Szakdolgozat a pedagógiai képzésben

A pedagógiai tárgyú szakdolgozat új elem az egységes tanárképzés rendszerében, amelyet a képesítési követelményekről szóló kormányrendelet ír elő. Ez a kormányrendelet nemcsak a szakdolgozat tekintetében, hanem a hazai pedagógusképzés egészét tekintve minőségileg új távlatokat nyit. Pontosabban megteremti a lehetőségét annak, hogy a hazai pedagógusképzés s ezen belül főként a szaktanárképzés magába ötvözze a leginkább előremutató, a legkorszerűbb tudományos eredményeket megtestesítő nemzetközi tendenciákat.

A szakdolgozat – a rendelet megfogalmazása szerint – olyan szakterületi vagy oktatási-nevelési témájú szakmai feladat megoldása, amelyben a hallgatónak tanúsítania kell, hogy tanulmányaira alapozva, a témájához kapcsolódó szakirodalom, illetve empirikus vizsgálatok vagy tapasztalatok feldolgozásával önállóan képes az adott szak tanításával, valamint a neveléssel összefüggő ismeretanyag szintetizálására és alkotó alkalmazására. A szakdolgozat azonos lehet a szakterületen elfogadott szakdolgozattal, amennyiben az a fenti követelményeknek megfelel."

Ez a meghatározás, mint látható, többféle, egymástól koncepciójában is eltérő megoldási módokat tesz lehetővé. Az elvárt írásmű lehet szakirodalmi összefoglaló, empirikus kutatás, esetleg a tapasztalatok feldolgozása. Integrálhatja a szaktárgyi és a pedagógia ismereteket, de eleget tesz a kívánalmaknak akkor is, ha egy oktatási-nevelési témát elemez a pedagógiai, pszichológiai szakirodalomra alapozva. Tárgya lehet a pedagógiai valóság általában, mások pedagógiai tevékenysége, s arra is mód van, hogy a tanárjelölt a saját tevékenységét elemezze.

Annak érdekében, hogy ezeknek a különböző változatoknak a megítélésében állást foglalhassunk, fel kell vázolnunk azt a pedagógusképzési filozófiát, amelyet korszerűnek ítélünk.

A pedagógusképzés kívánatos jellemzői

A pedagógusképzés korszerűsödésére az európai országokban, de a tengerentúlon is néhány általános tendencia jellemzőnek mondható.

A korszerűsítési törekvéseket részben az új neveléstudományi és pszichológiai eredmények, másrészt a társadalmi, oktatási rendszerbeli változások alakítják.

A pedagógusképzési rendszer egységesedése és egyetemivé válása maga után vonja a kétféle hagyomány – az elemi iskolai pedagógusok képzésére jellemző gyakorlatorientáltság és a középiskolai tanárok képzésére jellemző „akadémikus", elméleti irányultság – integrálásának igényét.

A pedagógusképzésnek – természetesen az eltérő célok és életkor következtében bizonyos eltérésekkel – modelleznie kell azt a tanulás- és tanulás-irányítási felfogást, amelynek érvényesítését a pedagógusjelölttől is elvárjuk. Ez legfőképpen a hallgató aktivitásának, önállóságának, konstruktivitásának, reflektivitásának az érvényesítését kívánja. Vagyis olyan pedagógusképzésre van szükség, amely lehetőséget ad a hallgatóknak arra, hogy felszínre hozzák, tudatosítsák – többnyire nem tudatos – belépő nézeteiket, egy viszonylag korszerű gyakorlathoz kapcsolódóan, valamint külső forrásokból (előadások, szakirodalom, személyes tapasztalatcserék) származó ismeretek felhasználásával megformálják saját, személyes gyakorlati pedagógiai tudásukat, amely lehetővé teszi számukra az iskolai oktató-nevelő munka eredményes ellátását, valamint e munka folyamatos reflexiója, kutatói szemléletű megközelítése által a folyamatos szakmai fejlődést.

Ennek a pedagógusképzési modellnek az alapos bemutatására a jelen írás keretei között nem vállalkozhatunk. (Részletesebb kifejtését lásd: Falus 2001a, 2001b, 2001c.)

Világosan kell látnunk, hogy csak az a pedagógusképzés hagy nyomot a hallgatóban, amely épít megelőző tapasztalataira, azokat kiváltja, tudatosítja, konfrontáltatja a kor szintjén korszerűnek mondható gyakorlattal, felkelti benne az igényt arra, hogy külső forrásokból, mások tapasztalataiból, azaz a szakirodalomból, előadásokból, konzultációkból is ismereteket szerezzen, amelyek lehetővé teszik számára személyes gyakorlati tudása kialakítását, nézetei, filozófiája módosítását, gyakorlati tevékenysége folyamatos reflexióját és fejlesztését. A felsoroltak egy folyamat szerves egységet alkotó elemei. Akkor hatékonyak, ha a felvázolt kontextusban céltudatosan jelennek meg. Következésképpen a pedagógusképzés hatékonyságát önmagában nem biztosítja sem a legkorszerűbb, magas színvonalú, a gyakorlati konzekvenciákat is felvillantó elmélet, sem az a tény, hogy megnöveljük a gyakorlati tevékenységek arányát s viszonylag korszerű keretek között sikerül ezt megvalósítanunk. Eredményre csak abban az esetben számíthatunk, ha a képzés egyes komponenseit e szemléletbe illesztve, egymással összehangoltan bocsátjuk a hallgató rendelkezésére. A fenti szemlélet érvényesülésének sajátos konzekvenciái vannak az elméleti előadásokra, a gyakorlati munkaformákra, az iskolai gyakorlatokra, a szigorlatokra, a képesítővizsgára, a szakdolgozatra egyaránt. E cikk tárgyából következően az alábbiakban a szakdolgozatra vonatkozó következtetéseket fogalmazzuk meg.

Annak érdekében, hogy az olvasónak betekintést nyújtsunk a szakdolgozat funkciójára, jellegére, tárgyára, a szakdolgozat készítésének menetére vonatkozó elképzelésekbe, bemutatjuk a külföldi és a hazai rendszerek azon megvalósulási formáit is, amelyek egy része nem teljességgel illeszkedik saját felfogásunkba, de értékes elveket, ötleteket hordoz.

A szakdolgozat célja, funkciója

A pedagógiai tárgyú szakdolgozat több elemében magán viseli a felsőoktatásban szokásos szakdolgozat általános vonásait, s rendelkezik néhány specifikummal is. Általában célja a szakdolgozatnak, hogy kielégítse és fejlessze a hallgatók intellektuális igényeit, jelentős teljesítményre késztesse és ennek következtében sikerélményhez juttassa, szakmai biztonságérzetet alakítson ki benne, fejlessze kritikus gondolkodási képességét, épüljön a hallgató egyéni érdeklődésére, segítségével a hallgató alakítsa ki a forráskutatás képességét, szerezzen jártasságot a szelektálásban, a logikus anyagelrendezésben, a gondolatok világos, szakszerű kifejezésében (*Galvin*, 1995, idézi: *Ahlstrand* és *Bergquist*, 1998).

Finn kutatók a pedagógusképzés két kulcselemének tartják az aktív tanulást és a kutatási, kutatói attitűd és képességek kifejlesztését „teacher as researcher". Véleményük szerint a szakdolgozat írása során megvalósuló önálló témaválasztás, probléma-megfogalmazás, tervezés, az érdeklődés alapján történő ismeretszerzés, az összegyűjtött adatok rendszerezése, összefüggéseik feltárása, az eredmények szintetizálása ezt a munkaformát a felsőoktatási képzés egyik legaktívabb és legeredményesebb elemévé formálják (*Niemi* és *Kohonen*, 1995; *Niemi*, 2000).

A szakirodalom és a nemzetközi gyakorlat egy másik vonulata a pedagógiai tárgyú szakdolgozatoknak azokat a sajátos vonásait hangsúlyozza, amelyek következtében a szakdolgozat a tanári reflexiónak egy magas szintű formáját teszi lehetővé, alakítja ki. A reflektív pedagógus mindig elemzi, értékeli, fejleszti saját tevékenységét. Ez a reflexió megvalósulhat a tevékenység során vagy azt követően. A tevékenységet követő (illetve megelőző) reflexiónak különböző szintjei lehetségesek: spontán, szisztematikus és az elméletet is igénybe vevő, esetenként új elméleti eredményekhez vezető reflexió. A szakdolgozat a legmagasabb szintű reflexiót igényli, s az ez iránti igényt, szokást alakíthatja ki a hallgatóban (*Conway*, 2001; Falus

2000; Falus, 2001a, 2001b; *Reagan* és tsai, 2000, *Tillema*, 2000)

Ebben a szellemben fogantak azok a megállapítások, amelyeket elsősorban skandináv és brit szerzők fogalmaztak meg.

„A hallgatók akciókutatásban vesznek részt. A szakdolgozat-írás során az elmélet és a gyakorlati tanítás természetszerűen kapcsolódik össze" (*Hansen*, 1999).

„A disszertáció lehetőséget ad a hallgatók gondolatainak és cselekedeteinek, nézeteinek és gyakorlatának az összekapcsolására… A többi disszertációval szemben a tanárképzési disszertációnak a tanári szakmához kell kapcsolódnia… Megteremtődik az iskolai gyakorlat elemzésének fogalmi kerete (*Ahlstrand* és *Bergquist*, 1998).

„A reflektív gyakorlat serkentésének egyik kulcsmozzanata a disszertáció, amelynek írása során a hallgató körülhatárolja, kiválasztja gyakorlati munkájának egy elemét, tanulmányozza az adott témára vonatkozó szakirodalmat, reflektál saját gyakorlatára, igyekszik megváltoztatni gyakorlatát, s feltárni, hogy milyen hatással van ez a változtatás a kitűzött célokra, arra, hogy eredményesen tudjon tanítani" (*Littleford*, 1998). Hasonló szemléletet tükröz a magyarországi hároméves nyelvtanárképzés koncipiálásában közreműködő *Shanklin* és *Thurell* tanulmánya: a szakdolgozatírás során a hallgatók elsajátítják a tanítási tevékenység elemzéséhez szükséges szaknyelvet és gondolkodási struktúrát. Ez lehetővé teszi, hogy a későbbiekben is elemezzék és fejlesszék tanítási gyakorlatukat (*Shanklin* és *Thurell*, 1996).

Az idézett szerzők gondolataiban közös és saját álláspontunkkal is találkozik az a megállapítás, mely szerint a disszertáció lényegi vonása a gyakorlat és elmélet kölcsönhatásának megteremtése, a magas szintű reflexió kialakítása. Ez minőségileg többet jelent puszta gyakorlat-leírásnál s az elméleti szintézisnél is.

A szakdolgozat jellege

Az eddig elmondottakból látható, hogy a tanári szakdolgozat specifikus vonása az elmélet és a gyakorlat integrációja, a hallgató reflektív gondolkodásának fejlesztése. Ezen a kereten belül különféle hangsúlyeltolódások tapasztalhatók abban a tekintetben, hogy a szakdolgozat készítésének a kutatási vagy a reflektív aspektusát hangsúlyozzuk-e jobban. A finn álláspont nagyobb jelentőséget tulajdonít a hallgatók kutatásmódszertani felkészítésének és annak, hogy a szakdolgozat minden tekintetben tegyen eleget a „profi" kutatás kívánalmainak (*Niemi*, 2000, *Niemi* és *Kohonen*, 1995).

A hallgatók leginkább a témaválasztásban, a probléma világos megfogalmazásában, a szakirodalmi források lelőhelyeinek kijelölésében, a szakirodalmi elemzés műfaji sajátosságainak bemutatásában, a megfelelő ütemezés kialakításában, a szakdolgozat és a szemináriumi dolgozat eltérő vonásainak bemutatásában várnak segítséget. Elvárják, hogy a konzulens megfelelő ütemtervet követeljen meg, az egyes időpontokra leadott anyagokra reflektáljon. Nem célszerű túlságosan részletekbe menő tanácsokat adni, s kedvezőbbnek bizonyul a kérdések formájában megfogalmazott irányítás.

Mások a nagy, kvantitatív kutatás utánzását nem tartják szükségesnek, sőt annak a veszélyére hívják fel a figyelmet, hogy a hallgató szem elől tévesztheti a célt, saját tevékenységének elemzését és fejlesztését, illetve a kutatás időigényessége gátolhatja a tanárjelöltet a tanításában és a még meglévő egyetemi tanulmányi kötelezettségének a teljesítésében (*Ahlstrand* és *Bergquist*, 1998). Shanklin és Thurell világosan megkülönbözteti a tanári mesterségre történő felkészítés részeként írt szakdolgozatot a hagyományos szakdolgozattól. Nem alapkutatást és nem a szakirodalmon alapuló elemzést tartanak szükségesnek, hanem a harmadéves taní-

tásra alapozott kutatást, amely legyen reflexió a gyakorlatra, használja fel a szakirodalmat, adjon módot a hallgató saját feltételezéseinek megfogalmazására, ezáltal a hallgató lássa meg a gyakorlat mögött meghúzódó elveket, ragadja meg fogalmi síkon a gyakorlatot, elemezzen különböző megközelítésmódokat. Mindezeket figyelembe véve a disszertáció nem annyira formális kutatásnak, mint kritikus önreflexiónak, logikus gondolkodásnak az eredménye (*Shanklin* és *Thurell*, 1996).

A szakdolgozat jellegével kapcsolatos álláspontok között csak hangsúlyeltolódások vannak, amelyek azonban a gyakorlatban lényeges konzekvenciákat vonnak maguk után. Úgy kell kitűzni a feladatot, úgy kell segíteni a hallgató tevékenységét, hogy ne vesszen el a szofisztikált kutatás dzsungelében, de ne is fosszuk meg attól a lehetőségtől, hogy elsajátítsa a pedagógiai kutatás elemi fogásait, s ezáltal képessé váljon a kutatások interpretálására és innovációk kezdeményezésére, azokban történő szakszerű részvételre.

A szakdolgozat tartalma, terjedelme

A fentiekből következően a szakdolgozatnak a tanárjelölt tevékenységével összefüggő témát célszerű feldolgoznia. Ez nem csupán azt jelenti, hogy valamilyen pedagógiai, pszichológiai témakörre essen a választást, hanem azt is, hogy a témának legyenek a gyakorlatban megragadható, elemezhető vonásai. Az a kívánalom, hogy a hallgató saját tevékenységéhez kötődjön, nem minden esetben valósítható meg. Amennyiben a hallgató saját tevékenysége mindösszesen a tanulmányok végén megjelenő háromhetes, tizenöt órás tanítási gyakorlatra korlátozódik, kétséges, hogy elegendő empirikus bázist nyújt-e ez a szakdolgozat megírásához. Kedvezőbbek a feltételek akkor, ha a tanítási gyakorlat hosszabb időre, például egy teljes évre terjed ki, mint például a hároméves nyelvtanárképzés esetében. De megfelelő tapasztalati bázist jelenthetnek a különféle pedagógiai és pszichológiai gyakorlatok, hallgatók által végzett megfigyelések, interjúk, kérdőívek s egyéb vizsgálatok, amennyiben ezek célirányosan összekapcsolódnak.

A szakdolgozat témájául tehát a gyakorlatban elemezhető kérdéseket szoktak választani, mint amilyen a fegyelmezés, az értékelés, a tanári kérdések, egyes módszerek, a differenciálás, a speciális szükségletek feltárása, a velük való bánásmód stb. (Littleford, 1998).

A szakdolgozat súlyát, jelentőségét a képzési rendszerben egyrészt az elkészítésére szánt időtartam, másrészt a megszabott terjedelmi határok alapján ítélhetjük meg.

Angliában 10–15000 szóban, Franciaországban 30–50 oldalban, az ELTE Angol Nyelvtanárképző Intézetében 30–60 oldalban, Finnországban 60–100 oldalban szabják meg a kívánatos terjedelmet. A szakdolgozat jelentőségét és általában az önálló hallgatói tevékenységek jelentőségét jól mutatja, hogy egy képzési rendszerben mennyi időt, hány kreditet szánnak erre a munkára. Finnországban, ahol 160 kreditből áll a képzési idő, 20–30 kreditet fordítanak a szakdolgozat írására, Svédországban az egyéves követő jellegű pedagógusképzés 40 kreditjéből 10-et fordítanak a szakdolgozat megírására, ami tíz teljes munkahetet jelent.

A szakdolgozatírás folyamata

A szakdolgozatírás a témaválasztással kezdődik. Ebben a tekintetben is különböző megoldásokkal találkozunk. Leggyakrabban a hallgatók teljesen szabadon döntenek abban a tekintetben, hogy gyakorlati tevékenységük mely mozzanatát, elemét emelik ki s választják a szakdolgozat tárgyául (*Littleford*, 1998; *Shanklin* és *Thurell*, 1996). Másutt lényegesnek tartják, hogy segítséget nyújtsanak az érdekes kérdés kiválasztásában (*Ahlstrand* és *Bergquist*, 1998), van, ahol pedig az a szempont, hogy illeszkedjen a tanszék, az oktatók átfogóbb kutatási tervébe (*Niemi* és *Kohonen*, 1995).

A kutatás lebonyolításához általában útmutatót készítenek a hallgatók számára, amely tájékoztatja őket a szakdolgozat cél-

járól, a tartalmi és formai követelményekről, a szakirodalom feltárásának és bemutatásának módjáról, az empirikus vizsgálati módszerekről, a javasolt ütemezésről, illetve az előírt konzultációkról.

A szakdolgozatírás menetét jelentős mértékben befolyásolja az a tény, hogy mikor kell a hallgatónak a témát kiválasztania. Amennyiben ez a leadást megelőző szemeszterre tolódik, nehezen várható el, hogy a hallgató e feladatnak céltudatosan alárendelje korábbi tanárképzési tevékenységét. A témaválasztás aktusát kiegészítheti a kutatási terv, az ütemezés elkészítése, rendszeres konzultációkon való részvétel. Vannak olyan intézmények, ahol a szakdolgozat-készítést több féléven keresztül fel kell venni az indexbe, s az aláírást csak megadott számú konzultáció teljesítése után kapja meg a hallgató. Még szervezettebb segítséget jelent, ha szakdolgozati szemináriumokat szerveznek a hallgatók számára.

A konzulensi segítség is több kérdést vet fel. A hallgatók leginkább a témaválasztásban, a probléma világos megfogalmazásában, a szakirodalmi források lelőhelyeinek kijelölésében, a szakirodalmi elemzés műfaji sajátosságainak bemutatásában, a megfelelő ütemezés kialakításában, a szakdolgozat és a szemináriumi dolgozat eltérő vonásainak bemutatásában várnak segítséget. Elvárják, hogy a konzulens megfelelő ütemtervet követeljen meg, az egyes időpontokra leadott anyagokra reflektáljon. Nem célszerű túlságosan részletekbe menő tanácsokat adni, s kedvezőbbnek bizonyul a kérdések formájában megfogalmazott irányítás. Az egyéni konzultációt az oktatók számára honorálni kell. Az általános gyakorlat szerint egy oktatónak 4–10 hallgatója van. Egy-egy hallgató munkájának segítésére, az anyagok elolvasására, a megbeszélésekre és a diszszertáció elbírálására 14 órás keretet számolnak (*Ahlstrand* és *Bergquist*, 1998; *Shanklin* és *Thurell*, 1996).

Az esetek egy jelentős részében szemináriumi keretben is történik a felkészülés a szakdolgozat írására. Van, amikor általános pedagógiai, tantárgypedagógiai szemináriumok során kerülnek elő a szakdolgozattal összefüggő kérdések, s van, ahol a szakdolgozat-készítéshez szorosan kapcsolódnak a szemináriumok. Finnországban például egy bevezető kutatásmódszertani kurzust három szeminárium követ. Az elsőben a témaválasztás, a kutatási terv elkészítése és a szakirodalom feldolgozása, a másodikban az adatgyűjtés, míg harmadikban az elemzés és a megírás a feladat. A finn rendszernek érdekes sajátossága, hogy a hallgatók párban is írhatják a viszonylag nagyobb lélegzetű szakdolgozatukat (Niemi és Kohonen, 1995).

A szakdolgozat elbírálása

A szakdolgozat elbírálását általában egy vagy több oktató végzi. A bíráló oktató megegyezhet a konzulenssel, s különbözhet is tőle. Gyakran két bíráló van: a konzulens, aki a készítés menetét is értékelni tudja, s egy külső személy, aki az objektivitást biztosítja. Előfordul olyan megoldás is, amikor összesen három személy végzi az értékelést. Mindegyik esetben a szakdolgozat védésére államvizsgán, záróvizsgán vagy képesítővizsgán kerül sor. Gyakorta a szakdolgozatra épül az egész záróvizsga, az elméleti kérdések is ehhez kapcsolódnak (*Niemi* és *Kohonen*, 1995; *Osguthorpe*, 1998; *Shanklin* és *Thurell*, 1996).

Az elbírálás szempontjai általában előre ismeretesek, s főként a témaválasztás indokoltságára, az adatgyűjtés mélységére, minőségére, az elemzés-értelmezés színvonalára, a megfogalmazás szabatosságára vonatkoznak.

Egy norvégiai kísérletben a szakdolgozatok elbírálására szemináriumi formában kerül sor. Minden disszertációnak van két hallgató opponense, s a védésre az oktató vezetésével ezen opponensi vélemények alapján kerül sor. A szerzőnek az elhangzott vélemények alapján ki kell javítani dolgozatát.

A szakdolgozatírás presztízsét növeli az a több intézményben elterjedt gyakorlat, hogy az elkészült munkákat nem csupán az irattárban helyezik el, hanem felveszik az intézet adatbázisába, könyvtárban min-

	portfólió	szakdolozat
1. pedagógiai dokumentum	+	+
2. elősegíti a tanár tanulását	+	+
3. reflektál saját tanítási tevékenységére	+	+
4. átfogó értékelés része	+	+
5. a tanári hatékonyság növelését célozza	+	+
6. a pedagógiai kísérletezést serkenti	+	+
7. különböző közönség részére készül	+	+
8. összekapcsolja az elméletet és a gyakorlatot	+	+
9. szóbeli vizsgán értékelik	-	+
10. közzéteszik és nyilvántartják könyvtárban	-	+
11. részletes bibliográfiát tartalmaz	-	+
12. a majdani munkaadó felhasználhatja	+	-
13. a tanítás menetének folyamatos rögzítése	+	-
14. kollaboratív	+	-
15. időről időre regisztrálja a pedagógiai fejlődést	+	-

1. táblázat

denki számára hozzáférhetővé teszik. Arra is van példa, hogy a szakdolgozatok egy belső kiadványsorozat egyes köteteiként jelennek meg (*Ahlstrand – Bergquist*, 1998; *Osguthorpe*, 1998).

A portfólió

A portfólió a reflektív tanárképzésben a szakdolgozatéhoz hasonló funkciót tölthet be. Európában a szakdolgozat a gyakoribb forma, az Egyesült Államokban a portfólió, de sok intézményben a két írásos hallgatói munka egymás mellett, egymás kiegészítőjeként fordul elő.

„A portfólió a tanárjelölt munkáiból készített, gondosan válogatott és szerkesztett gyűjtemény, abból a célból, hogy bemutassa gondolkodásának fejlődését, tanulásának folyamatát" (*Wade* és *Yarbrough*, 1996, 65.; idézi *Kimmel*, 2000).

A portfólió a hallgató iskolai tevékenységéhez kapcsolódó munkák (írások) gyűjteménye, válogatás, amely koncentrálhat a fejlődés vagy az eredmények bemutatására, reflektált írások gyűjteménye (milyen tapasztalatokat szerzett, hogyan változott a hallgató), kommunikatív értékű (elárul valamit az írójáról, annak értékeiről, a környezetről stb.) és értékelhető (Osguthorpe, 1998).

Konkretizálva a felsoroltakat, azt mondhatjuk, hogy a portfólió tartalma:

– A jelölt tanítási alapelveinek, filozófiájának kifejtése, majd a portfólióban foglalt dokumentumokkal annak bemutatása, hogyan érvényesítette ezeket a gyakorlatban.

– Bármilyen dokumentum, amelyet tanítása során produkált (óravázlatok, tesztek, kiegészítő anyagok stb.).

– Egyéb, a tanítási munkájával összefüggő dokumentumok (interjú vezetőtanárával, értekezleteken készített feljegyzések).

– Mások (például vezetőtanára, csoporttársa, a diákok) által készített feljegyzések, értékelések, visszajelzések (*Barton* és *Collins*, 1993; idézi *Kimmel*, 2000).

Tanulságos összehasonlítani a szakdolgozat és portfolió azonos és eltérő tulajdonságait (*Osguthorpe*, 1998). *(ld. 1. táblázat)*

Összefoglalásul megállapíthatjuk, hogy a korszerű pedagógusképzés feltételezi a jelentős hallgatói önállóságot, aktivitást igénylő munkaformákat, amelyeknek célja a hallgató meglévő nézetrendszerének, filozófiájának ütköztetése a gyakorlattal, a külső forrásból származó elméleti ismeretekkel s ezen kölcsönhatás eredményeként a hallgató új nézetrendszerének kialakítása. A fentiekben jellemzett szakdolgozat és a portfólió egyaránt ilyen korszerű munkaformának, illetve a reflektív tevékenység eredményének tekinthető.

Irodalom

Ahlstrand, E. – Bergquist, K. (1998): *The Professional Dissertation in Teacher Education – a Vehicle for Development of Reflective Practice?* ECER, Ljubljana, 9. Barton, J. – Collins, A. (1993): Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 44. 3.

Borko, H. – Michalec, P. – Timmons, M. – Siddle, J. (1997): Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 48. 5. 345–357.
Conway, P. F. (2001): Anticipatory Reflection while Learning to Teach: From a Temporally Truncated to a Temporally Distributed Model of Reflection in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 17. 1. 89–106.
Darling, H. L. – Synder, L. J. (2000): Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16. 5. 523–545.
Darling, L. F. (2001): Portfolio as Practice: The Narratives of Emerging Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17. 1. 107–122.
Falus Iván (2000): A pedagógus. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika*. 3. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest. 96–116.
Falus Iván (2001a): Pedagógiai mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2.
Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer E. – Nahalka I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Tankönyvkiadó, Bp.
Falus Iván (2001c): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban, In: Bábosik I. – Kárpáti A. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia.*
Galvin, C. (1995): *A discursive treatment: undergraduate dissertation within teacher education programmes at the University of Cambridge*. England, ECER, Bath.
Hansen, S-E. (1999): Teacher Education in Finland – Updating the Sigma report from 1996. In: *Teacher Education in Europe*. TNTEE publication.
Kimmel Magdolna (2000): *A portfolió szerepe a reflektív tanárrá válásban*. Az ELTE doktori iskolán elhangzott beszámoló.
Littleford, P. (1998): *The further development of students' reflective practice through the construction of their dissertation*. ECER, Ljubljana.
Niemi, H. (2000): *Teacher education in Finland: current trends and future scenarios. A keynote lecture at the Conference on Teacher Education policies in the European Union and the quality of life-long learning*. Faro, Portugal.
Niemi, H. – Kohonen, V. (1995): *Towards new professionalism and active learning in teacher development*. University of Tampere.
Osguthorpe, R. T. (1998): *A Teaching Portfolio as an Alternative to the Professional Dissertation: A U. S. Perspective*. ECER, Ljubljana.
Reagan, T. G. et al (2000): *Becoming a Reflective Educator, second edition.* Corwin Press, Thousand Oaks.
Shanklin, T. – Thurell, S. (1996): The thesis: theory and practice combined, In: Peter, Medgyes – Angi, Maldarez (szerk.): *Changing Perspectives in Teacher Education.* Heinemann, Oxford. 75–86.
Tilemma, H. H. (2000): Belief Change Towards Self-Directed Learning in Student Teachers: Immersion in Practice or Reflection on Action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 5–6. 575–592.
Wade, R. – Yarbrough, D. B. (1996): Portfolios: a tool for reflective thinking in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12. 1. 63–79.

Falus Iván

Új utak a németországi pedagógusképzésben

Németország újraegyesítése óta a német pedagógusképzésben reformelképzelések és modell-kísérletek követik egymást. Hogyan hatottak a német tanárképzésre az újraegyesítés után a korábbi kelet- és nyugatnémet tanárképzési hagyományok? Hogyan hatottak rá az elmúlt évtized új igényei és kihívásai, a gazdasági, politikai, társadalmi környezet változásai? Melyek a német tanárképzés főbb jellemzői? Milyen reformtörekvéseket indítottak el a változások?

Németországban a 20. század elején a felsőbb iskolák tanárainak képzését két egymással ellentmondásos tendencia jellemezte: a tanárképzés a bölcsészeti fakultásokon zajlott, a képzés középpontjában a szaktudomány tanulmányozása állt. A pedagógia nevelésfilozófiaként kapott helyet a bölcsészképzésben, és elhatárolta magát a gyakorlati neveléstudománytól. Másrészről viszont a néptanítók képzésében nagyon fontos szerepet kapott a gyakorlati felkészítés és a mintakövetés.

Németország két részre szakadása után Nyugat-Németországban folytatódtak az erősen elméleti, tudományos tanárképzési