

Szerkesztette
Kéri Katalin

PTE Központi Könyvtár

D 19006

AZ EURÓPAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS METSZETEI



SZÉCHENYI 2020



HK

KÖTELES PÉLDÁNY

P1/522

378

E 96

AZ EURÓPAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS METSZETEI

Tanulmánykötet

Szerkesztette:

Kéri Katalin

PTE Egyetemi Könyvtár



P000973770

PTE BTK Neveléstudományi Intézet –

„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Pécs, 2015



A kiadvány a „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” című TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 kódszámú projekt keretében készült.

A kötet lektora: **Stéger Csilla**

Szerkesztette: **Kéri Katalin**

Technikai szerkesztő: **Ambrus Attila József**



Felelős kiadó: **Ambrusné Kéri Katalin**

Kiadó: **PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola**

ISBN (Nyomtatott formátum): **978-963-642-895-2**

ISBN (Digitális formátum): **978-963-642-896-9**

© A tanulmányok szerzői

Készült a **Bolko-Print Kft.** nyomdájában.
(7623 Pécs, Rét u. 47., ügyvezető: Szabó Péter)

TARTALOMJEGYZÉK

Kéri Katalin: Az európai pedagógusképzés metszetei - Előszó.....	5
Galántai László: A tanárképzés a társadalmi térben - Pillanatkép a jelenről és kitekintés a brit jövőképre	9
Barbara Di Blasio - Ildikó Jenák: Educational reform and professional development of teachers in Poland.....	27
Horváth Kinga: A pedagógusképzés változó paradigmái - szlovákiai helyzetkép	49
Révész József: Az óvodapedagógus jelöltek zenei nevelésének történelmi sajátosságai Magyarországon és Ausztriában	63
Kereszty Orsolya: A szakmai tanulás aspektusai nyelvtanárok esetében.....	83
Vida Gergő: A gyógypedagógiai képzések összevetése - német és angol intézmények gyógypedagógus képzéseinek összefoglalói.....	97
Mrázik Julianna: Az orosz föderáció pedagógusképzésének rövid áttekintése.....	121
Mónika Balázsovcics: Education, teacher education and teachers' colleges in Australia.....	139
Renáta Anna Dezső: International segments of teacher education at the institute of education sciences of the University of Pécs	163

KÉRI KATALIN

AZ EURÓPAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS METSZETEI

ELŐSZÓ

A kötetben szereplő tanulmányok egy olyan, az európai pedagógusképzés különböző szintjeit vizsgáló, az egyes országok képzési struktúrájának, törekvéseinek, problémáinak a megismerését célzó műhelymunka produktumai, amely hazai és határon túli magyar pedagógusképző-helyek oktatói, doktorhallgatóit fogta össze. Kutatásaikhoz, szakmai utazásaikhoz, tapasztalatcseréikhez a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete, valamint a PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolája adta a kereteket.

A kötet kiemelt célja, hogy földrajzi és módszertani értelemben is színes képet nyújtson kutatási törekvéseinkről és eddigi eredményeinkről, melyek az átalakuló hazai pedagógusképzés szempontjából is fontos adalékokkal szolgálhatnak. Kutatásaink alapját az összehasonlító neveléstudomány adta, de nevelélméleti, nevelésfilozófiai, nevelésszociológiai és neveléstörténeti háttér-ismereteket is felhasználtunk a vizsgálódásokhoz. Módszertani értelemben dokumentumok elemzése és külföldi országokban (Lengyelországban, Nagy-Britanniában, Szlovákiában, Ausztriában) tett tapasztalatok, megfigyelések tudományos igényű feldolgozása emelhető ki. Az Európai Unió keretein kilépve két, az oroszországi és az ausztráliai pedagógusképzés egyes részleteit bemutató tanulmány jelzi, hogy a kutatásokat végző műhely tagjai fontosnak tartják a tágabb, valóban *nemzetközi* szintű kitekintést.

A kötet nyitó tanulmányának szerzője írása empirikus részében a brit tanárképzés jövőképeinek elemzésére vállalkozik: egy 2015. januári nagy-britanniai oktatáspolitikai dokumentum, a Carter-jelentés kvalitatív tartalomelemzése alapján teszi láthatóvá azt, hogy milyen is a pedagógusképzés brit „jövőképe”. A kvalitatív tartalomelemzést fogalomtérkép és kódkapcsolati térkép teszi teljessé, így méginkább érthetővé válik, milyen is a kapcsolat a hivatalos brit oktatáspolitikai és az iskolák világa, illetve a neveléstudomány területe között.

A következő tanulmány egyrészt bemutatja a lengyel oktatási rendszert, másrészt rövid történeti előzmények után a mai lengyel pedagógusképzés jellemzőit, egyrészt általánosságban, másrészt egyes egyetemek képzési törekvéseit kiemelve és elemezve, külön figyelmet fordítva a szakmai gyakorlatra. A szerzőpáros vázolja a lengyel reform főbb, a pedagógusképzésre is nagy hatást gyakorló elemeit, és a pedagógusi karrierpálya ottani modelljét, egy-egy ponton összehasonlítva azt a hazai sajátosságokkal.

Tematikájában ehhez az írásműhöz szorosan kapcsolódik a pedagógusképzés szlovákiai jellemzőit bemutató, egyféle „helyzetkép”-et adó írás. Ennek szerzője elsősorban a szlovák oktatáspolitikai oldaláról vizsgálta azokat a törekvéseket, amelyek ott a tanári professzionalizmus fejlesztését célozzák. Összegezi a pedagógusképzés legfőbb feladatait és problémáit is.

Tanulmánykötetünkben az egyes EU-s országok pedagógusképzésével, azok valamely szegmensével foglalkozó írások mellett helyet kaptak azok a problémacentrikus, egy-egy képzési-tematikai értelemben vett csomópontot középpontba állító elemzések, mint például az óvodapedagógus-képzés hazai és osztrák dokumentumokra, képzések vizsgálatára alapozott, a kisgyermek zenei nevelésére koncentráló, neveléstörténeti alapokon álló tanulmány. A kutatás központi kérdése mindkét ország esetében az volt, hogy mennyiben készítik fel a képzőhelyek a leendő óvodapedagógusokat arra, hogy valóban kompetens módon tudják végigvinni a művészeti (ezen belül a zenei) nevelést, mely a gyerekek egészséges lelki fejlődése szempontjából is kiemelkedően fontos.

Hasonlóan az előző tanulmányhoz, egy szűkebb, ugyanakkor fontos és kevésbé feltárt témát mutat be az az írás, amely a nem formális tanulási keretek között, például nyelviskolában tanító nyelvtanárok szakmai fejlődéséről szóló szakirodalmakat vonja kritikai elemzés alá.

Egy következő tanulmány szerzője különböző európai országok gyógypedagógus-képzését tekintette át, rámutatva arra elemzése során, hogy az inklúzió fogalmához kapcsolódó kompetenciákat és ismereteket különböző képzési helyszíneken és szinteken hogyan próbálják kialakítani illetve közvetíteni, és aláhúzva azt a fontos megállapítást, hogy láthatóan minden közös európai törekvés ellenére sem tudnak sehol elszakadni a történetileg kialakult képzési szokásaiktól.

Többek között szintén a történeti hagyományokat vázolja és hangsúlyozza az, az Európai Unió keretei közül kilépő, és az Orosz Föderáció pedagógusképzését bemutató tanulmány, melynek szerzője művében a képzési tartalmak és az orosz intézményrendszerben lezajlott változások szempontjából vizsgálta és mutatta be a releváns forrásokat és szakirodalmakat.

Az Európán kívüli területekre tett kitekintést egy, a tanárképzéssel foglalkozó ausztrál egyetem honlapjait bemutató tanulmány zárja. A 22 honlap leíró jellegű, rövid bemutatása kiindulópontja lehet további, az ottani egyetem képzési struktúráját elemző és egybevető kutatásoknak.

A kötet záró tanulmánya pedig azokról a törekvésekről és eredményekről nyújt áttekintést, amelyek a nemzetközi kapcsolatok fejlesztésében meghatározóak voltak a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi

Intézetében, tágabban a pécsi pedagógusképzés, szűkebben pedig a Nevelés- és Oktatáselméleti Tanszék szempontjából.

Reményeink szerint ez a tanulmánykötet nem csak egy, a pedagógusképzés pécsi, regionális, országos és nemzetközi hálózatosodását jelentősen előremozdító pályázat zárását jelző, összegző munka, hanem az eddigi együttműködések, további tapasztalatcserék, közös kutatások és tudományos műhelyek előmozdítását célzó, azok tervezését megalapozó, s egyben vitaindító és további párbeszédre sarkalló mű. A tanulmányokban leírt kutatási eredményeket szeretnénk széleskörűen felhasználni a pedagógusképzés és a neveléstudományi doktori képzés kurzusain, és ezek nyomán, részben ezeket folytatva szeretnénk újabb kutatásokat indítani. A nemzetköziesedéshez kapcsolódó, sok oktatót és doktorhallgatót vonzó, csaknem másfél éven át tartó műhely tagjai ugyanis még számos területet szeretnének vizsgálni, mert közös törekvésük, hogy *a pedagógusképzés pécsi modelljét*: a kompetencia alapú, interkulturális és inkluzív szemléletű, az időben és térben is multiperspektivikus áttekintést adó képzést tudományos eredményekre támaszkodva és nemzetközi kitekintéssel fejlesszék.

GALÁNTAI LÁSZLÓ

A TANÁRKÉPZÉS A TÁRSADALMI TÉRBEN. PILLANATKÉP A JELENRŐL ÉS KITEKINTÉS A BRIT JÖVŐKÉPRE

„At the heart of every community lies a school and at the heart of every school are the teachers. No matter how well organised or detailed the curriculum, how grand or well-resourced the building, what really matters most in a child's education is the quality of the teaching.”

(Carter review of initial teacher training)

Összefoglaló: A tanárképzés a (késő) modern társadalom fontos alrendszerének egyike, amely az egész társadalom működése szempontjából alapvető munkaerőt bocsájt ki. Az iskolákba visszatérve ez a munkaerő vesz részt a társadalom jövőbeni munkaerejének szocializációjában, vagyis a humántőke újratermelésében. A humántőke mellett azonban a tanárok sokkal rejtélyesebb javakat is előállítanak munkájuk során: a holnap társadalmi valóságát. A tanulmány elméleti részében a tanárképzés helyét igyekszünk végiggondolni a funkcionálisan differenciált társadalmi részrendszerek között. A tanulmány empirikus része a brit tanárképzés jövőképét elemzi a 2015 januárjában publikált Carter-jelentés alapján. Kulcsszavak: tanárképzés, munkaerőpiac, késő modern, rendszerelmélet, Nagy-Britannia

Bevezetés

Az oktatás a társadalom nagy részrendszereinek egyike, amely maga is többféle alrendszerből áll. Rendszerszerű munkaerő-utánpótlását a többféle modell szerint működő, történetileg kialakult tanárképzési alrendszerek biztosítják, amelyek működése alapjaiban határozza meg a társadalom jövőjét. A tanárképzési alrendszerek különleges státusú munkaerőt termelnek: az innen kikerülő munkaerő abba a munkaszervezetbe fog visszatérni dolgozni, ahol egykoron maga is szocializálódott, hogy biztosítsa a következő generációk másodlagos, intézményi szocializációját. Amikor a tanárképzést, és vele a tanári szakmára való felkészítés egyik szakaszát kutatjuk, akkor valójában a jövőt kutatjuk: a holnap iskolájának munkaerejét adó hallgatók pályaszocializációját vizsgáljuk. Ez a munkaerő fog

visszatérni az iskolába, abba a munkaszervezetbe, ahol a jövő munkaerejét és a jövő társadalmi diskurzusait, vagyis a valóságot termelik.

Tanulmányunkban távolról közelítünk témánk, a tanárképzés vizsgálata felé. Először elhelyezzük a tanárképzést a maga társadalmi kontextusában, és vázlatosan kitérünk funkcióira. A tanárképzésre nem gondolunk elégszer úgy, mint a (késő) modern társadalom egyik legfontosabb, funkcionálisan differenciált társadalmi alrendszerére, amely – maga is az oktatási részrendszeren belül működve – magának az oktatási részrendszernek a munkaerő-utánpótlását biztosítja. Ez a munkaerő végzi aztán az egész társadalom humántőkéjének újratermelését, emellett a valóságunkat felépítő társadalmi diskurzusoknak is az egyik legfontosabb forrása, jelentőségéhez ebben talán csak a média mérhető. Tanulmányunk empirikus részében a 2015 januárjában az Egyesült Királyságban megjelent Carter-jelentés kvalitatív tartalomelemzése alapján gondolkodunk a tanárképzés brit jövőképeről.

A tanárképzés nem csak azért sajátos területe a felsőoktatásnak, mert egyszerre része a felsőoktatásnak és szolgáltatója a köznevelésnek, így minden más társadalmi alrendszerénél látványosabban érvényesül benne a társadalmi rendszerek autopoieízise. A tanárképzés e sajátosságokon kívül a neveléstudomány egyik disszeminációs csatornája is: a felsőoktatás egyik nagy volumenű (nagy hallgatói létszámmal működő) alrendszere, amely a neveléstudomány eredményeinek rendszerszerű disszeminációjának is teret ad. Ez a disszemináció nem egyszerűen a kutatási eredmények továbbélését biztosítja, hanem közvetlenül és közvetve egyaránt a valóság társadalmi felépítésében vesz részt. Közvetlenül, hiszen tanárképes szakos hallgatók sokaságához jut el, és közvetetten is, hiszen meghatározza a közoktatás nyelvét, módszertanát, teoretikus keretét, önértelmezését. A közoktatását, amely a humántőke újratermelésével már nem csak egy alrendszer jellegét, hanem az egész társadalom jövőjét termeli meg és újra.

A tanulmány empirikus részében a brit tanárképzés jövőképeinek elemzésére vállalkozik egy 2015. januári nagy-britanniai oktatáspolitikai dokumentum, a Carter-jelentés kvalitatív tartalomelemzése alapján, amelyet induktív kódolással végeztünk. Nagy-Britanniára érdemes figyelni, hiszen maga is egy „multikulturális” projektként született, jóllehet, ma a multikulturalizmus identitásprojektjét ott is politikai vita övezi (Race 2015). A multikulturalitás kifejezéssel itt a lehető legtágabb értelemben élünk, és olyan fogalomként gondoljuk el, amely a bármilyen értelemben vett mássággal történő együttélés valamilyen projektjére utal. Nagy-Britannia az Európai Unión belüli, nagy volumenű munkaerőmozgás egyik célszágája a gazdasági és politikai okokból történő bevándorlás mellett, így ez a kérdés fokozottan aktuális számára. Nyugat-Európa társadalmi részben a globális világtársadalom kialakulása, részben az Európai Unió bővítése miatt kerültek új helyzetbe: Európa fejlett régióiként nagy volumenű migráció célszágai lettek. A migráció összetett folyamat,

egyszerre jár előnyökkel és nehézségekkel. Az újonnan érkezett munkaerő a társadalmi munkamegosztásba a helyiek számára rossznak számító feltételek mellett is hajlandó betagozódni, részt vesz a társadalom és az erőforrások újratermelésében, továbbá hosszú távon támogatja a nyugdíjrendszer fenntartását. A bevándorlók nagy volumenű jelenléte ugyanakkor kitermeli a kulturális különbségekből fakadó sajátos jelenségeket. Ez az előnyöket és nehézségeket egyaránt jelentő folyamat korántsem új a késő modern Európa történetében. Németország az 1960-as évek óta fogad török bevándorlókat, akiknek munkaereje hozzájárult az ország háború utáni fejlődéséhez. A migráció része a késő modern világtársadalom történetének, egy rendszerszerű folyamat, amelyet a globális információáramlás és szállítmányozás évszázadokkal ezelőtt megalapozott. Ebben a strukturálisan adott helyzetben hosszútávú, stratégiai szerepet tölt be az oktatás az együttműködés és a mindenki számára előnyöket biztosító együttélés megalapozásában. A Carter-jelentést erre a kontextusra is figyelve olvastuk. Olyan szemantikaként tekintettünk rá, amelyből a brit tanárképzés jövőképe következtethetünk, és amely számunkra is tanulságokkal szolgálhat.

A kutatás központi kérdése, hogy milyen fogalmakkal írható le ez a jövőkép, és milyen iskolát intencionál Nagy-Britanniában. Ennek megválaszolására végeztük el a Carter-jelentésben megfogalmazott 18 ajánlás kvalitatív tartalomelemzését. Kutatói kérdéseink a következők voltak. Milyen értelmezési kereteket működtet az oktatáspolitikai az iskolát illetően, miért ezeket, ezek milyen iskolanarratívákat intencionálnak? Mennyire látható a neveléstudomány és az elmélet a brit oktatáspolitikai számára? Az európai dimenzió kulturális, társadalmi, gazdasági vagy politikai tartalmi mennyire láthatóak az elemzésre kerülő dokumentumban? Milyen oktatáselméleti trendek fedezhetőek fel a Carter-jelentésben? Miképpen reprezentálódik az egész életen át tartó tanulás szükségessége a tanárok és a tanulók esetében? Miképpen reprezentálódik a tanárképzésről való oktatáspolitikai gondolkodásban a reflexív szemlélet, az inkluzív megközelítés és a kompetencia alapú képzés? Érzékelhető-e az oktatáspolitikai számára a neveléstudomány inter- és multidiszciplináris társadalomtudományi beágyazottsága? Az elemzés során fogalomtérképet és kódkapcsolati térképet állítottunk elő, amelyet a brit oktatáspolitikai manifeszt jövőképeként értelmezünk a tudástársadalom kontextusában, ez kutatásunk empirikus eredménye. Célunk a holnap brit iskolájáról szóló oktatáspolitikai jövőkép felvázolása a Carter-jelentés ajánlásainak és értelmezési kereteinek induktív kvalitatív tartalomelemzése alapján.

A kutatás során először áttekintjük a tanárképzéshez kapcsolódó elméleti kérdéseket, így a tanárképzés helyét a társadalmi rendszerben, valamint vázlatosan bemutatjuk az Egyesült Királyság tanárképzését. Ezzel célunk a kutatás fókuszálása mellett a tanárképzés fontosságára is felhívni a figyelmet, amely mintha nem lenne mindig magától értetődő. A tanárképzés nagyon fontos javak előállításában

munkálkodó munkaerőt termel, amely nélkül nincs sem modern állam, sem modern gazdaság.

A tanárképzés a társadalmi rendszerben

Miért fontosak a tanárok? Miért érdemes a képzésüket kutatni? Egyrészt sokan vannak: a tanárképzés hallgatói a felsőoktatás jelentős részét teszik ki. A tanárképzés azonban nem hallgatói létszáma miatt, hanem a leendő tanárok munkája miatt érint nagyon sok embert – valójában az egész társadalmat. A tanárok olyan munkaszervezetekben dolgoznak, amelyek igen különleges termelési tényezőket állítanak elő a társadalom számára: *ők termelik a munkaerőt és a valóságot.*

Berliner (2000) tanulmányában éppen egy tucatnyi közhelyet gyűjtött össze a tanárképzésről szóló hétköznapi diskurzusokból, majd - kutatásokra hivatkozva - egyenként megcáfolta őket. Ez a 12 hiedelem a mindennapi diskurzusokból jól ismert 12 közhely, amelyek a tanári munkára vonatkozó naiv elképzeléseket adják vissza, és Magyarországon is jól ismertek, ezért érdemes röviden követnünk Berliner tanulmányát. Egy részük magára a munkavégzésre vonatkozó hiedelem, így pl. a szaktárgyi tudás vagy a pályán eltöltött gyakorlati idő hosszának preferálása minden más szakmai jellemzővel szemben. A gyakorlati idő fontossága jól ismert közhely, de az idézett kutatás (Berliner 2000:361) szerint a pályakezdéstől számított hetedik év után a további gyakorlati éveknek nincs jelentős hozzáadott értéke, 7 év után a pályán eltöltött időből származó szakmai készségek egy teszttel mért¹ határnövekménye a nullához közelít. Ez a hétéves határ a szakirodalomból ismert (Falus 2006) bevezető pályaszakasz fontosságára is felhívja a figyelmet, amely ugyancsak a tanárképzés (az önképzés) része. Egy másik hiedelem a tanár szakmára, mint munkaerő-piaci és szociálpszichológiai jelenségre vonatkozik, és a tanárképzést a szakmai közösség érdekeit fenntartó céhes szervezetnek gondolja. Ezt a pedagógiai tudás létezésével cáfolja Berliner. A Carter-jelentés elemzésekor visszatérünk a kérdésre, hogy a jelentés miként foglal állást a tantárgyi és pedagógiai tudás sokszor feltett kérdésében.

A kutatás során először makroszemléletben vizsgálódunk, és két másik, de szintén jól ismert utat vetünk fel, amikor rákérdezőnk, hogy mi is történik a tanárképzésben, mit fognak csinálni az ott képzett munkavállalók. Két válaszunk van rá: a késő modern társadalom termelési tényezőinek egyikét termelik majd, a humántőkét, miközben valami más, ennél is rejtélyesebb jószág termeléséhez járulnak hozzá: a valóságéhoz. A következő fejezetekben mindkettőt végiggondoljuk valamivel közelebbről is.

¹ Ilyen kérdésekben a módszertan érvényessége természetesen mindig kérdéses. A Berliner által idézett kutatást Texasban végezték 6000 (!) fős mintán, és eredményei a mérés mindig is fennálló problematikusságától függetlenül tanulságosak.

A tanárképzés a késő modern társadalomban

Szolgáltatók

Ebben a fejezetben a tanárképzés sajátos gazdasági és munkaerő-piaci státusát vizsgáljuk meg röviden. A tanárképzés a társadalmi működésben sajátos helyet elfoglaló alrendszer, mert éppen azt a munkaerőt állítja elő, amely majd a jövő munkaerejének újratermelését és társadalmi szocializációját biztosító modern szervezetekben, az iskolákban fog dolgozni. Valójában az oktatás-gazdaságtan klasszikus, az egész diszciplínát megalapozó problémájával foglalkozunk itt. Arra kérdezzük rá, hogy mit nyújt az oktatás a gazdaság számára, pontosabban, miként jelenik meg az oktatási tevékenység eredménye a klasszikus termelési tényezők egyikében, a munkában.

Az emberi tőke a késő modern gazdaságban került az érdeklődés középpontjába, és mára a humán erőforrás (képzésének) problematikáját tárgyaló irodalom felmérhetetlen mennyiségűre növekedett. Tanulmányunkat szétfeszítené, ha vállalkoznánk a hozzá kötődő diskurzusok feltárására. Itt röviden arra szorítkozunk, hogy Fritz Machlup klasszikus tanulmánya (1982) alapján értelmezzük a fogalmat. Machlup (1982:220) meghatározásában az emberi tőke „kifejlesztett”, szakképzett munkaerő, amelynek fizikai vagy szellemi kapacitását beruházások tették termelékenyebbé. A beruházás folyamata során keletkezik a szubjektumtól elidegeníthetetlen emberi tőke, amelynek hozamait pénzügyi szempontból a leginkább explicit módon a jövőbeni várható keresetek (tkp. a megnövelt termelékenységgű munkaerő bérleti díja²) nettó jelenértéke számszerűsíti. Machlup (1982:221) az emberi tőke képződését meglehetősen tágra értelmezi: olyan célú beruházások vezetnek tőkenövekedéshez, amelyek képessé teszik az egyéneket (1) több/jobb áru vagy szolgáltatás nyújtására, (2) magasabb kereset elérésére, (3) jövedelmük értelmesebb elköltésére, (4) az életből több öröm szerzésére. A (3) és (4) pontot Machlup nem pénzbeli elégedettségnek nevezi. A humántőke-beruházásnak ez a széles, machlupi értelmezése felhívja a figyelmet arra, hogy az oktatás (mint tőkeberuházás) célja közgazdaságtani szempontból sem³ szűkíthető a keresetből származó jövőbeli pénzáramok maximalizálására. A (3) pont kifejezetten arra figyelmeztet, hogy az oktatás lehetséges hasznossága az egyén jobb (értelmesebb, hatékonyabb) jövedelem-allokációs képessége⁴. Figyelemre méltó Machlup több

² Vö.: „Kétségtelen, hogy gyakran vannak piaci árak az emberi tőke szolgáltatásainak, általában „bérleti díjak” formájában.” (Machlup 1982:224)

³ Itt lényegében arról a problémáról van szó, hogy az inkorporált és intézményesült kulturális tőke (sőt, a társadalmi tőke) nem választható szét a képzési részvétel eredményei között diszkrét módon, hiszen ezek mind a szubjektum sajátjai lesznek.

⁴ Ha itt az iskolázottak és iskolázatlanok egészségtőke-gazdálkodására gondolunk, és az iskolázottak hatékonyabb gazdálkodásával megtakarítható egészségügyi kiadásokra, akkor ez az állítás máris makrogazdasági tartalommal telítődik.

különbségtétele (1982:225-226), amelyet az emberi tőke-képződés és a tudásnövekedés, valamint a tőkenövelő beruházások között tesz. Felhívja a figyelmet arra, hogy nem minden emberi tőke tudás, és nem minden tudás növeli az emberi tőkét. Az emberi tőkét növelő beruházások között azok célja, illetve outputja alapján vezet be különbségtételt. Tanulmányunk szempontjából most az oktatásnak a munkaerőre kifejtett hatásai a legfontosabbak, amelyeket röviden Ligeti-Ligeti (2014) alapján gondolunk végig. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy hol találjuk a tanárképzés helyét a társadalmi újratermelés egyik legfontosabb erőforrásának, a humántőkének az újratermelését biztosító rendszerben.

A munka mint termelési tényező vizsgálatakor meg kell különböztetnünk a munka mennyiségi (L) és minőségi (H) dimenzióját. A munka mennyiségi dimenziója egyszerűen, a munkaképes munkaerő létszámával mérhető. A munkagazdaságtan és az oktatás-gazdaságtan hagyományos módszertani problémája a munka minőségi dimenziójának, a humántőkének a mérése, és ezzel összefüggésben e tényező inputjainak azonosítása. A munkaerő és a humántőke együtt a gazdaság alapvető inputtényezői, és az utóbbit „gyártják” az iskolákban. Ennek jelentősége a késő modern, szolgáltatások dominálta gazdaságban aligha túlbecsülhető, ahol a hagyományos termelési tényezők (föld, munka, tőke) mellett a humántőke és a technikai fejlődés (T) azonos, egymással is összefüggő fontossággal bír. A humántőke-elmélet egyik alapítója, Schultz hívta fel a figyelmet arra (Polónyi 2002), hogy az oktatás egyik legfontosabb externáliája a technikai alkalmazkodóképesség növekedése. Az iskolázott munkaerő létrehozásának lehetőségét éppen az első, modern tömegtermék, a nyomtatott könyv feltalálása alapozta meg. A humántőke valójában két oldalról is összefügg a technológiával, vagyis a hosszútávú növekedés forrásával. A humántőke a technológiai fejlődés inputja az innováció és a diffúzió oldaláról egyaránt, hiszen iskolázás nélkül nem csak gyarapítani, de elterjeszteni sem lehet a technológiai fejlesztések eredményeit, hiszen nincs, aki megérti és használatba veszi azokat.

De miként hat a humántőke a gazdaságra? Három alapvető modellel válaszolhatunk erre a kérdésre (Ligeti-Ligeti 2014). Az első modellben (Mankiw-Romer-Weil-modell) az oktatás közvetlenül a humántőke mennyiségét növeli, amely megjelenik a termelékenységben, és végül a gazdaság makro- és mikroszintű eredményeiben is, vagyis a GDP-ben és a bérekben⁵ (utóbbi kettő szükségképpen

Vö.: „A tudás nem az egyetlen dolog, amit tanítanak és tanulnak az iskolákban. Az erkölcsi értékekhez való ragaszkodás, lojalitás, fegyelem, szorgalom, kitartás, pontosság, megbízhatóság, alkalmazkodóképesség, kritikai ítélőképesség, fizikai állóképesség, tisztesség, helyes szexuális magatartás szerepel azok között a célok között, amelyeket a pedagógusok és politikusok ajánlanak vagy írnak elő az iskolai hatóságoknak.” (Machlup 1982:232)

⁵ Az iskolázottságból eredő bérpremium Jacob Mincer (1970, 1974) óta bizonyított társadalmi jelenség, ez azonban az oktatás hatásának mikroszintű összefüggése, amelyből nem következik

össze is függ, hiszen egy magasabb bérekkel bíró országban a fogyasztás is magasabb). Ebben a modellben a humántőke közvetlenül a gazdasági kibocsátásra hat. A másik két modell éppen a fent említett technológiai hatást írja le, vagyis a humántőke gazdasági funkcióját az innováció vagy a diffúzió oldaláról értelmezi. Lucas modellje az innováció folyamatába építi be az oktatást, amely új tudást hoz létre, és végül technológiai fejlesztésekhez vezet az áruk, a szolgáltatások és a termelés területén egyaránt. Nelson és Phelps modellje viszont a technológiai fejlődést tekintve outputszemléletű, vagyis az oktatás szerepét az innovációt követő diffúzió során hangsúlyozza, akárcsak Schultz humántőke-elmélete. Bárhol is helyezzük el az oktatást a gazdaság számára humántőkét termelő rendszerben, a szerepe a termelékenység fenntartásában és a technológiai fejlesztésben alapvető. Az oktatás azonban maga is a differenciált társadalmi rendszerek egyike, amelynek működését munkaereje és humántőkéje határozza meg: éppen ezeket állítja elő a tanárképzés, a humántőke-termelés inputtényezője, a gazdaság egyik hosszútávú (stratégiai) hatású erőforrása – és még ennél sokkal több. Az oktatás, természetesen, nem korlátozódik arra, hogy munkaerőt és humántőkét állítson elő a gazdaság számára, nem termelési tényezők gyártósora. Az oktatás egyéneket szocializál a demokratikus társadalomban történő munkára, és mindenekelőtt, az ott élhető életre. Ezt a valóság létrehozásával és újratermelésével teszi, ezért figyelmünket az oktatás-gazdaságtani vonatkozások után a tanárképzés, mint tudásszociológiai probléma felé fordítjuk.

A tanárképzés a valóság társadalmi felépítésében

A tanárképzésben születik, legalábbis részben, a tanárok nyelve, az általuk beszélt diskurzusok *részben* innen erednek. Ez a *részben* nem egyszerűen a kijelentés szokásos tompítását szolgálja, hanem igen fontos kitétel: a közoktatásban eltöltött kb. 15000 óra alatt kialakult implicit pedagógiai értékelő rendszerek (nézetrendszerek) jelentősen befolyásolják az egyetemi képzésben oktatott diskurzusok internalizálását-interiorizálását. Internalizálását, ha pszichoanalitikus eredetű képünk van a tudás bensővé tételéről, és a szerepkészletünk felől tartjuk tudásunk bővülését meghatározottnak (amely meghatározottság természetesen nem determináltságot jelent). Interiorizálását, ha konstruktivista képünk van tudáskonstrukcióink kiépítéséről és bővíthetőségéről. Bármelyik nyelvet beszéljük is, mindkettő egyaránt hangsúlyozza a belső, rejtett, implicit szerepeink/konstrukcióink (vö. kompetenciáink) jelentőségét, valamint azt, hogy ezek önreflexív feltárása nélkül aligha lehetséges új tudások megtanulása, asszimilációja.

triviálisan az oktatás makroszintű termelékenységnövelő hatása. Annyit tudhatunk ebből bizonyosan, hogy a modern társadalmak jutalmazták az intézményes tudás interiorizálását, vagyis az intézményesült (és jó esetben inkorporált) kulturális tőkét. Ebből azonban nemcsak a mikro- és makroszint közötti aggregálás problémája miatt nem lehet a makroszintű termelékenységnövelésre magától értetődően következtetni, hanem azért sem, mert a bérprémium mögött lehetetlen elkülöníteni az iskolázás során megszerzett kulturális és társadalmi tőke hatásait.

A tanárképzés rendkívül fontos alrendszere a társadalomnak, és nem csak a humántőke termelésében betöltött szerepe miatt: a társadalmi diskurzusok eredetének egyik forrásvidékén járunk, amikor a tanárképzés kutatására vállalkozunk. Ezért kell számot vetnünk a tanárképzéssel, mint tudásszociológiai problémával a valóság társadalmi felépítésében.

A társadalmi tudatot ugyanis, ami lehetővé teszi, hogy egy modern tömegtársadalomban egyáltalán megértsük egymást, úgy kell termelni, még ha egy láthatatlan jószágról van is szó. A társadalom szövete hagyományozott és folyamatosan újrafogalmazott értelmi világból áll, amelyet részint közösen, részint mindannyian kissé másképpen lakunk be. A szimbolikus értelmi világ hagyományozását és közös tereinek létrehozását éppen az iskola végzi el, miközben lezajlik a társadalmi létbe történő bevezetés folyamata. A szocializációhoz rendelt szemantikák, és interiorizálásuk sikeressége, alapvetően határozzák meg a holnap társadalmi struktúráját. Ez a kérdés nagyon elméletinek tűnik, mindaddig, amíg el nem gondolkodunk a késő modern világtársadalom nehézségeiről és az együttélés lehetséges szemantikáiról, mint amilyen pl. a multikulturalizmus vagy az inklúzió. A Carter-jelentés elemzése során rákérdezünk e szemantikák jelenlétére.

Az értelmi világot alátámasztó koncepcióknak négy történeti típusát különbözteti meg Berger és Luckmann (1998): a mitológiát, a teológiát, a filozófiát és a tudományt. Az értelmi világot fenntartó elméleti koncepciók közül a tudomány a legfiatalabb. A tudomány, sajátos módon, nemcsak a szentet iktatja ki a mindennapi életből, de magát az értelmi világot fenntartó tudást is. Ez a tudás ugyanis nem hozzáférhető többé a specialistákon (és az elszánt érdeklődőkön) kívül a társadalom többi tagjának. „Egyszerűbben szólva: a társadalom „laikus” tagja nem tudja, hogy értelmi világát hogyan kell elméletileg alátámasztani, bár azt továbbra is tudja, hogy ebben mely szakemberek illetékesek.(Berger-Luckmann 1998:158)” A késő modern társadalomban, amelynek értelmi világát a tudomány tartja fenn, a tudósok termelik, a tanárok pedig disszeminálják az értelmi világot fenntartó tudást, illetve annak oktatási célokra kidolgozott, tankönyvi változatát. Az iskolák e tankönyvi tudáson végzett kognitív műveletekkel szocializálják (*avatják be*) a tanulókat a társadalmi létbe (*létbe*). Az iskolában lezajló másodlagos szocializáció, a tudás társadalmi elosztása során történik meg az intézményes világok internalizációja (Berger-Luckmann 1998:193). Ezt a folyamatot a tanárok irányítják, akiknek képzése ezért továbbra is tudásszociológiai problémaként vethető fel.



A tanárképzés modelljei

A tanárképzés történetileg kialakult társadalmi konstrukció, amely kompetenciák és szakértelmek eltérő készletét várja el hallgatóitól, akik a képzés során elindulnak a tanárrá válás útján. Az elvárt végbizonyítvány és a hozzá tartozó tudáskészlet szintje, vagyis a tanári professzióhoz tartozó inkorporált és intézményesült kulturális tőke típusa történetileg változó társadalmi jelenség.

A modern (19. századi⁶) középiskolai tanárképzés a történeti és elméleti ismeretekből létrehozott tudáskészlet (a szakértelem) interiorizálásával készítette fel a tanárjelölteket a tanári munkára. E program alapmodellje a humboldti *Bildung durch Wissenschaft*, amely a diszciplináris tudást preferálta a pedagógiai tudással szemben, utóbbi másodlagos szerepet kapott. Ezt szokás abban a képben összefoglalni, hogy a modern tanár szerepideálja a tudós. Ugyanakkor érdemes Wilhelm von Humbolt programjának liberális alapvetését figyelembe venni, mint arra Békés Vera (2005:283) tanulmánya felhívja a figyelmet. Humboldt a tudósjelöltek képzését „a mesterek” eredeti munkáiból összeállított szöveggyűjteményekre, nem a tudományos tudás felsőoktatási célokból létrehozott tankönyveire építette volna. A ma humboldti egyetemenként ismert képzési modell a maga edukációs célokból létrehozott tankönyv-tudásával sokkal konzervatívabb jelenség, mint azt névadója elképzelte. Az eredeti tudományos szövegeken végzett kognitív aktivitás, e szövegek értelmezése, újragondolása, interiorizálása és kontextuális kapcsolataik feltárása valójában egy újra felfedezett jelenség a felsőoktatásban, és egy új program, a kutatásalapú tanárképzés felé vezet minket. Ezt, a humboldti program nyomán, és valójában arra visszautalva, *Bildung durch Forschung*nak nevezhetjük. A kettő különbségeit röviden az 1. sz. táblázatban foglaltuk össze.

A *Bildung durch Wissenschaft* a kánonokon végzett interiorizáló műveletekre alapozva hajtotta végre a (tudományos) munkára és a társadalmi létre való felkészítést. A *Bildung durch Forschung* ugyanezt személyes tudáskonstrukciók kidolgozásával, vagyis módszertannal előállított igaz/hamis állítások létrehozásával intencionálja. Ez a kutatás-módszertan további felértékelődéséhez fog vezetni, hiszen a tudás kidolgozásának, létrehozásának módszertanai a kutatásalapú tanárképzésben nélkülözhetetlenek. Mindez a reflexív tanárképzést is megalapozza, mert láthatóvá, érthetővé, *tapasztalhatóvá* teszi a tudásunk születését, vagyis konstruált voltát azzal, hogy a tanárjelölteket bevonja a tudás módszeres létrehozásának folyamatába. A mozdíthatatlan kánonok az általánosítható, megbízható és érvényes kutatómódszertanok területére szorulnak vissza.

⁶ A modernséget történeti korszakként értjük, és így használva a felvilágosodástól a hosszú 19. század végéig tartó klasszikus modernség korszakára utalunk vele. A késő modernség alatt a II. világháború utáni kezdődő, máig tartó történeti korszakot értjük.

	Bildung durch Wissenschaft	Bildung durch Forschung
Társadalomkép (érzékelés)	Megismerhető, hosszú távon változatlan polgári társadalom	Szuperkomplex, rövid távon változékony társadalom
Gazdaság	Agrárium/ipar dominálta modern gazdaság	Késő modern gazdaság, a szolgáltatászektor dominálja
Emberkép és ideál	Élő archívum, a hagyomány örököse	Problémamegoldó
Tudománykép	Belátható, tartós kánon	Határtalan végtelenség, oktatási célokra konstruált kánonok
Manifeszt funkció	Műveltség	Információértékelési kompetencia, döntéshozatali képesség az információ minőségéről
Látens funkció	Azonosító-kizáró, osztálytagozódás	A munkaerő-piaci flexibilitás maximalizálása
Értékvilág	Műveltség	Információs kompetencia
Kognitív cél	Sémakészlet extenzív bővítése	A probléma-megoldási eszköztár extenzív és intenzív bővítése

1. sz. táblázat (Bildung durch Wissenschaft/Forschung)

A társadalmi létre való felkészítés a sémakészlet (a kognitív értelemben vett szakértelem⁷) bővítése által releváns volt egy tartósan, hosszú távon állandónak érzékelt polgári társadalomban. A rövid távon változékonyan érzékelt késő modern társadalomban a másodlagos iskolai szocializációnak (a felsőoktatást is ide soroljuk) ez a módja nem adaptív. Adaptív azonban az a módja, amely a probléma-megoldási eszköztár extenzív és intenzív bővítésére törekszik, vagyis problémakezelési algoritmusok interiorizálását célozza, amelyek rugalmasak, nyíltak, és lehetőség szerint minél több helyzetben alkalmazhatóak, minél több helyzetre *adaptálhatóak*. A kutatásalapú tanárképzés a pályaszocializációt ezekkel a kognitív műveletekkel, nem a kognitív struktúrák extenzív bővítésével képzei el. A Carter-jelentés vizsgálata során rákérdeztünk az erről szóló konstrukciók jelenlétére.

⁷ A kompetencia, a műveltség és a szakértelem kognitív tudományos megkülönböztetéséhez lásd bővebben Csapó (2009) és Galántai (2014) munkáit.

Praxis

A Carter-jelentés elemzése előtt vázlatosan ismertetjük az Egyesült Királyság tanárképzési rendszerét, amely azonban, némiképp őrizve a decentralizáció hagyományát, sok tekintetben nem egységes. Itt elsősorban az angol tanárképzés sajátosságait mutatjuk be.

Az angol tanárképzés

Az angol tanárképzés többféle bemeneti lehetőséget kínál, kompetencialapú, folyamatosan figyelemmel kíséri a munkaerőpiac elvárásait (Rapos 2011) és a tanárképzés után elkülönít egy úgynevezett kezdő tanári szakaszt. A kezdő tanári szakasz elkülönítése a kétfázisú képzési szakasz felé mutat, amely kifejezetten Skóciában jellemző, ahol a pedagóguspálya elejét egy kétéves próbaidő jelenti (Falus 2002). Az angliai pályaszocializáció folyamatában is elkülönül a képzés (*initial teacher education*), a pályakezdés (*induction*) és a továbbképzés (*professional development*).

Maga a felsőoktatási képzési szakasz kétciklusú képzést jelent. Az alapképzés *Bachelor of Education* és *Bachelor of Arts* vagy *Science with QTS (qualified teacher status)* képzéseket nyújt, utóbbiak a tanárképes alapképzési diszciplináris, szakos tanárképzésnek felelnek meg. A posztgraduális képzési szint a hazainál differenciáltabb az angol rendszerben. A *Postgraduate Certificate of Education (PGCE)* a szakos alapképzési diplomát szerzett hallgatók számára biztosít gyakorlatorientált posztgraduális képzést. A neveléstudomány akadémiai ismeretanyagára fókuszáló képzési program a *Master Education Degree*. Az angol rendszer sajátossága, hogy más diplomával is könnyű a belépés a tanári szakmába, ez az út iskolai gyakorlattal egybeépített posztgraduális képzésen át vezet a pályaváltók számára (*School Centered Initial Teacher Training*). Utóbbi egy nagyon sajátos konstrukció, hiszen így olyan emberek kerülnek a tanári pályára, akik a munkaerőpiac egy másik szegmensét is megismerték, és ezzel a tudásukkal vesznek részt a tanulók szocializációjában. Az alapképzésben szerzett diploma már képesített, pályakezdő tanári státushoz (QTS) vezet. A tanári karrier további szintjei: *core teacher, post threshold teacher, excellent teacher, advanced skills teacher*. Az utolsó két szint külső minősítési folyamattal érhető el. (Rapos 2011)

A Carter-jelentés

A Carter-jelentés 2015 januárjában jelent meg. Andrew Cartert, a South Farnham School vezetőtanárát, 2014 áprilisában bízta meg az Egyesült Királyság Oktatásügyi Minisztériuma egy független szakértői jelentés elkészítésével, amelyben a tanárképzés helyzetét méri fel. A jelentés fő kérdése arra vonatkozott, hogy milyen pedagógiai és diszciplináris tartalmak szükségesek a magas minőségű

tanárképzéshez, a vizsgálat a szűken vett, a felsőoktatásban zajló tanárképzés (*initial teacher training*) monitorozására vállalkozott. A kutatási projekt során elkészült szakértői anyag részletes ismertetésétől itt eltekintünk. Tanulmányunk számára a Carter-jelentés elsődleges forrás, amelyet azért elemzünk, hogy a brit oktatáspolitikai fókuszára, diskurzusaira és jövőképre következtethessünk. A riport a tanárképzés helyzetét bemutató fejezeteken kívül javaslatokat és értelmezési kereteket fogalmaz meg.

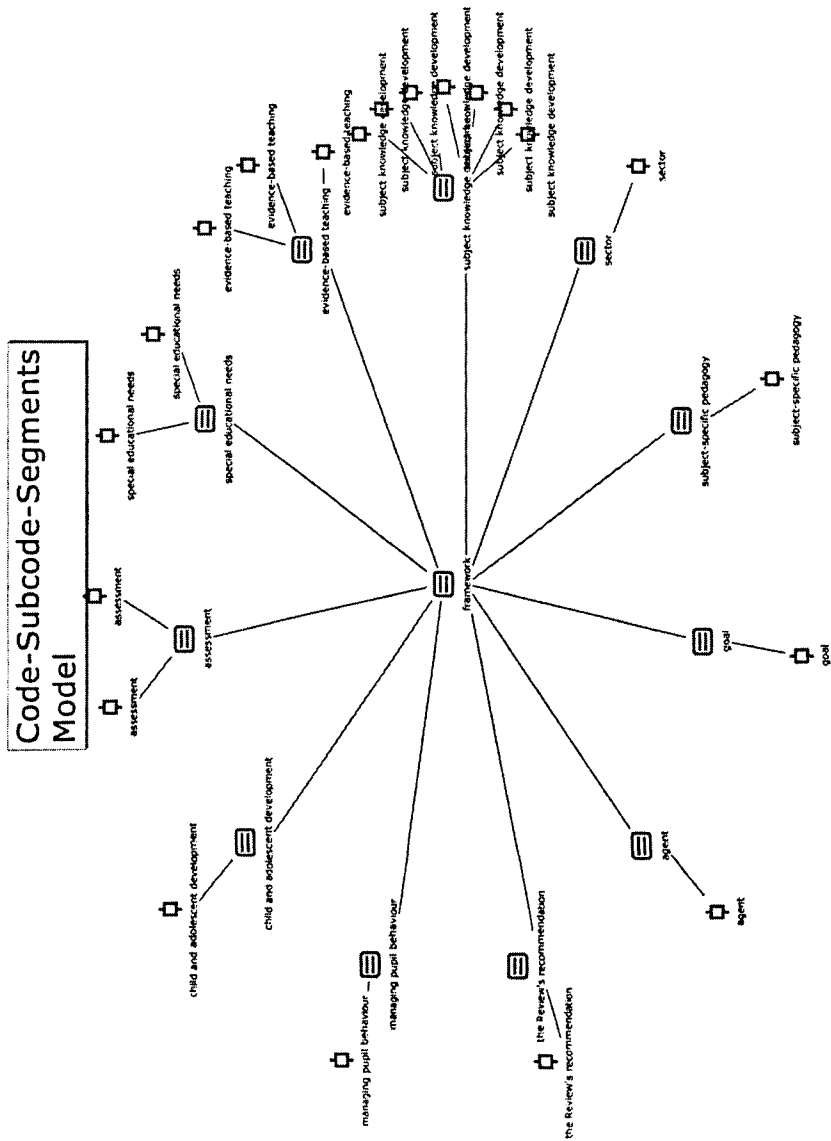
A globális világtársadalomban történő együttélés késő modern szemantikai közül a *multikulturalizmus, az integráció, a mobilitás és az inklúzió* jelenlétét vizsgáltuk meg a jelentés szövegében. Egyedül az inklúzió szerepel az innovatív fejlesztésként bemutatott Swiss Cottage School példáján keresztül, amely az inklúziót a praxisban működtető jó gyakorlatként kerül említésre (Carter 2015:38). Az európai dimenzió szintén nem fókuszált a jelentésben, nem kerül említésre.

A neveléstudomány legújabb diskurzusai közül a tényalapú oktatással (*evidence-based teaching*) foglalkozik kiemelten a jelentés (Carter 2015:53-56). A tanítás általános, érvényes és megbízható kutatásokra alapozásának igénye természetes egy olyan társadalomban, amelynek értelmi világát a tudomány tartja fenn. A jelentés a kutatási eredmények elérésének és értelmezésének képességét hangsúlyozza, tehát itt nem kutatásalapú tanárképzésről van szó, hiszen a tanárjelöltek pályaszocializációja nem a tudományos tudás közös létrehozásával, hanem reflektált felhasználásával zajlik. A tényalapú tanárképzés célja, hogy a kutatásokat a tantermi munkához közelebb vigye, és fellazítsa a tankönyv és a tanár információ-monopóliumát az iskolai tanulási környezetben. Az információközlés modern iskolai konstrukciója szerint a hagyomány tankönyvekben elkeretezett, szocializációs célokra kidolgozott szeleteivel dolgoznak a tanulók. A tényalapú oktatás frissen tartja ezt a tudást, hiszen a kutatások végtelensége kevésbé lezárt kánonként, mint inkább folyamatosan bővülő, végtelen horizontként jelenik meg a tanárok és a diákok számára. Talán ennél is fontosabb, hogy a tanulási környezet minden résztvevőjének információkezelési kompetenciákat nyújt, hiszen a konkrét tartalmaktól függetlenül képet ad a minőségi (általános, érvényes, megbízható) információ és a hiedelmek különbségéről. A hiedelmek azonosításában a kritikai reflexió elengedhetetlen a tanárjelöltek számára, akik e készség kidolgozásában a tanulókat is segíthetik. A jelentés a tényalapú oktatáshoz kapcsolódó javaslataiban a megközelítést a tanárképzés egyik elméleti kereteként azonosítja, és felhívja a figyelmet a kritikai reflexió fontosságára. A fentebb említett információkezelési kompetenciát ma nem tartjuk számon külön kompetenciaként (bár több kompetencia részeként megjelenik), de a jelentés éppen azt javasolja, hogy a tényalapú tanárképzéssel összefüggésben a kompetenciákat (*Teachers' Standards*) is érdemes újragondolni. A tényalapú oktatás egy speciális erőforrás gyors és a tanárok számára ingyenesen hozzáférhető biztosítását igényli: a minőségi információét. Ezért javasolja egy

szógyakoriságait vizualizálja, amely megerősíti a tantárgyról és a tanári munkáról való gondolkodás fókuszáltságát. Ez, lévén a tanárképzésről van szó, triviális eredménynek látszik, de nem az, a tanárképzésről szóló diskurzusok nyelve más lehetőségeket is kínálna.



2. sz. ábra (a Carter-jelentés értelmezési kereteiből képzett szófelhő)



3. sz. ábra (a Carter-jelentés értelmezési kereteiből képzett fogalomtérkép)

A továbbiakban hierarchikus és kódkapcsolati fogalomtérképet állítottunk elő a jelentés értelmezési kereteinek kvalitatív tartomelemzése alapján MAXQDA® szoftver segítségével. A hierarchikus fogalomtérképet mutatja be a 3. sz. ábra.

A 4. sz. ábra a kódok kapcsolatait mutatja be. A kapcsolatok sűrűségét vizualizáló fogalomtérkép közepébe az együttműködés, a partnerség és a szereplők kódjai kerültek, ami jelzi, hogy az oktatási tér aktorai közötti folyamatos kommunikáció megalapozó szerepe az oktatás hatékonyságában jól fókuszált a jelentés készítői számára.

Összegzés

Az iskola nem az életre felkészítő, zárt üvegház, ahonnan a növendékeket valamilyen liminális esemény (érettségi) után a társadalom kiülteti szabad termőföldjeire, hanem a sokdimenziós (szuperkomplex), nemzetközi nyitottságú, lassan (gyorsan) globális léptékben összeérő társadalmi terek szocializációs intézménye, amely nem felkészít a jövőre, hanem létrehozza, megteremti, megtermeli a jövőt minden egyes tanítási napon. Az iskolázás maga a liminalitás folyamata, nem egy pontszerű esemény, hanem maga a folyamat készíti elő a társadalmi létet, amely előkészítés egyúttal a társadalmi lét újratermelése és meghatározása is.

Tanulmányunkban vázlatosan áttekintettük a tanárképzés értelmezési és fókuszálási lehetőségeit a késő modern társadalmi térben, amelyeket a humántőke- és valóságtermelés felől fogalmaztunk meg. Az empirikus kutatás során végzett kvalitatív tartomelemzés a brit oktatáspolitikai jövőképét vizsgálta a Carter-jelentés ajánlásai és értelmezési keretei alapján. Mit is kutattunk éppen? Azt a szemantikát, amely a mai társadalom kérdéseire válaszolva határozza meg a holnap társadalmi struktúráját. E szemantikák kutatása során érdemes a tanárképzésről az európai példákra is figyelve gondolkodni.

A legtöbb javaslat a jelentésben a tantárgyakra vonatkozott, a legtöbb értelmezési keret a tanárookra. A tantárgyak továbbra is egységei a tanulásszervezésnek az Egyesült Királyságban. Az elmélet mint értelmezési keret és diszkurzív lehetőség jól fókuszált a brit oktatáspolitikai számára. Látható cél az információelérés és a tudáshoz való hozzáférés megkönnyítése a tanárok számára, és ehhez a rendszerszerűen rendelkezésre álló virtuális felületek kiépítése. A jelentésből kirajzolódó jövőkép egy intenzív kognitív művelést folytató iskola képét mutatja, ahol a kognitív tevékenységek a társakkal való együttléttel együtt értékesek és fontosak

Irodalomjegyzék

-
- Békés Vera (2005): „Tankönyv-tudomány”: a tudományos tudás rituális dimenziói. In: Fehér Márta-Békés Vera (szerk.): *Tudásszociológiai szöveggyűjtemény*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Berger, P. L. – Luckmann, T. (1998): *A valóság társadalmi felépítése. Tudásszociológiai értekezés*. Budapest: Jászöveg Műhely Kiadó.

- Berliner, D. C. (2000): A Personal Response to those Who Bash Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 51. 5. 358-371.
- Carter, A. (2015): *Carter review of initial teacher training (ITT)*. Internet: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/399957/Carter_Review.pdf (2015.06.15.)
- Csapó Benő (2009): A tudás és a kompetenciák. Internet: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak> (2015.04.27.)
- Falus Iván (2002): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. Budapest: BIP. 87-106.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Galántai László (2014): A felejtés kritikája. A neveléstörténet fókuszáról. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs: PTE BTK NTI. 89-154. Internet: http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/06-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2014_0.pdf (2015.07.16.)
- Ligeti István – Ligeti Zsombor (2014): *Az emberi tényező. Humántőke a gazdasági növekedésben*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Machlup, F. (1982): Beruházások az emberi erőforrásokba és a produktív tudásba. In: Schmidt, Á. – Kemenes, E. (szerk.): *Változások, váltások és válságok a gazdaságban. Tanulmányok Varga István emlékezetére*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 220-237.
- Mincer, J. (1970): The Distribution of Labor Incomes: a Survey with Special Reference to the Human Capital Approach. *Journal of Economic Literature*. 8. 1. 1-26.
- Mincer, J. (1974): *Schooling, Experience and Earnings*. New York: Columbia University Press.
- Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Race, R. (2015): The multicultural and integrationist Paradigms: International applications and lessons for education. In: Arslan, A. (szerk.): *International Standing Conference for the History of Education. Culture and Education. Abstracts*. Istanbul: ISCHE 37. 422.
- Rapos Nóra (2011): *A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában*. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. 47-86.

EDUCATIONAL REFORM AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF TEACHERS IN POLAND*

Összefoglaló: Az elmúlt években a lengyel oktatási rendszer működése vonzza az európai és a magyar kutatók figyelmét. Okot erre a 2012-es PISA eredményeik jelentős javulása ad. A lengyel oktatási rendszer teljesítményjavulása az 1999-ben végrehajtott oktatási reformhoz köthető. A reform érintette a kerettanterveket, amelyekben az önálló gondolkodáson alapuló munka kapott nagy szerepet; az iskolák a helyi problémák megoldásában a korábbinál nagyobb autonómiával rendelkeznek; illetve a gimnáziumi képzés pozícióját megerősítették. A lengyel tanárképzés tartalmilag és szerkezetileg is megújult, figyelembe véve a nemzetközi trendet, amely a 21. század kihívásaira reagál és az iskola megújulását sürgeti.

Summary: Functioning of Polish education system attracted European and Hungarian researchers' attention in the last years, for which the ground has been given by the significant improvement of their PISA results. The improvement in performance of the Polish education system can be related to the educational reform executed in 1999. This reform concerned the curricula, in which the role of work based on independent thinking was emphasized, the schools got greater autonomy in solving local problems, and the position of grammar school education has been fortified. The Polish teacher education has been renewed in content and structure considering international trends which respond to the challenges of 21st century and urges the reformation of education. Keywords: Polish educational system, reforms, teacher education, challenges of globalization

Introduction

Recently Polish educational system draws attention of European and, in particular, Hungarian researchers. This is fueled by the 2012 PISA results, where a significant incline was observed. However, in 1989 both the history and the structure of Polish and Hungarian educational systems were much alike. The recent incline has its roots in a related reform in 1999. It affected the subject-specific curriculums, schools were granted a greater autonomy in solving local school-related problems, secondary grammar schools gained a stronger position among all kinds of secondary trainings, and the training was prolonged by an additional year.

* Acknowledgement: Supported by „MTA Szakmódszertani Pályázat 2014”

Polish education system and teacher education will be presented in this paper, with emphasis on content issues and teacher competences, which contribute to the significant recent incline of Polish education.

School development in the globalized world

Polish researchers claim, that the primary component of educational change should be that schools gain ability to take up the challenges of the future. Aspirations of Poland are to establish an information/knowledge-based society. This is considered as the most important development over the next two decades (Komitet Prognoz Polska 2000 Plus, 2005). Creating this kind of society requires to learn new skills and attitudes, in particular, it requires lifelong learning. It means that school has to change from the ground up. The change also includes encouragement of professional, social, and geographical mobility, an emphasis on natural science, and how to handle an information boom. Also mass communication tools will have more importance in interpersonal relationships. Modern school should become a learning organization, where knowledge is effectively utilized. The concept of a learning organization presupposes some rules. Learning is determined by certain external processes such as implementation of adequate structures and other elements, sharing vision of individuals, team learning based on going beyond skills, abilities, and personal mastery of the teaching staff (SENGE, 1990; SZEMPRUCH, 2010). Team learning and team skills are especially important in a learning society. Creative teachers who are involved in the procedure of changes are the basic ingredient of modern school. The success of restructuring the Polish school largely depend on them. Success of the reform largely depends on the quality of their professional training (SZEMPRUCH, 2000).

The modern school should have a holistic approach to the involved agents. Teachers have to teach students explorative thinking to discover the mechanisms of global world. Students have to learn decision making, critical thinking, self-knowledge, and self-evaluation. These are according to the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 2006, as to develop key competences. Key competences are: areas of communication (in mother tongue and foreign languages), mathematical competence, basic competence in science and technology, digital competence, social and civic competences (KLUS-STANSKA, 2008). Furthermore, the modern school should monitor and analyze the results of teaching and learning. Schools also need a proper diagnosis about their own functioning. Devising plans, planning changes, and setting up new goals to improve the quality of school work relies on that. Micro or macro research in classroom serves as a tool for measuring teaching efficiency on students' learning.

Recently a great amount of empirical studies investigated the effects of teaching on student learning. Seidel and Shavelson (2007) in their meta-analysis made the results of those studies explicit by integrating the variety of effective teaching variables into the five components. These components are: goal setting, orientation, order of learning activities, evaluation of learning processes, teacher guidance and support. All components show positive and differential effects on the cognitive and motivational aspects of student's learning (STÜRMER & SEIDEL, 2015).

Goal setting means the teacher's short and long-term aims of the lesson. Orientation means the transition from goals to the learning activities, how the goals will be achieved, and how the lesson will be structured. The order of learning process includes the cognitive, social, and motivational stimulation of the learner. The evaluation includes the teacher's feedback on learning outcomes along with a look on students' progress toward the learning goals. Teacher support means to help to choose the appropriate learning strategies.

Also important is the collaboration between teachers' board and parents in the context of the organizational development of school and educational strategies (SZEMPRUCH, 2010: 40). The change-oriented school has to plan the following elements:

- selection of problems, to order the critical points,
- diagnosis of the conditions, and logging school experience of the focused problems,
- defining main goals,
- defining the needs, resource analysis,
- setting up a plan of action,
- monitoring,
- evaluation.

In the modern school teachers are involved in the process of changes, the school needs the teachers' creativity and their new professional competences. The influence of the quality of teacher education on students' results and success of the reform becomes more important. Teacher education has to aim at preparing teachers to build a knowledge-based society. Teacher education has to develop attitudes toward culture, a feature that will be determinative in the future. Preparing students for asking good questions, solving problems, reflecting on their own actions, planning their future, and learning to cope with stress, is the responsibility of teachers. Teachers have to become counselors, guidance of students through the different areas of knowledge. They have to help students to face with complex and unknown or uncertain reality. Hence, "new" teachers' capabilities are as follows: inter-school cooperation, external connections with other organization, dissemination and use of professional knowledge not only in school. But it does require teachers'

support with new ideas in the form of workshops and teacher educations. The knowledge-based society expects redefined teacher competences (PAWELSKI, 2009; SZEMPRUCH, 2010). In a reformed school it requires changes in teachers' initial and professional training. Essential topics of teacher education in Poland (beyond a solid knowledge of the subject) are: knowledge about general education and nurturing environment, reflective practice, training for multifaceted development, participation in professional and public life, active participation in nation development (SZEMPRUCH, 2000: 328). Teachers should also be trained to work with students with different learning and special education needs. They also have to utilize class monitoring the achievement of individual students, to know deeply the mechanism of teamwork, and to provide individual feedback to students.

School principals also play a crucial role in the development of the concept of school reform. They have to support and advise the innovative actions, to open school for external members, and to represent the interest of school.

In the sequel we shall present the recent educational system of Poland, and the way it was changed by the related educational reform.

The education system

Management and funding

The Minister of National Education is responsible for coordinating and executing education policies. Their tasks include setting input and output requirements as well as assessing standards, defining core curricula, organizational and administrative duties for public schools and the remuneration of education sector workers. There are public schools and non-public schools: the first is free of charge and maintained by the state; the latter is not always free of charge, as it can be in the hands of the community, a church or the private sector. Foundations, private shareholders, churches can maintain these non-public schools. Also if a school obtains a public school status, then it can be co-financed by the state (or by the local budget). The country spends approximately 3.6% of its GDP on its education every year.

Since 1999 the state-maintained institutions have been functioning under local authorities (gminas and powiats). Poland is consisting of:

- 16 provinces (województwo): this level is responsible for the operative and administrative tasks, also for pedagogical supervision (educational superintendents are called kurators);

- 379 districts (powiat): responsible for various, usually middle or higher level types of schools, acts as an administrative middle layer between provincial and communal authorities;
- 2478 communes (gmina): lowest administrative level, responsible for establishing and managing lower level education (including nursery schools).

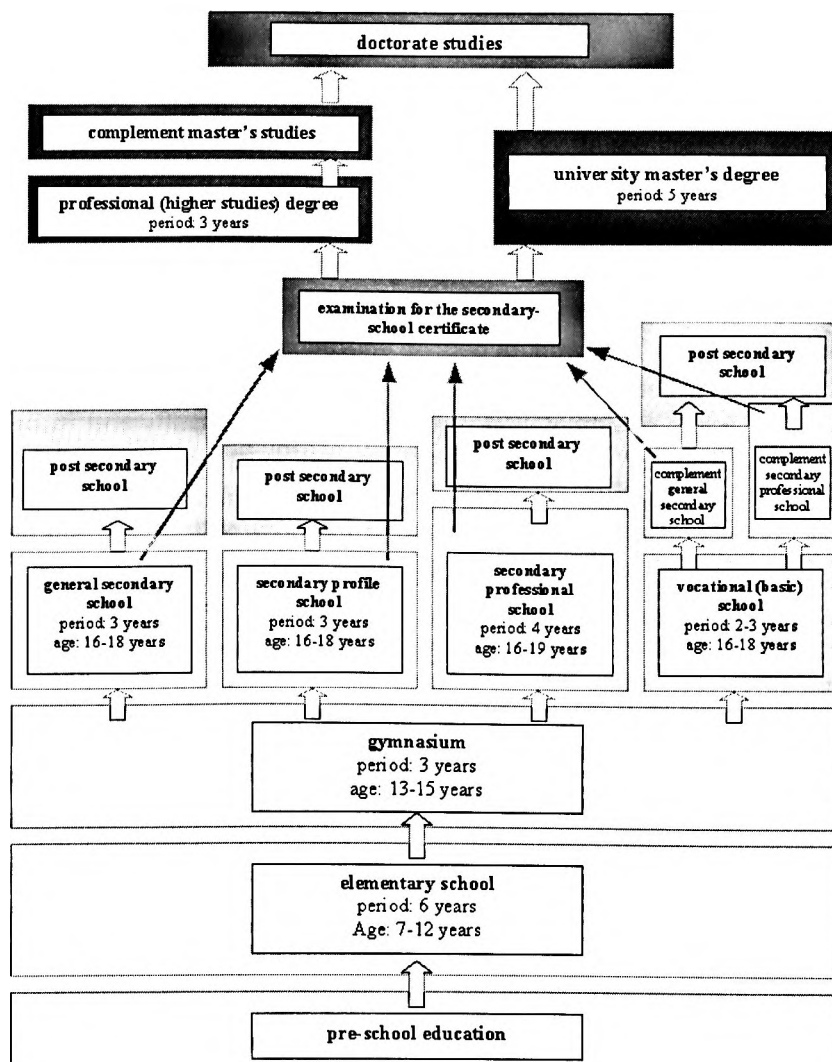


Figure 1.:
 Polish education system (Partners in Education, 2015)

Under the communes there is the school level, where the headmaster, the teachers' council, the school council, the parents' council, and the student self-government operate. Headmasters are elected by the school managing body in a public competition, they fulfill their duties for five years, which mainly include ensuring the interests of the school, the state, and the local maintenance, and administering daily

organizational, financial and administrative tasks, also ensuring an effective and harmonious educational and working environment. The teachers' council consists of all educational workers of an institution, and has authority over e.g. internal decision-making related to education plans, further education of teachers and innovations. The school council usually consists of equal numbers of parents, students and teachers, and aims to solve internal problems. The parents' council represents the institution's students' parents, and has an opinion-forming power. The student self-government represents students of the school, has opinion-forming power and the right to organize student life in the institution (Polish Eurydice Unit, 2014).

Structure of Polish education

Different levels of education are shown in Figure 1. Pre-school education focuses on reading, writing, and mathematical basic skills. This step is obligatory for 6-7 year olds and is free in the framework of general education. The elementary school lasts for six years, it is obligatory and free. The first three years provide education of Polish language, social and environmental studies, mathematics, crafts and technology, arts, music, and physical education; pupils can develop in their own pace, while in the second three years they participate in guided learning. The gymnasium is obligatory and there are no tuition fees in public schools; it gives general education in three years and develops skills and key competences. Secondary schools have four types (as shown in Figure 1.), all of them are compulsory and free if their status is public. General secondary school provides general education, ends with Matura exam, prepares for post-secondary or tertiary education; secondary professional school gives general and vocational training, ends with a vocational qualification (upon passing) and Matura exam, prepares for post-secondary or tertiary education; vocational school offers only vocational training, ends with vocational qualification (upon passing), does not prepare the student to participate in post-secondary or tertiary education. If the student wishes to continue their studies, then they should attend complementary schools to obtain general education in order to enroll in higher education. Post-secondary education requires Matura exam, provides vocational training in given fields (e.g. nurse, accountant, administrator, librarian, etc.), ends with vocational qualification. Higher education requires Matura exam and follows Bologna Process.

Divided into three (or four) types:

- 1st cycle: bachelor's program, awards titles "licencjat" (licentiate) or "inżynier" (engineer) upon completion, practice-oriented;
- 2nd cycle: master's program, deepens 1st cycle knowledge, more theoretical, requires 1st cycle degree, awards "magister" title upon completion;
- 3rd cycle: doctoral program, requires 2nd cycle degree, awards title "doctor" upon completion;

- long-cycle master's program: requires Matura exam, awards title "magister" upon completion.

There are also colleges (like teacher education colleges), but this type of institution is now being phased out from the system; from 2015 only the above-mentioned tertiary trainings are available.

Adult education is provided in a (public and non-public) school-system and in an out-of-school setting; in the latter there are e.g. continuing education centers, practical training centers, employers, trade unions, research institutions and public employment services (Polish Eurydice Unit, 2014; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; International Bureau of Education, 2010; Partners in Education, 2015).

Examinations

A certification received upon passing the Matura (matriculation) exam is the standard output of general education. In the previous system the headmaster of school was responsible for Matura and vocational certifications, and the examinations; while in this reformed system the school's maintainer is held responsible for examinations and issuing qualifications.

Schools have their own, not too varied rules of internal assessment, but there is a common, six-level scale system used nationwide. Only the first three years of primary school they deter from this method, where students get a descriptive assessment about their educational achievements and behavior. External assessing consists of one exam at the end of primary school measuring what students have learnt and what skills are to be developed; a pre-orientation examination after gymnasium; the Matura exam; and a qualification confirmation exam, which may not be held at the school (Polish Eurydice Unit, 2014).

Other forms of education

Special education affects approximately 3-4% of general education (e.g. 2.7% in primary and 4.3% in lower secondary schools). Poland is not committed in the question of integrating or isolating students with special educational needs, the applicable method is dependent on experts' opinion (psychological, pedagogical and medical). Usually half of the students are integrated into mainstream institutions, the other half is separated into special schools or special classes in mainstream schools (Eurydice, 2014).

Non-formal education also exists, students can choose between training programs provided by their employers and educational centers, where they can continue advanced studies or participate in vocational courses (Polish Eurydice Unit, 2014).

Teacher education

Post-war education

In September 1939, after the military overtake, the Third Reich took over Polish territories, and closed secondary and higher schools for Polish, only the primary and vocational trainings were left – however not untouched, since the curriculum was rewritten to serve Nazi interests. This meant drastic centralizing and excluding Polish content from schools. Thus we can state that the Nazi regime virtually destroyed the Polish education. Almost ten thousand of educators (both teachers and professors) were murdered, nearly seven thousand schools fell victim to the Nazi, and eighty teacher education institutions were destroyed, too. This resulted in underground teaching being particularly prevalent in the Western half of the country. After 1944 the country was finally free of the Third Reich, but their education had huge problems standing up due to the destruction (buildings, intelligentsia, infrastructure) the Nazis caused. The Eastern half of the country was under Soviet control, thus their education system – and Russian language – was adapted, also education had various forms. After the war the rebuilding of the system, the lack of teachers and institutions caused problems. The Soviet influence greatly defined the education from then on. The regime needed workers, but the Nazi destruction caused 1.5 million children to be illiterate. Beating this number became the primary goal of the government, this resulted in opening new pedagogical lyceums were established. Now the aim of education was partly practical (to raise workers, reduce illiteracy) and partly political (to raise loyal workers), therefore new principles were set – even in teacher education to adjust them to the ideological-educational purpose. School became secular by default by the reforms of primary and secondary education between 1963 and 1971. Universities and teacher education colleges were responsible for resupplying the country with qualified workforce in education (StateUniversity, 2015). Teacher education took six years to complete (Country Studies, 2015). In 1982 the Teachers' Charter Act was released, which defines the status and conditions of service of teachers (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; International Bureau of Education, 2010).

When the education system started to become untenable, in 1980 teacher and student organizations demanded changes such as loosening the centralized system, autonomy for local education, but there were no major changes. After 1989 the regime change brought great possibilities, politics were extracted from education and the state's monopoly over schooling was abolished. Private and alternative schools started to spread, which made the government realize that general education needed a thorough reform. Teachers were granted more freedom in choosing their methods and temporarily a minimum requirement was set. In 1990 there were 29 specialized colleges, pedagogical ones amongst others (Country

Studies, 2015). All through the post-socialist European countries reforms aiming equal opportunities, to increase general qualification level and to adjust vocational training to the market started to surface, and in 1999 the Bologna Declaration was signed – by Poland, too (KWIEK, 2014). It meant the restructuring of tertiary education and the strengthening of intelligentsia, workforce and mobility. The reforms have been implemented stepwise.

Present system

Between 1970 and 2000 many European countries had transformed their teacher education into the concurrent model. Either the level of teacher education had been raised or the length of the training had been extended. Poland applied both: the level of teacher education had been raised from ISCED 4 to ISCED 5A to meet European standards and it had been extended from 2 or 3 years to 5 years (ORBÁN, 2004).

Polish teacher education largely follows the Bologna Process, therefore is basically divided into two cycles. Those teachers who participate in pre-primary or primary education are required to have at least a bachelor's degree or a special teacher education college certificate, while lower and upper secondary education teachers must obtain a master's degree (or its equivalent). However, not all teachers are graduates from a teacher-training program; they have an opportunity to obtain their qualification via in-service training. Those aiming to teach languages have the possibility to enroll in a three-year long program of one of the foreign language teacher education colleges (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; International Bureau of Education, 2010; Polish Eurydice Unit, 2014). College training programs will be unavailable from 2015, the higher education sector takes on teacher education entirely (Polish Eurydice Unit, 2014). The masters program seems to be the most popular amongst aspiring teachers, which is visible in 2012 data: 92% of active educators hold a master's degree. (Polish Eurydice Unit, 2012).

Input, curriculum and output

Unlike Hungarian central regulations, admission criteria are specified by the training institutions themselves (ORBÁN, 2004). But the content is centrally regulated by the state; two documents define the standards for training centers: for regular teacher education the Regulation of the Ministry of National Education and Sport of the 7th September 2004, and for college programs the Regulation of the Ministry of National Education of 30th June 2006. The curriculum contains subject related courses, as well as pedagogical tuition, ICT and language training (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; International Bureau of Education, 2010).

Teachers have two subjects, the defined minimum training time can be seen in Table 1. below.

Type of training institution	Length of training (years)	Theoretical preparation (hours)	Practical placement (hours)	Sum of preparation time (hours)
University: 2 subjects	3	330	180	510
University: 1 major specialization	5	330	150	480
University: 2 subjects	5	390	210	600
Teacher education college	3	360	180	540
Foreign language teacher education college	3	360	150	510

Table 1.: *Minimum training time standards*

Career options

High-level professional follow-up and development options are available for teachers and educational bodies. In accordance with European practice, teachers' integration into the educational system is supported by the state; Poland provides support for career entrance for one year after graduation (ORBAN, 2004). During this year teachers have the position of a "trainee teacher", this is the first step of the four levels of Polish professional teacher career span. After a positive assessment teachers spend the next three years as a "contract teacher", then can become an "appointed teacher" if they do well in front of an examination board. As the last step, they can be promoted to "chartered teacher", which makes an enormous difference in salaries, too (a chartered teacher earns almost twice as much as a trainee). A chartered teacher can be awarded the title of honorary school education professor in return for prominent achievements. Going up the ladder takes approximately nine years; only the contracted teacher status lasts as least two years and nine months (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; International Bureau of Education, 2010; VUORIKARI, 2010). While already being a teacher, in-service training options are also available: complementary education and staff development. The first type gives additional qualifications, whilst the latter deepens the skills within the already acquired set of qualifications (VUORIKARI, 2010).

The system resembles the Hungarian model, although it is faster. The Hungarian model gives two to four years as a trainee, and only two other categories are obligatory to reach: Pedagogue I and Pedagogue II. Teachers are promoted to the first category upon passing the exam following the trainee period, and the latter if the second certification exam is completed successfully. This category can be reached in at least nine years, however, two other higher levels exist. A Pedagogue II

category teacher can become a master pedagogue, who participates in quality assurance, educational development projects and has supervision, expert, and mentoring tasks. Researcher teacher level is also available from Pedagogue II for those having a PhD in connection with their qualifications and are committed in researching and publishing (Ministry of Human Resources, 2013). The Hungarian system employs teachers as civil servants, while Poland employs only appointed and chartered teachers as such, making workers of the lower two categories (trainee and contract teacher) contractual employees (Eurydice, 2014).

ICT skills

ICT skills seem to be an issue in Polish teacher education. It is a highly valued and actually useful key competency defined by European Parliament (European Parliament and Council, 2006). Although ICT appears as a separate subject, it also supports all other fields of education, making it a crucial pillar of teachers' competences, too. Polish teacher education places a huge emphasis on developing digital and technological skills of future educators, whose level of knowledge must meet knowledge society's global needs (VUORIKARI, 2010; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; International Bureau of Education, 2010).

Teacher education institutions

One of the biggest centers responsible for educator resupply in Poland is the Teacher Education College in Bielsko-Biała, founded 24 years ago upon century-old traditions of the region. Education is supervised by great universities (e.g. The Jagellonian University or The Pedagogical Academy) where graduates can continue their education in the 2nd cycle, since they are only awarded by a licencjat (licentiate). The college provides five programs for aspiring teachers including Polish language and librarianship, early education, mathematics and informatics, and special education. Since from 2015 college programs will not start, the institution is transforming into a vocational university, working with their above-mentioned partners (Portal Kolegium Nauczycielskiego w Bielsku-Białej, 2015).

The Teachers Training Institution was founded in 2001 and is specializing in in-service training, concentrating on ICT aided learning and teaching. Their target audience is anyone working in education sector (Teachers Training Institution in Tarnobrzeg, 2015).

The Jagellonian University is one of the oldest universities in Europe, founded in 1364. The institution's Teachers Training Centre provides courses in the fields of pedagogy, psychology and philosophy, and for training in specific subjects the different faculties are responsible. Natural science teaching programs (such as

biology, chemistry and physics) have a long and strong history in the university. The institution is a partner to the project SAILS, which concentrates on developing information literacy skills (SAILS, 2015).

The University of Silesia in Katowice does not have a long history like the Jagellonian University, since it was founded in 1968, but the cooperation that the institution is based on is exceptional. The region's only academic institution, the Higher School of Pedagogy and a branch of the Jagellonian University merged, thus creating the University of Silesia. It has multiple campuses in Katowice, and one in Cieszyn, Chorzów and Sosnowiec each. The university is one of the biggest higher education institutions in Poland with its twelve faculties, and a wide variety of teacher education programs are offered in the corresponding faculties and departments (University of Silesia, 2015).

The Jan Długosz University in Częstochowa was founded in 1971 as a teacher education college. It provides music, fine arts, ICT and technology teacher educations (Jan Długosz University, 2015).

The University of Gdańsk was founded in 1970, merging the Higher Economics School in Sopot and the Higher Pedagogical School in Gdańsk, while later the Higher Teacher Education School blended in. It's one of the largest university in Pomerania (University of Gdańsk, 2015).

The Warsaw-based Maria Grzegorzewska University has been an academy for teachers of general and special education for almost a hundred years. Besides special education, the institution offers training in psychology, sociology, artistic education, and social work, too (Maria Grzegorzewska University, 2015).

Various teacher education programs are available at the Adam Mickiewicz University of Poznań (Adam Mickiewicz University, 2015), the Vincent Pol University in Lublin (Vincent Pol University in Lublin, 2015), and other bigger universities.

Reformation of the Polish educational system

The present model of school is widely criticized despite the four educational reforms in Poland, following 1945. The often-criticized fundamental areas were didactic, socio-pedagogy, socio-politics, related phenomenology, and some external effects (SZEMPRUCH, 2010).

Polish educators have identified quite a few negative approaches in their teaching. For example, encouragement of conning as opposed to problem solving, overrating lexical knowledge to real improvement of necessary skills. The means of achieving of problem solving by youth were not really in focus.

The socio-pedagogic critical aspects include the school's overemphasis on the cognitive achievements of students, underestimating their emotional approach to the educational process.

The sociopolitical aspects include the opinion that certificates and diplomas determine the future social roles rather than actual competences.

The phenomenological critical aspect is that the education is often detached from everyday life, the current sociopolitical, cultural and economic affairs.

A huge population of students have experienced various failures in school, thus igniting another problem: Abundant private lessons have become common on all levels of Polish education. School curricula did not respond to the challenges of the knowledge-based society, and it appeared to be incoherent with the examination criteria (KONARZEWSKI, 2008).

The reform of education in 1998, which aimed to improve the functioning of education system, aimed to reach the following goals:

- to popularize secondary and higher education,
- to make educational opportunities equally accessible,
- to improve the quality of education and the quality of teaching.

Velkey (2015), referring to some Polish publications, sums up the tasks of the reform as follows:

- changing the basic structure of education,
- prolonging general education up to the age of 16, thus delaying career choice,
- restructuring vocational training,
- offering the option of matriculation for students of vocational training,
- introducing a unified exam system, which increases the level of education,
- declaring mathematics compulsory in matriculation,
- increasing the general recognition of teachers,
- increasing the level of teacher education and of professional development (VELKEY, 2015).

Besides general structural changes, reforms concerned, in particular. We shall discuss the work of teachers, meanwhile touching the new educational paradigm. Transforming teacher profession in Poland is based on the so-called "Teachers' Charter" in 1982. The charter has been established with the joint effort of the government and the union of teachers. It regulates the rights and obligations of teachers. The charter has been modernized several times, the latest was in 2014. The current version of the charter sets the compulsory weekly teaching hours of teacher 18; it is unchanged since 1982. Also it divides teacher's career into four phases (since 1999: trainee, contract teacher, nominated teacher, certified teacher) (VELKEY, 2015).

The Act of 26 January 1982 Teachers' Charter (with further amendments). The higher education system in Poland is based on the following legislation parliamentary acts:

- The Act of 27 July 2005 'Law on Higher Education' (with further amendments),
- The Act of 14 March 2003 on Academic Degrees and Title and on Degrees and Title in Art,
- The Act of 17 July 1998 on Loans and Credits for Students (with further amendments) (Polish Eurydice Unit, 2012).

Professional development of teachers was strongly encouraged after the reforms have been put into force. Professional development also implied promotion and increase in salary (LANNERT, 2011). The salary levels for the four categories of teaching career are regulated by the Teachers' Charter. As we have already mentioned above, salary level is calculated as a percentage increase above the teachers' basic pay in the following way:

1. trainee teacher – 100%
2. contract teacher – 111%
3. nominated teacher – 144%
4. certified teacher – 184%

The other terms and conditions, including allowances for seniority, difficult working conditions and performance related pay, as well as over-time, are determined at local authority level, either districts or communes depending on the type of school, following a process of consultations with the unions. There are some exceptions, such as medical schools, which are managed by the regional self-government bodies and the schools under the management of different Ministries.

While the Teachers' Charter stipulates that a teacher must spend 18 hours class time per week, in 2010 these hours were extended so that at primary and lower secondary level, teachers were required to spend 2 hours extra per week with students, with remedial classes or on development of extra-curricular interests. In upper secondary, teachers were required to spend 1 hour extra per week. Currently,

teachers are entitled to one-year sabbatical after 7 years at school (Eurydice Facts & Figures, 2014).

Centers of teacher education have been established countrywide.

However, reform process of the education system has been continuing for ten years, yet the current state of education in Poland has remained unsatisfactory, especially in rural areas. The biggest problem constitutions social groups not having equal access to education.

Structural reform has been being followed by content renewal. The Polish reform takes into account international trends in improving teacher education and teacher training, and puts a particular emphasis on professionalism of teachers.

Teachers in school nowadays, directions

A great amount international documents discuss the new role of teachers in the ever-changing world of education. Education has to balance between local and global, general and individual, traditional and contemporary, etc. Education should protect individuals in their existence and help them against contemporary anti-values. Teachers need different professional development in the changing world (MAYOR, 2001). Teachers' functions are not limited to school. Teachers must be able to interpret and to make understood the processes, which occur in their environment. Teachers' work includes five phases of professional development, by Christopher Day (1999):

- novice,
- advanced beginner,
- competent teacher,
- proficient teacher,
- expert.

Andy Hargreaves (2012) has another approach to this topic. He speaks about tree capitals, the human capital, the social capital, and the decisional capital. All these together form professional capital.

Human capital includes qualification, knowledge, preparation, skills, and emotional intelligence. For example, in Finland enrolling to teaching is as hard as enrolling to medicine. It is really hard work to become a teacher in Finland. Teachers' qualifications are high, the status of teachers is also high, the exams are rigorous. In Finland they say that economy and quality of life depends on teachers' work.

Social capital includes trust, collaboration, collective responsibility, mutual assistance, professional networks, and the ability of influencing or pressuring society. When we are more effective, we are among others, we are together. Social capital means how much we trust each other. When great people work together it means that human and social capitals are connected.

By Hargreaves commitment and quality of capability determine the carrier stages. Lower capability with high commitment means early carrier in teaching (first three years), they are idealistic, they want to do all things that they have planned. Higher capability with higher commitment means mid-carrier (about four to eight years into teaching), they have high power of teaching. They need the challenges. We can't leave them alone, even if they are more proficient, because without challenges in their late carrier they may burn out and become disillusioned instead of being renewed. Higher capability with necessary commitment means late carrier. There are lots of kinds of people in this last group. They are often tired, resistant and disenchanted because of money or principle or policy changing, therefore they rest in their class, do their own work and do not collaborate other classes, colleagues. They are good enough, but they are quiet, they don't like to be in focus. Here is a smaller group who are capable to renew, yet they aren't disappointed from teaching.

The success of teaching depends on how committed, passionate, dedicated the teachers are. Teachers have to be hard worker, have to know teaching strategies that they can properly use in class. Good teachers need to keep moving on as well as the poor teachers. That's the challenge for the leaders. The quality of learning in school depends on the quality of teaching. Teaching is not easy by Hargreaves. Teaching is good human capital with high status. Teaching needs social capital, working together other. A good example is Mexico, a developing country, where schools have connection to each other, and they significantly raised achievement. Almost every teacher has a good idea and she/he can share it in a network. A good alternative, to improve school efficiency to be in networks, because it is the most effective way. We should keep teachers in lively conversation about their problems. This way they can build and grow their professional capital.

Hargreaves (2012) quotes sociologists of the 20th century, such as Durkheim and Bourdieu, who much earlier emphasized that teachers' personal effect and professional knowledge are the most decisive factors in the success of pupils/students. In their opinion the quality of teachers' work surpasses all other learning-influencing factors, such as curriculum, school management, family background, etc. Teachers are "organic intellectuals" who influence life of young generations by their whole being.

So, educational sociologists have recognized, that quality of teachers' work is the most determining factor in school. But the question of what quality teachers' work constitutions is seen quite diversely, in general. Some misunderstand the very nature of quality of teachers' work.

So how can we define quality teaching? School is business capital in the first place in Anglo-Saxon countries and in Sweden. Its aim is to gain a quick profit. School there seem to function simply as market for software developer firms, computer producers, textbook publishers, etc. Private schools nicely fit in this framework, their main aim is profit. The biggest cost is salary of teachers.

From business angle teaching looks an easy task. An easy technique even if there are sometimes classroom discipline issues. According to them, applying pedagogic knowledge, knowledge of cognition and didactics does not require a great effort. As a consequence, preparatory work of teachers is seen to be a rather quick process that does not require a long training. A straight consequence is the presence of purely trained teachers.

Teacher education is relatively short in the USA. It does not prepare for school challenges. Young teachers often change profession after a few years of hard attempts. The big challenge together with a low salary is not a tempting perspective.

Another problem is that newly developed technologies cannot replace teaching. But what we see is that in the USA, Singapore, and South Korea, technology dominates school teaching. A large part of our society thinks, that technologies cannot replace personal contact, however, technologies may make teaching and learning more efficient.

The other view considers teaching a technically involved task. Factors such as knowledge of the special subject, recognizing and understanding the special needs of students, setting up a diagnosis, taking the multicultural environment, all require mastering a deep knowledge and of the teacher profession. Therefore, efficient teaching presupposes a longer training, a consecutive life-long renewing and updating of knowledge, a continuous cooperation with other agents. Teachers have to remain flexible and open. According to this view, candidates who are the most suitable for a teacher profession have to be found and have to be invited. Then their teachers should closely cooperate with them and help them during their course of acquiring knowledge and skills for a teacher profession. Then they have to be motivated not to change profession, since their hard work starts producing considerable results only after 7-8 years spent with teaching (HARGREAVES & FULLAN, 2012).

In contrast to the previously described concept, recent reformers are up to realize several bizarre ideas. They try to improve quality of teaching by requiring 'good' teachers thus punish 'bad' ones based on quaint criteria. They do not consider personal competences of teachers but rather set up some more-or-less irrelevant criteria-system, and rely their appreciation on it. The system is not sensitive to the fact that teachers keep improving during their career. This means that teachers in their earlier stage of career are 'punished' instead of being motivated.

This potential development could be worth for attention. A related guidance system, mentoring, would be due not only for beginners, but also for teachers in every stage of their professional development. "Professional capital" would then emerge as the result of life-long learning. Professional capital can be defined as the union of skills, social competences, and suitable criteria base for making decisions along with efficiency of the skills, emotional intelligence, empathy, and the skill for dealing with particular groups of society.

How can human capital be improved? How to train nimble and efficient teachers? First of all, a competitive salary has to be provided. Second, the society appreciation, the prestige of teachers has to be improved.

By looking at the international trends, Polish reforms seem to take a golden mean. They have started the reformation of their system already in the 90's. Their approach contains rethinking the curriculum, and the subject-specific curriculum. However, their practice does not always follow it.

Recent reforms also contain the theory of Kwiatkowska-Kowal (1994) (Polish researchers of education), and can be summed up as follows:

- multi-functional aspect of the teaching profession and its social mission – from the comprehensive concept of teacher education;
- theoretical preparation for teaching, that means not only knowledge about psychology and pedagogy, but also psychological knowledge about the learning process, etc. – from the concept of the academic nature of specialization;
- skill-based preparation – from the concept of skill and specialization-based preparation;
- encouraging exploration by students, raising self-awareness of one's own conditions for creative development – from humanistic focus;
- practical instructions, seeing knowledge as the directional base for action – from functional focus;
- interdisciplinary integration of contents and its complexity – from the concept of teacher education with a wide range of specializations;

- methods and way of working with teacher candidates facilitating active and individual-focused acquisition of knowledge and skills, multi-methodological model of work with students – from the model of innovative education;
- importance of dialogue and mutual understanding as a pedagogical category – from the humanistic-categorical model.

The new concept of teacher education system should be emphasized: recruitment (for educational studies), goals of education and nurture, the content of the training in the context of teacher tasks and functions in a reformed school, training methods and practicum.

Practicum

Practicum is the one of the most important elements in developing teaching skills on a high level. The practice helps the teacher establish working relationships with regard to teaching and training pupils.

The students at universities should receive comprehensive education with a wide range of practicum options. First, the students have to practice some teaching elements in pedagogical laboratory at university. The new situation of teacher education that has resulted from the education reform calls for new forms of collaboration between universities and schools willing to participate in the practical training of students. Teacher education institutions have to maintain a systematic contact with the participating schools while establishing Regions of Methodological Preparation of Students or Teacher Education Centers and grouping different types of schools and educational facilities (SZEMPRUCH, 2010: 93). Some obligatory elements have been added to the scope of education of future teachers. Education in the area of IT includes preparing the graduates to use it in the didactic process, and education in the area of foreign languages is to enable the acquisition of advanced knowledge of the language, measured by standards agreed upon by the European Council. Teachers should also be able to cope with complicated social situations at school, have respect for others and themselves, be conscious of their rights, uphold their professional dignity and respect the dignity of the pupil as a person. The model teacher is intellectually independent in creating and verifying projects of own activities and prepared to undertake activities generalizing models of good practice, capable of managing own professional and personal development, undertaking personal betterment also in cooperation with other teachers. He can rationally plan the process of upbringing and education in the context of the initial situation (of pupils and himself) and the school's educational tasks. Finally, there is mention of preparing the teacher to treat the internal regulations defining the operating conditions of the school as facilitating the initiation and implementation

of educational processes in physically and psychically safe conditions. For more, visit <http://www.teacherqualitytoolbox.eu>.

Conclusion

The bachelor level of teacher education is highly subject-oriented, which has the potential danger of creating an excess or absence of teachers, because of the fluctuation of the demand for teachers teaching a specific subject (ORBAN, 2004). Challenged with complicated and changing world, educational studies postulate value-oriented upbringing. These values are to assist an individual in selecting a right way of actions. Teachers play an important role in students' knowledge; they have to be able to teach students according to their needs. The success of Polish educational system is mainly due to their new educational system, the prolonged training period, and the renewing of the content of teacher education. Based on PISA we can state that a big improvement has already been undertaken in their education system. However, there is still room for improvement in several respects. An example is the improvement of teaching practice based on competence-based curriculum, problem solving, and individual thinking.

The Polish school have been searching its goals, tasks, and work methods, and have been gradually understanding the different social and cultural context, along with its vision of learning in a lifelong learning society.

References

-
- Day, C. (1999): *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. Falmer Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012): *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School* (NY: Teachers College Press, 2012. USA).
- Klus-Stańska, D. (2008): *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*. Warszawa, 2008. 18.
- Konarzewski, K. (2008): Egzaminacje zewnętrzne nie alarmują, a powinny. *Gazeta Szkolna*, 2008, No. 17-18.
- Kwiatkowska-Kowal, B. (1994): *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej*. Warszawa, 222-223.
- Kwiek, M. (2014): *Social Perceptions versus Economic Returns of the Higher Education: The Bologna Process in Poland*. In: Kozma, T., Rébay, M., Óhidy, A., Szolár, É., (eds.): *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*, 147-182.

- Lannert, J. (2011): A pedagógus életpályamodell a hazai és nemzetközi tények tükrében.
http://www.t-tudok.hu/files/lannertjudit_feb9_kompatibilitasi_mod.pdf (2015. 08. 10.)
- Mayor, F. (2001): *The world ahead. Our future in the making.* Paris, 2001.
- Orbán, I. (2004): Tanárképzés európai szemmel. *Educatio*, 3., 517-522.
- Pawelski, L. (2009): *Nauczyciele w szkole jutra*. In: Denek, K., Koszyczyc, T., Starościan, W. (eds.)(2009): *Edukacja jutra*. Wrocław, 237.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007): Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77. 454-499.
- Senge, P. (1990): *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. NY.
- Stürmer, K. & Seidel, T. (2015): Assessing Professional Vision in Teacher Candidates. In: Blömeke, S. – Gustafsson, J. E. – Shavelson, R. J. (Eds.) (2015): *Assessment of Competencies in Higher Education*. Vol. 223(1): 54-63. 2015. *Hogrefe Publishing*
- Szempluch, J. (2000): *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reform edukacji w Polsce*. Rzeszów, 263-296.
- Szempluch, J. (2010): *The School and the Teacher in the Period of Change*. "Impuls", Kraków.
- Velkey, K. (2015): A lengyel oktatási reform a PISA vizsgálatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/4. szám. 92-110.
- Vuorikari, R. (2010): *Teacher's professional development: An overview of current practice*. Eds: Crawley, C., Gilleran, A., Scimeca, S.. Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet, Brussels, Belgium.

Other references

- Adam Mickiewicz University, 2015.
<https://international.amu.edu.pl/> (2015.08.14.)
- Country Studies. (2015). *Education*.
<http://countrystudies.us/poland/42.htm> (2015.08.14.)
- Droga Polski do roku 2025, Komitet Prognoz Polska 2000 Plus, Warszawa 2005, 84.
<http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/15/plik/ot-601.pdf> (2015. 08. 11.)
- European Parliament and Council, 2006. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*.
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU> (2015.08.14.)
- Eurydice, 2014. *The System of Education in Poland in Brief*.
http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/Sheet_EN_2014final.pdf (2015.08.14.)
- Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2013/14. Eurydice Facts & Figures.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/salaries.pdf (2015.09. 20.)
- Jan Długosz University, 2015. <http://www.en.ajd.czest.pl/> (2015.08.14.)
- Maria Grzegorzewska University, 2015.
<http://www.aps.edu.pl/university.aspx> (2015.08.14.)
- Ministry of Human Resources, 2013. 326/2013. (VIII. 30.) *Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról*.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR (2015.08.14.)
- Partners in Education, 2015. *Prolog: The Polish School System*.

- http://www.partners-in-education.com/pages/poland/The_Polish_School_System.html
(2015.08.14.)
- Polish Eurydice Unit, 2012.
<http://www.frse.org.pl/sites/frse.org.pl/files/publication/1273/system-education-poland.pdf>
(2015.08.11.)
- Polish Eurydice Unit, 2014. http://www.fss.org.pl/sites/fss.org.pl/files/the-system_2014_www.pdf
(2015.08.14.)
- Portal Kolegium Nauczycielskiego w Bielsku-Białej, 2015.
<http://www.kn.edu.pl/> (2015.08.14.)
- SAILS, 2015. *Jagellonian University (JU)*. <http://www.sails-project.eu/portal/partner/jagellonian-university-ju> (2015.08.14.)
- StateUniversity, 2015. *Poland – History & Background*.
<http://education.stateuniversity.com/pages/1209/Poland-history-background.html> (2015.08.14.)
- Teachers Training Institution in Tarnobrzeg, 2015.
<http://www.tti.edu.pl/index.htm> (2015.08.14.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; International Bureau of Education, 2010. *World Data on Education: Poland*.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Poland.pdf (2015.08.14.)
- University of Gdańsk, 2015. <http://arch.en.ug.edu.pl/> (2015.08.14.)
- University of Silesia, 2015. <http://english.us.edu.pl> (2015.08.14.)
- Vincent Pol University in Lublin, 2015.
<http://wssp.edu.pl/en/> (2015.08.14.)

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS VÁLTOZÓ PARADIGMÁI
– SZLOVÁKIAI HELYZETKÉP –

Összefoglaló: A tanulmányban a pedagógushivatás fejlesztését indítványozó oktatáspolitikai és szakmai lépéseket kívánjuk bemutatni. Azokat az oktatáspolitikai törekvéseket fogjuk érinteni, amelyek a pedagógusképzés paradigmaváltását mozdították elő és eredményezték. Kiemeljük a pedagógusképzés területén végbemenő jelentős strukturális és tartalmi átalakulásokat. Röviden érintjük azokat a mozzanatokat, amelyeket Szlovákia tett a tanári professzionalizmus kialakítása, fejlesztése érdekében. Kulcsszavak: kulcskompetenciák, tanári kompetenciák, pedagógusképzés, a pedagógusképzés közös európai alapelvei, a pedagógusképzés kulcskompetenciái, paradigmaváltás a pedagógusképzésben, strukturális változások, tartalmi változások a pedagógusképzésben, tanári professzionalizmus

Bevezető

Az OECD 1997-ben indított egy interdiszciplináris projektet, amely a „Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: Elméleti és fogalmi alapok” címet kapta⁸. Ennek a projektnek, amelyben nemzetközi szakértők vettek részt, az volt a célja, hogy különféle tudományok – például a filozófia, pszichológia, szociológia, antropológia, történettudomány, közgazdaságtan – szempontjából vizsgálja a kompetencia értelmezését, a kulcskompetenciák meghatározhatóságát, az elméleti és módszertani modellek vizsgálatát. A projekt eredményeként megjelent a *Kulcskompetenciák* címet viselő tanulmánykötet.

Nem célunk e helyen prezentálni a kompetenciák értelmezésének történetét, vagy a fogalom sokszínűségét. Ehelyett viszont a kompetencia-fogalom egy nagyon fontos mozzanatára utalunk, amelyre Pukánszky (2011: 37) hívja fel a figyelmet. Nahalka magyarázatát véve alapul, aki szerint a kompetenciákat gyakorlati

⁸ A kompetencia nem szinonimája a képességnek (*skill*), hanem képesség (*ability*) komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására. A fogalom magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket egyaránt. OECD/DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) program 1997-2002

<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>,

<http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>,

<http://www.oecd.org/edu/statistics/desecco>; <http://www.desecco.admin.ch> (2015.09.01.)

tevékenységekhez kapcsolódó feltételeknek tekinthetjük, és összeköthetjük az értelmezését a hatékonysággal, az eredményességgel, hangoztatja, hogy fordulópontként jelenik meg e megjelölésben a cselekvés hatékonyságának, illetve eredményességének a megjelölése. Mindezek által a kulcskompetenciák meghatározása nem egyértelmű. Ennek egyik okát Nagy (2011: 111) abban látja, hogy a kompetenciák nem statikusak – időről-időre egyik vagy másik elveszíti társadalmi jelentőségét, viszont mindig lesznek következők, melyeket az új szükségletek előhívnak.

Kompetencia alapú fejlesztés

Kibontakozott a *kompetencia alapú fejlesztést* biztosító iskoláztatás iránti igény, amely felvetette az alapoktatás funkciójának vizsgálatát és az alapoktatás utáni időszak tanulási szerepének tisztázását, továbbá a formális és nem formális tanulás sajátosságainak feltárását, elemzését – az iskoláztatással szembeni kihívások számbavételét (Szabó, 2008:135). A globalizálódó gazdaság, a munkahelyi mobilitás, a technikai-technológiai fejlődés felgyorsulásának eredményeként a szakmai tudástartalmak gyors változása megrendítették a hagyományos, ismeretközpontú iskola működési alapjait, fogalmaz Szabó (2008:135). Ennek folyamatoként 2000-ben az Európai Tanács egy olyan stratégiai célt tűzött ki Lisszabonban, amely kimondta: az Európai Unió 2010-re a legversenyképesebb régió legyen a tudás alapú gazdaság megteremtésével. Ez utóbbi megvalósításában kiemelt szerepet szánt az oktatásnak és a képzésnek.

Az Európa Tanács 2001 márciusában megrendezett stockholmi csúcsertekezletén aláírt, a Képzési és oktatási rendszerek konkrét rövid távú jövőbeni célkitűzéseiről szóló jelentés meghatározta azokat az új területeket, ahol *európai szintű közös lépésekre* van szükség a lisszaboni csúcson elfogadott célkitűzések elérése érdekében. Ezek a területek a jelentés három stratégiai célkitűzésén alapulnak, melyek a következők: az oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának javítása az Európai Unión belül, az oktatási és képzési rendszerek hozzáférhetővé tétele mindenki számára, valamint az oktatási és képzési rendszerek megnyitása a szélesebb világ számára⁹.

A kulcsfontosságú feladatok egyike lett a *tudás alapú társadalom* által megkívánt ismerettartalmak beazonosítására szolgáló *kulcsfontosságú kompetenciák* definiálása: a számolás és olvasás (alapkészségek), idegen nyelvek, számítástechnikai jártasságok és a technikai eszközök használata, tanulni-tudás képessége, szociális készségek,

⁹ A szakképzésért és szakoktatásért felelős európai miniszterek, valamint az Európai Bizottság Nyilatkozata, a szakképzés és szakoktatás terén folyó kiemelt európai együttműködésről Koppenhága, 2002. november 29-30. „A Koppenhágai Nyilatkozat”

vállalkozó szellem és általános kultúra. A kompetencia alapú megközelítés a tantervekről és értékelési módszerekről való gondolkodás és az ezekkel összefüggő iskolai gyakorlat radikális átalakulását kényszeríti ki, mondja Halász (2012:192). És hozzáteszi, hogy ez a helyzet különösen azokban az országokban jelentett *paradigmaváltást*, amelyekben ennek nem volt hagyománya, azaz ahol korábban az volt szabályozva, hogy mit kell a tanároknak tanítaniuk, nem az, mire kell a tanulóknak a tanulási folyamat végén képesnek lenniük. Szlovákia ezen országok közé tartozott.

Tanári kompetenciák

Szabó (2008:137) utal arra, hogy a kulcsfontosságú kompetenciák területén kiemelten fontos a *tanítás színvonalának* meghatározó jelentősége (a tanárok felkészültségének biztosítása), a mindenki által történő elsajátíthatósághoz a megfelelő tantervek rendelkezésre állása, a felnőttek körében az élethosszig tartó tanulási lehetőségek kihasználása és a kulcsfontosságú kompetenciák megfelelő eszközökkel történő érvényesítése. A tanári szakma kérdése ezen belül – különösen az, hogy *miképpen történjen a szakmát gyakorlók kompetenciáinak fejlesztése* – a kétezres évek első évtizedében a *közösségi oktatáspolitiká* egyik kiemelt területévé vált, szögezi le Halász (2012:197). Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy a lisszaboni folyamat keretei között létrejött oktatási stratégia, az „Oktatás és képzés 2010” tizenhárom célkitűzése közül a legelső éppen a pedagógusszakmára vonatkozott. Ennek az igyekezetnek a célja az volt, hogy a tagállamok a *tanári kompetenciákról* is elfogadjanak egy *közös referenciakeretet*, ami el is készült, de sajnos, erről már nem született olyan súlyú politikai döntés, ami a tagállamok oktatási rendszereibe is implementálható lett volna. A meglévő keretrendszerre ugyanakkor az oktatáspolitikák hivatkozhatnak, és meríthetnek is belőle.

A pedagógusképzés és a kulcskompetenciák

Az alábbiakban bemutatjuk a *pedagógus kompetenciák és végzettségek közös európai elveit*, amelyeket az Európai Bizottság Közleménye¹⁰ ily módon határozott meg:

Megfogalmazza a *pedagógusképzés társadalmi összefüggéseit*. A pedagógusoknak kiemelt szerepük van a tanulási folyamatban és az EU 2010-ig vállalt lisszaboni elveinek megvalósításában. A jó minőségű oktatás jobb társadalmi készségekhez, szélesebb elhelyezkedési lehetőségekhez vezet, vagyis kihat a humán erőforrás fejlesztésének egészére. A pedagógusoknak válaszolniuk kell a tudástársadalom kihívásaira, és fel kell készíteniük tanulóikat az autonóm, egész életen át tartó tanulásra. A pedagógusképzést a felsőoktatásban kell megvalósítani,

¹⁰(Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications”. Draft. 15.12.2004. European Commission Directorate-General for Education and Culture – <http://www.pfmb.uni-mb.si/bologna/principles.pdf>) (2015.09.01.)

de szoros együttműködésben azokkal az intézményekkel, amelyekben a jövő pedagógusai elhelyezkednek. A pedagógusoknak kulcsszerep jut az EU állampolgárságra történő felkészítésben. A magas szintű pedagógusképzést megfelelő, koherens nemzeti és regionális politikáknak kell támogatniuk. Ezen politikák magukban foglalják a pedagógus pályára történő felkészítést, a folyamatos továbbképzés rendszerét, és összhangban kell lenniük a szélesebb értelemben vett oktatáspolitikával.

Megfogalmazódtak a *pedagógusképzés közös európai alapelvei is*. A pedagógusvégzettség felsőfokú végzettség legyen: minden pedagógusnak lehetőséget kell adni, hogy kompetenciáinak fejlesztése érdekében a legmagasabb szintig folytassa tanulmányait, és előrehaladjon a szakmájában. A pedagógusképzés multidiszciplináris legyen. Ez biztosítja, hogy a pedagógus rendelkezzen:

- a) szaktárgya ismeretével
- b) pedagógiai ismeretekkel
- c) a tanulók irányításához és támogatásához szükséges készségekkel és kompetenciákkal
- d) az oktatás társadalmi és kulturális dimenzióinak megértésével.

A pedagógus szakma feleljen meg az egész életen át tartó tanulás követelményeinek: A pedagógus szakmai fejlesztésének egész életpályáját fel kell ölelnie, és megfelelően kiépített rendszerekben kell történnie. A pedagógusoknak hozzá kell járulniuk ahhoz a folyamathoz, amelyben a tanulók autonóm, egész életen át tanulókká válnak. A pedagógus szakma mobilis, ezért a mobilitás legyen a pedagógusképzés szerves része. A pedagógusokat ösztönözni kell arra, hogy más európai országokban fejlesszék ismereteiket. Ez esetben státuszukat a fogadó országban el kell ismerni, a külföldi programban való részvételüket pedig a küldő országnak kell elismernie és értékelnie. A pedagógus szakma partnerségen alapszik, a képzést nyújtó intézmények szoros együttműködésén az iskolákkal, a gazdasággal, a munkahelyi képzést biztosító szervezetekkel. A pedagógusokat ösztönözni kell az innovációban, a kutatásban való részvételre és arra, hogy folyamatosan felülvizsgálják saját praxisuk hatékonyságát. Tanuló szervezetekben kell működniük, amelyek a saját és mások jó gyakorlatára építenek, és a közösségi csoportok és érdekeltek széles körével működnek együtt.

Megfogalmazódtak a *pedagógusképzés kulcskompetenciái*. A tudás, a technológia és az információ menedzselése: azaz a pedagógusoknak fel kell készülniük az ismeretek megszerzésére, elemzésére, értékelésére és átadására, a rendelkezésre álló technológiák alkalmazására. Szakmai készségeiknek meg kell felelniük a tanulási környezet megteremtésével és menedzselésével, az innovációval és a kreativitással kapcsolatos kihívásoknak. Együttműködés, együttműködés másokkal: olyan szakmában dolgoznak, amely a társadalmi kohézió értékeit, minden tanuló

képességeinek fejlesztésén alapszik. Ismerniük kell az emberi fejlődést, képesnek kell lenniük együtt dolgozni a tanulókkal, mint egyénekként, és támogatniuk kell őket abban, hogy a társadalom aktív tagjaivá váljanak. A társadalommal és a társadalomban való együttműködés, nemzeti, európai és globális szinten:

- EU állampolgárságra történő felkészítés
- Az EU mobilitás és kooperáció elősegítése
- Interkulturális készségek, megértés fejlesztése
- A tanulók kultúrájának sokfélesége – közös értékek
- Hatékony együttműködés a helyi közösséggel (szülők, intézmények, érdekcsoportok)

Megfogalmazódtak az *ajánlások a pedagógusképzés nemzeti stratégiái számára is:*

- a pedagógus rendelkezék felsőfokú végzettséggel,
- a pedagógusképzés ölelje fel a felsőoktatás mindhárom bolognai ciklusát, annak érdekében, hogy megfelelő helyet kapjon az Európai Felsőoktatási Térségben, és hogy a szakmai fejlődés és mobilitás lehetősége biztosítva legyen,
- elő kell segíteni a kutatás és a tényeken alapuló gyakorlat szerepének növelését az oktatásról és képzésről megszerezhető tudás gyarapításában,
- ösztönözni kell az iskolák, a gazdaság, a képzőintézmények szorosabb együttműködését a magas szintű képzés támogatására, és a helyi és regionális innovációs hálózatok fejlesztésére,
- a pedagógusok számára is ki kell alakítani az egész életen át tartó tanulás stratégiáját (formális és informális tanulás),
- a felkészítő és továbbképzési programok tartalmának tükröznie kell a tanulás interdiszciplináris és kollaboratív megközelítéseit,
- minden pedagógusképzési programban támogatni kell mobilitási projektek kialakítását a képzés szerves részeként,
- a képzési programokban biztosítani kell a tanárok számára az európai kooperációval kapcsolatos ismereteket és tapasztalatot, hogy tiszteljék a kulturális sokszínűséget, és felkészítsék a tanulókat az EU állampolgárságra,
- támogatni kell valamennyi képzésben az idegen nyelv tanulását, beleértve a szaknyelvet is,
- prioritást kell adni Európában a pedagógusképesítések átjárhatósága, a kölcsönös elismerés és a mobilitás növekedése érdekében.

Azon felül megfogalmazódtak az EU Szakértői Bizottság által azonosított *pedagógusi kompetenciacsoportok* (Nagy, 2004: 5) is. Három csoportot különböztetünk meg: a tanár értelmiségi szerepköréhez kapcsolódó kompetenciák, a tanulási folyamat eredményével kapcsolatos kompetenciák és a tanítási folyamattal kapcsolatos kompetenciák csoportját.

A tanár értelmiségi szerepköréhez kapcsolódó kompetenciák:

- problémafeltáró, problémamegoldó kompetenciák,
- saját szakmai fejlődés irányítása – LLL folyamatban.

A tanulási folyamat eredményével kapcsolatos kompetenciák:

- a tanulók/hallgatók állampolgárrá nevelésének elősegítése,
- a tudás alapú társadalom számára szükséges kompetenciák fejlesztése a tanulóknak/hallgatóknak,
- a tantárgyi tanulás összekapcsolása az új kompetenciákkal,

A tanítási folyamattal kapcsolatos kompetenciák:

- különböző társadalmi, kulturális és etnikai háttérű tanulókkal/hallgatókkal való foglalkozás,
- hatékony tanulási környezet, támogató légkör megteremtése,
- IKT integrálása a tanulásba, szakmai tevékenységbe,
- team-munkában történő együttműködés,
- iskolai/tanárrképzési tanterv- és szervezetfejlesztésben, értékelésben való részvétel
- szülőkkel, egyéb társadalmi partnerekkel való együttműködés.

Az EU pedagógusképzéssel foglalkozó szakértői bizottsága a tapasztalatok alapján arra a következtetésre jutott, hogy a pedagógusképzésben egy új szakmai profil kialakítására van szükség, a képzésnek pedig igazodnia kell az új kihívásokhoz, feladatokhoz. Az OECD így fogalmazta meg a *tanári professzionalizmus jegyeit*¹¹:

1. Szakértelem – a tanított szakterülettel összefüggő tudás, amellyel kapcsolatban a folyamatos megújulás szükségessége kap egyre növekvő hangsúlyt.
2. Pedagógiai *know-how* – a tudás átadásának és a kompetenciák fejlesztésének a technológiai, amelyeken belül egyre nagyobb figyelmet kapnak a tanulásra való motiválás, az együttműködésre készítés és a kreativitás.
3. A technológia értése – ez a tanári professzió új, egyre fontosabbá váló eleme. A hangsúly azon a képességen van, hogy az új technológiákat a tanítási-tanulási folyamat integrált részévé tegyék.
4. Szervezeti kompetencia és együttműködés – a tanítást, az új professzionalizmust egyértelműen kollektív teamben végzett tevékenységnek tekinti, amelynek intézményes kereteit a „tanuló szervezetként” működő iskola adja.
5. Rugalmasság – ez az ugyancsak új elem annak az elfogadására épül, hogy a tanári szakma tartalma és a munkavégzéssel kapcsolatos elvárások a szakmai karrier során több alkalommal is változhatnak.

¹¹Forrás: OECD Education Policy Analysis, Paris, 1998.

6. Mobilitás – ugyancsak új elem, ami annak a belátására utal, hogy gyakorivá válik a tanári szakmák és más szakmák közötti átlépés, sőt egyenesen előnyre válik, ha valaki más területen is szakmai tapasztalatokat szerez.
7. Nyitottság – a tanári szakma meghatározó sajátossága a nyitottság a külső szereplők, a partnerek felé és az együttműködés a szakmán kívüli érdekeltekkel.

Összeurópai viszonylatban a *pedagógusképzésben a legnagyobb strukturális változást a Bolognai Nyilatkozat* eredményezte, amelyet huszonkilenc európai ország felsőoktatásért felelős minisztere írt alá az olaszországi Bologna városában, 1999. június 19-én. Mára negyvenhat ország csatlakozott hozzá. A bolognai folyamat fontos jellemzője, hogy az egyes országok kormányzata mellett részt vesz benne az Európai Bizottság, az Európa Tanács, az UNESCO CEPES (az ENSZ Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szakosított Szervezetének Európai Felsőoktatási Központja), valamint a felsőoktatási intézmények, a hallgatók, a felsőoktatásban dolgozó oktatók és kutatók, a munkaadók és a minőségbiztosítási ügynökségek képviselői.

A pedagógusképzés szlovákiai jellemzői

Szlovákiában 1990-ben alakult meg az *Akkreditációs Bizottság* (a szlovák kormány tanácsadó szerve), amely Szlovákiában hat éves ciklusokban, komplex eljárás keretén belül végzi a felsőoktatásban folyó képzés, a tudományos kutatás, a művészeti alkotótevékenység minőségének értékelését, valamint vizsgálja az intézményi minőségfejlesztési rendszer működését.

Szlovákiában a 2013-as év folyamán több olyan meghatározó törvényi változás történt, amelyek a 2014-ben és 2015-ben zajló komplex akkreditációkra már vonatkoztak. Az *egyetemek tanulmányi programjaik* akkreditálására benyújtott kérelmek formai és tartalmi követelményeit kormányrendelet is szabályozza. A tanárszak indítására vonatkozó intézményi kérelemnek tartalmaznia kell, a pedagógiai tanulmányi szakok leírásai alapján, többek között a *képzés kimeneti követelményeit*, a képzésből kilépő, frissen képzett tanároktól elvárható kompetenciákat, azaz egyfajta minőségi elvárási rendszert fektet le.

Szlovákiában az akkreditációs bizottságok az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szövetség (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) által elfogadott *„A felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjei és irányelvei”*-vel összhangban folytatják tevékenységüket.

Szlovákiában a felsőoktatási képzés, a felsőoktatási törvény 57.§-a értelmében, költségtérítés-mentes. A felvett hallgatók létszámát, a felsőoktatási törvény 57. §-a értelmében, kizárólagosan az egyes felsőoktatási intézmények, illetve karok határozzák meg, és ez a döntés nem kötött semmilyen jellegű elemzéshez.

Most, az aktuális ismertetés után, visszakanyarodunk a közelmúlt éveinek történéseihez. Szlovákiában 2002-ben, az oktatási minisztérium Kredit-rendszerű tanulmányokról szóló rendelete alapján, a felsőoktatási intézmények elkezdtek átalakítani a képzési programjaikat, mert a szintén 2002-ben elfogadott *Felsőoktatási törvény* már nem engedélyezte más, csakis a *krediteken alapuló tanulmányi programok* indítását. Nyilvánvalóvá vált, hogy kimenő rendszerben megszűnik a hagyományos, egyciklusú tanárképzés, és létrejön az új szerkezetű, *többciklusú képzés*. Szlovákiában 2005 szept. 1-től vezették be a felsőoktatási intézményekben a bolognai rendszert, amely jelentős változásokat eredményezett a pedagógusképzésben is. A szlovákiai tanárképzésre vonatkozó legfontosabb előírás az, hogy *tanári szakképzettség* a többciklusú képzési rendszer második képzési ciklusában, *mesterfokozatot nyújtó képzésben* szerezhető.

Szlovákiában a pedagógusképzés a két szak párosítását igénylő modell preferálásán alapul. Az egyetemre való felvételi kérelmében a jelentkezőnek be kell jelölnie a két választott szakot. Az alapképzés keretén belül a hallgatónak 180 kreditet kell gyűjtenie, megközelítőleg ebben a felosztásban: 72 kreditet a szakpárosítása egyik szakjából, 72 kreditet a szakpárosítása másik szakjából és 36 kreditet a pedagógiai-pszichológiai közös alapot képező tantárgyakból (ez nincs sehol sem kodifikálva, ez a felosztás csupán hagyomány-jellegű, és egyetemenként gyakran változó). A mester szinten történő 2 éves pedagógusképzésben a hallgató összesen 120 kreditet gyűjt, megközelítőleg ebben a felosztásban: 48 kreditet a szakpárosítása egyik szakjából, 48 kreditet a szakpárosítása másik szakjából, és 24 kreditet a pedagógiai-pszichológiai közös alapot képező tantárgyakból.

Szlovákiában a pedagógusképzés leggyengébb láncszemei közé tartozik a *pedagógiai gyakorlat*, amit a legtöbb egyetem tanulmányi programja a minimumra csökkentett. Szlovákiában, még a 2004-es év táján léteztek olyan törekvések, amelyek a pedagógusképzést leminősíteni szerették volna, voltak hangok, amelyek arról szóltak, hogy a tanároknak elegendő az egyetemi alapképzés elvégzése. A szakma fennmaradása érdekében a felsőoktatási intézmények azt a lépést fogantatosították, amely szerint a szaktárgyi didaktikák nagy része és a szakmai gyakorlat kitolódott a mester szintű képzésre. Pénzügyi források hiányában pedig a szakmai gyakorlat hossza lerövidült, gyakran nem haladja meg a 3 hetet, viszont a szakmai gyakorlat elvégzése a pedagógusképzés *kötelező* komponense. Emellett egyre erősödnek azok a nézetek, amelyek a bolognai rendszer pedagógusképzésbe való implementálásának indokolatlanságát hangoztatják.

Szlovákiában a csupán alapképzést végző hallgatók munkaerőpiacon való elhelyezkedése, a pedagógiai szakmán belül, teljességgel lehetetlen, mert nincsenek kialakítva olyan pozíciók, munkakörök, amelyek szerint az iskolák a bachelor diplomával rendelkező „pedagógusokat” alkalmazni tudnák. Szlovákiában a mester fokozat viszonylag szigorúan az alapképzéshez kapcsolódik. A mesterfokozatra olyan hallgatók jelentkezhetnek, akik alapképzésben ugyanazon vagy rokon tanulmányi programon szereztek diplomát. Ezért csak nagyon kis arányban fordul elő, hogy a hallgató nem folytatja tovább tanulmányait. Egyrészt azért, mert BA diplomával nem tud elhelyezkedni, mert azzal nem minősül teljes értékű pedagógusnak, másrészt azért, mert az alapképzési szint elvégzése behatárolja a továbbtanulási lehetőségeit. Ez alól az elv alól csupán egy szak képez kivételt, az pedig az óvóképzés. Szlovákiában újszerűen, az első három évben közös programmal indul az óvodapedagógiai és az elemi iskolai tanítóképzés. A harmadik év után, az alapképzés, vagyis az óvopedagógusi diploma megszerzése után a hallgató eldöntheti, hogy folytatja-e tovább a tanulmányait, és megszerzi-e a magiszteri, és ezzel a tanítói képesítést. Az óvóképzés 2004-ig Szlovákiában csak középiskolai szinten zajlott, és alacsony presztízsű végzettségnek számított. Két oldala van így a tanítóképzésnek Szlovákiában. Egyrészt, megmaradt egyetemi szintűnek, vagy éppenséggel az óvodapedagógia esetében egyetemi szintűvé vált, és így akár az egyetemi képzés legfelső, harmadik szintjének elvégzését is lehetővé teszi, ami pozitív. Ami negatív, az viszont az, hogy egyesít, vagy egymásra épít két olyan szakot és pedagógiai területet, amelyek szervezetenként, tartalmilag és módszertanilag is nagyon eltérőek.

A nagyon erős, két szakpárosítást igénylő tanárképzési modell preferálása Szlovákiában is nehézségeket okoz a végzett hallgatóknak, mert sok iskola az adott tantárgyat nem tanítja annyi óraszámban, hogy nekik teljes körű alkalmazást biztosítson. Egyesek szerint ez a probléma a pedagógusok folyamatos szakmai továbbképzésével, kiegészítő szakok elvégzésével könnyen orvosolható. Vagy éppen, mint Szlovákiában, az egyre hangsúlyosabban jelentkező pedagógusképzés reformjával érhető el, ami a két szak tanulása helyett képzési területeken belül történő kompetenciák fejlesztésére koncentrálna (Kosová et al., 2012:38).

Szlovákia közoktatási rendszerében jelentős tartalmi változások következtek be az elmúlt pár évben. A közoktatási törvény (2008) éppúgy, mint Magyarországon, műveltségi területeket határoz meg, de történik ez viszonylag formálisan, mert a már meglévő, és mindmáig nagyon erős tantárgylobbinak köszönhetően, az iskolákban továbbra is tantárgyat oktatunk. A műveltségi területek így nem a tantárgyközi kapcsolatok kialakítására és a kulcskompetenciák fejlesztésére szolgálnak.

A szlovákiai pedagógusképzés tartalmi vonatkozásai

A továbbiakban a pedagógusképzés tartalmi vonatkozásaival szeretnék foglalkozni, összhangban a fentebb említett megközelítéssel, miszerint a tanár „a kulcs a társadalmi és egyéni szellemi elvárások teljesítéséhez” (Erdélyi, 2003:118). Azok a tanítási módszerek, melyek az önállóbb tanulás, a hatékonyabb csoportmunka, a nyitottabb feladatok és tanulmányi programok elemeiből épülnek, több alkalmat kínálnak a diákoknak az együttműködésre. Ezzel egyetemben átértékelődött a korábbi, kitüntetett tanári modell is, ami alapján a tanár kizárólagos hordozója volt az információknak és a tudásnak egyaránt. A mai pedagógiai viszonylatban a tanár „a tanuló autonóm tudásszerző folyamatainak irányítójaként” (Csapó és Kárpáti, 2002:308) van számon tartva. A tanárnak sokkal többet kell tudnia: „egyrészt magáról a tanulóról, az érdeklődés felkeltésének, a motiválásnak a módjairól, a képességek fejlődéséről és a fogalmi váltásról, a tudás szerveződéséről, a kompetenciák és a műveltség alakulásáról, másrészt a rendelkezésre álló tananyag természetéről, reprezentációjának módjairól, a taneszközökről, a különböző eszközök és módszerek fejlesztő hatásáról” (Csapó és Kárpáti 2002:308).

Strédl (2013: 284) utal Moreno megfogalmazására, mely szerint a pedagógusi kompetencia alappillére az empátia, mivel ez a szocializáció minőségét határozza meg, befolyásolja az egyén intra- és interpszichikus működését. A pedagógus munkájában nagyon fontos az empátiás viselkedés, mivel az empatikus pedagógus képes átélni azokat az érzéseket, amelyeket a tanuló megél, észlelni a gyermekben lejátszódó folyamatokat, azokat megérteni és visszajelezni. Az empátia lehetővé teszi a tanárnak, hogy támogatni tudja a diákot. Az empátiás megértés teljes odafigyelést feltételez, ami elképzelhetetlen a gyermek tisztelete nélkül. Az empátiás készség elsősorban a nevelés konkrét kérdéseiben segít. A pedagógus így le tudja olvasni, milyen visszhangra találnak a szavai, tettei a gyerekek körében. Fel tudja fogni és könnyebben meg tudja érteni a gyerekek szükségleteit, igényeit, véli Strédl (2013:285). Némethné (2009:106) úgy gondolja, hogy a társadalmi szintű elfogadáshoz, vagyis a szociálisan érzékeny társadalomhoz az *inkluzív nevelésen* keresztül vezet az út, ami valójában a másság, az eltérő értékek megismerésében és azok akceptálásában gyökerezik.

Ebből értelemszerűen kitűnik, hogy az egyik legnagyobb kihívás a szlovák közoktatásban ma éppen az, hogy mennyire felkészültek a pedagógusok a változó összetételű tanulócsoporthoz, a különböző tanulók eredményes tanítására. Ennek értelmében kibontakozik egy *új tanári szerep*, ami komoly kihívást jelent a *pedagógusképzés* számára is. A pedagógusi szerep megújítására az Európai Unió minden országában szükség van, hiszen az oktatás és képzés sikeressége a megfelelően képzett és motivált tanárokon múlik.

A fentiekben körvonalazott változások olyan minőségileg új követelményeket támasztanak a gyakorló tanárokkal szemben, amelyek információs társadalmunkban többé nem szűkíthetők le a tananyag leadására, átadására és számonkérésére. A kialakult helyzet paradigmaváltást sürget: a tanítás-paradigmáról a tanulássegítés-paradigmára való áttérést, melynek alapfeltétele a támogató környezet kialakítása. Ezt az állítást igazolják Kovátsné Németh Mária (2011:90) szavai is, melyek szerint a tanítási-tanulási folyamatban a hangsúly a *hogyan, mi módon* kérdések megvalósításán van, illetve az iskolai keretek kitágításán, az új tanulási környezetben való tevékenykedtetésen. Ez azért is fontos, mert itt érvényesíthetők leginkább a pedagógus kooperatív kompetenciái, mivel a pedagógus szemszögéből az együttműködésre helyezi a hangsúlyt az edukációs folyamat részeseivel, a közvetlen és közvetett partnerekkel – elsősorban a gyermekekkel, szülőkkel, kollégákkal, szakemberekkel, szponzorokkal (Szabóóvá, 2013:295).

A közoktatás minőségi fejlesztésében a tanárképzés javításától várhatnánk eredményeket, ám ezen a ponton a változások komoly korlátokba ütköznek. Nézzük például Szlovákiát. A jobbára gyakorló pedagógusok nézeteit alapul véve, Kosová et al. (2012:52) ezeket a hiányosságokat észrevételezi a szlovákiai pedagógusképzésben:

- a pedagógusképzés erős (túlzott) akadémiai jellege,
- a képzési tartalom alapos ismerete, de a pedagógusok gyenge képessége arra, hogy ezt átültetni és adaptálni tudják a tanulók korcsoportjának specifikumai szempontjából,
- a pedagógusok gyenge képessége arra, hogy a tanulói visszajelzést, visszacsatolást eredményezni tudják,
- az IKT ismerete, de a pedagógusok gyenge képessége arra, hogy didaktikai eszközként azt használni tudják,
- felkészületlenség a nevelési problémák kezelésére,
- felkészületlenség a speciális szükségletű tanulók igényeinek kielégítésére, az integrált tanulókkal való munkára, ami innovatív, például zenepedagógiai módszerek (Bakos, 2013, 13) alkalmazásával csökkenthető,
- felkészületlenség arra, hogy képesek legyenek a tanulók fejlődését serkenteni, szociál-pszichológiai problémákat kezelni és megoldani, adekvátn és effektíven kommunikálni a tanulókkal és szüleikkel,
- kevés gyakorlati képzés.

Ehhez még hozzájárul egy fontos, és rendkívül komoly megállapítás, hogy a pedagógusképző tanulmányi programok felépítési tartalmukat illetően nem követik a tudományos alapon konstruált pedagógusképzés koncepcióját, amelynek lényege a fokozatos pedagógiai professzionalizmus kiépítése és formálása (Kosová et al, 2012, 55).

Szlovákiában, 2009-ben történelmileg először fordult elő, hogy legmagasabb jogi norma, azaz *törvény foglalkozik a pedagógiai és szakmai alkalmazottakkal*¹². Ez a törvény meghatározza a pedagógiai és szakmai alkalmazottak jogait és kötelességeit, a szakmai tevékenységük feltételeit, a pedagógiai és szakmai alkalmazottak professzionális fejlődését, bevezeti a karrier-fokozatokat, karrier pozíciókat, atesztációkat, a pedagógiai alkalmazottak pedagógia tevékenységét, a szakmai alkalmazottak szaktevékenységét, a továbbképzés feltételeit, formáit, szervezését, a továbbképzésért járó kreditszerzés feltételeit és lehetőségeit, a továbbképzési programok akkreditációját, és a pedagógiai és szakmai alkalmazottak értékelését. Ugyanakkor ez a törvény nem tartalmaz semmilyen utalást a pedagógusi kompetenciákra. Nagy súllyal nehezedik tehát a felsőoktatási, pedagógusokat képző intézmények vállára a felelősségteljes, minden irányban kielégítő, tartalmilag megfontolt pedagógusképzés kimunkálása.

Összegzés

A felsőoktatás tömegessé válása a felsőoktatásban oktatóktól is pedagógiai szemléletváltást követelne. A pedagógiai szemléletváltásnak minimálisan arra kellene elsősorban irányulnia, hogy a hallgatók meglévő egyéni képességeit, előzetes tudását és attitűdjeit figyelembe véve szülessenek meg az előadások tematikai, a szemináriumokra tervezett gyakorlatok, s ennek szellemében kellene, hogy folyjon a felsőoktatás-pedagógiai oktatói munka.

Összegezve elmondhatjuk, Falus Iván (2002:95) szavait idézve, hogy a pedagógusképzés tartalmi változásaira alapvetően négy tényező gyakorolt hatást:

- a képzés új szemléletmódja, amely a reflektív, a kutató tanár nevelését tekinti céljának,
- a professzionalizáció, amely az elemi képzésben főként a szaktudományos színvonal emelését, a középiskolai tanárok képzésében a pedagógiai mesterség alaposabb elsajátítását, s mindkét képzési formában ezen komponensek összehangolását jelenti,
- az iskolák funkciójának változásai,
- az európai egységesítési törekvések, a diplomák ekvivalenciájának, a tanárok mobilitásának a biztosítása.

¹²A pedagógiai alkalmazottakról és szakmai alkalmazottakról, illetve néhány törvény módosításáról és kiegészítéséről szóló többször módosított Tt. 317/2009. sz. törvény és az SZK OM-nek a pedagógiai alkalmazottak és szakmai alkalmazottak egyes kategóriái részére meghatározott képesítési követelményekről és sajátos képesítési követelményekről szóló többször módosított Tt. 437/2009. sz. rendelete

Irodalomjegyzék

- Bakos, A. (2013): Az Ulwila zene-pedagógiai módszer. In *Új kihívások a tudományban és az oktatásban. Nové výzvy vo vede a vo vzdelávaní*. Medzinárodná vedecká konferencia Univerzity J. Selyeho. UJS, Komárno, 13-22.
- Csapó, B., Kárpáti, A. (2002): Műveltség az ezredforduló után – az oktatás fejlesztésének feladatai. In: Csapó, B. (szerk.). 2002. *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Erdélyi, M. (2003): A pedagógus személyisége. In: *A Szlovákiai iskolarendszer 3. A Katedra társaság reformtervezetei*. Liliium Aurum, Dunaszerdahely.
- Falus, I. (2002): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. BIP, Budapest, 87-107.
- Halász, G. (2012): *Az oktatás az Európai Unióban. Tanulás és együttműködés*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Kosová, B. a kol. (2012): *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. UMB, Banská Bystrica.
- Kovácsné Németh, M., P. Somogyi, A. (2011): A környezettudatos nevelés és a kulcskompetenciák. In: Albert, S., Falus, I., Kovátsné Németh, M., Pukánszky, B., P. Somogyi, A. (szerk.): *A tanári kompetenciákról*. UJS, Komárno, 87-109.
- Nagy, M. (2004): Új kompetenciaelvárások és új képzési gyakorlatok a tanári szakmában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 4-5. Elérhető: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-ko-Nagy-Uj.html> (2013.11.25.)
- Nagy, M. (2011): Tanári kompetenciák vizsgálata különös tekintettel a természettudományi kompetenciákra. Preferenciavizsgálat arányskála alapján. In Albert, S., Falus, I., Kovátsné Németh, M., Pukánszky, B., P. Somogyi, A. (szerk.): *A tanári kompetenciákról*. UJS, Komárno, 109-134.
- Némethné Tóth, Á. (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*. 109. évf. 2. szám, 105-120.
- Pukánszky, B. (2011): A tanári kompetenciák problémátörténete. In Albert, S., Falus, I., Kovátsné Németh, M., Pukánszky, B., P. Somogyi, A. (szerk.): *A tanári kompetenciákról*. UJS, Komárno, 29-65.
- Stredl, T. (2013): A szociális kompetencia professzionális dimenziói. In *Új kihívások a tudományban és az oktatásban. Nové výzvy vo vede a vo vzdelávaní*. Medzinárodná vedecká konferencia Univerzity J. Selyeho. UJS, Komárno, 281-288.
- Szabó, É. (2008): *A moduláris és kompetencia alapú képzés elvei*. In: „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása” A szakképzés rendszere II. köt. NSZFI, Budapest, HEFOP 3.5.1. 129-152.
- Szabóóv, E. (2013): Edukációs projektek alkalmazása a Selye János Egyetem által szervezett óvodai pedagógiai gyakorlat folyamán. In: *Új kihívások a tudományban és az oktatásban. Nové výzvy vo vede a vo vzdelávaní*. Medzinárodná vedecká konferencia Univerzity J. Selyeho. UJS, Komárno, 289-302.

**AZ ÓVODAPEDAGÓGUS JELÖLTEK ZENEI
NEVELÉSÉNEK TÖRTÉNELMI SAJÁTOSSÁGAI
MAGYARORSZÁGON ÉS AUSZTRIÁBAN**

Összefoglaló: Legfontosabb kutatói kérdésünk felmérni, hogy a gyermekek egészséges lelki fejlődését nagyban befolyásoló művészeti nevelés eszköztárát, a megfelelő kompetenciák kialakítását mennyiben segítik elő az óvodapedagógus képzés során tanultak. Egy összehasonlítás keretében kutatásunk második célja áttekinteni, hogy az óvodapedagógus jelöltek képzésük során milyen elméleti, illetve gyakorlati tudásra tesznek szert a zenei/művészeti nevelés terén, Ausztria és Magyarország óvodapedagógus képzésben. Kulcszavak zenei nevelés, érzelmi nevelés, óvodapedagógia

Summary: Musical education kindergarten teacher trainees in Hungary and Austria – The most important research questions were to assess how helpful are the development of appropriate skills and adequate competences for kindergarten teachers learned during their training, in the children's healthy mental development, which is highly influenced by art education. Under a second objective comparison of our research, our aim was to have a review that the kindergarten teacher trainees during their training what kind of theoretical and practical knowledge they gain in the musical / artistic education in Austria and Hungary / the field of kindergarten teacher training.

Bevezetés

„A kisgyermek fejlődése, nevelése egy nemzet gyarapodásának, a gazdaság fejlődésének kritikus kérdése, mivel csak boldog, kiegyensúlyozott és jó képességű gyermekek válhatnak javára egy prosperáló, hosszútávon fenntartható társadalomnak (Varga, 2013).” A gyermekneurológiai kutatások már egyértelműen rámutattak, hogy az első évek meghatározóak a gyermekek fejlődése szempontjából. Az óvodai nevelés három fontos alappillére az óvodai-iskolai átmenet, az integráció, valamint az érzelmi, erkölcsi nevelés, melyek szempontjából döntő zenei/művészeti nevelés Magyarország esetében erősen épít a Kodály Zoltán és Forrai Katalin által lefektetett alapokra. Kutatásunkban feltárjuk, hogy az eredetileg meghatározott nevelési célok miként jelennek meg napjaink óvodapedagógus képzésében, mint a dalanyag, mind a didaktikai célok tekintetében. „A neveléstörténet megmutatja, hogy a rendszerszerűen kifejlesztett nevelésméletek mindig bizonyos értékek és ideálok mentén rendeződnek el, a történelemnek pedagógiai jelentősége van, és a

pedagógiai kérdések sem értelmezhetőek történeti háttér ismerete nélkül (Kéri, 2001: 9).” A téma történeti kutatása két egymással összefüggő irányban történt. Egyrészt az óvodapedagógus képzés néhány fontos történeti hátterét igyekeztünk feltárni, másrészt ezzel szoros összefüggésben, az óvodákban és ezáltal a pedagógus képzés során használt dalanyagot, mint paradigmát kívántuk feltérképezni. Elsődleges forrásként a téma történeti feltárásához Mészáros István: „Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada” kötetét használtuk. A jelenlegi oktatási helyzet felméréséhez kiindulásként az Oktatási Hivatal által kidolgozott „Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez felhasználói dokumentáció értelmezéséhez” óvodai nevelés részét használtuk. A kutatás során kiemelt figyelmet fordítottunk a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának képzési programjára, mert ebben az intézményben egy sikeres kooperáció keretében magyar pedagógiai karon német nemzetiségi pedagógusképzés folyik, így a gyakorlati képzés moduljait osztrák óvodákban töltik a hallgatók. Ausztria esetében a képzéseket összefogó BAKIP „Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik” működési rendszerét tekintettük át. Magyarországon az óvodamozgalom kibontakozására elsősorban az angol Samuel Wilderspin elvei hatottak: az óvoda a kisgyermek tervszerű tanításának a színhelye legyen (Pukánszky-Németh, 1994). Az általános ismeretszerzésen túl az éneknek, és a muzsikának is megvolt a maga helye, szerepe ezekben az intézményekben. Az azonban, hogy mit és miként énekeltek, az nagyban függött egyrészt a kor társadalmi berendezkedésétől, másrészt a rendelkezésre álló dalgyűjteményekben fellelhető énekektől.

A magyarországi óvóképzés rövid története

Tanfolyam jellegű képzés (1837-1891)

Magyarország első óvóképző tanintézetét 1837-ben létesítette Tolnán „A kiseddóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület”. Az intézmény működésének anyagi alapjait az egyesület elnöke, gr. Festetics Leó teremtette meg, aki iskolaépület céljából felajánlotta tolnai házát, és az igazgató fizetésére 4000 forintot adományozott (Kurucz, 2002). Az intézmény létrehozása rendkívül nagy jelentőségűnek tekinthető a hazai óvodaügy szempontjából (Patyi, 2010). Hazánkban korábban az óvónői hivatáshoz szükséges szaktudást csak önképzés, intézményi látogatás útján sajátíthatták el. Ezt követően azonban lehetőség nyílt a magasabb szintű, iskolaszerű képzésükre óvóképző tanfolyam formájában (Vág, 1989). Tolnán csak néhány évig működött a képző, 1843 őszén, Pesten nyílt meg az intézet, egy éves képzéssel, bár a többség néhány hetet – hónapot töltött az intézetben. A tanintézmény fennállásának első harminc évét vizsgálva (1837-1867) alig haladja meg a 20%-ot azok aránya, akik az egyéves képzési időt kitöltötték (Vág, 1989). „További jellegzetessége az akkoriban itt folyó képzésnek, hogy az egyes óvójelöltek a tanév más és más időpontjaiban kezdték meg és fejezték be tanulmányaikat, tehát

egyéni program szerint teljesítették kötelezettségeiket. Egyénre szabott feladatokban, odafigyelésben részesültek a mindenkori igazgatók részéről (akik egyébként az első évtizedekben a képző egyetlen állandó munkatársai voltak) (Patyi, 2010: 100).” Az iskolai végzettséget nem határozták meg, ugyanakkor a betöltött 21. életévhez kötötték, valamint a gimnáziumi végzettséget előnyben részesítették. Az 1830-as és 1840-es években a képző növendékei többnyire magasabb iskolai végzettséggel rendelkeztek, tehát gimnáziumot, tanítóképzőt végeztek, vagy filozófiai tanfolyam, teológiai, jogi és orvosi fakultások, egyéb felsőoktatási intézmények elvégzése után iratkoztak be. (Kurucz, 2002; Vág, 1989). Wargha Istvánnak, a képző első igazgatójának ötlete volt, hogy az intézmény Pesten folytassa működését, mivel – érvelése szerint – a Pesten működő intézet képzésében sok ifjú venne részt, ha az órák nem ütköznének az egyetemi előadásokkal (Wargha, 1843). A szabadságharcot követően az óvóképzés reformkori magas színvonalát a megváltozott társadalmi és politikai viszonyok közepette nem sikerült fenntartani (Varga, 1977). „A kiseddóví pálya vonzerejének csökkenésével párhuzamosan romlott a beiratkozók előképzettsége. Egyre csökkent a közép- vagy felsőbb iskolát végzett jelentkezők, és nőtt a csak elemi iskolát végzett beiratkozók száma” (Patyi, 2010: 101). Rapos József igazgató 1865-ben a felvételt már csak a jó írás-olvasás és a számolni tudástól teszi függővé (Morlin, 1896). Ez érthető okokból maga után vonta az óvóképzés színvonalának hanyatlását. Érdekes adalék, hogy míg napjainkban az óvodapedagógus hivatás szinte teljesen elnőiesedett, az első női hallgatókat csak 1858-ban vették fel. A kiegyezést követő időszak az óvóképzésben is változásokat eredményezett, Fröbel pedagógiája is fokozatosan teret hódított. A képzés 1874/75. tanévtől két évfolyamossá vált, most már kizárólag hölgyek számára. Témánk szempontjából kiemelendő, hogy a jelentkezés feltétele a betöltött 16. életéven túlmenően az egészség, a *jó zenei hallás és énekhang* volt (Draskovits, 1940). Noha a Fröbel-szellemiségű pedagógia érdemei és eredményei vitathatatlanok, egyértelműen sokat köszönhet neki a magyar óvodapedagógia, ki kell emelnünk, hogy noha a zenei nevelés területén ma is követendő elveket vallott, a dalok kiválasztása azonban nem mondható szerencsésnek, mivel a művészi igények teljesen háttérbe szorultak.

Középfokú képzés (1891–1959)

„Az 1891-ben elfogadott kiseddóvási törvény az óvóképzés terén is mérföldkönek tekinthető. Az óvóképzés fejlődéstörténetének ekkor kezdődő és a felsőfokúvá válásig tartó szakaszát Vág Ottótól kölcsönözve a kifejezést a „középfokú szakképzés” időszakának nevezzük (Vág, 1989: 26). Az 1891. évi XV. törvény cikk a 6. fejezetében részletesen szabályozta az óvóképzés új rendjét. Jelentősége mindenképp abban áll, hogy egységesítette az egyes intézményekben folyó képzés tartalmát és a felvételi követelményeket. A felvételhez a lányok esetében betöltött 14., a fiúknál 16. életévet és minimális iskolai előképzettségként közép- vagy polgári illetve felsőbb

leányiskolák negyedik, vagy a felső népiskolák második osztályának elvégzését határozta meg. Az eddigi gyakorlatot megerősítve a képzés időtartamát két évben szabta meg (Patyi, 2010: 102).” Ennek következtében azonban a képzés minősége nem javult lényegesen. Az oktatás minőségének emelése érdekében reformelképzelések láttak napvilágot, melyeket 1912-ben a Kisdiednevelők Országos Egyesülete tárt a közvélemény elé (Varga, 1980), melyben a képzés idejét négy évre kívánták emelni, erősítve a gyakorlati jellegét. Azonban a politikai akarat hiánya, majd az I. világháború következtében a reformok késedelmet szenvedtek. Végül – mint az oktatásügy oly sok más területén – itt is Klebelsberg miniszteri működése alatt következett be az áttörés (Patyi, 2010: 103).” Az 1926-ban általa bevezetett reformok következtében négy éves középfokú képzést vezettek be. Témánk szempontjából különösen fontos, hogy az új tantárgyak következtében az általános- és pedagógiai műveltség köre kibővült, valamint *ének és hegedű- oktatásban* részesültek. Ezek együttesen jelentős előrelépést jelentettek, de maradéktalanul nem váltották be a hozzá fűzött reményeket, mert reform nem orvosolta az óvónők régi sérelmét, nem lett a képzési idő a tanítókkal egyenlő, nem lett a végzett óvónők fizetése, társadalmi presztízse a tanítónőkkel azonos (Patyi, 2010). A képzés felsőfokú szintre emelésének kívánalma szakmai és politikai körökben egyaránt felmerült.

Államosítás és felsőfokú képzés

A II. világháborút követő politikai változások, az egypártrendszer és az államosítások nem hagyták érintetlenül az óvónők képzés ügyét sem. Az óvónőihiány felszámolására, nagyszámú óvónő gyors képesítése érdekében óvónőképző „gyorstalpalókat” (rövid tanfolyamok, dolgozók esti óvónőképzői) szerveztek (Hermann, 1965). 1949-ben pedagógiai gimnáziumokat szerveztek, majd ezeket a minisztérium szakiskolai jellegű óvónőképző intézetté szervezte át, hároméves tanulmányi idővel. „Eléggé problematikus szakasza ez a felszabadulás utáni óvónőképzésnek: a képzőkből 17 éves félművelt, szakmailag gyengén képzett óvónők kerültek ki (Hermann, 1965: 410).” Talán a Ratkó korszaknak köszönhetően az 50-es évektől nagymértékben megnőtt az óvodáskorú gyermekek és a képzett óvónők száma. Azonban a képzés színvonala éles ellentétben állt ezzel a fejlődéssel. „A végzett óvónők nem tudtak megfelelni szakmai és társadalmi igényeknek, változásra volt szükség a képzés terén (Patyi, 2010: 105).” Az átalakítást megelőzően 1956-ban az Oktatási Minisztérium megkezdte középiskolai érettségire épülő tanító- és óvónőképzés tervezetének kidolgozását. Szakértői bizottságot vontak be a munkába, az akadémiai képzés tervét a közvélemény elé tárták. A szakmai előkészítésben soproni – jóllehet nem óvónőképző intézeti – pedagógusok is aktív részt vállaltak (Szabados, 1961). „Széleskörű társadalmi vitát követően végül 1958. szeptember 6-án hirdették ki az 1958. évi 26. számú törvényerejű rendeletet a felsőfokú a tanító- és óvónőképzésről (Patyi, 2010: 105).”

Ha a vizsgált terület fejlődési folyamatait vizsgáljuk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az óvónőképzés kezdetekor Magyarország és Ausztria egy államot alkotott. Az országrészek számos tekintetben, az oktatás területén is önállóságot élveztek, de számos esetben a birodalmi oktatásügy, hol spontán módon, felülről erőltetetten referenciakeretként szolgált (Patyi, 2013). Az első ausztriai kisgyermek-óvóintézet 1830-ban nyílt meg Bécsben (Gary, 2006). Megalapítója Joseph Wertheimer, az óvodapedagógia jelenős tekintélyeként Wilderspin könyveinek németre fordításában is nagy érdemeket szerzett (Günther, 1987). A birodalom két felén szerveződő óvodák között azonban két különbséget kívánunk kiemelni. Egyrészt míg Magyarországon a nevelőmunkát a kezdetekben főleg férfiak végezték, kisegítő női tevékenységgel, addig az osztrák területeken inkább nők tevékenykedtek, a férfiak elsősorban, mint intézményvezetők működtek, többnyire mellékállásban (Vág, 1979). Másodsorban az óvodák hazánkban alapjában véve világi intézmények voltak, Ausztriában a jelentős egyházi befolyás erősen érezhető (Kellner, 2009). Az örökös tartományokban az első óvónőképző tanfolyam 1868-ban indult (Patyi, 2013), Lehrcurs zur Ausbildung von Gehilfinnen an Bewahranstalten und Kindergärten néven Bécs második kerületében (Kellner, 2009). A tanfolyamra 17 és 20 év közötti hölgyek jelentkezhetek, feltétel volt többek között az *énekkészség* és *zongoratudás* is. A 11 hónapos képzésen, mely záróvizsgával végződött kisgyermeknevelő hölgyeket (Bonnen, Kindermädchen), női kisegítő-nevelőket (Gehilfinnen) képeztek (Baltruschat, 1986).

Az óvodai zenei nevelés irányzatai a 19. században

Az 1828-ban alapított első magyar óvodától több mint egy évszázad telt el addig, míg az 1940-es években végre megvalósult az a ma már természetes követelmény, hogy a magyar gyermeknek ne csak az anyanyelve, de a zenei anyanyelve is magyar legyen. Három alapvető vonás olvasható ki ennek a korszaknak zenei neveléséből. Az ének elsősorban az erkölcsi tanulságok nyújtása céljából töltött be fontos szerepet. Mindez arra szolgált, hogy az óvodás élményszerű formában sajátítsa el erkölcsi ismereteket, elveket, szabályokat. Már ekkor is felismerték a zene hangulatkeltő, jókedvet, elmélyülést keltő, érzelmekre ható tulajdonságát. Az óvodai éneklés a „kedélyképzést” szolgálja. Ugyanakkor már ekkor foglalkoztatta az óvodai vezetőket a gyermekszerű énekek kiválasztásának problémája. Brunszvik Teréz óvodáiban még német nyelven énekeltek. A krisztinavárosi óvoda 1830-i leltárában a tanító rendelkezésére álló 9 könyv között 3 énekgyűjtemény található. Közülük kettőt még nem sikerült azonosítani: „Härings musikalisches Volksschulen Gesangbuch” és „Nässers Lieder zum Singen” (Mészáros 1988). Azonosítható, de nem fellelhető a harmadik gyűjtemény „Nägeli’s Singstücke. Valószínűleg 1810-ben jelent meg Zürichben. Felvetődik a kérdés, mi az oka, hogy első óvodai daltörténeti

korszakunkban végig, még az 1870-es években is hazai óvodáink nagy részében még jelen volt a német nyelvű dal? Ennek alapvető oka az, hogy városaink lakosságának zöme ez idő szerint német anyanyelvű volt, azon kívül az óvodákba éppen a német anyanyelvű jómódú réteg gyermekei jártak. 1836-ban alakult meg a Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület. Terveik között az új óvodák szervezése, és az óvodai hálózat kiterjesztése mellett az is szerepelt, hogy a gyermekekben a nemzeti érzést, a magyar nemzethez való tartozás tudatát kialakítsák. Szentkirályi Móricz 1837-ben „A kisdedóvó intézetekről” című füzetében az óvoda belső életét bemutatva kiemeli, hogy milyen fontos szerepe van az óvodai nevelésben az éneknek. Állítja, hogy a gyermekek legszívesebb mulatsága az éneklés, de problémának tartja, hogy magyar nyelvű, rendesen szerkesztett ének könyvük nincs. Az első hazai kiadású óvodai énekeskönyv az 1830-as évek végén jelent meg, magyar és német nyelvű dalokkal. 1839-ben jelent meg Varga Péter, a pesti belvárosi óvoda vezetőjének könyvecskéje Nefelejts címmel, melyben azokat a verseket, és dalokat adja közre, melyeket a rá bízott gyermekeknek szokott tanítani. A könyvben nincs kotta, nyilvánvalóan a német szövegek eredeti dallamaira énekeltek. Az első kottás gyermekdaloskönyv Bezerédj Amália műve, a *Flóri könyve* volt. Benne található 25 dal szövegét átjárja az erkölcsi nevelés-jobbítás szándéka. Viszont a dallamok legtöbbször hangterjedelme nagy, 9-11 hangterjedelmű, aminek eléneklése egy óvodáskorú gyermek számára meglehetősen nehéz feladat. Kodály Zoltán *Zene az óvodában* című munkájában (1941) a következőt írja Bezerédjről, és könyvéről: „Ez a rendkívüli asszony, aki előkelő neveltetése szellemében, romantikus német novellákat írt és németül jobban tudott, mint magyarul: kislányát mégis magyar versekkel, dalokkal nevelte. Ezekből lett a könyv... A könyv 25 dallama közül csak 4 van valamennyire kapcsolatban a magyar hagyománnyal, ötnél legalább a ritmusa magyaros. A többi idegen, gyenge dallam” (Kodály, 1941: 12). „Ugyanakkor jól megfigyelhető Bezerédj Amáliának az a törekvése, hogy magyaros jelleget adjon egy-egy dalnak azzal, hogy verbunkos-bokázó kádenciával látta el az utolsó sort. Három helyen található ilyen záradék, az 1, 5 és 8. számú dalokban” (Mészáros, 1988: 15). A dalanyag összeállításának módját két okra lehet visszavezetni. Egyrészt a néphagyomány fontosságát a kor még nem ismerte fel. Ezért Bezerédj úgy vélekedhetett, ha már iskolát állít a falusi gyermekeknek, ott valami másra, jobbra kell őket tanítani, mint amit amúgy is tudnak (Kodály, 1941). Ugyanakkor hiába volt meg az igény a magyar, vagy magyaros énekekre, megfelelő gyűjtemények hiányában nem állt rendelkezésre a megfelelő minőségű és mennyiségű dalanyag. A könyvben található énekek a 6-7 éves gyerekek számára kevés, életkorilag megfelelő éneket tartalmaz. Dallamkincse inkább a nagyobb gyerekek számára lett kitalálva. Az a törekvés, hogy a magyar dal – akkor még csak feltételezett – magyarságtudatot erősítő hatása miatt bekerüljön az óvodák zenei nevelésének mindennapjaiba, folyamatosan jelen volt hazai óvodáink első, 1828, és 1869 közötti időszakában. Ekkor még magyarul, és németül is énekeltek a gyermekek. De az a tendencia, melyet a *Flóri könyve* indított el, követőkre talált. Számos kiadvány jelent meg a következő években.

Ezek közül a legfontosabbak: Wargha István *Terv a kiseddóvó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában* (1843 Pest). A függelékben közölt 4 dal mindegyike németes lejtésű. Ugyanezt a négy dalt közölte Kacsokovics Lajos *Közlemények a kiseddóvás és elemi nevelés köréből* című kiadványában (1843 Buda). Aki viszont a verseket fordította-írta, az magáévá téve a Terjesztő Egyesület „nemzetiesítő” szándékát belefogalmazta a reformkor nagy gondolatát (széthúzás helyett nemzeti egység) az egyik dalszövegbe. A „Tavaszi dal” második szakaszába: Nyíljék az észnek tavasza, /Tűnjék el minden homály,/ Fényljék az egység napja/ Az édes magyar hazán (Mészáros, 1988).

Lukács Pál *Dalokkönyvecske* (1840), *Kis lant* (1846), *Kis furulya* (1858), *Kis czipura* (1860), végül a *Kis dalos* (1860) című munkái is fontos források az óvodai zenei nevelés korabeli történetéhez. Az ő könyvecskéiben is ugyanaz a tarka tematikus tartalom található, mint a fentebb említett műveknél: egyaránt fellelhetők benne imádságok, erkölcsi és magatartási szabályok, és játékdalok.

Ezek alapján három közös pontot emelnénk ki.

- A szerzők felismerték az ének az érzelmet kedvezően befolyásoló hatását az óvodai nevelésben.
- Mindegyik ebben a korban kiadott énekes könyv fontos és elérendő célnak tartotta a magyarságtudat erősítését.
- Egyik alkotó sem ismerte fel a magyar népzene nemzetformáló hatását, megfelelő források hiányában nem is voltak számukra elérhetőek.

A magyar óvodák első, 1828-1869 közötti időszakának dalai tehát magyarul és németül hangzottak. A különféle eredetű dalok békésen megfértek egymás mellett.

A Fröbel-módszer dalai

„Friedrich Fröbel 1840-ben alapította első gyermekkertjét. A kisgyermekkorai nevelésre fókuszáló pedagógiai nézeteivel, a játék meghatározó szerepének felismerésével és a sajátos kisgyermeknevelő intézmény alapításával az óvodai nevelés legnagyobb hatású megújítójává vált. Fröbel új típusú kisgyermeknevelő intézményének sajátos metafizikai, antropológiai és történetfilozófiai alapozást nyújtott. Meghatározó hatással volt rá a romantika idealizáló gyermekképe és utópisztikus történelemszemlélete. A gyermekkertereket a gyermekeknek visszaadott paradicsomként fogta fel, ahol óvni, védeni kell őket és hozzásegíteni isteni lényegük kibontakoztatásához. A gyermekkerterek ugyanakkor Fröbel szerint a felnőttek életének megújításában, egy korszak eljövételében is fontos szerepet játszanak” (Patyi, 2011: 47). A hazai óvodapedagógusok vezető rétege kezdettől fogva figyelemmel kísérte a német nyelvterület óvodáinak helyzetét. Így váltak ismerté az 1860-as évek végén Fröbel oktatás-nevelési elvei. A ritmikus és szabályszerű mozgás tiszta korai kifejtése a gyermek s az ember korai s későbbi teljes életében

fölöttébb üdvös volna; mint nevelők igen soktól fosztjuk meg magunkat, de különösen a gyermeket, mint tanítványt, s embert, mikor már korán háttérbe szorítjuk a ritmikus, ütemes mozgást, a szabályszerű mozgás kifejlesztését (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2006). Fröbel összes tevékenységéhez hozzátartozott a megfelelő szövegű dal. Ezek szövegeit maga Fröbel írta, a dallamokat Robert Kohl készítette. A magyar nyelvű dalok gyűjteménye is hamar rendelkezésre állt Kohányi Sámuel 1871-ben kiadott *Gyermekdalok* Fröbel fejlesztő rendszeréhez címmel. Mivel „a gyermek össztehetségével együttes cselekvésre vágyik, a nevelési eszközt a gyermek cselekvési vágyára kell fektetni. A dalokat is ennek szolgálatába kell állítani” (Mészáros, 1988: 55). Az összes foglalkozáshoz, tevékenységhez megtalálható Kohányi könyvében a megfelelő ének. Szempont volt ugyanis, hogy a dal szövege illeszkedjen a cselekvés konkrét tárgyához. Ezt Szabó Endre a következőképp fejtette ki Kohányi kiadványának előszavában: „A dal azon tárgyhoz alkalmazott legyen, melyről szó van. Minden nevelési eszköznek megvannak a maga speciális céljai, így a dalok is leginkább azon célra szolgálnak, hogy a szívet nemesítsék. Azonban e speciális cél mellett az általános célra t.i. minden tehetségek együttes és összhangzó fejlesztésére is ki kell hatniok, s azért szükséges, hogy a szóban lévő tárgyhoz alkalmazott, a feltüntetni kívánt tulajdonságot kebelező, így a fogalmak megszilárdítására kiható szöveggel bírjanak” (Kohányi, 1871: 5).

A Fröbel szellemében tevékenykedő óvodai szakemberek ontották a különböző tandalok gyűjteményes kiadásait:

- Kobányi Mihály: Kis dalnok (1874) Újabb kiadásai 1876, 1878
- Kobányi Mihály: Dal és játékgyűjtemény (1876)
- Komjáthi György: 101 gyermekjáték leírását tartalmazó játék-könyv, dalokkal (1877)
- Tóth István: Gyermekdalok (1881)
- Haász Sarolta: Gyermekkert csokor (1883)
- Dömötör Géza, Kozma Dénes, Kohányi Sámuel: Dal-, és játék versgyűjtemény (1883) Bővített kiadás: (1890)

Láthatjuk, hogy a Fröbel-pedagógia felfogása arra sarkallta az óvodai nevelőket, hogy az addig összegyűjtött énekek és gyermekdalok helyett saját maguk írjanak dalszövegeket. Ezt többnyire azzal indokolták, ők értenek hozzá, nem az „igazi” költők. Ez természetszerűleg maga után vonta az óvodai dalanyag paradigmáinak gyökeres átalakulását, és sajnálatos módon a művészi igény teljes háttérbe szorítását. Az óvodapedagógusok egy részének körében elfogadottá vált az a felfogás, hogy az óvodai dal (és vers) megítélésében nem a művészi szempontok, a zenei és irodalmi kritériumok az irányadók, hanem egyrészt a pedagógiai „célirányosság”, vagyis hogy megfeleljen a közvetlen oktatási – nevelési teendőknek; másrészt hogy tetszik-e a gyerekeknek vagy sem. Mindazok a pedagógusok, akik ebben a szellemben tevékenykedtek, nem ismertek fel egy mára már egyértelmű

tényt, miszerint: a dallam és a szöveg szerves egysége nevelő hatású lehet. A magyar népdal, mint műalkotás tökéletesen megfelel annak a célnak, hogy kedvező irányban befolyásolja az ember érzéseit, gondolkodását, magatartását. Azonban a fentebb tárgyalt pedagógiai szemléletből fakadó közvetlen célratörés, a magatartási törvények, az illemkódex eredménytelen, mert csak a személyiség *felületét* érinti, és nem hatol be az egyéni meggyőződés mélyebb rétegeibe.

A népzene kutatás kezdetei

A Magyar Tudományos Akadémia és a Kisfaludy Társaság felhívásainak hatására a gyűjtők figyelme egyre inkább a népköltészet felé fordult. Már a 19. sz. elejétől készültek dallamgyűjtemények, de nem tudományos elvárások alapján. Inkább a maguk és a környezetük által ismert dalokat jegyezték le, a parasztság daltudását kisebb mértékben vizsgálták. Ennek következtében a dalok igen nagy része nem tartozik a mai értelemben vett népdalok sorába, a dalok lejegyzése nem mindig megbízható. A hiányosságok ellenére ezek a gyűjtemények fontos dokumentumai a dallamtörténeti kutatásnak, mert képet adnak – főleg a polgárságnál, kisebb mértékben a parasztságnál – elterjedt dallamokról, akár az eredeti népdalok, akár a műdalok esetében.

A legfontosabb gyűjtemények:

- Pálóczi Horváth Ádám: Ötödfélszáz énekek (1813; nyomtatásban 1953)
- Kiss Áron: Magyar gyermekjáték-gyűjtemény (1891)
- Almás Sámuel ötkötetes kézirata (1823-1870 között készült; két kötetet elveszett)
- Arany János népdalgyűjteménye (1874; megjelent 1952-ben, Kodály Zoltán, és Gyulai Ágost gondozásában)
- Bartalus István: Magyar népdalok. Egyetemes gyűjtemény (7 kötet, 1873 – 1896, zongorakísérettel).

Mindez azonban csak a saját daltudás rögzítése, a használt dallamok gyakorlati célú följegyzése volt, a népdal ebben csak öntudatlanul és megkülönböztetés nélkül szerepelt. Ez alól talán csak Kiss Áron kötete képez kivételt. Ugyan már az 1830-as évek végén felmerült az igény, hogy magyar dalokat énekeljenek a gyerekek, mégis csak Kiss Áron volt az, aki a magyarországi elemi népiskolák tanítóinak 1883-i országos gyűlésén javasolta, hogy össze kell gyűjteni az ország területén ismert gyermekjátékokat; le kell írni a játékok lefolyását, a kísérő verseket, mondókákat, dallamokat. A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1885. május 12-én jóváhagyta a tervet, s az 1880-as évek végére az ország 48 megyéjéből 215 tanító küldött be játék-, szöveg- és dallamleírást. A beküldött anyag szerkesztését maga Kiss Áron végezte, a dallamokat Bartalus István vizsgálta át, és Sztankó Béla rendezte sajtó alá, hozzátartozva a korábbi néprajzi gyűjtésekben fellelhető gyermekjátékokat is (Mészáros, 1988). Ez az 1891-ben kiadásra kerülő munka olyannyira korszakalkotó és

fontos volt, hogy Kodály Zoltán később így írt róla: „minden lapjáról árad a magyar gyermek friss életkedve, humora és eredetisége, a népköltészet tiszta levegője” (Kodály, 1941: 15). Egy másik helyen ekképp említi: „Kiss Áron játékkönyve – minden tanítónak kezébe kellene adni – a magyar gyermek elveszett paradicsomának emlékét őrzi” (Kodály, 1954: 54). A tudományos igényű gyűjtés a századforduló körül kezdődött. Vikár Bélának nem volt zenei képzettsége, nevét elsősorban a Kalevala műfordítójaként tartják számon. 1890 és 1910 között hatalmas mennyiségű szöveget gyűjtött, hiteles lejegyzésben 1895-től – elsők között Európában – a fonográfot használta a népzene rögzítésére; felvételeivel díjat nyert a párizsi milleniumi kiállításon. Vikárt követően még Bartók és Kodály előtt gyűjtött és publikált Seprődi János, a kolozsvári református kollégium latin és magyar szakos tanára. Kiváló zenei képzettséggel rendelkezett. Gyűjtése jobb Bartalusnál, lejegyzései átmenetet jelentenek Bartalus, illetve Bartók és Kodály első, vázlatos közlései között: ő is érezte már a parlándót, de még messze van a későbbi, fonográflejegyzés hitelességétől” (Dömötör és Hoppál 1990: 8). Döntő fordulatot azonban Kodály és Bartók tevékenysége jelentett. 1905-től főleg 1918-ig nagyarányú gyűjtéseket végeztek. A zeneszerzői célkitűzéshez később egyre elmélyültebb tudományos érdeklődés társult. Az anyag mennyisége tudományos rendszerezést igényelt, ez vetette meg a magyar népzene-tudomány, valamint a szlovák, és román gyűjtéseknek köszönhetően az összehasonlító népzene-tudomány alapjait. Kettőjük munkásságát egészítették ki Szabolcsi Bence összehasonlító és zenetörténeti kutatásai. Kodály *A Magyar népzene* (1937) bevezetésében szögezte le azokat a feladatokat, amelyeket egy falu életének teljes leírásával kell megoldani. A feladatra először Vargyas Lajos vállalkozott (1941), utána Járdányi Pál (1943), majd Halmos István (1959). A harmincas évektől napjainkig tartó időszak néhány kiemelkedő személyisége volt még Veress Sándor, Domonkos Pál Péter és Lajtha László. A Magyar Népzene Tára sorozatának kiadását 1951-től kezdték meg Járdányi Pál új alapelveken alapuló rendszerezése alapján.

Népi vagy népies?

A sajátos magyar jelleget azonban még nem fedezték fel ekkoriban dalainkban szakembereink. Inkább szövegükben láttak valamiféle sajátos hazai hagyományt. Ami a dallam magyarságát illeti, egyrészt a verbunkos stílust, másrészt a népies műdalt tekintették követendő példának. Az 1893-ban megjelent Daloskönyv (Kiss Áron, Péterfy Sándor, Pósa Lajos, Tihanyi Ágost) 137 dallamot tartalmaz, de ezek egyike sem származik Kiss Áron Magyar gyermekjáték-gyűjteményéből. A szerkesztők ezt azzal indokolják, hogy a dalok hangterjedelme nagyobb, mint amit egy 3-6 éves korú gyermek hangja elbír, másrészt a „szöveg majdnem kivétel nélkül erotikus vonatkozásokkal van tele” A népi dallamok helyett költött, kis hangterjedelmű dalok találhatók. A szerkesztők szándéka az volt, hogy a népdal maradjon meg a maga eredeti teljességében a népnél, és az óvodák számára

gondoskodjanak olyan dalokról, melyek a népdalok motívumaiból kialakítva, mint dallam, mint szöveg tekintetében alkalmasak a gyermekek fejlesztésére. Ez a mai zenetanítási gyakorlat szemszögéből nézve Kiss Áron gyűjteményéhez képest inkább visszalépés, mint előrehaladás. Kettős hiba volt megfigyelhető a korabeli dalok paradigmáiban. Egyrészt külföldi dallamokra alkalmaztak gyermekverseket, másrészt magyar népies műdalokat énekeltettek gyermekszöveggel. A kor pedagógusai nem ismerték fel népzeneinknek azt az alapvető vonását, hogy a magyar dalban a szöveg, és a dallam tökéletes egységet képez, a dallamvezetés teljes egységben követi a magyar nyelv sajátos fordulatait. Ugyanakkor Székely Gáborné, 1901-ben megjelent „Dalok és játékok tanítása az óvodában” című módszertani könyvében olyan tanítási és nevelési elveket fogalmazott meg, melyek ma is követendő példaként értékelhetők.

- A gyermekbe a dalt és annak szeretetét öntudatlanul kell bevinni.
- Az óvónó vezesse, irányítsa az a gyermekek közös énekét.
- Ajánlatos önállóságra szoktatni a gyermekeket. Nem helyes ugyanis, ha a gyerek „mindig kész hangot kap a szájába, melyet gondolkodás nélkül visz tovább. És ez örökös utánzásra szoktatja, mi által a gyermek önálló felfogást sohasem nyer.” (Székely, 1901)
- Az óvodai énekek szövegének, dallamának megtanítása egyszerre történjen.
- Kiemeli a daltanítás különböző változatos, és színes módozatait, úgymint, mesével, rajzolással, társalgási játékkal, képi szemléltetéssel.

Régi és új

A trianoni békediktátum által megállapított határokon belül lényegesen megváltozott az óvodák számaránya. Az óvodák szervezeti, és intézményes keretei jelentősen átalakultak. Ugyanakkor a dalanyag lényegében nem változott. Az 1920-as 30-as években kiadott daloskönyvek, (Tamaskáné Nyizsnyai Aranka: 40 dal óvodai és iskolai használatra 1924, Stelly Gizella: Kisdédnevelő intézetek foglalkoztatási és játéktervezete 1925, Szivontsik Antal: Doktor Zsák és más tréfás gyermekdalok 1927) lényegében Peress, Pósa, és Kiss Áron verses és dalos könyveiből valók. Egyetlen vonatkozásban jelent meg új elem az óvodai dalanyagban ezekben az években: ez az irredentizmus témája (Mészáros, 1988). A hozzá kapcsolódó dalok újrateremték a dalok gyenge szövegének és dallamának a problémáját. Tehát az I. világháborút követő időszakban az óvodai dalanyagok paradigmájának váltásáról nem beszélhetünk. 1929-ben azonban kiadásra került Molnár Imre, és Lajtha László összeállításában a *Játékokország* című kötet, melyben számos értékes népi gyermekdal és népi játék leírása található. Zenei részét a kiváló zeneszerző, és népzenekutató Lajtha László neve fémjelzi. Sajnálatosan azonban az óvodai énekfoglalkozásokra, a zenei nevelésre semmiféle hatást nem gyakorolt. Szélesebb körben érvényesült viszont a kalocsai római katolikus óvónőképző által 1932-ben sokszorosított

formában megjelentett Gyermekdalok gyűjteménye című kis kötet, 200 dallal. A változás első jelei 1930-ban „A gyermekszereket iskolája” című tanulmánykötet megjelenésével mutathatók ki, Nógrády László, és B. Czeke Vilma szerkesztésében, melynek „Ének” című fejezetét Harmath Artúr írta. Nagy hangsúllyal mutatott rá a gyermekdalokban itt-ott előforduló értelmetlenségek okos kezelésének szükségességére. „Egypár jólpattogó szó, csengő-bongó rímecske a kicsiknek nagyon tetszik. Rosszat nem mond, a gyerekek szeretik. Talán pár száz éve pattogatják már gyermekeink.” Először jelenik meg tehát az a gondolat, hogy a magyar népdal, és gyermekdal a maga eredeti formájában tökéletesen alkalmas arra, hogy az óvodai zenei nevelés szerves, mindennapos, és természetes részévé váljon, ugyanis különbséget tesz népdal, és mű-népdal, vagyis népies műdal között. 1928-ban, az első hazai óvoda megnyitásának századik évfordulóján jelent meg a Mantz óvoda kiadványainak sorozatában az Óvodai ünnepek című kötet. Majd ezt követően számos kiadványban adtak közre. (Gyermeklélek virágai, A magyar gyermek karácsonyi képeskönyve, Liliomos könyvecske, Karácsonyi füzet.) Az ezekben a kiadványokban szereplő énekek nagy részét Perczel István szerezte. Ez a székesfehérvári népiskolai tanító a 30-as évek végéig rengeteg dalt tett közzé. „Zömükben szokványdallamok ezek, de még a kritikusok is elismerték, hogy „egyszerűek, szívből jövőek, a gyerekek ismeretét és szeretetét tanúsítók, és ami jelen esetben a legfontosabb: magyaros csengésűek, magyaros ritmusúak” (Mészáros, 1988: 181). Ez már azt a törekvést mutatja, hogy a dallam, és szöveg egységben legyen egymással. A ma már alapvető szempont, a gyermek szempontja mindvégig irányadó maradt. Az óvodai élet, és benne az éneklélmények mottója a játék, öröm és szabadság. Azonban egy másik új, és meghatározó irányelv kezd kibontakozni ez idő tájt, az óvodai nevelés népi-nemzeti vonatkozásának érvényesítése Kodály eszméink szellemében, melyet a *Magyar népzene* című meghatározó és nagyszabású tanulmányában részletez. Héjj Erzsébet, a székesfehérvári Mantz óvoda agilis és meghatározó pedagógusa az 1937. júliusi tanulmánynapokon hirdette meg a „népi-nemzeti óvodai nevelés teljes, széles körű programját.” Majd egymás után jelentek meg a következő években azok a cikkek, tanulmányok, ismeretterjesztő anyagok, melyek azt a kívánalmat fogalmazták meg, hogy az eddig „érthetetlenül” mellőzött népzenei anyagot beépítsék az óvodai zenei nevelés dalanyagába. Mégis elmondható, hogy Kodály reformeszméi nehezen és lassan jutottak érvényre, mert még mindig a régi elvek, és az ehhez kapcsolódó dalanyagok hatottak.

A magyar népdal korszaka, a máig ható paradigma

Kiss Áron korszakalkotó felismerése volt, hogy az országban össze kell gyűjteni azokat a gyermekdalokat, amelyeket falun, a nép gyermekei énekelnek, és azokat kell tanítani. Az óvoda és az iskola számára csak így menthetik meg az igazi magyar hagyományt, szellemi kincset. A tanítók által összegyűjtött mondóka- és dalanyagot

ő rendezte sajtó alá. A későbbi, ún. millenniumi korból sok írásbeli feljegyzés maradt ránk, amely elvben hangoztatja ugyan a magyar zenei nevelés fontosságát, de ha a dalokat megvizsgáljuk, azt találjuk, hogy azok mind német hatás eredményei. Még az 1893-ban megjelenő Verseskönyv is csak elvében magyar, valójában „magyarkodó”. A következő évtizedek sovíniszta irredenta szövegű, gyenge tandallamainak virágzásakor villámcsapásként hatott Kodály Zoltán *Zene az óvodában* című tanulmánya (1941). Ebben kemény szavakkal bírálta a magyartalan, művészietlen óvodai tananyagot. A kicsinyek zenei nevelése Kodály útmutatása alapján vált közérdekű tudományos feladattá. A Kodály által megfogalmazott reformprogram folytatásaként jelent meg 1951-ben az „Óvodai énektanítás” című módszertani kézikönyv, Barát Istvánné, Forrai Katalin, és Oláh Zsuzsanna munkájaként. E kötet második része dalgyűjtemény, mely fokozatos nehézségi sorrendbe szedve 200 dalt tartalmaz. Nagy részük Kodály-gyűjtés, kisebb részük orosz, szlovák, lengyel, bolgár, zömükben népi eredetű dal, melyek szövegét Weöres Sándor fordította, valamint számos értékes óvodai dal Kodály dallamainak, és Weöres verseinek ötvöződéséből. Forrai Katalin a későbbiekben, mintegy összegzésként adta ki 1974-ben „Ének az óvodában” című terjedelmes munkáját. A mai napig az óvodai zenei nevelés alapműve, mely egy módszertani részt követően összesen 330 mondókát és dalt közöl rendkívül jól, és átfogóan rendszerezve. Mára elmondhatjuk, hogy óvodai zenei nevelésünk megszilárdult, világos alapelvek mentén folynak, melyek nem nagyon változtak az elmúlt évtizedekben. Azok a pedagógiai, és pszichológiai kutatások, melyeket Kokas Klára irányítása alatt 60-as évek derekától folytak tudatosan vizsgálták azt, hogy a zenei nevelés, az együttes éneklés, zenélés milyen hatással van a gyermek fejlődésére. Ennek összegző műve Kokas Klára: *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. „Míg Kokas a zene, és a dramatizálás kapcsolatait kutatta, addig Kozma Katalin a zene, a bábjáték, és a rajz komplex élményét tárta fel” (Mészáros, 1988: 254).

Az óvodapedagógus-képzés helye az oktatáspolitikában

Az Európai Unió tagországaink közös törekvése, hogy az oktatási rendszeren belül, elsősorban a felsőoktatásban megkönnyítsék az országok közötti átjárhatóságot. Ennek egyik fontos lépcsőfoka, az 1999-ben aláírt Bolognai Nyilatkozat. Ugyanakkor, az egyes országok oktatásügye megmaradt nemzeti hatáskörben, így az alap- és középfokú oktatásban esetenként jelentős eltérések tapasztalhatók. Ennek oka egyrészt az adott ország egyéni társadalmi berendezkedésére, másrészt az oktatás, és az oktatáspolitikai történelmi sajátosságaira vezethető vissza. Az oktatási rendszerek lényegében két eltérő irányban fejlődtek. A kontinentális és az atlanti rendszer egymástól eltérő alapelvekre épül. Azonban fontos említést tenni arról, hogy az egyes országokban kialakult oktatási elképzelésekre nem minden esetben húzhatóak rá egyértelműen a két rendszer valamelyikének irányelvei, ezért még ezeken belül is található eltérések, összemosódások. Mivel mind Magyarországon, mind Ausztriában a kontinentális oktatási rendszer a jellemző, szükségesnek látjuk rövid

ismertetését. „A kontinentális rendszer – lényegében az európai országok oktatásügye – a felvilágosodás, a francia forradalom és a napóleoni korszak eredményeképp alakult olyanná, mint amilyen ma is (Kozma, 2006: 221).” A napóleoni háborúk során kialakult rendszer középpontjában a klasszikus középiskola áll, ezért, mivel ez az államapparátus hivatalnoki intézményéből nőtte ki magát, a közoktatás meghatározó intézményévé vált. A klasszikus középiskolára való tekintettel alakult ki az egész oktatási rendszer, így funkciójának megváltozása hatással volt az oktatásügy gyökeres átalakulására is.

Ausztria oktatási rendszere

Ausztriában 1975 óta minden iskola koedukált, az állami iskolák ingyenesek. Iskolaköteles minden 6 és 15 év közötti gyermek. Minden gyermeknek, aki Ausztriában 6 hónapnál hosszabb ideig tartózkodik – nemzetiségétől függetlenül –, kötelező iskolába járnia. Bár az oktatás és a képzés általában a szövetségi kormány feladata, az óvodákkal, a bölcsődékkal, az általános iskolákkal és középiskolákkal kapcsolatos ügyek majdnem teljes egészében az egyes tartományok hatáskörébe tartoznak. Ausztria esetében nagyban érvényesül a kontinentális oktatási rendszer több fontos eleme. Az oktatással kapcsolatos jogalkotás és végrehajtás felelőssége megoszlik az államszövetség (*Bund*) és a tartományok (*Länder*) között, mely utóbbiak esetében a feladatokat a tartományi parlament és a tartomány irányítását ellátó hivatalok/hatóságok (*Ämter der Landesregierungen*) végzik. Ami az igazgatási ügyeket illeti, az Osztrák Tudományos és Kulturális Minisztérium (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – BMBWK*) feladatkörébe tartozik az általános iskolai, középiskolai és felsőoktatás, míg a Gazdasági és Munkaügyi Minisztérium (*Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit*) feladata a gazdasági társaságokon belül folytatott iparitanuló-képzés felügyelete. A szövetségi tagállamok elsősorban a helyi jogalkotásért és az állami szektorhoz tartozó kötelező iskolai oktatás irányításáért viselnek felelősséget. Kizárólagos felelősségi körükbe tartoznak a bölcsődék és az óvodák. Költségvetési ügyekben az iskolák élveznek bizonyos fokú autonómiát és egy bizonyos pontig terjedően szabadon igazíthatják a tanterv tartalmát a helyi igényekhez. Ugyanakkor a vizsgált terület szempontjából fontos kiemelni, hogy az óvodai nevelés nem tartozik az iskolarendszerhez, nem is része annak. A gyerekek 3 éves korukig járhatnak bölcsődébe, majd 3 és 5 éves életkor között óvodába, mely nem kötelező. Az óvodákban nem folyik a hagyományos értelemben vett nevelés, és Ausztria azon kevés országok közé tartozik, ahol az óvónői képesítés megszerzése középfokú oktatás keretein belül folyik. Azok a gyermekek, akik elérik 6. életévüket, és a vizsgálatok alapján iskolaéretté nyilvánítják őket, kötelező iskola-előkészítő „osztályba” járnak. Ez az 1 év felkészíti a gyermekeket az iskolai szokásokra, az alapvető készségek, képességek birtokába kerülnek, ami megkönnyíti az iskolába való beszkokást.

A magyar óvodapedagógus-képzés jelene

Magyarországon a felvi.hu adatai szerint 2015 szeptemberében a következő 15 intézmény indított óvodapedagógus BA képzést.

- Apor Vilmos Katolikus Főiskola
- Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar
- Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar
- Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar
- Eszterházy Károly Főiskola Comenius Kar
- Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar
- Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar
- Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
- Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar
- Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar
- Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
- Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar
- Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
- Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar¹³

A hivatalos szakeírás része a művészeti oktatás is. „A nevelés tartalmi oldalának biztosításához művészeti és szaktudományos képzésben részesülnek a hallgatók. A mindennapi tevékenység részét képező anyanyelvi nevelés, játék, mese- és verstanulás, *ének-zenei oktatás*, testnevelés igényli az alapos módszertani felkészültséget.”¹⁴ Az Oktatási Hivatal által kiadott „Kiegészítés az Oktatási Hivatal által kidolgozott Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez felhasználói dokumentáció értelmezéséhez” kiadványban található *Foglalkozási/tevékenységi terv* adja meg egy elvárható foglalkozás tervezetét. Ebben nevelési, didaktikai és képesség-készségfejlesztő részre osztja a feladatokat.¹⁵

Mindezekhez azonban szükséges a leendő óvodapedagógusok megfelelő szintű zenei/művészi képzése, a szükséges kompetenciák megszerzése. A felvételi során, a leendő hallgatóknak a zenei neveléssel kapcsolatban bizonyítania kell alkalmasságát. Ez nem írja elő a zenei végzettséget, azonban alapképességeket vár el. Ezek a tisztá éneklés, adott hangmagasság visszaadása, az énekek adott hangmagasságról való

¹³ http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakeirasok/Szakeirasok/index.php/szakeirasok/szakeiras_konkret?szak_id=80&kpzt=osszes&kepzes=A&sz=intezmeny (2015.07.14.)

¹⁴ http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakeirasok/Szakeirasok/index.php/szakeirasok/szakeiras_konkret?szak_id=80&kpzt=osszes&kepzes=A&sz=szakeir (2015.07.14.)

¹⁵ http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/ovoda_harmadik.pdf (2015.07.14.)

elkezdése és a jó ritmikai készség. Külön kiemelendő az adott hangmagasság visszaadása. Az óvodáskorú gyermekek hangfekvése behatárolt. Nagyjából az egyvonalas „Á” hang (440 Hz) közelében tudnak énekelni. Éppen ezért fontos, hogy az óvodapedagógus nagyjából ezen a hangmagasságon tudja a dalokat elkezdni. Ennek a „hangéretnek” a kialakítása hosszú folyamat, melyet az egyetemi/főiskolai évek alatt tesznek szert a hallgatók.

A zenei nevelés célja és szerkezete a NYME Benedek Elek Pedagógiai Karon

A képzés legfőbb célja elérni, hogy a végzett óvodapedagógusok önállóan tudjanak zenei nevelés foglalkozást tartani, képesek legyenek a megfelelő dalanyag, a körjátékok kiválasztására, a hosszú távú tervezésre. Képesek legyenek a magyar népdalkincs és ezáltal a magyar népi kultúra közvetítésére. Tanulmányaik alatt a leendő óvodapedagógusok hat féléven keresztül kapnak kötelező zenei nevelést. Kettő, az egész országban alapnak tekintett tankönyv, illetve gyűjtemény segítségével. (Forrai Katalin: Ének az óvodában, Törzsök Béla: Zenehallgatás az óvodában) Sajnálatos módon, a képzésre jelentkező jelöltek zenei előképzettsége átlagban igen alacsony, nagy többségük még a kottaolvasás alapjait sem ismeri. Éppen ezért az első szemeszterben az „Alapfokú zeneelmélet” kurzuson a legfőbb feladat a zenei írás/olvasás, a relatív és abszolút hangrendszer megismerése, kiegészítve a kötelezően előírt altfurulya játék alapjainak elsajátításával. A teljesítés feltétele öt egyszerű gyermekdal éneklése szöveggel, szolmizálva, ABC névvel, illetve furulyával. Erre az alapra építve a második félév zenei nevelésének a célja, hogy a hallgatók éneklése, furulyajátéka magabiztossá váljon. Kíváncsi vagyok, hogy a leendő óvodapedagógus a lehető leghamarabb megtanulja és megszokja az önálló éneklést, hiszen az óvodában a pedagógus példakép, szükséges, hogy a gyermekeket az éneklésben, körjátékokban vezetni tudja, ehhez azonban magabiztosságra van szükség. Tapasztalatunk szerint ez gyakran problémát okoz, mert a hallgatók egyetemi tanulmányaikat megelőzően szinte egyáltalán nem énekeltek önállóan. A két félév alatt megszerzett alapokra építve az „Óvodai zenei nevelés I. és II.” kurzusokon a hallgatók a zenei nevelés módszertanát tanulják, valamint a már megtanult gyermekdalok és népdalok mellé a lehető legnagyobb számú körjáték elsajátítása is feladatuk, hiszen az óvodában az éneklés, a körjátékozás a mindennapok része. A módszertan teljes egészében Forrai Katalin elképzeléseire épül. Az ötödik szemeszterben a „Személyiségfejlesztés zenével” kurzus már szélesebb lehetőségeket kínál a zenei nevelésben. A hallgatóknak alkalmuk van megszerzett tudásukat gyakorlatban is kipróbálni, mely a hatodik félévben szabadon választható „Zenei kreativitásfejlesztés” során tágabb értelmezésben is helyet kap, a művészeti ágak összekapcsolása révén, kiegészítve zeneirodalmi ismeretek elsajátításával. Emellett egyéb szabadon választható a „Zeneterápia”, a „Magyar énekes népszokások”, valamint az „Énekar” is. A német nemzetiségi szakos hallgatók számára ez kiegészül a német dalok megismerésével is.

Az osztrák óvodapedagógus képzés jelene

Ausztriában az óvodapedagógus képzés nem felsőfokú, hanem középfokú képzést ad, melyet a BAKIP, „Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“ felügyel. A képzés 29 helyszínen folyik, hozzá csatlakozik 9 egyéb helyszín a BASOP „Bildungsanstalt für Sozialpädagogik“ számára. A képzés 5 éves, a vizsgák sikeres letételét követően értettségit (Reifeprüfung), valamint kisgyermekpedagógus diplomát (Diplom für KleinkinderpädagogInnen). Ennek birtokában lehetőség nyílik a továbbtanulásra is egyetemi, főiskolai szinten. Oktatási céljukat a következőképp határozzák meg: Für Ganzheitlichkeit. Das macht unsere Einzigartigkeit aus. Unser Labor ist das Leben, unsere Werkstatt die Wirklichkeit. Wir sehen Pädagogik als ganzheitliche Herausforderung. Unseren Unterricht unterziehen wir einem permanenten Reflexionsprozess. A teljességre, holisztikus szemléletre törekszünk. Laboratóriumunk az élet, műhelyünk a valóság. A pedagógia számunkra kihívás. Oktatásunkban állandó visszajelzésre törekszünk.¹⁶ A tanterv része a zenei/művészeti oktatás. Azokban az intézményekben, ahol a zenei nevelés nagyobb hangsúlyt kap, ott a zenei nevelés mellett hangszeres zenét (furulya, gitár), ritmikai-zenei fejlesztést esetenként énekkari képzést is kapnak a hallgatók.

Összegzés

Az óvodai zenei nevelést több alapra kell építeni. Legelső feladat a saját kulturális kincs megismertetése, mert ez vezet a mélyen a hazai talajban gyökerező identitástudathoz. De ugyanakkor legalább ennyire fontos más kultúráknak a sajátunkkal egyenrangú elfogadása. Első és legfontosabb a magyar gyermek- és népdalok ismerete, melybe már beilleszthetők más népek dalai, dallamai. Ezen nem elsősorban a minél nagyobb dalanyag megtanulását értjük, hanem azt, hogy a dal a zene harmonikusan illeszkedjék a gyermek mindennapjaihoz. A gyermek természetes tevékenysége a játék és a mese. A megfelelően szerkesztett dalgyűjtemények mindenki számára elérhetők, az óvodapedagógusok képzésének szerves és elengedhetetlen része a megfelelő dalanyag kellő mértékű elsajátítása. Ugyanakkor, véleményünk szerint szükség lenne a didaktikai célok feltétlen megtartása mellett, a metodikai módszerek átgondolására, a mai kor elvárásainak mentén. A „zenei nevelés” kifejezés helyett célszerű lenne a „zenés játék” fogalmára átállni. A zenei képesség és készség fejlesztése mellett az óvodapedagógus képzésben helyet kellene, hogy kapjon a zene és a zenei kifejezőmódok értéke, a zene által közvetített érzelmek megélése. A gyermek természetes lételeme, napi legfontosabb elfoglaltsága a mese, és a játék. Elgondolásunk szerint ahelyett, hogy direkt zenei nevelést fejtünk ki, célszerűbb lehet az a módszer, hogy a zenét – legyen az népzene, vagy klasszikus zene – beépítjük az óvodáskorú gyermek játékába. A

¹⁶ <http://www.bakip-basop.at/bakip1.html> (2015.07.18)

fejlesztés, az ismeretanyag átadása, a dalanyag megtanulása így nem közvetlen, hanem közvetett, mert a játékban és mesében élményhez, érzéshez, eseményhez kötődik. Az óvodapedagógus feladata, hogy a dalokat, körjátékokat sikeresen építse ezekben bele. Közismert és sokat hangoztatott axióma, hogy a magyar gyerek zenei anyanyelve a magyar népzene, ezen belül a magyar népdal és gyermekdal. Ez azonban sajnos sok esetben már nem egészen állja meg a helyét. Gyermekeink – különösen az óvodában – általában sok magyar dalt énekelnek, de nagyon hamar találkoznak más típusú zenékkal is a televízió és rádió jóvoltából és éppen ez az a pont, ahol a szülő és a pedagógus felelőssége megnő. Nem mindegy, hogy mit hallgatnak gyermekeink, hiszen értékítéletük még nincs kialakulva, ezért tekintélyelv alapján elfogadják a pedagógus és a szülő értékelő véleményét. Éppen ezért, a magyar népzenei anyagon kívül múlhatatlanul fontos, hogy a klasszikus zeneirodalom értékes alkotásai szintén beépüljenek az óvodai mindennapokba. Ez azon az igen fontos célon túl, hogy a gyermek esztétikai érzéke fejlődik nagyon sok más fejlesztő, nevelő lehetőséget is megnyit a pedagógus számára. Közismert tény, hogy a művészeti nevelés révén fejlődik az érzelmi és szociális intelligencia, valamint a transzferhatás révén sok egyéb terület is fejleszhető.

Irodalomjegyzék

- Baltruschat C. (1986): *Zur geschichte der Ausbildung von Kindergartnerin-nen in Österreich*. Wien
Dömötör Tekla – Hoppál Mihály (1990): *Magyar néprajz VI. Népzene, néptánc, népi játék*.
Akadémia kiadó, Budapest.
- Draskovits Pál (1940): *A magyar kisdédnevelés és kisdédóvónőképzés története és jelen állapota*.
- Gary, G. M. (2006): *Wir sind keine Tanten! Die Kindergärtnerin: Zur Geschichte eines Frauenberufs in Österreich*. Freistadt.
- Günther, E. (1987): *Geschichte des Kindergartens. Band 1: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*.
Friburg an Breisgau.
- Hermann Alice (1965): *Az óvoda és az óvónőképzés*. In: Simon Gyula (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve 1945-1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*.
Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kellner, M. W. (2009): *Aus- und Weiterbildung österreichischer Kinder-gartenpädagoginnen aus historischer und zukünftiger Perspektive*. (Dissertation)
- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki
könyvkiadó, Budapest
- Kodály Zoltán (1941): *Zene az óvodában*. Zeneműkiadó, Budapest.

- Kodály Zoltán (1954): *A zene mindenkié*. Zeneműkiadó vállalat, Budapest.
- Kohányi Sámuel (1871): *Gyermekdalok Fröbel fejlesztő rendszeréhez*. Heckenast Gusztáv, Pest.
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Kurucz Rózsa (2002): *Az első magyar óvóképző 1837-1843*. Babits Kiadó, Szekszárd.
- Mészáros István (1988): *Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada*. Közgazdasági és jogi könyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Morlin Emil (1896): *A magyar kiseddóvás múltja és jelene*. Lampel Róbert, Budapest.
- Patyi Gábor (2010): *A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig*. In: *Képzés és Gyakorlat*, 2010. 1. évf. 99-105.
- Patyi Gábor (2011): *Az elveszett paradicsom iránti romantikus vágyakozástól a fröbéli gyermekkertekig: egy nevelőintézmény keletkezésének esztörténeti gyökereiről*. In: *Képzés és Gyakorlat*, 2011. 1-2. évf. 9. sz. 47-55.
- Patyi Gábor (2013): *Óvónőképítés a Lajtán innen és a Lajtán túl a dualizmus korában*. In: Kurucz Rózsa (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. Szekszárd, PTE Illyés Gyula Kar.
- Pukánszky Béla és Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabados László (1961): *A felsőfokú óvónőképítés Sopronban*. Soproni Szemle 2. szám. 152-160.
- Varga Gábor (1977): *A magyar óvodai pedagógusképzés történeti előzményei*. Pedagógusképzés 1. szám 119-128.
- Varga Gábor (1980): *A magyar óvodai pedagógusképzés történetéhez (1912-1944)*. Pedagógusképzés 1. szám 100-104.
- Varga László (2013): *Az első évek örökké tartanak*. In: Kurucz Rózsa (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. PTE Illyés Gyula Kar, Szekszárd.
- Vág Ottó (1979): *Óvoda és óvodapedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vág Ottó (1989): *Az óvodapedagógiai képzés különböző szintjei a magyar neveléstörténetben*. In: Szekerczés Pál (szerk.): *Óvóképző és tanítóképző főiskolák tudományos közleményei XXII. Kötet*. Debrecen. 21-30.
- Wargha István (1843): *Terv a kiseddóvó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában*. Heckenast, Budapest.

Internetes hivatkozások

-
- http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szakleirasok/szakleiras_konkret?szak_id=80&kpzt=osszes&kepzes=A&sz=intezmeny (2015.07.14.)
- http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szakleirasok/szakleiras_konkret?szak_id=80&kpzt=osszes&kepzes=A&sz=szakleir (2015.07.14.)
- http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/ovoda_harmadik.pdf (2015.07.14.)
- <http://www.bakip-basop.at/bakip1.html> (2015.07.18.).

A SZAKMAI TANULÁS ASPEKTUSAI
NYELVTANÁROK¹⁷ ESETÉBEN¹⁸

Összefoglaló: A szakirodalom már részletesen vizsgálta a tanárok szakmai tanulását, szakmai fejlődését, hazai és nemzetközi szinten egyaránt. A vizsgálatok során ugyanakkor kevés figyelem fordítottak a nyelvtanárok speciális célcsoportjára, azon belül is azokra, akik nem formális tanulási keretek között, például nyelviskolában tanítanak. A tanulmányban a szakirodalomnak erre a speciális célcsoportra vonatkozó megállapításait, vizsgálatait tematizáljuk és elemezzük. A szakirodalom alapján jól látható, hogy az unióban kiemelt területként kezelt nyelvoktatás felnőttkori nem formális környezetben megvalósuló tanítása nem csak egy kevésbé kutatott, de mondhatjuk azt is, hogy egy láthatatlan, és nehezen vizsgálható területe a neveléstudományoknak.

Bevezetés

A tanítási-tanulási folyamat minőségéről szóló diskurzusokban a tanárok szakmai tanulása és fejlődése kiemelt szerepben van. (Macaro-Trevon, 2007., Banegas et al, 2013., Creemers et al, 2013) A tanári munka minőségének javítása pozitív hatással van a tanítási-tanulási folyamatra, mely hozzájárul általában az oktatás minőségének javulásához. A tanulási folyamat minőségét, az oktatás színvonalát és a tanulók teljesítményét leginkább a tanári munka minősége határozza meg.¹⁹ (Darling-Hammond, 2005., Sági – Ercsei, 2012, Keretstratégia 2014-2020)

Napjainkban nem kérdés, hogy az Európai Unió által is kulcskompetenciaként elismert idegen nyelven történő kommunikáció nélkül a tudás- és információs társadalomban való boldogulás gyakorlatilag lehetetlen. (Európai Parlament, 2006) Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014-2020 közötti időszakra is kiemeli, hogy az idegen nyelvek tudása olyan alapvető készség, melyet minden európai polgárnak birtokolnia kell ahhoz, hogy képzési és foglalkoztatási esélyeit kibontakoztathassa az európai tudásalapú társadalomban. A társadalmi

¹⁷ Ebben az esetben a nyelvtanár a nyelvet, mint (nem anyanyelvét) idegen nyelvet tanító tanár, jelen tanulmányunkban nem térünk ki az anyanyelvi nyelvtanárokról, sem a tartalommalapú nyelvoktatásra (CLIL = Content and Language Integrated Learning). Bár Koopman és munkatársai (2014) arra hívják fel a figyelmet, hogy a CLIL tanárok pedagógiai tudásáról és szakmai tanulásáról nagyon kevés tudás áll rendelkezésünkre.

¹⁸ Köszönöm Dr. Kovács Zsuzsa és Kraiciné dr. Szokoly Mária tanulmányhoz fűzött kritikai észrevételeit.

¹⁹ Creemers és munkatársai (2013) arra hívják fel a figyelmet a tanárok szakmai fejlesztése és a tanítás minősége közötti kapcsolat kutatása nem tekint vissza hosszú múltra a szakirodalomban.

együttélés valamennyi területét meghatározó globalizációs, migrációs, információtechnológiai folyamatok a nyelvtanulás- és tanítás területére is markáns hatással vannak, melyek leginkább a tanuló- és tanári szerepben és a megváltozott tanulási környezetekben érhetőek tetten. Az információs technológiák fejlődése következtében folyamatosan alakuló felnőtt tanulási környezet együtt járt az újabb, rugalmasabb pedagógiai és andragógiai tanulásszervezési módokat is integráló, rugalmas tanulást is lehetővé tevő, innovatív módszerek és pedagógiai – andragógiai kultúra kialakulásával és elterjedésével.

Az Európai Unió nyelvpolitikája alapvető fontosságúként fogalmazza meg a nyelvtanulást, a többnyelvűséget az EU versenyképességének fő elemeként jelöli. Uniós célkitűzés, hogy minden uniós polgár anyanyelvén kívül legalább két idegen nyelvet ismerjen, melyhez az idegen nyelvek oktatásának és tanulásának előmozdítása és támogatása szükséges. Az Eurostat 2011-es felmérése szerint a 25-64 évesek körében az angol a legnépszerűbb nyelv, a válaszadók kétharmada állította, hogy legalább egy idegen nyelvet ismer. Magyarország ebben a tekintetben a 28 tagállam közül a legutolsó, itt mindösszesen 37% állította azt, hogy ismer egy idegen nyelvet, szemben például a listát vezető Luxemburggal (99%), Litvániával (97%), Lettországgal (95%), vagy Dániával (94%). Az alacsony számból és az alap- és középfokú nyelvtanulást vizsgáló kutatásokból (Vágó, 2009., Lannert et al., 2006) arra következtethetünk, hogy a nyelvtanulás jelentős része felnőttkorban, nem formális keretek között történik. Magyarországon tehát továbbra is létfontosságú a 25-64 éves populáció nyelvismeretének előmozdítása, és nyelvtanulási útjainak szakszerű és korszerű támogatása. (Eurostat, 2013)

A felnőttkori nyelvtanulás sikerességét, a teljesítményt is jelentősen befolyásolja az nyelvtanár, a tanítás minősége és az alkalmazott módszer, így lényeges annak vizsgálata, hogy a tanároknak/oktatóknak milyen a professzionális tudása, a pedagógiai felkészültsége, hogyan gondolkodnak a tanítás-tanulás folyamatáról, a megváltozott tanár és diákszerepről, mennyire reflektálnak a meghatározó társadalmi és gazdasági folyamatokból adódó technikai újításokra, ezeket hogyan integrálják a tanítási-tanulási folyamatba, milyen képük van napjaink felnőtt tanulóiról.

A szakirodalom az elmúlt évtizedekben már részletesen foglalkozott a tanárok szakmai tanulásával, szakmai fejlődésével, melyen belül számtalan kutatás fókuszált az elsősorban angol nyelvtanárok szakmai felkészülésére/tanulására. Ezek a vizsgálatok általában iskolai vagy egyetemi környezetekben valósultak meg, s gyerekeket és felnőtteket tanító tanárokat is vizsgáltak. Az eredmények azt mutatják, hogy a nyelvviskolákban tanító nyelvtanárok szakmai tanulásának jelentős része a munkahelyeken történik, melyekben meghatározó szerepe van az ott létrejövő szakmai közösségeknek. Ennek vizsgálata könnyen kivitelezhető, ha a

munkakörnyezet egy olyan kontextust jelöl, ahol rendszeres jelenlét van, szakmai diskurzus zajlik, valamint a vezetés fontosnak gondolja és támogatja a nyelvtanárok szakmai fejlődését. A nyelvtanárok jelentős része ugyanakkor tanít nyelvviskolában, ahol a főállású tanárok mellett sokan egy-egy kurzus oktatójaként vesznek részt a munkahely életében. A szakirodalomban kevés kutatás foglalkozik a nem formális szintéren, azon belül is nyelvviskolai környezetben dolgozó tanárok szakmai tanulásával, s így a felnőttek tanulásának, a tanulási környezetnek egy jelentős része kiesik a vizsgálódások köréből. Mivel ez az oktatási forma a nyelvtanulás területén jelentős számú felnőttet érint, így kérdés, hogy a nyelvviskolai környezetben hogyan tud megvalósulni a tanárok hatékony szakmai tanulása?

Tanulmányunkban áttekintjük a területen született kutatásokat, melynek során a tanárok szakmai tanulása és fejlődésének tágabb területén értelmezzük a nyelvtanárok szakmai tanulását, kitérünk a legújabb kutatási eredményekre és szakirodalmi megközelítésekre. Részletesebben tárgyaljuk azokat a vizsgálatokat, melyek a felnőttek tanulásáért felelős tanárookra általában, vagy kifejezetten a felnőtt tanulókat tanító nyelvtanárookra fókuszálnak. A szakirodalmi elemzés alapján látható, hogy egy olyan társadalmi csoportról lehet szó, melyről szinte semmilyen pedagógiai és andragógiai tudásunk nincsen, és így a felnőttek tanulásának egy jelentős része marad a tudományterület és a szakpolitika számára is láthatatlan.

Tanárok szakmai tanulása

Az élethosszig tartó tanulás egyik alapfeltétele, hogy az egyén rendelkezzen megfelelő tanulási kultúrával, mely többek között a rendelkezésre álló választási lehetőségek egyre szélesebb lehetőségeiben és szabadságában ragadható meg. A gyors társadalmi és gazdasági változások, és az azok mentén felhalmozódó információ mennyisége általában olyan felnőtt tanulót feltételez, aki képes élni a lehetőségekkel, tud választani, a körülményekkel összhangban reagálni, változni, és saját tanulási útjait is ennek megfelelően menedzselni. A folyamatosan megjelenő újabb tanulási és tanítási módszerek és eszközök egy olyan felnőtt tanulót igényelnek, aki felelős saját tanulási folyamatáért, a tudást nem kész „termékként” veszi át, hanem létrehozásában ő maga is részt vesz, tanulásszervezését önállóan irányítja. Ehhez elengedhetetlen a tanulási képességek fejlesztése, vagyis a tanuló részéről a tanulás- és tudásmenedzselés kompetenciája, a tanulás stratégiáinak ismerete, a tudás reflektív kezelése, a tanulási folyamat tudatos irányításának képessége. (Kadocsa, 2007)

A szakirodalom már széles körben vizsgálta a felnőtt tanuló jellemzőit, motivációját (Sz. Molnár, 2009., Katona, 2009), az önszabályozó tanulást (Kovács, 2009., Molnár, 2002), a nyelvtanulás folyamatát és problématerületeit (Nikolov, 2011., Nikolov et al., 2008., Vágó, 2009), valamint kisebb részben, de születtek kutatások a

felnőttek idegen nyelv-tanulásának témakörében is (Szaszko – Csizér, 2007., Csizér – Kormos, 2012). Hasonlóképpen széles körben kutatott terület mind a hazai mind a nemzetközi szakirodalomban annak a kérdése, hogy miként befolyásolják az infokommunikációs technológiák a tanulási folyamatot, a tanulási környezetet és a módszereket. (Ollé et al., 2013., Benedek, 2007., Forgó, 2007., Lada, 2007., Kadocsa, 2007) Kevés vizsgálat készült azonban a felnőttkori nyelvtanulás témakörében, és még kevesebb kutatás fókuszált a nyelvtanári populációra.

A tanárok szakmai tanulási folyamatának kutatása több évtizedre nyúlik vissza nemzetközi környezetben, számos kutatás foglalkozott nem csak a tanárok szakmai tanulási folyamataival, de ugyanígy a szakmai fejlesztéssel, a tanárok meggyőződéseinek, nézeteinek kutatásával, a tanuló közösségek szerepével, annak szervezetelméleti kérdéseivel is.²⁰ Az OECD számtalan, az oktatási és képzési rendszerek elemzésével foglalkozó kiadványában kiemelte a tanárok szakmai fejlődésének fontosságát, és szerepét az oktatási és képzési rendszerek minősége és színvonala tekintetében. (OECD, 2013, 2014ab) A magyarországi egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája is kiemelt jelentőséget tulajdonít a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének. Az OECD TALIS kutatásai²¹ alapján kiemeli, hogy a hazai pedagógusok hiányolják a folyamatos szakmai fejlődést biztosító lehetőségeket, a munkahelyi támogató légkört, és problémaként nevezik meg a továbbképzési lehetőségek költségességét. A pedagógusokra kevésbé jellemző a team-munka, egymás óráinak látogatása, a visszajelzések adása, az együttműködést inkább tanítási anyagok cseréje formájában, tantestületi megbeszéléseken, csoportmegbeszéléseken, és konferencia-részvételek formájában valósítják meg. (Keretstratégia 2014-2020)

A témával foglalkozó kutatások a szakmai tanulás és fejlődés folyamatait leginkább iskolai környezetben értelmezik, kis számú kutatás foglalkozik a felnőttek tanításáért felelős tanárok hasonló folyamatainak leginkább nem formális tanulási környezetben megvalósuló vizsgálatával. (Schaetzel, 2007) Gonzales és Sjostrom egyik korai vizsgálatukban (1998) – a szakmai tanulást mint a felnőttek tanulási folyamatait értelmezve – például a hagyományos és a nem-hagyományos felnőtteket tanító tanárok nézeteit és tanítási gyakorlatát hasonlították össze. Módszertanilag, strukturálisan, elméleti megközelítést tekintve eltérő megközelítési módok léteznek a tanárok szakmai fejlődésével, tanulásával kapcsolatosan a szakirodalomban. A

²⁰ Tanulmányunkban nem térünk ki részletesen a tanárok nézeteivel foglalkozó kutatásokra. A magyarországi kutatások átfogó felsorolását adja Bárdossy – Dudás, 2011. 14. Továbbá lásd még: Kovács – Tókos, 2012, Kovács-Kocsis, 2015., Kereszty – Kovács, 2015.

²¹ A legújabb felmérésről lásd: OECD, 2014a. A 2009-es felmérésben Magyarország is részt vett, ennek kifejezetten a szakmai fejlődésre vonatkozó eredményeiről lásd: OECD, 2013. A kötelező pedagógus továbbképzésekről az OECD Education at a Glance című kiadványa ad átfogó képet. OECD, 2014b.

tanárok szakmai tanulásának négy megközelítését határolja el Richards és Farrell (2005):

1. mint képességek tanulása
2. mint kognitív folyamat
3. mint személyes konstrukció
4. mint reflektív gyakorlat

A tanárok szakmai tanulása függ a rendelkezésére álló tanulási lehetőségektől és helyzetektől, így lényeges az, hogy maguk a tanárok milyen módon gondolják el, tervezik és valósítják meg saját folyamatos szakmai tanulásukat.²² A szakirodalom a szakmai tanulást általában egy dinamikus, folyamatos, és a tanárok mindennapjaiban megvalósuló folyamatként írja le, mely a tanórai keretbe ágyazódva, a tapasztalatokon keresztül, a célkitűzés – tervezés – gyakorlás - reflexió folyamatában ragadható leginkább meg. (Diaz-Maggioli, 2003., Caena, 2011) Célja, hogy növelje a tanárok tudását a tanításról, valamint saját tanári szerepeikről. (Richards - Farrell, 2005) Kutatók már rámutattak arra, hogy jelentős különbség van a kezdő és tapasztalt tanárok szakmai tanulási és fejlődési folyamatai között.²³ (Ruohotie-Lyhty, 2011) Tudjuk azt is, hogy a tapasztalat tekintetében különbség van aközött, ahogy észlelnek dolgokat és ahogy cselekszenek, de kevés tudásunk van konkrétan a nyelvtanárok esetében a szakértelem természetéről. (Richards – Farrell, 2005)

A tanárok szakmai fejlesztése mindig munkahelyi tanulásként is értelmeződik, mely leginkább önszabályozó, kollaboratív szakmai tanulási helyzetekben valósul meg. (Caena, 2011) Felvetődik a kérdés, hogy milyen módon valósulhat ez meg az elsősorban felnőttek nyelvtanulását megvalósító nyelvviskolában tanító tanárok körében. Milyen módon valósul meg (jelen van-e bármilyen formában) a szakmai fejlődésről diskurzus a hazai nyelvviskolákban? Megszerveződik-e, és ha igen, hogyan a szakmai közösség? Hogyan befolyásolja a munkahely jellege (esetleg nem folyamatos a tanárok jelenléte, változó időszakokban vannak bent) a szakmai diskurzus, a közös tanulás meglétét?²⁴

A nyelvviskolában elsősorban felnőtt tanulókat tanító, különböző végzettséggel, tapasztalattal, tudással és képességekkel rendelkező tanárok eltérő igényű, de folyamatos szakmai tanulásának is jelentős része munkavégzés közben történik. Az egyéni tanulás mellett így hasonlóan fontos a szervezeti tanulás, az a mód, ahogy a

²² A szakirodalom gyakran egymás szinonimájaként használja a két kifejezést. A szakmai tanulás és a szakmai fejlődés megkülönböztetésére lásd: Webster-Wright, 2009.

²³ A kutatók azt is hangsúlyozzák, hogy több vizsgálat fókuszál a kezdő tanárookra, melynek két fő oka van: egyrészt ők könnyebben elérhetők a felsőoktatási évek után, másrészt pedig az első három év az, ami valóban meghatározó a későbbi, pályán töltött évek szempontjából. Helleve, 2000., Richards - Farrell, 2005.

²⁴ Tanulmányunkban nem elemezzük külön azokat az eseteket, amikor a nyelvviskolában tanító tanár esetleg közoktatásban is tanít.

munkahely a tudásmegosztásról, a tanárok szakmai támogatásáról, a tanulószervezésről gondolkodik. Hatékony, ha a munkahelyi környezet (az iskola) tanulói közösségként működik, melyben a tudásmegosztás az elsődleges érték, s melynek nyomán újraformálódhat az adott szervezeti kultúra²⁵ is. Így ugyanis az egyének szakmai fejlesztése pozitívan hat a szervezet fejlődésére, és ez fordítva is igaz lehet. (Richards – Farrell, 2005) A tanárok tanulási folyamataiban így fontos, hogy maga a munkahelyi környezet, a vezetés hogyan segíti elő, vonja be őket a gondolkodásba, ugyanakkor a szakmai tanulás akkor a hatékonyabb, ha abban a tanárok aktívan, a saját tanulásukért felelősen vesznek részt, tervezik és szervezik a folyamatot. A munkahelyi környezet támogatása mellett a családi környezet, a társak támogatását hangsúlyozza Dayoub és Bashiruddin 2012-es tanulmányukban. Két fejlődő országban, Szíriában és Pakisztánban végzett kutatásukban esettanulmányok alapján elemzik az angol nyelvtanárok szakmai fejlődésének folyamatát.

Simon Borg (2003) rámutatott már arra, hogy a tanári tevékenységek vizsgálata során fontos megismerni az azokat alátámasztó nézeteiket is. Az, hogy a tanárok mit tekintenek jó minőségű tanításnak befolyásolja mindennapi gyakorlataikat és döntéseiket is. Oder (2014) Borg kutatásai alapján Észtországban kérdőíves módszerrel vizsgálta, hogy az angol nyelvtanároknak milyen elgondolásaik vannak a hatékony tanulásról és tanításról, és mely módszereket és technikákat tartják a leginkább hatásosnak.

Szakmai fejlődés és fejlesztés

A szakmai fejlődés az egyének a szakmai szerepeihez kapcsolódó kompetenciáinak²⁶, tudásának és készségeinek fejlesztését jelenti, mely nem kapcsolódik kifejezetten egy munkakörhöz. (Sági – Ercsei, 2012., Richards – Farrell, 2005., Creemers et al, 2013)

Guskey (2000) definíciója szerint a folyamatok, tevékenységek és cselekvések tartoznak a szakmai fejlesztés témakörébe, melyek a szakmai tudást, képességeket és attitűdöket fejlesztik, és melyek mindig a tanulók tanulási folyamatainak fejlesztését célozzák. A sikeres oktatási rendszerekben a tanárok szakmai fejlődése a

²⁵ A változás megfigyelhető az intézményi fejlesztés különböző területein, a szakmai előmenetel és a tanulók tanulásában is. Joyce (1991) szerint a tanárok szakmai fejlődése az intézményi fejlesztés 5 dimenziójához járul hozzá pozitívan: kollegialitás, kutatás, adott területre vonatkozó információk, tantervi feladatok, oktatási innovációk.

²⁶ Az ELTE PPK kutatócsoportja által kidolgozott 8 pedagógus kompetencia: 1. a tanuló személyiségfejlesztése, 2. a tanulói csoportok, közösségek alakításának segítése, fejlesztése, 3. szaktudományi, szaktárgyi, tantárgyi tudás, 4. a pedagógiai folyamat tervezése, 5. a tanulás támogatása, 6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiség-fejlődésének folyamatos értékelése, 7. a kommunikáció és a szakmai együttműködés, 8. elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért. Lásd Kotschy, 2011. Később ez kiegészült a 9. kompetenciával: az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése.

minőségértékeléssel és a visszajelzési rendszerrel van kapcsolatban. (Sági – Ercsei, 2012)

A tanárok szakmai fejlődéséről való gondolkodásnak két markáns megközelítése különböztethető meg. (Creemers et al, 2013)²⁷ A kompetencia-alapú megközelítés abból indul ki, hogy meghatározható a tanárok karrierútja során az egyes szakaszokhoz köthető kompetenciák sora, mely alapját képezi szakmai tanulásuknak, fejlődésüknek. E modell szerint a szakmai fejlesztésnek olyan képességekre, tudásokra, viselkedésekre kellene koncentrálnia, melyek hatással vannak a tanulásra és a teljesítményre, és melyek egy-egy fejlesztési ciklus végén pontosan mérhetőek (Guskey, 2005).²⁸ A reflektív/holisztikus megközelítés szerint a tanárok előzetes tapasztalatai, nézetei, tudásai, meggyőződései hatással vannak tanítási gyakorlatukra, és a szakmai fejlesztés során ezek megismerésére és folyamatos kritikai felülvizsgálatára hasonlóképpen nagy hangsúlyt kell fektetni. (Creemers et al, 2013)²⁹

Creemers és munkatársai (2013) azzal érvelnek, hogy a tanárok szakmai fejlődéséről való gondolkodás nem választható el az oktatás-eredményességi kutatásoktól, melyek azt próbálják meg értelmezni, hogy milyen módon járulnak hozzá a tanárok jellemzői, a tanárok viselkedési jellemzői, a tanári kompetenciák a tanulók tanulásának eredményességéhez. A kutatásokban kimutatták, hogy bizonyos tanári viselkedések összefüggésben vannak a tanulói teljesítménnyel, és ez alapján azonosíthatóak azok a viselkedések, melyek pozitívan hatnak rá.

A szakmai fejlődés egyre inkább terjedő dinamikus modellje szerint – összhangban azokkal a kutatásokkal, melyek a tanítási folyamatok és a tanulók sikerességének összefüggéseit hangsúlyozzák (OECD, 2005) – a szakmai fejlődésnek azokra a területekre kellene irányulnia, melyek pozitívan hatnak a tanulási eredményekre. (Creemers et al, 2013) A dinamikus modell mellett érvelők azt is hangsúlyozzák, hogy az általánosító szakmai fejlődési modellek helyett, az egyéni sajátosságokat is figyelembe vevő, leginkább a gondolkodásban, személyes és szakmai identitásukban, szubjektív pedagógiai elméleteikben bekövetkezett változásokra irányuló kutatások kellenének. A leíró modellek mellett tehát egyre erőteljesebbek azok a kutatások, melyek az egyéni sajátosságokból adódó egyéni tanulási folyamatokra fókuszálnak. (Ruohotie-Lyhty, 2011)

²⁷ Creemers és mtsai (2013) arra hívják fel a figyelmet, hogy a két megközelítés között nem vonható éles határ, van közös metszet, mely az úgynevezett integrált megközelítés.

²⁸ A hazai és nemzetközi vizsgálatokban erős a kezdeményezés a tanári kompetenciák standardizálására, de kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy kizárólag számokkal ezeket leírni nem lehet. Sági – Ercsei, 2012.

²⁹ Creemers és munkatársai (2013) felhívják a figyelmet arra, hogy a megközelítések között nincsen éles határ, több keresztszét is van. Lásd a könyvükben a 4. fejezetet.

Az egymással együttműködő, a tudást megosztó szakmai közösség alapvetően határozza meg a tanárok szakmai tanulásának és szakmai identitásának³⁰ formálódási folyamatát. (Pinho – Andrade, 2015) S itt nem csak a munkahelyen belüli szakmai tanuló közösségekre kell gondolnunk, de a szakmai fejlődés szempontjából ugyanilyen fontosak az azon kívül megtalálható szakmai közösségek is. (Helleve, 2000) Ezek a közösségek egyrészt elősegítik a kötődést, ezzel párhuzamosan csökkentik az egyedüllét érzését, támogatják a szakmai közösség által elfogadott értékek kialakítását, mozgatórugói a közös reflexiók, tudás- és élmények megosztásának, melyek együttesen járulnak hozzá a nyelvtanításról való újabb értelmezések kialakulásához. (Pinho – Andrade, 2015) A munkahelyi környezetben megvalósuló szakmai fejlesztés kettős irányú, hiszen egyrészt fejleszti a tanárt, s közvetetten hatással van a tanítás-tanulási folyamat minőségére, s így az iskolafejlesztésére is. (Green, 1996)

Nyelvtanárok szakmai tanulása

A tanárok szakmai tanulásának témakörén belül önálló területet képeznek a nyelvtanárok szakmai fejlődésével és tanulásával kapcsolatos kutatások. A nyelvtanárok esetében a tantárgy különbözik az összes többitől, hiszen ebben az esetben maga a tanult tárgy a médium is, aminek segítségével elsajátítják azt. (Macaro – Mutton, 2007) A nyelvtanároknak több nyelvvvel kell egyszerre dolgozniuk (saját anyanyelv, tanított nyelv), módszeresen és rugalmasan, figyelembe véve a sokszínű tanulóit sajátosságokat. (Scarino, 2014) A (korai nyelvtanulásért felelős) nyelvtanároktól így elvárt, hogy mind a két nyelvet magas szinten műveljék, ismerjék és alkalmazzák a korszerű tanítási módszereket, valamint legyenek tisztában a nyelvi fejlődés jellegzetességeivel, ugyanakkor az is tudható, hogy a tanárok nem minden esetben felelnek meg ezeknek a megfogalmazott kritériumoknak (Nikolov-Djugonic, 2011., Bacsa, 2014)

Módszertanilag változatos képet mutatnak a szakirodalomban a vizsgálatok: a legnagyobb arányban szereplő interjúk mellett hasonlóképpen hangsúlyosan szerepelnek a kis elemszámú esettanulmányok, de megtalálhatóak kérdőíves kikérdezések, akciókutatások, tantermi megfigyelések is. Szintén markánsan jelen vannak a longitudinális vizsgálatok, melynek során – általában kevert módszerrel – a kutatók arra a kérdésre keresik a választ, hogy a szakmai tanulás során milyen változások játszódnak le az egyénben. (Ruohotie-Lyhty, 2011., Macaro – Mutton,

³⁰ A szakmai identitás kutatásának három fő irányát Pinho – Andrade (2015) a következőkben határozza meg: 1. hogyan alakul a kezdő tanárok vagy a tanárképzésben tanulók szakmai identitása, 2. milyen módon jelenítik meg a tanárok vagy a tanárképzők identitásaikat az elmesélt vagy leírt történeteikben, 3. milyen módon azonosulnak a szakmai identitás különböző jellemzőivel. Egyik legújabb iránya, mely azzal foglalkozik, hogy milyen módon fejlődik a tanárok szakmai identitása a nyelvtanítás legújabb irányjaival (mint például interkulturalizmus) összefüggésben. Pinho – Andrade, 2015.

2007., Baecher, 2012., Pinho – Andrade, 2015) Ugyanakkor kevés tudásunk van arról, hogy a nyelvtanárok hogyan konstruálják meg a tanításról szóló tudásukat, és szakmai fejlődésük hogyan zajlik. (Mann, 2005) Kramsch (2004) a nyelvtanárok 6-féle tudását azonosítja:

1. elméleti tudás
2. nyelvi kompetencia
3. értelmező és relációs kompetencia
4. módszertani kompetencia
5. interkulturális attitűdök és nézetek
6. kritikai kulturális álláspont

Ruohotie-Lyhty (2011) a szakmai fejlődés személyes oldalára fókuszálva 11 kezdő tanár nyelvtanulásról szóló diskurzusait vizsgálta egy longitudinális kutatás keretében. Arra a kérdésre kereste a választ, hogy milyen diskurzusok jönnek létre, amikor a tanárok a saját tanári pozícióikról beszélnek, és milyen személyes/egyedi módon építik fel a tanításról saját gyakorlati tudásukat. Ruohotie-Lyhty a „személyesség” dimenziójának fontosságára hívja fel a figyelmet, rámutatva arra, hogy a szakmai fejlődés általános modelljei nem alkalmasak arra, hogy a valódi, az egyedi különbségeket is figyelembe vevő változásokat leírják. Az úgynevezett dinamikus modell alapján a szakmai tanulás folytonosságát, a tanárok pedagógiai gondolkodási folyamatainak egyediségét vizsgálják. Megállapítása szerint a kezdő tanárok az első évben csökkent érdeklődést mutatnak az innovatív módszerek iránt, nehézséget jelent számukra elméleti tudásukat a gyakorlatba „átültetni”, és a környezet jelentős nyomást gyakorol munkájukra. Baecher és Bell (2011) a tanárok közötti kollaboratív tanítási gyakorlatokat vizsgálva azt találta, hogy a legtöbb meginterjúvott angol nyelvtanár már maga is részese volt olyan vezetéssel összefüggő tevékenységeknek, melyek a kollégák szakmai fejlesztésére irányultak. Scarino (2014) a nyelvtanulást interkulturális és interlingvális folyamatként elemzi, melyben a sokszínűség kontextusában értelmeződik a tanulási-tanítási folyamat. A tanárok képzésének így kettős célja kellene, hogy legyen. Egyrészt a nyelv, kultúra és tanulás értelmezésének fejlesztése, s ez által a gyakorlat folyamatos alakítása oly módon, hogy az a diákok tanulását szolgálja, másrészt pedig a saját tanári szerepeikről és gyakorlatukról való tudásuk fejlesztése. Ehhez természetesen az kell, hogy feltárjuk nézeteiket és hiedelmeiket. Adams és Nicolson (2014) nyitott egyetemi környezetben tanító nyelvtanárokat vizsgáltak, elsősorban arra voltak kíváncsiak, hogyan boldogulnak a tanárok a sokszínű tanulói környezetben, milyen módon gondolkodnak a sokszínűségről, és milyen válaszaik vannak az eltérő tanulói igényekre.

Összegzés

Elenyésző azon kutatások száma, melyek kifejezetten felnőtteket tanító tanárookra koncentrálnak, (Schaetzel, 2007) azon belül különösen azokra, akik nyelviskolákban tanítanak nem csak Magyarországon, de nemzetközi szintén is. A tanárok szakmai tanulását a fentebb bemutatott kutatások leginkább formális tanulási keretek között vizsgálják. A nyelviskolában elsősorban felnőtteket tanító gyakorló nyelvtanárok jellemzőiről, tudásáról, nézeteiről, tanulási folyamatairól így szinte alig van tudásunk. A formális oktatási környezetben született kutatási eredmények rávilágíthatnak a felnőtt tanulási környezetek komplex jellemzőire is, és létfontosságúak lennének nem csak a felnőttek tanulása, de ugyanígy a tanárképzés fejlesztése szempontjából is.

A felnőttek tanulási folyamatai témakörének egyik részterületei a képzők tanulási folyamatait feltérképező kutatások. Bár számos olyan kutatás született már, mely a formális oktatásban dolgozó pedagógusokat, oktatókat vizsgálja, kevés figyelem fordítódik általában a nem formális szintén megvalósuló tanulási környezetekre, ugyanakkor tudható, hogy a felnőttkori tanulás jelentős része nem formális és informális tanulási környezetekben megy végbe. Ezek a kutatások pedig inkább koncentrálnak a felnőtt tanuló tanulási folyamataira, mint a tanár/oktató szakmai fejlődésének különböző aspektusaira. Utóbbi azért is lényeges pedig, mert a tanulási folyamat minőségének egyik legjelentősebb befolyásoló tényezője az oktató munkája.

Irodalomjegyzék

- Adams, Helga – Nicolson, Margaret (2014): Feeling the difference in the language classroom: explorations of teacher understanding of diversity. *The Language Learning Journal* 1. 25-40.
- Bacsa Éva (2014): Az egyéni különbségek szerepe a hallás utáni szövegértés fejlődésében a korai nyelvtanulás időszakában. Doktori disszertáció. SZTE BTK.
- Baecher, L. – Bell, A., (2011): A 'continuum' model of collaboration in ESL. *Academic Exchange Quarterly* 1. 56-61.
- Banegas, Dario Luis – Anahí, Pavese – Velázquez, Aurélie – Vélez, Sandra María Vélez (2013): Teacher professional development through collaborative action research: impact on foreign English-language teaching and learning. *Educational Action Research* 2. 185-201.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit (2011): Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára. Pécs, PTE BTK.
- Benedek András (2007): Tanulás a harmadik évezredben. A „digitális pedagógia” szerepe. In szerk.: Nagy László, szakmai szerkesztő: Zachár László: HEFOP 3.5.1. „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása” Tanár-továbbképzési konferenciák. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet. 126-139.
- Borg, Simon. (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 2. 81-109.
- Caena, Francesca (2011): Quality in Teachers' Continuing Professional Development. European Commission.
- Creemers, Bert – Kyriakides, Leonidas – Antoniou, Panayiotis (2013): *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Springer.
- Csizer Kata – Kormos Judit (2012): A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia* 1. sz. 3-17.
- Darling-Hammond, Linda (2005): *Teaching as a Profession: Lessons in Teacher Preparation and Professional Development*. *The Phi Delta Kappan* 3. 237-240.
- Dayoub, Ruba – Bashiruddin, Ayesha (2012): Exploring English-language teachers' professional development in developing countries: cases from Syria and Pakistan. *Professional Development in Education* 4. 589-611.
- Diaz-Maggioli, Gabriel H. (2003): *Professional development for language teachers*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, ERIC Clearing House on Languages and Linguistics.
- Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra. (a szövegben: Keretstratégia 2014-2020)
- Európai Parlament (2006): Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanulóshoz szükséges kulcskompetenciákról
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_hu.htm (2014. 10. 29.)
- Eurostat (2013): Two-thirds of working age adults in the EU28 in 2011 state they know a foreign language. Eurostat Newsrelease 138/2013. 26 September 2013.
- Forgó Sándor (2007): A korszerű – gyors technológiai változások és a tudástranszfer lehetőségét támogató – oktatási módszerek és IT technológiák alkalmazásának lehetőségei és gyakorlata a szakképzésben. Nemzeti Szakképzési Intézet.
http://old.ektf.hu/~forgos/hivatkoz/technovaltas_tudastransfer.pdf (2014. 10. 29.)
- Gonzalez Rodriguez, Yvonne E. – Sjotsrom, Barbara R. (1998): Critical Reflection for Professional Development: A Comparative Study of Nontraditional and Traditional Student Teachers. *Journal of Teacher Education* 3. 177-186.
- Green, Simon (1996): The Professional Development of Modern Language Teachers. *The Language Learning Journal* 1. 75-79.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Guskey, T. R. (2005). Mapping the road to proficiency. *Educational Leadership* 3. 32-38.
- Helleve, Ingrid (2010): Theoretical Foundations of Teachers' Professional Development. In J. Ola Lindberg – Anders D. Olofsson (szerk.): *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery*. New York, Information Science Reference. 1-19.
- Joyce, B. (1991). The doors to school improvement. *Educational leadership*, 48, p. 8.
- Kadocsa László (2007): Az atipikus tanulási formák elterjedésének lehetőségei és korlátai. In szerk: Nagy László: HEFOP 3.5.1. „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása” Tanár-továbbképzési konferenciák. 140-166.
- Kereszty Orsolya – Kovács Zsuzsa (2015): Az oktatók/képzők professzionális tanulásának és fejlődésének támogatása. In szerk. Henczi Lajos: *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*. 7. 1-26. Budapest, RAABE Kiadó.
- Koopman, Gerrit Jan – Skeet, Jason – de Graaf, Rick (2014): Exploring content teachers' knowledge of language pedagogy: a report on a small-scale research project in a Dutch CLIL context. *The Language Learning Journal* 2. 123-136.
- Kotschy Beáta szerk. (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
- Kovács Zsuzsa (2013): Önszabályozó tanulás – értelmezési módok a kutatási metodológiák tükrében. *Neveléstudomány* 1. 124-136.
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_1_124-136.pdf (2014. 10. 29.)
- Kovács Zsuzsa – Tókos Katalin (2012): A tanulás eredményes megszervezését támogató oktatói munka fejlesztése és értékelése. In: Kiss Paszkál (szerk.): *Kiválóság a felsőoktatásban: tanulási eredmény, hallgatói bevonódás és a tanítás minőségfejlesztése*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem. 145-155.
- Kovács Zsuzsa – Kocsis Lilla Ibolya (2015): A probléma-alapú, hálózati együttműködések szerepe az oktatók szakmai támogatásában. Egy online kurzus tapasztalatai. In: Ujhelyi Adrienn és Lévai Dóra (szerk.): *VII. Oktatás-Informatikai Konferencia. Tanulmánykötet*. 209-223. URL: http://levoid.web.elte.hu/VII_OKTINF_Tanulmanykotet.pdf
- Kramsch, C. (2004): The language teacher as go-between. *Utbildung & Demokrat* 3. 37-60.
- Lada László (2007): Andragógia és a felnőttkori kompetenciák. . In szerk.: Nagy László, szakmai szerkesztő: Zachár László: HEFOP 3.5.1. „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása” Tanár-továbbképzési konferenciák. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet. 107-125.
- Lannert Judit – Vágó Irén – Körösné Mikis Márta (2006): *A felnőttek digitális írás- és idegennyelv-tudása*. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet. <http://mek.oszk.hu/06700/06787/06787.pdf> (2014. 10. 28.)
- Ruohotie-Lyhthy, Maria (2011): Continuing Practical Knowledge of Teaching: Eleven Newly Qualified Language Teachers' Discursive Agency. *The Language Learning Journal* 3. 365-379.
- Macaro, Ernesto – Mutton, Trevor (2002): Developing language teachers through a co-researcher model. *The Language Learner Education* 1. 27-39.
- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching* 38. 103-118.
- Sz. Molnár Anna (2009): A tanuló felnőtt. In szerk. Golnhofer Erzsébet: *A tanulás sokszínű világa. Tanulásfelfogások különböző nézőpontokból. A Pedagógusképzés tematikus száma*. 2-3. sz., ISSN 0133-2570, pp. 199-220.
http://www.diral.hu/publikaciok/A_tanul%C3%B3_feln%C5%91tt.pdf
 _____ (2014. 10. 27.)
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia* 1. 63-77.

- Nikolov Marianne (2011): Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány* 9. <http://www.matud.iif.hu/2011/09/04.htm> (2014. 10. 29.)
- Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2008): Az idegen nyelv tanulás és tanítás helyzete és fejlesztésének lehetőségei a szakképző intézményekben. http://www.oktatasert.hu/files/idegennyelvi_kutatas_jelentes.pdf (2014. 10. 29.)
- Nikolov, Marianne – Djigunović, Jelena Mihaljević (2011): All shades of every color: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics* 31. 95-119.
- Oder, Tuuli (2014): English Language Teachers' Perceptions of Professional Teaching. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development* 4. 482-494.
- OECD (2005): Teachers Matter. (2005). Attracting, developing and retaining effective teachers, OECD rapport. <http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm> (2014. 10. 29.)
- OECD (2013): Fostering learning communities among teachers. *Teaching in focus* 2013/03 June. [http://www.oecd.org/education/school/TiF%20\(2013\)--N%4%20\(eng\)--v2.pdf](http://www.oecd.org/education/school/TiF%20(2013)--N%4%20(eng)--v2.pdf) (2015. 08. 12.)
- OECD (2014a): New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education, OECD Publishing.
- OECD (2014b): Indicator D7: How extensive are professional development activities for teachers?, In *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. [http://www.oecd.org/edu/EAG2014-Indicator%20D7%20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG2014-Indicator%20D7%20(eng).pdf) (2015. 08. 12.)
- Ollé János – Lévai Dóra – Domonkos Katalin – Szabó Orsi – Papp-Danka Adrienn – Czirfusz Dóra – Habók Lilla – Tóth Renáta – Takács Anita – Dobó István (2013): A digitális állampolgárság az információs társadalomban. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Pinho, Ana Sofia – Andrade, Ana Isabel (2015): Redefining professional identity: the voice of a language teacher in a context of collaborative learning. *European Journal of Teacher Education* 1. 21-40.
- Richards, Jack C. – Farrell, TSC. (2005): *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge Language Education.
- Sági Matild – Ercsei Kálmán (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In szerk. Kocsis Mihály – Sági Matild: *Pedagógusok a pályán*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 9-30.
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and teacher learning. *Language Testing* 309-327.
- Schaetzel, Kristen (2007): *Professional Development for Teachers of Adult English Language Learners: An Annotated Bibliography*. Center for Adult English Language Acquisition, Center for Applied Linguistics. http://www.cal.org/caela/esl_resources/bibliographies/profdev.html (utolsó letöltés: 2015. augusztus 6.)
- Szaszkó Rita – Csizér Kata (2007): A felnőtt magyar nyelvtanulók interkulturális találkozásainak és angol nyelvtanulási motivációjának összefüggése: egy strukturális modell tanulságai. In szerk. Váradi Tamás: *I. Alknyelvdok Konferencia kötet*. Budapest. MTA Nyelvtudományi Intézet, 182-193.
- Vágó Irén (2009): *Nyelvtanulási utak Magyarországon*. <http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszban-nyelvtanulas/vago-iren-nyelvtanulasi> (2014. 10. 29.)
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research* 2. 702-739

A GYÓGYPEDAGÓGIAI KÉPZÉSEK ÖSSZEVETÉSE –
NÉMET ÉS ANGOL INTÉZMÉNYEK GYÓGYPEDAGÓGUS
KÉPZÉSEINEK ÖSSZEFOGLALÓI

Összefoglaló: Sok információval szolgálhat, ha összevetjük az Európán belüli pedagógusképzési rendszereket és azon belül a gyógypedagógus utánpótlás kinevelésének eltérő módozatait. Ebből kirajzolódik mindaz, ami megmutatja, hogy az inklúzió fogalmához kapcsolódó kompetenciák és ismeretek miként kerülnek a hallgatókhoz. Mindez utalhat arra, hogy adott képzés a gyakorlat, vagy inkább az elméleti hangsúlyok köré szervezi-e a tanmenetét. A német és angol oktatásfejlődés különböző útja által okozott eltérések a Bologna-folyamat során fel kellett volna, hogy oldódjanak. Kérdéses azonban, hogy valóban képes volt-e ez a reform-törekvés jelentősebb mértékben változtatni a történelmi tradíciókon. Egyértelmű, hogy a felszínen egységesnek tűnik az európai felsőoktatás, ám az oktatásszervezés logikáját vizsgálva kiderülhet, hogy a lényegi tervezési stratégiák nem függetleníthetők a történelmi hagyományoktól. Kulcsszavak: modell, inklúzió, gyógypedagógus, Bologna

Bevezetés

A mai felsőoktatás talán egyik legaktuálisabb kérdése, hogy a tanárképzés mennyire feleltethető meg a Bologna-tervnek, illetve, hogy lehet-e osztott képzésben tanárokat nevelni, képezni? Érintőlegesen megjelenik a mostani összevetésben a két nagy oktatásfejlődési modell (az transzatlanti és a kontinentális), melyek közül egyiknek valamilyen szinten minden oktatási rendszer megfeleltethető, még abban az esetben is, ha egyfajta „hibrid modellt” láthatunk. Amiért fontos lehet az összevetés, az az, hogy nagyon különböző módon közelít a két tradíció az osztott és az osztatlan képzési rendszer tekintetében. Mindennek tanulmányozása segítséget adhat a hazai rendszer orientációjában is. A másik fontos kérdés, ami kirajzolódik az összehasonlításból, az az, hogy a gyógypedagógus képzésben mennyire jelenik meg hangsúlyosan az inklúzió. Ez azért fontos indikátor, mert sok mindent elárulhat az adott ország inklúzióval kapcsolatos gyakorlatáról, és bármennyire is értelmetlennek látszik, érdemes az inklúzióval kapcsolatosan egy adott rendszer múltjában keresgélni, hiszen fontos mozzanatokat érhetünk tetten egy alakuló szisztéma történetében, mely kihatással lehet a jelen felépítésre is. Jelen összehasonlítás pár tényszerű adat felsorolása mellett arra is rávilágít, hogy milyen modellek léteznek a gyógypedagógus-képzés két nagy pólusán Európában. Egyértelmű, hogy azok a hangsúlyok, elvek, amik alapján a tantervet felépítik, helyi jellegzetességeket is kell,

hogy tükrözzenek. Természetesen a nélkül is rábukkanhatunk ezekre a jellegzetességekre az összevetés során, hogy a rejtett tanterveket igyekeznénk feltárni, bár logikailag nagyon hasonló lehet a két folyamat. Tehát azok az eltérések lehetnek fontosak, melyekben megjelenik rejtve vagy direkt módon az adott ország oktatásszervezési tradíciója.

Az angol „gyógypedagógus”-képzés

Ahhoz, hogy megértsük az angol modellt, egy rövid előzetes bevezetés szükséges. Érdeemes ugyanis aláhúzni, hogy az angol rendszerben javarészt mesterképzésben kerül csak kiadásra „gyógypedagógusi” végzettség. Emellett alapvető belépési kritériumokat szab csak meg az angol gyógypedagógus-képzési rendszer mindazoknak, akik gyógypedagógus akarnak lenni. Ennek következménye, hogy akár „tanítói” végzettséggel is beléphet az MA szintű gyógypedagógus képzésbe a hallgató. Ez jelentősen eltér a hazánkban megszokott trendektől is, ám ha folytatjuk a magyarázatot, hamarosan kiderül, hogy erre miként van lehetősége az angol hallgatóknak. Ennek egyik fő oka az, hogy az angol rendszer kreditekben szabja meg a képzés hosszát és súlyát. Ez ma már Magyarországon is ismerős, hiszen jelenleg a hazai rendszeren belül is megszabják, hogy hány kreditet kell teljesíteni a sikeres záráshoz. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy az angol rendszerben a *kredit* jelentése kicsit eltérő, mint azt Magyarországon megszokhattuk (erről a későbbiekben részletesebben is szólunk). Mint az talán elsőre ismerősnek tűnhet, általában adott, hogy mennyi és milyen jellegű kredittel lehet a specializált gyógypedagógiai MA képzésbe belépni – általában 2,5 – 3 év a gyógypedagógus „MA”. Ez még nem valami nagy meglepetés, de ami már érdekesebb, hogy a teljesítendő kreditek száma igen változatos, általában 180 – 240 között határozható meg. Ami a nagyon jelentős különbség, hogy egyfajta lépcsős képzésnek köszönhetően kiléphet akár már kevesebb kredittel is a munkaerőpiacra a hallgató, ha esetleg amellett dönt, hogy befejezi a képzést. Értelemszerűen a legtöbb kredit az MA végzettséghez kell, a példa kedvéért 240 kredit, de alacsonyabb rangú minősítéssel is zárhat 120 kredit teljesítése után, vagy folytathatja más szakirányban a tanulmányait. Ha mindezt a hazai rendszerre adaptálnánk egy példa erejéig, akkor ez azt jelentené, hogy a négyéves főiskolai tanulmányok teljes idejének megfelelő kreditek mondjuk, felének sikeres teljesítése esetén automatikusan kapna a diák gyógypedagógus-asszisztens oklevelet, mellyel elhelyezkedhetne a pályán. Illetve a másik fontos különbség, hogy gyógypedagógus csak mester szinten jelenik meg, azaz képtelenség az angol rendszerben, hogy valaki már mondjuk az első szemesztertől fogva gyógypedagógusnak tanuljon, hiszen minden tanárnak kell, hogy rendelkezzen gyógypedagógiai kompetenciákat átadó kurzusteljesítéssel. A gyógypedagógus csak annyiban „különb”, hogy sokkal több ilyen kurzust és kreditet teljesített, de végighaladt a „szakos” tanárok képzésén is. Ez már azért egy sokkal jelentősebb

különbség. Mint látni fogjuk, ettől a „német modell” is jelentős mértékben eltér, habár a felszínen megfelel mindennek, azaz a Bologna-folyamatnak.

Az Exeter-i Egyetem

Mielőtt elmélyednénk az egyetem tantervi sajátosságaiban, előre felhívnam egy nagyon fontos különbségre a figyelmet, mely a kredittel kapcsolatos, és amire már a korábbiakban utaltam. A további felsorolásban látni fogjuk a részletes bontást, hogy pontosan miből is áll össze a kredit értelmezése, de annyit szükséges előzetesként megemlíteni, hogy egy 30 kredites blokkhoz 900 órányi hallgatói munka csatlakozik, melybe beletartozik a műhelymunkától a szemináriumig sok minden, mint az látni fogjuk. Bár durva sarkítás, de ezek alapján 1 kredit ebben a viszonylatban 30 óra hallgatói aktivitás. Mondhatjuk, hogy ez is egy igen jelentős különbség a hazai viszonylatokhoz képest, de nagyon nehéz összehasonlítani a két rendszert, mert a hallgatói aktivitás is egészen mást jelent Angliában, mint Magyarországon, vagy akár mint Németországban.

Az Exeter-i Egyetemen a teljes körű gyógypedagógusi kompetenciák kialakításához 180 kredit elérése a szükséges, ebből az egyetemen 4 egységből kell összegyűjteni a krediteket, mégpedig a következőképpen: 4 x 30, azaz 120 kredit összegyűjtése a cél, mely a következő területeket foglalja magába:

Tanítás és tanulás modul

A modul középpontjában az alapvető fogalmak vizsgálata és megértése áll, olyan megközelítésből, mely a kérdéseket a tanítási gyakorlat felől közelíti, a sajátos nevelési igényű tanulók szempontjából. Két egybefüggő nagy egység mentén rendeződnek az ismeretek: egyrészt a hallgatók elsajátítanak olyan különböző elméleteket, fogalmakat és gyakorlatokat, mint a tanulási elméletek, a pedagógiai értékelés, a differenciálás és a tanterv. A második nagy egység a különböző típusú sajátos nevelési igény kategóriáról szerorzhető tudástartalmak, például: diszlexia, tanulási nehézségek, autizmus stb. A modulok segítenek abban, hogy hogyan lehet differenciálást alkalmazni a gyakorlatban. Nagy hangsúly kerül a sajátos nevelési igényű tanulók csoportjának megnevezésére és körvonalazására.

A modul egy sor, a speciális nevelési igényű gyermekekhez kapcsolható ismeretet ad, és mint látjuk, kifejezetten gyakorlat-orientált. Maguk a képzési programok azokhoz a rendszerekhez kapcsolhatók, melyek professzionális tanárokat képeznek, továbbá az oktatás mellett a szociális ellátásban, illetve az egészségügyben kívánnak elhelyezkedni. Mindez 30 kreditnyi tantárgy.

Felkészülés és gyakorlat modul

A sajátos nevelési igény angliai értelmezése és a hozzá kapcsolható ellátási formákhoz szükséges ismeretek tartoznak ide. A hangsúly ebben a modulban az iskolarendszereken, a jogszabályokon és a politikai végrehajtáson van, melyek befolyásolják az osztályteremi munkát: a sajátos nevelési igényű tanulók kategorizálása, címkézése, és az ehhez kapcsolódó szervezetek felépítését tárják fel. A modul három nagy különálló egységből áll, melynek alapja, hogy a hallgatók egy teljes napot töltsenek el, hospitáljanak minden típusú oktatási intézményben. Ezt egy két hetes, a megfigyelést és tapasztalatokat összegző iskolai munka követi. Ez a modul köti össze az elméleti és a gyakorlati ismereteket. Látható, hogy ennek a bloknak egy teljes napja hospitálás, két hete pedig iskolai munka!

Emellett általánosnak mondható, hogy mindenkinek kell egy speciális igazolás a Gyermekjogi és Gyermekvédelmi Szervezettől, mely az alkalmasságot vizsgálja erre a speciális területre nézve (*Disclosure and Barring Service*). Ez egy olyan független és nyilvános szervezet, mely szabályozza az önkéntes munkát, és vizsgálja a büntetlen előéletet és egyéb olyan faktorokat, melyek alapján kizárható valaki az olyan tevékenységi körökből, mint például az oktatás vagy a szociális ellátó rendszer. Egyfajta „erkölcsi bizonyítványnak” tekinthető mindez, ami nélkül nem lehet a gyógypedagógiai kurzusokra jelentkezni (ez általános jelenség a többi képzés esetében is).

Nemzetközi kitekintés: a befogadás, a fogyatékoság és a sokszínűség.

Ez a modul áttekinti az inklúzióhoz kapcsolható fogalmakat, a befogadást, a fogyatékoság alapfogalmait, a különbség és a sokszínűség társadalmi-politikai és történelmi hagyományait. A nemzetközi keretek, szervezetek (pl. UNESCO) és a globalizáció fogalmát vizsgálják még mindemellett a diákok. Az inkluzív oktatás gyakorlatának vizsgálata más országok rendszerén belül a legfontosabb egysége ennek a modulnak. Mindezzel arra ösztönzik a hallgatókat, hogy gondolkozzanak el azon, hogy hogyan lehetne befogadóbb a hazai rendszer, valamint fontos, hogy nemzetközi perspektívában gondolkodjanak. Ez egy igen fontos eleme lehetne a hazai képzésnek is.

Kritikai perspektívák és Gyógypedagógia

Ez a modul biztosítja azt a lehetőséget, hogy elmélyítse a hallgatói ismereteket, és egy kritikusabb nézőpontot adjon a kulcsfontosságú fogalmak meghatározásakor. Célja a sajátos nevelési igényű tanulók befogadó oktatása. Ellentmondásos gyakorlati példákon keresztül igyekszik ez a modul bemutatni azt, hogy az elmélet és a gyakorlat, a fogalomalkalmazás határai meddig feszíthetők, és hogy mennyire lehet

adott esetben azoktól eltérni. Az ismeretek elmélyítése, a gondolkodás ezeken a problémákon képtelenség a szakirodalom átható tanulmányozása nélkül. Része ennek a blokknak még az önálló kutatás és a kooperatív munkamódszer gyakorlása is.

Az oklevél, avagy a hazai terminus szerinti mester-diploma kiállítására tehát akkor kerül sor, ha a hallgató az Exeter-i Egyetemen megszerezte a 120 kreditet, de emellett más intézménytől pótolja még a hiányzó kreditet, mely lehet akár a helyi egyetem egy másik, eltérő master szakja. A lényeg, hogy a végzettség megszerzéséhez a hallgatónak minimum 180 kredittel kell rendelkezni (nem szakterületi kredit is lehet a hiányzó 60).

A tantervi sajátosságok

Ezen az egyetemen mesterképzés keretein belül folyik a gyógypedagógusok képzése, ahogy általában az angol rendszerben ez „megszokott”. A mesterképzéshez egy 30 kredites (azaz közel 900 órányi!) egység is tartozik, mely az inklúzió gyakorlatát hivatott kialakítani. Természetesen mindezt nemzetközi viszonylatban valósítják meg. A blokk neve is az, hogy az *„Inklúzió kritikus vizsgálata”* Felépítése a következő:

- 10 x 3 óra szeminárium,
- 2 x 3 órányi műhelymunka,
- 8 x 1 óra online előadás,
- 30 óra független tanulmány,
- 30 óra felkészülés az egyéni bemutatóra.

A Birmingham-i Egyetem

A sajátos nevelési igényű és fogyatékkal élő (*SEND – Special educational needs and disability*) program ebben az intézményben lehetővé teszi, hogy a jelentkező elmélyítse és bővítse a tudását, és jobban megértse azokat az oktatási és szociális elméleteket, amelyek a munkájához kapcsolódnak majd a későbbiekben (*speciális oktatási és „egyéni tanulási igények”*). A programot úgy tervezték, hogy az lehetőséget adjon az individualizálódásra, azaz igyekszik tartalmaiban a szakmai és személyes igényeknek is megfelelni. Háromszintes képzésre van lehetőség: *„igazolással (certificate)”*, *oklevéllel (diplom)* és master besorolással végződő formákat különböztet meg. Ennek feltételei a következők:

SEND blokk: analízis és kutatás

Ez kötelező modul, és elsősorban az aktuális pszichológiai és tanulás fejlődési modellek megértésére alapoz. Igyekszik tisztázni az alapvető fogalmakat, amelyek kapcsolódnak a gyermekek és a sajátos nevelési igényű fiatalok és a fogyatékkal élők eltérő fejlődésmenetének megértéséhez. Itt válik érthetővé, hogy miként azonosíthatják a jelenlegi kutatások, szakirodalmi utalások és tudományos szempontok a diagnosztika alapján az eltérő nevelési-oktatási igényt. Konkrét témákként jelenik meg a kutatás és az ahhoz kapcsolódó gyakorlat, amely tükrözi a jelenlegi oktatási / SEND kérdések feltárását. Foglalkozik ez a blokk a sajátos nevelési igény Egyesült Királyságon belüli értelmezésével, illetve azzal, hogy miként működik a gyógypedagógiai rendszer.

SEND blokk: mérés-értékelés gyakorlat

A sajátos nevelési igényű és a fogyatékkal élő tanulók élethosszig tartó tanulása, foglalkoztatásának a kérdése köré szerveződik ez a modul. Igyekszik a SEND-hez kapcsolható kérdéseket viták során felfedni és megválaszolni. Arra törekszik, hogy fejlessze a megértést és kialakítson egy kritikai szemléletet a jelenlegi szakirodalom vonatkozó értékelésén keresztül. Bemutatja a gyakorlattal kapcsolatos „politikák”, kutatások eredményeit és mindent, amely javítja a sajátos nevelési igényű és a fogyatékkal élőkkel kapcsolatos tudást, ellátást lefed.

Tanítási gyakorlat és gyakorlat alapú kutatás.

Ez a kötelező modul biztosítja, hogy a hallgató a gyakorlatban is alkalmazza azokat az ismereteit, amelyeket már megszerzett. A hallgatók párokban dolgoznak egy hagyományos vagy speciális iskolában. A hangsúly ebben a modulban elsősorban az érintett hallgatók kutatáson alapuló munkáján van, mely egy meghatározott területen a gyakorlati összefüggéseket vizsgálja. Itt már elvárható, hogy alkalmazza azt a tudást a hallgató, melyet a kutatómódszertan, valamint a tárgyi tudás elsajátításakor felhalmozott. Cél, hogy a kutatása során releváns összefüggéseket tárjon fel az elmélet és a gyakorlat között. Mindkét modul egy 4000 szavas összegző munka leadásával zárul.

Tehát összefoglalva: a Birmingham-i Egyetemen megkülönböztetnek 5 szintű végzettséget (!), ami a gyógypedagógiát érinti: „Certificate” és a „BPhil” az, amelyik gyakorlatilag az alapkézésnek felel meg és 3 évig tart. Erre épülnek a következő kreditek és mindegyik folytatható, azaz magasabb szinten továbbvihető. Az alapozó 3 éves képzésre épül ugyanis egy 60, 120, 180 kredites képzés, amelyek a krediteknek megfelelően 3, 6, 7 modullal zárulnak. A szó legszorosabb értelmében gyógypedagógus alapkézés nincs, csak gyógypedagógiai kompetenciákat adó

képzések, melyek master szinten megszerezhető gyógypedagógus végzettségig „emelhetőek”.

A Nottingham-i Egyetem

Ez az egyetem a következőképpen építi fel a képzési programját

- Kérdések az inkluzív oktatással kapcsolatosan
- A speciális nevelési igény fogalma és gyakorlati alkalmazása
- A viselkedés és a tanulás kapcsolata, összefüggései
- Tanulási nehézségek és a fogyatékosággal élők: kommunikációs és írást érintő
- Disszertáció

Tantárgyi modulok:

- Kérdések az inkluzív oktatással kapcsolatosan
- Speciális nevelési igény fogalma és gyakorlati alkalmazása
- A viselkedés és a tanulás kapcsolata, összefüggései
- Tanulási nehézségek és a fogyatékosággal élők: kommunikációs és írást érintő
- Disszertáció

A képzési modulok rövid áttekintése során csak azokra térek ki, amelyek kicsit eltérnek a korábbi, más egyetemekenél ismertetett moduloktól, vagy ahol az elnevezésből nem derül ki egyértelműen a tartalma. Ezek pedig a következők:

- *A viselkedés és a tanulás kapcsolata, összefüggései*
 - A tapasztalat és tanulás reflektivitása a gyakorlattal, tanulási gyakorlatok és tanítási módszerek megtapasztalása, világnézetek és modellek megjelenése az emberi viselkedésben; elméleti perspektívák a viselkedésre: *behaviorista, humanista és posztmodern megközelítések*; szociális és érzelmi szempontú viselkedés modellek: *mentális jólét, a szegénység, az önbecsülés*;
 - büntető és helyreállító igazságszolgáltatás – értékelés, reagálás a megfélemlítésre és a kihívó viselkedésre, a konfliktuskezelés és a kortárs mediáció;
 - Az intenzitás/funkcionalitás, viselkedés: *eszkálációs/de-eszkálációs, kommunikációs és válságkezelés*; vitatott kérdések: pl visszafogottság, kimaradás az iskolából, a szex kapcsolata az oktatással; hallgatók támogatása, az ADHD, munkaerő-kérdések: *öngondoskodás, a partnerségre épülő munka*.
- *Tanulási nehézségek és a fogyatékosággal élők: kommunikációs és írást érintő*
 - tipikus és atipikus kommunikáció fejlesztése; tipikus és atipikus műveltség fejlődése / tanulási beleértve a sajátos tanulási nehézségekkel / *diszlexia; kommunikációs és írást érintő / tudás felmérése és beavatkozás; az*

autizmus megértése és autisztikus spektrum zavar; kommunikáció és írástanulás a tanulási zavarokkal küzdő gyermekek esetében, beleértve az autizmust; Down-kór és a diszlexia; hatékony oktatási és tanulási környezetet.

Az inklúzió megjelenése a tantervi sajátosságokban

Alapjában a Nottingham-i Egyetem igazodik az angol rendszerhez és a hazai értelmezés alapján csak mesterképzésben van magyar relevanciának megfelelő gyógypedagógus képzés. Az inklúzióhoz csatolva az első nagy modul már ezt a nevet is viseli magán, hogy „*Vita az inkluzív és a speciális nevelésről*”. Ez a kezdő egység, amivel a hallgatók találkoznak. Egy tizenegy hetes, tavaszi periódusban kell teljesíteni, heti három órás szemináriumok keretén belül, amit természetesen sok önálló munka egészít ki (270 óra önálló munka!). Érzékelhető tehát, hogy itt is nagy hangsúly kerül az inklúzióval kapcsolatos alapismeretek átadására és annak gyakorlati értelmezésére. Önálló modulként jelenik meg itt is az inkluzív neveléshez csatolható blokk.

A Liverpool-i Hope Egyetem

Új információt nem adna a modulok részletes áttekintése, de kitűnően látható ennek ellenére a tanmenetből, hogy a képzés nem alapvetően gyógypedagógus, hanem „*elemi iskolai, alsó tagozatos tanár, gyógypedagógiai kompetenciával*” névvel lehetne lefordítani. Ez teljesen egybevág a korábbiakban ismertetett gyakorlattal. Ami érdekes lehet, hogy a gyógypedagógiát milyen másik szakokkal tudják a hallgatók társítani. A következő felsorolásból látható az kapcsolódások lehetőségének sokszínűsége – biológia, biznisz és menedzsment, keresztény teológia, dráma és színház, információs technológia, média és kommunikáció stb. – ezekhez mind társítható a gyógypedagógiai blokk.

Az alapképzés legkevesebb 3 év, a teljes képzés ideje 6 év – 120, 240 és 480 kredit gyűjthető így össze, és természetesen folytatható a tanulás MA szinten is.

A képzést 2 x 1 és 2 x 2 heti előadás látogatáshoz kötik, ez mellett két órás workshop-okon kell részt venniük a diákoknak. A felosztott kompetencia-területek a következők:

- Kommunikáció és interakció
- Ézelmi, viselkedési és szociális különbségek
- Megismerés és a tanulás
- Fizikai és érzékszervi károsodás
- Kutatás/gyakorlat
- Az inkluzív tananyag ezt külön kiegészíti, illetve beépül ezekbe a modulokba.

Talán az angol oktatási programokhoz képest ez a legegységibb rendszer, ugyanis itt már alapképzésben is lehet gyógypedagógusként tanulni, azonban ez csak látszólagos, ugyanis a „gyógypedagógus” alapképzés csak szakpárban választható, önállóan nem. Meglepő módon a gyógypedagógia a turizmustól egészen a fizika vagy a politológia szakpárig szinte mindenhez társítható! Ez megfelel annak az angliai gyakorlat lényegének, mely szerint szinte akármilyen pedagógiai, tanítói alapképzettséggel be lehet lépni a gyógypedagógiai kompetenciákat adó magasabb képzésekbe. Az inkluzív fogadás ismeretei itt is különálló modult alkotnak és hangsúlyos, sok kreditet adó egység ez, mely alapnak tekinthető és nem kikerülhető, ha valaki gyógypedagógiai kompetenciákat tartalmazó végzettséget akar szerezni.

A német gyógypedagógus képzés

A magyar oktatástörténeti múltat tekintve, részletes felsorolás nélkül is kijelenthető, hogy számos módon kapcsolódik a német modellhez a hazai rendszer, ezért sok ponton nagyon ismerős lehet számunkra. Alapvetően azonban nem a hazai, hanem az angol modellhez hasonlítjuk most a német képzéseket. Érdekes módon előzetesen annyi elmondható, hogy a felszínen a német rendszer is teljesen „Bologna-kompatibilis”.

A Mittelstand-i Államilag elismert Magánegyetem (FHM)

A képzés neve egyértelmű, azaz „*inkluzív pedagógus és BA szintű gyógypedagógus*”. A teljes képzés ideje 4 év, ami a BA szintű végzettséghez vezet, azaz 12 „trimeszter” – ez ismerős lehet a hazai osztatlan „főiskolai” képzésből. Lehetőség van 2, illetve, 2,8 év időtartamú képzésre is, mely után „*gyógypedagógiai vagy államilag elismert gyógypedagógiai gondozó*” végzettségre lehet szert tenni. A magyar rendszerben ez a gyógypedagógus-asszisztens feladatkört fedi le valamelyest. Természetesen, ha a hallgató folytatja a 4 évig tartó képzést, akkor a BA fokozatig juthat el, mint gyógypedagógus.

A tantárgyi modulokat szigorúan meghatározzák és négy nagy egységbe rendezik: az első egységbe tartozik a *szociálpedagógiai kompetencia*, a második blokkban szerepel a *személyi és szociális kompetencia*, a harmadik blokkban a *menedzsment kompetencia* és végül, a negyedik blokk az *aktivitás és kezelésspecifikus kompetencia* összefoglalója, melyben a fogyatékoság diagnózisával és az orvosi határterülettel közös pontok kerülnek előtérbe. A kompetencia-területekhez rendelt blokkok vagy modulok tantárgyi felosztása szigorú, ugyanis megkötik, hogy a kompetencia-területhez rendelve, az adott modulon belül pontosan mit is kell elsajátítani a hallgatóknak.

Ezen belül a gyógypedagógiai modul a leghangsúlyosabb, mely a következő egységekre oszlik fel:

- Sokszínűség és befogadás
- Fejlesztés és rehabilitáció I.
- Fejlesztés és rehabilitáció II.
- Oktatási diagnosztika I.
- Oktatási diagnosztika II.
- Fejlődépszichológiai alapok (viselkedés és élmény)
- Fejlődépszichológiai alapok a befogadás aspektusából
- Megközelítések és megvalósítási lehetőségek az inkluzív oktatásban
- Professzionizálódás a befogadó oktatásban
- Orvosi gyógypedagógiai alapismeretek.

A kreditszámok és a kredit-felosztás gyakorlatilag nem is kerül hangsúlyosan előtérbe, hiszen a gyógypedagógiai modul a fent felsorolt ismeretekkel mindenkinek kötelező – ez máris nagy különbség, hiszen nem a kreditszám fontos, mint az angol rendszerben. A kimeneti végzettség attól függ, hogy ezen kulcskompetenciák elsajátítása után még ki mennyi tantárgyat képes vagy hajlandó felvenni, és hogy mennyiből tud sikeresen levizsgázni. Tehát a felszínen Bologna-típusú a képzés, de a valóságban nincs sok variációs lehetősége a hallgatónak, hiszen adott, hogy mit kell teljesíteni és más lehetőség nincs, hogy mindenki valóban helyettesíthesse a krediteket.

A Bielefeld-i Szolgálati Szakfőiskola

Ez a képzés is nagyon hasonlít a korábbiakban ismertetett német képzési rendszerhez. A gyógypedagógus BA képzés itt is nagy blokkba szerveződik. 3 nagy egység alá sorolhatók a kreditek: *gyógypedagógiai modul*, *menedzsment modul* és *monitoring modul*. Emellett van egy negyedik választható modul, melybe a projektmenedzsmenttől a minőségellenőrzésig minden beletartozik. Érdekes módon úgy határozza meg ez az oktatási intézmény a képzését, hogy a hazai, magyar rendszerben főiskolai diplomának megfelelő gyógypedagógus képzettséget lehessen szerezni azáltal, hogy 180 kreditet teljesít a tanuló. Egy kredit értékét is megadja az intézmény, mégpedig így: egy kredit 30 órányi „hallgatói munkát” takar, melybe az előadás látogatástól kezdve, minden a tantárgyhoz kapcsolható akkreditált tevékenység beletartozik. Ez kevésbé differenciált, mint az angoloknál. A lényeg, hogy 75 kreditet kell összegyűjteni gyógypedagógiai modulból, 10 kreditet gyakorlathoz és tudományos előképzéshez csatlakozó tárgyakból, 40 kreditet gyógypedagógiai szakismeretekből és társadalomtudományokból, majd ismételt 40 kreditet kell szerezni a mentorálás problematikájához kapcsolható ismeretekből,

és végül 13 kredit kell BA gyakorlatból, amihez sorolható a kollokviumi dolgozatírás is. Érezhető abból, hogy 75 kredit az elméleti modul és 13 a gyakorlati, hogy min is van igazából a hangsúly. A modul-ismertetőjében a szakfőiskola részletesen vázolja, hogy milyen tantárgyak tartoznak az adott egységbe, és hogy azok hány kreditet érnek. Tehát zárt a rendszer, és túl sokat nem lehet itt sem variálni a tantárgyakkal.

Összességében elmondható, hogy a képzés időtartama 2-2,5 év, és bár rugalmasnak tűnik, a korábbi német képzési programhoz hasonlatosan rengeteg alapismeret elsajátításával kezdi az oktatást, és a képzési program végéhez közeledve kezdi csak el a gyakorlatot, mely mindösszesen 15 kredit a kollokviummal együtt! Habár hozzá kell tenni, hogy az egy kreditnyi 30 órás hallgatói tevékenységbe beletartozik adott mennyiségű gyakorlat is, mely igen jelentős sajátosság, hiszen a jelentkezők már a képzés legkorábbi szakaszában is találkozhatnak azzal a gyakorlatban, amire elvileg képezik őket. Természetesen ennek ellenére ez a képzés is döntően a gyógypedagógiai alapismeretek szigorú átadásával és számonkérésével kezd, minden mást háttérbe szorítva a képzés elején. Ezzel igencsak nagy idővesztésért okozva annak, aki esetleg félbehagyva a képzést, távozik, hiszen nincs szakpárja, amit folytathatna, tehát szinte osztatlan a képzés, ha a gyakorlat felől közelítünk. Ez nagyon hasonlít a hazai gyakorlatra, mely ugyan már változás alatt áll, de korábban így épült fel.

A Freiburg-i Katolikus Főiskola

Mint látható, főiskola szerepel itt is a megnevezésben, ugyanis a német rendszerben a BA képzés javarészt főiskolákhoz kapcsolódik, ha feltétlenül hazai értelmezést kívánunk adni. A korábban ismertetett angol rendszeren belül ez kicsit másképpen volt, és talán nem is lehet egyértelműen BA szintű gyógypedagógus képzésről beszélni, de erre a későbbiekben még visszatérünk. A Freiburg-i Katolikus Főiskola BA szintű gyógypedagógus-képzésének a neve *„Gyógypedagógus és Inkluzív nevelés pedagógusa”*. Látható tehát, hogy az inkluzív nevelés már BA szinten is megjelenik a gyógypedagógiával egybefűzve, ami kicsit eltér a német rendszer többségétől. A hazai modellben pedig az Inkluzív pedagógus szak javarészt csak mesterképzésben választható. Összességében elmondható, hogy az ezzel kapcsolatos gyakorlat nagyon változatos, mind az angol rendszerben, mind a német rendszeren belül, azaz az, hogy az inkluzív nevelés „szakpárként” vagy „modulként” jelenik-e meg az adott felsőoktatási intézményen belül, közel sem egységes (a Bologna-folyamat ellenére sem). Itt ez a képzés összesen hét félévnyi időt vesz igénybe, és 5 kompetenciaterület alá sorolja be a modulokat:

1. kompetencia-terület (37 kredit pont)
 - 1.1 Pszichológia és orvostudomány
 - 1.2 Filozófia és szociológia

1.3 Jogi ismeretek

1.4 Pedagógia

2. kompetencia-terület (19 kredit pont)

2.1 Gyógypedagógia, mint kutatási diszciplína

2.2 BA szakdolgozat és kollokvium / védés

3. kompetencia-terület (47 kredit pont)

3.1 Fejlesztési hangsúlyok

3.2 Diagnosztika

3.3 Nyomonkövetés, véleményezés

3.4 Tanácsadás

3.5 Tanítási gyakorlat

3.6 Szociálpolitikai és Szociális Management

3.7 Média

4. kompetencia terület (85 kredit pont)

4.1 Gyógypedagógia alapjai, alapvető kérdések és módszerek a
gyógypedagógiában

4.2 HPF – hallgatói gyakorlat

4.3 HPS – tanítási-kutatási projekt

4.4 hpKt – hallgatói gyakorlat

4.5 hpKt – tanítási-kutatási projekt

4.6 UK – tanulmány gyakorlat

4.7 UK – tanítási-kutatási projekt

4.8 BBA – hallgatói gyakorlat

4.9 BBA – tanítási-kutatási projekt

4.10 gyakornoki praktikum, felügyelet és reflektív gyakorlat

5. kompetencia terület (22 pont)

5.1 Gyógypedagógia, mint szakma

5.2 Gyógypedagógiai hálózat

5.3 Alkalmazott etika

Összesen: 210 pont

Ami látszólag kirajzolódik ebből a szisztémából, az az, hogy már igyekeztek lazítani azon, hogy a kezdetek során rengeteg elméleti ismeretet kell elsajátítaniuk a jelentkezőknek. Azonban bizonyos szempontból csak látszólagos ez a lazítás, hiszen természetszerűleg és érthető módon a modulok csak adott szemeszteren belül vehetők fel és nem variálhatóak – ahogy az eddigiekben bemutatott német intézményekben sem. Azaz: az első modul csak az első szemeszterben vehető fel.

Amit ha a felsorolásban megtekintünk, akkor kiderülhet, hogy ugyanolyan szigorral ad és kér számon alapismereteket már az első szemeszterekben. Alapvetően a 210 kredités képzésen belül továbbra is hangsúlyosan jelen vannak azok, a szűk értelemben vehető gyógypedagógusi kompetenciák, melyek már a képzés korai szakaszában megjelentek. Ami azonban jelentős különbség a korábbiakhoz képest, hogy ez a képzési rendszer sokkal gyakorlat-orientáltabb, és a gyakorlat mintegy 85 kreditet ér a teljes képzésben, ami jelentősnek mondható arányaiban (emlékezzünk: a korábbiakban ez 15 kredit volt, míg az elmélet 75!). Az inklúzió problematikája már az első modulban megjelenik, de ezt leszámítva ez a képzési program is igazodik a német „hagyományokhoz”, vagyis jelentős és nagyon precíz alapozással kezd.

A Berliini Katolikus Főiskola – Alkalmazott társadalomtudományok

A német felsőoktatási rendszer további BA képzéseinek áttekintése nem indokolt, ugyanis ugyanolyan alapelvek mentén szervezik a főiskolai képzésüket, legfeljebb csak az óraszámok térnek el valamelyest a fentiekben bemutatott modellektől, de legtöbb esetben ugyanazokat a kompetenciaterületeket veszik alapul a modulok megállapításakor is, habár az elnevezés kicsit eltérhet. Ezért indokoltabb egy gyógypedagógiai MA képzés rövid ismertetése is, hogy teljesebb képet kapjunk, és hogy legyen alapunk a német és angol modell összevetésére.

8 modult határoznak meg ebben a képzésben:

- Gyógypedagógia, mint kutatási diszciplína (8 kredit 240 óra),
- Innovatív koncepciók és módszerek a gyakorlat szervezésében (10 kredit, 300 óra),
- Projektfejlesztés és kivitelezés (16 kredit, 480 óra),
- Elméleti alapozás és nemzetközi kitekintés a gyógypedagógia körében (10 kredit, 300 óra)
- Az aktuális társadalmi viszonyok változásának analízise gyógypedagógiai aspektusból (8 kredit, 240)
- Önreflexió és személyes potenciál a professzionális kezelésben (8 kredit és 240 óra)
- Irányítási folyamatok a társadalomtudományokkal kapcsolatos fejlesztésben (10 kredit és 300 óra)
- Mester modul – disszertáció (!) (20 kredit és 600 óra)

Mindezen képzés befejezésére két és fél év áll rendelkezésre. Látható, hogy a mester modulban már disszertációról beszélnek, ami egy érdekes megfogalmazás, és a jelenlegi magyar gyakorlattól eltér, hiszen nálunk PhD rendszerben beszélünk disszertációról. Szintén érdekes, hogy a képzés neve „Gyógypedagógus' mesterképzés, de ennek ellenére itt már az alapismeretek csak a nemzetközi kitekintéssel vegyesen

kerülnek elő igen hangsúlyosan, önállóan nem. Ezért a modulért „jár” az egyik legtöbb kredit, bár ennek megfogalmazása bajos, hiszen kissé eltérő módon épül fel a német rendszer a hazaihoz képest is, annak ellenére, hogy sok hasonlóságra is bukkanhatunk.

Modulübersicht und Semesterstruktur

Stand: April 2011

1. Semester	M 01 Histor. u. theor. Grundl. der HP (9 ECTS)	M 02 Zielgruppen u. Handlungsfelder (14 ECTS)	M 03 Diagnostik und Lernbegleitung (9 ECTS)		M 11 Erziehungsw. u. psych. Dimensionen der HP (12 ECTS)	M 15 Anthropologie der HP (6 ECTS)	M 17 Rechtl. Grundlagen der HP I (6 ECTS)		
2. Semester	M 20 Allgem. wissensch. Modul (5 ECTS)			M 04 Einf. i. d. heilp. Handlungformen (9 ECTS)	M 05 Konzepte Sozialprof. Handeins I (9(6) ECTS)	M 12 Medizin. Grundlagen der HP (9 ECTS)		M 14 Sozial. Dimensionen der HP (6 ECTS)	M 19 Fachspez. Fremdsprachenkompetenz (5 ECTS)
3. Semester									
4. Semester	M 09 Praktisches Studiensemester (30 ECTS) M 09.2 Fachtheoretische Begleitung								
5. Semester		M 10 Studienschwerpunkte 1. Inklusive Bildung und Erziehung 2. Soziale Unterstützung, Aktivität und Teilhabe 3. Alters- und generationsbezogene Heilpädagogik und Soziale Arbeit (30 ECTS)	M 06 Konzepte Sozialprof. Handeins II (6 (9) ECTS)	M 08 Emp. Sozialforschung (9 ECTS)	M 13 Sozial- u. Gesundheitspd. Dimensionen der HP (6 ECTS)	M 18 Rechtl. Grundlagen der HP II (6 ECTS)		M 16 Ethik der HP (6 ECTS)	
6. Semester									
7. Semester	M 21 BA-Thesis (12 ECTS)					M 07 Beratung u. ... (6 ECTS)			

Az angol és a német gyógypedagógus-képzés összehasonlítása

Bevezetés

Amit elsőként érdemes megfogalmazni, az az, hogy mivel az angol és a német felsőoktatási rendszer alapvetően különbözik egymástól, csak közelítő összevetéssel élhetünk, és igen nehéz felülemelkedni a hazai rendszer sajátosságainak szem előtt tartásán, hiszen a hazai rendszerben „szocializálódtunk” – ezért igyekszem én is a hazai rendszer szerinti fogódzók használatára, hogy elérhetőbb legyen a kontrasztok meglátása. Természetesen a különbségek oka egyértelmű, hiszen az egyik transzatlanti hagyományok mentén szerveződött, míg a másik kontinentális tradíciókat tükröz (Kozma, 2010). Ezért sok esetben nehézkes lehet az összevetés. Az összehasonlítás így nem is lehet olyan merev, és célszerű a kompetenciák és az inkluzív nevelés felől közelíteni, hiszen az alapvető különbségek pusztán felsorolásai nem vinnének minket közelebb a megoldáshoz.

A gyógypedagógus-képzés inkluzív vonulatát pedig úgy érthetjük meg a leginkább, ha megpróbáljuk összevetni a német és az angol modellt a gyógypedagógus-képzés szervezésének aspektusából. Azaz, hogy mennyire korán jelenik meg a képzésben az inklúzió, illetve, hogy önálló modul-e, vagy beépül a többi kompetencia közé. Azáltal, hogy láthatóvá válik ez a pár alapvető különbség a gyógypedagógus-képzés szervezésében, felszínre kerülnek azok a hangsúlyok és szervezési sajátosságok, melyek alap esetben a háttérben maradnak, ha nem végzünk összevetést. Azáltal, hogy az inklúzió, mint gyógypedagógus kompetencia

milyen súllyal esik latba az adott ország felsőoktatásában, következtethetünk arra is, hogy a hétköznapi gyakorlatában milyen mélyen vert gyökeret ez a fogalom.

Felépítés szerinti összevetés

Elsőként érdemes megvizsgálni, hogy a két modell, az angol és a német tanárképzés mennyire felel meg a Bologna-tervben előírt sajátosságoknak. Ehhez azonban szükséges egy fogalmi keret meghatározása és azon indikátorok felsorolása, melyek az összevetés alapjainak tekinthetők. Ez leginkább a tanterv tükrében megállapítható képzési struktúra alapján tárható fel.

Az angol modell sajátossága, és amit általánosan elmondhatunk az angol gyógypedagógus-képzésről az az, hogy alapvetően a hangsúly a gyógypedagógus MA, azaz az egyetemi végzettségen van. A legtöbb képzési helyen több szintes képzést nyújtanak, ahol kezdésként, a hazai viszonylatban értelmezhető megfogalmazással élve, együtt tanulnak a gyógypedagógus asszisztensek, szociális munkások, alsó tagozatos tanítók és a leendő mester végzettséggel rendelkező gyógypedagógusok is. Ez teljesen megfelel a Bologna folyamat elvárásainak, azaz a képzés felépítése hierarchikus és piramisszerű (Barakonyi, 2009). Tehát az angol rendszer áttekintése arra az oktatásszervezési hangsúlyra enged következtetni, hogy egy általános tanítói gyakorlat elsajátítása a hangsúlyosabb, ami kiegészíthető gyógypedagógiai kompetenciákkal, amennyiben szükséges. Azaz nem kifejezetten arra épít, hogy már a kezdetektől fogva kimondottan gyógypedagógusokat képezzen, és a belépésnél még nem kell feltétlenül eldöntenie az angol hallgatóknak, hogy mindenképpen gyógypedagógusok akarnak-e lenni. A gyógypedagógiai kompetenciára inkább egy professzióként tekint, mely adott esetben szükséges lehet, és amit bármelyik pedagógus, azaz tanító vagy tanár elsajátíthat, akár egy rövidebb képzési program keretén belül is – sőt hozzáférhető mások részére is, ha adott esetben gyógypedagógiával vagy inklúzióval kapcsolatos ismeretekre, gyakorlatra van szükségük a munkaerőpiacon.

Ennek kissé ellentmondóan azonban létezik az angol gyógypedagógus-képzésen belül egy valamennyire egységesnek mondható SEND modul (*Special educational needs and disability*), amelyet aztán különböző „mélységben” lehet abszolválni. Az ellentmondás csak látszólagos, hiszen ezt a SEND modult bármelyik olyan angol egyetemen tudja akkreditáltatni a hallgató, amelyik teljesen megfelel a Bologna-rendszerű felépítésnek. Ami további megfelelés, hogy attól függően, hogy egy továbbképzéshez hasonlatos programban vesznek-e részt vagy alapképzésben vagy master képzésben, úgy változik a SEND modul időtartama és ezzel arányosan a kreditszám. Mindez felveti mindannak a teoretikus lehetőségét, hogy egy hallgató adott esetben mondjuk, irodalom tanárként kezdi a pályafutását, de időközben megszerzi a belépési feltételekben megszabott gyógypedagógus modulból is a

szükséges krediteket, és akkor akár szerezhethet gyógypedagógus MA végzettséget is. Ez hazai viszonylatban értelmezhetetlen és elképzelhetetlen. Gondoljunk csak a korábbi felsorolásban a Liverpool-i Hope Egyetem képzési rendszerére, ahol BA szinten a gyógypedagógiát csak szakpárral együtt lehet felvenni, de a választható szakpárok közé tartozik a turisztika, fizika, teológia, jog stb. – ez egy hihetetlenül rugalmas rendszer. Gondoljunk csak bele, milyen lenne, hogy hazánkban valaki alapképzésben *turisztika-gyógypedagógia* szakpárt válasszon! Más kérdés, hogy milyen létjogosultsága vagy hasznosíthatósága van ennek a szakpárnak, de ne legyünk igazságtalanok, hiszen már a magyar rendszerben is választható akár szabad bölcsész – pedagógia szakpár is.

Összefoglalva tehát: az angol modellnek megfelelően a hazai viszonylatban „megszokott” gyógypedagógus végzettség értelmezhetetlen, részben amiatt is, mert a „*special education*” hazai értelmezése nehézkes (Gereben, 2008:167). Létezik azonban kifejezetten gyógypedagógus alapképzés Angliában is, de sajátos követelmények mellett, azaz vagy szakpárként valami mást kell mellé „felvenni”, azaz több kreditet kell teljesíteni, hogy a hallgató megszerezze a szükséges kompetenciákat, mert alapvetően az a képzettség, hogy „*gyógypedagógus*”, ott nem értelmezhető. Mindezek mellett az angol rendszerben igen hamar gyakorlati képzésre kerül sor, mert a lépcsős rendszernek köszönhetően vannak, akik hamar „kiszállnak” a képzési programból, adott esetben ugyanis kifejezetten csak a gyakorlatszerzés kedvéért, egy rövidebb etap erejéig jelentkeztek, hogy megszerezzék a munkájukhoz szükséges kompetenciákat. Nem kívánnak viszont mester végzettséget szerezni. Nincs akkora hangsúly az elméleti képzésen, viszont ennek az lehet az ára, hogy a diákok csak egy szűkre szabott szeletét látják át a sérültekkel való foglalkozásnak.

Éppen ezért az angol rendszerben a német vagy éppen a magyar struktúrához képest is korán megjelennek az inklúzióhoz kapcsolható tudástartalmak, hiszen nem akar mindenki több félévet tölteni az adott képzési helyen, mert adott esetben lehet, hogy csak szűkebb terjedelmű, gyakorlati jellegű tudásra van szüksége a munkájának elvégzéséhez. Kérdés, hogy ez mennyire színvonalas átfogó ismeretek nélkül; bár ha a munkaerőpiac jól differenciál, akkor elég lehet egy szűkebb terjedelmű kompetencia is a hierarchia szempontjából alacsonyabb szintű munka elvégzéséhez, hiszen alapvető szociális munka elvégzéséhez például nem feltétlenül kell MA végzettség. Érezhető, hogy az angol rendszer éppen ezért főként a munkaerőpiaci sajátosságokhoz és kihívásokhoz igyekszik alkalmazkodni, és a lehető legszélesebb körben igyekszik különböző mélységben ismereteket adni a gyógypedagógia vagy az inklúzió tárgyköréből. A német rendszer ellentmondást nem tűrően magas szintű alapismeretek átadására alapoz már a képzés elején, ami az angol képzéstől eltér.

Az angol rendszer tehát szerkezetében több szintes, osztott képzés, mely a bemenetnél, az alsó szinten igen népes számú hallgatót fogad. Aztán, ahogy egyre specializáltabb kompetenciák átadására kerül a sor, egyre inkább szűkül ez a kör, azaz MA és PhD szintre jutnak el a legkevesebben. A rendszer szintjei átjárhatóak, ugyanis a kredit értelmezése a rendszerben egységes, és ez biztosítja, hogy egy másik egyetem is elfogadhassa az ugyanazon szakterületekhez tartozó krediteket. Alapvetően idő-gazdaságos, azaz minimalizálja az idővesztést, ha valaki esetleg időközben módosítaná pályát, illetve lehetővé teszi, hogy adott képzésre jelentkezve plusz krediteket vállalva, magasabb szintű végzettséget szerezzen, illetve, ha „túlvállalta” magát, akkor akár kevesebb kredit megszerzése után is szerezhet valamiféle végzettséget, amellyel a piacon ennek megfelelően elhelyezkedhet.

Ebben a képzési modellben a specializált és komolyabb szakmai ismeretek csak a magasabb szintű oktatási formákban, azaz például MA képzésben jelennek meg, az alsóbb szakaszokon inkább gyakorlati ismeretek köré szervezik az oktatást. Mindez megjelenik a tantervekben is. Természetesen kérdés, hogy ha kevesebb az elméleti háttér, akkor miképpen végezhető jó gyakorlat. Mivel nincs egységesen deklarált gyógypedagógus-képzés, így csak a kreditek adottak (SEND), melyek megszerzése elengedhetetlen ahhoz, hogy valaki gyógypedagógiai munkát végezzen, bármilyen szinten. Számos angol egyetem programjában látható, hogy a lehető legmeglepőbb pl.: turisztika, hittanár stb. képzettség mellé lehet gyógypedagógiai modul választani, és így, ha az illető elég kreditet szerez, akkor a hazai értelmezésben turisztika-gyógypedagógia szakos tanár lehet, ami persze durva sarkítás, de érzékelteti, hogy mennyire eltér az angol modelltől a német, vagy akár a hazai oktatásszervezéstől.

A német rendszer alapvetően sok tekintetben hasonlít a hazai viszonyokhoz. Egy erőteljes alapozó fázison esnek át a hallgatók a gyógypedagógia tárgykörén belül, már azonnal a képzésbe lépve. Létezik a német értelmezésben a gyógypedagógiai tanár, illetve a gyógypedagógus megnevezés, és ennek megfelelően történik a felvételi is. Tehát, már a belépésnél nagyon különbözik ez az angol rendszertől, ahol is igazából a felvett kreditek döntenek el, hogy dolgozhat-e valaki később gyógypedagógusként vagy sem. A német rendszerben már azonnal döntenie kell a diáknak, hogy erre a pályára kíván-e lépni. Távolról nézve a német rendszer is megfelel az osztott képzésnek, de a kredit-értelmezésben és az alapvető működésben azért jelentősek a különbségek. Az angol rendszerben a kredit jelentése kicsit más és sokkal inkább az önálló munkára összpontosít, kevés kontakt-órával, míg a német rendszerben magas számú, az egyetemen töltendő (kontakt) oktatási óra felel meg ugyanannak a kreditnek.

Mindemellett fontos különbség még, hogy a németeknél a belépéskor akadémiai szintű, magas színvonalú elméleti képzést kapnak a diákok, olyat, amivel az angol

hallgatók esetleg csak a mester-képzés során szembesülnek. Habár átjárható a rendszer, azért mégis merev, hiszen ha valaki már a képzés elején nem képes ezeket a tárgyakat teljesíteni, akkor kizárja magát a képzésről és adott esetben sok időt is veszthet ezzel, hiszen továbblépni sem tud, és mivel nagyon specializált tárgyakról van szó, más jellegű képzésben sem feltétlenül tud részt venni. Az angol rendszerben viszont a bemeneti szinten elég általános, gyakorlati képzést kapnak a diákok, és ezért még sokáig fennáll annak a lehetősége, hogy pályát módosítsanak, és hogy számos kreditet elfogadtassanak más szakon is. Ez a német modellben a tárgyak felosztását, a tantervet tekintve csak kevésbé tűnik lehetségesnek.

Elviekben a német rendszer is osztott képzés, de működését tekintve kevésbé mondható annak, hiszen egy erős elméleti alapot követően kerülnek csak a hallgatók gyakorlatra, aminek az óraszámja alacsonyabb, mint az angol rendszerben, és időben sokkal inkább a képzés vége felé kezdődik. Megmarad az egyetemi és főiskolai szint itthon is ismert kettőssége, és még az időbeosztása is nagyon hasonlós.

Előnye és egyben hátránya is, hogy sokkal markánsabban szerepelnek a gyógypedagógiai diagnosztikához csatlakoztatható tárgyak és tematikák már a képzés elején is, így egy elméletben jártas és képzett szakember kerül ki a rendszerből. Prioritásban ez a fajta lexikális és akadémikus tudás elsajátítása az első, és csak ezután következhet a gyakorlat. Alapvetően kevésbé rugalmas ez, mint az angol, ahol is széles körben hozzáférhetőek a gyógypedagógiai tudástartalmak, és szabadon választható, hogy kinek mennyi ismeretre van szüksége, és annak megfelelő mennyiségű kreditet szerez, majd boldogul a munkaerőpiacon. Ezzel szemben a német felépítés azt tükrözi, hogy már a bemenetnél el kell döntenie a hallgatónak, hogy gyógypedagógus lesz, és ha képzés közben meggondolja magát, akkor csak nagy idő-, azaz kreditvesztéssel tud kiszállni a képzésből, és csak kevesebb lehetősége van arra, hogy kapjon valamilyen végzettséget (pl.: gyógypedagógiai asszisztens). Alapvetően a német mintában az asszisztens-képzés egy teljesen különálló oktatási forma, míg az angoloknál ezt az dönti el, hogy hány kreditet szerzett.

Az inklúzió aspektusa szerinti összevetés

Az angol modellben, a társadalmi prioritások eltérése miatt, teljesen másképpen jelenik meg az inklúzióhoz való viszonyulás, mint ahogy az az itthoni vagy a német rendszerben ismeretes. Az angol modellben az amerikai állásponthoz nagyon hasonló felfogás tükröződik vissza, azaz: a befektetés-megtérülés szempontjából közelítenek a problémakezeléshez, mely bele is illik a meritokratikusan felépített oktatási rendszer koncepciójába. Az angol oktatási modellben tetten érhető az, ami az amerikai rendszerben teljesedik ki. Azaz, hogy az oktatásukba fektetett erőforrások

megtérülése az elsődleges, és azt nézik, hogy ezt miként lehetne gazdasági haszonszerzésre fordítani. Emellett munkaerő-piaci megfontolásokkal is terveznek, azaz, hogy széles, alsó képzési szakaszt építenek ki, amelyből akár korán kilépve is, alacsonyabb színvonalú elméleti tudással rendelkező, de tömegesen képzett szakemberek kerüljenek, kerülhessenek ki, akik adott szinten képesek a gyakorlatban helyt állni. Ezért az inklúziót sokkal átfogóbban értelmezik, hiszen alapvetően szociológiai problémák adják a fogalom gyökerét (Réthy, 2002: 282). Ezzel szemben a német rendszer magasan kvalifikált, ehhez képest már akadémikus tudással rendelkező, ugyanakkor kevésbé gyakorlatorientált szakembereket képez, akik legalább 4 évet kell, hogy eltöltsenek a képzőintézmény falai között, és akik teljesen más felől közelítik az inklúziót, sokkal inkább a pedagógiai kihívások felől. Amennyiben idő előtt befejezik a képzést, időt veszítenek, és nagy valószínűséggel nem igazán piacképes végzettséggel kerülnek ki az egyetemről, főiskoláról, valószínű, hogy minden végzettség nélkül, ahogy ez a hazai viszonyokból is ismerős.

Az inklúziót az angol rendszer sokkal inkább gazdasági szempontból közelíti, azaz mint a sikeres termelés és beilleszkedés egyik alappillért, ezzel szemben a német megközelítésben nem feltétlenül olvasható ki ilyen megfontolás, hiszen a piaci szemlélet távolabb áll tőle. Ez megjelenik abban is, hogy kevésbé törekszik a Bologna elvek tényleges megjelenítésére, és a felszín alatt a Humboldti modell sajátosságaival bír, annak ellenére, hogy feltételezhetően szeretné a versenyképességét is megőrizni.

Hazai relevanciák

A legmarkánsabb különbség a két nagy irányzat között, hogy az angol megközelítésben a gyógypedagógiai képzés tulajdonképpen egyfajta alkalmazott pedagógiai képzés, és nem választható le az „általános” pedagógusképzésről, hanem annak szerves része. Éppen ezért teljes mértékben átjárható mindkét irányból. Ezzel szemben a német gyógypedagógus-képzés teljesen differenciált és sok szempontból hermetikusan elzárt a többségi pedagógusképzéstől, amit nevezhetünk „mainstream” irányzatnak is. Bologna-folyamat ide vagy oda, a német rendszer nem átjárható éppen ezért, hiszen a gyógypedagógusok képzése „külön utas” folyamat. De hogy ez miért is fontos a hazai rendszer szempontjából? Nos, a legfontosabb, hogy a rendszer befogadó legyen, azaz megvalósuljon az inklúzió, azaz „a cél, a mindenkire kiterjedő totális befogadás (inklúzió) megvalósítása mind a társadalomban, mind az oktatásban, az akadályozottak körében ugyanúgy, mint a hátrányos rétegek vagy az eltérő kultúrák csoportjai számára. (...) Az inklúziót pedagógiai szempontból az integráció teljes megvalósulásaként értelmezzük (Réthy, 2002b. 282. o.)”. Többen utalnak rá a magyar szakemberek közül is, hogy az inklúzió a célorientált folyamattervezés mentén végzett pedagógiai munkán van, tehát a siker azokon a pedagógusokon áll vagy bukik, akikre a folyamatot bízzák (Hanák, 2007). Másképpen megfogalmazva, hiába tűnik a fogyatékos inklúzió gyógypedagógiai

kompetenciának, ha azt nem sajátítja el a többségi iskolában tanító pedagógus. Hiszen a befogadó pedagógusok teszik magát az intézményeket és az oktatási rendszert is befogadóvá. Ez egy komoly tanulsága lehet az összevetésnek, azaz ki kell mondani, hogy minden tanárnak és tanítónak szüksége van olyan kompetenciákra, melyek segítségével képes befogadni az eltérő képességű vagy akár szociális háttérű gyermekeket tanulókat, *ez nem lehet kizárólag a gyógypedagógus-képzés sajátja*. „A befogadó környezet egyben azt jelenti, hogy a nevelési térben résztvevő valamennyi személy (tanárok, segítő személyzet, diákok, szülők) az együttműködés szellemében megismerik, értékékként fogadják el és építenek az egyéni különbségekre (Torgyik, 2004)”. Éppen ezért érdemes a magyar pedagógusképzést is úgy alakítani, hogy a felsőoktatási intézmény falait elhagyó valamennyi pedagógus rendelkezzen azokkal az alapismeretekkel, melyek hozzásegítik a sikeres befogadáshoz. Réti Csilla és Csányi Yvonne 1997-ben közzétett kutatásai alapján kimondható, hogy „a többségi pedagógus elsődleges befogadó attitűdjei meghatározóak a folyamatban”. Kívánatos lenne tehát a magyar pedagógusképzésbe belevenni minél több olyan kompetenciát lefedő kurzust, mely ugyan gyógypedagógiai diszciplína, de elengedhetetlen a befogadó szemlélet megformálásához.

Hazai relevanciák a Bologna Folyamat tükrében

Mint a korábbi egységben említettük, nagyon fontos a pedagógusképzés tartalmi része, hiszen a jövő tanítói és tanárai által lesz a magyar oktatási rendszer befogadó. A pedagógusképzés „Bologna-kompatibilissé” tétele mögött sok minden húzódik meg. Érdemes tudni, hogy a „magyarországi tanító- és tanárképzés több mint kétszáz éves intézményrendszerének kialakulása és a (tanítóképzéstől eltérő úton haladó) tanárképzés professzionalizációjának története a „neohumanista”, középiskolai tanári attitűdöt előtérbe helyező, „akadémikum”-jellegű paradigma, és jellemzően a tudást feldolgozó tanuló egyéniségét figyelő és a tananyagátadás gesztusára összpontosító „filantropista” felépítést” (Pukánszky, 2014) preferálja. Tehát ez a fajta hagyomány érhető tetten a magyar oktatásszervezésben is, mely nagyon emlékeztet a német modellre, ahol is külön elzárt egységben folyik a gyógypedagógusok képzése, amit igyekszik akadémikus szinten művelni, már a belépési szinten is. Mindez azért fontos, hogy lássuk azt, hogy a magyar gyógypedagógus-képzés ugyanúgy nem része az általános pedagógusképzésnek, mint a német modellben. Tehát csak bajosan tudja önállóan befogadóvá reformálni a magyar oktatási rendszert. Arra a kérdésre, hogy mi legyen a sorsa a magyar gyógypedagógiai képzésnek, egyértelműen válaszolni nem lehet. Hiszen a történelmi hagyományoktól nem tudunk elvonatkoztatni, valamint emellett a „bolo-gnai rendszerű pedagógusképzésnek az lehet a nem fenyegetően deklarált, hanem tényleges bukása, ha a szó kitágított értelmében vett (a szakmódszertant is természetesen teljes joggal inkorporáló) pedagógia nem tud eleget tenni a hozzáfűzött, megnövekedett várakozásoknak, és nem tud élni a számára felkínált szakmai eséllyel (Hunyadi, 2010).” Látható azonban, hogy ennek

ellenére mind a német, mind az angol rendszer egyaránt működik. Célkitűzés lehet tehát, hogy a magyar rendszer is tovább és minél hatékonyabban működjön, az oktatástörténeti hagyományoknak leginkább megfelelő felépítésben. Összességében azonban mind felépítésben és szerkezetben, mind a kompetenciákat tekintve érdemes volna jobban közelíteni napjaink gyógypedagógus-képzését a „többségi” pedagógusokéhoz, ugyanis a kettőt nem lehet szétválasztani, de legalábbis nem célszerű egymástól elszigetelni, hiszen a pedagógusképzés része a gyógypedagógusok képzése is. Hiába bővebb diszciplína, teljes mértékben önállóan nem tekinthető.

1. táblázat: összefoglalás

	ANGOL	NÉMET
Képzési szintek	<p>javarészt mesterképzésben kerül csak „gyógypedagógus” végzettség kiadásra, alapvető belépési kritériumokat szab csak meg, azaz akár „tanítói” végzettséggel beléphet MA szintű gyógypedagógus képzésbe</p>	<p>megjelenik már „BA” szinten is a „gyógypedagógus” képzettség, mely után, a lépcsős rendszerben további specializálódásra van lehetőség. MA szintű gyógypedagógus képzésre elvben van lehetőség, nem csak a kifejezetten gyógypedagógiai BA képzés után, ám tekintve a modulok összetételét, ez nagyobb veszteséggel jár</p>
Képzési idő	<p>főként kreditben szabja meg a képzés hosszát, általában adott, hogy mennyi és milyen jellegű kredittel lehet a specializált gyógypedagógiai MA képzésbe belépni – általában 2,5-3 év a gyógypedagógus „MA”. A kreditek száma igen változatos, de általában 180-240 kredit között határozható meg – a lépcsős képzésnek köszönhetően a hallgató kiléphet akár már kevesebb kredittel is a munkaerőpiacra, de értelemszerűen a legtöbb kredit az MA végzettséghez kell</p>	<p>főként időkeretben szabja meg a képzés időtartamát, de természetesen az időfelosztást kreditszámok alapján értelmezi – ennek mértéke nagyon hasonlatos az angol rendszerhez. Az alapképzés ideje 6-7 félév között változik, és a BA szintű képzés zárása után is ad lehetőséget, végzettséget a munkaerőpiacra kilépéshez, de jellemző, hogy a rövidebb képzési idő miatt a BA képzés főként csak szakpárban értelmezhető, és vélhetően piacképes, ezzel is hasonlít kicsit a korábbi humboldti modellre – ennek megfelelően megjelenik a német rendszerben a hazaihoz nagyon hasonló, 4 éves „főiskolai” BA képzés, mely szinte teljesen analóg a hazai gyakorlattal, és nagy eltérést mutat az angol modellhez képest</p>
Gyógypedagógiai kontextus	<p>a gyógypedagógus-képzés csak magasabb, főként mester szinten jelenik meg, ennek ellenére, ha egy tanítónak, aki nem rendelkezik MA végzettséggel, ha gyógypedagógiai kompetenciára van szüksége, akkor rövidebb képzési programban is részt vehet, ami</p>	<p>a gyógypedagógiai ismeretek már nagy hangsúllyal megjelennek BA szinten is, melyek ciklikus rendszerben egyre magasabb szintre emelve jelennek meg a mester szinten, de alapjában már a rendszerbe lépésnél a képzés szerves részei</p>

	„igazolással” zárul. A gyógypedagógiai ismeretek főként magasabb szinten jelennek meg először	
Inklúzió megjele- nése a rendsze- rben	minden fokú és szintű képzésnek a része, mindig gyakorlati ismeretekhez kötött, és nemzetközi, gyógypedagógiai relevanciával jelenik meg – önálló modul képez	a gyógypedagógiai kompetenciákon belül jelenik meg részegységként, önálló modult nem alkot, csak a gyógypedagógia részeként tekintenek rá

Irodalomjegyzék

- Barakonyi Károly (2009): *Bologna „Hungaricum” – Diagnózis és Terápia*, Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Gereben Ferencné (2008): Gyógypedagógia a változó világban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2008/3. szám
- Hanák Zsuzsanna (2007): Kompetencia alapú tanítás-tanulás pedagógiája, pszichológiája. Kompetencia-alapú programok elterjesztése a tanárképzésben. *Módszertani Kiadvány*, 5. szám. EKF, Eger.
- Hunyady György (2010): Bologna és tanárképzés. *Felsőoktatási Műhely*, 4. 2. sz. 101-105.
- Kozma Tamás – *Oktatáspolitikai* (2012). Debrecen – Pécs
- Pukánszky Béla (2014): *A magyar iskolatörténet és pedagógusképzés paradigmái*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom
- Réthy Endréné (2002): *Integrációs törekvések Európában*. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest. 314-332.
- Réthy Endréné (2012): Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései – Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 3. szám, 281-300.
- Réti Csilla és Csányi Yvonne (1997): Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjeinek felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 26. 2. sz. 81-89.
- Torgyik Judit (2004): Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 32-41.

MRÁZIK JULIANNA

AZ OROSZ FÖDERÁCIÓ PEDAGÓGUSKÉPZÉSÉNEK
RÖVID ÁTTEKINTÉSE*

Összefoglaló: A tanulmány az Orosz Föderáció tanárképzése jelenlegi helyzetét mutatja be, a pedagógusképzés tartalmi és intézményrendszere változásait, történeti áttekintéssel. A tanulmány kiemeli a vizsgált rendszer specifikumait, valamint megemlíti a legfontosabb állomásokat és kritikus fordulópontjait is. Az összehasonlító tanulmány módszertana a leíró jelleg, a vonatkozó szakirodalom és releváns források elemzése mentén. Kulcsszavak: Orosz Föderáció, pedagógusképzés, képzéstörténet, szinkrón és diakrón tanárképzés

Summary: The paper focuses on recent situation of the teacher education in Russian Federation and on its development from historical point of view, as well. The study emphasises the specific assets and features of the examined system of teacher training as well as mentions the most crucial milestones and critical turning points of it. The method of the comparative study is analyses of the special literature, scientific sources, in descriptive way.

Bevezetés, célok

Kevésbé ismert a XXI. századi Oroszország oktatás-nevelésügyének, pedagógusképzésének kortárs helyzete. Tanulmányunkban arra kívántunk rávilágítani, mely átalakulások, milyen kihívások jelentek meg az Orosz Föderáció újkori tanügyében és legújabb kori pedagógusképzésében történetileg, tartalmilag, valamint szervezetileg. Jelen időben az orosz oktatásügy modernizációja folyik, ennek jegyében egyre hangsúlyosabb szerep jut a curriculum rugalmasabb kialakításának. A reform kiterjed a föderációs bázis-, a regionális-nemzeti és az iskolai komponensekre, főbb alapelvei a demokratizálás, a differenciálás és a regionalizáció. A képzési standardok ugyanakkor csak részben kidolgozottak. Az iskolai autonómia fejlődése nehezen prognosztizálható, mivel nagyban a tanári motiváltságtól függ, a tanári attitűdöt pedig számos hatás formálja. A minőségbiztosítás egyik összetevője a záróvizsga, melynek mintakérdéseit központilag határozzák meg. Az ellenőrzés egyfelől külső, másfelől belső (iskolai) alkotóelemekből áll, valamint tanulói ellenőrző feladatokból. A pedagógusképzési terület- szakemberhiánnyal küzd (Mrázik, 2015)

* A jelen tudományos közleményt a szerző a Pécsi Tudományegyetem alapításának 650. évfordulója emlékének szenteli. — The present scientific contribution is dedicated to the 650th anniversary of the foundation of the University of Pécs, Hungary.

A téma felvezetése, a vonatkozó szakirodalom bemutatása, értékelése

A tanárképzés Oroszországban két szinten megy végbe:

- Nem egyetemi-szintű felsőoktatás (középszintű szakmai képzési szint);
- Egyetemen zajló, felsőoktatási szintű.

Az iskolát megelőző időszakban tanítók és az általános iskola alsó tagozata pedagógusai képzése döntően a nem egyetemi képzésben történik, míg a felső tagozaton és középiskolában tanítók képzése egyetemi szinten. Lehetőség van az óvodapedagógusai és tanítói végzettség megszerzésére egyetemi szintű programok keretében is. Ez az átfedés a tanárok főiskolai és egyetemi szintű szakmai képzése és kompetenciái között az orosz tanárképzés rendszerének egy megkülönböztető jellegzetessége. A legtöbb tanárt egyetemi szinten, felsőoktatási intézményekben képzik. Megközelítőleg száz felsőfokú tanárképző intézmény létezik. 1992-ig az egyetemi szintű pedagógusképzés tanárképző intézetekben és felsőfokú intézményekben történt. 1992-ben alapították az első tanárképző egyetemeket, néhány, már működő tanárképző intézmény képzési szintje megemelésével. (Nordic, 2005:45)

Az alkalmazott módszerek

A vizsgálat orosz, angol és magyar nyelvű szakirodalmi források, kutatási jelentések áttekintése alapján végzett leíró jellegű szövegelemzés volt.

A téma tárgyalása

Egyre inkább aktuálissá válnak a pedagógusképzés intézményeinek társadalmilag jelentőséggel bíró olyan feladatai, mint a gyakorlati képzés vizsgálata; a regionális képzési infrastruktúra fejlesztésének elősegítése – az utóbbi időben egyre inkább megerősödik a természetes igény az orosz régiókban a saját képzési és kulturális centrumok létrehozására. A pedagógusképzés különös szerepe abban megragadható, hogy egyfelől egyszerre a kortárs ember egyik legösszetettebb és legalapvetőbb jogához való hozzájutás eszköze – a minőségi oktatáshoz való jognak – és feltétele a tanulók védelme biztosításának, mindenekelőtt a gyermekeké a hozzá nem értő hatásoktól, amelyek a felnőttek felől érkeznek (a szülőktől, a tanároktól és a professzionális iskola pedagógusaitól). A jelenlegi orosz pedagógusképzés jellemzése nem teljes egy rövid történeti áttekintés nélkül.

A forradalmat megelőző időszak

A pedagógusképzés a XIX. században éledt fel szociálpedagógiai problémaként, ami a fejlődésnek indult tömeges iskoláztatással valamint az általános oktatás/intézményes nevelés elterjedésével állt összefüggésben. Jogilag ez az 1803. évi és az 1804. évi „A népoktatás precedensjoga” és az „Egyetemi fenntartású tanintézmények jogállásáról” rendelkezések³¹ megalkotásával és elfogadásával vette kezdetét. Az új oktatási rendszer fundamentumául szolgáló törvénykezési aktushoz Oroszország legkiválóbb elméit nyerték meg. Az iskoláztatás fejlődésének minden egyes etapa lényegi, a társadalmi viszonyokhoz mérten adekvát dinamikáját követel meg és strukturális változásokat – mind a szervezeti formákat illetően mind pedig a tanári felkészítés tartalmi vonatkozásában. A tanító- (az elemi iskolák tanítói számára) és a középiskolai tanárképzés kezdetben külön valósult meg. Mindazonáltal már a XIX. században elindult az intézményes tanítóképzés.

Háromféleképpen valósult meg:

1. Specializált szakmai pedagógiai felkészítés, főként tanári szemináriumokban, egyházi-tanári és „kétosztályos” iskolákban. A Népoktatási Minisztériumhoz közvetlenül nem tartozó tanári szemináriumok képzési programja az isteni törvényeket, az orosz és egyházi szláv nyelveket, irodalmat, aritmetikát (alapvető algebrai és geometriai ismereteket) természetismeretet fizikából, történelmet, földrajzot, rajzot, éneket, pedagógiát, és az orosz tantárgymetodikát tartalmazta. A képzési idő ezekben a szemináriumokban 4 év volt. Az évszázad második felében megnyitott és a zemsztvók (земства) alá tartozó tanári szemináriumokban (a maga nemében a kortárs municipiális [községi] képzőhelyek analógiájára) a képzési idő hét évre növekedett és megnőtt az ott oktatott tárgyak mennyisége is (a fent nevezettek mellett anatómiával, fiziológiával, jogismerettel és egyébekkel kiegészülve). Az egyházi-tanári iskolákban (ezekben három évig tartott a képzés) az oktatás magában foglalt olyan fő tárgyakat, mint az isten törvénye, egyháztörténet, egyházi szláv nyelv, egyházi ének, ikonográfia. A „kétosztályos” tanári iskolák (1-3 év képzési idővel) főként az Orosz Birodalom peremvidékein nyílottak és bennük az írást tanító iskolák tanárait képezték (школ грамоты). A pedagógusképzés első változata egy konkrét iskolatípus tanárának a képzésére orientálódott s ennek megfelelően a stúdiumok is egy ilyen szigorú szervezeti-képzési hierarchia alapján szerveződtek.

³¹ «Предварительных правил народного просвещения» 1803. és «Устава учебных заведений, подведомых университетам», 1804.

2. Az általános iskolai tanári felkészítés második változata sajátos módon épült az alsó középfokú oktatás sorába (ez különösen jól látható volt a nőgimnáziumokban és a [megyés] püspöki tanintézményekben) E variánsban a pedagógiai képzés alapvető formája a pedagógiai kurzusok voltak.
3. Az alsófokú pedagógusképzésnek harmadik változata az alapiskola tanítóinak kínált kiegészítő képzést az általános szakmai-pedagógiai felkészültségükhöz. Ezzel a céllal pedagógiai kurzusokat hoztak létre (1-3 éves képzési idővel).

1907-től az össznépi oktatás vezetését övező viták során került kidolgozásra a kurzusok 2-3 évre szóló rendtartása. A foglalkozások elméleti és gyakorlati órákra oszlottak. Ezeken a kurzusokon a képzés magában foglalt általános oktatási tárgyakat, pedagógiát, didaktikát, intézményvezetést, higiénét és elemi tantárgy-pedagógiát. A helyi sajátosságokkal összhangban az oktatott stúdiumokat kiegészítették énekenével, kertészettel, kézimunka-tanítással, kétkezi munkával és a pedagógiai gyakorlat bevezetésével (propedeutika). A középiskolai és megyei iskolai tanárképzés számára szakosodott pedagógiai intézetek nyíltak, három éves képzési idővel, egyetemi fenntartásban. Az intézetek tanterve (az egyetemi tanári testület megerősítésével) a választott szakterületet és a tantárgy-pedagógiát tartalmazta. A források megjegyzik, hogy az első egyetemi rangú pedagógiai képzőintézménye a Szentpétervári Pedagógiai Intézet volt. 1835-től a megyei iskolák tanárai és a középiskolai tanárképzés időtartama négy évre növekedett. Egyre inkább elfogadottá vált a képzés során a hallgatók és professzoraik közötti eszmecsere, a vita, a szemináriumi típusú foglalkozások, a praktikus gyakorlatok, próbaelőadások és „bemutató órák”, melyeket elemzések követtek. Minden tanárjelöltet két-három tárgy tanítására készítettek fel.

1895-től kétéves pedagógiai kiegészítő kurzusokat hirdettek a történész-filológus diplomával rendelkezők számára illetve a fizika és matematika szakon végzetteknek, amelyek általános pedagógiai és metodikai felkészítést kínáltak. A XIX. század második felében a gimnáziumi tanárokat a klasszika-filológia intézetek bocsátották ki Szentpéterváron (1867-es alapítással) és Nyezsiben (1875), amelyek állami tanintézményként felsőoktatási intézmény irányítása alatt álltak. A XIX. század végén és a XX. század kezdetén a felsőfokú pedagógiai képzésfejlesztés hátterére a legnagyobb hatással a széles körben elterjedt társadalmi-pedagógiai mozgalom felhajtóereje volt.³² Lélektani-pedagógiai tanulmányaival és „A tanítóképző szeminárium tervezete” című cikkével K. D. Usinszkij³³ megalapozta az oroszországi tanítóképzést. (Pukánszky-Németh, 1996) Az oktatás tartalmi a gyermek sokoldalú tanulmányozására vonatkozó tanain alapultak.

³² Ugyanennyire P. F. Kapterev, V. P. Vahterov, L. I. Petraszickij, V. M. Behterev, P. F. Leszgraft, A. P. Nyecsajev és más „aszkréták” elméleti kutatásai.

³³ Konsztantyin Dimitrievics (Tula, 1824. márc. 2. – Odessza, 1871. jan. 3.)

Az egyetemi szintű tanárképzés koncepciói a XX. század elején

Pedagógiai fakultások

Az egyik a pedagógiai tanszékeken és pedagógiai fakultásokon történő szakmai felkészítés megszervezésének ötletén alapult. Egy moszkvai professzorcsoport dolgozta ki az egyik első ilyen pedagógiai fakultás modelljét.³⁴ Ez idő tájt vegyült az elméleti pedagógiai képzés a tudományos-kutató munka megszervezésével. A tanítási gyakorlat levezetéséhez a fakultások mellett „segítő” tanintézmények létesültek (gyakorlóiskolák).

Posztgraduális képzés és tudományos orientáció

A másik konceptuális megközelítés posztgraduális képzést jelentette és kifejezetten tudományos-kutatói pedagógiai orientációval volt jellemezhető. K. P. Janovszkij programja például a választott tárgyból és két továbbiából kétéves képzést kínált. Az első évfolyamon a pedagógiaelméletet tanulmányozták, a másodikon folyt az iskolai gyakorlat. Ez a program meglehetősen sikeresnek bizonyult a P.G. Selaputyinról elnevezett Moszkvai Pedagógiai Intézetben.

A pedagógusképzés integrált modellje

Ugyanebben a periódusban teljesedett ki a pedagógusképzés integrált modellje is, amelyben a pedagógiai szakmai felkészítés együtt járt a felsőfokú végzettség megszerzésével, közelítve azt inkább az egyetemi színvonalhoz (a felsőfokú nőtanodák). Az első két évben előadásos formában általános tudományos képzést kaptak, aztán következett a tanítási gyakorlat a közép, vagy általános iskolában. A pedagógiai felkészítés (önállóan kimunkált tanterv mentén) specializálódott csoportokban zajlott a tanszék irányítása mellett.

A szovjet éra

Az 1917-es forradalmat követően és csaknem az 1920-as évek végéig az Orosz Föderációban a pedagógusképzés két változata vált egyeduralgoddóvá. Az első – a helyi tanintézményekben folyó (pedagógiai technikumok és pedagógusképző intézetek), olyanokban, amelyek megőrizték a pszichológiai-pedagógiai problematika kidolgozásán alapulást tradícióját. A tanterveket és a képzési programokat elvek mentén dolgozták ki, olyanok alapján, amelyeket az Összoroszországi tanítói konferencia jóváhagyott (1922-23-ban). A szovjet pedagógusképzés tartalma és technológiája megítélése a politikai feladatokkal

³⁴ B. I. Gyakonov, A. N. Reformatszki, G. I. Rosszolimó és mások

függött össze olyanokkal, amelyek a proletár osztály-öntudat kialakulását segítették. A szocialista társadalom pedagógiája alapjául az élethez való viszonyulás, a tanulók önállósága és aktivitása, a tudományos gondolkodástanítás módszerei (és nem a tudásközvetítés) szolgáltak. Az előadásos módszert kritikával illették. A laboratóriumi és a műhelyekben folyó munka széles körben elterjesztését irányozták elő. A húszas években vette kezdetét az iskolai gyakorlat elméleti kutatása, melyet az AKV végzett (A Kommunista Nevelés Akadémiája), a Népi Oktatási Kommisszáriátus tapasztalati állomásain (oktatási központjaiban) /NARKOMPROSZ/, ahol produktív megközelítéseket dolgoztak ki a szaktanárképzés egyedivé tételéhez. Különös figyelemmel fordultak a pedagógiai technika felé, a különféle pedagógiai technológiák elsajátítását illetően) laboratóriumi, kutatás és egyéb módszerek, dramatizáció (=> drámapedagógia). Minden intézeti hallgató számára a tanterv tartalmazta az „Önfejlesztés gyakorlata” fejezetet. A pedagógusképzés tartalmait és technológiáját központilag nem szabályozták, a képzési programok és tantervek jóváhagyása a GUBPOLIT-PROSZVETA³⁵ előjoga maradt.

Tömegképzés, rövid idejű képzések

A második tanárképzési típus a tömeges, rövid ideig tartó tanfolyamok formájában valósult meg. Feladatuk főként abban állt, hogy ideológiailag felkészítsék a hallgatókat és tanítástechnológiai ismeretekkel lássák el őket. A kurzusok középpontjában a politikai tömegpropaganda feladatai megoldása és az írástudatlanság felszámolása álltak. A rövid képzések gyakorlata jelentős bélyeget nyomtak a pedagógusképzés elkövetkező megközelítéseire, egészen pontosan a mennyiségi mutatók kiépítésére összpontosításban, azaz a „bruttó érték”-megközelítésben, ami az adminisztráció befolyása erősítését jelentette a leendő tanárok fejlődését szolgáló körülmények biztosítása helyett – a pedagógusképzés önszerveződése céljával. A pedagógiai képzési programok legalapvetőbb feladata a marxista-leninista alapokon nyugvó pedagógiai „credo” és a képesség a „gyermek megközelítésére” megújítása volt. Mégis, a pedagógiai munkások felkészítése minőségének problémái messze megoldatlanok maradtak, mivel csupán a pártpolitika kiemelése a pedagógiai képzésben messze elégtelen volt és egyoldalú. Ez volt az egyik kiváltó oka az 1930-as évek elején a CK VKP (b) iskoláról szóló párthatározatok elfogadásának, ami után a NARKOMPROSZ kihirdette a pedagógusképzés minősége emelését az iskolai oktatásban elfogadott politechnizmus és kommunista nevelés elvei mentén. Egységes tanterveket, állandó tankönyveket dolgoztak ki a pedagógusképző intézmények számára. 1935-ben a NARKOMPROSZ a felsőfokú pedagógiai iskolák minden fakultására új – a történelem kivételével – tanterveket vezetett be, olyanokat, amelyeknek a középpontjában a speciális diszciplínák álltak. Jelentő időt fordítottak a pedagógusmesterség

³⁵ Губполитпросвет

elsajátítására, a fakultatív tanfolyamokra és konzultációkra, amelyek lehetőséget nyújtottak a hallgatók önálló munkája jobb megszervezésére. A pedagógiai technikumok tantervét a politikai gazdaságtan rovására olyan tartalmakkal növelték meg, mint az iskolai higiéné, vizuális segédeszközök készítésének gyakorlata, az egyes tantárgyak közötti ellentmondások felszámolását (tantárgyköziség) és kis mértékben csökkentették a fizika- és kémia tanulás mennyiségét.

A SZNK SZU és a CK VKP (b) határozata elfogadását követően 1936. június 23-tól a tanári felkészítés az állam kontrollja alá került. Megerősödött az a megközelítés, hogy a tanár ideológiai munkás és a tanárképzés fő feladata a kommunizmus eszméjétől áthatott káder-tanárok tömeges felkészítése lett. A pedagógusképzés minden intézménye két hatalmas alrendszerre bomlott: tanítóképzők (az általános iskola 1-4 osztályos tanulóit tanító tanítók és az iskoláztatás előtti intézmények nevelői) és a tanári-pedagógiai intézményekre (a középiskolai tanárok képzése illetve a felső tagozaton oktatóké). Az 1930-as években minden autonóm köztársaságban nyíltak pedagógiai és tanári intézetek. 1956-ban a tanári intézeteket (nem teljes felsőfokú képzést nyújtóak) átalakították pedagógiai főiskolákká vagy tanintézetekké. A pedagógiai intézetek képzési ideje öt évre növekedett és az 5-10 osztályokban tanítani tudó, széles profilú tanárképzést kezdték. Minden hallgató kétszakos volt. Új fakultásokat is alapítottak: ipar-pedagógiai, zenepedagógiai. 1957-től az intézetekben megkezdődött a tanítók felsőfokú képzésével foglalkozó karok megnyitása, kiszélesedett a pedagógiai szakterületi esti és levelező képzési rend. Az 1960-as, '80-as években a pedagógiai intézetekben a társadalmi-politikai tárgyra a képzési idő 12%-át fordították, a pedagógiaiakra 10%-át, a specializációra 69%-át, az általános képzést érintőkre 9%-át. A leendő tanárok társadalom-filozófiai felkészítése a KPSZSZ történetének tanulmányozását, a dialektikus és történeti materializmus alapjait, a politikai gazdaságtant és a tudományos kommunizmus alapjait foglalta magába (a 60-as évek elején választható volt a marxista-leninista etika és esztétika alapjai). A hallgatók pedagógiai és módszertani felkészítése pszichológiát, pedagógiatörténetet, pedagógiát; a szaktárgy tanításának metodikáját, iskola higiénét tartalmazott, választhatóan didaktikai speciális kollégiumok, nevelélmélet, programozott tanulási stúdiumok, összehasonlító pedagógia és mások szerepeltek benne. A kar profiljához illeszkedően minden szakhoz komplex diszciplináris háttér tartozott, amelynek tanulmányozása és összekötése a pedagógiai gyakorlattal biztosította a hallgatók számára a tudás,- valamint a tudományos illetve gyakorlati munka módszerének elsajátítását. A tanulási folyamat önálló megszervezésének lehetőségei, az alkotó kísérletezés korlátok közé szorult.

A célok, a struktúra, a tartalom és a technológia radikális megváltoztatása ismét elodázhatalanná vált a népoktatás munkásainak össz-oroszországi gyűlését követően, 1988 decemberében. A pedagógusképzés reformja különösen felélenkült 1990-től kezdődően, háttérben az oktatás depolitizálása, decentralizálása és az irányítás regionálissá válásának igényével, valamint az iskolai lét demokratizálódásáéval. Különösen fontosnak minősíthető az a tény, hogy az új korszak eljövételét az orosz oktatás – közte a pedagógiát – fejlődésében a leginkább jellemzi, hogy az irányítás fokozatosan felhagy az átpolitizált karakterrel és törvényhozó-szabályozó szerepet veszi fel, ahogyan ennek a jogállamban történnie kell. Egyike ezeknek az első törvényeknek az Orosz Föderáció 1992-ben elfogadott „Oktatási Törvény”-e, amelyet az 1996. január 13-i Föderációs törvény módosít. Egy sor stratégiai feladat megoldásával kellett szembesülni, olyanokkal, amelyek a kortárs pedagógiatudomány vívmányait és a tanártársadalom, az ország társadalmi-gazdasági, politikai-kulturális átalakulásának elvárásait tükrözik. A pedagógusképzés új pedagógiai megközelítéseinek kimunkálása a felsőoktatási átalakulások vonalába illeszkedően valósultak meg Oroszországban, jellemzően a pedagógusok filozófiai, metodológiai és elméleti megalapozottsága viszonylatában, biztosítva a képzési programok teljességét, az egyetemes emberi értékekre nevelés és oktatás felé fordulást, a tanárhallgatók személyes és szakmai fejlődését szem előtt tartva. A kortárs orosz pedagógusképzés megújítása a személyközpontúságon alapszik, amely kultúrtörténeti és tevékenység-középpontúságra támaszkodik, amelyeket hazai tudós-tanárok és pszichológusok kidolgoztak ki részleteiben, saját alapvetéseik mentén.³⁶ A koncepció alaptézise a tantárgyi felkészítés újragondolásában rejlik. A korábbi pedagógusképzési paradigmától eltérően – amelynek lényegisége a tanár tantárgyi (szak)tudása és annak világos kifejtésében valamint az adott tantárgy pontosan meghatározott tanításmetodikai ismerete és annak szigorú betartása volt – a személyközpontú koncepció egy olyan paradigmát kínál, amelyben a *tanítás tárgya a tanuló fejlődésének eszköze*. Ez által, a tanítás tárgyának elsajátítása a fejlődésnek alávetett célként tételeződik, ami mégsem jelenti a minőség és mennyiség csökkenését a hallgatók tantárgyi felkészülését illetően. Alapvető alkotóeleme a pedagógusképzési koncepciónak a fejlődő iskola pedagógusa modelljének megrajzolása, amelyet a pedagógus tevékenysége, kognitív és személyes jellemzői határoznak meg, mint a szakemberrel szemben támasztott követelmények. Ez idő szerint jellemzően három kortárs pedagógusképzési modell elkülöníthető:

- Az *egyfokozatú* (hagyományos), a szakmai tevékenység egy meghatározott szempontjából a szakemberképzésre fókuszálva;

³⁶ L. Sz. Vigotszkij, A. A. Leontyev, D. B. Elkonyin, E. V. Iljenkov, V. V. Davidov. G. P. Sedrovickij és mások

- A *többszintű*, amely megengedi az egy profilú pedagógusképzésben végzetek számára (főiskolai/college szint) a tanulmányok egyetemi folytatását, a második vagy harmadik évfolyamon kezdve azt, speciálisan kimunkált és rövidített képzési program mentén (úgy nevezett „konjugált” képzések) és a
- A *multifokális* modell, amely az élethosszig tartó tanulás eszményével egybeesik, és amely Oroszország pedagógusképzési intézményeiben ténylegesen 1992-ben vette kezdetét, az Oktatási Törvény elfogadását és az első képzési szttenderdek kimunkálását követően, amelyekben helyet kaptak a pedagógiai profilú szakember felkészítésére vonatkozó elvárások.

Ez utóbbiak között felsorolják azokat a követelményeket, amelyek a négy elméleti blokkhoz tartoznak: egyetemes kultúra, pedagógiai-pszichológia, orvosi-biológiai és tantárgyi. A pedagógusképzés reformjának ütemét az 1990-es évek közepére negatívan érintette Oroszország általános nehéz gazdasági helyzete. A pedagógusképzők ugyanúgy, mint az egyéb felsőoktatók számos nehézséggel szembesültek, amelyek főként az alacsony munkabérszínvonalal álltak összefüggésben és a késedelmes kifizetésekkel. 1993 őszétől a felsőoktatási intézmények gazdálkodásával összefüggő igényei finanszírozása gyakorlatilag megszűnt.³⁷ (Jagofarov, 2005)

A pedagógusképzés modernizációja 2001-2010 között

A pedagógusképzés, Oroszország oktatási rendszeralkotó tényezőjeként a káderutánpótlás aktuális feladatait oldja meg az iskola előtti (kora-gyermekkori illetve az óvodai), a középfokú, a speciális és kiegészítő képzés viszonylatában és ugyanígy az általános iskolai (a közoktatás) és a felsőfokú szakképzés részére. A pedagógusképzés nélkülözhetetlen modernizációját azok a feladatok determinálják, amelyeket „Az Orosz Oktatás modernizációjának Konceptiója 2010-ig³⁸” határozott meg és a személyiség, a társadalom és az állam fejlesztésével kapcsolatos perspektivikus követelmények. A pedagógusképzés rendszerében felkészített szakemberek arra hivatottak, hogy a hazai nevelés legjobb hagyományai megőrzésén és a nemzetközi tapasztalatok

³⁷ Ezzel összefüggésben kell említeni B. H. Jelcin, az Orosz Föderáció elnöke 1. számú utasítását 1990. július 11-én a „Sorok kívüli intézkedésekről az Orosz Föderáció oktatása fejlődése” vonatkozásában, amelyben előírta azokat a lépéseket, amelyek úgy tűntek, hogy kivezetik az oktatást, benne a pedagógiait, a patthelyzetből, amelybe az 1980-as évek végére került. Részletesebben, az utasítás 2. pontja arról rendelkezett, hogy 1992. január 1-től kezdődően az oktatási rendszerben dolgozók bérét rendezni kell olyan módon, hogy a felsőoktatásban oktatók bérét az ipari dolgozók fizetésének kétszeresére, a pedagógusok és egyéb pedagógiai alkalmazottak bérét a az ipari dolgozók bérszintjére kell emelni. Az utasítás azonban kivitelezhetetlennek bizonyult. (Jagofarov, 2005)

³⁸ *Концепции модернизации российского образования до 2010 года*

multiplikálásán nyugvó megújulás hírnökei legyenek.³⁹ A pedagógusképzés modernizációjának célja a hatékonyan és dinamikusan funkcionáló pedagógusképzés megalapozása az orosz oktatás modernizációs feltételei megvalósulása között. A pedagógusképzési modernizáció eredményeképpen egy megújult, *folyamatos* felkészítési rendszer szükséges, hogy létrejöjjön, egy átképzési és pedagógusminőséget megemelő rendszer, olyan, amely megfelel azoknak a követelményeknek, amelyeket a társadalom támaszt a pedagógiai káderekkel szemben.

A pedagógusképzés fejlesztési stratégiája a *folyamatos* vagy *permanens tanárképzés rendszere* (Система непрерывного педагогического образования⁴⁰) amely olyan professzionális és kompetens pedagógusszemély folyamatos képzését biztosítja, aki önállóan és alkotó módon tud szakmai feladatokat megoldani, felismerni a pedagógus tevékenységének személyes és társadalmi jelentőségét, felelősséget vállalni eredményeiért; aki elősegíteni képes a társas stabilitást és a társadalmi fejlődést valamint meghatározó szerepe van a káderképzésben a társadalom és az állam minden alrendszere tekintetében.

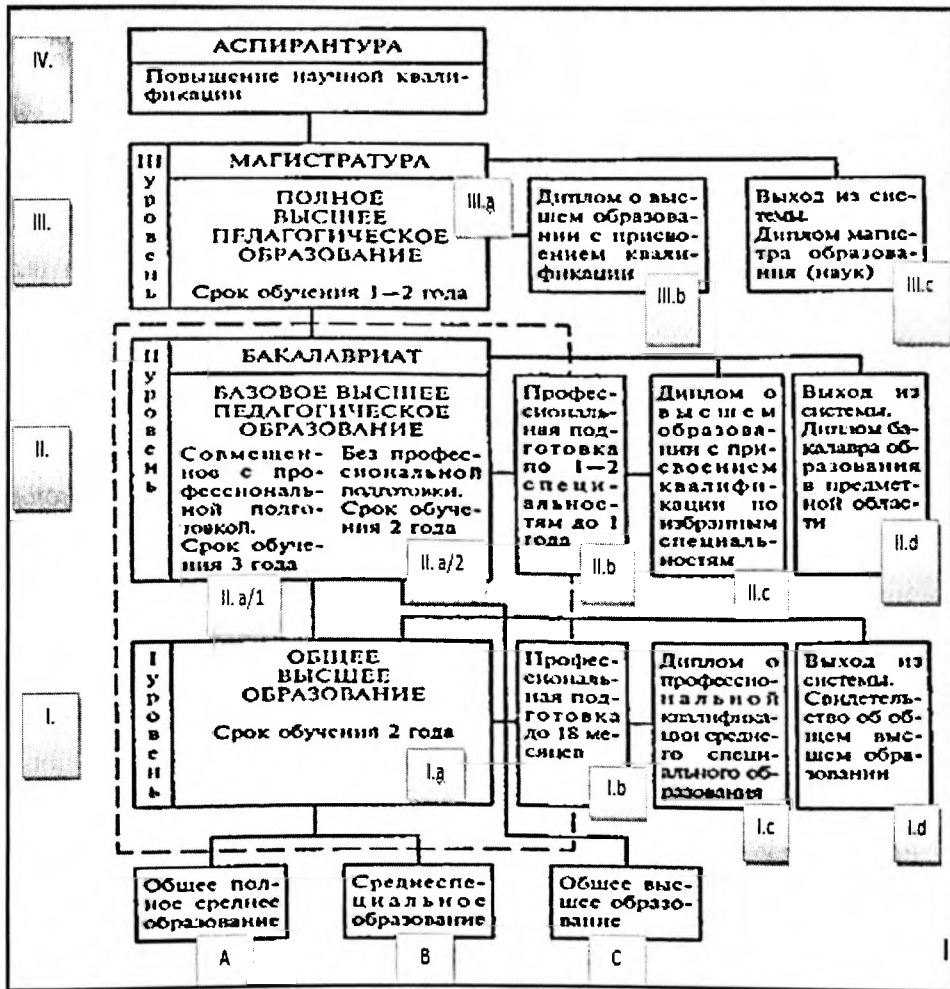
Olyan pedagógusképzési célok fogalmazódnak meg, mint a pedagógusképzés színvonalának megemlése, tartalmi-strukturális megújítása; a szakmai oktatás-nevelés egységének megvalósítása, egyensúlyban az állami, a társadalmi és a személyes prioritásokkal – az élethosszig tartó pedagógusképzés jegyében; a pedagógusképző intézmények szerepének növelése azon feladatok megoldásában, amelyek az állam és a társadalom előtt állnak a megváltozott gazdasági-szociokulturális körülmények folytán.

A tanárképzés jogi keretei megegyeznek az egyéb felsőoktatási képzési programok szabályozásával. A Szovjetunió felbomlása óta az Oktatási Minisztérium kiemelt figyelmet fordít a tanárképzés reformjára, hogy abban meghonosodjanak a gyökeres társadalmi, gazdasági és kulturális változások mentén megfogalmazott társadalmi igények. A tanárképzés reformja iránya főként a tanárképzés tanterve, de a reformtörekvések között szerepel a nem-felsőfokú képzés és a tanárképzési koncepció megváltoztatása. Elmozdulás tapasztalható az adatmaximalizáló és egyirányú kommunikáción alapuló tanítási módszerek felől a sokkal interaktívabb metodológia felé. Huszonhárom, a tantervek és a módszerek felülvizsgálatával valamint fejlesztésével megbízott egyetemközi centrumot hoztak létre a reformfolyamat elősegítése és támogatása végett. (Nordic, 2005:46)

³⁹ Ezt az Oktatási Minisztérium által kidolgozott PMPO („Az Orosz Föderáció pedagógusképzése megújítása” című fejlesztés) tartalmazza, amelyet az Orosz Föderáció Oktatási Minisztériuma 2003. évi IV. hó 1-i 1313. számú rendelete megerősített.

⁴⁰ Az elnevezést Мижериков В.А., Ермоленко М.Н.: *Введение в педагогическую деятельность* (online: <http://studentam.net/content/view/1193/120/> (2015.09.27.) tanulmányából vettük

A tanárképzés intézményei



1. ábra: Az orosz pedagógusképzés rendszere

(Forrás: Введение в педагогическую деятельность (Мижериков В.А., Ермоленко М.Н.) online: <http://studentam.net/content/view/1193/120/> (2015.09.27.))

A pedagógusképzés intézményrendszere (1. ábra) alapjául a középfokú oktatás (A) (B) szolgál, amely általános és szakképzésre tagozódik, valamint az (általános) felsőfokú képzés (C). Az általános és a szakképzésből (A) és (B) a tanárrá képzés első szintjére lehet jutni (I.), ahol egy általános felsőfokú képzésben (I. a) részesül a hallgató és amelynek időtartama két év. Horizontálisan e szintről egy tizennyolc hónap időtartamú szakirányú felkészítésre (I. b) van lehetőség illetve középfokú szakképesítésről szóló diploma megszerzésére (I.c). Megjegyzendő, hogy vertikális haladási útvonal is létezik ebből a képzési formából: a tanárképzés második szintjére (II.). Ezen – a baccalaureátusnak nevezett szinten – egy illetve két szakképzettség megszerzésére van mód, amely egy év alatt teljesíthető (II.b). Ugyanakkor – a

közbülső szakasz kihagyásával – mód van a képzés befejezésére, a középfokú tanulmányok elvégzéséről szóló tanúsítvánnyal (I.d). A bemenetkor rendelkezésre álló felsőfokú végzettséggel a második, baccalaureátusi szintre lehet bekapcsolódni (II.).

A baccalaureátusi szint a *felsőfokú pedagógiai alapképzés* szintje, amelyben helyet kap a pedagóguspályára való szakmai szocializáció, három év időtartamban (II.a/1) valamint egy kétéves képzés, amelyből ez utóbbi hiányzik (II.a/2). Horizontálisan az egyéves specializálódás felé lehet haladni (II.b), amely *speciális ismeretekkel bővített felsőfokú végzettséget* jelent, szakosodást speciális területekre vonatkozóan (II.c). Ugyanezen a képzési szinten lehetőség van baccalaureatus, tehát BA (bachelor) végzettség megszerzésére, amely tantárgyi területen jelent szakképzettséget.

A képzés harmadik szintje (III.) a „magisztrátúra” – MA (master), a BA szintről való horizontális továbbjutás, amelynek időtartama 1-2 év és teljes *felsőfokú pedagógiai felkészítést* ad (III.a). A megszerezhető végzettség ezen a szinten a *felsőfokú szakképzettség* (III.b) illetve magiszteri (MA) diplomával lehet befejezni ezt a szintet, amely diszciplináris felsőfokú végzettséget jelent (III.c).

Az „aspirantúra” (IV.), azaz a doktori képzés szintje pedig a tudományos felkészültség szintjének további emelését szolgálja.

Nem-felsőfokú szakmai intézetek és kollégiumok

A nem-felsőfokú (középfokú) szaktanári képzés szakmai képzőintézményekben folyik (училище) vagy kollégiumban (колледж). Ezek a képzőhelyek főként az óvodapedagógusokat (az iskoláztatást megelőző szinten tanítókat) és a tanítókat képzik (1-4 osztály). A jelentkezők a 11. osztály elvégzése után egy hároméves alapképzésben részesülnek, a 9. osztályt követően pedig négy évig képzik a hallgatókat.

Az általános iskolai tanítók az 1-4 osztály minden tantárgyára felkészítő általános tanterv vagy egy specializáció közül választhatnak. A szakmai képzőhelyeken vagy a kollégiumban oktatott tanárok (szakterületi) részképzésen vehetnek részt a szakmai megújulás céljával. Néhány tanárképző főiskola kreditátviteli egyezményt kötött tanárképző intézményekkel illetve egyetemekkel, amely lehetővé teszi a szakmai képzőhelyen szerzett vagy főiskolai diplomával rendelkezőknek 1-2 tanulmányi év beszámítását. Általánosságban az egyetemi szintű képzésbe a harmadik félévbe tudnak bekapcsolódni hallgatók, néhány esetben az ötödikbe.

Tanárképző intézetek és egyetemek

A tanárképző intézetek és egyetemek, ahol tanári képzés megszerezhető hasonlóan más tanulmányi területek intézményeihez és egyetemi képzéseikhez, a leendő tanárokat az alsó és felsőfokon való tanításra készítik fel (az 5-9. és a 10-11. osztályokban tanításra). Habár az óralátogatás feltételei, az akadémiai sztenderdek és kimeneti követelmények megegyeznek a tanárképző intézetekben és az egyetemeken, az egyetemi képzések jóval kutatás-orientáltabbak a tanárképző intézeteknél. Az egyetemi végzettségűek általában egy szaktárgyra specializálódnak (matematika, biológia, idegen nyelv).

Szakmai elnevezések

A tanári végzettséghez (учитель, преподаватель) hozzáadódik a szakképzettség vagy a tantárgy-elnevezés, ha a vonatkozó vizsgakövetelményeknek eleget tett a jelölt. A következő példák az ötéves speciális képzést követően megszerezhető titulusok: orosznyelv-tanár (учитель русского языка); idegennyelv-tanár (учитель иностранного языка); tanító (учитель начальных классов); óvodapedagógus – az iskoláztatás előtti időszak pedagógusa (педагог дошкольного образования).

Végzettségek és tantervek

Az egyetemi szintű tanárképzési programok tekintetében az egyetemet végzett tanár ugyanolyan végzettséget szerez, mint a felsőoktatás más területein diplomázók: *baccalaureátus, szaktanár, magister, a tudományok kandidátusa és a tudományok doktora*. A baccalaureátus végzettségűek további egyéves specializációs vagy magiszteri képzésben vehetnek részt.

A megelőző időkben az Orosz Oktatási Minisztérium évente egy részletes tantervet bocsátott ki a tanárképzési intézmények számára és monitorozta azok működését. A jelenleg folyó reformok ellenben egy nagyobb autonómia és diverzitás kiterjesztését célozzák meg a tanárképzés intézményei körében. Az új állami sztenderdek minden egyetemi szintű képzőhely számára kötelező érvényűek és a tantárgyra és a kurzus szerkezetére vonatkozó útmutatást tartalmazzák. A 47 föderációs, regionális és helyi komponens lehetővé teszi az intézmények számára a tanterv egy része összeállítását és bizonyos mértékben megengedi a hallgatók számára, hogy sajátos profilt alakítsanak ki.

A tanárképzési programok megoszlása

- alapozó kurzusok/magkurzusok bölcsészettudományból;
- társadalomtudományból és természettudományból (kötelezően minden egyetemi szintű képzésben);
- tantárgyi specializáció;
- biológiai és orvostudományi kurzusok;
- pedagógiai és pszichológiai tanulmányok;
- bevezetés a tanári professzióba (tanítási gyakorlat) (Nordic, 2005:46-48)

Az orosz pedagógusképzés általános jellemzői

A pedagógusképzés a legfontosabb alkotórésze a teljes orosz oktatási rendszernek, egyike annak a számos kapcsolódásnak – ha nem meghatározója – amely perdöntő a rendszer egésze fejlődésének minőségét és kilátásait illetően. Mint viszonylag önálló alrendszer, a pedagógusképzés témáját kétféle: szűken vett és kiterjesztett értelemben tárgyalják. A *szűken* értelmezett pedagógusképzést, mint a közoktatásban közreműködők felkészítésének rendszerét értjük: az óvodáztatás és a kora-gyermekkor pedagógusaiét, a közoktatásban dolgozó tanítókét és a tanárokét. A *tágan értelmezett* pedagógiai képzéshez hozzá tartozik minden olyan személy pedagógiai felkészítése, akinek köze van a felnövő nemzedékek oktatásához-neveléséhez (így például a *szülők* pedagógiai felkészítéséhez). Ebben az értelmezésben szó van a pedagógusszemélyiségek képzéséről ugyanúgy, mint a kiegészítő képzések intézményeiről valamint az alapvégzettséggel rendelkezők átképzéséről és a szakképzettség szintjének megemeléséről (az *újabb diplomát adó* képzésekről). A pedagógiai típusú képzés viszonylag önálló ágaivá váltak a gyógypedagógiaiak, a mérnök-tanáriak és a szakmai-pedagógiaiak. Az utóbbi időben egyre elismertebbek azok az ágazatok, mint a jogpedagógia (pedagógiai jurisprudentia), a vezetéspedagógia (menedzsment az oktatásban, közoktatási vezetőképzés).

Az orosz pedagógusképzés modernizációs törekvései

A jelenkori orosz pedagógusképzés modernizációs törekvései olyan impozáns célkitűzésekben nyilvánulnak meg, mint a *szerkezeti átalakítás* és a pedagógusszakma *professzionalizációja*. További cél egy rendszer kialakítása a tanárokkal kapcsolatos elvárások változásainak prognosztizálására valamint egy teljesítmény-mérési *rendszer* létrehozása. Elsődlegessé vált az *anyagigézet* lemaradás leküzdése és információ lelőhelyeinek biztosítása a pedagógiai képzőhelyeknek, valamint a kor követelményei szerinti és a folyamatos tanárképzést lehetővé tevő pedagógiai oktató-kutató komplexumok támogatása. A törekvések között szerepel a *kölcsönös együttműködés megvalósítása az állami szervek és a*

különbéle szintű pedagógusképző helyek s benne a federatív szervek között azzal a céllal, hogy a pedagógusképzés elérhetővé váljék, valamint minősége emelkedjék. Célul tűzték ki a kortárs képzésmínőség-ellenőrzési eszközöknek a létrehozását és alkalmazásukat a folyamatos tanárképzés minden szintjén valamint az irányítás monitoringját.

A tanári felkészítés tartalmi-formai tökéletesítése

Elsősorban a képzési követelmények célkitűzéseinek az összhangba hozásával és a tanárképzés tartalmainak megváltoztatásával – figyelembe véve a legfrissebb tartalmi és technológiai újdonságokat – történik az pedagógusképzés modernizációja. Ez olyan törekvésekben fejeződik ki, mint a természettudományos, a társadalmi és humán tudományágak oktatása legalább egy idegen nyelven vagy a korai idegennyelvtanulás-tanítás, az információs és kommunikációs technológiák bevezetése az általános iskolai tanárok képzésébe. Központi szerepű a képzés, átképzés és a tanártovábbképzés, a középiskolai speciális oktatás rendszerének kialakítása és a gyakorló tanárok felkészítése az információs és kommunikációs technológiák alkalmazására. A képzési rendszer fejlesztése iránya a *multietnikus és multikulturális környezetben* való oktatási tevékenységek megvalósítása és a hallgatók gyakorlati képzése modern modelljének fejlesztése, tesztelése az oktatási intézményekben.

Tudományos és tanulásmetodikai megújulás a pedagógusképzésben

A megújulás célja az állami oktatási színvonal megújítása a közép- és felsőfokú *szakképzés és tanárképzés utánpótlása* és a *képzés folytonossága* biztosítása érdekében. Ebben elsődleges a pszichológiai-pedagógiai és a téma-specifikus képzés követelményeinek tartalmi és minőségi harmonizációja a tanárra képzés szakaszában és olyan intézkedések megtétele, amelyek az ígéretes alap- és alkalmazott kutatás tanárképzési implementációját ösztönzik, a tudományos iskolák és a kutatási prioritások jelenlétét a tanárképzés rendszerében. Fontos az *új módszerek* kidolgozása és tesztelése, valamint gyakorlati képzés biztosítása a tanárok számára olyan témákban, mint *milyen módon vehetnek részt a hajléktalanság megelőzésében, az elhanyagolás, a társadalmi árvaság* kivédésében, valamint a pszichológiai és pedagógiai támogatás nyújtásában a személy és család részére. Célkitűzés a tanári *alapképzés megerősítése* azzal a céllal, hogy a leendő tanárok képessé váljanak kutatási tevékenység folytatására a pszichológiai-pedagógiai és szaktárgyi területeken; a gyakorló tanárok számára új eszközök biztosítása az oktatás minőségének mérésére és új generációs tankönyvek, oktatási anyagok fejlesztése megcélzása, beleértve az elektronikus formátumúakat, a pedagógusképzés pszichológiai-pedagógiai és szaktárgyi irányai és specializációi számára. (Jagofarov, 2005)

Eredményesség a kutatások tükrében

A reformok beválása és hatása – egyebek között – a tanári eredményességben tetten érhető. A tanári eredményességről egyfelől a tanárkutatásokból, részint pedig az iskolai teljesítmény mérése alapján szerezhető információ.

Az OECD az orosz oktatáspolitikai 1997-es felülvizsgálatakor elismerte az oroszországi tanárok kiemelkedő elkötelezettségét és lelkesedését, de óva intett – a valódi támogatás hiányában – e lelkesedésnek a túlzott kiaknázásától. A figyelmeztetést azonban nem vették elég komolyan: eltekintve az alkalmi pénzbeli jutalmazástól, a tanárok nem kaptak valódi ösztönzést kaptak az évek során: mind a „PRESET⁴¹”, mind az „INSET⁴²” – tantervek továbbra is elavultak, és túlzottan elméletiek maradtak, a tanárok státusza is megrekedt egy alacsony szinten, és a hangjukat nem hallották meg a politikai döntéshozók. Ennek következtében a tanári populáció egyre öregszik, a nemek közötti egyensúly az OECD-országokénál sokkal nagyobb mértékben torzul. A civil szervezetek által kifejlesztett sikeres innovációkat, amelyek az új karrier, a megújuló készségek és a megelégedettség ígérését hozzák a tanárok számára, figyelmen kívül marad. Ugyanakkor a tanárközösség részéről egyre sürgetőbb a nyomás a valódi reformok elindítása iránt. Nagyrészt e presszióra válaszul az orosz hatóságok úgy döntöttek, hogy csatlakoznak a TALIS-vizsgálathoz, ugyanakkor pusztán formális részvétellel. (Lenskaya, 2009)

A tanárkutatások összegzett tapasztalata szerint a tanári eredményesség hatással van a tanulói teljesítményre.⁴³ A rendszerszintű nemzetközi tanulói teljesítmény-mérések⁴⁴ oroszországi vonatkozásai pozitív elmozdulást mutattak a magasabb szintű funkcionális írástudás tekintetében a „vidéki” iskolák 15 éves diákjai és az alacsonyabb gazdasági státuszú családokból érkezők esetében, amelyek közvetve az oktatás fejlődését jelzi az országban. (Kovaljova, é. n.)

2012-ben az orosz tanulók matematikai átlageredménye nem tért el szignifikánsan a magyar diákokétól. A számítógépes matematika-felmérésben Oroszország átlageredménye az OECD-átlag alatt van, de magasabb, mint Magyarországé. Oroszország 2003-ban hozzánk képes gyengébb eredményt ért el, de 2012-re már ugyanabba a kategóriába kerültünk, ami annak is köszönhető, hogy mindkét ország eredménye önmagához képest is jelentősen javult a kilenc év alatt. A 2003-ban és 2012-ben is részt vevő országok közül Oroszország esetében

⁴¹ Pre-Service Teacher Training (PRESET) *tanárképzés*

⁴² In-Service Teacher Training (INSET) *tanártovábbképzés*

⁴³ A TALIS-kutatás nem vizsgálta közvetlenül a tanítási munkát, azonban a tanárok és az iskolaigazgatók megkérdezésével több olyan összefüggésre világított rá, amelyek az iskolai tanítás és tanulás hatékonyságában meghatározó szerepet játszanak. (Hermann et al., 2009:7)

⁴⁴ E helyütt a PISA (*Program for International Student Assessment*) kutatásra gondolunk.

átlageredményének javulása a teljesítményszinteknél is megmutatkozik, csökkent az alapszintet el nem érő diákok aránya, miközben nőtt a kiváló szintűeké. A magyar tanulókhöz hasonló arányban (9,4–14,2%) értek el legalább egy területen kiváló eredményt az orosz tanulók (Balázi et al., 2012)

Összefoglaló

A jelenlegi orosz pedagógusképzés jellegét a minőség és a professzionális tevékenység hatékonysága iránti valamint a pedagógus személyiségével kapcsolatos megnövekedett társadalmi elvárások adják. Az 1990-es évek elején érezhetővé vált a tendencia a pedagógusképzés szűken vett és leegyszerűsítő megközelítésének felszámolására, miszerint az csupán tanárok képzése. A gondolkodásfejlődés úgy alakult az új és minőségi pedagógusképzés létjogosultságáról, hogy az nem csupán a szűken vett szakmai feladatok megoldását kell, hogy jelentse, hanem univerzálissá kell lennie, hozzájárulnia szükséges az emberi kultúra minél teljesebb elsajátításhoz és megtestesüléséhez. Mindez különös megvilágításba kerül az orosz pedagógusképzés fejlődéstörténete tükrében, a kitérőt perspektívák ígéretében és a kutatási tapasztalatok valamint a szakirodalmi források ismeretében.

Irodalomjegyzék

Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2013): *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Hermann Zoltán – Imre Anna – Kádárné Fülöp Judit – Nagy Mária – Sági Matild – Varga Júlia (2009): *Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről*.

Jagofarov, D. A (2005): *Правовое регулирование системы образования*. [Az oktatási rendszer jogi szabályozása]

http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/knigi/?ELEMENT_ID=1761

Online: <http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/knigi/yagofarov2005/1111.php> és http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/knigi/yagofarov2005/1113.php?sphrase_id=6766 (2015.07.22.)

Szabó Miklós (2003): *Az orosz nevelés története*. Akadémiai Kiadó, Budapest. Pro Print, Csíkszereda.

- Mrázik Julianna (2015): *Nevelés és iskola. A nevelés pedagógiai antropológiai és összehasonlító megközelítése*. Ad Librum Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla – Németh András (1996) *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
<http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/08.06.html> (2015.07.22.)
- Kovaljova, G (é. n.) A PISA 2012-es méréseinek alapvető eredményei. [*Основные результаты Международной программы PISA-2012*]. Информационно-координационный центр по взаимодействию с Организацией экономического сотрудничества и развития. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
<http://oecdcentre.hse.ru/newsletter2.2> (2015.08.04.)
- Lenskaya, Elena (2009): *What does Russia know about its teachers and what can it learn from TALIS?* Paper presented at the annual meeting of the 53rd Annual Conference of the Comparative and International Education Society, Francis Marion Hotel, Charleston, South Carolina, Mar 22, online: http://citation.allacademic.com/meta/p304597_index.html (2015.08.05.)
- Nordic Recognition Network (2005): *The System Of Education In Russia* NORRIC. <http://www.norric.org> (2015.08.05.)

EDUCATION, TEACHER EDUCATION
AND TEACHERS' COLLEGES IN AUSTRALIA

Összefoglaló: A tanulmány célja, hogy röviden bemutassa az ausztrál oktatási rendszert és az ausztrál tanárképzést. Ausztráliában 43 egyetem található, közülük 22-ben van "neveléstudományi iskola", ahol a tanárképzés is folyik. Jelen tanulmány többnyire az ausztrál egyetemek honlap-elemzéseit fogja össze, ezen belül a 22 egyetem és ezek "neveléstudományi iskolái" kerültek vázlatos áttekintésre.

Kulcsszavak: oktatás, oktatási rendszer, tanárképzés

Summary: The aim of this study is to show shortly the education and the teacher education in Australia. Australia has 43 universities, 22 of them has school of education where teacher education used to take place. This study is mostly data description of the Australian universities' websites. 22 universities websites, their educational schools and other websites were studied.

Keywords: education, educational system, teacher education

Educational system in Australia

Education is very important in Australia because of its future prosperity and its international competitive.⁴⁵ The Australian Government wants to ensure that the all Australian students have access to a high-quality school education. Education in Australia in the first instance is the responsibility of the states and territories. Each state or territory government provides funding and regulates the public and private schools within its governing area. The federal government helps fund the public universities, but is not involved in setting university curriculum. The Australian Department of Education and Training is a department of the Government of Australia charged with the responsibility for national policies and programs that help Australians access quality and affordable early childhood education, school education, higher education, vocational education and training, international education and academic research.⁴⁶ The education in Australia is regulated by The Australian Education Act 2013.⁴⁷

⁴⁵ <http://www.education.gov.au/school-education>

⁴⁶ [https://en.wikipedia.org/wiki/Department_of_Education_and_Training_\(Australia\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Department_of_Education_and_Training_(Australia))

⁴⁷ <https://www.comlaw.gov.au/Details/C2013A00067>

The Australian Curriculum is being implemented in all states and territories of Australia, from Kindergarten to Year 12. It includes learning areas, general capabilities and cross-curriculum priorities that together support 21st century learning. The Australian Curriculum sets consistent high standards for what all young Australians should learn as they progress through schooling. It prepares Australia's next generation for the future. Assessment requirements and processes are the responsibility of states and territories.⁴⁸ The Australian Curriculum sets consistent national standards to improve learning outcomes for all young Australians. It sets out, through content descriptions and achievement standards, what students should be taught and achieve, as they progress through school.⁴⁹ The Australian Curriculum has eight learning areas: English, Mathematics, Science Humanities and Social Sciences, The Arts, Technologies, Health and Physical Education, Languages and Work studies. The Australian Curriculum pays explicit attention to how seven general capabilities (literacy, numeracy, information and communication technology capability, critical and creative thinking, personal and social capability, ethical understanding, and intercultural understanding) and three cross-curriculum priorities (Aboriginal and Torres Strait Islander histories and cultures, Asia and Australia's engagement with Asia, and sustainability) contribute to, and can be developed through each learning area.⁵⁰

Education in Australia is obligatory between the ages of five and fifteen to seventeen, depending on the state or territory, and date of birth. Formal schooling in Australia starts with a Foundation Year (the year before Year 1, which is known variously as Kindergarten, Preparatory Year, Pre-primary, Transition or Reception), before this children can have pre-primary education. The foundation year is followed by 12 years of primary and secondary school. In the senior secondary years, (Years 11 and 12) students can study for the Senior Secondary Certificate of Education (commonly referred to as Year 12 certificate), which is required for entry by most Australian universities and vocational education and training institutions. Technical and Further Education/TAFE colleges and Vocation Education and Training providers/VET providers). Post-compulsory education is regulated within the Australian Qualifications Framework, a unified system of national qualifications in schools, vocational education and training (TAFE)⁵¹ The Senior Secondary Certificate of Education is also an entry requirement by many international universities as well.⁵²

The Australian education is quite good, as the international evaluations show it. The Programme for International Student Assessment (PISA) 2009 evaluation ranked the Australian education system as sixth for reading, seventh for science and ninth

⁴⁸ https://en.wikipedia.org/wiki/Australian_Curriculum

⁴⁹ <http://www.australiancurriculum.edu.au/>

⁵⁰ <http://www.australiancurriculum.edu.au/Curriculum/Overview>

⁵¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Australia

⁵² <http://www.education.gov.au/school-education>

for mathematics. In 2012, education firm Pearson ranked Australian education as thirteenth in the world. The Education Index, published with the UN's Human Development Index in 2008, based on data from 2006, lists Australia as 0.993, amongst the highest in the world, tied for first with Denmark and Finland.⁵³

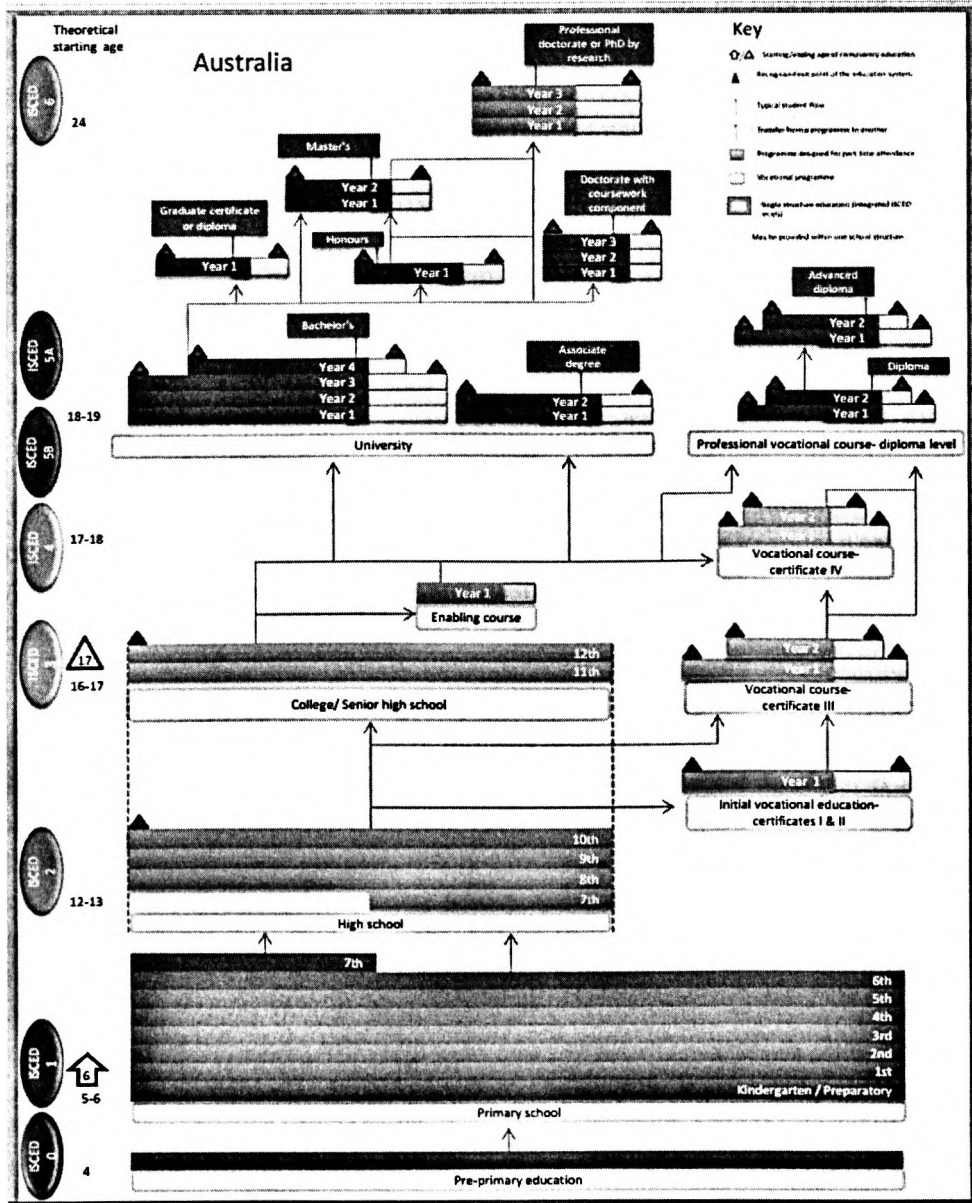
Distance education

The Australian education's specificity is the distance education. The country needs this kind of education because of its big distances. Many states have distance education, but here is mentioned the distance education in Queensland. The Department of Education and Training in Queensland provides distance education services through seven state schools, which were established to provide a schooling service to geographically isolated and other home based students with limited educational choice. Additionally, schools of distance education provide services to enhance learning opportunities by offering wider subject choice for mainstream school students and providing a service for by choice home based learners and students in a range of alternative education centres.⁵⁴

⁵³ https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Australia

⁵⁴ <http://education.qld.gov.au/curriculum/distance>

1. The system of Australian education



Source:

http://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/AUS/AUS_1997_EN.pdf

Distance has always been a challenge for education in Queensland. The state covers a vast area with communities small and large spread over many thousands of square kilometres. In the early part of the twentieth century the Department of Education implemented an itinerant teacher scheme. These intrepid souls travelled

through the outback, in the early days often on horseback. They visited families with children and provided schooling, if only for a brief time and rarely more than three times in the course of a year. The Department appointed the first itinerant teacher who visited isolated homes to bring some elementary education to these children in 1901. The development of a more efficient postal system made it possible to deliver educational materials to children all over Queensland via the post. The Primary Correspondence School was established in 1922. Another service saw Domestic Science and Manual Arts education delivered from travelling railway cars. This scheme ran from 1923 to 1967. There must have been great excitement when those trains came to town. From the 1960s and 70s isolated children also had access to lessons via School of the Air, using HF radio to interact with their teachers and classmates. As of 2005 all seven Schools of Distance Education deliver regular scheduled lessons via telephone, representing one of the most significant changes to the delivery of distance education in the last 30 years. The dramatically improved audio quality of telephone provides clearer reception and more reliable and consistent transmission. The Queensland Government committed over one million dollars to provide this enhanced communication medium as part of their ongoing commitment to the equitable provision of ICTs to all students. Correspondence and print based learning materials have historically been the foundation of delivering education over distance in Queensland. Many and varied audio and video programs have also been developed specifically for use in the distance learning context, to support and enhance the print based materials. But over time emerging technologies are being incorporated into the range of possible delivery options. Today, developers of distance learning resources are taking advantage of the opportunities offered by digital technology and the Internet. Video and audio resources can be delivered on CD-ROM or DVD. Whole courses can be delivered online. Learning objects offer interactive and engaging learning experiences around specific topics. Whatever the reason that students are isolated from school, ensuring the best educational outcomes for those students will continue to depend on the writing, development and production of effective and appropriate learning resources and interaction with dedicated and skilled teachers, be that via the post, telephone or email and the Web.⁵⁵

Teacher education

Teaching is the single largest profession in Australia, and the field of education continues to grow in size and significance, ensuring skilled and enthusiastic graduates are constantly in demand. Teaching and Education graduates are encouraged and supported in ongoing on-the-job and formal training designed to

⁵⁵ <http://education.qld.gov.au/curriculum/distance/history.html>

enhance their professional practice.⁵⁶ Post-compulsory education, so education at universities is regulated by the Australian Qualifications Framework. The Australian Qualifications Framework (AQF) is the national policy for regulated qualifications in Australian education and training. It incorporates the qualifications from each education and training sector into a single comprehensive national qualifications framework.⁵⁷ The AQF defines the level of the qualifications, the purpose, the summary, the knowledge, the skills, the application of knowledge and skills and the volume of learning of all the qualifications. For the high quality education schools need high qualified teachers as well, so the teacher quality is the single most important factor, in a school, in influencing student engagement and achievement. That is why teacher quality is one of the four key pillars of the Australian Government's students-first approach to school education. Improving teaching quality is the key to improving student achievement. The Australian Professional Standards for Teachers guide what teachers need to know and do so that students achieve their best.

Becoming a teacher in Queensland

Becoming a teacher is a significant commitment and there are a number of different pathways that are available to people wishing to commence a teaching career. These pathways enable individuals at different stages of their lives to build on their interests, qualifications, experience and knowledge. To be eligible for employment in both state and non-state Queensland schools, teachers must be registered with the Queensland College of Teachers. Gaining teacher registration is an important landmark in a teacher's career. It means the teacher has met the professional standards for entry into the profession in Queensland, which includes qualifications and suitability to teach requirements. There are a wide range of qualifications that can lead to eligibility for teacher registration. These programs are generally referred to as initial teacher education programs. Higher Education Institutions throughout Queensland offer initial teacher education programs which have been approved by the Queensland College of Teachers (QCT), to ensure graduates of these programs are eligible to apply for teacher registration.

Initial teacher education programs include:

- four-year undergraduate degrees, for example a Bachelor of Education
- dual or combined degree programs, where two degrees including an education degree, are completed at the same time, for example a Bachelor of Arts/Bachelor of Education

⁵⁶ <http://www.csu.edu.au/faculty/educat/courses>

⁵⁷ <http://www.aqf.edu.au/wp-content/uploads/2013/05/AQF-2nd-Edition-January-20131.pdf>

- postgraduate degrees, for example a Graduate Diploma in Education, for people who have already completed an academic degree in a non-education area such as a Bachelor of Science

People who have a vocational qualification, such as a trade, may be eligible for credit towards an approved undergraduate initial teacher education degree, for relevant vocational studies, professional experience and training, from a Higher Education Institution. The department also offers a suite of scholarships and grants to support high achieving aspiring and preservice teachers to complete their pathway into the teaching profession.⁵⁸

Pathways for school leavers

Many secondary school students are inspired by their teachers and want to pursue a teaching career. If someone is thinking about a teaching career the following steps will help them find the right pathway.

Steps to becoming a teacher

1. Students can get into an initial teacher education program in the learning phase or curriculum area that they want to teach.
2. They have to get some experience working with children or adolescents, such as through school work experience programs, volunteering, coaching sporting teams or even babysitting.
3. They have to decide what age group and subjects they would like to teach – early childhood, primary, junior secondary or senior secondary.
4. They have to find out about the requirements and qualifications needed to teach in Queensland and identify the initial teacher education programs that are available to them.
5. If they are in Year 11 or 12, they have to find out if their school offers any programs that would enable them to begin their teaching degree while they are still at school.
6. They have to check their eligibility for scholarships or grants offered by the department.
7. They have to apply for entry to their preferred teaching degree through the Queensland Tertiary Admissions Centre.
8. They have to enrol in and complete their initial teacher education program. They will need to do well in both the academic components and practice teaching components of the qualification.

⁵⁸ <http://education.qld.gov.au/hr/recruitment/teaching/becoming-teacher.html>

9. During the final year of their studies, they can complete the application for teacher employment in state schools process. Application processes for positions in non-state schools, such as catholic and independent schools are different and information about these processes is available from these schooling sectors.
10. When they submit their application for teacher employment they should also submit their application for teacher registration with the Queensland College of Teachers.

If someone is currently in Year 11 or 12 and want to be a teacher they may be able to fast track their career and begin their qualification now. Higher Education Institutions (HEIs) are offering programs to secondary students which can reduce the number of subjects required to be completed at university, or offer direct entry to university.⁵⁹ The Department of Education and Training in Queensland offers a number of scholarships or grants to high achieving aspiring and preservice teachers who are about to commence or are currently completing an approved undergraduate or postgraduate preservice teacher education program. Opportunities are also offered for existing teachers who wish to further their teaching skills and experience.⁶⁰

Courses of the School of Education of the University of Queensland

1. Teacher Preparation Programs

- 1.1.** *The Bachelor of Education* (Primary, this program develops teachers across the year levels 1 – 7, spanning the Early and Middle Phases of Learning.) *Bachelor of Education (Middle Years of Schooling)* (The program develops specialist teachers across the year levels 4-9, aligning with the Middle Phase of Learning.)
- 1.2.** *Bachelor of Education* (Secondary, Dual Degrees, This pre-service teacher education program is available only as a dual degree. To find out more about dual degrees visit: Dual Programs)
- 1.3.** *Graduate Diploma in Education* (Secondary, the Graduate Diploma in Education is a one-year teacher preparation program for students who already hold a tertiary degree.)

2. Postgraduate Coursework Programs

These programs are concerned with education practice, scholarship and research, each with differing emphases. The choice of program will depend on professional

⁵⁹ <http://education.qld.gov.au/hr/recruitment/teaching/pathways-secondarystudents.html>

⁶⁰ <http://education.qld.gov.au/hr/recruitment/teaching/scholarships.html>

needs, interests and aspirations as well as on background qualifications and eligibility.

- 2.1. *Graduate Certificate in Educational Studies* (The Graduate Certificate gives professional educators a chance to reflect on practice in education, but also provides a social sciences course for such people as youth workers, therapists, childcare workers, criminal justice workers and parents.)
- 2.2. *Graduate Diploma in Educational Studies* (The Graduate Diploma offers the opportunity for students to develop and extend professional expertise in the field of education on specialised educational topics.)
- 2.3. *Master of Educational Studies* (2 plans available) (The Master of Educational Studies (MEdSt) degree offers the opportunity for students to develop and extend professional expertise in the field of education on specialised educational topics.)
- 2.2. *Graduate Certificate in Higher Education* (The Graduate Certificate in Higher Education is designed for university and higher education teachers who seek to improve their educational practice.)

3. Postgraduate Research Programs

This program focuses on key areas of work within the school: language and literacy learning, adolescence and 'at risk' youth, multiliteracies and new technologies, educational policy and social change, "productive pedagogies" and learning, curriculum reform and school leadership, culture and identity.

- 3.1. *Bachelor of Education (Honours)* (The Honours program prepares students for independent scholarship through coursework and research leading to a written thesis.)
- 3.2. *Master of Philosophy* (The aim of the Master of Philosophy (MPhil) program is to provide research training in a manner that fosters the development of independent research skills in candidates.)
- 3.3. *Doctor of Philosophy* (The aim of the PhD program is to provide research training in a manner that fosters the d)⁶¹

Teachers' colleges in Australia (other universities)

Teacher's colleges in Australia have by now become part of the general university offering rather being different institutions as they were in the past. Many universities now have a school of education where teacher education is undertaken, along with providing opportunities for postgraduate studies. Here are the universities having school of education:

⁶¹ <http://www.uq.edu.au/education/school-of-education-courses-and-programs-overview>

Charles Darwin University, Charles Sturt University, Deakin University, Edith Cowan University, Flinders University, James Cook University, Monash University, Murdoch University, Queensland University of Technology, Southern Cross University, University of Canberra, University of Melbourne, University of New England, University of New South Wales, University of Newcastle, University of Queensland, University of South Australia, University of Southern Queensland, University of Sydney, University of Tasmania, University of the Sunshine Coast, University of Western Australia.⁶²

Charles Sturt University (CSU)

The Faculty of Education of CSU

The Faculty is one of the faculties of Charles Sturt University. This faculty is one of the largest Faculties of Education in Australia. It has more than 7400 students and 120 academic and general staff. They offer a wide range of courses in teacher education at undergraduate, postgraduate and doctoral levels. Their graduates are prepared for employment across Australia and beyond.⁶³

The School of Education of the Faculty of Education of CSU

The School of Education has an innovative approach to education. The School has a reputation within its communities as a school with new ideas in online, flexible and distance education, along with its long history in providing high quality on-campus and blended teacher education curriculum. The School enjoys an international reputation with a strong research profile, with leaders in diverse fields such as Maths Education; Action Research; Early Childhood Education; Transitions and Pedagogy; and Technology and Teaching Practice, and several staff are members of the Research Institute for Professional Practice, Learning and Education (RIPPLE). Studying opportunities include undergraduate teacher education programs in Early Childhood and Primary, Kindergarten to Year 12 and Adult and Vocational Education, as well as postgraduate degrees in Primary and Secondary teaching and Adult and Vocational Education.⁶⁴ The School of Education offers undergraduate and postgraduate courses that qualify students for many levels of teaching, from early childhood through to secondary. They also offer courses in Adult and Vocational Education and Technology and Applied Studies (TAS). At the postgraduate level, they offer a number of graduate certificates in study areas such as Literacy and Classroom

⁶² <http://www.australianuniversities.com.au/schools/teaching/>

⁶³ <http://www.csu.edu.au/faculty/educat>

⁶⁴ <http://www.csu.edu.au/faculty/educat/edu>

Technology, as well as a Master of Education. There are also opportunities to pursue a Doctor of Philosophy - Education through the School of Education.⁶⁵

1. Undergraduate courses of the School

(most of them are 4 years long and full time) are:

- Associate Degree in Adult and Vocational Education
- Bachelor of Adult and Vocational Education (with specialisations)
- Bachelor of Education (Birth to Five Years)
- Bachelor of Education (Early Childhood and Primary)
- Bachelor of Education (Health and Physical Education)
- Bachelor of Education (K - 12)
- Bachelor of Education (Secondary) - Industry Entry
- Bachelor of Education (Technology and Applied Studies)
- Bachelor of Educational Studies
- Bachelor of Outdoor Education
- Bachelor of Teaching (Primary)
- Bachelor of Teaching (Secondary)
- TAE40110 Certificate IV in Training and Assessment Undergraduate.⁶⁶

Some courses of the School

1.1. Bachelor of Education

Bachelor of Education (K-12) prepares graduates for flexible practice as teachers in both primary and secondary school settings. This course produces teacher-ready individuals who are reflective in their practice, will manage the changing nature of teaching, have well developed interpersonal skills and desire to put current developments in learning and teaching into practice. This innovative course aims to develop graduates who are sensitive to the community context in which they work. It also aims to promote personal and professional attitudes and values that will encourage an optimistic, ethically sound and thoughtful approach to the educational and personal development. Graduates will be eligible for employment in primary and secondary schools. Notably, accrediting teachers to teach in both primary and secondary school settings is an opportunity few teacher education degrees offer.⁶⁷

1.2. Bachelor of Educational Studies

⁶⁵ <http://www.csu.edu.au/faculty/educat/edu/courses>

⁶⁶ <http://www.csu.edu.au/courses/education#Undergraduate>

⁶⁷ <http://www.csu.edu.au/courses/bachelor-education-k12>

Bachelor of Educational Studies offers a flexible, generalist degree, with a wide range of opportunities available to graduates. Students can choose to exit with the Associate Degree or Diploma of Educational Studies. The aim of the course is to increase the potential for students to meet a wider range of vocational needs in an increasingly broad variety of educational environments such as vacation care, homework centres, tutoring in private colleges and home tutoring. It allows students' flexibility in the construction of a program of study that they consider best meets their future employment needs. This course is not professionally accredited as teaching qualification. There are two different qualifications available here: Associate Degree in Educational Studies and Diploma of Educational Studies. The Associate Degree in Educational Studies allows students to develop the skills required to become successful, ethical and responsible education professionals who are able to think and act independently. Students will learn to use analytical, operational, and generalist skills required for the conduct of educational activities, recognition and solution of problems, and the identification of development opportunities in educational settings. The Diploma of Educational Studies provides students with formal qualifications in education that reflect a generalist level of study in the field of education. The course provides a basic understanding of conceptual tools, theories and methodologies in education and a general orientation to the purposes, functions and practices within nominated areas of study. The Diploma provides students with knowledge, skills and attitudes at an introductory level.⁶⁸

1.3. Bachelor of teaching (primary)

Students must have completed an undergraduate degree for admission to this course. Bachelor of teaching (primary) prepares primary school educators who are effective, critically reflective professional practitioners in various educational settings. The graduates from this school are committed to education and the transformation of individuals, schools and society. This course allows students to develop effective skills in the teaching of the full range of subject knowledge as a dynamic aspect of children's curricular experience. Graduates will be responsive to the rights of diverse learners and community groups. They will understand the need as scholarly and autonomous adult learners to take responsibility for their own continuing personal and professional development as critically reflective professionals. The Faculty of Education's graduate entry courses are pre-service teaching qualifications. Eligibility for entry is dependent upon a prior tertiary qualification – the nature of which is determined by specific admission criteria for each course. Graduate entry courses provide initial teaching education qualifications at the undergraduate level in various areas such as Early Childhood, Primary and Secondary Teaching. Student will have professional experience during their courses. During Session 1 of the course,

⁶⁸ <http://www.csu.edu.au/courses/bachelor-of-educational-studies>

students attend a 10-day in-school observation in a primary school, to orientate themselves towards primary teaching. Students will complete a minimum 10 weeks of professional experience which is divided into two separate placements. In the first teaching practice students will concentrate on the following: planning, implementing and evaluating lessons, classroom management and collecting information relating to: child conceptual and physical development; the relationship between the school and its community; and individual differences of students. In the second teaching practice session students will be expected to concentrate on: planning, implementing and evaluating units of work, classroom management whole school management and pupil welfare, cultural and individual differences and collecting information relating to: across curriculum perspectives; teacher roles outside the classroom; and school and faculty organisation and management extending their knowledge of particular curriculum areas into integrated curriculum.⁶⁹

1.4. Bachelor of teaching (secondary)

Students must have completed an undergraduate degree for admission to this course. Bachelor of Teaching (secondary) aims to produce highly capable teaching professionals whose knowledge and skills are significant both within and beyond the classroom. Graduates of Bachelor of Teaching (secondary) will be specialist secondary school educators who are critically reflective professional practitioners, knowledgeable in their specialist content area and who are able to operate effectively in a variety of secondary educational contexts. Graduates of this course will: be committed to education as a process of critical transformation of individuals, school and society; have a deep understanding of, and effective skill in the teaching of the full range of subject knowledge as a dynamic aspect of children's curricular experience; make appropriate and explicit links between discipline and pedagogical knowledge; be responsive to the rights and needs of diverse learners and community groups; understand the need as scholarly and autonomous adult learners to take responsibility for their own continuing personal and professional development as critically reflective professionals. CSU's Bachelor of Teaching (Secondary) is a pre-service teaching qualification. Eligibility for entry is dependent upon a prior tertiary qualification, the nature of which is determined by specific admission criteria for each course. Graduates of the Bachelor of Teaching (Secondary) who have met the relevant requirements for suitable undergraduate study, are qualified to teach subjects related to the respective curriculum method studied (major). Graduates may add a second teaching area(minor), if they have completed appropriate

⁶⁹ <http://www.csu.edu.au/courses/bachelor-of-teaching-primary>

undergraduate study, as well as a second curriculum method subject and related professional experience placement.⁷⁰

2.1. Master of teaching (primary)

Master of Teaching primary is designed to graduate primary school educators who are reflective practitioners and future leaders in various educational settings, to educate teachers who are committed to education and the transformation of individuals, schools and society. It provides students an opportunity to develop the strengths from their undergraduate degree and to deepen and refine their capacity for critical reflection. Graduates will develop an advanced understanding of teaching and learning processes and outcomes and the ability to analyse teaching practices and educational issues to improve their own practice. While maintaining a focus on higher levels of practical competence, this degree provides a greater depth of understanding of theory and current research findings and enhanced skills in interpreting, applying and conducting classroom research. It provides a strong foundation for future professional development and is ideal for those who might wish to fast track into leadership roles. Students will develop effective skills in the teaching of the full range of subject knowledge as a dynamic aspect of children's curricular experience. Graduates will be responsive to the rights of diverse learners and community groups.⁷¹

2.2. Master of teaching (secondary)

Master of Teaching secondary is a two-year postgraduate degree for people whose undergraduate degree reflects a strong academic record and who see exciting challenges and personal rewards that the teaching profession offers. Master of Teaching secondary is designed with the premise that students come from diverse backgrounds and builds on previously-attained knowledge and experience. The course provides students an opportunity to develop the strengths from their undergraduate degree and to deepen and refine their capacity for critical reflection. Graduates will develop an advanced understanding of teaching and learning processes and outcomes and the ability to analyse teaching practices and educational issues to improve their own practice. As well as focusing on higher levels of practical competence, this degree provides a greater depth of understanding of theory and current research findings and enhanced skills in interpreting, applying and conducting classroom research. It provides a strong foundation for future professional development and is ideal for those who might wish to fast track into

⁷⁰ <http://www.csu.edu.au/courses/bachelor-of-teaching-secondary>

⁷¹ <http://www.csu.edu.au/courses/teaching-primary-master>

leadership roles. Graduates of this course will meet requirements for a four-year trained teacher.⁷²

In the master courses both at bachelor and master levels in an online setting, students will engage in scholarly activities associated with learning and teaching, and explore the complexities of assessment and evaluation, with the aim of becoming a creative and innovative teacher. The first year of this course focuses strongly on practical skills for teachers, while the second year provides an opportunity to more deeply explore research and theoretical issues of education. Besides that students will have the opportunity to test theories and practice teaching skills in two 30-day practicum placements. The course includes a research component in the second year professional experience placement.

Queensland University of Technology (QUT)

The Queensland University of Technology has been preparing teachers for over 50 years. Today they have about 4,500 students and 200 staff, they are one of Australia's largest providers of undergraduate and postgraduate education for teachers, and recognised as one of the top three Australian education faculties in research.⁷³ They are a national and international leader in education, with research-based expertise in learning and teaching. They combine outstanding academic programs with the latest knowledge from leading research to give students a strong career advantage. Their extensive networks with schools and the broader education community provide additional opportunities to gain extensive experience.⁷⁴

The School of Education

The Educational School of The Queensland University of Technology offers the following courses: Early childhood – they have⁷⁵ the greatest choice of specialist early childhood programs in Queensland; Primary education⁷⁶; Secondary education⁷⁷; Study teaching⁷⁸; Education specialisation⁷⁹. To become a teacher there are two ways depending on previously finished schools. If someone already have an undergraduate qualification, they may be eligible to study their Master of Teaching and get their teaching qualification in just four semesters. If someone have no

⁷² <http://www.csu.edu.au/courses/bachelor-of-teaching-secondary>

⁷³ <https://www.qut.edu.au/education/courses-and-study>

⁷⁴ <https://www.qut.edu.au/education>

⁷⁵ <https://www.qut.edu.au/study/study-areas/study-early-childhood-education>

⁷⁶ <https://www.qut.edu.au/study/study-areas/study-primary-education>

⁷⁷ <https://www.qut.edu.au/study/study-areas/study-secondary-education>

⁷⁸ <https://www.qut.edu.au/study/study-areas/study-teaching>

⁷⁹ <https://www.qut.edu.au/study/study-areas/study-an-education-specialisation>

undergraduate qualifications, they can choose to study one of our bachelor degrees in the areas of: early childhood, primary education, secondary education.

Primary education

Primary education courses at the Queensland University of Technology give students the knowledge and experience to teach primary school students from Preparation to Year 6. Their students will be assigned to real schools to get experience in practising and applying their learning, supervised by professional educators.

Secondary education

The university's secondary education courses give students the skills and practical experience to teach all years of secondary school, from Year 7 to 12. Students will become a qualified specialist in their chosen teaching areas, supported by leading academics in the field of education. This will guide students' career and allow students to specialise in their teaching. Their students will complete field placements in real school classrooms, supervised by practising professionals. The university's courses meet the professional teaching standards for graduate teachers of the Australian Institute for Teaching and School Leadership and the Queensland College of Teachers.⁸⁰ The university has undergraduate and postgraduate courses as the other universities as well.

Bachelor of Education (secondary)

Students will be qualified in two teaching areas, and able to teach all years in a secondary school.

- Gain extensive classroom experience through field experience placements organised by QUT.
- This course meets national and state professional teaching standards for graduate teachers.
- If students already have a degree in an area other than education, they may be eligible to study a graduate entry program.

⁸⁰ <https://www.qut.edu.au/study/study-areas/study-teaching>

Southern Cross University (SCU)

School of Education

Southern Cross University's School of Education is a dynamic learning community dedicated to fostering excellence across early childhood, primary, secondary, vocational education and training and higher education. They have collaborative links with teachers, schools and other educational organisations across the region, as well as with the national and international educational community. At the School of Education they are committed to quality in our teaching and to the advancement and dissemination of knowledge through scholarly research, providing quality professional development opportunities for practising teachers and professionals.⁸¹

The School offers the following courses:

1. Undergraduate courses:

- Bachelor of Arts/Bachelor of Education (Primary)
- Bachelor of Arts/Bachelor of Education (Primary/Early Childhood)
- Bachelor of Arts/Bachelor of Education (Primary/Secondary)
- Bachelor of Arts/Bachelor of Education (Secondary)
- Bachelor of Educational Studies
- Bachelor of Technology/Bachelor of Education (Secondary)

2. Honours of courses:

- Bachelor of Education (honours)

3. Postgraduate courses:

- Graduate Certificate in Academic Practice
- Graduate Certificate of Childhood and Youth Studies
- Graduate Diploma in Education (Early Childhood)
- Graduate Diploma of Vocational Education and Training
- Master of Childhood and Youth Studies
- Master of Education
- Master of Teaching⁸²

⁸¹ <http://scu.edu.au/education/>

⁸² <http://scu.edu.au/education/index.php/4>

Some of the courses of the School:

Bachelor of Arts/Bachelor of Education (secondary)

This combined degree prepares graduates to teach in up to two secondary teaching areas in English, mathematics, modern history, biology, chemistry, environmental science, physical education, geography, society and culture and Aboriginal studies. Alternatively, students can study one secondary teaching area, and specialise in Special Education or Aboriginal and Torres Strait Islander Education to expand career opportunities. This is in addition to studies in literacy and numeracy, equity and diversity, supporting learners with diverse needs, assessment. Students complete a number of practical teaching experiences to put theory into practice and to observe and reflect on the dynamics of the education environment. They will graduate as teachers who understand the attributes of inclusive education, the development and learning of young people, and the importance of life-long learning. Graduates may find employment as a secondary school teacher in schools and colleges. Graduates can teach in up to two subjects; or one subject with specialist skills in Special Education or Aboriginal and Torres Strait Islander education. Further career opportunities exist for education degree graduates as an after-school care coordinator, tutor, community/ environment/ outdoors educator, or education officer with various organisations including the armed services. In addition to teaching in schools, graduates may also find work in a range of training and development settings in industry, and the public service.⁸³

There is some information about the assessment-, and teaching methods: The assessment methods used in this course vary from unit to unit. Most units have progressive assessment with grades typically allocated across a combination of assessment tasks due at different times during the study period. Some units may also include a formal examination at the end of the study period. Assessment requirements for each unit are advised in writing to students at the commencement of each study period with clear guidelines, due dates, and the weighting for each assessment task. At the teaching methods on-campus students experience a variety of teaching approaches including face-to-face lectures and tutorials. Some units offer online activities, classes, pre-recorded and/or live lectures. The method of teaching may vary from unit to unit. The distance education study option is highly interactive and strives to promote collaboration and a sense of community. Students may receive online pre-recorded and/or live lectures, electronic study materials, workshops, online discussion forums and virtual classes. The method of teaching may vary from unit to unit.⁸⁴

⁸³ <http://courses.scu.edu.au/courses/bachelor-of-artsbachelor-of-education-primary/2016>

⁸⁴ <http://courses.scu.edu.au/courses/bachelor-of-artsbachelor-of-education-secondary/2016>

Master of Teaching

The Master of Teaching is a graduate-entry qualification that prepares graduates for secondary or early childhood teaching. Graduates can teach in secondary schools (up to two subjects), or in early childhood settings (birth to five years). The degree includes an extended educational research project and professional experience placements are included throughout the course. Graduates will typically work as teachers in either secondary schools or in early childhood settings, nationally and internationally. Some graduates may pursue work in a range of training and development settings in industry, the public service and the arts. Students complete a program of practical in-school teaching experiences during the course, which enable them to put theory into practice as they observe and reflect on classroom dynamics. It also provides opportunities for them to become acquainted with the formal and informal aspects of what occurs in classrooms and schools or early childhood settings and to demonstrate their independent and professional capabilities as teachers. Students complete four research units that focus on an area of education that is significant to their field of teacher education, or to education as a whole.

Educational associations in Australia

There are many educational organizations which help the teachers work, give them trainings and further trainings.

1. Australian Institute for Teaching and School Leadership

This institute acknowledges the Traditional Custodians of the Lands across Australia and they pay their respects to Elders past, present and future. The Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) provides national leadership for the Australian, State and Territory Governments in promoting excellence in the profession of teaching and school leadership.⁸⁵

The Institute's role is to:

- develop and maintain rigorous Australian professional standards for teaching and school leadership
- implement an agreed system of national accreditation of teachers based on these standards
- foster and drive high quality professional development for teachers and school leaders through professional standards, professional learning and a national approach to the accreditation of pre-service teacher education courses

⁸⁵ <http://www.aitsl.edu.au/about-us>

- undertake and engage with international research and innovative developments in best practice
- work collaboratively with government and non-government school systems, key stakeholders including professional associations and education unions, teacher educators, business and school communities, and the Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) and Education Services Australia (ESA)
- fulfil the role of assessing authority under the Migration Regulations 1994 for the purposes of skilled migration to Australia as a pre-primary, primary or secondary school teacher.

2. Teacher Education Centres of Excellence

The Improving Teacher Quality National Partnership included the establishment of School Centres of Excellence to provide high quality professional/field experiences to preservice teachers and professional development for teachers.

The aims of the Teacher Education Centres of Excellence include:

- providing quality supervision, mentoring and support to preservice teachers
- strengthening linkages between preservice teacher education programs and the transition to employment as a teacher
- providing ongoing professional development for teachers
- promoting and demonstrating quality teaching, including behaviour management which improves student learning outcomes
- working with other schools to strengthen the quality of teaching and to improve student learning outcomes.⁸⁶

3. The Australian Professional Teachers Association

The Australian Professional Teachers Association (APTA) is a federation of state and territory joint councils of teacher professional associations representing over 160 000 teachers, from government and non-government schools within Australia. Their work provides value to the community, ensuring ongoing support for the profession while developing quality teaching and leadership. Each state and territory has a joint council which is a member of the APTA. Each of these councils represents its professional education member associations. All of these associations are managed and maintained by professional educators. The APTA provides a national voice for Australian teachers from all sectors and all levels of education. The purpose of the APTA is to provide leadership that supports and advances professional teaching associations. The purpose of the APTA is to:

⁸⁶ <http://education.qld.gov.au/nationalpartnerships/centres-excellence.html>

- be a voice for, and raise the profile of, the profession;
- build an informed and supportive network for collaborative activities, projects and research;
- be proactive in the development, implementation and review of policy;
- advocate in matters of significance to the profession;
- liaise, collaborate and network with relevant national and international organisations.⁸⁷

4. Australian Teacher Education Association (ATEA)

The Australian Teacher Education Association (ATEA) is the major professional association for teacher educators in Australia. The mission of the Australian Teacher Education Association is to promote: The preservice and continuing education of teachers in all forms and contexts; The teacher education as central in the educational enterprise of the nation; Research on teacher education as a core endeavour.

The Association enacts this mission through several key strategies, namely:

- to foster improvement in initial teacher education;
- to promote and support the teaching profession;
- to form strong links with the individuals and organisations involved in educational change;
- to improve the nature, quality and availability of professional development for teacher educators and
- to promote and disseminate research, ideas and practices, innovation and evaluation in teacher education.⁸⁸

There are other association as well focusing on each subject for example:

- Australian Science Teachers Association (<http://asta.edu.au/>)
- Australian Association of Mathematics Teachers (<http://www.aamt.edu.au/>)
- The History Teachers' Association of Australia (<http://www.historyteacher.org.au/>)
- Australian Geography Teachers Association (<http://www.agta.asn.au/>)
- Australian Literacy Educators' Association (<https://www.alea.edu.au/>)
- Australian Association for the Teaching of English (<https://www.aate.org.au/>)

Conclusion

⁸⁷ <http://www.apta.edu.au/>

⁸⁸ <http://www.atea.edu.au/>

There are 43 universities in Australia.⁸⁹ 22 of them have a School of Education where the teacher training is being held. As the data says all the schools have both, primary and secondary teacher education. Students can study teaching on bachelor and master level as well. The bachelor courses are usually 4 years long and full time, the master courses are shorter 1 or 2 years long and they can be part time or distance education too. The federal government is not involved in setting university curriculum, so the universities set their own ones. Each universities' website give us information about their educational courses differently. This topic would need a further research to give us wider description of the Australian educational system, their teacher education, their teacher colleges.

Bibliography

Australian Curriculum: <http://www.australiancurriculum.edu.au/>
(2015.08.20.)

Australian Curriculum:
https://en.wikipedia.org/wiki/Australian_Curriculum (2015.08.20.)

Australian Curriculum:
<http://www.australiancurriculum.edu.au/Curriculum/Overview>
(2015.09.25.)

Australian Institute for Teaching and School Leadership:

⁸⁹ https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Australia

<http://www.aitsl.edu.au/about-us/mission> (2015.09.25.)

Australian Professional Teachers Association:
<http://www.apta.edu.au/> (2015.08.19.)

Australian Qualifications Framework:
<http://www.aqf.edu.au/wp-content/uploads/2013/05/AQF-2nd-Edition-January-20131.pdf>
 (2015.08.22.)

Australian Teacher Education Association:
<http://www.atea.edu.au/> (2015.08.20.)

Bachelor of Art/Bachelor of Education secondary of SCU:
<http://courses.scu.edu.au/courses/bachelor-of-artsbachelor-of-education-primary/2016>
 (2015.08.19.)

Bachelor of Education K12 of CSU:
<http://www.csu.edu.au/courses/bachelor-education-k12> (2015.07.19.)

Bachelor of education secondary of QUT:
<https://www.qut.edu.au/study/courses/bachelor-of-education-secondary> (2015.07.17.)

Bachelor of Educational Studies of CSU:
<http://www.csu.edu.au/courses/bachelor-of-educational-studies>
 (2015.07.19.)

Bachelor of teaching primary of CSU:
<http://www.csu.edu.au/courses/bachelor-of-teaching-primary>
 (2015.07.17.)

Becoming a teacher in Queensland.
<http://education.qld.gov.au/hr/recruitment/teaching/becoming-teacher.html> (2015.09.27.)

Courses and study – education – of QUT:
<https://www.qut.edu.au/education/courses-and-study> (2015.07.17.)

Courses of SCU: <http://scu.edu.au/education/index.php/4> (2015.08.18.)

Courses of the School of Education of CSU:
<http://www.csu.edu.au/faculty/educat/edu/courses> (2015.07.20.)

Courses offered in the Faculty of Education of CSU:
<http://www.csu.edu.au/faculty/educat/courses> (2015.07.20.)

Courses: Bachelor of Teaching secondary at CSU:
<http://www.csu.edu.au/courses/bachelor-of-teaching-secondary>
 (2015.07.19.)

Courses: Master of Teaching secondary at CSU:
<http://www.csu.edu.au/courses/teaching-secondary-master>
 (2015.07.19.)

Department of Education and Training Australia:
[https://en.wikipedia.org/wiki/Department_of_Education_and_Training_\(Australia\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Department_of_Education_and_Training_(Australia)) (2015.08.19.)

Distance education in Queensland:
<http://education.qld.gov.au/curriculum/distance/> (2015.09.25.)

Education in Australia:
https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Australia (2015.08.15.)

Education in Australia:
<http://www.education.gov.au/school-education> (2015.09.25.)

Faculty of Education of CSU:
<http://www.csu.edu.au/faculty/educat> (2015.07.19.)

History of Education in Queensland:
<http://education.qld.gov.au/curriculum/distance/history.html>
 (2015.09.25.)

Master of teaching at SCU:

<http://courses.scu.edu.au/courses/master-of-teaching/2016>
(2015.08.19.)

Master of teaching primary of CSU:

<http://www.csu.edu.au/courses/teaching-primary-master> (2015.07.19.)

Pathway for school leavers:

<http://education.qld.gov.au/hr/recruitment/teaching/pathways-secondarystudents.html>
(2015.09.27.)

Quality teaching:

<http://www.education.gov.au/quality-teaching> (2015.09.27.)

School education:

<http://www.education.gov.au/school-education> (2015.09.26.)

School of Education Courses of The University of Queensland:

<http://www.uq.edu.au/education/school-of-education-courses-and-programs-overview>
(2015.09.27.)

School of Education of QUT:

<https://www.qut.edu.au/education> (2015.07.17.)

School of Education of SCU: <http://scu.edu.au/education/> (2015.08.19.)

School of Education of SCU:

<http://www.csu.edu.au/faculty/educat/edu> (2015.08.19.)

Scholarships and grants in Queensland:

<http://education.qld.gov.au/hr/recruitment/teaching/scholarships.html>
(2015.09.27.)

Study secondary education at QUT:

<https://www.qut.edu.au/study/study-areas/study-secondary-education>
(2015.07.17.)

Study secondary education at QUT:

<https://www.qut.edu.au/study/study-areas/undergraduate/education-undergraduate-courses/study-secondary-education> (2015.07.17.)

Study teaching at QUT:

<https://www.qut.edu.au/study/study-areas/study-teaching>
(2015.07.17.)

Teachers Colleges Australia:

<http://www.australianuniversities.com.au/schools/teaching/>
(2015.07.15.)

Teacher Education Centres of Excellence:

<http://education.qld.gov.au/nationalpartnerships/centres-excellence.html> (2015.09.25.)

The Australian Education Act 2013:

<https://www.comlaw.gov.au/Details/C2013A00067> (2015.09.25.)

The Faculty of Education of CSU:

<http://www.csu.edu.au/faculty/education> (2015.07.19.)

The system of Australian education:

http://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/AUS/AUS_1997_EN.pdf
(2015.09.27.)

Undergraduate courses of the School of Education of CSU:

<http://www.csu.edu.au/courses/education#Undergraduate> (2015.08.19.)

RENÁTA ANNA DEZSŐ

INTERNATIONAL SEGMENTS OF TEACHER
EDUCATION AT THE INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES
OF THE UNIVERSITY OF PÉCS

Összefoglaló: Jelen tanulmány célja kettős: egyrészt bemutatja a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet nemzetközi szakmai kapcsolatai szervezésének kurrens eredményeit, terveit, fejlesztési lehetőségeit az intézményi partnerség szintjén, másrészt ízelítőt nyújt mobilitási programokban résztvevők által látogatott, az Intézet által kínált neveléstudományi, tanárképzéshez kapcsolódó kurzusok tárházából. Az írás fókuszában az Intézet legnagyobb tanszéke munkájának bemutatása áll.

Summary: The goal of the present study is twofold. On one hand it offers an overview of the current results and further intentions of organising and developing the international professional network of the Institute of Education Sciences (Institute) of the University of Pécs (PTE) while on the other hand it gives an outline of courses related to Education Sciences and teacher education offered by the Institute for mobility students. The limitation of the study is that it concentrates rather on the activities of the largest Department of the Institute. Keywords: teacher education, international networking, inclusive education, productive learning

Introduction

When one intends to examine any kind of network of an institutionally organized item they face challenges while defining what is meant to be by the particular network. Whose network are we talking about? Is it the personal professional network of the employees or does it have a narrower framework?

Academics have their own professional circles on international levels that are not necessarily connected in organic ways to the activities of their peer academics at the institutional items they are employed by therefore in the followings the Reader is not offered an overview of each and every professional acquaintances of the employees of the Institute of Education Sciences (Institute). Our focus is on universities, university faculties or departments abroad that have a kind of valid official written contact with our Institute that are being used actively in the past five years. In order to offer a current picture of the international segments of the Institute, when talking

about our courses offered for mobility students we also spotlight those ones that have actually been running in the last five years.

About the Institute

Our Institute together with the Institute of Psychology at the University of Pécs (PTE) is responsible to train student teachers (students who intend to become teachers) let them major in any discipline of Humanities, Science, Sports, Music or Arts through courses related to general psycho-pedagogical issues. Also, the Institute offers its own bachelor course in education and three different master courses related to education: curriculum development, sciences of education and teacher of pedagogy.

Although the Institute belongs to the Faculty of Humanities, we have students from other faculties of our university (Faculty of Sciences as our primary partner and the Faculty of Arts in some cases), basically those who major a kind of teacher education.

The Institute is based on the cooperation of three departments and its work is professionally linked to a doctoral school, although doctoral schools structurally belong to particular faculties of PTE. This doctoral school is entitled "Education and Society" and offers a track in the history of education and another one in the sociology of education – with a specialisation in Romany Studies. The doctoral school founded by professor Forray has been running from the academic year 2006/2007 and has had candidates from abroad. For instance we hosted a successful habilitation process from Slovakia in 2015 in Hungarian and also absolved a PhD process in English for an American candidate in 2010.

The Department of History of Education and Civilization has been running from 2004 on and employs three colleagues full time. Its head, professor Kéri also chairs the doctoral school since 2012. Through her professional activities the department has international links to the teacher education of the University of Rouen, France and that of the University of Salamanca, Spain.

Six full time lecturers add to the activities of the Department of Romany Studies and Sociology of Education. As a unique scenario of Hungarian tertiary education it runs courses related to teacher education since 2000, managed by professor Forray. Concerning teacher education today it offers the qualification of Romany Studies teacher with specializations in Romani and Beash languages. The most significant international research in the past five years at the department, *WE: Wor(l)ds which exclude* was carried out in 2013-2014 and was supported by the European Commission. It focused fundamental rights and citizenship and involved partners from Italy (Centre for Ethnographic Research and Applied Anthropology (CREAa) at

the University of Verona), Portugal (CRIA, a Portuguese centre for social and cultural anthropology), Romania (Romanian Institute for Research on National Minorities, Cluj-Napoca), Great Britain (International Centre for Guidance Studies at University of Derby) and France (LIRCES Laboratory of the Faculty of Literature, Arts and Human Sciences of the University of Nice).

The Department of Educational Theory has been working in its present form (with roots back to 1948) since 2004, today eight full time lecturers work at the department. It has had several international links due to the activities of colleagues. The remaining one is a Berlin, Germany based institute, IPLE (Institute for Productive Learning in Europe) – our professional activities related to it is detailed below.

Current International Relations – in a Nutshell

Our official partners in the past few years remain mostly the same (see Chart 1). The contact language to our partners is basically English or Spanish and German occasionally.

Besides bilateral agreements within the framework of the Erasmus (now Erasmus+) programmes we signed an agreement with the II. Ferenc Rákóczi Transcarpathian Hungarian Institute, Beherovo, the Ukraine in 2014. The reason behind this action is that we consider the connections with Hungarian speaking teacher education centres in the Carpathian Basin (Romania, the Ukraine, Serbia, Croatia, and Slovakia) being essential for responsible educational experts working in Hungary.

Name of University	Country and Erasmus Code
Pädagogische Hochschule Vorarlberg	A FELDKIR01
Otto von Guericke Universität Magdeburg	D MAGDEBU01
Universidad de La Coruña	E LA-CORU01
Universidad de Salamanca	E SALAMAN02
Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie	PL WARSZAW23
Dolnowlaska Szkoła Wyższa	PL WROCLAW14
1 Decembrie 1918 University	RO ALBAIU01
Babes-Bolyai University	RO CLUJNAP01
Jönköping University	S JONKOPI01
Univerzita J. Selyeho	SK KOMARNO01
Mehmet Akif Ersoy University	TR BURDUR01

Chart 1: Valid Erasmus+ Bilateral Agreements for the Academic Years 2014-2020 in Education / Teacher education

Traditions of Productive Learning (PL) in Pécs

Concerning the period of time spent in mandatory education PL is understood as “a form of education which replaces traditional schooling during the last years of general school. ... The underlying principle of the form of education PL is the participation of adolescents in social activities, particularly in professional life” (IPLE, 2011). Due to similar professional credo of colleagues at the predecessor in title of the Institute at PTE in 1990 they joined colleagues from all over Europe who started developing the International Network of Productive Learning Projects and Schools (INEPS) in Berlin “in order to address mounting discrepancies and conflict between secondary school teaching and educational needs and interests of the pupils” (IPLE, 2011).

As the nature of education requires practice in the field (i.e. schools), applying PL in teacher education and Education Sciences is obvious. Tertiary education, especially teacher education and in-service teacher education is a scenario that we cannot ignore when talking about social inclusion in case we intend to widen the horizon of colleagues and future teachers through influencing their knowledge, skills and attitudes. The significant role of teacher education is clearly pointed out while examining best achieving school systems (Barber – Mourshed, 2007), where one of the most crucial components of such systems is getting the right people to become teachers.

Bárdossy, who was the cofounder and academic advisor of the Pécs City as School INEPS project (the first one of its kind in Central Europe) in the 1990ies suggest that students of Education Sciences also “need to get in a personal relation with the syllabus and learning situations, to activate their own thoughts and feelings, to understand what they think and interpret what they experience and feel, to realise the reasons of their deeds. Learning in real life situations pupils/students are involved and made to solve real problems, make real decisions. They get a readiness and ability to choose, cooperate, plan, solve, evaluate with taking responsibility (2011:69)”.

During courses where students design, carry out and reflect on educational projects PL is applied in tertiary education. Research methodology is an accredited part of studies of education at PTE – in spite of the language of instruction. Therefore the example described later in the present contribution is intended to present a valid demonstration of a belief according to which amongst several corresponding advantages mobility programs may offer international research opportunities to those taking part in it, in this way bringing benefit for academic discourse (Gürüz, 2008).

Inclusive Education

Due to the 2007 Open Society Institute (OSI) monitoring report on Equal Access to Quality Education "in Hungary public opinion of new pedagogical methods is weak and teachers themselves indicate that they heavily rely on lecture-based lessons and seldom use cooperative methods" (OSI, 2008:61). Also "there are no courses for teachers focusing on tolerance or multicultural education available as part of standard teacher education" (OSI, 2008:96).

At our Institute the course *Inclusive Education* was introduced and developed by Varga in the early 2000s building on and renewing the existing traditions of Várnagy, who first taught about the situation of Romani children at school – even before the transition years at the Institute. With the introduction of *Inclusive Education* into teacher education, the course that is compulsory for graduated students (i.e. in-service students) as well, Varga intends to

- give student teachers an overview of the culture/socio-economic features of Romany/Gypsy groups living in Hungary,
- raise awareness of different needs,
- focus on issues of relevant education policy, and
- introduce up to date approaches of classroom management, such as cooperative learning techniques.

There has been a tradition of lecturing about issues of the Roma/Gypsies at the University of Pécs. Forray has been implementing courses first at the Department of Linguistics of the Faculty of Humanities with the support of Szepe since 1997. She has been recruiting colleagues to teach about the History of the Romany/Gypsy communities, Romani and Beash languages, linguistic studies, Romany/Gypsy communities in Europe, relevant anthropological and ethnographical studies, fine arts, literature, music, minority rights, sociology, social work, and regional studies. As the chair of the Institute between 2003 and 2007 professor Forray encouraged the introduction of courses that focus on the challenges of education, new teaching methods; multiculturalism, education against racism

Based on the above described traditions of Forray, Bárdossy and Varga, Dezső introduced courses of their topic available in English for mobility students from the spring semester 2009 in order to represent the peculiarities of the Institute for the English speaking incoming student audience.

Student Mobility Today

In 2010 international student mobility increased 2.9 million worldwide (UNESCO, 2010). Phenomena, such as internationalisation of our educational environment or efforts aiming at the integration of different education systems (UNESCO, 2011) are being experienced all around the world. Students in today's tertiary education are tomorrow's employers and employees of the global market and the global knowledge economy – in one phase a determining factor of our future (Gürüz, 2008). International students have an integral role of globalisation both as part of socio-economic and socio-cultural progress (Haas, 2009).

The most successful student exchange programme in the world is the Erasmus Programme (today entitled Erasmus+) which had been running for 25 years in 2012. Within this programme annually almost 10 per cent of the total mobility students – more than 230 000 people – study abroad in higher education institutions across Europe, including Turkey (EUROPEAN COMMISSION 2012). According to experiences of once Erasmus mobility students their position at the labour market has been strengthened when indicating their international studies in their curriculum vitas. Concerning 80 per cent of Erasmus students they have been the first who had studied abroad in their families, 60 per cent of them being women (Tempus, 2012). Courses offered for Erasmus students consequently have an enormous impact on our societies in a long run as participants of future intelligentsia contribute to those from all over Europe.

Although Hungary has not been amongst the most targeted host countries of the Erasmus programme, most Hungarian tertiary education institutions have formulated partnerships with universities or colleges abroad. PTE has bilateral agreements with 311 partner institutions in 26 countries of the European Union. Hungary's first university (i.e. that of Pécs, founded in 1367) received 175 students within the Erasmus programme framework in the academic year 2011/2012 (Pécsi Tudományegyetem, 2012) whereas 1679 students participated in tuition-fee based international programmes at ten faculties of PTE during the very same period of time (Pozsgai, 2011). In the fall semester 2011 the number of mobility students was 154.

Courses Available for International Students at the Institute

Colleagues at the Institute use Hungarian as the language of instruction basically but courses related to educational sciences are offered in English (*Facilitating Learners with Social Handicap, European Education at the Millennium – through Our Own Life Stories, Theory of Education and Practice, Quality Management in Public Education: Systems and Methods, Self Study and Teacher Profession, Introduction to demographical studies, Legal Conditions for Minorities in Europe and*

Hungary, Introduction – Romology Studies, plus see the ones below), German (*Productive Learning*) and Spanish (*Historia de la educación en Hungría*) and Russian on demand (by Mrázik and Bárdossy) as well. During the academic year 2010/2011 Arató, Bálint, Dezső and Mrázik developed a short intensive, 30 ECTS worth programme on education available in English entitled *Most Up-to-date Challenges in Education* (Arató et al., 2011). The programme consists of four mandatory courses (**Cooperative Paradigm: from Theory to Personal Practice, From Teaching to Learning, Educational Psychology, Inclusive Education of Minorities – an International Perspective**) plus two optional courses that can be chosen individually out of other relevant courses (*Assertive Communication: from Theory to Personal Awareness, Educational Creatology, Trans-disciplinary Approaches to Romani Studies – an International Context, Psychology of Learning*) and targets to contribute to training teachers and education specialists armed with essential professional and methodological instruments for schools of our multicultural reality in the EU.

The programme is not exclusively available for incoming Erasmus students but for those of the University of Pécs (let them be Hungarians or students of other international mobility programmes) as well from the spring semester 2011 because according to the personal and professional beliefs of the lecturers involved in the programme the more heterogeneous a classroom is – even in higher education – the more benefits we may gain during a course regarding debates based on different cultures and viewpoints. Once in Hungary mobility students must meet not only their lecturers' concerns but those of their Hungarian peers – this is why each of the Erasmus courses available at the Institute is campus credited for the students of the University. In this way students of different faculties may have access to experience learning based techniques other than listening to lectures. Since their introduction students from Belgium, Finland, France, Sweden, Germany, Spain, Romania, Poland, Croatia, Turkey, The United States of America, Canada and South Korea have already participated in the seminars representing our multicultural reality in the EU and beyond.

Lecturer	Course	Number of Students Attending
Arató, Ferenc	Assertive Communication in Education	4
	Basic Principles of Cooperative Learning	1
Bálint, Ágnes	Educational Psychology	7 / 2 TTK + 1 KTK
	Psychology of Learning	8 / 2 TTK + 1 PMMIK + 1 AOK
Dezső, Renáta Anna	Inclusive Education of Minorities	7 / 3 FEEK + 1 ETK
	Transdisciplinary Approaches to Romani Studies	3
	Education at the Millennium through Our Own Life Stories	4 FEEK
Mrázik, Julianna	Self Study and Teacher Profession	2
	From Teaching to Learning	3 / 1 ETK
	Educational Creatology	2

Chart 2: Erasmus Courses at the Institute of Education Sciences, Faculty of Humanities, at the University of Pécs, 2011 Fall Semester

There are cases when students from other faculties join courses advertised at the Faculty of Humanities (BTK). As shown in Chart 2 as an example, students come to study to our Institute from several different faculties of our university (TTK – Faculty of Sciences, KTK – Faculty of Business and Economics, PMMIK – Pollack Mihály Faculty of Engineering and Information Technology, AOK – Medical School, FEEK – Faculty of Adult Education and Human Resources Development, ETK – Faculty of Health

Sciences. In the cases of courses taught by Arató Hungarian students are involved in a special way: they are bilingual Hungarian – English by nature (or trilingual, see below), therefore we have a very diverse student audience. Being researchers as much as lecturers we have interviewed our students inquiring the reasons behind their choice for the Institute. The main reason proved to be the lack of education related courses offered in English in the Erasmus Study Guide of PTE at other faculties – which is rather obvious concerning the nature of the faculty itself.

Structures of the Compulsory Courses

While attending *Basic Principles of Cooperative Learning* students are working in heterogeneous micro-groups from the viewpoint of spoken languages following the basic principles of cooperative learning for the purpose to provide equal participation and access to different language speakers by the means of using two (English and Hungarian) or three languages (English, Hungarian and a first language). It enables students to

- work together interactively without a common language and even build on one another's knowledge,
- integrate into one another's student groups,
- build a vivid European context during the course,
- encourage intercultural connections from the beginning of their stay.

During this course students could understand and learn main components of cooperative learning (basic principles, cooperative structures, cooperative roles, basic attitudes). Following their cooperative experiences gained during this course, participants easily could recognise that cooperative learning structures can be used in any workplace, in any kind of situation in which people should work or learn together. Attitudes and values of the course influence students'

- understanding on the importance of fairness beyond efficiency,
- evaluating the role of cooperation while constructing knowledge,
- understanding concerning the the differences between simple group work and cooperative structures,
- recognizing the benefits of language diversity.

During the course participants learn and experience

- the basic principles of cooperative learning,
- the cooperative methods/structures,
- how to use cooperative roles in classrooms,
- how to plan cooperative learning structures.

As for skills and practices attending the course develops

- small group and interpersonal skills,
- skills for using cooperative structures in teaching,
- skills for working in multilingual situations.

Due to the targeted structural behaviour the participation in the course leads to awareness raising of the importance of cooperative structures in and out of classroom situations.

Inclusive Education of Minorities – Examples from an International Perspective originally entitled *Cross National Observations of Education of Cast-Like Minorities Today* was developed with the support of the Curriculum Resource Center, CEU, Budapest. The Curriculum Development Competition 2009 awarded Dezső's intentions to further develop Varga's course and add even more modern approaches and give a broader context of today's relevant world of education. The course aims to give students new approaches both in theory and practice considering effective education of minority students. It examines similarities of Roma in Hungary versus Roma and/or other minorities worldwide and summarizes relevant cross national experience both in Europe and in the USA. Focusing on social, psychological, socio-linguistics- and social-psychology based theories participants get to know fabulous examples of teachers as warm demanders through movies and documentaries. By developing students' active participation via cooperative learning techniques and various other teaching methods that strengthens learning by doing; participants of the course likely become conscious about the importance of inclusiveness regardless of their future profession. Attitudes and values behind the course are willing to make students:

- realize the significance of productivity in education,
- understand the importance of the "all different – all equal" approach,
- compare ideas behind segregating and integrative policies,
- study the role of the teacher as a warm demander,
- recognize the benefits of inclusion, and
- evaluate the education systems students know along inclusiveness.

They are aimed at

- learning the basic criteria of the best achieving school systems,
- studying examples of teachers as warm demanders,
- experience the importance of learning outside the school environment,
- understanding revolutionary concepts of intelligence,
- evaluating theories related to minorities, and
- compare different ways of intercultural education in European countries.

Considering skills and practice the course aims to

- develop skills of working in a multicultural environment,
- experience and learn how to use debate in classrooms,
- practice cooperative techniques,
- explore multiple intelligences of the participants, and
- improve mindsets from fixed to growth position.

On the level of structural behaviour, the purpose of the course is to raise awareness of the importance of inclusion – in and outside the classroom.

Educational Psychology discusses issues of nature vs. nurture, traditional models for socialization, the new concept for socialization, child abuse, markers that make a teacher effective, motivation and communication techniques, ways to assess, learning disorders, behaviour disorders, emotional disorders and the gifted child.

Concerning attitude and value formation this course includes the

- development of a child-centred attitude,
- understanding of the importance of working on our personality,
- understanding the connection between teachers' efficiency and their personality,
- understanding the importance of motivation,
- recognition of the connections between teacher's personality, their motivation and their ways of assessment,
- understanding difficulties of abused, neglected, disabled, and/or emotionally disturbed children,
- developing teacher's tact, and
- recognizing talent.
- Knowledge and experience concerning this course covers learning
- both the traditional models and the contemporary concepts of socialization,
- the traits and competences that compose the effective teacher's personality
- the basic principles of classroom motivation, communication, discipline and assessment from the psychological point of view,
- the different disorders (learning, behavioural and emotional) schoolchildren may suffer from and the teacher's competence in cases like these, and
- altering ways children may be talented.

This course intends to develop skills and techniques for motivation and discipline and those concerning diffuse attention. As for structural behaviour impact and acceptance: participation at the course leads to raise the awareness of the importance of teacher's personality in classroom situations and in society.

From Teaching to Learning is the course where students work and learn together with the lecturer via collaborative methods, using the internet, videos, films, pictures, novels on relevant topics. Two languages are welcome (English and Hungarian). As for attitudes and values the course aims at making students

- evaluate the role of teachers via the construction of relevant knowledge,
- understand the differences between novice and expert teachers,
- recognize the altering role of the teachers (using learning based methods instead of teaching-based ones).

Concerning knowledge and experience students learn the basic principles of learning based teaching profession and experience beliefs connected to the teacher profession. Participants develop skills for authentic teaching and pedagogical knowledge instead of pedagogue's knowledge. As for student teachers' structural behavior they are aimed at raising awareness of the importance of teacher's personality in classroom situations and in society (Arató et al., 2011).

Education at the Millennium through Our Own Life Stories – an Exemplary Course of International Research through Productive Learning

This experimental course is not a part of the educational programme described above, however intends to bring together participants' own experiences and in this way create a documentation of educational tendencies of Europe in the turning of the Millennium.

During the course different techniques of research may be applied according to the actual needs of students, such as case study, documentary analysis, in-depth interview or survey via PL. Another goal of the course is to challenge basic instruments of comparative education, i.e. developing professional English terminology of education such as International Standard Classification of Education, ISCED (UNESCO 2011) which is a must within the European Union, the Council of Europe and beyond. The course was introduced during the spring semester of the academic year 2009/2010 and since then has been attended by students from Romania, Germany, Poland and Spain.

During the fall semester, 2011 two Polish and two German female students indicated their intention to participate in the course 'Education at the Millennium through Our Own Life Stories'. Initially each of the students came to study to the Faculty of Adult Education and Human Resources Development.

According to their comments students chose the course under discussion as it was described as one applying PL and they intended to be part of a type of tertiary

education that offers more than theory exclusively. Having been interviewed, course participants realised they would ask similar questions from their peer mobility students and outlined their interest in carrying out a small survey amongst them. The questions they were interested in were transformed into research questions, such as:

- What are the reasons for the choice of PTE for an exchange semester for mobility students?
- How can we describe a typical exchange student at PTE in terms of gender, home region, educational background and their expectations?
- What directions of inter-disciplinarity can be traced by following students' choices of courses at faculties other than their official hosting ones?

As course participants acted as the first sample of the questionnaire, the remaining 150 students were aimed to be invited to participate in their survey. After piloting the initial set of questions the actual procedure had to be started with decision making concerning format and methodology. They chose to use the option of an online questionnaire rather than a traditional, paper based format as their small research has not been supported so they needed to consider the advantages of internet access both from their own and would be informants' part. The relevant English website they were familiar with was limited to a set of 20 questions, therefore the novice researchers finally decided to reach out to each mobility student studying at the PTE via an online survey through a Polish website.

Besides posting the link of the survey on the Facebook surface of the incoming PTE mobility students, Ms Nemeth, the chief coordinator of mobility students at PTE helped the course members to have access to their peers who were addressed as follows:

'Dear Mobility-Students,

we would like to offer you the opportunity to participate in the main field study among Erasmus and Exchange Students at the University of Pécs (PTE) in the fall semester 2011/12.

Please fill in the following questionnaire as honest and complete as possible until the 22th of November 09:00!!! Use crosses for given answers and free space for own explanations. Be sure that your data will be used anonymous and if you mention your email address on the separated list, we'll inform you about our results.

The aim of this questionnaire is to get information about your educational background at your home country and about your reasons for choosing an exchange semester at the PTE.

Thank you very much for your help:

The team of the class „Education at the Millennium – through our own life stories“

INSTRUCTION: On the last page you will see three buttons. Please click button:

"Zakończ Ankiet"

The final questionnaire consisted of open, single choice (yes or no) and multiple choice questions along with rating-scales. Students aimed at coding the answers they received and analysing those with the freshest SPSS version downloadable for testing at the time. Students could also present the outcomes of their research at an international conference at the Pécs Hall of the Hungarian Academy of Sciences, in December 2011 – an opportunity that proved to be rather motivating in their work.

Until the deadline given 44 students filled in the questionnaire out of the 150 addressees, meaning 29.3% response rate. 84.1% of the respondents haven't studied abroad before, so the experience they gain here may be determining for their future career. Concerning gender 31.8% of the informants are male, whereas 68.2% female. From statistics we know that more female students go on mobility exchange than their male counterparts – but as the ratio of the two is not representative in our sample, we may conclude that women are more willing to take part in researches than men or that women were more interested in the topic raised – at least in our sample. Prior to their tertiary education 61.4% of the respondents need an exam of secondary studies for entering different forms of higher education. The two most significant groups of respondents were affiliated to the Faculty of Humanities (36.4%) and at the Faculty of Business and Economics (31.8 %). We may suggest that the nature of these fields highlight the significance of surveys so students represented from those are not surprising.

Concerning the age factor 75% of the respondents are 24 years old or younger. The most numerous age group is the 22 year old ones (31.8 %). These students are mostly completing their Master programs (45.5%) or targeting a university degree (18.2). By this stage of their studies these young people are consciously aware of the significance of research and questionnaires as their own Master programs are often research focused. This is the age for students to decide to study abroad, typically on their seventh year of their studies (50% of the respondents). One third of the students (34.1%) are completing their bachelor degree or – the latest being the least typical, 2.3% – study within a non-Bologna framework of college education.

Exactly one fourth of the incoming students in the sample come from Germany (25.0%) and the French contingent is the second largest (13.6%). More than one student represent Poland, Croatia, Latvia and Turkey. Those who are Hungarian citizens but live and study abroad are represented in the sample as well (6.8%) – they come home as mobility students to keep contact with their homeland.

The top three reasons behind the choice for an exchange semester at PTE for incoming students is the location of the country of Hungary (61.4%) – as a starting point for Central Europe and the Balkan, the low costs of living (52,3 %) and recommendations of peers who had previously (34.1%) visited. The reputation of PTE-lecturers and professors is mentioned by 9.1% of the informants.

As for the expectations those of the student' and their universities were both investigated. According to the informants the most important expectations of their home University are the adequate quantity of credits given in ECTS (63.6%). Passing the requirements was more important than (52.3 %) the actual quality of those, and subject concerns were also significant (40.9%). The most important expectations of the exchange students proved to be rather personal, such as making new friends (61.4%) or getting to know other cultures (52.3%). Obviously passing the exams (59.1%) and receiving enough credit points (50%) are also significant factors for students, however passing exams is more important for those who study within the Bologna structure (Bachelor students: 66.6% and Master students: 45%) than for students of traditionally organised study programmes run by colleges and universities. The actual grades or qualifications achieved regarding courses have the most recognizable significance for Bachelor students (33.3%). Talking about the actual forms of studies most of the informants indicated traditional ways of course settings, such as lectures (68.2%) and seminars (65.9%) exclusively.

Examining the role of the Faculty of Humanities amongst other faculties at PTE student researchers found that informants officially affiliated to the Faculty of Humanities choose courses from the Faculty of Adult Education and Human Resources, the Faculty of Business and Economics, the Faculty of Law and also at the Medical School. On the other hand the Faculty of Humanities accepted students from the faculties of Adult Education and Human Resources and from the Faculty of Business and Economics (note similar features shown in Chart 2). As only a small ratio (13.6%) of the respondents indicated their interest concerning sciences of education, related further investigations initially targeted remain uncovered by the survey presented.

Picturing their future mobility 86.4% of the informants can visualise themselves working abroad and 59.5% of the respondents reveal a slight relation between the possibility of working outside their home countries in the future and the present exchange semester – a ratio that may undergo the expectations of those who see educational mobility as a ground for training workforce for the international knowledge economy.

Students involved in the course described designed, carried out and presented a research – and as the final step in the process of this professional acquisition they evaluated their own work, drawing consequences on issues they found to be significant for their future research activities. In the meanwhile their professional terminology, communicative and cooperative competences, research skills and critical thinking have developed and last but not least they – and the colleagues who they could reach out to at the conference they represented their findings at got to know more of their peers in an international arena.

The Way(s) Ahead

Discussing the international segments of teacher education at the Institute would not be complete without summarising relevant future perspectives. Along content described above we may conclude that our strengths consist of widespread and up to date professional knowledge and adequate level of modern foreign language skills of our lecturers (especially English, German, Spanish and Russian). We also have active partnerships from the perspective of both incoming and outgoing staff mobility with universities from the surrounding countries (the Ukraine, Romania and Slovakia). We receive incoming students not only from the partner universities of our own faculty but enable guest students of other faculties of numerous international agreements to attend our courses. Their interest in our courses suggests an elite position of ours at the professional market.

Concerning relevant weaknesses we may mention Erasmus+ partnerships that exist but are active exclusively from the perspective of incoming students (those of Austria, Turkey, Spain, Sweden, and Poland). The outgoing mobility of students and staff is restricted to neighbouring countries in most cases mainly because of accessible financial support. A challenge of another nature is that our mobile ICT instruments at the Institute are far from being satisfactory, which is rather unfortunate concerning relevant expectations of incoming students or colleagues. Fluctuation of Erasmus coordinators at the Faculty level (four persons in the last five years) is also rather challenging. The missing record of our outgoing students is a marker that needs to be improved, too.

As for threats we may mention the rapidly changing higher educational environment on the national level that not necessarily follows trends of internationally expected practices and policies (such as the structure of teacher education being re-organised *not* along the Bologna system). Such environmental challenges may for instance hamper the formation of a joint master degree in education in spite of our existing capital concerning human resources and those deriving from extended institutional partnerships.

Furthermore, we have ongoing partnership negotiations in progress with Croatian (The University of Zagreb, J. Strossmayer University of Osijek), German (Alice Salomon Hochschule in Berlin) and French (Créteil-UPEC ESPE's Seine-et-Marne, Paris) universities that may be understood as opportunities. These partnerships may add to the existing professional credo and traditions of PL and inclusive education (from the perspective of multiple intelligences) at the Institute. International mobility opportunities may also support our professional intentions. The Stipendium Hungaricum possibilities for Hungarian speaking candidate students from the surrounding countries from the academic year 2015/2016 may add to the

effectiveness of our already existing partnerships from universities situated in the Carpathian Basin. Also, relying on our professional experience we may join the international Higher Education Modernisation Strategy as our credo contains focused elements of it, such as quality in teaching and learning, accessibility, inclusion, cooperation for innovation and exchange of good practices.



Bibliography

- Arató Ferenc – Bálint Ágnes – Dezső Renáta Anna – Mrázik Julianna (2011): *"The Most Up-to-Date Challenges in Education' – Short and Intensive Program on Education"*, The University of Pécs <http://nevtud.btk.pte.hu/menu/90/20> (2015.02.02.)
- Bárdossy Ildikó (2011): Actuality of Productive Learning. In: IPLE: *Productive Learning and International School Development*. IPLE, Berlin. 69-80.
- European Commission (2012): *The Erasmus Programme – Studying in Europe and More* http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/erasmus_en.htm (2014.10.12)
- Gürüz, Kemal (2008): *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. State University of New York Press, New York
- Haas, Hein de (2009): *Mobility and Human Development*. UNDP, New York
- IPLE (2011): *What is Productive Learning?* IPLE, Berlin http://www.iple.de/Englisch/what_is_pl_t.htm (2014.10.12)
- OSI 2008. *Equal Access to Quality Education for Roma*. Volume 1. Monitoring Report. OSI, Budapest
- Pécsi Tudományegyetem (2012): *LLP/Erasmus Program* <http://erasmus.pte.hu/menu/22> (2014.10.18)
- Pozsgai Gyöngyi (2011): *Teaching in a Multicultural University Environment – Opportunities and Challenges*. Conference Lecture (06, December; "Megújuló pedagógusképzés és pedagógusszerepek a Kárpát-medencében"), HAS, Pécs
- UNESCO (2010): *Global Education Digest 2010. Comparing Education Statistics Across the World*. Unesco Institute of Statistics, Montreal
- UNESCO (2011): *Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED)*. Unesco Institute of Statistics, Paris
- Tempus Közalapítvány (2012): *Erasmus*. http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=578 (2014.10.18)

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



EFOP-1.6.1-17-2017-1-00000-A JÖVŐ