

A TANÁRKÉPZÉS ÚJ TENDENCIÁI AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN

R. Doyle Slater

Eastern Oregon State College, La Grande, USA

A reformok háttere és előzményei

Széles körű elemző vizsgálatok nyomán ma az Egyesült Államok oktatási rendszerében változások sorozata megy végbe. Az alap- és középfokú iskolák oktatói tantervük átalakításán, tanítási módszereik felülvizsgálatán és megújításán, valamint az iskolák szervezeti rendszerének újraformálásán dolgoznak. A tanárképző egyetemek és főiskolák oktatói újragondolják képzési programjaikat, tanulmányozzák a hatékony oktatási gyakorlatokkal kapcsolatos kutatások eredményeit, és a tanárképzés új modelljeit fejlesztik ki.

Ez a tanulmány azokról az eseményekről ad áttekintést, amelyek a változást és a reformot előidézték. Bemutatja a reformmal kapcsolatban megjelent fontosabb dokumentumokat, az azokban felvázolt tennivalókat, és a tanárképzés feladatait középpontba állítva felvázolja a javaslatok fogadtatásának és továbbfejlődésének főbb tendenciáit.

A *National Commission on Excellence in Education*¹ 1983-ban készített jelentésének a következő címet adta: „*Egy nemzet veszélyben: felhívás az oktatás reformjára*”. A jelentés széles körű változásokat javasolt a diákok tanításában és a tanárok felkészítésében egyaránt. Olyan felmérések eredményeire hivatkozva, amelyek felszínre hozták az amerikai tanulók romló eredményeit és nemzetközi összehasonlításban alacsony teljesítményeit, azt a következtetést vonta le, hogy az iskolákat és az oktatási rendszert új életre kell kelteni, és az amerikai fiatalok nevelésének ismét első számú nemzeti prioritássá kell válnia.

Az „*Egy nemzet veszélyben*” megjelenését követő hónapokban nagy számban jelentek meg az oktatásüggyel hivatásszerűen foglalkozó csoportok, üzleti és közszolgálati irodák és egyéb bizottságok által írott tanulmányok. Minden csoport kifejtette a maga sajátos elvárásait és érdekeit, és az oktatás minden területére kiterjedő alapvető változások

¹ A *National Commission on Excellence in Education* az Egyesült Államok elnöke által kinevezett, oktatókból, üzletemberekből és más szakemberekből álló bizottság, melynek feladata az oktatási rendszer elemzése és a fejlesztéssel kapcsolatos ajánlások kidolgozása volt.

kat sürgetett. A különböző jelentések a maguk sokirányú javaslataival széles körű vitát váltottak ki. A tanárok az iskolák elégtelen finanszírozására hivatkoztak, és kimutatták, hogy az iskoláknak több támogatást kell kapniuk ahhoz, hogy a javasolt változások megvalósulhassanak. Az üzletemberek és az ipari szakemberek a kezdő munkások készségeinek alacsony szintje miatt érzett frusztrációjuknak adtak hangot, és leírták, a kezdő alkalmazottak általános felkészültségével szemben támasztott elvárásaikat, különös tekintettel az új és a jövőben alkalmazandó technológia által támasztott követelményekre. Az oktatáspolitikusok sürgették a tantervek felülvizsgálatát, az iskolaszervezet átalakítását, a tanárok képzési és alkalmazási szabályainak megváltoztatását és a tanárképzés új modelljeinek a kialakítását. Bátorították a tanítás gyakorlatának alapos megújítását, új eljárások meghonosítását.

A *Carnegie Forum on Education and the Economy*² 1986-ban újabb dimenzióval tárgította a reformfolyamatot, amikor kibocsátotta az „*Egy nemzet felkészült: Tanárok a XXI. század számára*” című jelentését. Ez a tanulmány megkérdőjelezte az iskolák aktuális misszióját, és a célok felülvizsgálata mellett foglalt állást. Az egyes államok oktatási programjai közötti különbségeket és a célok ellentmondásosságát felidézve a fórum az iskolai gyakorlat megváltoztatásának szükségességét nyomatékosította, és hangsúlyozta, hogy most kell megkezdeni azoknak a tanároknak a képzését, akik a következő évszázad diákjait fogják tanítani. A jelentés széles körű reagálást váltott ki, az államok oktatási minisztériumaitól az iskolakörzeteken keresztül az egyes tantárgyakkal foglalkozó csoportokig sokféle szinten kezdődött meg az új tantervek kifejlesztése. Az iskolák számára új cél- és követelményrendszert dolgoztak ki, amely kiterjedt például a középiskola elvégzéséhez szükséges teljesítmények növelésére, a választható tantárgyak mennyiségének csökkentésére, valamint a tanulók teljesítményeinek sokkal szigorúbb értékelésére. A főiskolák és az egyetemek felvételi kvótákat vezettek be, magasabb teljesítményeket követeltek meg a felvételizőktől, feltételként írták elő néhány elméleti kurzus teljesítését, például több matematikai, természettudományos és idegen nyelvi kurzus előzetes teljesítését várták el a jelentkezőktől.³ Az egyes államok közoktatásügyi hivatalai vezető szerepet játszottak az iskolákban országszerte megindult változások szervezésében. Az 1980-as években a különböző szakmai folyóiratok rendszeresen foglalkoztak az alap- és középfokú iskolák programjainak és oktatási gyakorlatának reformjával.

A kérdés jelentőségét és a figyelmet, amelyet a kormányzat az oktatás átalakításának szentelt, az is jelzi, hogy az USA elnöke maga is többször foglalkozott a reform szükségességével. 1989-ben *George Bush* a nemzet kormányzóihoz intézett, máig sokat idézett beszédében a következőképpen fogalmazta meg az 1990-es évekre szóló oktatási programját: „Minden gyermek tanulásra felkészülten fogja elkezdni az iskolát. A középiskolát végzettek aránya eléri a 90%-ot. Az Egyesült Államok diákjai lesznek az elsők a vi-

² A *Carnegie Forum* a Carnegie Alapítvány által életre hívott és finanszírozott bizottság, magánszemélyekből álló csoport, mely az oktatás problémáinak politikai szempontoktól mentes vizsgálatát, megvitatását tűzte ki célul.

³ Az amerikai középiskolákban igen nagy a szabadon választható tárgyak szerepe, így a diákok esetleg alacsony óraszámúban vagy egyáltalán nem tanulják felsőbb évfolyamokon az említett tárgyakat.

lagon matematikában és természettudományokban. Az iskolák narkotikummentesek lesznek. Minden felnőtt amerikai képzetté és műveltté válik 2000-re.” (Bush, 1989). Bár ezeknek az ambiciózus céloknak a realitását – tekintettel az elérésükhöz szükséges erőfeszítésre és munkára – széles körben megkérdőjelezzik, mégis azt jelzik, hogy az oktatás minősége az Egyesült Államok nemzetközi versenyképességét befolyásoló elsősorú politikai kérdéssé vált. Míg néhány államban alkalomszerűen válaszoltak a javaslatokra, másutt alapvető változtatásokat kezdeményeztek, és egy második, még átfogóbb reformhullámot indítottak el az 1990-es évekre, amely az átszervezés elnevezést kapta. Ennek keretében különböző új szervezeti modelleket és programokat vizsgálnak a tanulási hatékonyság szempontjából.

Az alap- és középfokú oktatás reformjával egybeesett a tanárok és a tanügy irányításában alkalmazottak felkészítésének megváltoztatása és fejlesztése. A nyolcvanas évek közepén tanulmányok sora jelent meg olyan javaslatokkal, amelyek a tanárok alap- és továbbképzésének változtatását sürgették. Ezek közül az egyik legjelentősebbet a *Holmes Group*⁴ (1986) jelentette meg (A holnap tanárai) címmel. Egy harmadik, széles körben ismertté vált jelentés, amely az oktatási vezetők és adminisztrátorok képzésének átalakítására tett javaslatot, 1987-ben jelent meg a *National Commission on Excellence in Educational Administration*⁵ (1987) előterjesztésében (Vezetők az amerikai iskolák számára címmel).

Különböző szakmai csoportok által készített tanulmányok láttak napvilágot, amelyek az oktatás átalakításának egyes speciális területeivel foglalkoztak, de az előzőekben említett munkák váltak az ország 1300 tanárok képzésével foglalkozó főiskolája és egyeteme számára mértékadóvá és a tanárképzés színvonalának javítására vonatkozó javaslatok elsődleges forrásává. *John Goodlad* és a *Center for Educational Renewal*⁶ munkatársai 1989-ben fejezték be a tanárképzés öt éven át 29 főiskolán és egyetemen folytatott vizsgálatát. A részeredményeket számos kutatási jelentésben és elemző tanulmányban közzölték, majd következtéseiket és javaslataikat a Tanárok országunk iskolái számára című könyvükben összegezték (1991). Ez a könyv további adatokat és információkat vonultat fel a folyamatban levő munkák orientálása és stimulálása érdekében.

A következőkben a tanárképzés fejlesztésére vonatkozó javaslatokat öt csoportban összefoglalva mutatjuk be: (a) a jelentkezők kiválogatása, (b) a szaktantárgyi felkészítés, (c) a tanári szakmai felkészítés, (d) az együttműködés és az iskolai partnerkapcsolatok (e), valamint az engedélyezési és képesítési eljárások. Mindegyik esetben foglalkozunk a korábbi gyakorlat leírásával, valamint a reformjavaslatokkal és azok megvalósításával. E tanulmány terjedelméből fakadó korlátok miatt csak példák bemutatására, nem pedig tel-

⁴ A *Holmes Group* az ország legnagyobb egyetemeinek képviselőiből álló szakmai csoportosulás, mely azért jött létre, hogy megfogalmazza az oktatás reformjával kapcsolatos javaslatokat, azok tapasztalatait felhasználva, akik hosszú ideje részt vesznek tanárok képzésében. A csoport nevét a Harvard Graduate School of Education korábbi dékánja, *Henry Holmes* után kapta.

⁵ A *National Commission on Excellence in Educational Administration* az elemi és az általános iskolák irányítóinak országos szakmai szervezete az USA-ban.

⁶ A *Center for Educational Renewal* a *University of Washington* keretén belül működő, független pedagógiai kutató és fejlesztő intézet.

jes körű leírásra vállalkozhatunk. Az új modellekkel és a hatékony képzési gyakorlattal kapcsolatos kutatások eredményeinek publikálása csak az utóbbi időben kezdődött meg, és vált egyre gyakoribbá a szakirodalomban is.

A jelentkezők kiválasztása

Általános gyakorlat

Korábban az Egyesült Államokban a tanárok alapképzésében a négyéves *bakka-laureátus* (bachelor) fokozatot adó program terjedt el. Az elemi iskolai (az óvodától a 6. osztályig) tanárok képzése a neveléstudományi bakkalaureátus (bachelor's degree in education) fokozatot adó program keretében történt, a középiskolában (7–12 osztály) tanító tanárok számára a pedagógiában szerzett fokozat és egy szaktantárgy volt a norma. Néhány intézmény olyan képzési programot is kínált, amely a magiszteri fokozat (master's degree) eléréséhez vezetett. A magiszteri szintet azonban általában magasabb szintű tanulmányokkal lehetett elérni, miután a tanár már egy bizonyos időt tanított.

A tanárképzési programokra jelentkezők általában „bachelor” programjuk második vagy harmadik évében kérték szabályszerű felvételüket a tanári képesítést nyújtó komponens tantárgyainak tanulására.⁷ A felvétel követelményei és feltételei változatosak, általában azonban 2,0–3,0 (C és B osztályzatok) közötti átlageredményt⁸ kell elérni az első két év elvégzése során. Ezenkívül szükség van a gyermekekkel való foglalkozásban szerzett tapasztalatokra, továbbá követelmény az alpműveltség bizonyos szintje és egy tanulmányi munkaterv, amelynek sikeresen elvégzése a fokozat és a tanári képesítés megszerzéséhez vezet. *Goodlad* (1991) a képzési programok követelményeinek széles változatosságával találkozott, gyakran bizonytalanul meghatározott, lazán alkalmazott felvételi feltételekkel is.

A főiskolai és egyetemi tanárképző programokra való felvételt néha a tanárok iránti kereslet és kínálat előrejelzésével foglalkozó tanulmányokban által megfogalmazott javaslatok irányítják, leggyakrabban azonban a kívánalmakat és az objektív adatokat figyelembe nem vevő faktorok és az intézmények által meghatározott kvóták a döntőek. Míg a legtöbb intézmény formális felvételi szelekciót ír elő, a gyakorlatban csak a jelentkezők kis részét utasítják el, és azok a diákok, akik határozottan kitartanak szándékuk mellett, teljesíthetik a kurzusok és a program követelményeit. A következetes szakmai követelményrendszer hiánya, amely széleskörű, nyilvános kritikát váltott ki, arra vezetett, hogy a képzési programok között igen nagy különbség alakult ki a kibocsátott tanárok képzettségének minősége tekintetében. Bizonyos tárgyak tanárainál munkaerőfe-

⁷ Az első két évben elég magas a szabadon választott tárgyak aránya, így a hallgató gyakran csak a második év után választ véglegesen szakot.

⁸ Az USA felsőoktatásában elterjedt a betűkkel való osztályozási rendszer. A betűk pontértéke és jelentése: A=4, kiemelkedő; B=3, átlag feletti; C=2, átlagos; D=1, átlag alatti; F=0, bukás.

lesleg alakult ki, viszont szakképzett tanárok hiánya mutatkozott azokon a tudományterületeken, amelyek szigorúbb tudományos képzést igényelnek.

Fejlesztési javaslatok

Magas felvételi követelményszint állítása és ennek megtartása. A Carnegie Forum jelentése hangsúlyozta a magas, nyilvánosan meghirdetett felvételi követelmények szükségességét, amely a jelentkezők közötti versenyt eredményezi. Más dokumentumok javasolták, hogy a képzési programokhoz alakítsanak ki még szervezettebb felvételi eljárásokat, és szigorúan ragaszkodjanak a megállapított felvételi tervekhez. Goodlad ugyanolyan életkori (cohort) csoportok formálását sürgette, mint amilyenek a jogi és az orvosi képzésben működnek, amelyek a leendő tanárokat meghatározott sorrendben vezetik keresztül a szisztematikus képzési programon⁹.

A tanulmányi átlageredményt, amelyet – mint egyetlen adatot – a leggyakrabban használtak a tanulmányi teljesítmény jellemzésére, nem szabad a felvétel egyetlen kritériumává tenni, helyette a kritériumok széles sorát kell figyelembe venni. Az elméleti teljesítmények bizonyítékai mellett azokat a pozitív személyiségvonásokat és jellembeli minőségeket is meg kell vizsgálni, amelyek ahhoz kellenek, hogy a tanár a rábízott tanulók számára pozitív felnőtt-modellként szolgáljon. Továbbá foglalkozni kell a tanítási képességet előrejelző tényezőkkel is.

A jelentkezők aktív toborzása. A jelentések megjegyezték, hogy sok kiváló jelentkezőt, akik a tanári pályát választották – az utóbbi időben különösen a nőket –, más területekre csábít a magasabb fizetés és a kedvezőbb szakmai előmenetel lehetőségei. A korábbi gyakorlattal ellentétben, amikor egyszerűen szabad utat biztosítottak a legtöbb tanítás iránt érdeklődő jelentkezőnek, a jövőben olyan programokat kell kidolgozni, amelyek vonzzák, aktívan toborozzák a tanárjelölteket. Például azokat a középiskolás diákokat, akik kimagasló tanulmányi teljesítményeik mellett fejlett szociális érzékükkel is kitűnnek, bátorítani kell a tanári pálya választására, és már korán lehetőséget kell nyújtani nekik a tanításba való bekapcsolódásra, hogy felébredjen érdeklődésük, és megismerkedjenek a tanítással. Azokat a tehetséges egyéneket, akik hivatásukban sikeresek, és érdeklődnek az alap- és középfokú tanítás iránt, szintén bátorítani kell, hogy kedvet kapjanak a tanári pályához. Javasolt azoknak az idősebb, tapasztaltabb felnőtteknek a toborzása is, akik bizonyított szakértelemmel és tanítási képességgel rendelkeznek. A beszámolók kiemelték, hogy az egyének ilyenfajta toborzása, amely túlmutat a tanárképzésbe bevont szokásos populációkon, nagyobb rugalmasságot követel a programoktól, és segíti a megfelelő és bizonyos mértékig individualizált tudományos-szakmai felkészülést.

A jelöltek megsűrése. A hatékony tanári munka ismerveivel foglalkozó, a közelmúltban publikált kutatás a komplex tanítási készségek és a személyes tulajdonságok közötti komplex interakciót írja le, melynek a felvételi eljárást illetően is fontos tanulságai

⁹ Mivel különböző előzetes tanulmányok után, különböző időpontokban vették fel a tanári tárgyakat, a tanárszakos hallgatók csoportjainál az amerikai egyetemek más szakjaihoz képest is még kevésbé érvényesült az az „évfolyam jelleg”, amely a magyar felsőoktatást jellemzi.

vannak. *Goodlad* (1991. 51. o.) következtetéseit úgy összegzi, hogy egy tanárnak többnek kell lenni, mint készségeket kialakító és információt továbbító szakembernek. Azoknak, akiket a tanárképzés számára választanak ki, egyben az eredményes tanuló mintájaként is meg kell állniuk a helyüket, az emberi minőségek példaképeivé kell válniuk, és az eredményes felnőtt modelljének a szerepét is be kell tölteniük. A minimális felvételi kritériumok helyett a jelentkezők alapos megszurását javasolják, vagyis azoknak a diákoknak a kiválogatását, akiknek a tudásszintje megfelelően magas, erős, pozitív egyéniséggel, változatos képességekkel és háttérrel rendelkeznek.

Az objektív pontszámok és adatok használatán túl a tanári alkalmasság és a valószínűsíthető eredményesség szakmai megítélését, új szisztémáját és követelményét kell előtérbe helyezni. Azokat a jelölteket, akik bár tudásukat tekintve jól felkészültek, de megítélhetően kevés érdeklődést mutatnak a tanítás iránt, és nélkülözik azokat a személyiségbeli és szakmai kvalitásokat, amelyek a magas szintű tanári teljesítményekhez kellenek, el kellene tanácsolni a tanári pályára felkészítő tanulmányoktól, és azokat, akik a kiválasztásért felelősek, bátorítani kellene az ilyen döntések meghozatalában. Az intézményeknek a bejutáshoz szükséges minimális követelmények előírása helyett arra kellene törekedniük, hogy aktívan keressék, és hatékonyan válasszák ki azokat, akik a legalkalmasabbak a tanári munkára.

A javaslatok fogadtatása

Egyes tanárképző intézmények olyan követelményeket fejlesztettek ki és vezettek be, amelyek egyértelműen rögzítették a beiratkozási feltételeket, kvótákat határoztak meg, a jelentkezők versengését és várakozási listájának kialakulását eredményezték. Összetett feltételrendszert dolgoztak ki a leendő tanárok kiválogatására, beleértve a szisztematikus szakmai bírálat alkalmazását, mellyel a várható eredményességet mérték fel.

Az általános felvételi követelményrendszer a következőket tartalmazza:

- Az alapvető műveltségi szint vizsgálata, a jelöltnek megfelelő kompetenciáról kell számot adnia a beszéd-készség, az írás, a számolás, az olvasás és a megértés terén. Bizonyos mértékben a tanulási, a logikai és a gondolkodási képességek felmérésére is sor kerül.
- Számítógépes ismeretek.
- A tanítandó tantárgyakból írásbeli vizsga.
- 3,0 körüli átlageredmény (B vagy jobb).
- Bizonyítható előzetes tapasztalat a gyerekekkel való sikeres foglalkozásról.
- A Bachelor-fokozat megszerzése valamely tantárgyból.

A jelentkezőkkel való elbeszélgetés bevett gyakorlattá vált. A szóbeli meghallgatás kritériumait úgy fejlesztették ki, hogy olyan szubjektív tulajdonságok is mérhetőek legyenek, mint a tanítás iránti érdeklődés és energia, a személyiség és az egyéniség, a kreativitás és az ötletek kidolgozásának képessége, a nyitottság és a kezdeményező-készség.

A program teljesítéséhez és a képesítés megszerzéséhez szükséges követelmények a szakmai tudást mérő írásbeli teszteken, valamint a jelentkező tanítási munkájának dokumentumaiban jelentek meg. A teljesítmény bizonyítékai magukban foglalják a tanárje-

löltek írásbeli munkáit, tanítási óráik videofelvételeit, a szakvezető leíró elemzéseit és a különböző vizsgákat. A korábbi gyakorlattal ellentétben, amikor egyszerűen elfogadták a jelöltek tanítási gyakorlatát, a képesítés megszerzéséhez az kell, hogy a hallgatók demonstrálják, hogy eredményesen tudják segíteni és irányítani tanítványaik tanulási folyamatait.

A szaktárgyi képzés

Általános gyakorlat

A bölcsészettudományi és természettudományi bakkalaureátusi fokozat tantárgyainak egyedi követelményeit a szaktárgyak oktatói határozzák meg (general education, arányuk kb. 30%). A szaktárgyi felkészítés a fokozat megszerzéséhez szükséges tanulmányok 30%-át teszi ki, azaz megközelítően 40 kreditet¹⁰. A hallgatóknak képzésük első szakaszában meglehetősen nagy számban kell felvenniük általánosan művelő, különböző tudományágakba bevezető kurzusokat. A szaktárgyi kreditek egy részét is meg lehet szerezni ezeknek az alapozó kurzusoknak a köréből, de azon kívül a szaktárgyaknak legalább a felét a magasabb szintű tanulmányokat igénylő kurzusok közül kell kiválasztani.

A bakkalaureátusi fokozat szaktárgyi programját általában arra a feltételezésre alapozva tervezik, hogy a hallgatók az alapfogalmakat már ismerik, és jártasak az adott tudományterület által alkalmazott módszerekben. A kurzusok néhány esetben egymásra épülő sorozatokat alkotnak, hogy ezáltal segítsék az adott tudományszak átfogó megértését. Gyakrabban fordul elő az, hogy inkább az oktató érdeklődése szerint szerveződnek a kurzusok, vagy az oktatás feladatait különböző, egymással alig együttműködő tanszékek között osztják fel, és így a leendő tanár számára rendkívül nehéz a tantárgy egységes szemléletmódjának kialakítása. Ezeknek a programoknak a végső célja általában a specializálódás valamely szakterületre, így a szakképzés nem jár együtt az elemi, illetve a középiskolai tanári feladatokra való felkészítéssel.

Az elemi iskolai tanárjelöltek szabadon választhatják meg tantárgyaikat egy adott listáról, nincsenek kötelezően előírt kurzusok. Különböző tanszékeken legalább nyolcféle tantárgyat kell tanulniuk a fő szakjukkal párhuzamosan. A tanárjelölteket általában arra bátorítják, hogy inkább több szakos képzési programba kapcsolódjanak be, vagy pedig a főszak mellé legalább két mellékszakot vegyenek föl. Ez a rendszer szabad mozgásteret kínál a hallgatóknak, de kevés lehetőséget nyújt az alapos, elmélyült munkára.

A középiskolai tanárjelölteknek a szaktárgyakkal, azok megválasztásával kapcsolatban a szaktárgyi oktatók nyújtanak segítséget. A képzési program pedagógiai részével kapcsolatos tanulmányok irányítóinak segítségére a hallgató főleg a képzés utolsó két évében számíthat. Az elemi iskolai tanárok munkájának irányítása sokkal inkább a ta-

¹⁰ A kredit a tanulmányi terhelés mérésére szolgáló általános mértékegység. Az USA egyetemein 1 kredit általában egy heti egyórás tárgynak felel meg.

nárképző tanszékek felelőssége. Sajnos, a tanárképző programokból legtöbbször hiányzik a tanárjelöltek munkájának az egységes és következetes irányítása.

Fejlesztési javaslatok

A *Holmes Group* (1986) javasolta, hogy a tanárképzést szintjét emeljék a bakkalaureátus szintje fölé, s egészüljön ki egy ötödik évvel, melynek során lehetővé válik a *magiszter* fokozat (*master's degree*) megszerzése. Tehát az elterjedt gyakorlattal ellentétben a magiszteri szint ne egy később megszerezhető fokozat legyen, hanem a tanárok eleve a magiszteri szinten megszerzett képesítéssel álljanak munkába. Javasolták továbbá, hogy a bakkalaureátusi fokozat követelményeit változtassák meg, strukturálják jobban. Egyrészt csökkentsék a szabadon választható tárgyak számát, másrészt pontosabban határozzák meg a kurzusok tartalmát, mégpedig úgy, hogy azok együttesen az adott tudományterület összefüggő, széles körű, átfogó tudásához vezessenek.

Annak érdekében, hogy a szaktárgyakban való felkészítés a tanárképzés követelményeinek megfelelő legyen, a jelentés határozottan javasolta, hogy a természettudományi és a bölcsészettudományi karok működjenek szorosabban együtt a tanárképző tanszékekkel azoknak a kurzusoknak a kiválasztásában és kidolgozásában, amelyeket a leendő tanárok számára kívánnak felajánlani, és alakítsák a kurzusok tartalmát úgy, hogy azok a tanítandó tárgy mélyebb megértését eredményezzék. Mivel elsősorban olyan tanárookra van szükség, akik képesek a tanulással kapcsolatos pozitív attitűdök kialakítására és fenntartására, a tanárképzésnek egyben széles körű általános műveltséget is kell nyújtania, erősítenie kell azokat a liberális és humanisztikus értékeket, amelyek révén a tanárok a jól nevelt polgár és az élete végéig tanuló ember példaképévé válhatnak. A *Carnegie Forum* olyan képzést sürgetett, mely a későbbi munkahelyen szükséges tudást és képességeket veszi figyelembe a kurzusok megtervezése során.

Különösen fontosnak tartották a jelentések az elemi iskolai tanárjelöltek intenzívebb felkészítését, hogy mélyebb, kiegyensúlyozottabb tudásra tegyenek szert. El kell érni, hogy a leendő tanárok az általános iskolában tanítandó tárgyak mindegyikét alaposan elsajátíthassák, s ne csak felszínes ismereteket, általános benyomásokat szerezzenek az adott tudományterületről, és ne forduljon elő az, ami még rosszabb, hogy csupán a tárgy tanításának módszertana keretében ismerkednek meg bizonyos alapfogalmakkal.

Goodlad a tanítási modelleknek a tanárképzésben betöltött jelentőségével kapcsolatos kutatásokra hivatkozva nyomatékosította a főiskolai és az egyetemi óráknak mint mintáknak a szerepét, mind a nevelés módszertanában, mind a szaktárgyakban. A szaktárgyak tanárainak naprakészen felkészülteknek kellene lenniük, nem csak a tantárgy megértésében és értelmezésében, hanem egyben a hatékony oktatás gyakorlatát is demonstrálniuk kellene. A tanárjelöltek tanárainak szaktárgyuk tudományos képviselői közül kellene kikerülni, és nem lenne szabad a képzést az asszisztenciára hagyni. A szakmájuk terén nagy tudású professzorokat arra is ki kellene képezni és fel kellene készíteni, hogy az oktatás minősége tekintetében is olyan színvonalat nyújtsanak, amely inspirálja a jövő tanárait. *Goodlad* (1991, 52. o.) szerint ahhoz, hogy valakiből jó tanár

válják, kétszer kell a tantárgyat megtanulni: „először, hogy lényük részévé váljon; másodszor, hogy tanítani tudják”.

A javaslatok fogadtatása

A szakmai folyóiratokban egyre több tanulmány jelenik meg, mely a pedagógiai, a bölcsészettudományi és a természettudományi karok tanárai közti együttműködésről számol be. Az egyik ilyen tanulmányban *Yinger* és *Hendricks* (1990) az együttműködések számos formáját mutatja be. A *Holmes Group* által készített felmérésbe bevont oktatási intézmények 70%-a vett részt olyan tevékenységben, amely a pedagógiai tanszékek vagy karok és a bölcsész és természettudományi karok oktatói közötti kapcsolatok jellegének megváltoztatására és egy új típusú partnerség kialakítására irányult.

A felsőoktatási intézményekben kialakított tanárképzési tanácsadó csoportok, melyekben a bölcsész, a természettudományi és a tanárképzési programok, valamint az iskolák képviselői vesznek részt, egyre nagyobb szerepet játszanak a tanulmányi programok kifejlesztésében, és magukra vállalják a tanárképzés képviselőit a szabályozás és az akkreditáció kérdéseiben azokkal a csoportokkal szemben, akik a tanárképzést ellenőrzik és felügyelik. A bölcsész és természettudományi karok tanárainak a pedagógiai fakultásokkal való együttműködése egyben azt is elősegítette, hogy az adott tantárgyak oktatói az iskolákkal is közelebbi kapcsolatba kerüljenek, és ez jótékonyan formálta attitűdjeiket egy komolyabb és együttműködőbb szaktárgyi képzés kialakításának irányába. *Yinger* és *Hendricks* egyéb kezdeményezésekről is beszámol, többek között: az oktatók közösen írnak pályázatokat; kísérletek a tantárgyak összehangolt, együttműködő tanítására; különböző tanítási stílusok és képzési modellek kipróbálása a középiskolákban; a tanárjelöltek gyakorlótanítását közösen vezető új modellek; a tanárjelöltek nagyobb mértékű bevonása az adott szakterületen folyó kutatásokba.

Yinger és *Hendricks* felméréseik során úgy találták, hogy egyre több intézmény vezeti be az ötödik év elvégzését a tanári diploma feltételeként (mint ahogy azt a *Holmes Group* javasolta), és néhány intézmény a hatodik évet is szükségesnek tartja. Azok a tanárképző programok pedig, melyek továbbra is a hagyományos négyéves, bakkalaureátusi szintű képzés mellett maradnak, igyekeznek nagyobb hangsúlyt fektetni a tanítandó tárgyból való alaposabb felkészülésre, egyrészt a szabadon választható tárgyak arányának csökkentésével, másrészt a kötelező kurzusok számának emelésével. Az új képzési modellekben az általánosan művelő kurzusok keretében elsajátított szaktárgyi ismereteken túl, a fő- és mellékszakok a képzési program mintegy 50–55%-át teszik ki. Egyre általánosabb az a tendencia, hogy a leendő tanárok inkább széleskörű ismereteket szereznek az adott tudományterületen, és nem a magasabb fokozatot megalapozó, elvont tudáshoz vezető speciális tanulmányokat folytatnak.

A tanári munkára való felkészítés

Általános gyakorlat

A négyéves tanárképző programban a pedagógiai tárgyak a kurzusok 30–35%-át teszik ki, és kisebb-nagyobb eltérésekkel a következő területeket foglalják magukban: az amerikai neveléstudomány kezdetei, pedagógiai pszichológia, általános tanítási módszertan,¹¹ az egyes tantárgyak tanításának módszertana és a gyakorlótanítás. A tanárképzést ért főbb bírálatok pedig az alábbiak: az egyetemeken és főiskolákon oktatott módszertan túlságosan elméleti, és nem kielégítően alkalmazható a mai iskolákban; továbbá az elsősorban elméleti és történeti alapokra épülő kurzusok nem eléggé relevánsak a korszerű tanítás szempontjából; az egyetemi és főiskolai oktatók nem ismerik az iskolákban és az osztályokban folyó munkát; nincs elég lehetőség a gyakorlótanításokra; és végül nem kapnak szerepet a képzésben a hatékony tanítással kapcsolatos kutatások eredményei.

Fejlesztési javaslatok

A jelenleg érvényes gyakorlat korlátait elemezve a *Holmes Group* azt a követelményt fogalmazta meg, hogy a négyéves képzést kiegészítő ötödik év keretében az alaposabb szaktárgyi felkészülés mellett kapjon helyet a megfelelő idejű gyakorlótanítás is. Egy másik javaslat szerint lehetőséget kellene teremteni arra is, hogy a pedagógiai kurzusokon elsajátított elméleti tudást összekapcsolják az iskolai gyakorlattal. A pedagógiai kurzusok tartalmát a hatékony tanítással kapcsolatban rendelkezésre álló kutatási eredmények alapján kellene meghatározni, nem pedig az oktató tapasztalatának és szakmai tudásának függvényeként. Harmadik javaslatként szükségesnek tartják, hogy a tanárjelölteknek több lehetőségük legyen a tanulók megfigyelésére és a velük való érintkezésre, mégpedig minél többféle egyéni helyzetben és különféle tanulói csoportokkal együttműködve. Fontos, hogy a hospitálásokat kitudó szakemberek vezessék, és ügyelni kell arra is, hogy a gyakorlati munkát végző tanárjelöltek száma ne haladja meg azoknak a tanároknak a számát, akikkel együtt dolgozhatnak, és akik számukra mintaként szolgálhatnak. Határozottan ajánlható, hogy a gyakorlatokat végző hallgatók minél inkább lássanak bele az iskola belső életébe, és kapjanak olyan feladatokat, melyek során a teljes felelősséget vállalják az osztályban folyó munkáért.

A *Goodlad*-tanulmány szerint több intézmény arról panaszkodott, hogy a gyakorlatok során a tanárjelöltek számára nem biztosították a megfelelő minőségű és elegendő számú mintatanítást. Mivel a tanárjelöltek gyakorlótanításaik során természetesen megpróbálnak minél jobbat produkálni (sokszor saját szakvezetőiket akarják túlszárnyalni), *Goodlad* szerint csak a legkiválóbb tanárokat szabad szakvezetői feladattal megbízni. Így fogalmazódott meg a negyedik javaslat, amely szerint, ha nem tudják a kijelölt iskolák a hospitálások megfelelő színvonalát biztosítani, úgy csökkenteni kell az

¹¹ A tantárgyak amerikai elnevezései mögött levő tartalmak és a hagyományos európai témakörök nem esnek egybe.

oda jelentkező jelöltek számát, vagy szükség esetén fel kell függeszteni az ott végzett megfigyeléseket, amíg mintaszerű tanítási órákat és szakvezetői munkát nem tudnak felajánlani.

Ötödik javaslatként a tanárjelöltek teljesítményének gondosabb figyelemmel kísérését és értékelését említik, melyet a képzés minden fázisában gondosan kell adminisztrálnia mind a képző intézménynek, mind pedig a gyakorló iskolának. Szükség van a tanítási gyakorlat elvárásainak, illetve követelményeinek pontos rögzítésére, mellyel mind a tanárnak, mind a jelöltnek tisztában kell lennie. A tanárképzési program céljait is világosan meg kell határozni, és ezeket a célokat szem előtt tartva kell értékelni a jelölteket. A tanárjelölt munkáját gyakran kell ellenőrizni, hogy a szakvezető meggyőződhessen, vajon a jelölt megfelelő pedagógiai tapasztalatokat szerzett-e. A tanárképzési programnak a kurzusok pusztá teljesítésénél és az előírt tanítási gyakorlat elvégzésénél mindig többet kell elvárnia a tanárjelöltektől.

A tanárjelölt munkájának folyamatos értékelése mindenekelőtt azért fontos, hogy állandó visszajelzést kaphasson teljesítményének javításához. Igen kedvező hatása, ha a jelölteknek mindig van módjuk segítséget kérni a tervezés során, a segédanyagok és óravázlatok összeállításában. Mivel a tanítás végső színvonala elsősorban azon múlik, mennyire tudja tanítványai tanulását irányítani, a tanárjelöltet mindenekelőtt ilyen irányú képességei kifejlesztésében kell támogatni. A tanári diploma kibocsátásának is elsősorban a jelölt pedagógiai készségeinek bizonyításán és tanítási eredményein kell alapulnia.

A javaslatok fogadtatása

A tanári, pedagógiai tanulmányok megújításában számos fejlődési folyamat indult el. *Yinger és Hendricks* (1990) szerint a kezdeményezések többsége a javaslatokat újszerű, komplex modellekbe szervezve kívánja megvalósítani. Sok program egy-egy tematikus koncepció köré épül, mint például a reflektív tanítás, a multikultúrájú vagy többetnikumú tanítás, a tanár döntési képességeinek fejlesztése, a technológia és tanítás, az individualizált oktatás és speciális nevelés.

Más javaslatok a képzést néhány tantárgyra szűkítették le, hogy elősegítsék a mélyebb és alaposabb felkészülést, illetve interdiszciplináris tárgyakat vezettek be, mint például a természettudományok és a társadalomtudományok. Nagyobb hangsúlyt kapott új témakörök tanítása, például a tanítandó tudományág filozófiája és fogalmi rendszere, a tudomány és a technológia hatása a társadalom fejlődésére. Az ilyen szemléletű programok elősegíthetik az elmélyült egyéni kutatómunkát, és fejlesztik a döntéshozatal, illetve a kritikus gondolkodás képességeit.

A négy- és ötéves tanárképző programok hasonló pedagógiai kurzusokat tartalmaznak. Az ötéves képzési programban az eltérést inkább az elméleti tanulmányoknak az elemi és középiskolai tanári munkához való kapcsolása és a gyakorlótanításra való nagyobb lehetőség jelenti. A programok változatosak, de a tipikus kurzusok általában a következők: tanulás és fejlődés; az olvasás és írásbeli nyelvi készség fejlődése; a tanítás tervezése; a tanítás modelljei és stratégiái; kivételes képességű tanulók; az osztályban jelentkező kulturális eltérések; a tanulás értékelése és a tudás mérése; a tanulók egészségi

állapota; írás és olvasás a tantervben; hatékony tanítási módszerekkel kapcsolatos kutatási eredmények; tanterv- és programfejlesztés; tanácsadás és a tanulók irányítása; osztálytermi és oktatási diagnózis és fejlesztés; a tantárgyhoz kapcsolódó tanítási módszerek és stratégiák; a tanulók viselkedése és az osztálymunka irányítása; gyakorlótanítás és a kapcsolódó iskolai munkák.

A négyéves programban a tanári kurzusok általában a második vagy a harmadik évben kezdődnek, és a többségük a negyedik évre esik. Az ötéves programban az ötödik év főleg az iskolai munkára koncentrál, az osztálytermet mintegy laboratóriumként használja fel az elméleti órákon elsajátított tanítási ismeretek begyakorlására. Azokban az ötéves képzési programokban, amelyek a magiszteri fokozat megszerzéséhez vezetnek, az elméleti kurzusokat a délutáni-esti órákra teszik, vagy pedig a gyakorlótanítás előtti, illetve utáni időszakokra osztják el. Egyre több példa akad arra is, hogy az elméleti kurzusok egy részét a gyakorlótanításra kijelölt iskolákban tartják.

Együtműködés és partnerkapcsolatok

Általános gyakorlat

A tanárképzésért elsősorban a felsőfokú oktatási intézmények viselték a felelősséget. Az egyetemekhez, főiskolákhoz kapcsolódó gyakorlóiskolák (laboratórium-iskolák) egy része az utóbbi 25 évben eltűnt a tanárképzés látóköréből és az amerikai oktatásból. A tanítási gyakorlatok színhelyeit tipikusan a tanárképző intézmények választják ki az iskolakörzetekkel együttműködve. A tanárok és osztályok kiválasztása a megfigyelés vagy gyakorlótanítás számára inkább kényelmi szempontok szerint történt, és az együttműködésre kész tanárok elérhetőségétől függött, nem pedig a mintaszerű tanítás volt a meghatározó.

A gyakorlatot teljesíteni kívánó tanárjelöltek fogadása az iskolákban a tanárokkal kötött szerződés részévé vált. Olykor fizetéskiegészítést ajánlanak föl az együttműködő tanárnak, más esetekben a tanárok azért vállalják a tanárjelöltek felügyeletét, mert az a szakmai elismerés jele lehet.

A tanárjelöltek teljesítményének értékelése és az ajánlás a tanítási engedély megadására a főiskola és az egyetem kötelessége. A képzettséget aztán állami hivatal ismeri el az engedély megadásával. Az iskola és az együttműködésben résztvevő tanár a tanárjelöltek értékelését bizonyos feladatok és kötelezettségek teljesítése alapján végzi. A megfigyelési gyakorlat különböző tárgyakhoz kapcsolódhat, a tanárjelölt kaphat bizonyos konkrét tanítási feladatokat, dolgozhat a tanár mellett asszisztensként¹². A tanárjelöltek gyakorlati munkájának legintenzívebb szakasza a gyakorlótanítás, amelyet általában egy

¹² Az USA sok iskolájában működnek asszisztensek (teaching assistant) a tanárok mellett. Kezdő tanárok, tanárjelöltek, tanári képzéssel nem rendelkező szülők egyaránt végezhetnek asszisztensi feladatokat, melyet az órai munka felügyeletétől a tanulókkal való egyéni foglalkozásokon keresztül teszték javításáig nagyon sokféle feladatot foglalhatnak magukban.

szemeszter keretében 9–16 hét alatt teljesítenek. Az előírt időtartamból általában öt hét az, amelynek során a tanítás teljes felelőssége a tanárjelöltre hárul. A leendő tanárok munkájának felügyelete és teljesítményük értékelése az egyetem és a gyakorlóiskola közös feladata, de a képesítés kiadásáért, mely az előírt feladatok és kötelezettségek teljesítésén alapul, végső soron az egyetem vállalja a felelősséget.

Fejlesztési javaslatok

Az összes jelentés sürgette az egyetemek, a főiskolák és a gyakorlóiskolák közötti új típusú együttműködés kialakítását. Az új modellben jobban meg kellene osztani a programok céljainak kialakításával, a kurzusok követelményeinek kidolgozásával, a gyakorlati tapasztalatok megszerzésére irányuló tevékenységi formák meghatározásával, a jelentkezők felvételének és elutasításának során alkalmazott megfontolásokkal, a már működő képzési programok értékelésével és megújításával kapcsolatos felelősséget. Hasonlóképpen együttműködésre van szükség az oktatási módszertan kialakításában, a legújabb elméleti források és szakmai anyagok felhasználásában, az oktatási minták biztosításában, a tanárjelöltek munkájának irányításában.

A tanárképzés átalakításán túl szükség van a jelenlegi tanítási és iskolázási rendszer felülvizsgálatára, a szisztematikus, állandó megújulást előmozdító eljárások, módszerek kifejlesztésére is. A jelentések a folyamatos szakmai fejlődést szolgáló továbbképzés érdekében olyan új együttműködési formákat javasolnak, amelyek a széles körű szakmai szolgáltatást nyújtó képzési központokban (*Centers for Professional Development*) valósulhatnak meg. Ezek a központok vállalnák a tanárképzés egyes részfeladatait, irányítanák a képzési programok kialakítását. Széleskörű pedagógiai kutató és fejlesztő munkát folytatnának az új iskolázási elgondolások kidolgozásától az iskolák megújításán keresztül a hatékony órai munka módszereinek a kikísérletezéséig.

Goodlad (1991) leír egy *Pedagógiai Központot* (*Center of Pedagogy*) mint az együttműködés egy modelljét. Az általa javasolt központ szervezetét, irányítását tekintve autonóm, és egy független, a főiskolák, az egyetemek, az iskolák és a helyi közösségek képviselőiből álló testület vezetése alatt áll. A központot közvetlenül az állam vagy oktatási hivatalok finanszíroznák, politikai befolyástól mentesen vagy egyetlen intézménytől való függés terhe nélkül. Közvetlenül kapcsolódhatna egy egyetemhez vagy főiskolához, amelynek a kutatási és informatikai infrastruktúrájára, szakembereinek tapasztalataira építene. Ugyanakkor kapcsolatot alakítana ki olyan iskolákkal is, amelyek a tanárok tapasztalatszerzésének, tanárjelöltek gyakorlatainak, új tanítási módszerek kidolgozásának és kísérleti kipróbálásának a színterei lennének. A központ további támogatást kaphat a vonzáskörzetébe tartozó helyi közösségektől, amelyeknek gazdasági és társadalmi szükségleteire, elvárásaira reagál.

A jelentések nagy hangsúlyt fektetnek a tanárképzés különböző szinterei közötti kapcsolatok megújítására, az együttműködés különböző formáinak új étellel való megtöltésére. Bár korábban is voltak olyan iskolakörzetek, amelyek szerveztek bizonyos tanítás melletti képzést és a tanári munkát megújító továbbképzést, azok nem voltak elég átgon-

doltak és rendszeresek. A sokszoros kapcsolódás miatt az oktatási rendszer reformjában és a tanárképzés átalakításában szoros együttműködésre van szükség.

A javaslatok fogadtatása

Yinger és Hendricks (1990) tanulmányából kitűnik, hogy a résztvevő mintegy ötven intézménynek több mint a felében alakult ki együttműködés a főiskolák, egyetemek és az iskolák között, új szerepek és kötelezettségek jelentek meg. Egy tipikus megoldás konzorciumok vagy tanácsok létrehozása, amelyekben iskolák, főiskolák, egyetemek és a képzési programokban résztvevő hallgatók képviseltetik magukat. Néhány állam a tanárképző programok elfogadását a közös tervezéstől és együttműködéstől tette függővé. A konzorciumok kidolgozzák és rendszeresen felülvizsgálják a tanárképző programok alapelveit és működtetési eljárásait; a programok szerepét, tárgyát, célját és menetét; a jelentkezők előzetes képesítésével, kiválasztásával kapcsolatos álláspontot; a programok és kurzusok értékelését, a változásokat; a tanárjelöltek teljesítményének értékelését és a tanári munka engedélyezését.

Mivel az egyetemek és főiskolák nagy számban reagáltak a javaslatokra, újfajta képzési formák alakultak ki. Néhány intézmény mintaként szolgáló iskolákat és tanárokat kutatott fel, és megállapodott a tanárképző programok közös tervezéséről. Meghatározták az irányítást, a tanácsadást és a kutatás új feladatait. *Yinger és Hendricks* tanulmányban szereplő néhány iskola a tanárokkal kötött nyári szerződések keretében teremtett lehetőséget a tervező és fejlesztő tevékenységekre. Ezekben a munkákban elemi és középiskolai, főiskolai és egyetemi oktatók vesznek részt. Az iskoláknak a tanárképző programok tervezésében és szervezésében való részvétel arra is lehetőséget nyújt, hogy növeljék a rendelkezésre álló oktatók számát, a tanítási gyakorlaton lévő tanárjelölteket különféle munkába vonják be, ezáltal csökkentve az egy tanárra jutó tanulók számát.

A tanári kar gyakorló tanárjelöltekkel való kibővítése elterjedt gyakorlattá vált. Arra ösztönözte az iskolákat, hogy segítsék a tanári karból a mentorok, a vezető tanárok, a kísérletvezető tanárok kiválasztódását. *Yinger és Hendricks* beszámoló szerint számos helyen a tanárok egyetemi kinevezést kapnak az új programokban betöltött szerepük elismeréseként.

A szakmai fejlesztési központok szervezéséről számos főiskolán és egyetemen folyik vita. Néhányuk ugyan kialakított közös irányítás alatt álló modell-iskolákat, de a költségvetés bonyolultsága és a jogi felelősség sokrétűsége útját állta a hasonló, *Goodlad* által javasolt központok széles körű elterjedésének. Általánosabb az, hogy a konzorciumok vagy tanácsok konzultatív, tanácsadó testületekként szolgálnak.

Engedélyezés és bizonyítvány

Általános gyakorlat

Bár az Egyesült Államokban a tanárképzés a főiskolákon és az egyetemeken folyik, a tanítási engedélyt a képző intézmény javaslata alapján egy állami hivatal adja ki. A bizonyítvány vagy engedély az állam területén lévő iskolákban való tanításra jogosít fel, és meghatározott időre érvényes. A kezdő tanárok általában három évre kapják meg a tanítási engedélyt. Ezután csak akkor folytathatják a tanítást és kapnak engedélyt, ha tanári munkájuk bizonyíthatóan eredményes volt, és az egyetemen korábbi kurzusokat végeztek. A további tanulmányok formáját általában az engedélyt kiadó hivatal írja elő, és az pedagógiai vagy szaktárgyi kurzusokat egyaránt magában foglalhat. A kiegészítő képzés magasabb fokozat megszerzéséért folytatott tanulmányok részét is képezheti. Néhány állam között létezik olyan egyezmény, amely szerint kölcsönösen elismerik egymás kiadott engedélyeit, és vannak olyan államok is, amelyek az országos akkreditációs eljárás eredményét is elfogadják más államból érkező tanárok tanítási engedélyezési eljárása alapjaként.

Az engedélyezés követelményeit általában törvényhozó csoportok és kormányzervek határozták meg, melybe csupán korlátozott beleszólása volt a szakmai közösségeknek, például egyetemi és főiskolai tanároknak, professzoroknak. A tanítási engedély kiadásának követelményei és az iskoláztatás céljai közti kapcsolatot gyakran inkább politikai erők határozzák meg, mint tisztán oktatáseméleti megfontolások. Bár a főiskolák és egyetemek viselik a tanárképzés felelősségét, gyakran megkötik őket az engedélyezés különböző korlátozásai és követelményei.

Az engedélyek kiadásáért felelős hivatalok gyakran alapvetően elutasító módon működnek, túlságosan ragaszkodnak az írott követelményekhez, és minimális teret engednek a szakmai megítélésnek vagy az ésszerű változatosságnak. Ez a gyakorlat korlátozza az intézmények rugalmasságát a képzési programoknak a körülményekhez való igazításában és a tanítási engedély megszerzéséhez vezető alternatív módszerek alkalmazásában. A gyakorlatban ellentmondásos helyzetet okozott az, hogy azokon a területeken, ahol tanárhiány volt, alternatív megoldásokat vagy kerülő utakat alkalmaztak, hogy a hiányt csökkentsék. A szakmai közösséget azonban frusztrálták az ilyen eljárások, és azokkal mindig szemben állt.

Fejlesztési javaslatok

A *Carnegie Forum* a tanárképzés országosan egységes követelményeinek kialakítása és az általánosan elfogadott diploma kiadása felé való elmozdulás érdekében ajánlotta a Szakmai Követelmények Nemzeti Bizottsága (*National Board of Professional Standards*) létrehozását. Mások a tanári képesítést tanúsító bizonyítványok kiadásának következetes standardizálását ajánlották.

A jelentések bátorították az engedélyezési eljárások rugalmasabbá tételét, hogy a szakmai szempontokon, kutatási eredményeken, a hatékony tanítási eljárásokkal kapcsolatos tapasztalatokon alapuló alternatív módszerek és képzési utak is elterjedhessenek, és ne politikai csoportok érdekei domináljanak. Egyetlen képzési program kialakítása helyett az intézmények olyan modellekkel kísérletezhetnek, amelyek keretében a különböző tapasztalattal és tanítási szakértelemmel rendelkező egyének különböző úton kaphatnak tanítási engedélyt.

A javaslatok fogadtatása

A rugalmasságra és az engedélyezés módosítására tett javaslatokat a legkülönbözőbb módon fogadták. Extrém esetként előfordult, hogy néhány állam olyan törvényt fogadott el, amely szerint olyan szakembereket is enged tanítani, akik nem rendelkeznek formális tanári képzettséggel. Ezek nagyrészt szükségintézkedések voltak, amelyeket azért hoztak, hogy tanárokkal lássák el azokat a területeket is, ahol jelentős tanárhiány mutatkozott (például matematika). Néhány államban az ilyen oktatóknak a tanítás mellett kell teljesíteniük az engedélyezés feltételeit, más államokban sikeres tanítás esetén eltérhetnek a követelmények teljesítésétől. Az engedélyezés ezen módjai lehetővé tették, hogy elemi és középiskolák tanárokhoz jussanak, de az így pályára került tanárok munkájának hatékonyságát, és azt, hogy folytatni fogják-e ezek a szakemberek tanári tevékenységüket, még most vizsgálják.

A legtöbb állam támogatja az engedélyezés alternatíváinak kidolgozását. Az intézmények alternatív képzési módszereket vezettek be, melyek a különböző, széles körű szakmai tapasztalattal és jó oktatói képességgel rendelkező szakembereknek tanítási engedélyt adnak. Ezek a „gyorstalpaló” alternatívák gyakran lehetővé teszik, hogy a pályázó megkerüljön néhány kurzust, és a tanítási gyakorlatra koncentráljon. Más alternatívák esti vagy hét végi tanárképző kurzusokat vezettek be, vagy lehetővé tették a tanári képzés megszerzését egyéni tanulmányok révén, munka mellett is.

Az iskolák érdekeltek abban, hogy különböző szakmai tapasztalattal rendelkező embereket vonzzanak a tanári pályára. Ilyenek lehetnek háztartásbeliek, nyugalmazott katonák, esetleg olyanok, akik hivatást akarnak változtatni. Ezeket az egyéneket az iskolák szakmai gyakorlatuk, más terepen szerzett szemléletük, élettapasztalatuk, érett személyiségük miatt keresik.

Bár az ilyen alternatívák bátoríthatják különböző, nem-tradicionális csoportok bevonását a tanításba, *Goodlad* arra hívja fel a figyelmet, hogy az ilyen megközelítések aláássák a professzionális képzés koncepcióját. Továbbá, ha figyelmen kívül hagyják a tanári pályára való szocializálódás folyamatait, azok az egyének, akik ezeken a rövid utakon kerültek a szakmába, hamar kiábrándulhatnak a tanításból, és elhagyják a tanári pályát. Megeshet, hogy megfelelő ellenőrzés és felügyelet hiányában nem válnak jó és eredményes tanárokká, alkalmatlan, hatástalan tanítási módszereiket állandósítják.

A reformok jövője

Ez az áttekintés az Egyesült Államokban a tanárképzés átalakításával kapcsolatban kibontakozott, a legáltalánosabb változási tendenciák bemutatására koncentrált. Szakmai folyóiratok rendszeresen közölnek tanulmányokat speciális képzési programokról, újítási javaslatokról és tevékenységekről. A gyakorlatban a széles körű változáshoz azonban hosszabb időre van szükség, e folyamatoknak ugyanis vannak a fennállóhoz ragaszkodó, a változtatásokkal szemben ellenálló szereplői és nehezen változtatható intézményi keretei. Bonyolítja a helyzetet, hogy a hosszú távú előrejelzések mindig bizonytalanok, az iskolák céljai, a leendő tanárokkal szemben támasztott konkrét követelmények hosszabb távon nehezebben felmérhetők, nagyrészt ismeretlenek, vagy változnak a társadalom dinamikájával. A majdnem tíz évvel ezelőtt megjelent bizottsági jelentés óta a változás tere és lendülete drámai módon növekedett. A tanárképzés reformjával kapcsolatban számos további kérdés merült föl, melyeket *Yinger* és *Hendricks* (1990, 26. o.) a következőképpen sorol fel:

1. Milyen általános és szaktudományi tanulmányok szükségesek a különböző életkorú és helyzetű diákok tanárai számára?
2. A tanári munkára felkészítő tárgyak közül melyeket jobb a felsőoktatási intézményekben, és melyeket jobb a gyakorlóiskolák osztályaiban tanítani? Melyek a leglényegesebbek?
3. Milyen összetevők alkotják az adekvát tanári tudást az osztálymunka irányítása és a fegyelem fenntartása, a tananyag, a pedagógia és a szakmai szerepek terén?
4. Hogyan foglalkozhat a tanárképzés olyan fontos kérdésekkel, mint a szakmai célok és értékek, a szakmai szocializálódás és iskolai beilleszkedés, az iskoláztatás és az oktatás multikulturális igényei?
5. Hogyan teremthetnek a pedagógiai tanszékek és a tanárképző intézmények olyan szakmai identitást, amelyben a kiemelkedő tudományos felkészültség és színvonalas oktatás a tanárképzés sajátos igényeinek szolgálatában áll?
6. Hogyan lehet tanárképző programok fokozott elvárásait és növekvő szigorúságát egyensúlyban tartani az egyenlőség és méltányosság elveivel és a változatos tanári munkaerővel kapcsolatos igényekkel?
7. Hogyan lehet olyan kapcsolatokat kifejleszteni a tanárképzésben, amelyek tényleg sokoldalúak és kölcsönösen hasznosak?
8. Milyen változásokat lehet kieszközölni az iskolai és a felsőoktatási politikában, hogy megvalósuljon a képzés rugalmassága, a változtatás és kísérletezés szabadsága?
9. Hogyan lehet a tanárképzés reformját értelmesen egyeztetni az iskolák fejlesztésével, a környék és a közösségek problémájával? Hogyan lehet a diákokat, szülőket és a közösségi vezetőket e folyamatokba bevonni?
10. Hol lehet új forrásokat találni az iskolák megújított és jobb munkájához?
11. Hogyan lehet a különböző oktatási módszereket, a munkába állás előtti és a munka közben végzett képzést egységes keretbe foglalni, és elismerni a szakmai tanulás folytonosságát?

R. Doyle Slater

A kérdések nehezek, a válasz néhányukra még sokáig bizonytalan lesz. Az ötletek gazdagsága, a képzési programok változatossága és a hatékony tanítási gyakorlat kutatása olyan folyamatokat stimulál, amelyek révén új, érdekes modellek fognak megjelenni a tanárképzésben.

Irodalom

- Bush, G. (1989): Goals the president announced from the Education Summit of governors held in Washington, D. C., October 1989.
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986): *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*. Carnegie Forum on Education and the Economy, Washington.
- Goodlad, J. (1991): *Teachers for Our Nation's Schools*. Jossey Bass Publishers, San Francisco.
- National Commission on Excellence in Education (1983): *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*. U.S. Government Printing Office, Washington.
- National Commission in Educational Administration (1987): *Leaders for America's Schools*. University Council for Educational Administration, Tempe.
- The Holmes Group (1986): *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group*. Michigan State University, East Lansing, Michigan.
- Yinger, R. J. és Hendricks, M. S. (1990): An Overview of Reform in Holmes Group Institutions. *Journal of Teacher Education*, **41**. 2. sz. 21–26.

ABSTRACT

R. DOYLE SLATER: NEW TRENDS IN THE PREPARATION OF TEACHERS IN THE UNITED STATES

In the early and middle 1980s in the United States, several study reports were released, critical of the educational achievement of students completing schooling in the American schools. Citing evidence that students were not performing on examinations at levels comparable to the levels achieved in schools in other countries of the world, the reports called for a review of current educational practices. Government and educational leaders encouraged the careful study of schooling standards, the revision of curriculum, and the research and development of more effective teaching methodology. The reform movement evolved in two parallel directions: the study and change of current schooling practices and the study and change of current practices in the preparation of the teachers. This paper provides a brief history and summary of the recommendations for change and improvement of teacher preparation, grouped in five categories: the careful selection of candidates for programs, improved and more rigorous preparation in academic subjects, intensive and research based preparation in professional studies, increased collaboration and partnerships between public schools and colleges and universities, and more appropriate requirements and consistent standards for licensure and certification. In each category, in addition to the recommendations for change and improvement, past common teacher preparation practices are described, with illustrations provided of some college and university responses being made to the recommendations. Teacher preparation in the United States is the responsibility of institutions and agencies within each state and is influenced by professional groups and complex systems of accreditation across the country. The result is great diversity among programs which precludes a comprehensive summary. As the reform movement in the United States gains momentum, new ideas for improving teacher preparation are being tested and new models developed, with accompanying research. Many additional questions have been generated and the research results of long term effectiveness of revised and new practices in the preparation of teachers is just beginning to be reported in the literature.

MAGYAR PEDAGÓGIA 91. Number 1. 31–49. (1991)

English version of the manuscript can be obtained from the author.

Levelezési cím / Address for correspondence: R. Doyle Slater, Director, Professional Development Center, School of Education, La Grande, Oregon 97850, USA.