

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET

KUTATÁS KÖZBEN

Venter György

A TANÁRI MESTERSÉG ALAPOZÁSA

II.

No. 244

RESEARCH PAPERS

HUNGARIAN INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH

Venter Gyögy
A tanári mesterség alapozása
II. kötet

– Európai változatok a kilencvenes évekből –

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET

BUDAPEST, 2003.

KUTATÁS KÖZBEN 244
(219–228-ig Educatio Füzetek címen)

SOROZATSZERKESZTŐ: Czeizer Zoltán

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

© Venter György, Oktatóskutató Intézet, 2003.

Oktatóskutató Intézet
HU ISSN 1588-3094
ISBN 963 404 375 5

Felelős kiadó: Lukács Péter, az Oktatóskutató Intézet főigazgatója
Műszaki vezető: Orosz Józsefné
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás
Terjedelem: 5,7 A/5 ív
Készült az Oktatóskutató Intézet sokszorosítójában

TARTALOM

4. A tanárképzés átalakításának első eredményei a bolgár tanárképzésben	5
4.1. A képesítési követelmények, mint a tanárképzés tartalmát meghatározó kontextus-tényezők	5
4.2. A képesítési követelmények hatása a tanárképzési tartalomra	7
5. A tanári mesterség alapozása a Szlovák Köztársaságban	14
5.1. A tanári mesterségre való felkészítés rendszerkörnyezete és a tanárképzés országos trendjei	14
5.2. A tanárképzés tartalma	19
5.2.1. A tanári mesterség alapozása	19
5.2.2. A tanár szakos hallgatók pedagógiai és pszichológiai képzésének hatékonysága	29
6. Közös európai tudás a tanárképzési tartalom megújításáért: A dán tanárképzés	35
6.1. Az elemi és az alsó középfok (folkeskole) tanárainak képzéskörnyezete	35
6.2. A tanárképzés tartalma	37
6.2.1. A tanári mesterség alapozásának tartalmát befolyásoló tényezők	37
6.2.2. Pedagógiai alapozás a skaarupi Állami Tanárképző Főiskolán	41
7. A cseh tanárképzés néhány sajátossága a kilencvenes években	47
7.1. A tanárképzési környezet és a tanári mesterséghez kapcsolódó innovációs elképzelések	47
7.2. A tanári mesterség alapozása	51
8. A tanárképzési tartalom megújítása – az orosz tanárképzésben	55
8.1. A tanárképzés rendszerkörnyezete	55
8.2. A tanárképzési tartalom	59
9. Összegzés	66
Irodalom	75
Summary	90

4. A tanárképzés átalakításának első eredményei a bolgár tanárképzésben

Az átalakuló bolgár oktatáspolitiká minden szintje számol a megváltozott szociális, gazdasági, technológiai és információs környezettel. 1995-ben új oktatási törvények születtek, a felsőoktatási törvény megerősítette a korábbi kétszintű – főiskolai és egyetemi – képzést. 1995 Bulgáriában egy új és már *fenntartható stratégia megszületésének* az éve volt a tanárképzésben is. A kormány ebben az évben elsőként fogadta el az új demokráciák közül az egységes állami követelményeket a tanárképzés számára, ezáltal segítve elő a tanári professzió azonos alapokon történő értelmezését. A tanárképzés tartalmi szabályozása ezáltal új perspektívákat nyitott valamennyi tanárképzést folytató, illetve tanárképzést indítani kívánó intézmény számára.

4.1. A képesítési követelmények, mint a tanárképzés tartalmát meghatározó kontextus-tényezők

A fenti szabályozás egyrészt a bolgár *tanárképzés stratégiáját* adja, másrészt pedig pontosan definiált feltételeket, követelményeket és működési szabályokat. A korábbi gyakorlattal összevetve a követelmények igen magasak, ugyanakkor demokratikusak is, hisz a *képesítési követelményt* teljesítő valamennyi intézménynek alanyi joga részt venni a tanárképzésben. Az új állami stratégia ösztönzi is a felsőoktatási intézményeket a tanárképzés fent körvonalazott keretei között új kezdeményezések megtételére, gyakorlatban történő kipróbálására.

Ez az új állami oktatáspolitikai stratégia a tanárképzés vonatkozásában azt jelenti, hogy minden állami felsőoktatási intézményként akkreditált létesítmény alkalmas tanári végzettség nyújtására, ha ezen tevékenysége összeegyeztethető az 1995-ben lefektetett elvárásokkal, és a felsőoktatási intézmények rendelkeznek a szükséges tudományos és képzési potenciállal. Ebben az értelemben a legmegfelelőbb tudományos és szakmai környezetet képesek biztosítani a tanárképzéshez. Garanciát a szaktudományi ismeret magas szintje és a módszertani képzés jelent. A szakmai (pedagógiai) elmélet ebben a tekintetben a képzés gyakorlati orientációját erősíti.

Tanári szakképesítést azon bolgár felsőfokú tanintézmények adhatnak ki, amelyeket a felsőoktatási törvénynek megfelelően hoztak létre. Tanári szakképesítés szerezhető a bölcsészettudományi, természettudományi és a mér-

nők-tanári szakterületeken folytatott tanulmányok során. Pedagógus szakképesítés (tanító) szerzhető olyan felsőfokú pedagógiai intézményekben, melyek a pedagógiai képzésre szakosodtak, és amelyek az alaprendeletnek megfelelnek. Az elméleti képzés a kötelező, a kötelezően választható és a szabadon választható tantárgyak elsajátítása révén történik.

Tanár szakképesítés szerzhető az alapképzéssel párhuzamosan, vagy egy szak oklevelének megszerzését követően. A diploma kiadásának feltétele a szaktudományi és pedagógiai képzési minimum – rendeletben meghatározott – teljesítése.

A tanári mesterségre felkészítés *kötelező tárgyai* és az órakeret-minimumok:

- | | |
|--|---------|
| 1. pedagógia (neveléstudomány és didaktika) | 60 óra |
| 2. pszichológia (általános-, fejlődés- és pedagógiai pszichológia) | 60 óra |
| 3. audio-vizuális és informatikai technológia | 60 óra |
| 4. szak módszertan | 120 óra |

(A rendelet előírja, hogy az intézménynek szavatolnia kell a kötelező tárgyakban az előadások legalább felének a tudományágban habilitált oktató által történő megtartását).

A *kötelezően választható tantárgyak* időkerete legalább 20 óra, mely két területről teljesítendő:

1. oktatás-egészségtan és egészséges életmódra nevelés, szociálpszichológia, pedagógiai diagnosztika, a deviáns viselkedés problémái és a pszichoterápiás módszerek tantárgyai,
2. oktatási törvények, iskolai adminisztráció, (köz)oktatás-gazdaságtan, nevelésszociológia, pedagógiai etika, pályaaorientáció, pedagógiai retorika, valamint vallás- és neveléstudomány.

A *gyakorlati képzés* a következő formákban és időtartam szerint valósul meg:

- | | |
|-----------------------------|---------|
| 1. hospitálás | 60 óra |
| 2. tanítási gyakorlat | 60 óra |
| 3. külső tanítási gyakorlat | 100 óra |

A hospitálás a nemzetközi standardnak megfelelően értelmezett. A tanítási gyakorlat a felsőfokú intézmény oktatójának közvetlen irányításával és a gyakorlóhely tanárának vezetésével történik. A gyakornoki (külső) tanítási gyakorlat a gyakorló hely és a felsőoktatási intézmény tanárainak összehangolt irányításával valósul meg, mely során a hallgató önálló munkát végez.

A szakmai tanárképzés a fent meghatározott minimumot figyelembe véve folytatható, többnyire követő modell alapján és legalább egy éves képzésben.

A tanári képesítési követelmény elméleti vizsgákat ír elő pszichológiából, pedagógiából, és szak módszertanból. A képzés államvizsgálattal zárul. (A fel-

sőfokú intézmény ugyanakkor engedélyezheti, hogy a diplomamunka megvédése elméleti vizsgát helyettesítsen). Az államvizsga bizottság előtt zajlik, melynek teljes jogú tagja egy, a közoktatásban dolgozó szakember.

4.2. A képesítési követelmények hatása a tanárképzési tartalomra

A tanári képesítési követelmények 1995-ös alaprendelete és annak 1997-es módosítása a tanárképzés következő területeit szabályozza:

1. a tanárképzés tartalma,
2. a tanári professziót (szakot) biztosító képzés megszervezése,
3. a tanárképzés személyi feltételeinek meghatározása.

A tanárképzés tartalmával kapcsolatban az alapvető változás mind a gyakorlati, mind az elméleti képzést érinti. Az elméleti képzés kötelező és szabadon választott stúdiumokból épül fel, és kötelező minimális óraszámok kerültek meghatározásra. A kötelező tanulmányok a következőkből állnak össze: neveléstudomány, oktatástudomány, pedagógiai és szociálpszichológia, neveléstechnológia, szak módszertan, audio-vizuális és információs technológia a nevelésben. Az 1995-ös és 1997-es képesítési követelményeket összehasonlítva az alábbiakat mondhatjuk.

1. Mindkettő orientál a sikeres tanári szerepléshez szükséges tudományos ismeretek és tudásanyag kiválasztására, amely gyakorlati előnyökhöz juttatja a tanárt munkájában. Vagyis, az elméleti képzés észszerű keretek közé került és a szerkezet ennek megfelelően alakult.
2. A módosítással csökkent az elaprózott tárgyak száma. A tantárgyrendszer meghatározásakor a módszertani képzés (elméleti és gyakorlati) került az első helyre. Ezt követik a pszichológiai tárgyak, majd az oktatásban használt audio-vizuális ismereteket közvetítő stúdium. Ezen tárgyak tehát felértékelődtek a pedagógiához képest.
3. A kötelező és a szabadon választható tantárgyak bevezetésének fontos célja volt a rugalmasság biztosítása az elméleti képzésben. A választható tárgyak köre az 1995-ös képesítési követelményben meghatározásra kerültek, az 1997-es módosított tartalmi szempontot érvényesített. A választható tárgyak első köre pedagógiai, módszertani és pszichológiai ismereteket ölel fel, a második pedig olyan tudományközi, pragmatista és kísérleti jellegű ismereteket, amelyek a tanárok szakmai és pedagógiai munkájával kapcsolatosak. Mindemellett olyan trend is érvényesül a képzés átalakításában, amely az egyes tudományterületek ismeretei közötti integrációt célozza (Ilieva/Terzieva 2000). Tervek fogalmazódtak meg a tanárképzés olyan átalakítására, melyben kutatási igénnyel kísérleti képességfejlesztés épül be a kép-

zési folyamatba. Ehhez lendületet ad az oktatásban használt technológiák fejlődése, amely eredményesen használható a kommunikáció fejlesztésben, a személyiségfejlesztő csoportokban a *multimédia elterjedésével*.

4. A képesítési követelmények a pedagógiai és iskolai gyakorlatok vonatkozásában megerősítették a korábbi képzési kereteket. A gyakorlati képzés szilárd, egységes, egymásra épülő rendszert alkot. Rendszerelemmé vált a hospitálás, valamint a csoportos és egyéni belső (többszöri a gyakorlóiskolában, és főiskolai oktatók által támogatott) gyakorlat (az 1997-es módosítás pontosításában).

Az új szabályzat legális alapot szolgáltat a tanárképzés minőségbiztosításához a humán erőforrásfejlesztés határain belül és a képzési programok merevségének és rugalmatlanságának leküzdésében (Ilieva/Terzieva 2000). A gyakorlat szakaszai és egymásra épülése elvi lehetőséget nyújt a képzési környezet reflektív komponenseire alapozott folyamatok és technológiák fejlődésére.

Amint láttuk, a képesítési követelmények bevezetése után alig két évvel már módosították is azt. Az 1997-es korrekció a "szakok" nyomására történt. E módosítás óta csökkent a gyakorlati képzés időkerete, az elméleti (szaktudományi) képzése viszont nőtt. A tanári mesterségre való felkészítés lezárását jelentő államvizsgán a követelményekben jelentős visszalépés történt azáltal, hogy csupán a záró tanítás (minősítésének beszámítása) képezi az államvizsga részét. Visszavonásra került tehát az államvizsga pedagógiai, pszichológiai, módszertani része. Az integrált, gyakorlati jellegű államvizsga a hallgató által tartott és megvédett tanórából áll. Ezzel a módosítással a tanárképzés korábban egyértelműen meghatározott pillérei feloldódni látszanak. Jóllehet a felsőoktatási intézmények a záró ellenőrzés mindkét formáját megtartották: az elméleti záróvizsgát avagy a diplomavédést, és az államvizsgát gyakorlati pedagógiából. Ez utóbbi vizsga – a záró tanítás – konkrét megoldás arra a képesítési követelményben meghatározott elvárára, miszerint a tanárképzés integrált gyakorlati (állam)vizsgával fejeződik be.

Mielőtt a képesítési követelmények gyakorlatban való érvényesülésének elemzését végezzük el két példán keresztül a tanári mesterség alapozása szempontjából fontos pedagógiai stúdium tartalmát mutatjuk be.

Bulgáriában a tanárképzésben oktatott pedagógia neveléstudományt és didaktikát jelent. A tematikákban mindkét tudományterület 11-11 témát ölel fel, ilyen a pedagógia tudományos státusa, az oktatási rendszer, a személyiségfejlesztés tényezői, a nevelési folyamat, a nevelési elvek, a nevelés formái, módszerei, eszközei, a főbb nevelési feladatok és a nevelés tényezői. A didaktikában megismerkednek a hallgatók annak tárgyával, funkciójával, a tudományos kutatás módszereivel, az oktatással mint szociális jelenséggel és a kutatás tárgyával, az oktatási folyamattal, az oktatási és képzési tartalommal, a didaktikai alapelvekkel, az oktatási módszerekkel, az oktatás szervezeti

kereteivel, a taneszközökkel, a számítógép oktatásban betöltött szerepével, az oktatás differenciálásával és individualizálásával. Mint később látni fogjuk a fenti témakörök elméleti feldolgozására adnak lehetőséget az előadások, a szűk szemináriumi keretek az értelmezéshez nyújtanak némi segítséget.

A képesítési követelmények érvényesülésének bemutatására két tanárképző intézmény – egy négy- és egy ötéves képzést megvalósító – elemzése alapján vállalkozunk. (A tanárképzés óra- és vizsgahálóját a 7. sz. táblázat tartalmazza).

A képesítési követelmény minimum óraszámot ír elő az egyes képzési területekre. A főiskolai képzésben 45 óra a pszichológiai alapozás, 60 kontakt óra a pedagógia és 30 óra a kötelezően választható stúdiumok időkerete, ami pedagógiai diagnosztika, nevelésszociológia vagy pályaaorientáció valamelyikét jelenti. Az ötéves képzés során a pszichológiai alapozásra két féléven át 90 óra áll rendelkezésre, míg pedagógiából 120 óra. A kötelezően választható kollégiumra 45 óra biztosított. Az óra- és vizsgaháló a 9. félévben további pedagógiai jellegű stúdiumokat tartalmaz, mentálhigiéne és pedagógiai kutatás módszertana felvételét írja elő. Míg a négyéves képzésben a képesítési követelményekben meghatározott minimális óraszám teljesítésére sincs mód, addig az ötéves képzésben mind az alapozás, mind a specializáció egy-egy területén jó lehetőségek vannak a feldolgozandó témákkal való elmélyült foglalkozásra. Szembetűnő ugyanakkor mind a főiskolai, mind az egyetemi képzésben, hogy a pedagógiai, pszichológiai alapozásra többnyire előadások állnak rendelkezésre. A főiskolai képzésben pszichológiából is és pedagógiából is csupán heti egy-egy szemináriumot jelöl a háló. Az egyetemi képzésben minden tárgyban az előadást követi szeminárium.

A főiskolai képzésben az alapozást egy kollokvium zárja, míg az egyetemi képzésben mind pszichológiából, mind pedagógiából van kollokvium. A képesítési követelmény oktatástechnológia tantárgycsoportot is tartalmaz, mely része a főiskolai képzésnek, az egyetemi képzésből viszont hiányzik. A módszertani alapozásra minimálisan 120 órát ír elő a képesítési követelmény. Az általunk vizsgált két szakos főiskolai képzésben 90-90 óra biztosított szakonként, melyből heti 4-4 óra az előadás és 2-2 óra a kiscsoportos foglalkozás. Az egyetemi képzésben a fő szak esetén 120 óra, a mellék szak esetén 90 óra az időkeret és mindkét szakon módszertanból vizsga, kollokvium is van. Az egyetemi képzésben 2-2 félévben dolgozzák fel a módszertani alapokat. A (belső) iskolai gyakorlatra a főiskolai képzésben 30-30 óra áll rendelkezésre egy féléven át, ezzel szemben az egyetemi képzésben a fő szak esetén 3, a mellék szak esetén 2 féléven át van gyakorlat, melyre 120, illetve 90 óra áll rendelkezésre.

1. sz. táblázat

A tanárképzés óra- és vizsgahálóját a plovdivi egyetemen

	Tantárgyak	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Plovdivi egyetem kardzsali kihelyezett kara Matematika-fizika szakos tanár 4 éves képzés	Pedagógiai pszichológia		2+1 45								
	Pedagógia				3+1 60 koll						
	Választható tárgy: pedagógiai diagnosztika nevelésszociológia pályaeorientáció					2+0 30					
	Matematika módszertan						4+0 +290				
	Fizika módszertan						4+0 +290				
	Oktatástechnika							2+0+2 60 besz			
	Tanítási gyakorlat (Matematika)							0+0+2 30 gyj.			
	Tanítási gyakorlat (Fizika)							0+0+2 30 gyj.			
	Külső iskolai gyakorlat								8 hét vizs- gatanítás		
	Az államvizsga tárgyai, zárótanítások, államvizsga matematikából és fizikából (diplomavédéssel kiváltható)										

1. sz. táblázat folytatása

A plovdivi Pajszij Hilendarszkij egyetem Fizikus és fizika-matematika szakos tanár 5 éves képzés	Tantárgyak	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
	Általános és pedagógiai pszichológia		2+1 45	2+1 45 koll.							
	Pedagógia					3+1 60	3+1 60 koll.				
	Fizika módszertan							3+1 60	3+1 60 koll.		
	Iskolai gyakorlat (Fizika)							0+0+2 30	0+0+3 45 besz	0+0+3 45 besz	
	Matematika módszertan								3+1 60 koll	2+1 45 besz	
	Mentálhigiéne									1+0 15 besz	
	Iskolai gyakorlat (Matematika)							0+0+2 30		0+0+4 60 besz	
	Pedagógiai kutatás módszertana									2+0 30 besz	
	Kötelezően választható pl. pedagógiai etika									3+0 45	
	Külső iskolai gya-korlat (matematika és fizika)										16 hét vizsga- tanítás
	Szabadon választható tanítási gyakorlat informatikából									0+0+230	
Az államvizsga tárgyai: fizika (írásbeli és szóbeli), matematika (szóbeli), záró tanítás a külső iskolai gyakorlatokon matematikából és fizikából											

Mintegy érdekességként (de a legnagyobb természetességgel) jelezzük, hogy pl. egy fizikus, fizika-matematika szakos tanár szabadon választható stúdium keretében informatikából is végezhet iskolai gyakorlatot.

A gyakorlati jellegű államvizsgára felkészítő iskolai gyakorlatok minden félévben teljesítményértékeléssel zárnak. A külső iskolai gyakorlat, mely keretében a hallgató teljesíti záróvizsga tanítását a főiskolai képzésben 8, az egyetemi képzésben 16 hét. A főiskolai képzés az államvizsgára való felkészülést mindkét szakon heti 4-4 órás szemináriummal segíti a 8. félévben. Az államvizsga egyben képesítő vizsga is, a szaktárgyakból és a záróvizsga tanításból áll. Mind a képesítési követelmények, mind a főiskolai, egyetemi gyakorlat a szóbeli vizsgát diplomavédéssel helyettesíti. Az egyetemi képzésben a fő tárgy esetében írásbeli és szóbeli, a melléktárgy esetében szóbeli vizsga van (legalábbis az általunk vizsgált plovdivi egyetemen).

A képesítési követelmények, mint utaltunk rá, kétféleképpen teszik lehetővé a tanár szak megszerzését:

1. párhuzamos képzésben, egyidejűleg az akadémiai (szak)képzéssel,
2. követő képzésben elsősorban a mérnöktanári szakok útján.

Az oktatáspolitikai ezen a téren követi a korábbi tradíciót. A felsőoktatási intézmények maguk határozzák meg a képzés feltételeit a tanárjelöltek számára, a felsőoktatási intézmények akkreditálása, az akkreditációs folyamatban rögzített irányelvnek megfelelően.

A képző intézmények számára az egyik legnagyobb feladatot a tanárképzésben résztvevő oktatók megfelelő arányú minősítettségének biztosítása jelenti. Az új szabályozás – legalábbis rövid távon – leküzdhetetlen akadályt emel bizonyos felsőoktatási intézmények elé. Az 1997-es módosítás értelmében az intézmények egy része nem képezhet tanárokat, mert a kötelező tantárgyakban az érintett tudományágban habilitált előadónak kell a képzést végezniük, és ezen oktatóknak nem kevesebb mint háromnegyedének teljes állásúnak kell lennie az adott intézményben. 1995-ben, amikor az oktatói kar minősítettségének kérdése először szabályozásra került a képesítési követelményekben, a kötelező kurzusok előadóiira vonatkozó szabályok a minősített oktatók alacsony száma miatt nem teljesültek, pedig a tanárképzést folytató felsőoktatási intézmények száma Bulgáriában igen számottevő. A felsőoktatási intézmények a megfelelő szintű képzés megvalósításában saját magukra számíthattak és a legtöbb esetben az előadók szakmai kompetenciájára vonatkozó kérdésekben kompromisszumok születtek, vagy külső segítséget vettek igénybe, ami gyakran nem járult hozzá a színvonal emelkedéséhez.

Az 1997-es módosítás a követelményeket nyomatékosan hangsúlyozza és így alapvető akadályt gördít a tanári képesítést adó intézmények akkreditálásának útjába. Természetesen azoknak az intézményeknek, amelyek egyetemenként kívánnak a későbbiekben működni stratégiájuk része kell legyen az oktatói minősítettségben való jelentős előrelépés megvalósítása. Ez doktori foko-

zatok és habilitációs eljárások sikeres teljesítését követeli meg, tehát az oktatók tudományos előrelépésében és a feltételek megteremtésében az intézmények maguk próbálnak megoldásokat találni.

A fentiek *összegzéseként* elmondható, hogy a tanári képesítési követelmény elsőként való elfogadása az új demokráciák országai közül nagyon nagy jelentőségű a bolgár tanárképzés átalakításában. A pedagógiai-pszichológiai alapozás, a módszertanok, a gyakorlati képzés, a teljesítményértékeléssel záruló kurzusok, a záróvizsga egységbe foglalja a tanárrá válás folyamatát. A kontakt órák száma a pedagógiai-pszichológiai alapozás tekintetében szerényebb lehetőségeket ad az elmélyedéshez, hisz a speciális pedagógiai kérdésekre fordítható idővel együtt 200 kontakt óra áll rendelkezésre. Ezt talán akkor is kevésnek kell minősítenünk, ha tudjuk, hogy a képesítési követelmények ezt az időkeretet, mint minimumot határozzák meg, és tudjuk azt is, hogy ez az időkeret nem kevesebb, mint a korábban követett gyakorlatban volt. A képesítési követelménnyel kapcsolatban hiányérzetünk az is, hogy abban semmilyen utalást nem találtunk a képességfejlesztésre. A pedagógiai, pszichológiai alapozásban a vizsgált példák is azt erősítik, hogy a kiscsoportos foglalkozásokra rendelkezésre álló szűkös időkeret a képességfejlesztésre nem ad lehetőséget.

A módszertanokra fordított idő megfelelő alapozást tesz lehetővé, a kapcsolódó hospitálások és gyakorlatok így eredményes felkészülést valószínűsítenek. Mind a főiskolai, mind az egyetemi képzésben a módszertanok során beépített gyakorlatok a szakmai képességfejlesztésre jó lehetőséget kínálnak. A vizsgált példáink ugyanakkor további kutatást igénylő jelenségre hívják fel a figyelmet. Az egyetemi képzésben lényegesen gazdagabb, időkeretében szélesebb a tanári mesterség elsajátításának feltételrendszere, mint az a főiskolai képzésben kimutatható volt. Minden általunk vizsgált tanárképzési gyakorlat a képzési idő növekedésével szűkebb időkeretet szán a tanári professzió alapozására.

5. A tanári mesterség alapozása a Szlovák Köztársaságban

5.1. A tanári mesterségre való felkészítés rendszerkörnyezete és a tanárképzés országos trendjei

A szlovák pedagógusképzés magában foglalja az óvodapedagógusok, általános iskolai tanítók és tanárok, valamint a középiskolai tanárok felkészítését. A szlovák felsőoktatás egyetemi szinten szervezett, többkarú intézményekből áll.

Az *óvodapedagógusok* felkészítése közép- és felsőfokon történik. Középfokon négyéves a képzési idő. A jelölteknek lehetőségük van arra is, hogy tanulmányaikat egyetemi szinten folytassák. Pedagógiai fakultások keretében négy vagy ötéves speciális pedagógiai kurzus keretén belül készülnek fel az iskoláskor előtti pedagógiai munkára. Ez utóbbi elsősorban óvodavezetőknek, szaktanácsadóknak ajánlott.

A *tanítóképzők* előbb a tanárképző főiskolák pedagógiai fakultásaival integrálódtak az egységesülő felsőoktatásba. Ma az egyetemek pedagógiai karán végzik képző-kutató tevékenységüket. A tanítóképzés nagyot változott az évek során. A tanterv pedagógiai része tartalmazza az általános pedagógiát, a neveléstörténetet, a módszertanokat, a didaktikát. Ez a hallgatók választása alapján fakultatív stúdiumokkal egészül ki. Az első év egy bevezető gyakorlattal indul, a második éven már vannak hospitálások. Harmadéven a gyakorlat iskolai tanításokkal egészül ki, negyedéven kerül sor az összefüggő iskolai gyakorlatra.

A szlovák *egyetemek* 1959 óta képeznek tanárokat az általános iskolák számára is. Az egyetemek mellett hosszú ideig fennmaradt a főiskolai szintű tanárképzés. Mára a tanárképző főiskolák önálló – nem csak tanárképzést folytató – fakultásokká szerveződtek és egyetemi rangot kaptak, a képzési idő a szakok többségében kétszagos képzés keretében öt év lett. Tanárképzés folyik Nagyszombatban (Trnava), Pozsonyban (Bratislava), Nyitrán (Nitra), Besztercebányán (Banská Bystrica), Kassán (Kosice), Eperjesen (Presov). Figyelembe véve, hogy tanári képesítési követelmények elfogadására eddig még nem került sor, ezért a tanárképzés fejlesztési feladatait számba vevő Banská Bystricában 1996. november 14-15. között megrendezésre került konferencián elhangzottakból indulunk ki a képzés továbbfejlesztésére vonatkozóan (Kominarec 1996; Cernatova 1996).

Az általánosan képző iskolák tanárainak felkészítésénél a szlovák szakemberek fontosnak tartják, hogy a képzés egésze

- találja meg a megfelelő kapcsolatot az általános (elméleti) és a speciális (gyakorlatra orientált) felkészítés között, különös tekintettel az egyetemek tanítási óráinak (kontakt órák) korlátozott számára;
- segítse elő már a felkészítés során a tanári hivatás etikai értékeinek kifejeződését, készítse fel a tanárokat az egymás közötti, valamint a szülőkkel és a diákokkal való kölcsönös együttműködésre, a tanulók pozitív értékelésének támogatására, önállóságuk fejlesztésére;
- támogassa az oktatók alkotókészségét a diákokkal való együttműködés új módszereinek és formáinak keresésében;
- biztosítson nagyobb önállóságot a tanároknak a tananyag kiválasztásában;
- készítse fel az önállósággal való élni tudásra;
- képezze a tanárokat a tradicionális és alternatív iskolákban is eredményes munkát lehetővé tevő nevelői munkára;
- növelje a hallgatók technikai és számítástechnikai felkészültségét;
- illesszen speciális tantárgyakat a képzési programba az oktatásban alkalmazásra kerülő technikai eszközök és a számítástechnika eredményes iskolai felhasználása céljából;
- segítse a tanárokat az oktatási módszerek önálló kiválasztásában;
- fejlessze az iskola oktatási folyamatát jobb technikai eszközök alkalmazásával;
- ösztönözze a tanárokat a permanens képzésre, valamint nevelési módszereik hatékonyságának növelésére.

A rendszerváltást követően a tanárképzés egyetemi szinten szervezett egész Szlovákiában. Az 5-12. évfolyamok leendő tanárai több egyetemen tanulhatnak, tanulmányaik egyenértékűek a pedagógiai karokon folytatottakkal, de a gazdasági főiskolák szintén felkészíthetnek e korosztály oktatására (pl. általános és középiskolákban speciális tantárgyakat oktató tanárok képzése révén). Lehetőség van tanári diploma megszerzésére pl. a teológián is.

A tanári mesterség pedagógiai, pszichológiai alapozása a felkészítés tantárgyi rendszere nem azonos a különböző fakultásokon. A legnagyobb eltérés a neveléstudomány részdiszciplínáiban és a kontakt órák számában van. A pedagógiai gyakorlat szervezése és időkerete szintén eltérő. Az alapozó stúdiumok általában általános pedagógia, didaktika, iskolaelmélet, oktatásszervezés, pedagógiai technológia. Pedagógiai gyakorlatokat többnyire harmad-, negyed-, ötödéven teljesítenek a jelöltek. Harmadéven ez hospitálást jelent, negyedéven tanítási gyakorlatot a fő tantárgyakból, ötödéven pedig folyamatos (külső iskolai) pedagógiai gyakorlatot. A pedagógiai és pszichológiai tanulmányok záróvizsgával érnek véget.

Az iskolai nevelőmunka, a tanórán kívüli feladatok ellátása speciális szakemberek alkalmazását is megkívánja az iskolában. A *nevelés elméletének és gyakorlatának professzionális művelői*, a nevelőtanárok pedagógiai szakot végzett szakemberek. Felkészítésükről az ötvenes évektől pedagógiai középiskolák gondoskodnak, mára (önálló szakként) egyetemen szervezett és nyolc féléves a képzés. A pedagógiai képzés ezen formái elsőként a pedagógiai és filozófiai fakultásokon jöttek létre. A képzés speciális tartalma az iskolán kívüli tevékenység módszertanára, valamint a szabadidő kérdésére és a szabadidős tevékenységek szervezésének elméletére irányul. A pedagógia szak tanárszak, a graduális képzésben szakpárban kerül meghirdetésre. A képzési idő így tíz félév. A nevelőtanári szakok (szó szerinti fordításban "nevelő mesterek szak") végzősei nem csak az általánosan képző intézményekben, de a szakképző iskolákban is szívesen alkalmazott nevelők, nélkülözhetetlen szerepet játszanak a gyakorlati képzésben. Képzési idejük hat félév. A szakoktatók pedagógiai felkészítése (a tanárszak szakhoz hasonlóan, követő képzésben), négy félév.

Az alsó és felső középfok tanárainak képzése Szlovákiában 13 karon folyik. Pozsonyban pl. 4 kar is ad ki tanári diplomát, de több felsőoktatási intézmény van – így pl. Eperjesen – ahol két karon folyik tanárképzés, és egy harmadik karon óvó- és tanítóképzés.

Ha a tanári mesterség elméleti alapozásában a pedagógiai, pszichológiai és módszertani képzésre szánt idő heti óraszámát vizsgáljuk (ld. 2. sz. táblázat), akkor a karok országos átlagban heti 34 órát fordítanak a képzésre: pedagógiából 10, pszichológiából 7, tantárgypedagógiából pedig heti 17 órát. A szórás azonban nagyon jelentős, hiszen e feladatokra a legkevesebb időkeretet biztosító intézmény (Eperjes BTK) 19 órát, a legtöbbet, vagyis heti 50 órát (Nagyszombat) szán a képzésre. Ha e heti óraszámot a tanulmányok idejének összóraszámában vizsgáljuk, akkor a szlovák statisztikák szerint az 209 órától 650 óráig terjed, ami több mint 300 %-os eltérés. Pedagógiából 129, pszichológiából 88, tantárgy pedagógiából 214 óra (ld. 3. sz. táblázat).

2. sz. táblázat

A pedagógia és a pszichológia heti óraszása a különböző karokon a tanárképzés egészében (1999/2000)

Felsőoktatási intézmény	A tanulmányok ideje alatt heti óraszám			
	Pedagógia	Módszertan	Pszichológia	Összesen
Nagyszombat	17	24	9	50
Nyitra	11	24	8	43
Eperjes TTK	17	17	8	42
Nyitra	11	22	8	41
Besztercebánya	10	22	6	38
Besztercebánya	15	15	8	38
Pozsony	15	13	8	36
Nyitra	11	17	8	36
Kassa	5	23	4	32
Pozsony	8	11	6	25
Pozsony	6	9	8	23
Pozsony	2	15	4	21
Eperjes BTK	5	8	6	19
Országos átlag	10	17	7	34

3. sz. táblázat

A pedagógia és a pszichológia összes óraszása a különböző karokon a tanárképzés egészében

Felsőoktatási intézmény	A tanulmányok ideje alatt összes óraszám			
	Pedagógia	Módszertan	Pszichológia	Összesen
Nagyszombat	221	312	117	650
Nyitra	143	312	104	559
Nyitra	143	286	104	533
Eperjes TTK	204	204	96	504
Besztercebánya	130	286	78	494
Nyitra	143	221	104	468
Besztercebánya	180	180	96	456
Kassa	70	322	56	448
Pozsony	180	156	96	432
Pozsony	96	132	72	300
Bratislava	28	210	56	294
Pozsony	78	78	104	260
Eperjes BTK	55	88	66	209
Országos átlag	129	214	88	431
Tanárszak konsze- kutív képzésben	100	60	60	220

Ezen adatok igen nagy különbségekre mutatnak rá.

A későbbiekben olyan intézmény tanárképzési gyakorlatát kívánjuk részletesen bemutatni, amelyben ez a különbség tartalmi vonatkozásban is tetten érhető. Ilyen felsőoktatási intézmény az eperjesi egyetem, ahol a TTK-n több mint kétszer annyi időkeretben kapnak felkészítést a tanárjelöltek, mint a filozófiai fakultáson. Mielőtt azonban részletesen elemeznénk e felkészítő munkát, szeretnénk néhány további összefüggésre rámutatni az országos adatok tükrében.

Ezek alapján mód nyílt a szaktudományi és a tanári mesterségre való felkészülésre fordított időkeret összehasonlítására. Az előzőekben jelzett magas szórás természetesen ezen adatokban is szembeötlő. Nagyszombatban a teljes képzési idő 57,9 %-át fordítják szaktudományi felkészítésre mintegy egyik végletként, míg Pozsonyban 80,5 %-át a másik végletként (ld. 4. sz. táblázat).

4.sz. táblázat

A középiskolai tanárok képzésében a stúdiumok százalékos megoszlása

Felsőoktatási intézmény	Szak-tárgy	Pedagógia	Módszer-tan	Pszichológia	pedagógiai gyakorlat	további tárgyak
Nagyszombat	57,9	8,2	11,6	4,3	8,3	9,7
Nyitra	70,7	4,6	10,1	3,4	7,8	3,4
Nyitra	67,8	5,3	10,7	3,9	8,9	3,4
Eperjes TTK	70,9	6,2	6,2	2,9	7,9	5,9
Besztercebánya	72,7	3,6	7,9	2,2	11	2,6
Nitra	72,4	5,0	7,8	3,7	6,1	5,0
Besztercebánya	71,1	6,8	6,8	3,6	9,3	2,4
Kassa	71,8	2,0	9,2	1,6	6,3	9,1
Pozsony	72,8	7,1	6,1	3,8	7,9	2,3
Pozsony	72,0	3,4	4,7	2,7	8,6	8,6
Pozsony	78,4	1,3	9,9	2,6	1,9	5,9
Pozsony	80,5	4,0	4,0	5,4	2,1	4,0
Eperjes BTK	77,7	2,6	4,1	3,1	10,4	2,1
Országos Átlag	72,1	4,6	7,7	3,3	7,4	4,9

A pedagógiai stúdiumok aránya – a fenti adatsort folytatva – 1,3 % és 8,2 % közötti, a pszichológia esetében mindez 1,6 %-tól 5,4 %-ig terjed, a módszertanokat tekintve pedig 4 % és 11,6 % közöttiek az értékek.

5. sz. táblázat

Az összóraszámok alakulása a szlovák középiskolai tanárok képzésében

Felsőoktatási intézmény	Szakképesítés (szk)	Tanári képesítés (tk)	szk/tk aránya	Szk/tk aránya gyakorlat nélkül
Nagyszombat	1560	874	1,8	2,4
Nyitra	1820	773	2,4	3,4
Nyitra	2184	799	2,7	2,7
Besztercebánya	1872	700	2,7	4,1
Pozsony	1848	632	2,9	4,3
Besztercebánya	2613	890	2,9	5,3
Eperjes TTK	2328	764	3,0	4,6
Nyitra	2054	628	3,3	4,4
Pozsony	2016	540	3,7	6,7
Kassa	2520	668	3,8	5,6
Eperjes BTK	1650	429	3,8	7,9
Pozsony	1660	334	5,0	5,7
Pozsony	1560	300	5,2	6,0
Országos átlag	1976	641	3,1	4,8

Megjegyzés: csak a kötelező és a kötelezően választható tárgyak óraszámait tüntettük fel (Jelölések: szk – szakképesítés; tk – tanári képesítés (a pedagógia és pszichológia órák, a módszertan és pedagógiai gyakorlat időkerete)

A *pedagógiai gyakorlatra* a különböző karok a képzési időnek 1,9-11 %-át fordítják. Az értelmiségképzés blokkban 2,1 %-tól 9,7 %-ig szóródnak az értékek. A főbb mutatókban az országos átlagok a következők: szaktárgyakra a teljes képzési idő 72,1 %-át fordítják, tanári mesterség (elméleti) alapozására (pedagógia 4,6, pszichológia 3,3, tantárgy pedagógia 7,7) 15,6 %-ot, pedagógiai gyakorlatra 7,4-ot, értelmiségképzésre 4,9 %-ot. Ha a szaktudományi és a tanári mesterségre fordított idő össz óraszámainak arányát vetjük össze, akkor ez az arány 1,8-5,2 között mozog. Másképpen fogalmazva az egyik esetben 1,8-szor több órát biztosítanak a szaktárgyi képzésre, míg a másik esetben több mint ötször annyi időt szánnak a szaktudományi képzésre, mint a pedagógus mesterségre, tehát a két véglet között a különbség csaknem háromszoros.

5.2. A tanárképzés tartalma

5.2.1. A tanári mesterség alapozása

Az eperjesi Pavel Jozef Safarik egyetemre a fenti indokok mellett azért is esett a választásunk, mert intézményeink között a több évtizedes kapcsolat

lehetővé tette, hogy ne csak a tartalomelemzés módszerével élhessünk e feladat megoldásában, hanem korábbi közös kutatásaink eredményei is pontosíthassák a szlovák tanárképzés gyakorlatáról szerzett tudásunkat.

Az egyetem két fakultásán képeznek tanárokat az 5-12. osztályok számára két szakos képzés keretében. A középiskolát végzettek számára a fakultás kínálatából választható szakok: szlovák nyelv, német nyelv, angol nyelv, orosz nyelv, matematika, fizika, technika, földrajz, biológia, történelem, pedagógia, zene és etika. A képzési idő tíz félév. A képzésben jelenleg térnek át a kredit rendszerre. A tanulmányok államvizsgával és a diplomamunka megvédésével fejeződnek be. Államvizsgát tesz a hallgató pedagógiából és pszichológiából, valamint a két szakjából. A végzettek magisteri címet kapnak. A képzés a karok által jóváhagyott tantervek alapján folyik, mely magában foglalja a szaktantárgyakat. Az általános műveltséget nyújtó tárgyak keretében általános társadalomtudományi képzést kapnak a hallgatók, elsajátítják egy idegen nyelv alapjait, jártasságra tesznek szert az oktatási eszközök és a számítógép alkalmazásában. Ezt a blokkot egészíti ki a testnevelés. Pedagógiai pszichológiából felkészülnek a leendő hivatásuk gyakorlására. A szaktantárgyak magukban foglalják a szak módszertant (tantárgypedagógiát) is, valamint a pedagógiai gyakorlatot, amely lehetővé teszi a szaktantárgyak keretében és az iskolában folyó nevelőmunkában való tájékozódást, az arra való felkészülést.

A képzés kötelező alaptárgyakat, kötelezően választható és szabadon választható tantárgyakat foglal magában, biztosítva a jelöltek számára az aktív együttműködést diplomájuk tartalmának egyre inkább az egyén által történő meghatározására. A kötelező oktatás részét képezik a tanulmányi kirándulások, terepgyakorlatok is.

Az egyetem (harmadik) pedagógiai fakultásán 4 éves képzésben tanítókat is képeznek. A végzettek a tanulmányokat követően olyan elméleti és gyakorlati ismeretekkel rendelkeznek, amely birtokában az 1-4. osztályban képesek valamennyi tantárgy tanítására. A pedagógia fakultás keretében felkészülnek a kötelező tantárgyakból, így pedagógiából és pszichológiából is. Ha a hallgató specializálódni kíván, akkor lehetősége van arra, hogy párhuzamos osztályokban alaptárgyat, idegen nyelvet tanítson vagy szakkört vezessen. Egyéni érdeklődésének megfelelően továbbképezheti magát, mely eredményeként egy további tevékenység végzésére készül fel, szerez "betétlapot", diplomát (pl. a testnevelő tanár úszásoktató képesítést). 5 éves két szakos képzés során készülhetnek fel pl. a tanító – logopédia szakos hallgatók hivatásukra. A végzettek magisteri címet kapnak (Portik 1998).

A nem pedagógiai fakultáson végzett hallgatók tanári diplomát azáltal szerezhettek, ha teljesítik az ún. "pedagógiai minimum" követelményeit. A szlovák felsőoktatás nem alkalmazza a "tanárképes szak" fogalmát. Bármely főiskolai végzettséghez (követő képzésben) szerezhető tanár szak kiegészítő képzés keretében. A tanári mesterség modul teljesítése (szerzett kompetencia) nem önálló diploma, az csak az alapidiplomával együtt jelent tanári vég-

zettséget és képesítést szakmájuk valamely tantárgyon belüli iskolai oktatására. A "pedagógiai minimumot" teljesítők tehát előzetesen felsőfokú (egyetemi, főiskolai) tanulmányokat végeztek, akik a tanári mesterség modul elsajátításával szereznek tanári képzettséget. A képzés 4 féléves (távoktatás). A diplomások tudásukat az általános vagy a szakképzésben, illetve a felnőttképzésben tudják kamatoztatni.

A tanári mesterségre való felkészítés részletesebb bemutatására – mint jeleztük – az eperjesi egyetem példáján vállalkozunk. A TTK-n a szaktudományi képzés a teljes időkeret 70,9 %-a, míg a BTK-n 77,7 %. Az országos 72,1 %-tól csak ez utóbbi mutat lényeges eltérést. A pedagógiai, pszichológiai, módszertani alapozásra szánt idő tekintetében azonban a TTK több mint kétszer annyi időt fordít, mint a BTK. A pedagógiai gyakorlatra viszont a BTK szán több időt, az országos átlagtól is magasabb mértékben, a teljes képzési idő 10,4 %-át. A TTK esetében ez a szám 7,9 %. Az általános értelmiségképzésre fordított idő vonatkozásában is nagyon jelentős az eltérés a két gyakorlatban, hiszen a BTK a teljes képzési idő 2,1 %-át fordítja az értelmiségképzésre, míg a TTK majdnem háromszorosát, vagyis 5,9 %-át. E két merőben eltérő gyakorlat szemléltetésére álljon itt a két óra- és vizsgaháló (6. és 7. sz. táblázat).

6. sz. táblázat

Az eperjesi egyetem TTK óra- és vizsgahálóját az értelmiségképzés és a pedagógiai tárgyra kiterjedően 1999/2000

Évfolyam	1. évf.		2. évf.		3. évf.		4. évf.		5. évf.	
félév	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kötelező tárgyak										
Filozófia	1+1 ai	1+1 ai k								
Nyelvi kultúra és pedagógiai retorika			0+1 ai	0+1 ai						
Drogmegelőzés gyermek- és serdülőkorban	1+1 ai k									
Ökológia és környezet		0+1 ai								
Az oktatás alapjai ²	1+1 ai	1+1 ai k								
Általános didaktika					1+1 ai					
Neveléstudomány nevelési szervezeten ²						1+1 ai				
Általános pszichológia ^{2,4}			1+1 ai							
Fejlődépszichológia ^{2,4}				1+1 ai k						
Pedagógiai pszichológia ²					1+1 ai					
Szociálpszichológia ²						1+1 ai				
Számítástechnika				1+1 ai						
Oktatástechnika, oktatástechnológia				1+1 ai						
Idégen nyelv		0+2 ai	0+2 ai k							
Testnevelés	0+2 ai	0+2 ai	0+2 ai	0+2 ai	0+1 ai	0+1 ai	0+1 ai			
Nyári tanítási gyakorlat ⁴				60 óra						
Téli tanítási gyakorlat ⁴			60 óra							
Pedagógiai gyakorlat						1 hét ai	2 hét ai	2 hét ai		8 hét ai

6. sz. táblázat folytatása

Évfolyam	1. évf.		2. évf.		3. évf.		4. évf.		5. évf.	
félév	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kötelezően választható tantárgyak¹										
A közgazdaságtan alapjai			1+1ai k							
Szociológia			1+1ai k							
Matematika a természettudományt hallgatóknak			1+1ai k							
A menedzsment alapjai				1+1 ai						
Politológia				1+1 ai						
Számítástechnika				1+1 ai						
Egészséges életmódra nevelés és az iskola higiéniája				1+1 ai						
A pszichés fejlődés rendeltetességei					1+1 ai					
Aktuális filozófiai etikai kérdések					1+1 ai					
A kreativitás pszichológiája, fejlesztésének technikái					1+1 ai					
A család nevelésmélete					1+1 ai					
Problémátörténet						0+1 ai				
Pedagógiai kommunikáció						0+1 ai				
Kooperatív oktatás						0+1 ai				
Az esztétika és a műalkotás néhány problémája						0+1 ai				
Szabadon választható tantárgyak										
Bevezetés az oktatástechnológiába		0+1 ai								
Az oktatás taneszközei			0+1 ai							
Oktatási programok fejlesztése			0+1 ai							
Videotechnika a programkészítésben				0+1 ai						
Idégen nyelv				0+2 ai	0+2 ai					
Pszichohigiénés és relaxációs technikák							0+1 ai			
Pedagógiai diagnosztika								0+1 ai		
Családi életre nevelés								0+1 ai		
Interperszonális kapcsolatok							0+1 ai			
Testnevelés	0+1 ai	0+1 ai	0+1 ai	0+1 ai	0+1 ai	0+1 ai	0+1 ai	0+1 ai		

¹ 1 tárgy választása a félév során

² az államvizsga részét képező tárgyak

³ komplex vizsga általános és fejlődépszichológiából

⁴ 1 gyakorlat választása a kettő közül

7. sz. táblázat

**Az eperjesi egyetem BTK óra- és vizsgahálóját
a pedagógikum tárgyaira vonatkozóan**

Évfolyam	III. évf.		IV. évf.		V. évf.	
félév	5	6	7	8	9	10
Kötelező tárgyak						
Tanári pszichológia	1+2 ai	1+2 ai k				
Pedagógia	1+1 ai	1+1 ai	0+1 ai k			
1. tárgy szakmódszertana			1+1 ai	1+1 ai k	K*	
2. tárgy szakmódszertana			1+1 ai	1+1 ai k	K*	
Pedagógiai pszichológiai gyakorlat		5 nap ai				
Pedagógiai gyakorlat, tanítás				4 hét ai		
Folyamatos pedagógiai gyakorlat					6 hét ai	
Szabadon választható tantárgyak						
A pedagógia és iskolaügy története	1+1 ai					
Összehasonlító pedagógia	1+1 ai					
Szabadidő pedagógia	1+1 ai					
Osztályfőnöki munka		1+1 ai				
A 20. század pedagógiai irányzatai / Alternatív iskolák		1+1 ai				
A tanárok lelki egészsége		1+1 ai				

A tanárszak tantárgyai kötelezőek mindenkinek aki a 4. félév után ezt a szakirányt választja (nem veszik fel a pedagógiát szakpárban választó hallgatók).

*Szakmódszertan vizsga a 8. vagy a 9. félév végén tehető le. A 9. félév után pedagógiából és pszichológiából államvizsgát tesznek a hallgatók.

A TTK óra- és vizsgahálójában 8 olyan stúdium szerepel, amely a tanári mesterség alapozását, illetve az értelmiségképzési feladatokat készíti elő: filozófia, nyelvi kultúra és pedagógiai retorika, drogmegelőzés, ökológia és környezet, számítástechnika, oktatástechnika és oktatástechnológia, valamint idegen nyelv. Összességükben e stúdiumok a teljes képzésre szánt idő 5,9 %-át jelentik. A BTK-n a szaktárgyakon és a pedagógiai képzésen kívüli (értelmiségképzési) stúdiumok az országos átlag felét sem érik el, a teljes időke-
ret 2,1 %-át adva.

Míg a pedagógiai, pszichológiai alapozás a TTK-n hét tárgy keretében történik összesen 8 félévben, addig a BTK-n két tárgy keretében 5 félév időke-
retben. Mindkét kar gyakorlatában ezen alapozást 2-2 vizsga (kollokvium) zárja, de minden félévet teljesítményértékelés követ. Ami a pedagógiai stúdi-
umok tartalmát illeti, álljon itt öt tantárgyleírás alapján levont következtetés Igor Kominarec (1997, 1998) professzor munkáit felhasználva: részleteseb-
ben egy általános pedagógiai és egy didaktikai kurzus a legfontosabb tartalmi
elemek bemutatásával.

A pedagógia kurzusok a TTK-n előadások és szemináriumok formájában kerülnek meghirdetésre. Az egyes stúdiumok értékelése a félév folyamán írásbeli (zárthelyi dolgozatok, tesztek) formájában történik, majd általában teljesítmény értékeléssel, szóbeli vizsgával zárnak. A pedagógiai kurzusok

közül itt csupán – ahogy azt jeleztük – a bevezetés a pedagógiába és a didaktika főbb témaköreit mutatjuk be, mint a tanári alapozás legfontosabb összetevőit.

1. *Bevezetés a pedagógiába*

- A pedagógia tárgya és fogalma. A neveléstudomány keletkezése. A pedagógia forrásai. A pedagógia tanulásának jelentősége a tanárképzésben
- A neveléstudományok rendszere, osztályozása, a pedagógiai rész tudományok jellemzése
- A pedagógia kapcsolata más tudományokkal (pszichológia, filozófia, szociológia),
- Alapvető pedagógiai kategóriák: nevelés, szocializáció, tanítás és tanulás, ismeretek, jártasságok és szokások
- Az oktatás tervezése és a tervezés szintjei
- Az oktatási-nevelési folyamat lényege, a nevelés endogén és exogén oldalainak kapcsolata. A nevelés alapja, módszere, formái és eszközei
- A nevelés exogén tényezői. A környezet tipológiája, az oktatási környezet jellemzése: iskola, család és a tanórán kívüli nevelés
- A nevelés endogén tényezői. A tanulói személyiség, az öröklés hatása a nevelésre, intelligencia, nemi különbségek, életkori és individuális sajátosságok
- A tanár személyisége. A tanári professzió fejlődése és szakaszai, a tanári személyiség és tipológiák
- A pedagógiai kutatás módszerei. Pedagógiai műhelyek, könyvtárak, pedagógiai periodikák
- A pedagógiai gondolkodás fejlődése a társadalom fejlődésének egyes szakaszaiban, válogatás a pedagógia klasszikusainak műveiből
- A reformpedagógia irányzatai, kialakulásának okai. Pragmatikus pedagógia, pszichoanalitikus, egzisztencialista, neotomista pedagógia
- A nevelés és oktatás humanizálása. Az alternatív oktatásügy kialakulása és jellemzése
- Az oktatásügy és az oktatás fejlődésének tendenciái a világban és Szlovákiában, külföldi iskolarendszerek összehasonlítása

2. *A didaktika (mint a módszertan alapja)*

- A didaktika alapkérdései, a didaktika etimológiája, története, definíciója. A didaktika segédtudományai és kutatási módszerei
- Az oktatás változásának története és az oktatáselmélet kialakulása. Elméletek: spirituális, kognitív-pszichológiai, szociokognitív, szociális, technológiai. Az oktatás koncepciói: pragmatikus, tudományos és alkotó(humanista)

- Az iskola oktatási környezetének modellje és ennek demográfiai, geográfiai, ökonómiai, szociális és pszichológiai meghatározása. Az iskola oktatási környezetének meghatározói: tanuló, tanár, tanítási-tanulási eljárások
- Az iskolai oktatás tantervének etimológiája és filozófiai kiindulópontjai. Tanterv-kutatás. A tanmenet formái: koncepció, projekció, realizáció, eredményközpontú és effektív. Tanterv, a nevelés standardjai; módszertani segédkönyvek a tanárok részére; tankönyvek, didaktikus tesztek a tanulók részére
- Az iskolai oktatás céljai, funkciója és osztályozása. Céltaxonómia, Bloom-elmélete, 'Mastery Learning'. A tanulás konkrét céljainak megfogalmazása
- Az oktatási folyamat alapjai, a tanítás elveinek története, jellemzése és figyelembe vétele
- A tanterv implementációja, különböző eljárások a tanításban (a tanítás deduktív, induktív és szociális formája), a tanítás kognitív, kommunikatív, érzelmileg motivált dimenziói. Az alkotó tanítás.
- Az oktatási módszerek történeti fejlődése az oktatás egészében. Az oktatási módszerek rendszerezése, kiválasztása és funkciója. A kiválasztott oktatási módszerek jellemzése, a tanulók aktivizálásának, motiválásának módszerei
- Az oktatás szervezeti formái, fejlődése, út a rugalmas, variábilis rendszer, tömeg-, csoport- és individuális tanítási szervezeti formák felé, kooperatív, nyílt és integrált tematikus tanítás
- Szociális légkör az oktatásban, forrásai; az osztály alkotó légkörének kialakítása és irányítása
- Értékelés a szlovák oktatásban, az értékelés kritériumai, típusai: értékelés, szóbeli értékelés az oktatásban, osztályzás, osztályzási rend. A tanuló önértékelése vagy "új elképzelések az iskolai értékelésben", pedagógiai-pszichológiai diagnosztika a tanári munkában
- A tanár, mint a pozitív változások közvetítője a nevelésben. Hivatás, a tanár alapvető szakmai kompetenciájának szerepe: didaktikai, interaktív-kommunikációs és szervezési szerep

Ezek a stúdiumok – amint látható – a hagyományos diszciplináris pedagógia elveit követik. A tanárképzés tartalmi változásait illetően nem találkozunk olyan jövőorientált képzési tartalmakkal, mint a médiapedagógia vagy a számítógépes oktatás. Sem tartalmában, sem időkeretében nem jelenik meg a képességfejlesztés, ahogyan a képzés új szemléletmódja sem, amely a reflektív, a kutató tanár nevelését tekintené céljának. A középfok tanárainak képzésében nem törekednek a szaktudományi és a tanári mesterségbeli képzés körültekintő összehangolására.

Államvizsga témakörök tanár szakos hallgatók számára pedagógiából

A tanár szakosok államvizsgáján mind a pedagógia, mind a pszichológia önálló témakörökkel van jelen, melyek megválaszolása átfogó tudást igényel a pedagógia és pszichológia határtudományi területéről is. Az államvizsga pszichológiai része a pszichológiai tanulmányok legalapvetőbb kérdéseiben való elmélyülést kívánja meg a hallgatóktól, akik komplex vizsgát (szigorlatot) tettek általános és fejlődépszichológiából. Ennek ellenére e témakörök nem igazán iskolára, annak gyakorlati pszichológiai aspektusaira koncentrálnak. A hallgatók gyakorlati munkájára történő reflektálás is csak részben érhető tetten. A pszichológia önálló témakörökkel szerepel a záróvizsgán.

Az államvizsga pedagógiai részében helyet kap a filozófiai kiindulópont éppúgy, mint az integrálódó Európa együttműködési lehetősége, vagy a szlovák iskola és pedagógia fejlődéstörténete, iskolarendszere. A témakörök középpontjában mégis a tanítás, tanulás, a tanóra, az iskolai értékelés, a tanítás tartalma, a tanár professzionalizmusa, a tanuló egyéniségének elfogadása áll a comeniusi hagyományoktól, az alternatív iskolákon át a Szlovák Köztársaság iskolarendszeréig.

- A nevelés alapjai – a nevelés szerepe az ember fejlődésében, a neveléstudományok rendszere és jellemzői
- Az oktatás fogalma – az oktatás szerepe a társadalom és az ember szociális fejlődésében és ennek kölcsönhatásai
- A család és az iskola – jelentősége, szerepe és helye a tanulói személyiség fejlődésében
- A nevelés összetevői – célja, tartalma és módszere (erkölcsi, esztétikai, környezeti)
- Comenius jelentősége napjainkban
- Alternatív iskolák és alapvető jellemzésük
- A tanár személyisége – a professzionális fejlődés fázisai és jellemzői
- A tanítás tartalma – a tanítás tartalmi kiválasztásának problémái, a művelődés tudományos és humán koncepciója a tanításban
- A tanítás tartalmát meghatározó alapvető pedagógiai dokumentumok – tananyag, tanmenet, tanterv, oktatási standardok
- A filozófia (mint kiindulópont) jelentősége a nevelés, oktatás értelmének és céljainak meghatározásában a XX. sz. végén
- A tanítás céljai – ezek jelentősége a tanár és a tanuló hatékony munkájában, kulcsszerepük a tanítás rendszerében, a célok kialakításának feltételei, a célok fajtái, a tanítási célok taxonómiája
- A tanítási óra, mint a tanítás alapvető szervezeti egysége és változatai
- A tanítás szervezeti formáinak rendszere az általános és középiskolában

- A tanítás módszerei, helyük a tanítási folyamat rendszerében, osztályozásuk a különböző kritériumok alapján, megválasztásukat befolyásoló tényezők
- Az iskolai értékelés funkciója, alapjai, módszere, a tanuló osztályozása és szóbeli értékelése
- Humanisztikus elképzelések megvalósításának lehetőségei a tanári munkában a tanítási órákon
- Módszertani alapelvek, ezek jelentősége és helye a tanítási folyamatban, ezek rendszere és jellemzése
- A tanár alaptevékenységeinek elemzése a tanítás folyamatában
- A tanári képességek jellemzése a tanítás folyamatában
- A diák egyéniségének elfogadása a tanári munkában
- Európai együttműködés a művelődés területén az integrálódó Európában (Tempus, Erasmus, Lingua, Leonardo programok, az Unesco feladata)
- A legújabb kor legjelentősebb pedagógiai koncepciói
- A felvilágosodás hatása Szlovákia területén az iskolák és a pedagógia fejlődésére
- Szlovák Köztársaság iskolarendszere

Kötelezően választható tárgyak közül a TTK-n négyet, a BTK-n kettőt választ a hallgató (részletezve lásd a korábban bemutatott 6., 7. sz. táblázatban).

A TTK-n a szabadon választható tárgyak (8 szerepel a hálóban) természetesen választás esetén nagyon jól kiegészítik a tanári mesterségre való felkészítést.

A pedagógiai gyakorlatra szánt idő a bölcsészkar esetében az országos átlagot is lényegesen meghaladó értéket mutat, hiszen a teljes képzésre szánt idő egytizedét jelenti. Ez a 6. félévben öt iskolában eltöltött napot jelent. A 8. félévben 4 teljes hetet szánnak pedagógiai gyakorlatra, tanításra, míg a folyamatos pedagógiai gyakorlat a 9. félévben szervezett 6 hetes időtartamban. A BTK tanárképzésében a gyakorlatnak szánt kiemelt szerep a gyakorlat továbbfejlesztésének keresését, kutatását is jelenti.

Mielőtt a legfrissebb kutatási eredményekről beszámolnánk, ismerkedjünk meg fő vonalaiban a BTK tanári mesterséget alapozó tevékenységével (vö.: 7. sz. táblázat). A bölcsészkar óra- és vizsgahálójában differenciálatlanul kerültek meghatározásra a pedagógiai és pszichológiai stúdiumok. A pszichológia tárgy neve "tanári pszichológia" már önmagában utal arra, hogy a tanárképzés szempontjából legfontosabb pszichológiai alapok integrált feldolgozásáról van szó. A tanári mesterség alapozása ezzel a stúdiumegységgel harmadéven kezdődik. Két féléves tárgy, összesen 90 órában előadás és szemináriumok keretében. Vizsgával, kollokviummal zár. A pedagógia szintén az ötödik félévben indul és 3 féléven át tart, ötödik és hatodik félévben heti 1 óra

előadás és 1 óra szeminárium keretében, a hetedik félévben 1 óra szeminárium, és a hallgatók kollokviumon adnak számot tudásukról. Mindösszesen 75 kontakt óra áll rendelkezésre, kevesebb mint a pszichológiai alapoásra. Pedagógiából és pszichológiából két szabadon választott tárgy felvételére kerül sor, a hallgatók egyrészt választhatnak a pedagógia és az iskolaügy története, az összehasonlító pedagógia és a szabadidő pedagógia valamelyikéből, másrészt az osztályfőnöki munka, az alternatív iskolák vagy a tanárok lelki egészsége kurzusból. A választott stúdiumok előadás és szeminárium keretében kerülnek meghirdetésre 30-30 órában, így 60 kontakt órával egészül ki a pedagógiai, pszichológiai alapozás, összesen 225 órában. Egy-egy szak módszertanára 60 kontakt óra áll rendelkezésre hetedik és nyolcadik félévben. A tartalom feldolgozását előadások és szemináriumok segítik és mindkét módszertan kollokviummal zár. A módszertani vizsgák a kilencedik félévben is teljesíthetők.

Az óvó-, tanító-, tanár és a pedagógia mint tanár szak mellett a pedagógiai képzés része a szakoktatók képzése, a tanár szak megszerzése másoddiplomás képzés keretén belül és a tanárok átképzése. Az alábbiakban ezen formák főbb ismérveit emeljük ki.

- Kiegészítő pedagógiai tanulmány a szakoktató tanárok számára. Ebben a képzésben azok vehetnek részt, akiknek nincs tanári végzettségük, viszont érettségi vizsgát tettek és középfokon szeretnének 1-1 tantárgy keretében gyakorlati oktatást vezetni pl. szakoktatói tevékenységet végezni. A képzés 4 féléves (általában távoktatás) és önköltséges. Pedagógiai-pszichológiai és módszertani felkészítést nyújt rendszeres konzultációk beiktatásával, s záróvizsgával ér véget.
- A tanárképzésnek szerves részévé válnak a másoddiplomás képzések, így a rendszer a közoktatás változó tantárgyi struktúrájának megfelelően tudja biztosítani az új elvárásoknak megfelelni akaró tanárok felkészítését, és figyelmet fordít az átképzések megszervezésére is. Átképzés folyik angol, német nyelvből, de etikából is.

5.2.2. A tanár szakos hallgatók pedagógiai és pszichológiai képzésének hatékonysága

A szlovák tanárképzést elemző publikációk áttanulmányozása után vizsgáltuk az eperjesi egyetem gyakorlatát, mely büszke a tanárképzés nagy múltú hagyományaira. A karokon néhány általános jellemvonás mellett több sajátos jellemzője is van a tanárképzésnek. Ezen általános vonásokon lehet érteni a szakmai, a pedagógiai-pszichológiai és a gyakorlati képzés arányát. Sajátosnak nevezhető, hogy a Safarik egyetemen a bölcsészkar pedagógia tanszéke hosszú ideje foglalkozik a tanári mesterség, a pedagógikum tartalmának, megújításának, a képzés hatékonyságának vizsgálatával. A hallgatók a képzés kezdetén természetesen nem rendelkeznek azokkal a képességekkel, gyakorlattal és motivációval, melyek szükségesek effajta

gekkel, gyakorlattal és motivációval, melyek szükségesek effajta elhivatottság eredményes végzéséhez. A tanár személyisége szakmai karrierje során nagyon sokat fejlődik az első tanítástól, a tanár nyugdíjazásáig. A tanári személyiségnek ebben az egész életen át tartó fejlődésében a felsőoktatás jelentős szerepet játszik. Nemzetközi kutatási eredmények mutatják, hogy a sajátos programokat és stratégiákat követő négy-öt éves felsőfokú képzés a diplomások sokaságát bocsátja ki, sokszínű tanáregyenlőségeket.

Az eperjesi egyetem BTK-n szervezett *kutatás* azt vizsgálta, hogy a kar oktatói milyen módon befolyásolják a hallgatók leendő hivatásához való viszonyát, milyen hatást gyakorolnak annak alakulására. Így vizsgálták a bölcsészkaron a hallgatók elégedettségét (illetve elégedetlenségét) a képzés során. Feltételezéseik szerint ez utóbbit képzésük elméleti és gyakorlati formái közötti kiegyensúlyozatlan viszony okozza.

Az új társadalmi és politikai feltételek a kar autonómiájának erősödését hozták magukkal. Így 1991-től átalakították a pedagógiai és pszichológiai képzést, mely során már a harmadévesek megfigyelői szerepben (hospitálás keretében) általános valamint középiskolákban összesen 20 tanórát töltöttek el. Ettől a módosítástól azt várták, hogy a szaktárgyak (és az iskolai tantárgyak) tanulmányozása "katalizátorrá" válik a pedagógiai-pszichológiai elmélet és a gyakorlati képzés között. Korábban ugyanis az elméletet és a gyakorlatot párhuzamosan alkalmazták ahelyett, hogy integrálták volna azokat.

A pedagógiai és pszichológiai képzés megújítása során a tanárok "szakmaiságának" fejlesztése azt célozza, hogy a hallgatók az iskolákban megfigyeljék az oktatási folyamatot annak érdekében, hogy szembesítsék elméleti tudásukat a gyakorlati alkalmazással. A tanítási folyamat megfigyelésével és elemzésével elérhető, hogy a hallgatók képet kapjanak az elméleti ismeretek gyakorlati megvalósításának lehetőségeiről. A feladatok között helyet kap a változatos pedagógiai és pszichológiai jelenség meghatározása, kategorizálása, elemzése, ellenőrzése. A pedagógiai és pszichológiai képzés ezen eleme főleg azon hallgatók attitűdjének változását célozza, akik hajlamosak leegyszerűsíteni a tanítási folyamatot, elhárítani, vagy éppen visszautasítani az elméleti képzést, akik hajlamosak a gyakorlat elsődlegességét hirdetni, azt hangsúlyozni. E változtatásnak az is a feladata, hogy felelve az új szlovák kihívásokra, a hallgatókat megismertessék az iskola világában lezajlott változásokkal. (Meg kell jegyezni, hogy e hallgató-generációnak semmiféle tapasztalata nincs a magániskolákról, egyházi iskolákról, alternatív tanítási módszerekről, oktatási stratégiákról).

A kognitív célok mellett fontosak az affektív célok hangsúlyozása is, hisz a hallgatók érzelmei jelentős mértékben befolyásolják a bevezetett változtatásokkal, követelményekkel szemben tanúsított magatartásukat éppúgy, mint az aktív tanári szerepről való elképzeléseiket.

A gyakorlati tevékenység innovatív fejlesztése folyamatos feladat (Cernatova 1998). A hallgatói gyakorlat részeként a következő eljárásokat használják: eszmecseréken keresztül együttműködnek az általános és közép-

iskolák vezetésével; írásbeli kapcsolatot tartanak; a tanárok részére kérdőíveket készítenek. Gyűjtik a hallgatók megfigyelésén alapuló jegyzeteit, az úgynevezett pedagógiai jegyzetfüzeteket. A feljegyzésekből megállapítható a hallgatók önállósága, az írásbeli munkák kreativitása. Továbbá folyamatos elemzésre kerülnek az iskolai tanításokat követően kitöltött hallgatói kérdőívek az iskolai tapasztalatokról.

A *fejlesztő kísérlet* első két éve alatt 216 egyetemi hallgató vett részt a módosított, átalakított gyakorlati képzésben. Teljesítményük minőségi és mennyiségi oldalait a "pedagógiai füzetek" segítségével vizsgálták. Az elemzés alapvető kritériuma a hallgatók által megfigyelt pedagógiai és/vagy pszichológiai jelenségek felismerése volt, az adott probléma érzékelése, a teoretikus leírásuk szintje, elemzése, tágabb összefüggésbe helyezése. A hallgatók véleménye alapján megállapítható volt, hogy a gyakorlati képzést sokkal fontosabbnak ítélik a tanári hivatás szempontjából, mint az elméletit. A jelöltek képesek meghatározni az iskolában megfigyelt pedagógiai és pszichológiai jelenségeket annak ellenére, hogy nem tudják azokat kölcsönhatásaikban elemezni, vagy azonosítani az okokat, mert az elméleti tudásuk eléggé hiányosnak mondható. Ugyanakkor a hallgatók gyakorlati képzésre való felkészülésében bekövetkezett változások eredményeként, mintegy visszahatásként volt megfigyelhető másodéven a hallgatók növekvő elméleti felkészültsége. Ezek főként a pedagógiai feljegyzések elméleti bevezetőiben tükröződnek vissza. (8. sz. táblázat)

8. sz. táblázat

Az elméleti felkészülés változása %-ban

Előkészület szintje	első éven: n=147 fő százalékban	másod éven: n=69 fő százalékban
Lelkiismeretes	7.5 %	59.4 %
Középszerű	3.5 %	16.0 %
Gyenge	2.0 %	4.3 %
Nincs elméleti előkészület	87 %	20.3 %
Összesen	100 %	100 %

A feljegyzések közös vonása volt – a korábbi tapasztalatot megerősítve – a hallgatók kritikai beállítottsága, amely túlzott egyszerűsítéssel és általánosítással párosult. A társadalommal és a diákokkal szemben megfogalmazott kritika egyben azt is mutatja, hogy az iskolai oktatási folyamatot a kísérletben résztvevő másodéves hallgatók már sokkal összetettebb módon vizsgálták. A kritika középpontjában a tanár, az iskolai munka feltételei és a diákok állnak. Kevés a pozitív megállapítás. A leggyakrabban kritizált jelenségek: a tanárnak a tanulókkal szembeni ironikus magatartása, az iskolai stressz, a tanulók demotiváltsága, nemtörődömsége, nyelvhasználata, tudatlansága, a rágógumizás és még 80 további észrevétel. A társadalomra irányuló kritika főként a szegényes iskolafelszereltségre utalt, magában foglalva az audio-vizuális

eszközök hiányát, a korszerűtlen pedagógiai, pszichológiai elveket, a cigányok problémáját. A tanárok kedvelték az illedelmes szavakat, az érdeklődő tanulókat, a jó fellépést, a mosolyt, a kreatív oktatási módszereket.

A hallgatók sokkal lelkiismeretesebb előkészülete a gyakorlatokra, hospitálásokra az átfogóbb, minőségi feljegyzésekben tükröződött. Az ún. tökéletesen kidolgozott füzetek száma jelentős mértékben nőtt (9. sz. táblázat). Néhány füzet önálló kutatást is tartalmazott interjúk és kérdőívek segítségével.

9. sz. táblázat

A "pedagógiai füzetek" minősége

Minőségi szint	első éven (n= 147) százalékban	másod éven (n= 67) százalékban
Tökéletes	24.4 %	43.5 %
Közepes	47.6 %	42.0 %
Gyenge	30.0 %	14.5 %
Összesen	100 %	100 %

A vizsgálat megerősítette, hogy *a hallgatók teljesítményének javulása a gyakorlati képzés alatt kölcsönösen összefügg a pedagógiai tapasztalatokhoz való pozitívabb viszonyulással.* Ezt is figyelembe véve lényeges a gyakorlati képzés jó hírnévének megerősítése, mert ez a hallgatókon keresztül nagyon gyors és hatékony információs csatorna lehet.

A fokozatos fejlődést – leegyszerűsített formában – a hallgatók alábbi állításaival lehet illusztrálni: a gyakorlati képzés 1. éve: ... "unatkozom", ... "a pokolba azzal, aki ezt a képzést összeállította", ... "Comenius, kérlek bocsáss meg minden tanárnak".

A gyakorlati képzés 2. éve: ... "ez a képzés egy áldás", ... "a képzés nem kedvetlenített el attól, hogy tanár legyek – ellenkezőleg, felismertem a jövőbeli munkám jelentőségét", ... "Remélem nem ilyen tanár leszek".

A megfigyelés egy részletének bemutatása, amely sokkal inkább egy figyelmeztetés az oktatási rendszernek: a kar hallgatói egyre inkább homo oeconomicusszá válnak gondolkodásmódjukat illetően. Megfigyeléseik során az utolsó két évben szemtanúi voltak annak, hogy a tanári hivatás presztizsének csökkenése, az alacsony jövedelemből adódó rossz szociális helyzet azt a veszélyt jelenti, hogy a tanár megszűnik homo ludens, homo faber, homo esteticus, homo sapiens lenni. Természetesen ez nagy veszteség lenne.

Szervezeti szempontból megfogalmazható következtetés, hogy (1) jobb eredményeket lehet elérni, ha a hallgatók a hét folyamán különböző órákon figyelik meg a diákokat. (2) A hallgatók számára fontos és ösztönző erejű, hogy saját szakpárjuk óráin legalább egyszer egy héten részt vegyenek. (3) Igen hatékony a tanórai megfigyelési tapasztalatok napi elemzése a pedagógia és a pszichológia tanszék oktatóinak részvételével. (4) Minden bizonnyal ezen elemzések számára fontos előfeltétel a tanárok alapos felkészítése. (5)

A gyakorlati képzés hatékonysága akkor növekszik, ha az iskolavezetés és a tanárok az egész folyamat aktív támogatói.

A kísérlet megerősítette az alapos együttműködés szükségességét egyrészt a fakultások között, másrészt pedig a kar és az általános és középiskolák között. A gyakorlati képzés sikere a pedagógiában és pszichológiában a munka tartalmi és módszertani feltételeinek változásaihoz kötött. Vagyis a gyakorlati képzés haszna nem csupán a személyiség kognitív, hanem az affektív és cselekvő összetevőiben tükröződhet vissza, amely a hallgatók önreflexióján alapul. Ráadásul szükséges lesz fejleszteni a hallgatók módszertani felkészítését, és megfontolni a visszajelzéseket, melyeket a pedagógiai feljegyzések tartalmaznak.

A kísérlet eredményeinek általánosításaként megfogalmazható, hogy a társadalmi változások az iskolai munka számára változatos elképzeléseket kínálnak, kreatív elgondolásokat, de új korlátokat is. A képzés nem korlátozódhat csupán a szaktudományokra, a tanári szerepek sikeres teljesítése megfelelő kompetenciákat követelnek, melyek túlnyomó részben azon valós iskolai környezet keretein belül fejleszthetők, ahol a hallgató felkészül hivatására, professziójának gyakorlására. Az utóbbi példa a szlovák tanárképzésben az a jövő, amely a reflektív tanárképzés felé mutat. A képzés mai gyakorlata a tradicionális formákra és tartalmakra épül, az elméleti és gyakorlati képzés kevés hatással van "egymásra" és a pedagógiai professzió alakítására. Azok az intézmények, amelyek meg tudták/tudják tartani a – korábban "kivívott" magas kontakt órákat – szemléletváltást követően – jó eséllyel vehetnek részt a jövő igényeinek egyaránt megfelelő tanárképzésben.

Összegzés

A szlovák pedagógusképzés a felsőoktatási törvényben meghatározottak szerint egyetemi szintűvé vált. A tanítóképzéstől a középiskolai tanárképzésig egyetemi fakultásokon történik a képzés, az 5-12. évfolyamra történő *tanárképzés pedig* egységes lett. A korábban tanárképzéssel foglalkozó egyetemek tovább folytatják a tanárképzést, a tanárképző főiskolák többkarú intézménnyé váltak, egyetemi rangot kaptak, fő profiljuk a tanárképzés maradt. Így egy-egy *egyetemen belül* több karon *többféle tanárképzés folyik*.

A graduális képzésben párhuzamos, míg kiegészítő képzésben követő modell szerint történik a tanárképzés. A tanárképes szak fogalma nem használt a gyakorlatban, így bármilyen felsőfokú végzettség alap lehet a tanári diploma megszerzéséhez, ha e tartalomnak van az iskolarendszerben adekvát tantárgya.

Az egyes képzések között nagyon jelentős a különbség az időkeretét, a tartalmat, a gyakorlatokat illetően. Ez bizonyára mindaddig fennmarad, míg az egyetemi integráció keretében a hasonló feladatokat ellátó pedagógiai, pszichológiai tanszékeket nem integrálják, míg nem jön létre a tanárképzés koor-

dinálásának intézményi szervezete, illetve nem készül el a tanári képesítési követelmények országos dokumentuma.

A tanári mesterségre való felkészítésben jól elválnak a pedagógiai, pszichológiai alapozás, a szakmódszertanok és a gyakorlati képzés feladatai, országosan óriási aránytalanságokkal (különösen ami pedagógiai, pszichológiai alapozást és a gyakorlati képzés arányait illeti). A pedagógiai, pszichológiai és a módszertani alapozás közel azonos időkeretben történik, ami egyértelműen arra utal, hogy *a szlovák tanárképzés a módszertanokra helyezi a fő hangsúlyt* a tanári mesterségre való felkészítésben. Különösen a bölcsészkarokon nagyon szerény kereteket biztosítanak a pedagógiai, pszichológiai stúdiumoknak, s ezen elméleti alapozásból kimarad a tanári képességfejlesztés "alapkövetétele".

A tanárképzésben az elméleti és a gyakorlati foglalkozások aránya különösen az alapozás időszakában az *elméletigényes programok* közvetítésére alkalmas előadást részesíti előnyben. A gyakorlatok során szerzett tapasztalatok reflexióira sincs még igazán mód. Az első kísérleti próbálkozások (különösen az iskolai gyakorlatoknak) nagyobb időkereteket biztosító intézményekben tetten érhető. *Önálló tanári képesítő vizsga nincs*, a korábbi beidegződések hatnak, miszerint az államvizsgák részeként a pedagógia és a pszichológia olykor együtt, olykor külön-külön diszciplínaként sokadszor kerül számonkérésre.

6. Közös európai tudás a tanárképzési tartalom megújításáért: A dán tanárképzés

6.1. Az elemi és az alsó középfok (folkeskole) tanárainak képzés-környezete

Az, hogy a dán tanárképzésről épp e fejezetben szólunk, az elsősorban azzal függ össze, hogy a tanári mesterségre való felkészítés szempontjából oly meghatározó tétel, vagyis a törvényi összhang a közoktatási rendszer (iskola) és a tanárképzés (az általánosan művelő iskolák számára) között, közel két évszázada sajátja e rendszernek.

Az első dán tanárképző főiskolák célja a falusi tanárok képzése volt, akik maguk tanították valamennyi iskolai tantárgyat. Ez a történelmi oka annak a tantárgyi sokféleségnek még napjainkban is, amellyel a hallgatók találkoznak képzésük során. A dán tanárképzés vizsgálatakor (Venter 1995) két sajátosságot emelhetünk ki.

1. 1818 óta töretlenül érvényesül az a hagyomány, hogy az általános iskoláról hozott törvényt vagy törvénymódosítást követően kerül sor a tanárképzési törvény módosítására. Így válik lehetővé a tanárképzésnek az iskola igényeihez való igazítása.
2. Az általános iskolai oktatás és tanárképzés kereteit (általános célkitűzések, a tárgyak tanításának időtartama, a tárgyak száma, a tárgyakat tanulók életkora) 1818 óta központi szabályozás határozza meg (először az uralkodó, később a parlament döntése alapján). Ezt a központosított jelleget némiképp enyhíti, hogy a törvény keretjelleggel fogalmazódik meg.

Az oktatási törvények módosításának, valamint a társadalmi-demográfiai változásoknak köszönhetően tanárképzési reformra került sor 1894-ben, 1930-ban, 1954-ben, 1966-ban, 1992-ben és 1998-ban. Misem bizonyítja jobban a demokratikus hagyományok továbbélését a tanárképzésben mint az, hogy ezek a törvények jelentős módosítás nélkül évtizedeken keresztül szabályozó dokumentumok maradtak. Az 1966-os Tanárképzési Törvény például egy záradékot is tartalmaz, mely a törvény sürgőszerű kiigazítását újabb parlamenti vita nélkül is lehetővé teszi. E revíziós és kísérleti záradék értelmében új stúdiumok (pl. informatika) jelentek meg a tanárképzésben, ha ezen tárgyak iskolai bevezetéséről parlamenti döntés rendelkezett. Az 1998-as

törvény hosszú távon nagyobb létszámú, centralizáltabb és a minőség elvét középpontba állító tanárképzést kíván működtetni.

Az elemi és az alsó középfokú iskolák tanárainak képzésével Dániában közel 20 főiskola foglalkozik. Az Oktatásügyi Minisztérium irányítása és ellenőrzése alatt állnak mind a finanszírozást, mind az oktatás tartalmát és szervezetét illetően.

A továbbiakban a 410. sz. *“A dán folkeskole tanárainak képzéséről”* szóló törvény (1991. június 6.), valamint a 261. sz. rendelet alapján (1992. április 15.) mutatjuk be a dán tanárképzés legfontosabb jegyeit. (1966-hoz képest a törvény fő céljai gyakorlatilag nem változtak. Módosulás a nagyobb intézményi és hallgatói autonómiát illetően történt, amit az azóta lezajlott változások indokolnak).

A tanárképzés célja, hogy:

1. a hallgatók kapjanak szaktárgyi és pedagógiai ismereteket, gyakorlati tapasztalatokat későbbi iskolai munkájukhoz és minden olyan tevékenységükhöz, mely a tanítással és az előadói tevékenységgel kapcsolatosak,
2. a hallgatók képesek legyenek – elméleti és gyakorlati ismereteik felhasználásával – a tanítás szervezésére és tervezésére, irányítására és értékelésére,
3. a hallgatók személyiségét önálló szaktárgyi munkákkal, hallgatói-oktatói együttműködésben saját képzésükben vállalt felelősségük útján fejlessze,
4. a hallgatók motiváltak legyenek a gyerekekkel való együttműködésben, a tanításban.

A *tanárképzés 4 éves*, mely 2 kétéves elméleti és gyakorlati részből áll, és összesen 20 hét gyakorlatot tartalmaz. (A kétéves képzések külön-külön történő abszolválásával nem lehet tanári diplomát szerezni). Az elméleti képzés első szakasza a főiskolán történik és számos folkeskole-i tantárgyat, pszichológiát, neveléseméletet és 8 hetes tanítási gyakorlatot foglal magában. Ezt követi a specializáció (a képzés második szakasza), mely során a hallgatók az iskolai tantárgyak közül választás alapján két fő tárgyat tanulnak, s ez képezi majd tanítási tevékenységük központi részét. A képzés e szakaszában sajátítják el a hallgatók az általános didaktikát, a szakmódszertant és vesznek fel speciális pedagógiai tárgyakat, továbbá 12 hetes tanítási gyakorlatot teljesítenek. A dán tanárképzés sajátossága, hogy igyekszik összekapcsolni a szakmai tudást pedagógiai, pszichológiai ismeretekkel, s törekszik mindezek gyakorlatba történő átültetésére. A végzettek 1-10. osztályokban folytathatnak nevelő-oktató tevékenységet. Ezek alapján mondhatjuk, hogy Dániában az alapfok és az alsó középfok iskolái számára történő tanárképzés egységes.

6.2. A tanárképzés tartalma

6.2.1. A tanári mesterség alapozásának tartalmát befolyásoló tényezők

A képzés *első szakaszát* a következő tantárgyblokkok alkotják (a kontakt órák százalékában).

- | | |
|--|----------|
| 1. Dán nyelv (norvég és svéd ismeretekkel),
írás, retorika, történelmi/társadalmi ismeretek | kb. 32 % |
| 2. Matematika és természettudományok | kb. 18 % |
| 3. Oktatáselmélet és pszichológia | kb. 20 % |
| 4. Gyakorlati/esztétikai témakörök | kb. 20 % |
| 5. Tanítási gyakorlat | kb. 10 % |

A *második szakasz* tantárgyblokkjai:

- | | |
|--|----------|
| 1. Első főtárgy | kb. 30 % |
| 2. Második főtárgy | kb. 30 % |
| 3. Általános és szakdidaktika, speciális pedagógia | kb. 25 % |
| 4. Tanítási gyakorlat | kb. 15 % |

A tanárképző főiskolák minden olyan tárgyat (szakot) meghirdethetnek, ami kötelező, illetve választható tantárgy a folkeskole-ban.

A képzés első és második szakasza élesen nem válik el. Például azokban a tanárképző intézményekben, ahol a fő tárgyak oktatása közös a különböző évfolyamokon, lépcsőzetes a kezdés: az egyik főtárgy a második évben elkezdődhet, míg az első rész egy vagy több tárgyát a 3. évfolyamon is be lehet fejezni.

A hallgatók a kurzus minden tárgyából megkapják azokat az *elméleti és gyakorlati jellegű ismereteket*, melyek révén tanításuk összhangba kerül az iskola általános céljaival, a tanulók adottságaival, fejlődési törvényszerűségeivel. Képessé válnak értékelési kritériumok kidolgozására. A korábban megfogalmazott célok valóra váltása miatt is nagyon fontos, hogy a képzésben a szaktárgyak megismerése mellett hasonló helyet foglalnak el a pedagógiai tárgyak és a tanítási gyakorlat is.

A *főtárgyak*, a szakmódszertanok és a tanítási specializációk – a középiskolai tudás felhasználásával – fejlesztik a hallgatók tantárgyi irányultságát, és felkészítik őket arra, hogy az iskola fejlesztésén és az ezzel kapcsolatos problémák megoldásán dolgozzanak. A főtárgyakat a hallgató szabadon választhatja. A tanárképzés minden területének ugyanakkor tartalmaznia kell azokat az eljárásokat, lehetőségeket, melyeket az új információs technológiák kínálnak. Az intézményi curriculumoknak a hallgatók számára biztosítani kell a képzés folyamán olyan alkalmakat, amikor a tanári feladatok szempontjából különleges jelentőséggel bíró témákkal foglalkozhatnak, beleértve az etikával,

az emberi jogokkal, az iskola és a szülők együttműködésével kapcsolatos kérdéseket is. A hallgatók munkája és felelőssége megnyilvánul a képzés és a tanítás szervezési, tervezési, tartalmi feladataiban való aktív részvételben.

A *szabadon választható kurzusok* egész sorát hirdetik meg az intézmények. A kurzusok teljesítményértékeléssel, általában belső vizsgával zárulnak. Ugyanakkor meg kell hirdetni az intézménynek olyan kurzusokat is, melyek a felsőoktatásban való sikeres részvételre készítene fel. Így pl. az intézmények felajánlanak:

1. más (a fő tárgytól eltérő) témájú kurzusokat és a tanári munkával kapcsolatos tevékenységeket, beleértve például a sporttal, rekreációval kapcsolatos tevékenységeket, a színjátszásban való részvételt,
2. főtárgyakkal kapcsolatos kiegészítő kurzusokat.

A dokumentumok részletesen felsorolják az egyes tárgyakat, stúdiumokat

Az egyes tárgyak teljesítményértékeléssel, az esetek többségében *vizsgával* zárnak, melyek lehetnek szó- vagy írásbeliek, elméleti és/vagy gyakorlati jellegűek vagy ezek kombinációi. A tanítási gyakorlatot a tanárjelölt tanítási előrehaladásának értékelése zárja. Egy tárgy vizsgáját meg lehet határozni bizonyos számú írásos vagy gyakorlati jellegű feladat teljesítésében vagy kötelező részvételben. A vizsgák minden formája a hallgatókat egyénileg értékeli érdemjeggyel vagy minősített aláírással. A vizsgák lehetnek egyéniek, csoportosak vagy ezek kombinációi. Az integrált kurzusokon 2 tárgyból közös vizsga tehető (ez az ún. egyesített vizsga), de minden tárgyat külön kell értékelni.

A vizsgáknak két fajtája van, az ún. *külső és belső vizsga*. A belső vizsgán az értékelést vagy maga a vizsgáztató adja, vagy közösen a külső vizsgáztatóval, akiket a rektor jelöl ki a főiskolával kapcsolatban álló más oktatási intézmények tanárai közül. A külső vizsgán az értékelést a vizsgáztató(k) a minisztérium által kijelölt külső vizsgáztató(k)val együtt adja/adják. A képzés első részének végén dán nyelvből és matematikából tartanak külső vizsgát. Mindkét tárgy vizsgája szóbeli és írásbeli részből áll. Az alábbiak közül még 4 tárgyból vannak külső vizsgák: keresztény ismeretek, írás, történelem, természettudományok, pedagógiai ismeretek, pszichológia, zene, sport, vizuális művészetek és design.

A képzés első szakaszát követően, a tanítási gyakorlat befejeztével a hallgató minősítést kap folkeskole-i tevékenységéről, rátermettségéről, ahol az alkalmas/nem alkalmas minősítést használják.

A *képzés második szakaszának végén külső vizsgát* tesznek a hallgatók a két főtárgyból, általános didaktikából és szak módszertanokból. A főtárgyak: dán, matematika, angol, francia és német nyelv. E vizsgák írásbeli és szóbeli részből állnak, az írásbeli vizsgákat központilag dolgozzák ki. A *tanítási gyakorlat* a tanárjelölt minősítésével zárul, a gyakorlatot vagy a Folkeskole-ban vagy más iskolatípusban kell elvégezni.

A *"tanárvizsgára"* (államvizsgára) *bocsátás feltételeként* a következőkkel kell a hallgatónak rendelkeznie:

1. a jegyek meghatározott átlagával,
2. 6 minősítéssel a főtárgyakból, szakmódszertanokból és általános didaktikából,
3. legalább "megfelelt" minősítéssel a fentebb említett tárgyakból.

A hallgató egyszer ismételhet vizsgát, illetve javíthat gyakorlata minősítésén. Speciális esetben a rektor engedélyével még egy vizsga tehető. Ha a hallgató olyan belső vizsgát ismétel, melyen csak a vizsgáztató értékel, kérheti külső vizsgáztató bevonását.

A tanárképző intézmény diplomát ad a képzés befejezéséről. Ez minden tárgy záró vizsgájának (értékelését) jegyét tartalmazza. Azok, akik nem fejezik be a képzést, tanúsítványt kapnak a letett vizsgákról és a tanítási gyakorlatukról.

A képzés részletesebb szabályozását a tanterv tartalmazza, melyet az intézmény irányítótestülete fogad el a rektor ajánlására. A curriculumot, illetve ennek változtatásait el kell küldeni az Oktatás- és Kutatásügyi Minisztériumba jóváhagyásra.

A curriculum tartalmazza

1. a kurzus két szakaszában tanítandó tárgyak "kínálatának" és sorrendjének leírását,
2. az egyedi tárgyak/blokkok tartalmának és számának áttekintését, tanításuk és minősítésük módját,
3. a választható tanulmányok részletes leírását,
4. a tanítási gyakorlat szervezésének és tervezésének fő irányelveit,
5. a főtárgyakhoz kapcsolódó lehetséges kiegészítő kurzusok leírását,
6. a vizsgák szabályozását, részletesen a
 - a.) vizsgaidőszakokról,
 - b.) vizsgakövetelményekről és vizsgaformákról, "kiváltási" lehetőségekről, tanításban való részvételről, valamint csoportos és egyesített vizsgákról,
 - c.) a vizsgákról, pótvizsgákról, a vizsgán történő lehetséges visszaélésekről, ezek elleni szankciókról,
 - d.) részvizsgákról, azok lehetőségéről bizonyos tárgyakból, ezek értékeléséről,
 - e.) külső vizsgáztatók részvételéről.
7. a kredit átváltás és a mentességek szabályozását.

A curriculum keretjellege azt is jelenti, hogy a tanítás végleges formáját és tartalmát a tanárok és a hallgatók együttműködve tervezik és valósítják meg.

Az egyes tanárképzők tanulmányi előírásainak – éppen az átjárhatóság biztosítása érdekében – meg kell felelniük más intézmények hasonló szabályainak. Mindez nem zárja ki, hogy lehetnek egyéni utak, kísérleti programok,

melyeket a Tanárképzők Egyesített Tanácsának meghallgatása után a minisztérium engedélyezhet. Azt mondhatjuk, hogy elméletileg az itt szerzett végzettség feljogosítja és képessé teszi a tanárt arra, hogy minden évfolyamon minden tárgyat taníthasson, de gyakorlatilag csak azokat a tárgyakat tanítják 1-10. osztályig, amelyeket a főiskolán főtárgyként választottak. Legtöbbször 3-4 tárgyat tanítanak. Az iskolákban él az úgynevezett "egyenlő tanár" elv, ami magában foglalja az iskolavezetés döntési felelősségét a feladatok kijelölésében az iskola tanárai között, figyelembe véve az egyén szakmai kompetenciáit, érdeklődési körét és tapasztalatait.

A dán tanárképzés három alapelemre épül: megfelelő szaktárgyi képzésre, oktatás- és neveléstudományra, tanítási gyakorlatra. A képzés egészében ezen elemek közötti harmonikus viszony a tanítási gyakorlat során szerzett tapasztalatok és megfigyelések visszacsatolásával, a szaktárgyak tartalmi értékelésével és az iskolában való alkalmazásukkal kapcsolatban érhető el. Ezt segíti, hogy a hallgatóknak mindhárom terület tanáraival kapcsolatuk van a gyakorlat ideje alatt. A tanárképzés e három elemének együttműködésében még rejlenek lehetőségek, erre utal a tanárképzés és a folkeskole valódi világa közötti távolság miatt kialakult vita (Elle 1995). Javaslatként fogalmazódott meg, hogy a hallgatók valamennyi iskolai tantárggyal kapcsolatban sajátítsanak el ún. "didaktikai éleslátást", amely lehetővé teszi, hogy tanításuk az iskola általános céljainak megfeleljen. Továbbá alkalmassá teszi őket arra is, hogy más – a tananyag alkalmazásával és értékelésével kapcsolatban – ismerveket fogalmazzanak meg. Ajánlasként fogalmazódott meg az is, hogy a jó szaktárgyi felkészültség egyenlő arányban legyen elsajátítható a pedagógiai elméletekkel. A képzés első szakaszában a fenti igénnyel megfogalmazott összehangolás a sok tárgy miatt ún. "tantárgyi zsúfoltságot" eredményez. Az interdiszciplináris munka azonban időt és szellemi elmélyedést kíván.

Az egyetemektől független dán tanárképző *főiskoláknak* kitűnő alkalmuk nyílik a *folkeskole*-val való közvetlen *együttműködésre*. Ma a főiskolák azon munkálkodnak, hogy a folkeskole-val közösen szervezzenek speciális szakmai gyakorlatokat az elméleti szaktudományi és pedagógiai tudás integrálása érdekében. A tanárképzésről szóló 1199. sz. határozat szerint az egész tanulási program alapja a szaktárgyak és a tantárgyak megfelelő ismerete, hisz a szaktárgyak képezik a tanárképzés alapját. A bizottság azonban a szaktárgyi integrációt javasolja, különösen a képzés első szakaszában. Az 1994-es folkeskole-ra vonatkozó rendelet új elemként intenzívebb interdiszciplináris munkára és a tanári együttműködésre szólít fel.

Kurzusok és időkeretek

A tanári mesterség elsajátítására, begyakorlására rendelkezésre álló feltételek a következők. A képzés első szakaszában: pszichológia 120 óra, nevelési ismeretek 120 óra, tanítási gyakorlat 75 óra a 8 hét alatt. A képzés második szakaszában általános didaktika 90 óra, speciális pedagógia 18 óra, taní-

tási gyakorlat 15 óra megtartása a 12 hét alatt, szakmódszertant a fő tárgyak keretében tanulnak a hallgatók. A központi tantervek ellenére ezen minimumként meghatározott képzési időt az egyes tanárképzést folytató intézmények módosíthatják.

6.2.2. Pedagógiai alapozás a skaarupi Állami Tanárképző Főiskolán

A főiskola dokumentumai kiemelt célként fogalmazzák meg a képzés három összetevőjének a pedagógiai tantárgyak, az iskolai tantárgyak és a gyakorlat integrálását a tanárképző intézmény és a gyakorlóiskolák tevékenységében, ezúton járulva hozzá az egységes tanárképzéshez. A képzés első része négy félévet – négyszer 20 hetet – foglal magában, mely tartalmazza a főiskolai képzést, a hallgatói önálló munkát, a gyakorlatokat és a vizsgaidőszakot. A képzés első részének célja, hogy széles körű egyetemes alapot adjon az oktatási tevékenységről, és ugyanakkor hozzájáruljon a pedagógiai szakértelem megszerzéséhez.

A tanári mesterség pedagógiai alapozása

A *pedagógiai szakterület* a következő tantárgyakat foglalja magában: pedagógia, pszichológia, általános didaktika, integrált pedagógia. A skaarupi főiskolán (1992-ben) pedagógiából és pszichológiából egyaránt 160-160 kontakt órát fordíthattak a tanári mesterség alapozására. A hallgatók önálló munkájával ez 330-330 munkaórát jelent. A pedagógiai szaktárgyak összefüggésben vannak a gyakorlattal és a tanárképzés más területeivel, melyek felkészítenek

- a nevelés, az oktatás és a művelés kérdéseiben való állásfoglalásra: ezen kívül arra, hogy a tanári működés a tanulók, a szülők, a munkatársak és az intézmények kapcsolatában a legmegfelelőbb legyen;
- az oktatás tervezésére, kivitelezésére, értékelésére, és más tanári feladatokra a változó családi, iskolai és társadalmi feltételek mellett;
- az egyes tanulóknak és tanulócsoportoknak az oktatási rendszer és a társadalom követelményeivel szemben támasztott elvárásainak figyelemmel kísérésére.

A *pedagógia tárgy* oktatásának célja, hogy a hallgatók betekintést kapjanak a nevelésfilozófia, a pedagógia és neveléstörténet, a nevelésszociológia és az oktatáspolitikai legfontosabb területeibe, hogy a jelöltek képesek legyenek

- elemezni és értékelni a pedagógiai elméleteket, és a tanulócsoport, az oktatásszervezés és a tanítási módszerek kiválasztásának elveit;

- megvitatni a pedagógiai kérdéseket, a különböző tartalmak értelmezésével;
- állást foglalni és dönteni a tanításról, a nevelésről.

A *feldolgozandó* témák a hallgatókkal együttműködve oly módon kerülnek kiválasztásra, hogy magukba foglalják:

- a nevelésfilozófiát, az etikát, a társadalmi-, emberi-, és művelődési ismereteket,
- a nevelés és az oktatás történetét, a nevelés szociológiáját, a nevelési mintákat és normákat, a gyermekek és az ifjak fejlődési feltételeinek megismerését;
- az iskola tevékenységének jogi alapját, értékrendszerét és társadalmi feltételeit;
- a fejlesztéseket és a fejlesztési irányvonalakat az oktatási intézményekben;
- a tanár részvételét az iskola, a szülők és a helyi társadalom közötti együttműködésben.

Ezt a munkát oly módon kívánják megszervezni, hogy a hallgatóval folytatott megbeszélések, a közös feladatok megoldása és az önálló tanulmányok végzésén keresztül kifejlődjön a személyes, professzionális tanári identitás. E tárgy keretében a hallgatók írásos dolgozatot készítenek egy választott témában, melyet a szóbeli vizsga követ, anyaga a dolgozat témája és ennek megvédése.

Az *általános didaktika* célja, hogy a hallgató megszerezze azt a hozzáértést és tudást, mely kapcsolódik a tanítás megtervezéséhez, megszervezéséhez, véghezviteléhez és értékeléséhez.

A tantárgy karakterével megegyezően választandó ki a *tartalom*, mely a hallgatók és tanáraik együttes munkája és magában foglalja:

- az iskola feladatait, összefüggésben a gyermekek fejlődésével és a társadalom kihívásaival;
- az iskolát, mint tanítóközeget, intézményt, szervezetet;
- a tantervelméletet, a tanulócsoport kiválasztásának kritériumait;
- a tanítást és az oktatást, a szakmaiságot és a tudást, tekintettel a tanulók eltérő feltételeire és tapasztalataira, a tanítás megtervezésének és megszervezésének általános elveit;
- a szemléltetőanyag kiválasztásának kritériumait a különböző oktatási- és munkaformák viszonyában, ezen belül a tanár saját maga által készített szemléltető anyagait;
- a demokratikus folyamatot, ezen belül a tanulók bevonását az oktatás megtervezésébe és megszervezésébe az osztály egyéb munkáival együtt;

- az egyes tanár munkáját, ennek feltételeit, együttműködést a munkatársakkal és szülőkkel, részvételt a pedagógiai fejlesztőmunkában.

A tartalom megtervezése a hallgatók gyakorlatainak és tanulmányaik egyéb tantárgyainak tapasztalataihoz kötött és egy szorosabb együttműködésre törekszik a szakdidaktikákkal.

A tartalom kiegészítésre kerül a tudományelméleti és művelődéseméleti nézőpontok figyelembe vételével.

A vizsgára bocsátás feltétele, hogy a hallgató beszámoljon az általa választott és előzőleg jóváhagyott feladatról. A vizsga szóbeli elbeszélgetés, melynek kiindulópontja a beszámoló. Az osztályzat az írásos beszámoló és a szóbeli vizsga együttes értékelése.

Az *integrált pedagógia* tárgy célja, hogy a hallgatók képesek legyenek "összegzést" végezni az oktatás pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, didaktikai és szakdidaktikai tartalmának hozzáértő felhasználásával, összekapcsolva ezt a rendkívüli jelentőségű érték- és tudományelméleti kérdésekkel.

(1) E tárgy keretében a *hallgatói csoport egy témát közösen dolgoz fel*, pl. az iskola átalakításának lehetőségeit gondolja végig. Egy ilyen jellegű elemzés során a hallgatók a tanárral együtt döntenek a tanulmány témájáról. Ilyen lehet pl.

- a tanári feladatok egy multikulturális iskolában, ahol a tanulók kulturális, szociális különbözősége szabja meg a munka főbb irányait;
- a tanári feladatok a különböző osztályokban, ahol a tanulók egyéni fejlődésében észlelhető eltérés teszi szükségessé az egyén figyelembevételét az oktatás szervezése és végrehajtása során;
- a tanári feladatok az iskolával, mint kulturális intézménnyel kapcsolatban a helyi társadalomban, ahonnan a gyermekeknek és a felnőtteknek is élettapasztalataik egy lényeges része származik;
- az osztályfőnöki feladatok a tanulókkal, kollégákkal, a vezetéssel, valamint a szülőkkel és a hatóságokkal való együttműködésben.

A munkát úgy szervezik meg, hogy a hallgató megismerje az iskola valós viszonyait, és a pedagógiai/pszichológiai kutatások eredményeit, melyek felhasználhatók az iskolai tevékenységek fejlesztésében. A hallgatói csoportok lehetőséget kapnak a témák önálló feldolgozására egy vagy több feladat révén, melyeket a csoport további tanulmányozásra gyűjt össze.

A tanulmányok során a hallgatók összeállítanak egy "tanulmányi újságot", mely a közös témát hivatott bemutatni. A közös feladatot együttes értékelés zárja, melyben a csoporttagok szóbeli előterjesztése alapján az önállóan végzett teljesítményt értékelik megfelelt/nem felelt meg minősítéssel. A csoport teljesítményéről a tanárok javaslata alapján a rektor dönt, hogy a csoport vizsgázhat-e, léphet-e tovább.

(2) Miután a hallgató csoportjában teljesítette a közös témafeladatot, a vizsgán való részvétel feltételeként a választott *egyéni témafeladatból* beszámolót készít. Ehhez az általa választott – és a tanár által jóváhagyott – témát mélyrehatóan tanulmányozza. Majd ismerteti a téma kapcsolatát a tanári tevékenységgel és áttekintést ad arról, hogyan dolgozta fel a kiválasztott téma problémakörét, mi az állásfoglalása azokról az elméletekről és módszerekről, melyek a téma megvilágosításához választott. A vizsga egy mélyreható elbeszélgetés az írásos beszámoló alapján. Az osztályzatot az írásos beszámoló és a szóbeli vizsga értékelése adja.

Gyakorlatok a képzésben

A gyakorlat összesen 20 hétből áll, az első és második tanévben 4-4, a harmadik és a negyedik tanévben 6-6 hét. A gyakorlat szerves része a hallgatók képzésének. Gyakorlati foglalkozásokat (gyakorlati tanórákat) és iskolagyakorlati formákat tartalmaz. A gyakorlatnak kettős célja van:

- a hallgató bevezetése és a tanítási készség begyakorlása;
- a lehető leghosszabb effektív részvétele a tanári munkában.

A *gyakorlati foglalkozások (tanórák)*, melyek több gyakorlati csoport részvételével zajlanak, 20 és 40 órát tesznek ki a képzés egészében. Ezen órákat leginkább a harmadik és a negyedik év gyakorlataival kapcsolják össze. Olyan kérdések kerülnek megvitatásra, mint pl. a gyakorló iskola oktatási- és munkaformái, az iskola és a család együttműködése, a tanár munkatársaival való együttműködése, a könyvtár mint szolgáltató szervezet, az iskolavezetés struktúrája, az iskola beiskolázási rendje vagy a dán, mint második nyelvet tanuló diákok oktatása. A gyakorlóiskolai és a főiskolai képzés közös témakörei, de a gyakorlóiskolai tanítás természete egyaránt téma lehet. Egyetlen probléma megvitatása sem nélkülözheti a gyakorlóiskolák és a főiskola, oktatók és tanárok együttműködését.

Iskolai gyakorlat minden tanévben teljesítendő. Az *első tanévben* 4 hetes a gyakorlat, melyet egy vagy több gyakorlóiskolában töltenek a hallgatók. A gyakorlati idő elteltével a hallgatót véleményezi a gyakorlóiskola annak tekintetében, hogy mennyire tartja alkalmasnak a gyerekek nevelésére, tanítására. A véleményezés a hallgató gyerekekkel való kapcsolatára és egy tanári tevékenységben való teljesítményére tér ki, és e tevékenységek magabiztos vagy bizonytalan végrehajtásáról nyilatkozik. A vélemény minősége a hallgató számára semmilyen tanulmányi szankciót nem von maga után.

Másodéven a gyakorlati oktató jóváhagyásával választhatja ki a hallgató a gyakorlat helyét, ami lehet másik általános iskola vagy középiskola, ifjúsági vagy felnőttoktatási központ, külföldi gyakorlat. Időtartama 4 hét.

Harmad- és negyedéven mindkét tanévben 6 hetes a gyakorlat és egy vagy több kijelölt iskolában kell letölteni. A hallgatók szaktantárgyi csoportokban végzik gyakorlataikat az iskolába kerülve. A gyakorlatok befejeztével a

gyakorlóiskola állást foglal, hogy a hallgató rendelkezik-e megfelelő kompetenciával és készséggel oktatási és más tanári tevékenység ellátásához. Az értékelés két fokozatú (megfelelt/nem felelt meg), melyet indokolni kell a hallgató részére. Az iskola vezetője írja alá és adja át a hallgatónak a gyakorlati oktató (mentor) jelenlétében, egy példányát a főiskolának is meg kell küldeni.

A *gyakorlatokon való részvétel* a záróvizsga letételének feltétele. A gyakorlatról való távolmaradás esetén a hallgató 1 év múlva ismétélhet.

Mint utaltunk rá, mind az elméleti, mind a gyakorlati képzés, annak minden stúdiuma teljesítményértékeléssel (osztályozással) zár.

A dán tanárképzési gyakorlat több fontos, figyelemre méltó eredményét érdemes továbbgondolnunk.

- a.) Törvényi összhang a közoktatási rendszer és tanárképzés között. Valamennyi iskolatípusra önálló tanárképző intézmények készítenek fel. Olyan főtárgy ("szak") hirdethető meg a képző intézményben, mely tantárgyként szerepel az iskolában.
- b.) A szabályozás alapvetően központi, törvény útján történik. A helyi autonómia az iskolaszék és a tanári szabadság útján valósul meg. Az ezredfordulót megelőzően (1998) életbe lépő törvény értelmében azonban nagyobb létszámú, centralizáltabb és a folyamatos minősítési elvet megvalósító rendszernek alávetett tanárképző intézményeket kívánnak létrehozni.
- c.) A képzési idő két (egy általános és egy szakosodó jellegű) részre tagolódik. A képzés egészében meghatározó, a teljes képzési idő egyharmadát teszik ki a tanári mesterségre felkészítő stúdiumok, gyakorlatok. Az első szakaszban 30 %, a második szakaszban nagyobb mértékben mintegy 40 %-ot jelent. A teljes képzési idő 10 %-a pedagógiai, oktatásméleti és pszichológiai alapozás, 12,5-12,5 % módszertanokra és a tanítási gyakorlatokra fordított idő. A 20 hetes gyakorlat is jelentősen több, mint a tanító- és tanárképzés nemzetközi gyakorlatában.
- d.) A tanári mesterségre való felkészítés gyakorlatában a szaktudományi és a pedagógiai képzés integrációjában figyelemre méltó eredmények születtek a dán tanárképzésben. Ezt a szemléletet bizonyára erősíti a dán tanárképzés azon sajátossága, mely szerint egységes képzésben készülnek fel a tanárjelöltek az 1-10 osztályban folytatott pedagógiai tevékenységekre. Az integráció egyrészt jelenti a szaktudományi és a pedagógiai képzés, valamint az egyes szakterületeken belüli integrációt is. A pedagógiai szakterületen belül az alapstúdiumokra ráépülve úgynevezett integrált pedagógia kurzus keretében a hallgatók az oktatás pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, általános és szakdidaktikai tartalmának hozzáértő felhasználásával mintegy projekt-jelleggel oldanak meg csoportosan és egyénileg, az iskolai életben jellemző problémákat. A sikeres, közösen végzett feladatmegoldást követően a választott témafeladat teljesítésével a hallgató önállóan is gyakorolja az

integrált szemlélet pedagógiai cselekvésbe való átültetését. Az interdiszciplináris problémák megoldásához igen jelentős hozzájárulást jelent, hogy egy-egy főiskolán szinte valamennyi képzési feladatot megvalósító szervezeti egység hirdet meg olyan projekteket, amelyek megoldása csak akkor lehet sikeres, ha az integráció szellemében történik a feladatmegoldás.

- e.) A dán tanárképzési hagyomány érdemeinek megőrzésére való törekvés globalizálódó világunkban erénynek számít.

7. A cseh tanárképzés néhány sajátossága a kilencvenes években

7.1. A tanárképzési környezet és a tanári mesterséghez kapcsolódó innovációs elképzelések

A nyolcvanas-kilencvenes évek fordulójától kisebb-nagyobb kritika éri a tanári hivatásra felkészítő képzési modellt a Cseh Köztársaságban. Gyakran utalnak a felkészítés elégtelenségére a pedagógia, illetve a szakmódszertan terén is. A kritika éppúgy érkezik az iskola világából, a szülők, oktatási szakemberek, oktatáspolitikusok, hallgatók részéről, mint más tudományterületek művelőitől.

Az elmúlt évtizedben bekövetkezett politikai és ideológiai változásokra és ezek társadalmi, szociális, kulturális és nevelési-oktatási következményeire azonban a tanárképzés még nem adott kielégítő választ. A fenti változások befolyásolják, determinálják a tanulók, a hallgatók lehetőségeit, az oktatásban és a képzésben elfoglalt pozíciójukat, és egyúttal új feltételeket teremtenek viselkedésük és cselekvésük megváltoztatásához; erre azonban a nevelési-oktatási-képzési folyamat résztvevői – vagyis sem a tanárok, sem a diákok – még nincsenek felkészülve. Az iskolai gyakorlatban a tanárnak rendszeresen problémái adódnak az ismétlődő, konkrét nevelési-képzési feladatok megoldása közben, melyek a felkészítés bizonyos elemeinek megerősítését igénylik. Javítva a pedagógiai-pszichológiai diszciplínák területén az elméleti felkészítést, az emelné a tanárok döntési képességének minőségét, megerősítené az említett diszciplínák pozícióját a tanárképzés rendszerében. További elvárásként fogalmazódik meg a Cseh Köztársaság Európai Unióhoz való csatlakozásának előkészítése és a feltételek megteremtése.

Ezen feladatokra és kritikára építve a leendő tanárok felkészítésének javítása az egységes képesítési követelményekkel, a pedagógiai karokon megvalósuló innovációval képzelhető el. A pedagógia, a pszichológia és a szakmódszertan területén tevékenykedő cseh szakemberek tanulmányokban, de mindenekelőtt szemináriumokon és konferenciákon kifejezésre juttatják nézeteiket azokról a változásokról, változtatásokról, amelyeket a tanárok felkészítésében a továbbiakban követni érdemes (Navratil et al. 1997). Az összegyűjtött javaslatok, elképzelések, koncepciók, tapasztalatcseréken megfogalmazott ajánlások hivatottak bizonyos konszenzust létrehozni annak érdekében, hogy a tanári mesterségre való felkészítésben a pedagógiai elméleti és gyakorlati felkészítés sikeresen megújuljon. Ez volt a célja a brnoi Masaryk Egyetem Pedagógiai Fakultása és Neveléstudományi Tanszéke által 1998. no-

vember 27-én rendezett szemináriumnak is. E tanácskozás és az Usti nad Labem-i Jan Evangelista Purkyně Egyetem Pedagógiai Karán folyó fejlesztő munka alapján foglaljuk össze a cseh tanárképzési gyakorlat jellemző megoldásait, a tanárképzés innovációs törekvéseit.

A cseh tanárképzés fejlesztésére, átalakítására a képzők számtalan javaslatot fogalmaztak meg a régmúltban éppúgy, mint a ma aktuális kihívásaira keresve a választ. A tanári mesterség alapozásában megfontolandó innovációs elképzeléseket három tételben foglalják össze.

Első tétel: A tanítás tartalmának és folyamatának változásai a pedagógiai-pszichológiai diszciplínák átalakításának egyik forrása

A tanárok felkészítésében szükséges változtatások alternatív javaslatainak megfogalmazásához alapként szolgálhatnak a következők:

- a nevelés új paradigmája, mely a gyermeket önálló, fejlődő individuumnak tekinti; ez új feltételeket teremt a tanuló helyzetének megváltoztatására az oktatásban éppúgy, mint tevékenységük tartalmára és terjedelmére,
- a diák új kompetenciái megfelelnek a nevelési paradigma változásainak,
- a nevelési-képzési tevékenység új koncepciója, mely egységben értelmezi a tanuló külső környezetét, és elismeri a diákról kialakított képzet és megváltozott kompetenciáit,
- az iskolarendszer átalakításának szándéka – érintve a nevelési, képzési célokat, tartalmakat és folyamatokat –, hogy elérje a nevelési-képzési feltételek megváltoztatását az iskolafokozatokon, iskolatípusokban a fent megállapított követelményeket szem előtt tartva.

"A tanári hivatásra készülő hallgatók graduális képzésének innovációja" nevű projektben a fenti kérdéseket vizsgálták meg részletesen a cseh kutatók (Navratil et al. 1998). Prioritásként a társadalmi követelményekkel való kompatibilitás, a hallgatók készségei, kompetenciái, valamint a képzés és nevelés társadalmi elvárásainak összhangja került meghatározásra, figyelve a személyiségfejlődés minőségére, a feltételek megteremtésére.

Második tétel: A tanárképzés tartalmának és folyamatának átalakítása a súlypontok áthelyezésével

A nevelés új paradigmája, a megváltozott tanulókép és a tanuló kompetenciák feltárása, a nevelési és képzési tevékenység új koncepciója, valamint az iskolarendszer átalakítása mellett új tanári kompetenciák kialakítását is igénylik a tanárjelöltek számára. Mi képezi a szakmai kompetencia alapját? A nevelés hagyományos felfogásában vannak olyan prioritások, mint a tanári tevékenység kiválasztása és strukturálása a tanórán, mely központi kategóriáját adja a tanár döntési folyamatának egyrészt a tanítás előkészítésében, másrészt a saját tanítási tevékenység végzésében. A tanár a) dönt a tantervek kiválasztásában, b) ismeri a különböző tankönyvekben feldolgozott témák tartalmát, a módszertani kézikönyvek ajánlásait, c) elemzi saját és mások gyakorlati tapasztalatait a tanítás területén, d) rendelkezik az

gyakorlati tapasztalatait a tanítás területén, d) rendelkezik az iskolavezetéstől kapott megbízásokkal, melyek alapján a tanár, és nem a tanuló szempontjaira figyelve kívánja befolyásolni azok fejlődését. Ezzel szemben a szakmai kompetencia mai értelmezésében releváns, hogy a tanár a tanulót a döntési folyamat kiindulási pontjának tekintse. A tanár döntésének konkrét kritériumaivá válnak a mit, hogyan, mikor, hol kérdések: a) a tanuló szociális referenciakerete (életcéljai, céljai elérésének módja, elképzelése az ideális társról, önmagáról), b) a tanuló előre megállapított (és egy operációs rendszerrel létrehozott és részletesen leírt) tevékenységeinek megszervezése, amelyet a tanítás során az adott tanórán megvalósít, amikor pl. kísérletezés során önállóan fedez fel új ismereteket és fogja fel ennek jelentőségét és értelmét, a gyakorlati vagy elméleti problémák, projektek megoldására újonnan elsajátított ismereteket használ fel eszközként, keresi az elsajátított ismeretek felhasználásának új lehetőségeit, a feladatmegoldások módszerének további lehetséges alternatíváit teremti meg azzal, hogy hangsúlyt fektet az eredetiségre, c) a tanuló spontán aktivitásának vannak olyan lehetőségei, amelyek közvetlenül köthetők igényeihez és érdeklődéséhez, d) a tervezett tevékenységek fejlettségi szintjének diagnózisa az oktatásban résztvevők esetében, e) a választott tevékenységek fejlesztését illetően az alacsony színvonal valószínűsíthető okainak diagnózisa, f) a tanuló várható nehézségeinek prognosztizálása a tanítás, a tevékenység magvalósítása során.

Először a fent rögzítettek figyelembe vételével a tanár tevékenységének modelljét dolgozza ki, amelynek funkciója a feltételek megteremtése a) a tevékenységek egymásutániségéhez, b) ezen tevékenységek végrehajtásának megkönnyítéséhez, c) a tevékenységek során a tanulók pozitív eredményeinek megéléséhez.

A kérdés az, adekvát-e a fent bemutatott tanári tevékenységi algoritmus a pedagógus hivatást választó hallgatók általános didaktikai, pedagógiai pszichológiai felkészítésében alkalmazottakkal, vagyis azon területeken, amelyek tudományosan a tanár tanítási tevékenységével, a tanuló tanulássegítésével, a tanár szakmai kompetenciáival foglalkoznak.

A megnevezett tudományágakban a felkészítés legnagyobb figyelemre számot tartó témái az általános didaktikában a nevelési – képzési célok, az oktatás tartalma, oktatási módszerek, oktatási formák, az ellenőrzés és értékelés. A pedagógiai pszichológiában az általános tanulási elméletek, a tanulás szabályai, a tanulás csoportosítása, az egyéni tanulás, a tanulás megvalósulásának feltételei, következményei. Mindezen témák tartalmából következik a hallgatói elsajátítás, a megvalósulás során tetten érhetők a tanári tevékenységek korszerűnek tartott modelljei, a tanári kompetenciák.

A fenti tudományterületeken a képzés során feldolgozott tartalom a tanulók tevékenységéhez a tanórán csupán elméleti és szerény gyakorlati háttérrel biztosít és azt is nagyon általános megfogalmazásban. Ugyanez érvényes az egyes tanulók konkrét tevékenységei fejlődési színvonalának diagnosztikájára és a színvonal lehetséges belső okainak megállapítására is.

Ez okból hiányoznak a leendő tanárok általános felkészítéséből azok az ismeretek és képességek, amelyek a tanulók konkrét tevékenységeire vonatkoznak és amelynek a tanítási órán való végrehajtását elvárják.

A tanári pályára készülő hallgatók képzésében hiátus mutatkozik a tanítási óra folyamán lehetséges alternatívák megteremtésére irányuló elméleti felkészítésben is (Fleischmann 2000), amelynek a megszerzéséhez a tanulói döntéshozatali mechanizmus ismeretére éppúgy szükség van, mint az alkalmazott tevékenység sajátosságainak ismeretére, valamint olyan egyéni szervezési és ösztönzési formákra, melyek minden résztvevő számára sikeressé teszik ezt a folyamatot. A hallgatók – éppúgy, mint a tanulók – kapjanak segítséget hátrányaik leküzdésében és pozitív érzelmi élményeik ösztönző erejének megteremtésében.

A tanárképzés fentebb említett hiányosságaiból – melyek a nevelési és a képzési koncepciót illetően a legfontosabbnak tűnnek – az következik, hogy a pedagógiai-pszichológiai felkészítés tartalmi innovációjának lényege a régebbi, valamint a jelenlegi formálisan alkalmazott elméletekben és a szakemberek képességeiben van. Ezeknek a képességeknek az elsajátítása teremti meg a feltételeket a tanár szakmai kompetenciája megfelelő minőségének eléréséhez. Azok a képességek, amelyek a szakmai kompetencia új minőségének egy részét alkotják, működési struktúrájuk révén szoros kapcsolatban állnak a pedagógiai pszichológiai elméletekkel. A hallgatóktól elvárják

- az elméleti ismeretek kiválasztását és elrendezését, amelyek a kiválasztott nevelési-képzési problémák megoldásához kapcsolódnak,
- megoldásként való felhasználásukat, vagy
- egy eredményes megoldáshoz szükséges feltételként való elismerésüket.

A tanárképzés folyamatának megújítása során legyenek meg a feltételei a bemutatott nevelési – képzési feladatok megoldásában az egyénileg választott pedagógiai és pszichológiai elméletek tervszerű alkalmazására.

Egy lehetséges alternatíva a képzési folyamat megváltoztatásához a gyakorlati órák számának növelése, egy gyakorlati feladatokat tartalmazó kiadvány feldolgozása. Egy ilyen hallgatói segédanyag pl. feladat-blokkokat tartalmaz, melyek céltartalmukban megfelelnek a konkrét nevelési-képzési problémáknak, és amelyekkel a tanár a gyakorlatban találkozhat, elméleti háttérrel (alkalmazáselméleteket) biztosít a hallgatóknak előadások, stúdiumok útján, megfelelő információkat, amelyek az egyéni feladatok megoldásának feltételeire vagy eszközére vonatkozik, megoldó kulcsokat a megoldás eredményeinek ellenőrzésére.

A J. E. Purkine Egyetem Pedagógiai fakultásának pedagógia tanszéke által már kidolgozásra kerültek hasonló, jól bevált hallgatói segédanyagok, *"Gyakorlatok az általános pedagógiában"*, *"Gyakorlatok az általános didaktikában"* címmel.

Harmadik tézis: Szorosabb együttműködés a pedagógia, a pszichológia és a szakmódszertanok tanárai között – alapfeltétel a graduális képzés megújítására.

A tanári hivatást választó hallgatók felkészítésének innovációjában nem elegendő a folyamatot biztosító változtatások elindítása, hanem szükséges a tartalom integrációja a képzés egészében, az egyes szakok kurzusaiban éppúgy, mint az egyes tudományos diszciplínákban (pedagógia, pszichológia, szakmódszertan) és diszciplínák határterületén.

Az integrációs törekvések alapfeltétele a tanár szakmai kompetenciája kérdésének megvitatásában a képzők (az érdekeltek) hozzáféréseinek biztosítása, az elméleti és a gyakorlati felkészítés általános modelljének, az egységes elméleti kiindulópontnak az elfogadása, az egyes kurzusok műveltséganyagainak kapcsolata a képzés egészében, a kívánt eredmények minőségének értékelési szempontjainak összeegyeztetése.

Íme egy lehetséges, a fakultáson megvalósításra kerülő elképzelés a kitűzött követelmény fokozatos eléréséhez.

- A pedagógia, a pszichológia és a szakmódszertanok oktatói közösen jelentetnek meg és dolgoznak fel irodalmakat. Ezek a publikációk az általános didaktikából, a pedagógiai pszichológiából és a szakmódszertanból vett tanulmányok, források. Az említett karon már készültek ilyen kiadványok pl. a zenei képzés területéről *"A tanuló – új ismeretek (társ)felfedezője a zenei oktatásban, " Kommunikáció zenével"*.
- A pedagógia, pszichológia és a szakmódszertanok tanárai közös kutatási pályázatokon vesznek részt intézményen belül, országos és nemzetközi szinten. Ilyen egyetem által támogatott kutatás *"A tanulói megismerés a természettudományos tantárgyakban"*, melynek megvalósításában pedagógusokon és pszichológusokon kívül részt vesznek a matematika, a kémia, a fizika, a földrajz szakmódszertanosai is.

7.2. A tanári mesterség alapozása

A tanári mesterség alapozásának utolsó tíz évről a leglényegesebb változásokról vázlatosan a következőket mondhatjuk el. A cseh pedagógusképzés és tanárképzés a rendszerváltást követően jelentős szerkezeti és tartalmi változáson ment keresztül. A pedagógusképzés egységes, egyetemi szintűvé vált, hasonlóan más (pl. szlovák, orosz) tanárképzési gyakorlathoz. A rendszerváltást követően az általános értelmiségképzésről "levált" a tanárképzés, a tanárképzés ideológiamentessé vált. A kilencvenes évek legelején a tanári mesterségre való felkészítés az ideológiai tárgyak terhére időkereteket nyert, nőtt a gyakorlatra fordított idő és differenciálódtak a stúdiumok. Jelentősen nőtt a pszichológiai stúdiumok aránya, új stúdium mint pl. szociálpedagógia

került bevezetésre. A bevezetett változások "kipróbálása" 3-4 évet vett igénybe. Az első korrekciók az 1995/96. tanévben fogalmazódtak meg, a pedagógia tovább differenciálódott részdiszciplínák szerint, változtatások történtek az egyes stúdiumok időrendjében, a költségek számbavétele kezdte rányomni bélyegét a szakmai döntésekre. Csökkent a gyakorlatra fordított idő, az elméleti és gyakorlati tárgyak aránya is változott, valamelyest nőtt az előadások száma a szemináriumok rovására.

A következő korrekcióra 2000-ben került sor, összefüggésben a kredit rendszer bevezetésének európai gyakorlatával (ld. 10-11. sz. táblázat).

10. sz. táblázat

**A tanár szakosok tantervi hálója – felső középfok
(Usti nad Labem, Jan Evangelista Purkyně Egyetem Pedagógiai Kara Csehország)**

Tantárgy	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Bevezetés a pszichológiába I.	1+0								
Bevezetés a pszichológiába II.		0+1 koll 8 kr.							
A gyermekkor biológiája			2+0 ai k 6 kr.						
Általános és összehasonlító pedagógia			0+1 ai 4 kr.						
Általános didaktika				1+2 ai k 11kr.					
Szociálpszichológia					1+1 ai 4 kr.				
Pedagógiai pszichológia						1+1 ai k 10 kr.			
Szociálpedagógia									1+1 ai 7 kr.
Pszichológiai gyakorlat		0+1 ai 4 kr.							
Idegen nyelv tanításának módszertana I.					2+2 ai 12 kr.				
Idegen nyelv tanításának módszertana II.							2+2 ai k 15 kr.		
Gyakorlat									50 nap

Az egyetemi szinten egységes tanárképzés azonban fenntartotta az iskolafokozatoknak adekvát 4 és 5 éves képzési formáit. A tanári mesterség alapozása szempontjából lényegi különbségeket nem lehet felfedezni, hisz a kontakt órákban, de az alapozás kredit értékében sincs lényeges eltérés. Megjegyzendő azonban, hogy a cseh kredit-fogalom nem egyezik meg a magyar értelmezéssel, hisz egy magiszter-szintű szak esetében 350 kreditet kell teljesíteni, és ebben az összefüggésben a tanári mesterség megszerzéséhez a 80-82 kredit egyötöde az össz kredit értékének. Ezt az arányt tovább csökkenti az a tény, hogy a cseh tanárképzés is szakpárokban valósul meg.

Különbség csak a tanítási gyakorlat időkeretében van, ugyanis a négy-éves alsó középfokra való felkészítésben a 6. és a 7. félévben összesen 80 nap, míg a felső középfok esetében a 9. félévben ez a gyakorlatra szánt idő 50 nap. Mindkét képzési formában az alapozás kontakt óraszámát alatta maradt pl. a magyarénak. A cseh tanárjelölteknek ugyanakkor több idő áll rendelkezésre a megszerzett tudás gyakorlatban történő átültetésének begyakorlásához. A tantárgyi struktúra lényegében azonos, a kontakt óraszám sem tér el a pedagógiai, pszichológiai alapozásban, a módszertanra fordított időkeretben is heti 1 kontakt óra az eltérés az ötéves képzésben résztvevők javára. A képzés párhuzamosan folyik a szaktudományi képzéssel.

11. sz. táblázat

**A tanár szakosok tantervi hálóját – alsó középfok
(Usti nad Labem, Csehország)**

Tantárgy	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Bevezetés a pszichológiába I.-II.	1+1 ai k 7 kr.								
A gyermekkor biológiája							2+0 ai k 6 kr.		
Általános és összehasonlító pedagógia			0+1 ai 4 kr.						
Általános didaktika				1+2 ai k 11 kr.					
Szociálpszichológia		1+1 ai 4 kr.							
Pedagógiai pszichológia			1+1 ai k 10 kr.						
Szociálpedagógia						1+1 ai 7 kr.			
Pszichológiai gyakorlat			0+1 ai 4 kr.						
A nyelvtan tanítás módszertana					1+2 ai 8 kr.				
Az irodalom tanítás módszertana I.						1+1 ai 7 kr.			
Az irodalom tanítás módszertana II.							0+2 ai k. 14 kr.		
Gyakorlat						40 nap	40 nap		

A tanári mesterségre való felkészítés egységes képesítési követelményei még nem kerültek elfogadásra. A tudományegyetemek és az újonnan létrejött egyetemek tanárképzése között koncepcionális különbséget lehet felfedezni. Az új egyetemek gyakorlatában tovább él a képzés gyakorlatorientált elemeinek megtartása, továbbfejlesztése. A cseh és korábban bemutatott szlovák tanárképzési gyakorlat azonos tankönyvekből és jegyzetektől válogat, me-

lyek az angol és német kortárs szerzőkre való hivatkozásokban nem szűkölködnek.

A fentieket röviden összefoglalva elmondható, hogy a

(1) cseh pedagógusképzés és tanárképzés a rendszerváltást követően jelentős szerkezeti és tartalmi változáson ment keresztül, és egységes egyetemi szintűvé vált. Az egyetemi szinten egységes tanárképzés azonban fenntartotta az iskolafokozatoknak adekvát 4 és 5 éves képzési formát. A tanári mesterség alapozása szempontjából – elsősorban a tantárgyi struktúrát illetően – nagy eltéréseket nem lehet felfedezni a képzésben. A tudományegyetemek és az újonnan létrejött egyetemek tanárképzése között különbség az elmélet versus gyakorlat értelmezésében van. Az új egyetemek gyakorlatában tovább él a képzés gyakorlatorientált elemeinek megtartása, továbbfejlesztése.

(2) A cseh tanárképzésben, a vele szemben megfogalmazott kritikákra adott válaszként a pedagógia, a pszichológia és a szakmódszertanok újragondolására került sor. Kulcsfontosságú kiindulópontnak tűnik az innováció során a tanárok felkészítésében az alternatív megoldások megtalálása, melynek kimunkálásához a nevelés és tanulókép új paradigmája, a nevelési-képzési tevékenység új értelmezése, az iskolarendszer átalakítása szolgáltatnak alapot. A tanár szakmai kompetenciája és a tanulási folyamat modellezése a felsőoktatás stúdiumain belül is kínál lehetőségeket, különösen a didaktika és a pedagógiai pszichológián belül. A tanárképzés innovációja során a képzési feladatok megoldásában a gyakorlati foglalkozások számának növelésével, együttes kiadványok feldolgozásával, közös kutatási projektek készítésével megteremtődnek a pedagógiai és pszichológiai elméletek alkalmazásának feltételei, ahol szoros az együttműködés a pedagógia, pszichológia és szakdidaktika oktatói és az iskolák között.

8. A tanárképzési tartalom megújítása – az orosz tanárképzésben

8.1. A tanárképzés rendszerkörnyezete

Az orosz politikai, társadalmi és gazdasági struktúra átalakulása nem hagyta érintetlenül a társadalom egyetlen alrendszerét sem. A nyolcvanas évek második felében elkezdődött átalakulási folyamatok jelentős szociális-gazdasági kihívásnak bizonyultak a felsőoktatás egésze számára. A demokratikus elvek megjelenése és hatása, a piac felszabadítása a társadalmi gyakorlatban szükségessé tette a képzés tartalmának az átalakítását, különösen a tanárképzésben, hisz a tanár, az oktató személyisége központi szerepet játszik bármely képzési struktúrában.

Sor került a pedagógusképzés megújítási lehetőségeinek elemzésére, értékelésére, lehetővé vált a pedagógus szakma iránti új minősítési követelmények megfogalmazása is. A meglévő képzési rendszerek az orosz felsőoktatás, így a tanárképzés valamennyi átalakítási folyamatának "előőrsei" voltak.

Az átalakítási folyamat történelmi hagyományait a Nyugat-Európában működő, társadalmilag igazolt képzési követelmények jelentették. Ezen modellek értékelése és hasznosítása a felsőoktatás reformjának első lépése volt. 1985-90 között zajlott a képzési rendszer tapasztalatainak elemzése, az orosz történelmi hagyományokkal való összevetése.

A peresztrojka sok, korábbi "csipkerózsika" álomból felébredő ötletet aktivizált. Másképpen artikulálódtak a különböző kísérleti mezőkön az oktatásfejlesztési elképzelések, a személyiségfejlesztés humanista megközelítései (Moszkva, Szentpétervár és Baskíria doktori iskolái, kísérleti, fejlesztő műhelyei). Régen is és ma is a nevelés, a pszichológia és a pedagógia területén fogant innovációs elképzelések, modellek jelentős része ezekben a fent említett intézményekben születtek és terjedtek el az orosz területeken éppúgy, mint a többi utódállam felsőoktatási gyakorlatában. Természetesen, a nyugati példákkal együtt ez sajátos "képet" mutat a gyakorlatban.

- A tanárokat a pedagógusképzés rendszerén belül tanárképző főiskolákon és szakmai továbbképző intézményekben képezték. A tanárképzés rendszere központosított volt, centralizált célokkal, szándékokkal, módozatokkal és formákkal. A tanárok különböző attitűddel, magatartással viszonyultak új munkájukhoz, hivatásukban a kreativitás eltérő szintje nyilvánult meg. Bár az állam minden esetben munkát biztosított a végzeteknek, azonban tőlük az iskolák számára előírt feladatok végrehajtását követelte meg.

- A tanárok jelentős részét az egyetemek (klasszikus egyetemek, "új" egyetemek, azaz a volt tanárképző főiskolák) képezték. A hagyományos bölcsészettudományi és természettudományi karok a szakképzéssel foglalkoztak, a tanárképzés nem tartozott a fő profiljukba. Ennek ellenére folyt tanárképzés és nagy létszámú tanári csoportok szereztek diplomát. Emellett néhány egyetem kombinálta az egyetemi és a főiskolai tanárképzést. A régi tanárképző főiskolákon a tanárképzés rendszeres és szabályozott volt, tömegoktatásra épült centralizált formában, amely az iskolai tantárgyak szűk területének képzésére összpontosult. Az "új" egyetemek jobban koncentráltak a tanárképzésre, és a diplomásaik minőségét, tanári kvalitásait állították középpontba. A klasszikus egyetemeken végzetek is eltérő módon viszonyultak hivatásukhoz, a nevelési, problémamegoldó képességükben és szakértelmükben is eltérések voltak kimutathatók.
- Más felsőoktatási (művészeti, zenei) intézményekben végzetek is betölthettek tanári hivatást. (Az iskolarendszer nagyban profitált ezekből az egyénekből).
- Vidéken volt még egy forrása a tanári utánpótlásnak. Különböző területeken dolgozók spontán módon tanárok lettek. Néhányan közülük ezen a pályán maradtak, néhányan nagyon hamar feladták e munkát.

A tanárrá válás fenti lehetőségei azért alakulhattak így, mert a tanári hivatás gyakorlása nem volt rendszerbe foglalva.

Az elmúlt évtizedben végbement változások piacorientált gondolkodásmódot, a választás képességét, munkaerőpiaci versenyképességet követelnek. Valóssá tették az emberi kapcsolatok problémáját, a személyi szabadságot és a társadalmi felelősséget; az emberi lét, az emberi jogok védelmének kérdései elsődleges fontosságúak lettek; hangsúlyosabbá vált a hivatás társadalmi és személyi aspektusa.

Ezért a *felsőoktatási reform* egy olyan rendszer kialakítására törekszik, mely különböző, felsőfokú végzettséget adó programokból áll, kialakul a szakemberképzés többlépcsős rendszere. A felsőoktatás fejlesztése – benne a tanárképzése is – két lépésben kezdődött el.

1. A felsőoktatási rendszer átalakulási folyamatának elindítása, a változtatások progresszivitásának bizonyítása, igazolása annak, hogy a módosítások és azok következményei nem érintik a rendszer stabilitását.
2. Egy megújult képzési rendszer létrehozása, amely integrálja a progresszív történeti hagyományokat és a nyugati gyakorlatot.

Az első szakasz igen hosszúnak ígérkezik egyrészt komponensei bonyolultsága, másrészt az orosz társadalom előtt álló globális változások és történelmi okok miatt. Változások szükségesek pl. a szellemi, az értelmiségi munkavégzés társadalmi státusának emelésében, hisz ettől függ a hallgatók motivációjának szintje, az új oktatási módszerek megjelenése, a képzés színvona-

lának emelkedése, a szakemberek versenyképességének növekedése a világpiacon. Ma még úgy tűnik több tényező zavarja az adott célok elérését.

Az utóbbi időben komoly változások befolyásolták Oroszországban a nevelés színterét. Ennek a rendszernek az a jellemzője, hogy miközben az állam egyes területeken növelte a centralizációt, a felhatalmazó irányítást egy rugalmas igazgatás váltotta fel, a nevelési intézmények szabadabbak lettek és több autonómiát kaptak. Új tanárképző intézmények jöttek létre: tanárképző egyetemek, főiskolák, a szakmai továbbképzések intézményei, fejlesztési központok. Az intézmények szerkezete is megváltozott, új beosztások, osztályok jelentek meg az irányításban. A pedagógia (nevelés) problémáival foglalkozó társaságok jöttek létre (központok, laboratóriumok, tanári csoportok), a különböző nevelési intézmények közötti kapcsolat is megújul. Az együttműködés rendszerét az Orosz Pedagógiai Központok most dolgozzák ki (tanárképző iskolák, tanárképző nyári iskolák, a távoktatás fejlesztésére létrejött szervezetek).

A *kétfélcős képzési rendszer* bevezetésével a felsőoktatási intézmény együttműködése *komoly nehézségekbe ütközött*, hisz nem megfelelőek a tantervek, a hallgatók leterheltek az új kurzusokkal, az átjárhatóság nem biztosított. A legnagyobb nehézséget mégis a professzori-oktatói testület jelenti, amely a régi hagyományok hordozója (ragaszkodik a hagyományos oktatási formákhoz (előadás-gyakorlat), elutasítja a tanártól is újfajta gondolkodást megkövetelő innovációs technológiákat). Ezzel együtt azonban a reform már megállíthatatlan. Természetesen, sok intézmény számára a továbblépés feltétele a korábbi elképzelések revidálása, újrafogalmazása, az egész képzési folyamat megújítása.

Minden változtatásnak az a célja, hogy a képzési rendszer rugalmassá váljon, gyorsan tudjon reagálni a piacgazdaság előidézte külső szociális változásokra és új, belső strukturális, tartalmi elemek alakuljanak ki: képzési programok, tantervek, az oktatás új módszerei, formái, csökkenjék az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék. Minden újítás, a felsőoktatási intézmények autonómiája, az önigazgatásra való áttérés, a hasonló tudományos problémával foglalkozó intézmények együttműködése lehetőséget teremt a tudomány és a gyakorlat közötti kooperáció olyan mechanizmusainak bevezetésére, melyek a valós érdekeken és az együttműködők kölcsönös támogatásán alapulnak. A felsőoktatási reform részét képezik azok a kísérletek, melyek az aktív tanulási módszerek kidolgozására, a hallgatói érdeklődés fokozására kívánják a figyelmet felhívni (Dubrovina 1997).

A szerkezetátalakítást elősegítő fejlesztések is elindultak. Az orosz tanárképző főiskolák az ország többi egyetemével együtt kidolgozták és életre hívták a *magasabb képzés többszintű rendszerét*. Az Oroszországban kialakult, többszintű képzés koncepciója szerint a pedagógusképzés egyidejűleg egy olyan rendszer, melynek célja a fejlődés elősegítése a nevelési követelmények teljesítése által. A tanárképzési folyamat viszonylag hosszú, bizonyos periódusokat és "lépcsőket" tartalmazó rendszer, melyben a rendszert alkotó

felsőoktatási intézmények különböznek céljukban, a képzés szerkezetében és tartalmában is.

Ilyen a tanárképzés többszintű rendszerét dolgozták ki a *Herzen Egyetemen* (Szentpétervár) (Laptev et al. 1994). Az egyetemi programok a pedagógia képzés minden területére kiterjednek és több mint 40 programmal, "specialitással" rendelkeznek. A Herzen Egyetem tudományos lehetőségei és a tanárok képzettsége lehetővé teszi a programok megvalósítását valamennyi igényelt területen. A Herzen Egyetem a nyári képzés és a graduális képzés összehangolását is megvalósítja. Ennek érdekében az egyetem olyan szervezeti egységeket hozott létre, melyek alkalmasak a feladatok teljesítésére.

- Az *Alapozó Pedagógiai Oktatás Központja* az egyetemen fejleszti az oktatási és módszertani előrejutást a kultúra, a pszichológia és a pedagógia tudományt közvetítő egységek közreműködésével; koordinálja az egyetemi karok közötti együttműködést; megszervezi az egyetemi vizsgákat, a fejlesztéseket, a kutatást a fenti területeken; segíti az egyetemi kapcsolatokat a város, a régió, az ország oktatási intézményeivel.
- A *Folyamatos Pedagógiai Oktatás Intézménye* tudományos csoportokat szervez a pedagógiai képzés koncepciójának fejlesztésére és értékesítésére; vizsgálja a rendszer problémáit; fejleszti a tanulók fejlődésének vizsgálati módszereit; segíti az egyetem személyzetét a többszintű pedagógiai rendszer területén elért vizsgálati eredmények tudományos általánosításában.
- A szakmai *Továbbképző Intézet* különböző típusú tanfolyamokat szervez az egyetem személyzetének, a többszintű pedagógiai képzés területén; intézmények közötti, országos, nemzetközi szemináriumokat szervez a pedagógiai képzés többszintű rendszerének megvalósításáról.
- Az *egyetemi karok* – többek között – fejlesztik és javítják a szakmai és oktatási programokat, a nyári programokat; vizsgálják a kliensek oktatási szükségleteit és a munkaerőpiac alakulását a szakmai tevékenység megfelelő területein; tapasztalattal szolgálnak a pedagógiai képzés többszintű rendszeréről; segítik az egyetem előtti és utáni képzési rendszerek együttműködését.
- A *Herzen Egyetem egyesült tagjai* a pedagógusképzés egyetem előtti szakaszában működnek közre; részt vesznek az egyetemi karok programjainak és tananyagainak fejlesztésében; segítséget nyújtanak az egyetemnek speciális nyári tanfolyamainak a kialakításában.

A tartalmi átalakítást sürgetik az *állami képesítési követelmények*, amelyek a világszínvonal elérését és a diplomák nemzetközi elismerését tűzik ki célul. A kötelezően tanulandó tudományterületek szabályozása mellett a követelmények tartalmazzák a pszichológiai, pedagógiai elméleti ismeretek

megszerzését, a gyakorlati készségek elsajátítását, mind a pszichológia, mind a pedagógia területén. Ezek a tudományok egy blokkot alkotnak.

8.2. A tanárképzési tartalom

A jelenlegi helyzetben a *pedagógia tárgyainak, stúdiumainak a bővítése*, továbbá a tanárképzés minőségének a fejlesztése is szükségessé vált, mely magával hozta a tanárképzés irányainak és speciális területeinek, valamint az egész nevelési rendszer megújításának a problematikáját.

A pedagógiai főiskolákon, egyetemeken a szakmai környezet modellezésének egyik eszköze az elméleti pedagógiai és pszichológiai ismeretek és a folyamatos pedagógiai gyakorlat (FPGY) elegyítése már az I. évfolyamtól kezdve. A gyakorlat kezdetben (I.-II. évfolyamon) többnyire passzív, azaz tanórák, tanórán kívüli tevékenységek látogatása, tanulmányozása történik tanári segítséggel. Később, felsőbb évfolyamokon a gyakorlat aktívabbá válik: negyedéven már osztályfőnökként és szaktanárként dolgoznak a jelöltek. Az FPGY a gyakorlat tanulmányozásának, a pedagógiai és pszichológiai elmélet megismerése során átértékelődő egyéni problémák összegyűjtésének az eszköze. E gyakorlat ugyanakkor sok hiányosságot, nehézséget is felvet. A FPGY nagy hatást gyakorolhat a képzésre más eljárásokkal együtt, mint pl. a pszichológiai szolgálat meghonosítása a felsőoktatási intézményekben, vagy a képzési folyamat egészének permanens pedagógiai, pszichológiai vizsgálata.

A *szakmai környezet folyamatos elemzése* (modellezése) az a módszer, amely magában foglalja a professzionális tanítást-tanulást és gyakorlatot, s mely közel viszi a hallgatót a realitáshoz. Például a bevezetett szakmai-pedagógiai tréning segíti a hallgatókat egyéni problémáik kezelésében, a csoport kommunikációs megnyilvánulásainak megítélésében, más csoportok (pl. osztály, tantestület) kommunikációs jelenségeinek szociálpszichológiai törvényszerűségeinek feltárásában (Sevendoria 1995). Ez az eljárás befolyásolja a szakmai elhivatottság minőségét, mely különösen fontos a gyakorlat-hoz való adaptáció idején, azaz az elméleti ismeretek gyakorlati szinten történő megjelenítésekor.

Természetesen, ehhez hozzájárul az is, hogy sok intézményben az oktatók az első évfolyamtól kezdve már nem alkalmazzák a hagyományos oktatási módszereket. A pusztán ismeret átadására irányuló eljárásoktól való elfordulást elősegítette az a felismerés, hogy a megszokott módszerek már a képzés kezdetén olyan nagy mértékben deformálják a személyiséget, hogy később sem lehet ezen változtatni.

Ismert a tétel, mely szerint a személyiség csak kényszermentes tevékenységek útján fejlődhet. Nincs minden rendben, ha arra gondolunk, hogy pl. a hallgatót a tevékenységi és ellenőrzési formák (beszámoló, vizsga) arra kényszerítik, hogy "tanulja meg" az elméletet, s "felejtse is el" azonnal a vizsga után, hogy "megszabaduljon a felesleges információktól". Ilyen körülmények között olykor lehetetlen összekapcsolni a különböző forrásokból szerzett szakmai tudást, s így a hallgató nem emelkedhet a problémamegoldás magasabb szintjére. A magasan képzett szakember személyisége olyan tevékenységben fejlődik, melyben nélkülözhetetlen az információ. Ehhez olyan képzési modell létrehozása kívánatos, mely megalapozza a szükséges információk kiválasztását, szintetizálását, új elgondolások kialakítását segítő hallgatói irányultságokat. Megváltoztak a személyiségfejlesztés kritériumai, hisz a korábbiaktól (szakmai ismeretek elsajátítása, enciklopédikus tudás) eltérően ma a gondolkodás flexibilitása a hangsúlyos.

A *reflektív gondolkodás* a tevékenység minden strukturális komponensének elemzését érinti: az eredményt, a kitűzött feladatokat, minden lehetséges tényezőt, ami szerepet játszik az adott tevékenységben. A reflexivitás az az eszköz, mely az egyént tevékenysége tárgyára, a "materializált" gondolkodás termékeire irányítja. A reflexivitás lehetővé teszi az ember teljes tevékenységstruktúrájának elemzését, követelmények, motívumok, célok, feladatok, folyamat, eszközök, források, feltételek, végeredmény elemzését. Analizálhatóvá válik az "én", mint a tevékenység alanya, a tevékenységhez és a többi részt vevőhöz való viszonya. Az emberi viszonyulások mindenhol közvetlen hatással vannak a szakmai tevékenységre, a kölcsönös felelősségre (Koszova 1997).

Az orosz képzésben a reflektív gondolkodás fejlesztése nemrég kezdődött el (pl. a baskíriai, a moszkvai, a cseljabinszki, a jaroszlavli doktori iskolákban). A korábbi kísérletek azt mutatták, hogy e képesség céltudatosan fejleszthető oktatási programokkal, új életmóddal, életstílussal olyan új emberideált eredményezve, amely aktívan viszonyul az élethez, nem közömbös a körülötte történő eseményekkel szemben, alkotó módon viszonyul problémái megoldásához, reálisan, illúziók nélkül szemléli életét, felelős munkái eredményéért, képes kommunikálni más emberekkel.

A felsőoktatás minden szintjén a szakmai környezet kialakításakor figyelembe veszik a hallgatók életszakaszainak speciális jellemzőit: a felvételizők, a szakképzés elfogadását és adaptációját a rendszerhez, különös tekintettel a gyakorlatra, a diploma utáni szakmai gyakorlatra és a nehézségekkel való megbirkózásra. (A szakmai környezet felsőoktatási modellezésének egyik eleme a pszichológiai szolgálat megalapítása).

A *pedagógusképzés szakmaorientáltságának megerősítése* a humanizált környezet és légkör megteremtését jelenti a felsőoktatási intézményekben, azaz a leendő szakemberek humanisztikus képzéséhez új tartalmak, eszközök és módszerek megtalálását, a rendszeren belül a személyiségfejlesztés feltételeinek kialakítását, a prioritások és értékek felismerésének megtanulá-

sát. E problémakörnek szentelték az 1993. szeptember 15-16. között Szentpétervárott megrendezett "A humanizált környezet kialakításának problémái az orosz felsőoktatási intézményekben" című konferenciát (Koszova 1994). A humanizált környezet olyan szakmai-képző, tudományos, szocio-kulturális tér, melyet meghatározott pedagógiai rendszer alakított ki, s melynek célja a hallgatókban a humanisztikus életszemlélet és a lelki-erkölcsi értékek iránti elkötelezettség kifejlesztése. Fontos helyet kap benne a tanulási és a tudományos-kutatói tevékenység, a humán orientáltságú személy fejlesztésének szociális-pszichológiai feltétele, az oktatók és hallgatók közötti kommunikáció demokratikus stílusa, a szervezett szolgálatok (szociálpszichológiai, szociológiai laboratóriumok, önkormányzati szervek), szocio-kulturális környezet (könyvtárak, tanulói laboratóriumok, szaktantermek, kulturális létesítmények, kollégiumok, menzák, egészségügyi intézmények).

Természetesen, a fentebb vázolt elképzelés egy új minőség, egy új diplomás, esetünkben pedagógus képzését célozza meg. Középpontban marad a hivatáshoz/szakmához való viszony, a tevékenység társadalmi jelentőségének megértése, a gondolkodás "tantárgyi" fejlesztése mellett a pszichológiai-pedagógiai ismeretek gyarapítása, megerősítése.

A ma létező nagy számú innováció és a társadalmi ellentmondások a szakembertől nem annyira a képzés, az egyéni és a szakmai pozíciók intuitív megközelítését igénylik, hanem sokkal inkább pontos pszichológiai és pedagógiai ismereteket. Nem véletlenül épp ezért a pszichológiai és a pedagógiai programokat kell komolyan és gyökeresen átalakítani (Koszova 1996, 2000). Ezeket az ismereteket nem lehet hagyományos, előadás-gyakorlat módszerrel átadni, hanem "át kell engedni" a hallgató személyiségén, hogy élet- és szakmai tapasztalataiban folytatódjanak. Tehát, a szakmai felkészítés egyik szintjén modellezni kell a hallgató majdani tevékenységét, hogy az oktatás és nevelés pszichológiai-pedagógiai modelljének a kidolgozása a gyakorlatba is átültetődjék. Feladatként fogalmazódik meg az egyéni nehézségek és a várható szakmai gátló tényezők átgondolása, az ezzel kapcsolatos lényeges pszichológiai és pedagógiai koncepciók rendszerezése a pedagógiai-pszichológiai képzésben. Ez aktualizálja a megfelelő ismereteket. Nem véletlen, hogy a szakmai tréningeket egyöntetűen pozitívan ítélik meg a hallgatók.

Ez jellemzi a pszichológiai-pedagógiai tárgyak tantervkialakításának új logikáját. Hogyan kell megvalósítani és felépíteni ennek megfelelően az oktatást, a szakmai-pedagógiai felkészítést? – típusú kérdés gyakran elhangzik. Világos azonban, hogy az adott *tudományokat* egymással *összefüggésben kell tanítani*, melynek megvannak a saját pszichológiai-pedagógiai törvényszerűségei és a konkrét szociális kifejeződési formái.

A pszichológia tanulmányozásába beletartozik a szociálpszichológia és a speciális pszichológia, a korrekciós pedagógia is. A hagyományos pedagógia kurzust *A pedagógiai elméletek, rendszerek és technológiák* stúdium váltotta fel. A tanárok szabadon döntenek a tanított tantárgy tartalmáról, a gyakorlat megszervezéséről. A pedagógiai gyakorlat két részből áll: folyamatos peda-

gógiai gyakorlatból (I. és II. évfolyamon) és az aktív pedagógiai gyakorlatból (III. és IV. évfolyamon).

A *kezdő adaptív-kurzusok* az egyéni problémák reflexiós gyakorlatának ideje. Ekkor az intézmény pszichológiai szolgálatának kell segítséget nyújtania, mivel sok hallgató igényli pszichológus és pszichoterapeuta közreműködését. Korrekciót igényelnek a hallgatói csoportokban az új kollektív orientációk során kialakuló problémák. Az említett gyakorlat lehetőséget ad a személyiség- és a közösségi viszonyok fejlődése általános modelljének felépítésére, és ugyanakkor a hallgatók elsajátíthatják az önfejlesztés gyakorlati technikáit, a más egyénnel való együttműködés technológiáit. Az adaptív kurzusok feladata reflexív információk gyűjtése, az egyéni problémák átgondolása, részleges megoldása, felkészülés a leendő szakmai problémák fogadására.

A kidolgozott *szakmai-pedagógiai tréningek* már az I. évfolyamtól lehetővé teszik a pedagógiai gondolkodás fejlődését, a személyes problémák más szempontú értékelését. A tréning segíti a csoporttagok közötti kommunikáció fejlődését, az érdekes tevékenységformák megtalálását, az egyéni és a szakmai önfejlesztés programjának kidolgozását. A tréningen való részvétel növeli a szakmai felkészítés adaptációs lehetőségeit.

A korábbi pedagógia nem ad technológiai modellt, azaz olyan gyakorlati elképzelést, amely bevonná a hallgatókat saját alkotói munkamódszerük kidolgozásába, s nem engedi meg az egyéni tapasztalatok általánosítását. Az ilyen és hasonló modellek elsajátítása csak a gyakorlatban lehetséges. A hasonló gyakorlati helyzetek alkalmazása a pedagógia és a pszichológia tanításában megváltoztatja a tárgy oktatásának a logikáját. Nem csak tisztán pedagógiai információkra van szükség, hanem a határtudományok ismereteire is (pl. neveléstörténet, pedagógiai pszichológia, szociálpszichológia, vezetéspszichológia). Ugyanakkor ez lehetővé teszi a nevelési helyzet teljesebb értelmezését.

A *pszichológiai és pedagógiai* információk oktatása helyett a hallgatók gyakorlati *tevékenységének* reflexív értékelése kerül előtérbe: ez a pedagógusképzés fejlesztésének egyik új szakasza. Az egyéni tapasztalatok elemzése a pedagógiai és a pszichológiai elmélet szintjén lehetővé teszi a saját tevékenység megértését, háttérbe szorul az intuitív megközelítés, a haladó pedagógiai gyakorlatnak adva át helyét. A szituációk modellezése a nevelési folyamat másfajta értelmezését alakítja ki a hallgatókban, akik felismerik, hogy a közös munka nem hagyható ki módszertani repertoárjukból.

A pluralizmus és a demokrácia a különböző pedagógiai koncepciók "egyenlőként" történő bemutatásában nyilvánul meg. Pozitív vonásként lehet azonban kiemelni, hogy a tanárképzésbe bekerült a nevelésfilozófia is. Ez a neveléstudomány átalakítását is jelenti, ugyanakkor olykor csupán a fogalmak "felcseréléséről" van szó. A nevelésfilozófia (a gyakorlatban) gyakran nem más, mint elméletek történeti bemutatása és néhány, különböző korokban létrejött elképzelés felvázolása.

A *stúdiumok tartalmi változásait* illetően a *pszichológia* megfelel a modern állami követelményeknek: személyiségpszichológia, fejlődéspszichológia, pedagógiai pszichológia, speciális pszichológia és korrekciós pedagógia, pszichológiatörténet kerül a képzésbe. Új elemként jelenik meg a szociálpszichológia. Speciális kurzusok kerülnek meghirdetésre mint pl. környezetpszichológia, pszichodiagnosztika, a deviáns magatartás kezelése. A fenti felsorolásból is látható a nyugati orientáció. Minden alapvető koncepció bemutatásra kerül, sok téma különböző felfogásban is. Ugyanakkor, a leendő tanárokat a gyakorlati pszichológiára kívánják felkészíteni. A pszichodiagnosztika elemei, (1) az alapvető tesztek megismerése (melyek segítik a tanárt a tanulási és nevelési korrekciós munka végzésében), (2) a korrekciós és a csoportmunka módszereinek a megismerése. A meglévő technikai bázis hozzájárul a tanárképzés színvonalának emeléséhez. Például a videó, a számítógépek aktivizálják a tanulási folyamatot, kibővítik a szemináriumi lehetőségeket, segítenek a tanítási/pedagógiai gyakorlat elemzésében. A képzésben jól hasznosítható számítógépes programok készülnek.

Az állami követelményeknek megfelelően a *pedagógiában* is új tantárgyi struktúra jön létre, új stúdiumok jelennek meg pl. bevezetés a pedagógiába; nevelési elméletek, képzési rendszerek és technológiák; nevelésfilozófia; neveléstörténet; pedagógiai kommunikáció. Az alapvetően új tárgyak ennek megfelelően új tartalmat is feltételeznek, ami azonban a gyakorlatba még nem került átültetésre. Például a "nevelési elméletek, rendszerek és technológiák" tárgyban ugyan ajánlott egy program, még pedig a pedagógiatudomány módszertana, de ennek a módszertannak a kidolgozása késik. A pedagógiai folyamat funkciói és sok fogalom nem kidolgozott, azaz nincsenek pontos fogalmi definíciói a mai orosz pedagógiának. Nem teljesen kidolgozott a tantárgyak tartalma sem (Koszova 1997). A bevezetett pedagógiai kurzusok nem gyakorlatorientáltak, egyfajta "elméletgyűjteményt" jelentenek a hallgatók számára. A pedagógia pedig már megszokott módon eltávolodott a gyakorlattól, az iskolai valóságtól. Az elméletek nem rendelkeznek megfelelő információs bázissal, pl. a pedagógiai rendszerek irányításának máig nincs elegendő, az alapfogalmakban eligazodást nyújtó irodalma.

Pedagógiát gyakorlat nélkül, a képzés elején kezdenek tanulni a hallgatók, hiányoznak a rendszerező kurzusok, amelyek lehetőséget adnának arra, hogy a gyakorlat után összegezzék a hallgatói tapasztalatokat. Az elméleti kurzusok és a pedagógiai gyakorlat egymástól függetlenek, azaz az elméletet valóságos példák, illusztrációk nélkül tanítják, habár példákat maga a hallgató is hozhatna a gyakorlatból, nemcsak a saját "előéletéből", hanem az intézmény által szervezett gyakorlatból is. A gyakorlat megszervezésével és a hallgatók kutatómunkájával (évfolyam- és szakdolgozatok) szervesen nem oldódik meg a szakmai felkészítés elméletének és gyakorlatának az összekapcsolása. Különösen a pedagógiában vetődik fel élesen ez a kérdés. Amíg a pszichológia "megtalálta vagy lemásolta" az elmélet és gyakorlat közelítésének eszközeit, addig a pedagógia számára ez megoldatlan kérdés. A tu-

domány elvontsága és a gyakorlat szabályozatlansága egyaránt okolható ezért.

A *pedagógia oktatásának módszerei* hagyományosan előadások, gyakorlati foglalkozások. Természetesen, az új tendenciák mint szerepjátékok, szituációk, helyzet-modellezés nem kerültek el az oktatók figyelmét. Ugyanakkor a tanárképzés teljesen új modelljei nélkül megoldhatatlan a felkészítés minőségének a kérdése. A legfontosabb mozzanat az elmélet és a pedagógiai valóság összekapcsolása. Hogyan lehet ezt megjeleníteni a felkészülés folyamatában?

Egyik ilyen kérdés – a pedagógiai gyakorlat szervezése. Nincsenek új modellek egyik felsőoktatási intézményben sem, a hagyományok élnek tovább. A gyakorlat a II. évfolyamtól kezdődik, a II. és III. évfolyamon két hét ún. "nevelési gyakorlatot" szerveznek, amelyet a következő dokumentumok zárnak: egy tanuló jellemzése, "nevelési" rendezvény lebonyolítása, egy osztály, illetve az iskolai élet megfigyelése. Ugyanakkor hiányoznak az integráló, az elméletet és a hallgatói megfigyeléseket összekötő kurzusok és az állami standardok sem "egyesítik" a különböző, másképp gondolkodó egyetemek tapasztalatát. Felsőbb évfolyamokon *tanítási gyakorlat* folyik hét héten keresztül, mely során nem csak szaktárgyi órákat tartanak a hallgatók, hanem osztályfőnöki teendőket is ellátnak. Ezzel párhuzamosan a tanszékek szakértő oktatói irányításával egyéni gyakorlat is szervezett. Itt is hiányoznak azonban az áttekintő, információnyújtó, integráló kurzusok.

A tanszékek részt vesznek a pedagógiai gyakorlatok programjának kidolgozásában is, de a tanszékek "saját elképzeléseikre koncentrálnak", s nem veszik figyelembe azokat az előírásokat, amelyek a tanulókra érvényes követelményeket, ismereteket is magukban foglalják.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy az oroszországi tanárképzést folytató egyetemeken és intézményekben a pedagógiai képzés rendszere nem csak szerkezetében, de működésében is átalakul, tartalmában megújul. A pedagógia és a pszichológia azonban nem lett a tanárképző intézmények meghatározó tárgya. Erősen tartja magát az a vélemény, miszerint ha a szaktárgyában otthonosan mozgó tanárt akarnak képezni, ehhez elegendőek a szakismeretek. Ezzel szemben a pedagógia és a pszichológia képviselői olyan tanárt kívánnak képezni, akiknél a szaktudás a professziónak csak egy szelete, aki ugyanakkor magas szintű általános műveltséggel rendelkezik.

A tanári mesterség oroszországi alapozásában kimutatható a pszichológia nyugati orientációja. A pszichológiai stúdiumok tartalmi megújulása, szakirodalmi hátterének jelentős mértékű bővülése, az új tantárgyak képzésben történő megjelenítése konkrét példáit adják ennek. Oroszországban is, mint ahogyan valamennyi új demokráciában, a pedagógia dezideologizálása lassúbb folyamat, s a pedagógiai modernizáció késlekedésének ez lehet az egyik oka.

A tanárképzéssel foglalkozó főiskolák, egyetemek autonómok, így "önmagukat" fejlesztik. A tanszék bizonyos kérdések megoldásában önállóságot

élvez éppúgy, mint a professzorok, a tanárok. A tanárképzés egészének átalakításában a pedagógiai egyetemeknek van kiemelt, s egyben speciális szerepük, amelyek Oroszország felsőbb pedagógusképzésének hagyományát viszik tovább.

9. Összegzés

A 90-es években mind nemzetközi, mind nemzeti vonatkozásban jelentős lendületet kapott a tanárképzés megújítása. Európa több országa tanárképzési gyakorlatának tanulmányozása igen sokszínű, feltételrendszerében olykor megegyező, olykor jelentős különbségekre utaló képzési valóságot mutat. Munkánkban a tanári mesterségre való felkészítés gyakorlatát illusztráló példáinkat úgy válogattuk, hogy az egyedi, a továbbgondolásra érdemes mellett a jellemzőek, tipikusak egyaránt elemzésre kerülhessenek. A bemutatott országok tanárképzése az Európában "honos" megoldások leképezése, egy- és kétfázisúak, integrált, párhuzamos vagy követő modell szerint működők, nyugat- és közép-kelet-európaiak. Úgy ítéljük meg, hogy a 90-es évek tanárképzéséről készített korkép jó alapot ad a 21. század megújuló tanárképzésének elemzéséhez.

Tíz ország tizenöt tanárképzést folytató intézménye gyakorlatának általánosításaként fogalmazzuk meg a tanári mesterségre való felkészítés "láttelejét". Ebben a kötetben 7 országtanulmány bemutatására volt mód. A tanári mesterség alapozását legrészletesebben a nagy hagyományokkal bíró német tanárképzés, és az új lehetőségeket kereső demokratikus útra lépett szlovák, valamint ukrán tanárképzés gyakorlatán keresztül tártuk fel, de minden ország tanárképzésében meg kívántuk mutatni a sajátosan egyedi, illetve a "közös tudásban" jól hasznosítható megoldásokat.

Munkánk középpontjába a tanári mesterségre való felkészítés tartalmi kérdéseit állítottuk, mely a pedagógikum egyre többet használt, ha nem is teljesen elfogadott fogalmával írható le, értve rajta a tanári mesterségre való felkészítés valamennyi kérdését – a pedagógiai, pszichológiai alapozást, a módszertani felkészülést és az iskolai gyakorlatokat, illetve a zárást – a tartalmiakat éppúgy, mint a szervezeti kereteket. A tanári mesterségre való felkészítés véleményünk szerint éppen e kérdések kapcsán, illetve a pedagógikum kontextus-tényezőin keresztül vizsgálható.

A tanári mesterségre való felkészítés tartalmát meghatározó kontextus-tényezők

Tanárképzési törvények, képesítési követelmények

Ha tanárképzésről és a tanárok képzéséről kívánunk szólni, nem tehetjük azt a jelen *társadalmi állapotoktól* függetlenül. Hasonlóképpen értelmetlen volna a tanárképzésről és a tanártovábbképzésről beszélni az iskola, az okta-

tás helyzetének vizsgálatát mellőzve. Ezért megpróbáltunk a teljesség igénye nélkül áttekinteni néhány olyan kérdéskört is, mely a tanárképzési területet más társadalmi szegumentumokkal kapcsolja össze. Tesszük ezt olykor egy ország tanárképzésének elemzése során, máskor több országra vonatkoztatva.

A tanárképzés szabályozása nem egységes az európai gyakorlatban. A legmagasabb szintű törvényi szabályozás csupán az országok egy részében van. A tanárképzés önálló szabályozás híján – az esetek többségében minőségbiztosítás nélkül – a képző intézményekben folytatott alku eredménye. Természetes tehát, hogy a fenti viszonyok között működő intézmények tanárképzési gyakorlata jelentős eltéréseket mutat. A törvény alapot és lehetőséget biztosít az intézményi autonómia érvényesüléséhez. Törvény, rendelet szabályozza például Bulgária, Németország, Ausztria, Anglia és Magyarország tanárképzését. A német tartományi törvények pl. jelentős különbségeket legitimálnak, ami az intézményi autonómia "szűrőjén" további eltérések forrása. A tanárképzési törvények olykor szakmai elképzeléseket erősítenek meg, máskor tanárképzést szabályozó rendeletben (oktatás)politikai elképzelést preferál, emel törvényerőre.

A törvényi szabályozás szakmai dokumentuma a képesítési követelmény. Az országok egyik fele rendelkezik, a másik része nem képesítési követelményekkel. A *tanári képesítés követelményei* egyik típusa egységes előírásokat tartalmaz a tanárképzés valamennyi szintjére és formájára. A másik a képesített tanári státusz megszerzésének feltételéül szolgáló standardokat, a kezdő tanártól elvárt felkészültséget írják elő.

Valamennyi dokumentum meghatározza a pedagógiai és pszichológiai általános elméleti és gyakorlati ismeretek, képességek; a szakmódszertan és az iskolai gyakorlatok tartalmára, kereteire, ellenőrzési rendszerére vonatkozó előírásokat.

A *pedagógiai, pszichológiai alapozás* követelményei nem részletezettek, de utalnak a legfontosabbnak ítélt területre. Így a pedagógia és a pszichológia, valamint ezek határtudományainak elméleti alapjai, a nevelő tevékenység feladataira való felkészítés elmélete és gyakorlata, a képességfejlesztés, a tanítási-tanulási folyamat tervezése, irányítása, értékelése, a tanárjelölt személyiségének fejlesztése. A bolgár követelmények megelégszenek a tantárgyak felsorolásával és időkeretének meghatározásával.

A szakmódszertanok terén megfogalmazódik az adott szakhoz kapcsolódó műveltségi és képzési terület, az ezekből kialakítható tantárgyak oktatásának legfontosabb tartalmi, elméleti, metodikai, oktatástechnológiai témakörei, azonban az adott szakot átfogó, integrált tartalmak közvetítése, az interdiszciplinaritás érvényesítése az integrált képzési modellt megvalósító országok tanárképzési követelményeiben jelenik meg.

Az iskolai gyakorlat formái *valamennyi ország képzési gyakorlatában* az iskolában vezető tanár irányításával végzett csoportos nevelési-oktatási és önálló tanítási gyakorlatot és összefüggő egyéni (külső) iskolai gyakorlatot

jelentenek. *A gyakorlatra fordított idő és a feladatok operacionalizáltsága vonatkozásában jelentős különbségek mutathatók ki.*

A képesítési követelmények minden esetben meghatározzák az egyes szakterületek kontakt óráinak minimumát, az egyes tanulmányi területek kötelező ellenőrzési formáit, a szakdolgozat és a képesítő vizsga követelményeit, a vizsgára bocsátás feltételeit.

Bizonyára azon országok képzői vannak jobb helyzetben, ahol a képesítési követelmények megfelelő kereteket, feltételeket biztosítanak az eredményes tanárképzéshez, még akkor is, ha ezek az előírások "alul" értékelik a tanári szakmát. A még képesítési követelménnyel nem rendelkező országok képzési szakemberei várják a dokumentum mihamarabbi elfogadását. Tanári képesítési követelmények híján nagyon nagy különbségek vannak a bemutatott tanárképzést folytató intézmények gyakorlatában, továbbá a tanárképzés minősítése esetleges, különösen akkor, ha nincs az intézményi struktúrában a tanárképzésnek koordináló intézményi szervezete. Egy karok közötti tanárképző intézet, vagy egyetemi rangot kapott volt tanárképző főiskola keretei között – ahol korábban megfelelő összhang alakult ki a szaktudományi és a pedagógusi mesterségre való felkészítés között – sem nélkülözhető a koordináló intézet, és az új időkeretek (plusz év) lehetővé teszik, hogy a korábban szükségesnek ítélt változtatásokat realizálni tudják. Egyéni jó megoldások természetesen képesítési követelmények híján is születhetnek, ha a tanárképzés presztízse az adott intézményben magas. A követelmények ugyanakkor stabilitást, kiszámítható jövőt jelentenek.

A képesítési követelmények az intézményi autonómia szűrőjén érkeznek el a tanárjelöltekhez. Az egyetemek viszonylagos autonómiával rendelkeznek, míg a főiskolákon 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 magukba.

A tanárképzés szerkezete, mint a tartalmat determináló tényező

A tanári mesterség tanulása párhuzamos és/vagy integrált formában vagy követő képzésben történik. A 3-5 éves *párhuzamos (vagy integrált)* szerkezetű főiskolai, egyetemi képzés esetén a szaktudományi képzés és a pedagógiai mesterségre történő felkészítés egyidejűleg, integrált képzés során a szaktudományi tárgyak és a pedagógiai mesterség tárgyainak oktatása egy időben, összehangoltan történik. A bemutatott dán főiskolai képzésben az összehangoltság mértéke a szakmai tárgyak pedagógiai, iskolai irányultságát, de a pedagógiai ismeretek integrált tantárgyak keretében történő oktatását egyaránt jól példázza. A *követő jellegű képzés* a szaktárgyi képzés eredmé-

nyes befejezése után vehető fel. Ez például Szlovákiában, Csehországban legalább négy félév.

A *tanárképzési rendszer* kettőssége, miszerint eltérő tartalommal, mód-szerekkel és struktúrában képzik az alsó- és középfokú oktatás részére a pedagógusokat hosszú ideig fennmarad az európai tanárképzésben. Az elmúlt évtizedekben tapasztalható általános *tendencia a két képzési rendszer közeledése* – az elemi iskolai képzés felsőfokúvá válásával, a képzési idő négyévesre emelésével – a vizsgált időszakban felgyorsult, a szaktárgyi képzés színvonala jelentős mértékben növekedett a képző intézmények jelentős részének egyetemi keretbe történő integrálásával. Az integráció a képzésben egyben elősegítette az intézmények (az alsó és felső középfok) közeledését valamint együttműködését. Az új demokráciák tanárképzése túljutott az integráció első szakaszán. Ez a tendencia erősödik, és úgy tűnik teljessé válik.

Az új demokráciákban a graduális képzésben párhuzamos modell alapján folyik a tanárképzés. Ezen országok tanárképzésének fejlesztésében megke-rülhetetlen a tanári szerep felfogásban a kibővített szerepértelmezés, hisz – a helyi szintek önállóságának felértékelődése a tanügyi döntésekben – a tanári mesterség sikeres megvalósítása érdekében új kompetenciákat igényel. Az új feladatok megoldásához a közép-kelet-európai nemzetállamok a maguk ha-gyományainak háttéréből kívánják felépíteni a jövő tanárképzési rendszerét.

Az egyfázisú tanárképzés a két terület (a szaktudományi és a tanári mes-terésre való felkészítés) összehangolásának a lehetőségét, és a tanári pá-lyára történő hosszabb szocializáció lehetőségét kínálja. A *kétfázisú képzés* jelen van az európai tanárképzésben, a német tanárképzést leszámítva ugyanakkor csak a hagyományos felső középfok tanárképzésében. A kétfázi-sú német tanárképzés a tanárképzés állami ellenőrzésének lehetőségét is magában hordozza.

Mind az egy-, mind a kétfázisú képzés mellett számtalan pozitívum fogal-mazható meg. A viták során – ahogy ezt a német tanárképzés elemzésénél bemutattuk – egyre gyakrabban finansiális, gazdaságossági és munkaerőpiaci aspektusok erősödnek fel, mintegy háttérbe szorítva a szak-mai érveket.

A képzési idő rövidítésére vonatkozó javaslatok szinte valamennyi or-szágból vitatott, de mindeddig nem érvényesített elképzelések. A legszembe-tűnőbb – szintén német példát említve – a gyakorlati képzés súlyának növelé-se érdekében (!) annak szakfőiskolára való áthelyezése is megfogalmazódott. (Egy ilyen döntés több szempontból is költségmegtakarítással járhat, hisz csökken a képzési idő, alacsonyabb presztizsú (ezért olcsóbb) felsőoktatás-ban kerül megszervezésre, csökken a hallgatóknak juttatandó támogatás és alacsonyabb fizetési kategóriába kell a tanárt besorolni). Természetesen ez az út több szempontból sem járható.

Az 1990-es évek nagy kérdése, hogy az alsó- és a felső középfok számá-ra a tanárokat az "egységes tanárképzés" rendszerében képezzék-e?

Az egységes egyetemi szintű tanárképzés Európában – vizsgálatunk alapján – ideális állapotnak tűnik. A kétszintű felsőoktatás hosszú távon való fennmaradásával számolva az egységes tanárképzés lényegében egységes tanári mesterség moduljt jelenthet, mely megvalósításában intézményen belül egy koordinációs szervezet meglétét feltételezi. A tanárképző egyetemek (Oroszország, Bulgária) a tanári mesterségre való felkészítés számtalan előnyével bírnak, viszont jelentősen függnek az oktatás zárt munkaerő-piaci helyzetétől, ezért stabilitásuk jelentős mértékben külső tényezőktől függ.

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 teljességgel egyetemi szinten megvalósuló pedagógusképzési modellek esetében többnyire az egyetemi keretek kiterjesztéséről van szó, s ezen kereteken belül többnyire 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 képesítési szintek és intézménytípusok vizsgálatában a tanárképzés jelentős különbségeket mutat. A német pedagógusképzési formák között a háttér az elemi és az alsó (felső) középfok tanárainak képzése között van. A kétszintű képzések gyakorlatában az elemi és a felső középfok közötti képzésben számtalan további átmenet él. Ilyen az elemi és az alsó középfok képzésének egy intézményben azonos pedagógiai logikát követő megszervezése, és a középfok tanárképzése pl. Dániában. A tanító, az alsó és felső középfok tanárainak képzése önálló intézményekben, (karokon) a magyar gyakorlatban honos. Az alsó középfok tanárképzésére többféle megoldás született, melyre főiskolai és egyetemi példák is említhetők. A szakképző iskolák tanárképzése is egyaránt folyik főiskolákon és egyetemeken graduális képzésben, de a mérnök-tanári diploma kiegészítő képzésben való megszerzése talán a legelterjedtebb.

A tanári mesterség alapozásának európai gyakorlata egy olyan összefüggésre is ráirányította a figyelmünket, melyet a tanári szakma tágabb társadalmi kontextusának képzésben való megjelenéseként definiálhatunk. Kérdés tehát, hogy a korábbi gyakorlat szerint az értelmiségképző modul részben vagy egészben eleme-e a képzésnek, és ha igen milyen tartalommal. Az új demokráciák országaiban az érintett társadalomtudományok letisztulásával jelentős segítséget kínál a tanárképzéshez a megfelelő szociológiai, nevelésfilozófiai, andragógiai, etikai, politológiai alapozás. Ez a tanári mesterségre való felkészítés szempontjából fontos kontextus-tényező

való felkészítés szempontjából fontos kontextus-tényező megjelent többek között a vizsgált német felkészítés gyakorlatában is, de a tanári mesterség modulon belül, és korlátozott időkeretben. A képzés második fázisában jelenlévő oktatáspolitikai, jogi ismeretek szűkebben, az iskolára koncentrálnak épülnek be a képzésbe.

A tanári mesterségre való felkészítés tartalmi változói

A tanárképzés tartalmi *átalakítása kérdésében a kilencvenes években folyó eszmecsere során vitatott két végletes megoldás közül melyik az eredményesebb* – miszerint a tanulók tárgyi tudásának növelését célozzák közvetlenül a tanári mesterség szaktudományi tartományát fejlesztve, ami a képzés legmagasabb, egyetemi szinten történő folytatását kívánja; vagy a pedagógus-mesterség elsajátításában a pedagógiai, pszichológiai ismeret- és képességfejlesztést hangsúlyozza, melyhez nélkülözhetetlen az iskolával való együttműködés – lényegében eldőltnek tekinthető: mindkettő egyaránt fontos, a szaktudományi felkészítésre – különösen a határtudományok területén való elmélyedést is igényelve – a jelenleginél több időre van szükség; a tanári mesterségre való felkészítésnek is van optimális időkerete és nélkülözhetetlen feltételrendszere, melynek néhány sikeres megoldását mi magunk is bemutattuk.

A képzési folyamaton belül, elsősorban főiskolai szinten (a bemutatott dán tanárképzésben) megvalósuló tartalmi integráció nem nyert polgárjogot a tanárképzésben. A tanári mesterség modulban követett megoldások mégis általános érvényű tapasztalattal szolgálnak valamennyi tanárképzéssel foglalkozó intézmény számára. A képzésben ugyanis az integráció megvalósításának egyik feltétele, hogy szervezetiileg jól "lehatárolt" intézményi keretek álljanak rendelkezésre, ahol az integráció szellemiségét a szervezet valamennyi egysége érvényesnek tekinti. Az integráció sikeresen megvalósítható a mesterségmodulon belül megfelelő kurzus kínálattal, a tanári mesterség elsajátítását segítő integrált stúdiumokkal. A kettősség felszámolására irányuló kísérletek egy-egy megoldásának bemutatása felhívta a figyelmet a két képzési rendszer célszerűen integrálható elemeinek a tanárképzésbe való beépítésére.

Az alapozás kulcsfontosságú része a pedagógiai és pszichológiai felkészítés. Az utóbbi évtizedben különösen az új demokráciákban egyre növekvő szerepet szántak az alapozás pszichológiai aspektusának, a hazai pszichológiai iskolák mellett a tanárképzés nyugati pszichológiai irodalma "importálás-ra" került, és megjelentek az első személyi hatékonyságot fejlesztő tréningek. A pedagógiai curriculum megújítása egy elhúzódó folyamat. A korábbi pedagógia dezideologizálása megtörtént, de nem jöttek létre új neveléstanok, általános pedagógiák, a nemzeti hagyományok szerves beépülése az új képzési tartalomba az első kísérleteknél jár (ukrán népi pedagógia), a nyugati didakti-

kák és tanárképzési tapasztalat különösen a tanítás-tanulás folyamatának átalakításához kínálnak új megoldásokat.

A *módszertanok* talán legkitüntettebb helyet bírnak a tanárképzésben. Maga a képzés a szaktudományi tanszékeken szervezett. A képzésre fordított idő elegendőnek tűnik a pedagógiai professzió szakmai elemeinek kiépülésére. A módszertanok ugyanakkor mintha nem vennék figyelembe a didaktikai előzményeket, nincs szervezeti kapcsolat a módszertanokat és a pedagógiai, pszichológiai alapoást végzők között, az iskolával való együttműködésben pedig a személyi kapcsolatok a meghatározók.

A közép-kelet-európai tanárképzésben a különbségek nagyon nagyok, a hátrányok évtizedek alatt és fokozatosan építhetők le. Az elméleti diszciplináris pedagógia lassan adja át a helyét a gyakorlatot átalakító tevékenységben megújult szerepekben gondolkodó iskolát szolgáló tanok közvetítésének. Azt is regisztrálhattuk, hogy egy-egy országon belül a különbségek olykor nagyobbak, mint az országok közötti eltérések, ami elsősorban a képesítési követelmények hiányával magyarázható. A tanárképzés megújítása nem a rendszer egészéből, hanem a felsőoktatási szakemberek innovációs elképzeléseitől és "küzdelmétől" függ, ezért helyi sikerekről és sikertelenségekről tudunk beszámolni, hisz a tanárképzés minőségbiztosítása sem működhet szervezetek pl. tanárképző intézet nélkül.

Képesítő vizsga önálló vizsgaként a tanár szak zárásaként általában hiányzik az új demokráciák tanárképzéséből, ezen esetekben az államvizsga részeként gyakorlati vizsga – vizsgatanítás – zárja a felkészítést. Csupán egy-egy példát tudunk arra a gyakorlatra, amikor az államvizsgán pedagógiai, pszichológiai, módszertani integrált tudás számonkérésre kerül. A pedagógiai, pszichológiai alapoás minősége, e stúdiumok súlya a képzésben és a képesítő vizsga formája között összefüggésre utaló tapasztalatot szerezhettünk.

A tanári mesterség alapoása során elméleti és gyakorlati jellegű tudás közvetítésére és készségek, kompetenciák elsajátítására kerül sor. Már az elméleti (és gyakorlati) alapoás időszakában a fenti célok azt követelik a képzéstől, hogy fele-fele arányban előadási és kiscsoportos formák álljanak rendelkezésre. Az új demokráciák országainak tanárképzése (kivételesen a magyar) ugyanakkor a hallgatók számára kb. kétharmad arányban elméleti, nagy létszámú csoportban történő képzést tud felajánlani és a szemináriumi, kiscsoportos tréningek alig egyharmadát teszik ki a foglalkozásoknak. Mintegy következményként az alapoás időszakában hiányos a képességfejlesztés, az általános didaktikai képzésből hiányzik a mikro-tanítás, és a tantárgyi struktúrában elvételezhető a reflexióra is lehetőséget biztosító formák.

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 folytatásához. A megvalósításban a születendő európai kredit-ekvivalencia megállapodások végrehajtása adhat segítséget.

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 kutatók ugyanakkor azt jelzik, hogy a képzési területek kapcsolatait különböző természetű zavarok terhelik, melynek egyik forrása a képzési területek szervezeti egységeinek, illetve a képviselők közötti kommunikációnak a hiánya. Nem történt áttörés a pedagógiai tárgyak megítélésében sem.

A tanári mesterségre való felkészítésben kimutatható változás: a *gyakorlati képzés súlyának növekedése*, különösen a középfokra felkészítő tanárképzésben. A gyakorlatok többféle funkció alapján vannak jelen a tanárképzésben. Mindenekelőtt célszerű, ha a hallgató elméleti pedagógiai tanulmányai előtt, vagy azzal párhuzamosan olyan iskolai tapasztalatokra tesz szert, amelyek eltérnek 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. A gyakorlat során a mesterségbeli fogások elsajátításáról, a saját tevékenykedésről, az önelemzésről, önértékelésről, a reflexióra tevődik a hangsúly.

A *gyakorlat szervezésének módjai* közül a gyakorlóiskolai rendszer mintha teret vesztett volna, a gyakorlatok többsége a tanárképző intézmény által külső iskolában szervezett gyakorlat, ahol többnyire speciálisan képzett mentorok segítik a hallgatók munkáját. A gyakorlatokkal kapcsolatos általános tendencia – az egyes országok között fellelhető jelentős különbségek ellenére –, hogy a gyakorlatra fordított idő növekszik, szerepe a tanárrá válás folyamatában módosul, bővül, az elméleti és a gyakorlati képzés közötti kapcsolat, integráció szorosabbá válik, s ebben mind a gyakorlóiskolákban, mind a gyakorlat színteréül választott iskolákban dolgozó mentoroknak jelentős szerep jut. Hiányzik – de ez nem a gyakorlatokat biztosító iskolák hiányossága – a gyakorlati tapasztalatok elméleti megerősítése. Önálló (egyéni) pedagógiai koncepció megalkotására alig ösztönöz a gyakorlóiskolai lét, a külső mentorok által biztosított nagyobb önállóság ugyanakkor kevés segítséget ad koncepcionális építkezéshez.

A tradicionálisan demokratikus alapokon álló rendszerekben a felsőoktatási területek közül a tanárképzésben erősödő centralizáció figyelhető meg – éppen a vizsgált időszakban. Egységes nemzeti tanárképzési terv kidolgozására kerül sor, a standardok meglehetősen részletességgel írják elő 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. Ezzel párhuzamosan megfigyelhető a tanárképzés *"egyetemietlenítése"*, amikor is a tanárképzés az iskolában folyik a képzési idő mintegy kétharmadában, és a képzés szervezéséért is az iskolák a felelősek. Az iskolában történő felkészítésnek további nyomatókat adva a kormányzat az egyetemek teljes kizárása érdekében az elméleti képzés megszervezésére is alkalmasnak ítélt konzorciumok létrehozását támogatja, meghagyva a mentorképzést az egyetemeknek.

A sikeres tanárképzés érdekében eredményes együttműködésre van szükség a képzést folytató szervezetek, intézetek, iskolák között, hisz a hallgatók különböző fakultásokon, intézetekben vesznek fel tanárképzési kurzusokat, ezért szükségszerűen jöttek létre elsősorban adminisztratív szervezetek a tanárképzés koordinálására. Más-más egység szervezi a pedagógus mesterség alapozásában a pedagógiai, pszichológiai, a módszertanok és az iskolai gyakorlatok feladatait. A fentiek miatt indokolt a tanárképzés koordinálására az intézet, mint szervezeti egység, mely elsősorban szakmai, de adminisztratív szervezet is egyben. A tanárképzés intézményen belüli koordinálására alig született példaértékű megoldás. A szakmai irányítás és a koordinálás feladatait egyaránt ellátni képes szervezet megtalálása az eredményesebb tanárképzés feltétele. Javasolható az egyetemeken tanárképzési, illetve neveléstudományi karok vagy intézetek alapítása a fenti feladatokkal, mely a különböző módszertanokkal összefüggő teendőket is felvállalja. Ez a szervezet lenne felelős valamennyi iskolafok tanárainak a képzéséért, a képző tevékenység koordinálásáért.

Befejezésül azt mondhatjuk, hogy az európai tanárképzés oly sok "közös tudást" halmozott fel, mely megfelelő empíriát szolgáltat, alapot ad bármely nemzeti tanárképzés átalakításához, új tanárképzési rendszerek megalkotásához. A tanárképzés megújítása közös ügy, mely kiteljesedéséhez az európai intézmények programokat ajánlanak.

Irodalom

- Achtenhagen, F./John, E.G.** (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden: Gabler 1992.
- Achtenhagen, F.:** Berufliche Ausbildung. In: van Buer, J./Jungkunz, D. (Hrsg.): Berufsbildung in der neunziger Jahren. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1994.
- Aldrich R.:** Teachers in England: their education, training and profession. University of London 1995. (manuscript)
- Aurin, K.** (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1990.
- Austin, G.R./Holowenzak, S.B.:** Erwartungen – Führung – Schulklima – Sichtung der Untersuchungen über beispielhafte Schulen. In: Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1990. pp. 46-63.
- Awiszus, M.:** Prüfungen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Analyse der Prüfungsergebnisse 1978-1990. Niedersächsisches Landesprüfungsamt für Lehrämter. Hannover 1992.
- Badel, S.:** Belastung und Bewältigung – Wahrnehmungen und Urteile von Jugendlichen. In: van Buer, J./Squarra, D./ Badel, S. (Hrsg.): Beruf des Lehrers – Biographie, Belastung und Bewältigung. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin 1995. pp. 167-207.
- Bader, R.:** Lehrerbedarf, Lehrernachwuchs und Probleme der Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 15. Esslingen: DEUGRO 1992. pp. 366-389.
- Baethge, M.:** Arbeitsstrukturen und Qualifikationsprofile im Wandel – Veränderungstendenzen in den kaufmännisch-verwaltenden Dienstleistungstätigkeiten. In: Kell, A./Schanz, H. (Hrsg.): Computer und Berufsbildung – Beiträge zur Didaktik neuer Informations- und Kommunikationstechniken in der kaufmännischen Berufsbildung, Stuttgart 1992.
- Ballér, E.:** Neveléstudomány és tanárképzés. In: Magyar Pedagógia, 1990. 1-2. sz. pp. 20-29.
- Ballér, E.:** Világkonferencia a tanárképzésről. In: Pedagógusképzés, 1992. 1. sz. pp. 118-124.

- Ballér, E.:** A tanárképzés egységes pedagógiai képesítési követelményeiről. In: Magyar Felsőoktatás, 1994. 7. sz. pp. 12-14.
- Balli, Ch.:** Qualitätskriterien in der Weiterbildung. Zur Analyse von Kriterienkatalogen und Beurteilungsinstrument. In: Perspektiven 1992. Heft 1. pp. 49-63.
- Bash L.-Coulby D.:** The Education Reform Act: Competition and Control/Leslie Bash, David Coulby – London: Casell, 1989.
- Bauer, K.-O.:** Von der mechanischen zur professionellen Organisation der Schule. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1992, Heft 4, pp. 325-340.
- Báthory, Z.:** Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972-2000. Önkönet 2001.
- Beck, K./Kell, A. (Hrsg.):** Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim. Deutscher Studienverlag 1991.
- Beck, K.:** Zur Funktion von Universität und Studienseminar in der Ausbildung von Lehrern für berufsbildende Schulen. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 15. Esslingen: DEUGRO 1992. pp. 183-200.
- Benkő, L.:** A tanárképzés távlati felsőoktatás-történeti összefüggésben. In: Új Pedagógiai Szemle, 1992. 2. sz.
- Benner, D.:** Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine Problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim/München 1990.
- Benner, H.:** Die duale Berufsausbildung in Deutschland und Aspekte ihrer Weiterentwicklung im Hinblick auf die europäische Integration. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 1992. Heft 2. pp. 2-7.
- Berggreen, I.:** Das Bildungswesen in Europa nach Maastricht. Auswirkungen der Beschlüsse von Maastricht auf den deutschen Bildungsföderalismus. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1992. pp. 436-450.
- Bikics, G.:** Új utak a németországi pedagógusképzésben. In: Iskolakultúra, 2002. 1. sz. pp. 79-89.
- Bohnsack, F.:** Pädagogische Strukturen einer "guten" Schule. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBBS) 1987. pp. 105-118.
- Bonz, B.:** Lehrermangel und die Gestaltung des Studiums für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule 1990. Heft 6. pp. 664-673.
- Bordovszkaja, N. V./Rean, A. A.:** Pedagogika.Ucsebnik dlja vuzov. St. Petyerburg, Pityer 2000.

- Breznysánszky, L.:** Teacher Training and School. In: Venter, Gy./Daróczy, M. (Eds.): Teacher Education and Training in the new Democratic States of Eastern Europe. 90s and European Dimensions. Nyíregyháza, 1997. pp. 107-110.
- Breznysánszky, L.:** A tanárképzés intézményi szakgazdája a Kossuth Lajos Tudományegyetemen, a tanárképzési Kollégium. In: Orosz, G. (szerk.): Tanárképzésünk egykor és ma. Acta Paedagogica Debrecina, Debrecen, 1995. pp. 73-89.
- Breznysánszky, L.:** Észrevételek "A tanári mesterség alapozása" című kéziratához. Debrecen, 2002.
- Bromme, R.:** Aufgabenauswahl als Routine: Die Unterrichtsplanung im Schulalltag. In: Ingenkamp, K./Jager, R.S./Petillon, H./Wolf, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 2. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1992. pp. 515-544.
- Buchberger, F./Riedl, J.:** (Hrsg.) Lehrerbildung – heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademien/Teil I-II-III. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, Wien, 1987.
- Buer, J.v.:** Bevorzugung und Benachteiligung von Schülern. Zum Zusammenhang von Schülermerkmalen und unterrichtlichem Verhalten von Berufsschullehrern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1990, Heft 1. pp. 52-70.
- Buer, J.v.:** Lehr-Lern-Forschung der 80er Jahre – nur ein anderes Etikett für psychologische Unterrichtsforschung? Lehr-Lern-Forschung der 90er Jahre – Chancen für eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft 1990, pp. 16-22.
- Buer, J.v.:** Pädagogische Freiheit des Lehrer im unterrichtlichen Freiheit – Realität oder Illusion? Frankfurt a.M. et al.: Lang 1990.
- Buer, J.v./Nenniger, P.:** Lehr- und Lernforschung: Traditioneller Unterricht. In: Ingenkamp, K./Jager, R.S./Petillon, H./Wolf, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 2. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1992. pp. 407-470.
- Buer, J.v.:** Lehrerbild des Schülers und unterrichtliches Schülerverhalten. Berichte aus dem Pädagogischen Institut der Universität Kiel. (Gelbe Reihe) 1992, Nr. 1. Kiel: Universität, Institut für Pädagogik 1992.
- Buer, J.v.:** Schlüsselqualifikation "Kommunikationsfähigkeit" – Probleme und Perspektiven. Berichte aus dem Pädagogischen Institut der Universität Kiel (Gelbe Reihe) 1992, Nr. 3. Kiel: Universität, Institut für Pädagogik 1992 (a).
- Buer, J.v.:** A tanítás és tanulás kutatása a Német Szövetségi Köztársaságban. In: Magyar Pedagógia, 1993. 3-4. sz. pp. 93-115.

- Buer, J.v./Matthäus, S.:** Kommunikative Alltagskultur in der beruflichen Erstausbildung. In: van Buer, J./Squarra, D./Matthäus, S.: Neuere Arbeiten aus der Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität 1994. Bd 1.5. Berlin: Humboldt-Universität 1994.
- Buer, J.v./Schneider, D. u.a.:** Didaktik, Fachdidaktik, Orientierungspraktikum, Unterrichtspraktikum I und II./. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 1.1. Berlin: Humboldt-Universität 1994.
- Buer, J.v.:** Pädagogische Freiheit, pädagogische Freiräume und berufliche Situation von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern – Skizzen zu einem Forschungsprojekt. In: van Buer, J./Squarra, D./Matthäus, S.: Neuere Arbeiten aus der Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität 1994. Bd 1.5. Berlin: Humboldt-Universität 1994.
- Buer, J. v.:** Tanárképzés Németországban. In: Iskolakultúra, 1995. 15-17. sz. pp. 41-52.
- Buer, J.v./Seeber, S./Venter, Gy.:** Teacher Education and Training 2000. In: Teacher Education and Training in the new Democratic States of Eastern Europe. 90s and European Dimensions. Nyíregyháza, 1997. pp. 9-41.
- Buer, J.v/Venter, Gy. (szerk.):** Neveléstudomány és tanárképzés. Nyíregyháza, Bessenyei György Könyvkiadó, 1997.
- Buer, J. v./Venter, Gy./Badel, S./Márton, S.:** Az iskolai terhelés túlélése. Stúdium Kiadó, Nyíregyháza, 2000.
- Busch, A./Busch, F./Scholz, W.-D./Wolter, A.:** Schule – Hochschule – Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin-Ost: Volk und Wissen 1990.
- Bühler-Niederberger, D.:** Aus der Bürokratie wächst noch keine Pädagogik. Eine Analyse schulgesetzlicher Regelungen im Kanton Zürich. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1992. Heft 4. pp. 365-379.
- Cernatová, M.:** Vplyv pedagogicko-psychologickej praxe na studentov-budúcich učiteľ'ov. In: Vysokoskolská príprava učiteľ'ov – vedecko-pedagogická konferencia s medzinárodnou účasťou. Banská Bystrica 1996. pp. 119-123.
- Cernatová, M.:** Príprava učiteľ'ov – spoločná úloha fakult a cvičnuch skol. In: Perspektivy rozvoja vzdelanosti v Presoskom kraji v kontexte spolocenskych premien a pri vstupe do 21. Storocia. Presov, 1998. pp. 287-292.
- Circural of Department for Education** 25-th June 1992.
- Circural of Council for TheacTraining Accreditation** (14/93)
- Czerwenka, K./Nölle, K. u.a.:** Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt a.M.: Lang 1990.

- Daróczi, M./Venter, Gy./Vraukó, T.:** Tanárképzés Angliában. In: van Buer, J./Venter, Gy. (szerk.): Neveléstudomány és tanárképzés. Nyíregyháza, Bessenyei György Könyvkiadó, 1997. pp. 187-197.
- Demianchuk, A./Demianchuk S.:** The theory of upbringing of the pupils on ideas of peace. In: A Magyar Tudományos Akadémia Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Testülete Tudományos üléseinek előadás-összefoglalói. Nyíregyháza, 2000. pp. 98-102.
- Derzsavna nacionalna programa "Oszvita" (Ukraina XXI. sztoletyija). K. Rajduga, Kijev, 1994.
- Derzsavnij standard sagalnoj szerednoj oszvityi.** Oszvityi Ukraini. No. 22/29.05.1997; No. 23.08.06.1997; No. 24/13.06.1997; No. 33/15.08.1997.
- Déri Miklósné:** Pedagógusképzés az Európa Tanács tagországaiban és Észak-Amerikában. Felsőoktatási Koordinációs Iroda Budapest, 1992. 266 p.
- Döring, P.A.:** Der Schulleiter zwischen Kultusadministration und Schulpädagogik. In: Twellmann, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 2. Düsseldorf: Schwann, pp. 195-214.
- Dubrovina, I. V.:** Prakticeszskaja pszihologija obrazoványija. Moszkva, 1997
- Dumitrescu, A.:** Teacher Training in Romania – Past and present perspectives. The Winter University Falun, Sweden 7-13 January 1995. (manuscript) *Educations Studies. The Subject Guide, 1994-1995. University of Wolverhampton.*
- Elle, B.:** Education of primary and lower secondary school teachers in Denmark. 1995. (mansucrypt)
- Ewert, K./Furck, C.-L./Ohaus, W.:** Gutachten über den Modellversuch "einphasige Lehrerbildung an der Universität Oldenburg" und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerbildung. Erstellt für den Niedersächsischen Landtag. Oldenburg: Universität Oldenburg Zentrum für pädagogische Berufspraxis 1981.
- Falus, I.:** A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései. Tankönyvkiadó, Budapest 1986.
- Falus, I.:** Pedagógusképzés, kutatás, gyakorlat – nemzetközi perspektívában. In: Új Pedagógiai Szemle, 1992. 1. sz. pp. 66-69.
- Falus, I.:** A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. 2001. Kézirat
- Faragó, M.:** Tanárképzésünk megújítása. Budapest, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, 1993.
- Faragó, M.:** A pedagógusképzés jövője és a minőségfejlesztés lehetőségei: a jelenlegi helyzet a legújabb oktatáspolitikai intézkedések tükrében. In: Új Pedagógiai Szemle, 1996. 6-7. sz. pp. 39-51.

- Faragó, M.:** The Future of Teacher Training – The Possibility of Quality Development in Hungary. In: Venter, Gy./Daróczy, M. (Eds.): Teacher Education and Training in the new Democratic States of Eastern Europe. 90s and European Dimensions. Nyíregyháza, 1997. pp. 87-100.
- Fausser, P./Daschner, P./Nevermann, K.:** Auswirkungen auf die Schulverfassung? Veränderungen der Rahmenbedingungen? Möglichkeiten einer wirkungsvolleren Aufklärung der Eltern, der Lehrer, der Öffentlichkeit? In: Becker, G. (Hrsg.): Was sollen Kinder in der Schule lernen? Erziehung heute für die Welt von morgen. Dokumentation der bildungspolitischen Foren der hessischen SPD am 3. und 17. Februar 1990 im Wiesbadener Landtag. Wiesbaden 1990. pp. 135-151.
- Fausser, P.:** Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim/Basel: Beltz 1986.
- Fend, H.:** Theorie der Schule. München et al.: Urban & Schwarzenber 1980.
- Fend, H.:** "Gute Schulen – schlechte Schulen" – die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 1986. Heft 3. pp. 275-293.
- Fend, H./Schroer, S.:** Das individuelle Profil guter Schulen. Fallstudien Wolfsburg und Hannover-Linden. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): Fallstudien zur Qualität von Schule. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBBS) 1987. pp. 49-86.
- Fichten, W./Spindler, D./Steinbrink, U. (Hrsg.):** Dokumentation zur einphasigen Lehrerbildung. Bd. 1-6. Oldenburg: Universität Oldenburg Zentrum für pädagogische Berufspraxis 1981.
- Ficula, M. M.:** Pedagogika. Ternapol, Navcsalna knyiga 1999.
- Fleischmann, O.:** Some perspectives of psychological education at faculty of education. In: A Magyar Tudományos Akadémia Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Testülete Tudományos ülésének előadás-összefoglalói. Nyíregyháza, 2000. p. 201.
- Fodor, L.:** Általános pedagógia. Tantárgyi program a Tanárképző Intézet (Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic) II. éves hallgatók számára. Babes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár 2000. Kézirat
- Franz, W.:** Arbeitsmarktkonomik. Berlin et al.: Springer 1991.
- Franzke, R.:** Qualifikation – Qualifikationsforschung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd 9.2: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (hrsg. von Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G.) Stuttgart: Klett-Cotta 1983. pp. 453-457.
- Galton, M. J.:** Handbook of teacher training in Europe: issues and trends. London, D. Fulton, 1994.
- Galuzinszkij, V. M./Jevtuh, M. B.:** Pedagogika: tyeorija ta isztorija. Kijev, Viszsza skola, 1995.

- Geiger, Th.:** Bürokratisierung des Erziehungswesens. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1991. Heft 3. pp. 205-214.
- Greinert, W.-D.:** Auf dem Wege zum Marktmodell? Bemerkungen zur herausziehenden Krise der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik. In: Harney, K./Patzold, G. (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung – Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung 1990. pp. 275-288.
- Hacker, H./Rosenbusch, H.:** Das Obersteinbach-Modell. Das Schullandheim als Ort der Vermittlungskompetenz. In: Stammberger, J. (Hrsg.): Schullandheim heute. Burghann, 1993.
- Hacker, H./Venter, Gy.:** A német tanítóképzés – hagyomány és innováció. Nyíregyháza, Stúdium Kiadó, 1999.
- Halász, G./Lannert, J.:** Jelentés a magyar közoktatásról 2000. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2000.
- Halls, W. D.:** United Kingdom. In: Poslethweite, T. N.: International Encyclopedia of National Systems of Education. UK. Cambridge, 1995.
- Handle, C.:** Reformbedürftigkeit der Lehrerausbildung – Thesen zu Kontextbedingungen. In: Dokumentation der Tagung "Schule und Lehrerbildung neu denken" vom 29./30. April 1993. Bielefeld 1993.
- Hartnett A.-Naish M.:** The Sleep of Reason Breeds Monsters: The Birth of a Statutory Curriculum in England and Wales. –Anthony Hartnett, Michael Naish- In: Journal of Curriculum Studies. Vol. 22, No. 1. 1990. pp 1-16.
- Hegarty, S.:** Az iskolák gazdasági autonómiája. In: J. van Buer/Venter Gy. (szerk): Az iskolai autonómia. Válogatás az 1997. augusztus 31. és szeptember 1. között Nyíregyházán megrendezett Nyári Akadémia előadásából. Nyíregyháza, 1999. pp.149-159.
- Heid, H.:** Erziehung zur Mündigkeit? – Zu einigen strittigen Voraussetzungen. In: Röhrs, H./Scheuerl, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt a.M et al.: Land 1989. pp. 353-366.
- Hunyadi Gy.:** A pedagógusképzés az európai csatlakozás időszakában. In: Pedagógusképzés, 1997. 1. sz. pp. 21-35.
- Ilieva, M./Terzieva, S.:** The New State Policy for Teacher Education and Training in Bulgaria: an overview of provision for vocational education. In: European Journal of Teacher Education, 2000. No. 3. pp. 299-306.
- Ingenkamp, K./Jager, R.S./Petillon, H./Wolf, B. (Hrsg.):** Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. 2 Bde. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1992.
- Ingenkamp, K./Scheiber, W.H.:** Was wissen unsere Schüler? Überregionale Lernerfolgsmessung aus internationaler Sicht. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1989.

- Isberner, D.:** Die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen für Berufsausbildung – eine Diskussion zum Ein- und Zweiphasenmodell der Ausbildung. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Stuttgart Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 15. Esslingen: DEUGRO 1992. pp. 343-352.
- Jones K.: Right Turn:** The Conservative Revolution in Education. \ Ken Jones. - London: Hutchinson. – 1989. 207. p.
- Józsa, K./Nagy, L-né/Zsolnai, A.:** Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába. In: Új Pedagógiai Szemle
- Kaiser, A.:** Studienbuch Pädagogik: Grund- und Prüfungswissen. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1996.
- Kell, A./van Buer, J./Schneider, D.:** Probleme der pädagogischen Beurteilung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. In: Achtenhagen, F./John, E.G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden: Gabler 1992. pp. 511-547.
- Keller, B.:** Einführung in die Arbeitsmarktpolitik: Arbeitsbeziehungen und Arbeitsmarkt in sozialwissenschaftlicher Perspektive. München/Wien: Oldenburg 1991.
- Klafki, W.:** Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemässes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1986, Heft 4. Pp. 455-476.
- Klafki, W.:** Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Fichtner, B./Fischer, H.J./Lippitz, W. (Hrsg.): Pädagogik zwischen Geistes- und Sozialwissenschaft. Standpunkte und Entwicklungen. Königst./Ts.: Hain 1985. pp. 91-102.
- Klemm, K.:** Ja, mach nur einen Plan ... Anmerkungen zur Planbarkeit im Bildungssystem. In: Beck, K./Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim. Deutscher Studienverlag 1991. pp. 219-228.
- Kocsis, M.:** Pedagógusképzés ma/holnap. In: Iskolakultúra, 1996. 8. sz. pp. 49-57.
- Kominarec, I.:** Súčasny stav obsah pedagogickej prípravy vychovávateľov. In: Vysokoskolská príprava učiteľov – vedecko-pedagogická konferencia s medzinárodnou účasťou. Banská Bystrica 1996. pp. 77-81.
- Kominarec, I./Kominarecova, E./Tyrála P./Novak, R.:** Pedagogical preparation of Teachers in Slovak Republic. In: Venter, Gy./Daróczy, M. (Eds.): Teacher Education and Training in the new Democratic States of Eastern Europe. 90s and European Dimensions. Nyíregyháza, 1997. pp. 83-85.
- Kominarec, I.:** Vlastenecká výchova v dejinách slovenského školstva. In: Perspektivy rozvoja vzdelanosti v Presoskom kraji v kontexte spoločenských premien a pri vstupe do 21. Storočia. Presov, 1998. pp. 43-45.

- Kommentiertes** Vorlesungsverzeichnis Studienjahr 1992/93, 1993/94 Allgemeiner Teil, Institut für Erziehungswissenschaften und die Studienrichtungsververtretung Pädagogik, Universität Wien.
- Kosova, N.:** Innovation in Teacher Training in Russia 1990-1995. In: Venter, Gy./Daróczy, M. (Eds.): Teacher Education and Training in the new Democratic States of Eastern Europe. 90s and European Dimensions. Nyíregyháza, 1997. Pp. 55-68.
- Kotschy, B.:** A tervezés tanítása a pedagógusképzésben. In: Pedagógusképzés. Budapest, 2000. 1-2. sz. pp. 60-84
- Kovácsné Duró, A.:** A pedagógusképzés jövője. In: Új Pedagógiai Szemle, 1997. 9. sz. pp. 14-17.
- Kozma, T. (szerk.):** Euroharmonizáció. Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest 1998.
- Kutscha, G.:** Öffentlichkeit, Systematisierung, Selektivität – zur Scheinautonomie des Berufsbildungssystems. In: Harney, K./Patzold, G. (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung – Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karl Wilhelm Stratmann. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung 1990. pp. 130-151.
- Kutscha, G.:** Zur Professionalisierung des Berufspädagogen und Konsequenzen für das Studium der Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerbildung. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 15. Esslingen: DEUGRO 1992. Pp. 112-135.
- Ladányi, A.:** A felsőoktatás fejlesztési irányelveiről. In: Magyar Felsőoktatás, 1995. 7. sz. pp. 9-10.
- Ladányi, A.:** A pedagógusképzés fejlesztésének néhány kérdéséről. In: Köznevelés, 1996. 1-2. sz. p. 22.
- Ladányi, A.:** Európai integráció és a magyar tanárképzés. In: Magyar Felsőoktatás, 1996. 7. sz. pp. 31-33.
- Ladányi, A.:** Felsőoktatási intézményrendszerek. In: Kozma, T. (szerk.): Euroharmonizáció. Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest 1998. pp. 43-52.
- Ladányi, A.:** A pedagógusképzés minőségi fejlesztéséről. In: Új Pedagógiai Szemle, 1999. 9. sz. pp. 3-13..
- Laptev, V. V./Podosyonova, E. A./Radionova, N. F.:** Formation of the new system of teacher training in Russia. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, 1994. (manuscript)
- Lipsmeier, A.:** Der neue Diplomgewerbelehrer in Baden-Württemberg: Fortschritt durch Rückschritt. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerbildung. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 15. Esslingen: DEUGRO 1992. Pp. 280-307.

- Lukács, I./Petriné, F. J./Vámos, Á.:** A pedagógiai, pszichológiai gyakorlatok helye a tanárképzésben. In: Pedagógusképzés. 2000. 1-2. Pp. 146-164.
- McKay, J.:** Teacher Education in England. An Overview. In: Venter, Gy./Daróczy, M. (Eds.): Teacher Education and Training in the new Democratic States of Eastern Europe. 90s and European Dimensions. Nyíregyháza, 1997. pp. 41-53.
- Menck, P./Wierichs, G.:** Unterrichtsinhalt – erziehungswissenschaftlich analysiert. In: Zeitschrift für Pädagogik 1991. Heft 6. pp. 787-805.
- Menck, P.:** Geschichte der Erziehung. Donauwörth: Auer 1993.
- Mertens, D.:** Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: Nuissl, E./Siebert, H./Weinberg, G. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Schwerpunktheft über Schlüsselqualifikationen. Münster 1988. pp. 33-46.
- Messner, R.:** Pädagogische Erneuerung von innen – Das Beispiel Offene Schule Waldau. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): Fallstudien zur Qualität von Schule. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBBS) 1987. pp. 103-124.
- Mihály, O.:** A pedagógusképzés és továbbképzés ellentmondásai, megújítási igényei. In: Új Pedagógiai Szemle, 1996. 1. sz. pp. 48-53.
- Miniszterszto oszvityi** Ukraini. Kiejszkij Derzsavnij Lingvisztyicsnij Universzityet. Typova programa z isztorii pedagogiki. Kijev, 1997.
- Miniszterszto oszvityi** Ukraini. Uzsgorodszkij Derzsavnij Universzityet. Programa szpeckurszu metogyika vihovnoj roboti v skoli. Uzsgorod, 1996.
- Müller-Fohrbrodt, G./Cloetta, B./Dann, H.-D.:** Der Praxisschock bei jüngeren Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Stuttgart: Klett 1978.
- Nádasi, M.:** Pedagógusképzés az NSZK-ban. In: Pedagógusképzés, 1989. 1. sz. pp. 37-50.
- Navrátil, S./Hermanová, V./Mattioli, J.:** Teacher Education at Pedagogical Faculty of University of JE Purkine in Usti nad Labem. In: Venter, Gy./Daróczy, M. (Eds.): Teacher Education and Training in the new Democratic States of Eastern Europe. 90s and European Dimensions. Nyíregyháza, 1997. Pp. 79-81.
- Navrátil, S./Hermanová, V./Mattioli, J.:** Innovation der padagogisch-psychologischen Vorbereitung an der Padagogischen Fakultät der J. E. purkine Universitat in Usti nad Labem. 1998. (manuscript)
- Orosz, G. (szerk.):** Tanárképzésünk egykor és ma. Acta Paedagogica Debrecina, Debrecen KLTE, 1995.
- Papp, J.:** A tanárképzés reformja és első tapasztalatai egyetemünkön (1991-94). In: Orosz, G. (szerk.): Tanárképzésünk egykor és ma. Acta Paedagogica Debrecina, Debrecen KLTE, 1995. pp. 91-106.

- Peleh, J.:** The Prospects of the Development of Uninterrupted Education in Ukraine. In: A Magyar Tudományos Akadémia Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Testülete Tudományos üléseinek előadás-összefoglalói. Nyíregyháza, 1999. p. 94.
- Pethő, L.:** Az osztrák pedagógiai akadémiák. In: Pedagógusképzés, 1992. 1. sz. pp. 86-93.
- Pfister, J./Weishaupt, H.:** Schulische Autonomie – Organisatorische Aspekte der Schulqualität. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.) Schulleben und Schulorganisation. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBBS) 1987. pp. 123-142.
- Pirau, M./Oros, V.:** Teacher Training in Romania. In: Venter, Gy./Daróczi, M. (Eds): Teacher Education and Training in the new Democratic States of Eastern Europe. 90s and European Dimensions. Nyíregyháza, 1997. pp. 69-71.
- Polonkai, M.:** Tapasztalatok a tanárjelöltek külső pedagógiai, pszichológiai gyakorlatairól. In: Pedagógusképzés. Budapest 2000. 1-2. pp. 141-146.
- Portik, M.:** Pedagogická prax na pedagogickej fakulte – súčasnosť – perspektívy. In: Perspektívy rozvoja vzdelanosti v Presoskom kraji v kontexte spoločenských premien a pri vstupe do 21. Storočia. Presov, 1998. pp. 319-324.
- Portik, M.:** O príprave a pripravenosti učiteľov elementaristov na profesiu. In: Príprave učiteľov – elementaristov na prahu nového tisícročia. Presov, 2000. pp. 11-48.
- Pöggeler, F.:** Bildung in lebenslanger Perspektive. In: Röhrs, H./Scheuerl, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt a.M.: Lang 1989. pp. 339-352.
- Preiss, P.:** Komplexität im Betriebswirtschaftslehre-Anfangsunterricht. In: Achtenhagen, F./John, E.G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden: Gabler 1992. pp. 58-78.
- Rolff, H.-G.:** Die Schule als besondere soziale Organisation – Eine komparative Analyse. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1992, Heft 4. pp. 306-324.
- Rolff, H.-G.:** Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Sekundarbereich. In: Beck, K./Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim. Deutscher Studienverlag 1991. Pp. 87-112.
- Romanovszkij, O.:** Viszsa oszvitá 21. Veka: zalezsnosztý bid problem szuszpilsztva. In: Ridna skola, No. 6. 1999. Pp. 6-14.
- Sagarda, V. V./Grunda, G./Gal, J.:** Developmental Strategies in Teacher Training in Ukraina. In: Venter, Gy./Daróczi, M. (Eds.): Teacher Education and Training in the new Democratic States of Eastern Europe. 90s and European Dimensions. Nyíregyháza, 1997. pp. 73-77.
- Sallai, É.:** Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1996.

- Schink, A./Bruder, H.:** Das Studium der Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin – Stand und Perspektive. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Stuttgart: Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 15. Esslingen: DEUGRO 1992. pp. 310-330.
- Schink, A./Squarra, D.:** Stand und Perspektiven wirtschaftspädagogischer Ausbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Achtenhagen, F. (Hrsg.): Duales System zwischen Tradition und Innovation. Sonderband 4 der Reihe Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte. Köln: Müller Boternamm 1991. Pp. 251-266.
- Seeber, S.:** Extended autonomy of the particular school theoretical positions and empirical findings of the school research and possible consequences for teacher training and education. In: Venter, Gy./Daróczy, M. (eds.): Teacher Education and Training in the new Democratic States of Eastern Europe. 90s and European Dimensions. Nyíregyháza, 1997. pp. 123-163.
- Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport: Das Schuljahr 1991/92 in Zahlen. Berlin 1992.
- Sevendoria, V. A.:** Szociálnaja pszihológija v obrazovanyije. Moszkva, 1995
- Sommer, K.-H.:** Schulische Berufs- und Wirtschaftspädagogen unter quantitativem und qualitativen Aspekt. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 15. Esslingen: DEUGRO 1992. pp. 14-73.
- Spinks, J.M./Caldvell, B.:** Schulpolitik und Planung zur Förderung der Wirksamkeit einer Schule – Ein Ratgeber für kooperative Schulleitung. In: Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1990. Pp. 101-118.
- Steffens, U./Bargel, T.:** Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied et al.: Luchterhand 1993.
- Stockmann, R.:** Qualitätsaspekte beruflicher Weiterbildung. Bonn/Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung 1993.
- Stoljavko, L. D.:** Osznovi pszihológii. Rosztov na Donu, 1995
- Stratmann, K.:** Die Qualifizierung des Gewerbelehrers – eine ungelöste Aufgabe. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1988, Heft 6. pp. 483-494.
- Strittmatter, P./Dinter, F.:** Stand und Perspektiven der Lehr-Lern-Forschung. In: Beck, K./Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim. Deutscher Studienverlag 1991. Pp. 201-218.
- Studienführer** 1994/95, Stiftung Pädagogische Akademie, Burgerland
- Studienplan** für die Studienrichtung Pädagogik an der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt (verlautbart im Mitteilungsblatt der UBW Klagenfurt vom 29. September 1993, 38. Stück, Nr. 173.)

- Studienplan** für die Studienrichtung Philosophie, Pädagogik und Psychologie an der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt (verlautbart im Mitteilungsblatt der UBW Klagenfurt vom 30. Dezember 1991. 8. Stück, Nr. 40.)
- Studienplan** für die Studienrichtung, Allgemeine Pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten an der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt (verlautbart im Mitteilungsblatt der UBW Klagenfurt vom 25. August 1993. 31. Stück, Nr. 160.)
- Studijní programy** (s výjimkou učitelství I. stupně ZŠ) Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem Pedagogická fakulta 1999-2000
- Studijny program.** Fakulta humanitnych a prirodných vied presovskej univerzity 1999-2000.
- Studijny program.** Filozofická fakulta presovskej univerzity 1999-2000.
- Studijny program.** Pedagogická fakulta presovskej univerzity 2000-2001
- Szabó, L.T. (szerk.):** A pedagógiai kultúra és mesterségre felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményeinkben. In: Pedagógusképzés, 1994. 1. sz.
- Szabó, L.T.:** Ellentmondások és dilemmák: a hazai pedagógusképzés néhány sajátossága. In: Pedagógusképzés, 1994. 1. sz. pp. 118-124.
- Szabó, L.T.:** Tanárképzés Európában. Oktató Kutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest 1998.
- Szabó, L. T.:** Európai dimenziók a tanárképzésben. In: Kozma, T. (szerk.): Euroharmonizáció. Oktató Kutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest 1998. pp. 79-85.
- Szabó, L. T.:** A "reflektív" paradigma neveléstudományi nézőpontból. In: Pedagógusképzés. 2000. 1-2. sz. pp. 133-141.
- Sztyepanisin, B. I.:** Szisztéma pedagogicsnij oszvityi. In: Ridna skola, No. 9. 1993. pp. 70-71.
- Tramm, T.:** Europäische Probleme bei der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Unveröffentlichtes Manuskript. Referat auf dem Symposium "Berufsbildung in Europa: Analysen und Perspektiven" im Rahmen des 14. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 15. März 1994 in Dortmund. Göttingen: Seminar für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen 1994.
- Uzsgorodszkij Derzsavnij Universzityet.** Kafedra pedagogiki i pszihologii. Rabocsa programa kurszu pedagogika z szpekurszami osznovi haukovo-pedagogicsnih doszlidzseny, isztorii pedagogiki ta metogyiki vihovnoj raboti. Uzsgorod, 1996.
- Varga, L.:** Core Curriculum and Qualification Requirements for Teacher Training in Hungary. In: Venter, Gy./Daróczy, M. (eds.): Teacher Education and Training in the new Democratic States of Eastern Europe. 90s and European Dimensions. Nyíregyháza, 1997. pp. 101-105-

- Venter, Gy. (szerk.):** Egyféle elképzelés a pedagógusképzésről – Hogyan tovább Nyíregyházán?
- Venter, Gy.:** A pedagógikum tartalma a tanárképzésben a berlini Humboldt Egyetemen. In: Pedagógusképzés, 1994. pp. 246-268.
- Venter, Gy./Daróczi, M.:** Universitasok, főiskolai egyesületek – A magyar felsőoktatás megújításának egy lehetséges alternatívája. In: Magyar felsőoktatás, 1995, 5-6. sz. pp. 12-16.
- Venter, Gy.:** Oktatáspolitikai – iskolák – tanárképzés Dániában. In: Iskolakultúra, 1995. 15-16-17. sz. pp. 69-83.
- Venter, Gy.:** A tanári mesterségre való felkészítés. Példák Németországból és Ausztriából. Nyíregyháza, Stúdium Kiadó, 1997.
- Venter, Gy.:** A nyíregyházi BGYTKF Pedagógia Tanszéke s tanító- és tanárképzésért. In: van Buer, J./Venter, Gy. (szerk.): Neveléstudomány és tanárképzés. Nyíregyháza, Bessenyei György Könyvkiadó, 1997. pp. 23-33.
- Venter, Gy./Daróczi, M. (eds.):** Teacher Education and Training in the new Democratic States of Eastern Europe. 90s and European Dimensions. Nyíregyháza, 1997.
- Venter, Gy.:** The Uniform Teachers' Training – with Question Marks. In: Venter, Gy./Daróczi, M. (eds.): Teacher Education and Training in the new Democratic States of Eastern Europe. 90s and European Dimensions. Nyíregyháza, 1997. pp. 111-119.
- Venter, Gy./Varga, L.:** Teacher education for VET in Hungary. In: Van Buer, J./Seeber, S./Dalkalachev, H. (Eds): Control of Educational processes. Effectiveness and efficiency of vocational education and training. Sofia-Berlin, 1999. pp. 119-140.
- Verordnung** des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 31. Juli 1985, BGBl. Nr. 17/86, über die Lehrpläne der Pädagogischen Akademie
- Verordnung** über die schulpraktische Ausbildung im Abschluss an die erste Staatsprüfung. In: Gesetzverordnungsblatt für Berlin, 46. Jahrgang Nr. 64., 21.09.1990.
- Verzeichnis** der Lehrveranstaltungen und Personalstand 1990/91, 1994/95. Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt
- Vogel, H.P.:** Die gute Schule – in welche Schulverfassung müsste sie eingebettet sein? In: Vierlinger, R. (Hrsg.): Eine gute Schule – Was ist das? 10. Europäisches Pädagogisches Symposium an der Universität Passau vom 27. Juli bis 4. August 1989. Passau: Universität Passau 1989. pp. 174-186.
- Weber, G.:** Lehrerbildung für das höhere Lehramt an gewerblichen Schulen – erste und zweite Phase. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 15. Esslingen: DEUGRO 1992. pp. 201-225.

- Winkel, R./Bohnsack, F.:** Veränderte Inhalte und Verfahren? Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Becker, G. (Hrsg.): Was sollen Kinder in der Schule lernen? Erziehung heute für die Welt von morgen. Dokumentation der bildungspolitischen Foren der hessischen SPD am 3. und 17. Februar 1990 im Wiesbadener Landtag. Wiesbaden 1990. pp. 97-112.
- Zabeck, J.:** Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als profilbestimmendes Integrationsfach der Handelslehrerbildung. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 15. Esslingen: DEUGRO 1992. pp. 136-160.
- Zakon Ukraini "Pro oszvitu"** Geneza, Kijev, 1996.
- Zbirka zákonov Slovenskej Republiky:** Vyhláska Ministerstva školstva Slovenskej republiky, ktorou sa mení a doplna vyhláska Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení vyhlásky Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 14/1998 Z. z. 379. Čiastka 156, uverejnená 17. novembra 2000.
- Zedler, P.:** Zur Bilanz des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungsplanung. In: Beck, K./Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim. Deutscher Studienverlag 1991. pp. 229-250.
- Zsigmond, A.:** Közösségi programok és a tanárképzés trendjei az Európai Unió országában. In: Új Pedagógiai Szemle, 1998. 7-8. sz. pp. 146-154.

Summary

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

*Hungarian Institute for Educational Research, Budapest, 2003.
Research Papers 244.*

The innovative progress in teacher training was essential in the 1990s. The teacher training of the introduced countries are the mapping of the solutions that are native in Europe, i.e. one- or two-phased, operating according to an integrated, parallel or follower model, and western- and central-eastern-Europeans.

The regulation of teacher training is not united in the European practice. Teacher training is the result of a so-called "bargain", as a lack of regulation, in most cases even without quality assurance, proceeded in the training institutions.

Pedagogical and psychological preparation is essential part of the foundation. Methodology has a prominent role in teacher training. In case of preparing for the teacher profession can be drawn the increase of the practical training, especially in university teacher training. In the course of the practice, introspection, self-estimation and self-reflection is rather emphasized than acquiring professional techniques.

The second volume includes five country-studies and the general statements of the research. Among the analyses about the teacher training practices of the new democracies, the specialities of the reformed Bulgarian and Slovakian teacher training practice can be read in this volume. Then the innovations and specialities of the Danish, Czech and Russian teacher training practices are emphasized to make complete the European practice of the preparation for the teacher profession.

In 1995 new education acts appeared in Bulgaria. This was the year of the born of a new and maintainable strategy. The unified national requirements became accepted. The content regulation of teacher training opened new perspectives for all teacher training institutions.

The Slovakian teacher training reached the university level but the certain trainings still vary a lot concerning training time, content and its practice. This will probably last until the national document of the teacher training requirements is accepted.

In case of the Danish teacher training especially remarkable results appeared concerning the integration of the professional and pedagogical training in the practice of the preparation for the teacher profession.

The Czech teacher training has also reached university level but this training system preserved the four- and five-year long training forms according to the stages of the school system. In case of teacher training finding alternative solutions was a key starting-point which was based on the new paradigm of education and student aspect, new interpretation of the education-training activity and the transformation of the school system.

In Russia, not only the structure but also the operation and content of the system of pedagogical teacher training have transformed. The representatives of pedagogy and psychology want to train teachers whose professional knowledge is just one segment of the profession because at the same time their common education is also at high-level.

Az **Oktatáskutató 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 Oktatáskutató 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 Oktatáskutató 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 Oktatóskutató 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 Oktatóskutató Intézet kiadványai megvásárolhatók vagy levélben megrendelhetők az Oktatóskutató 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 fejlesztési 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