is. A hindu szent könyvek legalább egy részének megtanulása mindenkinek kötelessége volt az indiai szubkontinensen. Ez a centralizált iskolarendszer fokozatosan a bráminok ellenőrzése alá került. Kr.e. a 6. században Indiában minden szintű iskolatípus kiépült

az elemitől a felsőfokúig.² A kínai iskolamodell hasonló volt az indiaihoz, de Kínában természetesen *Konfuciusz* és a buddhizmus köré szerveződött.

Perzsia (1935 után Irán) szintén fontos oktatási központ volt az 500-as évek körül. A görögbarát perzsa királyok magas színvonalú kulturális központot szerveztek, ahol összegyűjtötték a különböző kultúrákból származó tudósokat. A görög, szíriai, hindu, zsidó és kínai tudósok együtt dolgoztak, véleményt cseréltek Iránban. Később erre az együttműködési hagyományra nagymértékben támaszkodott az iszlám tudomány, minek következtében a muzulmánok az iskoláztatás és oktatás terén jóval előbbre jártak a keresztényeknél.

Mindegyik vallás hívei között akadnak fundamentalisták, akik vissza akarnak térni ehhez a vallást a középpontba állító modellhez. Mi keresztények általában a muzulmánokat vádoljuk, mert manapság össze akarják vegyíteni a vallást a politikával, és ezzel vissza akarják fordítani az arab társadalmat oda, ahol 600 körül tartott. Sokan hajlamosak vagyunk megfélemleni arról, hogy az ortodox zsidók hasonlóan gondolkodnak, és a keresztény fundamentalisták is olyan vallásos társadalom után vágyódnak, amelyet egyedül a Biblia alapján kormányoznak.

Az iskoláztatás centralizált modellje a monoteisztikus vallások mellett 1800 után elterjedt máshol is. 1868 és 1945 között a sintoizmus volt a japán iskolák középpontjában. A császár mint istenség a legmagasabb papi méltóság, a sintoista „pápa” szerepét is betöltötte, ha szabad ezt a kifejezést használni. 1945-ben az amerikaiak a császárság intézményét megtartva szétválasztották az államot és a vallást az iskolákban.

Most azonban a világtörténelmet elhagyva koncentrálnunk a keresztény nevelésre. Az eredeti, középpontjában vallási célú középkori nevelési modellben minden más tanulási területet a vallásnak rendeltek alá. A természettudományok keretében a csillagokról azért tanultak, hogy meg tudják határozni a vallási ünnepek idejét. Csak a vallásos hitet támogató filozófiát fogadták el, és a történelem tulajdonképpen vallástörténet volt. A nyelveket az eredeti vallási szövegek tanulmányozása miatt tanulták.

Ez a vallási dominancia azt is jelentette, hogy szinte 1800-ig minden tudósnak vallási tanulmányokat is kellett folytatni az egyetemen, hogy bármely szakterület professzora lehessen. A politikát is a vallás irányította ebben a rendszerben, és ez gyakran vezetett a királyok és a püspökök közötti küzdelemre annak eldöntésére, vajon melyik fél van a legközelebbi kapcsolatban Istennel.

Minden oktatás az egyetemről a plébániára ezt a centralizált modellt követte. A konfirmáció idejére mindenkinek kívülről kellett tudni a Miatyánkot és az Ave Maria-t, valamint ismernie kellett a megváltáshoz vezető utat.

Ebben a modellben a változást a francia forradalom és az amerikai függetlenségi háború hozta. Választásokkal és a többségi kormányzással megindult a de-

² *Kristin Leander: Foreign Studies at a Norwegian University. An Ethnographic Study of Contact Between Two Cultures – disszertáció kézirat, University of Washington, 1992. pp. 8-9.*

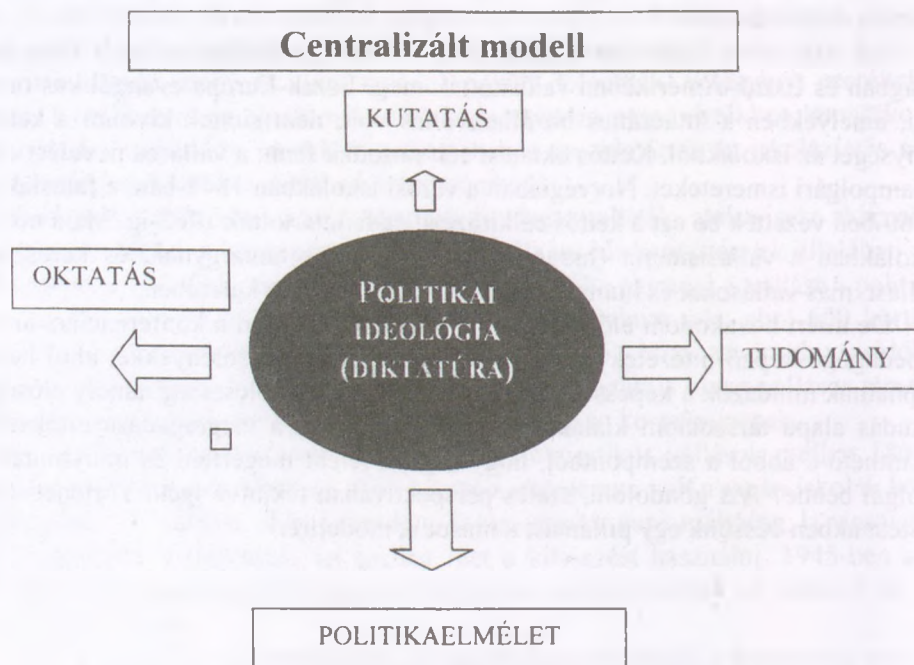
mokratikus társadalom kialakítása. Az iskolákban most már az lett az oktatás fő célja, hogy állampolgári nevelést, emberi jogokkal kapcsolatos tudást nyújtson, történeti háttérrel. A vallás már nem külön tantárgy volt, hanem fontos részét képezte a történelemnek.

Az állam és a vallás szétválasztását az iskolai tantervekben először Franciaországban és Észak-Amerikában valósították meg. Észak-Európa evangélikus országai, amelyekben a lutheránus hit államvallás volt, nem siettek kivonni a kereszténységet az iskolákból. Kettős oktatási célt tartottak fenn: a vallásos nevelést és az állampolgári ismereteket. Norvégiában a városi iskolákban 1848-ban, a falusiakban 1860-ban vezették be ezt a kettős célkitűzést, és fenntartották 1962-ig. Ma a norvég iskolákban a vallásismeret (hittan) egyike a számos tantárgynak, és keresztény vallást, más vallásokat és humanisztikus etikát tanítanak a keretében.

De miért hozakodom elő ezzel a régi szisztémával ezen a konferencián, amely a pedagógusképző intézetek átalakulásáról szól olyan intézményekké, ahol helyet kaphatnak mindazok a képességek, tudás, hozzáállás és bölcsesség, amely elősegíti a tudás alapú társadalom kialakulását? A múltnak ez a megragadása értékesnek tekinthető-e abból a szempontból, hogy segít a jelent megérteni és iránymutatóul szolgál benne? Azt gondolom, széles perspektívában tekintve igen. Történeti áttekintésünkben vessünk egy pillantást a második modellre:³

³ vö. I. sz. jegyzet. p.19.

II. Modell



Az iskolarendszer centralizált modellje, amelynek egyetlen, minden tantárgyat meghatározó központi célja volt, nem tűnt el a francia forradalom után egyszer s mindenkorra Európából. 1917 után újabb centralizált rezsimek keletkeztek, amelyeket ezúttal nem a vallás vagy az egyház irányított, hanem az egypártrendszer, olyanok vezetésével, mint *Sztálin*, *Mussolini* vagy *Hitler*.

Túlságosan jól ismerjük ezeket a diktatúrákat, úgyhogy most nem törekszem arra, hogy elemezzem őket. Tárnyunk szempontjából azt kell kiemelnünk, hogy mindhárom diktátor a régi iskolai szisztémát alkalmazta, csak a vallás helyett a politikai ideológiát állította a középpontba. A Szovjetunióban a vallást ráadásul a nép ellenségének, és ezáltal az állam ellenségének is tekintették. Érdekességként jegyzem meg, hogy *Lenin* idejében 1917 és 1924 között amerikai pedagógusokat

hívtak a Szovjetunióba, hogy a forradalom után új iskolarendszert hozzanak létre Dewey elvei alapján, a cselekvéses tanulásra építve.⁴

Ezt a reformot *Sztálin* leállította, és visszatért a régi iskolai szisztémához, amelynek középpontjába a kommunizmust állította az ortodox vallás és az orosz birodalmi cár helyett. Olaszországban *Mussolini* nemigen avatkozott a régi iskola modelljébe, mert békében kellett élnie a katolikus egyházzal. De Olaszországban az iskola saját életét élte már régóta, és talán még ma is.

Hitler azonban Németországban 1933 után követte *Sztálin* nyomdokait a közoktatás-politikában. *Hitler* ugyanolyan központi figura lett, mint amilyen a császár volt 1919 előtt. A német iskolarendszer ezt könnyen elviselte, mivel sokat megtartott központosított jellegéből a Weimari Köztársaság (1919-1933) alatt.⁵

Mindhárom diktatúrában az állampárt ideológiája uralta az iskolákat. A kommunizmust, fasizmust és a nácizmust állították a középpontba. A kutatásnak, a tudományoknak, a nevelésnek ezeket az elveket kellett követnie. Érdekesen számolniuk be erről a megbízható források: hogyan valósult ez meg például az NDK-ban 1989 előtt, hogyan figyelte, követte a *Stasi* a tanárokat, egyetemi oktatókat kutatásukban és a tanításban.⁶

Szerencsére Európa már megszabadult ettől az iskolamodelltől, de még számos helyen megtalálható a világban, ahol a diktatúra politikai ideológiája van a közoktatás középpontjában. Vannak még olyan államok is, amelyekben a vallás áll a centrumban, a diktatúrával kombinálva. Ebbe a csoportba tartozik Irán, és sok más arab állam is. A fundamentalizmus soha nem demokratikus, és ebből a szempontból mindegy, hogy zsidókról, keresztényekről vagy muzulmánokról beszélünk-e.

Arra a következtetésre juthatunk tehát, hogy mindkét említett modell még érvényes a világ egyes részein. Ezek a helyeken az olyan tervszerű tevékenységek, mint a kutatás, tanulás és tanítás a vallás vagy a politikai diktatúra, vagy mindkettő ellenőrzése alatt állnak.

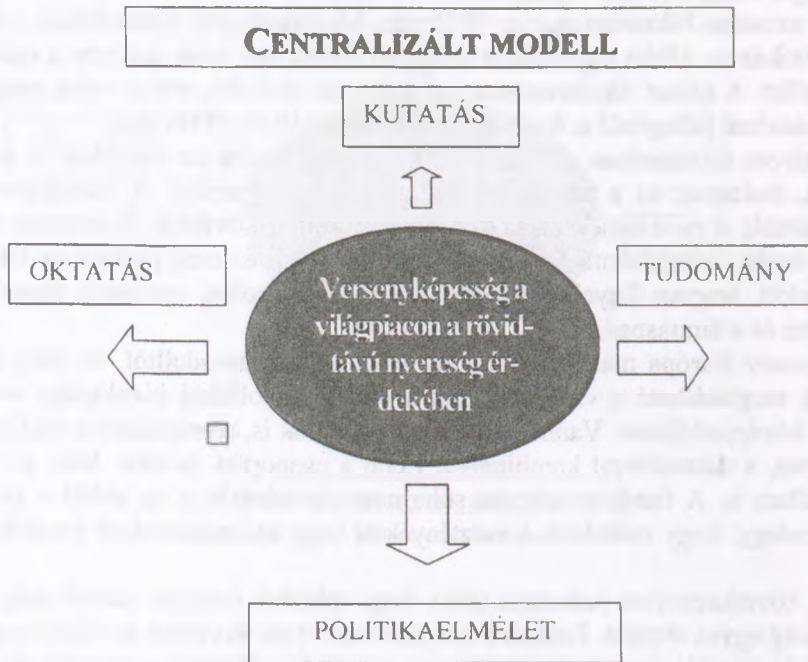
⁴ Érdekes beszélgetésem volt egy japán professzorral 1983-ban a *Lenin* korabeli iskolázásról. Japán kollégám ezt az időszakot kutatta. El kellett tehát utaznom a földgolyó másik felére, hogy egy olyan személlyel találkozzam, aki az orosz nevelésnek azzal a korszakával foglalkozik, amellyel én. Az érdeklődésem akkor fordult az orosz iskolatörténet felé, amikor az 1960-as években egyetemi tanulmányokat folytattam, és az 1917 utáni orosz polgárháborúval foglalkoztam. Tanáromnak, *Edvard Bull* professzornak az édesapja Oroszországban tartózkodott a „*Dewey-éra*” alatt. Erről kezdtem kutatásokat, amikor az 1980-as években elkezdtem neveléstörténetet tanítani. *Bull* professzor adott néhány cikket apja írásából, amelyek azután születtek, hogy megjárta Oroszországot *Lenin* ideje alatt.

⁵ 1945 után a német történészek sokat foglalkoztak azzal a kérdéssel, hogy a náci ideológia milyen könnyen gyökeret vert az iskolákban 1933 után. Azzal magyarázták ezt a tényt, hogy a demokráciára nevelés kevés nyomot hagyott Németországban a két világháború között.

⁶ A 90-es évek elején Berlinben voltam egy konferencián, amely ebből a szempontból is érdekes volt. Az NDK volt tanáraival, professzoraival beszélgetve megtudtuk, hogyan élték át a Stasinak az egész iskolázatásra kiterjedő központi beavatkozását.

Feltételezhetjük-e tehát, hogy Európa manapság egy olyan tanuló társadalom, amelyet magas etikai normák vezérelnek, és amelyben a különböző társadalmi partnerek vesznek részt az oktatási folyamatban? Bárcsak így lenne, de nem ez a helyzet! A III. sz. modell mutatja a centralizált iskola új típusát:⁷

III. MODELL



Ezt az iskolamodellt a japánok vezették be 1945 után, amikor a sintoizmus kikerült az iskolákból.⁸ Az ipari versenyképesség került a helyére, amely az 1980-as években sokkolta Amerikát. Olyan erős versenyt teremtettek a japánok, hogy Amerika veszített világpiacon pozíciójából, különösen az autók és az elektronikus felszerelések piacán. Ennek hatására az amerikai oktatás erősítette a „vissza az alapokhoz”

⁷ vö. I.sz. jegyzet. p.19.

⁸ 1983-ban meghívtak Japánba, hogy látogassak meg két tanárképző egyetemet. Egy kutatócsoportba is meghívtak, amely a tanárképzéssel kapcsolatos változásokkal foglalkozott. A japán iskolára vonatkozó utalásaim e látogatás során készített jegyzeteimből valók. Ma már az etika nagyobb szerepet játszik a japán iskolában, mint 1983-ban.

szemléletet, és részben ez történt Európában is. Ez nem mindig volt baj, mert előfordult nem egy európai országban, hogy a szaktárgyi oktatás méltatlanul háttérbe szorult az általános pedagógiával szemben.

De az alapokhoz való visszatérés az iskolában rossznak tekinthető, ha egy olyan társadalomban történik, amely a túlzott világgpiaci versenyképesség irányába mozdul és az egoizmust hangsúlyozza. A magánvállalatok ma már világcégek, amelyek azzal igyekeznek elkerülni az adózást, hogy adóparadicsomokba vonulnak el. A világ részvényesei elfeledkeztek arról, hogy a munkások fontos részei a vállalatnak, hogy a profitot meg kell osztani a társadalom többi részével. Utalhatunk a régi amerikai kapitalistákra, mint pl. *Andrew Carnegie* (1837-1919), *John Rockefeller* (1839-1937), *Henry Ford* (1863-1947) és fia, *Edsel*. Számukra a profit 10%-a elég volt a személyes kiadásaikra. A többit visszaforgatták a vállalatba vagy a társadalomba. Ezt a filozófiát figyelhetjük meg az Amerikába érkező első zarándokok esetében, amikor a puritánok letelepedtek az Újvilágban. Megfigyelhetjük, hogy amikor az USA megalakult, polgárai igyekeztek elkerülni a politika és a pénz keveredését. A sűrűn lakott New York vagy Boston, amelyek a pénzvilág centrumai lettek, soha nem válhattak szövetségi fővárossá vagy bármely unióbeli állam fővárosává, inkább felépítették Washington D.C.-t és az egyes államok fővárosait a vadonban.

Ma csak az számít, mennyi pénzt keres valaki, hogy királyként költi mások pénzét. Ez az egoizmus és individualizmus ellentétes bármely ismert vallással. Ha ez az egoizmus a fiatalsággal és bármely életkorhoz köthető szexuális szabadsággal kapcsolódik össze, akkor ez veszélyt jelent az egész társadalomra. Elég a már említett elektronikus szennytömegre utalnunk. Hosszú távon ez veszélyezteteti mind a nyugati világot, mind a fejlődő országokat. Elég csak a Római Birodalomra utalnunk, hogy lássuk, mi történik, és mi lehet az eredmény az emberi fajra nézve.

A tanuló társadalom leendő pedagógusainak szembe kell nézniük a ma társadalmának kihívásaival. 2003 ún. turbó-kapitalizmusa olyan veszély, amelyet komolyan kell vennünk. Csak egy bolygónk van, amely egyre kisebb. Az iskoláknak tehát újból valamilyen módon centralizáltaknak kell lenniük, hogy az összes világvallás harcolhasson az ellen az egocentrikus világ ellen, amely szerint a másoktól elvett gazdagság boldoggá teheti az embert. Ebben a folyamatban a képzett pedagógusoknak fontos szerepet kell játszaniuk az eljövendő tanuló társadalomban. A humánétika tananyaggá kell, hogy váljon minden tanuló számára. Így az iskolák hatékony szerepet kaphatnak a tanuló társadalom ethoszának alakításában, és a pedagógusképzők nagymértékben hozzájárulhatnak intézményeik „tanuló szervezeté” formálásában az egész emberi faj jóléte érdekében.

Örülünk, hogy az EU 2003-ban hangsúlyt fektet a tanárképzésre, illetve a jövő nevelésére. Vajon a világ többi részének is meg tudja mutatni, hogy hogyan kell ezt csinálni? Nem vagyok biztos benne, különösen, ha az Európa Bizottság a tanuló társadalomért folytatott működésének kontextusára gondolunk.

Az úgynevezett lisszaboni gazdasági, szociális és környezeti megújulás stratégiája, amely 2000 márciusában született, azt hangsúlyozza, hogy az EU olyan tudásalapú társadalmat alakít ki, amelynek segítségével az évtized végére a világ legversenyképesebb tudásalapú gazdaságává válhat.⁹ Azt gondolom, hogy ez nagyon közel áll a versenyszellemű társadalom centralizált céljához, meghaladva néhány USA tagállam elgondolását. Nem követhetjük csak egyszerűen a társadalom és a világpiac általános trendjeit. Elemeznünk kell a társadalom fejlődését, hogy eldönthessük, mi a jó és mi a rossz. El kell kerülnünk, hogy az amerikai szisztémát kövessük anélkül, hogy kérdéseket tennénk fel, pedig ez a tendencia 1989 óta.

Az EU bevezeti az amerikai egyetemi fokozatokat, a Bachelor, Master és PhD végzettséget anélkül, hogy kérdéseket tenne fel. Azt gondolom, ez egy jó változás lesz a hallgatói csere szempontjából. De vajon a magániskolák rendszerét is be kell vezetnünk az egész Európában megtalálható közoktatás mellé? Történelmi tapasztalatok alapján tudjuk, hogy ez igazságtalan lesz, mert olyanoknak fog jobb lehetőséget biztosítani az oktatásban, akik megengedhetik, hogy gyermekeik magániskoláztatásáért fizessenek. Ennek ellenére Norvégia és Svédország egyre több magániskolának ad teret abból a politikai megfontolásból kiindulva, hogy az állami és magánszektor versenye az iskoláztatásban jól fog tenni az oktatásnak.

Ez ismét arra világít rá, hogy mennyire fontos az etika a jövő generációk felnevelésében. Olyan iskolarendszerre van szükségünk, amely erre tanítja a diákokat. Ezért akarok tehát egy olyan centralizált modellt, amelyben az etika áll mindennemű oktatás középpontjában. Ez toleranciát feltételez más vallásokkal szemben, függetlenül attól, hogy keresztény, zsidó, muzulmán, hindu vagy buddhista vagy-e. Tudom, hogy ez nagyon nehéz lesz annak a három monoteisztikus vallásnak, amely Jeruzsálemet szent városának vallja, mégis, én mint keresztényen azt mondom, meg kell próbálnunk.

Ezért erősen ellenzem, hogy a kereszteshadjáratok konfliktusmegoldó példaként szolgáljanak. Nem akarom támogatni azt sem, hogy más vallások szent háborút folytassanak Észak-Amerika, Európa és Ausztrália ellen.¹⁰

A humánétikát az egész világon az iskolai oktatás középpontjába állítva olyan társadalmat hozhatunk létre, amelyben az emberek vigyáznak egymásra. Erre van szükségünk az egyre kisebb és kisebb világban. A nyugati világ jóléti társadalmi nem élhetnek tovább az úgynevezett fejlődő országok szegénysorsú lakosaiból.

⁹ Az Európai Közösség Bizottsága, Brüsszel, 2003. július 24. Cselekvési terv a nyelvtanulás és a nyelvi sokféleség elősegítésére 2004-2006. p.3.

¹⁰ *Nidarosz* érsek 850. évfordulója alkalmával *Jamal Badawi* kanadai professzor, aki muzulmán, előadást tartott a problémáról. Nagyon világosan arra a következtetésre jutott, hogy a szent háború ellentétes a Korán szövegével.

A fordító megjegyzése

Rolf Grankvist professzor szenvedélyes hangú előadása, amely az idealista értelmi-ségi szociális érzékenységből, mély keresztény vallásosságából, történeti ismereteinek mozgósításából meríti az érveket egy jobb világ melletti hitvallásra, elgondolkoztat minden elkötelezett pedagógust. Lelkünk mélyén mindnyájan hiszünk abban, működünk is a nevelés-oktatás bármely színterén, hogy tanítványaink révén a világot is előbbre visszük, ha különböző utakon is.

Az előadás neveléstörténeti visszatekintést tartalmazó részéhez mindenképpen hozzá kell fűznünk néhány kiegészítést. Tetszetős modelleket állít fel a professzor az iskola és társadalom kapcsolatát, egymásrahatását illusztrálандó. A tudományos modellalkotás elengedhetetlen kelléke a nyugati kultúrának, megismerési módoknak. Tisztában kell lennünk azonban azzal, hogy a modell szükségképpen leegyszerűsít is, hiszen szándéka szerint a jelenségek, folyamatok lényegét akarja kifejezni, megmagyarázni, értelmezni, fogalmilag megragadni. A középkori iskoláztatás modellje ilyen értelemben túl leegyszerűsítő az előadásban! Sőt, a modern értelemben vett iskolarendszerről nem is beszélhetünk ekkoriban. A középkorban az iskolának nem volt olyan társadalomformáló szerepe, mint a modern korban, a tömegoktatás megjelenésével. A középkorban az egyháznak, a vallásnak a társadalomra gyakorolt befolyása nem elsődlegesen az iskolán keresztül jelent meg. A népesség számához viszonyítva csak kevés fiatal járt iskolába. Abból a szempontból is leegyszerűsítőnek tarthatjuk a modellt, hogy a középkor hosszú századain keresztül az egyház szerepét, befolyását nem tekinthetjük állandónak, azaz a modell sugallta hatás nem egyformán köthető a középkori keresztény Európa minden időszakára. Sőt, *Grankvist* professzor azt sugallja, hogy a vallás mindenre kiterjedő hatását illusztráló modell a 19. század elejéig létezett, ami mindenképpen túlzás, mert a világi tudományok (elsősorban a természettudományok) fokozatosan emancipálódtak, a vallásos hitnek alárendelt ismeretszerzést felváltotta a világ tapasztalati és racionális megismerésének igénye.

Fordította: Szabolcs Éva

AZ ELTE EÖTVÖS KIADÓ AJÁNLATA

1056 Budapest, Szerb u. 21-23.
Tel.: (1) 266 92 06; Fax: (1) 485 52 26
eotvoskiado@ludens.elte.hu

BODZSÁR ÉVA

ÉLETKOROK BIOLÓGIÁJA: A PUBERTÁSKOR

2003, 236 oldal, B/5 kartonált, 2500,- Ft
ISBN 963 463 616 0

E könyv a *Humánbiológia: Életkorok biológiája* című, három kötetesre tervezett tankönyvsorozat elsőként megjelenő kötete. A további két kötet témája a magzati élet és gyermekkor, valamint az érettkor és öregedés.

Ez a kötet a pubertással, a humán posztembrionális fejlődés legdinamikusabb változásokat hozó szakaszával kapcsolatos legújabb humánbiológiai kutatások eredményei alapján olyan alapvető kérdésekkel foglalkozik, mint a serdülőkori sajátosságai és időtartama, milyen életkorban válik a gyermek serdülővé, melyek a serdülőkort jellemző olyan sajátosságok, amelyek többé-kevésbé általánosak, és melyek azok, amelyek a különböző társadalmi rendszerektől és nemzedékektől függően eltérnek egymástól. Ezek olyan kérdések, amelyek a pedagógusok számára igen fontosak, elméleti és gyakorlati jelentőségűek, de jogalkotási, jogalkalmazási, szociál- és oktatáspolitikai, valamint egészségmegőrzési és -fejlesztési, nem utolsósorban pedig tudománypolitikai vonatkozásokkal is bírhatnak.

MARTONNÉ TAMÁS MÁRTA (SZERK.)
FEJLESZTŐ PEDAGÓGIA

2002, 304 oldal, B/5 fóliázott karton, 3015,- Ft
ISBN 963 463 545 8

A társadalomban megmutatózó problémák, a jelenlegi szervezeti keretek működési zavarai a mind korábbi prevenció fontosságát támasztják alá. Egyre nagyobb hangsúlyt kap az óvodás életkorban megvalósuló differenciált egyéni bánásmód és fejlesztés, valamint az iskolában az átlagtól eltérő, viselkedési és/vagy teljesítményproblémákkal küszködő gyermekek speciális, korrekatív ellátása. A kötet célja, hogy a „fejlesztő pedagógus” munkájában segítsen eligazodni az elmélet és az azt hasznosító gyakorlat útvesztőiben.

KÖZÉPISKOLÁINK EREDMÉNYESSÉGE

IMRE ANNA

az Országos Közoktatási Intézet tudományos főmunkatársa
imrea@oki.hu

Az eredményesség mindig az egyik legszélesebb érdeklődésre számot tartó kérdés volt az oktatás területén. Az utóbbi 10-12 évben az érdeklődés fokozódott az oktatási és a társadalmi rendszer átalakulása következtében. A kérdés természetesen igen összetett, sok szempontból megítélhető, de kétségkívül a legnagyobb érdeklődésre számot tartó eleme a tanulói teljesítmény alakulása. Ebben nagy szerepe van annak, hogy a tanulói teljesítmények osztályzatok, vizsgák, vagy tantárgyi tesztek segítségével *mérhetőek*, ilyenformán lehetővé válik a tanulók, tanulócsoportok, iskolák, iskolacsoportok, sőt egyes országok egymással való összehasonlítása, s nemkülönben, hogy ezek meghatározzák az oktatási rendszeren belüli továbbhaladási esélyeket (természetesen az egyéni érdeklődés, egyéni vagy szülői ambíciók mellett). Az egyes iskolák tanulói teljesítménye ezért jelentős mértékben befolyásolja az egyes iskolák keresettségét is.

A középiskolai munka néhány mutatóját közreadó kötet elsődleges célja éppen az, hogy tájékoztassa a szülőket, s mellettük a középiskolai munkában érdekelt pedagógusokat, iskolavezetőket, döntéshozókat, vagy az oktatás iránt érdeklődő közvéleményt a középiskolák munkájáról néhány mérhető mutató segítségével. A kötet felvállalt másik célja ezen túlmegegy: igyekszik egyes mutatók összevetésével differenciáltabb képet festeni a középiskolák munkájáról, s kifejezhetővé tenni a munka pedagógiai „hozzáadott értékét” is. A kiadvány ezáltal mindenekelőtt olyan szakemberek számára forgatható tanulsággal, akik érdeklődnek az oktatás, s ezen belül is elsősorban a középiskolák területén zajló folyamatok, és (vagy) a rendszer-szintű értékelési módszerek iránt. Gyakorló vagy leendő pedagógusoknak azonban ezen túlmenően mindenképpen érdemes megismerkedni a hozzáadott érték fogalmával is. Ugyanakkor a kiadvány hasznos lehet azok számára is, akik csak tájékozódni akarnak a középiskolák körében, informálódni azok eredményeiről, egymáshoz viszonyított helyzetéről.

Az utóbbi időben különösen erősnek bizonyult e munka iránti érdeklődés, ennek oka feltehetően egyfelől az eredményesség-vizsgálatok felértékelődése általában (erre utal a hazai és a nemzetközi vizsgálatok megszorodása is az elmúlt években), másfelől az a helyzet, hogy a közelmúlt vizsgálatait (például: IEA

TIMSS, OECD PISA) egymásnak némileg ellentmondó – jelen idejű – képet festettek az iskolák eredményességéről, s kevesebb az olyan elemzés, amely idősorosan mutatná be a kérdést. Mivel a Monitor vizsgálatok alapján készült elemzés az elmúlt egy-két évben nem látott napvilágot, a közvélemény számára a jelen középiskolai munkát elemző, idősoros összehasonlításokat is tartalmazó kötet jelenti a fő informálódási lehetőséget az oktatás eredményességének alakulásáról.

Neuwirth Gábor több mint két évtizede dolgozik a középiskolák eredményességi mutatóinak kidolgozásán és sorrendjük kialakításán, munkája kiadvány formájában 1997 óta jelenik meg, idén az ötödik kötet látott napvilágot. A munka már sorozattá, tulajdonképpen évkönyvvé nőtte ki magát, a jelen kiadvány ennek az ötödik darabja. A sorozat egyes kötetei külsejükben láthatóan még a formálódás szakaszában vannak, alapvető szerkezetükben azonban nem változtak, de tartalmi gazdagodás figyelhető meg: a 2001-es kötetben megjelenik a hozzáadott érték, ami tovább finomodik a számítások módja és az értelmezés területén a következő (2002-es) kötetben. A kiadvány rendkívül információgazdag, azonban mutatóinak értelmezése és főként használata – miként a szerző is hangsúlyozza – több értelemben is óvatosságot igényel.

A kiadvány főszereplője, a *közéiskola* több „csapdát” is rejt az óvatlan értelmező számára. A közéiskola fogalmán belül ugyanis két különböző programtípust lehet megkülönböztetni, a szakközéiskolát és a gimnáziumot, köztük több közös, de sok különböző vonás is található. Mindkettő érettségit adó programtípus ugyan, de csak egyikük készít fel kifejezetten, legfontosabb feladatából adódóan a továbbtanulásra: a gimnázium. Korlátot jelent az értelmezés számára, hogy a közéiskolák jelentős része – a szakközéiskolák – nem elsősorban továbbtanulásra készíti fel a tanulóit, hanem a munkaerőpiacra, az élethosszig tartó tanulásra.

A kötet „főszereplője”, a közéiskola ráadásul rendkívül sokat változott az elmúlt bő egy évtizedben. A 90-es években a középfokú oktatás egésze, s ezen belül a közéiskolák szektora jelentős átalakuláson ment keresztül. Végbement egy fenntartói szerkezeti átalakulás, aminek következtében ma a közéiskolák kb. 6%-a nem állami fenntartásban működik. Végbement egy szerkezeti átalakulás, aminek következtében a gimnáziumok tekintélyes része 6 és 8 évfolyamos programokat (is) kínál, de a középfokú intézmények horizontálisan is átalakultak, s ma a közéiskolák többsége egyszerre több programra iskolázza be a tanulóit, s csak egy szűk rétegről mondható el, hogy tiszta profilú, és csak egy programot kínál. De nem utolsósorban végbement a közéiskolai oktatás expanziója, aminek eredményeképpen egy adott korosztály túlnyomó többsége ma érettségit adó programban tanul, szemben az évtized elején jellemző helyzettel.

Az említettek mellett természetesen elmondható, hogy a közéiskolai szektor is átesett a tantervi változások körein, a minőségbiztosítás hullámain, túlesett a nyelvoktatás szerkezetváltozásán és megtapasztalhatta a felsőoktatás expanzióját.

A középiskola talán soha ennyi változást nem élt meg, mint az elmúlt évtizedben, s ennek következtében az évtized végi középiskola már nem egészen ugyanaz, mint amit az évtized elején annak nevezünk, s az egyes középiskola-típusokban feltehetően nem ugyanazok az intézmények találhatóak, mint az évtized elején.

A kötet másik kulcseleme, az *eredményesség* fogalma szintén sokat változott az évtized folyamán. Az évtized elején a vizsgarendszer – s ezen belül a hangsúlytalanná vált érettségivel szemben a felvételi – volt a középiskolai eredményesség egyeduralgoló és egyértelmű mérőeszköze, s egyben az egész oktatási rendszer legfontosabb szelektációs pontja, mivel egyben az életre szóló belépés lehetőségét jelentette az értelmiségi rétegbe. Ma, miután a felsőoktatási expanzió kiszélesítette a felsőfokú intézményekbe való bejutási lehetőséget, a felvételi megszűnt a „szűk keresztmetszet” lenni, a középiskolai munkát ma már nem ez az egy szempont minősíti. Átalakult a szakmai megítélésben az a kívánatos tudástartalom is, amit az oktatási rendszer keretében elsődlegesen az iskoláknak közvetíteniük kell, s a széleskörű ismeretek helyett ma az eredményességet inkább egyes kulcs- és kereszt-kompetenciák elsajátítása, az élethosszig tartó tanulásra való eredményes felkészítés jelenti, ezen belül a megbízható idegen nyelvtudás és számítógépes ismeretek.

A kötet által használt eredményességi mutatókat a háttérben végbement változási folyamatok ugyan erősen átértékelik, de semmiképpen sem teszik érdektelenné. A középiskolai munkának bár ma már nem a legfőbb értékmérője a felvételen elért teljesítmény, de az ma is sokat mond egy középiskoláról, hogy hova veszik fel a tanulóit: egyetemre vagy főiskolára, hogy adott iskola milyen tantárgyakban erős, s milyen ágazati profilú felsőoktatási intézményekbe biztosít jó esélyt a bejutásra. Vagy megfordítva, hogy egy adott felsőfokú szektorba (például, tudományegyetemek, műszaki egyetemek, orvosegyetemek stb.) való bejutást mely középiskolák biztosítják inkább. De az is sokat elmond a középiskolai munkáról, hogy a közös írásbelin milyen eredményeket érnek el a tanulók vagy a középiskolai versenyeken hogyan szerepelnek. Az is biztosítja a kiadvány információinak relevanciáját, hogy több oldalról közelít az eredményesség kérdéséhez. Az iskolák összevetése egyetlen dimenzió (a tanulmányi eredményesség, s ezen belül elsősorban a felsőoktatásba való bejutást biztosító felvételi) alapján akkor is félrevezető lehet, ha azt több oldalról, differenciált módon tudjuk mérni (a felvételi eredményekkel és a közös írásbeli eredményeivel külön). Ettől maga a szerző is óva int. Az egyidejűleg használt több mutató – és ezzel párhuzamosan kirajzolódó több iskolasorrend – azonban biztosítja, hogy a munka ma is releváns információkat nyújtson a középiskolák eredményességéről. (A nevelőmunka eredményességének fontosságáról sem lenne szabad megfeledkezni, de egy jórészt statisztikai mutatók használatára épülő elemzéssel szemben ez nem elvárható kívánalom.)

A felhasznált *eredményességi mutatók* szintén nem kevés támadási felületet kínálnak fel az értelmezők és a bírálók számára. A kötet az elemzéshez olyan „objektív” adatokat használ, amelyek teljes körűen rendelkezésre állnak, s sok éve léteznek, kevés változáson estek át. A használt mutatók rendszerének kétségkívüli előnye éppen ez: idősoros elemzésre alkalmasak, s többoldalú felhasználásuk és körültekintő interpretálásuk több oldalról megközelíthetővé teszik az alapkérdést, a középiskolák eredményességét. A statisztikai mutatóknak természetesen megvan a maguk ismert korlátai: miközben jól láthatóvá és áttekinthetővé tesznek egyes folyamatokat, aközben le is egyszerűsítik őket, s ezzel néha látszólagos összefüggések felé terelik a figyelmet. Az eredményességi mutatók problémákba ütközhetnek az egyes intézmények megítélésénél is, az iskola-sorrendeknek talán éppen ez a legérzékenyebb pontja. A több mutató alkalmazása mindazonáltal ebben a tekintetben is segíti a differenciáltabb kép kialakítását. A szerző az általa használt mutatókat nagy gonddal és körültekintéssel alkalmazza, egyenként, részletesen és árnyaltan írja le őket, értelmezési korlátaikkal együtt.

De nézzük meg magát a kiadványt és annak tartalmát közelebbről! A legutolsó, a 2002-es kötet az eddigi kötetekhez hasonlóan kötött szerkezetű, az elején található összegzést maguk a tömör elemzések követik, a kötet végén az iskola-sorrendeket adja közre a szerző. A szöveget az alfejezeteken kívül ún. megállapítások tagolják, szám szerint 108, melyekben a legfontosabb következtetések fogalmazódnak meg. A kötet első része a *főbb mutatókat* mutatja be. A vizsgált eredményességi mutatók a *felsőoktatási felvételik mutatószámai* (a közös és egységes írásbeli dolgozatok eredményei, a felsőoktatásba felvettek száma a 12. osztály tanulólétszámához, a felvételre jelentkezők számához és a nyelvvizsgát tevőkhöz viszonyítva) és néhány, nagy tömeget megmozgató *verseny eredményei* (OKTV, OSZTV, s egyéb 71 országos egyéb vizsga összevontan). Az munka során használt elemzési és bontási dimenziók, amelyek mentén a fenti mutatók elemzésre és értelmezésre kerülnek: országos szintű idősorok, területi (településméret és megyék szerinti), és iskolák fajtái szerinti (fenntartók és iskola- ill. programtípusok) bontások. A vizsgált eredményességi mutatók értelmezése több ponton int óvatosságra a szerző megítélése szerint: az egyes versenyek különböző képességeket, tudást mérnek, s más felkészültséget igényelnek. A felvételirol is el lehet mondani, hogy nem azonos értékű egy olyan egyetemre bejutni, ahol tízszeres a túljelentkezés, és egy olyanra, ahová felvételi nélkül veszik fel a tanulókat.

A kötet második része az *eredményességi mutatók elemzését* adja a kiválasztott főbb dimenziók mentén, előbb idősorosan, majd területi (településtípus és megyék szerinti), fenntartók és iskolatípusok szerinti bontásban. Az *idősoros elemzés* során kibontakozó kép egy fokozatosan differenciálódó középiskolai szektort mutat be. A felvételi írásbeli dolgozatok átlagainak idősoros elemzése alapján is kitűnik, hogy a legjobb átlagot elérő iskolák aránya csökkent, a gyengébb dolgo-

zatot íróké pedig nőtt, s hasonló tendenciák bontakoznak ki a többi mutató elemzésekor is. Az írásbeli dolgozatok átlagának minőségromlását magyarázza a felvételi írók létszámának emelkedése: az elmúlt 10 évben mind a jelentkezők, mind a felvettek aránya jelentős mértékben nőtt. Nagy különbségek vannak azonban a középiskolák között ebben a tekintetben: a felvettek egyötöde a középiskolák 4%-ából kerül ki, ugyanakkor a középiskolák közel feléből, amelyben a tanulók negyede tanul, csak minden 9. tanuló kerül be a felsőoktatásba. A nyelvvizsga adatok elemzése biztatóbb tendenciákat mutat. A nyelvvizsga bizonyítványt megszerzők aránya jelentős mértékben megnövekedett a felvételizők körében: 1991-ben még csak minden harmadik jelentkezőnek volt nyelvvizsga-bizonyítványa, az utóbbi években már minden másodiknak. Ám a nyelvvizsgák legnagyobb számát is az iskolák egy szűkebb csoportja hozza: a vizsgázók 90%-a középiskolák egyharmadából kerül ki, az iskolák másik 70%-ából csak minden 8-9. fiatal tesz le nyelvvizsgát. Hasonló tendenciát mutatnak a versenyeredmények: a rangos versenyeken sikeresen szereplő iskolák aránya csökkent, az OKTV versenyeken a középiskolák 5%-ának diákjai szerepelnek legeredményesebben, az OSZTV versenyeken a megszerzett pontok felét az iskolák 7%-a adja.

Ha az eredményességi adatokat az egyes dimenziók mentén tovább bontjuk, az is kirajzolódik, hogy az általános képen belül mi mondható el az egyes települések vagy fenntartók iskoláiról, van-e jelentős regionális vagy iskolatípus szerinti különbség a középiskolai eredményességben. *Településméret* szerint a felvételi mutatója esetében a nagyvárosok állnak az élen, mögöttük a tizenegy 50-100 ezer lakosú város, harmadik helyen a 10-25 ezer fős városok, negyedik helyen a 25-50 ezer fősek voltak. A főváros iskolái az 5. helyen végeztek (a korábbi 6. ill. 7. helyről), a 6 és 7. hely ma az 5-10 ezer fős és az 5 ezer fő alatti települési iskoláké. A felvételi írásbeli átlageredmények tekintetében a legjobb eredményt szintén a 100 ezer feletti nyolc nagyváros iskolái érték el, a leggyengébbek az 5-10 ezer közötti lakosú települések iskolái. A felvételi arányok tekintetében a településtípusok közötti különbség 1993-tól növekedett, s egy 1998/99-es visszaesés után ismét igen magas. A felvételi arányokat felsőoktatási intézménycsoportonként vizsgálva azt találjuk, hogy a „legelitebb” csoportban a különbség 1991 és 2000 között megkétszereződött. Nyelvvizsgaarányokban kedvezőbb tendencia figyelhető meg: a hullámzások ellenére a települési lejtő mentén kirajzolódó különbségek megmaradnak ugyan, de a köztük lévő különbségek csökkennek.

A *megyék* közötti sorrend már változatosabban alakul a felvételi kérdésében. A felvételi arány Budapesten a legalacsonyabb, de itt nagyon nagy különbségek figyelhetők meg az egyes kerületek között. A különbség 10 év alatt megkétszereződött a legmagasabb és a legalacsonyabb felvételi arányú megye között. Nyelvvizsgák tekintetében is nagyon jelentős a különbség: legmagasabb a nyelvvizsgák aránya Győr, Vas, Zala megyékben és a főváros iskoláiban, a legalacsonyabbak

Somogy, Szabolcs és Nógrád megye iskoláiban. A szerző külön vizsgálja a nagyvárosok és a fővárosi kerületek adatait: a felvételi írásbeli dolgozatok átlagait elemezve kitűnik, hogy míg a nagyvárosok közötti különbség csökkent, addig a budapesti kerületek közötti különbség nőtt. A felvételi arányokban mutatkozó tendencia nagyon hasonló.

Iskolafenntartók szerinti bontásban egy lényeges változás következett be a vizsgált időszakban: a felvételi arányokat összességében vizsgálva 1996 óta az egyházak iskolái kerültek az élre. A felsőoktatás „legelitebb” szektorát vizsgálva ugyan csak a másodikat a költségvetési intézmények mögött, de a műszaki-agráregyetemi szektorba és a főiskolákra való bejutás az egyházi iskolákból volt a legesélyesebb.

A *középkisiskola-típusok* szerinti elemzést nehezíti, hogy az iskolatípus fogalmával ma már nem írható le a magyar oktatási rendszer a középfokon, helyette ma már inkább programtípusokról beszélhetünk. A felsőoktatási felvételi eredmények elemzése mindenesetre azt mutatja, hogy a gimnáziumok között az első helyen a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok vannak, a 4 évfolyamos gimnáziumok az utolsó helyet foglalják el.

A szerző a munka első két részének eredményeit átfogó, a kiadvány elején szereplő *összegzésében* megállapítja, hogy a középiskolák száma és a középiskolákban tanulók száma egyaránt jelentős mértékben megnövekedett, s hasonlóképpen a felsőfokú intézményekbe jelentkezők és felvettek aránya is. Az expanzió ugyanakkor együtt járt az iskolák legeredményesebb és legkevésbé eredményes csoportjai közötti különbségek növekedésével, azaz évről-évre nagyobb a különbség a legjobban és a vizsgált dimenziókban leggyengébben teljesítő iskolacsoportok, településtípusok, megyék, városok, iskolatípusok között. (A különbségek mértékének növekedése azért is figyelemreméltó, mivel a középfokú iskolák legproblémásabb szektora, a szakiskolák nem szerepelnek az elemzésben.) A középiskolák eredményességével kapcsolatos megállapítások, ha egyes iskolák esetében esetleg vitathatóak is lehetnek, összességében úgy tűnik, hogy érzékeny és érvényes, más vizsgálatok által is megerősített képet rajzolnak a középiskolai szektor működéséről és helyzetéről.

A *melléklet* tartalmazza a középiskolák választott mutatók szerinti sorrendjeit. Vélhetően ez a kiadvány legnagyobb érdeklődésre számot tartó része, érdemes azonban felhívni a figyelmet arra, hogy ezek használata önmagában akár félrevezető is lehet, mindenképpen érdemes az elemző részek kapcsolódó információit is elolvasni a kiadványban.

A jelen kötet továbbmegy az egyes középiskolai eredményesség-mutatók elemzésénél és az ennek alapján felállított iskolasorrendek bemutatásánál, hiszen kísérletet tesz bonyolultabb összefüggések megragadására is. Az intézményi munka tényleges értékét nem önmagukban a kimeneti adatok mutatják meg, hanem

ezen adatok a bemeneti (szociokulturális) adatokkal összefüggésben történő elemzése. A középiskolák oktató-nevelő munkáját általában nagymértékben befolyásolja ugyanis, hogy milyen családi háttérű és felkészültségű tanulókat vetek fel, hogy felkészült és motivált vagy tanulási és viselkedési problémákkal küzdő, motiválatlan tanulókkal kell-e foglalkozniuk. A középiskolák általános iskolai merítési bázisa is nagyon különböző: egyesek a legjobb általános iskolákból nyerek tanulókat, mások a leggyengébbekből. Az iskolák eredményessége nagy valószínűséggel megjósolható pusztán tanulóik szociokulturális összetétele alapján. Vannak azonban kisebb számban olyan iskolák, amelyek diákjai jobb vagy rosszabb eredményeket értek el, mint azt a beiratkozott tanulók családi háttere és felkészültsége indokolná. Ez feltehetően összefügg azokkal a hatásokkal, amelyek az adott oktatási intézményekben érik a tanulókat. Ezeket a hatásokat nevezi a szerző hozzáadott értékeknek, s ennek mérhetővé tételét kísérli meg.

A *hozzáadott érték megállapítására* tett kísérlet a 2001-es kötet új eleme volt, s a 9. évfolyamosok vizsgálata tette lehetővé. A vállalkozást az a néhány évvel korábban felmerült igény indokolta, ami azt vetette fel, hogy 2000-ben nyílt először mód egy teljes körű felmérésre a 9. évfolyamon, amely bemeneti adatokkal szolgált az elemzéshez. 2001-ben a felmérés megismétlődött, a második felmérés után a szerző úgy vélte, hogy már meg lehet kísérelni olyan sorrend összeállítását is, amely a „hozzáadott érték” figyelembevételét is lehetővé teszi. A 2002-es kötet már egy némileg továbbgondolt számítási módszert alkalmaz. A kötet harmadik része a 9. évfolyamosok körében végzett vizsgálatot ismerteti, a negyedik része a hozzáadott érték megragadására tesz kísérletet.

A hozzáadott érték számításakor azokat a szociokulturális és eredményességi mutatókat veszi a szerző figyelembe, amelyek a legszorosabban függenek össze egymással. A bemeneti oldalon a családi háttér és a felkészültség mutatóit (általános iskolai osztályzatok átlaga, szülők iskolázottsága, munkanélkülisége), a kimeneti oldalon az eredményesség mutatói közül a felvételi arányt, a nyelvvizsga arányt és az írásbeli felvételi dolgozatok átlagát. A hozzáadott érték szerinti számítást és az annak alapján kialakuló sorrendet a településtípusok, megyék, nagyvárosok, iskolafenntartó szervezetek, iskolatípusok esetében közli a kötet, s legnagyobb hozzáadott értéket mutató iskolák közül is bemutat néhányat. A legnagyobb hozzáadott értéket településméret szerint a 100 ezer fő feletti településeken lehet kimutatni, a megyék esetében a dunántúli megyék, a fenntartók szerint a központi költségvetési és az egyházi intézmények körében, iskolatípusok közt a gimnáziumok valamennyi típusában, elsősorban a 4 és 6 évfolyamos intézménytípusban. A legalacsonyabb a hozzáadott érték a jelen számítások szerint az 5000 főnél kisebb településeken található középiskolákban, a megyei fenntartásúakban és a vegyes középiskolákban.

A hozzáadott érték számítása ugyan ma még kísérleti stádiumban van (ezt a vele foglalkozó fejezet címe is igyekszik kifejezni: *Útban a hozzáadott érték meghatározása felé*), s feltehetően még változni fog több tekintetben is, ezért jelen értelmezése is óvatosságot kíván. Mindenesetre a hozzáadott érték meghatározására tett kísérlet nagyon jelentős szemléleti változást jelez, és remélhetőleg eredményez is. Ez minden oktatási rendszer számára komoly áttörést jelentő eredményhez vezethet, s különösen jelentős lépés az a középiskolai eredményességi mutatók és iskolai sorrendek megalkotását magára vállaló – éppen a hozzáadott érték beszámításának hiányáért gyakran kritizált – kiadvány részéről. A kiadvány rövid, népszerű formában is megjelenik és könyvesbolt forgalomban elérhetővé válik ez év őszén az iskolaválasztás közvetlenebb segítése érdekében.

|| Neuwirth Gábor (2003): *A középiskolai munka néhány mutatója*.
|| Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 172 oldal.

CSAK JÓKEDVŰ TANÁROK NEVELHETNEK JÓKEDVŰ DIÁKOKAT

KOVÁCS JUDIT

az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának docense
judit.kovacs@netquick.hu

A Cambridge Kiadó nyelvtanároknak szóló kézikönyvei mindig praktikus, azonnal felhasználható ismereteket nyújtanak a szakma kiemelkedő művelőinek tollából. A sorozatszerkesztő, *Penny Ur* a nyelvpedagógia egyik nagyasszonya, akinek válogatásában csupán a legutóbbi időben olyan témák kaptak külön kötetet, mint a „Using Folktales” („Népmesék a nyelvoktatásban”) *Eric Taylor*-tól, „The Internet in the language classroom” („Az Internet a nyelvórán”), szerzője *Gavin Dudeney*, vagy a magyar szerzők, *Scharle Ágota* és *Szabó Anita* kötete, a „Learner Autonomy” („Autonóm tanulás”). Ennek a sorozatnak az egyik legfrissebb darabja *Medgyes Péter* „Laughing matters” („A nevetés számít”) című könyve.

Medgyes Pétert ma Magyarországon nem sok embernek kell bemutatni a szakmán belül, sőt, azon túl is sokan ismerik. Az Angol Tanárképző Központ megálmodója és megalapítója, több hazai és külföldi magas rangú elismerés birtokosa, ezek sorában olyan kuriozitásokkal, mint például a *II. Erzsébet* angol királynő férjétől, az Edinburgh-i hercegtől kapott első díj, amit az év legjobb angol nyelvkönyve szerzőjeként nyert el 1995-ben a *The non-native teacher* című könyvéért. Helyettes államtitkárként már másodízben vállal felelős pozíciót az oktatáspolitikában. Azt is mondhatjuk, hogy egy ország kivételes szerencséje, ha a nyelvpolitika első embere éppen egy nyelvtanár. Majdnem biztos azonban, hogy ő a nyelvtanári, és nem a politikusi tevékenységére teszi a hangsúlyt.

Medgyes ebben a könyvben egy látszólag partikuláris témához nyúl. (Valójában nem minden előzmény nélkül, hiszen az elmúlt év bestsellere volt a *Medgyes Rékával* koprodukcióban megírt *Jokes – Viccek* című kétnyelvű gyűjteménye). Nevetés? Az angol órán? Jó-jó, mindig is lehetett találni, még az „egy tankönyvű” időszakban is anekdotákat, talán egy-két viccet is a Függelékben, de ezeknek a feldolgozását senki sem kérte számon. Sokkal fontosabb dolga is volt a tanárnak-diáknak: rohamléptekben végig kellett száguldani a kötelező vagy törzsanyagon, hiszen az érettségien, vagy netán a felvételen eddig még senki sem kért egyetlen diákot sem viccmesélésre. Maradt tehát a vicc, az anekdota, a szójáték a ’komoly’ tananyagtól elkülönített afféle utolsó órai, péntek délutáni mulatság. Jelenléte talán csupán azt üzenete: a tankönyv megrendelői érzik, humornak is kell lennie a tananyagban. A „*Laughing Matters*” egyik legnagyobb érdeme, hogy nyíltan hirdeti,

hogy a humor funkciója nem az, hogy a tankönyvi Függelék lapjaira esetlegesen feldolgozandó dekórumként odakerüljön, hanem valami sokkal elementárisabb, sokkal fontosabb dolog, amely a nyelvtanítás egész szemléletét meghatározhatja.

Igen tanulságos az a humorról szóló pár oldalas tanulmány, amit a szerző egyszerűen „Bevezető”-nek nevez könyve elején. Először is: filológushoz illő pontossággal többféleképpen is definiálja magát a fogalmat, majd, azokat nem találván kielégítőnek, új, funkcionális definíciót alkot: „Humour is of vital importance for human beings to survive” (1), vagyis „A humor létfontosságú az ember számára” (Ez, és minden további fordítás a recenzens munkája). Ezután a humor többszempon-tú körüljárása következik, és bár ezen szempontok közül csak egy kötődik szoros-an a nyelvtanításhoz (Humor a nyelvtanításban), mégis úgy érezzük, a humor bármely szempontból való vizsgálatának nagyon is köze van az emberneveléshez. Álljon itt ízelítőül egy pár a 'humorológia' szempontjai közül: Humor és kultúra, A humor műfajai, Humor és nevetés, Humor és viccek, A humor – komoly dolog, Humor és politikai korrektség. *Medgyes* a humor által kiváltott nevetés értelmezését sem bízza csupán háttér-ismereteinkre. Lelkiismeretesen utánajár a nevetés fizio-lógiájának. Eszerint a nevetés meggyorsítja a szívverést, jótékonyan megemeli a vérnyomást, és serkenti az agyműködést. Élettani funkciója nem kevesebb, mint az, hogy átítatja egész életünket. Konklúziójával mélységesen egyet lehet érteni: „A nevetés javítja életminőségünket. És a nyelvoktatás minőségét” (3).

A '*Laughing matters*' erőssége azonban nem csupán témájában rejlik. Nyu-godtan nevezhetjük módszertani feladatgyűjteménynek is, legalább három okból: jól szolgálja a tartalom-alapú nyelvtanítást, példát nyújt a tanár és a tanuló meg-változott szerepének gyakorlati alkalmazására, illetve interkulturális perspektívát ad. A vicc, az anekdota azért (is) kiváló tananyag, mert megértése intellektuális kihívást jelent. A kontextus, amelyben az idegen nyelv megjelenik, a gondolkodási készségek révén megfejthető. A poén megkeresése, vagy megértése lényegében problémamegoldásnak is nevezhető. A szerző a Bevezetésben írja, hogy egy idegen nyelvű vicc megértése a nyelvtanuló számára már önmagában is jutalom.

Hogyan tükröződik a könyvben a megváltozott tanár–diák szerep? A kommu-nikatív nyelvoktatás-felfogás olyan tanárt tart ideálisnak, aki facilitál, vagyis könnyűvé teszi, megkönnyíti a nyelvtanulás folyamatát. Hogyan teheti ezt meg egy olyan tanár, aki egy magas katedra mögött trónolva egyoldalúan „ismereteket kö-zöl”, illetve „számonkér”? Az a tanár, aki alkalmat ad az órán nevetésre, vagy le-galább egy mosolyra, nem csak megkönnyíti a tanulást, de – ha nevetünk, ha együtt nevetünk (tanár és diák egyaránt) – emberileg is közel enged magához. Az együtt-nevetés légkörében a távolság is személyesebb, kommunikációra alkalmasabb. A könyv módszertani szempontból harmadik erénye, hogy más kultúrák iránti nyitott-ságra irányítja a figyelmet. Egymás humorának megismerése sokat tehet azért, hogy a nevetés ne kinevetés, hanem együtt nevetés legyen. Végül is, mindnyájan

tagjai vagyunk valamilyen embercsoportnak, legyenek azok szőke nők, etnikai vagy vallási kisebbségek, rendőrök, öregek, fiatalok – egyszóval emberek.

A 262 oldalas könyv szerkezetileg 10 fejezetre oszlik, amelyek mindegyike hagyományos kézikönyv módjára komplett feladat-leírásokat tartalmaz. A feladatok száma fejezetenként változó, 11-és 17 között mozog. A feladatok különböző megközelítésben ígérik okot a nevetésre. Van, ahol maga a feladat, másutt pedig a feldolgozandó anyag tartalma mulatságos. Az első fejezet címe: „Vicces bemelegítő gyakorlatok”. A fejezeten belül a kezdőknek való, egyszavas játéktól kezdve (1.2) a nevetésről szóló idézeteket megvitató, haladóknak való 1.11-ig széles a skála. Itt olyan kijelentéseket kell kommentálni, véleményezni, vagy esetleg vitatkozni azok igazságtartalmával, mint például: „A mosoly a legrövidebb út két ember között”, vagy: „A nevetés – a jogging belső formája”, és „Az emberiség csupán egy hatékony fegyvert ismer, és ez a nevetés”. Valószínű, hogy az ilyen tartalmú tananyag többféle módon is tud hatni a nyelvtanulókra. Nyelvi haszna mellett nem elhanyagolható annak nyelvtől független üzenete sem.

A 2. fejezet (Viccek és aranyköpések) egész kis módszertani arzenált vonultat fel, amikor a következőket kéri: sok félbevágott vicc darabjait párosítsuk úgy össze, hogy komplett vicceket kapjunk. (Ezt a feladatot nevezhetjük poénkeresésnek is). Egy vicc csattanójának megkeresése igen összetett gondolkodási művelet igényel: nagyon jól kell ahhoz érteni a szöveget, hogy sikerüljön. Példaként álljon itt egy már „megoldott” feladat:

- „Pincér, kérem, hívja az üzletvezetőt! Ezt a szörnyű ételt nem tudom megenni.
- Teljesen felesleges, uram. Ő sem fogja megenni.” (27)

A szövegfeldolgozás egy másik fajtája, vagyis egy, a szöveghez feltett kérdések megválaszolása a fő munkaforma a 2.11 (A tolmács) című feladatban. Majd váratlanul egyszer csak eltűnik a szöveg vége. A csattanó megírása a tanulóra marad. Mi a kreatív feladat, ha nem ez? (A szerző, természetesen végül is megszánja az olvasót, és közli az eredeti befejezést). Egy-egy viccben az érdeklődő tanuló sokféle kiaknázni valót találhat magának. Ez a feladat, (az amerikai professzor esete Japánban) és még sok további, a módszertani ötletek mellett fontos interkulturális tartalmakat is hordoz.

A 3. fejezet (Szójátékok és rejtvények) nyelvtörői ismét másfajta tanítási technikákat mutatnak be. Egy pár soros nyelvtörő is mi mindent ’tud’, ha a tanár akarja! Megtaníthatja, lediktálhatja, a tanulók újra alkothatják, lám, az újrahasznosítás nemcsak a környezetvédelem privilégiuma. Ebben a részben szerephez jutnak a rajzok is. Nagyon élvezetesek például a 3.3 (Punny riddles) feladványai (’What is the wettest animal? – a rajz pedig egy rénszarvast ábrázol, ami angolul: reindeer, magyarra lefordíthatatlan szójáték). A 3.4. feladat példái az angolban különösen nehéz ’spelling’-et (betűzés és helyesírás) begyakorlását segítik, például a ’Do your best’ – ’Max. E. Mumm’ összepárosítása révén. A nyelvi játékok sorából nem ma-

radnak ki az oxymoronok, anagrammák és palindromák sem. Ez utóbbira egy egyszerű példa: 'Madam, I'm Adam'.

Úgy tűnik, aki a nyelv, a nyelvtanítás iránt igazán érdeklődik, abból is feladatot tud csinálni, hogy bizonyos számú mondatok közül melyik az igazi közmondás, és melyik az, ami csak annak látszik (4. fejezet: Közmondások és idézetek). Ebben a gyűjteményben az igazán haladók az 'ellen'-közmondásokban (anti-proverbs) lelhetik szellemi örömüket. Két példa: 'Marriages are made in heaven/knows what state of mind', és 'An apple a day keeps the doctor away/An onion a day keeps everybody away'. Ugyancsak ebbe a csoportba tartoznak a városi folklór legújabb nyelvi leleményei, a graffitik.

Az 5. fejezet a versekben és dalokban rejlő humorlehetőségeket gyűjti egybe. Az angol nyelvű irodalom sajátos termékei, az ötsoros limerick-ek nagyszerű alkalmat adnak erre, ugyanis a műfaj lényege a váratlan, meghökkenítő, szellemes csattanó. A sokféle nyelvtanítási eljárás közül csak egyet kiemelve: milyen hatékony lehet az olyan feladat, amikor több limerick és több rajz közül kell megmondani, melyik rajz melyik vershez tartozik. Ily módon a nyelvi gyengébb tanulóknak is lehet esélye a megoldásra, hiszen egy-két kulcsszó ismeretében sikerrel találhatja a képek között.

A 6. és 8. fejezet Képek és képzetek, illetve Vázlatok és dialógusok címet viseli. A 7. fejezetben (Történetek és anekdoták) az igen gazdag kulturális hagyományokkal rendelkező arab, zsidó és brit folklór darabjaiból kapunk válogatást. A hosszabb műfajok esetében szórakoztató lehet a darabokra vágott anekdotát összerakni. Külön figyelmet érdemel a 7.10 (Call my bluff, Fele sem igaz) – feladat, amely vetélkedő formájában tanítja meg nekünk, hogy aki 'sympathetic' az nem biztos, hogy szimpatikus is, és a 'gym' az nem a gimnázium rövidítése.

A 9. fejezet az elírások, a sajtóhibák humoros következményeit dolgozza fel tanulnivalóként 'They lived happily even after, vagy: Frozen soup with mushrooms. Végül, az utolsó fejezetben a humor helyszínéül az iskolát jelöli meg, a kortárs gyermekirodalom legjobbaitól válogatva. (Allan Ahlberg: Please, Mrs. Butler-e akár kötelező olvasmány is lehetne például osztályfőnöki órákhoz). Ennek a fejezetnek a feladatai azt is példázzák, hogy a (gyermek)irodalom-oktatás integráns része a jó nyelvtanári gyakorlatnak.

Medgyes Péter *Laughing matters* című könyve engem, a sok éve a pályán lévő nyelvtanárt és tanár-trénert leginkább abban a hitemben erősített meg, hogy mi magunk milyen sokat tehetünk tanári életminőségünk javítása érdekében. Tudjuk, hogy még nagyon sok minden hiányzik az ideális, vagy egyszerűen csak jó körülményekhez, amelyek egészen biztosan minden tanárt megilletnek. De jobb az nekünk, ha addig is, amíg eljön a tanárok Kánaánja, nem morcos arccal konstatáljuk az éppen aktuális sérelmeinket, tanítványaink közt elhíntve rossz hangulatunkat, hanem kellemesebb taktikát választanunk. Ha már a sors különös kegye folytán

tanárok lettünk, élvezzük ki annak minden percét. A tanórai örömeink, a jó hangulatnak erősebb nevelő hatása van, mint akárhány prédikációnak. *Medgyes Péter* mindezt axiómába sűríti, amikor azt mondja: „Csak jókedvű tanárok keze alól kerülhetnek ki jókedvű diákok” (7).

Medgyes, P. (2003): *Laughing Matters. Humour in the language classroom.* Cambridge Handbook of Language Teachers Cambridge University Press. Series Editor: Penny Ur; 262 oldal.

Tisztelt Olvasó!

Szeretnénk, ha folyóiratunk a pedagógusképzésben és -továbbképzésben közreműködő minden oktató kezébe eljutna, érdeklődésére számot tartana.

Folyóiratunknak ezt a számát mutatványpéldányként juttattuk el Önhöz, térítésmentesen. 2004-től kezdődően erre már nem lesz lehetőségünk. A folyóirat szerkesztési, nyomdai előkészítési, nyomdai és terjesztési költségei igen magasak, amelyet azonban nem kívánunk teljes egészében Önre, Önökre hárítani. Részleges hozzájárulásra azonban szükség van.

Ön 2004-től kezdődően az alábbi módokon juthat folyóiratunkhoz:

- Amennyiben Ön a Tanárképzők Szövetségének, vagy az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének fizető tagja, Önhöz a továbbiakban is térítésmentesen eljut a folyóirat.
- Amennyiben az Ön tanszéke, intézete, kara, főiskolája, egyeteme intézményi tagságot vállal a két szervezet valamelyikében, minden megjelenő számból négy-négy példányt küldünk díjmentesen.
- A folyóirat egyes példányai az impresszumban megjelölt helyen példányonként ötszáz forintos áron megvásárolhatók.

A mellékelt belépési nyilatkozatok kitöltésével és a tagdíj befizetésével Ön – mint látható – a laponkénti ár feléért jut a Pedagógusképzés című folyóirathoz.

Reméljük, hogy a továbbiakban is olvasóink, sőt szerzőink között számíthatunk Önre!

Budapest, 2003. december hó

A Pedagógusképzés Szerkesztősége

AZ EURÓPAI ERASMUS-INTENZÍVPROGRAMOK INTERKULTURÁLIS ASPEKTUSAI

GROSSMANN ERIKA

a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar Német Nyelv és Irodalom Tanszékének tanársegéde
grossmannerika@hotmail.com

Renate Seebauer, a kötet szerkesztője (és egyúttal az első részbe foglalt négy tanulmány szerzője is) a Bécsi Szövetségi Pedagógiai Akadémia Neveléstudományi Tanszékének professzora és számos, az európai tanárképzés gyakorlati vetületeit prioritásként megcélzó PHARE-projekt koordinátora is. Nemcsak hirdeti és vallja az interkulturális kontextusban történő tanulási folyamat kiemelkedő fontosságát, de az Európai Unió által támogatott PHARE pályázatok megjelenése óta aktív részese, szervezője és szereplője is ennek a folyamatnak. 1993-tól kezdődően koordinátorként először TEMPUS-projektekben, 1994 óta pedig mind a mai napig a SOCRATES önálló alprogramjaként létrehozott és működő ERASMUS intenzív-programokban vesz részt.

Az ERASMUS a SOCRATES-alprogramjaként, de önálló kezdeményezésként működik, 1987 óta. Az ERASMUS-program általános célkitűzése az európai felsőoktatási intézmények közötti kapcsolat kiépítése és mélyítése, illetve az egyetemi diákok és tanárok külföldi tapasztalatszerzésének ösztönzése és támogatása. Legfontosabb alapelve a felsőoktatás európai dimenziójának mélyítése, a mobilitás elősegítése és ösztönzése; fontos szempont továbbá az egyetemi tanulmányok kölcsönös elismerése a nemrégiben bevezetett egységes kreditrendszer alapján. Az Európai Unió által finanszírozott csereprogram két fő típusa létezik:

- 3-12 hónapos tanulmányutak a partnerintézmények egyikében,
- 2-3 hetes inenzívprogramok a partnerintézmények hallgatóinak részvételével.

Egy nemzetközi projekt koordinátor azonban nemcsak a szakmai program lebonyolítását végzi, hanem azt megelőzően számos egyéb szervezési és adminisztratív teendőt is (a résztvevő külföldi hallgatók és oktatók toborzása, pályáztatása és selektálása, majd szállásának, étkezésének, utazásának biztosítása, a helyszín és a helyi programok megszervezése, a rendezvény pénzügyi lebonyolítása, a sajtó megszervezése stb.). Mindezen feladathalmazt jelen recenzió szerzője saját bőrén is tapasztal(hat)ta.

2003. március 10-27. között intézményemen, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának Német Tanszékén nyolc külföldi tanárképző intézmény huszonhárom hallgatójának és öt oktatójának részvételével egy ún. intenzív projektet vezettem, melynek célja az Európában zajló tanárképzés elméleti és gyakorlati komponenseinek bemutatása és lehetséges ötvözése volt. (Az intenzívprojekt címe: "*ERASMUS IP-BRIDGES - From Theory to Practice in Education in Europe*" volt.) A két-három hetes intenzívprogramok esetében egy-egy konkrét projekt kivitelezéséről beszélhetünk és ennek értelmében a projekt-módszerre jellemző sajátos szempontok (a feladat újszerűsége, a célorientáltság, a komplexitás és dinamika, az interdiszciplinaritás és a relevancia) valósulnak meg, mely aspektusokra *Renate Seebauer* is utal.

E rövid kitérő után szeretném leszögezni, hogy személyes érintettségűtől és elfogultságtól sem mentesen, mély empátiával írom recenziómat *Renate Seebauer* tanulmánykötetéről, melynek főcíme igazi szójáték, ezért tulajdonképpen lefordíthatatlan: *Vom Europa-Projekt zum Projekt Europa* – ha mégis megkísérelném magyarul értelmezni, talán az alábbiak szerint tenném: *Az "Európa" elnevezésű projekttől az egész Európát átfogó projektig*. A mintegy tizenöt szerző publikációját tartalmazó könyv igazi „hiánypótló” tanulmánykötet, mivel ritka az olyan jellegű, átfogó, magyar nyelven megjelent vagy esetleg magyarra lefordított szakirodalom, amely az immáron hazánkban is igen elterjedt ERASMUS mobilitások¹ tapasztalatainak empirikus eredményeit fogja át és egyúttal betekintést nyújt az európai tanárképzési modellekbe. (A könyv alcíme: *Empirikus tanulmányok az ERASMUS-intenzívprogramok kapcsán és aktuális trendek az európai országok tanárképzési rendszereiben.*) Megkísérlem a szigorúan vett „könyvismertetés” műfaját követni és kronologikus sorrendben rövid leírást adni, hogy a téma iránt érdeklődők objektív, de mégis kritikus képet kapjanak e tanulmánykötetről.

A könyv első részének szerzője (aki egyúttal a szerkesztője is) négy vastag fejezetet tár az olvasó elé. Az első fejezetben elméleti síkon kerülünk közelebb olyan kérdések megválaszolásához, mint például az Európai Unió pályázatok történelmi kialakulása, valamint jogi háttere, a külföldi résztvevő partnerintézmények részvételi lehetőségei, az intézmények kötelességei, a nemzetközi team-munka lehetőségei, előnyei-hátrányai, a felmerülő nehézségek áthidalása, a koordinátor, mint egy nemzetközi csoport és projekt menedzsere, intra- és interkulturális, szociokulturális, interperszonális kompetenciák, rendelkezésre álló eszköztárak, kommunikációs képesség, szakmai felkészültség a projekt tartalmát tekintve, nyitottság... stb.

Seebauer elsősorban a „másságról” alkotott „előképzetünket” (előítéletünket), a kultúra különbözőségét, a sztereotípiákat, kliséket látja veszélyesnek egy széles

¹ Bizonyos statisztikák szerint az 1987-ben kezdődött, szinte egész Európát átfogó, két típusú ERASMUS diáksereprogramokban résztvevők száma a 2002/2003-as tanévben már meghaladta az egymilliót. (*Palánkai*, 2003. 4. o.)

spektrumú nemzetközi együttműködés során. Természetesen egyetlen lehetséges út létezik csak, ez pedig a mindannyiunk által is ismert „nyitottság”. E tény deklarálása mellett azonban költői maradhat az olvasóban felmerülő kérdés, miszerint: "Igen, persze, mindezt tudjuk, na de HOGYAN legyünk nyitottak?!" Erre, a kötetet olvasó fejében megfogalmazott kérdésre keresett és talált választ *Seebauer* a továbbiakban. Részletesen elemzi ugyanis az interkulturális kommunikáció egyes síkjait, és azon tényezőket, amelyek miatt interkulturális közegben kommunikációs zavar jöhet létre, félreértés keletkezhet. Kitér a kultúrsokkra is, értelmezi azt, s bizonyítja, hogy akár egy rövidebb külföldi tartózkodás során is megzavarhat minket a mássággal való találkozás, egyéntől függően átélhetjük az elutasítást vagy a saját kultúra felértékelését vagy tipikus fázist. Ehhez kapcsolódik a kötet második fejezetében leírt első felmérés, melyben 12 különböző ERASMUS-intenzívprogram résztvevőinek kommunikációs magatartása került megvizsgálásra kérdőíves módszerrel. Az empirikus kutatásban tíz-tizenöt országból (EU-tagállamok és csatlakozásra váró országok, mint például Csehország, Lengyelország, Románia, Magyarország, Szlovénia stb.) érkezett tanárképző szakos hallgatók vettek részt, akik két-három héten keresztül véletlenszerűen létrejött csoportokban dolgoztak együtt. Egy-egy országból két, maximum három résztvevő képviseltette magát. Az állandó „összezártság” és egymásrautaltság hatása nemcsak a szakmai programok során manifesztálódott, hanem az interperszonális kapcsolatokban is, amelyre bőven nyílt alkalom a közös utazás és szálláshely, étkezések, együttes szabadidőprogramok során. A vizsgálat – többek között – arra volt kíváncsi, hogy: Milyen mértékben, hogyan és miről kommunikálnak egymással a résztvevők? Egy-egy ország képviselői kikkel dolgoznak szívesen együtt? A válaszokból kiderült, hogy nem a „szakmai felkészültség” számított, hanem egyértelműen a szimpátia (kedvesnek, barátságosnak tartotta társát). Az informális beszéd témák elemzése megmutatta, hogy ez roppant fontos, mert „szakmai” témákról, valamint kulturális sajátosságokról, különbözőségekről, érdekességekről (étkezés, család, szokások) is szó esik a hallgatók között.

A harmadik fejezet röviden taglalja az EU-bővítés hatását a jelenleg pályán lévő tanárookra, a pedagógusmesterségre, az álláslehetőségekre és elvárásokra; majd a negyedik fejezetben bemutatott felmérés a diákokkal foglalkozik. Érdekes, s talán meglepő is, hogy például a magyar, lengyel, cseh, osztrák és szlovén diákok pályamotivációja (*Miért akar tanár lenni?*) hasonló, azonban a tanári pályához szükséges tulajdonságok tekintetében nagy eltérések mutatkoztak (kapcsolatteremtés, önkontroll, stabil személyiség). A mintegy 485 megkérdezett tart az EU-ba való belépéstől, fél az esetleges munkanélküliségtől, a tanárok anyagi és erkölcsi presztízs-vesztésétől. Ez az érzés nem országspecifikus, hanem általános jelenség.

Az empirikus vizsgálatok kérdésfelvetései, hipotézisei és a konkrét eredmények nehezen prezentálhatók a recenzió műfajában, ezért a releváns eredmények megismerése csakis az eredeti tanulmányban hitelesek. Mindenképpen fontosnak

tartom azonban hozzáfűzni, hogy a *Renate Seebauer* által több éven keresztül, számos ország részvételével végzett vizsgálat mintegy 800 kérdőív számítógépes feldolgozásával nagyon fontos és megbízható forrás lehet sok, a témában (tanárképzés, gyakorlati képzés-elméleti képzés aránya, interkulturális és multikulturális nevelés, interkulturális kompetenciák kialakulása, külföldiek a köznevelésben, oktatásban) érdekelt kutató számára.

A kötet második, jóval rövidebb részében kilenc tanulmányban nyolc európai ország aktuális oktatási-nevelési struktúrájába nyerhetünk betekintést. Le kell szögezni azonban, hogy a szerzők egységes vagy legalábbis közös koncepció híján más-más elv szerint, igen különböző aspektusból mutatják be hazájuk/intézményük oktatási struktúráját, vagy az ún. intenzív programmal kapcsolatos tapasztalataikat, ezért nem beszélhetünk valódi összehasonlításokról. Így némi csalódást okozhat az olvasó számára, ha a második rész címéből indul ki ("*Aktuális trendek az európai képzésben*").

Oliver Holz (Németország) az első fejezetben az intenzív programokról ad átfogó, elsősorban gyakorlatra koncentráló, bár kissé rövidre szabott képet. Külön érdekesség, hogy *Holz* két szemszögből is nyert tapasztalatokat az ERASMUS-programokkal kapcsolatban, ami külön izgalmassá teszi a személyes hangvétellű élménybeszámolóját, egyrészt mint cserediák, majd mint oktató, mint egy németországi intenzív program helyi koordinátora. Kitér a SOCRATES-ERASMUS programok kialakulásának, történetének, jogi státuszának részletes taglalása, ami azonban annál is inkább felesleges, mivel ez már részletesen bemutatásra került *Renate Seebauer* tanulmányában.

A spanyolországi *Carmen Santamaria Garcia* az intenzív programban részt vett hallgatók körében végzett felmérés alapján a következő konklúziókra jutott: a hallgatók mind szakmai, mind pedig (magán)emberi szempontból sokat kaphatnak, nyerhetnek egy intenzívprogramban való részvétellel; nő nyelvi önbizalmuk, jobban bíznak magukban, mint jövődöbeli tanárok. Interkulturális kompetenciájuk és önismeretük is fejlődik, és ez megint csak jótékonyan hat vissza személyiségükre.

Evelyn Säll és *Jan Rodin* (Svédország) fejezete a hazájukban 2001-ben bevezetett tanárképzési reformot mutatja be, melynek háttere elsősorban az oktatásügyben végbement politikai kurzusváltás és a felgyorsult társadalmi-szociológiai fejlődés volt. Ezzel párhuzamosan egyértelművé vált, hogy a társadalmi elvárások miatt a tanár szerepe nagymértékben megváltozott. A hagyományos, kognitív bázis-tudás közvetítése helyett egyfajta tanácsadói, mentori szerepet tölt be, hangsúlyt kap a kognitív tudás elsajátítása. Szükséges tehát a tanárjelöltek szociális kompetenciájának fejlesztése, a szociális interakció, a megújulási képesség, a rugalmasság, flexibilitás, teammunka, a multikulturális iskolákban való eligazodás képessége is.

Petr Urbanek (Csehország) a hazájában lévő tanárképzés jelenleg fennálló és meglévő problematikájára fókuszál és a gyakorlati képzés nagyobb arányát látja szükségesnek.

J. B. Fonseca (et al.) (Portugália), aki hallgatóként résztvevője volt egy intenzív programnak, társszerzőivel közösen írt tanulmányában bemutat egy délportugál esettanulmányt, amelynek keretében egy megújult tanárképzési modulban a természettudományi szakos hallgatók a modern kor új technológiáival is megismerkedhettek. Hangsúlyosabb szerepet kapnak a képzésben a pedagógiai, szakdidaktikai tantárgyak és a hallgatók tanítási gyakorlata. A szerzők a modul bevezetéséről készült hatástanulmány néhány adatát is összefoglalják.

Christian Vieru (et al.) (Románia) szintén részt vett egy intenzív programban. A romániai oktatási rendszer elemzése kapcsán az európa-konformitást tartja szükségesnek a jövő tanárképzésében, és örömmel látja, hogy a romániai kormány kísérletet tesz ennek implementálására.

Forgács Erzsébet (Magyarország) az ún. „Európa-tanárok” képzése során kiemeli az idegennyelv-oktatás jelentőségét és felvázolja a német és angol mint idegen nyelvek választási preferenciáját. Mind nyelvtanulási szempontból, mind pedig a kommunikatív és interkulturális kompetencia fejlesztésének mérőföldköveként írja le az ERASMUS-intenzívprogramokat, melynek kapcsán leépíthetők a sztereotípiák.

Zdenk Helus (Csehország) rövid történeti áttekintés után a hazájában az 1989 óta végbement oktatási reform margójára írva úgy véli, az iskola humanizálása, decentralizálása, politikamentessé tétele mind szükséges lépések voltak. 2005-re várható a közoktatásban dolgozó tanárok fizetésének rendezése. Saját intézményében már 1999 óta elkezdődtek az Európai Unióba való integrálódáshoz szükséges lépések, stratégiák kidolgozása. A tanárok szerepét roppant lényegesnek véli az iskolai reformok kapcsán, ezért is szükséges a tanárképzés további felülvizsgálata.

Julia Ahena Spinthourakis és Panagiota Papoulia-Tzelepi (Görögország) a görög hallgatók nemzeti és európai identitástudatát vizsgálták egy kérdőíves felmérésben. Az egyre bővülő Európai Unió kettős identitást hangsúlyoz: egyrészt az egységességet, integrációt, a közös európai értékeket, másrészt pedig a nemzeti identitástudatot, annak megőrzését. A vizsgálat során azt mérték fel, milyen forrásokból (egyetem, újságok, görög vagy külföldi rádió, TV, stb.) merítik a tanár szakos hallgatók az EU-ról, az európai országokról alkotott véleményüket. Összegzésként el kell még mondani, hogy a könnyebb tájékozódáshoz mindenképpen célszerű lett volna a kötetben a tartalomjegyzéket oldalszámokkal is ellátni, ez sajnos elmaradt. További hiányosság, hogy több helyen elírások lelhetőek fel és a tartalomjegyzék fejezeteinek számozása nem egyezik a kötet tanulmányainak számozásával. Mindez elsősorban annak a már említett ténynek tudható be, hogy *Renate Seebauer* gyakorló oktatóként, kutatóként és projekt-koordinátorként – saját bevallása szerint is – áttért a heti 80-órás munkaritmusra. Ezenkívül évente számos

ehhez hasonló, sok külföldi szerzős, aktuális és friss kötetet jelentet meg, amelynek kapcsán igen szerteágazó szerkesztői tevékenység hárul rá. Ez ugyan nem menti a hiányosságokat, csupán magyarázza.

A tanulmánykötet olvasása során a *Renate Seebauer* által írt első rész négy fejezete mind terjedelmében (116 oldal), mind pedig tartalmilag túl nagy súllyal bír, sőt dominál a második résszel szemben, amelyben a tizenöt szerző igen szerteágazó témakörben és stílusban fejti ki tapasztalatait, véleményét, mindösszesen hetven oldalon. Úgy tűnik, a két rész súlypontozása és szorosan vett koherenciája nem is volt cél: a szerkesztő bevezetőjében utal ugyanis arra, hogy a kötet egy többéves közös intenzív program eredményeit, a kooperációnak különböző szemszögből történő összegzését volt hivatott leírni, hangsúlyt fektetve a szerzők által képviselt individuális látás- és kifejezésmódra. Kifejezett erénye viszont a könyvnek, hogy az intenzív programokban résztvevő tanárképző partnerintézmények számos oktatója publikálta a projektek konkrét tapasztalatait, és emellett háttérinformációként saját országuk (intézményük) is bemutatásra került. Így a tanulmánykötetben jól körvonalazódnak egyrészt az EU-tagállamok, a csatlakozásra váró országok sokszínű pedagógus-képzésének strukturái, másrészt pedig az olvasó betekintést nyerhet az ERASMUS-intenzívprojektekben résztvevő, mintegy tíztizenöt országból érkező külföldi hallgató interkulturális kommunikációjára, kompetenciára, valamint interperszonális kapcsolatok kialakítására irányuló érdekes és tanulságos vizsgálati eredményekbe. Egyértelmű és mindvégig logikus vezérfonal a szerkesztő, *Renate Seebauer* által képviselt interkulturális szemléletmód, melynek kiváló táptalaja egy-egy két-három-hetes nemzetközi ERASMUS intenzív-program, vagy bármilyen hasonló, „valódi”, face-to-face nemzetközi kooperáció.

Irodalom

Palánkai Tibor (2003): *Európára nyitottan – Tanulás határok nélkül*. Európai Unió Kommunikációs Közalapítvány. Eger.

Renate Seebauer (Hg.) (2001): Vom Europa-Projekt zum Projekt Europa. Empirische Studien in ERASMUS-Intensivprogrammen und aktuelle Trends europäischer Bildungslandschaften. Mandelbaum Verlag, Wien. 185 oldal.

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG VÁLASZTMÁNYA A FELSŐOKTATÁSRÓL

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

A Magyar Pedagógiai Társaság főtákará, Budapest
trenyo@dpg.hu

A több civil szervezet kezdeményezte „*A művelődés hete – a tanulás ünnepe*” elnevezésű országos rendezvénysorozat – mely különböző programjain egyszerre szólította meg a lifelong learning jegyében kultúráközvetítésért felelős értelmiségieket s a tanulás, továbbtanulás lehetőségeitől csaknem elzárt hátrányos helyzetű társadalmi csoportokat – záróprogramját az Apáczai Kiadó budapesti bemutatótermében tartotta. Itt ülésezett a Magyar Pedagógiai Társaság választmánya.

A tanácskozás bevezetéseként sor került a társaság azon tagjainak köszöntésére, akik kerek évfordulóhoz érkeztek életútjuk során. *Trencsényi László* főtákar köszöntőjében hangsúlyozta, hogy a patinás szakmai szervezetben ez hagyomány, s a szakma kontinuitásának jelképe. E gesztust igazolta vissza köszönő referátumában *Légrádi Imre*. Rajta kívül személyesen vették át az ajándékkönyveket az ország minden tájáról érkezett idős kollégák: *Ancsin Pálné, Bán Ervin, Bíró Antalné, Csermely Tiborné, Jakab Béla, Kishegyi Simon, Körösfői László, Meláth Ferenc, Miskolczi Tamásné, Nádházi Lajos, Szarka József, Varga Lajos, Vass Attila, Zátónyi Sándor*.

Ádám György elnök *Patkós András* akadémikusnak adta át a szót, aki a Felsőoktatási Szakosztály élén két éve tartó műhelymunka és konzultációsorozat generálójaként számolt be a választmánynak „*A felsőoktatás szakmai vitái – civil szemmel*” című előadásában. Az előadó bevezetőjében hangsúlyozta, hogy nem a napi politika szintjén vizsgálja a problematikát. Elmondta, hogy a civil szervezethez, a civil mozgalom működésmódjához, mondhatni „szelíd harcmódorához” a folyamatos szakmai diskurzus tartozik, ebben a kommunikációban hisz. Ezt követően a felsőoktatás iránti társadalmi-hallgatói elvárásokról szerzett tapasztalatokat vette sorra.

Véleménye szerint az elitbe való bekerülés, a tartós tudás megszerzése, a munkapiacra szerezhető jó pozíció, a meghosszabbított ifjúkor, nemkülönben a „könnyedén” és tandíjmentesen megszerezhető diploma motívumai együtt fejtik ki hatásukat napjainkban. Lehetetlen nem számolni ezekkel az elvárásokkal, igényekkel annak tükrében, hogy a felsőoktatás tömegessége realitás, a továbbtanulás való-

ságos alkotmányos jog, sőt hovatovább a középiskolás évfolyamon tanulók száma alacsonyabb, mint a felvett hallgatóké.

Vajon képes-e mindeerre jó választ adni a felsőoktatás? Képes-e hátrányki-egyenlítő, kompenzáló szerepet betölteni? Kielégíti-e a tudáspiac "holnap" igényeit? Fejleszt-e tehetséget, világraszóló tudospályákat indít-e el? Érvényesül-e nemzetközi beágyazottsága? Bizony, az erőforrások oldaláról megannyi ellenszél: a felsőoktatásban az oktatók átlagos életkora nő, fiatal tehetségek alkalmazása szinte lehetetlen. Érvényesül a „közalkalmazotti közepszer”. S a szakmai előrelépésben kizárólagos az „akadémiai értékrend”. (Érzékletes példával élt az előadó, nem tudta elérni egy szakbizottságban, hogy szakmai előmenetelnél számításba vették a jelölt pedagógiai munkássága, akár PhD-hallgatót sikerre vezető munkája.)

Gyógyír gyanánt a felsőoktatási intézmények „projektszerű”, „üzletgszerű” menedzsmetjét igényelte. Példaként idézte az ambiciózus „feltörekvő főiskolák” adaptivitását, innovativitását. Igen fontosnak tartotta, hogy a felsőoktatásban határozott lépések következzenek be a lemorzsolódás, az elkallódás, a demotiváltság leküzdésére! A „tudós-mesterkommunikátor” megteremthető ideálképét rajzolta fel válaszul, a pedagógusképzés megújulási szükségességére fordítva a hallgatóság figyelmét. A „rezidens-tanári hálózat” kialakítását sürgette: a friss diplomával felkészítő kollégával a pályára álló pedagógus képét vázolta fel, a kooperációra, team-munkára képessé tevő tanulási folyamatokat igenelte, s a továbbképzési háló fontosságát hangsúlyozta.

A vitában *Csizmadia Ferencné* a roma-mentorképzés példáján hangsúlyozta a családpedagógiai diszciplína fontosságát, *Kiss Endre* egyetértett az előadóval, de a terápiát illetően bonyolultabb stratégiát indítványozott. A dinamikus fejlődő intézmények szélesebb skálájára hívta fel a figyelmet, bírálván bizonyos főiskolák tényleges „lomhaságát”. *Kishegyi Simon* egy életpálya tapasztalatait összegezte hozzászólásában, a diákok munkamoráljára hívta fel a figyelmet, óvott a metaforikus és valóságos „bizonyítványgyáráktól”. A közoktatás különböző szereplői munkaidőnormáinak anomáliáira hívta fel a figyelmet – elsősorban a tanítóság védelmében. *Meláth Ferenc* ausztriai és bajor példákat idézve tett fel kérdéseket a felsőoktatás kuszált jövőképét illetően, néhány kérdésben (esti tagozat, egyszakosság, párhuzamos költségtérítéses és költségmentes tanulás etikai-jogi feszültségei stb.). *Gál András* a lifelong learning nézőpontját hangsúlyozta, ebben az összefüggésben keresve az „emberismeret” helyét. *Györgyi József* helyeselte a felsőoktatás expanzióját, s a lemorzsolás stratégiája helyett a hallgatói pályák, utak elrendezésének pedagógiáját sürgette. *Kardos Ibolya* a pedagógusképzés reformjában az óvóképzés és tanítóképzés egyetemi szintjének megteremtését sürgette. *Vizelyi Ágnes* a gyakorlatközeleli intézményeket dicsérte, ilyennek látván a főiskolákat és az orvosképzést, valamint a hallgatók feladattudatának kialakításának feladatairól szolt. *Horváth H. Attila* hangsúlyozta: nem csupán tanulni akaró, hanem tanulni tudó

hallgatókra van szükség. A kooperatív tudás, tanulás technikáiról szólt. Úgy vélte – némiképp korrigálva az előadót –, nem a médiát „legyőző” tanár-kommunikátorra, hanem a médiát használni, alkalmazni tudó tanárra van szükség.

Az előadó válaszában megköszönte a tétéleit árnyaló, gazdagító hozzászólásokat. Összefoglalásul a civil dialógus fontosságát hangsúlyozta. *Trencsényi László* főtktár zárszavában ezt a szálát gombolyította tovább, hiszen az MPT jeles aktivistái szóhoz jutottak a *III. Országos Neveléstudományi Konferencián*, majd a *Kiss Árpád Emlékkonferencián*.

Az összehasonlító pedagógiai szakosztály *W. Mitter* professzort látja a közeljövőben vendégül, aki az európai pedagógusképzésről tart előadást. Lesz dolga a *V. Fónagy Erzsébet* vezetésével újjászerveződő nevelélméleti szakosztálynak, s más szervezeti egységeknek, akik az elmúlt napokban országszerte fontos tanácskozássok, népszerű rendezvények gazdái voltak. 2004-ben a választmány újabb és újabb témákat tűz ki maga elé.

A KÖLCSEY FERENC REFORMÁTUS TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA AJÁNLATA

A kiadványok megvásárolhatóak ill. megrendelhetők a főiskola jegyzetboltjában:

Könyv- és Jegyzetbolt, Deák Sándor
4026 Debrecen, Péterfia u. 1-7.

AGÁRDI ZSUZSANNA, GERHARD FREI
KURZGESICHTEN UND ANDERE EPISCHE KLEINFORMEN

Szöveggyűjtemény és magyarázatok a német műveltségi terület „Irodalmi beszédgyakorlatok” c. tantárgyhoz.

Debrecen, 1998. 941,- Ft

AGÁRDI ZSUZSANNA, GERHARD FREI (SZERK.)
KURZGESICHTEN UND ANDERE EPISCHE KLEINFORMEN

Szöveggyűjtemény az „Irodalmi beszédgyakorlat” c. szemináriumhoz.

Debrecen, 1997. 562,- Ft

AGÁRDI ZSUZSANNA (SZERK.):
ÜBUNGEN ZUM GRUNDWORTSCHATZ DEUTSCH

Debrecen, 1999. 318,- Ft

MEGJELENT! MEGJELENT! MEGJELENT!

Olvasóink figyelmébe ajánljuk
a Nemzeti Tankönyvkiadó UNIVERSITAS Felsőoktatási Lektorátusa
legújabb köteteit!

Falus Iván és munkatársai:
DIDAKTIKA
Elméleti alapok a tanítás tanulásához

Réthy Endréné
MOTIVÁCIÓ, TANULÁS, TANÍTÁS
Miért tanulunk jól vagy rosszul?

A könyvek megrendelhetők:
e-mail: hespne.czako.maria@ntk.hu
telefon: 460-1854, fax: 460-1855

Oktatási intézmények és könyvtáraik számára 40%-os kedvezményt adunk,
ha a könyveket a Központi Raktárunkból szállítják el előzetes megrendelés és
időpont-egyeztetés után.

30%-os kedvezményt adunk, ha a megrendelés teljesítése postai úton történik
(a postaköltséget felszámítjuk).

Egyéni vásárlóink a Nemzeti Tankönyvkiadó mintaboltjaiban, illetve internetes
könyvruházunkban vásárolhatják meg könyveinket.

Pedagógus Könyvesbolt 1053 Bp., Múzeum krt. 3. Tel.:317-3506

Pedellus Tankönyvbolt 1143 Bp., Szobránc u.6-8. Tel.: 460-1877

Nettankönyv Áruház www.nettankonyv.hu

NEVELÉSTÖRTÉNETI KONFERENCIA GENFBEN

KÉRI KATALIN

a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetének docense
kerikata@ajk.pte.hu

Az idei év brazil kalandozása után a nemzetközi neveléstörténeti konferencia, az ISCHE 26. rendezvénye ismét Európában lesz. A konferencia házigazdájának szerepét betöltő Svájcban, *Rousseau* szülővárosában, *Ferrière* és *Claparède* földjén igen találó a rendezvény témája: *Az „új nevelés” és átváltozásai (1880-1980)*. A konferenciára szokás szerint valamennyi földrészről várnak előadókat, akik mindegyikén saját hazájuk reformpedagógiai törekvéseit, azok születését, történetét és újabb fejleményeit fogják bemutatni.

A 2004 júliusában megrendezésre kerülő genfi tudományos találkozó szervezői hat fő téma köré csoportosítják az előadásokat:

1. Iskolai és iskolán kívüli intézmények: szervezet és gyakorlat (a kultúra-közvetítés intézményeinek kapcsolatai a politikai-hatalmi, a gazdasági és a tudományos szférával, viszonyulásuk a térhez és időhöz; pedagógiai innovációk; speciális nevelés és a pedagógia megújítása).
2. Szereplők és a rendszer (az újítások előmozdítói; a nők szerepe a reformpedagógiai folyamatokban; a kommunikáció keretei és helyszínei: levélváltások, társaságok, szervezetek, kongresszusok, folyóiratok; írásos és szóbeli kútfők).
3. Az új nevelés és a neveléstudományok (koncepciók a gyermekről, a tanulóról és a gyermek fejlődéséről: elmélet és gyakorlat; pedagógiai és neveléstudományi innováció; szakértők és pedagógusok).
4. Politikai és társadalmi tételek (az „új iskolák” és a pedagógiai innovációk a nyilvános és magániskolák szintjén; az „új ember” fogalma, messianizmus és egyéniségkultusz között; a nacionalizmusok és internacionalizmus között; az elitizmus és az esélyegyenlőség előmozdítása között).
5. Új nevelés az „új nevelés”-t megelőzően (eszmények és gyakorlat; szereplők és intézmények; genealógia: az új nevelés előfutárai).
6. Historiográfia („új nevelés”, iskolai reformok, „pedagógiai mozgalmak”: azonosak vagy sem?; egy propaganda-képekben (film, fotók) gazdag történet; ismert és felfedezésre váró forrásanyagok; a reformpedagógia történetének kutatását érintő közelítések változásai).

Az előadások tervezett rezüméjét 2003. december 31-ig kell elküldeni Genfbe, (max. 500 szó terjedelemben), az előadás teljes szövegét 2004. március 31-ig (max. 5000 szó terjedelemben), a regisztrációs díjat pedig 2004. május 31-ig kell befizetni. Ez 400 svájci frank (kb. 255 Euro), kísérőknek 300 CHF (kb. 200 Euro). A konferencia újdonsága az a kellemes meglepetésnek szánt bejelentés, hogy az ifjú kutatók (doktoranduszok) a fentebb jelzett regisztrációs díj feléért vehetnek részt ezen a fontos, a világ egyik legjelesebb neveléstörténeti konferenciájának számító rendezvényen. Az előadások nyelve angol, francia, német vagy spanyol lehet.

A konferenciával kapcsolatos valamennyi fontos tudnivaló megtalálható (angol és francia nyelven) az alábbi honlapon: <http://www.unige.ch/aijrr/ische26/>

**ARANY ERZSÉBET – GIRASEK JÁNOS – PINCZÉSNÉ DR. PALÁSTHY ILDIKÓ –
SASSNÉ DR. KISS GABRIELLA**

A DIFFERENCIÁLT FEJLESZTÉS PEDAGÓGIÁJA ÉS PSZICHOLÓGIÁJA

A jegyzet tanító szakos hallgatók számára készült, s szól a differenciált pedagógiai munka történeti gyökereiről, a család fogalmáról, társadalmi-történeti meghatározottságáról, valamint a magatartási problémával, tanulási zavarral küzdő, ill. tehetséges gyerekekről.

KFRTKF. Debrecen, 1. kiadás: 1991. 490,- Ft

**ARANY ERZSÉBET – GIRASEK JÁNOS – PINCZÉSNÉ DR. PALÁSTHY ILDIKÓ
PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATI MÓDSZEREK GYŰJTEMÉNYE**

A módszergyűjtemény olyan pszichológiai vizsgálati eljárásokat tartalmaz, melyeket a tanítók alkalmazhatnak a gyerekek pszichikus funkcióinak, személyiségjegyeinek, családi hátterének, szociális fejlettségének megismerésére

KFRTKF. Debrecen, 1. kiadás: 1994. 408,- Ft

**PINCZÉSNÉ DR. PALÁSTHY ILDIKÓ
DRÁMA – PEDAGÓGIA – PSZICHOLÓGIA**

A szerző a drámapedagógiával pszichológiai aspektusból foglalkozik. Tartalmaz a kötet hatásvizsgálati módszereket és drámajáték-tárat is.

Pedellus Kiadó. Debrecen, 2003. 1295,- Ft

A KFRTF AJÁNLATA

BESZÁMOLÓ
„AZ ÓVODAPEDAGÓGUS SZEREP KIHÍVÁSAI” CÍMŰ
KONFERENCIÁRÓL

KÖRMÖCI KATALIN

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar adjunktusa
kormoci.katalin@freemail.hu

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Neveléstudományi Tanszéke 2003. szeptember 26-án Óvodapedagógiai Konferenciát rendezett „Az óvodapedagógus szerep kihívásai” címmel. Ez a konferencia a Magyar Pedagógiai Társaság által rendezett „A művelődés hete – Tanulás ünnepe” című országos rendezvénysorozat egyik programja volt.

A konferencia célja a szakemberek eszmecseréje, közös gondolkodása; a tapasztalatok, kutatási eredmények közzététele az óvodapedagógus szerep változásairól, az ezzel kapcsolatos kihívásokról, dilemmákról.

A konferencia résztvevői az óvóképzéssel foglalkozó főiskolák pedagógiai tanszékeinek kollégái, a gyakorlóóvodákban dolgozó óvodapedagógusok és óvodavezetők, valamint főiskolai hallgatók közül kerültek ki. A résztvevők száma 120-130 fő között volt.

A konferenciát *Dr. Hortobágyi István*, az ELTE TÓFK főigazgatója nyitotta meg, aki méltatta a rendezvény jelentőségét, és kiemelte időszerűségét. A plenáris ülés levezető elnöke *Dr. Hunyady Györgyné dr.*, az ELTE TÓFK Neveléstudományi Tanszék vezetője volt.

A plenáris ülés előadásai előadói sorrendben a következők voltak:

Pethő Ágnes (OM vezető főtanácsos) „Az óvoda helye a közoktatás rendszerében” című referátuma a közoktatási törvény főbb módosulásait fejtette ki. Az előadás néhány címszavának megemlézése is elegendő ahhoz, hogy a téma fontosságát bizonyítsa:

- a tankötelessé válás időpontja
- szülői kötelezettségek
- az óvoda funkcióinak változatlan volta és tisztább értelmezése
- az óvodába történő felvétel
- a hátrányos megkülönböztetés
- a titoktartási kötelezettség stb.

Jávorné dr. Kolozsváry Judit, az ELTE TÓFK főigazgató-helyettese „Az óvodapedagógus személyiségéről” címmel tartott előadásában fejtette ki az óvodapedagógus viselkedésének, megjelenésének hatásait az óvodás gyermek fejlődésére.

Nagné Szarka Júlia, az ELTE TÓFK főiskolai docense „Az óvodapedagógus szakmai elkötelezettsége” címmel tartotta meg előadását, melyben egy reprezentatív empirikus vizsgálat eredményeit mutatta be. A szakmai elkötelezettséggel kapcsolatban kiemelte a hit, a felelősség, a kötődés, az elfogadás, a kitartás, az önállóság és az azonosulás jelentőségét.

Villányi Györgyné, az OKI főmunkatársa a „Helyünk és lehetőségünk Európában a kisgyermeknevelés területén” című előadásában helyzetképet mutatott az európai kisgyermeknevelésről. Elmondta, hogy az intézményes kisgyermeknevelésre 0-7 éves korig növekvő igény mutatkozik az EU tagállamaiban is. Az OECD felmérése segítségével óvodai nevelésünk helyzetéről kaptunk objektív tájékoztatást.

Pálfi Sándor (főiskolai docens) Hajdúböszörményből látogatott el a konferenciára. Már a téma címében is különlegességet ígért; „Nevelő-támogató vagy előkészítő-fejlesztő?”. Előadásában szólt a mai kornak megfelelő szerepváltást sürgető tényezőkről. Így a követelményekhez igazodó személyiségfejlesztéssel szemben a személyiséghez igazodó fejlesztést, és az ehhez igazodó óvodapedagógusi szerepváltást elkerülhetetlenül fontosnak ítélte meg.

A délutáni program két szekcióban folytatódott. Az első szekció az „Óvodapedagógus értelmiségi szerepvállalása a változó közoktatási rendszer és a partnerkapcsolatok tükrében” címet viselte. A szekció vezetője Hajnal Sándorné adjunktus volt (ELTE TÓFK), aki korreferátumával nyitotta meg a sort, és adta meg a szakmai beszélgetés fonalát. A következő korreferátumok követték egymást:

- Az óvodapedagógus mint értelmiségi (Podráczy Judit főiskolai adjunktus, Kaposvár)
- A gyakorló óvodai minőség-biztosítás tapasztalatai (Fekete Gyuláné gyakorlóóvoda-vezető és Sweigert Andrea szakvezető óvónő, Kaposvár)
- A pedagógusok kommunikációjáról a hibázások tükrében (Windné Balogh Zsuzsa főiskolai adjunktus, Kaposvár)

A második szekció „Óvoda mint „szociális anyaöl”” címet viselte. A szekció vezetőjeként alkalmam volt az alábbi érdekesítő korreferátumok konferálására:

- Pedagógusdilemmák a cigány gyermekek nevelésével kapcsolatban (Merczel Sándorné főiskolai adjunktus, Kaposvár)
- A cigány gyermekek szüleivel való együttműködés, mint szerepkihívás (Feróné Komolay Anikó főiskolai docens, Sárospatak)
- A személyes bánásmód fontossága (Körmöci Katalin főiskolai adjunktus, Budapest)

A korreferátumokat a hallgatóság véleménycseréje színesítette, mely nagyban hozzájárult a konferencia sikerességéhez.

Fontosnak tartottuk, hogy felmérjük a résztvevők véleményét a konferenciával kapcsolatban, így egy értékelőlap kitöltését kértük tőlük. Az értékelőlap elemzését követően a következők körvonalazódtak:

- A konferenciát színvonalasnak ítélték meg mind a szakmai előadások, mind a szervezés tekintetében.
- Örömmel üdvözölték a kezdeményezést.
- A konferencia hagyománnyá alakítását vonzónak találták. Ezt a rendezvénysorozat szervezője is támogatja (Magyar Népfőiskolai Társaság, Magyar Pedagógiai Társaság).
- A májusi műhelybeszélgetéshez témajavaslatok is születtek. Ezeket a konferencia témaköreiből választották ki a résztvevők azzal a szándékkal, hogy mélyebb összefüggéseket tárjanak fel, és azért, hogy a képzést végzők és a napi óvodai gyakorlatban dolgozók véleménycseréje létre jöhessen.
- Az egy napos konferenciát jónak tartják, – ami a szervezés tekintetében is megnyugtató – és jövő szeptemberre várják meghirdetését.
- A konferencia előadásainak kiadvány formájában való megjelenését örömmel támogatták.

A konferenciát a résztvevők sikeresnek ítélték meg, ami a szervezők elégedettségével is találkozott. A sikeresség egybeesése biztosíték lehet a további folytatásnak – vagyis annak, hogy az Óvodapedagógiai Konferencia az ELTE TÓFK helyszínén immár hagyománnyá válhat.

Didaktika

Szerkesztette: *Falus Iván*

A több kiadást megért és most átdolgozott és bővített könyv alcíme – „Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz” – a szerzőknek azt a meggyőződését fejezi ki, hogy a tanítás tudománya vagy művészete kizárólag elméleti ismeretek megszerzésével nem sajátítható el, a könyvben összegyűjtött ismeretek azonban az eredményes tanítás alapjaul szolgálhatnak.

A többéves pedagógusképzési gyakorlattal rendelkező szerzők arra törekedtek, hogy a legújabb tudományos eredményeket a hazai gyakorlat tapasztalataival ötvözzék.

A könyv fejezeteihez bevezető témafelsorolás, fejezetzáró összefoglalás és feladat-sor tartozik, s a további tájékozódást gazdag irodalomjegyzék segíti. A kötetet név- és tárgymutató egészíti ki.

A tankönyvet a tanító- és tanárképzésben, illetve a továbbképzésben részt vevők egyaránt haszonnal forgathatják, de a pedagógia korszerű kérdései iránt érdeklődő gyakorló pedagógusok figyelmébe is ajánljuk.



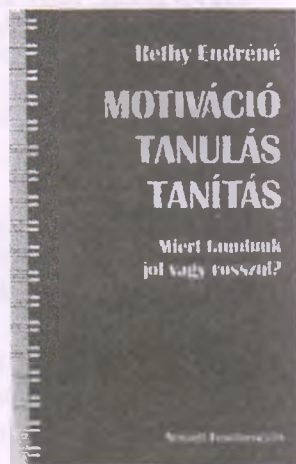
Réthy Endréné

Motiváció, tanulás, tanítás

Az ember lényegét alapvetően meghatározó *motiváció*, *tanulás* és *tanítás* jellemzői mindig is izgatták a kutatókat. Az új szakkönyv olyan témakörrel foglalkozik, mely meghatározó pillérét képezi az iskolával kapcsolatos elméleti és gyakorlati kérdéseknek. A motiváció, tanulás, tanítás lényegét nem csupán elméleti síkon elemzi a munka, de a gyakorlat területéről is – kvalitatív és kvantitatív módszerek felhasználásával – diagnózist ad.

A könyv érdekessége, hogy a motiváció, tanulás és tanítás kérdéseit multidiszciplináris megközelítéssel, a pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, etikai és mentálhigiénés aspektusok integrálásával mutatja be. Rávilágít arra a paradigmaváltásra, mely elsősorban az önszabályozás problematikáját helyezi új megvilágításba. Az empirikus vizsgálatokat elsősorban a kvalitatív kutatásmetodika jellemzi, mely a mélyrétegek árnyaltabb feltárását is lehetővé tette a tanulók tanulási motívumainak területén.

A kötet a hazai pedagógiai kutatók, egyetemi oktatók, hallgatók, valamint a gyakorló tanárok számára egyaránt hasznos olvasmány.



ENSI–SEED KONFERENCIA SZEGEDEN

„Fenntartható közösségek és Iskolafejlesztés”

Innováció a tanárképzésben az akciókutatás és a környezeti nevelés lehetőségei

VARGA ATTILA

az Országos Közoktatási Intézet tudományos munkatársa
vargaa@oki.hu

Szeptember elején *Magyar Bálint* oktatási és *Persányi Miklós* környezetvédelmi és vízügyi miniszter védnöksége alatt Szeged egy nemzetközi környezeti nevelési konferenciának adott otthont. A konferenciát közösen szervezte a SEED – „Iskolafejlesztés a környezeti nevelésen keresztül” elnevezésű, Európai Bizottság által támogatott Comenius 3 hálózat és a legfejlettebb országokat tömörítő OECD, ENSI – „Iskolai Környezeti Nevelési Kezdeményezések” hálózata.

A konferencia és a kapcsolódó események sokszínűségét a magyar rendezők is követték. A fő szervező az *Országos Közoktatási Intézet* volt a *Tempus Közalapítvány* közreműködésével, a konferencia szakmai előkészítését magyar részről a *Regionális Környezetvédelmi Központ* koordinálta, a helyszíni szervezést pedig a *Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kara*, a *Kiss Ferenc Csongrád Megyei Természetvédelmi Egyesület (CSEMETE)* és az *Algyői Általános Iskola* végezte.

A konferencia célja környezeti nevelési nemzetközi tanárképzési projektek bemutatása, és újak útnak indítása volt. Elsősorban olyan projektekről esett szó, melyek a gyakorlóiskolákkal szoros együttműködésben integrálják az akciókutatást a tanárjelöltek képzésébe. Az akciókutatási és a gyakorlóiskolai munka egyidejű bevonása a projektekbe biztosítja a legkorszerűbb pedagógiai módszertant a hallgatóknak, és segítséget nyújt a gyakorlóiskola iskolafejlesztési munkájához is. Az iskolafejlesztési munka és a tanárképzés összekapcsolása ugyanakkor lehetőséget ad a leendő tanárok iskolafejlesztő tevékenységének megalapozására is. A tanárjelöltek akciókutatásba való bekapcsolása tehát egyrészt segíti tanítás-módszertani fejlődésüket, másrészt bevezeti őket a folyamatosan fejlődő iskola világába.

A háromnapos konferencia során bemutatásra kerültek a Magyarországon folyó környezeti nevelési kormányzati programok, az Európai Bizottság Comenius 3 programjának fő céljai, eddigi eredményei. A konferencia szervezőinek bemutatkozását négy plenáris előadás követte.

Halász Gábor az Országos Közoktatási Intézet főigazgatója előadásában a tanárképzés általános fejlesztési irányait mutatta be a környezeti nevelés szemszögé-

ből. Rámutatott arra, hogy több olyan jellemzője van a környezeti nevelésnek, mely elősegítheti a tanárképzés megújulását (innovatív pedagógiai módszertan, interdiszciplinaritás), ugyanakkor számos tényező akadályozhatja, hogy a környezeti nevelés a tanárképzés megújító tényezőjévé váljon (pl. a környezeti nevelés túlzottan radikális „aktivista” szemléletmódja). *Regula Kyburz Graber* előadásában bemutatta, hogyan segítheti elő az akciókutatás és környezeti nevelés összekapcsolása az oktatás megújítását. *Phil Smith* előadásában az Új-Dél Wales-ben Ausztráliában elindított *Fenntartható Iskola* programot mutatta be. A program koordinációjával zajlik, és lényege, hogy az iskolák működésének minden mozzanatát a pedagógiai munkától a takarítószeres vásárlásáig igyekeznek a fenntarthatóság szempontjainak figyelembevételével alakítani. A munkába bevonják az iskolai élet összes szereplőjét.

A plenáris előadások sorát *Csobod Éva* és *Fűzné Kószó Mária*, a ENSI tanárképzési projektnek magyarországi munkáját bemutató előadása zárta, mely egyben a délutáni iskolalátogatás elméleti keretét is nyújtotta. *Csobod Éva* az ENSI tanárképzési projektje keretében folyó magyar munka ismertetése során hangsúlyozta, hogy a munka célja nemcsak a magyar tanárképzés megújítása, hanem a projekt hozzá kíván járulni a magyar közoktatás megújításához is, és a tapasztalatok továbbadása által a térség más országaiban folyó oktatásfejlesztési munkához is. *Fűzné Kószó Mária* az ENSI tanárképzési projektjének szegedi munkáját mutatta be a hallgatóknak. Az előadás szerint a projekt legfőbb eredménye, hogy segíti a tanárképzés átalakulását, oly módon, hogy aktív tanulókká teszi a hallgatókat, valódi csapatmunkát követel meg, és a hallgatókat bevonja a kurzusok kialakításának lebonyolításának egész folyamatába.

A második nap bevezető előadásában *Peter Posch* összegezte az ENSI tanárképzési projektje számára írt esettanulmányok tanulságait. Az esettanulmányok alapján elmondható, hogy az akciókutatás módszere igen nagy haszonnal alkalmazható a pedagógiai munka során, azonban számos kérdés merül fel, melyek tisztázása nélkül az akciókutatás alkalmazása nehézségekbe ütközhet. Az egyik legfontosabb kérdés, mely a tanárképző intézmények esetében merül fel, hogy vajon az intézmény elfogadja-e az akciókutatási munkát tudományos munkaként? A közoktatási intézmények részéről felmerülő kérdések közül kiemelésre érdemes, hogy vajon ki a haszonélvezője az akciókutatásnak. Az iskola? Az egyetem? A hallgatók? A bevezető előadást követően több párhuzamos szekcióban az összegyűjtött esettanulmányokat mutatták be szerzőik (*Friedrich Palencsar, Heribert Alziebler, Doris Elster, Franz Radits, Barbo Gustafsson, Anders Claesson, Maria Pettersson, Fűzné Kószó Mária, Bereczky Réka, Varga Attila, Verlee de Smet, Verlee Gaeremynck, Hugo Caviola, Regula Kyburz-Graber, Michela Mayer, David Chapman*).

Az esettanulmányok bemutatást követően egy plenáris ülés keretében, *Regula Kyburz Graber, Ian Robottom* és *Paul Hart* vezetésével vitatták meg a felmerült

kérdéseket a résztvevők. A kérdések közül a legnagyobb érdeklődést a következők váltották ki:

- Mi az akciókutatás, a pedagógiai értékelés és minőségbiztosítás kapcsolata?
- Mi a fenntarthatóság pedagógiájának tartalma? Hogyan viszonyul a környezeti neveléshez?
- Milyen mértékben szükséges az interdiszciplinaritás a fenntarthatóság pedagógiájában?

A konferencia zárónapján a résztvevő csoportok külön-külön dolgoztak. Az ENSI tanárképzési munkaközössége meghatározta a tervezett akciókutatási eszközöket és módszereket bemutató kiadvány tartalmát, és a szerkesztés munkatervét. A konferencián elhangzott előadások és bemutatott esettanulmányok teljes anyaga az OKI honlapján a www.oki.hu/szeged címen olvashatóak angol nyelven.

**BODOKI ZOLTÁN – BOHDANECZKY LÁSZLÓ – BUN ZOLTÁN – KISS SÁNDOR
TECHNIKA**

Anyagok (természetes anyagok, fa, papír, textilek, műanyagok, fémek élelmi anyagok). Energia. Műszaki kommunikáció. Építő anyagok és építési technológiák. Lakásellátó rendszerek. Gépek. Technika tantárgypedagógia. (Jegyzet)
KFRTKF. Debrecen, 2003. 828,- Ft

**TOHOL ÉVA (SZERK.):
CHILDREN'S LITERATURE I-II. KÖTET**

Debrecen, 2002-2003. I. kötet: 665,- Ft, II. kötet: 279,- Ft

**ZABÓ ZOLTÁNNÉ (SZERK.)
NÉMET IRODALMI SZÖVEGGYŰJTEMÉNY**

Debrecen, 1992. 161,- Ft

A KFRTF AJÁNLATA

ALPOK – ADRIA IFJÚSÁGI ÉS HALLGATÓI TALÁLKOZÓ**GYÖRGY BLANKA**

a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi – Természettudományi Karának hallgatója
sfor@freemail.hu

A gyűlölködéssel teli második világháború után néhány lelkes fiatal úgy gondolta, hogy a gyűlölet oka az, hogy az emberek nem ismerik és nem értik meg egymás kultúráját, szokásait. Ezt a problémát szeretnék volna megoldani, és ki is találtak rá egy módszert. Tisztában voltak vele, hogy egy új generációnak kell felnőni ahhoz, hogy a változás érzékelhető legyen, ezért – s mert ők is egyetemisták voltak – a fiatalokat célozták meg. A legjobb eszköznek az tűnt, ha megfognak egy diákot, és egy teljesen más környezetbe helyezik, hiszen egy másik kultúra megismerésének ez a legjobb módja. Létrehoztak egy diákszervezetet, az AIESEC Közgazdászhallgatók Nemzetközi Szervezetét, és ötletüket a Nemzetközi Szakmai Gyakorlatcsere Program (ITEP) keretében valósították meg, amely azóta is az AIESEC legfontosabb tevékenysége. Hivatalosan 1948-ban alakult meg az AIESEC hét európai ország részvételével Stockholmban, majd egyre több ország csatlakozott, s mára már 85-en vagyunk, amellyel nemcsak a világ legnagyobb diákszervezetévé, hanem a Vöröskereszt után a második legnagyobb non-profit szervezetté váltunk.

Magyarország 1972-ben csatlakozott, majd az 1976-os athéni Nemzetközi Kongresszuson vált teljes jogú taggá. Az elsőként megalakuló BKE, PSZF, KVIF, KKF és PTE helyi bizottságai mellett a későbbiekben több felsőoktatási intézményben (ÁVF, Debrecen, Gödöllő, Győr, Sopron, Szeged, Szolnok, Tatabánya) is alakult helyi bizottság. E lendületes fejlődés eredményeként 1997/98-ban Magyarország elnyerte az AIESEC legdinamikusabban fejlődő országa címet.

A Pécsi Helyi Bizottság alakulása óta oszlopos tagja a magyar AIESEC-nek, s mindemellett aktív résztvevője a pécsi egyetemi életnek, elsősorban széleskörű programjai révén. Ezek közül a legfontosabb, mint az AIESEC-ben mindenhol, az egész évet átfogó Nemzetközi Szakmai Gyakorlatcsere Program (ITEP), melynek keretében 3–5. éves hallgatók két hónaptól másfél évig terjedő időtartamra külföldi szakmai gyakorlatra juthatnak ki. Minden évben számos más egyéb programot szervezünk, ahova szeretettel várunk mindenkit akár résztvevőként, de ugyanúgy szervezőként is.

Programjaink:

- e-konferencia az e-business világról,
- Alumni-bál, amit az egykori pécsi Aieseceseknek szervezünk,
- Őszi-tábor (bemutakozó tábor), tavaszi Twin-Week, Reception weekend,
- Inside játékok (menedzsment-szimuláció) – tradicionális OHIO-Pécs Közös Diák Tanulmányi Program (amerikai és magyar diákok keresnek közösen megoldást cégek problémáira), valamint jövő évben először
- Alpok – Adria Ifjúsági és Hallgatói Találkozó 2004.

Tudjuk, hogy az Európai Unióhoz történő csatlakozás minden résztvevő számára jelentős változásokat hoz majd, és olyan alkalmazkodást követel, mely képessé teszi őket a kihívásoknak való megfelelésre és a kialakult versenyhelyzet kezelésére. 1998-ban Párizsban indult el a Bolognai Folyamat elnevezésű európai felsőoktatási integrációs törekvés, melynek fő célja egy versenyképes Európai Felsőoktatási Térség kialakítása. Az AIESEC számára lehetőség kínálkozik arra, hogy a Folyamathoz kapcsolódva az Oktatási Minisztérium által biztosította keretek között, erősítse a régió ifjúsági szervezetei közötti együttműködést. Ezt a célt szolgálja az AIESEC Magyar Közgazdászhallgatók Egyesületének Pécsi Helyi Bizottsága szervezésében 2004. március 7–14-ig Pécsen megrendezésre kerülő „Alpok – Adria Ifjúsági és Hallgatói találkozó”, melynek fő témája a „Bolognai folyamat diákszemmel”. Véleményünk szerint ez a konferencia hozzájárul ahhoz, hogy az Alpok – Adria térség országaiban működő egyetemek, intézmények és ifjúsági szervezetek szorosabbra fűzzék, és hatékonyabbá tegyék, valamint továbbfejlesszék együttműködéseiket.

Partnerországok: Ausztria (Bécs–Graz), Horvátország (Zágráb–Eszék) Olaszország (Trieszt), Szlovénia (Ljubljana–Maribor) és Magyarország (Általános Vállalkozási Főiskola, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Külkereskedelmi Főiskola, Kereskedelmi Vendéglátóipar és Idegenforgalmi Főiskola, Miskolci Egyetem, Pécsi Tudományegyetem).

A program célja, hogy a résztvevők a bolognai folyamat eddigi eseményeit – más egyetemi és középiskolai diákszervezetekkel együttműködve – diákszemmel is áttekinthessék, megismerjék az Alpok–Adria régió országainak felsőoktatási struktúráját és működését, megosztva egymással tapasztalataikat. A hat napos, ötoldalu csere keretén belül öt–hat fős kevert nemzetiségű csoportokban megvitatásra kerülnek a bolognai folyamat következő pontjai:

- A diplomák átlátható és összehasonlítható rendjének kialakítása
- Az egymásra épülő, kétciklusú felsőoktatási rendszer bevezetése
- A hallgatói mobilitást elősegítő egységes hallgatói rendszer bevezetése
- A hallgatói, oktatói, kutatói mobilitás elősegítése
- Az európai együttműködés támogatása a minőségbiztosítás terén
- Az európai felsőoktatási intézmények együttműködésének elősegítése

A program a fentiek mellett nagy hangsúlyt fektet a személyes és szakmai fejlődésre, valamint arra, hogy a különböző nemzetiségek, kultúrák közelebb kerüljenek egymáshoz, hogy a rendezvény ifjú résztvevői szoros, hosszú távú barátságokat kössenek. A rendezvényről részletesebb információk a fenti e-mail címen kérhetők.

BALOGHNÉ ZSOLDOS JULIANNA – BALLA TIBOR
A GYERMEKEK FOLKLÓRJA

Tanítói kézikönyv a népi hagyományok ápolásához

Sok folklór (mondóka, találós kérdés, nyelvtörő, gyermekjátékdal) példa az alsó tagozatos anyanyelvi neveléshez és képességfejlesztéshez, műfajonként csoportosítva, módszertani ajánlásokkal.

Juventus 96 Bt. Debrecen, 1999. 765,- Ft

BALOGHNÉ ZSOLDOS JULIANNA
A NYELVI, IRODALMI ÉS KOMMUNIKÁCIÓS NEVELÉSI PROGRAM
TANTÁRGYPEDAGÓGIÁJA

A NYIK koncepciójának és rendszerének bemutatása. A taneszközök és módszerek leírása, értékelése.

Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp. 1999. 1670,- Ft

BALOGHNÉ ZSOLDOS JULIANNA
A NÉPHAGYOMÁNY AZ ISKOLÁBAN

A néphagyomány (néprajz) iskolai feldolgozásához készült tantervek és tankönyvek bemutatása. A hagyományápolás célja, személyiségfejlesztési lehetőségei és módszerei.

Pedellus Kiadó. Debrecen, 2002. 1295,- Ft

Beszerezhető: főiskolai jegyzetbolt, Debreceni Egyetem jegyzetellátója, Sziget könyvesbolt

BALOGHNÉ ZSOLDOS JULIANNA – CSÁKBERÉNYINÉ TÓTH KLÁRA –
IMRÉNÉ MEZEY TEODÓRA – JAGUSZTINNÉ UJVÁRI KLÁRA (SZERK.)
A MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TANÍTÁSA AZ ALSÓ TAGOZATBAN

Módszertani segédanyag. Az anyanyelvi tantárgypedagógiai szöveggyűjtemény kiegészítő anyagként szolgál az esti és levelező tagozatos hallgatók számára.

KFRTKF. Debrecen, 1997. 402,- Ft

A KFRTF AJÁNLATA

ENGLISH SUMMARY

Essays

ZRINSZKY, L.

THE PEDAGOGICAL CONTENT OF TEACHER EDUCATION PROGRAMMES IN HUNGARY

The Council of Education within the Hungarian Academy of Science started an investigation into the state of teacher education in Hungary. At first they collected information about pedagogical content of the input and output at universities. Present paper summarises the findings under the following headings: (1) The relationship between theory and practice (2) Types of curricula, (3) Sources of theoretical input most widely used (course books, lecture notes, etc.) (4) Comprehensive exams and state exams. The author's main intention is to give an account of the present situation, but he also draws the conclusion – partly based on the findings, partly on the trends in the changing functions and context of teacher education – that the preferred contents of teacher education need to be changed.

ANNÁSI, F.

CHANGES IN THE EDUCATIONAL SERVICE AND SUPPORT SYSTEM SINCE THE LATE 1990S

Educational support and service institutions have been an integral part of Hungarian state education for almost two decades. Nevertheless, the area was first legally regulated in 1993. Since then, providing educational services have been prescribed for local authorities as compulsory tasks. Local authorities can choose how to meet this obligation, whether they establish their own institutions, contract some other providers or use some other means. In the last few years there have been a tendency towards differentiation within the field, which also entails differentiation in the services provided. Market conditions compel both state and private stakeholders to adapt and continuously develop their services. In the paper we can get an insight into this expanding field.

POLINSZKY MÁRTA

ACCREDITED IN-SERVICE TEACHER EDUCATION PROGRAMMES IN TERTIARY EDUCATION

In the Hungarian state education system teachers' obligation to take part in in-service programmes is prescribed by the law of 1996. There is also a government

decree which says that both private and state institutions can run in-service teacher education programmes. The present study aims to investigate the contribution tertiary education institutions make to the supply of available courses.

Debate column – Exchange of ideas

In this column we go on publishing views relating to the structure and the future of teacher training. These topics also appear in the study column of the present issue where four articles introduce us the present situation and the tendencies of teacher training. We assume that being based on facts, these publications are also likely to orient comments concerning the future. *András Victor's* article, which can be found in "Műhely" (Workshop), is closely connected to the problems raised by *Zoltán Báthory* in our previous issue.

In his writing, *Andor Ladányi* takes a stand on almost all the issues of teacher training, sometimes polemizing with several articles published in our previous issue and the amazingly simplifying CSEFT versions on the official website of the Ministry of Education. In the next issue we hope to give a detailed description of the conceptions found in the CSEFT material.

Mrs Ilona Bollók has several questions and critical comments concerning *József Zsolnai's* ideas. Her questions are likely to help to clear up the misunderstandings around the Veszprém model. Of course, we shall be glad to publish further views on primary school teacher training.

A new topic is launched with *András Katona's* study. Methodologies play an important part in teacher training but the fate of neither this field nor the experts studying it has been determined. This keynote address sets up a diagnosis and recommends a therapy as well. This article has been published in the hope that besides our methodologist colleagues teacher trainers, psychologists and pedagogists will also share their views with us.

KATONA, A.

IN DEFENCE OF SUBJECT METHODOLOGIES AND SUBJECT METHODOLOGY TRAINERS

The article is meant to initiate a professional debate. The author himself has been teaching methodology for three decades and is also the head of the Methodology Department within the Hungarian Association for Teacher Educators. After his diagnosis of the situation methodologist find themselves in, he also offers his therapy and, being a history teacher himself, he brings his examples from the field of the methodology used in the teaching of social sciences. Balancing on the verge of dreams and feasibility, he voices his concern for his colleagues in the field and his responsible attitude towards would-be teachers. He looks forward to reactions

from colleagues and readers believing that the debate would contribute to making teacher education in Hungary more efficient.

Workshop of Teacher Training

AMBRUS, A.

TEACHING METHODOLOGY TO MATHEMATICS TEACHERS AT
EÖTVÖS LORÁND UNIVERSITY, FACULTY OF SCIENCE

In our changing world the traditional view of mathematics is not sufficient any more, we have to integrate basic skills, competencies and a variety of applications into our teaching of mathematics. An important mission of our methodology teaching is to prepare mathematics teachers to cope with these challenges. In the present paper we set out to introduce the methodology training going on at Eötvös Loránd University, Faculty of Science, as well as touch upon some problem areas.

GYARMATHY, É.

TALENTED TEACHERS FOR TALENTED STUDENTS

One of the biggest problems of educating gifted learners is that talent is very difficult to define. We can only spot talent through performance. In order for this to happen, we need programmes for educating talented learners as well as properly trained educators. The teachers who work with talented children ought to have outstanding skills, abilities, creativity and motivation themselves. They have to take on several different roles like those of coach, personal manager, mentor, counsellor or leader of parent groups. While training these teachers, we use the methodology normally used in educating talented learners in order to give them a model and first hand experience of the efficiency of these methods.

VICTOR, A.

TRAINING TEACHERS OF SCIENCE

The need to see the world in its complexity is getting stronger and stronger and not only in the field of natural sciences. There are science subjects at schools with only a few hours a week which could be very easily (and economically) taught by teachers, who are both content-wise and methodologically trained in all the four subjects (physics, chemistry, biology and geography). We are putting forward the idea of introducing Science as a major paired with another science subject at college level. We have worked out the curriculum and course descriptions of such a programme in which environmental education would play a very significant part.

HOFFMANN ORSOLYA

**E-LEARNING – NEW OPPORTUNITIES IN IN-SERVICE TEACHER
EDUCATION**

**THE FINDINGS OF AN IN-SERVICE LANGUAGE TEACHER
EDUCATION PROGRAMME**

The paper gives a brief summary of how well equipped Hungarian secondary schools are with PCs and internet access. On the basis of the survey the writer concludes that e-learning is a viable option for in-service teacher education programmes. The author describes the structure of a web based in-service language teacher education programme together with the results of the pilot project. She also addresses issues of vital importance, namely those of the efficiency and the reputation of e-learning programmes.

ISSN: 0133-2570

Kiadja az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Felelős kiadó: dr. Hunyady György dékán
Készült az OPKM nyomdájában
Munkaszám: 57/2003

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS PUBLIKÁCIÓS STÍLUSA

Célkitűzés

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

Közlési feltételek

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

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

A kéziratok elkészítésére vonatkozó javaslatok

A kézirat stílusa, formája

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

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

A tanulmányok, cikkek beküldése

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

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

TARTALOM

1 Dr. Tóth Gábor (1920-2003)

TANULMÁNYOK

3 Zrinszky László: A hazai egyetemi tanárképzés pedagógiai tartalmai

17 Annási Ferenc: A pedagógiai-szakmai szolgáltató, támogató rendszer alakulása a kilencvenes évek végétől

39 Polinszky Márta: Akkreditált pedagógus-továbbképzési programok a felsőoktatásban

57 Soósné Faragó Magdolna: A pedagógusképzés magyarországi oktatáspolitikai tendenciái

ESZMECSERE

75 Ladányi Andor: A pedagógusképzés átalakításának – fejlesztésének kérdései

81 Bollókné Panyik Ilona: Az egységes pedagógusképzés víziója

89 Katona András: A szakmódszertanok és szakmódszertanosok védelmében

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MŰHELYÉBŐL

95 Ambrus András: Egyetemi szintű matematikai szakmódszertani képzés az ELTE Természettudományi Karán

105 Gyarmathy Éva: Tehetséges tanárok a tehetségekért

113 Victor András: Természettudomány szakos tanárképzés

123 Hoffmann Orsolya: E-learning – új lehetőség a tanártovábbképzésben

KÜLFÖLD

131 Rolf Grankvist: Iskolák és pedagógusképzés a tudás- és profitorientált társadalomban – történeti visszatekintés (Fordította: Szabolcs Éva)

SZEMLE

143 Imre Anna: Középiskoláink eredményessége

151 Kovács Judit: Csak jókedvű tanárok nevelhetnek jókedvű diákokat

157 Grossmann Erika: Az Európai ERASMUS-intenzívprogramok interkulturális aspektusai

HÍREK – ESEMÉNYEK

163 Trencsényi László: A Magyar Pedagógiai Társaság választmánya a felsőoktatásról

167 Kéri Katalin: Neveléstörténeti konferencia Genfben

169 Körnöci Katalin: Beszámoló „Az óvodapedagógus szerep kihívásai” című konferenciáról

173 Varga Attila: ENSI-SEED konferencia Szegeden

177 György Blanka: Alpok – Adria Ifjúsági és Hallgatói találkozó

MELLÉKLET

181 Angol nyelvű összefoglalók – English Summary