

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET

KUTATÁS KÖZBEN

Venter György

A TANÁRI MESTERSÉG ALAPOZÁSA

I.

No. 243

RESEARCH PAPERS

HUNGARIAN INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH

Venter Gyögy
A tanári mesterség alapozása
I. kötet

– Európai változatok a kilencvenes évekből –

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET

BUDAPEST, 2003.

KUTATÁS KÖZBEN 243
(219–228-ig Educatio Füzetek címen)

SOROZATSZERKESZTŐ: Czeizer Zoltán

A kutatást támogatta a Nyíregyházi Főiskola Bölcsészettudományi-
és Művészeti Főiskolai Kar Tudományos Bizottsága.

© Venter Gyögy, Oktatókutató Intézet, 2003.

Oktatókutató Intézet
HU ISSN 1588-3094
ISBN 963 404 374 7

Felelős kiadó: Lukács Péter, az Oktatókutató Intézet főigazgatója
Műszaki vezető: Orosz Józsefné
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás
Terjedelem: 5,6 A/5 ív
Készült az Oktatókutató Intézet sokszorosítójában

TARTALOM

Szubjektív bevezető	5
1. A tanárképzés európai trendjei és a vizsgálat szempontjai	7
2. Megosztott múlt – közös jövő: A német tanárképzés	18
2.1. A tanári mesterségre való felkészítés környezete Németországban	18
2.1.1. A tanárképzés hagyományai a tanári mesterségre való felkészítésben	20
2.1.2. A német tanárképzés sajátos jegyei, szerkezete, mint a tartalom determinánsai	23
2.1.3. A német tanárképzési törvények, mint kontextus- tényezők	29
2.2. A német tanárképzés tartalma	33
2.2.1. A tanári mesterséget alapozó stúdiumok rendszere Németországban	33
2.2.2. Az iskolai gyakorlatok rendszere a német tanárképzés első fázisában	43
2.2.3. A tanári mesterségre való felkészülés a képzés második fázisában	54
2.2.4. A vizsgarendszer és a vizsga tartalma	58
3. A tanárképzés a kilencvenes évek új demokráciáiban: Az ukrán tanárképzés	65
3.1. A közelmúlt és a tanárképzés rendszerkörnyezete	65
3.2. A pedagógikum tartalma a tanárképzésben	69
3.2.1. A tanári mesterségre való felkészítés alapozása	69
3.2.2. A pedagógiai gyakorlatok rendszere az ukrán tanárképzésben	78
Summary	87

Szubjektív bevezető

A nyolcvanas években a felsőoktatás-pedagógia területén végzett kutatásaim során ismertem meg a kelet-európai országok tanárképzését. A kilencvenes évek elejétől pedig lehetőségem volt mélyebben betekinteni a nyugat-európai tanárképzés műhelyeibe. Pályázatok eredményeként szerezhettem ismereteket a dán, a francia, az angol, a finn, a német tanárképzés gyakorlatáról. Szakmai-tudományos értelemben a felsőoktatás felzárkózását segítő programok által lett elérhető számomra Európa.

Az elmúlt évtizedben idehaza alig születtek összefoglaló munkák a tanárképzési gyakorlat nemzetközi tapasztalatáról, ugyanakkor a tanári mesterségre való felkészítés tartalmi változásainak, az egy-egy országra jellemző főbb tendenciáknak a megismerése jól hasznosult a rendszerváltást követő magyar tanárképzés megújításában, a képesítési követelmények kidolgozásában (Dériné 1992; Falus 1992; 2001; Ballér 1994; Ladányi 1995; 1996; Szabó 1995).

A 90-es évek közepétől a német és osztrák tanárképzés részletes tanulmányozásával foglalkozhattam (Venter 1997; 1999), azt követően az új demokráciák tanárképzési gyakorlatának vizsgálata következett. A magyar nyelvű szakirodalom különösen az új demokráciák tanárképzése vonatkozásában kiegészíthető, a kelet- és nyugat-európai tanárképzési gyakorlat jobb megismerése egyben a hazai pedagógusképzés önreflexiójában is segítséget nyújthat.

Amire most vállalkozhatok, az nem több mint az igen gazdag és olykor egyedi tanárképzési gyakorlatból néhány példát kiragadva általánosítható szempontokat találjunk, végiggondolásra ajánlva azokat, hogy ki-ki saját tapasztalatával összevetést végezhesen. A példák azonban nem minden esetben általánosíthatók. Amikor a tanári mesterség alapozását biztosító kurzusokat, azok rendszerét tekintetem végig, olykor óriási különbségeket, máskor tökéletes azonosságot találtam. Az anyaggyűjtés kezdetekor a hazai és külföldi tapasztalatokat illetően az egyik legmeghatározóbb különbséget a tanszabadság érvényesülésében véltem felfedezni. Mint neveléstudományt oktatót a kutatás kezdetén azonban leginkább a foglalkoztatott, hogy a tanárképzési tartalom és szerkezet megújításában miben segíthetnek bennünket a különböző egyetemek és főiskolák hagyományai és tapasztalatai. Az ezredforduló igényeire figyelve tekintjük át a kilencvenes évek tanárképzését, hisz egy biztos alap ismeretében pontosabban ítélnéljük meg a 21. század indulását, az egységesülő Európa és annak tanárképzése átalakulását. Bízom benne, hogy a későbbiekben bemutatott képzési struktúrák, tartalmak és programok a tanárképzési gyakorlat elemzésére, újragondolására is ösztönzően hatnak.

A tanárképzés kontextus-tényezőinek számbavétele mellett a tanári mesterség alapozásának neveléstudományi rendszerével, kurzusaival, a pedagógiai-pszichológiai gyakorlattal, a vizsga-követelményekkel foglalkozom részletesen. A tanárképzés mellett a tanítóképzés gyakorlatából is bemutatunk néhány jellegzetes elemet, sajátosságot, amennyiben az a tanárképzés újragondolásá-hoz is segítséget kínál. A dolgozat arra is szeretné ráirányítani a figyelmet, hogy a magyar felsőoktatás modernizációs törekvései nem hagyhatják figyelmen kívül Európa országainak e téren meglévő tapasztalatait, stratégiai elképzeléseit még akkor sem, ha magam is úgy vélem, hogy európai léptékkal mérve a hazai gyakorlat már rég "európainak" minősíthető. Reményeim szerint a bemutatott eredmények birtokában lehetőség nyílik a fenti állítás igazolására is.

Valamennyi európai ország tanárképzési gyakorlatáról nincs módunk beszámolni. Egy-egy ország tanárképzésének sajátosságait, jellemző tulajdonságait keresve az előremutatót, a közös Európa számára további értéket képviselő gyakorlat, innováció egy-egy elemét kívánjuk az elemzés tárgyává tenni. Egy jól megválasztott minta alapján készült metszet ugyanakkor gazdag információt adhat a valós folyamatokról. Európa több szempontból is tanulságokat is magában rejtő tanárképzését a német gyakorlat mélyebb elemzésével kívánom érzékeltetni, de egy-egy részlet a dán tanárképzés sajátosságai-ból is bemutatásra kerül. Az új demokráciák tanárképzésének elemzése a szlovák és az ukrán gyakorlat alapján történik, de az orosz, a cseh és a bolgár tanárképzésben fellelhető innovációs elképzelésekről, jellemző jegyekről is szólok. Az ország-tanulmányok közül hiányzik a magyar tanárképzés állapotát tárgyaló rész, de a dolgozat egészében az elemzés során ismert háttértényezőnek tekintjük. A magyar tanárképzés modern képesítési követelmények alapján dolgozik, az intézményi autonómia sokszínűséget kölcsönöz e munkához. A tanárképzésben fellelhető legújabb trendek, fejlesztési irányok – mint pl. a reflektivitás – már nálunk is kutatott és a gyakorlatba folyamatosan átültetett megoldásokként vannak jelen.

Izgalmas kihívás tehát e fejlesztő tevékenység munkatársának lenni.

1. A tanárképzés európai trendjei és a vizsgálat szempontjai

Amióta nemzeti oktatási rendszerek léteznek, azok átalakításában mindig jelentős szerepe volt a nemzetközi hatásoknak. Az egységesülő Európa – a tanárképzés szempontjából – a nemzetközivé válás tendenciájának hangsúlyosabbá válását (bizonyára) magával hozza majd. Az Európai Közösség (1957) politikája messzemenően elvetette annak még a gondolatát is, hogy közvetlenül szabályozzon oktatásügyi folyamatokat. Határozottan elutasította a közösség az oktatási rendszerek bárminemű, differenciálatlan standardizálását. A közösségi dokumentumok hitet tettek a tagországok képzési, illetve pedagógiai hagyományai gazdagságának, sokszínűségének megőrzése mellett, miközben fontosnak ítélték a közös örökség felhasználását a jövő eredményeinek elérése érdekében. A maastrichti szerződés életbelépésével (1993) új fejezet kezdődött az európai integrációt illetően. Számtalan területen szorgalmazza az euro-atlanti térségen belül és kívül, valamint különböző régiók között a nemzetközi együttműködést, mely magában foglalja a felsőoktatás, benne a tanárképzést folytató intézmények közötti kooperációt is. A Bolognai Nyilatkozat (1999) elismeri a nemzeti felsőoktatási rendszerek autonómiáját és különbözőségét, azonban olyan európai konvergencia megteremtésére törekszik, amelynek alapja nem az uniformizálás és standardizálás, hanem egy olyan egység megteremtése, amelyben a nemzeti oktatási rendszerek egy nagy, európai rendszer részévé válhatnak. Az európai felsőoktatási térséghez történő csatlakozásunk a felsőoktatási rendszerünk folyamatos, zavarmentes működésének záloga.

A tanárképzés gyakorlatában jellemzővé válik a rugalmasabb, adaptív szervezeti formák keresése, valamint a tanári professziónak a "korlátozott szerepelvárás" felől a "kiterjesztett tanári szerep" irányába történő fejlesztése (Szabó 1998, 30.p.). Az 1996-ban Nyíregyházán 12 ország szakembereinek részvételével megrendezésre került *Tanárképzés az új demokráciákban* konferencia céljai között is szerepelt az új kapcsolatok építésének elősegítése (Venter/Daróczy 1997).

Nyilvánvaló, hogy a nemzetközi normákra modellált tanárképzés új követelményeket támaszt a létező képzési programokkal szemben, s valószínű, hogy e téren a jövő egy olyan tanárképzési curriculumé, amely rugalmas feltételeket teremt a tanulmányok és csereprogramok folytatásához. A megvalósításhoz az immáron "tömegesedő" európai kredit-ekvivalencia megállapodások adhatnak támogatást. A képzési programok harmonizálásának másik aspektusa magát a képzés, illetve a négy képzési terület tartalmát; (szaktudomány, tanári mesterség elméleti stúdiumai, szakmódszertan, iskolai vagy intézményi gyakorlat) időarányait érinti, melyek *eltérő módon és az összehangoltság* különböző szintjein épülnek be az egyes

hangoltság különböző szintjein épülnek be az egyes országok tanárképzésébe. A *kettős tanárképzési rendszer* – melyet az jellemez, hogy lényegében eltérő tartalommal, módszerekkel és struktúrában képzik az alsó- és középfokú oktatás részére a pedagógusokat – *tovább működik*. (Az alsófok pedagógusainak a felkészítésével mi magunk is egy részletes tanulmányban számoltunk be (Hacker/Venter 1999)). Az elmúlt években tapasztalható általános *tendencia a két hagyományos képzési rendszer közeledése*. Az elemi iskolai pedagógusképzés felsőfokúvá válásával, a képzési idő négyévesre emelésével együtt a szaktárgyi képzés színvonala jelentős mértékben növekedett. Van olyan európai gyakorlat, ahol a szaktárgyi képzés és a szakmódszertani ismeretek elsajátítása integráltnan történik, és van, ahol a szaktudomány és az iskolai tantárgyak összehangolására a szaktudományi képzést követően kerül sor az iskolai tantárgyakra fókuszálva. Olykor a szaktárgyak száma kevesebb, máskor több szaktárgy, tantárgy tanítására készülnek fel a jelöltek. Ez a legtöbb országban lehetővé tette, hogy a tanítók ne csupán négy, hanem hét vagy tíz osztály oktatására, képzésére is alkalmassá váljanak. A fent említett kettősség felszámolására irányuló kísérletek egy-egy megoldását majd bemutatjuk, hisz a két képzési rendszer célszerűen integrálható elemei a tanárképzés átalakításában figyelembe veendő szempontok.

A tanárképzés *átalakításában az elmúlt évtizedekben két fő tendencia* figyelhető meg: az egyik a hallgatók szaktudományi tudásának növelését célozza közvetlenül a tanári mesterség szaktudományi tartományát fejlesztve, ami a képzés egyetemi szinten történő folytatását kívánja; a másik tendencia a pedagógus-mesterség elsajátításában a pedagógiai, pszichológiai ismeret- és képességfejlesztést hangsúlyozza, melyhez nélkülözhetetlen az iskolával való érdemi együttműködés.

A tanárképzés elméleti szakembereit régen foglalkoztatja az a gondolat, hogyan (milyen tényezők hatására) lesz valakiből *jó tanár*. Erre a kérdésre két merőben más válasz született már a 60-as, 70-es években. Leegyszerűsítve azt mondhatjuk, (1) ha a tanári mesterség elméleti (szaktudományi) ismeretekből és ezek alkalmazásához szükséges tudásból áll, akkor az elmélet és a gyakorlat szerves összekapcsolásától remélhető a sikeresebb szakemberképzés; (2) ha pedig a pedagógiai készségek állnak a mesterség középpontjában, akkor a tanárképzés során olyan feltételeket kell teremteni, hogy ezek a készségek elsajátíthatók legyenek (Falus 1986).

Ezzel együtt az 1990-es évek közepétől megválaszolásra vár: (1) az alsó- és a felsőközépfok számára a tanárokat az "egységes tanárképzés" rendszerében képezzék-e? (2) hogyan alakuljon a képzési területek aránya, különös tekintettel a pedagógia és a pszichológia tartalmára és időbeli részesedésére a képzésben? (a pedagógiai-pszichológiai tartalmak részesedésének növelése, e diszciplínák "feltöltése" a tudomány újabb, kipróbált eredményeivel e második probléma része (Szabó 1998)); (3) hogyan és milyen tartalommal van jelen a pedagógiai és pszichológiai felkészítés szélesebb társadalomtudomá-

nyi kontextusa (pl. pszichológia, filozófia, politológia, közgazdaságtan, szociológia, andragógia, etika).

A pedagógusképzés szintjeit, az intézmények típusait szemügyre véve megállapítható, hogy Európában általános tendenciaként van jelen a pedagógusképzés felsőfokúvá válása, egységesedése és egyetemi szintre emelése. A gyakorlat azonban sokszínű. A teljességgel egyetemi szinten megvalósuló pedagógusképzési modellek esetében többnyire az egyetemi keretek kiterjesztéséről van szó, s ezen kereteken belül tovább élnek a korábbi (főiskolai BA és egyetemi MA) képzési szintek.

Minden európai országban törekszenek a *tanárképzés egységesítésére*, minél magasabb szintre emelésére, a tanárok közötti státusbeli különbségek mérséklésére, megszüntetésére, a professzionalizmus növelésére azáltal, hogy a főiskolai hagyományokból átveszik az alaposabb mesterségbeli felkészítést, az akadémiai hagyományból pedig az alaposabb szaktárgyi képzést. A képzés egyetemi szintre emelése akkor éri el a várt eredményt, ha a formális integráción túl sor kerül a képzési tartalmak, módszerek, az intézményi struktúra összehangolására is.

A *tanárképzés* felvétele két jól elkülönülő tanárképzési *struktúrát* eredményezett:

- a 3-5 éves *párhuzamos vagy integrált* szerkezetű főiskolai, egyetemi képzést; párhuzamos képzés esetén a szaktudományi képzés és a pedagógiai mesterségre történő felkészítés egyidejűleg történik; integrált képzés során a szaktudományi tárgyak és a pedagógiai mesterség tárgyainak oktatása egy időben és összehangoltan valósul meg; az összehangoltság a szakmai tárgyak pedagógiai, iskolai irányultságát, vagy a szakmai és pedagógiai ismeretek integrált tantárgyakban történő oktatását jelenti,
- a 4-7 éves *követő jellegű* képzés, ahol a pedagógiai képzés megkezdésének a feltétele általában a szaktárgyi (szaktudományi) képzés eredményes befejezése; e képzés esetén a pedagógiai felkészítés általában 1-2 évig tart.

Az a hagyomány, mely szerint az elemi és az alsó középfokra a képzés párhuzamos formában, míg a felső középfok számára követő rendszerben történik, csak néhány országban él tovább. A két rendszer azonban közeledni látszik. Az új demokráciákban a graduális képzésben párhuzamos modell alapján folyik a tanárképzés. A követő rendszernek azt az előnyét, hogy a tanár pályaválasztásának időpontja kitolódik, s a hallgatóknak egy időben csak egyféle képzésre kell koncentrálniuk, ellensúlyozni látszik a két terület összehangolásának a lehetősége és a tanári pályára történő szocializáció időtartamának növekedése (Falus 2001).

A *kétfázisú képzésnek* igen eltérő változatai jöttek létre az egyes országokban. Van, ahol a pedagógiailag teljesen képzetlen személyek kezdik el pályájukat, és a gyakorlat során sajátítják el a tanári mesterség alapjait; van

ahol a pedagógiai képzés elméleti része többé vagy kevésbé megelőzi a munkakezdést; s van ahol (teljes) pedagógiai képzettség birtokában kerül sor a "próbaév(ek)re".

A tanárképzés *tartalmi modernizációjában* egyre nagyobb figyelmet kap az elmélet és a gyakorlat viszonyának egy sajátos aspektusa, mégpedig az iskolai (tanári) pedagógiai tapasztalatok képzésbeli hasznosulásának problémája. Az alaposabb elméleti képzés ugyanis még inkább feltételezi, igényli a leendő munkahellyel, vagyis az iskolával való szerves kapcsolatot.

A tanári mesterségre való felkészítésben kimutatható változás a *gyakorlati képzés súlyának növekedése*, különösen a középfokra felkészítő tanárképzésben. A gyakorlatok többféle funkciót teljesítve vannak jelen a tanárképzésben. Mindenekelőtt célszerű, ha a hallgató elméleti pedagógiai tanulmányai előtt vagy azzal párhuzamosan olyan iskolai tapasztalatokra tesz szert, amelyek eltérnek az ő korábbi, tanulóként megélt élményeitől. A gyakorlat lehetőséget kínál arra is, hogy az elméletben elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazásának terepe legyen, keretében kialakulhassanak a jelöltnek a majdani munkájához szükséges készségei, kompetenciái, s végül a gyakorlatban nyílik lehetőség a saját tevékenységre történő reflektálásra, s ily módon az egyéni gyakorlati pedagógiai tudás, a személyes pedagógiai ars poetica kiérlelésére.

A főiskolai szintű tanárképzésben a *gyakorlatok* terjedelme, időtartama általában megfelelő volt. A gyakorlat során a mesterségbeli fogások elsajátításáról, a vezető tanár követendő tevékenységének utánzásáról egyre inkább a saját tevékenykedésre tevődik a hangsúly: az önelemzésre, önértékelésre, a reflexióra. Az egyetemi képzésbe a gyakorlatok differenciált beépítése, súlyának növelése már önmagában jelentős eredménynek tekinthető.

Azokban az esetekben, amikor az elméleti képzés a főiskola, az egyetem feladata, a *gyakorlat szervezésének különböző módjai* alakultak ki:

- a tanárképző intézmény szervezi a gyakorlatot saját gyakorlóiskolai rendszerére támaszkodva,
- a tanárképző intézmény szervezi a gyakorlatot, de külső iskolákban, ahol általában speciálisan képzett mentorok irányítják a hallgatók munkáját,
- egy tanárképző intézménytől független, általában a helyi oktatásügyhöz kapcsolódó szervezet felel a gyakorlatok szervezéséért.

A tanárképzés a felsőoktatás olyan sajátos szegmentuma, amelyben a *felsőoktatás és a közoktatás* sajátosságai egyaránt érvényesülnek, hatnak. Az *intézményi autonómia* vonatkozásában lényeges eltérés tapasztalható az egyetemek és a főiskolák között. Az egyetemek viszonylagos autonómiával rendelkeznek, míg a főiskolák számára sokszor a tananyagot és a módszereket is részleteiben leíró útmutatók az irányadók. Az elmúlt években ebben a tekintetben is közeledés tapasztalható. A központilag kiadott tanterveket a különböző részletességű képesítési követelmények váltják fel, amelyek vagy

a tanítandó tudományterületeket és a fontosabb vizsgák számát, vagy az elsajátítandó kompetenciákat, standardokat foglalják magukban.

A korábbi és a fent vázolt *trendekkel részben ellentétes irányú folyamatok* is zajlanak:

- az egyik esetben a tanárképző intézmények nagyfokú autonómiával rendelkeztek a századelő óta, csupán néhány átfogó és nagy szabadságot megengedő központi útmutató szabályozta a képzési rendszert; a kilencvenes évek végének oktatási törvényei alapján már nagyobb létszámú, centrális elemeket tartalmazó minőségbiztosítási rendszer alapján működő tanárképző intézmények jönnek létre pl. az általunk vizsgált Dániában (Elle 1995),
- a másik esetben szintén a korábbi, a helyi autonómiára épülő hagyományoktól eltérő erős centralizáció érvényesül és egységes nemzeti tanárképzési tantervet dolgoztak ki; a standardok meglehetősen részletekkel írják le a kezdő tanártól elvárt felkészültség elemeit, melyekben a pedagógiai készségek és az elméleti tudás, a reflektáló képességek jól ötvöződnek; ezen standardokra épül a végzős hallgatók és a már működő pedagógusok értékelése, az intézmények értékelésében is a fenti elvárások a mérvadók, (McKay 1997),
- a 90-es évek tanárképzésében a fenti jelenségekkel párhuzamosan olyan tendencia is megfigyelhető, melyet a tanárképzés *"egyetemietlenítésének"* nevezhetünk; a tanárképzés kétharmad része az iskolában folyik, és a képzés szervezéséért is az iskolák a felelősök; az iskolában történő felkészítés gyakorlatának további nyomát adva a kormányzat az egyetemek teljes kizárása érdekében az elméleti képzés megszervezésére is alkalmasnak ítélt konzorciumok létrehozását támogatja, meghagyva a mentorképzést az egyetemeknek (Aldrich 1995).

Az *útkeresésnek* számtalan megoldásával kísérleteznek az európai tanárképzésben. A vita nyílt, nincs tabuként kezelt téma, a javaslatok ugyanakkor jól tükrözik a ma állapotait. A közelmúltban olyan elképzelések láttak napvilágot, hogy

- a főiskola maradjon a felsőoktatási rendszer része, a jelenleginél nagyobb mértékű autonómiával,
- jöjjenek létre egyetemi státusú tanárképző főiskolák,
- alakuljon partneri viszony az egyetemek és a főiskolák között, bizonyos modulok legyenek kölcsönösen felvehetőek a különböző intézményekben, az egyetem fogadja el a képzés első részeként a főiskolai végzettséget,
- minden tanárképzés egyetemi keretbe integráltan valósuljon meg,
- hozzanak létre tanárképző fakultásokat az egyetemeken, amelyek minden szintű tanárképzést és továbbképzést, átképzést, iskolafejlesztést és kutatást felölelnek.

Már a bevezetésben utaltunk rá, a tanárképzés magyar gyakorlatát önálló ország-tanulmányban nem vizsgáljuk, de ismertnek tételezzük és bevonjuk elemzésünkbe. Állíthatjuk, hogy a magyar képesítési követelmények (1997; 2002) a tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés olyan dokumentuma, amely bármely mércével mérve e műfaj egyik legjobban sikerült szakmai produktuma, ezért a tanári mesterségre felkészítés európai gyakorlatának elemzésekor mintegy viszonyítási alapot (etalont) használjuk.

Általában a *tanári képesítés követelményei* egységes előírásokat tartalmaznak a tanárképzés valamennyi szintjére és formájára, mely legfontosabb elemeit a következőkben foglaljuk össze.

A dokumentumok meghatározzák

- a pedagógiai, pszichológiai általános elméleti és gyakorlati ismeretek, képességek,
- a szakmódszertan és az
- iskolai gyakorlatok tartalmát, kereteit, ellenőrzési rendszerét és a legfontosabb definíciókat, kategóriákat.

A *pedagógiai, pszichológiai alapozás* követelményei az alábbi négy területre érvényesek:

1. a pedagógia és a pszichológia és ezek határtudományainak elméleti alapjai,
2. a nevelő tevékenység feladataira való felkészítés elmélete és gyakorlata,
3. a képességfejlesztés, a tanítási-tanulási folyamat tervezése, irányítása, értékelése, valamint
4. a tanárjelölt személyiségének fejlesztése.

A *szakmódszertanok* terén követelményként fogalmazódik meg

- az adott szakhoz kapcsolódó műveltségi és képzési terület, az ezekből kialakítható tantárgyak oktatásának legfontosabb tartalmi, elméleti, metodikai, oktatástechnológiai témakörei (kapcsolódva a szakterületi, pedagógiai, pszichológiai képzés, valamint az iskolai gyakorlatok területeihez),
- az adott szakon – a rokon szak- és műveltségterületek, illetve szakmacsoportok rendszerében értelmezve – átfogó, integrált tartalmak közvetítése, a szakismereteknek az oktatás, illetve szakképzés szempontjából szükséges kiegészítése vagy összerendezése.

Az *iskolai gyakorlat formája* lehet

- az iskolában vezető tanár irányításával végzett csoportos nevelési-oktatási és önálló tanítási gyakorlat,
- összefüggő egyéni (külső) iskolai gyakorlat.

A hazai tanári képesítési követelmények meghatározzák az egyes szakterületek kontakt óráinak minimumát, egy tanár szak esetén 630 kontakt órát, a

tanulmányi területek kötelező ellenőrzési formáit, a szakdolgozat és a képesítő vizsga követelményeit, a vizsgára bocsátás feltételeit. És mindezt a szakma professzionalizálódását segítve, kellő részletességgel.

A tanárképzés vizsgálati szempontjai

Dolgozatunkban a tanári mesterségre való felkészítés európai gyakorlatát *kívánjuk elemezni* az ezredforduló utolsó évtizedének jellemző trendjeit vizsgálva. Az elemzésre kiválasztott példák éppúgy származnak a nagy hagyományokkal rendelkező demokráciákból, mint a demokratikus fejlődés útjára – a vizsgált időszakban – lépett országokból. Közös szempontként a tanárképzés átalakításában tetten érhető folyamatok, a tanárképzés megújítása szerepel, melyet a tanárképzés nemzeti hagyományaival egyetemben vizsgálunk.

A tanárképzés európai gyakorlatának, annak egy-egy területének felvázolására többen is vállalkoztak. Továbbra is kérdés azonban, hogy mely kritériumok, modellek alapján lehet leírni e sokszínű, változatos világot. A ma talán legelfogadottabbak az integrált, a párhuzamos és a követő képzési modellek, melyek a tanári mesterség tanulásának helyére, idejére, módjára vonatkoznak a szaktudományban való elmélyedéshez viszonyítva.

Vizsgálatunk, érdeklődésünk homlokterében a tanárképzés tartalmi megújításának regisztrálása áll, ezért redukáltan csak azokkal a kérdésekkel, szempontokkal foglalkozunk, amelyek összefüggésben állnak, összefüggésbe hozhatók a tanárképzés tartalmát meghatározó tényezőkkel.

Ha tanárképzésről és a tanárok képzéséről kívánunk szólni, nem tehetjük azt a jelen társadalmi állapotoktól függetlenül. Hasonlóképpen értelmetlen volna a tanárképzésről és a tanár-továbbképzésről beszélni az iskola, az oktatás helyzetének vizsgálata nélkül. Ezért megpróbálunk a teljesség igénye nélkül áttekinteni néhány olyan kérdést is, mely a tanárképzési területet más társadalmi szegumentumokkal kapcsolja össze. Tesszük ezt olykor egy ország tanárképzésének elemzése során, máskor több országra vonatkoztatva.

Falus Iván (2001) az Európai Unió országainak tanárképzési modelljeit vizsgálva hét szempontot határoz meg, melyek alapján jól vizsgálhatók a tanárképzés nemzeti és európai trendjei. Mi ezen aspektusok közül elsősorban azokra irányítjuk figyelmünket, amelyek kutatási szándékunk szerint a *tanárképzés tartalmi tényezőit, faktorait* tekintve meghatározónak tűnnek, és témánk mélyebb, alaposabb megismerését, elemzését teszik lehetővé. A tanárképzés *tartalmi változóinak* körébe Szabó László Tamás (1998) a tanári professzió alkotó részterületeinek (szaktudomány + tanári mesterség tárgyai + szakmódszertan + iskolai gyakorlat) arányait, az egységes pedagógiai képesítési követelményeket, annak teljesülését és a képzés új tantárgyait sorolja. A fenti szempontokat alapul véve munkánkban a következők vizsgálatára vállalkozunk.

1. A hagyományos felosztás szerint Európa országaiban párhuzamos, követő vagy átmenet jellegű képzésben történik a hallgatók tanári mesterségre való felkészítése. Vizsgálatunk kiterjed mindhárom képzési modell alapján működő intézményi gyakorlatra, bemutatva az alsó- és felső középfokú iskolák tanárainak képzését. Az alsó- és a középfokú iskolák tanárainak képzése közelíteni látszik egymáshoz, mely jelentős hatással van mind a tanító-, mind a tanárképzés fejlődésére. Vizsgálatunk célja annak bemutatása is, hogy az alsó, és alsó középfok tanárképzési gyakorlatának egy-egy eleme hogyan hat a felső középfok tanárképzésére, annak innovációjára.
2. A képzési típusok és az iskolafokozatok összefüggése vonatkozásában mi a különböző iskolatípusokra való felkészítés részleteit, specifikumait alapul véve a tanári mesterségre való felkészítés tartalmának feltárásához az időkeretek különbözőségét, a képzési területek arányait vizsgáljuk.
3. A pedagógusképzés szintjei és intézménytípusai szempontot nem elemeztük kiemelten, arra törekedtünk, hogy minden intézménytípusból mutassunk be példákat. A képzés struktúráját, időtartamát, a felvétel kritériumait is csak főbb vonalaiban kutattuk.
4. A képzés tartalma, a képzési területek aránya adja a vizsgálat súlypontját. A szaktudományi és a tanári mesterségre való felkészítés képzésbeli részesedését vizsgálva a pedagógiai, pszichológiai alapozás valamennyi összetevőjére, a módszertanokra és a gyakorlati képzésre kívánunk következtetéseket megfogalmazni.
5. A gyakorlat képzésben betöltött szerepének vizsgálata a témáról való gondolkodás központi kérdése: az iskolai gyakorlatok tartalma, ideje, helye a képzésben, a hallgatói tapasztalatok bevonása a tanári mesterségre való felkészítésbe, a reflexió tárgyává tétele. Elemezzük továbbá a képző intézmények és az iskolák kapcsolatát.
6. Az autonómia, az akkreditáció, az értékelés a pedagógusképzésben szempontot érvényesítve megnézzük, hogy az egyes országok tanárképzése törvényi szinten irányított-e, elkészültek-e a képesítési követelmények, standardok, és mindez hogyan hat az adott ország tanárképzésének általános állapotára. Van-e, lehet-e különbség e vizsgálati szempont alapján a demokratikus hagyományokkal rendelkező országok és az új demokráciák országainak tanárképzése között.

Bizonyára az európai tanárképzés elemzésében újabb összefüggések tárulnának fel, ha olyan kérdéseket válaszolnánk meg, mint pl. a bemutatott térségeknek tulajdonítható sajátosságok, az adott országok pedagógiai hagyományai, a szakmai adottságok továbbélése és a kívánt innováció iránya, a tanármodell forrásai, a tudományos és mesterségbeli összetevők aránya, az iskolák világa és a tanárképzés összefüggései (Brezsnyánszky 2002).

A fent ismertetett szempontokat, illetve kutatási lehetőségeinket figyelembe véve mégis amellet döntöttünk, hogy valamennyi ország-tanulmányban

két átfogó kérdéskör elemzésére kerül sor: egyik a tanárképzés egészét meghatározó kontextus-tényezők, a másik a tanárképzési tartalom sajátosságainak leírása, elemzése.

A kutatás kezdetétől céljaink között szerepelt a nemzetközi tapasztalat hasznosíthatóságának, beépíthetőségének kérdése a hazai tanárképzési gyakorlat jobbítása érdekében. Az európai közös tudás felhasználása szempontjából az egyes ország-tanulmányok esetén ezért olyan további egy-két szempontot is érvényesíteni kívánunk, melyek fenti elképzeléseinket szolgálják. A vizsgálatunk egészére a következő két átfogó elemzési szempont szolgált:

1. A tanárképzés egészét meghatározó kontextus-tényezők

- maga a felsőoktatás, a tanárképzés helye a felsőoktatás rendszerében;
- atlanti vagy kontinentális modellt követő tanárképzési tradíció,
- követő vagy párhuzamos modell alapján megvalósuló tanárképzés,
- az iskolarendszer és iskolaszervezet versus tanárképzési szintek (főiskolai, egyetemi),
- az iskola, a közoktatási rendszer, mint megrendelő a tanárképzés számára,
- a képesítési követelmények.

2. A tanárképzési tartalom

- determinált-e törvényekkel, képesítési követelményekkel,
- szaktudományi és mesterségbeli tudás aránya,
- az iskolaszervezet sajátosságai kifejezésre jutnak-e a tartalomban, milyen a gyakorlatoknak az elméleti képzésben való megjelenése,
- a tanári kompetenciák, új tanári szerepek, elvárások megjelennek-e,
- az iskolák világa, a képzésbe való beépülése,
- a tanárképzés követi vagy megelőzi az iskola változásait, innovációt jelent-e az iskola számára,
- a gyakorlatok szerkezete és tartalma valamint a gyakorlat követelményrendszere.

Ezen két átfogó szemponton kívül – ahogy jeleztük éppen az egyes országok tanárképzési sajátosságainak bemutatása miatt is – továbbiak is elemzésre kerülnek. Egyrészt ezen sajátosságok miatt kerültek be az egyes országok az elemzésre kiválasztottak közé, másrészt a feltárt ismereteket nélkülözhetetleneknek gondoljuk az európai tanárképzés átalakítására figyelve.

Az egyes országok tanárképzési tradícióik alapján az atlanti vagy a kontinentális modellt követik. Ma azonban már nem e hagyományokhoz való visszanyúlás áll a figyelem középpontjában, hanem az a kérdés, hogy a jelen

követelménye deklaráltan melyikhez van közelebb, és melyiket, milyen arányban tudja elfogadni, gyakorlatába beépíteni. Az egyes modellek nem végletekben szemlélik a tanárképzést, hisz nincsenek "tiszta" megoldások.

A Bolognai Nyilatkozat a kor elvárásait foglalja össze a felsőoktatással – benne a tanárképzéssel – kapcsolatban. A tanárképzés pillanatnyi állapota az egyes országokban tradicionálisan és koncepcionálisan determinált. Milyen megoldásokat találnak, mekkora lépésekkel haladnak előre a tanárképzés átalakításában, a felsőoktatás jelenlegi helyzetétől függ, azaz milyen mértékben felel meg szerkezetében, időkeretében az elvárt állapot főbb tendenciáinak, összetevőinek. Itt vannak és lesznek különbségek, hisz törvényeiket, keretfeltételeiket csak úgy tudják átalakítani, ahogyan a felsőoktatás egésze ezt befogadni tudja. Az említett nyilatkozat lineáris felsőoktatást preferál, és nem mindegy, hogy az adott ország hagyományai segítik-e könnyen átalakíthatóvá tenni a felsőoktatást, vagy gyökeresen kell a kétszintű képzést átalakítani ahhoz, hogy a lineáris felsőoktatás alapvető jegyei biztosíthatók legyenek.

A tanárképzés linearitása nagyon bonyolult folyamat. A tanárképzés – véleményünk szerint a tanári mesterség szempontjából is – egy magiszteri végzettséget és képzettséget feltételez. A kétszintű felsőoktatás a tanárképzés szempontjából többnyire kétszintű képzést és gyakorlatot alakított ki, mely szintek nem épülnek egymásra, a linearitás pedig egymásra épülést feltételez.

A modernizáció egyik eszközeként bevezetésre kerül a kredit-rendszer. Mint legújabb oktatásszervezési mód, a kredit szétfeszíti a tradicionálisan jól működő, egymásra épített, kényszerrendezett tartalmat. A kredit-rendszer ugyanakkor jó lehetőséget teremt egy-egy területen való elmélyedéshez, így jobban felkészíthet egy-egy tanári szerepre, a tanárjelölteknek ugyanakkor atomizált programokon keresztül kell homogén tudást szerezni, kompetenciához jutni.

Az európai tanárképzés erőteljesebben központosított, úgynevezett kontinentális fejlődési hagyományait a német tanárképzés mellett az osztrák reprezentálja. Ezen hagyományra épültek a poszt-szocialista országok tanárképzései, ha történeti dimenzióban vizsgáljuk azt. Az új demokráciák tanárképzéseik átalakításában jövőre orientáltak, elsősorban az európai fejlesztési irányoknak megfelelő út kimunkálására összpontosítanak. A tanárképzési gyakorlat átalakításában azonban az első fázisban járnak, melyre talán a legjellemzőbb minőségként "a régi és az új" ellentmondásai érhetők tetten.

A fenti kérdések megválaszolására irányuló kutatómunka során egyaránt felhasználtuk az elmúlt évtized forrásait és napjaink legújabb kutatási eredményeit. A kutatásban irodalom feltárás, dokumentum- és tartalomelemzés, interjúk, statisztikai *módszerek* egyaránt felhasználásra kerültek.

Dolgozatunk az előszó és az európai trendek bemutatása mellett országtanulmányokat, összegzést, irodalmat tartalmaz. Munkánk valamennyi szempontra kiterjedően leírja a nagy tradícióval és demokratikus hagyomá-

nyokkal rendelkező német tanárképzést. Ezt követik az új demokráciák tanárképzési gyakorlatából készült részek az újjáalakulásban lévő szlovák és ukrán tanárképzésről, és röviden bemutatjuk a bolgár tanári mesterségre való felkészítés sajátos vonásait. Majd a fejlett demokráciák és az elmúlt évtizedben demokratikus útra lépett országok tanárképzési törekvéseiből jellemző és megfontolásra érdemes elemek bemutatására vállalkozunk; a dán, a cseh és az orosz tanárképzés sajátosan egyedi vonásainak kiemelésével és innovációs törekvéseinek bemutatásával tesszük teljesebbé a tanári mesterségre való felkészítés európai gyakorlatát.

A nagyobb terjedelmű fejezetek (ország-tanulmányok) a magyar gyakorlatra vonatkozóan is több nővumot szolgáltatnak, hiszen a követésre érdemesnek tartott gondolatok és gyakorlat bemutatása is célunk volt. Ezzel együtt a közös európai tudás bővítése lenne számunkra is a legfontosabb tapasztalat. Az egyes ország-tanulmányok közötti egyenetlenségeket azonban vállalnunk kell.

2. Megosztott múlt – közös jövő: A német tanárképzés

2.1. A tanári mesterségre való felkészítés környezete Németországban

A német tanárképzés mind történeti, mind jelen változásait figyelembe véve hatott/hat a magyar tanító- és tanárképzés rendszerének egészére, az európai tanárképzés reformjára, átalakítására.

Történeti szempontból fontos megemlíteni, hogy a 20. század második felében éppen a tanítóképzés az, amely fejlődése során végigjárta a középfokú, felsőfokú (szakfőiskolai) majd egyetemi szintű képzés valamennyi lépcsőfokát.

A német tanító- és tanárképzés rendszerének újjáalakítása a 20. század végén kísérletet tesz arra, hogy a tanítók és tanárok erkölcsi és társadalmi megbecsülése között évszázadok óta meglévő nagymértékű különbséget felszámolja. Ehhez esélyt ad a német tanítóképzés egyetemi rangra emelése, egyetemen való folytatása.

A német újraegyesítést követően azt az izgalmas kérdést vizsgálhattuk, hogy milyen formában alakul át a kelet-német tanárképzés, és ez az átalakulás milyen tapasztalatot szolgáltat a demokratikus útra lépő országok, így a magyar tanárképzés átalakításán munkálkodó szakemberek számára.

A német tanárképzésben bekövetkezett változások megértéséhez a 90-es években lezajlott társadalmi átalakulások áttekintése is szükséges. 1990. október 3-án megszűnt Németország 45 éve tartó megosztottsága. Történelmi változások következtek.

Németország új tartományaiban mélyreható reformok történtek az oktatásügy valamennyi területén. Megváltozott az oktatási cél, átalakultak a tantervek. A felsőoktatás területén az egyetemeket és főiskolákat ismét a "kutató és képzés" színhelyeivé kívánták tenni. Az új felsőoktatási törvények kidolgozásához az NSZK 1976-os felsőoktatási kerettörvényét tekintették mérvadónak. A felsőoktatást e törvény két szinten definiálja:

- egyetemek és azzal egyenrangú intézmények, amelyek a felvételihez érettségit írnak elő,
- főiskolák, az egyetemektől alacsonyabb szakmai és presztízs kilátásokkal.

A fentiekből is következik, hogy az eltérő intézményekben tanító tanárok megítélésében különbségek vannak. Az általános iskolai tanítóknak alacsonyabb a fizetésük, magasabb a heti óraszámuk, míg a nagyobb presztízszt élvező

zó tanároknak kevesebb órája van, több fizetést kapnak. A két csoport között van egy harmadik tanári réteg is, akik az úgynevezett "középfok" iskoláiban (pl. reáliskolákban) tanítanak. A különbség azonban mérséklődik. Ehhez járul hozzá például az, hogy az adott korosztály nagyobbik része gimnáziumba jár, illetve az, hogy a tanítók egyetemi szintű képzése a Német Tanárok Szövetsége követelésének megfelelően minden tartományban megvalósult.

A *német újraegyesítés* hirtelen jött. 1990 őszének politikai eufóriája egy össznémet oktatási unióról beszél, melyet követ majd a gazdasági és társadalmi unió. A nyugat-német oktatásügyi rendszer átvételének ugyanakkor határt szabott az a tény, hogy az új tartományokban egészen más feltételek voltak adottak. Az elmúlt időszak bizonyította, milyen nehéz egy "gyökeresen új" oktatásügyet létrehozni.

Berlinben a 90-es évek második felében ismét a figyelem középpontjába került a tanárképzés. A berlini pedagógiai főiskola egyetemi integrációja ellenére – mellyel a képzés egyetemi rangúvá lett – megfontolandó kinyilatkoztatások láttak napvilágot (van Buer/Venter 1997):

- az egyetemeken elviselhetetlenül hosszú a tanulmányi idő,
- a hallgatók panaszkodnak a követelmények teljesítéséből eredő terhelések miatt,
- a különböző tanárszövetségek által képviselt iskolák a tanárképzés színvonal-csökkenéséről beszélnek.

Általános véleményként fogalmazódott meg, hogy amióta a pedagógiai főiskola egyetem lett, romlott a tanári mesterségre való felkészítése színvonala. A növekvő problémák a tanárképzési stúdiumok reformját is sürgetik. A várt reformról azonban szó nincs. Némi változtatási szándékról tanúskodik például, hogy a főstúdiumokban jobban igazodnak a vizsgaszabályzat követelményeihez, a vizsga témaköreit igényesebben dolgozzák fel. Felmerül az a kérdés is, vajon a leendő tanároknak szükségük van-e azon ismeretekre és képességekre szakmájuk gyakorlása során, amelyeket a vizsgán megkövetelnek tőlük. A hallgatók számára ugyanis az jelenti a problémát, hogy a szaktudományi képzés nem a tanárképzés tartalmához és specializációihoz igazodik, hanem a magisteri képzésekhez. A két (tanár) szakos hallgatónak két tudományban kell magas szintű teljesítményt nyújtaniuk, s ez a szabály szerinti tanulmányi időben alig teljesíthető a neveléstudományi és más társadalomtudományi, a szakmódszertani kurzusokkal együtt. A szakokban való túlságosan nagy specializálódás ugyanakkor nem nyújt garanciát arra, hogy a jelöltek nagyobb kompetenciával tudnak majd tanítani. A hallgatók sokszor olyan speciális tudás birtokába jutnak, amelynek kevés relevanciája van az iskola számára, s olykor olyan, a tanórán adódó alapvető problémával és feladattal találkoznak, amelyek megoldására nem készítették fel őket. Ahhoz, hogy ezen az ellentmondásos helyzeten némiképp változtatni tudjanak, olyan *szakmaspecifikus alapcurriculum* összeállítására van szükség, amely meg tud felelni a következő feltételeknek:

- a szaktudományt és a módszereket úgy kell elsajátíttatni, hogy a hallgatók a tanításhoz szükséges szakbeli kvalifikációt megszerezzék,
- az első félévben a stúdiumokat – nehézségek nélkül – változtatni tudják,
- figyelembe kell venni az egyes szakok tanárokkal szemben támasztott speciális követelményeit.

Ugyanakkor növelni kell a szakmódszertanok arányát. A fentiekre és a reform véghezvitelére alig van idő, hisz az ezredfordulót követően olyan nyugdíjba vonulási hullám kezdődik el az iskolákban, amelyet nagyon régen élt át Németország. A gyakorlat szakemberei úgy vélik, hogy a tanárok iránti megnövekedett igényt csak úgy lehet kielégíteni, ha a tanári szakma megőrzi attraktivitását.

2.1.1. A tanárképzés hagyományai a tanári mesterségre való felkészítésben

Ahogy jeleztük, a tanárképzés történeti szempontú vizsgálata kívül marad az általános elemzés keretén, de a német tanárképzés esetében a hagyomány továbbélése olyannyira beépült a rendszer egészébe, hogy itt röviden mégiscsak bemutatásra kerül. Az *alsóbb fokú iskolák tanítóinak* – 17. században kialakult – képzése némiképp egyszerű modellt követett (Hacker/Venter 1999). A tanítóképzést az akkor felemelkedőben lévő kézműves szakmákra történő felkészítés analógiája alapján valósították meg. Ebben a folyamatban a mester útmutatásai és tanácsai a mérvadók. A kedvező adottságok, a tehetség, vagyis a megszerzendő alapkészségekhez szükséges előfeltételek bár fontosak, de a megtanulandó technikáknak és a szélesebb körű tudás elsajátításának a tapasztalatra kell irányulni, elsősorban gyakorlati jellegű tevékenységre, s ez formálja végül is a leendő mestert. Úgynevezett "iskolamester" (Schulmeister) azáltal lett valaki, ha tapasztalt gyakorlati szakembertől megszerezte a szükséges szakmai tudást, továbbá elsajátította a nevelő és oktató mesterséghez szükséges készségeket. Az iskolamesterek "képzését" tekinthetjük a tanító(tanár)képzés első alapmodelljének.

Az iskolamester-képzés hagyományos megoldásának volt egy nagy előnye: a képzés az oktatás eseményeinek, történéseinek a helyszínén zajlott. A leendő szakma terepe és a képzés helyszíne ugyanaz volt, az oktatás gyakorlata nap mint nap megfigyelhető volt, ezen kívül egyéni próbálkozásra is lehetőséget nyújtott. A mai értelemben vett alapozó elméleti tudásról nem beszélhetünk, többnyire a hétköznapiakból kiragadott (általánosítható) tapasztalat állt rendelkezésre a képzésben. A képzés rendszerint elméletmentes volt, a gyakorlat során valósult meg a (következő tanár-generációnak történő) tapasztalatok átadása. A leendő iskolamester "elméleti" háttér, szisztematikus

felkészülés nélkül, saját tapasztalataira hagyatkozhatott. Az oktatásnak ez a módja azonban hamarosan két szempontból sem felelt meg a kor követelményeinek: egyrészt a tapasztalatok esetlegessége és rendszertelensége miatt az oktatás minősége csorbát szenvedett, másrészt pedig gazdaságossá kellett tenni a képzést. Ezért két évszázaddal ezelőtt bevezették az *ügynevezett tanári szemináriumokat* (Lehrerseminar), melyek azon igények kielégítésére vállalkoztak, hogy az oktatás gyakorlati és elméleti ismereteit egyaránt közveítsék. Az iskolán kívül első alkalommal e helyen "egybegyűjtve" a leendő tanárok olyan elméleti tudás birtokába jutottak, amelyekkel későbbi oktató munkájukat sikeresebbé teheték. A tanári szemináriumokhoz ugyanakkor gyakorló iskolákat is kapcsoltak, amelyek a gyakorlati tevékenység fő bázisát jelentették.

A *gimnáziumi tanárok képzése* 1812-től egyetemi szintű lett és neohumanista művelődési eszményt követett (Benner 1990). A gyakorlati képzés az egyetemen kívül történt. Napjainkban az egyetemen zajló tanító- és tanárképzést a szaktudományi és elméleti képzés túlsúlya, a növekvő tartalmi-módszertani differenciálódás, és az intézményen kívüli gyakorló helyeken egyre hosszabb ideig tartó képzés jellemzi.

Németországban egy gyakorlatra orientált, részben elméleti igényességgel is fellépő képzés elképzelhetetlen volt Herbart oktatáselmélete nélkül. Ez az asszociációs lélektanon alapuló elmélet lényegében a nevelési (tanítási) folyamat tartalmát adja, mely folyamat szabályszerű fokozatokra épül. Főleg Herbart tanítványai fejlesztették tovább e tételt és tették azt a tanári szemináriumok képzésének anyagává. Elsősorban Wilhelm Rein vallotta azt, hogy egy helyes módszer megtalálásával és alkalmazásával mindenféle tanítási tartalom átadható. Következtetéseit nyolc kötetben foglalta össze (1878-1885), amely a nyolcosztályos népiskola oktatási tartalmait illesztette be a herbarti módszerek tanítási sémájába. Ez a mű lett a tanári szemináriumok legfontosabb tankönyve. A strukturált tanítási tevékenység begyakorlása a herbartianusok jellemző képzési módjává vált, s az oktatás standardizált lett. A tanítás a tanulás akkoriban elfogadott törvényeit követte, vagyis azt, hogy a tanítás megtanulhatósága nem tehetségtől és intuíciónál függ, hanem a tanítás taníthatóságától és tanulhatóságától. Ez volt a német pedagógusképzés (tanító és tanárképzés) első elméleti legitimációja (Hacker/Venter 1999).

A tanári szemináriumokat nem csupán a módszerek egyoldalúsága jellemezte, hanem a gyakorlatok egyformasága és merevsége. A képzendő tanítókat (rendszerint 15-19 éves fiatalokat) szigorú internátusokban helyezték el, ahol állami hivatalnokokká formálták őket. Ezzel szemben a leendő gimnáziumi tanárok élvezhették az egyetemek liberalizmusát és humanizmusát. Az egyetemi keretek között a tanár szakosok ideálja az az egyetemi tanár lehetett, aki jó tanár és szakmailag is kompetens egyén volt. A jelöltek iskolai tevékenységre való alkalmassága ugyanakkor megkérdőjelezhető volt, hiszen képzésükben a tanulni vágyó gyerekek nem jutottak szerep. A képzés mégis "teljesítette funkcióját": a gimnáziumi tanár magasabb elismerést élvezett és

ugyanakkor jelentős mértékben elhatárolta magát az alsóbb fokú iskolák tanáraitól. A leendő gimnáziumi tanár módszertani és gyakorlati hiányosságait pótolni tudta a képzés második fázisában, az úgynevezett tanulmányi szemináriumban (Studienseminar).

A pedagógia azonban egyik képzési típusban sem kapott helyet. A gimnáziumi tanárok képzésében – a kor véleménye szerint – a szaktudományoknak volt személyiségalkító hatásuk, s így a pedagógia szinte feleslegessé vált. A népiskolai tanítók képzésében a módszertan fontosabb volt, mint a pedagógia általános, kevés segítséget adó megállapításai. A pedagógia egyenjogúsítására irányuló törekvések politikailag (is) gyanússá váltak, amelyek csorbíthatták a 19. század tekintélyelvű hatalmi struktúráját. E század vége és az első világháborút követő első német demokrácia kultúra- és iskolapolitikája új feltételeket teremtett az iskolák, s ezzel együtt a tanító- és tanárképzés számára is.

Az iskolai oktatásban bekövetkezett változás a pedagógusképzés felfogására is hatással volt. Egyrészt a tudás-közvetítés mellett a gyerek önművelésének támogatása, segítése is hangsúlyos lett. Így előtérbe került a gyerek tanulása, és ez megváltoztatta a tanári szerepről korábban kialakított felfogást. A tanár a gyermeki tanulás kísérőjeként és segítőjeként jelent itt meg. Másrészt a tanulásnak nyitnia kellett az élet felé, s az iskolának jobban figyelembe kellett vennie az életből származó tanulási mintákat.

A gyermek évszázadában megfogalmazódott központi pedagógiai kérdés: hogyan határozható meg a gyermeki lényeg. A tanárképzés számára ebből azt a következtetést vonták le, hogy elsősorban pedagógiai, antropológiai képzéssel. Ezáltal vált a 20-as évek Németországában központi jelentőségűvé a pedagógia (és a pszichológia), mindenekelőtt a népiskolai tanítók körében.

Később a tanítói szeminárium helyett pedagógiai főiskolákat, pedagógiai akadémiákat vagy pedagógiai intézeteket hoztak létre. A második világháború után a pedagógiai főiskolák végleg a népiskolai tanítók képző intézményei lettek, melyek igyekeztek a reformpedagógia tanárideálját követve az elméletet és a gyakorlatot egymással konzekvens módon összekapcsolni. Ezen főiskolák (tanítóképzők) hallgatói felsőbb iskolát végeztek, érettségit tettek, tehát jó előképzettséggel rendelkeztek a további tanulmányokhoz. Képzésükben a népiskola általános tantárgyai szerepeltek (nyelv, matematika és természettudományok, földrajz, történelem), melyeknek tanítása az elemi és a polgári iskolákban volt jellemző. A *képzés alapját* a pedagógiai tárgyak jelentették:

- pedagógia (története is),
- általános didaktika és oktatástan,
- pedagógiai pszichológia.

A pedagógiai főiskolák kezdetben gyakorlóiskola nélkül működtek, így a főiskolához területileg közel eső iskolák tanárait bízták meg a képzésben való

részvétellel. Az úgynevezett mentortanárok a tanulmányok teljes ideje alatt a hét meghatározott napjain hospitáláson, tanítási gyakorlaton (ún. "szerdai gyakorlaton") fogadták a hallgatókat. Ennek ellenére a gyakorlati képzés mégsem volt kielégítő. Amikor a pedagógiai főiskolák fejlődésük folyamán megpróbálták tudományos arculatukat kialakítani, azonnal csökkent az iskolában folyó gyakorlati képzés ideje. Megfogalmazódott az a gondolat, hogy a képzésben az elmélet és a gyakorlat időben kövesse egymást. Ezt az elképzelést indirekt formában támogatták a népiskolai tanítók szakmai szervezetei is, miszerint a népiskolai tanítók képzése (első fázisban) egyetemi integráció keretén belül történjék. A fentebb említett tények szolgáltattak alapot a kétfázisú pedagógusképzés kialakulásához.

A gimnáziumi tanárok képzése már a 19. században alapvonásaiban a mai gyakorlatot követte: egyetemi képzés (első fázis), aztán a tanulmányi szeminárium (második fázis). A pedagógusok egyetemi szintű képzése azonban csak akkor válhatott valóra, amikor valamennyi iskolafokozatban és iskolatípusban megvalósult a tudományközpontú oktatás. Az egyetemi integráció a Szövetségi Köztársaságban a 70-es évek végén, az új szövetségi tartományokban pedig 1991-ben, az újraegyesítést követően zajlott le. Ekkor indult el a tanítók egyetemeken történő képzése is.

És még egy megjegyzés. A tanárképzés fogalmi meghatározásának különbözőségei a tanárképzés kutatásában is értelmezési problémákat vetnek fel. Tanárképzésen (Lehrerbildung) pl. a német irodalom a tanárok szakmai vonatkozású kognitív struktúráit, szociális-emocionális beállítódásait és erkölcsi ítéleteit érti, melyek háttérben az egyén fejlődése a szakmai képzés és szakmai tapasztalat eredményeként értelmezhető. A "képzés" ezen értelmezésben nem csak a struktúrafejlődésnek és változásnak a folyamat-jellegét, hanem az állapotát is jelenti (Klafki 1986; Pöggeler 1989; Benner 1990). E megközelítés alapján a tanárképzés tág értelmezéséhez jutunk. (A képzés és továbbképzés minden esetét is értve rajta.) Szűkebb értelemben a tanárok képzésén (Lehrerausbildung) a képzés folyamatának olyan szervezeti és curriculáris megvalósítása értendő, amely a tanármesterséghez vezet; ez Németországban államilag elfogadott és részben államilag ellenőrzött, egyetemeken által szervezett szakmai képzést jelent.

2.1.2. A német tanárképzés sajátos jegyei, szerkezete, mint a tartalom determinánsai

A tanárképzés az európai országok többségében egyfázisú modellt követ. Az általunk részletesen vizsgált országok közül a *német tanárképzés kétfázisú*, tehát két, egymást követő szakaszból áll. Az első fázis az autonóm egyetemeken történik, mégis törvényekkel szabályozza azt a parlament vagy az illetékes tartomány. Számos esetben (különösen az új tartományokban) korábbi tanár-

képző főiskolák az alapjai az újonnan alapított egyetemeknek. Másutt tanárképző főiskolákat már működő egyetemekbe integráltak.

Az első fázis eltérő hosszúságú a különböző tanárjelöltek részére:

- tanítóknak minimum 6 szemeszter,
- felső tagozatos tanároknak minimum 6 szemeszter,
- középiskolai tanároknak 6 vagy 8 szemeszter,
- speciális iskolai tanároknak 8 szemeszter,
- gimnáziumi és felső középfokú tanároknak 8 vagy 10 szemeszter.

Figyelemre méltó *különbségek* vannak a tanárképzés tartalmában és lehetőségeiben a 16 tartomány között, melyek nagy többsége élesen elválasztja egymástól a tanító- és tanárképzést. E gyakorlattól eltérően például Hamburgban a tanító- és felső tagozatos tanárképzés egyaránt 8 szemeszteres. Szinte minden középfokon tanító tanárt két tantárgy oktatására képeznek ki, a gimnáziumi tanároknak is két tárgyból van diplomájuk. A képzés során eltérő számú pedagógiai, társadalomtudományi és pszichológiai kurzusokat, tanulmányokat teljesítenek a hallgatók, kiegészítve azt gyakorlatokkal. A gimnáziumi tanárjelölteknek általában kevesebb gyakorlati és pedagógiai órájuk van. A képzés e szakaszában a hallgatók tanulmányaikat különböző fakultásokon és tanszékeken folytatják. (Még) nincs a képzés egészét átfogó kreditrendszer, ezért az európai kreditátszámítás még nem megoldott (Beck 1992; Bikics 2002).

A második fázis általában 2 évig tart minden tanárjelölt részére. Ekkor az oktatás speciális szemináriumok és gyakorlatok keretében zajlik. A képzést az illetékes tartományok finanszírozzák. A helyek számát így a parlamentek költségvetési döntései befolyásolják. Ezért előfordul, hogy a jelentkezők száma meghaladja a betölthető helyek számát. Egyébként minden hallgató, aki sikeresen letette az első államvizsgát, ígéretet kap a második képzési szakaszban való részvételre. A résztvevők – pályázat útján – a teljes tanári fizetés bizonyos hányadát (kb. 60 %-át) kapják. A tanárképzés az állam kezében van, azonban arra nincs garancia, hogy a tanulmányok végén valamennyi végzett tanári állást kap. Az egyetemi (főiskolai) tanárképzésbe való bekerülést követően a hallgatóknak maguknak kell dönteniük, hogyan készülnek fel az állami vizsgaszabályzatban foglaltak teljesítésére.

A tanárképzés – ahogyan említettük – az illetékes tartomány parlamentjének törvényei által szabályozott. A tanárképzés mindkét fázisa állami vizsgával zárul. A követelmények magukban foglalják a pedagógia, pszichológia tantárgyakat, más társadalomtudományi alaptárgyakat, szakmódszertant és az egyes szaktantárgyakat. A felveendő stúdiumok számát illetően figyelemre méltó különbségek találhatók a különböző képesítésű tanárok között (a tartományok összehasonlításában) annak ellenére, hogy az oktatásügyi miniszterek konferenciájának megállapodásai előírják a képzés kölcsönös elismerésének alapkövetelményeit.

A tanárképzés első fázisának sikeres zárása – magában foglal számos szóbeli és írásbeli vizsgát és egy diplomamunkát védelemmel (amely bizonyítja

azt, hogy a hallgató képes önálló kutatásra) – előfeltétele a képzés második fázisának elkezdéséhez.

A képzés második fázisa a gyakorlólé helyül felkért iskolák és a szemináriumok felügyelete alatt zajlik (Benner 1992), melynek célja – kissé leegyszerűsítve – gyakorlati képzés "kevés elmélettel". Ebben a fázisban magas szinten előkészített vizsgatanítás áll a középpontban. Szinte minden tartományban ezeket az órákat – vizsgatanítást – osztályozzák a gyakorlatvezető oktatók, és ezen osztályzatok a legmeghatározóbb elemei a hallgató második államvizsgájának. A vizsgakövetelmények sem egységesek. Azonban a vizsgatanítás marad az oktatási folyamat középpontjában, és erősen befolyásolja a fiatal tanár szakmai jövőjét, hisz ezt a szemléletet tükrözik az állások elnyerésére vonatkozó szabályok is: a záróvizsgán elért jegy szoros összefüggésben áll a tanár "várakozó listán" elfoglalt helyével. A várakozó lista tehát a fiatal tanárok rangsora az államvizsgán elért teljesítmények alapján. Amikor tanárhány van, ez a tényező elhanyagolható, de a 70-es évek közepétől Németországban állandósult a tanár túlkínálat és jelentős a munkanélküliség (Bonz 1990).

A német tanárképzés vitatott kérdései

A német tanárképzésben a viták nem újkeletűek, rendszeres időközönként fel-felbukkannak, társadalmi feszültségeket és átalakulási folyamatokat jeleznek. Ilyenek voltak, pl. a 70-es évek elejének reformokat hozó vitái, melyek a "Gesamtschule" (egységes, komprehenzív középiskola) fogalmával kapcsolódtak össze (Fend 1980). Az itt jelzett vitákban a tanár gyakran a "nemzet bűnbakja", akiről mindig minden rosszat el lehet mondani, aki hagyja, hogy szakmáját a Szövetségi Köztársaság "legjobban fizetett félnapos munkájává" degradálják (van Buer 1993).

A 90-es évek közepén Németországban ismét heves viták folytak a tanárképzésről, de a tanárok (tovább)képzéséről is. A tanulók és a szülők, a politikusok, a gazdaság és az ipar képviselői, valamint a neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek figyelme egyaránt e kérdésekre irányult; az utóbbiakat viszont csak ritkán hallgatják meg e viták során. Ha a publikációkban, a sajtóban megjelent kijelentéseket a hétköznapi iskolai és oktatási realitások leképezésének tekintenénk, s hinnénk a médiumok állásfoglalásának, akkor azt mondhatnánk, hogy az iskola és az oktatás olyan, mint amilyenek a német mindennapok: "elavultak", már semmi esetre sem idő- és jövőszerűek (van Buer/Matthäus 1994).

E viták kritikus megállapításaiból emeljünk ki két, sokszor és sok összefüggésben említett állítást.

"A német tanárok képzése nagyon drága"

Európai összehasonlítás szerint a német érettségizők egy évvel hosszabb ideig (12 év helyett 13 évig) tanulnak, egy évvel tovább mint pl. a francia vagy a holland diákok, továbbá a német fiataloknak hosszabb az egyetemi tanulmányi ideje, mint pl. a francia oktatási rendszerben. Ez a francia 3 vagy maximum 4 egyetemi év Németországban 5 év. Ez azt jelenti, hogy a német egyetemeken végzett hallgatók kb. 2-3 évvel később kerülnek a munkaerőpiacra, mint pl. francia kollégáik. És ha ehhez "hozzáadjuk"

- a megszerzett kvalifikáció egyre gyorsuló értékcsökkenését (Baethge 1992),
- a szakmai képzés befejezése utáni továbbképzés növekvő jelentőségét (Balli 1992),
- a szakmai mobilitás és flexibilitás iránti növekvő elvárást (Stockmann 1993),

akkor megfogalmazódik a kérdés: hogyan kell újraszabályozni az oktatási és foglalkoztatási rendszer közötti kapcsolatot (Kell 1993).

Az állam finansziális válságát tekintve politikai síkon vitatják meg elsődlegesen az egyetemi képzés komplex problémáit. A kérdést oktatás-gazdasági, pénzügyi aspektusból tárgyalják, s csak másodlagosan szólnak az egyetemi curriculum korszerűsítésének és az egyetemi oktatás minőségi emelésének szükségességéről. A fent említett vita során megfogalmazódott tehát egy általános költségcsökkentési igény a tanárok képzésében. A szakiskolai tanárok képzésénél pedig az "oktatás gyakorlat-orientáltságának emelése". Ezeket a követelményeket elsődlegesen nem az egyetemi curriculum átalakításával, hanem a tanulmányi idő lerövidítésével gondolják megvalósíthatónak; így az egyetemi képzés általánosan elfogadott 8 félévre korlátozását kérik, melybe a vizsgafélév is beletartozik. Ezt jogilag a tanulmányi- és vizsgarend, illetve anyagi vonatkozásban a hallgatók támogatási rendjében az időtartam korlátozásával kívánják elérni. A tanárjelöltek képzési idejét tekintve – mely szövetségi tartományonként más és más – olyan hangok is hallhatók, hogy az első államvizsgáig az alsó középfok tanárainál 7 félévre csökkentik a képzést. Olyan, szakmai körökben megdöbbenéssel fogadott elgondolás is olvasható, hogy az egyetemi tanárképzést helyezték át szakfőiskolákra. A leendő tanárok tanulmányi idejének lerövidítésével és képzésük nem egyetemi szintű intézménybe történő áthelyezésével függ össze a második kritikai állítás.

"A német tanárok túl drágák"

Németország jelenleg egy hosszabb ideje tartó állami – anyagi krízist él meg, melyet többek között a német újraegyesítés, valamint a huzamosabb ideje tartó, közel 10 %-os munkanélküliség idézett elő. Ezért fogalmazódik meg követelményként a takarékoskodás, mindenekelőtt a személyi kiadásokban, mert

ezek teszik ki a szövetségi, tartományi és helyi részköltségvetés kb. 30 %-át (van Buer 1994a). Vita alakult ki továbbá azon kérdés körül is, hogy az államnak, a tartományoknak és a településeknek mennyi hivatalnokra, közalkalmazottra van szüksége, és hogyan illeszthető össze a közszolgálatosság az életpálya során megváltozott feltételekkel, valamint a munkaerő-piaci állapotokkal. Szó van továbbá a merev pályastruktúra feloldásáról is, és a bérezés egyéni teljesítményhez való rugalmas alkalmazásáról, mely független a korábban megszerzett végzettségtől.

A tanulmányi idő lerövidülésével és a tanárok képzésének részlegesen jelzett, nem egyetemi szintű intézményekbe történő áthelyezésével mindezenekelőtt azt kívánják elérni, hogy a leendő tanárokat – kiknek már nem kell, mint eddig, 10 féléves egyetemi végzettséggel rendelkezniük – már nem sorolják az ún. "magasabb", hanem csak alacsonyabb fizetésű kategóriába. Ez tanáronként kb. 7000 euro átlagos évi megtakarítást jelent. A pénzügyminiszter számára, a minden bizonnyal vonzó megtakarításon túl, az egyéb területeken jelentkező problémák – pl. a tanári pálya presztízse, az iskola és az oktatás minőségének kérdései – a perifériára szorulnak.

Az állam vagy az egyetem által kiállított diplomával a munkaerőpiacra?

Fentebb azt a körülményt is bemutattuk, amit a monopolisztikusan szervezett, az "iskola és oktatás" zárt részmunkaerő-piac alakított ki a pályázók számára. Kihagyozva a kérdést arról van szó, hogy az állam, mint az iskola és az oktatás támogatója, megengedheti-e magának továbbra is, hogy erre, az iskolába kerüléshez, csak egy monopolhelyzetben lévő bizonyítvány-típust fogad el. Korszerűbbnek tűnik – mindenekelőtt az európai belső piac fejlődésének ismeretében – az "állami diploma" helyett az egyetemi diploma elfogadása. De csak azon feltételek között, ha az egyetem – minden egyetemi autonómia megőrzése mellett – az összmunkaerő-piac különböző szegmentumainak szakmai munkájára készít fel (van Buer 1994). S még alaposabban meg kell fontolni, hogy az állam, (mint az oktatásügy autonómiájának garantálója és az oktatás pedagógiai minőségének ellenőre) kell-e hogy felügyeletet gyakoroljon, és ha igen, milyen módon. Itt többek között két modell lehetséges (Franz 1991):

- az egyik modell, ahol a (szak)tudományi egyetemi képzés esetében az állam lemond az ellenőrzésről és majd a referendariátban (a tanárképzés második szakaszában) gyakorol ellenőrzést elsősorban a leendő tanárok pedagógiai kvalitását szem előtt tartva;
- a másik az ún. együttműködési modell, ahol a tudományos vizsgabizottság állami hatóságként és az állami vizsgabizottságok egyetemi hatóságként a tanárképzés első szakaszában együttes ellenőrzést gyakorolnak, a második szakaszban pedig együttműködnek.

Sok szövetségi tartományban az első modell érvényesült a szaktanárok (pl. a kereskedelmi iskolai tanárok) képzésében. Úgy látszik azonban, hogy ezt a modellt nem lehet az oktatási rendszer valamennyi szintjén oktató tanárok képzésére problémamentesen átvinni, azonban néhány területen, pl. a gimnáziumi (a felső középfok) tanárok képzésében érdemes átgondolni.

Szaktudomány és pedagógia a tanárképzés tantervében, avagy: Csak "másodkézből kapott" szaktudományi képzésre van szükségük a tanároknak?

Jelentős változások zajlanak jelenleg a képesítési követelmények, a megszerzett képesítések stabilitása, valamint a nemzeti és az európai piacokon zajló verseny nemzetközivé tételét illetően. Ha egy népgazdaság ebben a versenyhelyzetben tartósan lépést akar tartani, többek között szüksége van minőségi iskolákra és oktatásra, illetve színvonalas tanárképzésre (Kutscha 1992). Az itt csak jelzett tendenciákat figyelembe véve a tanárképzés arra irányul, hogy biztosítsa a tanárok szaktudományi képzését. Nem arról van szó tehát, hogy ezt a képzést pl. "a tudás magasabb gyakorlat-orientáltsága" érveléssel áthelyezzük az egyetemről pl. szakfőiskolára, megkockáztatva a "másodosztályú" szaktudományi képzést. Ez általában a képzés elméletének jelentős színvonal-csökkenését eredményezi. Helyette "első osztályú" kvalifikációt kell biztosítani, hogy a jelöltek fel legyenek vértézve szaktudományi kompetenciával. Ily módon éppen a magas fokú szaktudományi képzés biztosítja a leendő tanárok nagy mozgási lehetőségét a munkaerő-piacon, de csak abban az esetben, ha az egyetemek nem csak a tudós illetve a tanár szerepre készítik fel őket. Általában bevált az, hogy a képzési idő kétharmadát fordítják szaktudományi képzésre. A tanulmányi idő maradék egyharmadát pedig neveléstudományra, a tudományok szakmódszertanára és egy másik társadalomtudományra (vagy filozófiára).

Egyfázisú kontra kétfázisú tanárképzés, avagy: Hol tanulja a tanár a pedagógusmesterséget?

Németországban egy tartós és máig is csak a "gyakorlatban" eldöntött kérdés körüli vita lobbant lánggra arra vonatkozóan, hogy a tanárképzést egy- vagy kétfázisúvá szervezzék.

Az *egyfázisú tanárképzés* az egyetem és az iskola permanens és egymáshoz alkalmazkodó együttműködését jelenti, valamint az elméleti tudás és az oktatás gyakorlati képességeinek, készségeinek kapcsolatát is (Weber 1992).

A *kétfázisú tanárképzés* esetében a képzést két egymástól jól elkülönített területre osztják, s a különböző intézmények eltérő hatáskörrel rendelkeznek. Először a hallgató az egyetemen szerzi meg elméleti ismereteit; egyidejűleg három gyakorlat segítségével "beleköstöl" az iskolai életbe és az oktatásba, aztán leteszi a tudományos vizsgabizottság (mint állami bizottság) előtt első

államvizsgáját. Ezután kerülhet a második szakaszba az ún. referendariátba, azaz az iskolába és a tanulmányi szemináriumba, ahol az oktatás gyakorlati képességeit és készségeit sajátítja el, és szakmai képzését befejezve leteszi a második államvizsgát.

Mindkét modellnek sokéves hagyománya van. Németországban az egyfázisú tanárképzés gyökerei a pedagógiai intézményekben, majd később a főiskolákon folyó népiskolai tanárképzéshez nyúlnak vissza, a kétfázisú képzés pedig a gimnáziumi tanárok egyetemi képzéséhez. A "rég" Szövetségi Köztársaságban a kétfázisú modell "győzött", néhány kisebb kísérlettől eltekintve. Az "egykor" NDK-ra az egyfázisú modell volt a jellemző. A két német állam egyesítése után a nyugat-német modellre tértek át az új szövetségi tartományok, így ma a kétfázisú modell dominanciájáról beszélhetünk. Mindkét modellel kapcsolatban vannak jó és kevésbé jó tapasztalatok. Egy olyan aspektust kívánatos manapság kiemelni, mint pl. a munkaerő-piac rugalmasságának és a költségeknek az aspektusát. Az egyfázisú tanárképzés még erőteljesebben csak a tanári hivatásra készít elő, mint a kétfázisú tanárképzés a maga első államvizsga záró bizonyítványával. Ezzel nagymértékben kiteszi a végzeteket az "iskola és oktatás" zárt munkaerő-piac már említett egyenlenségének, mindenekelőtt a túlképzésből adódó problémáknak.

A munkaerő-piacon – a diplomák piacán – a következő rangsort állíthatjuk fel (van Buer 1994a):

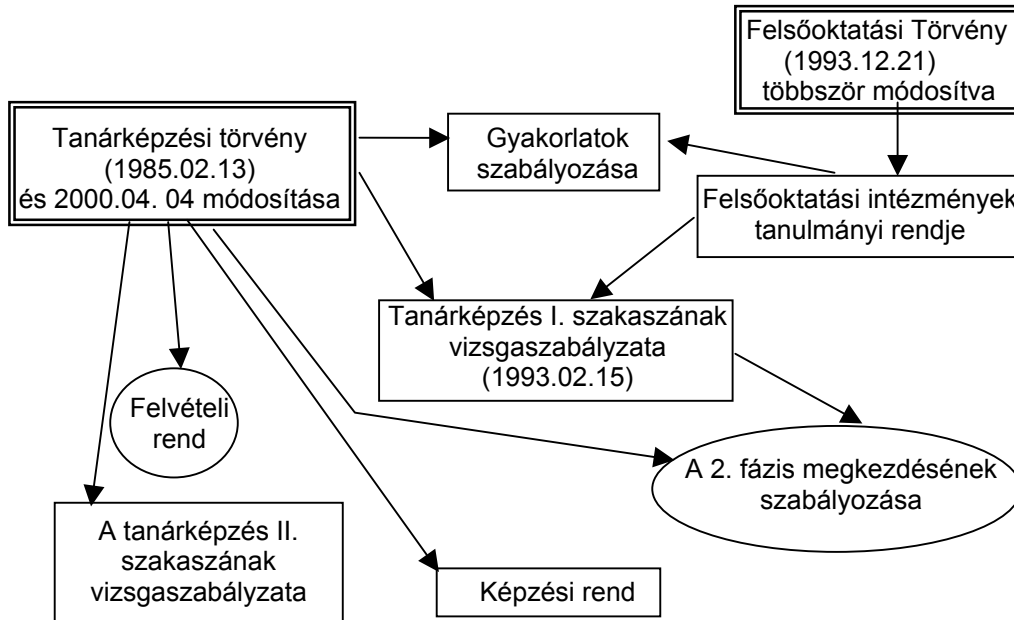
1. egyetemi diploma,
2. "első államvizsga" kétfázisú modellben,
3. államvizsga egyfázisú modellben.

Természetesen a tanárképzés és a tanárok képzésének komplex problématerületét nem lehet tisztán munkaerő-piaci aspektusokból vizsgálni. Az iskola és az oktatás pedagógiai minőségénél döntő valamennyi oktatás-gazdasági és munkaerőpiac-politikai megfontolás mellett az a kérdés, hogy melyik modell produkálja a "jobb" tanárokat.

2.1.3. A német tanárképzési törvények, mint kontextus-tényezők

A német tanárképzés mindkét fázisát önálló törvény szabályozza (ld. 1. sz. ábra, melyre később többször visszautalunk). A tanárképzés első fázisa az első államvizsgával zárul, mely vizsga az állam – és nem az egyetem – által felállított bizottság előtt tehető le. Ezzel a graduális egyetemi tanulmányok is véget érnek.

A tanárképzés törvényi háttere (Berlin)



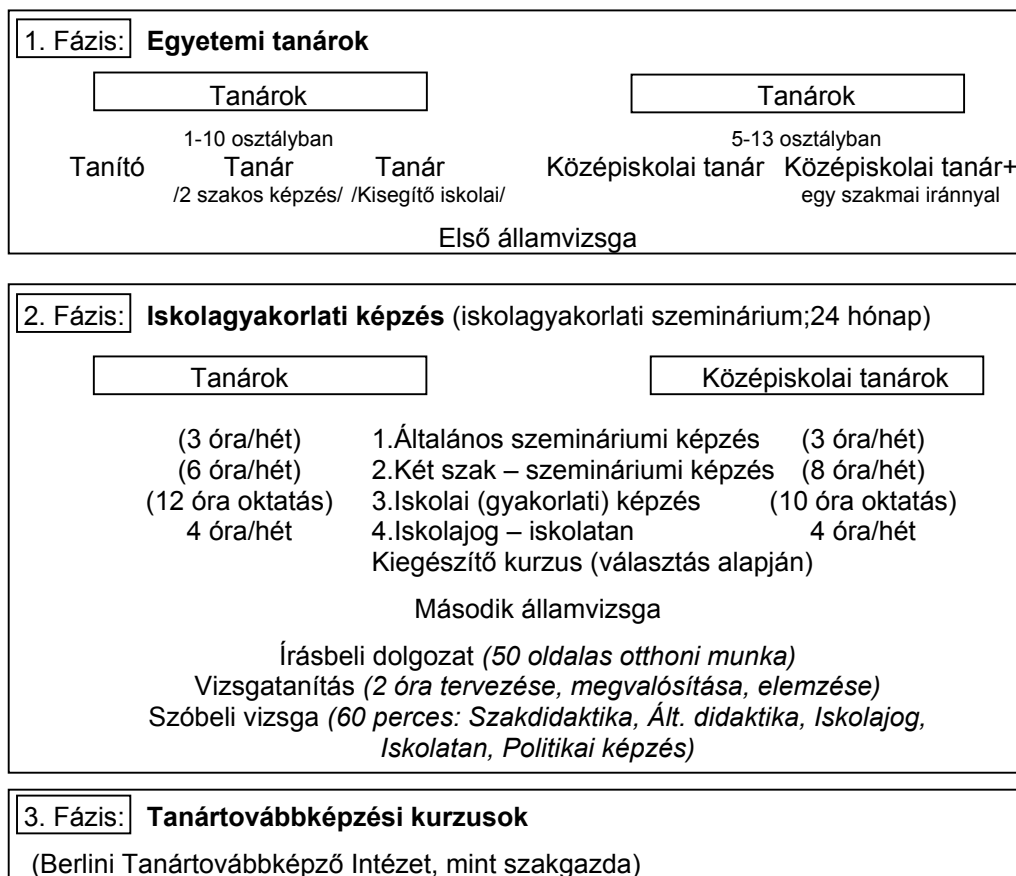
A második fázis a gyakornoki képzés, míg a teljes szakmai életutat végig követő továbbképzési kurzusok a harmadik fázist jelentik (ld. 2. sz. ábra a következő oldalon).

Az államvizsgán a tanárjelöltnek bizonyítania kell, hogy elégséges szakmai ismeret birtokába jutott ahhoz, hogy szakjának fogalmi rendszerét, jelenségeit és azok összefüggéseit áttekintse, azokat komplexitásukban bemutassa és elemezze, és rendelkezik mindazon képességekkel, hogy az ismereteket, tudományos módszereket önállóan, a problémák megoldására megfelelően tudja alkalmazni. Azaz neveléstudományból, szaktudományokból, szakmódszertanból elméleti és gyakorlati tudással, készségekkel és képességekkel rendelkezik, amely elegendő alap az eredményes oktató-nevelő munka folytatásához a tanári pályán.

Az első államvizsga eredményes letétele feljogosítja a tanárjelöltet a képesítő vizsgára – az ún. második államvizsgára – felkészítő gyakorlati képzésben (a tanítók számára gyakorlati szolgálat, illetve a tanár szakosok számára referendariát) való részvételre.

2. sz. ábra

Berlin tanárképzése



A következőkben a tanárképzési törvény főbb sarokpontjait emeljük ki. (A konkrét adatokat, példákat mintegy illusztrációként itt a százsországi kutatási anyagainkból válogattuk Hacker/Venter 1997).

Az előírt tanulmányi idő (a vizsgafélévet is beszámítva) tanítók számára 7 félév. A középfok és a kisegítő iskolák tanárai számára 8 félév, a gimnáziumi és szakmai iskolák (szakközépiskolák) tanárai számára 10 félév. Ez utóbbi jelöltek a rendelkezésre álló időkereten belül az első államvizsgát két, egymást követő vizsgaidőszakban is letehetik. A képzési idő szemeszterekben és a félévek összességében heti óraszámában kerül meghatározásra. Az egység az 1 SWS (Semesterwochenstunde).

A törvény a *szak fogalmát* két értelmezésben használja. A 40-60 SWS között tanulmányozott "szakot", és a 70-80 SWS időkeretben tanulmányozott ún. "elmélyedt szak"-ot. A tanárképzés esetén mindkét szak órakerete magában foglalja a szakmódszertani képzést is. A neveléstudomány területéről a

tanítók 24-26 SWS időkeretben vesznek fel kurzusokat éppúgy, mint a kisegítő iskolába készülők. A középfokon tanítani kívánók 20-22 SWS, a gimnáziumi tanárjelöltek általában 16-18 SWS időkeretben hallgatnak pedagógiát.

A kultuszminisztériumok országos hatáskörű *vizsgabizottságot* működtetnek. A hivatal valamennyi vizsgaidőszakban szóbeli és gyakorlati vizsgák letételére alkalmas bizottságokat hoz létre. A vizsgahivatal köteles a vizsgát előkészíteni és dönteni olyan kérdésekben, mint pl. a vizsgára bocsátás feltételei, az írásbeli vizsga felügyelő személye, a vizsgabizottság és elnök felkérése, munkájuk segítése, a vizsgával kapcsolatos jogorvoslatok. Az állami vizsgabizottságban helyet foglaló egyetemi tanár a szakdolgozat témaadója is egy személyben. A vizsgabizottság legfeljebb négy fős, tagjai szakemberek, elnöke a kulturális kormányzat képviselője. Az elnöknek joga van a vizsgába érdemileg is bekapcsolódni, maga is vizsgáztathat. A vizsgabizottság tagjai és a vizsgába bevont személyek tevékenységükben függetlenek, nem utasíthatók. Vizsgáztató lehet egyetemi tanár (kivételes esetben tudományos munkatárs), szakjában kiemelkedő tanár – az adott iskolafokozatnak megfelelően –, az iskola-felügyelet tagja, illetve a tanárképzésben részt vevő személy. A kulturális kormányzat képviselői és az egyetemi kollégák a vizsgaidőszak teljes időtartama alatt együttműködnek.

Az *államvizsgára bocsátás feltétele* egy írásbeli igazolás arról, hogy a hallgató az egyetemi stúdiumokat teljesítette, továbbá neveléstudományból és egy választott vizsgatárgyból eredményes vizsgát tett, valamint abszolválta az iskolai gyakorlatot; az alapképzés végén vizsgát tett, teljesítette a nyelvművelésből előírt követelményeket, gyakorlati szakvizsgát tett, ha szakja készségi tárgya. A vizsgára évente kétszer lehet jelentkezni. Minden vizsgaszakhoz a jelöltek központi kérdéseket kapnak. A szakdolgozat védelme az államvizsga része. E védelem során a jelölt azt bizonyítja, hogy szakterületéből egy témát – mely a későbbi oktató-nevelő munkával kapcsolatos – tudományos módszerekkel, szakmailag helyesen képes feldolgozni. A hallgató téma-választásával – melyet a hivatal erősít meg – lényegében dönt egyik vizsgáztatója személyéről is. A szakdolgozat megírására összesen 4-6 hónap áll a jelölt rendelkezésére.

Az egyetem képviselői a hivatalhoz 6 héttel az írásbeli vizsga előtt eljuttatják javaslataikat a feladatokra vonatkozóan (legalább három verzió kidolgozásával). A szóbeli vizsga során a hallgató által megnevezett téma az időkeret felét teszi ki. A szakdolgozat és az írásbeli témája ugyanakkor nem lehet a szóbeli vizsga tárgya. Azon alsóbb éves hallgatók, akik az alapvizsgát letették, és be szeretnének tekinteni egy államvizsga-szituációba, a bizottság illetve a jelölt egyetértése mellett részt vehetnek az államvizsgán.

2.2. A német tanárképzés tartalma

2.2.1. A tanári mesterséget alapozó stúdiumok rendszere Németországban

Németországban az újraegyesítés óta – 2-3 Gesamthochschule – kivétellel kizárólag egyetemen, egyetemi karokon folytatható tanárképzés, ebben az értelemben a tanító (elemi iskolai tanár) és a tanárképzés egyetemi szintű. Egységes tanárképzésről a szövetségi tartományokban azonban nem beszélhetünk, hisz a képzés mind tartalmát, mind időkeretét illetően differenciált. Ma a szövetségi törvények úgy rendelkeznek – ahogy azt az előzőekben kifejtettük –, hogy a tanári hivatásra készülők kétfázisú képzésben részesülnek. Az első államvizsgát az egyetemi képzés után, az állam által kijelölt vizsgabizottságok előtt tehetik le a jelöltek, majd a második államvizsga – mely letétele után létesíthető közalkalmazotti jogviszony – a kétéves ún. referendariát (azaz gyakornoki idő) után teljesíthető. E gyakornoki idő az adott iskolatípusban szakvezető tanárok irányítása, segítése melletti hospitálást, gyakorlati tanítást, továbbá szemináriumok látogatását jelenti. Így készülhetnek fel a tanárjelöltek az előbb említett második államvizsgára, a képesítő vizsgára.

A továbbiakban a rendelkezésünkre álló anyagok *dokumentumelemzésére* vállalkozunk és mutatjuk be a tipikus, de az egyéni megoldásokat is. A tartományok eltérő szabályozása, valamint az egyetemek autonómiája olykor igen hasonló, máskor nagyon különböző tanárképzési gyakorlatot mutat. Ez egyaránt vonatkozik a pedagógusmesterséget alapozó kurzusok számára és tartalmi előírásaira, valamint a gyakorlatok különbözőségére. A közismert terjedelmi korlátok miatt most néhány egyetem képzési gyakorlatából mutatunk be részleteket illusztrálva a színes gyakorlatot. Csak jelezni szeretnénk, hogy jelentős különbségeket lehet felfedezni az új szövetségi tartományok tanárképzési gyakorlatában is (pl. Berlin versus Szászország). Ugyanakkor a különböző előzmények ellenére szembetűnő hasonlóság mutatható ki pl. a bajorországi és szászországi, vagy a bonni Friedrich-Wilhelm Egyetem és a Lipcsei Egyetem tanárképzési rendszerében. Most pedig az első államvizsgáig mutatjuk be a pedagógusmesterséget alapozó pedagógiai és társadalomtudományi képzés tartalmát és szervezeti kereteit.

A *tanárképzés* minden formájának képzési ideje *9-10 szemeszter*, melyből az utolsó minden esetben a vizsgákra (államvizsgára) való felkészülés ideje. Mindez csak azért fontos, mert a német felsőoktatásba bekapcsolódni kívánók tanulmányaik során támogatásra csak akkor számíthatnak, ha e képzési időn belül teljesítik az egyetem által meghatározott követelményeket. Közismertek azonban az ide vonatkozó statisztikák, miszerint a képzésben eltöltött idő – sok okra visszavezethetően – jelentősen meghosszabbodik.

A képesítési követelmények, ahogy jeleztük, a mindenkor tanárképzési törvényben kerülnek meghatározásra. A képzés tartalmi és időbeli meghatá-

rozása az egyetemi autonómia része. A képzési idő szemeszterekben és a félévek összességében heti óraszámában kerül meghatározásra. Az általunk ismert, talán legegyszerűbb felsőoktatás-szervezési mód ez, mely érvényesíti a tanszabadság elvének megvalósulását. Mindez egy leegyszerűsített tanegység-rendszerű oktatáshoz van igen közel. Német professzorokkal és tudományos munkatársakkal folytatott rögtönzött "közvélemény-kutatás" (Berlin, Chemnitz, 1994/95) arról győzött meg, hogy a német kollégák nem igazán érdeklődnek a kredit-rendszerű képzés bevezetése iránt, mondván, képzési rendszerük a korszerűsítés minden tartalmi elemét képes befogadni. Mára jelentős változás következett be. Németország is csatlakozott az Európai Unió által kezdeményezett projektekhez, nyilatkozatokhoz, a kredit-transzferhez is, így az egyetemek dolgoznak a kreditrendszer bevezetésén.

Az egyetemi (akadémiai) foglalkozások száma és időkerete a tanító szakon 120 SWS, (1 SWS (Semesterwochenstunde) heti egy óras foglalkozást jelöl egy szemeszteren át), tanár szakon általában 160 SWS. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a hallgató – a vizsgafélévet leszámítva – 8 féléven át azonos terhelést követve, heti átlag 20 kontakt órában vesz fel kurzusokat (előadást, prozemináriumot, szemináriumot és teljesítmény-értékeléssel záró ún. főszemináriumot). Ha ezt a magyar hallgatók tanórai terhelésével vetjük össze, az elmarad a hazai átlagtól. Meg kell azonban azt is jegyezni, hogy jelen esetben a 160 SWS órakeretet – és az előírt gyakorlatokat – mint minimumot kell értelmeznünk, hisz a hallgatók döntő többsége a vizsgakövetelmények ismeretében további kurzusokat vesz fel, és teljesíti azok követelményét. A fent jelzett időkeretben a hallgatók egy négyhetes orientációs gyakorlatot, és szakonként négyhetes oktatási gyakorlatot teljesítenek, melyet egy önálló félévben iskolapedagógiai és szakdidaktikai kurzusok egyidejű felvételével is teljesíteniük kell.

A hallgatói terhelés további mutatója a képzési időben teljesítendő vizsgák száma. Az általánosan művelő stúdiumokból a német hallgatóknak csupán két teljesítmény-értékeléssel záruló kurzust kell abszolválniuk. Az itt elsajátított ismeretek azonban részét képezik az államvizsgának. Szintén teljesítmény-értékeléssel zár az orientációs pedagógia gyakorlat.

Az 1. sz. táblázatból a Humboldt Egyetem példája alapján látható, hogy valamennyi tanár szak képzési ideje és a teljesítendő stúdiumok száma azonos, 160-160 SWS.

1. sz. táblázat

A tanár szak tantervi hálója a Humboldt Egyetemen

Szak	Képzési idő	Nevelés- és más társadalom tudomány	Szak specifikus tudomány	Szak módszertan I szak	Szak módszertan II szak	Szaktudományok I szak	Szaktudományok II szak	
Tanító	7 félév 120 SWS	12+8 SWS pályaorientációs gyakorlat	36 SWS elemi oktatás pedagógiája	10 SWS oktatási gyakorlat		54 SWS		
T A N Á R	Két szakos	9 félév 160 SWS	12+8 SWS pályaorientációs gyakorlat	12 SWS Tanulásdidaktika	10 SWS oktatási gyakorlat	10 SWS oktatási gyakorlat	54 SWS	54 SWS
	Gyógy- pedagógia	9 félév 160 SWS	12+8 SWS pályaorientációs gyakorlat	16 SWS Gyógy- pedagógiai alaptudományok	10 SWS oktatási gyakorlat		54 SWS	60 SWS
	Gimnáziumi tanár /középfokú/iskolai/	9 félév 160 SWS	12+8 SWS pályaorientációs gyakorlat		8 SWS oktatási gyakorlat	6 SWS oktatási gyakorlat	72 SWS	54 SWS
	Középfokú tanár egy szakmai iránynyal	9 félév 160 SWS	12+8 SWS pályaorientációs gyakorlat		8 SWS oktatási gyakorlat	10 SWS oktatási gyakorlat	72 SWS	54 SWS

Ebben az értelemben ezt a képzést nevezhetnénk egységes tanárképzésnek. Mégis a berlini szakemberek nem használják ezt a fogalmat, mondván, a képzés tartalma különböző, és más-más iskolafokozatra készít fel. Mindazok számára, akik az egységes egyetemi szintű tanárképzés mellett kívánnak érvelni, érdemes tanulmányozni a berlini egyetemen megvalósított gyakorlatot. A táblázatból az is kiolvasható, hogy míg az általánosan képző iskolák kétszakos tanárai módszertani képzésre és tanulás-didaktikára, valamint az elemi oktatás pedagógiájára fordíthatnak nagyobb súlyt, addig a középiskolai tanári pályára készülők az egyik szakjukból vesznek fel több kurzust (összesen 18 SWS időkeretben). A különbség tehát az általánosan művelő és szaktudományi képzés arányában és tartalmában van. A módszertanok (és az általánosan művelő stúdiumok) arányának csökkenése figyelhető meg a képzési szint emelkedésével egész Németországban. Csak példaként említjük a hagyományos képzési szintekre, hogy pl. a lipcsei egyetemen a pedagógusmesterséget alapozó kurzusok az általánosan képző iskolára készülő jelöltek esetében 26 SWS; a középfokra készülő tanárok számára 22 SWS; míg a gimnáziumok leendő tanárai 18 SWS időkeretben "alapoznak". Ha ez nem így történne, a szaktudományi felkészülés "sz szenvedne csorbát", érvelnek a szakok képviselői. A módszertanok a szaktudományi tanszékek

kompetenciájába tartoznak és jelentős, 6-10 SWS időkeret áll rendelkezésre a felkészüléshez. A tanári mesterséget alapozó neveléstudományi és más társadalomtudományi kurzusok (pszichológia, szociológia, politológia, filozófia) időkerete a Humboldt Egyetemen a képzés egészében 20 (+2) SWS (2. sz. táblázat), melyből az előbbi 12 (+2) SWS, az utóbbi 8 SWS időkeretet tesz ki függetlenül attól, hogy a tanárjelöltek mely iskolafokra kívánnak képesítőzni.

2. sz. táblázat

A tanár szak tantervi hálója nevelés- és társadalomtudományokból (Berlin)

Fél- évek	NEVELÉSTUDOMÁNY 12 + 2 SWS		TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK 8 SWS	
1.	Bevezető előadás - aláírás -		Bevezető előadás - aláírás -	alap- kép- zés
2.	Proszeminárium - aláírás -	Külföldi gyerekekkel való munka - aláírás -	Proszeminárium - aláírás -	
3.				
4.	4 hetes iskolai pedagógiai gyakorlat - teljesítményértékelés -			
5.	Proszeminárium - aláírás -	Proszeminárium - aláírás -	Proszeminárium - aláírás -	törzs-
6.	Proszeminárium vagy főszeminárium	Főszeminárium - telj.ért. –	Főszeminárium - telj.ért. –	kép-
7.	- aláírás/telj.ért. -	a 3. v. 4. témából		zés

Az 1. sz. táblázatból láthattuk, a tanító és bizonyos tanár szakok esetén ezzel nem zárul le a neveléstudományi képzés, és a módszertanok is más-más időkeretben épülnek az alapstúdiumokra. A meghirdetett heti 2 órás kurzusokból a hallgató választja ki – mintegy összeállítva saját maga számára a képzési tartalmat – a felveendő stúdiumokat. Ha a meghirdetett kurzusok száma nagy – Berlin esetében pl. közel 200 (Venter 1994) –, a pedagógusjelöltek a vizsgakövetelmények ismeretében igazán élhetnek az őket megillető tanszabadsággal. De egy kisebb intézményben, például a chemnitzi egyetemen is van tere a tanszabadságnak, a kurzusok megválasztásának.

A tanári mesterségre felkészítő kurzusok célja – valamennyi képző intézményben – a neveléstudományi kompetencia elsajátítása, a tanári pályán szükséges képességek és tudás biztosítása. E felkészültség megszerzése érdekében a neveléstudományi stúdiumok mellett más társadalomtudomány-

ok "beemelésére" is sor kerül a programba. Így a filozófiát, politikatudományt, pszichológiát, szociológiát (olykor jogtudományt) e tudományok képviselői tudományközi oktatási formákban kínálják.

A képzés *alap- és törzsképzésre* oszlik. Ennek megfelelően az alapképzésben "alapstúdiumok", míg a törzsképzésben "főstúdiumok" kerülnek meghirdetésre. (Munkánkban az alapképzés-alapstúdiumok, törzsképzés-főstúdiumok kifejezések szinonimaként kerülnek említésre). Az *alapstúdium* lehetőséget biztosít a hallgatók számára, hogy megismerkedjenek a neveléstudomány alapjaival. Itt kerül sor a pedagógiai fogalmak magyarázatára; a pedagógiai professzió és a pedagógusi munka elemzésére; a pedagógiai problémák tudományközi bemutatására, és a neveléstudomány részéről az ezekre adandó mai válaszokra; továbbá az alapstúdiumban – egy proszeminárium keretében – van mód az orientációs pedagógiai gyakorlatra való felkészülésre.

A *főstúdium* tartalmilag és módszertanilag folytatja az alapstúdiumot. Ez magában foglal 4 szemináriumot, mely 2 tanulmányi területen való elmélyedést tesz lehetővé. E foglalkozások előkészítik és segítik a neveléstudományi vizsgára való eredményes felkészülést. A neveléstudományi vizsga része az államvizsgának, mely egyórás szóbeli vizsga, ahol a jelöltnek összefüggően kell kifejtenie mondanivalóját. A vizsgára az öt neveléstudományi területről kell a hallgatónak megjelölnie az általa tanulmányozott szakterületeket, és a vizsgabizottság dönt, miből fog a jelölt vizsgázni. (Erről a későbbiekben részletesen fogunk szólni a 2.2.4. pontban).

A képzésben alkalmazott *oktatási formák* a következők: előadás, proszeminárium és gyakorlat, teljesítményértékeléssel záró szeminárium. Az előadás tudományos alap- és speciális tudást, továbbá módszertani ismereteket közvetít összefüggő bemutatásban. A gyakorlatok és proszemináriumok – kezdőknek és haladóknak egyaránt – a tananyag-feldolgozást, ismeretek és készségek közvetítését, a szaktudomány módszereivel való megismertetést szolgálják. A hallgatók gyakorlati feladatokat oldanak meg, módszereket próbálnak ki, előadnak és vitát folytatnak. Szemináriumon komplex és új problémák felvetése, tudományos módszerekkel való körüljárása és megoldása történik vita és előadás formájában.

A német felsőoktatásban az ún. "*stúdiumegységek*" mint integrált oktatási formák vannak jelen, melyek kétórás gyakorlatokat kapcsolnak egybe vagy kétórás előadást és hozzá kapcsolódó kétórás gyakorlatot jelölnek. Szervezhető azonos, vagy egymást követő félévben.

A következőkben a pedagógusmesterségre való felkészítés német gyakorlatából most részletesen két intézményt mutatunk be, de más intézményekből is ismertetünk egy-egy részletet.

A tanári mesterség alapozása a Humboldt Egyetemen

A tanári mesterség alapozását szolgáló kurzusok keretfeltételeiről az előzőekben beszámoltunk. Most nézzük a felkészítés tartalmi vonatkozásait.

Az alapstúdium neveléstudományból 4 SWS időkeretet ölel fel, mely magában foglal egy kétórás előadást és egy proszemináriumot, mely a 4 hetes pályaorientációs gyakorlatra készít fel. Ez utóbbi teljesítményértékeléssel zár. A törzsképzés időkerete pedagógiából 8 SWS, azaz négy, heti 2 órás foglalkozás, melyből egy teljesítményértékeléssel zárul. Az alapstúdiumokat az első 4 félévben, a főstúdiumok teljesítését az 5. félévtől kell megkezdeni. (ld. a korábban bemutatott 2. sz. táblázatot.)

Az alap- és főstúdiumok a neveléstudomány következő 5 szakterületéből kerülnek meghirdetésre.

1. Pedagógiai tevékenység, nevelélmélet és a neveléstudomány elmélete
2. Az iskola, mint társadalmi szervezet
3. Szocializáció és nevelés
4. Curriculum és nevelés
5. Diagnózis, értékelés és iskolai (nevelési) tanácsadás.

E szakterületek egyetemek közötti összehasonlításban némi súlyponteltolódást jeleznek.

3. sz. táblázat

A neveléstudományi tanulmányok tartalma

Berlin	Bonn	Chemnitz
1. A pedagógiai tevékenység, nevelélmélet és elméletek a neveléstudományról	A képzés és nevelés	Pedagógia (általános, és szisztematikus pedagógia, neveléstörténet, iskolapedagógia – beleértve az általános didaktikát)
2. Az iskola mint társadalmi intézmény	Fejlődés és tanulás	Pedagógiai-pszichológia (tanuláspszichológia, fejlődépszichológia, diagnózis, személyiségfejlesztés pszichológiája, szociálpszichológia)
3. Szocializáció és nevelés	A nevelés társadalmi előfeltételei	Iskolapedagógiai gyakorlat iskolában (választott iskolafokon)
4. Curriculum és oktatás	Az oktatásügy intézményei és nevelési formái	Nevelésszociológia (ifjúság- és családszociológia, az empirikus társadalomkutatás módszerei) vagy filozófia (állami és társadalomfilozófia, környezetproblémák) vagy teológia
5. Diagnózis, értékelés	Oktatás és általános didaktika	Nyelvi nevelés (a beszéd elmélete és gyakorlata, beszédretorika: szak- és társadalom vonatkozású retorikai kommunikáció)

A kurzusokat a tanszékek és intézetek hirdetik meg. A nagy egyetemek kínálata óriási. A tanszéki kurzuskínálat összeállításában, korrekciójában jelentős a hallgatói visszajelzés szerepe, vagyis az, mit választott vagy nem választott a hallgató.

A neveléstudományi tanulmányok általában a *Bevezetés a neveléstudományba* előadással indíthatók. A kurzuskínálatból azonban látható, hogy a neveléstudományi problémák megközelítésének mennyi lehetősége van, hisz ezen előadások nem csak az általános pedagógia köréből valók. A didaktika, informatika, nevelésszociológia vagy a neveléstörténet egyaránt lehetőséget kínál a neveléstudományi tanulmányok megkezdéséhez.

A neveléstudományi tanszékek *proszemináriumi-szemináriumi* kínálatára nem csak "mérete" miatt érdemes odafigyelni. Az 5 témakörből pl. összesen 24 esetben lehet teljesítmény-értékeléssel záruló szemináriumot választani. E szemináriumokat bevezető proszemináriumok száma 64, ami igazán lehetőséget ad a választásra, ki-kiből ébredő szakmaiságának megerősítésére, motiválásra. Ugyanakkor a "pillanatnyi helyzet" azt is tükrözi, melyek azok a kurzusok, amelyeket az évek folyamán előnyben részesítettek, választottak a hallgatók, ezzel egyben a "tanszékek méretét" is befolyásolták. Egy tanszék fejlesztésre (többek között) akkor számíthat, ha munkáját az általa meghirdetett kurzusok választásával a hallgatók elismerik.

A törzsképzés kurzusainak felvétele teljes egészében a hallgatók döntése alapján történik. A választásban orientál az a vizsgaszabályzatban megfogalmazott előírás, miszerint a 3. vagy 4. szakterületről (Szocializáció és nevelés, Curriculum és oktatás) egy teljesítmény-értékeléssel záruló szemináriumot választaniuk kell. A berlini iskolák valóságos helyzete implikálta azt a döntést, hogy a hallgatók egy heti 2 órás kurzus segítségével tájékozódjanak, ismerkedjenek a bevándorló külföldi gyerekek oktatása-nevelése során jelentkező feladatokkal, problémákkal. Ennek bonyolultságát és szerteágazó feladatait jelzi számunkra a meghirdetett kurzuslista, melyből egyet kell választaniuk a hallgatóknak. Ugyanakkor mindegyik megközelítés a toleranciára nevelést, az interkulturális oktatás és tanulás problémáit helyezi vizsgálódása középpontjába.

A tanár szakot felvettek számára a pedagógusmesterséget alapozó neveléstudományi kurzusokkal mindig egy dokumentumban kerül meghatározásra a "más társadalomtudományok"-ból teljesítendő kurzusszám és követelmény. E kurzusokon általában nem a politikatudomány, a filozófia vagy éppen a pszichológia összefüggései kerülnek szóba, hanem a tanár szakhoz, a neveléstudományi problémák megértéséhez-megoldásához kaphatnak interdiszciplináris segítséget a hallgatók.

A pedagógusmesterséget alapozó nevelés- és társadalomtudományi kurzusok korábban jelzett 5 szakterületéből a következőknek megfelelően hirdettek meg kurzusokat a tanszékek: A pedagógiai tevékenység és a neveléstudomány elmélete tanulmányi területből a neveléstudományi és filozófia tan-

székek; Az iskola, mint társadalmi intézmény területből a politológia és szociológia tanszékek; a Szocializáció és nevelés tanulmányi területhez valamennyi (neveléstudomány, filozófia, politológia, pszichológia, szociológia) tanszék hirdet meg kurzust éppúgy, mint a Curriculum és nevelés témakörből. A diagnózis, értékelés és iskolai tanácsadás tanulmányi területről a neveléstudomány és pszichológia tanszékek hirdetik meg kurzusokat.

A *társadalomtudományok* időkerete 8 SWS, melyből 4 SWS az alapképzés, 4 SWS a törzsképzés időszakában veendő fel. A fentebb említett 4 társadalomtudomány (filozófia, pszichológia, politológia, szociológia) bármelyike választható, akár egyből is felvehető a négy kurzus. A társadalomtudományokból egy kurzus teljesítményértékeléssel zárul. E stúdiumok a pedagóguspályára készülő jelöltek jövőbeni tevékenységét közvetlenebbül alapozzák, segítik. Ugyanakkor a társadalomtudományok fentebb ismertetett rendszere lehetővé teszi, éppen a tanszabadság következményeként, hogy ad absurdum egyetlen pszichológia-kurzus felvétele nélkül is el lehet jutni az államvizsgáig. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a hallgató "bölc", ha valóban készül hivatására; a "más társadalomtudományok" területéről felvett kurzusok döntő többsége a pszichológia területéről való.

Az első államvizsga letétele előtt a hallgatók igénybe veszik a számukra törvény által is biztosított vizsgafélévet. A Humboldt Egyetemen egy kétszagos tanárjelölt a következő vizsgákat teljesíti: az első és a második szakból 4-4 órás írásbeli dolgozatot, továbbá e szaktudományokból valamint neveléstudományból egy-egy egyórás szóbeli vizsgát. Az államvizsgának része a diplomamunka megvédése is. Az első államvizsga a tartomány Tudományos Vizsgabizottsága előtt tehető le. A vizsgabizottság tagjai az egyetemről kerülnek felkérésre, továbbá tagja a bizottságnak a gyakorlat és a hivatal képviselője. A vizsgáztatók egyikére a hallgató tehet javaslatot. Többnyire azon professzorokra esik a választás, akiknél a hallgatók egyetemi tanulmányaik során a legtöbb stúdiumot hallgatták.

A második államvizsga a gyakornoki idő letelte után teljesíthető. A gyakorlat ideje alatt rendszeresen végzett a hallgató oktató tevékenységet és szemináriumon vett részt. A képesítő vizsga része a vizsgatanítás, esszé-jellegű dolgozat, és ennek bizottság előtti megvédése. A végleges minősítés kialakításában jelentős szerepet játszik a szemináriumvezető értékelése a kétéves gyakorlatról. (E gyakorlatról és pedagógiai tanulságairól a későbbiekben a 2.2.3. pontban lesz szó részletesen).

A tanári mesterség alapozása a bonni Friedrich-Wilhelm Egyetemen

A német tanárképzés általános tendenciáinak újrafogalmazásától eltekinünk. Ezért a korábbiakban részletesebben elemzett berlini gyakorlatból indulunk ki és vonunk párhuzamot.

A bonni Friedrich-Wilhelm Egyetemen a neveléstudományok tanulmányozásához 2 idegen nyelv előzetes ismeretét tartják kívánatosnak már 1988-ban. Bizonyára a nemzetközi irodalom hatékonyabban beépíthető így a képzésbe, és az összehasonlító neveléstudomány tanulmányozásának a feltétele is biztosított. A *neveléstudományok időkerete a képzésben 32 SWS* (mintegy 50 %-kal több mint a korábban elemzettek).

Az alap- és főstúdiumok aránya 50-50 %, 16-16 SWS. Az alapstúdiumban 10 SWS kötelező és 6 SWS választható kurzus, míg a főstúdiumban már csak 4 SWS a kötelező és 12 SWS a választható stúdiumok időkerete.

A neveléstudományi stúdiumok tartalma – az 5. sz. ábrát részletezve – a következő:

1. Képzés és nevelés
 - a. Neveléstudományi koncepciók és módszerek
 - b. Nevelés- és képzélméletek (történeti és szisztematikus szempontból)
 - c. A nevelés filozófiai és antropológiai alapkérdései
2. Fejlődés és tanulás
 - a. A nevelés és oktatás fejlődéslélektani feltételei
 - b. A nevelés és oktatás tanuláspszichológiai feltételei
 - c. Tehetség és intelligencia
3. A nevelés társadalmi előfeltételei
 - a. Kulturális értékorientáció és kihatásai az iskolára (a bevándorlás és következményei)
 - b. Társadalmi változások és kihatásai a nevelésügyre
 - c. Szocializációs elméletek (különösen az iskolai szocializáció elméletei)
4. Az oktatásügy intézményei és szervezeti formái
 - a. Az oktatásügy története
 - b. Oktatásügy és képzéspolitiká Németországban
 - c. Nevelési, képzési intézmények szervezése (beleértve a jogi feltételeket)
5. Oktatás és általános didaktika
 - a. Curriculum-fejlesztés
 - b. Oktatástervezés és – szervezés
 - c. A tanulmányi folyamatok elemzése: teljesítmény, értékelés, segítség

Az 1-4 témakörök további részterületeket kínálnak, így pl. a nevelési tanácsadás, médiapedagógia, gazdaságpedagógia, iskolai tanácsadás területéről.

Az *alapstúdium* (16 SWS) – mely 4 félév alatt teljesítendő – magába foglal egy előadást a pedagógia alapkérdéseiből (2 SWS) és két stúdiumegységet 4-4 SWS időkeretben, egyiket az 1-2 (Képzés és nevelés; Fejlődés és tanulás), míg a másikat 3-4 (A nevelés társadalmi előfeltételei; Az oktatásügy intézményei és szervezeti formái) stúdiumterületből, továbbá a kötelezően választható területekből 3 proszemináriumot (6 SWS). Az alapstúdiumokból 3

teljesítményigazolás megszerzését írja elő a tanulmányi szabályzat. Kény-szerrendezettség a stúdiumok felvételében annyiban érvényesül, hogy a *Pedagógiai alapkérdések* (előadás) sikeres teljesítéséhez kötött a további stúdi-umok elkezdése. (Mindez rendszeres előadás-látogatást és egy eredményes ZH-t jelent).

A második és harmadik teljesítményigazolás a 4-4 órás stúdiumegysé-gekben szerezhető meg, melynek feltétele rendszeres részvétel, érdemi együttműködés és egy írásbeli munka leadása. A prozemináriumok közül egy a pedagógia, egy a más társadalomtudományokból vehető fel, további lehetséges akár egy harmadik területről, de egyéni tematika alapján is telje-síthető.

Az alapstúdium lehetőséget biztosít a hallgatók számára, hogy megismer-kedjenek a neveléstudomány alapjaival hármas célt teljesítve:

1. a pedagógiai fogalmak magyarázatával,
2. a pedagógiai szakma és munka elemzésével,
3. a pedagógiai problémák tudományközi bemutatásával és a nevelés-tudomány ezekre történő válaszadásával.

A *főstúdium* (16 SWS) tartalmilag és módszertanilag az alapstúdiumra épül és magába foglal 4 SWS kötelező és 12 SWS kötelezően választható területet. A kötelező forma négyórás stúdiumegységet jelöl az általános di-daktika területéről és teljesítményértékeléssel zárul.

A kötelezően választható terület 12 SWS terjedelmű. Egy teljesítményiga-zolás megszerezhető az első négy téma szemináriumából, a további 10 SWS az öt terület mindegyikéből választható, melyet fakultatív területek ismeret-anyagával egészíthet ki a hallgató. E fennmaradó stúdiumok további szemi-náriumok és gyakorlatok, melyek segítik a neveléstudományi vizsgára való eredményes felkészülést.

A neveléstudományi vizsga (Bonnban) része az államvizsgának. Áll egy 4 órás felügyelet alatt elkészített írásbeli munkából és egy 40 perces szóbeli vizsgából. Az írásbeli vizsga során a jelöltnek be kell bizonyítani, hogy meg-határozott időn belül, behatárolt segédanyaggal, a neveléstudomány köve-telményeinek megfelelően képes a feladatot megoldani. Igazolnia kell az adott szakterület módszereinek alapos ismeretét és azt, hogy a megnevezett feladatnál tudását, képességét alkalmazni tudja. A szóbeli vizsgán alkalmat kap a hallgató, hogy az elsajátított ismeretek birtokában problémákat oldjon meg szakterületén. A hallgatónak összefüggően kell kifejtenie véleményét. A vizsgára a fenti öt területből hármat kell megnevezni, melynek része kell hogy legyen a 2. és 5. terület. Minden részterülethez a jelölt megadja tanulmányai-nak főbb csomópontjait és a vizsgabizottság dönt, mely területből fog a jelölt vizsgázni.

Részletesen nincs módunk elemezni a *szervezeti kereteket*, a képzést *folytató oktatói kar összetételét*, mégis néhány rövid megjegyzést szükséges tennünk. Mint már utaltunk rá, az egyetemi autonómia oktatási és kutatási

szabadságot jelent, mely megilleti az egyetem minden professzorát és tanszékét.

A képzési feladatok racionalitása intézetekbe integrálja az önálló kutatást folytató tanszékeket. Ezért is nevezhetők e modern intézetek a képzés – egy-egy szakirány – alapegységének, ami ugyanakkor azt is jelenti, hogy valamennyi szakmai kérdésben teljes autonómiát élveznek. A tanszékek, így az intézetek is nagyon eltérő státussal rendelkeznek. A tanszék az "egyszemélyes professzortól", a 2-3 professzort és 4-6 tudományos munkatársat tömörítő egységig terjed. Komoly, nagy megbecsülésnek örvendő tanszék az, ahol a professzor 4-5 munkatársat tud foglalkoztatni. A tudomány fejlesztése mozgékony, az intenzív (személyes) munkát lehetővé tevő, relatíve kis tanszékeket követel. Így egy-egy tanszék 1-3 kutatási téma gazdája is egyben. A kutatáshoz – elsősorban a pénzigényes empirikus vizsgálatokhoz – a forrást intézményen kívülről kell előteremteni. Az intézetek tekintélyét a tanszékek száma és a kutatásban nyújtott eredményei határozzák meg. Ebből is következik, hogy a kutatási eredmények képezik az oktatás gerincét. Ismerve a tanszékek kutatási feladatait, a kurzuskínálatban könnyen ráismerhetünk azokra. Bizonyára a "kínálati lista" változtatásában szerepet játszik a valóság és a kutatás által felvetett újabb és újabb kérdések megválaszolásának igénye.

Összegzésként elmondható, hogy a német tanárképzésben a tanári mesterség (elméleti) alapozása tartományonként eltérést mutat, és a képet tovább színesíti az egyes egyetemek eltérő elképzelései a képzésről. A vizsgált egyetemek mindegyikén a szaktudományi stúdiókkal párhuzamosan, többnyire az első szemesztertől elkezdődik a hallgatók pedagógiai, társadalomtudományi képzése. Az ötéves képzésben résztvevők is legalább 3 szemeszteren át vesznek fel tanári mesterséget alapozó stúdiókat.

2.2.2. Az iskolai gyakorlatok rendszere a német tanárképzés első fázisában

Minden szövetségi tartományban a tanárképzés első fázisában az egyetemek "saját" iskolai gyakorlatot szerveznek, amit egységesen iskolagyakorlati tanulmányoknak neveznek. A tanulmány fogalmat nem véletlenül alkalmazzák. Maga a fogalom egyrészt valamiféle igényt, de ugyanakkor lemondást is tartalmaz. A hallgatóknak a gyakorlat terepét kell tanulmányozniuk, ott kutatást végezniük, olykor kísérletezniük. A gyakorlat adja a tanulmány tárgyát. A tanítási, a tanácsadási és az értékelési tevékenység begyakorlása még hiányzik. A hallgató e területeken kívül áll, még csak megfigyelő, nem szereplője azon tevékenységeknek, melyet egyszer magának is folytatnia kell. Az iskolagyakorlati tanulmányoknak az a funkciója, hogy az oktatás gyakorlati vonatkozásait megismerjék a hallgatók, pályaválasztásuk próbakövének tekintsék azt, hisz az előadásokon és a szemináriumokon nem derül(het) ki,

sék azt, hisz az előadásokon és a szemináriumokon nem derül(het) ki, hogy a hallgató alkalmas-e a tanári pályára. Ez csupán az iskolában lesz nyilvánvaló.

A németországi tanárképzésben ötféle gyakorlat létezik.

1. Az első nem iskolai, hanem szociális gyakorlat, így bármilyen szociális intézményben teljesíthető. Célja, hogy az iskolán kívüli szociális élet gyakorlatának egy szeletét megismerjék a hallgatók. (Ezt a gyakorlati-pust nem minden intézmény építi be képzési rendszerébe).
2. A második gyakorlatitípus az iskolapedagógiai orientációs gyakorlat. E tanulmány tartalmát a tanári tevékenység alkotja. A hallgatók ezt a gyakorlatot többnyire a második vagy a harmadik szemeszter után teljesítik meghatározott megfigyelési szempontok alapján.
3. A szaktárgyi gyakorlat, ahogyan az iskolapedagógiai orientációs gyakorlat is, 3-6 hetes blokkban teljesíthető. Ennek lényege, hogy a hallgató betekintést nyer a választott "szaktárgyakba". A szaktárgy oktatási és munkaformái éppúgy a témához tartoznak, mint a tanítási óra szaktárgyi felépítése vagy a taneszközök alkalmazása. A megfigyelési szempontok skálája a meghatározott szaktárgyi tartalmakra való motiválástól egészen a tudást rögzítő munkalapokig terjed.
4. A gyakorlatok negyedik fajtája a "tanulmányokat kísérő gyakorlat". Itt a szeminárium tematikáját közvetlen gyakorlati tapasztalatokkal kapcsolják össze. Szervezetileg ez a gyakorlat a felsőfokú oktatási intézmény oktatási formáinak és az iskolai hospitálásoknak az "elegye". Az oktatást végző tanár együtt dolgozik a gyakorlatban részt vevő tanárral és egy iskolai osztállyal. A szemináriumokon elméleti-szaktárgyi szempontokból tárgyalnak meg speciális kérdéseket, és ezeket konkrét oktatási modellé fejlesztik. Végül megvalósul az elméleti tudás gyakorlatba történő átültetése. A tanórán – amelyet többnyire a gyakorlatot vezető tanár tart (ritkábban a hallgatók) – ki kell próbálni, hogy az elméletileg kidolgozott modell ténylegesen végrehajtható-e, illetve mit kell rajta változtatni.

A tanulmányokat kísérő gyakorlat három lépésben történik:

- a. szakmódszertani modell kidolgozása (felsőoktatási intézmény),
 - b. a modell próbája (iskola),
 - c. a modell és a kísérlet összhangba hozása, az elmélet és a gyakorlat ellenőrzése, adott esetben revidálása (felsőoktatási intézmény).
5. Néhány szövetségi tartományban szerveznek egész napos gyakorlatot. Egy féléven keresztül a hallgatók a hét bizonyos napján hospitálnak az iskolában. Az egész napos gyakorlatnak a felsőoktatási intézménnyel laza a kapcsolata, a képzésben részt vevő mentortanárok önállóan, egy iskolagyakorlati képzési curriculum alapján dolgoznak. Így a hallgatóknak módjukban áll széleskörű ismeretet és tapasztalatot szerezni a tanítás valós állapotáról.

Minden egyetem rendelkezik *szabállyal az iskolai gyakorlatra* vonatkozóan. E dokumentum épít a tartományi kultuskormányzatnak a tanárok első államvizsgájáról szóló rendelkezésére, az egyetem és a területi iskolai főhatóság közötti megállapodásra az iskolai gyakorlat rendjéről, valamint a szakok tanulmányi szabályzatára. Az iskolai gyakorlat pedagógiai-pszichológiai orientációs gyakorlatot és szakdidaktikai gyakorlatokat jelöl. *Az iskolai gyakorlat során*

- meg kell valósítani az elméleti tanulmányok és a gyakorlatban szerzett tapasztalatok összekapcsolását,
- az elmélet irányította kérdésfeltevéseket a gyakorlatba be kell vinni, át kell ültetni a pedagógiai cselekvésbe,
- a gyakorlati tapasztalatokat elemezni kell, és reflektálni rájuk úgy, hogy az első elméleti betekintést a gyakorlatból kapják, amelyeket a meglévő elméletekkel kapcsolatba lehet hozni.

A gyakorlatnak tehát arra kell ösztönözni, hogy a tanári hivatásra vonatkozó beállítódásokat felülvizsgálja, és a szakmai motivációt erősítse. A gyakorlatot úgy kell megalkotni, hogy a jelöltek különböző nézőpontból kaphassanak betekintést a tanárok és nevelők szakmai és munkakörülményeibe.

A gyakorlati kötelezettség gyakorlattípusonként pl. Chemnitzben (Hacker/Rosenbusch 1993.) egy-egy négy hetes, a felsőoktatási intézmény által irányított program teljesítését jelenti, melyről az iskola ad igazolást. A gyakorlat szorgalmi időszakon kívüli időben teljesíthető. E gyakorlatok a különböző stúdiumokhoz kapcsolódnak, illetve azokat kísérik. A gyakorlatok tartalma a szakok kompetenciájába tartozik. Így a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatot tartalmilag a neveléstudományi intézet tanszékei készítik elő és értékelik. A gyakorlat ideje alatt a jelöltek a tanszékek munkatársai részéről segítségre is számíthatnak. A szakmódszertani tanítási gyakorlatokat a szak-tanszékek gondozzák és értékelik. Az iskolai gyakorlatok helye tantervileg nem kötött, de a szabályzat előírja, hogy pl. a pedagógiai-pszichológiai gyakorlat az alapképzés időszakában teljesítendő az erre felkészítő proszeminárium teljesítése után. A szakdidaktikai gyakorlatokat pl. az általános iskolai tanító és tanár szakosoknak az ötödik-hatodik félévben, a gimnáziumi tanárképzésben részt vevők számára a nyolcadik félévben javasolják.

A pedagógiai-pszichológiai orientációs gyakorlat egy elméletileg irányított tapasztalati képzést nyújt az iskola és az oktatás tevékenységi területéről. A gyakorlat célja, hogy a hallgatók megtanulják a pedagógiai történések regisztrálását, a tanári és a tanulói tevékenység problémáinak megoldásában felelősséggel való részvételt, és az első elméleti ismereteknek pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalatokkal történő összekapcsolását. Az első ismereteket az oktatási folyamat jellemző elemeiről a hospitálások során szerzik a jelöltek. A különböző konkrét feladatok megoldásával a hallgatók betekintést nyernek a pedagógiai eljárások alkalmazásába, a tanulók egyéni és

életkori sajátosságai figyelembe vételének technikáiba. Így kérdéseket, problémákat gyűjtenek a jövőbeni iskolai munka területéről.

Mindkét gyakorlat sorsát a szakgazda tanszék saját ügyének tekinti. Az egyetemi tanulmányokra vonatkozóan ez a következőket jelenti:

- az alapstúdium egész sor oktatási formája és a fő stúdium kezdete szisztematikusan épül a gyakorlatok pedagógiai és szakdidaktikai munkájára,
- a két szakmai gyakorlathoz kapcsolódva a főstúdium speciális szemináriumain a hallgatók tapasztalatokat szereznek és elmélyítik elméleti és cselekvésorientált tudásukat,
- a tanszékek kapacitásuk nagy részét ezen gyakorlatok előkészítésére és figyelemmel kísérésére, gondozására fordítják.

Az előadásokat, szemináriumokat úgy építik fel, hogy a hallgató a gyakorlat során az itt elsajátítottakhoz visszanyúlhasson. Olyan tudáselemek birtokába is juttatják a hallgatókat, amelyeket a mentorok a gyakorlat során megkövetelhetnek. A két tanítási gyakorlatnak már a képzés első fázisában betekintést kell adnia a hallgatóknak leendő szakmájukba, és meg kell adni annak a lehetőségét, hogy az alapstúdiumban megszerzett pedagógiai és szakdidaktikai, valamint szaktudományos ismereteiket intenzív tanórai hospitálások segítségével a valóságra adaptálva ellenőrizzék, és saját tanítási próbálkozásukat a pedagógiai-didaktikai tevékenységbe ültessék át. Ugyanakkor a hallgatóknak meg kívánják adni azt az esélyt, hogy az alapstúdium végén, illetve a főstúdium elején tanítási-tanulási céljaikat, koncepciójukat kritikailag ellenőrizzék a mindenkori mentorral, és a szaktanszék illetékes oktatójával történő beszélgetések során.

A pedagógiai-pszichológiai orientációs gyakorlat megkezdésének feltétele egy, a gyakorlatra felkészítő proszeminárium felvétele, illetve egy előkészítő foglalkozáson való részvétel. Figyelembe véve, hogy maga a gyakorlat egy integrált oktatási forma, az egyetem egy munkatársának felelősségvállalása egy segítő tanárral (mentorral) való együttműködésben történik. Maga a gyakorlat három részből áll: egy előkészítő szakaszból, a gyakorlat teljesítéséből és annak értékeléséből. Az előkészítő forma éppúgy, mint az értékelés, 20 fős csoportokban történik az Iskolapedagógiai Intézet hatáskörében. Már az előkészítő szakaszban kívánatos az oktatók és mentorok együttműködése. Egy mentor – akinek legfontosabb feladata a gyakorlat végrehajtásának támogatása és a feladatok megbeszélése – két hallgatót segít. A gyakorlat ideje alatt az irányításért felelős egyetemi kolléga további segítőköt is bevonhat.

A hallgatók a gyakorlat ideje alatt minden nap kötelesek gyakorlólhelyeiken megjelenni és meghatározott óraszámokban tanítani. A negyedik gyakorlati hetet a hallgatók egy másik képzési intézményben is teljesíthetik (pl. egy másik iskolatípusban, szabadidős intézményben vagy a szakképzésben). Mindezt a hallgatóknak magának kell megszerveznie. A gyakorlat végén a teljesítményértékelést tanúsító dokumentumot és a gyakorlatról készített jelentést – mely-

hez az oktatási forma vezetőjétől szempontokat is kapott – meg kell vele beszélni, és le kell adni.

A *szakmódszertani iskolai gyakorlat* során a hallgatók elméleti ismereteiket, annak alkalmazni tudását az oktatási gyakorlatban ellenőrzik, mely további elméleti ismeretek megszerzésére ösztönözhet. E gyakorlat feladata

- a képzésben megszerzett elméleti alapok elmélyítése, a tanítási-tanulási folyamat elemzése,
- az elsajátított szakdidaktikai elvek alkalmazása és a gyakorlatban történő vizsgálata,
- a gyűjtött tapasztalatok végkövetkeztetéseinek levonása egy további elméleti tanulmányhoz.

A hallgató a második héttől órarészletet vagy teljes órát tart. Minden órára írásban készül a mentor útmutatása alapján, mely tervet időben meg kell beszélni vele.

A hallgatók a gyakorlat során követendő előírásokról részletes tájékoztatást kapnak. Ebből idézünk néhány részletet.

- A hallgatók kötelesek a gyakorlat ideje alatt figyelembe venni az oktatásra és nevelésre vonatkozó előírásokat, illetve az ezzel kapcsolatos mentori és iskolavezetői utasításokat.
- A hallgatók kötelesek a gyakorlat ideje alatt ismertté vált dolgokat bizalmasan kezelni, az adatvédelem előírásait betartani.
- A hallgató a szemeszter negyedik hetéig jelentkezhet a gyakorlatra írásban. Aki azt elmulasztja, leghamarabb a következő félévben teljesítheti. Az, hogy a hallgató mely iskolába mehet, a gyakorlatot irányító hivatal kompetenciája. A hallgató javaslata ugyanakkor nem fogható fel "igénynek".
- A hallgatót úgy kell tájékoztatni, hogy a gyakorlat megkezdése előtt legalább három héttel a mentorral és a gyakorlóhellyel a kapcsolatot felvehesse.

Mint említettük, a *tanítási gyakorlatok* megszervezése a szaktanszék feladata. A hallgatókat az egyetem gyakorlati képzések irodája és az illetékes iskola vezetésével való egyeztetés alapján, a hallgatók megkérdezésével osztják szét. A gyakorlat tervezésének összeállítása az iskolákban az iskolavezetés, illetve az általa megnevezett mentor felelőssége. Ha a hallgató nem az egyetem székhelyén teljesíti a gyakorlatot, úgy saját maga szervezi azt meg. Azok a követelmények, amelyek a gyakorlatok tartalmi és szervezeti kérdéseit illetik, ezen esetekben is érvényesek.

A hallgatók a tanítási gyakorlatukat kétféleképpen teljesíthetik. Szorgalmi időszakon kívül 4 hetes blokk-gyakorlat formájában vagy a szorgalmi időben, félévet kísérő gyakorlat formájában. A tanítási gyakorlat alatt a hallgató legalább 50 órát tölt az iskolában, a gyakorlat színhelyén. 30 órát hospitál a mentorral történő egyeztetés alapján, és legalább 2 órát tart maga is. Ezen

órák tartalma és időkerete az iskola lehetőségeinek és keretfeltételeinek függvénye. Az órák előkészítésében – tartalmi és módszertani felépítését illetően – a mentor és metodikus nyújt segítséget. A módszertan oktató rendszeresen látogatja a hallgatók óráit.

A hallgatók gyakorlatuk eredményeit (élményeit) beszámoló formájában foglalják össze. Ez tartalmazza

- a 30 hospitált óra listáját, mentori aláírással,
- négy hospitált óra jegyzőkönyvét,
- két óravázlatot a saját óráról mentori aláírással,
- a gyakorlatok során szerzett tapasztalatok összefoglalását.

Ezen beszámolókat a szaktanszékek illetékes tanárainak, illetve a gyakorlólé hely vezetőjének kell leadni. A gyakorlat, melyet a szaktanszék igazol fontos feltétele az államvizsgára bocsátásnak. A gyakorlati feladatok koordinálása végett a tanszékek évente mentori konferenciát hívnak össze.

Azokat a célokat, amelyeket a tanítási gyakorlatnak követnie kell, az egyetem és az iskola együttműködve határozza meg. Ez feltételezi a folyamatos kooperációt és a két intézmény közötti tantervi-curriculáris megállapodást. E munkában kiemelkedő szerepe van a mentornak.

Az *iskolavezetés*, illetve a mentor fogadja a gyakorlatra érkező hallgatót, aki tájékoztatást kap az

- iskolaszervezetről,
- a helyi feltételek, a felszereltség, az adott iskolatípusban a strukturális és didaktikai sajátosságokról,
- a tanítási gyakorlat iskolára jellemző szervezeti szabályairól.

A *mentor* bevezeti a hallgatót az iskolához kapcsolódó tanórai és tanórán kívüli tevékenységekbe:

- didaktikai kérdések, a tanórák előkészítése, programozott oktatás, vizsgák, tankönyvproblémák,
- oktatási innovációk, pl. komplex tanítási-tanulási formák bevezetése, kívánalmak, tapasztalatok és problémák,
- curriculáris kérdések, pl. a képzés új formáinak követelményei, a képzés egyes folyamatainak újrászervezése,
- szervezeti szempontok, pl. blokkosított oktatás, egész napos iskolák, az újraegyesítés hatásai az iskolai és felsőoktatási központokra,
- tanárok gondjai és kívánságai, pl. adminisztrációs munka, tankönyv-problémák, kötelező óraszám.

A hallgatót egy beszélgetés keretében tájékoztatja az iskolában személyüggel, humán feladatokkal foglalkozó kolléga is.

A hallgatók rendszerint olyan hospitálásokon vesznek részt, ahol betekintést nyerhetnek a különböző iskolaformákba, lehetőleg sokoldalúan tanulmá-

nyozhatják a tanórai tevékenységet, és különböző korú tanulókkal ismerkedhetnek meg. A hallgató a mentornál hosszabb időn keresztül óralátogatásokat végez. Részletes beszélgetéseket folytatnak az osztályról és a megfigyelt tanórai tanítási-tanulási folyamatról. Amilyen gyorsan csak lehet, bevonják a hallgatót a tanórai munkába, aki részt vállal az óra egy-egy kisebb részletének önálló megoldásában.

A tanítási gyakorlat alatt a hallgató az általa tartott (két) óráról részletes tervet készít, melyet a mentorral és a metodikussal is megbeszél. Az önállóan megtartott óra után – akár szélesebb körben is – aprólékosan, minden részletre kiterjedően megbeszélik azt. Az iskolavezetés jóváhagyásával a hallgató részt vesz az iskola rendezvényein, pl. projekt napon, iskolakonferencián.

Az egyetem és az iskola együttműködése a gyakorlatok megszervezésében

Valamennyi felsőoktatási intézménynek meg kell teremtenie a gyakorlat végrehajtásához a megfelelő szervezeti kereteket. Ez az esetek többségében egy úgynevezett *gyakorlati képzési hivatal* felállítását jelenti, élén a gyakorlatvezetővel. Ez a hivatal választja ki a gyakorlat terepéül az iskolákat, az osztályokat, és osztja be a gyakorló hallgatókat. Mivel *megszűntek a gyakorlóiskolák*, így egy régió bármely iskolája, osztálya lehet gyakorló hely. Sok szövetségi tartományban a hallgatók maguk választanak (főleg a blokkosított gyakorlathoz) lakóhelyükhöz közeli gyakorló helyet, s ezt rendszerint az iskolavezetés javaslatára a hivatal hagyja jóvá.

Vannak olyan tartományok (pl. Bajorország, Baden-Württemberg), ahol az iskolában folyó gyakorlati képzés eredményesebbé tétele érdekében *gyakorlatot vezető tanárokat* alkalmaznak, akik félévente két-két hallgatót fogadnak (Bader 1992). Meghatározott képzési feladatokat teljesítenek, melyre speciális továbbképzéseken készülnek fel. Munkájukért órakedvezményben részesülnek.

A képzés professzionalizálódásának útján jelentős lépés a gyakorlatvezető tanárok hivatalának létrehozása és továbbképzésük rendszerének működtetése, mely lehetővé teszi számukra, hogy iskolai tevékenységük mellett olyan képzésben vegyenek részt, ahol speciális kvalifikáció megszerzésével hozzájárulhatnak a gyakorlati képzés minőségének emeléséhez. Az iskolában folyó gyakorlati tanulmányok minősége nem csupán a mentor tanárok képzettségétől, felkészültségétől függ. Nem lényegtelen mozzanat az sem, hogy a felsőoktatási intézmény oktatói hogyan vesznek részt a gyakorlati képzésben. Nem csak az a döntő kérdés tehát, hogy mennyi ideig tart a gyakorlat, hanem az, hogy a felsőoktatási intézmény képviselői mennyire gondosan és alaposan készítették azt elő.

A felsőoktatási intézmény felelősségi körébe és kompetenciájába tartozik a korábban kiemelt feladatokra való felkészítés. Hogy ez ténylegesen megva-

lósuljon, két dologra kell figyelni. Az előkészítő szeminárium egy részébe kapcsolódjanak be a mentor tanárok, így a kollégák megismerhetik a gyakorlatra felkészítő kurzus feladatrendszerét; illetve a felsőoktatási intézmény tanárai is látogassák meg a hallgatókat a gyakorlat helyszínén. Igaz, ez a német viszonyok között is kicsit "fényűzésnek" tűnik, de mindig van haszna, értelme, mivel jelzésértékű. A felsőoktatási intézmény ugyanis érdekelt a gyakorlati képzés rendszerének korrekációjában, illetve továbbfejlesztésében. Ezenkívül az oktató egyes kérdésekben tanácsadó is lehet, és módjában áll a hallgatókat más környezetben is megismerni.

A tanácsadói látogatásokkal kísért gyakorlat mellett nagyon fontos a szerzett tapasztalatok feldolgozása. A gyakorlat záró kiértékelésére két lehetőséget is említhetünk, mely ugyanakkor problémákat is felvet. A feldolgozásra kerülő tapasztalatok nagyon különbözőek, és ezért nem lehet azokat nagy létszámú (30 vagy még több hallgatót tömörítő) szemináriumon feldolgozni. Sokkal inkább hatékonyabb és célravezetőbb, ha a tapasztalatcserék kerekasztal-beszélgetések keretében zajlanak, és így a hallgatók egymástól is tanulhatnak. A szerzett egyéni tapasztalatokról a hallgató írásban is számot ad az úgynevezett gyakorlati beszámolóban, és ezt követően személyes beszélgetésre kerül sor a gyakorlatát figyelemmel kísérő egyetemi oktatóval, aki minősíti teljesítményét.

Az írásbeli beszámoló rendszerint öt részből áll.

1. A folyamatosan vezetett hospitálási naplóban dokumentálásra kerülnek a gyakorlat során a különböző helyszíneken történtek, beleértve a megfigyelési szempontok alapján készített tanórai feljegyzéseket is.
2. A gyakorlat helyszínéül választott iskola és osztály bemutatása, az iskola, az épületek, az osztály sajátosságainak leírása.
3. Tanórai elemzések, egyrészt a hospitálások során a mások által megtartott órák vázlatai, másrészt a hallgató által megtartott órák tervezei.
4. A napló negyedik fejezete eseteírásokat tartalmaz, pl. egyedi feljegyzések szerepelnek egy magatartási zavarral küzdő gyerekről vagy az osztályban tapasztalt nevelési problémákról.
5. Az összefoglaló részben a hallgató összegezve a gyakorlat tapasztalatait, önálló gondolatait fogalmazza meg.

A beszámolóban a hallgató rögzíti a gyakorlat menetét. Ezért nemcsak a dokumentált eredmények jelentősek, fontos a feljegyzés szerkezete, az, hogy a feljegyzésbe mi került be és mi nem, hisz ez a válogatás számadás egy kialakulóban lévő, illetve egy már főbb vonalaiban kialakult szemléletmódról.

A beszámoló jó alapot szolgáltat a záró beszélgetésekhez. Ha a felsőoktatásban dolgozó oktatónál és a hallgatónál a beszámoló hasonló gondolatokat ébreszt, a beszélgetés lényegi kérdéseket tisztázva személyes indíttatású lehet. Sokszor megfogalmazott vélemény, hogy a hallgatók tanulása és tapasztalatszerzése igényli a képzők támogatását és tanácsait.

A gyakorlatok integrált modelljei

A következőkben néhány olyan gyakorlati megoldásról számolunk be, melyek a tanítóképzésből indultak el, de a tanárképzésben is alkalmazható, alkalmazott eljárások, éppen a tanárképzés innovációját segítve.

A bielefeldi modell

Bár a mentorok közreműködésével megvalósuló gyakorlat közelíti egymáshoz az elméleti és gyakorlati képzést, ennek ellenére összehangoltságuk gyakran kívánivalókat hagy maga után. E kritikát alapul véve a 80-as években Bielefeldben született meg az a képzési modell, amely a gyakorlat további intenzifikálására tett kísérletet (Handle 1993). Így a tanár szakos hallgatók délelőtt egy-egy általános iskolában tanórákon vesznek részt, délután pedig az iskola tanárainak vezetésével megbeszélik az ott történeteket lehetőséget adva a közvetlen reflexióra. A hatékony munkához az is hozzájárul, hogy a hallgatók egy-egy osztályban néhány gyereket vagy gyerekcsoportot segítenek úgy, hogy egy osztályban maximum két hallgató tevékenykedik. E modell kipróbálása négy éven át tartott, melyet empirikusan értékelték és a tapasztalatokat konferenciákon vitatták meg. Ennek eredményeképpen a modellt kidolgozó bielefeldi egyetemen a tanárképzésben részt vevő tudományágak képviselői közösen dolgoznak azon a feladaton, amely bizonyítható javulást hozott a hallgatók felkészülésében, és a bekapcsolódott gyakorlók helyek, iskolák is átalakultak. E modellel kapcsolatban más tartományok (pl. Brandenburg, Bréma, Hamburg, Hessen), más felsőoktatási intézmények is érdeklődést mutattak.

A tanulmányok gyakorlati szeminárium

A felsőoktatásban dolgozók irányultsága alapján minden szeminárium lehet gyakorlati vagy elméleti jellegű. A chemnitzi hallgatókkal folytatott beszélgetések (1996) során kiderült, hogy ők a címben jelzett gyakorlati jellegű foglalkozásokat is igénylik. Ezért építenek több tanórai videofelvételeket és élő tanítási gyakorlatokat (pl. 8 gyerekkel való foglalkozás a szemináriumon) oktatói tevékenységükbe. További lehetőséget jelent a valós iskolai gyakorlatból hozott hallgatói beszámolók feldolgozása. Ezek a gyakorlatra irányuló feladatok fontosak nem csak azért, mert nélkülük pusztán elméletről beszélhetünk, és az eléggé "vérszegény" lenne, hanem azért is, mert az elméletvezérelt tevékenység ezáltal nyer értelmet. Az elmélet ugyanis strukturálja, megalapozza és megvilágítja a tevékenységet, segíti a tervezést, a cselekvés szükségletét elégíti ki, és lehetővé teszi a didaktikai tevékenység megértését.

Tanár-tréning az iskolai üdülőben

Az "iskolai üdülő" iskolai osztályok számára olyan hely, melyet a gyerekek tanáraikkal azért vesznek igénybe, hogy 1-2 hétig ott lakjanak, és az iskolaitól eltérő módon tanuljanak. (Funkcióját és feltételrendszerét tekintve a magyar erdei iskolával mutat nagy hasonlóságot).

A tanártréning eredeti formáját illetően a gyakorlati tanárképzés optimalizálását szolgáló amerikai kutatásokban gyökerezik. Az amerikai következtetések azonban laborban folytatott vizsgálatok alapján fogalmazódtak meg, amelyek elsősorban az oktatás kapcsolati szintjeire és a tanári magatartásra koncentrálnak. Az *Intenzív tanártréning az iskolai üdülőben* elnevezésű projekt ezt a hiányt igyekszik pótolni azáltal, hogy egy különleges helyszínt választ (nem tréninglabort, hanem az iskolai üdülőt) és lehetővé teszi tanárok, hallgatók, felsőoktatásban dolgozók és tanulók együttműködését, és a jelöltek jobb megismerését. Az iskolai üdülő előnyei a következőkben mutathatók ki:

- az iskolai üdülő elhelyezkedése miatt általában nagyobb az adott témára történő koncentráció lehetősége;
- szabadabb keretek, a légkör valamennyi résztvevő számára pszichikai feloldódást biztosít, az itt végzett tevékenység kevésbé hivatalos, mint az "alma mater" falai között;
- a közös étkezések és az együttlét megszünteti a személyes korlátokat – jó lehetőséget biztosít arra, hogy jobban megismerjék önmagukat és nagyobb bizalommal legyenek a másik iránt;
- sok lehetőség adott a közös együttlétekre és az együttes tevékenységre;
- a pszichikai feloldódás lehetővé teszi, hogy a hallgatók egy része megszabaduljon a tanítástól való félelmétől, mely azáltal is csökken, hogy a hallgatók beszélgetéseik során megbizonyosodnak arról, hogy nemcsak ők, hanem a többiek is szoronganak;
- egymás kölcsönös megismerése valamennyi résztvevőnél azt eredményezi, hogy egymás problémái iránt is érzékenyebbek lesznek, és igyekeznek egymást segíteni;
- a közösen végzett tevékenységek megadják annak lehetőségét, hogy a hallgató tanítási képességei mellett speciális képességei is megnyilvánulhassanak;
- az iskolai üdülő sajátos helyzetéből adódóan keretfeltételeiben több lehetőséget tud nyújtani, mint a zárt, steril egyetemi környezet.

A tulajdonképpeni tanártréning szigorú "forgatókönyv" szerint zajlik, amelyben egy nyolcfős hallgatói csoport, egy felsőoktatásban dolgozó oktató és az osztály fele vesz részt (az osztály másik fele tanárával más programot szervez). Minden hallgató tart egy rövid, kb. 15 perces tanórarészletet a fél osztállyal. Ezt az órarészletet videóra rögzítik, majd

- először a hallgatók és a felsőoktatásban dolgozó oktatók kérdeznek, nyilvánítanak véleményt, az órarészletet tartó hallgató pedig megindokolja mit miért tett,
- videóról még egyszer megnézik az eseményeket, a kisebb egységek (sikeres, sikertelen lépések) itt jobban megfigyelhetővé válnak,
- a hallgató még egyszer egyedül (vagy egy társával) megnézi a video-felvételt és számba veszi milyen javítási lehetőségeket lát.

Ezek után az osztály másik felével kap még egy lehetőséget, hogy megismételje órarészletét, de itt már ki kell derülnie annak, hogy végrehajtotta a szükséges korrekciókat, és fejlődött didaktikai kompetenciája. Ebben a helyzetben a gyerekek nem "kísérleti nyulak", de még csak nem is a tanári tudásátadás pusztá tárgyai, hiszen a hallgatóknak az órai aktivizálás mellett a tanításon kívül még egy feladatot kell teljesíteniük: a szabad időben és este is foglalkozniuk kell a gyerekekkel.

Hallgatói körben az *Intenzív tanártréning az iskolai üdülőben* című projekt nagymérvű elfogadásra talált. A szemináriumok végén rendszeressé vált beszélgetésekből kiderült, hogy a résztvevők több mint 94 %-a a tréninget gyakorlati szempontból "nagyon, illetve rendkívül hasznosnak" gondolja, az elméleti tudásuk épülését figyelembe véve pedig kb. 60 % igen (és kb. 30 % kicsit) hasznosnak tartotta. Valamennyi résztvevő rendkívül pozitívnak értékelte magát a lehetőséget, hogy az iskolai üdülőben együtt dolgozhatott egy osztállyal. Nem kevés hallgató a projektet a képzés legfontosabb, a tanári mesterségre való felkészülés legeredményesebb tapasztalatszerzési helyének minősítette.

A tanulók és a hallgatók közös projektmunkája

Ebben a szemináriumi modellben is tanárok, felsőoktatásban dolgozók, hallgatók és tanulók együttműködése valósul meg. E közös tevékenység általában az iskolai projektnapokra koncentrál. A projekt-oktatás bár elfogadott Németországban, elterjedése a gyakorlatban máig nem vált általánossá. Az oktatás ezen formáját felvállaló iskolák évente kétszer szerveznek projektnapokat vagy heteket. Az ilyen projektek szervezése több fáradságot igényel a pedagógusok részéről. A projekt legfontosabb ismertetőjegyei: kislétszámú munkacsoportok, cselekvésközpontúság, felfedező tanulás, tapasztalatszerzés. A tanítványaikkal ilyen projekteket megvalósító tanárok szívesen alkalmazzák a kiscsoportos munkát. Különösen az önálló tanulásnál igénylik a tanulók a támogatást és az odafigyelést. Ezt segítik a hallgatók azáltal, hogy kis csoportokban a projektben mentorként vesznek részt. A tanulók és hallgatók közös projektjére való felkészítés két lépésben történik.

1. A hallgatók elméletben megismerkednek a projekttel, megbeszélik jellemző vonásait, megtanulják elsősorban azt, hogyan lehet a projekt alapján véve tanulócentrikus, ezt követően pedig már lefutott projekteket elemeznek.

2. A hallgatók és oktatóik az iskola által jelzett időpontban részt vesznek az osztály egy aktuális projektjének előkészítésében. Hospitálnak az osztályban, az osztálytanítón és a gyerekeken keresztül kapcsolódnak be a projektbe.

A hallgatók fő tevékenységüket a projekt csoportos munkájában, a kis-csoportok segítségével fejtik ki. A csoport (egy hallgatóból és 3-4 tanulóból áll) a projekt egészének egy részfeladatát végzi. E munkának több szakasza van, ezeket a hallgatók az elmélet során már megismerték, s most alkalmazniuk is kell. A tanulókkal közösen megtervezik a projektet, annak gyakorlati kivitelezését, bemutatását. A hallgatók figyelnek továbbá arra, hogy a tanulói aktivitások kibontakozhassanak.

Az utolsó projektnapon az eredményeket az iskola nyilvánossága előtt bemutatják. A közös tevékenység során kialakul a jó csoportléggör, a tanuló-társak jobban megismerik, megbecsülik egymást, és bizalmat éreznek egymás iránt. Ezenkívül fontos, hogy a hallgatók vezessenek egy projekt-naplót, melyben feljegyzik mindennapi tapasztalataikat és észrevételeiket. Majd az egyetemen kerekasztal-beszélgetés keretében feldolgozzák ezeket a tapasztalatokat, és elméleti ismeretekkel egészítik azt ki.

Az Intenzív tanártréning az iskolai üdülőben valamint a *Tanulók és hallgatók egy közös projekten dolgoznak* című szemináriumok a tapasztalatszerzés lehetőségében egészítik ki egymást. Az első projekt a tanári feladatok közül a tanóra irányítására és megszervezésére helyezi a hangsúlyt. A második a tanár tanácsadó szerepét, a tanuló tanulás iránti felelősségérzetét emeli ki, miközben fejlődik az a hallgatói készség, amely elősegíti a tanulók önálló tanulását.

2.2.3. A tanári mesterségre való felkészülés a képzés második fázisában

Az első államvizsgát követően a tanár szakosoknak iskolai gyakorlaton kell részt venniük, amely szemináriumok rendszeres látogatását és iskolákban teljesített gyakorlatot jelent, ahol a jelöltek megismerkednek a pálya és leendő szakjuk követelményeivel, és ahol képessé válnak arra, hogy az iskolában mind az oktatás, mind a nevelés területén majdan önállóan, eredményes tevékenységet fejthessenek ki. Minderre szervezett képzés keretében – mely általános és szakmai is egyben – készülhetnek fel a jelöltek. E *gyakorlonoki idő* megnevezése sem azonos az alsó- és középfokra készülő tanárjelöltek esetében. Míg az alsó- és alsó középfokra készülő gyakorlati idejét előkészületi szakasznak hívják, addig a felső középfok tanárjelöltjei a referendariát keretében készülnek fel hivatásukra.

A második fázisban a bevezető szakasztól e képzés végéig a "tanulás és gyakorlás" speciális tantervi formában történik. Így egyre szélesítve és mélyítve történik a tartalom feldolgozása. A tanári tevékenység minél szélesebb

alapú elsajátításához a tanárjelölteknek olyan ismereteket kell szerezniük, amelyek nem csupán a konkrét tények elméleti ismeretét foglalják magukban, hanem viselkedésminták elméletorientált elsajátítását is, melyet a gyakorlatok során tovább lehet mélyíteni.

Az első államvizsgát követő gyakorlati képzésről szóló rendelet (Verordnung... 1990 és módosítása) részletesen rögzíti e gyakorlati képzés célját, szervezeti rendjét. Keretként az Iskolagyakorlati Szeminárium szolgál, felügyeletét a rendelet előírásának megfelelően a szenátus megbízottja gyakorolja. Az Iskolagyakorlati Szeminárium magában foglalja az általános és szakszemináriumi formákat, tanórák tartását és kiegészítő kurzusokat. E forma keretén belül a tanárjelöltek meg kell, hogy ismerkedjenek az oktatásban használatos modern technikai eszközökkel is.

Az iskolagyakorlati szemináriumok a *tartományok iskola-hivatalainak* felügyelete alatt állnak. A szemináriumvezető az Intézet főállású közalkalmazottja, míg a szakszemináriumok vezetésére iskolában teljes állásban működő tanárokat kérnek fel félállásos megbízással. Ami a szemináriumokban résztvevő tanárjelöltek számát illeti, Berliini példát említve elmondható, hogy 1994-ben 50 általános szeminárium és 360 szakszeminárium működött, közel 2000 tanárjelölt részvételével. 1995-re 20%-kal kevesebb, 1600 gyakorlatra pályázó tanárjelölt elhelyezésére kívánták a feltételeket megteremteni.

Az *általános szemináriumok* céljuk eléréséhez olyan *tudományterületekről* dolgoznak fel részleteket, mint:

- nevelépszichológia és nevelésszociológia,
- didaktikai elméletek,
- oktatásmódszertan,
- iskolaelmélet.

A leendő tanárok szakmai tevékenységük kibontakoztatásához az oktatás különleges formáival ismerkednek meg: pl. projektoktatással, együttműködés az iskolán kívüli intézményekkel, továbbá az alternatív oktatási formákkal (pl. nyitott oktatás, kísérletek). A politikai képzés feladata e szakaszban egyet jelent egy szabad, demokratikus iskolarend célkitűzéseinek megismerésével. Az elméleti ismeret gyakorlati átültetésének hasznos keretei a speciális tanári tréningek és gyakorlatok.

Az általános szemináriumi munka csoportokban folyik, kijelölt vezető irányításával működik hetente egy alkalommal, 3-3 órás foglalkozások keretében. Az iskolai gyakorlat megkezdése előtt egy háromnapos előkészítő szemináriumon kell a jelölteknek részt venniük, amit az általános szeminárium vezetője tart. (Az általános szemináriumon részt vevő jelöltek száma a törvény szerint csoportonként legfeljebb 40 fő lehet). Az általános szemináriumok munkájába maximum 10 alkalommal külső szakemberek is bevonhatók. Minden hallgatónak – kérésére – félévente kétszer lehetőséget kell biztosítani, hogy más csoportok szemináriumaiba is "behallgasson". Az első és má-

sodik félév után kérelemre a jelöltek szemináriumcserét is végrehajthatnak korlátozott számban.

Most pedig a pedagógiai (általános) szemináriumok munkájáról szólunk oly módon, hogy e forma képzési célkitűzéseit és követelményrendszerét írjuk le a berlini gyakorlat bemutatásával.

Az általános (pedagógiai) szemináriumok főbb témakörei a következők:

- Az iskolai gyakorlati képzés jogi alapjai és keretfeltételei
- A berlini iskola
- Az oktatás és nevelés
- A nevelés mint az iskola feladata
- Az oktatás struktúrája
- Az oktatás megfigyelése és elemzése
- Oktatástervezés
- Médiumok az oktatásban
- Oktatási módszerek
- A diákok mint tanulók
- Az individualitás és szociális rendszer

A tanóra zavarása:

- A tanítási-tanulási eredmények számbavétele
- Tanítási és fejlesztési elméletek
- A tanár pedagógiai szabadsága
- A oktatás (politika) témakörei
- Iskolán kívüli munka
- Kirándulások, tanulmányi utak
- A második államvizsga

A *szakszemináriumok* a szakon belüli oktató-nevelő munka elsajátítására, segítségére irányulnak. A szakok szemináriumain:

- a szakterület oktatásában és nevelésében felmerülő kérdések megvitatására kerül sor. Így órák, órarészletek tervezése és kipróbálása, hospitálások, tanóra-megfigyelések a hozzájuk kapcsolódó elemzéssel, továbbá
- szakdidaktikai koncepciók és a szakmódszertan problémái a különböző iskolatípusok és iskolafokokozatok tanulói esetében, szociális és pszichikai adottságaik figyelembevételével,
- hibadiagnózisok, a differenciálás, a segítő eljárások,
- a tanulók szóbeli és írásbeli teljesítményeinek megállapítása és értékelése,
- tárgyakat átfogó szempontok,
- a szakdidaktikai irodalom elemzése,
- a második államvizsga írásbeli részének témaválasztása és abszolválása,

- a tanulók fogyatékoságának felismerésében együttműködés az arra hivatott intézményekkel.

A szakszeminárium létszáma maximum 10 fő. Az általában heti rendszerességgel tartott foglalkozások időkerete három, illetve négy óra. Három az alsó középfokra készülő tanároknak, négy a gimnáziumi tanárjelöltek számára. A jelöltek (általában 2 szakosok) szakjuknak megfelelően vesznek részt a szemináriumi munkában. A szemináriumok közötti együttműködést szolgálják a szemináriumvezetők szakmai megbeszélései, ahol igyekeznek koordinálni a képzési tartalmakat és módszereket. Ezeket a szakmai beszélgetéseket az iskolai gyakorlati képzésért felelős referens hívja egybe, aki az illetékes szenátus tagja is egyszemélyben. A tanárjelöltek – függetlenül attól, hogy mely iskolatípusra lesznek képesítettek – valamennyi iskolatípusban végezhetnek hospitálásokat, tájékozódva az adott iskolaformában folyó képzés speciális jegyeiről.

(A szakszemináriumok részletesebb vizsgálata túlmutatott lehetőségeinken.)

Az iskolagyakorlati szeminárium az általános és szakszemináriumon kívül *kiegészítő kurzusokat* is magában foglal.

A kiegészítő kurzusok a következő területeken járulnak hozzá a tanárjelöltek iskolai gyakorlati képzéséhez: iskolajog, az egyes tantárgyak didaktikája és módszertana, a neveléstudomány és határtudományai, különleges pedagógiai vagy szakdidaktikai problémák és a tanári tréningek.

Minden hallgató legalább két kurzust – melyből az egyik az *iskolajog* – választ. Egy ilyen kurzuson résztvevők száma nem haladhatja meg a 40 főt. E kurzusok hetente kerülnek megszervezésre és kétórásak, de blokkosíthatók. A foglalkozásokat tarthatják egyetemi alkalmazottak, iskolai tanárok, az iskola-felügyelet munkatársai. Azok a jelöltek, akik elismert, hasonló tematikájú kurzusokon vettek részt, beszámíthatják azt.

A *szemináriumvezető(k)* – az általános szeminárium megtartása mellett – egyéni tanácsadással segítik a gyakornokokat. Felhívják a figyelmet, hogy milyen választási lehetőségeik vannak; segítenek dönteni a tartandó foglalkozások formáiról, terjedelméről, látogatják a jelöltek óráit, tanácsot adnak, és értékelik a hallgatókat. Évente legalább két szakmai beszélgetést kell vezetniük a szakszemináriumok vezetőivel, koordinálniuk kell a szakszemináriumokon folyó munkát a képzés tartalmát és módszereit illetően. Általában ők tartják a továbbképzéseket, a kiegészítő kurzusokat, illetve felelősek ezek sikeréért.

A szakszeminárium vezetői szemeszterenként legalább két bemutató foglalkozást tartanak. Látogatják a hallgatói órákat, tanácsot adnak és értékelnek. A szakszemináriumok vezetőit az iskolaügyért felelős szenátus tagja bízza meg egyetértve az általános szemináriumvezetővel és a területileg illetékes hivatallal. Hasonlóan történik a megbízás visszavonása is. Azok a taná-

rok (közalkalmazottak) kaphatnak megbízást, akik legalább 3 éves szolgálatban eltöltött időt tudnak igazolni, s teljes munkaidőben foglalkoztatottak.

A szeminárium- és szakszeminárium-vezetők feladatkörébe tartozik, hogy figyelemmel kísérjék a pedagógiai kutatásokat, azok eredményeit alkalmazzák és a kísérleti oktatási formákat kipróbálják, valamint a belföldi és külföldi pedagógiai újításokat is beépítsék programjukba. Azok az iskolavezetők, akiknek iskoláiban tanárjelöltek gyakorlatokat végeznek, a szemináriumvezetőkkel együttműködve lehetővé teszik, hogy a jelöltek betekintést nyerjenek az iskola speciális feladataiba, megismerkedjenek az iskolában folyó projektekkel, valamint iskolai rendezvények előkészítésével és lebonyolításával. Az iskola vezetője a szemináriumvezetővel egyetértésben a tanárjelöltek mellé mentort nevez ki, megbízza az iskolában gyakorlatát teljesítő jelöltet önálló tanórák megtartásával. Kötelesek a jelöltek önálló tanításait látogatni és tanácsokat adni. A szeminárium-, szakszeminárium- és iskolavezetők a jelöltekkel szemben utasítási jogkörrel bírnak.

Az iskolai gyakorlati képzés időtartama 24 hónap. Rendszerint májusban és novemberben kezdik meg a jelöltek, és a második államvizsga sikeres letételével ér véget. Bizonyos szakokon és a korábbi teljesítmények elismerésével ez rövidebb idő alatt teljesíthető.

Az írásbeli vizsgadolgozat leadási határidejét megelőző három hétben a tanárjelöltek mentesülnek – az óratartás kivételével – valamennyi iskolai feladat alól. Az általános szemináriumok a szóbeli vizsga megkezdéséig működnek, a szakszemináriumi foglalkozások a vizsgatanításig látogatandók. A vizsgakövetelmény eredménytelen teljesítése új szakszemináriumi kurzus felvételét teszi szükségessé. Az általános és kiegészítő kurzusok azonban nem ismétlődnek meg. A diploma minősítésében jelentős szerepet játszanak a vizsgatanítások érdemjegyei. Ezért a tanárjelöltek igen körültekintően készülnek arra.

2.2.4. A vizsgarendszer és a vizsga tartalma

Vizsgakövetelmények a tanár szakosok első államvizsgáján

A tanári mesterséget alapozó stúdiumok rendszerének fenti leírása alapján egy átfogó kép alakulhatott ki. Viszonylag keveset tudhattunk meg a teljesítendő követelményekről. Most egy másik utat járva szeretnénk még teljesebb módon beszámolni a német tanárképzés első (akadémiai) fázisában történekről. A berlini és chemnitzi neveléstudományi professzorok "vizsgamappájának", illetve egy-egy fejezetének bemutatására vállalkozunk. (A vizsgamappa több oldalas írásban elkészített tájékoztató, melyet a vizsgát fogadó professzor azon hallgatók számára állít össze, akik a professzor által kiírt témákból kívánnak államvizsgát tenni).

Azt gondoljuk, hogy ezzel nem csak az első államvizsga követelményeiről, hanem a képzési folyamat egészéről, a feldolgozott tartalom mélységéről, a

professzori autonómiáról, a hallgatóknak nyújtott segítségről is megbízható információhoz juthatunk.

A korábbi fejezetekben részletesen ismertettük a neveléstudományi stúdi-umok szerkezetét, a választás előírásait, elemeztük és bemutattuk, hogy a tanárjelöltek legalább 12 SWS időkeretben vesznek fel kurzusokat a nevelés-tudomány öt területéből. Azt is leírtuk, hogy e tudományterületek közül Berlin-ben a *Szocializáció és nevelés*, vagy a *Curriculum és oktatás* az, amelyből fő szemináriumot kell választani a tanár szakosoknak. Éppen ezért választottuk példaként J. *Diederich* vizsga-mappájának bemutatását, mert az a *Curriculum és oktatás* tanulmányi területet dolgozza fel egyféle elképzelés szerint.

A Curriculum és oktatás című választható tudomány (rész-) területek nevelés-tudományból a következők:

1. Tanterv- és curriculum-elmélet
2. Didaktikai fogalmak és modellek
3. Oktatási modellek és módszerek
4. Számítógépes oktatás
5. Az oktatáskutatás módszerei
6. A tanítás és tanulás elmélete

A vizsga-mappa tartalmaz vizsga-előkészületi információkat is:

7. A *Curriculum és oktatás* tanulmányi terület követelménye és a vizsga
8. A vizsgára való felkészülés

A tanári mesterség alapozásában oly fontos szerepet játszó didaktikai tanulmányok tartalmából a *Curriculum és oktatás* tanulmányi terület hat részterületén kínál elmélyedést, megadva e tanulmányi területek belső-tartalmi összefoglalását is. A vizsgára való felkészítés célirányos gyakorlatára utal, hogy minden egyes részterületből további vizsga-témák kerülnek meghatározásra, amiből a jelölt választ. E vizsgatémák számunkra is sokat elárulnak a vizsga várható "terjedelméről és mélységéről". De nem csak a követelményekbe, hanem a vizsga-előkészület "titkaiba" is betekintést nyerhetünk. És ami a munka tervezése szempontjából is fontosnak tűnik: milyen segítséget kap(hat) a hallgató tanulmányi munkájának megtervezéséhez, írásbeli munkák elkészítéséhez, a teljesítmény-igazolás (értékelés) megszerzéséhez.

Az *államvizsga pedagógiai-pszichológiai tartalmára* vonatkozóan következtetések vonhatók le az alapján is, ha elemezzük azokat a hallgatói felkészítést segítő munkákat, melyek tematikusan a vizsgára való felkészülést hivatottak segíteni. Most csupán egy ilyen, több kiadást megélt alapmunka címszavait idézzük fel. Azt gondoljuk, e vázlat alapján is következtetések vonhatók le a koncepcióra, a tartalomra. Arnim Kaiser: *Studienbuch Pädagogik: Grund-und Prüfungswissen* című munkáját idézve hét témakörbe sűrítve találjuk a tanári államvizsga tartalmát.

1. A nevelés alapjai: A nevelés antropológiai alapjai; A cselekvés szerkezeti jegyei; Értelem és nyelv; Antropológia és magatartáskutatás; A nevelői tevékenység strukturális elemei.
2. A nevelés céljai: A nevelés funkciója; A nevelési célok változása; A nevelési célok legitimációja; A nevelési célok és a oktatás (művelődés) fogalma; Művelődés és oktatás; Formális és materiális képzéseméletek; Oktatás és képzés a modern korban; Modernizáció; A modernizáció paradoxonjai; A modernizáció és pedagógiára gyakorolt hatásai; A posztmodern; A posztmodern jegyei; A posztmodern és a pedagógia;
3. A nevelés tanuláspszichológiai dimenziói: Mi a tanulás? A behaviorista tanulásfelfogás; A klasszikus kondicionálás (Pavlov); Tanulás a próbálkozás és a tévedés útján (Thorndike); Operáns kondicionálás (Skinner); A behaviorizmus és kritikája; Az értelmes tanulás; Problémamegoldás és gondolkodás; Modelleken való tanulás; A tanulás, mint információfeldolgozás; A tanulócsoport; Véleményalkotás a csoportban;
4. A nevelés szociológiai dimenziói: Szocializáció és nevelés; A funkcióelmélet kritikája; A szimbolikus interakcionizmus; Az interakció szerkezete (interakcióelemzés); Az élettér fogalma és szerkezeti jegyei; Szocializáció a szimbolikus interakcionizmus elméleti kontextusában; Az iskolai szocializáció; A rejtett tanterv; Félelem az iskolában; Iskolai rituálék; Iskola és megbélyegzés;
5. A nevelés intézményi-társadalmi dimenziói: Az iskola funkciói; Iskola és állam; A legitimáció problémája; Az NSZK oktatáspolitikája 1945 után; Az iskolafejlesztés fázisai az NDK-ban; Felnőttképzés – Továbbképzés; Kulcskvalifikációk;
6. A nevelés didaktikai dimenziói. Oktatás-didaktika-curriculum: Mi az oktatás? Az oktatási folyamat szakaszai; Oktatáselemzés; Interakcióelemzés (Flanders); Nyelvi elemzés (Bellack); Jelentéselemzés (Interpretatív eljárás); A didaktika fogalma és a didaktikai elvek; A didaktika és a módszertan elválasztása; A cselekvésirányultság elvei; A tudományorientáltság elvei; A módszerek; Curriculum; Curriculummodellek; Helyzetet elemző elméletek; Nyitott curriculum-modellek; Curriculum és a tanítási cél orientációja; A tanítási cél operacionalizálása; A tanítási cél és a tanítási célok hierarchiája (a tanítási célok taxonómiája);
7. A pedagógia tudományelméleti dimenziói: A hermeneutikai megközelítés; A hermeneutikai kutatás és a kvalitatív módszerek; Az interjú; A kritikai racionalizmus; A kritikai elmélet; A megismerést vezérlő érdeklődés; A vita;

A dokumentumelemzés alapján mondhatjuk, hogy mind a hét témához – olykor az egyes résztémákhoz is – összefoglalás, feladatok és munkajavaslatok kerülnek megfogalmazásra, ezzel is segítve a vizsgára való sikeres felk-

szülést. A nevelés antropológiai alapjai, a posztmodern, a neveléstudomány hermeneutikai megközelítése, azok a témák, amelyekben nagyobb elmélyedést, tájékozódást tételezhetünk, és több olyan témakör kerül elemzésre, mely pl. a magyar tanári képesítési követelményekből nem olvasható ki.

A (második) államvizsgára bocsátás feltételei és követelményei

A tanár szakosok államvizsgáján meg kell bizonyosodni arról, hogy a jelöltek rendelkeznek-e a szükséges képességekkel és tudással, amellyel nevelőként és tanárként eredményesek lehetnek. Be kell bizonyítani a jelöltnek, hogy tud tanórát tervezni, előkészíteni, megtartani, elemezni és eredményeit helyesen tudja értékelni. Bizonyítani kell továbbá, hogy rendelkezik általános didaktikai, pedagógiai-pszichológiai, nevelésszociológiai alapismeretekkel, és ezeket a gyakorlatban is alkalmazni tudja; tisztában van továbbá az iskolajog és iskolaelmélet alapkérdéseivel.

A *államvizsga bizottság* előtt tehető le, ezért a tartományok vizsgabizottságokat hoznak létre, melynek elnökét a hivatal kéri fel és bízta meg. Tagjai lehetnek a szemináriumvezetéssel megbízott egyének, az iskolagyakorlat irányítói, továbbá a tanártársadalom egy képviselője. A bizottság jegyzőkönyvet vezet, a végleges érdemjegy kialakításakor szavazással élhet. A vizsgára bocsátás feltétele, hogy azt a hallgató írásban kérje, és a szükséges adatokat, dokumentumokat benyújtsa. Ezek: életrajz, az első államvizsga hitelesített másolata; igazolások az elvégzett kurzusokról; beszámoló az első államvizsga óta végzett tevékenységről; egy vizsgáztató személyre vonatkozó javaslat. Az iskolában folyó képzés 20. hónapjában a szeminárium vezetői és az iskola vezetése nyilatkozik arról, hogy a jelölt a képzést azon a szinten teljesítette, hogy vizsgára bocsátható-e. Erről egy összefoglaló jelentés készül, mely tartalmazza azokat a jegyeket is, melyet a jelölt teljesítménye alapján kiérdemelt. A hallgatóval az érdemjegyeket minden esetben közölni kell.

A *második államvizsga három részből* áll: egy írásbeli és egy szóbeli vizsgából, valamint a vizsgatanításból. A jelölt záró dolgozatot készít. A vizsgák letétele különböző napokon is történhet, így az részjegyenként is teljesíthető. Az írásbeli vizsgán a jelölt leendő szakmájában "cselekvési és megítélési" képességéről tesz tanúbizonytságot. Azt kell bizonyítani, hogy oktató-nevelő munkájában nevelési- és szaktudományi ismereteit tudja alkalmazni. A záróvizsga dolgozathoz a témát a jelöltnek az iskolai gyakorlatából kell meríteni, mely az iskolai élet valamely oktatási és/vagy nevelési feladatához kapcsolódik. A záródolgozat témájának jóváhagyása a szemináriumvezető feladata.

A *záró dolgozat* elkészítésére a jelöltnek 5 hónap áll rendelkezésére. A témát a 11-14. hét között kell jóváhagyatni. Terjedelme az irodalomjegyzékkel, jegyzetekkel, mellékletekkel együtt nem haladhatja meg az 50 oldalt. A témavezető egyben a dolgozat egyik bírálója, aki érdemjegy-javaslattal is él. Minderről a jelöltet a szóbeli vizsga megkezdése előtt tájékoztatni köteleles. Az

értékelés részét képezi a dolgozat nyelvi megformálása. A nyelvhasználatban tetten érhető hiányosságok jelentősen redukálhatják az egyébként értékes munka érdemjegyét.

A jelöltek a gyakornoki idő végén vizsgatanítást végeznek, mely 50-50 perces tanítást jelent. Ezt követően a jelölt teljesítményének értékelésére kerül sor. A tervezési, elemzési, értékelési munka mellett az érdemjegy elsősorban a tanítási tevékenység minőségét tükrözi. A kétszakos tanárjelöltek szintén mindkét szakból tesznek vizsgatanítást. De a két óra más-más iskolatípusban is teljesíthető.

A *vizsgatanítás* kijelölése a szemináriumvezető és az iskolavezetés egyeztetése alapján történik. A jelölt osztályra vonatkozó javaslatát általában akceptálják a döntés során. A tanítás helyét és idejét, a tanítandó tartalmat – természetesen a kerettantervek figyelembevételével – az óra esedékessége előtt három nappal a jelölt tudomására kell hozni, és tájékoztatni kell róla a vizsga-hivatalt is. A vizsgatanítás előtt 30 perccel a jelöltnak a vizsgatanításról készült vázlatát 7 példányban kell átnyújtania a vizsgabizottságnak.

A *szóbeli vizsga* 60 perces, vizsgatárgyanként 15-15 perc. A vizsga során meg kell győződni arról, hogy a vizsgatárgyakban az elméleti és gyakorlati tudás integrálása tetten érhető-e. A vizsgaeredmények ismertetésével véget ér a második államvizsga. A diplomába: "Tanár gyakornok" bejegyzés kerül, mely utal arra is, hogy "tanárrá" a közalkalmazotti státus elnyerésével válik az immáron két államvizsgát teljesített diplomás.

Az iskolai gyakorlatok első fázisban megvalósuló történéseit vizsgálva könnyű belátni, hogy különösen azon intézményekben, ahol tanár- és tanítóképzés is folyik, de különösen ott, ahol tanító- és tanár szak szakpárban is felvehető, a gyakorlati képzés a tanárképzés egészének megújításához, tapasztalati bázisul szolgálhat.

Összegzés

Németországban a kilencvenes évek – az új szövetségi tartományok létrejöttével – jelentős változásokat hoztak a tanárképzésben is. A német tanárképzési rendszer egységesen kétfázisú lett, az elméleti és a gyakorlati képzés különböző intézményekben és nemzetközi összehasonlításban is hosszú képzési időben valósul meg.

A tanárképzés a legmagasabb, törvényi szinten szabályozott. A német tartományi törvények azonban jelentős különbségeket erősítenek meg, ami az intézményi autonómia "szűrőjén" további eltérések forrása lesz. A német iskolák tanárainak képzése – néhány kivételtől eltekintve – legmagasabb szinten, egyetemi képzés keretében valósul meg. Egyetemen folyik a tanítóképzés is. Mégsem illethető e képzés egységes, egyetemi szintű jelzővel. Elsősorban azért, mert a képzési idő eltér és a képzési tartalom mind a mesterség modulban, mind a szaktudományi felkészítésben különböző. A német pedagóg-

gusképzési formák között, ha képletesen határvonalat kellene húzni a képzések tartalmi elemeit összehasonlítva, az az elemi iskola és az alsó-felső középfok tanárainak képzése között lenne. Az elemi iskolai – és a felső középfok – tanárképzése az egyetemeken azonos szervezési módot követ, és hat egymásra. Az elemi iskolai tanárképzés különösen a gyakorlatorientált képzési formákban szerzett tapasztalatot kínálja a középfok tanárképzése számára, mely egyre gazdagabb lehetőségeket teremt a gyakorlatok továbbfejlesztéséhez. A tanár szakosok számára az jelenti a legnagyobb problémát, hogy a szaktudományi képzés nem minden esetben a tanárképzés tartalmához igazodik, hanem az egyes szakok szaktudományi (magisteri) képzéséhez.

Néhány további érdeklődésre számot tartó tapasztalat:

- A német hallgatók *különböző fakultásokon*, intézetekben vesznek fel tanárképzési kurzusokat, ezért szükségszerűen jöttek létre elsősorban adminisztratív szervezetek a tanárképzés koordinálására. Más-más egység koordinálja a pedagógus mesterség alapozásában részt vevő tanszékeket, intézeteket, a gyakorlati képzés összehangolását, a teljesítés ellenőrzését és értékelését. A módszertanok és a módszertani gyakorlatok a szaktudományi tanszékek kompetenciájába tartoznak. Ugyanakkor ezen szervezetek közötti koordináció hiányában átfedések, illetve hiátusok keletkeznek. De különösen a két fázis közötti jobb párbeszédre lenne szükség.
- A képzés *első fázisában* az alsóbb iskolafokra készülő jelöltek pedagógiai felkészítésére nagyobb időkeret áll rendelkezésre. Az elmélet, de a gyakorlatok aránya is csökken a felső-középfok tanárai képzése esetén. A német tanárképzés *második fázisában* a különböző elnevezés (a gyakornoki idő és a referendariát) ellenére a jelöltek felkészítése igen hasonló utat követ.
- A német tanárképzés mindkét fázisa *állami bizottság előtt* letett államvizsgálattal zárul, melyből az elsőt tudományos, a másodikat tanári vizsgának nevezik. Az állam így ellenőrzi a tanárképzést. E két diploma sem garancia azonban egy tanári státus elnyerésére.
- A leendő tanároknak éppúgy rendelkezniük kell a differenciált szakmai, módszertani, neveléstudományi és társadalomtudományi ismeretekkel, mint a már megszerzett tudás újra és újra aktualizálásának a képességével. A szakmai kompetenciák mellett a tanárjelölteknek magas szintű szociális képességekre, tanácsadó, segítő és innovatív kompetenciákra van szükség. Már a tanulmányaik során fel kell őket készíteni arra, hogy életük során folyamatosan "tanuló" egyénként meg tudjanak felelni leendő pályájuk követelményeinek.
- Befejezésül a tanárképzés munkaerő-piaci aspektusaira is fel kívántuk hívni a figyelmet, utalva a téma aktualitására és gazdag szakirodalmára. A piac, az oktatási rendszer viszonylagos autonómiája és a tanárok pedagógiai szabadságának garantálása teszi lehetővé, hogy az állam

bürokratikus ellenőrzési, szervezési teendői és a pedagógiai realitás közötti feszültség újra meg újra ez utóbbi javára módosuljon. A tanárképzés közszereplői között egyetértés van abban, hogy a képzést neveléstudományi-pedagógiai és nem gazdasági-technikai elvek kell, hogy irányítsák.

3. A tanárképzés a kilencvenes évek új demokráciáiban: Az ukrán tanárképzés

A Szovjetunió felbomlása után a függetlenségét nem túl régen elnyerő Ukrajna a jelenlegi bonyolult gazdasági helyzetben alapvető feladatának tekinti a társadalom minél szélesebb rétegei számára a magas színvonalú szakmai kvalifikáció megszerzését (Demianchuk 1999). Ebben nagy felelősség hárul a jövő nemzedék neveléséért, oktatásáért felősséget vállaló pedagógusokra, képzési szakemberekre. A totalitárius rendszer felszámolását követően azonban nehézségek mutatkoznak a pedagógusképzés terén is, melynek átalakítási törekvéseiről éppúgy szólunk, mint az első lépések megtételéről. Ez fontos azért is, hogy lássuk (1) a már megtett változások adekvátak-e a célnak, és hogy (2) anticipálhassuk a következő évek, évtizedek várható megoldásait. Az ukrán felsőoktatásban a célok kijelölése, az ún. "állami standardok" megalkotása elkezdődött. Úgy értékelhető, hogy a múlt lezárása még hosszú időn keresztül ad feladatot a felsőoktatási rendszer számára.

3.1. A közelmúlt és a tanárképzés rendszerkörnyezete

A közép-kelet-európai térség etatista rendszereit alapjaiban megrendítő változások Ukrajnában talán még felkészületlenebbül érintették a felsőoktatást. Elsősorban a személyi feltételrendszer hiánya (hiányossága) miatt lassabban indult el az átalakulás. Ahhoz, hogy a tanárképzésben, illetve a tanári mesterségre való felkészítés alapozásában elmélyülhessünk, tekintsük át a 90-es évek ukrán felsőoktatásában lezajlott eseményeket.

A felsőoktatás, a tudományos képzés és ezzel együtt a tanárképzés nagy hatással van minden nemzet szellemi potenciáljának alakulására, a nemzetgazdaság magasan képzett szakemberekkel való ellátására, és így a gazdaság krízishelyzetből való kilábalásának meghatározó tényezője. A hatékony gazdaságot magukénak tudó országok tapasztalata bizonyítja, hogy fejlődésükben stratégiai szerepet játszott az oktatás és a tudomány megfelelő finanszírozása. Ezért Ukrajnában állami és regionális szinten is kezdeményezték a felsőoktatás, a magasan kvalifikált szakemberek képzésének javítását, a felkészítés anyagi, tárgyi-technikai feltételeinek bővítését. A felsőoktatás tényleges reformja Ukrajnában az ország politikai függetlenségével vette kezdetét. A végbement változások hatására többek között ideológiamentessé vált az oktatás. Ukrajna 1996. június 28-án elfogadott alkotmánya meghatározta a

felsőoktatás fejlesztésének irányvonalait is. A felsőoktatás reformkoncepciójának kidolgozását segítő elkészült és elfogadásra került az *"Oktatás – Ukrajna és a 21. század"* című program, melyben megfogalmazódnak a képzés tartalmi megújításának stratégiai feladatai (Peleh 1999), így az állami (központi) követelmények és az ehhez igazodó ismeretkörök, a különböző képzési szintekhez kapcsolódó képességek, készségek, személyiségjellemzők, a képzési tartalom kiválasztása és strukturálása a differenciálás-integrálás elvének megfelelően, az egyéni képességekhez és igényekhez igazodó alternatív lehetőségek biztosítása. A felsőoktatási reform során így a tanárképzésben a következő feladatok prioritása érvényesül:

- a szakemberképzés olyan rugalmas, dinamikus, lépcsőzetes rendszerének kidolgozása, amely lehetővé teszi az egyén képességének megfelelően az egyéni igények és lehetőségek kielégítését különböző oktatási és képzési szinteken;
- a felsőoktatási intézmények hálózatának létrehozása, mely a képzési szintek, típusok, formák, az időtartam, a finanszírozás módja szerint egyszerre elégíthetne ki regionális és országos érdekeket;
- a diplomák már részben megvalósult nemzetközi elismerésének, ekvivalenciájának támogatása. (Ukrajna is aláírta a Lisszaboni Egyezményt, mely értelmében Ukrajna is azon európai országok közé tartozik, melynek diplomáját az Európai Unió egész területén elfogadják (Peleh 1999).

A jogi kereteket a felsőoktatás, így a tanárképzés továbbfejlesztéséhez az oktatásról szóló 1996. évi törvény biztosítja. Második fejezetének 42-46. cikkelyei (A felsőfokú képzés; A felsőfokú intézmények; Tudományos tevékenység a felsőoktatási intézményekben; A felsőoktatási intézmények autonómiája) egyértelmű útmutatást adnak az intézményi autonómia kérdéskörébe nem sorolt feladatok és lehetőségek megtalálásában, végrehajtásában.

A tanárképzés stratégiai átalakítása a fenti törvény alapján elkezdődött és több elképzelés látott napvilágot. Egy ilyen, az Ungvári Állami Egyetem Pedagógia Tanszéke által publikált gondolatsor. A tanárképzés fejlesztése szempontjából öt pontban foglalják össze ajánlásait továbbgondolás céljából.

1. A *pedagóguspályára történő szakmai orientáció* a tanulóifjúság körében, a későbbi beilleszkedés segítése:

- speciálisan kidolgozott *programokkal*, melyek igazodnak a különböző iskolatípusok és évfolyamok tanulóihoz;
- olyan téli és nyári *tanfolyamokkal* (szemináriumokkal, programokkal), melyek a különböző tantárgyak elmélyültebb tanulmányozását segítik, lehetőséget adva pedagógiai (szakközép)iskolákban a gyakorlati és laboratóriumi munkák végrehajtására, különös tekintettel a tanulók adottságaira és érdeklődésére;

- a pedagógiai intézményekbe felvételizők komplex szakmai-pszichológiai *vizsgálatával* a döntés előkészítése érdekében.

2. A leendő szakemberek tudományos, szakmai-metodikai *felkészítése*, melynek célja a tudományos kutatás módszertanának és eljárásainak elsajátítása. A szakmai és általános tárgyak szerepének hangsúlyozása az alkotó személyiség megalapozásában és fejlesztésében. E felkészítés során a tantárgyak széles körét ismerhetik meg a hallgatók, biztosítva ezáltal egységes ismeretrendszerük kialakulását, mely feltétele a hatékony, kompetens, kreatív szakmai tevékenységnek.

3. Magas szintű humán és kulturális *alapozás*. Ez részben a megfelelő tantárgyakon (történelem, világirodalom, retorika, idegen nyelvek, nemzet/népismeret, ökológia) keresztül történik, részben pedig a szociális, kulturális kérdésköröknek az általános elméleti tantárgyakba és a szaktárgyakba való integrálásával. Ez elősegíti a pedagógus általános és szakmai kultúrájának alakulását, szakmai műveltségének fejlődését, a nevelés-oktatás hatékonyságának növekedését, azaz a szakember szociális aktivitásának, intelligenciájának formálódását.

4. Sokoldalú pszichológiai-pedagógiai felkészítés. A fogalmi és a metodológiai aspektusok megerősítésével ez adja a szakképzés egészének azt a speciális irányát, mely a jelöltek számára biztosíthatja az önismeret, a szakmai képességek megfelelő szintjét, felvértezheti őket a szociológiai és pedagógiai ráhatások eszközeivel, formálhatja és fejlesztheti a hivatástudatot és az alkotói kompetenciákat.

5. A szakember felkészültségi szintjének állandó, diagnosztikus vizsgálata, objektív és szubjektív mutatók, a megfelelő kritériumok és módszerek alkalmazásával. Ez az eljárás lehetőséget ad az esetleges korrekciókra, a differenciált megközelítési módokra a képzés folyamán a különböző intézményekben (pedagógiai iskola, pedagógiai kollégium, pedagógiai főiskola, pedagógiai egyetem vagy a klasszikus egyetem pedagógiai kara, posztgraduális képzés és átképzés) az akkreditáció szintjétől függően.

A pedagógusképzés ajánlott stratégiája szempontjából a következő *célokat* kívánják megvalósítani (Sagarda et al. 1997):

- a tanítás és a nevelés innovációs technikáinak hasznosítása, mely egyaránt érinti a képzés tartalmának megújítását (rugalmas, variálható, a nemzeti és a globális jelleget egyaránt tükröző tantervek megvalósítását), és az oktatás eltérő, nem hagyományos formáinak és módszereinek alkalmazását, a nemzetközi standardok figyelembe vételét;
- a tehetséges fiatalok pályaorientációja során az érdeklődésnek, mint a személyiségfejlesztés fontos elemének hangsúlyozása, a kötelesség-tudat fejlesztése a szabadság- és személyiségjogok korlátozása nélkül, az egyéniség és az önállóság fejlesztése diagnosztikai és prognosztikai alapokon;

- a képzés profiljának bővítése, különös tekintettel a képzés tartalmi alapjaira, az elméleti-fogalmi, metodológiai aspektus mélyítésére, a szakmai-gyakorlati felkészítés intenzívebbé tételére az újabb tanulás-szervezési eljárások, a gyakorlat jelentőségének növelésével; a gyakorlatnak is, mint a felkészítés többi formájának tudományos-kutatási jelleget kell kapnia, hisz ez a forma a hallgatók tudományos kutatómunkájának a terepe, ugyanakkor lehetőséget nyújt a valós szakmai tevékenység elméleti és gyakorlati ismereteinek, készségeinek integrálására;
- a felkészítés individualizálása során egyéni programok alkalmazása, a hallgatók önálló munkájának programozott, személyiségorientált megszervezése;
- a képzés informatizálása, a számítógépes technológia széles körű felhasználása a pszichológiai-pedagógiai kutatásokban; az adatok feldolgozásában és strukturálásában megfelelő jártasság szerzése a pedagógusmesterség tökéletesítése érdekében; ezen ismeretek felhasználása a képzési folyamat tervezésében, irányításában (tananyag szemléletessé tétele, tartalom kiválasztás, a saját kutatás eredményeinek beépítése a stúdiumokba);
- a nemzeti kultúra értékeihez való megfelelő viszonyulás kialakítása, mely csak úgy valósítható meg, ha a hallgatók kutatásaiban a szociális érzékenység tükröződik; a témák, az évfolyam- és szakdolgozatok egyaránt szocio-kulturális vonatkozásúak, továbbá integrált kurzusok és speciálkollégiumok indításával lehetővé válik a kulturális, történelmi, szociológiai, ökológiai, etikai és más problémák kezelése, a tudományos-technikai és a humán ismeretek integrációja, egyben a szakmai műveltség fejlesztése, így a nemzetközi trendeket is szem előtt tartó sikeres szakemberek felkészítése.
- A pszichológiai-pedagógiai felkészítésben fontos a szociálpedagógia módszertanának elsajátítása, az egyéni és a képzési célok egységének kialakítása, új eljárások segítségével a személyiség- és közösségfejlődés szakaszainak, a harmonikus fejlesztés érdekében történő egyéni ráhatás eszközeinek, a diagnosztikus vizsgálati módszereknek ismerete. A leendő pedagógusok ismerjék a nemzeti pedagógia és a népismeret értékeit, a tevékenység, az önismeret, és az önbizalom jelentőségét, fejlesszék szociális aktivitásukat.

A szakmai-pedagógiai képzés stratégiájának *további célja* a leendő hallgatókkal folytatott (nevelő)munka megújítása. Ehhez olyan modell kidolgozása és megvalósítása, mely rugalmas ismeret- és képességrendszer kialakításával sikeressé teszi majdani nevelőmunkájukat az iskolában, a tantestületben, az iskola társadalmi környezetében. A pszichológiai-pedagógiai kutatások elemeinek nevelőmunkába történő beépítése segíti az ismeretet felhasználó egyén személyiségének alakítását. A képzési folyamatban alkalmazott új módszerek és eljárások erősítik a módszertani

módszerek és eljárások erősítik a módszertani felkészülést, és gazdagítják a leendő szakemberek tevékenységét, továbbá segíthetnek megoldani a hallgatók tanulásszervezési gondjait, az önálló munka megfelelő formáinak megtalálását. Különös figyelmet érdemelnek a szociálpszichológiai tréningek és néhány heurisztikus módszer, melyek jól beváltak a hallgatók felkészítésében. Az új módszerek alkalmazása során olyan nem hagyományos tanulási formák jelennek meg, mint pl. előadás-vita, előadás-konferencia; integrált előadás, valamint játék, kerek asztal beszélgetés, szeminárium-konferencia, tantárgyközi szeminárium, kutatási szeminárium, laboratóriumi munka közösségi-csoportos végzése, melyek a tanárképzésben már széles körben használatosak.

Az *ellenőrzés* sokféle formájának bevezetése lehetőséget teremt a korrigálásra mind a tanulási-nevelési folyamat szervezésében (a hallgatók önálló munkáját is ideértve), mind a felkészítés optimális terjedelmének és tartalmának meghatározásában, a tanterv, a tantárgyak kialakításában, a tanítási módszerek és eszközök kiválasztásában.

A bemutatott pedagógusképzési fejlesztési stratégia megvalósításához az ungvári szakemberek elengedhetetlennek tartják a megfelelő anyagi-technikai bázis kialakítását (pl. tanulmányi-képzési komplexumok) és a pedagógiai intézmények irányításának megújítását.

3.2. A pedagógikum tartalma a tanárképzésben

3.2.1. A tanári mesterségre való felkészítés alapozása

Az ukrán tanárképzés tartalmának bemutatását – figyelembe véve, hogy nem készültek el a képesítési követelmények – a kijevi, az ungvári, és a rivneyi egyetemek tanári mesterségre való felkészítésének gyakorlata alapján végezzük, egy-egy területet, képzési formát hol részletesebben, hol csak nagy vonalaiban vázolva fel. Az intézmények kiválasztásában a területi elvet, valamint a fenntartói (állami és magán) szempontot kívántuk érvényesíteni.

Kijev és Ungvár nagy tanárképzési hagyományokkal rendelkezik. A képzésre fordított idő az egyes intézményekben, karokon igen nagy eltérést mutat, e különbségek ugyanakkor tartalmi vonatkozásúak is. A tanári mesterségre való felkészítés elméleti alapozása általában a második éven kezdődik el, az elmúlt évtizedek hagyományaival teljesen megegyező módon. Két szemeszteren át tanulnak a hallgatók pedagógiát, és év végén vizsgát tesznek. Harmadéven egy féléven át hallgatnak a tanárjelöltek pedagógiatörténetet. Egy-egy tantárgy tematikája jól strukturált részeket (fejezeteket) tartalmaz, egy-

egy fejezet 5-8 témakört foglal magában, melyek tovább bomlanak egy-egy előadás, szeminárium anyagára.

Leggyakrabban alkalmazott időkeretként 200 órát szánnak a különböző tervezetek, dokumentumok a pedagógia tárgyra, (ebből 40 óra előadás, 30 óra szeminárium, 130 óra egyéni felkészülés és gyakorlat). A pedagógia tudományterületeiből az alábbiak kerülnek feldolgozásra:

- A pedagógia alapjai
- Neveléelmélet
- Oktatáselmélet
- Iskolai oktatás, nevelés.

Egy féléven át tanulnak pedagógiatörténetet a harmadéves hallgatók, összesen 52 órában, ebből 20 óra előadás, 16 óra egyéni felkészülés és szeminárium, 16 óra gyakorlat. Az ötödik félév végén kerül sor a vizsgára.

Az alapozást követően speciálkollégiumi foglalkozáson is részt vesznek a tanárjelöltek.

A legújabb 2001-es rivnyi tervezetek a korábbitól lényegesen eltérő megoldásokat is kínálnak. A *Pedagógia, Pedagógiatörténet* mellett *A nevelőmunka elmélete és módszerei*, *A pedagógusmesterség alapjai* is önálló stúdiumokként kerülnek beépítésre. A pszichológiai alapozás 2-3 stúdium teljesítésével történik, úgy mint *Általános pszichológia*, *Fejlődés- és pedagógiai pszichológia*. Ez összesen mintegy 150 kontakt óra előadást, szemináriumot és gyakorlatot egyaránt jelent. A tanári felkészítés záróvizsgával fejeződik be. A tanári képesítő vizsga az államvizsga része, gyakorlati jellegű, hisz zárótanítást és szakdolgozat védést jelent. Ez teljes egészében megegyezik a később ismertetett bolgár gyakorlattal.

A tanári mesterség alapozása a Kijevi Állami Nyelvtudományi Egyetemen

A tanárképzés pedagógiai tartalmának részletes bemutatását a Kijevi Állami Nyelvtudományi Egyetem Pedagógia Tanszékének tematikus tervei alapján végezzük. Választásunkat indokolja, hogy a programokat vizsgálva megállapítható volt, hogy azok igen részletesen, és a felesleges átfedéseket kiszűrve pontosan tartalmazzák a témák (tartalmak) leírását, az előadások új fogalmainak felsorolását, az egyes foglalkozások főbb hangsúlyait. A fogalomkészlet illetően "tervezése" jó lehetőséget biztosít az egymásra épülő kurzusok tartalmának pontosabb meghatározásához is. (Az általunk vizsgált valamennyi tematika megadja időtervében a téma feldolgozásához rendelt (előadásokra, szeminárium foglalkozásokra, a hallgatók egyéni munkájára szánt) időkeretet).

A *pedagógiatörténet és pedagógia tárgyak időkerete* tökéletesen meg-
egyezik az ukrán állami felsőoktatási intézményekben követett gyakorlattal,
annak ellenére, hogy Ukrajna központilag kidolgozott képesítési követelmé-
nyekkel nem rendelkezik (ld. a következő 4. sz. táblázat).

4.sz. táblázat

A pedagógiatörténet és pedagógia tárgyak időkerete

Tantárgy	Előadás	Szeminárium	Önálló munka/ Gyakorlat	Összesen/óra
Nevelés- történet	20 (6 óra levelező képzésben)	16 (8 óra levelező képzésben)	14	50 (14 óra levele- ző képzésben)
Pedagógia	40 óra	30 óra	130 óra	200 óra

A *pedagógiatörténet* stúdium a nemzetközi és az ukrán iskola- és nevelés-
történetet két részben dolgozza fel. Az első rész hét témát jelöl, de csak há-
rom téma kerül feldolgozásra kontakt (előadás, szeminárium) foglalkozás
keretében, négy téma (a középkor nevelése; Pestalozzi munkássága;
Diesterweg pedagógiai hagyatéka és a 19., 20. század európai és amerikai
pedagógia gondolkodói) önálló feldolgozásra vár. A második rész az ukrán
iskolatörténet és pedagógiai gondolkodók megismerését, megismertetését
célozza. Ebben a részben tíz téma szerepel, nő a témákhoz kapcsolódó elő-
adások és szemináriumok aránya, csupán két téma vár önálló hallgatói fel-
dolgozásra.

A *pedagógia* kurzus tartalma a Kijevi Állami Nyelvtudományi Egyetemen
négy részre osztható és húsz témát ölel fel. Egyetlen témához – Az osztály-
és tanórarendszer az iskolában – nincs előadás, ezt önállóan dolgozzák fel a
hallgatók. Minden második témához kapcsolódik szeminárium. A tematika az
egyes témákhoz megadja a célt, a főbb elveket és a fogalomkészletet, s
amennyiben a téma szemináriumon kerül feldolgozásra, a témához kapcsoló-
dó szemináriumi feladatokat is. A tematika második része részletesen tartal-
mazza az előadások és szemináriumok tartalmi leírását, és a minden témá-
hoz kapcsolódó irodalomjegyzéket.

A kijevi egyetemen a *pedagógiai tárgyak oktatásának célja*, hogy a tanár
szakos hallgatók elsajátítsák a neveléstudomány elméletét, a nevelési folya-
mat eredményes irányításának összetevőit, a tanítás metodikai alapjait. Tuda-
tosítsa a tanulóifjúság hazaszeretetre nevelését, a személyiség minden irá-
nyú formálását, a tanulás tartalmát, a tanulók nevelését és fejlesztését min-
den iskolai szakaszban. A személyiség minden oldalú fejlesztésének célja a
korábbi elképzelések lenyomataként él tovább. E pedagógiai kurzust a szak-
emberek meghatározónak tekintik a tanárjelöltek pszichológiai, pedagógiai
felkészítésében, mely során a leendő pedagógusok megismerkednek a me-
todológiai-elméleti alapokkal is, a követelményeknek megfelelően képessé

válnak pedagógiai alkotásra, nevelési-oktatási tevékenység végzésére. A *pedagógiai kurzus* négy nagyobb fejezetét ismertetjük az alábbiakban.

Az *első fejezet* hat témát ölel fel. Az első téma a pedagógiának, mint tudománynak és mint tantárgynak főbb gondolatait elemzi, kezdve a pedagógia értelmezésétől, összetevőitől, főbb kategóriáinak bemutatásán át egészen interdiszciplináris kapcsolataikig, időszerű kérdéséig. A téma feldolgozása során a pedagógia jelentőségének bemutatása, a nevelés alapjainak megismerése, a nevelés társadalmi és pedagógiai folyamatként való értelmezése történik. Olyan fogalmakkal ismerkednek meg a hallgatók, mint pedagógia, nevelés, tanítás, tanulás, képzés, önképzés, a nevelés folyamatjellege, formái, módszerei, eszközei. A ma használatban levő ukrán tankönyvek, jegyzetek egyébként jó lehetőséget is adnak arra, hogy a hallgatók megismerjék az ukrán közoktatási rendszert, az oktatás sajátosságait és nemzeti jellemzőit. E téma részeként – az ukrán képzés sajátosságaként – bemutatásra kerül a felsőoktatás, mint intézményrendszer, valamint a hallgatók jellegzetes tevékenységrendszere. A pedagógia történeti aspektusa elemzésre, bemutatásra kerül, mintegy alapozva a neveléstörténetet éppúgy, mint a neveléseméletet vagy a didaktikát. Majd a pedagógia általános alapjait tárgyalja a program olyan kérdéskörökre koncentrálna, mint a pedagógia tudomány- és tantárgyjellege. A második téma a pedagógia tudományközi kapcsolatait tárja fel, kiemelten vizsgálva a gyermekkor pszichológiájával és fiziológiájával való összefüggéseket. Olyan elméleti alapok elsajátítása történik, amelyek szükségesek az iskola pedagógiai folyamatának megalapozásában. A pedagógia interdiszciplináris kapcsolatainak, jelentőségének hangsúlyozása a gyermek fejlődésében, tanulásában és nevelésében szintén része e céloknak. A második téma főbb fogalmai: fejlődés, személyiségformálás, pszichikus folyamatok, a korosztályonkénti fejlődés periódusai, környezet, nevelés. A szemináriumi-gyakorlati foglalkozás e témához kapcsolódóan a gyermek fejlődése és a személyiség formálása közötti kapcsolatot veszi górcső alá, majd a korosztályonkénti fejlődési fokozatok jellemzőire tér ki, valamint a pedagógia napjainkban betöltött szerepét vizsgálja a személyiségformálásban. A harmadik téma keretében az ukrán közoktatási rendszerrel ismerkednek meg a hallgatók. Negyedik témaként a tanári professzió kérdését tárgyalják. Szemináriumi-gyakorlati foglalkozás keretén belül a tanári mesterségre, a pedagógiai innováció elemzésére, jellemzésére kerül sor, majd a tanárokkal szemben támasztott követelmények számbavétele következik. Végül írásban vallanak a hallgatók arról, hogy milyen tanárok szeretnének lenni. A tanárképzés és a tanár szakos hallgatók címet viseli az ötödik téma. Szemináriumi foglalkozásokon dolgozzák fel a hallgatói munka természete a felsőoktatásban, tanulási sajátosságok a tanárképzésben, az egyes foglalkozásokra és a vizsgákra való egyéni (sikeres) felkészülés kérdéseit. Hatodik, záró témaként az összehasonlító pedagógia alapkérdéseivel ismerkednek a tanárjelöltek.

A *második fejezet* a nevelésemélet értelmezésével foglalkozik – öt témakört ölelve fel – , melyet a személyiségpszichológiával való tantárgyi koncent-

rációban párhuzamosan tanulnak a hallgatók. Új, egyéni-individuális elméletet alakíthatnak így ki a nevelői munka metodikájára figyelve. Emellett kirajzolódik a nevelési folyamat szerkezete, céljai, jellemzői, konkrét formái, az iskolai nevelés metodikája és a módszerek alkalmazásának lehetőségei. E témakörben önálló részként jelenik meg a szociálpedagógia, mely tovább differenciálódik: népnevelési pedagógiára, családpedagógiára, gyermekotthoni pedagógiára tagoltan. E kurzus kapcsán először kerül elemzésre a nevelésemélet strukturális, szisztematikus, komplex, differenciált és individuális aspektusa. Új, korszerű elemként van jelen az osztályfőnök munkája, az önkormányzatiság, az önnevelés, a hátrányos helyzetű tanulókkal való bánásmód. Hetedik, nyolcadik témaként jelenik meg a nevelésemélet főbb elveinek feldolgozása. E témák szemináriumi-gyakorlati foglalkozásai a nevelőmunkához való egyéni viszonyulásról, a pedagógiai folyamatban alkalmazott módszerek és eszközök jellemzőiről, a tanórán és a tanórán kívüli nevelésről, a nevelés alanyairól szól. A szemináriumi-gyakorlati foglalkozásokon szerepel még a gyermek önnevelésének segítése a különböző korosztályokban, az irányítás során alkalmazott módszerek, eljárások, a leendő tanárok önnevelése, a szociálisan inadaptált gyerekek nevelésének elmélete és módszerei. Konzultációra és egyéni munkára nyílik lehetősége a hallgatóknak e témában. E mellett a gyermek pszichológiai és pedagógiai jellemzésének kérdését is feldolgozzák. A kilencedik téma az osztályfőnöki munka lényegét vizsgálja. A szociálpedagógiáról a tizedik téma szól. Szemináriumi-gyakorlati foglalkozásokon és önálló hallgatói munka keretében készülnek fel a tanulmányi kirándulások szociálpedagógiai aspektusaira, valamint a szociálpedagógia tárgykörébe tartozó szociális feladatokkal való ismerkedésre. Tizenegyedik témaként jelenik meg a környezetpedagógia előadás és önálló hallgatói munka keretében.

A *harmadik fejezet* a didaktikával, a tanítás-tanulás elméletével foglalkozik és hat témát tartalmaz. Elemzésre kerülő fogalmak a tanítás, a tanulás, az oktatási folyamat struktúrája, céljai, jellemzői, az oktatási folyamat komponensei, tartalma, a tanítási-tanulási folyamat szervezeti keretei és formái (elsősorban a tanóra), tanítási módszerek és eljárások, a tanítás feltételei. Erre épül a különböző tárgyak iskolai tanításának szakmódszertana, amely a következő szemeszterben lép be a képzésbe. A tizenkettedik téma a tanulási folyamat oktatáseméleti alapjainak feltárására összpontosít. Az előadás, a szemináriumi-gyakorlati és egyéni foglalkozások tartalma: a didaktika alapkérdései, a nevelés és oktatás egysége, a didaktika története és jelene, összehasonlító elemzése. Az általános és középfokú oktatás tartalma, komponensei, tantárgyi rendszere, a tantervi szabályozás a következő, tizenharmadik téma része.

A tizennegyedik téma a tanítás feltételrendszerével foglalkozik. Az oktatási törvényt és azokat a körülményeket elemzi, amelyek meghatározzák az oktatás törvényszerűségeit és szabályozzák tartalmát, módszereit, eszközeit, valamint kiemelten kezeli az ellenőrzés fajtáit. A tizenötödik téma a tanítás

módszereit és eszközeit tárgyalja előadás, szemináriumi-gyakorlati foglalkozás, és önálló hallgatói munka keretében. A szemináriumi-gyakorlati foglalkozás az elméleti anyag ismételt áttekintése mellett a módszerek alkalmazásáról szól, a tanítási órák látogatása során megadott szempontok alapján szerzett tapasztalatok elemzésével. Tizenhatodik téma az osztály- és tanórarendszer, melyet önálló hallgatói munka keretében dolgoznak fel. A tizenhetedik téma a tanulásszervezés formáira és fajtáira helyezi a hangsúlyt előadás és önálló hallgatói munka keretén belül. A szemináriumi-gyakorlati foglalkozás egy adott tanóra tervezésére összpontosít, az egész didaktikai anyag ismétlésére kollokvium formájában kerül sor.

A *negyedik fejezetben* a "korábbi iskolatanok" összehasonlításával az innovatív törekvések kerülnek a középpontba: tartalomelemzésre kerül a nevelési-oktatási folyamat, a tudás, az erkölcsi, az esztétikai, ökonómiai, ökológiai, testi, jogi nevelés iskolai és tanórán kívüli lehetőségei, továbbá az iskola vezetése, a népoktatással foglalkozó szervezetek, az adminisztrációs és módszertani tevékenység megszervezése. A pedagógiai kurzus ezen fejezete magában foglalja a klasszikus iskolaelméleteket, a legújabb kutatásokat és a nemzeti nevelés jellemzőit, számba véve a pedagógia tudomány interdiszciplináris kapcsolatait. A tizennyolcadik téma az oktatási, nevelési folyamat megszervezésére és lebonyolítására, az iskolatanra fókuszál előadás, szemináriumi foglalkozás és önálló hallgatói munka keretében. A tizenkilencedik téma az általános iskola irányítását tárgyalja, a huszadik a tanári szakma alapjait veszi számba előadások és önálló hallgatói munka keretében. E stúdium zárásaként minden másodéves hallgató egy "konferencián" vesz részt önálló beszámolóval, melynek témái már a módszertani stúdiumokat készítik elő. Olyan általános pedagógiai összefüggések bemutatásáról van szó, melyek a pedagógia és a módszertanok kapcsolatait emelik ki a tantárgyakban (pl. az idegen nyelvek tanításában). A konferencia témája továbbá a pedagógia vizsga főbb követelményeinek ismertetése.

A kijevei egyetem pedagógiai tanszéke minden témakörhöz kérdéseket ad meg, például

- 1) Az összehasonlító pedagógia alapjai című témához (ez a hatodik téma volt) kapcsolódnak az alábbi kérdések.
 - Mivel foglalkozik az összehasonlító pedagógia?
 - Milyen módszerek ismertek az oktatás és nevelés nemzetközi kutatásában?
 - Milyen jelentősége volt a nyugati országok oktatási gyakorlatában a 80-as évek reformjainak?
 - Hogyan hat a neveléstudomány nemzetközi eredményeinek tanulmányozása Ukrajnában az európai standardok elérésében?
- 2) A családi nevelés alapjai című témához a következő önellenőrzést segítő kérdéseket ajánlja a tervezet.
 - Milyen családi tényezők befolyásolják a gyermek nevelését?

- Hogyan lehet családon belül konszenzusra jutni a gyerekneveléssel kapcsolatban?
- Mit jelent a gyerek számára a szülői minta és annak követése?
- Milyen módszerei, technikái ismertek a családi nevelésnek?
- Milyen formák jöttek létre a pedagógus és a szülő együttműködésére?

A *pedagógia* tantárgy – mint láttuk – előadások és szemináriumok rendszerében kerül feldolgozásra jelentős mennyiségű önálló hallgatói munkával kiegészítve. A tantárgyat a hallgatók a negyedik félévben vizsgával fejezik be. Követelményként az alábbiak kerültek megfogalmazásra.

A tanulmányok ideje alatt a hallgatók kötelesek elsajátítani az oktató- nevelőmunka irányítását, a pedagógiai tevékenység tervezését, a célkitűzések meghatározását, a feladatválasztást, a tanulói magatartás és tevékenység, a pedagógiai helyzetek elemzését az osztályban, az osztályfőnöki szerepet, az individuális munka alkalmazását, a gyermeki személyiség formálását és fejlesztését, a szülővel való kapcsolattartás formáit. El kell sajátítaniuk a pedagógiai kutatás módszertanát, a pszichológiai, pedagógiai diagnosztika módszereit, az oktatás és a nevelés differenciált eljárásait. Alkalmazni kell tudniuk a megszerzett pedagógiai tudást a gyakorlatban, a szakdolgozat és a diplomamunka megírása során, az eredményesen teljesített vizsgák alkalmával.

Szemináriumi-gyakorlati foglalkozások kiscsoportos formában folynak. Az előadások anyagát a hallgatók saját jegyzetükkel egészítik ki, melynek elsődleges forrásai az ukrán pedagógia klasszikusainak (pl. Makarenko, Szuhomlinszkij) írásai, és a pedagógiai sajtóban megjelent publikációk. A nemzetközi pedagógiai irodalom kiemelkedő munkái a pedagógiatörténet stúdiumban kerülnek említésre. A szemináriumi-gyakorlati foglalkozást vezető tanárok folyamatosan ellenőrzik a pedagógiai elméleti tudást és annak alkalmazni tudását a gyakorlatban, előkészítve a negyedik félév végi vizsgát. A *vizsga témaköreit* a hallgatók előre megkapják, ezek megegyeznek a tematikában szereplő főbb témákkal. Minden tételben három kérdés szerepel és egy pedagógiai feladat, vagy egy olyan irodalmi forrás bemutatása, amely a pedagógiáról, vagy annak valamely területéről szól.

Az ukrán képzés sajátossága, amint ennek egy példáját már említettük, hogy a nappali tagozatos hallgatókat bevonják a részükre rendszeresen szervezett *konferenciák* munkájába, ahol előadásokat tartanak. A tanárok kezdeményezésére lehet más tanórán kívüli foglalkozásokat is szervezni (pl. találkozás pedagógusokkal, más előadók meghívása, eredményesen működő iskolák meglátogatása). Az első "konferenciát" az év elején tartják, melynek témája az "Önálló munka a pedagógiai forrásokkal". Megítélésünk szerint ez hatékony módja lehet a hallgatók bevezetésének a pedagógiai szakirodalom feldolgozásába, a pedagógiai források önálló elemzésének elsajátításába. A konferencia-formát ugyanakkor talán fönn kellene tartani egy jelentős tudományos diákköri eseményre, ahol az új (saját) eredményekről számolhatnak be a hallgatók, és ahol már nem az elsődleges tudásszerzés van a közép-

pontban. Természetesen nem kérdőjelezhető meg a források önálló feldolgozására való felkészítés szükségessége.

A tematikák fejezetenként tartalmaznak *irodalomjegyzéket*, mellyel kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy a 90-es évek közepének legfrissebb hazai munkáit tartalmazza, de a 80-as évek alapmunkái is végig szerepelnek az egyes témák bibliográfiájában. Külföldi szerzők eredetiben való olvasására nem ösztönöz a tematika. Fordításokat sem véltünk felfedezni az európai vagy a tengerentúli irodalomból. Meg kell azonban jegyezni, hogy a hallgatók számára összeállított tankönyvek már egy-egy német vagy angolszász vonatkozású irodalomra hivatkoznak, és a "Pityer" kiadó gondozásában megjelentek az első angol nyelvű pedagógiai, pszichológiai művek orosz fordításai, melyek a nagyobb városokban Kijevben és Harkovban már hozzáférhetőek.

A tanári mesterség alapozása az Ungvári Állami Egyetemen

A pedagógiai kurzus valamennyi témája arra épít, hogy az egyén nem csak objektuma, hanem szubjektuma is az oktatási-nevelési folyamatnak. A tanuló személyiségének fejlesztése során be kell vonni őt különböző tevékenységekbe, ezáltal ösztönözve az aktív önnevelésre, önálló egyéni munkájának tanár által történő irányításával pedig aktivizálni.

A pedagógiai kurzus tartalmának összeállítói úgy vélik, hogy az elősegíti

- a pedagógiai tevékenység tartalmával, a pedagógiai tudás sajátosságaival, a pedagógiai technológiával, illetve a pedagógia mesterfogásával való megismerkedést,
- a pedagógiai helyzetek, azok elemzésében a képességek kialakítását,
- a pedagógiai kísérletek végzéséhez szükséges elméleti ismereteket és tapasztalatszerzést, továbbá az oktatási-nevelési folyamat tervezésében, megszervezésében és megvalósításában való jártasság megszerzését.

E kurzus a pedagógia legfontosabb területeiről, részdiszciplínáiról ad tájékoztatást. A tervezet hat fejezetben 37 témát fogalmaz meg. A fő témakörök (nevelés, didaktika, iskola) megegyeznek a már bemutatott kijevi egyetemen oktatottakkal. A főbb részdiszciplínák struktúrája sem tér el lényegesen egymástól. A négy nagy témakörre fordított időkeretben azonban már eltér pl. a kijevi gyakorlattól. A szemináriumok száma valamelyest több, ezért a témakörök jobban felapróztak, viszont az előadásokat követő szemináriumok korlátozott száma miatt azok tartalma nem előadást követő szeminárium, hanem a gyakorlat által felvetett problémák megbeszélésére szolgál.

Valamennyi pedagógiai stúdiumban szerepel a gyakorlat szempontjából oly fontos elmélyülés, amely egyaránt lehet a nevelési feladathoz, vagy a tanítási-tanulási folyamathoz kapcsolódó problémakör. Nincsenek pontos ismereteink arról, hogy milyen gazdag programból választhatnak a hallgatók,

reteink arról, hogy milyen gazdag programból választhatnak a hallgatók, de mégis azt feltételezzük, hogy a neveléshez és a tanórán kívüli pedagógusi tevékenységkörhöz kapcsolódnak ezek a lehetőségek. Általában jellemző, hogy a speciálkollégiumok nem zárulnak teljesítményértékeléssel. Ugyanakkor a speciálkollégiumi foglalkozások szervezésével ellentétes, hogy az időkeret nagy részét előadásra fordítják. Ez még akkor sem indokolható, ha egy témában való elmélyedéshez nélkülözhetetlen az elméleti tudás.

Az Ungvári Állami Egyetem Pedagógia Tanszékén meghirdetett "Az iskolában folyó nevelőmunka módszertana" című speciálkollégium programja a fent leírtakkal azonos módon szervezett. A speciálkollégium előadási témái részben szemináriumon is feldolgozásra kerülnek.

Az adott program indítása azért vált szükségessé, mert az oktató munka tervei általában nem érintik az iskolai nevelőmunka módszertanát. E speciálkollégiummal már a pedagógusjelöltek felkészítése során az alkalmazott módszerek megválasztásával hozzá lehet járulni a fenti célhoz az egyetem keretei között. A program mindenekelőtt a pedagógus pszichológiai, pedagógiai és módszertani munkájára való felkészülést segíti. Az ukrán nemzeti nevelés koncepciója a nevelés megújult rendszerének az alapja, amely többek között magában foglalja a hivatásra való felkészítés gyakorlati irányának megerősítését, ráirányítva a figyelmet a tudáselemek rendszerére, az iskolai nevelői tevékenység helyes gyakorlatára.

A programhoz kapcsolódó gyakorlati foglalkozások terve a hallgatók tevékenységének olyan átalakítását irányozza elő, amely a jelöltek személyiségének általános fejlődésében, társadalmi érettségük, tudásuk növekedésében, önismeretük fejlődésében elengedhetetlenül szükségesek a hivatásszerű pedagógiai tevékenység gyakorlása során.

Tanárképzés a Rivnyei magánegyetemen

Az ukrán tanárképzésben közvetített pedagógiai tartalom bemutatását egy új intézmény – a *rivnyei magánegyetem* – gyakorlatát felidézve zárjuk –, mely tanárképzését egyetemi szintűvé tudta akkreditáltatni 2001-ben. A *pedagógiai, pszichológiai alapozást* nyolc tantárgy keretében kezdik el felmenő rendszerben. Ezen alapozásra 702 órát szánnak, melyből 448 kontakt óra és legalább 254 óra a hallgatók önálló munkájához kapcsolódó tevékenységet jelöl. A teljes időkeretből 432 óra pedagógiára, 270 óra pszichológiára fordítandó. A pedagógiai diszciplína tárgyai: általános pedagógia, neveléstörténet, nevelélmélet és nevelésmódszertan, iskolatan, a pedagógus mesterség alapjai. A pszichológia diszciplína tárgyai: általános pszichológia, fejlődés- és pedagógiai pszichológia, a családi élet pszichológiája és etikája, szociálpszichológia. Valamennyi alapozó tárgy előadás és szeminárium keretében kerül feldolgozásra, nagyobb az előadások időkerete (258 óra), gyakorlati szemináriumra 168 óra áll rendelkezésre. A pedagógus mesterség alapjai tárgyhoz 18 óra keretben laboratóriumi foglalkozás társul, mely kiscsoportos, projekt jellegű feladatmegoldást jelent. Minden stúdiumból – és ez teljesen új az ukrán

felsőoktatás gyakorlatában – tantárgyanként 2 óra individuális foglalkozást, konzultációt is biztosít az egyetem a felkészüléshez.

Ezen alapozásra 162 óra időkeretben *módszertan* épül. (A különböző szakok a módszertan időkeretére vonatkozóan nagyon nagy eltérést mutatnak). A pedagógiai, pszichológiai alapozás időkeretét, ha egy két szakos egyetemi ötéves képzés 4888 kontakt órájához hasonlítjuk, akkor ez az alapozás a teljes időkeret közel 9 %-át teszi ki. Ez az arány kevesebb, mint a magyar vagy a szlovák tanárképzési gyakorlatban, abszolút értékben azonban több, így elegendőnek tekinthető az alapozáshoz. A legújabb programok is nagyon nagy óraszámot (1352 óra) szánnak az általános értelmiségképzésnek.

3.2.2. A pedagógiai gyakorlatok rendszere az ukrán tanárképzésben

A pedagógiai gyakorlatok szervesen illeszkednek az elméleti képzéshez, melyek évek, évtizedek pozitív hagyományait, az ún. "folyamatos pedagógiai, pszichológiai gyakorlatokat" viszik tovább.

Az *elsőéves hallgatók pedagógiai gyakorlata* a pszichológia tárgyköréhez kapcsolódik, melynek célja: ismerkedés a tanári viselkedésmód, a tanári kultúra elemeivel, bevezetés az önképzésbe, a pedagógiai gyakorlatok megvalósítása. A pedagógiai gyakorlat idején az adott iskola programja alapján dolgoznak a hallgatók, feljegyzést készítenek a gyakorlat befejezése után "Az első pedagógiai gyakorlatom" vagy "Gondolataim, benyomásaim a gyermekekkel való foglalkozásban" címmel, amelyet a gyakorlatot vezető tanárhoz kell eljuttatniuk. A pedagógiai gyakorlat során megválasztásra kerül a "Legjobb diáktanár", valamint a legjobb írásbeli munkát is jutalmazzák. A hallgatók a gyakorlatot a következők figyelembe vételével állíthatják össze:

1-2. nap: ismerkedés az iskolával, az iskola éves munkatervével, az osztályokkal, az osztályfőnökök munkájával, az osztályon és iskolán kívüli munkával; kérdőívek készítése, beszélgetések, interjúk tanulókkal, tanárokkal;

3-4. nap: egy osztályfőnöki foglalkozás előkészítése, egy (kiválasztott) osztályban a tanulók viselkedésének megfigyelése különböző helyzetekben, adatgyűjtés, a neveléssel kapcsolatos iskolai dokumentumok tanulmányozása,

5-6. nap: osztályfőnöki (nevelői) foglalkozás (részlet) megtartása, a kérdőívek feldolgozása, összegzés készítése.

Az elsőéves hallgatók által végzett megfigyelések tárgykörei: a kisiskolás tanulási tevékenysége, a kisiskolások érdeklődése; az osztályfőnök nevelőmunkája és annak hatása; a kisiskolás figyelme, emlékezete; a készségek és a képességek szintje az iskolába lépéskor; a játék szerepe a nevelésben; az életkörülmények hatása a kisiskolásokra; a hagyományok szerepe a tanulói személyiség kibontakozásában; a tanulók tájékozódása; a nemzeti öntudat, népszokások, népviseletek szerepe az esztétikai nevelésben.

A hallgatónak a gyakorlati feladatok megoldásához szüksége van a pedagógiai megfigyelés módszertanának ismeretére. Komplex pedagógiai módszert kell alkalmazniuk, ami a következő komponensekből áll:

- a megfigyelés céljának, konkrét helyének kijelölése,
- az iskolai dokumentáció tanulmányozása (osztálynapló, ellenőrző könyv, törzskönyv, iskolai és házi füzetek, ellenőrző dolgozatok, tantervek),
- a tanulókkal folytatott beszélgetések, kérdőívek, riportok, tesztek.

A gyakorlat tartalmából kitűnik, hogy a képzés során az egyes témakörök feldolgozásához biztosított önálló hallgatói munka nélkülözhetetlen a képzési követelmények teljesítéséhez. A gyakorlat nem teljesíthető sikeresen, ha nem ismerkedik meg a hallgató a pedagógiai kutatás módszereivel, azok alkalmazási kritériumaival, ugyanis a gyakorlatokra előírt megfigyelés, kérdőív, teszt összeállítása, interjúk felvétele szakértelmet követel.

A *másodéves hallgatók pedagógiai gyakorlata* két hétig tart. Ez idő alatt a következő témák jelentik a gyakorlat súlypontjait:

- az iskolai nevelési folyamat jellege,
- a nevelés eltérő módszertani sajátosságai az alsó és a felső tagozatban,
- különböző életkorú gyermekek pszichológiája, különös tekintettel a tanulók értelmi fejlettségére, gondolkodására, érzelmeire.

A gyakorlat ideje alatt a következő tevékenységek gyakorlására nyílik lehetőség: gyűjtési akciók egyedülálló részére, szociális segítségnyújtás rokkantaknak, sokgyermekes családoknak; bábjáték óvodások, idősek részére; a költészet, a humor, a szatíra estje; irodalmi, földrajzi, sport vetélkedő; rajzverseny, népi ukrán játékok; versmondók, mesemondók estje; kirándulások meghatározott pedagógiai céllal.

Folytatódnak az előző évi megfigyelések a tanulók tevékenységének, munkájának nyomon követésével a tanórán is. A hallgatók folytatják az iskolai dokumentumok tanulmányozását: naplókat, személyi anyagokat, törzslapokat, ellenőrzőket, füzeteket, kimutatásokat, jegyzőkönyveket, tanári feljegyzéseket elemeznek. Ezen kívül tervezett, célirányos beszélgetéseket folytatnak tanulókkal, tanárokkal.

A pedagógiai gyakorlat munkaterv-javaslat:

- 1-3. nap: osztályok látogatása, az iskolai munkaterv megismerése, a megfigyelés témájának kiválasztása, kérdések, kérdőívek összeállítása, riportkészítés,
- 4-10. nap: az osztályban folyó nevelőmunka, a tanulói személyiség, a tanulók figyelmének megfigyelése,
- 10-12. nap: a megfigyelések, a tapasztalatok összegzése.

A gyakorlat befejeztével írásbeli dolgozat formájában egy téma átfogó ki-dolgozására kerül sor. Választható témák: A gyermek egyénisége és szerepe a nevelés folyamatában; Figyelemfelkeltés iskolás korban; Aktuális feladatok a ma iskolájában; Az osztályfőnök szerepe a nevelésben; Tanári elhivatottság a nevelői munkában; A kamaszkor; Tehetséggondozás; A felzárkóztatás; A középiskolások érdeklődése; A család szerepe a nevelésben.

A *harmadik évfolyamon* végzett *gyakorlat* az általános pedagógia és a pedagógiai pszichológia tárgyköreihez kapcsolódik. E gyakorlat feladatai közé sorolható a tanári munka mélyebb megismerése, a tanórán végzett munka pedagógiai és pszichológiai szempontjai, alsó és felső tagozatos tanulók körében végzett nevelőmunka, pszichológiai megfigyelések. A gyakorlat ideje alatt a hallgatók lehetőséget kapnak nyelvi estek, vetélkedők rendezésére, néprajzi, művészeti délután (festők, szobrászok munkáiból kiállítás) szervezésére, zenedéltán, író-olvasó találkozó megszervezésére, családfa elkészítésére, népszokások felelevenítésére, rajzverseny, játékok lebonyolítására, kirándulások, múzeum- és színházlátogatások szervezésére.

Fontos része a gyakorlatnak az *óralátogatás, óraelemzés*. Az órai munka pedagógiai pszichológiai elemzésének kritériumai: az óra témája; az óra célja, feladata; szervezés az órán; a tanulók tudásának ellenőrzése, számonkérés; új ismeretszerzés; gyakorlás; házi feladat; az óra általános pedagógiai, pszichológiai elemzése, tanulságainak összefoglalása, értékelése.

A *pedagógiai, pszichológiai elemzés* alapelvei:

- A tanulók életkori sajátosságainak figyelembe vétele az óra céljának meghatározásakor.
- A tanulók ismeretszerzésének folyamata a tanórán. A figyelem, a gondolkodás, a tanuló és a tanár kommunikációja. Érzelmi, emocionális ráhatás a tanulóra.
- Hogyan kapcsolódik az új ismeret a régebben tanultakhoz? Mennyit dolgoznak a tanulók a tanórán? Tanulói aktivitás, passzivitás.
- Szemléltetés a tanítási órán.
- Tanári és tanulói viselkedés a tanórán.

A harmadéves hallgatók a gyakorlati munkájuk során gyűjtött anyagaikat felhasználhatják módszertani témában írt szakdolgozatuk készítésénél is. Gyakorlatuk abban különbözik az előző évfolyamokétól, hogy a hallgatók maguk is részt vesznek az iskolai feladatok megoldásában, órákat vezetnek, füzeteket, dolgozatokat javítanak, értékelnek, osztályoznak, felhasználva az előző évek pedagógiai és pszichológiai méréseit. Jellemzéseket készítenek a tanulókról, osztályokról. Míg az előző évek gyakorlatában leginkább csak megfigyelők, addig a *IV. és az V. évfolyamon a hallgatók* maguk végzik a tanári tevékenységet. Ezen *évfolyamok gyakorlati tevékenységét* a hallgatók számára készített módszertani ajánlások feladatait követve azért mutatjuk be részletesen, mert a tanárrá válás fontos periódusáról van szó, melyben a reflexióra is megvan a lehetőség.

A pedagógiai gyakorlat célja:

- a hallgatók tudják alkalmazni a gyakorlatban a pedagógiai és pszichológiai ismereteiket,
- legyenek képesek önállóan megoldani a munkájuk (tanítás) során felmerülő kérdéseket,
- legyenek képesek ön- és személyiségfejlesztő tevékenységük további mélyítésére, tökéletesítésére.

A pedagógiai gyakorlat tartalma:

1. Az oktató-nevelő munka rendszerének szisztematikus áttekintése (iskolai és osztály szinten):
 - a. az iskola speciális tevékenységének megismerése, hagyományok az iskolai oktatásban,
 - b. valamennyi tantárgyból óralátogatás,
 - c. az osztályfőnöki munka rendszerének tanulmányozása,
 - d. ismerkedés a szakkörök, filmklubok, fakultációk és más tanórán kívüli formák munkájával.
2. Egy kiválasztott osztály tanulóinak megismerése:
 - a. a tanulók életkori sajátosságainak tanulmányozása, kérdőívek, tesztek kitöltése a sokoldalú megismerés céljából,
 - b. egy tanuló (negyedéven) és egy osztály (ötödéven) pszichológiai és pedagógiai jellemzése.
3. Oktató-nevelő munka a tanórákon:
 - a. óravázlat, feljegyzés készítése minden tanítási óráról,
 - b. a tanórák nevelési mozzanatainak figyelemmel kísérése,
 - c. a megtartott tanóra pedagógiai, pszichológiai elemzése a vezető tanár segítségével,
 - d. korrepetálás megszervezése a gyengébb tanulmányi teljesítményt nyújtó tanulók részére.
4. Az osztályfőnöki teendők ellátása: negyedéven segédosztályfőnök, ötödéven osztályfőnök
 - a. a tanulók életkori sajátosságainak megfigyelése,
 - b. a mindennapi osztályfőnöki teendők ellátása, az ügyeletes, a hetes, a hiányzás ellenőrzése,
 - c. egyénre szabott nevelőmunka tervezése,
 - d. két tanórán kívüli tevékenység megszervezése,
 - e. az osztálynapló vezetése, az ellenőrzők beírása, az osztályt érintő egyéb dokumentumok vezetése.
5. Tudományos igényű megfigyelések a pedagógiai gyakorlat ideje alatt:
 - a. egyéni (választás szerinti) kísérleti feladat teljesítése,
 - b. a szakdolgozat részeként elővizsgálatok, megfigyelések végzése,
 - c. iskolai nevelési értekezleteken való részvétel.
6. Az évfolyamtársak bemutató és gyakorló óráinak látogatása és elemzése

7. A gyakorlati munkáról (hospitálásról) vezetett dokumentumok elkészítése és leadása a vezető tanárnak:
 - a. beszámoló,
 - b. egy tanuló (negyedéven), egy osztály (ötödéven) pedagógiai, pszichológiai elemzése,
 - c. egy tanórán kívüli tevékenység teljes körű leírása,
 - d. az elért célok ismertetése.

A gyakorlatok sikeres teljesítése érdekében a képző intézmények segédanyagokat állítanak össze, melyeket a hallgatók a gyakorlati képzés előtt kapnak kézhez. A hallgatók számára összeállított módszertani ajánlások min-tát is tartalmazzak pl. a tanulók magatartásának tanulmányozásához.

A gyakorlat ideje alatt minden IV. és V. éves hallgató részt vesz tudomá-nyos konferencián, kizárólag gyakorlaton lévő hallgatók részére szervezett nevelési értekezleten. A nevelési, illetve pedagógiai, pszichológiai témában készült tudományos dolgozat a konferencián kb. 10-15 percben kerül ismerte-tésre, melyet vita követ. A gyakorlat teljesítményértékeléssel zárul, melybe a konferencián nyújtott teljesítmény is beszámít.

Kihívások és válaszok

A tanárképzés számtalan problémával küzd. Az ellentmondások feltárásá-
ra vizsgálatok, kutatások indultak, pl az 1990/91-es tanév elején, amikor a Rivnyei Tanárképző Főiskolán 824 tanárjelölt hallgatót kérdeztek meg pályaválasztásukról. Arra a kérdésre, hogy miért éppen a pedagóguspályát választotta, a megkérdezettek 33 %-a azt felelte: "szeretem a választott szakomat", 11 % válasza szerint "hasznos akarok lenni a társadalom számára", 12,5 % "példát veszek kedvenc tanáromról (szüleimről), 26,5 %-ának "tetszik a peda-góguspálya", 12,4 % szerint, mert "szeretem a gyerekeket", 4,6 % pedig egyéb okot említett. A harmadik félév végén megismételt vizsgálatban azt kérdezték a hallgatóktól, hogy milyen pályát választanának, ha újra választ-hatnának. Ugyanezt a pályát választaná a megkérdezettek 64 %-a, másikat választana 27,5 %, nem tudott dönteni 8,5 %. Látható, hogy a hallgatók egy részének a pedagóguspálya alaposabb megismerése után csökken e szakma iránti érdeklődése. Az ő számukra már a tanári mesterségre való felkészülés szakasza sem vonzó, a tanulási folyamat egyszerűen "legyünk rajta túl minél előbb" effektusa figyelhető meg. "Tévedtem ugyan a pályaválasztásban, de majd csak lesz valahogy". A "valahogy lesz" társadalmi és egyéni problémá-
kat tartogat.

Empirikus vizsgálatok megerősítve a fent olvasható adatokat azt is jelzik, hogy a tanárképző főiskolákon a tanulmányok ideje alatt a hallgatók 30 %-a részben vagy teljesen kiábrándul választott hivatásából. Az első évfolyamon ez az arány 7 %, az első gyakorlat után 18 %, a második gyakorlat után már

22-30 %. A hallgatók egy része pedig a tanári képesítés megszerzését követően nem választja az iskolát, a tanítást. Vannak olyanok is, akik rövid idő elteltével, 1-2 esztendő után hagyják el a pályát. Pedagógusi végzettséggel rendelkező egyének helyezkednek el könyvtárakban, különféle hivatalokban, s újabban az üzleti világban is.

Ebből a helyzetből kivezető egyik út – az ukrán kutatók szerint (Sztyepanisin 1993) – az lenne, ha egy szélesebb alapozású pedagógusképzési rendszer jönne létre, melyben

1. az első lépcsőfok a prepedeutika lenne, amely egy általános pedagógiai felkészítést jelent és olyan kurzust foglalna magában, amely megismertetné a tanulókat még középfokon a család pedagógiai alapjaival, a pedagógiai pályákkal, a szülők számára pedig előadássorozatot jelentene etnopedagógiából.
2. A pedagógusképzés rendszerének második foka a pedagógusképző intézetekben folyó képzés, mely során nevelőket képeznek az óvodák, tanítókat az iskolák alsó tagozatai számára. A 90-es évek elejének nagy vitája – Kell-e felsőfokú végzettséget követelni attól, aki tanítóképzőbe jár? – eldőlt, a törvény főiskolai végzettséget ír elő a tanítók számára is. A vita ugyanakkor fel-fellángol, egyesek hibás döntésnek tartják a középfokú tanítóképző intézetek felszámolását.
3. A pedagógusképzés harmadik lépcsőfoka – amely a tanítóképzőkkel együtt alkotja a rendszer fő komponensét – a felsőfokú tanárképzés az egyetemeken és a tanárképző főiskolákon.
4. A pedagógusképzés negyedik lépcsőfokát az aspirantúra képezi, mely a legtöbb kritikát kapja, hiszen a felsőfokú pedagógusképző intézet végzőse a diploma megszerzése után az aspirantúra keretén belül kiválasztja a kandidátusi értekezése témáját, megírja és megvédi azt, s ez után a legnagyobb jóakarattal sem válhat a tanárok tanárává, hiszen nem ismeri az iskola belső világát, az iskola "termelési technológiáját". Számára ugyanis hiányzik az általános oktatási tapasztalat, hiszen itt a gyakorlati ismeretek nem játszanak olyan fontos szerepet, mint az elméleti tudás.
5. A pedagógusképzés mintegy ötödik lépcsőfoka a tanárképző főiskolákon, az egyetemeken, a területi pedagógiai továbbképző intézetekben szervezett pedagógus továbbképzés. Ezeket a továbbképzéseket öt évente egy egyhónapos tanfolyam keretében szervezik. Ezen a területen is számtalan kritika, észrevétel fogalmazódik meg. Javaslat volt pl. e továbbképzések három évenkénti teljesítése, az előadások arányának csökkentése, a gyakorlati, laboratóriumi foglalkozások arányának növelése érdekében, illetve, hogy a tanfolyamok tartalmának jobban figyelembe kellene venni a regionális sajátosságokat és a tanárok szükségleteit.

A pedagógus (tovább)képzés rendszerének része az ukrán felsőfokú tanártovábbképző intézet. A Pedagógiai Tudományok Akadémiája, a

főváros tudományegyetemének, valamint pedagógiai egyetemének neveléstudományi tanszékeinek szellemi bázisán működik. A továbbképző intézet célkitűzései között szerepel

- a nemzetközi pedagógiai, pszichológiai szintéren megjelent új ismeretek bemutatása, a felsőfokú oktatási intézetek tanárainak, a gyakorlat szakembereinek, tanárjelölteknek a tudományos munkába való bevonása,
- a tanárok és más előadók által megtartott előadások, szeminárium, laboratóriumi foglalkozások megbeszélése a tanszékek oktatóinak részvételével,
- pedagógiai, pszichológiai és/vagy módszertani kísérletben való részvétel elősegítése.

A fent ismertetett öt fokozatú pedagógusképzési rendszer első foka a megszüntetett középfokú tanítóképzés jó tapasztalatainak megmentését célozza.

Összegzés

Az ukrán felsőoktatás *törvényileg szabályozott*. A tanárképzés egységes képesítési követelményei azonban még nem készültek el, az egyes szakok állami standardjai most vannak elfogadás alatt, ezért a – minisztériumok által jóváhagyott – programok nagyon különbözőek.

Ma egymás mellett él az *egyetemi és főiskolai tanárképzés*, valamint a tanítóképzés. Az ukrán tanárképzést egyfázisúnak minősíthetjük, a szak(ok) és a tanári mesterség elsajátítása párhuzamos képzési modellben történik, melyben általában másodéven kezdődik a pedagógiai-pszichológiai felkészítés.

Az *alapozó pedagógiai kurzusok* a képzés szempontjából legfontosabb elméleti kérdéseket tárgyalják. A rendelkezésre álló időkeret intézményenként és az esetek többségében képzésenként (szakonként) eltérő, ami a hiányzó tanári képesítési követelményekkel magyarázható. A tanulmányi formák közül előnyben részesítettek az előadások, így a legfontosabb elméleti kérdésekről nagyelőadás keretében tájékozódhatnak a hallgatók. Kevés a kiscsoportos foglalkozás. A szemináriumokon és a laboratóriumi foglalkozásokon a tanári tréningekre fordított idő szűkös, így a tanári mesterség elsajátításában oly fontos képességfejlesztés nem megfelelő súllyal szerepel a tanárképzés programjában. A tréning jellegű képzések iránti igény már megfogalmazódott bizonyos tervezetekben, azonban a szakmai közvéleményben nem megfelelően argumentált, illetve hiányoznak a képzett szakemberek.

A tanárképzési gyakorlat megújítása során keresik a "nemzeti pedagógia" átszarmaztatásának lehetőségeit, megfogalmazódik az európai tendenciákhoz való alkalmazkodás igénye, azonban eddig rövidnek bizonyult az idő arra,

hogy a hallgatóknak ukrán nyelvű nemzetközi szakirodalom álljon rendelkezésre.

A pedagógiai stúdiumok *összóraszám*a (a kontakt órák) az intézmények többségében alatta marad a magyar vagy a legtöbb nyugat-európai országok tanárképzési gyakorlatának. A tanári mesterség alapozásában szerepet játszó pedagógiai stúdium a *neveléstörténet*, mind időkeretével, mind tartalmi gazdagságával keresi, egyben bemutatja a nemzeti és nemzetközileg is példaértékű pedagógiai gondolkodók munkáiból a ma számára is mondanivalóval bíró pedagógiai tapasztalatot, tradíciót.

A *pedagógia stúdium* négy fejezete az elmélet és a gyakorlat szempontjából leglényegesebb témaköröket tartalmazza. A hallgatók önálló munkájára szánt idő – annak ellenére, hogy a kreditrendszer nem került bevezetésre –, már tervezett, a kontakt foglalkozásoknak csaknem kétszerese, mely jelzi azt is, hogy az új ismeretek önálló feldolgozását, a tudás önálló megszerzését fontosnak tartják a szakemberek. A képzés egészét követő pedagógiai gyakorlatokkal kiegészülve mégis e program alkalmas lehet egy "jó nemzeti tanárképzés" megvalósítására.

A pszichológiatudomány terén egyértelműbb a nyugati orientáció, jobban hozzáférhető az irodalom. A pedagógia helyzete sokkal bonyolultabb. A tanári mesterségre való felkészítésben a pedagógiai és a pszichológiai stúdiumok száma a különböző intézményekben 4-10 tantárgy. A 90-es évek előtt a pedagógia és pszichológia aránya kétharmad-egyharmad volt a képzésben, amely napjainkra a pszichológia irányába (csaknem fele-fele arányban) látszik elmozdulni.

A módszertanok ráépülnek erre az alapozásra, az időkeret nagyon különböző, de elégségesnek mondható az eredményes képzéshez. Néhány intézmény a fakultációk között külön hirdeti meg a tanári szakot, így a tanári pályát ténylegesen választók igen nagy időkeretben készülhetnek hivatásukra.

Mind a pedagógiai és pszichológiai, mind a módszertani *képzésre* igaz az *elméleti irányultság*, az előadások és szemináriumok aránya kétharmad-egyharmad. A legnagyobb hiátus a kontakt órákra is igényt tartó képességfejlesztésben vélhető felfedezni. A szaktanszékek szervezik a módszertant és a gyakorlatokat. Kiemelésre érdemes a *folyamatos pedagógiai, pszichológiai gyakorlat* tradíciójának továbbélése. Tartalmában új elemek azonban alig kerültek beépítésre, és nem tűnik megoldottnak az elmélet és a gyakorlat közelítése, a hallgatók gyakorlaton szerzett tapasztalatainak elméleti megerősítése sem. A gyakorlati képzés, illetve a gyakorlatok aránya a teljes képzési program 7-14 %-át teszi ki, ami nagyon jelentős bármely összehasonlításban.

Nincs önálló tanári képesítő vizsga, a képzés államvizsgával zárul. Az intézmények konzervativizmusa, a tanárképzésben koordináló intézet hiánya az új utak keresését hátráltatja. A képzés megújítása elsősorban a tanári mesterségre való felkészítésben résztvevő felsőoktatási szakemberek innovációs készségétől várható. Ukrajna is nyitottabbá vált, lehetővé téve az oktatók számára nemzetközi szakmai kapcsolatok építését, konferenciákon való

részvételt, és megfelelő nyelvtudás birtokában a nemzetközi tudományos életbe való bekapcsolódást. Ez utóbbi lehetőséggel ma még nem egyformán tudnak élni az intézmények.

Az "új" és a "régi" keveredik a programokban, illetve a helyesen megfogalmazott célkitűzések a fenti okok miatt csak részben valósulnak meg, esetleg elmaradnak.

Summary

György Venter: Foundation of the Teacher Profession I – Changes in Europe in the 90s –

*Hungarian Institute for Educational Research, Budapest, 2003.
Research Papers 243.*

The two volumes of "*Foundation of the Teacher Profession*", has been published nowadays, can undertake not more than introduce some examples of the plentiful European teacher training practices. In the course of the research we have drawn up the "diagnostic results" of the preparation for the teacher profession, paying attention to the demands of the turn of the century, as a kind of generalization of fifteen teacher training institutions in case of ten countries.

There are analysed two comprehensive questions in the country-studies. Firstly, the context factors that determine the whole of the teacher training, secondly the content of teacher training, which can be described by the concept of pedagogics that means all the questions of preparation for the teacher profession, such as psychological foundation, methodological preparation and the school practices, or rather its closing, content specifications and organizational setting.

At the same time we intended to show the special unique solutions in case of all the countries concerning teacher training and those solutions that can be made use of in the "common knowledge", which are especially actualized by the Bologna Process. The Bologna Declaration prefers linear higher education system. Making higher education linear is a very complex process as the double-phased higher education system has also developed in teacher training during the previous decades, appears at university and college level, and based on each other.

The informative description of teacher training of the examined countries can be rendered by the deeper analysis of the German practice, but some segments of the Danish teacher training will also be introduced. The analysis of teacher training of the new democracies is based on the Slovakian and Ukrainian practices, but it will be also concerned the innovative concepts and specifications of the Czech and Bulgarian teacher trainings.

Besides introducing the European tendencies, the first part of this study involves two country-studies about the German and Ukrainian teacher training.

Concerning all the aspects, there will be introduced the German teacher training which has old and democratic traditions. In the 1990s, after the reunion, essential changes appeared in the area of teacher training in

Germany. The whole German teacher training system became two-phased, the theoretical and practical trainings come true by a long training period and with several specifications both in the different institutions and in case of international comparison.

The Ukrainian higher education is regulated by law. University and college teacher training coexistence. However the unique qualification requirements of teacher training have not been ready yet, the national standards of certain majors are under acceptance therefore the programmes are very heterogeneous. In the course of the innovation of the teacher training practice the transmitting possibilities of "national pedagogy" is being searched, but there is also formulated the demand for adapting the European tendencies.

Az Oktatókutató Intézet a magyar oktatásügy átfogó problémáinak tudományos kutatóhelye.

Vizsgálatai a felsőoktatáson túl a közoktatásra, a szakképzésre és az ifjúsági korosztályokra is vonatkoznak, ezek problémáit összefüggéseikben elemzik és így elősegítik az oktatásügy egészére vonatkozó döntések hosszú távú tudományos megalapozását, előkészítését.

Elemzése a rendszerváltás oktatási következményeire éppúgy irányulnak, mint az ezredforduló globalizációs kihívásainak és az Európai Unió csatlakozás követelményeihez történő társadalmi alkalmazkodásnak az oktatáspolitikai feltételeire.

Az Oktatási Minisztérium felsőoktatási helyettes államtitkára által felügyelt intézet kutatási profilja – eltérően a más hasonló intézményekétől -, stratégiai jellegű, vagyis a felsőoktatási-, a köz- és szakoktatási rendszernek a strukturális, szerkezeti, politikai, finanszírozási, fejlesztési problémáira irányul, ezeket országos, regionális, területi és helyi, illetve intézményi szinten egyaránt vizsgálja.

Empirikus szociológiai kutatásaival, statisztikai és oktatás-gazdaságtani elemzéseivel, politikai esettanulmányaival az Oktatókutató Intézet hozzájárul a felsőoktatás, és a középfokú iskolahálózat fejlesztéséhez, az iskolázási létszámok és a pedagógusszükséglet előrejelzéséhez, az oktatásfinanszírozási alternatívák kimunkálásához, a felsőoktatási és tudományos kutatás Európai Unió és nemzetközi integrációjához.

Eredményeit a kormányzati oktatáspolitikai formálói közvetlenül is felhasználják, de munkatársai szakértőként a helyi önkormányzatok, a parlamenti bizottságok oktatási koncepcióinak kialakításához is hozzájárulnak.

Az intézet fenntartója az Oktatási Minisztérium, de kutatási költségeinek jelentős részét pályázati úton (OTKA, OKTK, külföldi és nemzetközi szervezetek, stb.) nyeri el, illetve külső megrendelésre (önkormányzatok, kormányzati és érdekszervezetek, felsőoktatási intézmények, nagyvállalatok, alapítványok, stb.) megbízásából is végez vizsgálatokat, közvéleménykutatásokat, szakképzési és felsőoktatási intézmények, intézményhálózatok átvilágítását.

Kialakult kapcsolatrendszere sokrétű: az intézet, illetve vezető munkatársai éppúgy tagjai számos nemzetközi kutatási szervezet, folyóirat és intézmény irányító testületének, mint ahogyan a hazai tudományos és közélet testületeinek is – az MTA Pedagógiai Bizottságától a Magyar Akkreditációs Bizottságig.

Az Oktatókutató Intézet a Debreceni Egyetemmel együttműködve a felsőoktatás-kutatók posztgraduális képzésének egyik országos központja, és közös Kutatási Központot működtet az ELTE Szociológiai- és Szociálpolitikai Intézetével is. Az intézet munkatársai e mellett tanítanak az ELTE, a DE, a SZTE, a PTE, BKÁE stb. egyetemi kurzusain és több főiskolán, illetve a pedagógus továbbképzés területi intézményeiben is.

Az Oktatókutató Intézet legújabb kiadványai

Kutatás közben füzet sorozat

Educatio folyóirat

Eddig megjelent kilenc évfolyam.

Legújabb számaink:

Nyelvtudás
Oktatás – Politika – Kutatás
Fogyatékos fiatalok
Értékek
Ezredforduló
Mérlegen 1990-2002.
Diplomások
Család

Társadalom és oktatás könyvsorozat

11. Kozma Tamás – Lukács Péter (szerk.): Szabad legyen vagy kötelező?
12. Kozma Tamás: Reformvitáink
13. Sáska Géza: Ciklikusság és centralizáció
14. Halász Gábor (szerk.): Az oktatás jövője és az európai kihívás
15. Andor Mihály – Liskó Ilona: Az utolsó igazgatóválasztás
16. Ladányi János: Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban
17. Hrubos Ildikó (szerk.): Az ismeretlen szakképzés
18. Kelemen Elemér: Hagyomány és korszerűség
19. Nagy Péter Tibor: Hajszalcsövek és nyomáscsoportok
20. Kozma Tamás: Határokon innen, határokon túl
21. Havas Gábor-Kemény István-Liskó Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolában
22. Hrubos Ildikó: A "bolognai folyamat"

Az Oktatókutató Intézet kiadványai megvásárolhatók vagy levélben megrendelhetők az Oktatókutató Intézetben.

1054 Budapest, Báthori u 10. Tel: 302-77-49

E-mail: oktataskutato@ella.hu

Ára: 670,- Ft

A Kutatás Közben sorozat újabb füzetei:

- 211 Bajomi Iván:** Az oktatásügyi érdekszervezetek szerepe az oktatáspolitikai formálásában
- 212 Liskó Ilona – Fehérvári Anikó:** Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években
- 213 Polónyi István:** A felsőoktatás gazdasági jellemzői
- 214 Ladányi Andor:** A felsőoktatás nemzetközi statisztikai összehasonlításban
- 215 Tót Éva (szerk.):** Les caractéristiques du champ de la Formation Professionnelle Continue en Hongrie
- 216 Bajomi Iván – Szabó László Tamás – Tót Éva:** A folyamatos szakmai képzés helyzete
- 217 Kozma Tamás:** Az MKM 1992-es kutatási támogatása
- 218 Kozma Tamás:** Az MKM 1993-as kutatási támogatása
- 219 Fehérvári Anikó – Liskó Ilona:** Felvételi szelekció a középfokú oktatásban
- 220 Forray R. Katalin:** A falusi kisiskolák helyzete
- 221 Híves Tamás – Kozma Tamás – Radácsi Imre:** Az MKM 1994-es kutatási támogatása
- 222 Györgyi Zoltán – Imre Anna:** Fenntartói társulások
- 223 Híves Tamás – Kozma Tamás – Radácsi Imre:** Az MKM 1995-ös kutatási támogatása
- 224 Hrubos Ildikó:** A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában
- 225 Forray R. Katalin – Kozma Tamás:** Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai
- 226 Hrubos Ildikó:** A japán felsőoktatási modell
- 227 Kozma Tamás:** Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben
- 228 Györgyi Zoltán – Imre Anna:** Az alap- és középfok közötti átmenet
- 229 Tót Éva:** Számítógépek az iskolában
- 230 Fehérvári Anikó:** Párhuzamos szakképzési rendszerek az iskolarendszeren kívüli képzésben
- 231 Havas Gábor–Kemény István–Liskó Ilona:** Cigány gyerekek az általános iskolákban
- 232 Györgyi Zoltán – Mártonfi György:** Vissza a munkaerőpiacra
- 233 Kozma Tamás:** Regionális egyetem
- 234 Liskó Ilona:** Cigány tanulók a középfokú iskolákban
- 235 Hrubos Ildikó:** A "bolognai folyamat"
- 236 Mátay Melinda:** Fiatal, budapesti elit értelmiségiek szocializációja
- 237 Czeizer Zoltán:** Az oktatási intézmények informatikai helyzete és a fejlesztés lehetőségei Magyarországon
- 238 Török Balázs:** Távoktatás a határon túli magyarok képzésében
- 239 Liskó Ilona:** A közoktatás és a szakképzés illeszkedése
- 240 Forray R. Katalin – Híves Tamás:** A leszakadás regionális dimenziói
- 241 Györgyi Zoltán:** Tanulás felnőttkorban
- 242 Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.):** Felsőoktatási akkreditáció Európában

A sorozat egyes példányai megvásárolhatók, illetve megrendelhetők:
Oktatáskutató Intézet Educatio Kiadója. 1054 Budapest Báthori u. 10.
Levélcíme: 1395 Budapest, Pf. 427. Tel/Fax: 1/302-7749, 1/269-5201
E-mail: oktataskutato@ella.hu, www.hier.iif.hu