

Professzionális tanárképzés az Európai Unióban 1.

Finnország, Hollandia, Németország és az Egyesült Királyság példája

A bolognai folyamat fogalmával jelzett, egységes keretekre épülő európai tanárképzés rendkívül különböző tartalmakat rejt. A tudás társadalmának katalizátoraként is helytálló új tanárnemzedék felnevelését sokféle módon képzelik az egyes államok. A tanulmány Európa négy – oktatási téren vezető – országának tanárképzését vizsgálja meg: felvázolja az alapképzés közös és eltérő vonásait, a reformok főbb mérföldköveit és eredményeit azzal a szándékkal, hogy átalakulóban lévő tanárképzésünk egyes kérdéseit újragondolhassuk.

A tanárképzés az Európai Unióban tömegeket érint: több, mint félmillió hallgató vesz részt benne, akik több mint ezer intézményben tanulnak, melyekben több, mint ötvenezer tanári kar (például oktatók, szakértők) és hatalmas számú közreműködő tanár (például mentor) dolgozik (*Buchberger, Campos, Kallos és Stephenson, 2000*). (1) Nem is beszélve azokról a nemzedékekről, akiknek a sorsát meghatározhatja az oktatás és ezzel szoros összefüggésben a pedagógusok minősége.

„Az iskolázás és az oktatási szolgáltatások új modelljei jelenhetnek meg a 21. században. Jelenleg a legjobb stratégia az, amely nem elméleti forgatókönyvekre épít. Habár ilyenekre is szükség van, inkább a jó gyakorlatok kialakulását kell támogatni, és ezeket érdemes adaptálni más környezetekben. [...] A tanári pályáról összetetten, átfogóan, rendszerszemlélettel kell gondolkodnunk, hogy átalakulása összhangba kerüljön az új korszak igényeivel” (*Coolahen, 2007*). E gondolat szellemében készült tanulmányunkban bemutatjuk az Egyesült Királyság, Finnország, Hollandia és Németország tanárképzésének néhány jellegzetességét az Európai Unió országainak általános gyakorlatába illesztve.

A tanárképzésen Európa legnagyobb részén a Magyarországon pedagógusképzésnek nevezett területet értik, így tanulmányunkban mi is csak néhány ponton különböztetjük meg a tanítóképzést, akkor, amikor speciális jellemzőiről szólnunk. A tanárképzés fogalmát tehát tágan értelmezzük, az oktatás minden szintjét beleértve.

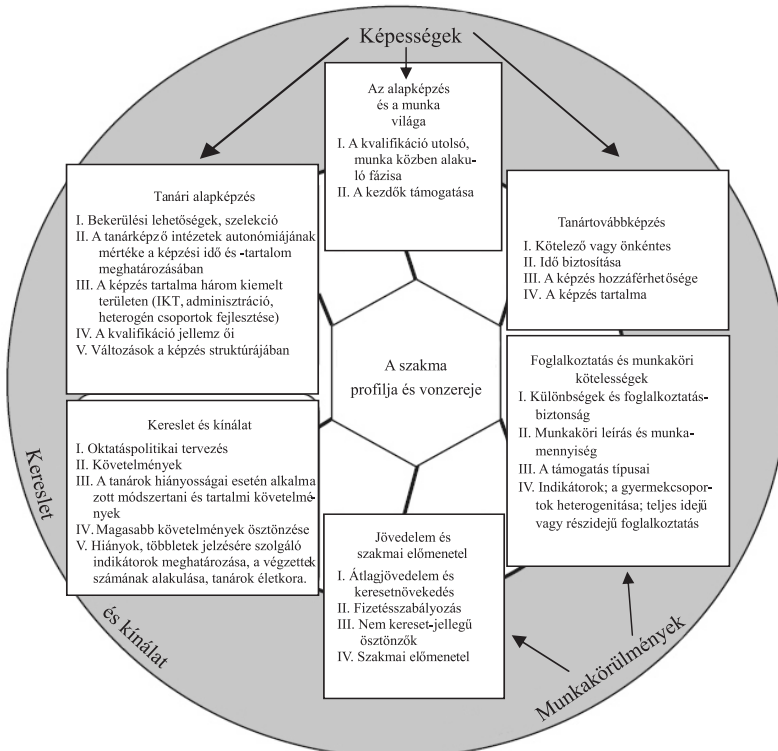
Az egyes országok oktatásának szerkezete, s ezzel összefüggésben a tanárképzés is jelentősen különbözik, bár a fejlődés iránya az egységesítés felé tart (bolognai folyamat). A képzés tartalmi jellemzőinek összehasonlítása számtalan nehézségbe ütközik, többek között abba, hogy a vizsgált országok egy részében országrészenként vagy tartományonként eltérő a szabályozás, így nem lehet egységesen az adott ország tanárképzéséről beszélni (például Németországban), más esetekben az egyetemek autonómiája miatt az egységes elveken belül (például az egyes területeken megszerzendő kreditek) számtalan módon valósítják meg a képzés tartalmát. Jelentős kutatási probléma az is, hogy a tantár-

gyi háló, illetve a tantárgyak programja a legtöbb esetben csak a regisztrált felhasználók (az egyetem oktatói, hallgatói) számára elérhető.

Az európai országokban a tanári szakma jellemzőinek áttekintése és összehasonlítása során kialakultak azok a kulcsfontosságú szempontok, amelyek alapján az európai közös, illetve az egyes nemzetek saját oktatáspolitikája épülhet. Ezek közül néhányat korábbi vizsgálatok is tartalmaztak, hisz 2001 óta folynak a kutatások, melyek célja az volt, hogy betekintést nyújtsanak az egyes országok számára, és a döntéshozókat segítsék oktatáspolitikájuk meghatározásában (*Key topics in education in Europe*, 2002a, 2002b, 2003, 2004). Az első jelentésben a tanárképzés (2002a), a másodikban a kereslet és kínálat kérdései (2002b), a harmadikban a munkakörülmények és a jövedelmek kérdése került a kutatás fókuszába (2003).

A főbb kutatási szempontokat az 1. ábrán mutatjuk be. A szakmai vonzerő és a szakma jellemzői három fő aspektusból vizsgálhatóak: (1) a szakma (élethosszig tartó) tanulása, a „3i”[2] során kialakult tanári tudás és képességek, (2) az oktatás-gazdaságtan, a kereslet és kínálat, illetve (3) a munkafeltételek szempontjából. A rendszer megjelenítése és együttes kezelése azért fontos, mert kölcsönhatásuk megkérdőjelezhetetlen.

Munkánkban a tanárképzés jellemzőivel foglalkozunk majd, melyek az ábrán a képességek (skills) szempontot jelenítik meg, melyek a tanári alapképzés, a tanárképzés és a munka világa, illetve a tanártovábbképzés területén jelentkeznek. Utóbbiról napjainkban a lifelong learning szellemében mint folyamatos szakmai fejlődésről beszélnek, a hazai értelmezés miatt azonban munkánkban a tradicionális fogalmat (a tanártovábbképzést) használjuk. Az erről szóló részben azonban megkülönböztetjük és bemutatjuk az értelmezés eltérő tartalmi típusait.



1. ábra. A szakmai profil és vonzerő kutatási aspektusai. (*Key topics in education in Europe*, 2004, 13.)

A tanári szakma vonzereje rendkívül összetett kérdés. A pálya vonzása, a bejutás módja Európa országaiban jelentősen különbözik. A „pedagógusszakmától joggal várható el a gondosabb szelekció. Országoként meglehetősen változó a tanárképzésbe történő felvétel módja. Ott, ahol hagyományosan jó a pedagógusok társadalmi státusa, a felvettek minősége is jó (Skóciában, Írországbán, Svédországban, Finnországban, Izlandon). Sok országban a tanári karrier nem vonzó a magasan teljesítő tanulók számára, különösen a természettudományok, a matematika, az üzleti tudományok és az IKT területén.” (Coolahen, 2007). Ennek oka a bérekben, a munkakörülményekben és -követelményekben, valamint a karrierlehetőség hiányában keresendő.

A pálya alacsony presztízse miatt erősen elnőiesedik (*Key Data on Education in Europe*, 2000), erre a problémára nem sikerült megoldást találni. De nem csak a férfiak, hanem a kisebbségekből, etnikai csoportokból származó fiatalok tanárképzésbe kerülése is nehézségekbe ütközik – más-más okból. Ezek egyike, hogy a legtöbb országban a középiskolai vizsgaeredmények számítanak a felvételtkor, bár több helyen a munkatapasztalatokat is figyelembe veszik.

A tanári alapképzés (Initial Teacher Education – ITT)

A tanárképzés tendenciái nagyon különbözően alakultak az egyes európai országokban, de főbb jellemzőikben azonosságok mutatkoztak: (a) a szakmára felkészítő kurzusok aránya alacsony volt, (b) az iskolai gyakorlat rövid szakaszokra épült (a „kis-tanár szerep” gondoljai mindenütt jelentkeztek), (c) a nevelés elmélete és gyakorlata, illetve az iskolakutatás alacsony prioritást kapott, vagy egészében kimaradt a képzésből, (d) az egyes tantárgyak tudományos szintű oktatása dominált. A tanárképzés tehát az elméleti tudást építette tovább, s nem a való életre készítette fel.

E gondok indították el a reformfolyamatokat, melyek elvi alapja az volt, hogy a tanárképzésnek legalább a minimumkompetencia szintjén fejleszteni kell a hallgatók szakmai problémamegoldó képességét, kritikai gondolkodását, szakmai cselekvőképességét, hogy alkalmazkodni tudjanak a szakma gyorsan változó követelményeire.

Kiemelten fontosnak tartották, hogy a tanárképzés tanterve folyamat-, probléma-, projekt- és kutatóorientált tanulási környezetben jelenjen meg. A kutatóorientált tanítási kultúrának fel kell váltania a kissé merev és mechanikus rendszert, a tanuláshoz és a tanulmányozáshoz együttesen kell megjelennie a változások eredményeként. Az új szemléletű képzésben a reflektív vagy a kutatóalapú tanárképzés valósulhatna meg (*Buchberger és mtsai*, 2000).

Reformok és eredmények

A tanárképzés reformja Angliában, Walesben és Németországban a hetvenes években kezdődött. Finnországban szinte folyamatos reformról és fejlesztésről beszélhetünk az elmúlt két évtizedben, de más északi országokban is hasonló a helyzet. A következőkben kiemelünk néhány folyamatot, illetve eredményt, amelyek a képzés megismeréséhez fontosak.

Egyesült Királyság

Az Egyesült Királyságban a megkezdődött reformfolyamat napjainkban is tart. Fő pillérei a következők:

- sokféle módon lehessen elérni a minősített tanári státust (Qualified Teacher Status, a továbbiakban: QTS), a pályázók különböző háttérnek és képzettségének megfelelően, az iskolák eltérő igényeinek figyelembevételével;
- az iskolák nagyobb szerepet játsszanak, nagyobb hatással legyenek a tanárképzésre, amennyiben lehetséges, működjenek együtt a képző intézményekkel;

– a tanárképző intézmények akkreditációja során fontos szempontnak kell tekinteni, hogy a képzési program középpontjában a hallgatók szaktárgyi tudásában és képességeiben megnyilvánuló azon tanítási kompetenciáinak fejlesztése álljon, melyek a minősített tanári státuszhoz szükségesek, s egyben biztosítják a hatékony tanulás és szakmai továbbfejlődés lehetőségét;

– az ITT-t folytató intézmények akkreditálása fontosabb, mint az egyes kurzusoké.

Az iskolára épülő tanárképzés (School Centred Teacher Training, a továbbiakban: SCTT) a reformok hatására alakult új lehetőség, melyben a képzés megoszlik az iskolák és a képző intézmények között.

1999 óta a friss diplomás tanárok egy év tanítás után szerezhetik meg a minősített tanári státuszt (QTS). Walesben 2003 óta ugyanez a rendszer működik. Itt azonban egy kétéves, úgynevezett „korai szakmai fejlődési” (Early Professional Development) programba is bekapcsolódhatnak azok a tanárok, akik meg szeretnék alapozni későbbi szakmai fejlődésüket.

Észak-Írországban a képzés három egymásra épülő szintje: (1) a tanárképzés a felsőoktatási intézményekben, (2) a bevezető szakasz az első szakmai kinevezésig, (3) a 'korai szakmai fejlődés' szakasza.

A felsőoktatásban dolgozó tanárok szakmai minőségének ellenőrzése több mint másfél évtizedes hagyomány. 1993-ban hozták létre e célra akkreditációs rendszerüket. Öt évvel később hatékonyságát vizsgálva szükségesnek tartották megreformálását, s 1999-ben megalakították az új koncepció szerint működő felsőoktatási oktatáskutató intézetet (The Institute for Learning and Teaching in Higher Education). Létrejöttének legfőbb célja, hogy a tanári akkreditáció eredményeként váljon általánossá a magas minőségű tanítás, folyamatosan fejlődjön az oktatók tudása, s váljanak közkinccsé a tanítás során kifejlesztett jó gyakorlatok.

Az oktatók szakmai aktivitását a következő területen várják el:

- tanítás és tanulás-irányítás,
- a tanulási tevékenység vagy programok tervezése és fejlesztése,
- értékelés és visszajelzések nyújtása a hallgatóknak,
- hatékony tanulási környezet fejlesztése, tanulói fejlesztési rendszer alakítása,
- a gyakorlat értékelése és a személyes fejlődés,
- ösztöndíjak, pályázatok, kutatói és szakmai aktivitás a tanításban és az oktatásfejlesztésben.

Finnország – a harmincéves reform

A finn reform esetében külön tanulmány lenne csak a főbb reformpontok bemutatása is, így néhány tartalmi eredményét szeretnénk vázolni.

A finn tanárképzés alapvető elvei a 70-es évek óta érvényesek: (1) egyetemi képzés minden tanárnak, (2) egységes és széles körű ismereteket nyújtó oktatás, melyre rugalmasan építhető a továbbképzés, (3) a tanulmányok célja: (a) a végzett tanárok képesek legyenek tanítványaik szociális és érzelmi fejlesztésére is, (b) optimista pedagógiai hozzáállással viszonyulnak munkájukhoz, mely kutatási eredményeken alapul, (4) az elméleti és a gyakorlati képzés, a szaknak megfelelő tudományos és a pedagógiai képzés összehangolása, (5) társadalmi és oktatáspolitikai tartalmak beépítése (Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005).

A tanárképzés alapvető jellemzője a kutatásalapú tanárképzés (research-based teacher education), s ezzel párhuzamosan a tanulás aktív jellegének megvalósítása. A tanárképzés nagyon intenzív folyamat, melynek során a hallgatók nem csak a tanári hivatás fő funkcióit sajátítják el, hanem személyiségük is jelentősen átalakul az önismeretre, aktív tanulásra és kutatásra épülő folyamatban, melynek fő célja, hogy a hallgatók saját magukat „aktívan tanuló és dolgozó tanárként lássák” (idézet: Nummenmaa, 2004, 117.; többi: Niemi, 2000; Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005; Falus, 2002).

A képzés speciális jellemzői:

- a teljes program kutatásalapú,
- a törzsanyag kiemelt részei:
 - multikulturális nevelés, illetve erre való felkészítés,
 - interkulturális megértésre nevelés,
 - etikai nevelés, lehetőség biztosítása arra, hogy az etikai választásokért való felelősség kialakuljon,
 - metatudás, metagondolkodás,
 - önszabályozó tanulás.

A hallgatókat felkészítő tanárképző karokon elvárás, hogy az oktatók nemzetközi kutatómunkát is végezzenek. „Emellett minden jelentősebb egyetemen van egy – vagy több –, a tanítás aspektusával foglalkozó [...] kutatóközpont” (Csapó, Csíkos és Korom, 2004). Hangsúlyozzák a hallgatók kutatómódszertani tudásának jelentőségét, a „profí” kutatás kívánalmainak való megfelelés fontosságát is. A professzorok feladata a hallgatók irányítása, segítése kutatói szemléletük és személyiségük alakításában (Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005).

Hollandia

Watson (1996) a holland oktatási rendszer három fő feladatát a következőkben látta: megtanulni együtt élni, megtanulni tanulni, megtanulni választani.

A tanárképzés iránti megnövekedett igények kulcsszavai: professzionalizmus, kreativitás és produktivitás, kollaboratív, tanulóközpontú szemlélet, valamint a tudományos élethez, a munka és a mindennapok világához kapcsolódásra való képesség. Minden intézmény maga határozza meg központi céljait, küldetését, a tanítás és a tanulás alapelveit és saját pedagógus-ideálját.

1. táblázat. Az oktatás változásának szükséges iránya

<i>Mely tényező?</i>	<i>Honnan?</i>	<i>Hová?</i>
Tanterv	kínálat	kereslet
Tartalom	tudás a tudás befogadása reprodukció könyv	kompetencia a tudás alkalmazása produkción web
Tanuló	passzív	aktív
Tanár	szakértő (ismeretátadó)	„edző” (segítő-fejlesztő)
Értékelés	tudás (tudásorientált)	produktum és folyamatok (folyamatorientált)
Tanulási környezet	egyéni időben és térben meghatározott személyes kapcsolat	kollaboratív személyes és virtuális kapcsolat

Az elmúlt évtizedekben a tanári tudásszerzés különböző útjait próbálták ki, ám alapjában a gyakorlatorientált és tematikus egységekre épülő oktatás a jellemző. A konstruktív szemlélet vált uralkodóvá: a hallgatóknak maguknak kell felépíteniük tudásukat, érzékelné a pedagógiai folyamatokat és a problémákat saját tanítási gyakorlatuk közben, ahelyett, hogy elméleti kurzusokon próbálnák ezeket elsajátítani.

A valódi kérdések a valódi iskolában jelentkeznek, így az elméleti képzés helyett inkább erre kell építeni az oktatást. Ennek következtében az oktatók gyakran nem is tudják, mely elméleti elemeket fogják tanítani, mikor és kinek, hisz ez a gyakorlati problémák jelentkezésétől, a hallgatói tapasztalatoktól függ (Becker, 2002).

A képzés másfél évtizeddel ezelőtti reformja során (a kormány elvárásai szerint) a megváltozott tanári szerepekre való felkészítés került a középpontba, nevezetesen: a hagyományos tanítás helyett a tanároktól azt várják el, hogy (1) segítsék a gyermekeket az önálló információszerzés és az önálló tanulás képességeinek fejlesztésében, (2) segítsék, irányítsák a gyermekek tanulási folyamatát.

A tanárképzésre ebből adódóan az a feladat várt, hogy biztosítsa a hallgatók önálló ismeretszerzését, fejlessze tudásukat és képességeiket, hogy alkalmassá váljanak szerepük betöltésére. Különös jelentőséget kapott a képességfejlesztés, ezen belül a kritikai gondolkodás és a problémamegoldás képességének fejlesztése.

A következő feladat az elmélet és a gyakorlat között húzódozó szakadék eltüntetése volt, melyet a tanulás és a munka (tehát a tanítás) összehangolásának középpontba helyezésével oldottak meg. A kurzusok tudatosan készítették fel a hallgatókat a tanításra. A képzés során munkájukról (tanulmányaikról) portfóliót készítettek, amelyben bemutatták saját szakmai fejlődésüket, tapasztalataikat, tanulmányi eredményeiket, tanítási gyakorlatuk értékelését és azokat a képességeket, amelyeket elsajátítottak. A portfólió egyrészt mint képzésük kritikai önreflexiója, másrészt mint későbbi szakmai fejlődésük kerete hasznosulhatott.

Hollandiában a felsőoktatás színvonalának garantálása érdekében 2002-től csak akkreditált programokat indíthatnak az intézmények. Az akkreditálás eredményei nyilvánosak. 2009-re tervezik a felsőoktatás összes intézményének és programjának áttekintését.

Németország

A német felsőoktatásban az 1990-es években megkezdett reformfolyamat célja a nemzetközi versenyképesség növelése volt. A reform a következő elemekből állt: (1) szerkezeti átalakítás, (2) a minőségbiztosítás fontosságának hangsúlyozása, (3) oktatók és kutatók szolgálati jogainak és bérezésének reformja (úgynevezett juniorprofesszori állások meghirdetése, törekvések a habilitáció megszüntetésére, stb.), (4) finanszírozási kérdések, (5) gazdálkodó és szolgáltató felsőoktatási intézmény megeremítése (*Rébay, 2003*).

A német felsőoktatásra a bolognai folyamat több szempontból is nagy befolyással volt: többek között az állami befolyás gyengülésére is hatott. Az akkreditációs folyamat segített az egyetemek és főiskolák autonómiájának megnövekedésében.

Az akkreditáció szorosan összekapcsolódott a minőségbiztosítással és az innovációval. Témánk szempontjából legfontosabb céljait a minisztérium határozta meg: (1) minőségbiztosítás; (2) a tanulhatóság igazolása; (3) a sokszínűség lehetővé tétele; az átláthatóság biztosítása (*Rébay, 2003*).

A tanárképzés szerkezete

Anglia

Többféle módja van annak, hogy valaki Angliában tanár lehessen, az egyéni körülményeknek megfelelően a hallgatók a következőkből választhatnak:

(1) Egyetemek és főiskolák nyújtotta elsődipomás vagy posztgraduális képzések, amelyekben legalább 18 hetet kell tanítási gyakorlattal tölteni. Posztgraduális végzettséget távoktatással is lehet szerezni az Open Universityn keresztül. A követelmények megfelelnek más felsőoktatási intézmények kreditkövetelményeinek.

(2) Az iskolára épülő képzési rendszer. Ezek a képzések munka mellett folynak, tapasztalt tanárok támogatásával. A program részei az előadások vagy konzultációk, amelyek ugyanazokat a tartalmakat közvetítik, mint a nappalis képzésben. Ilyenek például:

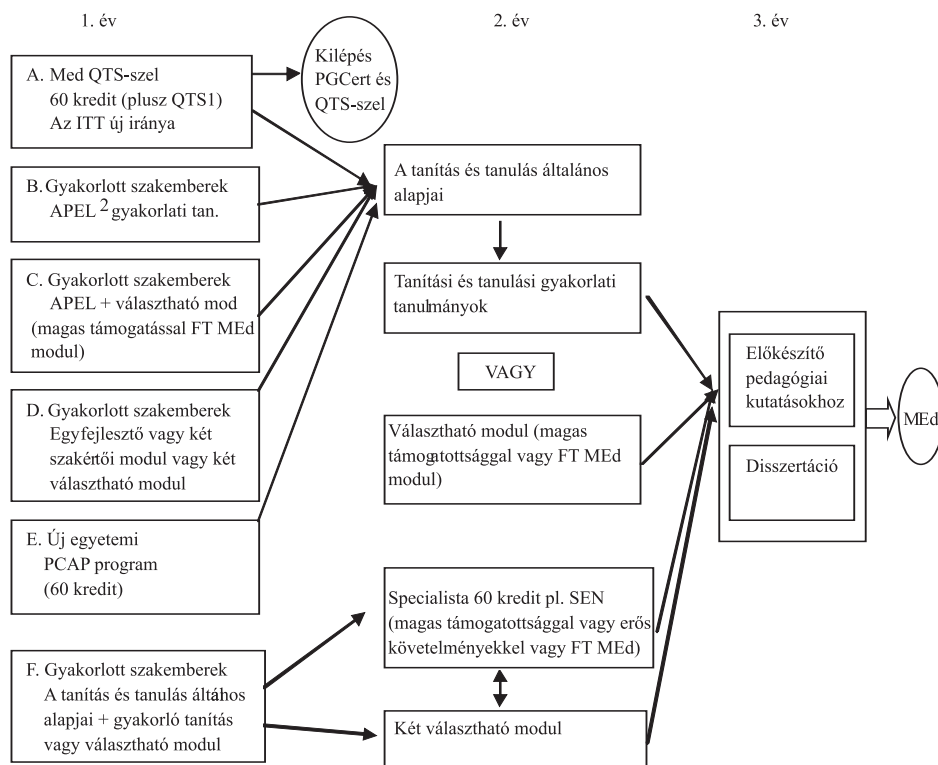
– Az iskolaközpontú tanárképzés (SCITT – School Centered ITT). A program azok számára készült, akik megszerezték a tanári diplomájukat, de iskolai gyakorlatot szeretnének szerezni mentori felügyelettel. A program képzett gyakorló tanárok vezetésével működik, akik az oktatásfejlesztés helyi alakítói. Bármelyik SCITT-kurzus elvégzésével

megszerezhető a minősített tanári státusz (QTS). Sokan elérhetik a posztgraduális neveléstudományi végzettséget (Postgraduate Certificate in Education, PGCE) is valamelyik felsőoktatási intézményben. Az általában egyéves programot egy konzorcium valamely iskolája szervezi, de a hallgató másik iskolákban, másik csoportban is gyakorolhat.

– Az egyetemet (főiskolát) végzettek tanárképzési programja (Graduate Teacher Programme, GTP).

– A regisztrált tanár program (The Real-time Transport Protocol, RTP). A munkára épülő tanulás egyik lehetséges formája, melyben a hallgató gyakorlatot szerezhethet, kiegészítheti végzettségét, és egyben megszerezheti a QTS-t. Akkor csatlakozhat valaki ehhez a programhoz, ha egy iskolában nem-minősített tanári állást szerzett. Jó lehetőség azok számára, akik felnőttként pályát szeretnének módosítani, de szükségük van a keresetükre addig is, amíg tanulnak. A program az egyéni képességekre építve vezet el a QTS-hez. A képzés során a hallgató a felsőoktatási intézményben tanul, és megszerzi a diplomájához szükséges tudást is.

A program általában kétéves, és bármely angol iskolában végezhető, de 2007-től már Walesben is. A két év alatt 240 kreditet kell a felsőoktatási intézményben szerezni a BA szintű diplomához, ez az alapja az RTP-nek. Mindenkinek el kell érnie posztgraduális képzésben angolból és matematikából legalább a C szintet, ha kezdőszakaszban, vagy az általános iskola 2–3. szakaszában szeretne tanítani (7–14 éveseket), és ugyanezt tudomány tantárgyból is meg kell szereznie.



Megjegyzés: 1: QTS: Kvalifikált tanári státusz; 2: APEL: Önállóan megszerzett, nem bizonyítvánnyal bizonyított tudás; FT: teljes-idős (nappali); PT: részdíós; PGCErt: posztgraduális neveléstudományi végzettség; SEN: speciális nevelési igényű gyermekekkel foglalkozó; MEd: MA neveléstudományi végzettség

2. ábra. Az MA szintű nem-nappali (nem teljes idő) tanárképzés modelljei a 2007/2008-as tanévre

Finnország

Három évtizede minden pedagógust egyetemi szinten képeznek. 2005-től a finn tanárképzés is kétfokozatú, a tanításhoz (a harmincéves hagyomány folytatásaként) a pedagógusoknak mesterfokozatot kell szerezniük. A képzés tartalmát az úgynevezett *Vokke projekt*-ben (2005) dolgozták ki.

„Az általános iskolai tanárok fő szakként a neveléstudomány szakot végzik el, és tanulmányaik befejeztével mesterszintű szakdolgozatot írnak. A szakdolgozat témája erősen kötődik az iskolához, és leggyakrabban iskolai kutatást dolgoz fel. A szaktanárok (7. osztálytól fölfelé) fő szakja a szaknak megfelelő tudományág, míg mellékszajkjuk a pedagógia. A szakos tanárok általános pedagógiai képzésére vagy egy külön blokkban, vagy választott szakjuknak megfelelő egyetemi tanulmányaikkal egy időben kerül sor.” (Niemi és Jaku-Sihvonen, 2005, 2.)

Hollandia

A holland felsőoktatásban kétféle intézménytípust találunk, az egyik a „kutatóegyetem”, a tudományegyetem (univerteiten), a másik az „alkalmazott tudományok egyeteme”, ami a mi szóhasználatunkban főiskola (hogescholen). 2002 óta a holland felsőoktatás háromszintű: BA/BSc, MA és PhD képzettség szerezhető. A bevezetéssel egy időben áttértek a kreditrendszerre. A „WO” bachelor program 180 kredit megszerzését követeli meg (3 év alatt), a „HBO” bachelor programja 240 kredit (4 éves), ekkor azonban a képzettség nem csak általános, hanem egy tudományterülethez kötött (például gyermekgondozói bachelor végzettség – Bachelor of Nursery). A master programok 60–120 kreditesek (1–2 év). A doktori programok rendszere a magyar rendszerrel azonos, az előírt minimális idő azonban négy év.

A tanárképző főiskolákon a hallgatók középiskolai tanulmányi eredményeik alapján kezdhetik meg tanulmányaikat. Az első év vége a szelekció időszaka: azok a hallgatók, akik nem szereztek meg legalább 29–42 kreditpontot, nem folytathatják tanulmányaikat. Az intézmények költségvetésüket a regisztrált hallgatói létszám alapján kapják. Ha a hallgató nem szerez képesítést az intézményben, a költségvetési támogatást csökkentik. A költségvetési támogatás mellett a hallgatók is fizetnek tandíjat, de természetesen ösztöndíjat is kaphatnak.

Németország

Németországban a tanárképzés az állam feladata, a képzés tanárképzőkben folyik. A német tartományok oktatáspolitikája önálló, a tanárképzés pontos szabályozása az ő jogkörük. A tanárképzés tehát állami és tartományi alapú.

A német iskolarendszer tanulmányozásához és elemzéséhez időre és türelemre van szükség, hisz tulajdonképpen nincs is „német” iskolarendszer: a szövetségi köztársaságban 16 önálló tartomány van, saját iskolarendszerrel. Működésük általános törvényi szabályozása központi, de minden tartománynak megvan a saját jogi szabályozása is, melyek között jelentős különbségek vannak.

A szinte áttekinthetetlen típusú közoktatás számos problémát generál, ha a tanárképzés felől nézzük, de a gyermekek eredményessége felől sem volt jobb a helyzet. A PISA-mérések azt mutatták, hogy a rendkívül széttagolt rendszer nem segít a gyermekek eredményességének növelésében. A tartományi miniszterek ennek ellenére nem nagy hajlandóságot mutatnak egy átfogó szerkezeti reform bevezetésére (Wentzel, 2002).

Németországban 2005 szeptemberében kezdték meg a kétfokozatú tanárképzést. Az ISCED (The International Standard Classification of Education, magyarul: Az oktatás egységes nemzetközi osztályozásának rendszere) 5B program része egy 3–4 éves szakasz, ahol a bachelor szintű végzettséget szerzik meg, mely feltétele (Baden-Württemberg tartomány kivételével) az ISCED 5A szakasz, a mesterszint megkezdésének.

A doktori fokozat szerzése hagyományosan önálló kutatómunkára és záróvizsgák letételére alapult. 1998 óta általános ajánlások alapján működik a doktori képzés szervezett formában, tantervi program szerint (Graduierenkollegsban, nemzetközi kutatóiskolákban). Általában három- vagy négyéves nappalis képzésben zajlik, de néha hosszabb időt vesz igénybe.

2005. április 21-től bevezették a Nemzeti Kvalifikációs Keretrendszert (Qualifikationssrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse), mellyel egységesítették a képzés harmadik körét, a doktori képzést, de kreditpontokat nem kapcsoltak a doktori programokhoz.

A képzés tartalmát 1999-től a KMK (Kultuszminiszterek Konferenciája) és a HRK (Német Rektori Konferencia) szabályozta, 2005. január 1-től pedig a HEI (Felsőoktatási Intézet). A tantárgyi akkreditáció folyamata is hivatalosan szabályozott (Stiftung zur Akkreditierung von Studierengängen in Deutschland).

A kétszintű tanárképzésben az első szintet a tanárképző főiskolákon vagy az egyetemeken lehet elvégezni (<http://dbs.schule.de/zeigen.html?seite=975>). A képzés általában legalább kétszakos (az egyik a német nyelv, a matematika, az angol vagy a francia lehet, a második vagy további szak választható, de vannak tartományok, ahol a tanított szakpárok minden variációja választható). A gyakorlati képzés, illetve a hospitálások, tanítások már ebbe a szakaszba is beépülnek, így a hallgatónak saját tapasztalata alapján van lehetősége dönteni arról, hogy szeretne-e tanárrá válni.

A képzés első szakaszában a hallgatók főként elméleti kurzusokat tanulnak, de az úgynevezett Praxissemesteren tesztelhetik pedagógiai képességeiket is. Ezt követően a tanárképzésben egy féléves gyakorlatot töltenek az iskolában, mely 120 óra egyéni tanítást is tartalmaz. Ez a szakasz államvizsgával zárul. Ezután egyéves, vezetőtanár által segített önálló tanítás következik (ami tartományonként és az egyes szakok szerint változóan 18–24 hónap is lehet), majd újabb államvizsgát tesznek központi követelményrendszer szerint az egyes tartományok oktatási minisztériuma által vezetett vizsgaközpontokban. Ezek szóbeli és írásbeli részből, valamint vizsgatanításokból állnak, melyek a vizsgaközpont képviselője előtt zajlanak. Ahhoz, hogy valaki tanárrá váljon, tehát két államvizsgát kell tennie.

A pedagógus képzés négy típusa a tanítandó gyermekek korától és az iskolatípus jellegétől függ: (1) tanítóképzés; (2) tanárképzés – reáliskolákban tanítóknak; (3) tanárképzés – gimnáziumokban tanítóknak; (4) gyógypedagógiai/fejlesztő-pedagógiai tanárképzés. A hetvenes évek óta minden tanárt egyetemen képeznek.

A képzés tartalmi szabályozása

A tanárképzés szakirányai közül példaként a természettudományos tárgyak (science teacher) oktatóit emeltük ki a tartalmi szabályozás összehasonlításához, bár itt is vannak hiányok, hisz egyes országoknak még az Európai Unió számára sincs e területről központi adatuk, mivel rendszerük átalakulóban van (például Hollandia) (*Science Teaching in Schools in Europe*, 2006).

A képzési adatokból azokat emeltük ki, melyeket a tanárképzésnek tanított tantárgytól függetlenül fejlesztenie kell: összefoglalóan az általános tanítási képességek és készségek széles bázisára épülő szakértelmet. Legfontosabb elemei közé tartoznak a gyermekek fejlődéséről és fejlesztéséről szóló ismeretek, a tanulási szituációk megalkotásának és a tanulási folyamat vezetésének, valamint a különféle képességű gyermekcsoportokkal való hatékony együttműködésnek a képessége, a tanításhoz való együttműködő hozzáállás, a komprehenzív szemlélet.

Az általunk vizsgált négy országban ezek egyértelműen szerepelnek a tanárképzés céljai között, de más-más szintű szabályozás szerint. Bár a természettudományos tantárgyakat oktató tanítókról és tanárokról szól az összehasonlítás, az általunk kiemelt tartalmi

elemek az általános (pedagógiai) képzési részhez tartoznak (minden tanár részére), és azok szabályozásának szintje általában is tanulságos (2. táblázat). A bemutatott elemek a fejlődéslektan, a pedagógiai pszichológia, az oktatáselmélet, a pedagógiai értékelés, a fejlesztő pedagógia, a differenciált oktatás, az oktatásszociológia körébe tartoznak, ha tantárgyakba rendezzük a tartalmakat.

2. táblázat. A tanárképzés szabályozása az általános tanítási tudás és képességek tekintetében (ISCED 1 és ISCED 2 szinten)

Országok	A szabályozás módja															
	DE		HU		NL		FI		ENG		WS		NIR		SCI	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
<i>Tartalmak</i>																
<i>A gyermekek fejlődéséről/fejlesztéséről szóló elméletek</i>																
A gyermekek fizikai és érzelmi fejlődése	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	0	I	I	I	V
Kognitív fejlődés	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	0	I	I	I	V
Tanulásemléletek	V	M	I	V	0	0	I	M	0	0	0	0	I	I	I	V
<i>Tanulási szituációk alkotása és menedzselése</i>																
Tanulásfejlesztő szituációk tervezése	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V
Tanítási eszközök ismerete és használata	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V
Jelentésgazdag (meaningful) tanulásszervezés	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V
<i>(a gyermekekhez igazodó oktatás)</i>																
IKT-használat	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V
Az osztály tanulásának irányítása	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V
Pedagógiai értékelés (szummatív és formatív)	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V
<i>Eltérő képességű tanulókkal folyó munka</i>																
A gyermekek szociális és kulturális háttérének figyelembe vétele	V	M	0	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V
A gyermekek közötti különbségekre való érzékenység (pl. nemek)	V	M	0	0	0	0	I	M	I	I	I	I	0	0	I	V
<i>A tanításhoz való innovatív hozzáállás</i>																
Interdiszciplináris munka	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V
Másokkal való együttműködés	V	M	I	V	0	0	I	M	I	I	I	I	I	I	I	V

Jelmagyarázat

Szabályozási szintek: 0: Nincs központi (törvényi, oktatásirányítási) szabályozás vagy ajánlat, M: Van szabályozás: szakmódszertani keretben tanítják, I: Van szabályozás: interdiszciplináris keretben tanítják, V: 1 és 2 (nem egységesen tanítják)

Képzési szintek: A = ISCED 1 szint; B = ISCED 2 szint

Országok: DE: Németország; HU: Magyarország; NL: Hollandia; FI: Finnország; ENG: Anglia; WS: Wales; NIR: Észak-Írország; SCI: Skócia

Megjegyzés: Hollandiában a rendszer átalakulása miatt nem volt központi adat. E tartalmakat azonban oktatják, később kitérünk rá.

A táblázat a Science teaching in schools in Europe, 2006, 12–13. o. 1.2.a és 1.2.b ábrája alapján készült.

A tartalmi szabályozás szempontjából tanulságos a finn példa. Az oktatási rendszer és eredmények rendszeres szakértői értékelésének tapasztalatai alapján ajánlásokat fogal-

maznak meg, melyre az oktatáspolitikai és az oktatáskutatás konstruktívan reagál. A finn tanárképzés 2000-ben készült értékelése a sok pozitív érték mellett felhívta a figyelmet többek között a következő problémákra, melyeket a 2005-ös új tantervek már igyekeztek orvosolni (számunkra azonban e tartalommal is fontos kérdéseket vet fel, így érdemes őket áttekinteni):

- A választható tárgyak körének a tanárként megcélzott korosztály speciális tanítási (nevelési) problémáira vonatkozó bővítését, valamint
- módszertani repertoárjának mélyítését kell szolgálnia (például a távtanulás vagy a csoportmunka módszereinek átélése és elsajátítása is fontos a hallgatók későbbi munkájában).

- Az előadások helyett a kooperatív módszereket javasolja a hallgatók foglalkoztatására.

- A tanítóképzés területén a sok szétaprózott tárgy redukálását tartják fontosnak. Kevesebb, átfogóbb, multidiszciplináris tárgyat javasol, kiemelt témaként a jog, a közlekedés, egészség és a családi életre nevelés kérdéseit.

- Az elmélet az oktatás különféle szintjein másként jelenik meg, egészen a posztgraduális képzésig a gyakorlattal integráltan; az elméleti nézőpontok csak konkrétan, a nevelési szituációk problémáiba ágyazottan értelmezhetők a hallgatóknak az alapszakaszban.

- A fejlesztés speciális (gyakorlati) módszereinek nagyobb hangsúlyt kell kapniuk. A különleges nevelési igényű gyermekekkel való foglalkozásnak, a fejlesztés módszereinek nagyobb hangsúlyt kell kapnia minden szinten és minden hallgató esetében. Az átlagostól eltérő gyermekek neveléséhez eszközöket és módszereket kell elsajátítaniuk minden korosztály esetében. Kiemelten a tanulási és a magatartászavaros, a szociálisan kirekesztett, az alacsonyán motivált és az alulteljesítő gyermekek problémáira kell felkészíteni a jelölteket, hisz a tanítási gyakorlat során kapcsolatba kerülnek ilyen diákokkal.

- Az idegen nyelvű szakirodalom beépítése fontos feladat, annak a könyvtárakban elérhetőnek kellene lennie.

- A hallgatók tankönyveitartalmi-módszertani szempontból felül kell vizsgálni, hogy megfeleljenek a képzés egyes szakaszaiba lépő hallgatók tudásának és szükségleteinek (például az oktatás legfontosabb alapfeladatai, a célok, a kulcskompetenciák fejlesztése szempontjából). A tananyagot tehát a tanulmányok különböző fázisaiban más tartalommal és szinten kell oktatni. (*Jussila és Saari, 2000*)

Angliában kimeneti szabályozás van a QTS-sztenderddel, amelynek megszerzéséhez a tanárképző programok segítik hallgatóikat, majd a frissen végzett tanárokat. Tartalmilag a több száz képzésből alig található egyformát. A kimeneti követelmények egységesek, s az is, hogy minimum 18 hetet, legalább két iskolában el kell tölteni gyakorló tanítással.

Hollandiában a képzés tanterve egyik szinten sem központosított. Az első szakasz egy kötelező és egy szabadon választható részt tartalmaz. A kötelező rész a választott szaktantárgy tanításához szükséges szakmai anyagot ölel fel. Olyan tartalmakat tanulnak, ami az adott tantárgy tanításában jelentős, és egyben direkt módon felhasználható, hasznos az oktatásában.

Célok és sztenderdek

A képzési sztenderdekről Európa-szerte vita folyik, az országok egy részében azonban már léteznek ilyen törvényesen elfogadott rendszerek (lásd később). A holland parlament például 2004-ben szavazta meg a 2006-ban bevezetésre került kompetenciasztenderdeket, melyek tartalmát szakmai szervezetek dolgozták ki. Az Egyesült Királyságban 2002-től van érvényben a Qualified Teacher Status Standard (Walesben 2005-től), ami a képző intézmények számára gyakorlatilag kimenetszabályozásként működik, a képzés tartalmára azonban tervezési és fejlesztési szabadság jellemző (*Ofsted, 2003*).

A holland kormány által meghatározott tanári kompetencialista az iskola kezdő szakaszára nem kevesebb mint 105 kompetenciát adott meg, ezek között 58 tantárgyspecifikus és 47 általános kompetenciát. A legfontosabbak között a tanári attitűd, a tárgyi tudás, a pedagógiai képességek, az értékelés, a tanítás előkészítése és az osztály irányítása (classroom management) szerepel. Utóbbi olyan elemeket tartalmaz, mint tudásgazdag tanulási környezet kialakítása, a gyermekek tanulási attitűdjének és tanulási módszereinek fejlesztése. Az alapkompenciák között olyanokat találunk, mint a „törődik a gyermekekkel”, „megérintik a nevelés és társadalom kérdései” és „jellemző rá a fejlesztés szándéka” (Ministerie van OCW).

Angliában és Walesben a QTS, vagyis a minősített tanár státusz megszerzése szükséges ahhoz, hogy valaki állami iskolában taníthasson. Ennek alapja a tanári diploma és annak bizonyítása, hogy a jelölt teljesítette a sztenderd követelményeit. A sztenderdben megfogalmazták mindazt, amit a tanárjelöltnek tudnia és értenie kell, valamint amire képesnek kell lennie.

3. táblázat. A követelmények három egymással szoros kapcsolatban álló csoportja (Achieving QTS, 2007)

Kategória	Tartalom
Szakmai értékek és gyakorlat	A minősített tanártól elvárt attitűdöket és kötelezettségeket körvonalazza, pl.: a gyermekekkel és a tanulókkal való következetes bánásmód; beleértve a - képesség, hatékony kommunikáció a szülőkkel és a nevelőkkel.
Tudás és megértés	Azt a követelményt adja meg, hogy a tanár legyen tantárgyának megbízható és hiteles képviselője, értse a gyermekek fejlődési folyamatát, ismerje pontosan, hogy milyen követelményeket támaszthat, mint várhat el tőlük.
Tanítás	Azoknak a képességeknek a meghatározása, amelyek segítségével a tanár tudását leghatékonyabban átadhatja, pl.: tervezés, monitorozás, értékelés és az osztály irányítása, a tanulási folyamat vezetése. E képességek azokra az értékekre és tudásra épülnek, melyek az első két csoportban fogalmazódtak meg.

Skóciában a végzett tanárok először a „Standard Full Registration” (regisztrált, a továbbiakban SFR) szintet érhetik el, ha teljesítették annak sztenderdjeit, majd az erre épülő „Standard Chartered Teacher” (tükörfordítással: okleveles tanár, a továbbiakban SCT) szintet, melynek célja a pályán maradó pedagógusok karrierlehetőségének megteremtése s egyben a folyamatos szakmai fejlődés biztosítása.

Az SFR-szint egy év tanítási gyakorlat után érhető el, gyakorlatilag a tanárképzés követelményrendszerét erősíti meg a gyakorlatban (gyakorlóév-rendszerként működik). A SCT a tanári szakértelmet bizonyítja, a szakmai tudás jelentős változását hangsúlyozza. Kulskomponensei: szakmai értékek és elkötelezettség, professzionális tudás és hozzáértés, szakmai és személyes jellemzők, szakmai tevékenység. Négy legfontosabb jellemzője: (1) az osztály tanításának hatékonysága, (2) kritikus önértékelés és az önfejlesztés képessége, (3) együttműködési és befolyásolási képesség, (4) nevelési és szociális értékek. E szempontok kilenc szakmai aktivitás során jelentkeznek (Standards for chartered teachers, 2002).

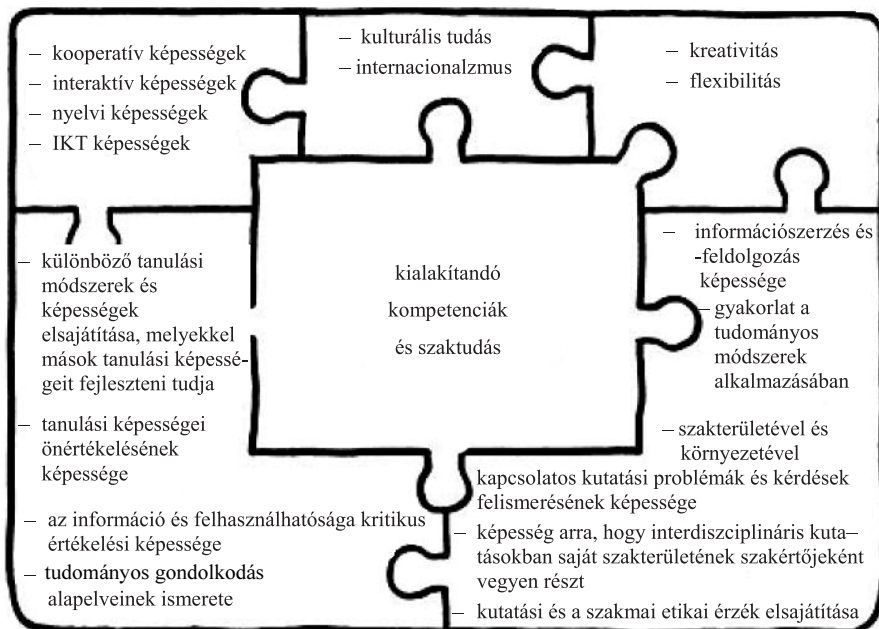
Finnországban 'törvényes' sztenderd nincs, de a Vokke-projekt eredményeként a tartalmak és a fejlesztendő követelmények rendszere egységesen érvényesül a képzés teljes rendszerében.

Szemléletes példa a Helsinki Egyetem által létrehozott kompetencia- és szaktudásfelfogás (3. ábra). Az egyetem 13 kutatóközponttal rendelkező Alkalmazott Neveléstudományi Tanszéke (Department of Applied Sciences of Education) programjában megfogalmazott képzési cél: a magas szintű kutatás és a tanítás közötti kölcsönös kapcsolat megvalósítása (University of Helsinki programme for development of teaching and studies, 2006)

A cél tehát professzionális pedagógusok képzése az oktatás minden szintjére: a tanári végzettség jelentse a gyermekek és fiatalok személyiségének ismeretét és megértését, elmélyült szaktudást, mely szociális és globális tudatosságra épül.

A kutatásra épülő oktatási szemlélet áthatja az összes kurzust már a tanulmányok kezdetétől. 2005-től érvényes tantervükre épülő munkájukat így jellemezték: „Kutatjuk, amit tanítunk, és tanítjuk, amit kutatunk” (*Harri és Salo-Tolvanen, 2005, 7.*).

A Helsinki Egyetem a tanítás fejlesztésének programjában a változtatás egyik fő irányként fogalmazza meg, hogy a tanárorientált szemlélet helyett a tanulóorientált szemléletet kell érvényesíteni. Ennek szellemében meghatározták azt a szaktudást és azokat a kompetenciákat, amelyeket a hallgatókban ki szeretnének alakítani (3. ábra).



3. ábra. A képzés során kialakítandó kompetenciák és szaktudás (Vokke-projekt – University of Helsinki, 2002)

Az alapképzés (initial teacher education) tanterve

A pedagógusok alapképzésének struktúrája Európában a szaktárgyi és a pedagógiai képzés időbeni elhelyezkedése alapján lehet egyidejű (concurrent) vagy egymást követő (consecutive) képzés.

Más felosztás szerint több szerkezetípust különíthetünk el: az egyidejű (concurrent), az integrált (integrated), a folyamatos (consecutive/perspectiv) és a modularizált modellt.

– Az egyidejű modellben a tanárképzés különböző komponenseit (neveléstudományi tanulmányok, a tanított tantárgyakkal kapcsolatos stúdiumok, módszertan, didaktika vagy szakdidaktika, tanítási gyakorlat) párhuzamosan tanulják.

– Az integrált modellben ezeket a tárgyakat nem lehet önállóan tanulni, hanem integráltan, a tanítás fő kérdéseire koncentrálna, az elméletet és a gyakorlatot ötvözeteként.

A pedagógusképzés tanterve a legtöbb országban viták és kutatások középpontjában áll. Közös jellemző, hogy az oktatott tárgyak alapvetően négy tartalmi csoportra oszthatók: (1) elméleti tárgyak, (2) neveléstudományi tanulmányok, (3) általános és szakmódszertan, (4) tanítási gyakorlat. A tantervkészítés két alapvető irányzata a pragmatista és a

konstruktivista szemlélet. Ezzel egy időben az általános és a szakmódszertan arányai megnövekedtek a képzésben az elméleti tárgyak rovására.

A tartalmi megújulást az oktatás formáinak tartalmi-módszertani változása is kíséri. Az egyik legfontosabb cél az elmélet és a gyakorlat közelítése. A szemináriumok, személyes konzultációk, interakció-elemzések a probléma-orientált oktatást szolgálják, a leendő tanárok felkészítését az önreflexióra, önelemzésre. Érdekes forma az akciókutatásba való bevonás. Annak ellenére, hogy a tanárjelölt még nem készült fel erre a tevékenységre, sokat segít neki a gyakorlattal kapcsolatos kérdésekben, a pedagógiai cselekvések korrekciójában.

Új vonás az IKT beépülése a tantervbe. Az IKT használata a tanárképzés egyik legfontosabb része, szinte mindenütt ebben látják az oktatási folyamat átalakításának lehetőségét. Ma általánosan jellemző, hogy a pedagógusok a technológiai oldallal tartanak lépést, nem az abban rejlő pedagógiai lehetőségekkel. A képzés során a felsőoktatásban egyre inkább a tartalmi-módszertani oldal hangsúlyozása lesz a fontos, az oktatók tehát nem a technológiai oldalról, hanem a neveléstudományi és a szaktanszékekről kerülnek ki.

A professzionizált (professionalised) tanárképző programok fő komponensei a következők lehetnek (*Buchberger és mtsai, 2000*):

- tanulmányok a tanári szakmával kapcsolatos tudományok köréből (például: neveléstudományok, didaktika és szakmódszertan, nevelépszichológia, nevelésszociológia),
- melyek szoros kapcsolatban állnak az iskolai oktatás kutatásával a célból, hogy fejlődjék a hallgatók szakmai problémamegoldó-képessége,
- a bizonyítottan jó tanítási eljárások széles repertoárjával rendelkezzenek, mellyel segítik és fejlesztik a gyermekeket, és
- elsajátítsák a szakma etikai követelményeit.

További komponensek:

- koherens és szupervízióval kísért gyakorlati és/vagy szimulációs tanulmányok,
- elmélyülés az iskolai tantervnek megfelelő szaktudományokban és azok tanításában, különféle témák és esetek tanulmányozása és a megoldásmódok elsajátítása,
- integráló tanulmányok folytatása a tanári szakmával kapcsolatos tudományterületeken belül, illetve más tudományokban, valamint gyakorlatcentrikus tanulmányok végzése.

Az EU-országok számára készített ajánlásokban a következőket olvashatjuk e kérdéssel kapcsolatban:

(1) A tanárképzés tartalmi területein ma sok innovatív munka folyik. Ezt fenn kell tartani és ki kell bővíteni. Különösen hangsúlyozni kell a kiscsoportos foglalkozásokat és a kísérletező tevékenységeket. Bátorítani kell a legjobb gyakorlatokról szóló nagyobb mértékű információcserét.

(2) Mivel az IKT-nak központi jelentősége van a tanuló társadalomban, biztosítani kell, hogy minden tanár olyan helyzetbe kerüljön, hogy hatékonyan tudja alkalmazni az IKT-t a tanításban. Az IKT innovatív osztálytermi használata sarkalatos kérdés.

(3) Az oktatáskutatásnak, különösen az alkalmazott, valamint az akciókutatásoknak információt kell nyújtaniuk a tanárképzés minden szintje számára. A tanárokat a képzés keretében meg kell ismertetni a főbb kutatási irányokkal (*Coolahen, 2007*).

Modularizált tanulmányi rendszer

A vizsgált országok tanárképzésében modularizált tantervi struktúrát találunk, melynek lényegét és működését a német példa alapján mutatjuk be (*Bohn, Kreyenbohm, Moser, Pomikalko, 2002*). Az áttérést egy 1998-ban kezdett hároméves modellkísérlet előzte meg, melyet a (szövetségi) oktatási és kutatási minisztérium (BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung) és a részt vevő tartományok fele-fele arányban finanszíroztak. 27 felsőoktatási intézmény fogott össze a modellkísérletben. A megújulási folyamat a felső-

oktatás minden területét magába foglalta, és alapjaiban változtatta meg azt. Ennek nyomán 2000-ben vezették be teljes körben a modulrendszert a hozzá kapcsolódott kreditrendszerrel együtt („Credit-Points und Modularisierung von Studiengängen”), melyet utoljára 2004 októberében módosítottak az ECTS-re építve. Egy kredit egy 30 órás iskolarendszerű vagy egyéni tanulásért kapható, a kreditek egységesen alkalmazhatóak a német vagy a nemzetközi felsőoktatásban intézménycsere során is.

A modularizáció célkitűzései és előnyei

A modularizált képzési rendszer „célja a tanulmányi rendszer átalakítása, ezzel párhuzamosan: a rendszer nemzetközileg kompatibilissé, rugalmasá tétele, a hallgatói mobilitás biztosítása, és a tanulmányi teljesítmények számontartásának és folyamatos ellenőrzésével a későbbi tanulmányok lehetővé tétele.” (Stifterband, 2000).

Hofmann (2000) szerint a modularizált bachelor- és master-képzés célja a képzési módok nyitottabbá és rugalmasabbá tétele mind a felsőoktatási intézmények, mind pedig a hallgatók számára. További előnyei:

- rugalmas kialakítású tanulmányi kínálat,
- hatékony tanulmányi szervezés,
- az egyéni tanulmányok lefolyásának átláthatósága,
- a teljesítmény elismerésének leegyszerűsödése,
- lehetőség az egyéni tanulmányi folyamatra.

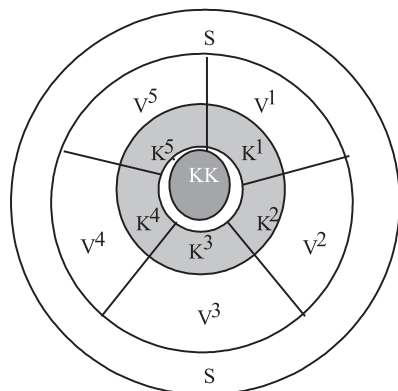
A modul fogalmát a következőképpen értelmezik: a modulok az előadások és szemináriumok (= Lehrveranstaltungen) összességét, illetve kapcsolatát jelentik, amelyek meghatározott tematikai és tartalmi súlypontra irányulnak. A modul ezáltal egy tartalmilag és időben lezárt tanulási és tanítási egység, ami különböző előadásokból és szemináriumokból tevődhet össze. Kvalitatívan (tartalmak) és kvantitatívan (beszámítható pontok) is leírható és értékelhető (vizsga) kell legyen.

A modul ezáltal egy egység, építőkö, melynek egy nagyobb egység részeként meghatározott funkciója (szerepe) van. Egyes modulok helyettesíthetők másikkal, így számos lehetséges kombináció adódik. A moduláris rendszer rugalmas, mivel összeállítása során és teljes befejezése után átalakításra és új modulkombinációra van lehetőség (könnyen módosítható).

A tanulmányok modularizációja elsősorban a tanulmányi rendszer újjászervezését jelenti, amelyben az előadások, gyakorlatok, tanulmányi kirándulások vagy szemináriumok tematikus egységként, modulként foglalhatók össze. Egy modul összeállításánál a részqualifikáció mértékadó, ami az adott modul elvégzésével szerezhető meg. Szervezési szempontból perspektíva-váltásról van szó. A tradicionális szempont: a „Milyen tartalmat akarok közvetíteni?” (input-irányultság) helyett a „Milyen kompetencia legyen a tanulási és képzési folyamat eredménye?” (output-irányultság) kerül a középpontba.

A modularizált tanulmányi rendszer különbözik az eddig uralkodó tantárgyorientált (vagy szakorientált) tanulmányi rendszertől. A tantárgy/szakorientált felsőoktatási tanulmány kevesebb tárgyból áll, ugyanakkor minden tárgy sok előadást, illetve szemináriumot foglal magába, amelyeknél több évet átölelő időszakból kell levizsgáznia és csak ezután – egy szakvizsga keretein belül – zárulnak le a tanulmányok. Egy modularizált kurzus több modulból áll, amelyekhez csak kevés előadás, illetve szeminárium tartozik. A modulvizsgák ideális esetben a tanulmányokat kísérik, ami azt jelenti, hogy közvetlenül a modulhoz tartozó tantárgy vagy előadás lezárása után, még a következő szemeszter megkezdése előtt valósulnak meg. A modulok lehetnek blokkoltak (vagyis a meghatározott időszakon belüliek, ami rövidebb, mint az előadásperiódus) vagy blokkolatlanok (szemeszterek lefolyásától függetlenek). A blokkolt modulok modulvizsgálja a következő blokkolt modul előtt történik.

Egy modularizált tanulmányi rendszernek lehet hierarchikus felépítése (például a greifswaldi egyetem esetében), ami meta-, mezo- és mikromodulokat tartalmaz. A metamodul az egész képzési időszakot jelenti, vagyis a bachelor- vagy master-képzést. A mezomodulok az egyes képzéseken belüli tanulmányi súlypontok és tanulmányi programok, a mikromodulok pedig az a tulajdonképpeni alkotóelemek, amelyek a mezo- és metamodulokat tartalmilag kitöltik.



Jelmagyarázat

KK: Közös kötelező modulok: ezek úgynevezett alap- vagy bázis tanulmányokként a tanulmányok kiindulópontját alkotják.

K¹⁻⁵: Egy adott súlypont kötelező moduljai: ebben a modulban a súlypont számára nélkülözhetetlen tartalmakat közvetítenek.

V¹⁻⁵: Egy adott súlypont választható moduljai: ezek a modulok egy súlyponthoz hozzárendelt spektrumot mutatnak be a lehetséges tartalmakon

S: Súlypontokon átnyúló választható modulok: sok tanulmányi folyamat számára modulok széles skálája áll rendelkezésre, amelyek nem rendelhetők hozzá egyetlen speciális súlyponthoz sem, emiatt súlypontokon átnyúló modulokként jellemzik őket.

4. ábra. Képzéshez rendelt modulok különböző súlypontokban és modul kategóriákban

Neveléstudományi kurzusok a képzésben

Jelentős különbség van a neveléstudományi kurzusok tartalmában az első oktatási szakaszban. Neveléstudományok (Education Sciences) alatt általában a következő területeket találjuk: tantervfejlesztést mind a szakmai, mind a nem-szakmai tárgyak esetében, pedagógiai értékelést (educational assessment), tesztkészítést és -elemzést; (testing and measurement), pedagógiai kutatást és más (tradicionális és új) neveléssel kapcsolatos tudományokat.

Egyesült Királyság

Az Egyesült Királyságban szélesebben értelmezik a neveléstudományi tanulmányok célcsoportját, helyét a tudományok között. Erre példaként a Canterbury Egyetemet emeltük ki, melynek Neveléstudományi Kara kiváló Ofsted-minősítésű. A neveléstudományi stúdiumokat nemcsak a tanárjelölteknek ajánlják, hanem más szakmák képviselőinek is (*Education Studies*, 2007). A BA szinten a nevelést szélesebb, szociális, kulturális és politikai kontextusban értelmezik. Lehetőséget adnak a hallgatónak a nevelés kritikus tanulmányozására a szociológia, a filozófia, a történelem és a pszichológia nézőpontjának segítségével. A tanulmányok három fő iránya:

(1) A társadalom és a nevelés – a nevelés szociológiai aspektusából, olyan témákat feldolgozva, mint a politika és az oktatáspolitikai, a különbségek és a részvétel, jogok és kötelességek, kommunikáció és a média ereje, hatalom, igazság és szociális kontroll.

(2) Értékek és nézetek – a nevelélmélet és a nevelésfilozófia nézőpontjai alapján annak főbb gondolatait és elméleteit, melyek hatással voltak a neveléstudomány fejlődésére, például a liberalizmus, a marxizmus, a posztmodern irányzat stb., a nevelés célja és szándéka, az etika, az emberi jogok és értékek a modern világban.

(3) A tanulás és a tanuló – a tanulás és tanítás elméletének (oktatáselmélet) pszichológiai aspektusai: a gyermek fejlődése, a gyermekkor nézőpontjai, a kamaszkor, az élet-hosszig tartó tanulás, az érzelmi és a kognitív fejlődés, a biológiai determinizmus, az intelligencia.

Általában jellemző, hogy a nevelés tanulmányozásának történelmi és összehasonlító fejezetei kritikusan, a képzés programjának szempontjait figyelembe véve kerülnek feldolgozásra. Fő témái a következők: a gyermekkori szocializáció, a kutatás módszerei, az értékek megőrzése és megváltoztatása, nemzetközi kitekintés a globalizáció szempontjainak és a jövő oktatásának figyelembevételével. Lehetőség biztosítása külföldi tanulmányokra.

A képzés számos irányban folytatódhat az MA szinten mind tanári, mind kutatói, kidói, oktatásirányítói területen, de más szolgáltató vagy állami szektorban is.

Finnország

A pedagógiai tantárgyak között találjuk többek között a következőket: az ember fejlődése és fejlesztése kulturális kontextusban (fejlődéslélektan), a jelentésgazdag (meaningful) tanulás támogatása (tanulás tanítása és tanulásszervezés), a nevelés filozófiai és etikai dimenziói, nevelésszociológia, tantervelmélet és értékelés, pedagógiai kutatómódszertan, korai fejlesztés, speciális nevelés (gyógypedagógia), multikulturális nevelés. A későbbiekben a diplomamunkára készítő szemináriumot, professzionális kutatómódszertant és szakirodalmi tanulmányokat is találunk önálló kurzusként (*Buchberger, 2003*).

A képzési programok rugalmas struktúrája lehetővé teszi, hogy a tanítói és a tanári képesítést akár párhuzamosan, akár később (posztgraduális kiegészítésként) megszerezhesék a hallgatók. A pedagógiai tanulmányok (minimum 60 ECTS kredit) mindenkinek kötelezőek, és megközelítően azonos tartalmúak. A (tágabb értelemben vett modern) didaktika jelentős szerepet kap, pszichológiai, oktatásszociológiai kurzusokat tartalmaz, de néhány modulban neveléstörténeti és oktatásfilozófiai kurzus is megtalálható. Ezek azonban szemléletükben problémaorientáltak, feldolgozásuk nem ismeretcentrikus.

Általános elvárás a hallgatókkal szemben a kutatás és önfejlesztés, a magas szintű tanulási képességek és az új iránti fogékonyság. Kiemelt szerepe van a hallgatói személyiségfejlesztés programjában a kooperatív készség, a kommunikációs képesség, az IKT-képességek, a nyelvi képességek, a kulturális tudás és a nyitottság (multikulturális szemlélet) kialakításának.

A pedagógiai tanulmányok célja alkalmat teremteni arra, hogy a hallgatók

- elsajátítsák a tanári hivatás fő funkcióit, valamint
- a pedagógiai interakciót,
- megtanulják, hogyan fejleszthetik tovább pedagógiai (tanári) képességeiket az elméleti tudás felhasználásának pozitív orientációja mellett,
- képesek legyenek tanulmányozni és fejleszteni kutatásalapú gyakorlatukat,
- megtanuljanak tervezni, tanítani és értékelni a tantervet, az iskolai közösség, a tanulók életkora és tanulási kapacitása figyelembevételével,
- elsajátítsák az együttműködés képességét (tanárokkal, szülőkkel, a jóléti állam szereplőivel).

További célok:

- iskolai adminisztrációra vonatkozó alapismeretek,
- iskolafejlesztés, -menedzsment ismeretek elsajátíttatása,
- felkészítés a társadalmilag aktív tanárszerepre,
- a multikulturális társadalom által megkövetelt készségek és képességek (például együttműködési képesség, interkulturális tudásra épülő készségek, etikai készség, döntési készségek, felelősségtudat) kialakítása (*Watts és Smolicz, 1997; Räsänen, 1999; Kaikkonen, 1996; Teacher Education Development Programme, 2001; Atjonen, 2004, 139.; Kaivola és mtsai, 2004; Niemi és Jaku-Sihvonen, 2005; Oser, 1994; Harri és Salo-Tolvanen, 2005*).

Hollandia

Fontos tudnunk, hogy amikor a holland szakirodalom fordításában a „pedagógiai” kifejezést olvassuk, sokkal szélesebb tartalmú fogalomra kell gondolnunk, aminek az an-

golban vagy a magyarban nincs megfelelője, és amely magában foglalja a gondozást, a felnevelést, a fejlesztést és a jólneveltséget is (*Watson, 1996*).

A pedagógia elméletének szerepe lényegesen kisebb a holland pedagógusképzésben (az egyetemi szint kivételével). Általában nem oktatják szisztematikusan a nevelés alaptárgyait, például a tanuláspszichológiát, nevelésszociológiát, neveléstörténetet és nevelésfilozófiát. Csak néhány olyan főiskola van, ahol a szociális tanulmányok hangsúlyosak, ezekben tanítanak nevelésszociológiát és -pszichológiát.

A középiskola alsó szakaszában tanítók tantervében a pedagógiai szakmai tantervi egység olyan modulokat tartalmaz, amelyek a tanítással szoros kapcsolatban vannak: az oktatás folyamatát, a tanítás hogyanját, ezen belül általános neveléseméletet, nevelésszociológiát, interkulturális nevelést, pedagógiát, a tanulás és tanítás elméletét, pedagógiai értékelést, információs és kommunikációs technológiát.

A pedagógia elméletének képzésbeli szerepe jelentősen megváltozott az elmúlt évtizedekben: az elmélet és a gyakorlat közötti szoros kapcsolatra épül. Amikor tehát didaktikát tanítanak (a tanulás és tanítás elmélete), akkor nem az általunk általánosnak ismert elméleti anyagra kell gondolni, hanem a tanítási problémák tematikus, problémaorientált feldolgozására (*Becker, 2002*).

Kiemelt oktatási szempont, hogy a hallgatók képzésük során saját élményt szerezzenek az oktatási módszerekről, a modern pedagógia metodológiai elveinek és gyakorlatának megfelelően tanuljanak maguk is. Ennek megfelelően tanulmányaik nagy részében tréningeken vesznek részt, különféle kooperatív formákban dolgoznak együtt, tapasztalatot szereznek az értékelésben, önértékelésben és természetesen a tanításban.

Választható modulokként szerepel a programban a szakmai, illetve a felnőttoktatás, a multikulturális nevelés, a személyes tutorálás és a felzárkóztató egyéni tanítás, de a PR is. Számos kurzus készíti fel a hallgatókat az iskolai oktatáson túli szakértői szerepeire vagy új területek tanítására. Utóbbiak olyan képességek kialakítását célozzák meg, amelyek a hétköznapi életben vagy a társadalomban fontosak (például egészségvédelem, technikai képességek vagy a főzés).

Németország

A tartományokban közös tantárgyakként a tanárképzésben a pedagógusjelöltek pedagógiát/didaktikát/neveléseméletet, pedagógiai pszichológiát, szaktudományokat és tantárgy-pedagógiát tanulnak egyetemi szakjuknak megfelelően, valamint jogi tanulmányokat folytatnak (iskolajog, köztisztviselői jog) és szervezést tanulnak. Az egyes iskolatípusok pedagógusjelöltjei számára más-más stúdiumokat tartanak súlyponti elemnek. Jellemző a portfóliós értékelés mind a szemináriumokon, mind az iskolai gyakorlatokon. (Ezt a későbbiekben példákon keresztül is bemutatjuk.)

A tanárképzés szintjei és tartalma

Anglia

A tanárképzés struktúrájának bemutatásakor utaltunk arra, hogy nincs két azonos intézményi program, egyet azonban kiválasztottunk illusztrációként (*University of Glasgow, 2007*).

Az MA (MEd) szintet számtalan módon lehet teljesíteni, ezek közül példaként a Glasgow-i Egyetem MEd neveléstudomány szakos hallgatói 2006/2007-es tanévének órarendjét mutatjuk be.

4. táblázat. A BA szint (BEd) tanterve az általános iskola 1–2. szakaszán (10–11 éves korig) tanítók számára a 2006/2007-es tanévben

Kötelező/ választha- tó	Modul	Szemeszter						Kreditek az egyek szinteken (évfolyamokon)			Kredit jellemző je
		1	2	3	4	5	6	I.	II.	III.	
Kötelező	Iskolai gyakorlat	I	I	I	I	I	I	24	30	30	p/sz/gy ³ gy: 84
Kötelező fő tárgyak	Angol	I	I	I				12	15	7,5	sz: 138
	Matematika	I	I		I			12	15	7,5	
	Tudomány	I	I	I				12	15	7,5	
	IKT	I	I	I				12	15	7,5	
	Alapozó tantárgy ¹ melléktárgyakhoz		I	I				12	15	–	sz: 27
Választha- tó mellék- tárgy	Földrajz / művészetek / testnevelés / hittan / IKT / történelem / korai fejlesztés	I			I	I		12	15	15	sz: 42
Kötelező	Szakmai stúdiumok	I	I		I		I	12	15	15	(k) p: 42
Kötelező	A tanulás kulcskompetenciái	I	I					12			(k) p: 12
Szabadon választha- tó	Egyéni tanulmányok ²			I	I	I	I		15	30	(v) p: 45
Kötelező	Disszertáció						I			30	30

Megjegyzés:

1: Az első két évfolyamban más-más tantárgyakhoz, 2: BA Neveléstudományi Tanulmányok felé továbbtanulóknak, 3: p: pedagógiai; sz: szakmai/szakmódszertani; gy: iskolai gyakorlat

5. táblázat. A Glasgow-i Egyetem MEd szakos hallgatóinak órarendje a 2006/2007-es tanévben

	1. szemeszter (09.26.–12.15.)		2. szemeszter (01.22.–06.03.)	
Nap	Tantárgy	Időtartam	Tantárgy	Időtartam
Hétfő	A pedagógiai kutatás módszerei	17.15 – 19.15	A pedagógiai kutatás módszerei	17.15 – 19.15
Kedd	Jelenkori témák szemináriuma	17.00 – 19.00	Modern pedagógiai gondolkodás	17.00 – 19.00
Szerda	Tudományos nevelés I.	14.30 – 16.00 vagy 16.30 – 18.00	Tudományos nevelés II. Új média	14.30 – 16.00 vagy 16.30 – 18.00
Csütörtök	Oktatásmenedzsment és oktatáspolitiká	17.00 – 19.00	A művészetek az oktatásban vagy: Menedzselés	17.00 – 19.00

Választható:

A nyelv és tanulás alkalmazása az osztályban szerdánként 16–18 óráig tart (120 perc)

A nyelvhasználat és -alkalmazás az osztályban pénteken 14–16 óráig tart (120 perc)

Finnország

A finn tanárképzés tantervének főbb elemei (Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005):

- szakos tanulmányok (szaktárgy vagy neveléstudomány, fő- vagy mellékszakként),
- kutatási tanulmányok: metodika és a BA + MA szakdolgozatok,
- pedagógiai tanulmányok (minimum 60 ECTS kredit) – a tanítási gyakorlatot is beleértve,
- kommunikáció, nyelv és számítástechnika,
- személyre szabott tanulási terv,
- választható tanulmányi területek (választható).

6. táblázat. Az általános iskolai tanárok (tanítók) számára kidolgozott új képzési programok főbb összetevői (Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005)

<i>Általános iskolai tanárok számára kidolgozott képzési programok</i>	<i>Alapszint 180 ECTS kredit</i>	<i>Mesterszint 120 ECTS kredit</i>	<i>Összesen 300 ECTS</i>
Az általános tanárok pedagógiai képzési programja (oktatási főszak részeként) – a tanítási módszerek és az értékelés alapjai – a különböző tanulótípusok segítése – a legújabb kutatási eredmények és kutatási módszerek a tanítás és tanulás területén – a különböző partnerekkel és szereplőkkel való együttműködés	25 (a felügyelet mellett folytatott tanítási gyakorlatot is beleértve)	35 (minimum 15 ECTS kredit felügyelet mellett folytatott tanítási gyakorlat)	60
További tanulmányok az oktatási főszak keretében – kutatási módszerek – tudományos írás – választható kurzusok	35 (beleértve a BA szakdolgozatot is, 6–10)	45 (beleértve az MA szakdolgozatot is, 20–40)	80
Szaktárgyi tanulmányok a „comprehensive” iskola tanárai számára	60		60
Szakmai tanulmányok egy másik tudományágban – mellékszak	25	0–35	25–60
Nyelvi és kommunikációs tanulmányok, beleértve az IKT-t Szakmai gyakorlat Személyes tanulmányi tervezet kidolgozása és állandó frissítése Választható kurzusok	35	5–40	40–75

A szakos tanárképzés MA szinten egy főszakból és egy szakdolgozattal (minimum 120 kredit), valamint két mellékszakból (minimum 60–60 kredit) áll.

Hollandia

A képzés tantervi programjának első lépése a hallgatók egyéni koncepcióinak feltárása, melynek része a személyes tapasztalatok, vélemények, értékek és normák feltérképezése a tanításról és a tanulásról. A tantervi célok között kiemelt helyen szerepel a hallgatói nézetek fejlesztése az elmélet és a gyakorlat közötti állandó kapcsolat megteremtésével s a hallgatók reflektív szemléletének kialakításával együtt.

A tantervi programokban sok helyen a kötelező, másutt a választható részben a speciális nevelési igényű gyermekek fejlesztését, a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek hatékony nevelését, az interkulturális nevelés lehetőségeit, egy-egy iskolai tantárgy tanításának részletes ismeretét vagy nevelésfilozófiát (például Montessori nevelési gyakorlata), környezet- és természetismeret (world study) vagy a művészetekről szóló stúdiókat tanulhatnak.

7. táblázat. A középiskolai tanárok számára kidolgozott új tanárképzési programok főbb összetevői (Niemi és Jaku-Sihvonon, 2005)

Középiskolai tanárképzés	Alapszint 180 kredit	Mesterszint 120 kredit	Összesen 300 kredit
Szakos tanárok pedagógiai képzési programja (mellékszak) – a tanítási módszerek és az értékelés alapjai – a különböző tanulótípusok segítése – a legújabb kutatási eredmények és kutatási módszerek a tanítás és tanulás területén – a különböző partnerekkel és szereplőkkel való együttműködés	25–30 (a felügyelet mellett folytatott tanítási gyakorlatot is beleértve)	30–35 (minimum 15 ECTS kredit felügyelet mellett folytatott tanítási gyakorlattal)	60
Szaktárgyi tanulmányok a különböző tudományágak területén – főszak	60 (beleértve a BA szakdolgozatot : 6–10)	60–90 (beleértve a MA szakdolgozatot: 20–40)	120–150
Szaktárgyi tanulmányok a különböző tudományágak területén – 1–2 mellékszak	25–60	0–30	25–90
Nyelvi és kommunikációs tanulmányok, beleértve az IKT-t Szakmai gyakorlat Személyes tanulmányi tervezet kidolgozása és állandó frissítése Választható kurzusok	35–40	0–30	35–70

8. táblázat. A holland tanárképzés néhány jellemzője

	Általános iskola	Középiskola alsó szakasza	Középiskola felső szakasza
A tanárképzés szintje	főiskola	főiskola	egyetem
A tanulók kora	4–12	12–15/16 16–20 (szakképzés)	16–18
Képzés időtartama	4 év	4 év	1 év posztgraduális
Tartalma	Összesen: – pedagógiai szakmai tanulmányok 50% – tantárgyi tanulmányok 50%	Összesen: – pedagógiai szakmai tanulmányok 50% – tantárgyi tanulmányok 50%	Szakmai tanulmányok 100%
Tanítási gyakorlat	25% minden évben	25% minden évben	50%
Oktatható tantárgyak	minden tárgy	egy tárgy	egy tárgy

A tanév a legtöbb főiskolán periódusokra van osztva, a kurzusmodulokra, a tanítási gyakorlatra, illetve vizsgaidőszakra, melyek általában egy-egy téma köré szerveződnek, például a pedagógia, a nyelv vagy a természetismeret köré, vagy egy-egy korcsoport komplex tanítása kerül a középpontba.

A holland tanítókat főiskolákon képzik (primary school teacher training college, népszerű holland rövidítése: PABO). Végzettségükkel a 4–12 éves korcsoportban bármelyik

szinten taníthatnak. A főiskolák egy részén speciális nevelési igényű gyermekek nevelésére felkészítő kurzusokat is végezhetnek a hallgatók. Sokan posztgraduálisan diplomát szereznek a fejlesztő pedagógiához.

A képzés célja egységes szakmai képzés nyújtása, melyben a hallgatók személyiség-fejlesztése és szociális képességeinek fejlesztése is fontos szerepet kap. A holland tanítóképzés célja a hallgatók személyes fejlesztése, hogy érzékeny és reflexív pedagógusokká váljanak, magas szintű önértékelési képességgel s azzal a szándékkal, hogy egyre jobb tanítók legyenek. Képesnek kell lenniük arra, hogy a gyermekeket egymás elfogadására, egy interkulturális társadalomba való problémamentes beilleszkedésre neveljék.

Az egyes főiskolák konkrét programja sok szempontból különbözik. A törvények csak a főbb irányelveket adják meg, az intézmények programjuk kialakításában teljes autonómiát élveznek. Általában egy 70 százalékos magtanterve (kötelező része) van a képzésnek. A legtöbb program életkori specializációt is ajánl a 4–9 és a 7–12 éves korosztályok pedagógusai számára.

Az első évfolyamon a nevelés központi szerepet kap, melyen belül az iskola társadalmi szerepe, az ifjúsági kultúra, a tanári szerepek, az interkulturális nevelés, az értékek és normák tanulása a legfontosabb.

Az oktatásban alapvetők a csoportmunkára épülő tanítási módszerek (például az esetmegbeszélő csoportok vagy a projekt munka), a cselekedtető tanulás és a gyakorlatra épülő reflexió. Az első év központi célja a hallgatók neveléséről és a gyermekekről szóló koncepciójának, nézeteinek alakítása.

A további években a hallgatók fejlesztik tanítási képességeiket, megtanulják az óratervezést, a különböző személyiségű és képességű gyermekek megértését és a különféle nevelési koncepciójú iskolák feltételeihez alkalmazkodó tanítást. Minden évben növekszik a tanítási gyakorlat hossza. A záró szakaszban a tanárjelölt már önálló pedagógusként dolgozik, az esetek 70 százalékában az iskolai tutor nincs jelen a tanítási óráin.

A középiskola alsó szakaszában dolgozó tanárok képzésének alapfilozófiája a tanítóképzéséhez hasonló, itt csak a különbségeket emeljük ki. A tanárokat egy tárgy oktatására képezik ki, de a tudományterület hasonló tantárgyait is tanulják és taníthatják (például a kémia szakosnak a fizikát). A képesítés megszerzése után van lehetőségük részidős (part-time) hallgatóként az iskola alsóbb szakaszára szóló képesítés megszerzésére is. A művészeteket és a sportot oktató tanárokat külön intézetekben képezik.

A középiskola felső szakaszában dolgozó tanároknak a képzettséghez a középiskola alsó szakaszára érvényes MA diploma után egyéves posztgraduális egyetemi képzésen kell részt venniük, mely egy szakos oklevelet ad. Ekkor már a középiskola egészében taníthatnak. A képzés célja magas szintű tudományos ismeretek nyújtása, mely a magas szintű pedagógiai, szakmai, innovációs, reflexív és kutatói képességekkel együtt biztosítja az oktatás színvonalának fejlesztését. Három lényeges összetevője: a nevelésemlelt, a tanítási gyakorlat és a kutatási projekt.

Németország

A BA alapképzés főiskolai-egyetemi tanulmányokat takar a tanárképző intézettel közösen. Konkrét példaként a BA szintű tanárképzésre a Göttingeni Egyetem tanárképzési programját mutatjuk be (*Lehrerbildung in Göttingen*, 2006). A BA szint 6 szemesztert, 180 kreditet foglal magában. A tanulmányi és vizsgakövetelmények elbírálásánál az ECTS (egységes kreditrendszer) a mérvadó. A tanárképzés során

- a tanárképes két szak: 3 év = BA (180 kredit),
- az egyetemi szintű tanárszak: a BA szintre épülve 2 év = ME (Master of Education),
- a gyakorlonoki idő: 18 hónap.

9. táblázat. A BA-szintű tanárképzés programja a Göttingeni Egyetemen (Lehrerbildung in Göttingen, 2006)

SZ**	Tanárképes szakok	Szaktudomány	Neveléstudomány	Gyakorlat
	(132 kredit)	(6[+6] kredit)	(12 kredit)	(18 kredit***)
1.	1–2. szak (66*+66* kredit) Bármelyik szemeszterben felvehető szemináriumok	Bevezetés a szakmódszertanba (1. szak: 6 kredit*) Bevezetés a szakmódszertanba (2. szak: 6 kredit*)	Bevezetés az iskola-pedagógiába (6 kredit) Az iskolai gyakorlat elmélete és módszertana (6 kredit)	Iskolai gyakorlat Iskolán kívüli gyakorlat
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
Tudományos dolgozat (12 kredit)				

Jelmagyarázat: *: ebből nem iskolai vonatkozású összetevő 3 kredit; **: szemeszter; ***Ebből: Szociális és szakmai gyakorlat 4 kredit; Választott gyakorlat 10 kredit; Általános, iskolai gyakorlat 4 kredit)

A MA szakirányú tanulmányok 4–5 félévesek. Konkrét példaként az MA szintű tanárképzésre (Master of Education) a Göttingeni Egyetem tanárképzési programját mutatjuk be. Az MA szint 6 szemeszter, 120 kredit elvégzésével érhető el. Kiegészítő tanulmányként 2–4 szemeszter (60–120 kredit) végezhető. A MA szintű diploma jegyébe a záróvizsgajegy, a szakdolgozat, a szakmódszertan és a neveléstudomány vizsga számít bele.

10. táblázat. A MA-szintű tanárképzés programja a Göttingeni Egyetemen (Göttingeni Egyetem, 2006)

Tanárképes szakok	Szaktudomány	Neveléstudomány	Gyakorlat (kulcskompetenciák)
(28 kredit)	(22 kredit)	(36 kredit)	(8 kredit***)
1. szak: 14 kredit 2. szak: 14 kredit	1. szak: 11 kredit 2. szak: 11 kredit	Oktatásméltet és kutatás 9 kredit Nevelés és pedagógia 9 kredit Tanítás és tanulás 12 kredit Diagnosztizálás, értékelés, konzultáció 6 kredit	1. szak: 4 kredit 2. szak, illetve kutatás: 4 kredit

Szaktudozat 20 kredit

Vizsga 6 kredit: egyénileg választható témában, szem előtt tartva az iskola- és oktatáskutatási területeket!

Az értékelés és a vizsgák

Németország

A vizsgák tartalmi szabályozásában kiemelt súllyal szerepel a tanításra való felkészítés. Bajorország követelményrendszerében például a szakdidaktikák tanulása során fontosnak tartják a neveléstudomány gyakorlatot segítő kérdéseinek tanulmányozását, hogy a hallgatók képesek legyenek a megfelelő tanítási tartalmak és módszerek kiválasztására az egyes iskolatípusok tanterveinek megfelelően. A különböző iskolatípusokban tanítani szándékozó hallgatók számára meghatározták a minimum órakeretet, amelyet a tanításra való felkészítéssel kapcsolatos stúdiumokra kell fordítaniuk.

Két pedagógiai jellegű modulvizsga tartalmát mutatjuk be példaként a Göttingeni Egyetemről (*Lehrerbildung in Göttingen*, 2006):

Bevezetés a pedagógiába:

- az iskolai nevelés és oktatás folyamatai történelmi példák, elméleti modellek alapján,
- az iskoláról alkotott különböző elméleteinek változása,
- a szocializáció alapvető formái,
- különböző iskolatípusok ismerete és jelentőségük változása a történelmi és társadalmi fejlődés során,
- az iskola mint intézmény belső szervezete, hatása a szereplőkre (tanár, diák),
- az értékelés, a tanítás- és tanuláskutatás, a didaktika alapvető problémakörei.

Az iskolai gyakorlat elmélete és módszertana:

- az iskolák, szociális intézmények és üzemek rendszere, kritériumai, elméletei,
- a különböző megfigyelési perspektívák megkülönböztetése és egymásra hatása,
- a megfigyelés és értékelés különválasztása,
- a tanári cselekedetek kritikus önreflexiója,
- iskolák, szociális intézmények és üzemek célzott és tervszerű megfigyelése, a folyamat elmélete, dokumentálása, értékelése,
- iskolák, szociális intézmények és üzemek profilelemzése,
- saját tanítási gyakorlat dokumentálása, kiértékelése.

A két államvizsga tartalma is figyelemre méltó:

- (1) Az első állami vizsga részei a következők:
 - (a) Szakdolgozat az első vagy a második szak tantárgyához kötődően.
 - (b) Írásbeli vagy szóbeli vizsga a szaktudományból a tudományos tartalomra koncentrálni, de lehetséges a szaktárgyi módszertanból is.
 - (c) Neveléstudományi vizsga.
 - (d) Vannak szakok, ahol a záróvizsgának van szakmai gyakorlati része is, például a művészeti vagy a sport tantárgyak tanárainál.

A vizsgakövetelmények főbb elemei:

- A szaktudomány elméleti problémái gyakorlati vetületeinek, illetve szaktudományának módszertani áttekintése és a tanulási-tanítási folyamat értelmezése az iskolatípusnak megfelelő kutatási eredmények tükrében.
- Az egyes iskolatípusoknak megfelelő tudás az oktatás és nevelés kérdéseiről, a tanulás céljáról és feltételeiről.
- Az óraelemzés kritériumainak ismerete, tapasztalat az önreflexióban, a saját órák elemzésében, például az oktatási célok, a médiahasználat vagy a folyamat-ellenőrzés kérdéskörében.
- A tanítási-tanulási modellek és módszerek ismerete, melyekkel sikerül elérni a gyermekek számára kijelölt oktatási célokat.
- A szaktárgyak tanítási céljainak megvalósításához szükséges tudás.
- A természet- és környezetvédelemre nevelés lehetőségeinek ismerete.

- A médiaismeret és -használat kompetenciája kifejlesztésének lehetőségei a gyermekekben az általa oktatott tantárgy keretei között.
- Az általa oktatott tantárgy helyének és szerepének ismerete a tantárgyak és a különféle iskolatípusok rendszerében (Wentzel, 2002).

(2) A második állami vizsga általában a következő egységekből áll:

(a) Szakdolgozat. A hallgató által készített tanulmány (körülbelül 25 gépelt oldal)

szakterületével vagy tantárgycsoportjával kapcsolatos pedagógiai, pszichológiai, didaktikai témában. A témának kapcsolódnia kell a hallgató szaktárgyi környezetéhez, tudásához és tapasztalataihoz. Fő kérdésének az osztálymunka és a nevelés problémájának kell lennie.

(b) Írásbeli teszt. A pedagógia és a pedagógiai pszichológia világából. A témák gyakorlatorientáltak, a tanítás gyakorlatának kérdéseiből kerülnek ki. A teszt standardizált, megírása 4 órát vesz igénybe. A vizsgareform alapján egyre inkább kiváltható egy kollokviummal.

(c) Szóbeli vizsga. A tanítandó tantárgy és annak szakmódszertana, az oktatás jogi alapjai, az iskoláról szóló tudományok és a nevelés kérdései.

(d) Vizsgatanítás (Prüfungslehrproben). Három tanítási óra, amit a hallgató a második évben tanított.

A szakvezető értékelése. A tanárjelöltet a szakvezető értékeli. Fő szempontok: óravezetés, szemléltetés, pedagógiai folyamatok, szakmai magatartás a tanórákon és a szemináriumokon. (http://www.european-agency.org/nat_ovs/germany/5.html)

Finnország

„A szakdolgozat írása során megvalósuló önálló témaválasztás, probléma-megfogalmazás, tervezés, az érdeklődés alapján történő ismeretszerzés, az összegyűjtött adatok rendszerezése, az összefüggések feltárása, az eredmények szintetizálása ezt a munkaformát a felsőoktatási képzés egyik legaktívabb és legeredményesebb elemévé formálják” (Niemi és Kohonen, 1995; Niemi, 2000, idézi Falus, 2002, 74.).

A tanárképzés tendenciái nagyon különbözően alakultak az egyes európai országokban, de főbb jellemzőikben azonosságok mutatkoztak: (a) a szakmára felkészítő kurzusok aránya alacsony volt, (b) az iskolai gyakorlat rövid szakaszokra épült (a „kis-tanár szerep” gondjai mindenütt jelentkeztek), (c) a nevelés elmélete és gyakorlata, illetve az iskolakutatás alacsony prioritást kapott, vagy egészében kimaradt a képzésből, (d) az egyes tantárgyak tudományos szintű oktatása dominált. A tanárképzés tehát az elméleti tudást építette tovább, s nem a való életre készített fel. E gondok indították el a reformfolyamatokat, melyek elvi alapja az volt, hogy a tanárképzésnek legalább a minimumkompetencia szintjén fejlesztenie kell a hallgatók szakmai problémamegoldó képességét, kritikai gondolkodását, szakmai cselekvőképességét, hogy alkalmazkodni tudjanak a szakma gyorsan változó követelményeihez.

Hollandia

A felsőoktatás tanterve moduláris, záróvizsgák nincsenek, aki megszerzi a szükséges krediteket, végzettséget szerez. Az egyes tantárgyakhoz természetesen megvannak az értékelési követelmények, a szakképzettség szerzéséhez különféle összetett értékelési rendszerek kapcsolódhatnak.

A tanítóképzés záró szakaszában munka és tanulás teljes egysége jellemző. A hallgatónak a gyakorlat befejezése után vizsgadolgozatokat vagy záródolgozatot kell írnia. A dolgozat középpontjában egy pedagógiai probléma áll, amelyet a hallgató a szakirodalom koncepciója, saját tanítási gyakorlata és tapasztalata figyelembe vételével elemez. Az oktatók, a rektor és az iskola tutorai közösen döntenek a tanárjelölt képesítésének megadásáról.

A középiskola felső szakaszában dolgozó tanárok a program záró három hónapjában szakdolgozatot írnak saját iskolai kutatásuk alapján. A munka fókuszában módszertani fejlesztésnek vagy a tanulási környezet változtatásának kell állnia. A dolgozat elméleti alapjait a tanulási fázisban, kutatási részét tanításuk alatt folytatják, a három hónap az eredmények feldolgozására szolgál.

Minősítésük gyakorlati és írásbeli munkájukra épül, a kurzuseredményekre, a szerzett kreditekre és a kutatási projektekre. A törvény szerinti végső minősítés a tanulás és tanítás általános és a tantárgyspecifikus elemeit egyaránt kell tartalmazza.

A tanulmány 2. része az Iskolakultúra következő számában jelenik meg.

Jegyzet

(1) A tanulmány alapja a Miniszterelnöki Hivatal Oktatás és Gyermeksegély Kerekasztal Program számára készült kézirát.

(2) Az OECD-állásfoglalások a '3 i rendszerének' nevezik az initial, induction és in-service kezdetűi alapján (Education Policy Analysis, 1998).

Irodalom

Achieving QTS (2007). 2007. 07. 10-i megtekintés, <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/achievingqts.aspx>

An evaluation of the training school programme (2003). Office for Standards in Education, London. 2007. 07. 08-i megtekintés, <http://www.ofsted.gov.uk/portal/site/Internet/menuitem.eace3f09a603f6d9c3172a8a08c08a0c/?vgnnextoid=26062a5f74f3c010VgnVCM1000003507640aRCRD>

Atjonen, P. (2004): *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksien karttana ja kompassina (Pedagogical Ethics in Teaching)*. Finnish Society for Educational research, Turku.

Becker, R. (2002): Teacher education in the Netherlands: towards flexibilisation and government regulation? *Metodika*, 5. 147–166.

Bohn, A. – Kreyenbohm, G. – Moser, M. – Pomikaliko, A. (2002): *Modularisierung in Hochschulen*. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschung-förderung. Heft 101. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschung-förderung, Bonn.

Buchberger, F. – Buchberger, I. (2003): Problem Solving Capacity of a Teacher Education System as Condition of Success. An Analysis of the „Finnish Case”. 2007. 07. 08-i megtekintés. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/erasmus2003-oth-enl-t03.pdf.

Buchberger, F. – Campos, B. P. – Kallos, D. – Stephenson, J. (2000, szerk.): *Green paper on teacher Education in Europe*. NTTEE, Umel.

Coolahan, J. (2002): *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning*. Working paper no. 2. OECD, Paris.

Coolahan, J. (2007): Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában. Ford. Békési Kálmán. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2007-05-ot-Coolahan-Tanarkepzes> Csapó Benő – Csikos Csaba – Korom Erzsébet (2004): A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. *Iskolakultúra*, 3. 45–52.

Early childhood studies (single honours degree) course map (2007). <http://www.glos.ac.uk/subject-sandcourses/undergraduatefields/ecs/maps/ecs-single.cfm>

Education policy analysis – Teachers for tomorrow's schools (1998). OECD, Paris.

Education Studies (2007). Canterbury Christ Church University. 2007. 07. 08-i megtekintés, <http://www.canterbury.ac.uk/> Letöltés: 2007. 07. 08.

Falus Iván (2002): A szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 1. 73–79.

Focus on the structure of higher education in Europe 2006/2007 (2007). National trends in the Bologna process. Eurydice. The information network on education in Europa. <http://www.eurodice.org/portal/page/portal/Eurodice/PubContents?pubid=086EN>. Harri, M. és Salo-Tolvanen, A. (2005, szerk.): Introducing department of applied sciences of education. 2007. 07. 10-i megtekintés, <http://www.helsinki.fi/sokla/english/brochures>.

Hofmann, S. (2000): Modularisierung. Ernst-Moritz-Arndt-Universität Griefswald, 2000. 02. 04. <http://www.forum-bildung.de/aktuell>.

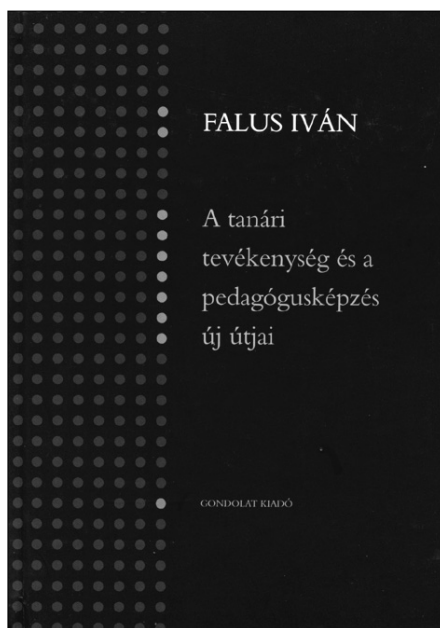
- Jussila, J. – Saari, S. (Ed., 2000): *Teacher education as a future-moulding factor. International evaluation in Finnish universities*. Publications of Finnish Higher Education Council. 2007. 07. 27-i megtekintés, <http://www.minedu.fi/minedu/education/finheec/finheec.html>.
- Kaikkonen, P. (1996): Intercultural education as an integral part of the school curriculum and teacher education. In: Niemi, H. és Tirri, K. (Eds.): Effectiveness of teacher education. New challenges and approaches to evaluation. *Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A* 6, 115–125.
- Kaivola, T. – Kärpijoki, K. – Saarikko, H. (2004, szerk.): *Towards coherent subject teacher education*. Evaluation Projects of the University of Helsinki. 21. *Key data on education in Europe* (2000). European Commission, Brussels.
- Key topics in education in Europe (2002a). *Initial training and transition to working life*. Volume 1. The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. General lower secondary education. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=037EN>
- Key topics in education in Europe (2002b): *Supply and demand*. Volume 2. The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. General lower secondary education. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=034EN>
- Key topics in education in Europe (2003): *Working conditions and pay*. Volume 3. The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=040EN>
- Key topics in education in Europe (2004): *Keeping teaching attractive for the 21st century*. Volume 4. The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=043EN>
- Lehrerbildung in Göttingen* (2006). 2 – Fächer - Bachelor Profil Lehramt / Informationstage für Studieninteressierte 2006.; Herzlich Willkommen. Georg-August-Universität Göttingen. <http://www.uni-goettingen.de/de/34034.html>
- Niemi H. – Jaku-Sihvonen, R. (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatásalapú tanárképzés Finnországban. Ford. Róna Annamária. *Pedagógusképzés*, 2. http://www.pedagogia-online.hu/onk2005/niemi_megelőzve.htm
- Niemi, H. (2000): Teacher education confronting a moving horizon. In: Kumpulainen, K. (szerk.): *In search of powerful learning environments for teacher education in the 21st century*. Acta Universitatis Oulensis. University of Oulu. 16–29.
- Niemi, H. – Kohonen, V. (1995): *Towards new professionalism and active learning in teacher development: Empirical findings on teacher education and induction*. University of Tampere. Department of Teacher Education. Research series A 2.
- Nummenmaa, A. R. (2004): Akateemisen opiskelun työprosessien ohjaus. (Supervising the general work processes in the different context of the academic education.) In: Järvinen, A. és mtsai (szerk.): *Puheenvuoroja kasvatustieteen yliopistokoulutuksen kehittämistä*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta. University of Tampere, Faculty of Educational Sciences. 111–124.
- Oser, F. K. (1994): Moral perspectives on teaching. In: Darling-Hammond, L. (szerk.): *Review of research in education*: American Educational Research Association, Washington, D.C. 57–128.
- Räsänen, R. (1999): Becoming teacher in a global village. In: Niemi, H. (szerk.): *Moving horizons in education. International transformations and challenges of democracy*. University of Helsinki. Department of Education. Helsinki University Press, Helsinki. 169–190.
- Rébay Magdolna (2003): Felsőoktatási akkreditáció Németországban. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 84–95.
- Science teaching in schools in Europe* (2006). Policies and Research. European Commission. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/081EN.pdf
- Standards for chartered teachers* (2002). New professional standard for teachers seeking challenging careers without having to pursue management posts. <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2002/12/15833/14074>.
- Stiftungsverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (2000): *Credits an Deutschen Hochschulen. Transparenz – Koordination – Kompatibilität*. Bonn. *Teacher Education Development Programme* (2001). Ministry of Education. <http://www.minedu.fi/julkaisut/OPEKO/opekoeng.pdf>
- Teacher training – basic and specialist teacher training* (2005). http://www.european-agency.org/nat_ovs/germany/5.html
- University of Glasgow (2007): *Timetable*. <http://www.glos.ac.uk/subjectsandcourses/undergraduatefields/ecs/maps/ecssingle.cfm>
- University of Helsinki programme for development of teaching and studies* (2002). (Approved by the University Senate on 11th of November, 2002). <http://www.helsinki.fi>
- University of Helsinki strategic plan* (2003). (Approved by the University Senate on 15 January 2003. Teaching and studies.) 2007. 07. 08-i megtekintés, <http://www.helsinki.fi/tutkinnonuudistus/materiaalit/Strategia.pdf>.
- Vokke project* (2005). *National-Level coordination of degree programme development in teacher training and the sciences of education (VOKKE)*. <http://www.helsinki.fi/vokke> (finn nyelven), <http://www.helsinki.fi/vokke/english.htm> (angol nyelven)

Watson, K. K. (1996): Learning with technology – knowing bydoing. In: *Journal of Computing in Teacher Education*, 3. 26–30.

Watts, R. J. – Smolicz, J. J. (1997): *Cultural democracy and ethnic pluralism: Multicultural and multi-*

lingual policies in education. Peter Lang, Frankfurt am Main.

Wentzel, K. (2002): Teacher education system in Germany. *Metodika*, 5. 89–108.



A Gondolat Kiadó könyveiből