

✓ 318.012

1988

1

9

pedagógus- képzés

*A Művelődési Minisztérium
Egyetemi és Főiskolai Főosztálya*

1988



Szerkesztő Bizottság:

Felelős szerkesztők:

Ballér Endre
Baráz Miklósné

Tagok:

Biszterszky Elemér
Bollókné Panyik Ilona
Szabados Árpád
Székely Gábor
Zilahi Józsefné

pedagógus- képzés

A Művelődési Minisztérium
Egyetemi és Főiskolai Főosztálya

1988

Feladatmegnevezés
Tudományterület
Készítők
Kiadó
Év
Kiadás helye
Kiadás dátuma
Kiadás száma
Kiadás ára

ISSN 0133-2570

Készült: 500 példányban
a Keoskeméti Tanítóképző Főiskola
Sokszorosító Részlegében
Kiadói Főigazgatóság: 59491/87

T A R T A L O M

Oldal

TANTERVI IRÁNYELVEK, TANTÁRGYI PROGRAMOK

Ballér Endre: Tantervkészítés, tantervfejlesztés	6
Petrikás Árpád: Az egyetemi tanárképzés tanterveinek fejlesztése	24
Oroszné Deák Judit: A tanítóképző főiskolák tantervi irányelveiről	32
W. Mikó Magdolna: A főiskolai óvodapedagógus képzés tantervi irányelveiről ...	41
Vastagh Zoltán: Pedagógiai tárgyak a kísérleti tanárképzésben	58
Farkas Katalin-Klein Sándor: A "gyakorlat felé nyitás" a pszichológia oktatásában	83
Fátrai Klára-Sasné Antal Gabriella: Tanítójelöltek szakmai gyakorlaton.....	98

A PEDAGÓGUSKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK ELETÉHÖL, MUNKÁJÁBÓL

Forgó Sándor: A fiatal oktatók és dolgozók helyzete a Ho Si Minh Tanárképző Főiskolán.....	110
Lenkovich Ildikó-Lukács István: Az oktatási folyamat című anyag feldolgozása modell-film segítségével	128

KULFOLD

Szabó Tibor-Székely Gábor: A pedagógus továbbképzés rendszere Dániában.....	146
---	-----

TANTERVI IRÁNYELVEK,
TANTÁRGYI PROGRAMOK

Dr. BALLÉR ENDRE

tanszékvezető egyetemi docens

Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem

TANTERVKÉSZÍTÉS-TANTERVFELJESZTÉS^x

A tantervi dokumentumok azzal, hogy meghatározzák az oktatási intézmények számára a képzés tartalmát, tantárgyait, a tananyag elrendezését, strukturáját, időkereteit, az oktatás legfontosabb eszközeinek tekinthetők. Igaz, "csak" eszközök, mivel maga a tananyag - legalábbis elvileg - a céloknak van alárendelve. Igaz, nem lehet az oktatás tartalmát minden részletében előre megtervezni, mivel a tananyag, mint valami élő organizmus, állandóan változik, fejlődik. Igaz, hogy nem a tanterveken, hanem a tanítás és főleg a tanulás folyamatán mulik minden. Mégis, a tanterv nagy szerepe, fontossága aligha vitatható. A tananyag az, amelynek a közvetítésével realizálódhatnak a nevelési, oktatási, képzési célok. A tartalom sokszor szinte determinálja a módszereket, körülhatárolja az alkalmazható eljárások, eszközök körét. Ebből következik azután a tanterv roppant nagy jelentősége is.

Különös, hogy míg az alap- és középfoku iskolázás tananyagának kiválasztásával és elrendezésével gazdag általános /tantervelméleti/ és speciális /tantárgypedagógiai/ szakirodalom foglalkozik, addig a felsőoktatás terén korántsem ilyen kedvező a

^xRészlet a Tantervkészítés-tantervfeljlesztés o. kiadványból, amely a MKKE Képzéskorszerűsítési Módszertani Füzetek sorozatában jelenik meg.

helyzet. Jellemző, hogy a lengyel Wincenty Okonnak a - legalábbis Kelet-Európában a mai napig is sztenderd munkának tekinthető - Felsőoktatási didaktika című vaskos kötete a képzés tartalmát egyáltalában nem vizsgálja. Akár nemzetközi, akár a hazai terepet tekintjük is át, elmondhatjuk, hogy még a tantervelméletnek a felsőoktatásra történő adaptálása sem történt meg. Csupán néhány részterületen találhatunk figyelemre méltó előrelépést, hasznosítható kezdeményezéseket /pl. tananyagelrendezési technikák, moduláris tantervi strukturák/.

A felsőoktatáspedagógia ezen "fehér foltja" minden bizonnyal azért alakult ki, mert ott - ellentétben a közoktatással - a képzés tartalmának legnagyobb része intézményenként annyira eltérő és sajátos, meghatározása, kialakítása annyira az adott intézmény hatáskörébe tartozik, hogy kiválasztásának, elrendezésének közös elméleti alapjait kidolgozni reménytelen vagy legalábbis felesleges vállalkozásnak tűnhet.

A tantervkészítés azonban a felsőoktatásban is olyan bonyolult, összetett, nemcsak szakmai, hanem pedagógiai felkészültséget kívánó feladattá vált, amely megköveteli az elméleti megalapozottságot, a tudatosságot. Mindez sürgetően igényli természetesen a képzés sajátos tartalmának, specifikumainak a teljes érvényesítésével, az általános tantervelmélet adaptálását és alkotó alkalmazását.

A továbbiakban ezeket a tantervelméleti alapokat vetjük egybe az MKKE képzéskorszerűsítési mun-

kálataival, hogy segítséget nyujtsunk a téma további tanulmányozásához s ezzel a tantervkészítés előttünk álló feladatainak a megvalósításához. Nem kívánunk recepteket, még kevésbé előírásokat adni, hanem tovább építhető, adaptálható gondolatokat.

A munka első részében a tantervi dokumentumok rendszerével foglalkozunk, a másodikban a tanterv műfaji kérdéseit tekintjük át a tanterv, különösen pedig a tantárgyi programok készítése szempontjából, a továbbiakban pedig a tananyagkiválasztás és elrendezés, valamint a tantervi követelmények és az értékelés néhány elméleti és gyakorlati problémáit vizsgáljuk, végül a tantervfejlesztés folyamatának legfontosabb szakaszait vázoljuk fel. A függelékben néhány, a témával kapcsolatos átfogóbb jellegű irodalmat ismertettünk.

A TANTERVI IRÁNYELVEK, A TANTERV ÉS A TANTÁRGYI PROGRAMOK VISZONYA

Az utóbbi években több fontos dokumentum foglalkozott a tantervfejlesztés valamennyi felsőoktatási intézmény számára közösen és egységesen érvényes céljainak, feladataival, formáival. Közülük mindenekelőtt az 1985. I. sz. oktatási törvény, valamint - a részben ezt is előkészítő - felsőoktatási fejlesztési koncepciót emelhetjük ki. Nézzük meg ezek alapján azokat az elveket, amelyek közvetlenül vagy közvetve a tantervkészítéshez kapcsolódnak.

1. Komplex célrendszer

A tananyag kiválasztását lényegében az dönti el /vagy annak kell eldöntenie/, hogy milyen képzési célokat kívánunk megvalósítani. Maga a tananyag - mint említettük - "csupán" eszköz a célok megvalósításához.

Az Oktatási Törvénynek a felsőoktatás céljával és feladataival foglalkozó része /1. 94. par./ olyan összetett célrendszert vázol fel, amelyik megvalósítása mélyrehatóan meghatározhatja a képzés tartalmának a kialakítását. Ebben a rendszerben a szaktudás áll a középpontban. A törvény "magas szintű ismeretekről", "elméletileg megalapozott, korszerű, átfogó és kellő áttekintést nyújtó szaktudásról, műveltségről" ír. Ennek a tudásnak az ismeretekkel szerves egységet alkotó részei a hivatás gyakorlásához szükséges, az alkotó munkához nélkülözhetetlen "képességek és készségek". Ez a szakmai tudás alapozhatja meg az egész személyiség fejlődését, a "tudományos világnézetű, szocialista értelmiségi szakemberek" nevelését, "a szakmai és társadalmi közéletben való cselekvő részvételhez szükséges képességek és készségek kifejlesztését", "a társadalom, a gazdaság, a tudomány, a művészetek fejlesztésében alkotó szerep betöltésére" történő felkészítést.

Az MKKE tantervi irányelvei az Oktatási Törvénnyel összhangban - hasonlóan komplex célrendszerrel dolgoznak. Ennek oszlopjai:

a/ Szakemberképzés /"Az egyetemen folyó képzés

célja a gazdaság különböző szintjein, ágazataiban és területein folyó gyakorlatban és a tudományban felmerülő gazdasági vagy gazdasági vonatkozású feladatok megoldására képes szakemberek képzése" 1. par./

b/ Az értelmiségi szerep vállalására és betöltésére nevelés /pl. társadalmi haladás iránti elkötelezettség, alkotó, kritikai gondolkodásmód, magatartás alakítása, az általános műveltség, a kultúra iránti fogékonyság fejlesztése/.

c/ A tudományos kutatómunkába történő bevezetés. /Vö. 2. par./

Uj vonása az irányelveknek, hogy az általános célokat részcélokra is bontja. Külön megszabja például a képzés első és második szakaszának, a főiskolai és az egyetemi végzettséget nyújtó képzésnek a céljait, s megadja a négy egyetemi szak speciális céljainak a szakmai tartalmát is. /Vö.: 3. par. 6. par./

A képzés tartalmának a meghatározása és a tantárgyak kialakítása során tehát az általános elvek mellett /pl. "a hazai és nemzetközi tudományos fejlődés eredményei", "a társadalmi-gazdasági haladás követelményei, vö.: 2. par./ ezeknek a céloknak az alkalmazásával, adaptálásával lehet kiválasztani és megszüntetni a tananyagot.

A felsőoktatási intézmény önállósága a tantervkészítés során

A képzés tartalmának a meghatározásával kapcsolatban öt szintet különböztethetünk meg. Ezek a követ-

kezők:

a/ Országos /főhatósági, miniszteri/ hatáskörbe tartozik az alap- és továbbképzés célkitűzéseinek, valamint az alapképzésben a tantervek irányelveinek a jóváhagyása. /Vö.: a Minisztertanács 41/1955. /X. 5. sz. rendelete, 8. par.1./ Figyeljünk fel arra, hogy itt jóváhagyásról van szó, tehát a kidolgozó munka ebben az esetben is az adott intézmény feladata, egyben pedig joga.

b/ A felsőoktatási intézmény határozza meg a tanterveket, hagyja jóvá a tantárgyi programokat és a hallgatói követelményeket. /Vö.: Oktatási Törvény 121. par. 2.c./

c/ A szervezeti egységek /pl. intézetek, tanszékek/ az általuk oktatott tantárgyak tantervi programjainak a rendszerét, tartalmát dolgozzák ki.

d/ Az oktatók joga, hogy a tantervi irányelvek keretein belül megválasszák a tananyagot, kidolgozzák az általuk oktatott tárgyak programjait, döntenek az alkalmazott módszerek, eszközök tekintetében. /Vö.: Oktatási Törvény 41. par. 1./

e/ A tananyag kiválasztásában a hallgatók döntési köre ugyan nálunk ma még lényegesen szűkebb, mint mondjuk az angolszász vagy akár a francia típusú felsőoktatásban, de így is fontos tényező. Realizálási lehetősége elsősorban az alternatívák közötti választás s ritkábban az egyéni tanulmányi rend alapján történő munka. /Vö.: Oktatási Törvény 104. par./
Érdemes ezzel kapcsolatban utalni az MKKE tantervi

irányelveinek 2. par. c. pontjára, amelyik leszögezi: "Szélesíteni kell a hallgatók választási lehetőségét tanulmányaik megtervezésében és e megnövelt szabadságfokkal is elő kell segíteni egyéni képességeik kifejlesztését."

A tantervi dokumentumrendszer műfajai

Az Oktatási Törvény az egész felsőoktatásra vonatkozóan, egységesen szabályozta a tantervi dokumentumrendszer műfajait. Ezek fő vonásait és legfontosabb összefüggéseit az alábbi táblázat segítségével foglalhatjuk össze:

Műfaj	Tartalma	Kidolgozásának és jóváhagyásának szintje
Tantervi irányelvek	A képzés alapelvei, célja, feladatai; a szakképesítés tartalma; kötelező, alapvető tantárgycsoportok; tantervi árnyok; a képzés időtartama, maximális óraszámok; alapvető oktatási, tanulmányi követelmények; vizsgák, államvizsga.	Kidolgozása részben intézményi, részben főhatósági, jóváhagyása országos szinten
Tanterv	Az egyes szakokon folyó képzés szabályai és követelményei; kötelező és szabályozott alternatív tárgyak: az elméleti és a gyakorlati tárgyak időkeretei, óraszámai; szakmai gyakorlatok; a vizsgák formái, elhelyezése; a szakdolgozat előírásai; az államvizsga részletes feltételei.	Kidolgozása részben szak/csoport/önként, részben intézményi szinten, jóváhagyása az intézmény szintjén

Műfaj	Tartalom	Kidolgozásának és jóváhagyásának szintje
Tantárgyi program	Az egyes tantárgyak feladatai tananyaga, strukturája, időterve; a feldolgozás módszerei, eszközei, szervezeti formái; a hallgatók egyéni, önálló munkája; vizsgakövetelmények.	Kidolgozását az oktatók végzik, jóváhagyása első fokon az adott szervezeti egység szintjén.

/Vö.: Oktatási Törvény 108. par. 2. illetve a művelődési miniszter 21/1986. /VIII.31./MM sz. rendelete 34. par./

Érdemes megjegyezni, hogy ebből a rendszerből - véleményünk szerint - hiányzik a tanterv és a tantárgyi programok közötti átmenetet képviselő műfaj. A tanterv ugyanis - az alapul vett rendelkezések szerint - az egész képzés átfogó dokumentuma, s mint ilyen szükségképpen keret jellegű. A tantárgyi programok viszont már a legkisebb "alrendszerrel", az egyes tárgyakkal foglalkoznak. Ugyanakkor célszerű lenne a képzés fő szakjainak, sőt esetenként legfontosabb tantárgycsoportjainak is kialakítani a tanterveit, amelyeket - házi használatra - tantervi keretprogramoknak nevezünk. /Pl. a tanárképzés esetében szükség lenne az egész tanár szak, valamint ezen belül a pedagógiai-pszichológiai felkészítés tantervi programjaira, de ugyanígy beszélhetnénk pl. az általános közgazdasági szak vagy az elméleti, esettel az alkalmazott gazdaságtani tárgyak tantervi keretprogramjairól/. Ezzel ugyanis jelentős mértékben meg lehetne előzni a tantárgyi programok felesleges átfedéseit vagy éppen hiányait, enyhíteni lehetne a tanterv

tantárgyi szétforgácsoltságán.

A fentebb ismertetett dokumentumrendszernek a kidolgozása "felülről-lefelé" történik. Először tehát a tantervi irányelvek kialakítására kerül sor, ezt követi a tantervnek az elkészítése, végül a tantárgyi programok töltik meg tartalommal az adott kereteket. Így lehet ugyanis biztosítani a képzés tartalmi tervezésének a céltudatosságát, rendszerének alapvető egységét, koherenciáját. Mindez azonban természetesen nem jelenthet kényszerzubbonyt az "alsóbb" szintek számára. Megfelelő, nyílt, az intézmény és a szakmai közvéleményre építő tervezési folyamat esetében ugyanis végig megvalósítható az információk, a vélemények figyelembe vétele, az érdekek összehangolása.

Kedvező esetben épp az ilyen módon kialakított egységes alapelvek és keretek jelenthetik a kiindulópontot, sőt a biztosítékot is az oktatási folyamatban érvényesíthető önállóság, alkotó munka számára.

A tantervi műfajok hierarchiájának a csúcspontját a tantervi irányelvek állanak. Érdekes ebből a szempontból egy kissé közelebről is megnézni az MKKE tantervi irányelveit, amelyek néhány sajátos vonással alkalmazzák az országos előírásokat. Maga a dokumentum husz paragrafusával legalább annyira jogi, mint szakmai és pedagógiai jellegű. Felépítését a következőképpen vázolhatjuk fel:

- A képzés fő elvei, céljai, feladatai, alapvető strukturája, szintjei /1-8. paragrafusok/.
- A tantárgyak rendszere, fő csoportjai, ti-

- pusai /9-12. paragrafusok/
- A tanterv jellege, időkeretei, kidolgozása /16-18. paragrafusok/
- Oktatási, tanulási követelmények; az oklevél megszerzésének feltételei, jellege /16-18. paragrafusok/.
- Esti-lovelező képzés /19. paragrafus/
- Az új típusú képzés életbe lépése /20. paragrafus/

Érdekes, hogy az irányelvek a tantárgyi programokat a tanterv részének tekintik /feltehetően azért, hogy át tudjuk hidalni a két műfaj közötti, korábban említett hiányt/. A tanterv eszerint szöveges részből, táblázatból és a tantárgyi programokból áll. /13. par./ A tantárgyak közötti koordinációt, koncentrációt szolgálja még az állandó tantervi bizottság felállítása s az az intézményi centralizációt erősítő intézkedés is, hogy "a tantárgyi programokat ennek a bizottságnak a véleményezése után a kari illetve az egyetemi tanácsnak is jóvá kell hagyni" /14. par./.

A továbbiak során ezeknek a tantervi irányelveknek, továbbá a központi előírásoknak, valamint a tantervelmélet néhány, a gyakorlat szempontjából különösen figyelemre méltó eredményének az egybevetésével tekintjük át a tantervek és a tantárgyi programok kidolgozásának néhány időszerei témáját.

A TANTERV FOGALMA, MŰFAJAI

A tanterv értelmezésének, így definíciójának és "műfajának" is sokféle változata alakult ki

az idők során s él napjainkban is. Ezek ismertetésével itt nem foglalkozhatunk, de célszerű kiemelnünk azokat a változásokat s többé-kevésbé általánosan elfogadott variációkat, amelyek a tanterv felfogását illetően a tantervelméletben főként az utóbbi évtizedekben kibontakoztak.

A tanterv korábban lényegében nem volt más, mint egy adott oktatási intézménytípus tananyagát, annak súlypontjait, tantárgyait, feldolgozásának időkereteit körvonalázó dokumentum. Ezt a "sillabusz" típusu tantervet már a századforduló körül fokozatosan felváltották - különösen a centralizált közoktatási rendszerű országokban - az oktatás nevelőhatásának az erősítését szolgáló, a cél-eszköz egységét reprezentáló tantervek. Ezekben viszonylag részletesen kifejtett, ideológiai töltésű cél- és feladatrendszert találunk, a tananyag szelekciója, strukturálása is részletezőbb lett, s még a feldolgozás módszereit is tantervi utasítások szabályozták. Századunk ötvenes éveitől kezdve azután előtérbe került az a koncepció, amelyik a tantervet az oktatási folyamat terveként értelmezi. Ez az ugynevezett "curriculum" /a latin eredetű szó folyamatot jelent, s már a XVI. században előfordult a tanterv elnevezéseként, természetesen nem a mai értelemben/ az oktatást rendszernek tekintve összekapcsolja a tervezést, valamint annak megvalósítását a tanítás és a tanulás folyamatában. A célrendszer ebben a típusban is előtérbe áll, de lényegét az ideológiai értékek, preferenciák helyett az ellenőrizhető - sok esetben egyenesen a csak mérhető elvárt tanulói teljesímenyeket tartalmazó követelmények, sőt, követelménytaxonómiák /"taxonomy of

educational objectives"/ adják. A tananyag kijelölése vázlatos, keret jellegű, sokszor variációkat, alternatívákat is tartalmaz, strukturája is inkább a követelmények áttételével érvényesül. A curriculumhoz szervesen hozzátartozik a tananyag feldolgozásának az eszközrendszere /tankönyvek, munkafüzetek, oktatócsomagok, programok, stb./ A curriculumelmélet mindezzel összefüggésben előtérbe állítja a tantervi értékelést, a tantervfejlesztést /amelyet szintén folyamatnak tekint/, a tantervi döntések szintjeit, azok politikai összefüggéseit, a helyi tervezést valamint a tényleges hatásrendszert a tervezettel egybevető "rejtett tanterv" /"latent, hidden curriculum" "heimilche Lehrplan"/ vizsgálata.

A sillabusz-tanterv-curriculum típusok fentebb vázolt változása mindenekelőtt a tantervelméletben valamint a közoktatásban érvényesült. A felsőoktatásban sokáig a sillabusz jellegű tervezés dominált, s csak az utóbbi évtizedekben tört előre a curriculum forma ezen a területen is, többnyire a fejlett tőkés országokban.

Rátérve jelenlegi feladatainkra, úgy tűnik, hogy a tanterv fogalmát, műfaját illetően nálunk bizonyos eklekticizmus érvényesül /a szót nem pejorativ értelemben használjuk/. Első megközelítésben azt gondolhatjuk, hogy az Oktatási Törvény illetve az azt kiegészítő miniszteri rendeletek magát a tantervet tulajdonképpen sillabuszként értelmezik. Ne feledkezzünk azonban meg arról, hogy a tanterv része, mintegy középső láncszeme a tantervi irányelv-tanterv-tantárgyi program hármasságának.

Igy azután ebben a dokumentumrendszerben egyaránt helyet kapnak mind az elvek, a célok és a feladatok /főként az irányelvekben/, mind a curriculumra jellemző követelmény- és eszközrendszer /elsősorban a tantárgyi programokban/.

Hasonló jellegű az MKKE képzéskorszerűsítési programja is azzal a különbséggel, hogy ebben az irányelvek elv- és célrendszere viszonylag részletesen kidolgozott, s a tantervet szélesebben és komplexebben értelmezi. Ez utóbbit elősegíti az, hogy az irányelvek szerint a tanterv sillabusz-szerű részéhez, táblázataihoz - igaz feltételezhetően erőteljesen praktikus tartalmu - szöveges rész kapcsolódik, továbbá az is, hogy - mint korábban jeleztük - a tantárgyi programok formálisan is a tanterv részét alkotják.

Rátérve a tantárgyi program műfajára, érdemes felfigyelnünk arra, hogy az oktatási törvényhez kiadott miniszteri utasítás szélesebben értelmezi a tantárgyi program tartalmát. Jól mutatja ezt az alábbi táblázat:

A tantárgyi program fő részei	
a műv.min.rendeletében	Az MKKE tantervi irányelveiben
- a tantárgy feladata	- a tantárgy célja
- a tananyag rövid leírása	- részletes tematika, tananyag
- az írott taneszközök megjelölése	
- a képzési idő alatti óraszám	- heti óraszám

A tantárgyi program fő részei	
a műv.min.rendeletében	Az MKKE tantervi irányelveiben
- a tananyag feldolgozási formái, arányai	
- a felhasználható fontosabb technikai és egyéb segédeszközök	
- a hallgató egyéni munkájával megoldható feladattípusok	
- a vizsgakövetelmények tematikus felsorolása	- számonkérési formák - követelmények
/L.: a műv.min.21/1986. sz. rendelete 34.par.3./	/L. MKKE Tantervi irányelvek 13. par.3./

Látható, hogy az első esetben nagyobb szerepet kapnak a módszerek, a feldolgozás formái, a hallgatók egyéni önálló munkái, az oktatás eszközei, a másikkban viszont a tananyag strukturája, tematikája s a hallgatók teljesítményének az ellenőrzése. Mivel mindegyik szempont egyaránt lényeges, célszerű, ha a tantárgyi programokban mindkét felfogást érvényesítjük.

Mindezek alapján egy tantárgyi program a következő részekből állhat:

1. Főbb adatok: A tárgy neve, helye a tantervben /pl. milyen évfolyamok, szakok, szint számára van meghirdetve/, jellege /pl. kötelező, szabályo-

zott, alternatív/, óraszám.

2. A tantárgy óéjja, feladata: A cél főként a hallgatók, a feladatok inkább az oktatók szempontjából tervezi az adott tárgy tanulásával, oktatásával elérendő legfontosabb eredményeket. Ez a két nézőpont természetesen nem választható el mereven egymástól.

3. A tantárgy tananyagának tematikus bontása: A témák sorrendje esetenként a tananyagnak és feldolgozásának egy bizonyos strukturáját is jelentheti. A kiemelt témák, fogalmak, folyamatok, törvényszerűségek, tevékenységek a tananyag azon csomópontjai lehetnek, amelyek az ellenőrzés, értékelés fő tartalmát adják.

4. A tananyag feldolgozásának keret-programja: Ezen elsősorban a következőket értjük:

a/ A tananyag feldolgozásának alapvető módszerei, szervezeti formái, taneszközei. Megtervezhető a tananyag tematikájának foglalkozásokra bontása, az egyes foglalkozások esetleges sajátos módszerei /pl. előadás, szeminárium, esettanulmány, gyakorlat /szervezeti keretei/ pl. kiscsoportos vagy egyéni munka/ alternatív programok, a felhasználandó speciális taneszközök.

b/ A hallgatók órán kívüli egyéni, önálló munkájával feldolgozandó témáknak, ezek alap és kiegészítő irodalmának a felsorolása.

5. A tananyag követelményrendszere. Ennek tartalma az a tudás ismeret-, jártasság, készségrendszer, amelyet a hallgatóknak adott időszakra /pl. egy-egy témakör vagy az egész tárgy feldolgozásának a befejezése után/ manifesztálható módon el kell sajátítaniuk. Ennek megfogalmazása a tantárgy jellegétől, az igényektől függően sokféle lehet. Mint később, a követelményrendszerrel foglalkozó fejezetben látni fogjuk, a követelmények összekapcsolják az adott tananyagot /pl. fogalmait, kapcsolatrendszerét, folyamatait, törvényszerűségeit/ annak el-sajátítási formáival /pl. reprodukálás, összefüggésekbe ágyazás, alkalmazás, önálló felhasználás/ valamint a tudás szintjeivel /pl. az elégségeshez nélkülözhetetlen minimum vagy a jeles kritériumaival./ Mint említettük a követelmények tartalma és a tananyag kijelölése össze is kapcsolható. Célszerű továbbá meghatározni bizonyos formai követelményeket is /pl. speciális gyakorlatok, vizsgálatok elvégzése, választott kiegészítő irodalmak, szabályozott alternatív anyag feldolgozása, dolgozat, tanulmány készítése/.

6. A követelményekhez szorosan kapcsolódik az ellenőrzés formáinak, jellegének a tervezése /pl. évközi, szemeszter-végi, írásbeli, szóbeli ellenőrzések, beszámoltatások, a kollokviumon vagy a szigorlaton nyújtandó teljesítmények összetevői/. Ha a tárgyból megajánlott jegy is adható, ennek a feltételeit is előre meg kell határozni.

Célszerű, ha a tantárgyi programok kidolgozásába a hallgatók is bekapcsolódnak, ha megfogalmazzák, mivel szeretnék az adott tárgy keretein belül

foglalkozni, milyen alternatívákat választanának, milyen módszereket részesítenének előnyben, és így tovább. A tantárgyi programok tanszéki /intézeti/ megvitatásába is vonjuk be a hallgatókat. A programokat a hallgatókkal is meg kell ismertetni, hogy az ő munkájuknak is vezérfonalai lehessenek.

A tantárgyi programok elkészítése először kétségtelenül sok munkával jár, hisz feltételezi és igényli az adott tantárgynak és összefüggés rendszerének teljes átgondolását, feldolgozásának körütekintő szakmai és pedagógiai megtervezését. Nehezíti a helyzetet a tervezéssel együttjáró elkerülhetetlen adminisztráció is. Lehetnek olyanok is, akiket aggasztanak az önálló, alkotó oktatói munka korlátozásának, a túlzott centralizálásnak, az eleven tanítási-tanulási folyamat elmerítésének, elbürokratizálásának - a tervezés rendszerében kétségtelenül benne rejlt - veszélyei.

Uj tanterv készítése, új vagy megújult tantárgyak bevezetése esetében azonban nélkülözhetetlen a tantárgyi programok kidolgozása, hisz az egész tervezési mechanizmus legfontosabb - mert a tényleges oktatási folyamathoz legközelebb álló - részéről van szó. A programok fontos eszközei lehetnek az oktatás koordinált, tudatos, tervszerű irányításának és hatékony működésének. Ugyanakkor ügyelni kell az említett csapdák elkerülésére. Ezért például fontos, hogy a program keretjellegű legyen, tehát adjon helyet, teret az egyéni változatoknak, s folyamatos fejlesztésnek. A túlzott részletező tervezés már csak azért is kerülendő, hogy ne kezelhetle-

nül hosszú, vaskos dokumentumok szülessenek. Sokféle lehetőség kínálkozik a kidolgozás formai egyszerűsítésére is. Így például a korábban a 3.-4. és az 5.-6. pontban említett szempontok összevontan és együttesen is érvényesíthetők. A keretprogram több tanéven át is érvényben maradhat, ha lényeges változtatására nincs szükség. Alapul szolgálhat valamennyi, ugyanazt a tárgyat oktató számára. Természetesen minden oktatónak joga van önálló tantárgyi programot készíteni, az alaptárgyknál azonban biztosítva a koncepció, a tartalom és a követelmények azonosságát.

A tanterv műfaji kérdései tehát, mint láthatuk, szoros összefüggésben állnak az oktatás tervezésének a gyakorlatával, a képzés átfogó koncipiálásától az egyes tantárgyak anyagának a tervezéséig majd feldolgozásáig. Ugyanakkor kétségtelen, hogy ez a megközelítés elsősorban a forma felől történik. Ezért a továbbiakban a tervezésnek azokat a tartalmi csomópontjait vesszük kissé közelebbről szemügyre, amelyek már magához az oktatás folyamatához kapcsolódnak.

Dr. PETRIKÁS ÁRPÁD

tanszékvezető egyetemi tanár

Kossuth Lajos Tudományegyetem

AZ EGYETEMI TANÁRKÉPZÉS TANTERVEINEK FEJLESZTÉSE

A tantervi fejlesztés általában, az egyetemi tanárképzés különösen kettős kötést mutat. Vállalni szükséges a közvetítendő ismeretek, készségek és jártasságok egész rendszerének újra értékelését. Egyidejűleg az iskolák, nevelési intézmények szükségletei, azaz az oktatási-nevelési gyakorlat igényei is jelentős mértékben befolyásolják a korszerűsítés irányait.

Témánkat a pedagógiai tárgyak tantervi fejlesztésére koncentrálnva abból indulunk ki, fordulatot szükséges elérni a neveléstudomány fogalmainak komplex értelmezésében.

Meglehetősen atomisztikus kezelési mód tapasztalható minden eddigi erőfeszítés ellenére ezen a téren. Különösen érzékelhető ez a folyamatoknak és a törvényszerűségeknek, a nevelés és oktatás módszertanának, vagy a cél- és eszközrendszer dialektikájának bemutatásakor.

A közvetítendő ismeretek, készségek és jártasságok komplex kezelése, természetesen, a neveléstudomány alapkategóriáira ugyanugy vonatkozik, mint a közvetítés módozataira. A komplexitásra vagy még inkább integrativitásra törekvés tantervileg egy racionálisan kidolgozott alapfogalomkörhöz kapcsolódhat legjobban. Ehhez a "törzsanyaghoz" kell véleményünk szerint sorolni - minden végleges szisztematizálás nélkül - a nevelés fogalmát és értelmezését, a komp-

lex emberkép és személyiségfelfogás alapjait, a pedagógiai folyamat fogalmát, a nevelési rendszerek elemzését, vagy éppen a célrendszer, cél- és eszközrendszer átfogó magyarázatát.

Feltételezéseink s tapasztalataink szerint a tantervi keretek kialakítása már ezen a ponton számos további vizsgálódást indokol. Sort kell keríteni például a nevelés és oktatás tartalmának átfogó elemzésére abból a célból, hogyan tudja a pedagógusjelölt a szaktudományok ismeretrendszerait bekapcsolni a pedagógiai folyamatba. Számos ponton további elemzésre vár a nevelés fogalmának, a neveléstudomány tárgyának, a tanítás és tanulás korszerű állományának számba vétele is. Mindez, természetesen, ösztönzést gyakorol az elmélet fejlesztésére kettős értelemben. Az egyetemi képzés egész rendszerének megfelelő neveléstudományi koncepció kialakítása jelentős mértékben segítheti a tárgy oktatásának hatékonyságát. Ugyanakkor, az egységesebb tudományos szemlélet megalapozhatja a sajátos képzési céloknak megfelelő elméleti variánsok megjelenését is. Hiszen a túlságosan divergens elméleti alapok inkább csábítanak rutinmunkára, sablonok vállalására. Az elméleti variánsok viszont inkább ösztönöznek már a tantervek megteremtése során alkotó tevékenységre.

Ezzel állást foglaltunk a tantervek egysége és differenciálása mellett. Az elméleti alapok biztosítják nézetünk szerint a tantervek egységességét. A differenciálás viszont kötelezően ösztönöz a gyakorlat szükségleteinek messzemenő figyelembe vételére. Az egységességét nem azonosítjuk az uniformizálással. Ugyanigy olvotjuk a parciális érde-

kek azonosítását a tudomány egyetlen hiteles képviselőjével.

Az eddigieknél nehezebb feladatnak tűnik a gyakorlatok rendszerének tantervi elrendezése az egyetemi tanárképzésben. Alapdilemmának a gyakorlatok beszűkülését, elégtelen voltát s sporadikus jellegét tartjuk. A vázolt elméletképzés szerves részét alkotja egy tantervfejlesztés során a gyakorlati képzés teljesebbé tétele.

A jelenleg megvalósuló gyakorlattípusok csupán passzív befogadásra alkalmasak. Igen kis mértékben ösztönöznek a pedagógiai képességek fejlesztésére vagy éppen önfejlesztésre. Inkább illusztrációs gyakorlati elemekről beszélhetünk az alsóbb éves hallgatók képzésében. Jószó szerint csak a végzős évfolyamon vannak a jelöltek természetes pedagógiai szituációban. Az évközi nevelési és órai hospitálások csak részben felelnek meg a követelményeknek. A gyakorlatra szánt idő két karon nem egységes s a gyakorlás feltételei romlottak. /A TTK-n a nevelési gyakorlat nem kapott órakeretet./

Két megoldás kínálkozik ebben a helyzetben. Az elméleti alapvetést lehetne ugyan csökkenteni, de ez praktiocizmushoz vezethet. Inkább járhatónak tűnik a képzés alapozó szakaszát követő speciális gyakorlatok rendszerének a kidolgozása. Így a pedagógiai képességek fejlesztése, az osztályfőnöki, családgondozói, kollégiumi nevelőtanári tevékenység gyakorlatok keretei közt történő fakultatív programozása elérhető vágyalom a szorító óraterhelés körülményei között. Tantervileg tehát megoldandó az alapozó és a

speciális gyakorlatok szerinti differenciálás. Az alapozó gyakorlatok sorában szükség lenne már az első-második évben önálló intézménylátogatás beiktatása a programba. Ez megelőzné az elméleti oktatás s megalapozhatná a hallgatók gyakorlatra vonatkozó nézeteit, gyakorlathoz való viszonyát. Így sort lehetne keríteni az általános iskola, majd a középfo-ku intézmények, gyermekotthonok és más gyermekintézmények meglátogatására. Ezzel a tapasztalattal - megfelelő elemzés esetén - nagyobb valószínűséggel lehetne az elméleti kérdésekről is szólni.

Az alapozó szakasz keretében szemináriumokat, konzultációkat, egyéni és kollektív tapasztalatgyűjtést kellene beépíteni az elméleti oktatás folyamatába is. Ezáltal biztosítanánk az elmélet és a gyakorlat oly döntő kölcsönhatását. Arra gondolunk, hogy a gimnáziumi, szakközépiskolai és szakmunkásképző intézményi tevékenység megismertetése egyaránt feladata a középiskolai tanárképzésnek. Ennek értelmében szükséges a mainál jelentékenyebb mértékben a gyakorlatok kiszélesítése.

A jelenleg érvényben lévő tanterv korszerű mozzanatának tartjuk a záró félévekben /a KLTE-n a 9. félévben/ megvalósuló kötelező fakultatív program végrehajtását.

Erre először az 1988/89-es tanévben kerül sor. Meghirdetünk olyan tárgyköröket, amelyek nem szerepelnek kellő mértékben a képzés folyamatában. /Például nevelésszociológia, modern pedagógiai irányzatok./ A gyakorlati jelleget fejezi ki, hogy ezen programok egy része a kollégiumi nevelőmunkával, az iskolavezetés témájával, vagy éppen a kutatások egyes módszereivel kívánnak foglalkozni. Itt tehát a tan-

tervi ajánlások, un. szabad sáv elveit kellene követni a következő években is. A széles választék alapján készülő ajánlások valószínűleg a helyi lehetőségek optimális mozgósítására ösztönöznek, s az egyes egyetemek sajátos arculatát is kifejezhetik.

x x x

A tantervi korszerűsítés és fejlesztés alapelveinek a meghatározása számos alapvető összefüggés feltárását érzékelteti. Ugy tűnik, hogy az alapelvek tisztázása a részletek kidolgozását is segítheti. Az eddig elmondottak nyomán a kibontakozó fejlesztési törekvések legalább az alábbi elvekhez kell kapcsolódjanak:

Disciplinaritás és interdiszciplinaritás egysége

A tantervi munkálatok során abból indulhatunk ki, hogy nem képes az egyetemi képzés teljeset, befejezettet adni a neveléstudomány minden disciplináris eredményét tekintve. Ezért, s az interdiszciplinaritás alapozás komplex jellegét érvényesítve egyre több tartalmi kérdés felvázolásához, a további tanulmányok bevezetéséhez elegendő lehet a meglévő időkeret, ha sikerül az interdiszciplinaritás kötődéseket is érvényre juttatni. Főként a problémátörténetre, a nevelésszociológiai, oktatásgazdaságtani, didaktikai-tantárgypedagógiai kapcsolatokra utalunk. /A nevelés és oktatáslélektani kapcsolatokat természetesnek tudjuk./ Mindez az integrált pedagógia oktatása felé nyit erőteljesebben utat anélkül, hogy a neveléstudomány alapvető mondanivalóját "feloldaná" az inter-

disciplinákban.

Elmélet és gyakorlat kölcsönhatása

Ezt az alapelvet is az egész folyamatra, a képzés minden szakaszára, munkaformájára s metodikai megoldására érvényesnek tartjuk. A gyakorlatra irányuló tanterv a valós pedagógiai problémák feltárását indukálja anélkül, hogy a pedagógia elméletét egyszerű receptgyűjteménnyé egyszerűsítsen. Ezért is jelentős az intézmények megismertetése, a tanulók sajátosságainak bemutatása, a működő nevelőtestületek jellemzése. Az egyéni tapasztalatszerzés ugyanannyira helyet kell kapjon ebben a tantervi programban, mint az egyéni feladatok megoldása, a csoportos vagy egyéni megbízatások vállalása. A kölcsönhatás biztosítása jegyében pontosítanunk kell a közvetítendő iskolakép főbb vonásait, s fel kell készítenünk növendékeinket a szocialista nevelés mintáinak iskolai és iskolán kívüli terjesztésére. A szocialista nevelőiskola megvalósulását azzal is megcélozhatja a tanterv, ha az egyetemi képzésben ezt a tartalmi, módszertani és gyakorlati törekvést egyértelműen kezeljük s ösztönözzük a jelölteket az aktív közreműködésre.

A tanterv nyitottsága

A korszerű tanterv a képzés-önképzés és permanens képzés egységére épül. Egyetemi tanárképzésünk az önálló tanulás, az önképzés és a postgraduális képzés irányába kell hasson még akkor is, ha ma még ennek a motivációs bázisa kisebb mértékben alakult ki.

Hiszen postraduális képzésről osupán most kezdünk gondoskodni az évtizedes tapasztalattal rendelkező nevelők részére. Mégis nyitottá kell tennünk a tantervet s a képzést is a fejlődés során felvetődő új fogalmak, kutatási eredmények és problémák, kísérleti tapasztalatok elterjesztése céljából. Ez ösztönözheti az önálló tanulást is s az önképzés programjának kibontakozását már az egyetemi évek alatt. Az önképzés módszereinek feltárása pedig hosszú éveken át segítheti a nevelők új nemzedékét a gyakorlati munkája során.

Végül: a tantervkészítés folyamatos jellegét tartjuk meghatározó alapelvnek. Ennek jegyében az alapkategóriák tartalmának változását, a tantervi struktúra átalakításának ösztönzését akkor is aktuálisnak véljük, ha azt egyéb tényező nem indokolja. Napjaink folyamatos közoktatásfejlesztési koncepciója azt teszi kötelezővé, hogy a középfoku képzés fejlődésének megfelelő ütemben és mértékben gondoskodjunk a pedagógusjelöltek felkészítésének korszerűsítéséről. A közoktatás és felsőoktatás rendszerének kölcsönhatása a tantervi dinamika biztosítása jegyében ma még inkább feladat, mint a látványosabb, extenzív fejlődés szakaszában.

x x x

Aligha végezhetjük el a tantervfejlesztés munkálatait sikerrel, ha nem vesszük figyelembe a terhelés normáit egyetemi képzésünkben. Ugy tűnik, hogy a tantervek extenzív fejlesztése a meglévő terhelés tulfeszítéséhez vezethetne el, ami eleve háttástalanná is tené az ezirányu erőfeszítéseket.

Ezért a komplexitás és integráció jegyében kell előbbre lépniük s ebben az esetben a belső önfejlesztő törekvéseknek, a helyi variánsoknak adhatunk a jelenleginél nagyobb esélyt.

Ugyanugy növelheti esélyeinket, ha a munkafordulók rendszerét is beépítjük a tantervi koncepció képzelt vázába. Az előadások, szemináriumok, gyakorlatok váltakozó rendje - akár a hagyományoktól radikálisan eltérő arányokban is - meghatározza a tanterv végleges strukturáját, s főbb logikai rendjét. A mikrosoportos munka, az audiovizuális eszközök, laboratóriumok felhasználása a tanterv végleges tartalmi vonásait is befolyásolja.

Nem állunk talán távol e gondolatok befejezésekor attól a véleményedtől, hogy a tantervi fejlesztés munkálatai a hazai tanárképzés gyökeres minőségi átalakítását hivatottak szolgálni. Ehhez új feltételek hiányában, sőt bizonyos feltételek beszűkülésének az időszakában kell hozzákezdeni, illetve részben folytatni.

A neveléstudomány hatékony felhasználása ebben a folyamatban jelentős, de csak más tudományágak eredményeinek érvényesítésével együtt oldható meg.

A tantervi korszerűsítés együttes munkára ösztönözhet s ez a kollektív erőfeszítés lehet a záloga az oly fontos célok elérésének is.

OROSZNÉ dr. DEÁK JUDIT
főiskolai docens, intézetvezető
Bessenyei György Tanárképző Főiskola
Tanítóképző Intézet

A TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLÁK TANTERVI IRÁNYELVEIRŐL

Az 1987/88. tanévtől tantervi irányelvek szabályozzák a tanítóképzést. Az irányelvek kidolgozása közvetlenül kapcsolódik az oktatási törvényben és a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiben megfogalmazottakhoz. Előzményei nyomon követhetők a tanítóképzés korábbi dokumentumaiban.

Az 1975-ös tanterv /Szerk.: Miklósvári Sándor/ a főiskolás szintre emelt tanítóképzéshez méltó tartalmi újdonsággal jelentkezett: bevezette a szakkollégiumi képzést, mely az egységes pedagógusképzés irányába mutató kezdeményezés volt. A szakkollégiumi rendszer lényege, hogy az alapképzéshez szervesen kapcsolódik és egy területen elmélyültebb felkészültség megszerzésére ad lehetőséget. E koncepció értékét nem csökkenteti az a tény, hogy a három éves képzési időben túlméretezettnek bizonyult a két szakkollégium választásának kötelezővé tétele. Ez a hallgatók túlterhelése mellett a képzési arányok megbomlásához is vezetett.

Az 1980-tól érvényes tanterv /Szerk.: Szövényi Zsolt/ módosításával javít a helyzeten: egy szakkollégium választását írja elő. A felszabadult energiák az alapképzés erősítését szolgálják. A képzés zsufoltsága a rövid képzési folyamat miatt azonban

lényegesen nem csökkent. Ennek a tantervnek fontos jellemzője, hogy a kerettanterv sajátosságainak érvényesítésére törekszik. Célja az intézményi önállóság fokozása, ezzel a szakmai kompetencia elismerése, egyben az intézményi felelősség fokozottabb érvényesítése.

A Tanítóképzési Szakbizottság elnöke /Fábián Zoltán/ 1984-ben tervezetet készít a tantervi korrekció alternatíváiról, melyben a csökkentés és érték-megőrzés dilemmájáról szól, féltve a képzés addigi értékeit. A tömbösített oktatás, az óra- vizsgatervi tételek részarányos csökkentése, a szakkollégiumi képzés strukturájának megváltoztatása vagy a moduláris tantervre áttérés a lehetséges alternatívák. Mindenképpen a megfontolt változtatás elvét képviseli a testület nevében.

Az MM Pedagógusképző Osztálya még ez évben tantervfejlesztő bizottságot szervez. A szűk körű szakértői testület tagjai a tanítóképzés és a közoktatás szakemberei /Bollókné Panyik Ilona, Deli István, Fábián Zoltán, Füle Sándor, Hunyady Györgyné, Hegedüs Ferencné, Kereszty Zsuzsa, Kovács Dániel, Oroszné Deák Judit, Szövényi Zsolt/, akik feladatuk kapják a tanterv felülvizsgálatát, és egy olyan kerettanterv elkészítését, mely biztosítja a tanítói alapképzés erősítését, az általános iskola 1-4. osztályára felkészítést.

A bizottság a történeti előzmények, a közoktatás céljainak, a készülő oktatási törvény tervezetének ismeretében, az általános iskola strukturális

módosulásának tendenciájáról tájékozódva kezdte munkáját. Kérdések sora várt megválaszolásra: Mire kell vállalkoznia a tanítóképzésnek az elkövetkező évtizedekben? Milyen típusu pedagógusra van szükség az általános iskola kezdő szakaszán? Milyen mértékben vállalkozhatunk /vállalkozhatunk-e/ a középső szakaszban dolgozó pedagógusok képzésére? stb. Ezek elsősorban a képzés célját érintő kérdések, de tantervelméleti problémáink is adódtak mint pl. a kerettanterv értelmezése, szerepe a felsőoktatásban.

A szándékunk szerinti képzési idő - növelés - 3-ról 4 óra - sok feszültségét oldotta volna a tanítóképzésnek - különösen vonatkozik ez a levelező képzésre!

Az 1986-ban életbe lépett Oktatási Törvény, a hozzá kapcsolódó végrehajtási jogszabályok jelentősen módosították a tantervfejlesztő munkát. A művelődési miniszter 21/1986. /VIII. 31./MM számú rendeletének záró rendelkezései /V. fejezet 34.§./ a tantervi irányelvről, tantervről, tantárgyi programról szólnak. Ez a rendelkezés jelentős mértékben változtat a tanítóképzés addigi minisztériumi irányításán. A központi tanterv helyett tantervi irányelvekkel kívánják szabályozni a tanítóképzést. Az irányelvek meghatározzák a képzés alapkoncepcióját, kereteit, ugyanakkor a tantervek elkészítése, a képzési tartalmak kiválasztása a tanítóképző főiskolák feladata. Kiteljesedhetnek tehát a már korábban megfogalmazott szándékok: a helyi sajátosságok érvényesítése az intézmények szakmai kompetenciájának, az intézményi felelősségnek a biztosításával. Az in-

tézmények feladata a közoktatás mindig ujabban jelentkező igényeit beépiteni a tantervbe.

A tantervi irányelv új műfaj a felsőoktatásban. Olyan szabályozási dokumentum, mely pedagógiai dokumentum is egyben. Elkészítése fokozott felelősséggel jár, hiszen olyannak kell lennie, hogy önmagában megállva is ki tudja fejezni a tanítóképzés lényegét, értelmében az egyértelműség legyen biztosítva.

"A tantervi irányelvek tartalmazza a szak képzési célját, a képzés időtartamát, a szakképesítés megjelölését, azoknak az alapvető tudományosportoknak a felsorolását, amelyek oktatása kötelező, az ideológiai oktatás tárgyait és óraszámát, az alap- és szakképzés, valamint az elméleti és a gyakorlati képzés arányát, a heti legmagasabb óraszámot, az oktatási időszak legalacsonyabb és legmagasabb vizgaszámát, az államvizsga típusát, az államvizsga tantárgyak körét és az államvizsga követelményeit." - ez az előírás szabja meg a tanítóképzés tantervi irányelveinek szerkezetét.

Milyen szemléleti és strukturális változások érvényesülnek az új dokumentumban? Ezeket a képzési cél és feladatok megvalósításakor a főiskoláknak irányadó elvekként kell tekinteni /I. fejezet/.

- Erősödik a tanítói alapképzés, az osztálytanítói feladatkörre való felkészítés. - Fontos egyértelműen megfogalmazni az osztálytanítói feladatkör tartalmát: feladata valamennyi tárgy

tanítása az 1-4. osztályban és a tanítási órán kívüli iskolai nevelési tevékenységek szakszerű ellátása.

Ennek az elvnek a megvalósítása feltételezi a tantárgyi struktúra belső arányainak és a szakkollégiumi képzés rendjének módosítását.

- A tanterv gyakorlat-orientáltsága a képzés teljes idejére kiépített gyakorlati képzési rendben jelenik meg. Az elmélet és gyakorlat párhuzamos megvalósításának különös jelentősége van a jelenlegi /6 féléves/ képzési időben.
- A képzés kétirányu nyitottsága - óvodára és az általános iskola felsőbb osztályaira - a közoktatás igényeit szolgálja. Meg kell teremteni a helyi lehetőségeit a kombinált diploma megszerzésének.
- Növekszik a hallgatói érdeklődésre alapozva a specializálódást lehetővé tevő kötelezően és szabadon választható tárgyak köre. Szakkollégiumok az eddigénél több tárgykörből indíthatók /pl. anyanyelv, matematika, környezetismeret/ és bővül a speciálkollégiumok, fakultatív stúdiumok köre.
- A képzés szakmethodikai irányultsága erőteljesebbé válik. Ez fejeződik ki az irányelveknek a képzés tartalmára vonatkozó megfogalmazásaiban, a tantárgypedagógia arányának konkretizálásában tárgyanként.
- A központi irányítást képviselő tantervi irányelvek biztosítják a diplomák egyenértékűségét. Képviselek a tanítóképzés egységességét - és

alapul szolgálnak a helyi tantervek kimunkálásához. Ezek a tantervek az intézményi feltételekhez igazodók, ezáltal a tanítóképzés sokszínűségének lehetőségét teremtik meg.

Az egység és sokszínűség együttes érvényesítése a tanítóképzésben a képzési struktúra kimunkálásán is múlik. Ezért fogalmazza meg az irányelvek a tanítóképzés időtartamát - amely a nappali, az esti és a levelező tagozaton egyaránt 3 év. Nappali tagozaton szükségessé vált a már említett zsufoltság megfékezésére - a heti kötelező óraszám maximálása, mely a tanítói alapképzésen tulmutató tárgyak oktatásakor tullelphető.

Kötött a félévenkénti legalacsonyabb /4/ illetve a legmagasabb vizsgaszám /8/ valamint a szigorlatok száma, mely a teljes képzési időben 3.

Az irányelvek rögzíti a tanítói alapképzés és az ahhoz kapcsolódó szakkollégiumi képzés viszonyát, felsorolja az inditható szakkollégiumokat. Megfogalmazza, hogy a közoktatás regionális igényeinek megfelelően további szakkollégiumi képzés is inditható - az előírások betartásával. Megadja a lehetőségét annak, hogy a levelező és esti tagozaton ne inditson - helyi döntés alapján - egy-egy főiskola szakkollégiumot. Rögzíti a kiegészítő képzés, a második diploma megszerzésének, a továbbképzésnek, tanfolyami képzésnek a lehetőségét.

A képzés tartalmának megfogalmazása összhangban áll az 1. sz. mellékletként közölt óravizsgatervvel, mely a nappali tagozat számára javasolt. A tárgyak csoportosítása: 1. Általánosan kötelező

alapstudiumok - melyek között ujdonság a Művelődés-történet. E tárgynak szemléletformáló szerepet kívánunk adni. 2. Általánosan kötelező kiegészítő studiumok - melyek óraterven kívüli megvalósítását írják elő az irányelvek, 3. Választható studiumok. Ezek tartalmukat és funkciójukat tekintve lehetnek kötelezően választandó és szabadon választható studiumok. - Végül szerepelnek a 4. pontban pótló foglalkozások megnevezéssel azok az alaptárgyakból szervezhető foglalkozások /nyelvtan, matematika, környezetismeret és ének-zene/, melyek területén az eltérő előképzettségből fakadó hátrányok kiegyenlítése nélkül az eredményes képzés nem valósítható meg.

A felsőoktatásra vonatkozó jogszabályok már idézett rendeletének 28. §-a az államvizsga három változatát közli. A tanítóképzés tantervi irányelveiben azt a megoldást írja elő, mely növeli a szakdolgozat súlyát a képzési folyamatban, azáltal, hogy a hallgató az állami vizsgáztató bizottság előtt védi meg a szakdolgozatát, ezen kívül az előírt tárgyakból is vizsgát tesz. Az államvizsga témaköreire, megszervezésére külön szabályzat készül - az irányelvek mellékleteként, de a helyi tantervekbe beépülve.

Végül nélkülözhetetlen a mellékletek tartalma: a már említett óra- vizsgaterv a nappali tagozat számára; a gyakorlati képzés rendje; a nemzeti-ségi tanítóképzés rendje.

Mi az, ami megítélésünk szerint folytatásra váró, megoldatlan vagy részben megoldott ebben a dokumentumban?

- A tanítóképzés 3 éves időtartama feloldhatatlanná teszi a képzés zsúfoltságát, gátlója korszerűsítési törekvéseinknek.
- A képzés időtartama különösen tarthatatlan a levelező tagozaton. Ennek kapcsán továbbra is kérdéses marad, mennyiben vagyunk képesek teljesíteni a diplomák egyenértékűségének követelményét a különböző tagozatokon. Meddig elfogadható a levelező tagozaton /esti tagozaton/ a szakkollégiumi képzés elhagyása hiszen a kiegészítő képzés rendszerre még nem épült ki? Kérdéses az is, hogy a gyakorlati képzés hiányában hol alakulnak tervszerűen a tanítói munkához szükséges képességek, az értelmiségi magatartás.
- Ellentmondás érzékelhető a képzési cél és a felvételi vizsga követelményrendszere között. Ha minden tárgy tanítására kívánjuk képessé tenni a hallgatót, akkor növelni szükséges az alkalmassági vizsgák súlyát. Pl. ének-zenéből kötelező alkalmassági vizsga legyen; a testi alkalmasság megállapítását külön feladatként szakorvos lássa el, ne történhesen a jelenlegi formális megoldással. Folytathatnánk a módosítást a matematika, mint kötelező felvételi tárgy szerepeltetésének gondolatával stb.
- A tantervi irányelvek alapján készülő helyi tantervek tartalmi gazdagítását szolgálhatja - éppen ezért is sürgető feladat - a kiegészítő képzés rendszerének kidolgozása. A kiegészítő képzés kiépítésével lazábbá tehető a 3 éves képzési idő /pl. szakkollégium teljes vagy részbeni áthelyezése a kiegészítő képzés keretébe./

A tanítóképzés tantervi irányelveinek elkészülte éppen úgy nyitása egy tantervfejlesztési feladatsornak, mint ahogy viszonylagos lezárásaként is tekinthetjük a bizottság eddigi munkájának. Az MM Pedagógusképző Osztályának megbízásából a Budapesti Tanítóképző Főiskola lett a gazdája a tantervfejlesztésnek, a tantervhez kapcsolódó munkálatok gondozásának. Ez is új vonása a minisztériumi irányításnak. Az új dokumentumhoz kapcsolódó első tanév tapasztalatainak összegezése bizonyítja, hogy szükséges lépés volt a tanterv korszerűsítése, akkor is, ha a körülmények időnként nem teszik lehetővé értékes kezdeményezések megvalósulását.

Dr. W. MIKÓ MAGDOLNA
főigazgató-helyettes
Kecskeméti Tanítóképző Főiskola

A FŐISKOLAI ÓVODAPEDAGÓGUS KÉPZÉS
TANTERVI IRÁNYELVEIRŐL
A KECSKEMÉTI TANITÓKÉPZŐ FŐISKOLA
INTEGRÁLT TANTERVÉRŐL

A felsőoktatás helyzetéről és fejlesztési feladatairól szóló 1981-es Politikai Bizottsági határozat a társadalmi igényekből kiindulva megfogalmazta a felsőoktatás tartalmi és szerkezeti változtatásának feladatait, irányait. E dokumentumra építve 1984-ben Minisztertanácsi határozat készült a felsőoktatás fejlesztésére, majd életbe lépett az Oktatási Törvény és annak végrehajtási utasításai.

A felsőoktatás elméleti kérdéseivel foglalkozó szakemberek hozzáláttak e rendelkezések gyakorlati megvalósításának előkészítéséhez, s sorra-, rendre készültek és készülnek a felsőoktatás különböző szintjeire vonatkozó, tartalmakat, oktatásszerkezetet meghatározó írásos anyagok.

Az utóbbi években három különböző műfajú dokumentummal dolgozunk:

- 1./ tantervi irányelvek
- 2./ tanterv
- 3./ programok

A három közül a tantervi irányelvek műfaja új, ezzel a korábbi években nem találkoztunk.

"A tantervi irányelveket a jogi szabályozás egyik dokumentumaként értelmezhetjük, amely meghatározott szakembertípus felsőfoku képzésére irányulva garantálja, hogy az adott felsőfoku végzettségű szakember az alkalmazó igényeinek megfelelő szaktudással rendelkezik, értelmiségi feladatok ellátására képesített személy. A felsőoktatási intézményekben kiállított diplomák egyenértékűségét biztosítja részint nemzetközi viszonylatban, részint az azonos profilu képzést folytató hazai intézmények között. /Tartalmi korszerűsítés és tantervi irányelvek; Szövényi Zsolt Felsőoktatási Szemle 1987. 9. sz. 515. oldal/.

Az óvónőképző intézetek /jelenleg - tanítóképző főiskolák tagozatai/ ma érvénybe lévő tanterve az 1984-85-ös tanévben került bevezetésre.

Az Óvodapedagógiai Szakbizottság a tanterv alapján dolgozta ki az egyes tárgyak tantervi programját, melyet a tárgyak oktatói minden intézményben megvittattak, elfogadtak. A tanterv és programkészítéssel párhuzamosan mindegyik óvónőképzőben kísérlet indult a 3 éves óvoda pedagógusképzés bevezetésére. Minden képzőben más jellegű kísérletbe kezdtek.

Hajduböszörményben az un. "2+1" modell, Kecskeméten /Bajával közösen/ az un. "y - vagy elágazásos modell /erről később részletesebben/, Szarvason a jászberényi képzővel együtt speciálkollégiumi forma. Minden kísérlethez sajátos tantervek készültek, s a kísérleti hallgatói csoportok felkészítése ezek szerint folyt.

A kísérletek eredményei és az időközben életbelépett Oktatási Törvény szükségessé tette a 3 éves óvodapedagógus-képzés tantervi irányelveinek kidol-

gozását. 1986-ban bizottság alakult /minden képző egy tapasztalt szakemberrel képviseltette magát/, amely hozzájárult az irányelvek kidolgozásához.

A munka során az egyes képző intézetek kísérleteinek tapasztalataiból indultak ki, s az irányelvbe a közös vonások kerültek, az általános felkészítés, a globális óraszám, a minimális és maximális vizgaszám stb, stb. és egy ún. "szabad sáv", amelyre az egyes intézetek a saját feltételeik, a helyi társadalmi igények, sajátosságok alapján tervezhet majd saját tantervében.

Az irányelv készítésben segítségére volt a bizottságnak a Művelődési Minisztérium Pedagógusképző Osztálya, az Országos Pedagógiai Intézet, a képzők igazgatói és a tanítóképzők már készülõben lévõ tantervi irányelveinek áttanulmányozása.

Az elsõ irányelv-tervezetet a tanítóképzõk fõigazgatói kollégiuma kiegészítésre, átdolgozásra javasolta, az átdolgozott variációt a bajai fõiskolán tartott /1987. január/ fõigazgatói kollégium elfogadta.

Ezt a tervezetet kapták meg az egyes képzõ intézetek, s vitatták meg és fogadták el a fõiskolai tanácsok. Az 1987. márciusi miniszteri értekezlet nem fogadta el a 3 éves idõtartamu fõiskolai szintû óvoda pedagógusképzés általános bevezetését, minek következtében a 3 éves óvoda pedagógusképzés tantervi, irányelveinek minisztériumi jóváhagyása is késik.

Annak ellenére, hogy a jelenlegi gazdasági helyzetben nem látszik reálisnak a 3 éves óvodapedagógus-képzés általánossá tétele, nem tartjuk felesle-

gesnek az irányelv készítési munkát, részben mert bizunk abban, hogy az Oktatási Törvény szelleme értelmében nem sokáig várta magára az általános 3 éves képzés, részben azért, mert a tanítóképző főiskolák keretében már most is több helyen folyik főiskolai szintű óvóképzés.

Ennyi bevezető után nézzük mit tartalmaz a "főiskolai óvodapedagógus-képzés tantervi irányelvei" című dokumentum.

- Mindenek előtt meghatározza a társadalmi igényeknek megfelelő óvodapedagógus-képzés célját, feladatait és elveit, majd a képzés strukturáját, tartalmát, az államvizsga jellegét taglalja, és utmutatásokat ad az intézményi tantervek elkészítéséhez.

Az irányelvek az alábbi koncepció figyelembevételével készült:

- Csak azokat a célokat, feladatokat, követelményeket és főbb studiumokat határozza meg, melyek az óvodapedagógusi munka eredményes végzéséhez szükséges képzettség fedezetét adják. Tehát erősen érvényesül a keretjelleg. A részletes tartalmi, módszertani és oktatásszervezési előírások meghatározásában az egyes intézmények illetékesek az Oktatási Törvény és a kapcsolódó jogszabályokban foglalt jogkörük alapján.
- Fontos, hogy már az irányelvekben érezhető legyen a gyakorlatcentrikusság és az óvodaközpontuság.
- Az oktató tantervek kiválasztásánál tűnjék ki a célraorientáltság /szakmához illeszkedő marxizmus, alkalmazott pedagógiai és pszichológiai stu-

diumok stb./.

- A képzés során egységben kell kezelni a szaktárgyakat és a hozzájuk kapcsolódó módszertanokat - ezzel is erősítve az óvodapedagógus-jelöltek általános /szaktárgyi/ műveltségét, s fokozva a képzés módszertan - orientáltságát.
- Tükrözze a képzés nyitottságát - legyen szinkronban a tanítóképzés irányelveivel.
- Az óvoda alapfunkciónak ellátására történő alapképzés mellett kapjon lehetőséget bizonyos specializáció is.

Az irányelvek az óvodapedagógus-képzés célját, feladatait a következőként határozzák meg:

A főiskolai óvodapedagógus-képzés célja: olyan óvodapedagógusok képzése, akik alkalmasak arra, hogy tudományos világnézetük, jól alkalmazható általános, pedagógiai, pszichológiai, szaktudományi műveltségük és pedagógiai képességeik birtokában az alapozó intézményes nevelő munkát, a 3-6 éves gyermekek személyiségfejlesztését a családdal együttműködve jó hatássfokkal, hivatástudattal végezzék.

Az oktató-nevelő munka feladata, hogy

- formálja és szilárdítsa meg a hallgatók marxista-leninista meggyőződését, szocialista erkölcsiségét;

- tegye képessé a hallgatókat annak a szaktudásnak a megszerzésére, amelynek birtokában megismerhetik az óvodás gyermeket, tudatosan irányít-

hatják a gyermekek személyiségfejlődését;

- biztosítsa, hogy a hallgatók tudatosan szervezzék a gyermekek óvodai tevékenységeit, különös tekintettel a gyermeki játéokra: szocializációjukat, képességeik kibontakoztatását és differenciált fejlesztését, ezekkel együtt az iskolai életformára való előkészítésüket;

- készítsen fel az óvodai és az óvodán kívüli pedagógiai munka tervezésére, szervezésére és megvalósítására;

- készítse fel a hallgatókat a családdal való együttműködés különböző formáira;

- nyújtson olyan ismereteket, amelyek szükségesek a hátrányos helyzetű, az átlagostól eltérő gyermekek, illetve a határesetek felismeréséhez és a velük való differenciált bánásmódhoz;

- adjon lehetőséget az óvodás gyermekek nevelésével összefüggő valamely egyéb tevékenység műveléséhez szükséges ismeretszerzésre s abban való elmélyülésre /pl. idegen nyelv oktatás, gyermektorna, stb./;

- keltse fel a hallgatók érdeklődését a szaktudományok iránt, alakítson ki alapvető késztetéseket az óvodai élet fejlesztésével összefüggő kutató, kísérletező munka végzésére;

- erősítse a folyamatos, öntevékeny ismeretszerzés, önművelés képességét;

- tegye képessé a hallgatókat arra, hogy rugalmasan alkalmazkodjanak a közoktatás és közvetlen környezetük változó pedagógiai, művelődési igényeihez;

- hivatásszeretetük, általános és szakmai műveltségük fejlesztésével készítse fel a hallgatókat értelmiségi szerepük betöltésére.

A képzés időtartama a nappali tagozaton 3 év /6 félév/, 233¹/₄ kötelező óra.

A képzettséget az intézmény főiskolai oklevéllel igazolja. Az oklevél az óvodai nevelő-oktató munka ellátására képesít.

Az alapképzés befejezése után a közoktatás igényeinek figyelembe vételével, a regionális szükségletek kielégítése, kiegészítő képzés, céltanfolyam, továbbképzés keretében további tanulmányok szervezhetők, amelyek anyagát és követelményeit az OT. 108. §. /3/ bek. alapján az intézményi tantervek tartalmazzák.

A képzés célját és feladatait az óvodapedagógus-képző intézmények kötelező és választható studiumok oktatásával és az óvodapedagógusi munkára felkészítő gyakorlati képzéssel valósítják meg.

Kötelező studiumok:

- a./ - marxizmus-leninizmus
- orosz nyelv
- bevezetés a felsőoktatási tanulmányokba
- állampolgári és jogi ismeretek
- honvédelmi ismeretek
- b./ - pszichológia
- pedagógia
- anyanyelv és módszertana
- matematika és módszertana
- természet- és környezetismeret és módszertana

- egészségnevelés, testnevelés és módszertana
- ének-zene és módszertana
- vizuális nevelés és módszertana
- bábjáték és módszertana

c./ - gyakorlati képzés

Választható studiumok:

a./ kötelezően választható:

- speciálkollégiumok

b./ szabadon választhatók:

- speciálkollégiumok
- tudományos diákkörök
- idegen nyelvek

A képzés szükséges mértékű egységessége érdekében az MM által megbízott szakmai bizottságok ajánló jellegű tantervi tananyagot és követelményeket dolgoznak ki. A tantervi irányelvek figyelembevételével készült tanterveket az intézményi tanács hagyja jóvá.

Az óvodapedagógusi oklevél megszerzéséhez államvizsgát kell tenni.

A hallgató az Állami Vizsgáztató Bizottság előtt megvédi a szakdolgozatát és komplex szóbeli vizsgát tesz. Az óvodai zárófoglalkozás és annak elemzése az államvizsga része.

Az államvizsga tárgyköre: komplex kérdéskör kifejtése, amely kérdéskör magában foglalja a marxiz-

mus-leninizmus, a pedagógia, a pszichológia, a szak-
tárgyak és módszertanaik egy-egy átfogó, tematika-
ilag kapcsolódó egységét.

Az államvizsga érdemjegyét az alábbi részjegyekből
kell megállapítani:

- a szakdolgozat érdemjegye,
- a szakdolgozat megvédésére kapott érdemjegy,
- a szóbeli tétel kifejtésére kapott érdemjegy.

Az oklevél minősítése

Az oklevél minősítését az alábbi érdemjegyek
számtani átlaga alapján kell megállapítani:

- a szigorlatok érdemjegyei,
- az óvodai zárófoglalkozás és annak elemzésére
kapott érdemjegy,
- az államvizsga minősítése

Ezután a gyakorlati képzésre, a nemzetiségi
képzésre vonatkozó utasítások következnek, s végül
azon utmutató javaslatok, melyek az egyes intézmé-
nyek tantervkészítő bizottságainak adhatnak segítsé-
get.

A fentiekből látható, hogy az irányelvek mind-
azt tartalmazzák, ami az azonos szintű szakképzés
biztosítása szempontjából fontos /oél-feladat-ellen-
őrzési rendszerképzési struktúra,/ az alap és spe-
ciális képzés viszonya, alap és posztgraduáliskép-
zés viszonya.

Mit foglalnak magukban az intézményi tantervek?

A Kecskeméti Tanítóképző Főiskola ugynevezett, "Integrált óvónő és tanítóképzés tanterve" szerint dolgozik.

A tanterv 1983-ban készült s bár időben lényegesen megelőzte a főiskolai óvodapedagógus-képzés irányelveit elvi-, tartalmi ellentmondás nincs közöttük, s a keretjellegű irányelvekhez annyira igazodik, hogy akár annak alapján is készülhetett volna, hisz az irányelvek tartalmi, módszertani, oktatásszervezési kérdésekben szabadságot ad az egyes intézeteknek.

Az MSZMP KB Politikai Bizottságának 1981. február 3-i határozata a felsőoktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól kimondja: "Foglalkozni kell az óvónő- és tanítóképzés integrálására irányuló kísérletekkel."

E határozat adta az indítékot arra, hogy intézetünk 1983-ban - előzetes munkálatok után - hozzákezdjen az integrált óvó- és tanítóképzés kísérleti megvalósításához.

Enek lényege olyan képzési modell kipróbálása, kialakítása, mely lehetővé teszi olyan pedagógusok képzését, akik több iskolai-oktatási fokozatban működhetnek majd, az alapképzésre épülő - viszonylag rövid időtartamu - ráképzés után, a társadalmi igényeknek megfelelően. Ez hozzájárul a pedagógusok hierarhizálásának mérsékléséhez, s az óvodából az iskolába való átmenet megkönnyítéséhez.

Integrációs kísérletünkben 50 fős csoporttal /3 éven át/ egységes alapozásu, a 2. évben óvónői és tanítói szakra szétváló 3 éves, főiskolai szintű képzést folytattunk ének-zenei specializációval /a helyi sajátosságokat kihasználva/. Feltételeztük, hogy az így képzett pedagógusok megőrizve a sajátos és domináns szakmai tudást, átváltathatóbb, többoldalú szakemberek lesznek.

Célunk:

olyan általános iskolai tanítók és olyan óvodapedagógusok képzése, akik korszerű általános műveltséggel rendelkeznek, ismerik a 3-10 éves gyermeket és a munkájukhoz szükséges szaktudományi ismereteket, tudományos világnézet, pedagógiai kultúra birtokában képesek a 3-6, illetve a 6-10 éves gyermekek személyiségének nevelésére - oktatására, valamint saját műveltségük folyamatos fejlesztésére.

A főiskolai képzés alapvető feladata, hogy:

- Adjon lehetőséget, hogy az óvodapedagógusok és tanítójelöltek közös alapozás után kapjanak az óvodai és az iskolai munkához szükséges szaktudást, hogy nyerjenek betekintést az óvodapedagógusok a tanítói, a tanítók az óvodapedagógusi munkába szakkollégiumi tárgyak, speciál kollégiumok formájában.

- Alakítsa a pedagógusjelöltek marxista meggyőződését, szocialista erkölcsi értékrendjét.

- Biztosítsa a 3-10 éves gyermekek megismeréséhez, fejlesztéséhez, neveléséhez, /korrekciójához/

szükséges ismereteket, alapvető képességeket.

- Fejlessze az óvodai, az iskolai, az óvodán és az iskolán kívüli nevelőmunka tervezéséhez, szervezéséhez, a gyermekek személyiségformálásához, gyermekközösségek alakításához szükséges pedagógiai, pszichológiai ismeretek alkalmazásának képességeit.

- Biztosítsa az óvodai oktatáshoz és az általános iskola kezdő szakaszában oktatott tantárgyak tanításához szükséges szaktudást.

- Biztosítson lehetőséget az óvodapedagógus- és a tanítójelölteknek egy választható tantárggyal való elmélyültebb foglalkozásra, vagy a köznevelődési tevékenységre való felkészülésre.

- Keltse fel a hallgatók tudományos érdeklődését, a vezessen be a pedagógiai kutató, fejlesztő, kísérletező műhelymunka módszereibe.

- Erősítse a hivatásszeretetet és az értelmiségi létből fakadó felelősségtudatot.

A képzési célt és feladatokat a tantervben szereplő kötelező és ajánlott studiumok oktatásával, valamint a gyakorlati képzéssel valósítjuk meg. Az elméleti és a gyakorlati képzés egységének biztosítása valamennyi oktató és szakvezető /óvónő, tanító/ elsőrendű feladata.

A főiskola tanterve tartalmazza az óra- és vizsgatervet, a kötelező, az alternatív és a fakul-

tativ studiumok céljait, feladatait, követelményeit, főbb témaköreit, a gyakorlati képzés céljait és követelményeit, a tárgyak oktatásának szervezeti formáit.

Az indítandó szakkollégiumokról, kötelezően választható speciál kollégiumokról, fakultatív studiumokról, az egyes studiumok lezárásának formájáról, idejéről, az egyes tárgyak oktatásának szervezeti formájáról; a tömbösítés lehetőségéről, egyes oktatók, szakvezetők gyakorlati képzésben való részvételének formáiról, a használandó programokról, segédanyagokról a főiskolai tanács hoz határozatot.

- A képzés első évében az összevonható tárgyakat, tartalmakat a hallgatók együtt sajátítják el.

Nagy hangsúllyal szerepel az alapozásnál a 3-10 éves korosztály sajátosságának megismerése, a velük való foglalkozás pedagógiai, pszichológiai, metodikai ismeretek elsajátítása, a pedagógiai munkához szükséges képességek alakítása. Valamennyien betekintenek az első évben az óvodai és az iskolai munkába egyaránt.

A szakosodás részben a 2. félévtől, nagyobb mértékben a 2. tanévtől kezdődik el óvodapedagógusi és tanítói ágra szétválva. A szaktárgyak törzsanyagát továbbra is együtt tanulják és osupán a szemináriumi feldolgozás, valamint a sajátos tantárgypedagógiák oktatása és a gyakorlati képzés válik külön. /Ez az egyenrangú képzés miatt is szükséges./ Egy- más munkájának megismerését - a tantárgypedagógiák lefelé és fölfelé tekintésén túl - elősegíti az utol-

só 2. félévben biztosított speciál kollégium óvónők-
nél "tanítói", tanítóknál "óvónői".

Közösen tanulják az alábbi tárgyakat:

Marxizmus-leninizmus

- filozófia
- politikai gazdaságtan
- tudományos szocializmus
- Magyarország története
- etika

Pszichológia

Pedagógia

Anyanyelvi tárgyak alapozó része

Matematika "

Környezetismeret "

Művészeti tárgyak "

Báb

Idegennyelv

Honvédelmi ismeretek

Fakultatív tárgyak:

- gyermek- és ifjúságvédelem
- játszótér vezetés
- gyermektánc, gyermektorna
- gyermekkönyvtár
- bábozás
- napközisotthonos nevelés
- nevelőotthoni nevelés
- énekkar, zenekar
- irodalmi színpad

Külön /szakonként/ oktatandó tárgyak:

Anyanyelvi nevelés	tantárgypedagógiája
Természet tudományok	
- matematika	tantárgypedagógiája
- természetismeret	"
- környezetismeret	"
Művészeti tárgyak	
- vizuális nevelés	"
- ének-zene	"
- technika	"
Gyakorlati képzés	
Alternatív studiumok	
- ének-zene	szakkollégium
- nyelvi	"
- vizuális nevelés	"
- testnevelés	"
- tanítói	speciálkollégium
- óvónői	"

A tantervet évente átnéztük, s a szükséges apróbb módosításokat folyamatosan végrehajtottuk.

Miután már az integrált tanterv alapján felkészített, a második évfolyam is munkába állt, és az integrált képzés nem kísérleti jelleggel folyik, ismét szükségesnek tűnik néhány módosítás végrehajtása.

Az összóraszám 2596 óra - ez magasabb, mint a 3 éves óvodapedagógus-képzés globális óraszám, amely 2334, a Tanítóképzős irányelvben megadott órászámmal majdnem megegyezik /2602/.

Az eddigi tapasztalatok szerint /de az óvodapedagógus-képzés irányelveihez való közelítés is ezt kívánja/ növelni kellene a pszichológia óraszámát, hisz a pszichológiai ismeretanyag "szakmai" ismeretnek tekinthető mind a tanítóknál mind az óvónőknél. Pontos lenne ez azért is mert e tárgyba rendkívül sok új, igen fontos kérdéskör tárgyalása került. Növelni kellene a természetismeret és tantárgypedagógiája az egészségtan, testnevelés és tantárgypedagógiája óraszámát is.

Jelentősen emelni kell a gyakorlati képzés óraszámát, ami közel 60 órával kevesebb mint a tanítóképző főiskolák és a főiskolai óvodapedagógus-képzés irányelvekben megadott óraszám.

Csökkenteni lehetne viszont a matematika és tantárgypedagógiája óraszámát, ami a tanítóképző főiskolák irányelveiben 247, míg az integrált tantervben 273 óra, az ének-zene és tantárgypedagógiája - ami bár szakkollégiumi óraszám -, /366 óra/.

Az intézetben megalakult tanterv-fejlesztő bizottság készíti el azokat a módosító javaslatokat, melyet a Főiskolai Tanács elé terjeszt.

I R O D A L O M

1. Szövényi Zsolt: "Tartalmi korszerűsítés és tantervi irányelvek".
Felsőoktatási Szemle 1987.9.sz.

2. Az óvodapedagógus-képzés tantervi irányelvei.
/Az anyag előkészítésében részt-
vettek:
Dr. Daróczy Erzsébet,
Dr. Kissné Kovács Katalin,
Dr. W. Mikó Magdolna,
Szakács Mihályné dr.
Zilahy Józsefné/.

3. Az Integrált óvónő és tanítóképzés Tanterv
Kecskemét, 1983.

VASTAGH ZOLTÁN

tanszékvezető egyetemi docens

Janus Pannonius Tudományegyetem

PEDAGÓGIAI TÁRGYAK A KISÉRLETI TANÁRKÉPZÉSBN

A kísérleti tanárképzés megszervezése

A "pécsi kísérlet"-ként emlegetett tanárképzési modell létrejötté és méginkább az 1983/84-es tanévtől indított első gyakorlati periódusa sokoldalú elemzés tárgya. Értékeléséhez hosszabb időre lesz szükség. Ebben a tanulmányban a pedagógiai tárgyak megtervezése és oktatása során eddig szerzett tapasztalatok egy részét tesszük közzé. Talán hasznosíthatók lesznek a pedagógusképző intézményekben folyamatosan megvalósuló korszerűsítés során.

Bevezetésként idézzük fel az egységes tanárképzés kísérletét előkészítő eseményeket. Az egységes szaktanárképzés rendszerének kidolgozására Knopp András miniszterhelyettes 1979. novemberében "Szakértői Bizottságot" hozott létre. Elnöke Hermann József főosztályvezető volt. Idézzük a bizottság 1980. január 9-i ülésének jegyzőkönyvét: "Az egységes tanárképzés strukturájának kialakításával kapcsolatban többen úgy foglaltak állást, hogy egyik alternatíva a meglévő képzési rend tökéletesítése lehet..., néhányan a kétlépcsős tanárképzést fogalmazták meg..., lehetséges változatként fogalmazódott meg a kéttipusú képzés /az alsó- és felsőtagozati, valamint a felsőtagozati és középiskolai felkészítés/." Itt olvashatjuk azt is, hogy a PTE és PTF szervezeti összekapcsolására az OM külön bizottságot hozott létre.

Az egységes tanárképzés vonatkozásában a hazai szakirodalom rendkívül óvatos, polémikus. Kelemen László és Orosz Sándor többféle oldalról indokolva egyértelműen az első két képzési év egységesítését javasolták, de hangsúlyozták az életkorok szerinti differenciálás fontosságát is. /1/

A Minisztertanács rendelete 1982. január 1-
el megszüntette a Pécsi Tanárképző Főiskolát. Ugyanakkor a volt főiskola oktatóit és dolgozóit Tanárképző Kar elnevezéssel a Janus Pannónius Tudományegyetemhez kapcsolta.

A pécsi egyetem és a régióban működő kulturális, tudományos intézmények vezetői egy korszerűbb egyetemi kar terveit illetően már jóval előbb, a felsőoktatás korszerűsítésének első periódusában közös álláspontra jutottak. Egy tanárképzési bázis kialakítására az illetékes miniszterhelyettes tervezőbizottságot hozott létre. A bizottság - Szabolcsi Miklós akadémikus irányításával - határidőre el is készítette a tervezetet, amely Pécsen megvalósíthatónak ígérkezett. Ebben a természet- és társadalomtudományi képzés nem különült el, sőt a dokumentum ezek együttműködését tételezi fel. Az egységes tanárképzés kérdésében a munkacsoport nem volt hátrózott, legtöbben a kétfokozatu /egymásra épülő/ megoldást javasolták.

Az itt felsoroltak csupán adalékok, mégis szemléltetik, hogy /1/ a pécsi egyetem és a régió előmunkálatai, az egyetemi pedagógusképzés korszerűsítése és az egységes tanárképzés kipróbálására tett erőfeszítések nem azonosíthatók, /2/ az új

tanárképzési modell strukturája és tartalma heves viták tárgya volt, /3/ a pécsi főiskola Tanárképző Karrá alakítása igen problematikus bázist jelentett a kísérlet számára, melyhez tengernyi más kérdést kellett elrendezni már a képzés elindításához is. A kísérlet - a szó tudományos értelmében - nélkülözötte a kiinduló feltevések tartalmának megfelelő szintű kidolgozását. A rendelkezésre álló idő a nemzetközi tapasztalatok és a hazai előzmények összevetésére nem volt elegendő. A kísérlet elhatározásától, tehát 1982-től a pécsi egyetem tudta, hogy itt történik az egységes tanárképzés első változatának kipróbálása. Akkor még a tanterv és a képzés színvonalas megalkotásához adott volt a vezető professzorok rendszeres együttműködése, és sor került az elkészített dokumentumok országos szintű megvitatására is. Az intézmény professzorainak egységes erőfeszítése - a képzési cél jelzett bizonytalansága ellenére - képes volt egyfajta, újtipusu tanárképzési tervezet kidolgozására. Sajnos a továbbiakban a felsőbb irányításban bekövetkező változások, a fejlesztési lehetőségek fokozatos elapadása, és nem utolsósorban a heterogén, nagylétszámú karon belül egyre éleződő ellentmondások alig tették lehetővé a kísérlet kivitelezésében tervezett célirányos együttműködést.

A képzési koncepció lényegesebb elemei

1./ A jövő értelmiségével szemben támasztott társadalmi igény /elkötelezett, közösségi beállítódásu, kezdeményező, önmagát permanensen továbbképző, ugyanakkor már a korszerű általános és szakműveltséggel rendelkező legyen/ alapvetően motiválta a tantervkészítőket. Az egyetem tudományos színvonalra

irányuló törekvéseit igyekeztek egyesíteni a tanárképzés legjobb hagyományaival.

2./ Az egységes felkészítésben elsajátítandó ismeretanyag nem az eddig kétféle intézményben /egyetemen és főiskolán/ tanított tartalmak egyszerű összevonásából, hanem ésszerű ujra-strukturálásából alakult ki, melyben központi szerepet kapott az átváltható, széles spektrumú tudás és a további ismeretanyag megszerzésének, valamint a megtanítandó tartalmak közvetítésének képessége.

3./ Alapvetőnek tekintette a tervezet a kiscsoportos oktatási formákat, mint a hatékony együttműködés egyik legjobb lehetőségét. A tutori órák beiktatásával az egyes hallgatók és oktatók is folyamatos munkakapcsolatba kerülhetnek, bizonyos mértékig láthatóvá tehetik a nevelővé válás, személyiségalakulás folyamatát is. Mindezek mellett természetesen lehetségesek a képzésben közép- és nagycsoportos /előadási/ formák is.

4./ Az egyetemi képzésben lényeges az önálló tanulás. Hogy erre megfelelő idő és energia maradjon, a kötelező heti óraszám 25-26 óra lett. A tanév négy egységből /negyedévből/ áll. A hangsúly az elsajátítás követésével a folyamatos tanulásra került.

5./ A tantárgyi rendszerben - a tanárképzés igényének megfelelően - megnőtt a tudományközi és segédtudományokhoz sorolt tárgyak aránya és nagyobb szerepet kaptak a közvetítés tudományos kérdései. Egységre törekvő tervezéssel javult az elmélet és

gyakorlat hatékony egymásra épülése.

6./ A kísérleti koncepcióban a kétszakos képzés ugyan megmaradt, de belső arányaiban közelített a másfél szakos képzéshez. A rejtett háromszakosság felszámolása érdekében egy tanulmányi csoportban tervezhető a magyar nyelv és irodalom, egy másikban pedig a magyar - művészettudomány szak is.

7./ A tervezethez szervesen kapcsolódott a posztgraduális képzés és a továbbképzés. Belátható, hogy a jövőben egyes szaktárgyi és speciális oktató-nevelő funkciók megalapozása csak az egyetemi évek után következhet. A gyakorlattal való lépéstartás és a hatékonyabb nevelő-oktató tevékenység segítése feltételezi az egyetem ezirányu kiteljesedését is.

Az egyes tárgykörök országos vitáin általában elhangzott, hogy az új elképzeléseket kipróbálásra érdemesnek ítélik, kísérletre alkalmasnak tartják. Ugyanakkor a hagyományos egyetemek képviselői elmondták, hogy jóval kedvezőbb személyi és tárgyi feltételeik ellenére sem tudnák vállalni ezt a programot, hanem még több ráfordítást kérnének.

A pedagógiai - pszichológiai tárgyak

A pedagógiai, pszichológiai tárgyak képviselői az új képzés koncepcióját közösen vitatták meg a munkában résztvevő szaktanszéki oktatókkal. Ennek sokféle előnye volt tapasztalható. Biztosította a kölcsönös informáltságot, párbeszédet tett lehetővé, a folyamat egészére vonatkozó megállapodások

születhettek, a szakanyagok kialakításánál következetesebben az egészből indulhattunk ki. Az új tervezet valamivel több időt biztosított a pedagógiai-pszichológiai tárgyakra, de az ősi felosztási elv nem változott meg. A negyedévekre osztott oktatási rendben valamennyi negyedévben három óra jutott a pedagógiai-pszichológiai tárgyak elméleti és gyakorlati feladataira. Mivel a délutánok lehetőleg egyéni tanulásra tervezettek, a heti kötelező óraszám pedig 25-26, a gyakorlatok folyamatos beépítésére nem kaphattunk lehetőséget. A negyedévek közé egy-egy hetes intenzív nevelési gyakorlat került az első, a második és a negyedik évben. A gyakorlati képzés kevésbé körvonalazódott. Itt kellene leginkább szembenézni a középiskolai előzmények hiányával. Az iskolai, /tanítási/ közművelődési gyakorlatok jelen terjedelemben nem részletezhetők.

A pedagógiai- pszichológiai tárgyak /zárójelben a negyedévek sorszámával/ következőképp alakultak:

A pedagóguspálya alapkérdései /1.,2./ Bevezetés a pszichológiába /3.,4./ Fejlődéspszichológia /5.,6./ Szociálpszichológia /7./ Kommunikációelmélet és gyakorlat /8./ Neveléstudomány és Pedagógiai pszichológia /9.,10./ Oktatástudomány és technológia, valamint Pedagógiai pszichológia /13., 15./ Nevelés és ifjúságszociológia, Mentálhigiéne, valamint Nevelési szervezetek és vezetésük /16., 17./ Neveléstörténet és összehasonlító pedagógia /18./ Innovációk a közoktatásban /20./ A képzés során - a második évtől - választható kollégiumok is szervezhetők.

A pedagóguspálya alapkérdései c. tárgy a középisko-

lai előzményekből és gyakorlati élményekből táplálkozva előkészíti a tudatos, iskolaközpontu felkészülést.

Az utolsó negyedévben előírt innovációs tárgy célja elsősorban a pedagógiai és pszichológiai /részben szaktárgyi/ tanulmányok átvezetése a gyakorlati életbe, ösztönzés megújító, kísérleti feladatok vállalására.

A bevezető, motiváló, valamint a szintetizáló és beilleszkedést elősegítő tárgyak közé, az ismertettek mellett új tárgyként került a tervezetbe a nevelés-szociológia /ifjúságszociológia/, a szervezés és vezetéselmélet, az innovációs kollégium, a kommunikációelmélet és gyakorlat, a mentálhigiéne. Jelentősen bővült a szociálpszichológia ismeretköre és funkciója a képzés egészében.

Az első elképzelésben nem került sor a pedagógiai és pszichológiai tárgyak integrált oktatására. A párhuzamos tantárgyszervezés azonban lehetővé tette az eddiginél jobb egymásraépülést. A pedagógiai tárgyak között a neveléselméleti és a didaktikai anyag egymást követően szerepelt, oktatása során viszont igyekeztünk érvényesíteni összetartozásukat.

Az új tárgyak elősegíthetik ugyan a két kiemelt korosztály /általános és középiskolai/ megismerését, mégis úgy tűnik, hogy a kísérlet egyik legnehezebb pontja a tanárjelöltek ennek megfelelő felkészítése. A gyakoroltatásban mindkét intézménytípusban párhuzamosan jelentkeznek a feladatok. Igaz, hogy az összóraszám aránylag kedvező mennyiségű, de új tárgyakat és jóval több ismeretanyagot terveztünk,

ugyanakkor a gyakoroltatás rendkívül sok nehézségbe ütközött, az időkeretek szétaprózódtak.

A kísérleti terv végrehajtásában jelentős és egyre nehezebb a megfelelő gyakorlati terep megválasztása. Gondot okoz az időegyeztetés, de az elméleti és gyakorlati felkészültségében is megfelelő szakvezető pedagógus kiválasztása és dotálása is.

Kutatómunka a képzés megalapozására

A pedagógusképzés érdekében szervezett oktatásfejlesztő kutatásokat kedvezően befolyásolta az OTTKT 6. főirányának 3. sz. - a pedagógusképzés fejlesztését szolgáló - alprogramja. 1980-84-ig kísérlet indult különböző típusú képzési modellek kialakítására és gyakorlati megvalósítására. Megkezdődött a pedagógiai és pszichológiai tárgyak anyagának koordinálása, esetenként integrációja, különböző profilu egyetemeken. A vizsgálódások egyik leginkább középpontba kerülő témája a társadalmi körülményeink között hatékony pedagógusszemélyiség kialakulása és a különböző pedagógiai képességek elemzése volt. A tartalmi korszerűsítés legfontosabb, lényegi problémaköre az oktatás anyagának kiválasztása és elrendezése a képzési folyamatban. A kutatás első szakaszában erre vonatkozóan is ígéretes javaslatok születtek. A további munkálatok a megragadható elképzelések, képzési strukturák kipróbálására sajnos elakadtak. Ezekre mielőbb sort kellene keríteni. Csak következetes - a főhatóság által is igényelt és méltányolt - kutató-fejlesztő munkával juthatunk el a felsőoktatásban a tanítás-tanulás folyamatának komp-

lex tervéig, melyben az előkészítés, a kivitelezés és az adekvát értékelés is megvalósíthatóvá válik.

A 6. sz. főirány átszervezését követően tehát nem volt mód megkezdett kutatásaink töretlen folytatására. A tanszéki team önmaga erejéből, valamint országos pályázati forrásokból elnyert támogatásból mégis továbblépett. A továbbiakban két olyan részkérdéssel foglalkozunk, melyek tovább érlelhetik a pedagógiai-pszichológiai oktatás egymásraépülését a tanárképzés gyakorlatában is.

A pszichológia tanárképzési funkciói

A hagyományos rend szerint a pszichológiai ismereteket a képzés első periódusában tanulják a hallgatók, a pedagógiai tárgyakat pedig a második időszakban. A kísérleti terven is csak a párhuzamos oktatásig jutottunk el. A pszichológiában tanultak nagyrészt csak a szigorlatig "kell tudni", ugyanakkor a pedagógiai helyzetekben szükséges személységmegismerési eszközöket és a társas viszonyokat megfelelőképp felismerő képességet többnyire hiába keressük. Nem alakulhat ki a hallgatóban a szükséges önismeret sem, alig van lehetőség viselkedésének konzekvens fejlesztésére. Nehezíti a helyzet az is, hogy az iskolai gyakorlat objektív és szubjektív okok miatt - még alig fogadta be a korszerű pszichológiát. Ilymódon a képzés és a továbbképzés gondjai egymást erősítik.

A jelenlegi, tantárgyközpontu tanárképzés helyett új, inkább funkcionális képzés kiépítésére kell törekednünk. Ez a modell "a hallgató személyi-

ségét kívánja ... formálni, őt törekszik olyan ismeretekkel felruházni, benne akarja a szükséges képességeket, a célirányos magatartásmódokat kialakítani, hogy maga is együtt fejlődik funkciójának alakulásával". /2./

A tantárgyközpontu struktura tehát a különböző tárgyak /elsősorban tudományrendszerben történő/ megtanítását célozza, amelyben egy-egy tantárgy a pedagógia, a pszichológia, a tantárgypedagógia, sőt a gyakorlati képzés is. A tanított ismeretek bizonyos mértékig egymásra épülnek, koordináltak /igy tehát előbb tanul pszichológiai alapfogalmakat a jelölt, azután pedagógiaiakat, ezzel párhuzamosan szaktudományokat, majd tantárgypedagógiát és végül eljut a gyakorló tanításig./ A modell már nem teszi lehetővé az alapismeretek gyakorlatban történő ellenőrzött kipróbálását, az alapfoku helyzetek megismétlését bonyolultabb körülmények között, egyáltalán nem a jelölt folyamatos szembesítését önmaga és saját hatékonysága /pedagógiai eredményessége/ fejlődésével. A funkcionális modell szerint a teljes oktatási-képzési folyamat a pedagógus személyiség formálásának - formálódásának érdekében szerveződik. Bár szorosabban véve a pszichológia korszerűsítésben betöltött szerepét vizsgáljuk, belátható, hogy minden ismeretrendszer és elsajátítandó magatartásmód újragondolására volna szükség. Itt már nem lehetne közömbös a jelölt alkalmassága, majd alkalmasságának alakulása, nem maradhatna fedett az sem, hogy miként képes tanulni és párhuzamosan hatást gyakorolni környezetére, kialakul-e permanens művelődési igénye. Jól tudjuk természetesen, hogy részben a jelen helyzet és

az ujnak megjelölt képzési mód nem ennyire szélsőségesen ellentétes, részben pedig az átalakulás csak folyamat jellegű lehet, nem történhet meg egyik nappól a másikra. Az új elméleti megközelítést és kísérleti kipróbálást mégis időszerűnek ítéelhetjük.

A pszichológia oktatás, bár sokat változott, tematikájában gazdagodott, beszűkült helyzetben maradt. A tárgy képzésben betöltött alapfunkciói a következőképp vázolhatók:

1. Bevezetés a pszichológiai tudományokba,
2. A személyiség megismertetése, fejlődésének sajátosságai, az önismeret, önfejlesztés, valamint mások megismerésének és fejlesztésének lehetőségei.
3. Az interperszonális viszonyok, csoportok /és csoportközi viszonyok/ elemzése és alakítási folyamatai.
4. A szocializáció, a nevelés és oktatás folyamatának pszichológiai törvényszerűségei.
5. A nevelő szervezetek és intézmények pszichés klimája és tervszerű formálása.

Ismét megállapítható, hogy a kibontandó funkciók csakis a teljes képzési folyamatban tervezhetők meg. Ez kétféle bővülést is jelent. Egyrészt az oktatás-nevelés ismeretfeldolgozó szintjéhez építve végig ki kellene bontanunk a gyakorlás szintjét és az önismeret, önfejlesztés különböző módozatait. Másrészt a képzési idő első felévétől az utolsóig meg kellene terveznünk a pszichológia tanulását, illetve az ismeretek folyamatos alkalmazását és hasznosítását.

Ismét akadályozó tényező a tanszékek /specialisták/ különállása és változó keretek között is hagyományos működése! Mint ahogyan természetes a tanári munkában, úgy a képzés folyamán az oktatók számára is természetesebbé lehetne tenni, hogy a nevelő-oktató tevékenységünk a pedagógia és a pszichológia /valamint más tudományok/ ismeretanyagának, személyiségformáló hatásának magunkba építésével megalapozott, szintetizált tudásunk mindenkori színvonala szerint alakul. /3/

Legalább a képzés második felében már ma el kellene érniünk, hogy a nevelés /oktatás/ gyakorlatában alkalmazhatóvá és hatékonyá váljon a pszichológia ismeretanyaga és eszköztára. Ez azonban feltételezi a tanszékek valóban közös tervező, szervező és oktató-nevelő munkáját. Belátható, hogy amikor fejlesztésről, alakításról van szó, akkor már a pedagógia területén járunk. A két tudományterület oktatóinak együttes feladatai vannak tehát, hogy a képzés kibontakozó folyamatában a jelölt egyszerre lehessen pedagógus és pszichológus is. Másképp fogalmazva: képes lehessen szakavatott módon beavatkozni a személyiség és viszonyai alakulásába. /4./

A tanári képességek alakítása pedagógiai szituációkban

A pedagógiai helyzet vagy szituáció kísérleti definícióját a következőképp adhatjuk meg: A nevelés-oktatás folyamatában, időben és térben körülhatárolt, a személyközi kapcsolatok szintjén feltárt interperszonális viszonyok dinamikus alapegysége, amelyben a kommunikációs struktúra és más helyzet-

mutató támpontok alapján meghatározhatók a célszerű fejlesztés adekvát lépései, műveletei. A pedagógiai helyzet nem szakítható ki az előzményekből és szervesen kötődik a távlatokhoz, az egyénben és a szervezetben egyaránt kimutatható céltudathoz és orientációs folyamatokhoz.

A pedagógus megnyilvánulásait, beavatkozási módjait mindenkor a teljes nevelési szituációban közelítjük meg, nem elkülönülten a nevelő /vagy tanárjelölt/ egy-egy gesztusát, mozdulatát kívánjuk magasabb szintre emelni. Elhatároljuk magunkat azoktól a vizsgálati koncepcióktól, melyek a készséglemek /vö. skill/ részletes leírása és csiszolása mellett nem veszik figyelembe az alapvetően determináló tényezőket. A pedagógus szavai és gesztusai mindenkor meghatározott célok, törekvések érvényesítése, tudatos kibontakozása érdekében alakulnak. Az átadási folyamatban - amint ezt a kommunikációs összetevők kiemelésével szemléltettük - végül is arra kell képessé tenni a nevelőt, hogy felismerje az adott viszonyokat, és megtalálja személyi adottságainak megfelelően a fejlesztés lehetséges módját.

A kommunikációs képességeket nem csupán a pedagógusok esetében, hanem minden vezető-irányító pozícióban működő ember felkészítésében alapvetőnek tartják. A fogalom mindazon jellemzők /készségek, jártasságok, képességek/ komplex kifejeződését jelenti, amelyek révén a személyiség /mint bizonyos szerepekben működő "adó"/ másoknak átadhatja a verbális és nem verbális "kódokba" foglalt információkat /"üzeneteket"/, valamint felvenni, fogadni tud-

a feléje áramló, visszaáramló "üzeneteket", jelzéseket. A pedagógiai kommunikációs képesség tehát a nevelőszemélyiség fejlesztő folyamatban kifejeződő sajátosságainak összessége, amely megfelel a pedagóguspálya követelményeinek, és a nevelő hatás "adás és vételi" törvényszerűségeinek figyelembevételével lehetővé teszi a fejlődés és fejlesztés mechanizmusának megértését és tudatos, hatékony befolyásolását.

A kommunikációs képesség /képességcsoport/ szorosan kapcsolódik az empátiához, amely a másik személy érzelmi megértését teszi lehetővé. Ezen képességek csak sajátos egységben fejleszthetők. Feltehetőleg, hogy a pedagógiai képességek kommunikációs összetevőit megragadva és a valóságos nevelő tevékenységbe építve fejleszthetjük a teljes nevelői személyiséget, pontosabban fogalmazva, elősegíthetjük önnevelő törekvéseit, önmegvalósulását.

A képesség, nevezetesen a kommunikációs pedagógiai képesség komplex meghatározása nem jelenti azt, hogy nem lehet - és nem szükséges - a részekre tagolás, a különböző szempontok szerinti megközelítés. Vizsgáljuk a verbális kommunikációt vagy nem verbális jelenségeket, vagy ezek összefüggéseit. Más esetben "kinagyítható" a "csatorna" vagy a "szituáció", esetleg a már fentebb említett "dekóder" funkciója. A kutatás vagy gyakorlati fejlesztő munka azonban a tanárképzésben sem tévesztheti szem elől a vázolt koncepciót. Nem szakíthatja el az egyes elemeket a fejlődési-fejlesztési folyamattól és a vázolt kommunikációs konstellációtól. Ha a kísérletező vagy a gyakorlatvezető oktató ezt mégis megteszi,

számolnia kell azzal, hogy próbálkozásai nem vezetnek el a kitűzött célhoz, vagy legalábbis nem segítik eléggé a pedagógusjelöltek helytállását a nevelés különböző szinterein. Meg kell jegyeznünk, hogy mindez nem csupán egy oktató vagy néhány kísérletező csoport problémája. Feltételezéseink akkor igazolhatók majd, ha e szemlélet áthatja a képzés egészét, és a jelölteknek módjuk lesz kiteljesíteni személyiségük képességalapjait. A kísérletezők elindíthatják a célszerű fejlesztő munkát, de a tapasztalatokat tovább gyűrűztetni, a kiterjesztés feltételeit pedig biztosítani kell.

A hazai kutatásokat a videotechnika bevezetése és az OOK szervező tevékenysége lendítette fel. A hetvenes évek közepétől a felsőoktatás - szorosabban a pedagógusképzés - területén is kiteljesedtek a kísérletek. Hamarosan feltűntek a tanító- és tanárképzés folyamatába helyezett, videotechnikára alapozott fejlesztő próbálkozások. Ezek közül három jellemző irány bontakozott ki. A már régebbi hagyományokra épülő mikrotanítás /Falus I., 1976./, a didaktikai, gyakorlati képzési keretekbe ágyazódó képességfejlesztő munka, /Poór F., 1981./ és a "T" csoportokra, valamint a különböző önkifejlesztő csoport hagyományokra támaszkodó kezdeményezés. /U. Komoly J. - Szövényi Zs., 1980. és Gádor A., 1981./

Tanszéki kutatásaink leginkább a harmadikként jelzett vonulathoz sorolhatók. Kiindulópontunk azonban kapcsolódik a másodikként jelzett problematikához is. Mi is a kommunikációs képességek kiemelését és elméleti kidolgozását kívántuk szolgálni. A globális megközelítésen túl egyes részkérdéseket ana-

lizáltunk /mint például a kapcsolatteremtési képesség./ A kutatómunkát segítették azok az előzmények, amelyek az iskolai fejlesztő kísérletekhez kötődtek. Ezáltal lehetőség nyílt mindkét terep párhuzamos megfigyelésére, a képzés /kísérleti képzés/ és az iskolai gyakorlat összekapcsolására.

A helyzetek kísérleti képzési gyakorlatukban a nevelésemélet keretében szervezett nevelésmetodikai gyakorlat részletei. A másod- és harmadéves hallgatók, akik részt vehettek a munkában /a technikai feltételek hiányában sajnos csak korlátozott számban/ már rendelkeztek pszichológiai és pedagógiai előtanulmányokkal. Az adott félévben kötelező iskolai nevelési gyakorlatokon is részt vettek. Így módunkban állt egyrészt a nevelő pedagógiai kultúrájához szükséges néhány elméleti alapot hasznosítani, másrészt a gyakorlatban szerzett friss tapasztalatokat beépíteni. Célunk az volt, hogy hallgatóink a heti egyórás foglalkozásokon konkrét feladatsorokat oldjanak meg, mégpedig lehetőség szerint a nevelési problémáknak megfelelő szituációban és minél nagyobb aktivitással, személyes közreműködéssel. Az elméleti bevezetőben tömören, részben az oktató, részben az erre előkészített hallgató vagy a szakirodalom alapján közösen felvázoltuk a feladat helyzeteket, annak elvi vonatkozásait és a mi lehetőségeinkre áttett helyzetváltozatokat, dramatizált megoldási módokat. Sokféle forma kínálkozott. Lehetőség nyílt például egy-egy szakirodalomból vagy saját tapasztalatból kiemelt konfliktushelyzet bemutatására, majd szemináriumi megvitatására. Ugyanezt az alaphelyzetet dramatizálhattuk is, majd a megelevenítés különböző alternatíváit vitathattuk meg. A

képmagnetofon "jelenléte" természetesen élénken befolyásolta a munkát. A gyors visszacsatolás lehetősége eleinte tulzott feszültségeket okozott, egyes csoportokban és hallgatókban pedig az "önkonfrontáció" keltett megdöbbenést. Lehetetlen volt tehát csak tananyagként megvitatni a tapasztalatokat. Más feldolgozási módot kellett választanunk. Hosszabb bevezető szakaszra volt szükség ahhoz, hogy megszokják a video "beavatkozását", és fel tudják dolgozni önmaguk visszakapott élményét és a csoport reakcióját. Ez alapvetően fontos kérdés nemcsak a gyakorlatvezetés szempontjából, hanem a sajátos tananyag átadása /személyiségfejlesztő hatása/ szempontjából is.

A pedagógiai helyzetnek megfelelő tematikai részletek - amelyekben a videotechnika segítségével követni tudjuk annak jellemzőit - módot adnak a kommunikációs tényezők szemléltetésére és bizonyos mértékig fejlesztésükre is. Hallgatóink számára talán a leginkább újat adó a nem verbális közlés /meta-jelenség/ bemutatása volt. Ezt saját és mások viselkedésében is többször megfigyelték, majd megkísérelték javítani is. Kiemeltük a jelenségkörből azt a rész kérdést, miképpen lehet felfogni és értelmezni mások visszajelzéseit, miközben hozzájuk pedagógusként viszonyulunk /beszélünk hozzájuk, irányítjuk tevékenységüket/. Rendkívül bonyolult problémáról van itt szó. Az adott nevelési helyzetekben /kivéve egy-egy ritka alkalmat, amikor gyerekekkel foglalkozhattak/ a kortárs csoport visszajelzéseit elemezhetjük. Bár ez is maradandó élményt nyújtott, bizonyos mértékig talán transzponálódtak a tapasztala-

tok más szituációkra is, itt csak a jelenségkör felfedezése történhetett meg. Még sok teendő volna /ami jelen képzési lehetőségeink között jórészt áthárul az önképzésre/, mire képessé tehetnénk a tanárjelölteket a metakommunikatív viselkedés feltérképezésére és tudatos szabályozására.

A tanár szerepét vállaló hallgatók eleinte egyfajta külső /magasabb pozícióban lévő, eleve tiszteletet és követést elváró/ személyként léptek társaik elé. A kortárs csoportokban adott viszonyok természetéből következett, hogy ezzel nemigen tudtak boldogulni. Zavaró volt számukra az is, hogy a képernyőn látható szereplésükben alig találtak emberi, oda-vissza áramló tartalmakat. Baj volt tehát a pszichológiai kontaktusokkal. Eleven viták bontakoztak ki a "szerepekről". Tudatosodott, hogy a pedagógus és a neveltek között nélkülözhetetlen a pozitív érzelmi kapcsolat. A következő lépésben egybevetettük azokat a felvételeket, amelyeken megtalálható, szemlélhető az érzelmi kötődés azokkal, amelyek ezek hiányosan vagy egyáltalán nem láthatók. A tanulás tapasztalatból alakult ki: kedvezőbb és hatékonyabb az együttműködés azzal a nevelővel /kollégával/, aki meg tudja teremteni az érzelmi kötődéseket is, akit ilyen minőségében fogadhatnak el. Ismét bonyolult problémakörről van szó, messze még az ut odáig, mire a fiatal tanár érzékelni tudja a tanulók azonosulási szintjét vagy énelőállításának fokozatait. De belátta már, hogy törekednie kell megfelelő minőségű kapcsolatok teremtésére, mert ez önmagában motivál, és a tanítás folyamatában felerősíti az együttműködés szándékát, örömét.

Már felidéztük Takács Etel megfogalmazásában azt a jelentős törvényszerűséget, miszerint a tanár munkájában meghatározó jelentőségű, hogy a szakmai döntéseket leginkább "a személyiség totalitása" segíti elő. Ennek tudatában végső soron a mi gyakorlataink is személyiségfejlesztő tréningként értelmezhetők. Hallgatóink a metodikai gyakorlatokon /és még inkább az iskolai gyakorlatok szituációiban/ önmagukat teszik próbára. A megtanulható eszközrendszer a jelöltet ebben a próbálkozásában akkor tudja támogatni, ha ehhez megfelelő képessége és akarati alapja is van.

A vázolt törekvések elősegítik egyfajta személyközpontu tanárképzési modell kibontakozását, amelyben az önismereti - önfejlesztési /egyben képességalakítási/ gyakorlatok tervezettek. A modellben különösen lényeges szerepet kapnak a szociálpszichológiai /annak részeként a kommunikációs pszichológiai/ tárgykörök. Ezek hatékony oktatása egyet jelent a jelenségkörök valóságos társadalmi /és iskolai/ közegének alapos feltárásával, a viszonyok befolyásolási technikáinak kipróbálásával, a hallgatók tudatos önfejlesztésének kibontakoztatásával, és nem utolsósorban saját alapközösségeik, emberi viszonyaik ilyen tapasztalatok és indíttatások hiányában érzéketlenül mozog a tanulói társadalomban, nem képes meglátni a lappangó csoportfolyamatokat, nem képes olvasni a nem verbális jelzésekből, és még kevésbé képes megtalálni ezek kezelésének, befolyásolásának oly finom lehetőségeit, a közvetett nevelés eszközrendszerét.

A kutatási tapasztalatok bevezetését gátló
néhány körülmény

A felsőoktatásban - és a pedagógusképzésben is - általában a tananyag mennyiségének csökkentését javasolják, hogy igazi önálló munkára, az értelmiségivé váláshoz nélkülözhetetlen művelődésre, társadalmi-közéleti aktivitásra felszabaduljon idő. A pedagógiai /és méginkább a pszichológiai/ tárgyak esetében ez nem egészen így van. Igaz, hogy a tananyag további tudományos megalapozásra, részben átalakításra szorul, az integrációs lehetőségek jobb felhasználásával is szabadítható fel bizonyos tér. Ugyanakkor éppen ezek a tárgyak adhatnak alapokat a pedagógus életviteléhez, ösztönzést a társadalmi aktivitásra és teret az emberekkel /társadalmi szervezetekkel/ és gyermekekkel való együttműködésre. Újabb eszközöket is adhatna a pedagógia és pszichológia, mint az önismeret és önfejlesztés technikája, a szervezeti egységek és csoportok diagnosztizálása és hatékony befolyásolási metodikája. Az időkeretek azonban hagyományosan adottak. A tanárképzésben egyharmad időarány jut egy-egy szaktárgynak és ugyanannyi az összes /!/"közös tárgynak". A probléma megoldására csakis a team szervezésre, együttműködésre alapozó oktatásszervezés ad bizonyos lehetőséget. Ez érlelheti majd meg az arányok megváltoztatásának szükségességét is. Más megoldás is felmerülhet, mint például a posztgraduális képzés kötelező bevezetése. Így szakmai és pedagógiai ismeretek /gyakorlatok, szintetizáló szemináriumok/ egyaránt átkerülhetnének az alapképzés utáni időszakra.

A felsőoktatási intézmények hagyományos szervezetében az egyes tárgyakat arra illetékes tanszékek tanítják. Tanszékközi munkára kevés lehetőség nyílik. Ez a helyzet megnehezíti a tudományok újabb eredményeinek bevitelét az oktatásba. A pedagógiai pszichológia, a nevelésszociológia és más ugynevezett közti tudományágak általában igazi képviselő nélkül maradnak. /Méginkább az olyan újabban jelentkező és rendkívül izgalmas tananyagstruktúrák, mint a pedagógiai szociálpszichológia, vagy a kommunikációelmélet/. Ha egy-egy tanszék a felsoroltakat magáénak vallja, a megközelítés egyoldalú lehet. Ha minden érintett tanszék önmaga dönti el, mit vesz át a tudományterületekről, akkor felesleges átfedéseket okozhat, sőt az életben /a gyakorlatban oly fontos/ eleven kapcsolatokat, összefüggéseket metszheti el. Egyetlen megoldás a szervezett együttműködés lehet a tantervek realizálásában. Az új tantervben szinte minden lényeges ismeretblokk szerepel, de kétséges ezek kivitelezése, tanszékközi művelési és a gyakorlatba történő adekvát bevitele. A megoldást elősegíthetné központi /esetleg kari/ jegyzetek kiadása, melyeket jól megválasztott szakemberek csoportja írhatna.

Utaltunk már arra, hogy a pedagógia a megfelelő szemléletmód kialakításával együtt gyakorlatra orientált elmélet. "Csak akkor igazán hatékony, ha a neveléstudomány elméleti elvei áthatják a módszertani oktatás és az iskolai és iskolán kívüli nevelés és oktatás gyakorlatát."^{15.} Itt jelentkezik a pedagógusképzés egyik ősi gondja: az összehangolás, integrálás, gyakorlati átültetés /kivitelezés/ ha-

tásmechanizmus beépítése a még mindig elszigetelten /speciálizálódottan/ működő egységek közé. Kelemen László egy ilyen új típusú intézményi szintű mechanizmusban központi szerepet tulajdonított az ideológiai képzésnek, a gyakorlati és a metodikai képzésnek. A három integrációs csomópont végiggondolása rendkívül célszerűnek látszik.

A korszerű tantervrealizálás előírásai, követelményei még hiányosak. Korántsem az oktató tulzott megkötésére gondolunk. A kerettervezetben lévő lehetőségek tudatos /konceptiózus/ kibontása érdemel figyelmet. A "gyakorlati sáv" komplex megszervezése mellett tartalmaz az új tervezet egy "kötelezően választható" tárgyat is. Ennek keretében - ha jó az előkészítés és átgondolt ez a feladat már a képzés kezdetétől - kiválasztódnak a speciális érdeklődésű /és ezáltal egyre fontosabb szakmai feladatokat vállaló/ hallgatói csoportok. Így nyerhet valóban vállalkozó, hozzáértő oktatástechnológusokat, ifjúságvédő szakembereket és más nevelési specialistákat az iskola. Ezek a megkezdett tanulmányok a végzés után folytathatók, esetenként pl. iskolapszichológusi, vagy iskolaszociológusi végzettségre egészíthetők ki. Természetesen ehhez a jelzett szükségletek társadalmi felismerése és megfelelő továbbképzési rendszer, valamint az iskolákban megfelelő státusok biztosítása kellene.

Hasonlóképpen a képzési időszak és az azt követő szakaszban illetékesek közös gondolkodását igényelné az Innovációk a közoktatásban c. tárgy lehetőségeinek igazi kibontása. A végzés előtti félévben,

amikor a jelöltek már alapképzést kaptak és van valamennyi tanítási /nevelési/ tapasztalatuk is, bemutatjuk a nevelési-oktatási gyakorlat problémáit, érzékeltetve a reájuk váró feladatokat, a progresszív kezdeményezésekhez /innovációkhoz, kísérletekhez/ való kapcsolódás lehetőségeit. Szakmai olvasmányainkat is kiegészíthetjük, felhívjuk figyelmüket a permanens művelődés, önfejlesztés nélkülözhetlenségére. Ezt már motiválja a közelgő tényleges és felelős iskolai feladatvállalás is. De mi történik azután? Hogy miben erősíti meg a nevelőtestületi közeg a kezdő pedagógust, mire biztatja az első igazgató, hogyan segíti kezdeti lépéseiket a szakmai tanácsadás, rejtve marad a képző intézmények számára. Pedig éppen e tapasztalatok rendszeres gyűjtése értékelése adna kitűnő alapot munkánk eredményességének megítéléséhez. Ugyancsak jó forrása lehetne ez a beilleszkedési tapasztalati anyag az iskolák fejlesztésének, vezetésük korszerűsítésének.

I R O D A L O M

1. Kelemen László és Orosz Sándor tanulmányát 1. a Felsőoktatási Szemle 1980. 1. sz. és 1982. 9. sz.-ban.
2. Zibolen Endre: A felsőoktatás új utjai. In.: Bevezetés a felsőoktatásba. Bp. FKP. 1975. Nevelőképzésünk jövője. Magyar Pedagógia, 1975. 409.
3. Takács Etel: Pedagógiai szituáció a tanítási órán. Ped. Szemle, 1968. 9. sz.
U. Komoly Judit: Mit tehet a pszichológia? Köznevelés, 1982. 1.6.
4. Pataki Ferenc: Pedagógiai szociálpszichológia. /Bevezetés/. Gondolat K. 1976. 5-30.
A pszichológia oktatásának tanárképzési funkciói.
1.: Vastagh Zoltán tanulmányában: Ped. Szemle 1983. 7-8. sz. 717 - 723.
5. Kelemen László: A képzési területek együttműködése a pedagógusképzésben. Tanulmányok a 6. sz. főirány kutatási köréből. Debrecen, KLTE. 1980. 38. 52.
6. Komlósi Á.- Dudás M. - Vastagh Z.: Pedagógiai szituációk a tanárképzésben. TK. 1987.
7. A fentebb hivatkozott munkákon kívül az alábbiakat vettük elsősorban figyelembe:
Ballér Endre: A tantervi követelményrendszer alapvető problémái. TNK. 1977. AK. 1979. 163-185.
Tantervelmélet és iskola. Ped. Szemle, 1981. 3. sz. 205-215.

- Buda Déla: Személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. TK. 1986. A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. MRT Szakkönyvtár sorozat. Bp. 25. kötet 1974.
- Csepeli György: A szociálpszichológia vázlata. PI. Bp. 1981.
- Falus Iván: A pedagógus tevékenység elemzésének és alakításának módszerei. In: Személyiségformálás és hivatásra nevelés. Debrecen, 1979. 191-200.
- Pataki Ferenc: Nevelés és társadalom. TK. 1982.
- Poór Ferenc: Képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben, és továbbképzésben. II. kötet. ODK. Veszprém. 1981.
- U. Komoly Judit - Szövényi Zsolt: A videomagnó alkalmazása nevelési gyakorlatokon. In.: Képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben és továbbképzésben. I. OOK. Veszprém. 1980. 7-21.

FARKAS KATALIN - Dr. KLEIN SÁNDOR

tudományos főmunkatárs tanszékvezető főiskolai
tanár

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

A "GYAKORLAT FELÉ NYITÁS" A PSZICHOLÓGIA OKTATÁSBAN

Az élet sok más területéhez hasonlóan a tanárképzésben is sokat vitatott téma az elmélet és a gyakorlat egymáshoz való viszonya. Nincs se szükség, se lehetőség arra, hogy mélyebben belemenjünk a kérdés tárgyalásába, mégis szeretnénk valamivel többet mondani e helyütt, mint, hogy "mindkettőre, az elmélet és a gyakorlat egységére" van szükség.

1. Elmélet és gyakorlat

A pedagógussá válás folyamatára talán fokozottan igaz, amit Lenin írt: "Az eleven szemléletől az elvont gondolkodáshoz, és ettől a gyakorlathoz - ez az igazság megismerésének ... dialektikus útja".¹ Pedagógusképzésünk elmélete természetesen legvallja is ezt; pedagógusképzésünk gyakorlatában azonban kevésbé /de talán szabad azt mondanunk: fokozódó mértékben/ tükröződik a lenini elv. Véleményünk szerint a pedagógusképzés folyamatában különösen a kezdeti szakaszban nincs elegendő hely és idő arra, hogy a hallgatók az "eleven szemlélet"-ből indulhassanak ki. Tulságosan korán "zudul rájuk" a pszichológia és a pedagógia elmélete, s minthogy ehhez az elmélethez általában nem valamilyen élő probléma megoldásához segítséget nyuj-

tó eszközként, hanem megtanulandó anyagként jutnak, viszonylag rövid idő alatt, mint felesleges ballasztot kivetik magukból.

Persze "... az elmélet, az elméleti foglalkozások - a pedagógiai tárgyokról, főképpen a neveléselméletről és a didaktikáról van szó - a gyakorlat-hoz való viszonyukban nagyon is különbözőek lehetnek. Lehetnek tulságosan elvontak, sőt életidegenek /s valljuk be, hogy erre különösen a neveléselmélet hajlamos/ s lehetnek elméleti mivoltukban is az életet, valóságos pedagógiai helyzeteket, problémákat, tükrözők ... Oda jutunk el, hogy az elméleti mondanivaló minél inkább a tapasztalatokból nő ki, minél inkább annak az általánosítása - annál kevésbé fenyeget az a veszély, hogy elszakadjon a gyakorlattól."²

Ennél azonban többről van szó. "Az elmélet az emberi tudatban általánosított emberi tapasztalat"³. Természetesen elvileg átadható a maga végleges, kialakult formájában, a tapasztalat azonban azt mutatja, hogy ez a fajta ismeretszerzés csak keveseknél, ritkán eredményezi az elmélet igazi bensővé válását. Gondoljunk például arra, hogy megmondhatjuk a gyerekeknek, hogy kettő meg kettő az négy. Ha szorgalmas, jó tanuló, ha érdekli az osztályzat, akkor meg is fogja tanulni, vissza fogja tudni mondani a számunkra /s így meglehet a jó érzésünk, hogy munkánknak van eredménye/, de arra, hogy kettő meg kettő valóban négy, csak a gyakorlattól jöhet rá.

2. A jövődő tanárok orientálása a gyakorlat felé

Számtalanszor elhangzott már: "A pedagógiai elmélet, a hallgatók felkészítése és az iskolai, tanítási-nevelési munka gyakran távol áll egymástól. A leendő tanár nem ismeri eléggé azokat a problémákat, amelyekkel később meg kell birkóznia. Leginkább a frissen végzett pedagógus érzi ezt, aki elég hamar rádöbben az elmélet, a gyakorló iskolában való tanítás és a valóság másságára."⁴

Hogy nincs elég alkalom a hallgatók pedagógiai-iskolai tapasztalatszerzéséhez, az iskolai tevékenység legfontosabb mozzanatainak tényleges gyakorlásához, a tanárképzés nem nyújt lehetőséget a pedagógus képességek konkrét, direkt módon történő fejlesztéséhez.⁵

"Hallgatóink gyakori panasza, hogy a magas szintű elméleti pedagógiai és pszichológiai ismeretek általában holt tökeként vannak jelen tudatukban. A mindennapok iskolai gyakorlatában alig-alig látják azoknak valamilyen szintű megvalósítását." - írja Baksa József és Biró Judit.⁶

"A hallgatók többnyire azt róják fel a pedagógiának, hogy száraz és elvont tételeivel nem szolgálja eléggé a pályára való felkészülésüket. Kevésnek tartják az iskolában töltött időt és főleg a gyermekközelségben végzett aktív tevékenységet." - írja Szekeres János.⁷

A pedagógusképzésben eddig valóban - különösen a kezdeti szakaszban - nem volt elegendő hely és idő arra, hogy a hallgatók az "eleven szemléletből" indulhassanak ki. Ismeretes, hogy az 1984-85-ös tanévtől a tanárképző főiskolákon új tanterv került bevezetésre. Ez a dokumentum - örömnökre - gyakorlat, az általános iskolák felé "nyitást sugallja. Tudjuk azonban, hogy ez önmagában csak lehetőség. Arra van szükség, hogy minden oktató, de természetesen minden hallgató is tudatosan keresse az általános iskola "képzés közelbe hozásának" olyan formáit, alkalmait, amelyek az elmélet-gyakorlat egységében történő tanárrá válást segítik.

3. A gyakorlat különböző szintjei

Amikor arról beszélünk, hogy a pedagógussá válás elősegítésére a hallgatókat elsősorban a gyakorlati tapasztalatokból kiindulva kellene a lehetséges általánosításokon át a konkrét pedagógiai tevékenységbe bevezetni, akkor tisztában vagyunk az-
zal, hogy a gyakorlatnak különböző szintjei vannak, s ezek mindegyike megfelelő körülmények között hasznos lehet.

a./ A hallgatók saját iskolai tapasztalatai

Ezek a tapasztalatok szinte pótolhatatlan értékeket jelentenek. A tanárképzés egész folyamatában törekedni kell e minden hallgató számára rendelkezésre álló gazdag "pedagógiai példatár" mozgósítására, bővítésére. A hallgatók saját pedagógiai tapasztalatai az élményszerzés jellegét tekintve két részre oszthatók:

- általános és középiskolai tanulóként szerzett élmények, és
- főiskolai, egyetemi hallgatóként az általános és középiskolákban szerzett élmények.

b./ A főiskolai /egyetemi/ oktatók tapasztalatai

Ha azt szeretnénk, hogy a jövőben tanárok elsősorban a tanulók személyiségfejlődésének serkentői, ismeretszerzésüket elősegítő információforrások legyenek, akkor ezt az őszinte, elfogadó, segítő, saját élményeket szükség szerint mozgósító magatartási modellt kell nyújtaniuk a főiskolai tanároknak is. Így többek között jelentős "oktatási segédeszközként" állandóan élőknek kell tartaniuk és gyarapítaniuk kell iskolai élményeiket. A főiskolai /egyetemi/ oktatók iskolai élményeit három részre oszthatjuk: a hallgatóknál említett két csoporthoz adódik a

- főiskolai /egyetemi/ oktatóként az általános és középiskolákban szerzett élmények csoportja.

c./ Egyéb forrásból szerzett iskolai tapasztalatok

Célszerű, ha az oktatók és a hallgatók egyéb forrásokból is igyekeznek képet alkotni arról, mi történik ma az iskolákban. Ennek egyik fontos forrása lehet a Köznevelés rendszeres olvasása, meg tárgyalása, általános és középiskolai tanárokkal való beszélgetések, a tőlük hallott "történetek" fel-

jegyzése, a tanárok meghívása a szemináriumokra.

Ilyen "egyéb" forrás az a kötet, amely a Pszichológiai Tanszéken készült el "Iskolai történetek" címmel.⁸

Ez a segédanyag nem a hallgatók saját tapasztalatait akarja helyettesíteni, nem mentesíti a főiskolai, egyetemi oktatókat a saját iskolai élmények "karbantartásának" kötelezettsége alól, de kiegészítheti ezeket.

Ebben a kötetben az iskolai élet teljességéből szeretnénk mozaikokat felvillantani. A gyakorlatban felmerült, számunkra izgalmasnak tűnő vitatémákat, valódi élet, és konfliktushelyzeteket, mindennapos pedagógiai problémákat gyűjtöttünk "csokorba". Olyanokat, amelyekkel mindenki találkozhatott tanulóként, tanárként, s melyekkel hasonlókkal valószínűleg a jövőben tanároknak is szembe kell majd nézniük.

4. Az "Iskolai történetek" "ürügyén": van - - kell - lehet

Az "Iskolai történetek" című esetgyűjteményünk a mai hazai gyakorlatból villant fel képeket. Lehet, hogy egy-egy kép néha komor, sötét tónusu, a hibákat, a feszültségeket a maguk "nyersségében" megfogalmazó, de megrendezés nélküli, valódi élethelyzeteket igyekszünk bemutatni, amelyben a mindennapi élet eseményei tükröződnek. Célunk ezekkel az "életképekkel" a legkritikusabb jelenségek, a legégetőbb gondok, ellentmondások feltárása,

esetenként a pálya nehézségeinek érzékeltetése, a mai iskola belső fejlődéstörvényeibe való bepillantás.

Történeteink az ország legkülönbözőbb iskoláiból valók, s így segítségükkel a jövőben tanárokból reálisabb iskola-kép alakulhat ki, szemben a mai gyakorlattal, melyben aránytalanul nagy szerep jut a helyi gyakorló iskola sajátos légkörében szerzett tapasztalatnak. /Talán a félreértések elkerülése végett nem árt leszögeznünk, hogy mindenfajta gyakorlat hívei vagyunk - olyan változást szeretnénk elérni, hogy az egész főiskolai képzés az általános iskolai gyakorlatra orientált legyen -, s így ez a mondat egyáltalán nem a jelenlegi gyakorlóiskolai idő oszlokkentését célozza./

A tapasztalatszerzés különböző módszereivel a tanárjelöltek képet formálhatnak arról, ami van. Az "ez van" ismerete lehet az az alap, amire az általánosítás folyamata építhet, ennek a segítségével alakíthatók ki a gyakorlatból fakadó elméleti ismeretek.

Ez azonban egyáltalán nem jelenti azt, hogy ne foglalkozzunk azzal, ami kellene hogy legyen.

"... ha a pedagógiai előadások a gyakorlat elsőbbségének szemlélete alapján szerveződnek, akkor fontos állomásai lehetnek a nevelői magatartás alakításának. Ez a szemléletmód alapvetően az elmélet és a gyakorlat egységének érvényesítését jelenti, tehát olyan neveléstudomány bemutatását, mely egyrészt a gyakorlati tapasztalatok általáno-

sításából született és a jövőre tekint, másrészt nem szakítja el egymástól az elméleti és gyakorlati ismereteket.⁹

Ahogy Zibolen Endre¹⁰ olyan szépen megfogalmazta:

"A pedagógia számára a legnagyobb veszély forrása, ha elszakad a valóságtól, attól, ami van. De lényegéből vetkőzik ki, ha szem elől téveszti, aminek - egyén és társadalom érdekében - lennie kell. Vagy pontosabban - a két pólust a maga feszültségében tekintve - ami lehetséges. Így megközelítve a neveléstudomány az emberi lehetőségek tudománya. A helyesen értelmezett pedagógia a praxisról szóló tudomány a praxis számára, a nevelési valóság tükröződése és iránymutatás annak meghaladására..."

A gyakorlati orientáció tehát az egész képzés eredményességének feltétele, de egyáltalán nem valamiféle elmélet-ellenesség. A tanárképzés hatékonysága sok tényezőtől függ, de egyik lényeges meghatározója az elméleti és a gyakorlati képzés közös érdeke az együttműködés. Mint Kelemen László¹¹ hangsúlyozta:

"A pedagógusképzésben szereplő elméleti képzés lényegi funkciója az, hogy azt a hallgatók alkalmazni tudják oktató-nevelő, személyiség- és képességfejlesztő munkájukban. Ez viszont mindenestül a gyakorlati képzésben dől el."

Az elméleti ismeretek tehát a "kell" vagy legalábbis a "kellene" bemutatásával akkor tölthetik be hasznos szerepüket, ha a gyakorlati alkalmazási

lehetőségeket is érzékeltetik - s itt ismét fontos szerephez juthatnak a miénkhez hasonló példatárak: elősegíthetik a pedagógiai-pszichológiai elméleti tárgyak nyitását a gyakorlati élet felé; hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az elméleti és gyakorlati ismeretek ne szakadjanak el egymástól; bizonyíthatják, hogy az elmélet alapján helyesnek, ideálisnak tartott megoldások valóban léteznek és hatásosak.

Az "ez van" tényanyaga és az "ez kell" elméleti követelménye között őrlődő tanár igazi lételeme az "ez lehetséges". A nevelés-tanítás mindennapos gyakorlatában arra kell rájönnie, hogy a VAN és a KELL feszültségéből az válik valósággá, amit ő maga önállóan megcsinál.

A pedagógiai realitás tehát két fő tényezőtől függ: a körülményektől /tanterv, tankönyv, osztálylétszám, igazgató, szakfelügyelő, tanterem stb./ és magától a tanártól.

Itt egyáltalán nem foglalkozunk a körülményekkel, mert noha tudjuk, hogy ezek nagyon is valós korlátok közé szorítják a cselekvést, most éppen azt szeretnénk hangsúlyozni, hogy ezek a korlátok a tanár aktív beavatkozásával lényegesen tágíthatók.

Mit értünk tehát azon, hogy a pedagógiai realitás elsősorban magától a pedagógustól függ?

- Elsősorban azt, hogy a pedagógusnak a maga feltevélei között kell "felfedezni" az elméleti megoldások, a központi elképzelések helyi meg-

valósításának optimális lehetőségeit - esetenként kockázatot is vállalva.

- Emellett: az elmélet, illetve a mások által jónak, hasznosnak ítélt alternatívák természetesen csak megfelelő "adaptációval" hasznosíthatók. A magunk személyéhez, a saját gyerekeinkben, az adott helyzethez kell ezeket "igazítaniunk."

Példatárunk ezért - úgy gondoljuk - a gyakorlatban tevékenykedő pedagógusok számára is eszköz lehet ahhoz, hogy saját tevékenységüket ne csak az elméleti követelményekhez, de a mások által, más körülmények közt megvalósított gyakorlathoz is hasonlíthassák.

5. Problémahelyzet - eset - esettanulmány

Ha a pedagógus egyre távolodik az ismeretközről, számonkérő szereptől, s a gyerekek személyiségfejlődését, tanulását segítő tapasztaltabb társsá válik, napi tevékenysége ujszerű problémák, esetek izgalmas, érdekes láncolatává válhat.

A pedagógusképzésnek erre az alkotó jellegű tevékenységre kellene felkészítenie a jövőendő tanárokat. Ahogy Galicza János¹² írja:

, "A pedagógiai tárgyak elméleti oktatását ki kellene egészíteni problémahelyzetek elemzésével, esettanulmányokkal. Az ilyen laboratórium jellegű gyakorlatok során tanulhatnák meg a jelöltek az elmélet rugalmas, alkotó alkalmazásának lehetőségeit.

Ezek után következhetne több és önállóbb nevelési gyakorlat. Az egyéni munkát rendszeres, napi konzultációval kellene összekötni, ahol a napi nevelési problémákat 4-6 jelölt egy tanárral rendszeresen kiértékelné.

A kész, lezárt ismeretek megtanulása, az önálló gondolkodás háttérbe szorítása, a tananyag verbális elemeit előtérbe helyező oktatáscentrikus iskola - és pedagógusképzés - kedvez a tekintélyelvű személyiségjegyeknek.

A magas szintű teljesítményszükségletet, mely fölébe kerekedik a kudarctól való szorongásnak, nem a befejezettnek látszó verbális tanulás, hanem a tevékenység lehető legnagyobb önállóságának biztosítása fejleszti, amikor az ember tapasztalhatja képességeit, és megismerheti azok határait, amikor átélheti a teljesítmény érzelmi élményét, a sikert. Az iskolás feleletekkel szemben az ujszerű kérdések felvetésének, megoldásának, a képzeletnek, ötleteknek értékelése növeli az önbizalmat, az önkontrollt, következésképpen az alkotóképességet."

"Példatárunkkal" probléma-helyzeteket akarunk az olvasók elé tárni. Azt szeretnénk, ha ezek segítségével "... a képzés során elsajátított ismeretek bekapcsolódhassanak a jelöltek tevékenységrendszerébe, hogy az ismeretek gyakorlati jelentéssel bírjanak, ne csupán elvont elmélet, pusztán verbális ismerethalmaz legyen az, amit tanulnak. Ennek útja a gondolkodási és a konkrét nevelési tevékenység - melyre mind az alkotóképesség, mind a tudatosság fejlesztése érdekében több időt és ener-

giát kellene fordítani.

A tudatosítás első foka a problémahelyzet, melyben világosan elkülönül a tudás és nem tudás. Első lépés: a problémák felismerése - erre is problémahelyzeteken, konfliktushelyzeteken keresztül lehet nevelni, de a kreativitásnál tárgyalt teljesítményorientációra, a megoldási attitűdre is nevelnek az ilyen helyzetek."¹³

A sokféle problémahelyzettel való szembenézés mintegy "lelki gyakorlatot" jelenthet a problémákkal szembeni pozitív attitűd kialakításához.¹⁴ Egyetértünk Galicza Jánossal:

"A pedagógusképzésben ki kell fejleszteni az emberi viszonylatokra, problémákra való érzékenységet. A komplex ember- és társadalomismeret pedig az ismeretek sokrétűségétől és használhatóságától függ. De alapvető: bátorság, erő a problémák megoldásában. A képzés során sikerélményt kell szerezniük e téren a jelölteknek.

Bár a kutatók szerint a komplex látásmód a korai években alakul ki, talán a pedagógusképzés idején is sokat lehet tenni azért, hogy a pedagógiai tapasztalatok ne legyenek a jelöltek fejében merev formák, hanem rugalmasan kombinálódhassanak, szerveződhetnek - mód legyen új és új összefüggéseket elméletben és gyakorlatban is kipróbálni."¹⁵

x

Ez a tanulmány a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Pszichológia Tanszéke által kiadott "Tanár leszek!

Tanár vagyok! című sorozat tervezett 8. köteté-
nek /Iskolai történetek/ némileg módosított elő-
szava.

J E G Y Z E T E K

- /1/ Lenin Művei 38. kötet 155. old.
- /2/ Szarka József: A pedagógiai gyakorlat szerepe a tanárképzésben. Pedagógusképzés 1980. 1. 38-45. 40. old.
- /3/ Filozófiai kislexikon. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1980. /5. kiadás/ 84. old.
- /4/ Toarniczky József: Közelebb a gyakorlathoz. Köznevelés, 1980. 34. 19. old.
- /5/ Sass Attila: Mikrotanítás az egyetemi tanárképzés gyakorlatában. Felsőoktatási Szemle, 1983., 2. 97. old.
- /6/ Baksa József - Biró Judit: Az elmélet és a gyakorlat dialektikája a hétköznapi pedagógiai tevékenységben. Módszertani Közlemények, 1973., 5. 304-309. old.
- /7/ Szekeres János: A pedagógiai elmélet és gyakorlat illeszkedésének néhány lehetősége 60-80. Vastagh Zoltán szerk.: A pedagógus szerepre való felkészítés kísérleti utjai. Pécs, 1983., Közoktatási kutatások I. 60. old.
- /8/ Farkas Katalin - Klein Sándor: Iskolai történetek. Tanár lesznek! Tanár vagyok! sorozat 8. kötet., Szeged, 1987. Kézirat
- /9/ Golnhofer Erzsébet: A korszerű pedagógiai előadások szerepe a pedagógusképzésben. Pedagógusképzés, 1978. 2. 57-65., 61. old.
- /10/ Zibolen Endre: Szerepember vagy hivatásos? Pedagógiai Szemle, 1983. 6. 558-562. 561. old.
- /11/ Kelemen László: A képzési területek együttműködése, az integráció lehetősége a pedagógusképzésben I. Felsőoktatási Szemle, 1980. 3. 143-150. old.

- /12/ Galicza János: Tekintély és alkotás a pedagógusmunkában. Tankönyvkiadó, 1981. 142. old.
- /13/ Galicza János 1981, im. 143. old.
- /14/ Klein Sándor: A Sherbrooke-i Probléma-orientáció Teszt CSPOT/ - új módszer kognitív problémákkal szembeni attitűd mérésére. Magyar Pszichológiai Szemle, 1976. 3. 211-231. old.
- /15/ Galicza János i.m. 1981, 143. old.

FÁTRAI KLÁRA - SASNÉ ANTAL GABRIELLA
főigazgató- vezető alsótagozatos szaktanácsadó
helyettes Bács-Kiskun megye
Ötvös József
Tanítóképző Főiskola
Baja

TANITÓJELÖLTEK SZAKMAI GYAKORLATON

A tanítóképzős tanterv alapján főiskolai hallgatóink a képzés utolsó félévében 4 hetet töltenek el folyamatosan külső általános iskolákban.

A szakmai gyakorlat célja, hogy a tanítójelöltek az eddig mozaikszerűen megismert pedagógus tevékenységet összefüggő egységben szemlélhessék, s e folyamatnak maguk is aktív részesei legyenek. Ezáltal lehetőséget kapnak a korszerű elméleti ismeretek tudatos alkalmazására, a nevelő-oktató munkához szükséges készségeik, képességeik további fejlődésére, megismerik az általános iskola 1-4. osztályának és napközi otthonának életét, munkáját, adminisztrációját; tapasztalatokat szereznek azokról a társadalmi, kulturális viszonyokról, amelyek között hivatásukat gyakorolni fogják. A szakmai gyakorlatok tapasztalatai, az általános iskolák jellemzései ugyanakkor a képző intézmények számára hiteles visszajelzést adnak a gyakorlati képzési tevékenységről, jelzik azokat az eredményeket és problémákat, feladatokat, amelyek megerősítik illetve további fejlesztésre kötelezik elméleti és gyakorlati felkészítő munkánkat.

Az új tantervi tartalmak kialakításának idő-

szakában különösen fontosnak tartjuk azoknak a szempontoknak a megragadását, amelyek hatékonyabbá tehetik tanítónak nevelésünk folyamatát. Baján, az Eötvös József Tanítóképző Főiskolán - e célokat szem előtt tartva - tüzetesen elemeztük az 198/87. tanév szakmai gyakorlatának tapasztalatait.

139 III. évfolyamos hallgató főiskolánkra megküldött szöveges minősítése /ebből Bács-Kiskun megye általános iskoláiban 93 hallgató, Csongrád megyében 27 hallgató, további 6 megyében 1-9 hallgató teljesítette szakmai gyakorlatát/, főiskolai oktatók 62 hallgatónál tett látogatásának írásos feljegyzései és elsősorban Bács-Kiskun megye /néhány esetben Csongrád megye/ szaktanácsadói 47 hallgatónál 71 órában végzett látogatásának, ellenőrzésének írásbeli tapasztalatainak adnak lehetőséget az eredmények és hiányosságok általánosítható feltárásához. Hallgatóink óráig, foglalkozásait a szaktanácsadókon és oktatókon kívül 17 esetben iskolaigazgató, 16 alkalommal igazgatóhelyettes és egyszer alsó tagozatos munkaközösségvezető is látogatta. Mindezekon kívül a szakmai gyakorlat befejezése után megbeszélésre hívtuk össze Baja város és körzete általános iskoláinak és művelődési irányító szerveinek vezetőit, akik szóban is megerősítették, kiegészítették a mentorok írásbeli véleményét.

Tapasztalataink összegezésekor azt a szempontsort követjük, amely szerint az általános iskolák minősítették hallgatóinkat. Számszerű adatok közlése mellett helyenként arányok jelzésére is vállalkozunk.

A hallgatók magatartása /a tanulók, a nevelők - a tantestület és a szülők körben/

A fogadó iskola tantestületével, a nevelőkkel a tanítójelöltek tulnyomó többsége igen jó kapcsolatot alakított ki. Szerény, segítőkész, figyelmes, barátságos, udvarias viselkedésüket értékelték az iskolák. 6 esetben jelezték csak, hogy kissé zárkózott, visszahuzódó magatartásuk nehezen oldódott. Beilleszkedésük a nevelőtestületbe általában gyors és zökkenőmentes volt, különösen ott, ahol a hallgató előzetes tájékozódása és a mentor ezt külön elő is segítette.

Régi iskolájába tért vissza 21 hallgató. Ez többségében könnyítette a jelöltek feladatát, 4 hallgatónál azonban - személyes tényezők miatt: /pl. a gyerekek tegezték, régi tanárai gyerekként kezelték stb./ - eleinte gátolta a megfelelő kapcsolat kialakulását.

A nevelők véleményét, segítségét elfogadták, munkájukban felhasználták, a hallgatók kisebb része ezt külön kérte, igényelte. A tanulókkal gyorsan megismerkedtek, egy-két kivételtől eltekintve /"nem tudott közel kerülni a gyerekekhez", "halkszavu, kissé bátortalan", "feszélyezetten, távolságtartóan viselkedett" stb./ türelmes, gondoskodó gyermekszeretetüket, jó kapcsolatteremtő képességüket bizonyították. A hallgatók egy része "minden idejét a gyerekek között töltötte", a gyakorlat után is visszatért az iskola egyes rendezvényeire.

A szülőkkel a családlátogatások alkalmával, a napközis foglalkozások vezetése után találkozhattak. Magatartásuk, viselkedésük ezekben a helyzetekben

is általában tisztelettudó, udvarias, érdeklődő volt.

Nevelő-oktató munka

Tervezés- a tanítási órákra, napközis foglalkozásokra való felkészülés

Minden hallgatónk rendszeresen felkészült a tanítási órák és foglalkozások vezetésére. Tervező munkájuk általában lelkiismeretes, alapos, igényes volt, a címszavas vázlatok mellett nagyrészt tervezet szintű kidolgozásokat készítettek, sok egyéni elképzeléssel. Csak négy hallgató minőségében kifogásolták a lelkiismeretes felkészülés hiányát.

A tanítójelöltek 1/5-énél önálló felkészülést tapasztaltunk, a többieknél az önállósodás fokozatosan alakult ki.

A mentori előkészítés mennyisége fokozatosan csökkent, de az 1. osztályban tanítók csaknem végig nevelői segítségre szorultak.

A tervező munkában a tantervi anyag és követelmények megfelelő ismerete tükröződött. A hallgatók a célokat és a feladatokat jól határozták meg. A legjobbak vázlataikban nemcsak az óra anyagát tervezték meg, hanem az előzményekre építve megkíséreltek feladatsorokban gondolkodni.

A tervezések általában frontális osztályfoglalkoztatásra készültek, a tanulók aktuális ismeretének hiányában kevesebb volt a tartalmas differen-

ciálásra való előkészület.

Szervezés-vezetés a tanítási órákon

Hallgatóink eredményesen törekedtek a tanítási órákon és foglalkozásokon a nyugodt, kiegyensúlyozott munkaléggör biztosítására. Többségüknél céltudatos, tervszerű, határozott óravezetést tapasztaltunk. 18 hallgatónál többnyire tapasztalatlanságából eredő kisebb szervezési, fegyelmezési problémák zavarták a munkát, de a 3. héttől ezekben az esetekben is nyomon követhetjük a fejlődést.

Több hallgatónál jellemző volt, hogy az aktív tanulókra építve dolgozták fel a tanítási anyagot. Így viszont tevékenykedtetés híján a kevésbé aktív gyerekek nem fejlődtek eléggé.

Hallgatóink az általános iskolák tapasztalata szerint jó gyakorlatot szereztek a tanítási óra, az egyes feladatok időbeli tervezésében, megvalósításában. 19 tanítójelölt jellemzésében jelezték csak, hogy e területen tovább kell fejlődniük: "nem mindig a leghangsúlyosabb részre jutott a legtöbb idő" stb.

A tanítási órák, foglalkozások színvonala

A fogadó általános iskolák - összhangban a szaktanácsadói véleményekkel, a látogatási tapasztalatokkal - a hallgatók tanórai tevékenységéből főként az alábbiakat emelték ki:

A tervezett célok, feladatok megvalósításához általában helyesen megválasztott, változatos módszereket alkalmaztak /"színes, gazdag, ötletes", "sokrétűen szervezte, irányította a foglalkozásokat", "a délutáni foglalkozást igazi otthonná varázsolta a gyerekek számára" stb./, jártasak a szemléltetőeszközök, az oktatástechnikai eszközök célszerű felhasználásában. Több esetben kaptunk jelest arról, hogy a hallgató saját maga is szívesen készített szemléltető eszközöket.

Törekedtek a tanulók egyéni képességeinek, teljesítményének figyelembe vételére, 44 hallgatónál kiemelték a mentorok a differenciált munkáltatás helyes alkalmazását.

Tanítójelöltjeink kérdéskulturája fejleszthető. 28 hallgatóról külön megállapították a mentorok és látogatóik, hogy jó kérdések alapján helyesen alkalmazták a beszélgetés, megbeszélés módszerét.

Sajnos, mégis az az általános, hogy hallgatóink sokat beszélnek órán, kérdéseik sokszor sablonosak, közlésre kevésbé motiválnak.

Szükséges néhány modorosság elkerülése /pl. a tanulók válaszáinak megismétlése, "agyondicsérés", az eldöntendő kérdések sorozata./

Több hallgatónak gondot okozott - különösen az alsóbb osztályokban - a táblai írás. Az iskolák és a szaktanácsadó kollégák is javasolják, hogy fordítsunk nagyobb figyelmet a szabályos betűírásra,

kapcsolásra és számjegyírásra.

48 hallgatónál külön értékelték az iskolák a nevelőmunkát /pl. "jó! alkalmazta a nevelési módszereket", "dicsért, buzdított", "jó! kihasználta a nevelési lehetőségeket"/.

Hallgatóink a szakmai gyakorlat időtartama alatt főként a tanítói alaptárgyakat /magyar nyelv és irodalom, matematika, környezetismeret/ és választott szakkollégiumi tárgyak óráit tanították.

Általában megállapítható, hogy korszerű elméleti pedagógiai ismeretekkel és a tantárgyak anyagának tanításához szükséges szakismeretekkel rendelkeznek. Módszertani ismereteik /elméleti és gyakorlati/ azonban hiányosak, fejlesztendőek.

A magyar nyelv és irodalom tantárgy eredményesebb tanítása érdekében különös figyelmet kell majd fordítanunk a szövegfeldolgozás módszerének, a kétféle szövegtípus elemzésének helyes alkalmaztatására, a beszédművelés tantervi téma tartalmának és megvalósítási módszereinek jobb megismertetésére.

Matematikában a szöveges feladatok megoldására, a műveletek tanítására, környezetismeretben a tanórai munkáltatás megszervezésére kell jobban felkészítenünk hallgatóinkat.

A szakkollégiumi tárgyak tanítását általában eredményesen végzik a hallgatók. Itt kiemelkedő teljesítményekről is kaptunk jelzést /ének, rajz, test-

nevelés, technika, orosz/. Még továbbtanulási javaslatok is megfogalmazódtak, különösen ott, ahol szakos szaktanácsadó látogatta a hallgató óráit /orosz, rajz/.

Ösztönzésünkre és az általános iskolák buzdítására 66 hallgatónk tanított szakkollégiumi tárgyán kívül más tantárgyakat /rajz, technika, testnevelés, ének/. Legkevesebben az ének tantárgy tanítására vállalkoztak.

A szakkollégiumi képzésben nem részesülő hallgatók ének, rajz, technika, testnevelési órái sajnos gondot és nehézséget okoztak hallgatóknak, mentornak és tanulónak egyaránt, hiszen a képzési idő alatt az un. készségtantárgyakból a hallgatók igen kevés gyakorlati felkészítést kaphattak.

Örömmel üdvözöljük, hogy az új tantervi irányelvek gyakorlati képzési programja jobban lehetővé teszi valamennyi alsó tagozatban tanítandó tantárgyra az alaposabb, eredményesebb felkészítést.

A hallgatók napköziben végzett tevékenységéről jó képet kaptunk, az iskolák a megtartott foglalkozásokat egyöntetűen eredményesnek értékelték.

Osztályokon és iskolán kívüli tevékenység

Valamennyi hallgató bekapcsolódott a tanórán kívüli tevékenységekbe. Részt vettek családlátogatásokon, szülői értekezleten, fogadóórán, félévi nevelőtestületi értekezleten, bemutató tanításon, szakmai tanácskozásokon, kisdobos foglalkozásokon

/farsangi bál, vetélkedő, mesedélután, szavalóverseny/. Hivatástudatukat, nyitottságukat, érdeklődésüket bizonyítja, hogy esetenként a kötelező és javasolt tevékenységi formákon kívül más rendezvényeken is jelen voltak, részt vállaltak azok szervezésében, előkészítésében /hangverseny, a népiskola előadásai, pedagógus KISZ taggyűlés, pedagógus párt-szervezet pártoktatása, szakszervezeti taggyűlés/.

Hivatás, munkaszeretet, tanítóvá válás

A többirányú és egymást erősítő információk alapján valamennyi III. éves hallgatónk szakmai gyakorlatát elfogadtuk. Megállapítható, ha különböző szinten is, mind a 139-en alkalmasak a gyermekek nevelésére-oktatására, a tanítói tevékenység megkezdésére.

79 hallgatónknál jól felkészült tanítójelöltekkel találkoztak a nevelők, véleményük szerint jó pedagógus válik belőlük. Az írásbeli minősítések a pozitív értékelések széles skáláját tartalmazzák /pl. "hivatásszeretete a legmagasabb fokon értékelhető", "munkaszeretete példamutató", "ilyen beállítottságu tanítókra lenne szükség", "tudásával, viselkedésével tekintélyt szerzett, a gyerekek szomoruán bucsuztak tőle"/

Az általános iskolák 5 hallgatót kiemelt dícséretben részesítettek, néhány esetben képző intézményünknek is kifejezték írásbeli elismerésüket.

A szakmai gyakorlat eredményességének fokozásához az iskolák igazgatóinak és a szaktanácsadók

véleményének figyelembe vételével javasoljuk a gyakorlatot vezető tanítók, mentorok alaposabb felkészítését, továbbképzését. Kezdeményezésünkre a Bács-Kiskun megyei Pedagógiai Intézet a jövő tanévben szervezett továbbképzésként e formát is programjába iktatja.

Ezen kívül elképzelhetőnek tartjuk, hogy a tanítók intenzív továbbképzésének időkeretében lehetőséget biztosítsunk a "potenciális" mentorok előkészítésére, felkészítésére.

A PEDAGÓGUSKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK ÉLETÉBŐL,
MUNKÁJÁBÓL

dr. FORGÓ SÁNDOR
főiskolai adjunktus
HO SI MINH Tanárképző Főiskola

A FIATAL OKTATÓK ÉS DOLGOZÓK HELYZETE A HO SI MINH
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁN

Bevezető

A 35 év alatti fiatalok aránya intézményünkben számottevő, az oktatók egynegyede, főiskolai szinten pedig az összlétszám egyharmada tartozik e rétegbe. Ebből a korosztályból kerülnek ki azok, akik gyakorlat- és szemináriumvezetőként, KISZ-tanácsadó tanárként, TDK, szakdolgozat-konzulensként, a különböző öntevékeny csoportok instruktorként a legszorosabb kapcsolatban vannak hallgatóinkkal. E teendők közepette kell átélnünk a pályakezdés, egzisztenciateremtés minden nehézségét /növekvő árak mellett lakást szerezni, viselni az alacsony fizetések miatt a másod- és harmadik gazdaságba kényszerített túlmunka megpróbáltatásait/, miközben szakmai és tudományos előremenetelt is meg kell alapozni. Arra kerestem választ, hogy a főiskolai oktatók és dolgozók miként vélekednek helyzetükről, mennyire elégedettek munkakörülményeikkel.

A vizsgálatot az alábbi pontokba sűritettem:

- Nemenkénti, korcsoportonkénti és beosztási kategóriánkénti statisztikai adatok bemutatása

- Bér- és jövedelemviszonyok
- Lakáshelyzet
- Képzettség, továbbképzés, tudományos és oktató nevelőmunka
- Munkahelyi körülmények
- A főiskolai élet demokratikussága
- Tanszéki légkör
- A fiatalok önmegvalósítási lehetőségei

Ennek érdekében kérdőív segítségével felmértem a fiatal oktatók, dolgozók helyzetét. E módszerrel azért választottam, mert a számok ténykénti bemutatása, a titkosság, illetve az önként vállalt névmegjelölés mellőzhet sok pontatlan információt.

I. A kérdőívre adott válaszok megoszlása

1. Fontosabb statisztikai adatok

Az 1986/87-es tanév kezdésekor intézményünk összdolgozói létszáma 545 fő, ebből a főiskolai oktatók száma 216 fő volt. A 35 év alatti oktatók száma 50 fő /26 nő, 24 férfi dolgozó/. Az 1982-es jelentésben 50 tanárból mindössze 16 nődolgozó szerepelt.

A gyakorlóiskolai oktatók száma 102 fő. A gyakorlóiskolákban az alábbi megoszlás van a 35 év alattiak körében:

II. gyakorlóban 20 fő, ebből 15 női dolgozó

IV. gyakorlóban 18 fő, ebből 14 női dolgozó

A gyakorlóiskolák körében tehát nagyobb az aránya a fiataloknak, mint a főiskolai oktatóknál.

A korábbi időszakhoz képest megállapítható, hogy a fiatal oktatók körében tovább fokozódott az elnőiesedés a pályán.

Az 1986-os névlistából megállapítható, hogy intézményünkben 172 fő 35 év alatti. Ezek közül 92-en KISZ-tagok.

A felméréshez alkalmazott kérdőívre 91-en válaszoltak, tehát bőbben, mint az össz-dolgozói létszám 50 %-a. Az értékelésekhez, ill. azok hitelességéhez elengedhetetlennek tartom közölni azt, hogy milyen volt a nemek szerinti, beosztás szerinti, ill. a korcsoportonkénti megoszlás a vizsgálati mintában, ill. főiskolai szinten.

Megoszlások Rétegek	Minta	Összesen
Férfiak	34 %	38 %
Nők	66 %	62 %
Főiskolai oktatók	22 %	28 %
Főiskolai dolgozók	42 %	43 %
Gyakorlóiskolai tanár	35 %	27 %
Gyakorlóiskolai dolgozó	1 %	2 %
18 - 25 év közöttiek	23 %	16 %
26 - 30 év közöttiek	35 %	38 %
31 - 35 év közöttiek	42 %	47 %

Az adatokból megállapítható, hogy a százalékos eloszlások között az eltérés minimális, mindössze a gyakorlóiskolai tanárok szerepeltek nagyobb százalékban /8 %/, az összlétszámhoz képest.

A kérdőívre válaszolók 42 %-a nem házas. En-
lítésre méltó, hogy a főiskolai tanárok 25 %-a, a
nem oktatóknak pedig 41 %-a nem házas. A házasok
körében a leggyakoribb a két gyermek /30 %/, illet-
ve az egy gyermek /14 %/.

2. Bér- és jövedelemviszonyok

A főiskolai átlagkereset 6.100.- Ft körül
mozog, míg az országos átlag a tavalyi évben 6.540.-
Ft volt.

A 35 év alattiak átlagkeresete 4.114.- Ft. "Legjob-
ban" keresnek a főiskolai oktatók, 4.813.- Ft-ot,
őket követik a gyakorlóiskolai tanárok 4.346.- Ft-
tal. A férfiak átlagkeresete 4.350.- Ft, a nőké
3.995.- Ft, a nem oktatóké 3.558.- Ft, e réteg kö-
rében.

Az egy főre jutó jövedelmek eloszlása a fő-
iskolai oktatók körében volt a legkedvezőbb /3.819.-
Ft/, míg a gyakorlóiskolai tanároknál 3.263.- Ft.
Mivel a válaszolók kétharmada nő, feltételezhető a
házastárs /férjek/ jó /mellék-/ keresete, esetleg
szülői támogatás, mivel a bevallott átlagjövedelem
átlagosan csak 300.- Ft-tal több a megkérdezettek
körében. Érdemes odafigyelni arra a terjedő félben
levő nézetre, mely szerint a felsőoktatásban tani-
tani ma már "uri passzió", azaz a felsőoktatásban
dolgozóknak olyan családi, szülői támogatás szüksé-
ges, amely nélkül egzisztenciálisan nem lehetne
megélni.

A relativ, jó jövedelemviszonyok mellett nem szabad megfeledkezni arról a tényről sem, hogy igen sokan vannak olyan családok, ahol az egy főre jutó jövedelemszint nem éri el a 2.500.- Ft-ot.

A családi állapot szerinti bontásban a házaspároknál 3.542.- Ft, a gyakorlóiskolai tanároknál 3.735.- Ft, a nem házaspáros főiskolai oktatóknál 4.675.- Ft, ill. a nem házaspáros gyakorlóiskolai oktatóknál 4.254.- Ft az egy főre jutó átlagkereset.

A főiskolai bérhelyzet figyelembevételével az O-D KISZ-vezetők igyekeztek a tagságnak biztosítani a keretből azt az összeget - a vezetőkkel történt egyeztetés során -, amely lehetséges volt. Ennek ellenére megállapítható, hogy a 35 év alatti korosztály, amely a tanároknál a tanársegéd, illetve adjunktusi beosztásokat tartalmazza, a tanárképző főiskolák viszonylatában az utolsók között mozgott a bérszint 1985-ben. Ugyanez mondható el az adminisztratív és fizikai állományban dolgozók bérhelyzetéről is a főiskolák viszonylatában.

Érdekvédelmi tevékenységünket a fizetésemelések, jutalmak, előléptetések alkalmával elmondott véleményeinkkel valósítottuk meg. Az egységvezetők döntő többsége figyelembe vette a titkárok javaslatait, véleményét. Ugyanakkor megjegyzem, hogy néhány alapszervezettől érkeztek olyan visszajelzések, mely szerint a vélemények kikérése és az egyeztetés formális volt.

A későbbiekben fokozott figyelmet szeretnénk szentelni a rétegek bérszintjének növelésére, természetesen figyelembe véve országunk /intézményünk/

gazdasági lehetőségét.

3. A lakáshelyzetről

Saját tulajdonu lakásban lakik a fiatalok 50 %-a, ebből a főiskolai tanárok 81 %-a, a gyakorlóiskolai tanárok 70 %-a.

Az adminisztratív, fizikai állományba tartozók 47 %-a családtagként él a lakásban.

Korcsoportonként vizsgálva megfigyelhető, hogy az idősebbeknél jobb a helyzet. /Köszönhető ez a szerény MM támogatásnak is talán./

Az egy főre jutó alapterületet vizsgálva megállapítható, hogy a megkérdezettek közel 30 %-ánál 20 m²-nél nagyobb, 22 %-uknál pedig 16-20 m² közé esik ez az érték.

31 %-uk kettőszobás, 16 %-uk 3 szobás, 8 %-uk három és fél, vagy ennél nagyobb lakásban lakik.

Összességében a lakáshelyzet kielégítőnek nevezhető, ugyanis a megkérdezetteknek "csak" 21 %-a elégedetlen a lakáshelyzetével. Az elkövetkezendő időszakban a felmérés szerint a fiatalok 20 %-a fog munkahelyi kölcsönért folyamodni, 5 %-uk pedig garzonlakást igényelni.

Fiatal oktatóink egynegyede igényelt lakáskölcsönt, nagy részük kapott. A kölcsönigénylők 4 %-ának nem felelt meg a kiutalt összeg.

A jövedelem- és lakásviszonyokat összegezve megállapítható, hogy a fiatal oktatók relative rendelkeznek olyan anyagi háttérrel, amely bizonyos főkig egzisztenciális biztonságot nyújt számukra. Ugyanakkor az is tény, hogy a jövedelmeket, javaikat a házastársak, illetve a szülők anyagi támogatásával érték el. Az sem elhanyagolandó tény, hogy nagy az eltérés, tudniillik vannak aránylag jól élők, és vannak olyanok, akik a létminimum körüli egy főre jutó jövedelemmel rendelkeznek.

4. Képzettség, továbbképzés, tudományos munka oktató-nevelő munka

A válaszadók 40 %-a főiskolai, 25 %-a egyetemi végzettséggel rendelkezik. A dolgozók között nincs senki, aki ne rendelkezne az általános iskolai végzettségen felül legalább egy szaktanfolyammal. Dolgozóink több mint 20 %-a pedig megszerezte a középfokú végzettséget.

A politikai végzettséget vizsgálva megállapítható, hogy a válaszadók 18 %-a M-L középiskolával, 3 %-a esti egyetemi végzettséggel, 8 %-uk pedig szakosító, illetve speciális tagozattal rendelkezik. Figyelemre méltó, hogy a gyakorlóiskolában többen végeztek felsőfokú politikai végzettséget adó intézményben, mint a főiskolai oktatók. Ennek megfelelően a gyakorlóiskoláknál igen nagy az igény az MSZMP soraiba való belépésre. A főiskolai dolgozók magasabb szintű ideológiai tanfolyamot nem végeztek.

A válaszadók 13 %-a adjunktus, 16 %-a tanár-

segéd. Az elmúlt időszakban 5 fő szerzett doktori fokozatot, míg kandidátusi címmel senki nem rendelkezik. 1987, illetve 1989-ben 3 fő, 1990-ben pedig 10 fő tervezi a doktori cím, ugyancsak 1990-ben 3 fő a kandidátusi fokozat elérését. Kiemelkedően fontos ezeknek a fiataloknak a támogatása, hogy ne legyen ürré a tudományos fokozatok elérése területén.

A tudományos ambíciók a meglévő nyelvvizsgák alapján nem reménytelenek, mivel az oktatók 20 %-a rendelkezik a doktori fokozat eléréséhez szükséges nyelvvizsgával, és 30 %-uk szívesen résztvenne vizsgára előkészítő tanfolyamon.

A tudományos ambíciók megvalósításához szükséges intézményi támogatásról a "jelentős" illetve a "nagyon nagy mértékű" válasz 50, illetve 13 %-ban oszlott meg. Magasabb szintű iskolai végzettség elérését az intézmény támogatja, a leggyakoribb formája - a válaszok alapján - az erkölcsi támogatás és a munkaidő kedvezmény volt. A továbbképzések utáni fizetésemelésről a válaszolók 50-50 %-a válaszolt igennel és nemmel, 6 %-uk találta úgy, hogy a tanulmányuk elvégzése után nem részesült végzettségének megfelelő átsorolásba.

Fiatal oktatóink 18 alkalommal publikáltak országos folyóiratban, ami azt feltételeznék, hogy átlagosan mindegyikük rendelkezik egy cikkel, országos szinten. Mélyebben megvizsgálva az adatokat, azonban a tény az, hogy ezt a 18 cikket mindössze a válaszadók 10 %-a jelentette meg.

Tudományos közleményeinkben 17 alkalommal publikált 11 fő, tankönyvet, illetve jegyzetet 1-1 fő irt, a helyi sajtóban 3 fő 5 alkalommal publikált. Nemzetközi előadáson 3 fő egy-egy alkalommal, országos konferencián pedig az oktatók 20 %-a vett részt.

Elgondolkodtató tény még az is, hogy egyetemi lapokban még egyetlen fiatal oktató sem publikált. A publikációk gyakoriságára tekintve megállapítható, hogy vannak olyanok, akik igen gyakran, és vannak olyanok, akik még egyáltalán nem publikáltak.

A nem publikálók relativ magas számára tekintve megállapítható, hogy nem lehet pusztán a fiatal oktatók rovására írni, egyrészt azért nem, mert ők a szakmában még nem ismert nevek, akiktől a különböző szerkesztőségek könnyen elfogadnak közlésre érkező anyagot, másrészt pedig a helybéli tudományos füzetek megjelenése is őket sujtja leginkább, mivel a fentebb említett ok miatt az maradt egyetlen publikációs forrásnak. Ezzel kapcsolatban felmerült a fiatal oktatók körében az az igény, hogy a szakmában elismert tanszékvezetők, illetve idősebb oktatók jobban vezessék be, mintegy "menedzseljék" a fiatal oktatókat a szakmai elismerést jelentő körökbe, illetve orgánumokba.

Fiataljaink oktató-nevelő munkájának megkezdésének időszakában nagyobbak az elvárások intézményi szinten is. /Folyamatban van új új oktatói követelményrendszer realizálása, szigorodott az egyetemi doktori fokozat megszerzéséhez szükséges feltételrendszer, intézményi szinten megkezdődött az oktatók hallgatók általi véleményezése/.

Nehezíti a fiatal oktatók helyzetét, hogy intézményünkbe kerülve sokszor 3-4 eltérő oktatási témával kell foglalkoznia, így nem tud egy területen belül elmélyülni sem a szakmai, sem a tudományos munkájában.

Fiatal kollégáink átlagos heti óraszámja 12, amelyből előadás csupán átlagosan 1 óra. Ez az adat kétféleképpen értelmezhető, egyrészt úgy, hogy nem rendelkeznek kell tapasztalattal, másrészt pedig a tanszékeken az a gyakorlat, hogy a fiatalok előbb edződjenek a szemináriumokon, utána kerüljenek a mélyvizbe. Valójában ez utóbbi a helyes szemlélet, de csak addig, amíg a fiatal oktató nem érett meg az előadás tartására.

Az oktatómunka mellett sokuknak /közel 75 %-uknak/ van konkrét tanszéki megbízatása, ezenkívül évente átlagosan két-két szakdolgozó és TDK-s hallgató munkáját irányítják.

Fiatal oktatóink egy része tagja az intézményi társadalmi szervezetek, bizottságok valamelyikének. Leggyakoribb a KISZ-megbízatás /75 %/, majd ezt követi a pártmegbízatás /10 %/.

Az állami bizottságokban is vannak képviselők e korosztályból, legnagyobb számban a DJB-ben, a felvételi előkészítő bizottságban, az ifjúsági bizottságban, a közművelődési sportbizottságban, valamint a munkaügyi döntőbizottságban. A főiskolai tanácsban jelenleg két 35 év alatti van. Tekintettel arra, hogy a KISZ-tagok aránya igen magas, valamint a fiatalok száma 172 fő a több mint

500 dolgozóból, a jogszabályi lehetőségek figyelembevételével mellett ajánlatos lenne e réteg érdekeit képviselő fiatalokat is beválasztani az újra alakuló főiskolai tanácsba.

A nevelési-, műszer-, tudományos-, valamint nőbizottságokban, fegyelmi testületben a rétegnek jelenleg nincs képviselője. Szerencsésnek tartanánk, ha a fiatalok ezekben a bizottságokban is képviselve lennének.

Az intézményen kívüli szervezetek munkájában is szép számmal vesznek részt a fiatal oktatók, 12 %-uk TIT, 12 %-uk METESZ tag, található köztük városvédő kör tag, környezetvédő klub tag is.

II. Munkahelyi körülmények

Az adatokról általában megjegyzem, hogy ez elemzés során csak a legmagasabb, illetve legkisebb gyakoriságu, tehát a markáns eltéréseket kívánom elemezni; a válaszok összességében, illetve ott, ahol említésre méltó, a foglalkozás, beosztás, nem, életkor szerinti bontásban.

1. A tanszékek légköréről:

Igen kedvező jelenség, hogy a válaszolók 38 %-a nagyon jónak, 27 %-a pedig jónak ítélte az egység légkörét.

Az is figyelemre méltó, hogy egyetlen oktató és dolgozó sem jelölte azt a választ, hogy a tanszékvezető hibájából rossz a tanszék légköre. Ez nagyon fontos figyelemfelhívó tény a jövőre vonatkozólag, mert az

olkövetkezendő időszakra várható tanszékvezetői nyugdíjazások után olyan személyeket kell kiválasztani a fontos feladatra, akik szakmai, emberi, vezetői jellemzőjük alapján méltóak a staféta átvételére és beosztottaik elvárásainak megfelelnek.

Árnyaltabban elemezve az is kiolvasható az adatokból, hogy minél idősebb korcsoporthoz tartozik valaki, annál kevésbé nevezi jónak /inkább elfogadhatónak jellemzi/ a tanszék légkörét.

Az sem elhanyagolható adat, hogy a legfiatalabb korcsoporthoz tartozók 11 %-a nem megfelelőnek tartja a tanszék légkörét és ez a csoport a nem oktatók közül került ki.

A tanszékvezető, ill. egységvezető és a kollegák kapcsolatáról az adatok arról vallanak, hogy a megkérdezettek 10 %-a problémikusnak, illetve nem megfelelőnek tartja azt.

Örvendetes viszont, hogy ennél többen /13 %/ kifejezetten jónak, míg 64 %-uk megfelelőnek tartja a kapcsolatot.

2. A főiskolai élet demokratikusságáról szóló véleményekből megállapítható, hogy a legtöbben /34 %/ azt válaszolták, van lehetőség a problémák felvetésére és arra érdemi választ kapnak. Ez összecsengő vélemény volt, mindössze a főiskolán dolgozóknál /adminisztratív és fizikai állományuaknál/ szerepelt a második helyen.

Ez a válasz arra enged következtetni, hogy a nem oktatói rétegnél nyitottabban kell a döntéseket előkészíteni és azokról informálni.

Emlitésre méltó viszont az a tény, hogy a gyakorlóiskolai tanárok 41 %-a pozitívan nyilatkozott a demokratikusságról. Ez szervezeti, strukturális okokkal is magyarázható, mivel a gyakorlóiskolai tanárokat a nevelési értekezleteken jobban össze lehet fogni - bevonni, tájékoztatni a döntésekről -, mint a főiskolán az oktatókat, még inkább a dolgozókat. A demokratikus fórumokon való részvételben az egység /tanszék/ sokszor az adminisztrációs áttételek miatt szelektálja az információáramlást.

Korcsoportonkénti bontásból megállapítható az a tény, hogy az idősebbek - a több ideje intézményünkön levők - demokratikusabbnak ítélték meg a helyzetet. /Feltehetően ők már mentesek attól az előítélettől, miszerint "nem érdemes szólni, mert ugysem tesznek semmit"./

Másik aspektusból vizsgálva még az is megállapítható az adatokból, hogy a problémák felvetése tekintetében a fiatalabbak kevésbé bátrak, mint az idősebbek.

A tömegszervezetekben megválasztott képviselők tájékoztatási stílusáról a megkérdezettek 50 %-a úgy ítélte, hogy a tömegszervezetekben választott képviselők a felsőbb testületek ülésein minden kérdésről beszámolnak.

Ez az érték a legkedvezőbb, a gyakorlóiskolai tanárok /63 %/, ill. a főiskolai oktatók /56 %/ körében, míg a legkedvezőtlenebb a 18 - 24 éves korcsoportban.

A "nem figyelek oda" válaszlehetőség mindössze 1 %-ban fordult elő. Ez igen örvendetes, mivel azt mutatja, hogy a dolgozók nem közönyösek az iránt, hogy választott képviselőik hogy számolnak be a felsőbb testületek ülésein elhangzottakról.

3. A következő kérdés arra irányult, hogy a fiatal oktatók véleménye és elképzelése mennyiben érvényesült a tanszék /tantestület/ életében. /A nem oktatói kategóriába tartozók nagy része nem válaszolt a kérdésre, mivel a kérdés-feltevés nem tartalmazta a hivatal, ill. az egység fogalmát/. A leggyakoribb az a válasz, hogy többnyire figyelembe veszik a véleményeket, elképzeléseket. A legkedvezőbb érték a főiskolai oktatók, ill. a gyakorlóiskolai tanárok körében mutatkozott /81, ill. 52 %/. Nemek szerinti bontásban a férfiak 54 %-a nyilatkozott pozitívan, míg a nőknek mindössze 39 %-a.

Korcsoportonként vizsgálva megint megállapítható az, ami az előző kérdéscsoportokra is jellemző volt, az tudniillik, hogy az idősebb korcsoporthoz tartozók kedvezőbben nyilatkoztak. Ennél a kérdésnél felmerülhet az a kétes eredmény is, hogy sokszor a kor /az intézményben eltöltött idő/ számít a vélemények elfogadásában. Ez a kijelentés viszont felveti azt a kérdést, hogy mennyire érett személyiség az illető, tehát mennyire "elfogadás képes", kompetens javaslatait vannak.

A fiatalokban rejlő képességek kibontakoztatását illetően a válaszok megoszlottak a "kellő támogatást kapok", ill. "különösebben nem segíti elő, de nem is támogatja" alternatívák között /27-27 %/. Megemlítem még, hogy a dolgozók 47 %-a nem tartotta rá vonatkozóknak e kérdést.

Arról, hogy képességeiket kellően ki tudják-e fejteni, az alábbi megoszlásban válaszoltak a kérdezettek: 34, illetve 19 %-uk ritkán, illetve nagyon ritkán érezte úgy, hogy képességeit nem tudja teljesen kifejezni.

Nem elhanyagolandó tény viszont az, hogy a megkérdezettek egynegyede /a fizikai és adminisztratív állományba tartozók több mint egyharmada/ gyakran, illetve nagyon gyakran érezte azt, hogy képességeit nem tudja kellőképpen kibontakoztatni.

A munka során a tudás igazolására mennyire nyílik lehetőség kérdéses csoport közül, az átlagosan, illetve a jól lehetőség 35-35 %-ban oszlott meg. Kedvezőbb válaszokat adtak a tanárok, kedvezőtlenebbet a dolgozók.

Korcsoportonként az idősebbek /a több ideje itt-lévők/ itélték kedvezőbbnek helyzetüket tudásuk igazolására, ami egyúttal azzal jár, hogy a fiataloknak alig, illetve mérsékeltebben van lehetőségük erre. /E két válasz aránya 17-22 % a 24. évvel záródó korosztályban./

Arról, hogy hány alkalommal kell olyan tevékenységet végezni, amelyről az a véleménye, hogy viszonylag nem fontos, az alábbiak szerint vélekedtek: 32-32 %-ban a sokszor és kevés alkalommal, míg 18 %-ban az

igen kevés alkalommal megnevezésű választ részesítették előnyben. A főiskolai oktatók 44 %-a kevés alkalommal, 25 %-a sokszor érezte úgy, hogy nem fontos tövékonységet kell végeznie. A gyakorlóiskolai tanárok körében e válaszokra 33-33 %-os volt a megoszlás. Itt feltételezhetően a sok adminisztráció, a sok látszat-társadalmi megbízatás, stb. befolyásolta a válaszokat.

4. Arra a kérdésre, hogy milyen mértékben van lehetősége munkájában új ötleteket alkalmazni, az alábbi megoszlások adódtak:

A megkérdezettek 30 %-a kis mértékben, 27, illetve 16 %-a pedig nagy és igen nagy mértékben lehetőknek tartotta az új ötletek megvalósítását munkája során.

A tanárok, ezen belül a gyakorlóiskolai tanárok 45 %-a, a főiskolai oktatók 38 %-a nyilatkozta azt, hogy nagy mértékben van lehetősége új ötletek alkalmazására.

Nemenként vizsgálva a férfiak nagyobb mértékben látnak lehetőséget munkájukban az új ötletek alkalmazására, mint a nők.

Korcsoportonkénti bontásban pedig a 30-35 év közötti korosztályhoz tartozók közel kétharmada nagy, illetve korlátlan lehetőséget lát munkájában az új ötletek alkalmazására.

Az "egyhangunak tartja-e jelenlegi munkáját" kérdéskörben a válaszok az alábbiak szerint alakultak: a válaszadók több mint 50 %-a ritkán, vagy sohasem, 26 %-a esetenként, 12 %-a pedig gyakran tartja munkáját egyhangunak.

A főiskolai oktatók kevésbé tartják egyhangunak munkájukat, mint a gyakorlóiskolai tanárok. A nem oktatói státuszban lévők 25 %-a gyakran egyhangunak minősítik munkájukat.

Nemek szerinti bontásban a nők gyakrabban tartják egyhangunak munkájukat /lehet, hogy a feladatok kiosztásában és vállalásában a nőkre több monoton jellegű feladatot osztanak?/.

5./ Elismerésben az alábbiak szerint részesültek a válaszolók: 21, illetve 26 %-uk igen ritkán, illetve nem gyakran, 35 %-uk pedig elég gyakran részesült elismerésben.

A nem oktatói státuszokban az igen ritka és a ritka elismerés szerepelt a legnagyobb gyakorisággal /34, illetve 22 %/.

Érdemes odafigyelni arra tényre tehát, hogy a nem oktatói státuszokban dolgozóink ritkának tartják az elismerést munkájuk során. Mindenképpen több figyelmet érdemelnének, hisz az oktatás zavartalan feltételeinek biztosítása nélkülük elképzelhetetlen.

A ritkának vélt elismerések mellett megállapítható még az a tény is, hogy az idősebb - intézményünkben több ideje lévő - fizikai, adminisztratív állományba tartozók már kellő módon kapnak elismerést. Az is elgondolkodtató, hogy a gyakori elismerés mindössze 5 %-ban fordult elő a megkérdezettek körében.

6./ Arra a kérdésre, hogy mennyire büszke intézményünkre az alábbi válaszok születtek: a válaszolók 39 %-a részben, közel 50 %-a jelentős, illetve nagymértékben büszke arra, hogy intézményünkénél dolgozik.

A főiskolai és gyakorlatiskolai oktatók egyike sem válaszolt tagadóan erre a kérdésre.

Ugyanez a helyzet a fiatal korcsoporthoz tartozók körében.

Összességében erre a kérdéscsoportra igen kedvezően alakultak a válaszok jelezve, hogy dolgozóink az ellentmondások ellenére - erősen kötődnek intézményünkhöz.

A vizsgálat eredményei az alábbiakba sűrít-
hetők:

- a kérdőíves megkérdezést a többség igényel-
te /a KISZ-tagok közel 90 %-a kitöltötte a kérdőívet/,
sőt a 35 év feletti korosztályhoz tartozóknál is je-
lentkezett olyan igény, hogy körükben is ajánlatos
lenne ilyen, vagy ehhez hasonló felmérést készíteni.

- A kérdőívre adott válaszok azt tükrözik,
hogy a fiatalok rétege - a súlyosbodó gazdasági és
politikai problémák ellenére - stabil, bizik és ten-
ni akar helyzetének javításáért.

A relatívan kielégítő anyagi és lakáshelyzet - amely
valójában nem az intézménynek köszönhető -, egzisz-
tenciálisan nem fenyegeti oktatóinkat. Ez nem zárja
ki azt, hogy ne lennének mindennapi anyagi gondja-
ik, ennek megfelelően szükséges igényeiket, jogai-
kat folyamatosan szem előtt tartani.

Dr. LENKOVICS ILDIKÓ - Dr. LUKÁCS ISTVÁN
főiskolai adjunktus főiskolai adjunktus
Bessenyei György Tanárképző Főiskola

AZ OKTATÁSI FOLYAMAT CIMÜ ANYAG FELDOLGOZÁSA
MODELL-FILM SEGÍTSÉGÉVEL

Az 1984-től bevezetésre került új főiskolai tanterv "Pedagógia" fejezete elveivel, szemléletével is a képzés tartalmi megújítását szorgalmazza. A látványos, és első olvasásra is szembetűnő változás - a pedagógiai tárgyak elméleti óraszámának csökkenése /a korábbi 240-ről 161-re/ - is a tananyag átstrukturálására és súlyozására ösztönzi a tanszékeket.

Az új dokumentum legfontosabb jellemzőjének mégis keret-jellegét tartjuk, mely a korábbiaknál nagyobb mértékben lehetővé és szükségessé teszi a helyi sajátosságok /beiskolázási és kibocsátó körzet/ és lehetőségek /tanszékek adottságai és feltételei/ érvényesülését. A korábbi tantervek féléves vagy éves óraszámokban adták meg az egyes pedagógiai diszciplínák tantárggyá alakított anyagának feldolgozási kereteit. Az új tanterv ezzel szemben valamennyi szemeszterében az integráció elvét próbálja érvényesíteni, vagy /pl.: a neveléstörténetnél/ - keret-jellegéből adódóan és az időrend átcsoportosításával - annak érvényesítését lehetővé tenni.

A 3. 4. és 5. félév tananyaga azonban - legalább is a tantervi megfogalmazás szintjén - egy integrált, egységes "pedagógiát" sugall, melynek témakörei a nevelésemélet, nevelésszociológia és di-

daktika területéről szerveződnek. Tanárképző főiskolákon, úgy gondoljuk a képzés, az egyetemenél egyértelműbben és közvetlenebbül a tényleges pedagógiai tevékenységre kell, hogy felkészítsen, így a pedagógiai szaktudományok anyagának integrálását csakis egy szempontból, a gyakorlat szempontjából képzelhetjük el.

Igy az új dokumentum másik rendező elvének a gyakorlatra orientációt tekintjük. Összhangban van ez az elképzelésünk egy új studium, az öt féléves egyéni pszichológiai és pedagógiai gyakorlat célkitűzéseivel is./1./

A gyakorlatra, a valóságos pedagógiai tevékenységre orientáltság egy újabb, a hallgatók tevékenységét közvetlenül rendező elvet, az önállóságot is középpontba állítja. A hallgatói önállóság fokozottabb érvényesülését az alapozó és döntően elméleti jellegű studiumoknál is az elvek mellett az óraszám jelentős csökkenése is ösztönzi.

A tanterv keret-jellege, és az ezen belül érvényesülő szemlélet - az integráció, a gyakorlati orientáció és a hallgatói önállóság - ha érvényre jut, a pedagógusképzés lényegi változásához vezethet, de csak akkor, ha az integráció, mint indító elv e gondolatmenetben, nem jelenti egyúttal azt is, hogy eltűnnének a tudományban is az egyes diszciplínák.

Az oktatási folyamat helye az integrált pedagógiában, mint tananyagban

A főiskolai tanárképzés 3. 4. és 5. félévében a tanterv egy olyan tantárgyat határoz meg, melynek anyaga félévenkénti elkülönülés nélkül a nevelés-

elmélet, nevelésszociológia és didaktika tárgyköréből tevődik össze. E tantárgy feldolgozására adott időkeret a három félévben összesen 75 óra /30 + 30 + 15/. A nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolán jobb híján, az integrációt is tükröző Pedagógia I. II. és III-nak neveztük el az egyes szemesztereket. /A három félév tematikája, céljainak és feladatainak valamint tananyagrendszerének elemzése főiskolánk most készülő actájában jelenik meg./

Az oktatási folyamat kérdéseit a Pedagógia I. félévében "Pedagógiai folyamat" elnevezés alatt dolgozzuk fel. E megnevezés arra utal, hogy egymás mellé téve a nevelési és oktatási folyamatot, jellemzőiket együtt - elemzéssel próbáljuk feltárni. A folyamat ilyen feldolgozása mutatja az integrációra való törekvésünket, de egyuttal azt is, hogy az integrációnak még csupán felületi síkjáig jutottunk. /Mélyebb, tartalmibb, valójában a pedagógus tevékenységéből kiinduló és rendszert alkotó integrált tananyag megfogalmazásához egy főiskolai tanszék pillanatnyi kutatási eredményei tán nem is elegendők./

Az oktatási folyamat, mint tananyag

A pedagógiai folyamat elméleti alapozására 4 óra előadás /1 óra a nevelési folyamatra, 3 óra az oktatási folyamatra/, valamint háromszor egy óra szeminárium állt rendelkezésünkre, mely magában foglalt egy óra hospitálást, annak előkészítését és közös elemzését is. /A nevelési folyamat lényegének kifejtése nemcsak itt történik, visszatérünk erre két további témakörben a közösségi és az erkölcsi nevelés folyamatának részletesebb feldolgozásakor./

Az oktatási folyamat elméleti alapozásakor a következő főbb ismeretköröket dolgoztuk fel:

- A folyamat értelmezése, történeti megközelítése
- Ismeretelméleti megközelítés
 - Az iskolai megismerési folyamat sajátosságai
- A folyamat rendszerelméleti megközelítése
 - A szabályozás kérdései
- Főbb oktatási stratégiák
- A folyamat mikrostrukturája; a didaktikai mozzanatok. /induktív sorrendben: célkitűzés, tényfeltárás, tények elemzése, általánosítás, rendszerezés, rögzítés, alkalmazás, ellenőrzés - értékelés/
- A folyamat makrostrukturája; didaktikai feladatok /új ismeret feldolgozása, ismétlés - rendszerezés, ismeretek alkalmazása, ellenőrzés - értékelés, valamint a leggyakoribb összetett didaktikai feladatok/
- A folyamat tantárgyi és témaspecifikus megjelenése.

Az oktatási folyamat szemléletes, s ugyanakkor általános érvényű elméleti leírása számos problémát vetett fel:

- a rendelkezésre álló szűk időkeret miatt az ismeretanyagnak csak deduktív feldolgozása lehetséges,
- a struktúrális elemek lényegi sajátosságának feltárása minél gazdagabb, változatosabb példa elemzését kívánja meg, és ha ez egyedül a verbális csatornán keresztül történik, nagyon időigényes,
- a strukturális elemek lehetséges viszonyainak

minél differenciáltabb bemutatása szintén nagy-
számu példát igényel

- a struktúra elemeinek szemléltetése azt jelenti, hogy a valós pedagógiai tevékenység egyes részeit kiemelve, a folyamat egészétől elkülönítve kellene vizsgálni, ugyanakkor a példák elemzése elképzelhetetlen a teljes folyamat leírása nélkül. /Ez azonban rendkívül időigényessé teszi az elméleti anyag feldolgozását./
- Az oktatási folyamat jellemzőit /pl.: a kontinuitás, dinamika/ az előadás vagy a szeminárium mint módszer önmagában nem kellően tükrözi.

A folyamat feldolgozási menete

A fenti problémák csökkentésére olyan feldolgozási stratégiát, azzal adekvát információhordozó rendszert kerestünk, mely eleget tesz a következő kritériumoknak:

- 1./ Megvalósítja a gyakorlatra orientáltságot és a hallgatói önállóság elvét.
 - Szervesen épüljön egymásra az előadások és a szemináriumok tananyaga /anyagkövető és önálló alkalmazást igénylő jelleg/.
 - Készítsen fel a hospitálásnál elengedhetetlen önálló megfigyelő és elemző tevékenységre.
 - Alapozza meg az önállóan végzendő "Egyéni pszichológiai és pedagógiai gyakorlat" feladatainak megoldását, és távlatban a tanítási gyakorlatot.
- 2./ Elemeiben izolálható, de ugyanakkor a folyamat - jellegét is tükröző példát szolgáltatasson.

- A kezdő szakaszban is feldolgozható, leegyszerűsített helyzetet produkáljon.
- A folyamat jellemzőit sűrítve, segítse a lényeg kiemelését.

A fenti kritériumokat rendező elvként tekintve építettük fel az oktatási folyamat feldolgozásának logikai menetét, és döntöttünk a folyamat modellezés mellett. /1 sz. ábra/ A folyamat - jellegét és technikai lehetőségeinket figyelembe véve erre legalkalmasabbnak a video-felvételt találtuk.

Az oktatási folyamat ismeretkörének 3 órás elméleti alapozásának utolsó harmadába építettük be az inzertezett modellfilmünket. Az elméleti ismeretek feldolgozásakor deduktív megismerési stratégiát követtünk, a modellfilmünk itt illusztratív funkciót töltött be.

Szaktárgyi órán való hospitálásra a második szemináriumi órán került sor. Az előadást követő első szemináriumon történt meg a hospitálás előkészítése. Az eddig domináns deduktív megismerési utat kiegészítve, előzetesen olyan önálló feladatot kaptak a hallgatók, amely alapvetően induktív megismerési stratégiát követelt. Egy adott szaktárgyi ismeret /fogalom vagy szabály/ feldolgozásának logikai lépéseit kellett kidolgozniuk megtervezve a megvalósítandó didaktikai mozzanatok egymásutánosságát.

A hospitálást előkészítő szeminárium legfontosabb pedagógiai célja az volt, hogy az oktatási folyamat strukturális elemeinek a valós, élő folyamatban való felismerését elősegítsük, az ismeretek gyakor-

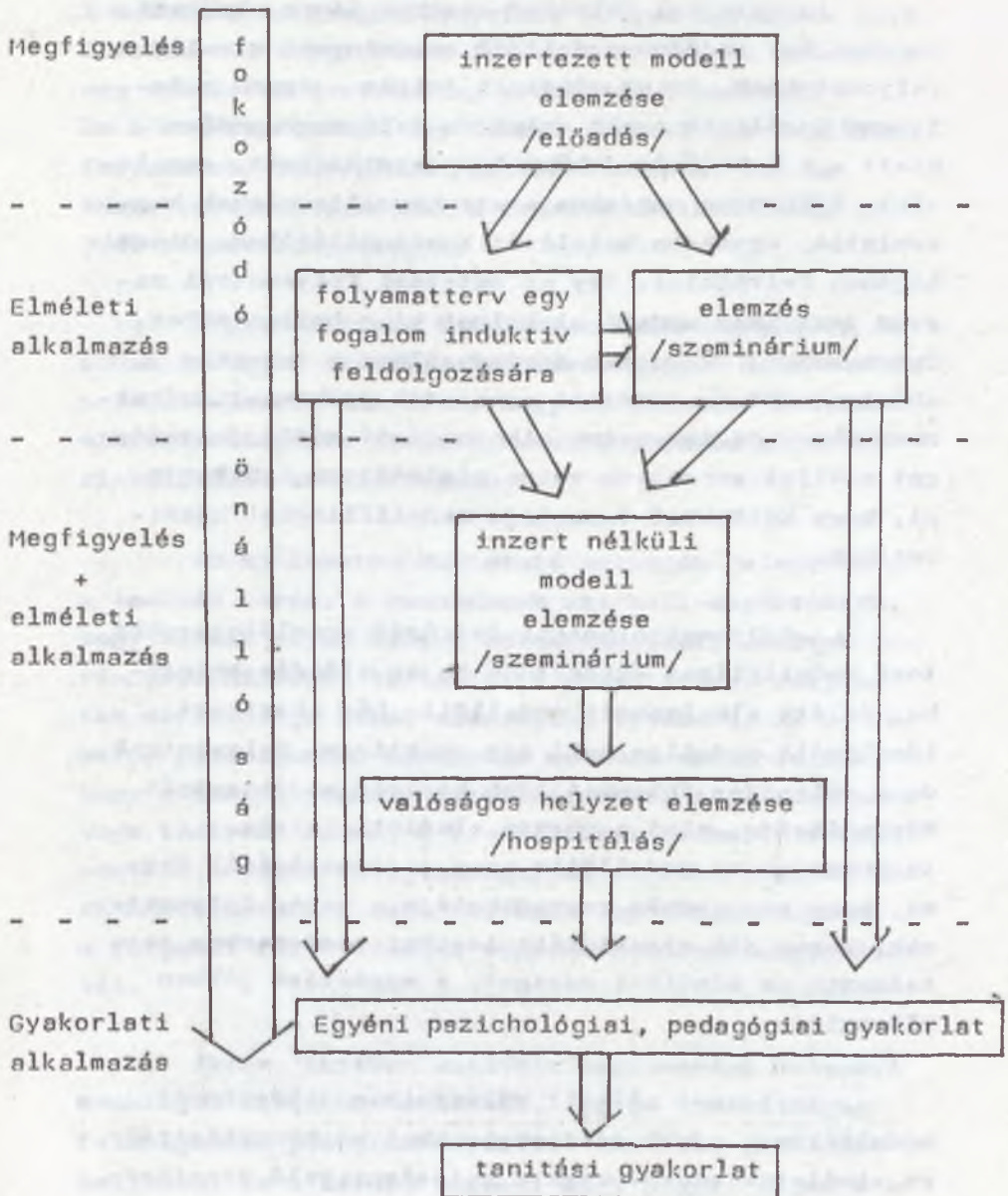
lati alkalmazását megkönnyítsük.
Ezt szolgálta az önálló hallgatói feladat közös elemzése, illetve egy másik modellfilm elemzése inzert nélküli változatban. Itt a hallgatóknak kellett felismerniük az egyes didaktikai mozzanatokot, illetve a folyamatnak azokat a szakaszait, ahol több mozzanat együtt valósul meg, valamint a makrostruktuális egységeket, a didaktikai feladatokat.

A folyamatban eddig megvalósult lépések közös jellemzője a modell-helyzet, mely leegyszerűsítetten, sűrítetten közvetítette a tananyagot. Mindennek "hid" szerepet szántunk az elméleti előadás és a valóságos pedagógiai folyamat között. /A modellnek ezt a közvetítő szerepét több szerző is hangsúlyozta. /2/./

A valóságos pedagógiai folyamattal először csoportos hospitáláson, /2. szemináriumi óra/ kerül kapcsolatba a hallgató.

Mindezek - elméleti ismeretek, illetve elméleti alkalmazás - előkészítik a hallgatókat az egyéni pszichológiai és pedagógiai gyakorlat feladatainak önálló megoldására /gyakorlati alkalmazás/. Több, tanszékünkön összeállított egyéni pszichológiai, pedagógiai gyakorlat tudatosabb elkészítését közvetlenül szolgálja a fenti feldolgozási stratégia /3/.

1. sz. ábra



A modell-felvétel, és szerepe a feldolgozási
folyamatban*

Az oktatási folyamat szerkezetének elméleti leírása egy sajátos modelljét eredményezi a valós folyamatoknak. Ez az elméleti leírás - éppen a folyamat legáltalánosabb szintjén való megragadása miatt - a lehető legjobban leegyszerűsített, sematizált. Különösen nehézkes a strukturális elemek kapcsolatát, egymásba hatolását kontinuitásában, dinamikájában felvázolni. Így az oktatási folyamatról nagyon sematikus modell alakulhat ki a hallgatókban. Éppen ezért fokozottan érvényesülhet a "negatív absztrakció" az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásakor. Az ismeretek alkalmazását gátló jelenséget azáltal szerettük volna minimálisra csökkenteni, hogy különböző funkcióju modellfilmeket készítettünk.

A folyamat elméleti leírását szemléletesebbé tevő modellfilmet építettünk be az előadás keretébe. Az itt alkalmazott modellfilm bár absztrakt, idealizált modellje volt egy szaktárgyi folyamatnak, de a valóságos folyamat több konkrét sajátosságát közvetítette, mint a puszta elméleti leírás. Az inzertezett modellfilm azon sajátosságánál fogva, hogy nem csupán reprodukciója a valós folyamatnak, hanem jól strukturált logikai rendszerben tartalmazza az elméleti anyagot, a megértést jobban elősegíti.

Az inzert nélküli változatban elkészített modellfilmek újabb példaanyagokkal megkönnyítették az elméleti ismereteknek a valóságra való vonatkoz-

tatását, hisz a hallgatóknak újabb modell-helyzetben kellett felismerniük a folyamat strukturális elemeit.

A modell-film forgatókönyvének teljes egészében való leírása túl terjedelmes lenne, ezért egyik modellünk egy részletét tartalmilag próbáljuk bemutatni.

Ez a modell-filmünk egy kémiai ismeret /protolitikus folyamatok/ lényegének feltárására épül. Itt az inzertezett változatnak a fogalom definiálásáig terjedő részét ismertetjük.

A protolitikus folyamatok ismeretanyagát, és annak induktív feldolgozási stratégiáját találtuk a legalkalmasabbnak arra, hogy az oktatási folyamat mikrostrukturális elemeit, azok kapcsolódásának variabilitását szemléltessük.

Az új ismeret definíció szintjén jelenik meg a tanítás során. A tanulóknak azt kell megérteniük, hogy vannak olyan kémiai kölcsönhatások, amelyek során protonátmenet történik. A protolitikus folyamatok definíciója tehát viszonylag egyszerű. Az új ismeret feldolgozási nehézsége azonban abban rejlik, hogy a kémiai reakció /protonátmenet/ lejátszódására csak indirekt módon, a protolitikus reakciót reprezentáló anyagok tulajdonságainak megváltozásából következtethetnek a tanulók. Csak így tudják megadni a folyamat feltételezett végbemenetelének magyarázatát.

Aktiv, kellően motivált megismerési folyamat modelljét kívántuk bemutatni, így az ismeretanyag feldolgozása problémahelyzettel indul. A problémahelyzetet az a kérdés teremti meg, hogy: "vajon a

hidrogén-klorid vízben való oldása a molekulák egyszerű elkeveredése, vagy valami más is történik?" A tanulók előzetes ismereteik birtokában képesek a kölcsönhatás feltételezett lejátszódását értelmezni oly módon, hogy hipotézist állítanak fel:

t_1 = "Szerintem nem pusztán elkeveredés történik, mert a sósav tulajdonságai mások."

t_2 = "Mindkettő dipólus molekulákból áll, s erősen hatnak egymásra."

A problémaszituációhoz kapcsolódó ismeretanyag és az itt megjelenő célkitűzés látszólag eszközismeret, illetve rész-célkitűzés. Az ismeret feldolgozásának további menete mutat rá majd a későbbiekben ezen mozzanatok tényleges funkciójára. A probléma-helyzet, a tanulói hipotézisek a célismeret /protolitikus folyamatok/ fogalmának kialakítása szempontjából tényfeltáró és egyúttal már elemző funkciójú is. A célkitűzés pedig annyiban közvetett, amennyiben közvetlenül a kölcsönható anyagok között lejátszódó folyamat értelmezésére vonatkozik /A hidrogén-klorid és víz keveréke vagy vegyület?/, maga a folyamat azonban protolitikus reakció.

Az ismeretfeldolgozás következő, jól elkülönülő mozzanatát a tanári demonstrációs kísérlet jelenti:

T = "Derítsük ki, mi történik a hidrogén-klorid és víz kölcsönhatásakor. Árammérő műszert és piros fenolftaleint használok a kölcsönhatás eredményének láthatóvá tételére."

Megfigyelési szempontokat a táblán találjátok. Rögzítsétek a füzetben tapasztalataitokat!" /A táblán lévő szempontok: kiindulási anyagok; azok tulajdonságai; észlelt változások./

A kiindulási anyagok kölösönhatásának tapasztalati tényeiből az anyagok szerkezetének megváltozására, az oxónium-ionok számának növekedésére lehet következtetni /észlelhető változás: az oldat vezetőképességének növekedése és az indikátor színének megváltozása/. Ez készíti elő közvetlenül a protolitikus folyamatok lényegi jellemzőinek kiemelését, a fogalom definiálását.

T = Mit tapasztaltatok?

t = Nőtt az oldat áramvezetése, a piros fenolftalein elszíntelenedett.

T = Megfigyeléseid pontosak. Kik jegyezték le ugyanezt?

t = Én az indikátor színéről azt irtam le, hogy változott.

T = Pontosítsd!

Elemezzük a látottakat! Mire következtettek abból a tényből, hogy nőtt az oldat áramvezetése?

t_1 = A kölösönhatás során nőni kellett az ionok számának.

t_2 = A szabadon mozgó ionok száma nőtt.

t_3 = Biztos, hogy kémiai reakció történt, mert megváltozott az egymásra ható anyagok szerkezete.

T = Mit jelzett az indikátor?

t = Az oldat savas kémhatásu, tehát benne az oxónium-ionok vannak tulsulyban. Oxónium-ionok keletkeztek.

T = Ime a vizet és a hidrogén-klorid gázt jelképező modellek /a táblán a molekulák modelljei/. Ragadjunk ki egy-egy ütköző viz és hidrogén-klorid molekulát! Modellezzétek a bekövetkező változást csoportonként!

/A tanulók mágnestáblájukon csoportmunkában végzik el a modellezést./

T = Nézzük a megoldást!

t_1 = Tapasztalatunk szerint oxónium-ion keletkezett. Ez pedig úgy lehet, hogy a vízmolekula egy hidrogént elvesz a hidrogén-klorid molekulától.

T = Hidrogént?

t_2 = Nem hidrogént, hisz az elektronja nem megy vele, mert a kötő elektronpár a klóratomhoz tartozik nagyobb mértékben, tehát egy proton lesz az, ami átmege a vízmolekulára.

T = Mutassátok fel a táblákat!

Ügyesen dolgoztatok!

Összegezzük tömören, hogy szerkezetváltozás szempontjából mi a lényege ennek a kémiai reakciónak?

t = Proton ment át egyik anyagból a másikra.

T = Azokat a kémiai reakciókat, melyek során protonátmenet történik protolitikus reakcióknak nevezzük.

A folyamat lényegi jellemzőjének kiemelése egyetlen példa alapján történik. A kémiai folyamat modellezése, amely a definíció megalkotását megelőzi a kémiai folyamat általánosítását is szolgálja. A kölosönható anyagok /viz és hidrogén-klorid gáz/ szerkezetét reprezentáló molekula-modellek felhasznál-

nálásával szimulált reakció helyes elképzelése feltételezi, hogy a tanulók megelőző ismereteik birtokában belátják, hogy a molekulák milyen szerkezeti feltételei mellett következhet be protonátmenet.
/Lásd kiindulási hipotézist: ..."Mindkettő dipólus molekulából áll..." /

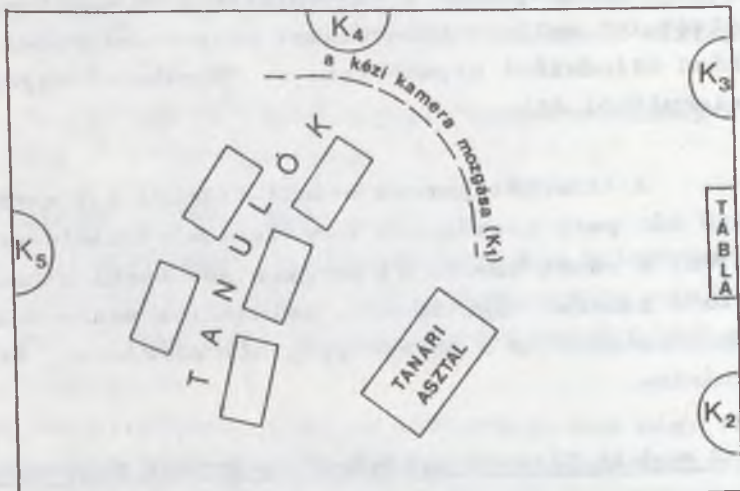
A tizenkét perces modell-filmből itt csak az első hét perc eseményeit ismertettük részletesen. Az ezt a részt követő öt percben sor kerül a kialakított ismeret rögzítésére, változatos módon való alkalmazására és e tevékenység ellenőrzésére, értékelésére.

A modell-film készítésének technikai feltételei**

A technikai forgatókönyv teljes leírása is tulságosan terjedelmes lenne, így most csak a legfontosabb feltételek ismertetésére szoritkozunk.

A Bessenyei György Tanárképző Főiskola TV stúdiójában négy rögzített kamere a terem minden pontján lezajló eseményeket "látja", mégis szükségesnek tartottuk egy kézi kamera beállítását. A kézi kamerával dolgozó operatőr állandó kétoldalú kapcsolatban volt a vezérlő teremmel, így mozgását kívülről irányíthattuk. Szükség esetén kiléphetett egy-egy rögzített kamera látószögéből, máskor pedig éppen közelebb kerülhetett az eseményekhez. Így vált lehetővé, hogy a tanulók munkájáról /füzet, mágnes-tábla stb./, illetve a tanár mozgásáról is közeli képet kapjunk. A terem berendezését és a kamerák elhelyezését szemlélteti a következő ábra:

2. sz. ábra:

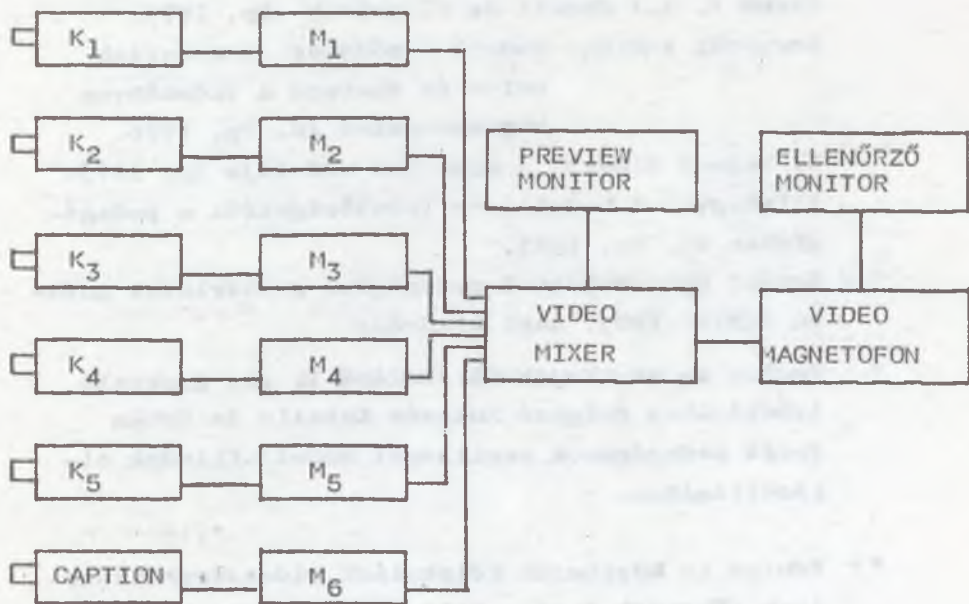


Ezzel a technikai lehetőséggel az öt kamera képét egy előre eltervezett forgatókönyv szerinti váltásokban, illetve - ha a terem több pontján is a folyamat strukturája szempontjából fontos események zajlottak képtrükkök alkalmazásával rögzítettük a videokazettán. A rögzítésre kerülő kameraképek változtatása a kézi kamera mozgatása, a rögzített kameránál a hoomolás biztosította a felvétel dinamikáját. A vezérlőteremben lévő hatodik kamera /Caption/ segítségével az inzerteket a pedagógiai folyamat megszakítása nélkül "usztattuk rá" a felvételekre.

Ezeket a lehetőségeket egy video képkéverővel /mixer/ valósítottuk meg.

A technikai megvalósítás vázlatja:

3. sz. ábra



Ez a technikai apparátus bár igen összetett, s nagyfokú együttműködést kíván a felvétel készítőitől, de hatékonynak bizonyult a folyamat rugalmas követésében. Lehetővé tette szükség esetén a forgatókönyvtől való eltérést is.

I R O D A L O M

- 1./ A tanárképző főiskolák tanterve az 1984-85. tanévtől MM
 - 2./ Több szerző is foglalkozik a modell szerepével a tudományos megismerésben
Stobb V. A.: Modell és filozófia Bp. 1973.
Kocsondi András: Modell - módszer /A modellek helye és szerepe a tudományos megismerésben AK. Bp. 1976.
L. Hajnal Albert: A modellek modellje Bp. 1973.
Pálvölgyi: A modellezés lehetőségeiről a pedagógiában AK. Bp. 1981.
 - 3./ Egyéni pszichológiai pedagógiai gyakorlatok anyaga BGYTKF 1985. házi kiadvány
- * Ezuton is köszönjük főiskolánk 1. sz. gyakorló iskolájában dolgozó Kulcsár Katalin és Urbán Teréz pedagógusok segítségét modell-filmünk elkészítésében.
- ** Ezuton is köszönjük főiskolánk video-technikusainak /Horváth Tamás, Miló Mihály, Róka László/ a felvételek elkészítésében, és Róka Lászlónak a technikai feltételek leírásához nyújtott segítségét.

Dr. SZABÓ TIBOR - Dr. SZÉKELY GÁBOR
főiskolai adjunktus főigazgató-helyettes
Bessenyei György Tanárképző Főiskola

A PEDAGÓGUS TOVÁBBKÉPZÉS RENDSZERE DÁNIÁBAN

Hazánkban az 1980-as évek elején ismét kiemelten kezdtünk foglalkozni a pedagógusok továbbképzésével. Egyre erőteljesebb igény és szükséglet lett a továbbképzés rendszerének átgondolása, felülvizsgálása, illetve a korábbi un. komplex tanfolyamok továbbfejlesztése. Az előkészítés időszakában főiskolánk képviselői kifejtették véleményüket a Pedagógusképzés lapjain /Pedagógusképzés, 1983/1: Margócsy József: A pedagógus továbbképzés néhány kérdése. 50-60. Székely Gábor: A tanárképző főiskolák részvétele az általános iskolai tanárok és tanítók továbbképzésében 61-71./, 1985-től kezdődően pedig intézményünk 250-300 tanár és tanító továbbképzéséhez teremti meg a feltételeket. Nem véletlen tehát, hogy akkor, amikor lehetőségünk nyílt egy dániai szeminárium /pedagógiai főiskola/ életének, tevékenységének megismerésére, vagy legalábbis arra, hogy bepillantassunk ebbe a tevékenységbe, igyekeztünk megismerni az ott folyó továbbképzés céljait, problémáit is. Tapasztalatainkat a Skive-Seminarium mellett működő Dán Királyi Nevelési Intézetben szereztük. Az ismertetést közvetlen élményeink, illetve az intézet vezetőjétől kapott "A brief description of in-service training for teachers in "folkeskolen" /classes 1-10/" o. kiadvány alapján adjuk közre.

A dán közoktatás és tanárképzés rendszere

Mielőtt a továbbképzés kérdéseivel foglalkozunk, érdemes egy egészen rövid áttekintést adni a dán iskolarendszerről. Dániában az általános iskola, a "népiskola" /'folkeskolen'/ 9 osztályos. A gyerekek hatéves korban kezdik tanulmányaikat, és elvileg 15 éves korukban fejezik be a népiskolát. Azért kell hangsúlyoznunk, hogy csak elméletben van így, mert minden gyereknek lehetősége van arra, hogy a 10. osztályt is elvégezze, ha tovább akar tanulni, de a 9. osztály végén nem tudta letenni a záróvizsgát. A Skandináviában /de talán Svájcban is/ alkalmazott elv szerint, hogy tudniillik a gyermeknek magának kell rájönnie arra, mit, miért érdemes tanulni, a dán általános iskolában nincs osztályozás. Az első teljesítményközpontu értékelésre tehát a 9. osztály befejezése után következő záróvizsgán kerül sor. Ezért kell adni további lehetőséget ennek letételéhez. A sikeres vizsga után a fiatalok gimnáziumokban és különböző típusu szakiskolákban folytathatják tanulmányaikat. A népiskolákban pedagógiai főiskolai végzettséggel lehet tanítani. Ilyen pedagógiai főiskola partnerintézményünk, a Skive-Seminarium is. A tanulmányi idő négy év. A felvételre jelentkezőnek érettségivel kell rendelkeznie.

Az általános iskolai tanárok az elsőtől a kilencedik /illetve tizedik/ osztályig tanítanak. Dán nyelv- és irodalom, illetve matematika oktatására mindenki kap képesítést, és ezeket a tárgyakat mindenki tanítja is. Az első két évfolyamon alapos pedagógiai-pszichológiai képzésben részesülnek a

hallgatók. A harmadik évtől kezdődően két szaktárgyból /pl. földrajz, történelem, komplex természetismeretek, idegen nyelv/ speciálisabb szakképzést kapnak. Érettségivel természetesen egyetemre is lehet jelentkezni. A tanárképzést illetően az egyetemistáknak külön kell felvenniük a pedagógiai-pszichológiai-módszertani tárgyakat, és egyéves képzés során pedagógus képesítést kell szereznük. Enélkül bölcsész /pl. történész, irodalmár/ vagy egyéb, nem tanári oklevelet szerezhhetnek. Nálunk is közismert, hogy Dániában hagyományosan nagy szerepe van a szak- és népfőiskoláknak. Például a saját farmján gazdálkodó parasztnak un. "zöld diplomával", azaz felsőfoku mezőgazdasági képzettséggel kell rendelkeznie. Így vázolható talán az az iskola- és képzési rendszer, valamint szemléletmód, amelyhez a pedagógus továbbképzés szervezete illeszkedik.

A dán pedagógus továbbképzés rendszere

Dániában nagy hagyománya van az un. szolgálati időben folyó továbbképzésnek. Ezen a szakkifejezésen tulajdonképpen az aktív, munkaviszonyban álló szakemberek /jelen esetben pedagógusok/ továbbképzését kell értenünk. Csupán a szemléletmódra történő utalás miatt /tehát, hogy a munkaviszony fenn-tartása, a folyamatos munkavégzés mellett kerül sor tanulmányok folytatására és ez különleges lehetőséget, ugyanakkor kötelezettséget is jelent/ tartot-tuk szükségesnek a szó szerinti fordítást. Az első ilyen típusú tanfolyamot 1856-ban indította a dán kormány Koppenhágában. 1960-ban döntés született arról, hogy több körzet kialakításával létrehozzák

az egész országot átfogó továbbképzési rendszert. Skive-ben - az egyik központban - 1969-ben alakult meg a Pedagógiai Intézet.

Az intézet működésének célja:

1. a népiskolai tanárok továbbképzése;
2. kutató és fejlesztő munka.

Az intézet tevékenységének hatásköre kiterjed:

1. a népiskolák tananyagában szereplő tantárgyakra;
2. a pedagógiai és pszichológiai tudományokra, az iskolai pszichológiára és a speciális nevelési kérdésekre;
3. az iskolai könyvtárakra;
4. a pedagógiai főiskolák és azok gyakorló iskoláinak tevékenységére;
5. a pályairányítás kérdéseire;
6. a felnőttoktatásra.

Az intézet tevékenységének formái:

1. szervezett tanfolyamok;
2. speciális tanfolyamok egyetemi végbizonyítvánnyal rendelkező szakemberek részére;
3. speciális tanfolyamok egyetemi doktori fokozat megszerzésének támogatására;
4. nyilvános előadások szervezése.

Hasonló intézetek működnek még /a fővároson kívül/ hét nagyobb városban.

Dániában kb. 60.000 tanár tevékenykedik az általános iskolákban. Évente 12-15.000 pedagógust

vonnak be az egyéves tanfolyamok munkájába. A Skive-i körzet adatai is arra mutatnak, hogy évente a nevelők negyedrésze /az 1986-87-es tanévben pl. 4.200 főből 1251 fő/ kap lehetőséget arra, hogy továbbképzésen vegyen részt. Ehhez a feltételeket állandó helyettesi státuszban foglalkoztatott pedagógusok alkalmazásával teremtik meg. Az országos pedagógiai intézeti hálózat 323 főfoglalkozású szakemberrel működik: Koppenhágában 120 /egyetemi/ tanár és előadó, 126 technikai és adminisztratív dolgozó, a vidéki központokban összesen 36 tanár és előadó, valamint 53 technikai és adminisztratív dolgozó tevékenykedik. A Skive-i Intézet állománya: 1 vezető, 4 pedagógia és pszichológia szakos tanár főállásban. Feladataik: 50 % oktatás, 40 % kutatói és fejlesztő tevékenység, 10 % adminisztráció. 3 évre szóló szerződéssel alkalmaznak még egy dán és egy történelem szakos előadót és 45 részfoglalkoztatású előadót vonnak be a munkába. Ez utóbbiak hetente 3-6 órát tartanak. Évente 120-130 vendégelőadót hívnak meg. Munkájukat 2 részfoglalkozású könyvtáros és három titkárnő segíti. Az intézet szervezetileg a pedagógiai főiskolához kapcsolódik és annak szellemi, technikai bázisára támaszkodik. Különböző /igen demokratikus/ fórumok, tanácsok működtetésével biztosítják, hogy a városi vezetés és jónéhány szervezet hatékony segítséget nyújt az anyagi feltételek megteremtéséhez.

Erdemes talán röviden azt is összefoglalni, milyen elméleti alapon működik a továbbképzés rendszere, milyen célok megvalósítását tűzi ki a továbbképzéssel foglalkozó szakemberek.

Dániában - a közvélemény teljes egyetértésével és támogatásával - az iskolák az állam által meghatározott kereteken belül teljes önállósággal rendelkeznek. A tanárok továbbképzésének tehát elsődleges feladata, hogy tudatosítsa a pedagógusokban azt a felelősséget, amely ebből a szabadságból következően rájuk hárul. Olyan nevelőkre van szükség, akik képesek az iskolát úgy fenntartani és fejleszteni, hogy az mind a gyermekek, mind a szülők, mind a modern társadalom igényeit kielégítsék. Ehhez az szükséges, hogy a szülők /és a tanulók/, a tanárok, valamint a helyi hatóságok együttműködjenek a tervezésben, a határozatok meghozatalában, a feladatok végrehajtásában. Az is ismeretes, hogy szükség van a fejlődésre, mert az iskola szerepe csökken. Bizonyos gazdasági megszorítások tapasztalhatók, új fejlődési vonulatok jelentkeznek a jövő "információs társadalmát" illetően, változások tapasztalhatók az érték- és normarendben, a családban. Mindezekre a változásokra az iskolának hatékonyan kell reagálnia, ehhez viszont folyamatosan informált, a legújabb ismeretekkel rendelkező pedagógusokra van szükség.

Végezetül vessünk egy pillantást arra a listára, amelyen a Skive-i Pedagógiai Intézet a különböző tanfolyamokat ajánlja a körzetben működő pedagógusoknak. Az 1987/88-as tanévben a nevelők 58 tanfolyam között választhatnak. Például:

Sor- szám	T é m a	Óra/hét	Összes évi óraszám
1.	A jövő iskolájának ki- fejlesztése	6	210
2-6.	Tanítási-pedagógiai gyakorlat az óvodától a felnőttoktatásig	átlag 3-4	100- 150
11.	Olvasás tanítás	4	40
12.	Korrektív angol tanítás		54
16.	Gyermek és ifjúsági irodalom	3	99
24.	Matematika és inter- diszciplináris okta- tás	3	102
27.	Testnevelés és fej- lesztés	3	99
32-33.	Zene oktatás /külön- böző osztályokban/	átlag 4	130- 140

A pedagógus tehát - mivel tudja, hogy 4-5 évente továbbképzésen részt vehet, illetve kell résztvennie /az ösztönzés egyébként nem direkt, részben a belső igényből, részben az előrehaladás iránti ambícióból, illetve a munkanépszerűségétől való félelemből adódik/ - megtervezheti saját továbbképzési rendszerét, hiszen periodikusan más és más kurzusok munkájába kapcsolódhat be.

Dánia sok tekintetben hasonlít /méretei, a lakosság létszáma, súlya és szerepe a világpolitikában/ hazánkhozés nagyon sok szempontból /a társadalmi rendszer, a filozófiai, világnézeti alapok/ különbözik is attól. Egy hét rövid idő ahhoz, hogy teljes képezt alkothaasunk akár csak egy részterü-

letről is. E kis ismertetőnknek sem lehet célja a teljességre való törekvés és az értékelés. Csupán néhány tény, adatot kívántunk ismertetni. A szervezett, tanfolyamszerű továbbképzést illetően szembevetendő különbségnek tűnik, hogy náluk inkább cél-tanfolyamokat szerveznek, míg mi továbbra is megtartottuk az ugynevezett intenzív továbbképzés komplex jellegét. Ez a különbség azonban nemcsak a hagyományokkal, a szemléletmóddal, hanem a szakképzés eltérő vonásaival is magyarázható.

