1

pedagógus-képzés

1981

A Művelődési Minisztérium
Egyetemi és Főiskolai Főosztálya

pedagógus-képzés

1981

A Művelődési Minisztérium
Egyetemi és Főiskolai Főosztálya

ISSN 0133-2570
ISBN 963 673 218 3
Készült: 500 példányban
a Kecskeméti Óvónőképző Intézet
Sokszorosító Részlegében
Kiadói Főigazgatóság: 64.936/1981.

T A R T A L O M

OKTATÓ-NEVELŐ MUNKA

Golnhofer Erzsébet - Nádasi Mária: Munkatankönyv alkalmazása a pedagógusképzésben és továbbképzésben 5
Papp János: Neveléstudományi intézetünk müködésének tapasztalatai és tanulságai 25
Szövényi Zsolt: Pedagógiai gyakorlatok a tanitóképzésben 35
Gádor Anna: Elvi és módszertani meggondolások a "Pedagógiai gyakorlat" c. tárgyhoz 47
Tóthné Dudás Margit: A pedagógusjelöltek kapcsolatteremtő képességének vizsgálata pedagógiai /kommunikációs/ helyzetekben 51
Bartal Andrea - Simon István: A pedagógiai gyakorlat szerepe a harmadéves tanárszakos egyetemi hallgatók oktatásában 58
Veszprémi László: A tanárképzés korszerüsitésének kérdései 74
Keményné Pálffy Katalin: A pedagógiai pályaorientáció vizsgálata középiskolások körében 82
Gál Györgyné: "A huszonötödik tanulócsoport" 93
Galicza János: Gondolatok az előadásról 104
Kalló János: A tanitóképzős hallgatók matematika tanitással kapcsolatos néhány problémájáról 109
Vuics Tibor: A tanulmányutak vezetésének szakmai és módszertani kérdései 121

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MULTJÁBÓL

Fenyvesi András: Lobogó fáklyák voltak 128
Bollókné Panyik Ilona: A tanitók gyakorlati képzése a századfordulón 147
Oláh Emőd: Burchard Erzsébet, a felszabadulás utáni óvodapedagógia uttörője 155

SZEMLE

Miklós Imre - Perendy Mária: Biológiai gyakorlatok kézikönyve 160

Dr.GOLNHOFER ERZSÉBET
egyetemi adjunktus

M.Dr.NÁDASI MÁRIA
egyetemi adjunktus

/ELTE BTK NEVELÉSTUDOMÁNYI TANSZÉK/

MUNKATANKÖNYV ALKALMAZÁSA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN ÉS TOVÁBBKÉPZÉSBEN

Napjainkban a pedagógusképzésben és továbbképzésben egyik központi kérdés az elmélet és a gyakorlat egységének biztositása. A 60-as évektől kezdődően egyre több olyan tanulmány jelenik meg a hazai és a külföldi szakirodalomban, amelyek e poroblémakörrel foglalkozva a megoldás uj utjait keresik. Néhány szerző a pedagógusképzés teljes megujitását javasolja, mások elsősorban a strukturális vagy a tartalmi, vagy a metodikai, esetleg az eszközi változtatás szükségességét emelik ki.[1]

Hazánkban a pedagógusképzés reformmunkálatai keretében is intézkedések és törekvések sora jelzi a változtatás, jobbitás szándékát.

Tanulmányunkban e törekvésekhez kapcsolódva egy olyan uj metodikai megoldásra hivjuk fel a figyelmet, amellyel eredményesen megvalósitható az elmélet és gyakorlat egysége.

E metodikai megoldás lényege, hogy nyomtatott eszköz, munkatankönyv segitségével - akár pedagógus irányitásával, akár önállóan - az elmélet elsajitásától a gyakorlati megvalósitásig juttatja el a tanulási folyamatban résztvevőket.

A nyomtatott eszközöknek ezt a tipusát a pedagógus-

képzésben és továbbképzésben hazánkban eddig még nem alkalmazták.

Első feladatként tehát munkatankönyvet kellett készitenünk. Természetesen a pedagógia teljes anyagának feldolgozását nem tudtuk vállalni, egy témakörre kellett koncentrálnunk. Tekintettel arra, hogy a differenciálás a korszerü pedagógiai gyakorlat döntő kritériuma, és hogy a differenciálás különböző megoldásmódjainak térhóditása a pedagógusok tudatos, jól átgondolt munkáját feltételezi, ezért indokolt az alapos, részletes foglalkozás e problémakörrel mind a pedagógusképzésben, mind a továbbképzésben. Azonban a differenciálás témaköre is meglehetősen összetett, igy munkatankönyvünk csak az egyéni munkával foglalkozik.[2] Elkészitésekor arra törekedtünk, hogy mind a pedagógusképzésben, mind a pedagógus továbbképzésben felhasználható legyen.

Tanulás az egyéni munkával foglalkozó munkatankönyvből

Az egyéni munka témaköréhez kapcsolódóna - véleményünk szerint - a következő célok illetve követelmények elérésére kell törekedni a képzés során.

A képzésben résztvevők az elsajátitási folyamat befejezésekor

- legyenek birtokában az egyéni munka tervezésével, irányitásával kapcsolatos ismereteknek;
- tudják alkalmazni az egyéni munkáról szerzett ismereteiket;
- tudják elemezni önmaguk és mások pedagógiai tevékenységét az egyéni munka tervezésében és irányitásában;
- legyenek meggyőződve az egyéni munka értékeiről;
- tudatosan éljenek változatos szervezeti formákkal a tanitási órákon.

A munkatankönyv e célok elérését azzal segiti, hogy

- az elméleti ismeretek megszerzése után a tanári tevékenység megtanulásáig, gyakorlásáig juttatja el a kép-

zésben résztvevőket;

- lépésről lépésre irányitja a képzésben résztvevők tanulási folyamatát.

A tanári tevékenység megtanulása érdekében a munkatankönyv először a szakirodalom alapján összefoglalja a differenciálás legfontosabb elméleti kérdéseit, leirja az egyéni munka tervezéséhez és megvalósitásához szükséges tanári tevékenységeket, majd gyakorlatok rendszerén keresztül vezeti el a pedagógusjelölteket, pedagógusokat az egyéni munka osztálytermi megvalósitásáig.

A tanulás irányitását ugy oldja meg a munkatankönyv, hogy a folyamatot egymásra épülő szakaszokra osztja és instrukciókkal, önellenőrző kérdésekkel, a helyes megoldások közlésével, feladatlapokkal segiti az eredményes tanulást, a rendszeres önellenőrzést. E sajátosságok lehetővé teszik, hogy a pedagógusképzésben és továbbképzésben a munkatankönyv köré szervezzék meg az egyéni munkára való előkészitést, előkészülést.

Optimális megoldás az lenne, ha a képzésben résztvevők a munkatankönyv segitségével az elméleti ismeretek megszerzésétől viszonylag rövid idő alatt, intenziv tanulási folyamat keretében jutnának el az egyéni munka osztálytermi megvalósitásáig.

Ehhez a következő teljes tanulási folyamatot kellene végigjárni:

1. Ismerkedés
   - az egyéni munkára való előkészülés céljaival, követelményeivel;
   - a munkatankönyvből való tanulás sajátosságaival;
   - a képzés során elvégzendő feladatokkal, tennivalókkal.
2. A differenciálással kapcsolatos alapvető ismeretek megtanulása.
3. Az egyéni munkához szükséges pedagógus tevékenységek

kritériumainak elsajátitása.

4. A munkatankönyvben leirt pedagógiai szituációk elemzése, értékelése.
5. A tanitási órán folyó egyéni munka megfigyelése, elemzése.
6. Egyéni munka megtervezése, irányitása mikrotanitásos szituációban.
7. Egyéni munka megtervezése, irányitása osztálytanitásban.
8. Az elért eredmények értékelése, önértékelése.

Ha a teljes elsajátitási folyamatnak nincs meg minden feltétele, akkor a körülményektől függően mérlegelni lehet, hogy a munkatankönyv mely egységei milyen formában kerüljenek feldolgozásra.

Minimális programnak lehet tekinteni, ha csak az elméleti ismeretek feldolgozására kerül sor. /Lásd a teljes tanulási folyamat 2., 3. lépését./

Magasabb szintet jelent, ha az elsajátitott elméleti ismereteket alkalmazzák a leirt pedagógiai szituációk elemzésében, értékelésében. /Lásd a 2., 3., 4. lépést./

Közelebb jut a pedagógusjelölt a pedagógiai gyakorlathoz, ha a 2., 3., 4. lépés kiegészül osztályteremben folyó egyéni munka megfigyelésével, elemzésével /5. lépés./

Saját tevékenységében alkalmazhatja ismereteit a hallgató a 2., 3., 4., 5. lépés után vagy mikrotanitási gyakorlaton vagy osztálytermi tanitásban.

A fenti redukált tanulási folyamatok mellett a helyi, konkrét körülményektől függően természetesen másféle feldolgozási módok is kialakithatók.

A munkatankönyvvel folyó tanulást irányitó oktatónak különböző feladatokat kell elvégeznie:

- biztositania kell a megfelelő szervezeti kereteket és tárgyi feltételeket;
- meg kell határoznia a feldolgozás időbeli menetét, tagolódását;

- a munkatankönyv alapján irányitania kell a hallgatók munkáját a tanulási folyamat alatt;

- meg kell állapitania a feldolgozás szinvonalát, elfogadhatóságát az egyes hallgatók esetében.

A foglalkozások megszervezését, a tanulási folyamat irányitását a munkatankönyvön kivül a Felhasználási utmutató is segiti azáltal, hogy a fenti feladatok elvégzéséhez konkrét ötleteket ad, ajánlásokat fogalmaz meg. Az utmutató a pedagógusképzés és továbbképzés igényeit egyaránt figyelembe veszi.[3]

Alkalmazási lehetőségek a pedagógusképzésben

A teljes és a redukált feldolgozási menetek végigjárhatók a nappali, az esti és a levelező pedagógusképzésben is, főként didaktika és metodika órákon.

A munkatankönyv az egyéni munka sajátosságait szándékoltan általános pedagógiai szempontból mutatja be, hogy a pedagógusképzés minden szintjén alkalmazható legyen. Természetesen az egyéni munkára való előkészités hatékonysága fokozható azáltal, ha a képző intézmény profiljának megfelelő demonstrációs anyaggal, tehát az életkori és tantárgyi sajátosságokat tükröző példaanyaggal egészitik ki a munkatankönyvet, vagy ezek gyüjtését beépitik a hallgatók gyakorlatrendszerébe.

A tanulási folyamat irányitását különböző módszerekkel lehet megoldani. /A tanulási folyamat egységeit a teljes tanulási folyamat leirásakor alkalmazott számokkal jelöljük./

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a teljes tanulási folyamat 1. lépésénél a közlés és a megbeszélés módszere a legcélravezetőbb. Hasznos lehet, ha az oktató olyan sokszorositott anyagot bocsát a hallgatók rendelkezésére, amely tartalmazza a célokat, követelményeket és a tennivalók sorát, időbeli egymásutániságát.

A 2. 3. 4. lépés esetében a hallgatók önálló, egyéni munkájára érdemes épiteni. Az egyéni tanulás időszakában szükség esetén egyéni vagy csoportos konzultációra kell lehetőséget adni.

Az előző tanulási egységek és az óralátogatás /5. lépés/ között feltétlenül szükséges a közös konzultáció. Ennek kettős funkciója van: részben az elméleti ismeretekkel és az elsődleges alkalmazással kapcsolatos problémák megvitatása, részben a csoportos hospitálás előkészitése.

A csoportos hospitálás a képző intézmény gyakorlatának megfelelően bonyolitható le. A megfigyelés szempontjaira, módjára, az elemzésre, értékelésre a munkatankönyv részletesen kitér.

A mikrotanitási és osztálytanitási gyakorlatok /6., 7. lépés/ a hallgatókkal való egyéni foglalkozást tesznek szükségessé.[4]

A munkatankönyre épülő tanulási folyamatot a jelenlegi pedagógusképzési rendszerben kötelező és fakultativ foglalkozásokon is meg lehet szervezni.

Ha a pedagógiai tárgyakra biztositott jelenlegi órakeretek között akarunk maradni, akkor csak a redukált elsajátitási folyamat végigjárására nyilik lehetőség. Az egyes lépések megoldására javasolt metodikai eljárások ezekben az esetekben is alkalmazhatók.

A munkatankönyv kipróbálásának tapasztalatai az egyetemi tanárképzésben

Az 1979/80-as tanévben megvizsgáltuk, "A pedagógus tevékenysége az egyéni munka tervezésében és irányitásában" cimü munkatankönyvünk hogyan és milyen eredménnyel használható fel a pedagógusképzésben.

A jelenlegi képzési rendszerben a kötelező órákon a munkatankönyvre épülő teljes elsajátitási folyamat végigjárására nincs lehetőség. Ezért a redukált változatnak azt

a formáját próbáltuk ki didaktika órákon, amelyben az előadáson kerülnek feldolgozásra az elméleti ismeretek, és ezt követően a hallgatók egyéni munkában oldják meg a munkatankönyvben leirt pedagógiai szituációkat. E szituációk a pedagógus tevékenységeinek különböző megvalósulási lehetőségeit mutatják be az egyéni munka négy fő szakaszában, az előkészitésben, a meginditásban, az irányitásban és a lezárásban.

A kipróbálással azt vizsgáltuk, hogy ez a redukált forma eredményesen megvalósitható-e a pedagógusképzésben.

Feltételeztük:

- előadáson elő lehet készitení az ismeretek elsődleges alkalmazását;
- az előadáson tanultak transzferálódnak;
- a munkatankönyv elméleti ismeretei, pedagógiai szituációi beépithetők a tanárképzésbe.

Feltételezéseink felülvizsgálatára megfigyelést és dokumentumelemzést alkalmaztunk egy csoportnál. A transzferhatás vizsgálatánál két csoport eredményeit elemeztük.

a/ A kipróbálás menete, módszerei

A kipróbálásba két csoportot vontunk be az ELTE Bölcsészettudományi Karán.

Az 1. csoportban /tanár: M.Nádasi Mária egyetemi adjunktus/ III. éves történelem, magyar és nyelvszakos hallgatók voltak. Didaktika iránti érdeklődésük átlagos volt.

Az egyéni munkával foglalkozó előadás előtt ebben a csoportban a következő fő témaköröket dolgozták fel:

A közoktatás aktuális kérdései.
Az oktatás funkciója és értelmezése.
Az oktatás célja.
Az oktatás tartalma.
A nevelési és oktatási tervek ismertetése, elemzése.
Az oktatás folyamata.
Az alapvető szervezeti formák általános jellemzése.

Az utolsónak emlitett téma adott lehetőséget arra, hogy foglalkozzanak a differenciálás szükségességével és különböző megoldásmódjaival, a differenciálás szolgálatába állitható szervezeti formákkal.

Ennek az előadásnak tartalma, logikai menete a következő volt: A differenciálás értelmezése, különböző megoldási módjai. Az egyéni munka értelmezése.

A pedagógus szükséges és gyakran előforduló tevékenységformái a tanulók egyéni munkájának tervezésében és irányitásában.

Ez a feldolgozási menet megegyezett a munkatankönyv I.és II. fejezetével. Az elméleti ismeretek elsajátitását példák bemutatásával és elemzésével segitette az előadó. Természetesen ezek a példák nem a kézikönyv szituációi voltak.

Az előadás időtartama 55 perc volt.

Ezt követően elő kellett készíteni a pedagógiai szituációk egyénileg történő megoldását. Ez 5 percet vett igénybe.

A 25 pedagógiai szituáció megoldására 30 perc jutott. Az óra végén beszedte az előadó a megoldott feladatokat. Az óra után ellenőrizte, értékelte valamennyit. A következő óra elején megbeszélték az eredményeket /8 perc/.

Az egyéni munkát tárgyaló előadáson 19 hallgató vett részt.

A 2. csoportban /tanár: Golnhofer Erzsébet egyetemi adjunktus/ III. éves történelem, magyar és nyelvszakos hallgatók voltak. Didaktika érdeklődésük ugyancsak átlagosnak tekinthető.

A félév során e csoport is - a szervezeti formákat megelőzően - az 1. csoporttal azonos didaktikai témaköröket dolgozott fel az előadáson.

Az egyéni munkával ugy ismerkedtek meg a hallgatók, mint a differenciálás egyik lehetőségével, megvilágitásra kerültek a munkaforma funkciói, megvalósitási lehetőségei.

Nem esett azonban részletesen szó a pedagógus szükséges és gyakran előforduló tevékenységeiről az egyéni munka előkészitésében, meginditásában, irányitásában és lezárásában. Ugyanakkor részletesen foglalkoztak a pedagógus tevékenységével a csoportmunka előkészitésében, meginditásában, irányitásában és lezárásában.

Az egyéni munkához kapcsolódó szituációkat a csoportból 11 fő a didaktika kollokvium előtt oldotta meg. A megoldás természetesen nem számitott bele a vizsga osztályzatba. A megoldást az előadó azzal az indokkal kérte, hogy szeretne képet kapni a szituációk használhatóságáról a didaktika oktatásban.

b/ Az eredmények értelmezése

Első feltételezésünk: Az ismeretek elsődleges alkalmazása előkészithető az előadáson

Az 1. csoport 19 hallgatója közül a leirt szituációk megoldásában

100 %-os teljesitményt nyujtott 8 fő,
96 %-os teljesitményt nyujtott 5 fő,
92 %-os teljesitményt nyujtott 4 fő,
88 %-os teljesitményt nyujtott 1 fő,
84 %-os teljesitményt nyujtott 1 fő.

Annak alapján tehát, hogy 17 hallgató 90 % fölött teljesitett egyértelmüen igazoltnak tekinthető az a feltételezésünk, hogy az előadáson elő lehet készitení az ismeretek elsődleges alkalmazását.

Második feltételezésünk: Az előadáson tanultak transzferálódnak

Az előadáson tanultak pozitiv transzferhatásáról mindkét csoport esetében meggyőződhettünk.

Az 1. csoportnál a vizsgákon azt lehetett tapasztalni, hogy a hallgatók a többi - az előadásokon részletesen nem tárgyalt - szervezeti formát is a pedagógus tevékenysége

szempontjából próbálták megközeliteni.

Az egyéni munka előkészitését, meginditását, lezárását bemutató szituációk jó megoldása a 2. csoportnál átlagosan 65 %-os volt. Az egyéni munka irányitásához kapcsolódó szituációkat, kettő kivételével, 45 %-os szinten, illetve ez alatt oldották meg a hallgatók.

Ez érthető, hiszen az egyéni és csoportmunka előkészitésében, meginditásában és lezárásában sok azonos tennivalója van a pedagógusnak. Ugyanakkor a tanulás irányitása a két szervezeti formában speciális jegyeket mutat.

Tehát a pozitiv transzferhatás azokon a pontokon jelentkezett, amelyeken a pedagógus tevékenysége jórészt megegyezik a két munkaformában.

Harmadik feltételezésünk: A munkatankönyv elméleti ismeretei, pedagógiai szituációi beépithetők a tanárképzés jelenlegi rendszerébe.

A munkatankönyv alapját képezheti az előadásra való elméleti felkészülésnek, a közölt pedagógiai szituációk pedig alkalmasak a hallgatók aktivizálására. Ezáltal, mint azt a kipróbálás eredményei bizonyitják, a munkatankönyv segitségével lehetőség van már az előadáson az elmélet és az elsődleges alkalmazás összekapcsolására az egyéni munka témakörében.

A feladatmegoldások elemzése arra is felhivja a figyelmet, hogy a munkatankönyv szituációi más téma feldolgozásánál is felhasználhatók. A 2. csoport megoldásai között ugyanis szép számmal voltak olyanok is, amelyek pedagógiai szempontból jóknak tekinthetők, bár nem az egyéni munka szempontjából történt az elemzés. A 25-ből 21 szituációt elemeztek más szempontból helyesen a hallgatók, az igy kapott jó megoldások száma 80.

Azt is tapasztaltuk, hogy az elmélet és gyakorlat összekapcsolásának ez a módja hozzájárult a hallgatók didaktika iránti érdeklődésének, munkakedvének növeléséhez.

Az előzőekben munkatankönyvünk feldolgozásának azt a redukált változatát mutattuk be, amelyre a jelenlegi tanárképzési rendszer leginkább lehetőséget ad. A hatékonyság tovább növelhető, ha a tanulási folyamatba beilleszthetők a gyakorlat különböző szintjei, leirt tanitási órák elemzése, hospitálások, mikrotanitások, az egyéni munka megtervezése és osztálytermi megvalósitása is.

Alkalmazási lehetőségek a pedagógus továbbképzésben

A munkatankönyre épitve többféle továbbképzési formát lehet megszervezni.

Az egyéni munkával foglalkozó továbbképzést kezdeményezhetik a továbbképzésért felelős szervek, az iskolák, vagy a kérdés iránt érdeklődő egyes pedagógusok.

Abban az esetben, ha a pedagógusok egyénileg vállalkoznak arra, hogy felfrissitsék, kiegészitsék az egyéni munkával kapcsolatos ismereteiket, gyakorlatukat, akkor a munkatankönyv rendszeres feldolgozása ajánlható. Ilyenkor a teljes tanulási folyamatból legtöbb esetben kimarad a hospitálás és a mikrotanitás. Ezenkivül megnehezíti az elsajátitási folyamatot, hogy nem társul hozzá külső kontroll.

Az egyéni tanulásnak ezt a formáját - ha szervezett továbbképzésbe nem tudnak bekapcsolódni - jól hasznosithatják a képesités nélküli pedagógusok is.

A továbbképzésért felelős szervek saját intézményük keretén belül is megszervezhetik, de kivihetik az iskolákba is ezeket az irányitott önképzési tanfolyamokat.

Ezek a tanfolyamok iskolafoktól, a tanitott szaktárgyaktól függetlenül minden pedagógus számára megszervezhetők.

Az igényektől és a körülményektől függően homogén és heterogén csoportok is létrehozhatók. Hatékonyabb és gazdaságosabb, ha homogén csoportok vesznek részt a tanfolyamon /pl. csak képesités nélküliek; azonos szaktárgyat tanitók; egy-egy munkaközösség tagjai stb./. Ezt főképpen az indokol-

ja, hogy ilyen csoportok esetében lehetőség nyilik a munkatankönyv általános pedagógiai megállapitásainak konkretizálására, szakmai példák gyüjtésére, ötlet- és tapasztalatcserére.

Ha a továbbképző intézmény még nem tartott egyéni munkával kapcsolatos tanfolyamot, akkor először azok számára érdemes meghirdetni az irányitott önképzési lehetőséget, akik hivatalból elemzik, értékelik, minősitik a pedagógusok munkáját. /Például felügyelők, igazgatók, stb./

Ha a továbbképzés szinhelye egy-egy iskola, akkor nagy iskola esetében érdemes a munkaközösségek számára megrendezni a tanfolyamot, kisebb iskolákban a teljes tantestület alkothat egy munkacsoportot.

Ugyanez vonatkozik azokra az iskolákra, amelyekben a továbbképzési szervektől függetlenül, belső igény nyomán vállalkoznak a továbbképzésre.

A különböző tipusu tanfolyamokon teljes vagy redukált elsajátitási folyamatra nyilhat lehetőség. Az elmélet és gyakorlat tényleges egysége és igy az eredményes elsajátitás érdekében a teljes vagy csak a mikrotanitás mozzanatát nélkülözö tanulási folyamat biztositására kell törekedni.

Hatékonyság a pedagógus továbbképzésben

Az 1979/80-as tanévben a pedagógus továbbképzés két változatát próbáltuk ki:

A Mogyoródi Általános Iskolában 9 önként vállalkozó pedagógus minden tanulási egységen végighaladt, kivéve a mikrotanitási gyakorlatokat.[5] Ebben az esetben redukált elsajátitási folyamatot jártak végig a résztvevők.

A Bács-Kiskun megyei Pedagógus Továbbképző Intézetben 9 önként vállalkozó pedagógus részvételével a teljes tanulási folyamat végigjárására került sor.[6]

Mindkét formában a munkatankönyv feldolgozása egyéni tanulás keretében történt, de bevezetésként, a nagyobb

egységek önálló feldolgozása után és lezárásként közös konzultációkat szerveztünk.

Mindkét esetben feltételeztük, hogy a tanfolyam végére a résztvevők

- birtokában lesznek az egyéni munka tervezésével, irányitásával kapcsolatos ismereteknek;
- tudják alkalmazni az egyéni munkáról szerzett ismereteket;
- törekszenek változatos szervezeti formák alkalmazására a tanitási órán;
- pozitivan értékelik a továbbképzésnek ezt az uj formáját.

A mogyoródi tanfolyamnál arra is számitottunk,hogy a továbbképzésnek ez a változata kedvez a tantestületi műhelymunka kialakulásának.

A kecskeméti irányitott önképzési tanfolyamnál azt is feltételeztük, hogy a képmagnó alkalmazása a mikrotanitások során segit a modorosságok felismerésében.

Alkalmazott kutatási módszereink: szóbeli és irásbeli kikérdezés, dokumentum elemzés, megfigyelés.

a/ A továbbképzés hatékonysága a Mogyoródi Általános Iskolában

A résztvevő pedagógus csoport heterogén volt végzettség és a gyakorlatban eltöltött idő szempontjából. Egységesnek tekinthető abból a szempontból, hogy mindenki rendelkezett megfelelő pedagógiai képesitéssel, és valamennyiüket a szakmai kérdések iránti fogékonyság, a gyerekekkel való munkában a felelősségtudat és türelem jellemezte.

Első feltételezés: Elsajátitják az egyéni munkával kapcsolatos ismereteket

A hatékonyságvizsgálat során megpróbáltuk nyomon követni a differenciálás értelmezésében, módjaiban, és az egyéni munka tervezésében a tanulási folyamat hatására bekövetkező változásokat.

A tanfolyam végére 8 fő teljesen elfogadhatóan értelmezte a differenciálás szerepét az oktatásban. A nyolcból 5 esetben a tanfolyam hatására következett be pozitiv változás.

A differenciálás módjaival kapcsolatos ismeretben a következőket regisztálhattuk:

Az I. felmérésnél - a tanfolyam előtt - kitünt, hogy tudnak a pedagógusok a differenciálás különböző változatairól, de a használt terminológia nem volt egységes. A II. felmérésnél - a tanfolyam záró foglalkozásán - 6 fő élt a kézikönyvben alkalmazott terminusokkal.

Az egyéni munka sikerét döntő mértékben befolyásolja, hogy a pedagógusok ismerik-e az egyéni unka tervezésének menetét, ezért erre vonatkozóan is tájékozódtunk. Az eredmények az előzőekhez képest gyengébbek: 4 fő válaszolt elfogadhatóan, 4 fő összekeverte a tervezés és a kivitelezés lépéseit, egy fő csak a tanitási órán elvégzendő feladatokat irta le.

A kérdőivek elemzése tehát azt mutatja, hogy a differenciálás értelmezésével, funkciójával, módjaival kapcsolatos ismereteket elsajátitották a pedagógusok, a részletkérdésekben azonban - különösen a tervezésre vonatkozóan - jelentős hiányok maradtak.

Második feltételezés: Tudják alkalmazni az egyéni munkáról szerzett ismereteket.

Az ismereteke alkalmazásával kapcsolatban részben a résztvevők véleményét rögzitettük, részben a konkrét alkalmazást elemeztük.

Rákérdeztünk arra, hogy a résztvevők hogyan látták a megszerzett ismeretek gyakorlatformáló hatását.

Az eredmények a következők:

tudatositotta

- korábbi tervezési eljárásait: 4 fő
- tanitási eljárásait: 4 fő

- a tanitási óra elemzéséből nyert tapasztalatok felhasználásának jelentőségéről vallott nézeteit: 3 fő

módositotta

- korábbi tervezési eljárásait: 5 fő
- tanitási eljárásait: 5 fő
- a tanitási óra elemzéséből nyert tapasztalatok felhasználásának jelentőségéről vallott nézeteit: 1 fő

uj eljárásokat próbált alkalmazni

- a tervezésben: 3 fő
- a tanitásban: 3 fő

8 kolléga ugy értékelte, hogy a tanfolyamon szerzett ismereteit alkalmazni tudta a gyakorlatban.[7]

A véleményeken kivül az ismeretek alkalmazását különböző szinteken is vizsgáltuk. Elemeztük a munkatankönyvben közölt feladatok megoldását, a segédeszközök felhasználását és az egyéni munka megvalósitását osztálytanitásban. A legmagasabb szintü alkalmazást az osztálytanitás jelenti, melyről a tanitási órák megfigyelése alapján elmondhatjuk, hogy az egyéni munka formális jegyeinek betartása a tanitási órán egy kivételével mindenkinek sikerült.

Ugyanakkor találkoztunk az egyéni munka lényegét érintő problémákkal is:

- előfordult, hogy nem mindig tudták reálisan megállapitani a tanulók közötti különbségeket,
- a különböző feladatok adása nem minden esetben jelentett valódi differenciálást,
- a tanitási órán a feladatok értékelése sok esetben az éppen nem érdekelt tanulók számára üresjárat volt.

Fejlődésként regisztrálhatjuk viszont azt, hogy:

- egyre jobban törekedtek a kollegák az osztály rugalmas kezelésére, ki tudtak lépni a megszokott jó, közepes, rossz tanulói kategóriákból,
- mig a tanfolyam előtt az egyéni munkát főleg a gyakorlás-

hoz, ismétléshez kötötték, a tanfolyam végén már többféle didaktikai feladat megoldására vállalkoztak ilyen formában.

Harmadik feltételezés: Törekszenek változatos szervezeti formák alkalmazására

Megfigyeléseink és az elemzett ter[illegible]si dokumentumok azt tükrözik, hogy a tanfolyam pozitivan befolyásolta a különböző szervezeti formák alkalmazására való törekvést.

Változatos óraszervezési módokkal találkoztunk:

- egy tanitási órán több szervezeti forma alkalmazása egymásután,
- az egyéni munka különböző változatainak alkalmazása több hullámban a tanitási órán,
- ugyanazon az órán több szervezeti forma párhuzamos alkalmazása.

Negyedik feltételezés: Pozitivan értékelik a továbbképzésnek ezt az uj formáját

A továbbképzésnek ezt a formáját valamennyi résztvevő jónak, hasznosnak találta.

Ezt a véleményt leggyakrabban a következőkkel indokolták: uj ismereteket szereztek, illetve rendszerezték ismereteiket; kedvezően befolyásolta gyakorlatukat; további pedagógiai tájékozódásra kaptak ösztönzést; lehetőség volt az egyéni tempóban történő aktiv feldolgozásra; lehetőség nyilt az önellenőrzésre, önelemzésre, mások munkájának megfigyelésére, elemzésére.

Ötodik feltételezés: Kialakul a tantestületi műhelymunka

A pedagógusok egybehangzóan kiemelték, hogy a tanfolyam jó lehetőséget adott a pedagógiai problémák megbeszélésére, a tapasztalatcserére, ötletcserére, egymás munkájának megismerésére, elismerésére. Mindez hozzájárul az

eredményes, jó légkörü tantestületi mühelymunka kialakulásához.

b/ A Bács-Kiskun megyei Pedagógus Továbbképző Intézetben szervezett továbbképzés hatékonysága

A továbbképzésben résztvevő pedagógusok falusi, nagyközségi, városi kis és nagy iskolákból jelentkeztek. Heterogén volt a csoport végzettség és a gyakorlatban eltöltött évek szempontjából is. Egy kolléganő nem rendelkezett pedagógiai képesitéssel.

Első feltételezés: Elsajátitják az egyéni munkával kapcsolatos ismereteket

A differenciálás értelmezésében a tanfolyam végére négy résztvevőnél regisztrálhattunk pozitiv változást. A differenciálás módjaival kapcsolatos ismeretgyarapodás ennél jelentősebb volt, ugyanis hét jó választ kaptunk. Ugyanugy mint a mogyoródi tanfolyam esetében a tervezésre vonatkozó ismeretek szinvonala csak néhány esetben volt megfelelő.

Második feltételezés: Tudják alkalmazni az egyéni munkáról szerzett ismereteket

A pedagógusok ugy vélekedtek, hogy az ismeretszerzésen kivül a tanfolyam elvezette őket az ismeretek alkalmazásáig, gyakorlatuk fejlesztéséig.

Részletezve a véleményeket:

tudatositotta

- korábbi tervezési eljárásait:	4 fő
- tanitási eljárásait:	6 fő
- tanitási óra elemzéséből nyert tapasztalatok felhasználásának jelentőségéről vallott nézeteit:	4 fő

módositotta

- korábbi tervezési eljárásait:	2 fő
- tanitási eljárásait:	3 fő

- tanitási óra elemzéséből nyert tapasztalatok felhasználásának jelentőségéről vallott nézeteit: 1 fő

uj eljárásokat próbált alkalmazni

- a tervezésben: 1 fő
- a tanitásban: 3 fő
- a tanitási óra tapasztalatainak felhasználásában: 4 fő

Az ismeretek alkotó alkalmazásának szinvonalát a mikrotanitások és az osztálytanitások elemzésével próbáltuk tetten érni.

A mikrotanitások elemzése azt mutatta, hogy a legnagyobb mértékü változás a pedagógiai képesités nélküli kollléga munkájában jelentkezett.

Az osztálytanitások során egy kolléga kivételével mindenki meg tudta valósitani az egyéni munkát, bár a megoldási módok különböző szintüek voltak.

A mikrotanitások és az osztálytanitások során is azt tapasztaltuk, hogy a tanulók közötti differenciálás nem minden esetben történt lényeges jegyek alapján.

Pozitiv vonása volt a gyakorlatuknak, hogy az egyéni munkát többféle didaktikai feladat megoldására alkalmazták.

Harmadik feltételezés: Törekszenek változatos szervezeti formák alkalmazására

Általánosnak tekinthető, hogy a pedagógusok törekedtek a frontális és az egyéni munka váltogatására egy-egy tanitási órán.

Az egyéni munkának főképpen azt a változatát alkalmazták, hogy az osztályt három rétegre osztották, s ehhez igazitották a feladatokat. Hiányolni lehet a nagyobb mértékü differenciálást.

Nem találkoztunk azzal a megoldási móddal, hogy ugyanazon az órán több szervezeti formát alkalmaztak volna párhuzamosan.

Negyedik feltételezés: Pozitivan értékelik a továbbképzésnek ezt az uj formáját

Megegyeztek a résztvevők abban, hogy a tanfolyam hasznos volt. Ezt sokféle érvvel támasztották alá: uj ismereteket adott; kiegészitette ismereteiket; befolyásolta gyakorlati munkájukat; további pedagógiai tájékozódásra, uj eljárások bevezetésére ösztönzött; szerencsés volt az elmélet és gyakorlat aránya; lehetőség nyilt az önellenőrzésre.

Ötödik feltételezés: A képmagnó alkalmazása segit a modorosságok felismerésében

A résztvevők kiemelték, hogy a képmagnó által biztositott visszacsatolási lehetőség hozzájárul a rossz szokások felismeréséhez, és ez az önkorrekció fontos feltétele.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a redukált és teljes tanulási folyamatban elért eredmények - a bemutatott hiányosságok ellenére is - jónak mondhatók. Ugy látjuk, hogy érdemes a munkatankönyv köré szervezhető képzési formákat szélesebb körben is alkalmazni a pedagógus továbbképzésben. Meggyőződésünk, hogy az elmélet és gyakorlat egységét biztositó tanfolyam hatása nem zárul le a hivatalos befejezéssel. Olyan törekvés alakul ki a pedagógusokban, amely az egyéni munka egyre magasabb szintü megoldásának forrása lehet, és ez végső soron a pedagógiai kultura fejlődését jelenti.

x x

Tanulmányunk végén hangsulyozni szeretnénk, hogy a pedagógiai tárgyu munkatankönyvek nem "csodaszerek", önmagukban nem oldják meg a képzésben és a továbbképzésben az elmélet és gyakorlat egységének biztositását, de sokat tehetnek ennek érdekében.

Jegyzetek

1. Cropley,A.J. - Dave, R.H.: Lifelong Education and the Training of Teachers /A permanens önmüvelés és a tanárképzés/ Hamburg-London, 1978. UIE XXIV 245 p.

   Falus Iván: A pedagógus tevékenységének sajátosságai Pedagógiai Szemle, 1979. 12.sz.

   Kelemen László: A pedagógusképzés modellje,strukturája Pedagógusképzés, 1979. 2.sz.

   Ladányi Andor: A tanárképzés továbbfejlesztése, problémák, feladatok I-II.
   Felsőoktatási Szemle, 1980. 7-8.., 9.sz.

2. Golnhofer E. - M.Nádasi Mária: A pedagógus tevékenysége az egyéni munka tervezésében és irányitásában Veszprém, 1980. OOk, 121.p.

3. Golnhofer E. - M. Nádasi M.: Felhasználási Utmutató "A pedagógus tevékenysége az egyéni munka tervezésében és irányitásában" cimü munkatankönyvhöz Veszprém, 1980. OOK 15 p.

4. Falus Iván: Mikrotanitás Bp. 1975. OOK 42 p.

5. Ezuton is köszönjük Szünstein Miklósné igazgató és a tanfolyamon résztvevő kollégák aktiv közremüködését

6. Köszönjük Fülöp Péter oktatástechnológus és az irányitott önképzési tanfolyamon résztvevő kollégák aktiv közremüködését.

7. Egy fő ugy látta, hogy az ismeretek alkalmazásában nem vitte előbbre a tanfolyam. Itt kell megjegyeznünk, hogy ez a pedagógus napi munkájában nagyon jó szinten és tudatosan valósitotta meg a differenciálás különböző formáit. Erről óralátogatásaink során győződtünk meg.

Dr.PAPP JÁNOS
intézetvezető főiskolai tanár
Bessenyei György Tanárképző Főiskola

NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZETÜNK MÜKÖDÉSÉNEK TAPASZTALATAI ÉS TANULSÁGAI

Szervezeti integráció

Intézetünket a 35.391/VI./1972. MM.sz. rendelet hozta létre Pedagógiai és Pszichológiai Intézet néven. A városunkban /Nyiregyházán/ müködő Tanitóképzővel 1970-ben végrehajtott egyesités kétéves tapasztalata alapján az a nézet erősödött meg mind a helyi, mind a felsőbb vezetésben, hogy "egyelőre" legjobb megoldás, ha a tanitóképző mint önálló tanszéki egység az intézetünkhöz kapcsolódik. Indokolttá tette ezt az intézkedést többek között az, hogy legtöbb órában az igy létrehozott intézet oktatói foglalkoztak a tanitóképzős hallgatókkal, továbbá, hogy az uj helyzetben a tanitóképzés presztizsének megvédése és szakmai erősödése inkább várható volt az integrációtól, mint a létszámban harmadára csökkent, csupán tantárgypedagógusokból álló tanitóképzős oktatói kartól, akik érdeklődési körük miatt szintén szivesen kapcsolódtak a Neveléstudományi Intézethez. Az uj körülmények és feltételek között kialakult egységet az MM. 36.340/1973. sz. rendelkezése Neveléstudományi Intézet néven hozta létre. A rendelkezés értelmében mindegyik tanszék /Pedagógia, Pszichológia és Tanitói/ megtartja önállóságát, eddigi hatáskörét. Az intézet létrehozását a pedagógia, valamint a pszichológia tudományokban jelentkező ujabb igények is indokolták. Az intézetben főiskolánk minden eddiginél nagyobb szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai bázisa összpontosult, magasabb szintü integrált egység jött létre, amelyik az egységes

szemléletü általános iskolai pedagógus: tanár és tanitóképzést tekintette feladatának. Az adott helyzetben erre annál is inkább szükség volt, mert a tanitóképzősök a hallgatók létszámának kb. 1/5 részét alkották, s igy a fuzió kezdeti szakaszában a tanitóképzős hallgatók zökkenőmentes beilleszkedésében az intézetre nagy feladat hárult.

Az intézet dolgozóinak jelenlegi létszáma 39. /Pedagógiai Tanszék 16, Pszichológia Tanszék.9, Tanitói Tanszék 10, továbbá 3 adminisztrátor és 1 technikus./

Ma, 9 év távlatából ugy itéljük meg, hogy az integrálás helyes döntés volt, mert annak mind az objektiv, mind pedig a szubjektiv feltételei egyaránt biztositva voltak. Ez a körülmény kedvező légkört teremtett a kezdeti nehézségek leküzdésében is. A fejlődés ütemét és a tartalmi munka erősödését mérlegelve szerencsésen alakult az intézet fentebb jelzett két szakaszban történő szervezése is. Ezt azért hangsulyozzuk, mert számunkra az intézetté válás nem csak azt jelentette, hogy az eddigi Neveléstudományi Tanszék oktatóit két tanszéki /Pedagógia és Pszichológia/ egységekre bontottuk; illetve hogy a Tanitói Tanszéket magunk mellé vettük, hanem azt, hogy az uj keretet alkotó különálló egységek jobb lehetőséget kaptak a szakban való alaposabb elmélyülésre, szaktárgyi specializálódásra, s vele együtt az elmélyültebb szakjellegü tudományos munkára is. Az egység megvalósitását tehát nem formai, hanem lényeges tartalmi jegyekben kerestük.

Az integráció tartalmi vonatkozásai

Mindjárt az intézeti élet kezdeti sodrában kitünt, hogy az eddiginél jóval kedvezőbb lehetőség nyilik a célszerü munkaerőgazdálkodásra. Ezért az oktatásgazdasági szempontot is szem előtt tarťva, az oktatás érdekének megfelelően tanszéki hovatartozástól függetlenül az intézet legalkalmasabb oktatóját állitjuk a szükséges posztra a különböző feladatok elvégzésére, pl.: komplex szemináriumok vezetésé-

re, felvételi és államvizsgáztatásra, tanácsadó tanári munkára, speciálkollégiumok vezetésére, speciális tárgyak /pl. korrekciós nevelés/ stb. oktatására.

Az intézeti vezetés a kiindulás szakaszában legfontosabb feladatának tekintette, hogy az uj szervezet számára a pedagógusképzés érdekeit szorosan szem előtt tartó, adekvát oktatási-képzési-nevelési, tudományos és közéleti feladatokat jelöljön meg. Kezdettől fogva nagy gondot fordit a tanszékek közötti tartalmi integráció szervezésére, és az intézményen belül optimális pedagógiai légkör kialakitására, a pedagógiai, pszichológiai és módszertani studiumok, valamint az iskolai gyakorlatok egységes hatásának biztositására, és a hallgatók komplex szemléletének alakitására.

Az egységes és hatékonyabb képzés érdekében kezdetben különösen nagy gondot forditottunk a tanitóképzésre. Az eredmény elérésében a döntő hatást az biztositotta, hogy az intézet oktatói többségükben jelentős tanitóképzési gyakorlattal rendelkező személyek voltak, akik nagy mértékben hozzájárultak a tanitóképzésben már kialakult képzési és nevelési módszerek hagyományainak megőrzéséhez /magasszintü hivatástudat, nevelésközpontu szemlélet, a társadalmi feladatok iránti érzékenység, világnézeti, pedagógiai és pszichológiai kulturáltság stb./, sőt a lehetőségekhez mérten ennek általánossá tételéhez, illetve módositott formában való megerősödéséhez. Az egységes pedagógusképzés koncepcióját szem előtt tartva logikából, általános pszichológiából, neveléselméletből, neveléstörténetből és közoktatáspolitikából közös előadásokra került sor. Többek között ezzel is elősegitettük, hogy a fuzió utáni 2-3 tanévben a tanitó szakosok kisebbségi érzése megszünt, a tanár-szakos hallgatókkal egyenlő ranguakká váltak, sőt erősebb hivatástudatukkal kedvezően hatottak a tanár-szakos hallgatókra is.

A komplex pedagógiai szemlélet formálása és a tani-

tási-tanulási folyamat irányítására való felkészités érdekében évről-évre feladataink között szerepel a gyakorlati képzés tapasztalatainak megvitatása, az elmélet és a gyakorlat egységének illetve hiányának elemzése, a pedagógiai, pszichológiai, ideológiai, a tantárgypedagógiai és a szaktárgyi integráció kérdéskörének vitája stb. Intézeti határozatot hoztunk és ennek eredményeképpen ma már általánossá vált, hogy a különböző szaktárgyakban létrehozott iskolai gyakorlati team-ek tagjai /a szakvezető, a tantárgypedagógus, a pedagógiai és pszichológiai és a marxizmus tanszéki oktató, valamint az oktatástechnológus/, egységes követelményrendszer kialakitásán dolgoznak. Az iskolai gyakorlati munkacsoport /team/ vezetője, irányitója a gyakorlóiskolai szakvezető tanár. A csoportba tartozó oktatók feladata a logikai, pedagógiai, pszichológiai elvek érvényesitésén tul a képzési szempontok egyeztetése, továbbá a hallgatók minél többoldalu ösztönzése tanult ismereteik komplex alkalmazására. A team-et egyuttal az egységes pedagógiai és pszichológiai terminológia kialakitásának, valamint a szakvezetői és oktatói továbbképzés egyik eszközének tekintjük. Eddigi tapasztalataink szerint a team-es rendszerben jól megvalósitható az elmélet és a gyakorlat integrációja, ugyanakkor az oktatók és a hallgatók is lemérhetik az előző félévben elsajátitott ismereteik /tudás/ szintjét és hiányosságait. Ugy itéljük meg, hogy a továbbiakban is a team-es rendszerrel tudjuk hallgatóinkban leginkább kialakitani iskolai gyakorlati munkájuk kritikusabb értékelésének képességét, a sikerek és sikertelenségek okainak feltárását, oktatói és nevelési tevékenységük elemzésének igényét és eredményes megvalósitását.[1]

Az intézet tervében szereplő egységes képzési és nevelési elvek megvalósitásának egyik hatékony formája a Nevelési Bizottsággal való együttmüködésünk. Közös vita után az intézet vezetői és az oktatók hatékonyan közremüködtek a tanácsadó tanári munka eszmei, világnézeti és pedagógiai

követelményrendszerének kialakitásában, sőt szervezésében és gyakorlati kiépitésében is. Ugyancsak a hallgatók nevelésének intézményi szintü integrációját kivántuk elősegiteni: A Kollégiumi Szabályzat nevelési követelményei és Az I. éves hallgatók beilleszkedésének főbb problémái stb. témák közös intézeti és nevelési bizottsági vitájával, és az azokon hozott határozatok megvalósitásával.

Kiemelt feladatunknak tekintjük a napközi otthoni munkára való felkészitést. Az a tapasztalatunk, hogy a szakos hallgatók idegenkednek, többen teljesen elzárkóznak attól a gondolattól, hogy majd napközi otthonban dolgozzanak. Javasoljuk, hogy a napközi otthonok káderállományának pótlását elsősorban a tanitóképzős hallgatók soraiból lehet és kell biztositani. Többéves tapasztalataink alapján ők azok, akik szivesen vállalják ezeket a feladatokat. Még azt is elmondhatjuk, hogy természet- és társadalomtudományi tárgyakból jó, vagy legalább közepes szintü érettségivel rendelkező tanitóképzős hallgatók az egyes szaktárgyakban is /orosz, matematika, kémia, magyar nyelv és irodalom stb./ több segitséget tudnak és hajlandók nyujtani a napközis foglalkozásokon a tanulóknak /s ez tervszerü képző munkával még fokozható/, mint a szakos hallgatók. Szükségesnek tartjuk hangsulyozni, hogy szemléleti és egyben képzési hiba, hogy a szakos hallgatók általában elzárkóznak a más szaktárgyak munkájába való "beavatkozástól", segitségnyujtástól.

Az intézet keretében megerősödött Pszichológiai Laboratóriumunk felszerelése, továbbá az ellenőrző berendezéssel gazdagitott Pedagógiai-Uttörő és Honvédelmi Kabinetünk, valamint a matematika szaktanterem /tanitói szakos hallgatók részére/ jó lehetőséget nyujtanak hallgatóinknak ahhoz, hogy sajátos képzési feladataikat minél hatékonyabban teljesitsék. Ilyen irányu javaslataink eredményeképpen jelentősen gazdagodtak képmagnós és diafilm-készletünk,

kérdés- és feladatsoraink. Mindezek az oktatástechnikai eszközök a modern oktatástechnika segitségének egyre gyakoribb igénybevételét reprezentálják a hallgatók előtt. Tovább szaporodtak a mikrotanitások képmagnós felvételei, amelyek mind a hallgatók, mind pedig az oktatók között egyre nagyobb érdeklődésre tartanak számot.

Kabinetünk ad helyet a kizárólag hallgatói szervezéssel és irányitással müködő mozgalmi szervezetnek az: Ifiklubnak. Hagyományos rendezvényeik többek között: az Őrsi hagyományalapitás, ápolás: Őrsi alapitólevél: Környezetvédelmi őrjárat stb. A győrtes őrsöket az Ifiklub a tavaszi szünetben táboroztatja. A pályázat anyagából az uttörők és a hallgatók részére kiállitást rendeznek. Az 198o. évi "Zsákbamacska" rádiós vetélkedő 1. és 2. helyezést elért őrseit a mi hallgatóink készitették fel. A győztes őrsök és a hallgatók közös programja a rádió szilveszteri uttörő kabaré müsorába is bekerült.

A képzési elv pedagógiai egységét kibővitett intézeti értekezletekkel is igyekeztünk biztositani. Igy került sor pl. A nevelési módszerek világnézeti jellege c. téma vitájára Dr.Werner Dort jénai professzor bevezető előadásával. Intézeti értekezleteink témái voltak még: Az 1978-as tanterv nevelési alapelvei; A személyiség mint általános lélektani probléma; A személyiség megismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai, továbbá: A pedagógus személyiség fejlesztése a pedagógiai tárgyak folyamatában; A didaktika oktatása és az uj tanterv kapcsolata c. témakör Dr.Nagy Sándor /ELTE/ vezetésével. A tanulók ismereteinek minősége és azok pszichológiai szemléletü kutatása c. téma Dr.sc. Pippig /Zwickau/ professzor vezetésével; A pedagógiai tárgyak integrált oktatásának lehetőségei cimü témakör pedig Dr.Boros Dezső /KLTE/ vitainditó előadása alapján.

Az intézeti keret mind tartalmi, mind mennyiségi szempontból a tudományos kutató munkához is nagyobb lehető-

séget biztosit, mint a tanszéki szervezet. Célszerünek mutatkozott pl. hogy a főiskolánkon 6 különböző témában folyó - a 6. sz. főirányhoz tartozó kutatásokat - mint pl.: A természetismeret egybehangolt oktatása c. téma kutatása a Fizika, a Tanitói és a Pedagógiai Tanszék néhány oktatójának bevonásával; A pedagógusképzés c. téma kutatása a KLTE Pszichológiai Tanszékével közösen; A cigánytanulók beilleszkedésének kutatása a Szabolcs-Szatmár és Heves megyében stb. témákat az intézetvezető koordinálja és irányitsa. Tudományos kutatómunkánk eredményességét igazolja, hogy az intézet megalakulása óta 9 egyetemi doktori és 1 kandidátusi disszertáció készült. A publikációs munka is kedvezően alakult.

A tudományos kutató munkáról szólva arról is említést kell tennünk, hogy rendszeresen folyik a hallgatók felkészitése az Országos Tudományos Diákköri Konferenciára. A hallgatók tudományos kutató munkára való felkészitése érdekében kutatásmódszertani speciálkollégiumot inditottunk. A XIV. Országos TDK-ra 15 hallgatónk pályázatát küldtük el, és 1o dijat kaptunk. A XV. OTDK-ra 20 dolgozatot küldtünk be, és 4 országos nivódijat nyertünk.

Az intézet oktatói országos szintü társadalmi és közéleti feladatok megoldásában is részt vesznek. Oktatóink rendszeresen bekapcsolódnak a különböző megyei /Borsod, Hajdu és Szabolcs/ továbbá a Debreceni Akadémiai Bizottság, valamint országos /Pedagógiai Társaság, TIT, stb./ programokba, gyakran mint előadók is. Immár hagyományosan részt vállalunk a területünkhöz tartozó három megye Továbbképzési Kabinetjeinek munkájába, ami részint a komplex továbbképzésben való közremüködésben, részint a nevelési tárgyu értekezletek témáinak előkészitésében és az előadások megtartásában, továbbá az oktató munka ujabb területeinek, vivmányainak ismertetésében valósul meg.

A helybeli Mezőgazdasági Főiskola 17, repülőgépveze-

tőket képző munkatársa részére az 1978-79-es tanévben intézetünk oktatóinak bevonásával a pedagógia és a pszichológia témaköreiből összeállitott két féléves tanfolyamot tartott, azzal a céllal, hogy a repülőgépvezetők képzését irányitó kartársakat felkészitsük a hallgatókkal való helyes bánásmódra, az alkalmazható pedagógiai eljárásokra, a helyes oktatási és nevelési módszerekre. Többségében intézetünk oktatói közül kerülnek ki a főiskolánkon müködő esti tagozatos óvónőképző oktatói is.

A szakmai előrehaladás, gazdasági, politikai és müvelődési látókör fejlődése érdekében intézetünk több külföldi intézménnyel tart kapcsolatot. Szerződésben is biztositott jó kapcsolatunk van a Zwickaui Tanárképző Főiskola, az Usti nad Labem-i Főiskola és az Ungvári Állami Egyetem Pedagógiai Tanszékeivel. Rendszeres levelezési és konzultálási kapcsolatunk van a Jénai Egyetem Pedagógiai Szekciójával. Kialakulóban és szeveződőben van kapcsolatunk a Rzeszowi Főiskolával. Külföldi intézményekkel való együttmüködésünk szervezését, irányitását - beleértve a kiküldetést és a vendégek fogadását is - intézeti szinten oldjuk meg, s ezeket az intézetvezetés szervezi.

A fentebb ismertetett oktató-nevelő-képző, tudományos és közéleti munka végzéséhez optimális lehetőséget biztosit a széleskörü intézeti demokratizmus, valamint főiskolánk más tanszékeivel kiépitett jó kapcsolat.

Az intézeti feladatokat a tanszékvezetők a tanév elején megbeszélik, a határidőkben megállapodnak. Az intézetvezető által elkészitett munkatervet a tanszékek megkapják.

Ujabb célok, feladatok

Munkánk különböző területeit értékelve megállapithatjuk, hogy jelentősen előre léptünk az iskolai gyakorlati képzés javitásában és némileg az oktató-képző munkában érvényesitendő egységes szemlélet, egységes követelményrendszer

kialakitásában. Szembetünően erősödött a tudományos kutató intenzitása, de fejlődnünk kell a kutatás irányitásában, koordinálásában, a szaktárgyi témák komplex vizsgálatában. Erősitenünk kell az intézet alkotó, formáló, kisugárzó hatását főiskolánkon. Ehhez vezető legfontosabb kötelességünk a pedagógia és a pszichológia témaköreinek egyre magasabb szintü integrált tárgyalása, a tantárgyi merevségek fellazitása. Ugyanis nem az a hiba, hogy kevés pedagógiai és kevés pszichológiai ismeretet tanitunk, hanem hogy a szaktárgyak sajátos elméleti rendszere jut uralkodó szerephez, s igy a komplexitás, az ismeretek szintetizálása a hallgatók számára nehézzé válik, esetleg nem is kerül rá sor. Erősitenünk kell továbbá a tanszékek közötti kapcsolatban a pedagógiai és a pszichológiai terminológia egységes használatát, és ennek az iskolai gyakorlati munkában való következetes megvalósitását. E cél elérése érdekében tovább kell erősitenünk a tantárgypedagógusokkal való szoros együttmüködést. További fontos kötelességünk a gyakorlóiskoláinkban dolgozó szakvezetők és az intézeti oktatói kar egységes pedagógiai szemléletének kialakitása.

Meggyőződésünk szerint a fentebb jelzett különböző feladatok elvégzése, azok szervezeti és alkalomszerü közös megbeszélése, az eredmények és a hiányok jelentős mértékben hozzájárultak az intézeti közösség formálásához. Ezt azonban nem tartjuk kielégitőnek. Intézeti hagyományokról, szorosabb intézeti egységről, intézeti kollektiváról ugyanis egyelőre még nem beszélhetünk. Ezeknek a már meglévő alapokra történő ráépitése és további erősitése a következő évek feladata. Egyelőre még a tanszék az alapvető egység, azonban a fentebb vázolt célok és feladatok eredményes megvalósitásához az eddiginél sokkal hatékonyabban, magasabb szinten lehet és kell kialakitani az intézeti kollektivát is. A tanszéki hatáskörök egy részének a megszüntetésével az intézetnek autonom, átfogó és irányitó szervezetté kell

erősödnie. Ennek érdekében tovább kell erősiteni az intézeti tagok közötti kapcsolatot, az összetartozás tudatás és a közös felelősséget.

JEGYZET

1. Vö. Papp János: A hallgatók felkészitése a tanitási-tanulási tevékenység irányitására az iskolai gyakorlati képzés folyamatában.
/Magyar Pedagógia 1981/1. 39-48.o./

SZÖVÉNYI ZSOLT
osztályvezető
Müvelődési Minisztérium

PEDAGÓGIAI GYAKORLATOK A TANITÓKÉPZÉSBEN

Az 1980/81-es tanévben bevezetett tanitóképzős tanterv az első félévben heti egy órás időkeretben ir elő egyéni pedagógiai gyakorlatot és a második félévben heti két órát biztosit a pedagógiai gyakorlatokra.

Miért volt szükség a gyakorlati képzés ilyen bővitésére? Mi a tartalma és rendeltetése az elsőéves pedagógiai gyakorlatoknak? Hogyan illeszkednek ezek a gyakorlatok a tanitóképzés rendszerébe, mennyiben épitkeznek hagyományainkból?

Ezekre a kérdésekre szeretnénk válaszolni a következőkben. Mind az oktatók, mind pedig a hallgatók régóta megfogalmazott igénye, hogy a képzés kezdetétől szorosabb legyen a jelöltek kapcsolata a leendő munkaterülettel: az iskolával, a gyerekekkel. A jelöltek régóta hiányolják, hogy kevés felkészitést kapnak a tényleges iskolai gyakorlat teljes feladatrendszerére a képzés nem nyujt segitséget ahhoz, hogy saját személyiségükkel hogyan felelhetnének meg jobban a nevelői feladatoknak.

Az 1976-os tanterv a képzés első harmadában csak néhány fő-kollégiumhoz kapcsolódó hospitálást biztositott mindössze 6 órában.

A gyakorlati képzés egészét, annak irányultságát elemezve az az érzésünk, mintha azt az elméletet - az elvont pedagógiai-pszichológiai megismerést követő - iskolai, pedagógiai gyakorlat jellemezné.

Ez olyan vonása a képzésnek, amely eredményeket hozott és továbbiakban is erősitendő, de mostanában mintha

kevésbé mernénk a gyakorlathoz, a gyakorlati képzéshez ugy közeliteni, mint a pedagógiai megismerés forrásához, mint kiindulóponthoz, amelyből a későbbiek során az elméleti képzésünk is épitkezhet. Az 1978-ban kidolgozott uj Uttörővezetőképzési tematika az első kezdeti lépés volt a gyakorlat uj értelmezésében. Az uttörővezetés képzési rendjében az ifi-vezetői gyakorlat megelőzi mind a neveléselméleti, mind az uttörőmozgalmi elméleti képzést.

A hetvenes évek tanitóképzést érintő intézkedéseiből emeljünk ki néhány olyan változást, amelyek jelentősen befolyásolták a képzést és ezen belül a gyakorlati képzést. A jelentős hallgatói létszámemelkedés együtt járt a fokozott oktatói terheléssel. Nehezen volt fenntartható a gyakorlati képzésnek az a klasszikus gyakorló tanitási rendje, amelynek keretében egyaránt szerepet kapott a szaktanszéki metodikus, a pedagógia-pszichológia tanára és a gyakorló iskolai szakvezető. Az 1976-os tanterv bevezetésével a gyakorlóiskolai szakvezetőé lett az elsőrendü felelősség az iskolai gyakorlatokban. E szükségszerü döntés következménye a gyakorlati képzésben a szaktanszékek háttérbe vonulása és ezzel együtt sokszor az általuk képviselt - nem elsősorban a tantárgy oktatásához kötődő pedagógiai, pszichológiai - elemzési, értékelési szempontok is visszaszorultak, elhalványodtak.[1]

A szakkollégiumi képzési rend bevezetése is erre az időszakra esik. A szakkollégiumi képzési rend körül kialakult értelmezési zavarok, a "szakos jelleg" erősitése is abba az irányba hatott, hogy a gyakorlati képzésben is erősebbé vált az odafigyelés a szaktárgyi kérdésekre.

Ebben az időszakban jelentkezik a képzésben az oktatástechnika teljes apparátusával, épülnek ki a ZTV rendszerek. A technikai eszközök legelőször találják meg helyüket a didaktikai - szakmódszertani felkészités rendjében. Lassubb és alacsonyabb hatásfoku a felhasználás a gyakorlati

képzés területén, bár a ZTV rendszerekkel a gyakorlati képzést kivántuk erősiteni.

S ha a tapasztalatszerzés szándékával tekintünk a külföldi pedagógusképzési rendszerekre, feltünik, hogy a hagyományos iskolai tanitási gyakorlatok mellett a képzésben olyan gyakorlatok is helyet kapnak, amelyek a pedagógiai mesterség bizonyos komponenseinek kialakitását a pedagógiai képességek fejlesztését célozzák a mikrotanitásos eljárásokkal vagy az un. szociális tréningekkel.[2]

A pedagógiai gyakorlatok illeszkedése a képzési rendszerbe

Az előzőekben megfogalmazott kérdésekre adandó válaszként kapott helyet a gyakorlati képzésben a pedagógiai gyakorlat. E gyakorlatok esetében is - mint pl. az anyanyelvi képzésben - a tantervi célkitüzés és követelmény azonos és kötött. A programok felépitésében, a módszerek és formák megválasztásában az egyes intézmények személyi és tárgyi feltételeihez igazodva kell a leghatékonyabb utat megválasztani.

Az első félévben az alapvető célunk, hogy a jelöltek minél több személyes tapasztalatot gyüjtsenek az iskoláról; minél több élményük legyen a tanulókról; találkozzanak és kerüljenek kapcsolatba tanulókkal, pedagógusokkal: az iskolával. Formailag ez a találkozás lehet egyéni vagy csoportos hospitálás. Minél több olyan valós feladatot kell adni a jelölteknek, amelyben alkalmuk nyilik önmaguk megismerésére és tanulókkal való együttmüködésre. Lehetőséget biztosit erre például a szünetekben az ügyeleti feladatkör ellátása, a napköziben vagy őrsi foglalkozáson mese olvasása, dal vagy játék megtanulása. Az iskolákban számtalan olyan tevékenységi kör, részfeladat van, amelyet a jelöltekre nyugodtan bizhatunk. A feladatok pontos körülhatárolásával pedagógiai-pszichológiai elméletek nélkül is eredményesen tudnak a jelöltek közremüködni. A feladatrendszereken keresztül a pedagógiai tapasztalás megszervezése a neveléstu-

dományi tanszékek és a gyakorlóiskola szoros együttműködését feltételezi.

A <u>második félévi</u> gyakorlatok szorosan épülnek az első félévben szerzett élményekre, gyakorlati ismeretekre, de szinhelyük nem a gyakorlóiskola, hanem egy-egy tanulmányi csoport. Itt lényegében a hallgatók tapasztalataiból, iskolai élményeiből kiindulva, azok tudatositásával meghatározott eljárásokat, a <u>pedagógiai mesterség</u> elemeit elemezzük és gyakoroljuk. Ezeken keresztül formáljuk a tanitójelöltek szemléletét, pedagógiai attitüdjeit.

Fontosnak tartjuk előljáróban a pedagógiai gyakorlatok és a hivatásra nevelés kapcsolatát kiemelni. Gyakran jogosan kérjük számon kiválasztási, felvételi rendszerünktől a pedagógiai rátermettség vizsgálatát, a tanitói pályára való alkalmasság eldöntését, szelekciós szempontként való érvényesitését. Ugy gondoljuk, hogy az elsőéves gyakorlatok a pályaalkalmassági szempontok érvényesitésére kiváló lehetőséget adnak. E gyakorlatokon a pályaalkalmasság elsősorban nem mint szelekciós kritérium szerepel, hanem mint diagnosztizáló eljárás amelynek alapján tervezhető az egyénekre lebontott fejlesztő program. Talán e ponton is megragadható a tanitói hivatásra nevelés lényege.

A hallgatók nevelői énjének pedagógiai képességeinek megismerése a kiindulópont a pályára történő felkészitéshez, a pedagógus szocializációs folyamatának szervezéséhez.

Ezt a lehetőséget kapták meg a gyakorlatokkal a nevelés-tudományi tanszékek. Ezek után már szervezési kérdés, hogy az első félévben gyakorlatot irányitó kolléga hogyan kapcsolódhat a csoporthoz, illetve csoportjához a képzés további szakaszában, hogyan koordinálható a képzés, a tanitóvá válás folyamata a szakmódszertanosokkal és a gyakorló iskolai szakvezetőkkel.

Az első éves pedagógiai gyakorlatokban a döntő a jelölt pedagógiai viszonyulása a feladatokhoz, a tanulók-

hoz, kollégákhoz, a megnyilvánuló pedagógus magatartás, annak tudatositása, értékelése és esetleges korrekciója.

Az ilyen tipusu pedagógiai gyakorlatokat fejleszthetik tovább a szakmódszertanosok és szakvezetők a tantervi és nevelési követelményeket érvényesitő iskolai gyakorlatokban.

A pedagógiai gyakorlatok tartalmáról és módszereiről

A pedagógiai gyakorlatok tartalmi és módszertani kérdéseinek körülhatárolására az 1978/79-es tanévben indult kisérleti oktatás a Budapesti Tanitóképző Főiskolán dr.U. Komoly Judit, Gádor Anna és Szövényi Zsolt vezetésével.

A kisérleti oktatás tapasztalatait azzal a nyitottsággal adjuk itt közre, hogy bizonyos tartalmi és módszertani kérdésekben további vitára van szükség.

Célunk a tanitói személyiség alakitása, a pedagógiai mesterség és képességek fogalomkörébe vonható eljárások tudatositása, elsajátittatása.

A gyakorlatok segitséget adnak ahhoz, hogy a hallgatók megismerjék önmagukat, mint pedagógusjelölteket; módszereket, eljárásokat sajátitanak el, amelyek szükségesek a tanulók megismeréséhez és gyakorlatot szereznek a pedagógiai folyamatok szervezésében, konfliktusok megoldásában és értékelésében.

E gyakorlat pedagógiai gyakorlat és ez határozza meg a jellegét, azonban az elmélet szempontjából szociálpszichológiai megalapozásunak kell tekintenünk.[3] Kiinduló gondolatunk a nevelőhatás, mint társadalmilag meghatározott elvárás, amelyenek meg kell felelni a pedagógusoknak és amelynek a pedagógusképzés szocializációs folyamatában fel kell készülni.

Ahhoz, hogy a nevelőhatás érvényre jusson a nevelő és a nevelt viszonyában kapcsolatnak - interakciónak - valamiféle inter- vagy multiperszonális kapcsolatnak kell megvalósulni. E kapcsolat során jön létre a tartalmakat

közvetitő kommunikáció. A kommunikáció egyaránt megvalósulhat a verbális és non verbális csatornákon, valamint egyaránt történhet a direkt és indirekt formában. A kialakult kapcsolatban vannak olyan megnyilvánulások, amelyek a kapcsolatot, annak tartalmát, a partnerek közötti viszonyt minősitik és ezeket a metakommunikáció fogalomkörébe soroljuk.

A metakommunikativ megnyilvánulások - a gesztusok, az arckifejezés, a fizikai közelség, a beszéd ritmusa, erőssége, hangsulya, szinezete, a mozgás- és ezek felfogása hozzásegit ahhoz, hogy bele tudjuk élni magunkat a velünk kapcsolatban lévő lelkiállapotába, meg tudjuk érteni annak emócióit, inditékait és törekvéseit. Egyszóval, hogy a pedagógiai alaphelyzetben kialakuljon az empátia.[4]

Az empátia, a beleélés segitségével tudjuk jobban megérteni a tanulókat. Ez ad eszközt a megismeréshez és a pedagógiai folyamat szervezéséhez. A kommunikáció és az empátia eredményeként feldolgozott élmények és ismeretek alapján tudunk megfelelő, a velünk kapcsolatban lévők diszpozicióját is figyelembe vevő nevelési stratégiát kidolgozni, eredményes nevelőhatást kifejteni. A pedagógiai hatás társadalmi meghatározottságából kiindulva e gondolati soron keresztül jutunk el a nevelői hatás megvalósitásáig. A kommunikáció, metakommunikáció, az empátia és nevelői tevékenység vázolt rendje adja a gyakorlat elméleti kiindulását és a konkrét gyakorlatok felépitésének rendező elvét.

Ugy gondoljuk, hogy a nevelési szituációk ilyen modellszerü megközelitése nem mond ellent a közösségről, a közösségi nevelésről alkotott neveléselméleti ismereteinknek, hanem inkább hozzásegit a folyamat megértéséhez, a hatékonyabb gyakorlat megszervezéséhez.

Az előzőekben megnevezett interakció, metakommunikáció és empátia azok a főbb fogalmi körök, amelyekre a pedagógiai gyakorlatok feladattipusai tervezhetők.

A kapcsolat-alakitás képességét meghatározónak tartjuk minden pedagógiai folyamatban. A gyakorlatok során ezt különböző szituációkban és fokozatokban épitjük, illetve fejlesztjük. A hallgatók először saját korcsoportjuknak megfelelő esetekben veszik fel egymással a kapcsolatot, /pl. riporterként interjut készit egyik társával, miért választotta ezt a hivatást vagy KISZ alapszervezeti gyülést indit meghatározott témában/.

A következő fokozatot az jelenti, amikor a pedagógiai szituációban a jelöltek más szerepeket játszanak, pl. tanár-tanár, tanár-tanuló, tanár-szülő. Itt is feladat a meghatározott szituációban a kapcsolat felvétele /pl. tanitási óra kezdése, kapcsolat alakitása a tanulókkal folyosóügyeletben/.

A fejlesztés harmadik fokozatában - a félév utolsó harmadában - a már természetes körülményeket szimulálva általános iskolás tanulók is részt vesznek a gyakorlatokon. Itt a nevelői feladat, a kapcsolatteremtés is már valós környezetben zajlik /pl. ismeretlen tanulóknak játéktanitás/. A gyakorlatok másik vonulatát a metakommunikációra összpontositó gyakorlatok, a non-verbális csatornák tudatositása és e csatornákon érkező jelzések érzékelésének kifejlesztése adja. A kinetika, a mozgásos kommunikáció - a mimika, a gesztus és a beszéd előzőkben emlitett sajátosságai itt a megfigyelés tárgyai. E feladatkörben olyan gyakorlatok képzelhetők el, mint egy zajos osztály elcsititása beszéd nélkül, vagy egy tanulónak cimzett utasitás adása hang nélkül, egy puskázó diák leleplezése. De ide sorolhatók a különböző érzelmek megjelenitése egy adott szöveg felolvasásakor, vagy egy osztályközösség eredményeinek értékelése különböző érzelmi telitettséggel. E gyakorlatok során is végigjárhatjuk az előzőekben vázolt fokozatokat. Lényeges törekvés, hogy a jelöltek önmagukat kongruensen tudják kifejezni és ezáltal a nevelői magatartás hitelességét erősitsük. Ugyanakkor ki kell fejlesz-

teni azt a képességet, hogy a jelöltek ezeket a jelzéseket a tanulók megnyilvánulásaiban is észrevegyék és értelmezni tudják. Ilyen értelemben a metakommunikációs gyakorlatok már átvezetnek az empátiás képességet fejlesztő gyakorlatokhoz. Mindazon szempontok, amelyeket az előzőekben emlitettünk, ezekre a gyakorlatokra is érvényesek, azzal a továbbfejlesztéssel, hogy itt már tanulói szerepeket tudatosan alakitanak a jelöltek.

A neveléslélektani szakirodalom felhasználásával tanulói viselkedési tipusokat - szorongó, kreativ, aktiv stb. - rajzolunk meg és állapitjuk meg jellemző magatartás megnyilvánulásaikat.

A jelölteknek egyrészt ezeket a tipusokat kell megalkotni, majd egy pedagógiai szituációban eljátszani, illetve a tanitó szerepkörét játszó hallgatónak a tipusokat kell felismerni és reagálni megnyilvánulásaikra. A tanulói szerepek átélése, eljátszása hozzásegitheti a jelölteket e tipusok felismeréséhez, megértéséhez.

E gyakorlatok során a pedagógus szerepkörében megjelenő hallgató saját pedagógus egyéniségét adja, amelynek értékelése az elemzések alkalmával történik. A szerepjátékokra épülő gyakorlatokra akkor érdemes sort keriteni, amikor már a csoport légköre oldott, az indulási feszültségektől mentes.

A gyakorlatok feladatkörei nem merev egymásutániságot jelentenek. Hogy mikor melyik tipusu gyakorlati feladat kerülhet sorra ezt a csoport fejlettsége alapján a vezető határozza meg.

Gyakorta találkozhatunk azzal a jelenséggel, hogy a hallgatók hoznak egy pedagógiai szituációt, konfliktust és ennek megbeszélése során derül ki, hogy az adott magatartás-problémából célszerü volna egy tantestületi vitát, vagy egy családlátogatási szituációt eljátszani. Ilyenkor a gyakorlatvezető a pedagógiai történésre adaptálja eredeti elképzelését, és az elemzés során hivja fel a hallgatók fi-

gyelmét a megfelelő szempontokra.

A gyakorlatok vezetési módszereire is példát adhat az előző eset. Az egyes feladatokhoz pedagógiai szituációkat vagy rövid mikrotanitásokat tervezünk. /Itt a mikrotanitás fogalmát tágabb értelemben használjuk és vele nemcsak egy-egy didaktikai képesség fejlesztésére irányuló tanitási szakaszt, hanem a tanitási óra egy jól körülhatárolt - didaktikai vagy nevelési feladatok által meghatározott - részét értjük, amely során realizálhatók az általunk megfogalmazott pedagógiai célkitüzések./ A szituációkban és mikrotanitásokban a feladat, a konfliktus jellegétől függően adunk előzetes tájékoztatást és felkészitést a jelölteknek, illetve közösen készülünk fel a várható szerepekre.

A szituációk, mikrotanitások eljátszásakor juthat szerephez az AV technika, a képmagnón történő rögzités. Az elemzés alkalmával a felvételeken látottakat és az átélt élményeket hozzuk felszinre és elemezzük azokat. A képmagnós rögzités lehetőséget ad a kiindulási és a félév végi zárószint rögzitésére és egybevezetésére is. /Természetesena TV kiiktatható és hagyományos formában a rögzitő berendezés nélkül is elemezhetjük a szituációt./ Az elemzések megszabják a gyakorlat további menetét vagy a következő gyakorlat jellegét. Amikor a csoport megbeszéli a szituációt, a hallgatók - önmagukat beleélve a szereplők helyzetébe - fejtik ki nézeteiket és tárnak fel ujabb megoldási alternativákat.

A megbeszélések alkalmával minden, a hallgatókat érdeklő pedagógiai kérdés előjöhet és elő is jön pl. a testi fenyités, a kivételezés, az állandó rendbontók problémája. A hallgatók hozzák saját iskolai élményeiket, első félévi megfigyeléseiket. Ezeket a hallgatói felvetéseket be kell épiteni a gyakorlatokba - esettanulmány vagy vita formájában -, ezzel is erősitve a hallgatókban a pedagógiai probléma érzékenységét, a konfliktusos helyzetek felismerésé-

nek képességét.

A gyakorlatok alkalmával az aktivitás eltérő más foglalkozásokhoz képest. Itt minden jelölt valamilyen formában megnyilatkozik: vagy szerepet él át és játszik, vagy látott viselkedésről mond véleményt, értékeli társát vagy szemlélőként alakit ki önálló véleményt, azonosul egyik, vagy másik szerepkörrel.

Természetesen a hallgatói feladatok is eltérőek. Egyrészt a szakirodalom olvasása itt gyakorta egy-egy probléma felvetését, a pedagógiai gyakorlatot követi. Viszont előkészitő munkát is kapnak a jelöltek, akár pedagógiai szituációk megtervezésével, tanulói szerepkártyák megkonstruálásával, pedagógiai konfliktusok gyüjtésével, vagy felkészüléssel egy-egy szituáció eljátszására ill. mikrotanitásra.

Az eredményes gyakorlat-vezetés elengedhetetlen feltétele, hogy az oktatót, a gyakorlatvezetőt ne csak formálisan fogadja el a csoport. A klasszikus megfogalmazásu oktató-hallgató, kollegiális kapcsolat kell, hogy jellemezze a gyakorlat vezetését. Az oktató szembetalálja magát olyan belső csoport konlfiktusokkal, amelyek az ilyen tipusu gyakorlaton természetesen jönnek elő és, amelynek gyökere egy-egy hallgató egyéniségéből, a csoportban betöltött helyzetéből adódik. Ennek feloldása csak egy nyilt, őszinte, de az oktatási követelményeket szem előtt tartó pedagógus magatartással lehetséges. Ilyen légkörben érhető el a hallgatók őszinte, önmagukat adó pedagógiai megnyilatkozása, ilyen csoportlégkör alkalmas arra, hogy segitséget adjon az önismerethez és támpontokat adjon a tanitóvá váláshoz, alakitsa a pedagógus személyiséget.

xxx

Végezetül néhány szubjektiv megjegyzést tennék azoknak a tapasztalatoknak az alapján, amelyeket e tanév során az első éves hallgatók körében szereztünk és amelyek ta-

lán a további gondolkodásra ösztönöznek.

A jelenlegi időkeret nem biztositja azt a lehetőséget, hogy minden hallgatóval intenziv munkakapcsolat alakuljon ki. A csoportok nagysága is korlátozza a mindenkit aktivizáló, foglalkoztató, minőségi munkát.

Az első féléves gyakorlatoknak jobban kellene alapozni a második félév pedagógiai gyakorlatait. Több lehetőséget kellene biztositani - jobb szervezéssel -, hogy a jelöltek több személyes élményt szerezhessenek, közvetlen kapcsolatot teremthessenek az általános iskolai tanulókkal, jobban, pontosabban érzékeljék az iskola légkörét. Csak ez az aktiv megismerési folyamat - esetenként a főiskolára kerülést megelőző időszak "pedagógiai" tapasztalatai - eredményezhetik, hogy a jelöltek a pedagógiai hatások rendszerében felismerjék önmagukat, mint tanitójelölteket. Elinduljon az a tudatosodási folyamat, amelyben a jelölt önmagát pedagógusjelöltnek tekinti és személyiségével is ebbe az irányba fordul.

A korábbi, harmad éves hallgatókkal folytatott munka mássága e ponton rajzolódik ki élesen. A tanitói tevékenység, feladatrendszer, emberi viszonylatok, pedagógiai konfliktusok, megélt történések voltak. Ennek eredményeként a gyakorlat kevésbé igényelt direkt irányitást és a hallgatók által felvetett kérdések adták e gyakorlatok elevenségét, dinamizmusát.

Utaltunk az előzőkben a képzés keretét adó csoportban a közösségi légkör létének, illetve hiányának konfliktusára. Tapasztalatunk szerint kevés a közös élmény, tapasztalás, az egymás megismerésének az alkalma a közösségi légkör kialakitásához. Ennek hiányában nehezebben nyilatkoznak meg őszintén a jelöltek, több szorongással vállalnak és oldanak meg egy-egy feladatot, erőteljesebb az én és a csoport konfliktusa.

A kreativ viszonyulást, az önálló feladat megoldást segitő nyitottság, e gyakorlatokon szükséges légkör megteremtése fokozottabb odafigyelést igényel az oktatótól.

A formálódó közösség belső, természetes konfliktusai itt sem maradnak rejtve és ezeket feltárva, tudatositva a gyakorlat vezetője egyuttal a közösség formálódásának irányitója is.

IRODALOM

1. A történeti előzmények érzékeltetése miatt idézzük Sándor Domonkos: Birálati szempontok c. irásának /Magyar Tanitó 1888. 1.sz./ azt a részét, amely jelzi, hogy a"pedagógiai gyakorlat" tartalmi követelményei mennyire nem idegenek a tanitóképzéstől. A II. főkérdés 7. pontjában olvasható a következő elemzési szempont-sor: "Mintaszerü volt-e a tanitó? a beszédben /nyelvtanilag, bőbeszédüség, szófukarság, ismétlés, hanghordozás, beszédbeli idétlenség/, magatartásában, testtartásában, taglejtésében, hangulatában, bánásmódban..."
2. Ilyen irányu képzési kisérleteket volt alkalmunk megismerni 1977-ben a Klagenfurti Egyetemen, amely tapasztalatok a hazai próbálkozások indittatását adták. Hasonló, e képzési irányt megerősitő nézőponttal találkozhatunk G.Donáth Blanka: A tanár-diák kapcsolatokról /Tankönyvkiadó, Budapest 1977./ c. könyvében
3. Vö: Kommunikációelméleti szöveggyüjtemény I. rész Kézirat. Szerk.: Buda Béla /Tankönyvkiadó 1973./
4. Vö: Buda Béla: Az empátia- a beleélés lélektana. /Gondolat 1978./

GÁDOR ANNA
főiskolai adjunktus
Budapesti Tanitóképző Főiskola

ELVI ÉS MÓDSZERTANI MEGGONDOLÁSOK A "PEDAGÓGIAI GYAKORLAT CIMŰ TÁRGYHOZ

A cél már ismert: szeretnénk, ha tanitójelöltjeink jobb kommunikációs készséggel rendelkeznének, ha jobban átlátnák az általuk vezetett csoport viszonyait és igy hatékonyabb lenne közösségformáló tevékenységük; szeretnénk, hogy tudatosabban viszonyuljanak saját, a pedagógiai munka szempontjából pozitiv és negativ jellemzőikhez. Ezeknek a céloknak az eléréséhez - eddigi tapasztalataink alapján ugy tünik - nagyban segithet minket az, ha tanári módszereinket kibővitjük, szerepünket kissé átértelmezzük.

Sokan vannak a tanitóképző főiskolákon olyanok, akik eddig is lazitottak már a régi formákon és szemináriumaikat a hallgatói vélemények, élmények, tapasztalatok begyüjtésével-ütköztetésével vezették. Ezen az uton kellene tovább haladnunk, az eddiginél sokkal tudatosabb módon.

Problematikus kérdése a pedagógiai gyakorlatoknak a tanmenet: hogyan lehet egyszerre tervezetten, valamiféle egymásraépültséget, strukturát biztositó módon, ugyanakkor a hallgatói spontaneitást is igénylő és felhasználó órákat tartani?

Természetesen a lehetőségek igen árnyaltak, a problémát sokféleképpen próbálhatjuk meg feloldani. Lehet ugy, hogy a gyakorlatvezető előre megadja a következő óra témáját és az ehhez általa jónak tartott feladatformát. A hallgatóknak tehát aránylag kötötten előre készülniük kell - de sok részletkérdésben maguk dönthetnek. Például lehet a té-

ma az, hogy hogyan képes a hallgató egy idegen osztállyal helyettesitéskor felvenni a kapcsolatot - a konkrét feladat: öt perces tantárgyi óra tervezése erre a célra. A hallgató maga döntheti el, hogy hányadik osztályba megy be, milyen óra mely anyagára készül, hogy önmagát akarja-e adni vagy valamilyen szerepet szeretne kipróbálni, stb.

Egy másik megoldás lehet, hogy csak azt adjuk meg - előre vagy ott a helyszinen -, hogy ma az empátia fogalmát szeretnénk körüljárni. Ehhez kérdések, elemzés alapjául szolgáló szituációk közös "alkotásként" jönnek létre. Szabadinterakciós, azaz nem tematikus csoportok vezetésében jártas oktatók, a hallgatókat éppen aktuálisan érdeklő pedagógiai jellegü kérdések elemzéséből is kihozhatnak nagyon fontos tanulságokat.

- Bárhogy dolgozunk is a csoporttal, ugy érzem, egy dolognak mindannyiunkat jellemeznie kell, és ez a nyitottság a hallgatókkal, az őket foglalkoztató problémákkal. Meg kell teremtenünk azt a légkört, hogy ezek a kérdések valóban elő is kerüljenek.

Ezen a ponton a pedagógiai gyakorlat egy másik neház problémájához értünk el: ez a vezetés kérdése. Eddigi tapasztalataink alapján ugy látjuk, hogy céljaink elérése érdekében feltételenül megengedőbbnek, háttérbe huzódóbbnak kell lennünk, mint ahogy eddig tettük. Kell tudnunk várni: egy-egy vitás kérdésben nem azonnal véleményt nyilvánitani, hiszen akkor tekintélyünknél fogva ezzel mércét adunk, és kiszürünk sok spontán megnyilatkozást; a vélemények "begyüjtésével" ugyis adódik olyan is, amelyik mellé odaállhatunk, amely a mi véleményünket tükrözi, legalább egyes részleteiben. Ki kell várnunk, amig a nehezebben oldódók is eljutnak a megnyilás igényéig - persze kicsit eléjük is mehetünk, segithetünk nekik, amikor azt látjuk rajtuk, hogy igazából már csak egy kis biztatásra várnak. /Dolgozhatunk ugy is, hogy nem várjuk ki őket, hanem min-

denkinek kiosztjuk a szerepet, de ennek az a veszélye, hogy a hallgató ellenérzései, ellenállása miatt védekezően elhárit minden véleményt, kritikát./

A visszajelentést nagy mértékben segitheti, ha rendelkezésünkre áll videomagnetofon, a szituációjátékokat fel tudjuk venni és vissza tudjuk játszani. Most nem térek ki ennek módszertani követelményeire, azt azonban tudnunk kell, hogy ez a nagyon direkt visszajelentés sok sérülést okozhat. Ha azt szeretnénk tehát, hogy céljainknak megfelelően hasson önmagunk sokszor elriasztó képének látása, óvatosan kell eljárnunk. Videot használó csoportokban még fontosabb talán az a bizonyos előbb emlitett megengedőbb, toleránsabb légkör, mint egyéb csoportokban. Talán ha csak a vezetővel kettesben kellene szembesülnie a hallgatónak saját képével, könnyebb lenne a helyzet. De ott a csoport is, amelyikkel együtt kell tölteni a napokat, együtt kell dolgozni, ahol mindenkinek, aki oda tartozik, el kell fogadtatnia magát! Ezt az amugy sem könnyü feladatot nagyon megzavarhatja egy nem átgondolt, erőteljes külső beavatkozás.

Ha kicsit konkrétabban végignézzük, hogy milyen pszichológiai-pedagógiai fogalmak kerüljenek elő az oktatás II. félévében tartott pedagógiai gyakorlaton, a következőket tartom fontosaknak:

- helyzetáttekintő képesség, verbális és non-verbális jelek, jelzések értelmezni tudása, ezekre adekvát reakciók adása;
- tolerancia az érintkezésekben, különböző viselkedésmódok a különböző kapcsolatokban /a hétköznapi életben, szülő és pedagógus között, szülő és gyerek, gyerek és pedagógus, pedagógus és pedagógus között/; nevelési stilusok, attitüdök;
- empátiás készség, konfliktushelyzetek feloldása empátia segitségével.

A témák "feldolgozása" történhet beszélgetésekben, szituációjátékokban. Felhasználhatónak tartok egy-két csoportterápiás technikát ezeken az órákon. Ilyen pl. a szerepcsere, amely igen hasznos lehet az empátiás készség fejlesztésében /pl. szülő-gyerek konfliktus iskolai ügyben; a pár két tagja mindkét szerepet eljátssza/. Másik érdekes technika az un. hátsó hang: a mögénk álló társunk kimondja, amit szerinte most valóban gondolunk - ez igen sokszor különbözik a hangosan kimondottól! Érdekesek lehetnek a gesztusjátékok,amelyekben sokmindent kell kifejeznünk, de szavak nélkül, csak non-verbális uton! Fontos tapasztalatnak tünik, hogy könnyebb a játékot a komplex szituációk felől elkezdeni, és ugy érdemes haladni az egyre aprólékosabb, lebontott helyzetek felé.

Egyelőre egy fél év heti két óráját kaptuk meg arra, hogy személyiségfejlesztő jellegü céljainkat elérhessük. Reméljük, hogy ez az idő csak bővülni fog, és valamilyen módon lehetőségünk nyilik majd arra, hogy a hallgatókkal képzésük egész ideje alatt tarthassunk ilyen jellegü kapcsolatot.

TÓTHNÉ DUDÁS MARGIT
főiskolai adjunktus
Pécsi Tanárképző Főiskola

A PEDAGÓGUSJELÖLTEK KAPCSOLATTEREMTŐ KÉPESSÉGÉNEK VIZSGÁLATA PEDAGÓGIAI /KOMMUNIKÁCIÓS/ HELYZETEKBEN

Napjainkban egyre nő azoknak a kutatásoknak a száma, amelyek a pedagógusképzés korszerüsitésének, továbbfejlesztésének lehetőségeit tanulmányozzák. Megoldatlan gond, hogy a képzés folyamatában keveset teszünk és tehetünk a tanárjelölt hallgatók hivatásra nevelése érdekében. Keveset teszünk azért, hogy tervszerüen és tudatosan alakitsuk a hallgatókban a tanári pályához szükséges pedagógiai képességeket.

Jelenleg a pedagógiai képességek fogalmának többféle értelmezése ismeretes, kevés megbizható kutatási adattal rendelkezünk a képességfejlesztés feltételeiről, módszereiről, lehetőségeiről.[1] Véleményünk szerint szükség lenne - a képzési folyamat részeként - olyan intenziv, tevékenységen alapuló szakaszra, amely során a pedagógusjelöltek pedagógiai képességeinek alakitása, fejlesztése történik.

A kommunikációs képesség kiemelt jelentőségü a pedagógus munkájában. A tanárnak megfelelő utat és módot kell találnia a nevelési /tanitási/ tartalmak átadására, el kell igazodnia az interperszonális kapcsolatok rendszerében. A kapcsolat megteremtése elsődleges a kommunikációs szituációban, a sikeres kommunikáció feltétele, hogy a két partner felvegye a kapcsolatot.

A kutatás első szakaszában figyelmünket a kapcsolat megteremtésének tanulmányozására irányitottuk. Utkeresésünk során megkiséreltünk olyan feladatsort kipróbálni, amellyel felmérhető a hallgatók kapcsolatteremtő képességének jelen-

legi szintje, ill. tapasztalatokat szerezhetünk a fejlesztés lehetőségeiről is.

1978-ban indult a kutatás, részben tantervi keretek között /a negyedik félévben sorra kerülő didaktika szeminárium munkamenetében/; részben speciálkollégiumi formában szerveztünk - órarendi szempontok alapján kiválasztott - hallgatói csoportok számára gyakorlási, fejlesztési lehetőséget.

A kommunikáció egészéből kiemeltük a legfontosabbnak vélt összetevőket: a kommunikáció tartalma /a szöveg nyelvi megformálása, a beszéd gördülékenysége/; a beszédet kisérő, nem verbális kommunikáció elemei /amelyek minősitik a "vevő" számára a kommunikáció tartalmát/; a visszajelzések fogadása, azok irányitó, módositó hatása.

A hallgatók feladatmegoldásait képmagnetofonon rögzitettük, a felvételeket visszajátszás után egyénenként csoportos vitában értékeltük, elemeztük.

A kisérlet első részében hasonló koruak csoportját tartottuk alkalmasnak a gyakorlásra, mivel ez természetes, megszokott helyzetet jelent a hallgatók számára. A félév második részében kerültek csak az iskolai tevékenység valóságos szituációjába, gyerekek közé a hallgatók.

A hasonló koruakkal történő kapcsolatteremtés gyakorlására a következő feladatokat próbáltuk ki:

- spontán bemutatkozás,
- előadás meghatározott témáról,
- meggyőzési szándékkal előadott, szabadon választott szöveg,
- beszélgetés kezdeményezése csoporttársakkal, vitaindító előadás,
- kötött szöveg elmondása, különböző érzelmek kifejezésére /nem verbális módon/ törekedve,
- bemutatkozás jellemző tulajdonságok felsorolásával /"amiről rám lehet ismerni"; "miért választottam a pedagóguspályát"/,

- ismeretlen szöveg felolvasása,

- a felolvasott szöveg értelmezése /"mit tanultam belőle"/.

A gyerekekkel történő kapcsolatteremtés gyakorlására a következő feladatokat oldották meg a tanárjelöltek:

- spontán bemutatkozás gyerekeknek,

- gyermekszituációk elmesélése /érzelmek kifejezése, nem verbális elemek gyakorlása/,

- ismerkedés a gyerekekkel,

- foglalkozás, beszélgetés gyerekekkel kötetlen témáról,

- foglalkozás, beszélgetés gyerekekkel kötött témáról.

A feladatok megoldásait a képmagnetofon felvétel visszajátszása után csoportos vitában elemeztük, értékeltük. A szempontok a következők voltak: a szöveg megválasztása; a szöveg értelmezése; hangsuly, tagolás; hangszin, hanglejtés; mimika, pantomimika jellemzői; azonosulás a helyzettel; visszajelzések fogadása, a kommunikáció szabályozása; kreativitás /alkotó beavatkozás/.

A kisérleti jellegü pedagógiai gyakorlat eredményei, tapasztalatai az alábbiakban foglalhatók össze:

- a feladatsor alkalmas arra, hogy felmérjük a hallgatók kapcsolatteremtő képességének jelenlegi szintjét. A képmagnetofonon rögzitett megoldás ismételten visszajátszható, nagy segitséget jelent az elemzés, értékelés során. A kamera zavaró hatása a felvételek számának növekedésével egyre csökken, a feladatok megoldásának nehézségeit maguk a feladatok okozzák.

- A szociálpszichológia igazolta, hogy az egyén intellektuális fejlődésében, norma- és értékrendszerének alakulásában jelentős szerepe van annak a közegnek, amelyben tevékenységét folytatja. I.Szczepanski kutatásai bizo-

nyitották, hogy "az egyetem hatása azokon a csoportokon keresztül érvényesül, amelyekhez a hallgató tartozik, és e hatás végeredményét a csoportok hatása, mindenekelőtt az egykoruak csoportjainak, a hallgatói csoportoknak hatása módositja".[2] Kovácsné Virág Márta vizsgálatai azt a feltevést igazolták, hogy "a tanulócsoport olyan önálló arculattal rendelkező alapsejtje a hallgatók egyetemi látformájának, amely nem csupán a tanulmányi munka számára jelent intézményesen létrehozott szervezeti kereteket, hanem a társas kapcsolatok kialakulásának, strukturálódásának és ebből eredően a csoportdinamikai hatások érvényesülésének szintere is."[3]

A fentiek alapján messzemenően figyelembe kell vennünk a pedagógiai gyakorlat szervezésekor, hogy a másodéves hallgatók csoportjaiban kialakult emberi kapcsolatok befolyásolják, módositják a hallgatók személyiségének fejlesztésére, önismeretének alakitására, az önfejlesztés igényének felkeltésére tett erőfeszitéseinket. A kapcsolatteremtő képesség vizsgálatára, alakitására irányuló beszélgetések, viták, feladatok egyrészt módosithatják a hallgatók önmagukról alkotott véleményét, alakithatják személyiségüket, hivatástudatukat, pedagógiai képességeiket, másrészt befolyásolhatják a csoport tagjainak egymással szembeni viselkedését, a csoport társas szerkezetét, változhat az eddigi együttélés során kialakult értékrend.

- "Azt az elképzelését, hogy milyen szeretne lenni, a legtöbb ember összetéveszti azzal, hogy milyen is valójában. Törekvései gyakran zsákutcába futnak, mert nem ismeri önmagát, nem tudja hol tart, hogy törekvéseit meg tudja-e valósitani vagy sem, ezért volna kivánatos, hogy mindenkiben meglegyen az időnkénti önvizsgálat igénye és képessége. Az önismeret arra való, hogy az ember önmagával - mint jól ismert eszközzel - is tudjon bánni. Különösen fontos ez azokon a pályákon, ahol az embernek másokkal kell

foglalkoznia; tehát pl. a pedagóguspályán", - olvashatjuk egy G.Donáth Blankával készült interjuban.[4]

Lehetőség nyilik az ilyen jellegü pedagógiai gyakorlaton arra, hogy a tanárjelöltet szembesitsük önmagával. A félév során a tanitás-tanulási folyamatban a hangsuly áttevődik a tanulásra, az ismeretszerzés mellett nagyobb szerepet kap az élményszerzés.

A félév befejezésekor leirták a hallgatók, hogy mit tanultak, miben fejlődtek. Ezekben a "vallomásokban" önismeretük alakulásáról irnak, hogy segitséget kaptak önmaguk reális megitéléséhez, további önnevelésükhöz. "Jobban megismertük önmagunkat, ezután bátrabban merünk gyerekek elé állni"; "Láttuk eredményeinket és hibáinkat"; "Sokat változtam, nagy személyiségformáló hatása van"; "Segitséget ad a továbbiakban, jobban figyelek majd magamra, mimikámra, beszédemre, egész fellépésemre"; "Viszontláttunk olyasmit is, amit esetleg soha nem hinnénk el másoknak"; "A tudatos formálás lehetősége nagyszerü dolog".

Eddigi tapasztalataink alapján feltételezhető, de nem bizonyitható a hallgatók kapcsolatteremtő képességének fejlődése. A későbbi felvételeken már kevesebb a kapkodó, bizonytalan feladatmegoldás, egyre inkább képesek a hallgatók figyelni önmagukra, társaik és a gyerekek visszajelzéseire, egyre inkább képesek viselkedésüket, magatartásukat szabályozni. A "kameraláz" csökkenése is szerepet játszik, de az önismeret alakulása, a tudatos korrekció, a képesség fejlődése feltételezhetően fontosabb.

- A feladatok megoldásánál a kongruens magatartásmódra kell törekedni, kerülni kell a szerepjátszást. Ha csak azt gyakoroljuk, hogy hogyan válik valaki hatásossá, akkor elveszitheti hitelességét, következésképpen hatásosságát is. Tehát az egyéni személyiségvonások, a morális tartás meghatározó jellegüek, a hatékonyabb megoldások egyénekre szabottan kereshetők. Tudatosan törekedtünk arra,

hogy a képmagnetofon ne csak a kommunikációs formák tanulásának eszköze, és ne is csak megfigyelési, kutatási eszköz legyen, hanem a képzési folyamat szerves része. A képmagnetofonon rögzitett felvétel egyik eleme annak a tükörnek, amely a hallgatók önismeretének alakulásában szerepet játszik. A tükör többi "darabját" a csoporttársak jelentik. A feladatok megoldásának elemzésekor, értékelésekor adott csoporttársaktól származó visszajelentések, vélemények meghatározóak a hallgatók személyiségének minősitésében, megitélésében.

- A hallgatók véleménye megerősitett bennünket abban, hogy az első időszakban a kortárs csoport alkalmasabb a gyakorlásra, mint a gyermekcsoport; társaik reakcióit könnyebb elképzelni, befolyásolni, mint a gyerekekét. A gyerekekkel történő foglalkozás, beszélgetés viszont erősebben motiválta őket, ilyen tevékenységformával eddig nagyon keveset találkoztak. A tanárjelölt hallgatók hivatásra nevelésének is hatékony formája lehetne a tanári képességek fejlesztésére irányuló pedagógiai gyakorlat.

- Tanulmányoztuk a hallgatók középiskolai jellemzéseit, főiskolai tevékenységüket is. Talán igazoltnak vehető, hogy a szinpadi szereplés /és minden mások megnyerését szolgáló tevékenység/, a vezetői pozició gyakorlása hasznositható a kapcsolatteremtésben, az ilyen "előélettel" rendelkező hallgatók az átlagosnál jobban oldják meg a feladatokat.

A kutatásokat folytatjuk, a tapasztalatokról később is beszámolunk.

IRODALOM

1. Kuzmina, N.V.: A pedagógiai képességek kialakulása. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.

Falus Iván: A pedagógus tevékenységének sajátosságai. Pedagógiai Szemle, 1979. 12.sz.

2. J.Szczepanski: A felsőoktatás szociológiája. Budapest, 1969. FPK.

3. Kovácsné Virág Márta: Tanulás-tanulócsoport-hivatástudat. FPK. Kutatási Beszámolók, Bp. 1980.

4. Győri György: Az önismeret személyiségfejlesztő ereje. Beszélgetés G. Donáth Blanka pszichológussal. Köznevelés, 1977. 28.sz.

M.dr.BARTAL ANDREA
egyetemi adjunktus
dr. M.SIMON ISTVÁN
egyetemi adjunktus
Eötvös Loránd Tudományegyetem

A PEDAGÓGIAI GYAKORLAT SZEREPE A HARMADÉVES TANÁRSZAKOS EGYETEMI HALLGATÓK OKTATÁSÁBAN

I.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karán a pedagógiai gyakorlatra az 5. és 6. félévben kerül sor, heti két órában, szervesen kapcsolódva a Pedagógia elméleti előadáshoz. E gyakorlat funkciója kettős: egyrészt a tapasztalatszerzést és ismeretek elmélyitését szolgáló megfigyelés, másrészt az iskolai munkába való elsődleges bekapcsolódás egyéni és csoportos feladatok megoldásán keresztül.

A felsőoktatásban a gyakorlatok funkciói - Okon szerint - a következők lehetnek:

- megfigyelés, a megismerés elmélyitése,
- az elmélet értékeinek ellenőrzése /az igazság kritériumainak vizsgálata/,
- a valóság átalakitása.[1]

A pedagógiai gyakorlatokon a "szándékos megfigyelés"-re épitünk. A szándékos megfigyelés az oktatás folyamatában nélkülözhetetlen, mert az ismeretszerzésnek, a gondolkodás fejlesztésének, bizonyos esetekben a begyakorlásnak és az alkalmazásnak egyik alapvető és hatékony eszköze. A pedagógiai gyakorlatokat igy tudatos, szándékos megfigyelések sorozatának tekintjük, amelyben igen nagy szerepe van az aktiv részvételnek, a látottak alapos feldolgozásának, a tapasztalatok megbeszélésének, az egyéni terveknek, próbálkozásoknak.

Fontos részei a gyakorlatnak azok a formák, amelyekben a gyakorlati munka önálló pedagógiai tevékenységet jelent.

Ilyenek:

- korrepetálás iskolákban, nevelőotthonokban, kollégiumokban;
- egy gimnáziumi osztályban való folyamatos hospitálás, néhány esetben 2-3 óra tanitás az adott osztályban;
- a tanitás folyamatos megfigyelése, pedagógiai szituációk gyüjtése;
- mikrotanitás.

Ezeknek az önálló tevékenységi formáknak a tökéletesitése, beépitése a gyakorlat és elmélet folyamatába további feladatunk annak érdekében, hogy minél több tanárszakos egyetemi hallgató "belekóstolhasson" a pedagógusok valóságos munkájába. Ennek előfeltétele az lenne, hogy a tanári pályára készülők az egyetemre lépés pillanatától kezdve folyamatosan kapcsolatban lennének nemcsak szaktárgyaikkal, de a pedagógiai tárgyakkal, tehát a szakmájukkal, hivatásukkal, a pedagógus munkával, az iskolával, a gyermekkel is, mert ezek nélkül a harmadévre kerülve kissé elidegenednek választott hivatásuktól.

Pedagógiai gyakorlatunknak az a célja, hogy a hallgatók megismerjék az iskolai munkát, valamint minél szélesebb körben tájékozódjanak a gyermekekkel, a serdülőkkel és ifjukoruakkal foglalkozó azon intézményekről, amelyek kiegészitik, pótolják, segitik, vagy helyettesitik az iskolát, de igen sok esetben a családot is.

A tizennyolc éven aluli korosztályokkal foglalkozó intézmények megismerését célzó pedagógiai gyakorlatokon a megfigyelés szempontjai a következők:

- Az adott intézmény hogyan illeszkedik be a nevelési-oktatási rendszer egészébe?
- Normálnevelésü, vagy eltérő nevelésü gyermekek-

kel, ifjakkal foglalkozik?

- Mik az adott intézmény legfontosabb célkitüzései: nevelés, átnevelés /korrigálás/, megelőzés /prevenció/, segitségnyujtás a nevelésben, a pályaválasztásban, a szociális ellátásban, vagy a veszélyeztetettség megszüntetésében stb. családpótlás, vagy a család teljes helyettesitése?

- Az adott intézmény milyen eszközökkel valósitja meg célkitüzéseit?

A gyakorlatokhoz kiadott "Utmutató"-ban a következő kérdéskröket javasoljuk a hallgatóknak a gyermekekkel való beszélgetés alkalmára:

- a gyermek véleménye az intézményről;
- a gyermek értékelje saját helyzetét;
- a gyermek előélete, korábbi szociális helyzete;
- az adott intézménybe kerülés körülményei;
- véleménye saját életének megváltozásáról stb.

Csoportvezető pedagógussal, kollégiumi tanárral, nevelővel való megbeszéléskor:

- a gyermekcsoport neveltségi szintje, a közösségi nevelés lehetősége, a közösség fejlettsége, a gyermekek közösségi érzéseinek fejleszthetősége, a csoport összetétele;
- a gyermekek előélete, egészségi, pszichés, szociális állapotuk változásai;
- veszélyeztetett, "problémás" gyermekek a csoportban, az ezekkel kapcsolatos tevékenységek, nevelési lehetőségek;
- a családdal való kapcsolat;
- az elért eredmények, a sikerek, a kudarcok, a törekvések;
- milyen segitséget kapnak a feletteseiktől, a felettes szervektől, a külső intézményektől stb.?

Az óralátogatásokon egyéneneként vagy páronként kapnak a hallgatók megfigyelési szempontokat az alábbiak közül:

Tartalmi kérdések:

- az adott óra helye a témakör tanitási folyamatában;
- a feldolgozott anyag teljessége, tudatossága, rendszeressége;
- a korábbi ismeretek, tapasztalatok felhasználása;
- az elmélet és gyakorlat kapcsolata;
- az anyag hozzáférhetősége a tanulók számára.

Ha a tanitási órát nyomatékosan logikai aspektusból figyeljük, a következőket próbáljuk nyomon követni:

- Milyen uj ismeretekkel és fogalmakkal gazdagodnak a tanulók az óra folyamán? Melyek a teljesen uj fogalmak? Melyek azok, amelyek ismertek ugyan, de most egy-egy uj részlettel bővülnek? Melyek az analóg jellegüek, amelyek bizonyos szempontból hasonlitanak a már tisztázott ismeretekhez?
- Milyen módon történik az uj ismeret elsajátitása, az uj fogalom kialakitása? Igy pl. egy ábra felvázolásakor, kémiai vagy fizikai kisérlet bemutatásakor hogyan emelik ki a lényeges jegyeket, miként absztrahálják és vonatkoztatják egymásra azokat? Miként történik e lényeges vonások szintetizálása, összegzése és a fogalom megalkotása? Elemzés közben kitérnek-e arra is, hogy melyek az adott tárgy, jelenség lényegtelen jegyei, s azok miért járulékosak? /Az utóbbi eljárás ugyanis a lényeges jegyeket erősiti, és csökkenti a gyakorlati alkalmazáskor elkövetett hibákat./
- Miként épül be az uj fogalom az előző ismeretek hálózatába, a fogalmak rendszerébe? Felmerül-e annak szükségessége, hogy az uj ismeretet a szaktanár - az adott tárgy kapcsolatrendszerén tulmenően - más, a rokontárgyakban elsajátitott fogalmakkal, törvényszerüségekkel is ösz-

szefüggésbe hozza, azokkal egybevesse és a különbséget, hasonlóságot, azonosságot kiemelje, és lehetővé tegye, hogy a növendékek mind alapvetőbb törvényszerüségeket ismerjenek fel, tehát - szemben a mozaikszerüséggel - jól strukturált ismeretekkel rendelkezzenek.

- A tanitási órán sürün találkozunk meghatározással, felosztással, itéletalkotással, kritikával, induktiv és deduktiv következtetés-láncolatokkal, hipotézisek felállitásával, bizonyitásokkal stb. Mindez a tanitás-tanulás belső szerkezetéből természetesen folyik. Ilyen alkalmakkor is értékes tapasztalatokat szerezhetünk. Érdekelhet például, hogy miként történt a meghatározás. Felosztás alkalmával pedig kiváncsiak lehetünk a felosztás vezető szempontjára, tehát annak alapjára, a nem-fogalom kiemelésére, a fölé- és alárendeltségre, az alárendelt tagok között érvényesülő mellérendeltségi viszonyra.

Vajon mely esetekben volt szükséges induktiv módszert választani, egyes esetekből kkindulni és ugy eljutni az általános, egyetemes tételhez? Eközben miként történt a kauzalitás az ok-okozati összefüggés tisztázása? Más óraszakaszokon pedig milyen meggondolás alapján alkalmazott a tanár dedukciót, tehát mi tette indokolttá, hogy egyes eseteket /vagy szükebb körü általánositást/ már tisztázott egyetemes törvényszerüség segitségével is értelmezzen. Tapasztalta-e, hogy az induktiv és deduktiv következtetési mód a maga helyén és mértékében kapott-e helyet? Volt-e alkalom analógiás következtetésre? Bizonyitási eljárások alkalmával miként történt a tézis /vagy bizonyitandó tétel/ világos megfogalmazása, továbbá a bizonyitásban szerepet játszó érvek /argumentumok/ kikeresése és felhasználása és végül a bizonyitás lefolytatása?

Az óra felépitése:

- az egyes részek szerepe /didaktikai feladatok/;
- időbeosztás;

- a tanár szervezőmunkája az órán.

Módszerek:

- Az alkalmazott módszerek megfelelnek-e a tartalomnak, életkori sajátosságoknak, az osztály összetételének? /Mennyiben biztositják a módszerek a szemléletességet, érthetőséget?/

- A motiválás különböző formái a tanórán.

- A tanulói aktivitás szerepe az órán: egyrészt a tanulók önálló munkájának aránya, formái, másrészt az egyéni és a kollektiv foglalkoztatás.

- A tanári irányitás különböző lehetőségeinek előfordulása: a felfedeztető tanulás megvalósitása, az oktatás differenciálásának formái.

- A tanári kérdések mennyiben késztetnek önálló gondolkodásra?

- Hogyan épül be a szaknyelv a tanitásba?

- Az ellenőrzés, az értékelés módja /visszacsatolás/.

- A házi feladatok szerepe, feladásuk, ellenőrzésük módja, illeszkedésük az oktatás egész folyamatába /az iskolai és az otthoni munka összehangolása/.

- A tankönyv és egyéb segédeszközök alkalmazása /a tanárnál és a tanulóknál/.

- Szemléltetés.

Az óra légköre:

- A tanár és a diákok kapcsolata.

a/ az osztályközösség viselkedése, hangulata, reagálásai az órán /figyelem, érdeklődés, szorgalom, munkakedv/;

b/ a tanár viszonya az osztályhoz, az egyes tanulókhoz /stilus, hangnem, modor/.

Az elemzésnél érdemes kiemelni a pozitiv megoldásokat és azesetleges hibákat is. Tanulságosak lehetnek pl. a tanulók által elkövetett hibák.

II.

Az 1980/81-es az ötödik tanév, amelyben a pedagógiai gyakorlatokat olyan rendszerben szervezzük, hogy azok mindegyike a nevelési-oktatási hálózat egészének valamelyik intézményében realizálódik, tehát nem kizárólag gyakorlóiskolákba járnak hallgatóink. Ezt a rendszert annak érdekében vezettük be, hogy az elméleti és gyakorlati oktatás közeledjék egymáshoz, illetve megvalósuljon a gyakorlatokon a "gyermek- és iskolaközeliség". Egy - már korábban is észlelt - szükségszerüség is arra ösztönzött bennünket, hogy "külső" iskolákat és nevelési intézményeket vonjunk be, nevezetesen az, hogy a "gyakorló iskolák a tanárképzés megnövekedett igényeinek, a megnövekedett hallgatói létszám mellett a képzésnek maradéktalanul nem tudnak eleget tenni."[2]

A pedagógiai gyakorlatba bevont nevelési szintereket valamint iskolákat ugy válogattuk, hogy azok egyrészt keresztmetszetét adják az ifjuság egésze nevelésével foglalkozó intézményhálózatnak, másrészt - különösen az iskolák - a korszerü oktatás modelljeinek legyenek tekinthetők.

A tanárszakos hallgatók a pedagógiai gyakorlatokon megismerhetik az adott intézmény törekvéseit, részvételét a különböző oktatási és nevelési kisérletekben, valamint azokat a munkaterületeket, amelyek a gyakorló pedagógusok számára a tanórán és az iskolán kivüli munkát jelentik. Például a szakköröket, a KISZ és az uttörőmunka irányitását, ezek pedagógiai funkcióit és lehetőségeit, a munkatervek, tanmenetek, óratervek, óravázlatok készitését, az iskolai dokumentáció vezetését, az osztályfőnöki órák témáinak megtervezését, kidolgozását stb.

Az 1978/79-es és az 1979/80-as tanévben megvizsgáltuk, hogy

- milyen volt a pedagógiai gyakorlatok hatékonysága;

- hogyan épültek be a pedagógiai tárgyak oktatásába;

- mely intézményekben tett látogatások voltak azok, amelyek a pedagóguspálya szempontjából a legtöbb ismeretet nyujtották.

A vizsgálat két részből állt:

1. A hallgatók kérdőiven rangosolták a gyakorlatokat, értékelték hasznosithatóságukat, valamint jelezték további elvárásaikat, javaslataikat.[3]

2. Dokumentumelemzést végeztünk a gyakorlatokról irott jegyzőkönyvekből, naplókból, dolgozatokból.

A fentieket kiegészitette a folyamatos szóbeli információszerzés a hallgatóktól, a gyakorlatvezetőktől és az adott intézményekben a gyakorlatokat megtartó munkatársaktól.

A kérdőivek alapján a hallgatók által legértékesebbnek tartott gyakorlati helyszineket röviden ismertetjük:

Apáczai Diákotthon /ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium Diákotthona/: A bentlakásos nevelés szerepe a nevelésben és az oktatásban. A hátrányos helyzetü tanulók esélyegyenlőségének megteremtése. Az ELTE középiskolás kollégiumának létrehozása, tevékenysége, jellegzetességei.

Árpád Gimnázium: A müvészeti nevelés egy érdekes lehetősége. Szakkör jellegü müvészettörténeti óra. Diákok bevonása. Diavetités, zene, festészet, könyvek együttes hatása.

Budai Nagy Antal Gimnázium: A fakultativ oktatás lényege, jelentősége. A pedagógia, mint fakultativ tárgy a középiskolában. Az integrált tárgyak oktatásának jelentősége, bemutatása.

Egészségnevelő Intézet: Ismeretterjesztő kisfilmek az egészségre nevelésről. Előadás és beszélgetés az egészséges életmódra nevelés iskolai lehetőségeiről és problémáiról.

Gyermekvédelmi Intézet Átmeneti Gyermekotthona: A gyermekvédelem és a gyermekvédelmi intézmények funkciójának, feladatainak bemutatása. A veszélyeztetett, elhanyagolt gyermekek állami gondozásba vétele, a velük való foglalkozás szükségessége, lehetőségei, nehézségei, problémái. A gyámhatóság funkciója.

Iskolarádió: Az iskolarádió szerepe, funkciója, helye az oktatásban. Matematika szakkör a rádióban. A természettudományi tárgyak "rádiós" feldolgozása. Osztályfőnöki órák bemutatása, iskolai felhasználásának lehetőségei.

Járásbiróság: Gyermek- és fiatalkoru perek meghallgatása. A nevelési lehetőségek felvázolása a gyermekbiróságok gyakorlatában. Kapcsolatok a gyermekvédelemmel. A fiatalkoru bünözés problémái. A pártfogó hálózat tevékenysége.

Kertész utcai Dolgozók Általános Iskolája: A dolgozók iskolájának, a munka melletti felnőttoktatásnak a helye az oktatási rendszerben. Ennek lehetőségei, formái, problémái. Az un. "ifjusági" részleg, a tulkoros osztályok meglátogatása, óralátogatás. A tulkorosok nevelésének és oktatásának formái, ezek előnyei és hátrányai.

Nevelési Tanácsadó: Az iskolai életből, a tanácsadói tevékenységből vett példákkal szinesitett előadás az intézmény feladatairól és az itt dolgozó pszichológusok munkájáról. A pedagógusokkal, iskolákkal való együttmüködés módja, lehetőségei.

Váli utcai Általános Iskola: A Winkler Márta tanitónő által vezetett komplex személyiségfejlesztő tanitás megfigyelése. Szakkörlátogatás.

Továbbá:

- Pályaválasztási Tanácsadó
- Iskolatelevizió
- Rendőrség Gyermekvédelmi Osztály

- Beszédjavitó Intézet
- Bacsó Béla uti Általános Iskola korrekciós osztálya
- Erdélyi utcai Általános Iskola korrekciós osztálya
- "Fehér-fekete" Óvoda
- Münnich Ferenc Nevelőotthon
- Bokányi Dezső Általános Iskola
- Esze Tamás Nevelőotthon
- Szőlő utcai Nevelőotthon
- Kölcsey Gimnázium /szinjátszó kör/
- Madách Gimnázium /könyvtár szakkör/
- Élelmiszerkereskedelmi Szakközépiskola /nevelési és oktatási feladatok/
- Egészségügyi Szakközépiskola /nevelési és oktatási feladatok/
- Budapesti KISZ Iskola /az ifjusági szervezet nevelési, oktatási, továbbképzési, vezetőképzési rendszere/
- Óralátogatások a gyakorló iskolákban és a külső iskolákban.

A fenti felsorolás nem közöl sorrendiséget, csupán jelezni kivánja azokat a legfontosabb nevelési intézményeket, amelyek az elmult évek során és jelenleg pedagógiai gyakorlatok helyszinéül szolgáltak./

A "szubjektiv szféra" a pedagógiában mindig fontosnak tekintendő. Megkérdeztük hallgatóink véleményét a gyakorlatokról. A pozitiv reagálások közül válogattunk néhányat:

- Nagyon tetszett, amit a Váli utcai iskolában láttunk. Nagyon hasznos volt, hogy láttuk a gyermekek és a tanitó igazi együttmüködését s a legujabb módszereket a gyakorlatban.

A Váli utcában látható komplex oktatást és demokratikus szellemet minden egyetemi hallgatónak látnia kellene.

- A Váli utcai általánosban látott órán azt tapasztaltuk, hogy nagyon sok mindent meg lehet valósitani azok-

ból a szép elképzelésekből, amelyekkel a tanári pályára indultunk.

- Az Egészségnevelő Intézetben igen fontos kérdésekről volt szó, amelyekről egyébként sem az egyetemen, sem az iskolában nem esik szó. Annak is örültünk, hogy megmondták, miben kérhetjük a segitségüket majd akkor, ha tanárok leszünk. Érdekesek voltak a kisfilmek is.

- Az Árpád Gimnáziumban végre láttunk egy "igazi" órát, amilyent később sok ezret kell tartanunk.

- Az Árpád Gimnázium müvészettörténeti óráján nagyon jól kapcsolódott össze a zene, a festészet, a szobrászat és az épitészet bemutatása. Élvezetes és vonzó volt, a leendő matematika tanár is profitálhatott belőle.

- A fővárosi Gyermek- és Ifjuságvédő Intézetben nagyon hasznos dolgokról hallottunk. Megismerkedtünk a GYIVI-hálózattal, s az intézet fontos és áldozatos munkájával... Az intézetben egy igen jól összeszokott gárda dolgozik, amely pedagógusokból, orvosokból, pszichológusokból és jogászokból áll. Minden állami gondozásba vett, minden veszélyeztetett gyermeket igyekeznek "megmenteni"....

- A Nevelési Tanácsadóban hallottak annak ellenére is érdekesek és hasznosak voltak, hogy csupa negativ példát, esetet mutattak be. A negativ példákból is sokat lehet tanulni, néha többet mint a pozitivakból.

- A Kertész utcai Dolgozók Iskolájában a nehezen nevelhető, tulkoros, veszélyeztetett gyermekek tanulmányozása - ugy érzem - az egyik legizgalmasabb feladat lenne a leendő pedagógusok számára. Mennyivel más volt itt az az óra, amit meglátogattunk, mint a gyakorló iskolákban!

- Az országban sok hasonló intézménnyel lenne jó találkozni, mint amilyen az ELTE Apáczai Gyakorló Gimnázium középiskolás diákotthona. A hátrányos helyzetü gyermekek felzárkóztatásáért folytatott kemény munka itt meghozza gyümölcsét. Kár, hogy a gyakorlat ideje miatt, csak néhány beteg gyerekkel találkozhattunk.

- A Pest megyei Járásbiróságon a fiatalkoruak tárgyalásának érdekessége mellett, az ifjusági ügyekkel foglalkozó birónő által elmondottak is igen fontosak voltak számunkra. Az ifjusági biróságok tevékenységéről szóló beszélgetés megnyugtatott, hogy ott ugyanugy igyekeznek gyermek- és ifjusági korut megmenteni, mint azt az egyéb meglátogatott nevelőintézményekben teszik. Most hallottunk először a biróságok szervezeti felépitéséről és a "büntetési fokozatok"-ról ilyen pontosan és szabatosan.

- Az iskolarádióban számomra elsősorban a szakköri anyagok bemutatása volt fontos és érdekes.

- Az iskolarádióról és tevékenységéről most hallottam először ilyen mindenre kiterjedő ismertetést. Az osztályfőnöki órákra ajánlott és ott meghallgatott és megvitatott szalagok sokat segitettek a későbbi osztályfőnökségemhez.

- Most döbbentem rá arra, hogy a nevelőotthonban végzett pedagógus munka mennyire hivatás, és mekkora elhivatottságot igényel.

- A nevelőotthonokban és a diákotthonokban valósul meg elsősorban - legalábbis azt hiszem - a sokat emlegetett nevelő jellegü oktatás.

A pozitiv tapasztalatok mellett a hallgatók negativ megjegyzései is jó tanulságokkal szolgáltak. Valójában a nagyobb és jobb szervezettségre, az "eredetibb" helyszinek, a példának állitható pedagógusok és intézmények felkutatására hivták fel a figyelmünket. Ez pedig találkozik törekvéseinkkel.

A meglévő gyakorlati formák mellett a következők megszervezését javasolják a hallgatók:

- tantestületi értekezlet megtekintése;
- részvétel szülői értekezleten;
- az iskolákban gyakorta tervezett "Szülők akadémiájá"-nak tanulmányozása;

- a Nevelési Tanácsadók meglátogatása más kerületekben is;
- a fiatalkoruak börtönének meglátogatása;
- gimnáziumi osztályfőnöki órák meglátogatása;
- ismert vagy kevésbé ismert oktatási és nevelési kisérletek bemutatása, megtekintése, tanulmányozása;
- egy gyermekváros megtekintése;
- diákotthon, kollégium megtekintése "müködés közben";
- vidéki iskola megtekintése.

A hallgatókkal megbeszéltük a vizsgálat eredményét. Egyetértettünk abban, hogy az elmélet és gyakorlat ilyen közelitése az aktivitás növekedését, az ismeretek bővülését eredményezte. Bizonyitva láttuk igy a pedagógiai gyakorlatok ilyen formában való szervezésének szükségességét és jogosságát, a pedagógiai gyakorlatok kiemelten fontos szerepét a nevelési ismeretek bővitésében ill. megszerzésében, valamint a pedagógus munka különböző területeinek feltérképezésében, s ezek lehetőség szerinti gyakorlásában.

III.

Az ELTE TTK Neveléstudományi Tanszékén fontosnak tartjuk azt is, hogy tanárszakos hallgatóink kapjanak lehetőséget az iskolai illetve a különböző nevelőintézményekben folyó munkában való aktiv részvételre is. /Ez igen komoly és nehéz előkészitő munkát igényel a fogadó iskola igazgatójától, pedagógusaitól, s a gyakorlatvezetőtől egyaránt. A gyakorlóiskoláktól tulterheltségük miatt alighа várható el az ilyen kezdeményezés, ezért elsősorban "külső" iskoláinkban tudjuk ezt megvalósitani./

Az 1978/79-es és az 1979/80-as tanévben a III. éves természettudományos szakos tanárnak készülő hallgatók gyakorlatát 10 héten keresztül kisérletképpen a budapesti József Attila Gimnáziumban tartottuk. A hallgatók mindig ugyanabban az osztályban hospitáltak anyagszerkezet órán.

Két hét után lehetőséget kaptak, hogy az egyéni vagy csoportmunkában dolgozó tanulókat "közelről" megfigyeljék, bekapcsolódjanak a gyermekek munkájába. Mikroteching-szerüen "Kóstolhattak bele" az indirekt tanári irányitó munka sajátosságaiba. Az órát tartó tanár és az ugyancsak hasonló szakos gyakorlatvezető valódi "élethelyzetekben" adhattak tanácsokat a hallgatóknak. A tanulók önálló munkájára épitő tanórákon való részvétel és a kis tanulói csoportok munkájába való bekapcsolódási lehetőség is igen hasznosnak bizonyult. Megdöbbentő tapasztalat volt például, hogy az egyébként ügyes, érdeklődő hallgatók is teljesen képtelenek voltak "leszállni" a gyerekek szintjére, kérdésekkel segiteni a megakadt tanulókat. Nagy lehetőség volt viszont arra, hogy megfigyeljék a szaktanár kérdéseit, megpróbáljanak hasonlókat szerkeszteni, feltenni stb.

A 14 fős csoport öt tagja órát is tartott a gyakorlat során. A kisérlet feltételenül sikeresnek volt mondható, ezért megismételtük a Budai Nagy Antal Gimnáziumban. Az ezeken a gyakorlatokon résztvett hallgatók több, élőbb információt, tapasztalatot, kérdést "hoztak" az előadásokra, az elmélet iránti érdeklődés szemmel láthatóan nőtt.

A gyakorlatok szükös időkerete miatt szükségessé vált az elméleti óráknak a gyakorlathoz való közelitése is. Az elmult években történt próbálkozásainkat adjuk most közre. A hallgatók a következő gyakorlati feladatokat kapták:

- A gyakorlatokon mindenkinek legalább lo olyan szituációt kellett gyüjteni, ahol a tanár szakmai vagy pedagógiai szempontból váratlan helyzetbe került, döntést kellett hoznia. Ezek közül az érdekesebbeket /minden előadáson egyet/ megvitattuk. Kerestük a lehetséges megoldásokat, a hallgatók feltételezett döntéseit elemeztük, értékeltük, próbáltunk következtetni a várható hatásokra.

- Gyüjteni kellett a hallgatóknak az órákon megfi-

gyelhető jó és rossz didaktikai ötleteket, mühelyfogásokat. Az egyik előadáson "ötletbörzét" tartottunk.

- A hallgatók szaktárgyaikhoz kapcsolódva az uj tantervhez készült tankönyv- és munkafüzetrészleteket, feladatlapokat elemeztek csoportmunkában /kb. 2 óra/. Az elemzés fő szempontjai a következők voltak:
  - a tankönyvrészlet, a feladatlap, a munkafüzet sajátosságai,
  - felhasználásuk lehetőségei.

Fő célunk az volt, hogy a hallgatók megfigyeljék, hogy ugyanazt a segédeszközt többféleképpen épithetjük be a tanitás folyamatába. A csoportmunkában való részvétel tapasztalatot adott egyben a pedagógiai munka e fontos lehetősége körében. A csoportmunkát követő megbeszéléseket, vitákat esetenként egy-egy hallgató vezette.

Minden hallgató készitett - szabadon választott témából - felfedeztető munkalapot. A legjobbakat, legtanulságosabbakat órán is megbeszéltük, esetenként kipróbáltuk.

A tantervelméleti kérdésekhez kapcsolódva a tanszéken összeállitott Didaktikai példatár[4], valamint Tantervelmélet[5] alapján a régi és az uj tantervek összehasonlitó elemzésére került sor. /Hallgatói kiselőadások formájában./

Tapasztalatok: a hallgatók szivesen vállalták a gyakorlati feladatok megoldását. A csoportmunkában lelkesen vettek részt, sok jó, felhasználható ötletet hoztak, a viták eredményesek voltak. Az előadásokon a gyakorlatokra forditott idő - összesen kb. 4 óra - véleményünk szerint hasznos volt, és nem ment az elméleti tudás rovására.

xxx

A fent elemzett formák az ELTE TTK Neveléstudományi Tanszéke azon tevékenységei közé tartoznak, amelyek azt szolgálták, hogy a pedagógia oktatását iskolaközelibbé, gya-

korlatibbá tegye. A folytatást ezen formák tökéletesitésében, valamint a hallgatói csoportmunka, a mikroteaching és a hallgatók egyéni oktató-nevelő munkájának kiszélesitésében látjuk.

IRODALOM

1. Okon, W.: Felsőoktatási didaktika
   Budapest, 1973. FPK 448-449.p. alapján

2. Biczó F.: A gyakorlat a felsőoktatásban
   Budapest 1979. FPK 178.p.

3. A kérdőivet Mester Zsuzsa állitotta össze, a felmérést Létay Gyuláné bonyolitotta le az előadók-oktatók segitségével.

4. Bartal Andrea: Didaktikai példatár
   Budapest, 1977. Tankönyvkiadó

5. Buzás László: Tantervelmélet
   Budapest, 1979. ELTE TTK Neveléstudományi Tanszék
   Pedagógiai Studium 14.

dr.VESZPRÉMI LÁSZLÓ
gyakorlóiskolai igazgató
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

A TANÁRKÉPZÉS KORSZERÜSITÉSÉNEK KÉRDÉSEI

Az elmélet és gyakorlat aránya, tartalma a tanárképző főiskolák képzési rendszerében

Az iskolai gyakorlat jelenleg érvényben lévő rendszere az 1972/73. tanév második felétől kezdve alakult ki, és jelentős változásokat hozott.

- Növekedett az összefüggő, a külső iskolai gyakorlat;
- kötelezővé vált a napközi otthoni gyakorlat;
- az uttörővezetés külön szakvezetőt kapott;
- a hallgatók már a 6. félévben kezdik a tanitást.

Összességében: emelkedett az iskolai gyakorlat időtartama. Emlitésre méltó, hogy egy olyan átfogó rendszer megvalósitására kerülhetett sor, amely mind a 8 félévet egy tudatos egységbe szervezte:

- a pedagógiai tapasztalatszerzés /I-V. félév/
- a pedagógiai tevékenység kezdő szakasza: /VI-VII. félév/
- és a pedagógiai tevékenység önálló szakasza: /VIII. félév/

Kétségtelenül előrelépést jelentett a korábbi képzési gyakorlathoz viszonyitva ez az ujonnan kialakitott rendszer, hiszen a hallgatók korábban bekapcsolódhatnak az oktató-nevelő munkába, s ezáltal még biztosabban fejlődhetnek szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai ismereteik, és még jobban erősödhet nevelői hivatástudatuk is. A nemzetközi összehasonlitás alapján is azt láthatjuk, hogy kedvező

az időarány:

- az elmélet és gyakorlat,
- a pedagógiai - pszichológiai tárgyak vonatkozásában.

Napjainkban lényegesen sokrétübb a pedagógusi munka, mint akárcsak három-négy évtizeddel korábban. A nevelő feladata lesz az oktatás szervezése mellett:

- a nevelési folyamat hatásrendszere;
- a közösségi élet, ifjusági mozgalom, társadalmi-közéleti szereplés szervezése;
- a tanulók szokásainak alakitása, jellemük, beállitódásuk formálása;
- a családi mikrokörnyezet tanulmányozása, neveltségi szintmérés elkészitése, stb.

A felsoroltak is mutatják: ujabb elméleti tárgyak /nevelés-szociológia, szociálpszichológia, neveltségi szint mérése, módszerek megismerése/ és azok gyakorlati alkalmazására való felkészités igénye napjainkban jelentkező gondja, feladata a tanárképzésnek.

Az elmélet és gyakorlat aránya a számok tükrében

Vizsgáljuk meg, hasonlitsuk össze - a továbbiakban milyen arány - időtartam - mutatható ki a tanárképző főiskola és az orvostudományi egyetem képzési rendszerében az elmélet és gyakorlat terén.

Hospitálások és gyakorlatok időaránya a tanárképző főiskolán. A tapasztalatszerzés szakasza: I-V. félév

Pszichológia	I-III.	félév	időtartamban óra 13
Didaktika:	III-IV.	"	2
Neveléselmélet:	V.	"	1
Tantárgypedagógia	V.	"	4
Ifjusági mozgalom	II.	"	1 hét tábor
	III-IV.	"	15
	IV.		2 -"-
		Összesen:	1 hónap

A pedagógiai tevékenység kezdő szakasza VI-VII. félév

VI. 42 óra + 2 hét

VII. 26 óra + 2 hét összesen: 1 1/2 hónap

A pedagógiai tevékenység önálló szakasza: VIII. félév

2 óra + 1 hónap 1 hónap

Összesen: 1 - VIII. félévben 3 1/2 hónap

Egy tanévben - leszámitva a vizsgaidőszakot - 7 hónap esik a szorgalmi időre, négy év alatt ez 28 hónapot jelent; a nyári táborozás és a 15 órás csapatoknál töltött időtartamot leszámitva: 2 1/2 hónapot tesz ki a szorgalmi időben szervezett hospitálás és tanitási gyakorlat, 25 1/2 hónapot pedig az elméleti oktatás. Az elmélet és gyakorlat aránya tehát - a nyári 1 hónapot is figyelembe véve:

$$25\frac{1}{2} : 3\frac{1}{2}$$

Ez azt jelenti, hogy az elméleti tárgyak oktatására 88 %, a gyakorlatra 12 % esik a képzés négy esztendejében. Hasonlitsuk össze ezeket az adatokat az orvostudományi egyetem általános orvosi karának adataival.

Kórházi és klinikai gyakorlatok időaránya az orvosegyetemen

	szorgalmi időben		nyáron
I - X. félév	5 hónap		3 hónap
6. év	12 hónap		
Összesen:	17 hónap	+	3 = 20 hónap

Az 5 év elméleti oktatása 30 hónap /a szorgalmi időben ugyanis átlagban évenként 1 hónap gyakorlatra esik/. Az elmélet és gyakorlat aránya az orvosegyetemen: 30 : 20, s ez százalékban 60 % elméleti

40 % gyakorlati képzést jelent.

Érdemes legalább két vonatkozásban végiggondolni az orvosképzést anélkül, hogy feltételeznénk az átvétel közvetlen lehetőségét:

- A legfőbb "klinikumokra" a képzés végén visszatérnek.

- A gyakorlat oldaláról megvilágitott elméleti tudnivalók magasabb szintü számbavételével államvizsgáznak az utolsó évben az orvostudomány öt legfőbb területéről.

A tanárképzésben ezt a "klinikai" rangot elsősorban a szaktárgy oktatására való felkészités kapja meg. Azonnal hozzáteszem, ebből az időtartamból, igényességből semmit elvenni nem szabad, ennek a rangját csak emelni - megtartani - kell további korszerüsitéssel. Ahhoz viszont, hogy előbbre lépjünk a tanárképzés terén, feltétlenül hasonló igényességgel kell felkésziteni a hallgatókat a nevelési folyamat elméleti-gyakorlati tudnivalóinak magasabb szintü elsajátitására, birtoklására.

Ennek a tartalmába beletartozhatna

- neveltségi szintmérés elmélete-módszerei
- osztályfőnöki munka elemzése
- a napközis nevelőmunka
- a családi mikrokörnyezet vizsgálatának módszerei
- a közösségi nevelés kérdései, stb.

Az időpont a 7-8. félévre esne. Itt kellene növelni a gyakorlat arányát. Ehhez ki kellene alakitani a megfelelő elméleti tartalmat, uj tárgyakat is szükségképpen /nevelés-szociológia, szociálpszichológia/ fel kellene idézni a pszichológiából, neveléselméletből az I-V. félévben tanultakat. Irásbeli elemzéssel, szintetizálással lehetne zárni ezt a folyamatot.

Az oktató munkával egyenranguan a nevelő munkára történő alaposabb elméleti-gyakorlati felkészités lehet csak a biztositéka annak, hogy hatékonyabb, eredményesebb pedagógusképzés valósuljon meg bármelyik tipusu intézményben.

xxx

A pedagógiai, pszichológiai tárgyak a tantárgypedagógia és a gyakorlatban használatos dokumentumok összhangjának szükségessége

Alapfeltétele az eredményes képzési munkának, hogy a legfontosabb tantervi anyag, ezek alapján készült jegyzetek és a minisztérium által hivatalosan érvényben lévő dokumentumok összhangban legyenek. Az oktatásra felkészitésnél elsősorban a didaktika /logika/ - tantárgypedagógia - oktatáspszichológia - a nevelési és oktatási terv egységes anyagát, kifejezéseit tételezzük fel.

Érthető igény, hogy valamennyi tantárgypedagógia egységesen a képzési folyamatot alapozó általános didaktikára támaszkodjon, fogalomrendszere, nomenklaturája és tantervi anyaga összhangban legyen azzal. Elengedhetetlenül szükséges az is, hogy a tantárgypedagógiai jegyzetek is tükrözzék ezt az ésszerü kapcsolatot a didaktikával. Vegyék figyelembe, mit sajátitottak el a harmadik-negyedik félévben a hallgatók, ne állitsanak fel olyan uj rendszereket, amelyek csak zavart idéznek elő és ne dolgozzanak fel olyan tantervi anyagot, amelyik az általános didaktikában szerepel. /Csak hivatkozzanak azokra, idézzék azt fel, amire éppen szükség van./

Ez az összhang lehet a biztositéka annak, hogy a gyakorlóiskola a hatodik félévre egységes szemlélettel rendelkező hallgatókat kap, akik rendelkeznek azokkal az ismeretekkel, tudással, amelyek szükségesek ahhoz, hogy céltudatos irányitással képesek legyenek oktatni-nevelni.

Vizsgáljuk meg vázlatosan, mit mutatnak az emlitett dokumentumok ebből a szempontból!

Áttanulmányoztam az általános iskolai pedagógusképzés tantervéből az egyes szaktárgyak tanitásának anyagát, /A tanterv 1976/77. tanévtől van érvényben/ és az a következőket mutatja.

- Nincs megfelelő összhang az egyes tárgyak tanitá-

sának tantervi anyagánál.

- Alapvetően fontos tantárgypedagógiai tudnivaló hiányzik egyes tárgyaknál.

Mintaszerünek mondható pl. a biológia, a földrajz, a mezőgazdasági ismeretek tanitásának tantervi felsorolása, igényes logikai rendje.

Hiányos: és nem kellően rendszerezett, összefogott pl. a magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem, testnevelés.

Az utóbbiakból - többek között - kimaradt olyan lényeges alapvető feladata a tantárgypedagógiának mint felkészülés a tanitási órára, vázlatirás, tervezet-készités. Ebből is következik bizonyosan, hogy egy-egy szaktárgyból ugy érkeznek a közvetlen iskolai gyakorlatra a jelöltek, hogy vagy egyáltalán nem - vagy nem megfelelő szinten - készitették fel őket az iskolai gyakorlatra. Néhány esetben felesleges, illetve tulméretezett anyagrészek /pl. a tantárgypedagógia története/ is kimutathatók.

A tantárgypedagógiai jegyzetek

A tanárképző főiskolákon érvényben lévő tantárgypedagógiai jegyzetek rendkivül tarka képet mutatnak a didaktikával való összefüggés, a gyakorlati hasznosság, a kialakitott rendszerek szempontjából.

A gazdag tapasztalattal megirt jegyzetek igen értékes részeket tartalmaznak. Hogy - ennek ellenére - mégis alapvető hiányosságok is tapasztalhatók ezekben, az nem elsősorban a szerzők felelőssége.

Mit kifogásolhatunk?

- A tantárgypedagógiai jegyzetek legtöbbje nem épit kellően az általános didaktikára, nincs azzal összhangban.

- Nem használja annak - mindenben - fogalomrendszerét, nomenklaturáját. /Ez természetesen az egész magyar pedagógia gondja, problémája, megoldandó feladata/.

- Több olyan anyagrészt is feldolgoznak - szükségtelenül - amelyet már az általános didaktikában vagy neveléselmélethez tanultak a hallgatók.

A felsoroltakból is következtethető; az egységes tantárgypedagógiai jegyzet-szerkesztést nem pótolhatja az egyes szaktárgyak bármilyen kiemelkedően felkészült oktatója, de szakbizottsági javaslata sem. Érthető gondot jelent a gyakorlóiskolában, ha háromféleképpen tanult pedagógiai anyagot /didaktika és az egy-egy tantárgypedagógia/ kell "szintetizálni" vagy éppen ismét egy ujjal, az érvényben lévő dokumentumokban használt fogalmakkal helyettesiteni.

A gyakorlati képzés személyi feltételei

A tantárgypedagógusnak kulcsfontosságu szerepe van a gyakorlati képzésben. Ahogy szintetizálja mindazt, amelyet a szaktárgy, a pedagógia- pszichológia, logika felkinál számára, ahogy felkészit az iskolai gyakorlatra,amilyen mélységben megláttatja az elmélet és gyakorlat egységének fontosságát, mindez alapvetően meghatározza a képzés szinvonalát.

A gyakorlati képzés másik "kulcsembere" a szakvezető tanár. A szakvezető tanárnak magas szinten kell birtokolni az oktató-nevelő munka gyakorlatát, azokat irányitó dokumentumokat,mindazokat a szaktárgyi-tantárgypedagógiai ismereteket, amelyeket a jelöltek az I-V. félévben tanultak. Ez lehet a biztositéka csupán annak, hogy a hallgatókkal a gyakorlat számára "hasznossá" tett"szelektált" tudnivalókat idézteti fel, hogy a különböző ismereteket megfelelő szintézisben kapcsoltatja a gyakorlati tennivalókhoz. Hiszen csak a megfelelő elméleti szinten előkészitett, bemutatott és a hallgatókaaktiv részvételével biztositott pedagógiai tapasztalatszerzés, tevékenység segitheti hatékonyan a pedagógia, a pedagógussá válási képességek kibontakozását.

Rendszeres kapcsolatra van szükség a gyakorlati képzés érdekében közvetlen együttműködő oktatók - szakvezetők között.

Befejezésül a következő kérdések középpontba állítását fogalmazhatjuk meg:

- A tanárképzés hatékonyságának fokozása érdekében:

- A gyakorlati képzést jobban szem előtt tartó szaktárgyi-pedagógiai, pszichológiai-marxista világnézetü pedagógusképzésre van szükség.

- Fokozni kell a pszichológiának a szerepét, jelentőségét a tanárképzésben.

Kifogásolható - ebből a szempontból - a főiskolai oktatásban elhelyezett rendje. A 3. félévvel befejezett szigorlat időben olyan távol esik a 6-8. félévtől, hogy a legfontosabb területeken

- oktatáspszichológia
- neveléspszichológia
- szociálpszichológia

felhasználását önmagában ez a tény is korlátozza.

A "Logika" féléves anyagának elhelyezése az I. félévre egyszerüen elhibázott.

Ezen kivül anyaga, szemlélete korszerütlen, kapcsolata a gyakorlati képzéssel említésre sem méltó.

- A neveléstudománynak szervezetileg /tanszék/ és tartalmilag is közelebb kell kerülni a gyakorlati képzéshez. Kivánatos, hogy a pedagógiai tanszéknek "kisugárzó" szerepe legyen nemcsak a gyakorlati képzésre, hanem a főiskolai oktatás egészére, a hallgatók hivatásra nevelésére is.

KEMÉNYNÉ PÁLFFY KATALIN
főiskolai adjunktus
Budapesti Tanitóképző Főiskola

A PEDAGÓGIAI PÁLYAORIENTÁCIÓ VIZSGÁLATA KÖZÉPISKOLÁSOK KÖRÉBEN

A középiskolai oktatásban 1977-ben vezették be kisérleti jelleggel a pedagógiai fakultációt. Kidolgozása /az OM és az OPI irányitása mellett/ a Budapesti és Jászberényi Tanitóképző Főiskolák Neveléstudományi Tanszékein történt. A kialakitott komplex tantárgy neve Nevelési alapismeretek lett. A kisérleti kipróbálás az ország 15 középiskolájában indult meg, 1-1 tanulócsoportban; a III. osztályban heti 4, a IV-ben heti 6 órás időkeretben, évi 30 órás gyakorlattal.

Abból a tényből, hogy a fakultációt a közismerten nagyfoku tanitóhiány idején vezették be, kidolgozását tanitóképzős szakemberekre bizták, ugy tünhet, ez a középfoku tanitóképzés burkolt ujjáéledését jelenti. Valójában nem erről van szó!

A tantervi célkitüzésekben - többek között - ez olvasható: "nyujtson korszerü pedagógiai és pszichológiai alapmüveltséget a nevelés iránt érdeklődő tanulóknak...", "fejlessze pedagógiai képességeiket és beállitódásaikat"... "fejlessze önismeretüket és az önnevelés igényét"..., "nyujtson segitséget életkori problémáik megoldásaihoz"... stb. A példaként kiemelt célokból és feladatokból kiviláglik, hogy a fakultáció nem "kistanitóképzés". A pályairányitás eszköze, mely jellegénél fogva nem egy meghatározott pedagógiai tevékenységre készit fel, hanem általában a gyermekekkel való foglalkozásra orientál; olyan általános

nevelési kulturát, ön- és emberismeretet igyekszik megalapozni, amely az emberekkel kapcsolatos bármely tevékenységi területen hasznositható.

E célok érdekében ujszerü - természetesen több ponton vitatható - tantervi koncepció született, mely az ideiglenes céllal készült tankönyvekben, feladat- és szemelvénygyüjteményekben öltött testet.

A kétéves, intenziv képzés során komplex, több tudomány kapcsolódó kérdésköreit összefogó anyagot terveztünk, melyben deduktiv uton jártunk el: az átfogó, nagy problémaköröktől fokozatosan jutva el a konkrét, személyes kérdésekig. Az ember társadalomfilozófiai megközelitéséből szociálpszichológiai témakörökön át /interperszonális kapcsolat, interakció, kommunikáció/ jutunk el az egyént körülvevő mikrokörnyezet, a csoport jelenségvilágához, végül az egyénhez, a személyiséghez. Az általános- és személyiséglélektan kérdésköreből /pszichikus folyamatok, pszichés tulajdonságok, én-kép stb./ bontjuk ki a személyiségfejlesztés, a nevelés fogalmát. A személyiségfejlődés folyamatát, az egyes életkorok pszichológiai sajátosságait az életkorok pedagógiájával ötvözve tárgyaljuk, szerepet szentelve a nevelés területei /család, óvoda, iskola/ szociológiai kérdéseinek is. A tananyag befejező része a szocialista oktatás-rendszer, a pedagógus pálya- és személyiség témája.

Az elméleti ismeretanyagot feladatok, gyakorlatok /hospitálások, vizsgálatok, gyermekekkel való foglalkozások stb./ és kéthetes nyári gyakorlat /uttörő vagy napközis táborban/ egésziti ki.

A kisérleti beinditást követően vizsgálat indult a tantárgyi elképzelés beválását,a célkitüzések megvalósitását, a tananyagnak a személyiségfejlődésre gyakorolt hatását illetően. Az emlitett kérdések megválaszolását nehezitette az a körülmény, hogy a fakultáció ideiglenes bevezetését nem előzte meg szükebbkörü kisérleti kipróbálás, az

oktatók felkészitése csak a beindulást követően, igen korlátozott lehetőségek mellett történt; s végül az a tény, hogy középiskoláinkban elég kevés az olyan pedagógia-pszichológia szakos tanár, aki a komplex tantárgy tanitásához szükséges sokirányu ismerettel egyformán rendelkezne.

A vizsgálat, amely az előzőekben vázoltak miatt csak elővizsgálatnak tekinthető, munkahypotézisül a következőket állitotta fel:

- a korszerü ismeretanyag, az intenziv gyakorlati képzés és a kiscsoportos foglalkozások fejlesztő hatással vannak a tanulók ön- és emberismeretére;
- a pedagógus pálya elméleti és gyakorlati követelményeinek megismerése segit a tanulók pályaválasztási döntésének tisztázódásában, pályaképük és szerep-elképzelésük realizálásában, pályaalkalmasságuk /vagy alkalmatlanságuk/ jobb felismerésében;
- ez azonos érdek és érdeklődés alapján szerveződő kiscsoportokban nagyobb lehetőség nyilik a tanulók számára egymás jobb megismerésére, a közös tevékenységre, ezen keresztül a csoport közösséggé formálódására; kialakulnak azok a normák- és értékek, melyre a pályaismeretnek is feltételei s egyben összetartói a közösségnek;
- a kialakuló közös norma- és értékrend alapján egységesedik az elfogadás és az elutasitás a csoportokban, s ez különösen a preferált diákoknál az én-kép fokozott tisztázódásához vezet, mig az elutasitottakban a pályaalkalmasság kérdését önkritikusabban veti fel.

A vizsgálat 1978-80 között, két budapesti középiskola egy-egy pedagógiai fakultációju csoportja és egy-egy kontroll osztály részvételével zajlott; a tanulócsoportok fejlődését követve III. osztály elején és IV. osztály végén történt a felmérés.

Módszerül kérdőives adatfelvételt, többszempontu szociometriát, a pályaválasztásra vonatkozóan a szándék

alakulását és a pályaválasztási motivumok feltárását alkalmaztuk választásos-rangsorolásos motivum-listával. A tanulók önismeretének, én-képének fejlődését ön-jellemzéssel és mások jellemzésével, s ezek összehasonlitásával végeztük. A pedagógus szereppel kapcsolatos elképzeléseiket és identifikációjukat az "ideális pedagógus" tulajdonságainak feltárásával és e tulajdonságok önmagukra vonatkoztatásával vizsgáltuk, tulajdonság-lista módszerrel. A kérdőiv kiterjedt a fakultációval kapcsolatos előzetes várakozásokra illetve ezek beigazolódására, a tanult ismeretanyag hasznosithatóságának kérdésére.

A vizsgálatban résztvevő két iskola kiválasztása szociálökológiai szempontok alapján történt: az "A" iskola a főváros egyik belső kerületében van, tanulói jórészt környékbeli, javarészt szellemi foglalkozásu, értelmiségi családok gyermekei; mig a "B" iskola falusias jellegü külső kerületben található, a fizikai dolgozó szülők gyermekeinek aránya magasabb, sok köztük a pestkörnyéki "bejáró" diák.

A szülők /apa és anya együtt/ társadalmi réteg szerinti megoszlását mutatja az 1. táblázat. Látható, hogy a két iskola között elég jelentős az eltérés a szülők társadalmi réteghez tartozását illetően, mig a kisérleti és kontroll osztályok között csekély.

1. ábra: A szülők társadalmi réteg szerinti megoszlása /százalékban/

	szellemi foglalk.			Össz.	fizikai foglk.			Össz.	Egyéb
	vezető értelm.	értel-miség	alkal-mazott		szak-munk.	bet. munk.	segéd munk.		
"B" isk. kis.	0	23	27	50	27	14	0	41	9
kont-roll	3	26	26	55	26	6	0	32	12
"A" isk. kis.	18	27	32	77	5	0	5	10	13
kont-roll	8	27	39	74	9	5	2	16	10

A vizsgálati anyag feldolgozása még nem teljes, ezért csak néhány kérdéskört emelek ki a pedagógiai pályaorientációval kapcsolatban.

Az első - feltünő - adat: a fakultációt választók a vizsgált osztályokban 100 %-ban lányok! Ez a tény önmagában is érdekes, különösen, ha összevetjük a pályaválasztási szándékkal: amig a fakultációban résztvevők 64 %-a pedagógus pálya felé orientálódik, a kontroll osztályokban /angol tagozatos mindkettő, a fiuk-lányok aránya 30/70 %/ csak 13 százalékuk. Tehát a pedagógus pálya "elnőiesedése" nem a felvételik idején, hanem korábban, 15-16 éves korban elkezdődik.

Szintén figyelemre méltó és további vizsgálódásra késztető az a tény is, ahogyan a kisérleti és kontroll osztályok tanulmányi eredményei eltérnek egymástól. A két vizsgált iskolában az eltérés azonos mértékü, de ellenkező irányu. Mig a külvárosi iskolában a jobb tanulmányi eredményü diákok jelentkeztek a fakultációba /az eltérés a kontroll osztályoktól +2 tized/, a belvárosiban a gyengéb-

bek /az eltérés itt -2 tized/. Ha ezt összevetjük a tanulók családi hátterére vonatkozó adatokkal, ugy tünhet, a munkáscsaládok számára még ma is a társadalmi felemelkedés viszonylag könnyebben járható utja a pedagógussá válás, mig az értelmiségieknél /a gyengébb tanulmányi eredményü gyerekek számára/ szinte az egyetlen realizálható lehetőség a diplomaszerzéshez. Ez a jelenség, melyet a szociológia jól ismer, összefügg a pedagógus pálya presztizsének csökkenésével és circulus vitiosus módon fokozza azt.

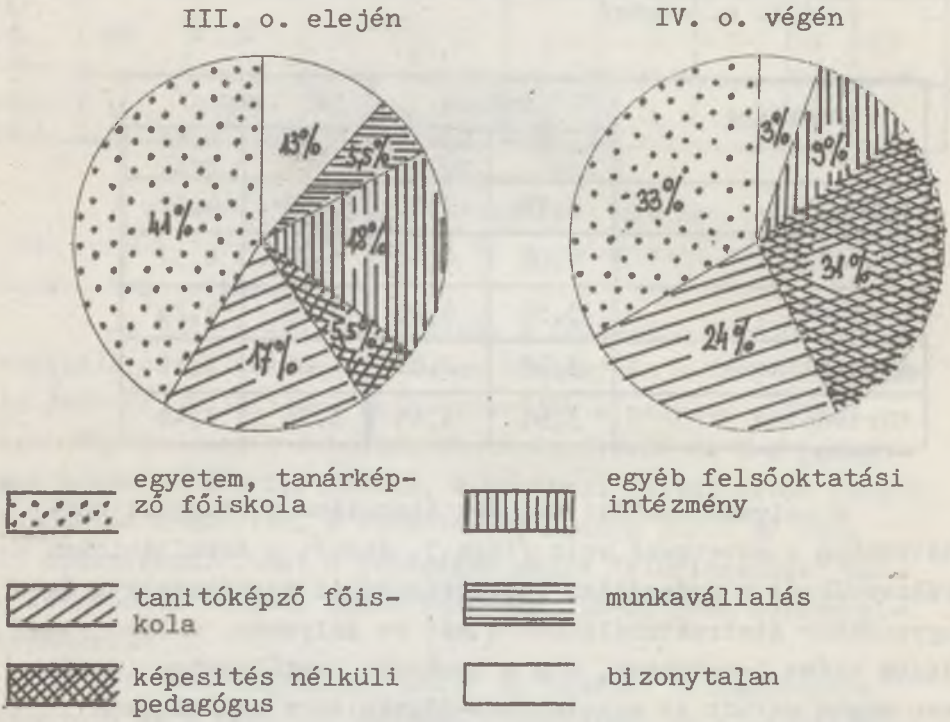
2. ábra: Tanulmányi eredmények a vizsgált osztályokban /II. o. végén/

Tantárgy	"A" iskola		"B" iskola	
	kisérleti	kontroll	kisérleti	kontroll
átlag	3,75	3,85	3,58	4,02
irodalom	4,09	4,45	3,79	4,31
nyelvtan	3,55	4,09	3,89	4,28
matematika	3,18	2,82	3,05	3,59
történelem	3,91	4,45	3,26	3,48

A pályaválasztási szándék alakulása a vizsgált osztályokban a következő volt /lásd 3. ábra/: a fakultációban részvevőknél a pedagógiai pályaorientáció megnövekedett és ugyanakkor átstrukturálódott a két év folyamán. A bizonytalanok száma lecsökkent, mig a kontroll osztályokban irreálisan magas maradt az egyetemekre-főiskolákra szándékozók aránya s elég magas a bizonytalanok száma is. Érdemes megnézni a fakultációsok pályaválasztási szándékában bekövetkezett változást: a pedagógiai pályaorientáció megnövekedése mellett az egyes /társadalmi szempontból eltérő presztizsü/ pedagógiai területek aránya megváltozott. Csökkent az egyetemekre készülők aránya, növekedett a tanár- és

tanitóképzőkbe irányulók száma, s jelentősen megnőtt az esti oktatást választó, képesités nélküli pedagógusként elhelyezkedni kivánók száma. Emögött a változás mögött a fakultáció hatását is feltételezhetjük, amennyiben a közepes tanulmányi eredményü diákok jobban felmérték reális lehetőségeiket és egyeztették azt elképzeléseikkel, mint a szintén közepes átlagu kontroll osztályok tanulói.

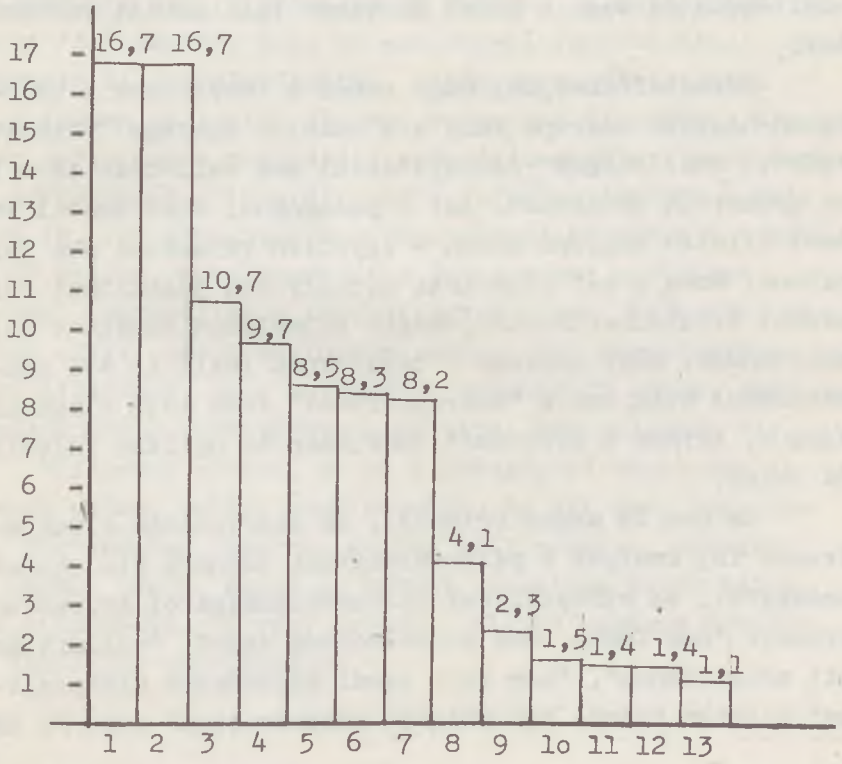
3. ábra: A pályaválasztási szándék alakulása a fakultáció során



A pályaválasztási motivumok feltárását 23 féle motivumból álló motivumlista választásos, rangsorolásos technikájával végeztük, kiegészitve az egyéni megfogalmazásokkal és a fakultációval kapcsolatos elvárások elemzésével. Az egyes motivumok jelentőségét, gyakoriságát mutatja a 4. ábra, sulyozott értékelés alapján. Kiugróan magas érté-

ket kapott a "pedagógus szeretnék lenni", "szeretem a kisgyerekeket" motivum. Szintén elég magas az emberek iránti általános érdeklődést és pozitiv érzelmi viszonyulást tükröző motivumok aránya is. Mindez azt mutatja, hogy a tanulókat a pedagógusi pálya /pontosabban a fakultáció/ választásánál nem kellően tisztázott, eléggé általános, elsősorban érzelmi motivumok vezérlik. Az alkalmasság, képesség, a pálya speciális követelményeinek való megfelelés szinte fel sem merült. Ez a bizonytalanság a pályaválasztás lényegi kérdéseit illetően ebben a korban tulajdonképpen természetes, ugyanakkor felhivja a figyelmet arra, hogy a pályaorientáció középiskoláinkban nem áll feladata magaslatán.

4. ábra: A fakultáció választásának motivumai
/sulyozott összpontszám alapján/



1. pedagógus szeretnék lenni
2. szeretem a kisgyerekeket
3. minden érdekel, ami az emberrel kapcsolatos
4. szeretem az embereket
5. egyéb
6. tovább szeretnék tanulni, előnyt jelent a felvételinél
7. érdekel a pedagógia, a pszichológia ...
8. örültem, hogy megszabadulok ... tárgyaktól
9. nem akarok továbbtanulni, ezzel elhelyezkedhetem, stb.

A motivumok vizsgálatánál feltételeztük, hogy a tanulók ebben a viszonylag korai döntés-szituációban nem teljesen önállóan döntenek: a szülők, nevelők, társak befolyásának jelentősége lehet. Erre vonatkozóan a kapott adatok ellentmondanak a hipotézisnek: a választások között mindössze 1,4 sulyozott értékkel /11. helyen/ szerepelt a modell-követés vagy a külső kényszer /pl. szülői rábeszélés/.

Feltételezhetjük, hogy ennek a tényezőnek a valóságban nagyobb szerepe van, s a tanulók mintegy "felnőttségük", "önállóságuk" bizonyitásául nem vallották be a rájuk gyakorolt hatásokat. Ami a pedagógus, mint modell követését illeti- meglepő módon - egyetlen válasszal sem találkoztunk. Noha a két kisérleti osztály nem jogosithat fel tulzott általánositásokra, mégis sajnálatos tényként kell tekintenünk, hogy ezeknek a tanulóknak /akik 10 éve szakadatlanul élik ezt a "szerepkörüket" /nem volt olyan pedagógus, akinek a követését tudatosan és nyiltan felvállalták volna.

Ha nem is magas értékkel, de szerepeltek olyan motivumok is, amelyek a pályaválasztási szándék kialakulatlanságáról, az elképzelések bizonytalanságáról árulkodtak. Ilyenek: "nem tudom, nem gondolkoztam ezen", "valamit kellett választanom", "nem volt semmi különösebb elképzelésem" illetve "semmi sem érdekel különösebben" stb. /a táb-

lázat 12. helyén!/

Feltünő, hogy a motivumok között olyan lényegi, a pedagógus pályára jellemző indíték, mint az értékközvetítés, ismeretközlés, a modellálás igénye nem szerepelt. Természetesen összefügg ez is a tanulók életkori sajátosságaival, személyiségük kiforratlanságával és én-képük bizonytalanságával, de azzal a csirájában meglévő szerep-konfliktussal is, amelyet a diákként "tanárnak lenni" helyzet elképzelése számukra jelent. Noha a tanár-szerepet a partner oldaláról régen és jól ismerik, nem nagyon próbálkoztak meg azzal, hogy ennek a szerepnek az igazán specifikus jegyeit számbavegyék és magukra vonatkoztassák.

A fakultációval kapcsolatos elvárások elemzése módot nyujtott ahhoz, hogy a pálya-elképzelésekre is következtessünk: itt /akárcsak a motivumoknál/ a leggyakrabban általános, emberekkel-gyerekekkel kapcsolatos érdeklődés fogalmazódott meg /a válaszok 38 %-ában/. A legtipikusabb válasz: "Azt vártam, hogy az emberekről /gyerekekről/, azok természetéről /viselkedéséről, életkori sajátságaikról --- stb../ fogunk hallani". Itt már valamivel tisztább a kép - elég jelentősnek mondható a pedagógia elméleti és gyakorlati kérdéseinek - igen általános formában történő - felvetése is. Igy általános neveléselméleti kérdések a válaszok 16 %-ában, nevelés-oktatás módszertani elvárások 21 %-ban szerepeltek a tanulói válaszokban. Példaként kiemelnék egyet, amely megfogalmazásával jól megvilágitja azt az általános, igen kevéssé körvonalazott képet, mely a tanulók döntő többségében a pályával kapcsolatban él:

"Kiváncsi voltam, mi az a pedagógia? Napközben is látja az ember, tudja, hogy nevelik, de azt nem, hogy hogyan. Meg akartam ismerni, hogyan kell nevelni, egészen pici kortól fogva. Magát az embert szerettem volna látni, miért viselkedik jól vagy rosszul, milyen hatások érhetik, amik kiváltják viselkedését."

Az összes, pedagógiával kapcsolatos elvárás előfordulása a válaszokban 37 %, majdnem azonos mértékü az általános, emberek iránti érdeklődéssel. A további kategóriák /személyes, nem szakma-specifikus elképzelések, illetve téves, bizonytalan vagy semmilyen elvárások/ előfordulása összesen 25 %. Ez a számadat is figyelemfelkeltő, hiszen a tanulóknak 1/4-e különböző okból, de nem adekvát elképzelésekkel fordult a fakultáció felé. Ha ezt összevetjük a korábban elemzett pályaválasztási szándék-alakulásával, eredménynek tünik, hogy a pedagógus pályát választók aránya megnőtt. De csak további nyomonkövetéssel, a beválás vizsgálatával dönthető el, hogy a pályaorientálás végülis sikeresnek mondható-e.

Dr.GÁL GYÖRGYNÉ
főiskolai docens
Budapesti Tanitóképző Főiskola

"A HUSZONÖTÖDIK TANULÓCSOPORT"

/Részlet a Budapesti Tanitóképző Főiskola esti tagozatának oktatói által készitett tanulmányból./

"Azoknak a fiatal pedagógusoknak a csoportja, akik iskolánkban munka mellett tanulnak tovább", - mondta baráti beszélgetés közben egy budapesti általános iskola igazgatója. A tanitóhiány leküzdésének gondja mind a pedagógusképző intézmények, mind a képesités nélkül dolgozók, mind a velük foglalkozó iskolai kollektivák számára sulyos terheket jelent. A fővárosi iskolákban müködő képesités nélküli pedagógusok, az őket alkalmazó iskolák és a Budapesti Tanitóképző Főiskola együttes oktató-nevelő munkájának eredményeként jutnak el a tanitói diploma megszerzéséig.

A főiskola esti tagozatának alapitó levele 1974. VIII. 6-án kelt Garamvölgyi Károly miniszterhelyettes aláirásával:

"A fővárosi tanitóhiány enyhitése céljából ... a tanitói szakon az esti tagozati képzés meginditását engedélyezem. A tagozaton hároméves tanulmányi idő alatt szerezhető tanitói képesités." A rendelet intézkedik a felvételi követelményekről. Előirja a heti egy oktatási napon történő 6 órás foglalkozást, az egyedi óra- és vizsgatervet. Rendelkezik a munkáltatók kötelességeiről, a főiskola és a munkaadó iskolák együttmüködéséről. E tanulmány célja az esti tagozaton folyó oktató-nevelő munka sajátos tapasztalatainak összegezése.

Az esti tagozat szervezése megnyitotta a fővárosi

fiatalok egy értékes rétege előtt a tanitói pálya felé vezető utat. Különösen az első évfolyamokra nagy számmal kerültek be olyan tehetséges fiatalok, akik az érettségi után anyagi helyzetük miatt nem tanulhattak tovább - bár élethivatásuknak a tanitói munkát érezték. A későbbi évfolyamokban számuk csökkent, és nőtt az egyéb családi problémák miatt jelentkezők, valamint a nappali tagozatokon sikertelenül felvételizett, itt szerencsét próbálók száma. A legfiatalabb évfolyamok hallgatóinak egy csoportja már az érettségi után közvetlenül az esti tagozatra jelentkezett. A hallgatók létszáma a mindenkori igényhez igazodott. 1974-ben 92 I. éves és 31. II. éves hallgatóval indultunk. 1978/79-ben 680-ra emelkedett, jelenleg 400-ra csökkent a létszám.

1978/79-ben kezdett vizsgálat részeként tájékozódtunk az esti tagozatra járó képesités nélküli pedagógusok összetételéről. A véletlen mintavétel szabályai szerint a névsorokban szereplő minden második, illetve harmadik hallgatót választottuk ki adatszolgáltatóként. /A hallgatóság 25 %-a./

A válaszok értékelése után az alábbi adatokat kaptuk:

Hajadon - nőtlen	92 fő	52,9 %
Férjezett - nős	75 fő	43,1 %
Elvált - özvegy	7 fő	4,0 %
	174 fő	100,0 %

- - - - - - - - - -

Gyermek van	39 fő	22,4 %
Szülei fizikai dolgozó	65 fő	37,3 %

- - - - - - - - - -

Érettségi után nem jelentkezett továbbtanulásra	62 fő	35,6

Érettségi után felőoktatási intézménybe jelentkezett sikertelenül	112 fő	64,4 %

- - - - - - - - -

Felvétel előtt pedagógus munkakörben töltött szolgálati évek száma:

1 év:	11 fő	6,4 %
2 év:	45 fő	25,9 %
3 év:	60 fő	34,4 %
4 év:	42 fő	24,1 %
5 év v. több:	10 fő	5,7 %
Nem pedagógus munkakörben dolgozók	6 fő	3,50 %
	174 fő	100,00 %
Osztálytanitói munkakört töltött be	72 fő	41,3 %

Az esti tagozatra felvett hallgatók többsége nagy utat tett meg, mig a főiskoláig ért.

Az 1979/80. tanévre felvett első évfolyam /132 fő/ adatait tanulmányozva az alábbi tipusok emelhetők ki:

%					főisk.
22	A középiskolából	^{1}kn.ped.munkakör			ETK^{x}
4	-"-	^{1}gyes	2 kn.ped.		TK
16	-"-	^{1}adm.munkakör	2 kn.ped.		ETK
		^{2}gyes	^{3}kn.ped.		ETK
		^{2}főisk.felv.	^{3}kn.ped.		ETK
33	A középiskola után	^{1}sikertelen, felsőoktatási felvételi			ETK
			^{2}kn.ped.		ETK
		^{2}gyes	^{3}kn.ped.		ETK
		^{3}adm.	^{3}kn.ped.		ETK
5	A középiskola után felsőokt. tanulmány	^{1}sikeres felvételi és egy vagy több félévi felsőokt.tanulmány			
		^{2}kn.p.			ETK
		^{2}adm.	^{3}kn.ped.		ETK
20	A szakközépkolából	^{1}szakmai /adm.v.fiz./ munka			ETK
		^{2}szakoktatói m.kör		^{3}kn.p.	ETK
			^{2}kn.ped.		ETK
100					

^{x}Esti Tanitói Tagozat

A táblázat nem tünteti fel a főiskolára vezető ut egyes állomásain eltöltött idő mennyiségét. A szakmai, ill. különböző adminisztrativ munkakörökben egyesek hónapokig, mások 5 évnél is hosszabb ideig dolgoztak. Ugyanez vonatkozik a gyes-en töltött idő tartamára is.

A sikertelen felvételi vizsgák száma nem ritkán 3,

vagy ennél is több. A tagozat egyik legfiatalabb évfolyamának mintegy 75 %-a is 2-3 évi keresgélés után érkezett a tanitói pályára.

Hallgassuk meg erről az egyes rétegek képviselőit!

Akik gyorsan, egyenesen ideértek:

K.K. "Már a gimnáziumban a pedagógus pálya mellett döntöttem, de családi problémáim miatt nem tudtam továbbtanulni. Nehezen tudtam elhelyezkedni, ezért borzasztó nagy öröm volt számomra, hogy alkalmaztak a ..... iskolában. Ennek már két éve. Azóta is itt dolgozom és azt az osztályt viszem tovább, amelyet akkor kaptam."

Cz.J-né "Gimnáziumi éveim alatt ifivezetőként dolgoztam volt iskolámban. Nyáron is a gyerekekkel voltam, öt éven át a Csillebérci Nagytáborban táboroztattam. Az érettségi és a sikertelen felvételi után képesités nélküli pedagógusként helyezkedtem el. Kezdetben napközis nevelő voltam, most iskolaotthonos osztályban tanitok."

H.A. "Általános iskolai társaimra is szivesen emlékszem vissza. Talán azért is mentem vissza régi iskolámba tanitani. Nagy szeretettel fogadtak és minden segitséget megadtak, hogy megálljam a helyem."

Akik pályamódositás után kerültek ide

F.E. "1971-ben érettségiztem közgazdasági technikumban, ahová nem saját érdeklődésem, hanem a szülői kivánság vitt. Sikertelenül felvételiztem a Közgazdasági Egyetemen. Azért jelentkeztem oda, mert ugy éreztem, ez a legmegfelelőbb folytatása középiskolai tanulmányaimnak - és mert azt gondoltam, ott is valóra válhat régi elképzelésem: tanár lehetek. Ebből csak annyi lett, hogy adminisztrativ munkakörbe kerültem. Több helyen dolgoztam. Közben szüntelenül viaskodtam önmagammal. Éreztem, hogy ez nem az én egyéniségemnek megfelelő pálya. Igy hosszadalmasan, de eljutottam régi elképzelésemhez. Két éve si-

került képesités nélküli pedagógusként elhelyezkednem."

K.J-né "14 éves korom óta dolgozom. Családi körülményeim miatt csak estin tanulhattam tovább. Villanyszerelő szakmunkás vizsgát 24 évesen, érettségit 32 éves koromban tettem. Mindig titkolt vágyam volt a tanitás. Egy ideig nyugtatgattam magam: Majd nevelem a sajátomat! - De a fiammal való foglalkozás felszitotta az elaltatott vágyat."

N.B. Érettségi után szakmát tanultam és öt évig dolgoztam is. Hasznos és tanulságos volt. Szerettem is, de mindig tudtam nem fog örökké kielégiteni. Elmentem gyakorlati foglalkozást tanitani sokkal kevesebb fizetésért. Ma már tudom, hogy jól választottam, hiszen két éve tanitok."

H.Á. "1966-ban érettségiztem. Még abban az évben jelentkeztem a Budapesti Tanitóképzőbe, de sajnos sikertelenül. Férjhez mentem. Négy éven belül két gyermekem született. A vágyam, a nagy álmom teljesen veszve látszott. Nem tudom, mi tartotta bennem égve a mécsest, de tovább melengetett a lángja. Hat évig adminisztrativ munkakörben dolgoztam. És egyszer bekopogott hozzánk a lehetőség. Állást hirdetett egy csepeli iskola. Régóta szövögetett álmom valóság lett. Vihettem kis tanitványaimnak az igazat, a szépet. Azóta tanitok. Majdnem minden gyerekenek van már az osztályban Móra-figura neve. Legnagyobb örömöm az volt, mikor egyik gyerek azt mondta a másiknak gorombaság helyett: "megtürücsköllek!"

K.J-né "Kétszeri sikertelen felvételi után két gyermekemet nevelve bonyolitóként dolgoztam. Valahol a lelkem mélyén mégsem nyugodtam bele a kudarcba, hogy nem kerülhettem a rég megálmodott pályára. Mikor gyermekeim iskolába kerültek, nagy lépésre szántam el magam. Jelentkeztem képesités nélküli pedagógusnak."

A hosszu keresgélés után hivatásra lelt ember öröme érződik

ki hallgatóink szavaiból.

V.M. "Régen azért nem lettem pedagógus, mert több pénzt kellett keresnem. Most azért választottam, mert ugy érzem, e nélkül emberileg nem találhatok magamra. Nem bánom, hogy évekig más területeken dolgoztam, hiszen az összehasonlitásban a tanitói pálya számomra mindegyiknél magasabban van."

V.J. "Az embert évekig fesziti valamiféle elégedetlenség. Egy belső müszer nem hagyja nyugodni. Arra készteti, hogy ne nyugodjon bele adott helyzetébe. Ha rájön, hogy van kiut, átgondolja, hogy mit tegyen. Összegezi, milyenek a képességei, lehetőségei és megpróbál rálépni az uj utra. Valahogy igy jutottam el addig, hogy képesités nélküli pedagógusnak jelentkeztem."

Az esti tagozati képzés igazi eredménye a tanitóhiány enyhitésében és lassu felszámolásában betöltött szerepén tul az, hogy a fővárosi pedagógusok sorait értékes réteggel gazdagitotta. A továbbtanulás lehetőségétől korábban megfosztott, a tanitói pálya iránt hivatástudatot érző hallgatóink nagy akaraterővel törték át magukat minden akadályon, jó pedagógussá lettek. Remény van rá, hogy azt a különbséget, amely a nappali és esti tagozati képzés között van, kiegyenliti hivatástudatuk, pedagógiai tapasztalatuk és az oklevélszerzés után is folytatódó önképző, önfejlesztő munkájuk.

A képesités nélküli pedagógusok zöme Budapest lakótelepi iskoláiban és külső kerületeiben dolgozik. A fővárosban 1985-ig várhatóan tovább nő az alsótagozati tanulólétszám. A Budapesti Tanitóképző Főiskola a korábbi 100-120 fős évfolyam-, 300-400 fős hallgatói létszám helyett 200-250 fős évfolyamokkal dolgozik. A különböző tagozaton oktatott hallgatók összlétszáma 2500 körül van.

Az esti tagozati képzés két pólusa: az iskolában folytatott gyakorlat és a főiskolán kapott elméleti oktatás.

Bár az esti tagozati munkában gyakorlatlanok voltunk, az elmult évek alatt a tagozat tanitói szakán folyó munka a főiskola életének szerves részévé vált. Irányitását, segitségét az egyes tanszékek, hivatali és szervezeti egységek végzik a tagozatvezetővel és az óraadó pedagógusokkal együttmüködve.

A nagy és egyre növekvő létszám miatt a tagozat évről évre más épületekben nyert elhelyezést, végül egyik fővárosi középiskolában kapott helyet, mint "albérlő". A tanitóképző épületének elhagyása a jól felszerelt szaktantermek elvesztését, az oktatói kollektivától helyileg való eltávolodását jelentette. Az oktatás objektiv- és szubjektiv feltételeinek biztositása, folyamatos segitése, az esti tagozaton folyó oktatás sajátos módszereinek, követelményeinek kimunkálása, az óraadók és a hallgatók rendszeres informálása jelentős erőfeszitéseket követelt és követel a főiskola kollektivájától.

Megvalósitható-e az esti képzés rendszerében a tanitói hivatásra való felkészités? A személyiség egészének alakitása? Az ismeretszerzés teljes, szervezett folyamata?

Hogyan küszöbölhető ki, hogy az esti képzés "gyorstalpaló"-vá, tömeges jellegüvé váljék?

Az esti képzésben felkészitendő, ezerötszáz képesités nélküli tanitó beválik-e majd a gyakorlatban? Hogyan fogadják be őket a pedagógus kollektivák? A szülők? A gyerekek? Számtalan probléma ellenére, a társadalmi szükségesség késztetésére legjobb tudásunk szerint dolgozunk feladataink végrehajtásán. Tudjuk, hogy bár a tanitói diploma megszerzésének legkedvezőbb utja a nappali tagozaton folytatott oktató-nevelő munkában való részvétel - a lehetetlennek látszó feladatot a körülményekhez képest elfogadhatóan kell megoldanunk. Az esti képzésben résztvevő hallgatók a 11 napos tanitási ciklus két délutánját a főiskolán, a többi időt az iskolában töltik.

Az iskolai munkahelynek jelentős szerepe van már a felvételkor is. A szerződéssel alkalmazott képesités nélküli pedagógusok a felvételt megelőző években zömmel napközi otthoni nevelőként dolgoznak, de az iskolai élet különböző területein is kapnak feladatokat. Akik a gyakorlatban alkalmatlanok, azoknak a szerződését az iskolák általában nem ujitják meg, főiskolai felvételüket nem ajánlják. Igy az esti tagozatra lényegében a pedagógiai gyakorlatban alkalmas jelölteknek kellene kerülni. Azt mondhatjuk, hogy a felvételt megelőző iskolai gyakorlat kiváló alkalmassági vizsga. Arra törekszünk, hogy az iskolák véleményét egyre biztosabb tájékoztatásnak tekinthessük a jelöltek pedagógiai alkalmasságát illetően. Szorgalmazzuk, hogy az alkalmatlanság miatt elbocsátott képesités nélküli pedagógussal más iskola ne kössön ujabb szerződést.

A patronáló rendszer tapasztalatai

A Fővárosi Tanács VB 1977. október 20-án kelt 520-as elnökhelyettesi utasitása értelmében az esti tagozatra felvett képesités nélkül müködő pedagógusok mellé két tanéven át patronáló pedagógust kell állitani. Megbizásukat az iskola szerződésben foglalja és évi 2000,- Ft-tól 3000,- Ft-ig terjedő céljutalommal honorálja.

A patronáló rendszer bevált. Müködését a tanácsok ellenőrzik. A tapasztalatok szerint a legjobb megoldás az, ha a patronáló és a képesités nélküli pedagógus természetes munkakapcsolatban áll egymással, mint osztálytanitó és az adott tanulócsoport napközi otthoni nevelője, vagy mint iskolaotthonos nevelő és partnere. Ez esetben mód van arra, hogy a képesités nélküli pedagógus az adott tanulócsoport oktatásának, nevelésének problémáival folyamatosan, sokoldaluan megismerkedjék, hospitáljon, gyakoroljon, munkájához előkészitést, értékelést, segitséget kapjon. Ahol ez nem lehetséges, ahol sok a képesités nélküli pedagógus és kevés a szakképzett nevelő, ott nem mindig az a patronáló,

aki természetes munkakapcsolatban áll a képesités nélküli pedagógussal. Ilyen esetben sokszor előfordul, hogy hallgatónk nem a kinevezett patronálótól kér és kap legtöbb segitséget, hanem a vele egy tanulócsoportban oktató-nevelő társától. Még akkor is, ha sok esetben az illető ugyanolyan kezdő, mint ő maga.

Megnehezíti az esti tanitóképzést az is, hogy az utóbbi években egyre nagyobb százalékban nyernek felvételt a népgazdaság különböző területein, nem pedagógus munkakörben foglalkoztatott hallgatók. Ők nélkülözik az iskola segitségét, a pedagógiai gyakorlatban szerezhető tapasztalatokat. Elgondolkodtató, hogy bár a fővárosban még mindig vannak jelentős tanitó hiányban szenvedő kerületek, a főiskola esti tagozatára felvett elsős hallgatók 30 %-a nem pedagógus munkakörben dolgozik.

A pedagógus munkakörben dolgozók iskolai gyakorlata nem azonos értékü. Nincs lehetőségük az iskolai élet teljes megismerésére. Arra kell törekednünk, hogy az esti tagozaton tanulmányokat folytató képesités nélküli pedagógus bármely munkakört tölt is be, a hat félév alatt az iskolai élet minden területét folyamatosan ismerje meg és folytasson ott tanulmányaihoz csatlakozó pedagógiai gyakorlatot.

Tájékozódásunk során azt tapasztaltuk, hogy a "huszonötödik tanulócsoport"-tal való foglalkozást a budapesti iskolák szivügyüknek tekintik. Az "estis" hallgatók patronálóinak névsorában ott találjuk az elmult 2o évben kibocsátott volt hallgatóink neveit is, de sok-tapasztalatu idős generációét is. Az iskolák elismeréssel nyilatkoznak az esti tagozatos hallgatókról. Különösen hivatástudatukat, munkához való viszonyukat, jó pedagógiai érzéküket, akaraterejüket dicsérik.

Mind a budapesti iskolák, mind a főiskola oktatói átérzik felelősségüket, tudatosan vállalják és végzik e nehéz kulturpolitikai feladatból rájuk háruló teendőket.

E munka eredményességét tovább fokozná, ha a Fővárosi Tanács Müvelődési Főosztálya és a Budapesti Tanitóképző Főiskola pontosabb tájékoztatással, mérhető követelmények kidolgozásával segitené a patronáló pedagógusok és a hallgatók munkáját.

GALICZA JÁNOS
főiskolai docens
Budapesti Tanárképző Tagozat

GONDOLATOK AZ ELŐADÁSRÓL

A jó előadás nem tanulható; a tanulható előadás előadásnak nem jó. Ezzel a problémával küszködöm minden félév küszöbén a tematikával bibelődve.

A tanulható tananyag jellemzői többek között: lényegretörés, áttekinthetőség, egzaktság, rendszeresség, kiérleltség: Igen. Mondhatja a kedves olvasó, ezek lehetnek a jó előadás jellemzői is. Csakhogy egészen másként! A tananyag tanulhatóságának alapja a szigoru szerkesztés, kiérlelt, csiszolt gondolatok, definiciók stb. - szóval csupa koncentrált, elmélyült munkát igénylő követelmény. Persze akár jegyzetről, akár tankönyvről is legyen szó, még további kivánalmakat is fölsorakoztathatnánk.

A tananyag tárgyiasult, objektiválódott, a szerzőtől független, önálló életet él, élete az, hogy tanulják. Az előadás viszont élő kapcsolat, dinamikus csoportjelenség. Ha az előadó a tankönyvhöz hasonlóan strukturált tananyagot ad elő, azzal könnyen sterillé teheti az előadást, elsikkadhat a személyes viszony, az előadás lényege.

Csak egyéni, személyes mondanivaló, mégpedig a hallgatósággal kontaktusban, a hallgatósággal együttmüködve elmondva, elgondolva lehet jó előadás.

- x -

A felsőoktatásban a képzési idő gazdaságos kihasználásának tünik az előadás, hiszen egy időegység alatt sok diákkal foglalkozik a tanár, tehát nagyobb teljesitmény várható. A tanárképző főiskolákon a pedagógiai és pszicho-

lógiai tárgyak tanitásában szokásjog az egyórás gyakorlat + egy vagy kétórás előadás, illetve a gyakorlat nélküli előadás/uttörővezetés-pedagógiája, neveléstörténet, közoktatáspolitika/. Az előadások és gyakorlatok óraszámának arányában elsöprő az előadás hegemóniája.

Tényleg ennyire fontos az előadás?

A modern didaktika az aktiv elsajátitást, a tanulást helyezi előtérbe - ezt tanitjuk a didaktika előadásokon is. Megfelel ennek az előadásos forma? Bizonyos esetekben igen. Melyek ezek a bizonyos esetek?

Az előadás akkor jogosult módszer, ha az adott tananyagrész közlésének - elsajátitásának ez a legjobb vagy optimális utja:

... amikor az adott ismeretekhez más uton aránytalanul nagy munkával juthatnának csak hozzá a hallgatók;

... amikor a tanár egyéni véleményét, sajátos megközelitésmódját,szemléletét közli;

... amikor személyes közlése a tárgy tanulmányozására motivál;

... amikor olyan uj tudományos eredményt ad elő, amit még máshonnan nem ismerhetnek meg a hallgatók;

... amikor a tananyag sokak számára valószinüleg nehezen érthető, vagy várhatóan ellenállást kiváltó részeit magyarázza a tanár; érvel, meggyőz.

Egy félév 12-15 tanitási hetében 12-15 avagy 25-30 előadás van. Vajon futja-e ennyi időre egyéni vélemény, van-e ennyi nehezen érthető rész, kell-e ennyit motiválni?

Nagyképüség lenne igennel felelni. Annál is inkább, mert bizonyára sok kolléga érezte már a rutin, a sztereotipia unalmát előadásain. Ez ellen sokszor ugy védekezünk, - hogy nyujtsunk valamit az előadásokon, és ne is unjuk saját szövegünket -, hogy ujat, mást, többet igyekszünk mondani, ezzel fölöslegesen tulterhelve a hallgatókat.

Holott - merésznek tünik, de igaznak tartom -

szemináriumokon az esetek nagy részében a fenti funkciók nagyobb része jobban teljesithető,hiszen ott van mód megismerni a hallgatók véleményét, tudását, motivumait, és mindez az aktiv, tevékeny részvétellel jobban is fejleszthető, mint előadáson.

- x -

Ugy gondolom, hogy feleannyi előadás vagy még kevesebb is elegendő lehet, hogy az adott témával foglalkozó tanárok az előadásra valóikat elmondják. A többi időt hasznosabb lenne aktiv elsajátitásra: egyéni tanulásra vagy szemináriumra forditani.

Mondhatják, hogy fontos az auditiv információ, vannak auditiv tipusu hallgatók is. De az információ-közlés gazdaságosabb módja az irásos: tanuljanak meg a hallgatók olvasni - és a tanárok irni. Mert egy sor előadás esetében hasznosabb lenne, ha a tanár leirná mondókáját, és a hallgatók elolvasván szemináriumokon beszélnék meg a problémákat. A tanár jobban átgondolná, több és alaposabb visszajelzést kapna, a hallgatók többet és gazdaságosabban tanulhatnának. Persze meglévő jegyzetek, tankönyvek, könyvek, cikkek is használhatók - nem kell feltétlenül mindenkinek ujat irni. De lehet, hogy a tanár előadásra szánt mondandójának egy részét a jegyzethez, tankönyvhöz kiegészitő tananyagként csatolja 1-2 iv terjedelemben.

Tudom, hogy ennek sokszorositási problémái is vannak.Meg kell oldani; ugy hiszem, megéri.

Hamis illuzió azt hinni, hogy az előadás jobb alkalom a tanulásra, mint az olvasás, mert hogy az előadáson való kötelező részvétel ellenőrizhető, az olvasás viszont post festa kontrollálható. Ez az okoskodás azt az előfeltevést rejti, hogy aki ott van az előadáson, az tanul is belőle.

Az előadáson is lehet nem figyelni, aki figyel, az sem biztos, hogy gazdaságosan profitál az előadásból. Sokkal inkább hamis illuziókat táplálunk különösen az olyan

előadásokkal kapcsolatban, amelyeket nem követ kollokvium. A zárthelyi dolgozatok pedig nem sokat változtatnak a felületes előadás-látogatásokon: az esetek többségében valószinüleg nem az előadás alapján készülnek fel a hallgatók.

- x -

De ha mégis előadást tartunk...

Modern módszerek vannak arra, hogy kérdésekkel, feladatokkal hogyan aktivizáljuk a hallgatóságot. Olyan aktivitásról van ez esetben szó, ami látható: pl. a hallgatóság csoportokban megbeszéli a feladatot, válaszol, szavaz, indokol stb.

Fontosabbnak tartom a látható és esetleg látszat aktivitásnál a belső, gondolkodási és érzelmi aktivitást. A problémafelvető, kérdező és logikusan érvelő előadás kiválthatja a hallgatóság figyelmén tul /a figyelem csak a tevékenység előfeltétele / a tevékeny részvételt. Ez pedig nemcsak az előadás gondolati reprodukciója, követése, hanem minősitése, összevetése a hallgatóság saját tapasztalataival, véleményével - a hallottak feldolgozása.

Ezt a folyamatot az előadó a hallgatóság metakommunikációs jelzésein mérheti le. Azaz: a hallgatók nem verbális és nem szándékos mimikai jelzései kifejezik a figyelmet, érdeklődést, egyetértést és egyet-nem-értést, a megértés problémáit stb. A jó előadó és a jó előadás feltétele, hogy az ilyen jelzésekre figyeljen és reagáljon, azaz a hallgatóság igényei és lehetőségei szerint beszéljen, mindvégig fenntartva az optimális aktivitást - nem leirt vagy valamilyen módon előre elképzelt mondandójához mereven ragaszkodva, hanem azt rugalmasan alkalmazva.

- x -

Végül is ugy képzelem, hogy - különösen a pedagógusképzésben - fele-harmada annyi előadás, jó előadás elegendő lenne, és két-két és félszer annyi szemináriumon a

hallgatók aktiv, tevékeny részvételével sokszorosan hatékonyabb lehetne az oktatás. Természetesen a jó szemináriumokkal kapcsolatos tapasztalatok, gondolatok és bizonyára az előadás egy sor más problémája, nem kevésbé az itt fölvetett gondolatok is - további, más eszmefuttatásokat, tanulmányokat igényelnek.

KALLÓ JÁNOS
főiskolai docens
Sárospataki Comenius Tanitóképző Főiskola

A TANITÓKÉPZŐS HALLGATÓK MATEMATIKATANITÁSSAL KAPCSOLATOS NÉHÁNY PROBLÉMÁJÁRÓL

E tanulmányban többesztendős oktatói tevékenységem során szerzett néhány tapasztalatomat szeretném összegezni és elemezni a hallgatók gyakorlati képzésével kapcsolatosan.

Problémák ezen a téren bőségesen akadnak és mivel az ezek megoldásával való törődést kell a munka jobbátétele érdekében fő feladatunknak tekintenünk, ezért a nehézségek elemző vizsgálatát és nem az elért eredmények összegezését kivánom reflektorfénybe állitani.

A gyakorlati képzésben jelentkező problémákat valamint az azok megoldására vonatkozó lehetőségek vizsgálatát az alábbi négy gondolatkörbe lehet csoportositani:

I. A hallgatók felkészülése a tanitási órákra

- Már a tantárgypedagógia előadásain és szemináriumi óráin fel kell hivnunk hallgatóink figyelmét arra, hogy a tanitási egységgel kapcsolatos, előzőleg szerzett szakmai-pedagógiai ismereteiket fel kell eleveniteniök, és csak ezután kerülhet sor a rendelkezésükre álló dokumentumok felhasználásával a tanmenetben meghatározott tanitási óra anyagának összeállitására, majd az óravázlat elkészitésére.

- Hangsulyoznunk kell, hogy a tanterv és a követelmények, továbbá a tanmenet biztos ismerete azért is igen fontos, mert sok hallgató anélkül készíti el óravázlatát,

hogy a gyermekek előzőleg szerzett ismereteiről és a távolabbi célokról kellőképpen informált lenne, s igy sokuk óravázlata nem illeszkedik be szervesen a tanulás-tanitás dialektikus folyamatába.

- Nagyon fontos, hogy a hallgatói tanitásokat megelőző előkészitő óra előtt beadott óravázlatokat gondos felülvizsgálat után értékeljük. Feltétlen szükséges, hogy a tantárgypedagógus, illetve az osztálytanitó észrevételeit és tanácsait a hozzá eljuttatott óravázlatokra jegyezze fel. A legfontosabb megállapitásokat az előkészületi órán szóban is célszerü elmondani, hogy azokról a hallgatói csoport valamennyi tagja tudomást szerezzen.

II. A hallgatói tanitásokat előkészitő órákon az alábbiakra célszerü hallgatóink figyelmét felhivnunk:

A feladatok megválasztása

- Nagy gondot kell forditani a fokozatosság elvének gyakorlati megvalósitására /a könnyebb-nehezebb feladatok egymásutániságára, a kitüzendő feladatok egymáshoz való kapcsolódására, az óra fő célját szolgáló feladat/ok/-nak az óra közepére való kerülésére, az osztály fejlettségi szintjének figyelembe vételére, stb./.

- Előnyben kell részesiteni azokat a feladatokat, amelyek a matematika tananyagának öt témaköréből /Halmazok-logika; Számtan-algebra; Relációk-függvények-sorozatok; Geometria, mérések; Kombinatorika-valószinüség-statisztika/ minél többhöz kapcsolódnak, mert ezek feldolgoztatásával a gyermekek gondolkodása sokoldaluan fejleszthető, és látókörük komplex módon bővithető.

- Fontos, hogy a kitüzött feladatok mind a konstruktiv gondolkodást, mind a számolási készséget egyaránt fejlesszék.

- El kell dönteni, hogy melyek azok a feladatok, amelyeket nem szabad elhagyni, és melyek azok, amelyek valamilyen előre nem látható ok miatt bekövetkező idő-

hiány miatt elhagyhatók. Tartalékfeladat/ok/ kitüzésére is gondolni kell.

- A szóbeli és irásbeli munka helyes arányának gondos megtervezése igen fontos /mi hangozzék el csak szóban, mi kerüljön lejegyzésre a táblára, a tanulók munkafüzeteibe/. A tervezéskor ügyelni kell az irásos munka időigényességére: sok hallgatónk erre nem gondolva kerül a tanitáskor időzavarba.

- A munka - és szemléltető eszközök alkalmaztatásának és alkalmazásának a kitüzött feladatok jellegéből fakadó helyes megválasztására nagy gondot kell forditani. A tervezetben az egyes feladatok mellett legyen ott, hogy azok megoldatásakor milyen munka- illetve szemléltető eszköz alkalmazására kerül sor.

- Az órára kitüzött nevelési cél elérése annál eredményesebb, minél több feladathoz kötik annak megvalósitását.

- Nagyon fontos, hogy mind az órai feldolgozásra, mind a házi feladatra kitüzött példák megoldásának menete és végeredménye legyen benne a tanitási tervezetben.

A munkalapok feladatainak megoldatása

- Jó, ha erre az óra középső vagy utolsó részében kerül sor.

- Nagy gondot kell forditani e munka helyes előkészitésére /pl. hasonló feladatok előzetes megoldása frontális formában; a visszajelzés igénye a feladattal való megismerkedés után, a szükség esetén történő segitségadás globálisan vagy egyénileg, stb./

- Nem szabad elhagyni a végzett munka ellenőrzését.

A munkaformák alkalmazása

- Fel kell hivnunk hallgatóink figyelmét arra, hogy a munkaformát kell az adott feladathoz helyesen megválasztani és nem forditva, hogy a munkaformákat egy adott fela-

daton belül is célszerü alkalmasan váltogatni /pl. a feladat megoldatásának inditása frontális munkával, a megoldás folytatása egyéni munkával, az ellenőrzés frontális vagy nyilvános egyéni munkával, stb./

- Kivánjuk meg hallgatóinktól, hogy tervezetükben az egyes feladatok mellett tüntessék fel az alkalmazott munkaformá/ka/t is.

A tanitási tervezet megirására a fentiek alapos átgondolása után kerüljön sor.

- Az eddig emlitetteken felül igényelnünk kell még:

A tervezetben legyen meg a felhasznált irodalom megnevezése, a dokumentumok oldalszámának pontos feltüntetése. A tervezet külső formájában legyen esztétikus, áttekinthető, olvasható és nem utolsósorban stilus- és helyesirási hibáktól mentes. Tapasztalataink szerint jól bevált eljárás az, ha a hallgató tervezete alapján csoporttársainak előre letanitja az órát.

III. A hallgatói tanitások kivitelezésével kapcsolatos tapasztalatok

Óravezetés

- A helyes vezetési stilus elsajátitása, alkalmazása sok hallgató számára problémát jelent: egyesek indokolatlanul szük korlátok közé próbálják szoritani a gyermekeket /más kérdés, hogy a gyermekek "türik-e" ezt/, mások kiengedik kezükből a vezetést /sokszor ebből erednek a fegyelmezési problémák/. Fel kell hivnunk hallgatóink figyelmét arra, hogy a jó óravezetés jellemzője a nevelő és a gyermekek közti közvetlen vitapartneri kapcsolat kialakulása. Az óra sikerességének egyik fő biztositéka, ha a nevelő a gyermekek minden megnyilvánulására baráti hangnemben reagál, birál, elismer és bátran épit a gyermekek véleményére. Az ilyen vezetési stilus megvalósitása

esetén minimálisra csökken a fegyelmezési problémák száma is.

- A vontatott-, illetve indokolatlanul gyors óravezetés főbb előidézői lehetnek;

- a feldolgozásra kitüzött feladatok nem megfelelő száma /kevés-sok/,
- a feladatoknak a gyermekek életkorához, illetve felkészültségéhez nem igazodó szinvonala,
- a feladatok megoldásakor alkalmazott munkamódszerek nem kellő megválasztása,
- vagy fentiek keverése.

Mindezek "eredménye" lehet: a gyermekek kevés és nem kellő mélységü sikerélményhez jutnak, veszélybe kerül az óra eredményessége és törést szenvedhet a matematika megszerettetésének folyamata is.

- A hallgatók tanitási óráin szerzett tapasztalatok alapján fel kell hivnunk hallgatóink figyelmét arra, hogy a munkaeszközöket azokkal és csak azokkal a gyermekekkel, addig és csak addig használtassák, akikkel és amig az szükséges. Ne kényszeritsék a gyermekeket egy munkaeszköz használatára akkor, ha a probléma megoldására eszköz igénybevétele nélkül is képesek. Ha ellenben egy feladat megoldása eszköz használata nélkül nem megy, akkor vetessék elő a gyermekekkel a megfelelő munkaeszközt. Ügyeljenek továbbá hallgatóink arra is, hogy az egyes eszközök használata ne váljon unalmassá a gyermekek számára, egy eszközt ne használtassanak tul sokáig, forditsanak gondot azok céliránvos váltogatására, vigyázzanak arra, hogy valamely fogalom kiépülése ne kötődjék egyetlen munkaeszközhöz.

Vegyék hallgatóink természetesnek az eszközök használatával együttjáró munkazajt.

- Arra is képessé kell tennünk hallgatóinkat, hogy indokolt esetekben merjenek a tervezetükben foglaltaktól

eltérni, hogy meg tudják választani és végre tudják hajtani a menetközben szükségessé váló módositásokat. Nagyon fontos, hogy hallgatóink képesek legyenek dönteni pl. abban, hogy mely feladatok elhagyását, vagy egy adott feladat megoldatásában tervezett módszerek milyen módositását igényli az osztály addig felmutatott teljesitménye. Természetes, hogy minderre csak a szakmailag és pedagógiailag jól felkészült, a gyermekekkel szinkronban együttmüködő pedagógusjelölt képes.

- Gondot kell forditanunk arra, hogy hallgatóink tanitási órájukat pontosan kezdjék és időben fejezzék be /az utóbbival szokott probléma lenni: nem helyes, ha az osztály munkájának értékelésére, vagy a házi feladat kitüzésére a kicsengetés után kerül sor/. Az idővel való helyes gazdálkodás sok hallgatónknak problémát jelent, ezért jó, ha néhány tanácsot adunk számukra ebben a vonatkozásban is:

- Nem kell megvárni minden esetben azt az időpontot, amikorra minden tanuló megoldotta a kitüzött feladatot.

- Nem feltétlen szükséges minden esetben végeredményig kidolgoztatni a feladatot.

- Mind a tervezéskor, mind a kivitelezéskor ügyelni kell arra, hogy az egyes feladatok időigényessége egymástól igen eltérő, egy feladat megoldásának időigényességét igen befolyásolja az, hogy a megoldási folyamatból annak mekkora hányada hangzik el csupán szóban, illetve kerül leirásra.

- Hallgatóinknak világosan látniok kell, hogy mind a gyengébb, hátrányos helyzetü-, mind a jobb képességü, érdeklődő tanulókkal való kiemelt foglalkozás jelentősége - a tanitási órákon is - igen rangos: az előbbiek felzárkóztatásával éppen ugy kell törődniök, mint az utóbbiak szakmai továbbfejlesztésével.

- Rá kell mutatnunk arra, hogy a tanulók munkájának ellenőrzése, értékelése akár az órán szakaszoltan, akár az óra végén összegezve, akár egyénileg, akár csoportosan vagy az osztály egészére vonatkozóan történik csak akkor célirányos és előremutató, ha az előre pontosan megtervezett, tudatos és rendszeres, konkrét és tárgyilagos. Tekintettel arra, hogy hallgatóink többsége huzódozik az osztályozás vitathatlanul nehéz munkájától, törekednünk kell arra, hogy tanitási gyakorlataik alatt ezt minél gyakrabban alkalmazzák.

- Sok hallgatónk ugy érzi, hogy a tanitási óra végén elhagyott összefoglalás nélkül tanórája nem teljes. Rá kell mutatnunk arra, hogy matematikából vitatható ennek létjogosultsága, mert az a feldolgozott és alkalmazott ismeretanyag zártságának téves képzetét keltheti a tanulókban, pedig a gyermekeknek látniok kell, hogy a matematikai tevékenységet csak abbahagyni lehet, de befejezni soha.

- Számos probléma adódik a hallgatók kérdéskulturája és beszédstilusa területén. Itt a következőkre kell feltétlen felhivnunk hallgatóink figyelmét:

- Kerüljék a sok beszédet, a felesleges szavak, mondatok használatát; mondanivalójukat világosan, pontosan, tömören és röviden fogalmazzák meg. Törekedjenek a helyes mondatszerkesztésre, a választékos, magyaros stilusra. Mindezeket kivánják meg tanitványaiktól is. Beszédmódjukban is igazodjanak a gyermekek életkorához. Meg kell tanulniok hallgatóinknak beszédjük hangerejével, tagolásával és sebességével helyesen bánni: ezzel nemcsak a lényeg kiemelése, hanem az óra szinessége is biztositható.

- Fontos annak helyes eldöntése, hogy mikor szóljon egy kérdés az egész osztályhoz és mikor egy tanulóhoz. A gyermekek kérdéseire mindig válaszolni kell, megjegyzéseiket nem szabad figyelmen kivül hagyni. Gyakori hiba, hogy a feltett kérdésre adott tanulói válaszra a hallgató mondja

ki az "igen" vagy "nem" döntést ahelyett, hogy kérdéssel válaszolna pl. igy: "Miért?"avagy "Mit szóltok hozzá"? Az ilyen és ehhez hasonló kérdések feltevése nagyon fontos azokban az esetekben is, amikor a tanuló helyes választ ad. Jó, ha a hallgató arcán, viselkedésén nem látszik meg az, hogy a felvetett kérdésekre adott válaszok helyesek-e avagy sem.

- A szöveges feladatok megoldatásakor előforduló főbb problémák: Hallgatóink sokszor követik el azt a hibát, hogy a feladat szövegét gyorsan elhadarják - ezt esetenként egymás után többször is megismétlik akkor, ha látják, hogy a gyermekek nem értették meg a feladatot - ahelyett, hogy a példa szövegét egyszer, de lassan és szakaszoltan, a lényeges elemeket hangsulyozva mondanák el. Hatékony és jó eljárás, ha az adatok a feladat ismertetésével egyidejüleg felkerülnek a táblára, illetve rögzitődnek a gyermekek füzeteiben.
A feladatok szövegét a gyermekekkel kell megismételtetni, hogy a nevelő meggyőződjék: megértették-e a tanulók a feladatot, s ha nem, csak akkor kell a feladat szövegét egészében vagy valamely részletében megismételni.
Rangos szerepe van a szöveges feladatok megoldatásában a szemléltetésnek és esetenként a manipuláltatásnak. A jó táblai rajz nagy segitséget adhat különösen az összetett feladatok megértésében és a megoldás gondolatmenetének felismerésében. Nem szabad megelégednünk azzal, hogy a szöveges feladatok megoldatásakor hallgatóink csak a végeredmény helyességét egyeztessék a gyermekekkel. Az a helyes, ha emellett a megoldás gondolatmenetéről is informálódnak.

- Fel kell hivni a hallgatók figyelmét az irásbeli munka fontosságára, mind a tábla, mind a munkafüzet használatának gondos megtervezésére és pontos kivitelezésére. A tábla helyes használata több tanitójelöltnek okoz gondot. Ebben a vonatkozásban különösen az alábbiakban cél-

szerü emlékeztetnünk őket:

- A táblára kerülő szövegek olvashatóak, a rajzok élethüek és pontosak, az applikációs képek távolabbról is láthatóak legyenek.
- A tábla képe ne legyen zsufolt, a feleslegessé vált anyagot időben el kell távolitani illetve le kell törölni.
- Ügyelni kell arra, hogy egyidőben lehetőleg csak egy feladat legyen a tanulók előtt, igy elkerülhető figyelmük megosztódása. Később feldolgozandó feladatokat a tábla összehajtásával, ill. függönnyel lehet eltakarni.
- Gondot kell forditani arra is, hogy a gyermekek a megoldáskor a táblára felirt feladatokat elérjék. Sok idő takaritható meg azzal is, ha az előzőleg felirt táblázatok üres rovatainak kitöltésekor, a megkezdett ábrák, folyamatok folytatásakor egyszerre több tanulót foglalkoztatnak a hallgatók a táblánál.
- Jó, ha a tábla képét hallgatóink óravázlataikban előre megtervezik.
- A méréseknél ügyelni kell arra, hogy a mérés folyamatát az osztály valamennyi tanulója jól lássa: gyakori hiba, hogy a hallgató, ill. a gyermek az osztálynak hátat forditva végzi a mérést a katedra előtt.

Néhány további tanács a hallgatók számára:

- A gyermekek név szerinti ismerete igen előnyös és kivánatos, ezért jó, ha a hallgató tanitása előtt az adott osztályban néhány órát hospitál, mert akkor nem kerül "idegenként" az osztály elé a tanitási órán, ismeri a gyermekek képességeit, stb.

- Gondolni kell a gyermekek rendelkezésére álló padfelülettel való helyes gazdálkodásra is /a szükséges munkaeszközt időben vetessük elő a gyermekekkel, a használat után tetessük el, időnként tetessünk rendet a padon/.

- Ügyelnünk kell a helyes munkahelyi megvilágitásra is.

- - A tanitási óra előtti és utáni teendők végzésében is mutassanak kellő aktivitást hallgatóink. Nem helyes, ha ezt a munkát a hallgató az osztálytanitóra hagyja vagy hospitáló csoporttársaira bizza.

IV. A tanitási órák elemzése

- Az elemzés legfőbb célja az, hogy a tanitási óra valamennyi résztvevője tanuljon a látottakból és a hallottakból, hogy a tapasztalatokat eredményesen alkalmazzuk a későbbi nevelő-oktató munkánkban. E cél elérésének alapvető feltétele a folyamatos jegyzetelés. Hallgatóinkkal be kell láttassuk azt, hogy mind az előkészületi-, mind a tanitási-, mind az elemzési órákon történő jegyzetelés nem öncélu, nem formális adminisztrativ munka.

- A tanitási órák elemzésekor gyakran találkozunk szélsőségesekkel: egyes hallgatók órájuk értékelését elnagyolják, mások tulrészletezik, vannak akik nehezen tudják szétválasztani a lényegest a lényegtelentől, akadnak olyanok akik órájukról indokolatlanul tul optimista vagy igen letargikus képet festenek. A fentiek elkerülése és az egységesség biztositása érdekében kivánatos, hogy a tanitási órák elemzését előzetesen kidolgozott szempontsorozat alapján végezzük. Az alábbiakban ismertetem azokat az óra-elemzési szempontokat, amelyeket főiskolánk természettudományi tanszékének vezetője állitott össze 1978 február havában. Az utóbbi években e szempontok alapján történik a matematika tanitások elemzése. A szempontsorozat - sokszorositott formában - valamennyi érdekelt hallgatónk rendelkezésére áll.

A matematika órák elemzésének szempontjai

I. Az óra célja és tartalma

1. Az óra anyaga és helye a tanulás-tanitás folyamatában.

2. A kitüzött feladatok matematikai tartalma megfe-

lelt-e a tantervi követelményeknek, a mennyiségi, minőségi és elrendezési kivánalmaknak?

3. A feladatsorozat indokolja-e az óra kitüzött céljait?

II. A pedagógia technológia

1. Az alkalmazott módszerek megfeleltek-e az egyes feladatok matematikai tartalmának és a tanulók fejlettségi szintjének?

2. Megfelelően választotta-e meg és használta-e fel a munkaeszközöket, munkalapot, tankönyvet és a bemutatást szolgáló oktatástechnikai eszközöket?

3. A frontális, csoportos és egyéni munka /ezek kombinációi és aránya/ mennyiben segitette a tanulási-tanitási folyamat hatékonyságát, a tanulók differenciált foglalkoztatását?

III. A tanitó munkája és egyénisége

1. A tervező munka szakszerü-, szinvonalas-, átgondolt-, ötletgazdag-, önálló-e?

2. Magatartása /közvetlen, türelmes, a gyermekekkel tud érzelmi kapcsolatot létesiteni, játékos elemeket szivesen alkalmaz, változatosan motivál, személyes példájával is serkent/.

3. Beszéde /hangintenzitása, ritmusa, kérdezéskultúrája, beszédjének terjedelme/.

4. Óravezetés /határozott, hangulatos,érdekes/.

Vezetésmódja /vezérlés, irányitás, segités, felügyelet/.

Visszacsatolásai /differenciáltak, előremutatók, informálják a tanulót tanulásának eredményeiről/.

5. Felkészültsége:

a/ nevelői adottságai, képességei, készségei;

b/ képzettsége /matematikai, tantárgypedagógiai és pszichológiai tájékozottsága/.

IV. A tanulók tevékenysége és tanulása

1. A tanulók érdeklődése /belső és külső motivumok, játékosság, versenyek/.

2. A tanulók aktivitása, önállósága, öntevékenysége /önellenőrzés, önálló véleményalkotás, a tévedések és a vita szabadsága, demokratikus légkör/.

3. Tanulásukat elősegitő hatások az alábbiak fejlesztésében:

a/ tapasztalatok, ismeretek, jártasságok, készségek,

b/ képességek /emlékezés, megértő- és konstruktiv gondolkodás, itélőképesség/,

c/ érzelmi, akarati és magatartásbeli tulajdonságok.

V. Összefoglaló értékelés, tanácsok

1. A tanitási óra hatása a tanulók személyiségfejlesztésére.

2. Tapasztalatok, tanácsok, javaslatok.

x x x

IRODALOM

1. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, OM.1978.

2. Kézikönyvek a matematika tanterv 1-2-3-4. osztályos anyagának tanitásához.

3. Munkalapok az általános iskola 1-2-3-4. osztálya számára

4. Kalló János: Elmélkedés a matematika tanitásáról /Szocialista Nevelés, Pozsony, 1969. dec./

5. Kalló János: A matematika oktatásának problémái a tanitóképző intézetekben /Pedagógusképzés, 1976.1./

Dr.VUICS TIBOR
főiskolai docens
Pécsi Tanárképző Főiskola

A TANULMÁNYUTAK VEZETÉSÉNEK SZAKMAI ÉS MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI

A főiskola tanterve kötelezően előírja a földrajz szakos általános iskolai tanárképzéshez szervesen kapcsolódó tanulmányutak és terepgyakorlatok vezetését. Mivel a földrajz tértudomány, az elmélet és a gyakorlat egysége megkívánja, hogy a hallgatók megismerkedjenek a tanulmányi kirándulások vezetésének módszereivel, a helyszinen be tudják mutatni valamely táj jellemző vonásait és egy település fejlődéséről, funkcióiról, vagy valamely gazdasági körzetről komplex természeti- és gazdasági földrajzi értékelést tudjanak adni.

A földrajz szakos általános iskolai tanárképzés négy éve során háromszor 6 napos szakmai utat /az első évben terepgyakorlatot/ir elő a tanterv. Az I. évfolyamon természeti földrajzi, a II. és III. évfolyamon pedig regionális földrajzi tanulmányutra kerül sor - általában Magyarország területén. Az első éves hallgatók terepgyakorlatának célja az "első év folyamán megismert általános természeti földrajz elméleti és gyakorlati anyagának terepen való alkalmazása", vagyis különféle megfigyelések végzése, adatok gyűjtése, azok rendszerezése, értékelése és ábrázolása.

Az I. évfolyam terepgyakorlatára a főiskola közvetlen környékén, a Mecsekben, ill. a Villányi-hegységben kerül sor. A terepgyakorlaton a hallgatók megismerkednek a kőzetkifejlődéssel, az előadásokon vázolt formakinccsel,

a kőzetfeltárások értékelésével, a táj hidrogeográfiai adottságaival. Meteorológiai és hidrogeográfiai méréseket végeznek, megfigyelik a táj növényvilágának jellemző vonásait, megismerkednek az egyes növénytársulásokkal.

Az I. évfolyam terepgyakorlatának jelentőségét fokozza, hogy tematikája az általános természeti földrajzhoz, az egyik alapozó tárgyhoz kapcsolódik. A hallgatók első alkalommal gyűjtenek és határoznak meg kőzeteket; a másik két tanulmányut során összegyűjtött kőzetekből a IV. évre összeáll a bemutatandó kőzetgyűjtemény. A terepgyakorlat természetföldrajzi tematikáját térképészeti és csillagászati földrajzi megfigyelések egészithetik ki.

A terepgyakorlat hatékonyságát a következő módszerekkel igyekszünk elősegiteni:

1. Az előadások és a terepgyakorlatok anyagának tematikai összekapcsolása.

2. A gyakorlatok és a terepgyakorlatok kölcsönös kiegészitő funkcióinak megteremtése.

3. A hallgatók önálló terepmunkájának megalapozása az alapvető természetföldrajzi kutatási módszerek elsajátitásával.

4. A természeti, a csillagászati földrajz, a térképészeti ismereteknek tematikai összefogásával a természettudományos világszemlélet gyakorlatának megalapozása.

Munkánkat neheziti, hogy az I. éves hallgatók szemléletmódja és a tanszék célkitüzései ebben az időszakban nincsenek "szinkronban" egymással. A terepgyakorlat - "tevékenység" és "munka" jellege a hallgatók többségében sem meggyőzéssel, sem pedig adminisztrativ módszerekkel az évfolyamon nem tudatositható. /A jelenség okai mélyek, tárgyalásuk a tanulmány kereteit meghaladja./

A II. évfolyam tanulmányutja Magyarország földraj-

zának féléves elméleti anyagához kapcsolódik. Az utvonal kijelölésénél alapvető szempont, hogy a hallgatók megismerkedjenek hazánk különböző földtörténeti korban keletkezett felszini képződményeivel, az eltérő genetikai tipusu vizfolyásokkal, a szerkezeti tipusokkal és a morfológiai alakzatokkal. Lehetőleg azokkal, amelyek az általános iskolai oktatás során előfordulnak, illetve amelyeket a főiskola székhelyének környékén nem lehet megtalálni. A tanulmányut utvonala a Balaton környéke és Nyugat-Magyarország: ezen a területen a legidősebb hazai kőzetektől a legfiatalabbakig minden tipus előfordul, amely alapvető az általános iskolai földrajz tanárképzésben. Ez a tanulmányut számos morfológiai, hidrogeográfiai megfigyelésre ad alkalmat /Bakony, Kisalföld/.

A tanulmányut hatékonyságát a következő program alapján igyekszünk elérni:

1. A természeti-, és gazdaságföldrajzi ismeretek összekapcsolása, ennek gyakorlati alkalmazása.

2. Az önálló munkára nevelés eredményességének ellenőrzése a gyakorlatban.

3. Az egymástól szakmailag, módszertanilag és pszichológiai alapon távol álló, földrajzzal kapcsolt szakpárok integrációjának megalapozása a komplexitás elvének első, folyamatos gyakorlati alkalmazása.

A II. éves tanulmányut sokéves tapasztalatai szerint a szaktárgy különböző szintü elsajátitása önmagában nem biztositéka az eredményes terepmunkának. A hallgatók többsége ekkor is még csak a "szakpár"- tanulás és nem a pályaátélés állapotában van. Erre vallanak a következő tünetek:

- A tanulmányutat a spontán szóhasználat is következetesen "kirándulásnak" nevezi. A hallgatók elképzelése szerint ez "csak élményekből áll"; a tanári magyarázat

jegyzetelését a figyelemelvonó ingerek következtében nehezen szokják meg.

- A hallgatók a tanulmányut anyagából jegyzőkönyvet is készitenek, kiselőadásokat tartanak, amit tanári bemutatás és magyarázat egészit ki. A tanulmányut anyaga a szigorlat tematikájában szerepel. Sajnos azonban a hallgatók vizuális és auditiv visszaemlékezése a tanulmányutra rendkivül alacsony szintü.

- A munka és a szórakozás dialektikus összhangját, a megfelelő életvitelt a hallgatók ezen a tanulmányuton kezdik megalapozni.

Az emlitett nehézségek egyik alapvető oka, hogy a hallgatók csak 2 és fél év elteltével találkoznak a "pályával"; ezen idő alatt csak tanulmányi eredményükért terheli őket felelősség. Erősen vitatható, hogy a képesités nélkül, érettségivel, szinte az "utcáról" be lehet sétálni egy iskolába tanitani, a nappali tagozatos hallgatóknak 2 és fél évet kell várni, amig "gyerekközelbe" kerülnek, ismereteiket át tudják adni, módszereiket ki tudják "próbálni". Majd végül eldöl a kérdés, a hallgató szakember lesz-e diplomával, vagy diplomás pedagógus?

A III. évfolyam tanulmányutjára általában az Eurázsia szigorlat után kerül sor. A tanszéknek néhány esetben sikerült csak a szigorlat anyagához kapcsolódó tanulmányutat szervezni. Igy jártak hallgatócsoportok Jugoszláviában, ahol Barcs-Ljubljana-Krajska Gora-Postojna-Isztriai-félsziget-Zágráb-Barcs utvonalon a magashegységi formakincset, valamint az Adriai-tenger környékének mediterrán formaegyüttesét sikerült tanulmányozni. A hallgatók megismerkedtek a két szövetségi köztársaság gazdasági életének jellemző vonásaival, a két ország, Magyarország- és Jugoszlávia kapcsolatával.

Az Alacsony-Tátrába vezetett tanulmányut során szintén a magashegységi formakincset lehetett tanulmányozni. Az

utóbbi évek során a külföldi gyakorlatok megszervezése egyre több szervezési és anyagi nehézségbe ütközik, ezért a tanszék kénytelen volt visszatérni az Észak-Magyarországon lefolytatott utakra, amelyek élménygazdagok, de nem kapcsolódnak az elméleti anyaghoz.

A tanulmányut hatékonyságát a következő módszerekkel igyekszünk fokozni:

1. A hallgatók önállóságának maximális kibontakoztatásával, bevonjuk őket a tanulmányut programjának megtervezésébe, a módszertani gyakorlatokon megismert tervezést a gyakorlatban velük együtt, tudatos részvételükkel valósitjuk meg.

2. Az önálló kiselőadásukkal szemben az eddiginél magasabb követelményeket támasztunk; elvárjuk a teljesen vagy nagyrészt szabad előadásmódot, a magyar nyelvhelyesség szabályainak betartását, a tagolt, érthető beszédet.

A tanulmányutak vezetésének alapelve a komplexitás, ami horizontálisan és vertikálisan is érvényesül. Horizontálisan követi a szaktárgy tematikáját és logikai felépitését. Például:

Csillagászati földrajz Térképészeti ismeretek Általános természeti földrajz	I.évf. terepgyakorlata
Általános gazdasági földrajz Magyarország földrajza	II.évf. tanulmányutja
Regionális földrajz /Eurázsia, Afrika, Amerika, Ausztrália és Óceánia/	III. évf. tanulmányutja

A vertikális komplexitás célja, hogy a kétszakos képzést összehangolja, közelebb hozza egymáshoz a gyakran emócionálisan tényanyagában és összefüggésrendszerben egymástól meglehetősen távol álló szaktárgyakat. Igyekszik megteremteni a szaktárgyak közötti koncentrációt. A hallgatók

a tanulmányut során teljességében "felfedezik" az egyes tájakat, városokat, amelyeknek nemcsak a földrajzi jellemvonásuk jelenik meg a látogató előtt, hanem kulturtörténeti, müvészi, történeti értékük is kiteljesedik. A hallgató látni fogja, hogy az egyes szaktágyak csak részei az általános és egyre specializálódó emberi müveltségnek és tudománynak. Különösen nagy jelentőségü a földrajz-rajz szakos hallgatók komplex világszemléletének fejlesztése, hiszen ők szakpárositásuk alapján is képesek lesznek átfogó jellemzést adni az egyes tájakról, városokról, alkalomszerüen turavezetést vállalhatnak, és közmüvelődési tevékenységre kérhetik fel őket. Szorosan kapcsolódik a komplexitásra törekvés a rajz vertikális KISZ-szervezet egész tevékenységéhez.

A tanulmányutak vezetésének <u>második alapelve</u>,hogy a hallgatók tanulmányuton végzett tevékenysége váljék szerves részévé az adott szaktárgy oktatásának. E teljesitmény mérhető legyen és számitson be a szaktárgy záróvizsgájának érdemjegyébe. A szemináriumokon nyujtott teljesitményt az elhangzott kiselőadások, a topográfiai feladatok megoldása, a rendszeres ellenőrzés alapján értékelni lehet; ezt egésziti ki a tanulmányuton előadott referátum, valamint a jegyzőkönyv érdemjegye. Ezt a módszert az I. és II. évfolyam tanulmányutján lehet alkalmazni, a III. évfolyam tanulmányutja <u>vizsgakövető és tematikailag sem kapcsolódik</u> a Kontinensek földrajzának anyagához.

A tanulmányutak vezetésének harmadik alapelve, hogy ezek az utak lehetőséget teremtenek a <u>nevelőmunkára</u>, amelyet a tanszék igyekszik kihasználni. A gyalogturák a honvédelmi nevelést segitik, edzik a hallgatókat, fejlesztik a helyes életmód kialakitásának igényét. A tanulmányutak a különböző tájak, gazdasági körzetek, települések gyakorlati megismerése révén <u>szemléletformálók</u>: hozzájárulnak az <u>esztétikai érzék fejlesztéséhez</u>. Alapot teremthetnek

honismereti szakkör megianditására, motiválhatják az "Ismerd meg hazád"-mozgalom beinditását a diploma megszerzése után az általános iskolában.

Az önálló munkára nevelés az általános iskolai tanárképzés egyik alapelve, amelyet a tanulmányutak megszervezése során is igyekszünk minél szélesebb területen érvényesiteni. A hallgatók önálló kiselőadásokat tartanak valamely témakörben. Feladatként kapják egy-egy település bemutatását, a rajz szakosok valamely országos jelentőségü müemlék ismertetését vállalhatják. Menetközben az érdekeltek beszélhetnek szülőföldjükről, helyi érdekességekre hivhatják fel az évfolyam tagjainak figyelmét. A tevékenység formája egyéni és csoportos.

A munkát vezető és a kisérő tanárok irányitják: bemutatják a kiselőadásokban nem szereplő tájakat, településeket, kiegészitik a kiselőadások anyagát és bevonhatnak olyan személyeket az ismertetésekbe, akik a helyi viszonyokat jól ismerik. Felkérhetnek előzetes megkeresés utján szakembereket egy-egy gyár gazdasági tevékenységének ismertetésére. A tanulmányutak sikeréhez hozzátartozik a hallgatók tevékenységének részletes, minden területre kiterjedő értékelése, ami próbája a követelményrendszer következetességének.

Dr.FENYVESI ANDRÁS
főiskolai docens
Sárospataki Comenius Tanitóképző Főiskola

LOBOGÓ FÁKLYÁK VOLTAK
/a 450 éves pataki kollégium kimagasló nevelői/

A csaknem fél évezredes sárospataki kollégium történetéről, hires tanárairól sokan irtak már jeles tanulmányokat, könyveket /Szombathy János, Árvay József, dr. Gulyás József, dr.Harsányi István, dr.Bajkó Mátyás, E.Kovács Kálmán, Ködöböcz József, Hegyi József stb./, de a nagy hirü iskola teljes multját felölelő irásmü még nem jelent meg. Mi sem vállalkozhatunk arra, hogy ezt a hiányt pótoljuk, csupán a legkiválóbb tanárairól és néhány nagy patrónusáról óhajtunk megemlékezni e tanulmányunkban, bár tudjuk, hogy ez korántsem helyettesit egy részletes, nagyobb lélegzetü monográfiát, alaposan és hüen mutatandó be a patinás multu iskola 450 éves nevelési, oktatási, képzési tevékenységét. Itt most mindössze törleszteni szeretnénk valamit ebből az adósságból.

A hagyomány szerint Perényi Péter 1531-ben alapitotta a református főiskolát, noha nem ez volt Sárospatak első oktatási intézménye. Patak "már a reformáció előtt is székhelye volt a tudományoknak: négy zárda volt a városban, kettő azon kivül. A női zárda épületében, a mai gesztenyefa-sor helyén nyilott meg a főiskola."[1]

A kutatók azt vallják, hogy az iskola "szellemi szülei" Kopácsi István, Sztárai Mihály és Siklósi Mihály voltak. "Az itteni ferences zárdában élt Kopácsi István és

Sztárai Mihály. Őket valószinüleg a Siklósról Perényivel együtt Patakra jött Siklósi Mihály nyerte meg a reformációnak. Kiléptek a rendből. Ők tekinthetők a protestáns iskola szellemi megalapitóinak."[2]

Ugy gondoljuk, hogy az alapitó Perényi Péterről /1502-1548/ is illik néhány sorban megemlékeznünk. Koronaőr és erdélyi vajda, Perényi Imre nádor fia, Perényi Ferenc püspök testvére. 1519-ben temesi ispán és temesvári főkapitány. Jelen volt 1526-ban a mohácsi csatában. Még ebben az évben Erdély vajdája, Abauj vármegye főispánja lett. Szapolyai János király hive, de "1527 végén I. Ferdinándhoz pártolt, s a koronát is kiszolgáltatta neki. Jutalmul Sárospatakot és az egri püspökség haszonélvezetét kapta. 1529-ben ismét János király pártján állt; ő kérte meg ura számára, és kisérte Magyarországra Izabella királynét. 1540-ben megint Ferdinándhoz állt, aki kinevezte királyi kancellárrá. 1542-ben gyanuba került, hogy a török fennhatóságának elismerésével maga számára akarja a trónt megszerezni, ezért Ferdinánd elfogatta, és holtáig fogságban tartotta. Perényi Péter buzgó terjesztője volt birtokain a reformációnak."[3]

A már emlitett Kopácsi István tudós tanár /?-1562 körül/ 1542-ben ugyan elhagyta Patakot, beiratkozott a wittenbergi egyetemre, de rövidesen hazatért. Előbb Nagybányán alapitott iskolát, majd 1549-ben ismét Sárospatakon találjuk, ahol lelkesen hirdette a kálvini hitvallást, s az iskolát kollégiummá fejlesztette. "Kopácsi minden igyekezetével azon volt, hogy Patakon egy uj szellemi központot teremtsen, ahol nemcsak tanitanak és nevelnek, hanem felhasználják a reformáció egyéb hathatós eszközeit, a sajtót és az irodalmat is. Ettől kezdve a pataki sajtó és irodalom a nagy hirü kollégium és az ebből életre hivott tanitóképző intézet szolgálatában áll."[4]

Sztárai Mihály/?-16.sz./ a reformáció egyik legnagyobb kibontakoztatója hazánkban. Élete küzdelemben, harcban telt el. "A hagyomány szerint háromszor állt kivégzés előtt, de minden veszéllyel szembenézve, urak, papok, török üldözésétől és bosszujától meg nem riadva terjesztette az uj hitet, tanitott, vitatkozott, prédikált, irt."[5] Vele kezdődik a magyar reformáció zsoltárkultusza /16 zsoltárparafrázisa maradt ránk/, három bibliai, két egyháztörténeti tárgyu elbeszélő éneket is szerzett. A legnevezetesebb két hitvitázó drámája A papok házassága és Az igaz papság tükre. Az előbbiben a papi nőtlenséget, az utóbbiban a pappászentelés külsőségeit tartja feleslegesnek. A drámáit előadásra is szánta, tanulóival előadatta darabjait. Erre volt is alkalma, mert nemcsak Sárospatakon, hanem Laskón és Tolnán is vezetett iskolát.

Az oktatás fellendülése hazánkban a 16. században a protestantizmusnak volt köszönhető. "A protestáns iskolázás több szempontból ujat hozott a korábbi oktatással szemben ... elterjedése a kultura bizonyos foku demokratizálását eredményezte, elsősorban a városok és mezővárosok kereskedő-polgári rétege szempontjából. A külföldi egyetemekre járó magyar diákok állandó szellemi kapcsolatot biztositottak a még mindig fejlődő humanizmussal."[6]

A fenti szellemü iskoláztatásnak megszállott hive volt Balsaráti Vitus János /1529-1575/ tanár, orvos és református prédikátor. Wittenbergben Melanchton előadásait hallgatta, majd olasz egyetemeken szerezte meg orvosi diplomáját. 1560-ban jött haza, Perényi Gábor országbiró udvari orvosa, majd a sárospataki iskola tanára, igazgatója, 1570-ben pedig Olaszliszka lelkésze lett. Teológiai, orvosi müveket és latin nyelvü verseket irt.

Tudományos jellegü munkának tekinthetjük a magyar reformációra, illetve annak szereplőire és irodalmára vonatkozó adatok gyüjtését. Turi Farkas Pál /?-1574/ tolnai

és sárospataki /1558-68/ rektor leirta például a prédikátorok életét és szenvedéseit a török által megszállt területeken. Ezt Szenci Molnár Albert 1617-ben ki is adta.

A szótárkészités a tudományos tevékenység hasznos ága volt, mert elsősorban a hazai iskolák tankönyvekkel való ellátását biztositotta. A legismertebbet a legjobbat Szikszai Fabricius Balázs /1530-1576/, a sárospataki iskola felvirágoztatója állitotta össze, aki előzőleg - kolozsvári tanár korában - mint a Heltai-féle Bonfini-kiadás bevezetésének irója is tanujelét adta tudományos érdeklődésének. Latin-magyar szójegyzéke kéziratban terjedt el, később azonban nyomtatásban is kiadták /Debrecen, 1590./. "Szenci Molnár Albert betürendes szótárának is hasznos forrásává válhatott."[7]

Két évig /1574-76/ volt a kollégium tanára Beregszászy Lőrinczi Péter / ? /, aki mind Patakon, mind Nagyváradon eredményesen vitatkozott a jezsuitákkal.

A prédikátori renden belül jelentkezik már egy olyan tudós tipus is, amelyik a szokásos egy-két évnél sokkal hosszabb időt fordit külföldi tanulmányutra, s ennek során számos nyugat-európai kulturális központot felkeres. Paksi Cornaeus Mihály /?-1585/ sárospataki rektor például tiz éven keresztül /1566-tól/ tanult külföldön/ Krakkó, Wittenberg, Frankfurt, Heidelberg, Genf, Strassburg, Zürich, Bázel, Lyon, Párizs, Padova/.

Thoraconius Mátyásnak /?/ Késmárkról Patakra kellett menekülnie /1579-88/, mert tagadta Krisztusnak az urvacsorában való testi jelenlétét. A kiváló rektor "sok munkát irt, s részt vett a Szánthó István és Beregszászy Péter közti kalendáriumvitában is."[8]

Több egyházi vitairat szerzője Pilcius Gáspár /1526-1606/. A kálvinizmussal erősen szimpatizáló lutheránus prédikátor 1587-ben volt sárospataki tanár. Kortársai kiváló

szónoknak tartották.

Fegyverneki Izsák /?-1589/ "sárospataki tanár. A főbb teológiai tételek kézikönyve cimü terjedelmes hittudományi munkájának hatása Szegedi Kis István müveivel vetekedett."[9]

Sárospatakon tanult, és három évig a főiskola tanára volt Szilvásujfalvi Anderkó Imre /16.sz. közepe - 1614/ református pap, iró, bibliográfus. Wittenberg és Heidelberg után Svájc és Franciaország egyetemeivel is megismerkedett. Sárospatakra, Debrecenbe, majd Nagyváradra került. Esperesi minőségben ellentétbe került Hodászi Lukács püspökkel, mert az angol puritánusok tanait terjesztette. Az 1610-es nagyváradi zsinat megfosztotta papságától, s Bethlen Gábor /1614-ben számüzte. Távol hazájától, Moldvában halt meg. A legértékesebb alkotásai az énekeskönyvei.

Salánki György /?/ pataki rektorról /1629-35/ mindössze annyit tudunk, hogy tehetséges históriás énekesként mutatkozott be egyetlen énekével: A nádudvari török csatavesztés története. "Geszti Ferenc 1580. évi nádudvari győzelmét adja elő a renegát Sasvár vég felett."[10]

Nagyváradon és Gyulafehérváron tanult, majd 1631-ben Hollandiában és Angliában folytatott teológiai és filozófiai tanulmányokat Tolnai Dali János /1606-1660/ egyházi iró, református esperes. Külföldön Bacon filozófiájával és Comenius pedagógiájával ismerkedett meg a puritanizmus haladó törekvéseit követő tudós. Hazájába visszatérve, I.Rákóczi György kinevezte a pataki főiskola vezetőjének. A református egyház feudális jellegü tanai és szertartásai ellen hirdetett merész elvei miatt állandóan üldözték. 1646-ban elmozditották állásából, a miskolci lelkészi hivatalt vállalta el. Három év mulva Lorántffy Zsuzsanna ismét visszahelyezte a pataki iskola élére. Ő tanácsolta a fejedelemasszonynak, hogy hivja meg Comeniust Magyarországra

az iskolák rendbehozására. Tolnai Dali Sárospatakon tankönyvként bevezette Ramus anti skolasztikus logikáját.

A tudós tanárokról alkotott kép nagyon vázlatos lenne, ha nem tennénk emlitést néhány nagy patrónusról, akik anyagi és erkölcsi támogatása nélkül a pataki iskola képtelen lett volna teljesiteni fényes hivatását, az oktatói aligha emelkedhettek volna ki a szürkeségből, az átlagosból. Nincs módunkban mind felsorolni, a tanulmány cime sem tenné lehetővé. Ugy gondoljuk, hogy a már emlitett Perényi Péter mellett nem feledkezhetünk meg I. Rákóczi György erdélyi fejeledemről /1630-48/ és feleségéről, Lorántffy Zsuzsanna fejedelemasszonyról /1600-60/, aki férje halála után 1648-ban Erdélyből Sárospatakra költözött. Mindketten kiemelkedő pártfogói voltak a kálvinista egyházi és iskolai intézményeknek. I.Rákóczi György a fiait is a pataki iskolába járatta. A kollégium neki köszönheti törvényeinek 1621-i megreformálását. "A reformálás abban nyilvánult meg, hogy ettől kezdve a magyar nyelvre több gondot forditottak, s a két tanár helyett négyet alkalmaztak. Kötelezővé tette mindazon hittani tételek alapos megmagyarázását, amelyek a gyakorlati életben nélkülözhetetlenek."[11]

Lorántffy Zsuzsanna különös gondot forditott a főiskola szervezésére, amelyért nem sajnált semmiféle áldozatot. Az ő pártfogásának idejére esik a kollégium virágkora. Hazai és külföldi professzorokat /Comenius/ hivott meg a pataki főiskolára, amelyet a református egyházi és pedagógiai megujulási törekvések központjává épitett ki. Pártolta és segitette a puritánusokat, akik az orthodox egyházi irányzattal szemben a néptömegeknek az egyházi kormányzatba történő bevonását sürgették. Egyetlen vallásos tárgyu müvében /Mózes és a prófétáik, 1641./ kommentárokat közölt Bibliából vett idézetekhez az irodalomban is járatos, sokat olvasó fejedelemasszony.

A kollégiumot európai hirüvé először Comenius Amos

János /Komensky, 1592-1670/, a hires cseh-morva pedagógus tette. "Comenius Rákóczi-féle Athaeneumnak, a humanitás valódi mühelyének, a bölcsesség aranybányájának tartotta"[12] a pataki iskolát. "Nagyfényünek nem formaságból mondom, de mert valósággal az. Magán belül fénnyel teljes, magán kivül a fényt messze szóró és ezért sugaraival az elmékről és a szomszéd nemzetekről, az egyházban a homályt elüzni képes."[13] - jegyzi meg a nagy tudós.

Comenius nagyon fontosnak tartotta a nevelőképzést. Helyesen hivja fel erre figyelmünket Ködöböcz József az egyik irásában: "Bár a kollégium nevelésében nem játszott kiemelt szerepet a tanitóképzés, a mindennapi élet gyakorlata, az a gyakorlat, hogy sok diák vállalt tanitóskodást, arra késztette a tanárokat, hogy a nevelőképzés követelményeivel számoljanak, s a tanitásra is készitsék fel a diákokat. Comenius, a kollégium egykori tanulmányi vezetője A lelki tehetségek kimüveléséről szóló 1650-ben mondott beköszöntő beszédében ezt meg is fogalmazta."[14] Érdemes néhány sort idéznünk ebből a beszédből: "Mivel az egész magyarországi igazhitü egyház már megszokta ugy tekinteni ezt a pataki iskolát, hogy többnyire innen vitték ki tanitóikat a többi iskolák, semmit sem gondolhatunk illendőbbnek, mint azt, hogy itt a lelki tehetségek ama kimüvelőinek jól berendezett mühelyük legyen a saját képzésükre, hogy itt megtanulják, az iskolának hogyan legyenek nemcsak az élén, hanem hasznára is."[15]

Comenius a polgári neveléstudomány első nagy teoretikusa. Ebben a században a korai kapitalizmus kibontakozásával a polgárság egyre nagyobb szerepet vivott ki magának a társadalmi, gazdasági életben. "Comenius átmeneti korszakban élt, s ez pedagógiájában is megmutatkozott ... Először használta fel az uj polgári filozófiát /Bacon, Descartes/ pedagógiai elveinek kimunkálására. Ezért vállalkozhatott az első tudományos pedagógiai rendszer kidol-

gozására."[16]

A Didactica Magna elveit /a természetesség, a szemléletesség stb./ Patakon is érvényesitette a Lorántffy fejedelemasszony hivására érkező, és 1650-54 között itt élő és tanitó világhirü pedagógus. Kifejezésre juttatta panszofikus /egyetemes müveltség/ elméletét az oktatás tartalmában, demokratizmusában, az anyanyelv szerepében, pedagógiai optimizmusában.

Az emlitett beköszöntő beszédében - A lelki tehetségek kimüveléséről - a megdöbbenés és a kemény kritika hangján szólt a magyar feudális társadalom elmaradottságáról. A bajok megszüntetését a müveltség terjesztésétől, iskolák felállitásától, és az ott folyó munka megjavitásától várta. A nagyfényü pataki iskola tervezete és A nemzet boldogsága Patakon irt müveiben is ezeket a gondolatokat fejtegeti.

Pedagógiai derülátása határtalan volt. "Rákóczi Zsigmondnak át is nyujtotta iskolatervezetét, a Schola Pansophicát, melynek jelszava: mindenkit minden dologra általános módszerrel meg kell tanitani, különben az emberek nem fogják megérteni egymást."[17] Meggyőződéssel vallotta, hogy az iskolák elsősorban nevelőintézetek, ezért kell minden gyermeket iskolába járatni. Nagyon fontosnak tartotta az anyanyelv tanitását, csak utána következhetett a latin elsajátitása, melynek megkönnyitésére itt irta meg az Orbis pictust /látható világ/. A könyv Nürnbergben jelent meg, mert Patakon nem volt fametsző. Tizenkét könyvet irt még itt, a legfontosabbak: Janua, Verstibulum, Atrium, Schola ludus /nyolc iskoladráma/ stb. Bevezette a szemléltető oktatást, uj tankönyveket irt, készittetett, szabályozta a tanév időtartamát, uj nevelőket állittatott be az iskolába, nyomdát alapitott, irányitotta a rendszeres iskolai szinjátszást.

1654-ben ujra a lengyelországi Lesznóba megy. Bucsu-

beszédében a reformok megőrzésére, továbbfejlesztésére, az iskolaügy, a közmüvelődés és a társadalmi haladás szolgálatára hivta fel sárospataki barátai és az egész magyar nép figyelmét.

Tanulmányait Comenius, Tolnai Dali János tanitványaként Sárospatakon kezdte, majd Lorántffy Zsuzsanna költségén Utrechtbe ment Pósaházi János /1628-1686/ tanár, filozófiai iró. Angliában is mélyitette tudományát, 1657-ben hazatért, és a bölcselet, valamint a szabad müvészetek doktoraként a sárospataki kollégium tanára lett. A filozófiát saját könyveiből tanitotta. Nevelési elveiben Comenius nyomdokain haladt. Amikor Báthori Zsófia 1671-ben a pataki kollégiumot elüldözte, neki is távoznia kellett. A tanuló-ifjusággal együtt egyelőre Debrecenbe vonult, majd 1672-ben Gyulafehérvárt telepedett le. Megirta saját kora legjobb hazai fizikáját /Sárospatak, 1661./.

Buzinkai Mihály /1620-83/ filozófus, iró, teológus a tanulmányait szintén Patakon kezdte, majd ő is az utrechti egyetemen folytatta. Hazatérve, 1656-tól bölcseletet, nyelveket és teológiát tanitott volt iskolájában. Amikor Báthori Zsófia az iskolát elfoglalta, tanártársaival a szomszédos Kenézlőn huzta meg magát. 1672-ben Apafi oltalmát kérte, és ettől kezdve haláláig Gyulafehérvárott, a Behtlen-féle főiskolában folytatta tanári müködését. Több tankönyvet irt latin nyelven skolasztikaellenes szellemben, amelyek halála után sokáig használatban maradtak. Munkáin különösen a francia Ramuz hatása érződött.

A főiskola kiváló tanitványai és tanárai voltak a Csécsiek. Id.Csécsi János /1650-1708/ Sárospatakon és külföldön tanult. Itthon 1686-tól rektor. Hittant, filozófiát és bölcseletet tanitott. A jezsuiták elől 1687-ben Göncre, majd 1695-ben Kassára menekült. 1705-ben az iskolával együtt ismét visszakerült Sárospatakra. Több történelmi dolgozata kéziratban maradt. A helyesirásról szóló

munkájában a szóelemzés hive.

A fia, ifj. Csécsi János /1689-1769/ az apjához hasonló polihisztor volt. Sárospatak után ő is külföldön csiszolja tudását, és 1713-ban már pataki tanár. Matematikát, földrajzot, történelmet, görögöt, teológiát, fizikát, csillagászatot és bölcseletet tanitott. Mivel Füleky András tanártársával nem tudott megférni, 1734-ben királyi parancs fosztotta meg állásától. "Ifj. Csécsi János és Füleky András háboruskodása következtében pártokra szakadt a coetus belső egysége."[18] Ettől kezdve visszavonultan élt, müvei kéziratban maradtak fenn.

Az egyik legtehetségesebb pataki tanár volt a hányatott életü és tragikus sorsu Simándi István /1675-1710/. A tanulmányait Göncön kezdte, onnan Csécsi Jánossal és a bujdosó pataki iskolával ő is Kassára ment, majd később Miskolcon rektor volt, onnan külföldre utazott, hogy a főiskola tönkrement felszerelését uj szemléltető- és kisérletező eszközökkel korszerüsitse. 1708-tól tanár Patakon. A pestis áldozata lett. Ő volt az első hazánkban, aki a fizikát már kisérletezéssel tanitotta. Ezért - mint később Hatvani Istvánt Debrecenben - "ördöngösnek" tartotta a néphit. Müvei kéziratban maradtak ránk.

A kuruc szabadságharc idején /1703-11/ mozgalmas Patak és a Rákóczi-vár élete, az iskoláé nemkülönben. Rákóczi seregébe sok pataki diák és tanár állt be. A fejedelem pataki tartózkodása, az itteni országgyülés /1708. november 28 - december 17./, Bezerédy kivégzése nevezetes események szinhelyévé tették Sárospatakot.

Barczafalvi Szabó Dávid /1752-1828/ az itteni kollégiumban kezdte tanulmányait. A kiváló iró, a Magyar Hirmondó szerkesztője, nyelvujitó, több külföldi akadémia elvégzése után visszajön 1792-ben matematika-fizika tanárnak az ősi iskolába. A tantárgyait magyar nyelven adta elő, a nyelvujitásban Kazinczy Ferenc lelkes támogatója. Tulzó

ujitásai miatt sok heves támadás érte, nyelvrontással vádolták. Több mint 400 uj szava közt közel loo tulélte a nyelvujitás harcait, s ma már teljesen átment a mindennapi nyelvkincsbe /ábra, cikk, mondat, naptár, szerep, tudat, zongora stb./. Teljes visszavonultságban élt Sárospatakon haláláig.

1773-tól a kollégium matematika-fizika szakos tanára volt Szilágyi Márton /1748-90/, Szilágyi Sámuel debreceni kollégiumi tanár, iró, filozófus és református püspök fia. Ő tanitotta itt először a természetrajzot, valamint ő rendezett be elsőként fizika szertárat. Oktatói munkájához használt jegyzetei kéziratban találhatók meg.

Eminens tanitványa, később tanára az ősi iskolának Gelei József /1754-1838/ iró, forditó, tanár. Pataki tanulmányai után Bécsben folytatta tudományos munkáját. 1790-ben tért vissza Sárospatakra, Miskolcon halt meg. Elsősorban a német irodalomnak volt ismert forditója.

"A felvilágosodás korának legnagyobb és legjelentősebb vivmánya Sárospatakon a század végére esik. Ez a vivmány: a magyar nyelvü oktatás bevezetése a tantárgyak döntő többségében. Addig ugyanis, a többi kollégiumokhoz hasonlóan, itt is latin nyelven folyik a tanitás. A sárospataki kollégiumé tehát az érdem, hogy a magyar iskolakultura több évszázados anakronizmusát: a latin nyelvü oktatást elsőnek zuzza szét."[19]

A felvilágosodás inditékainak tetőzése, koronája tehát az 1796-os kezdeményezés. Ekkor irja Szombathy János /1749-1823/ tanár, iró, a kollégium volt diákja, később főkönyvtárnoka, nevelője és történetének megirója, hogy: "Az 1796-ik évben uj tanulmányi rendszer készült. Az alsó osztályok eggyel megszaporodtak, ugyhogy ma már nyolc van, éspedig a két legelső "nemzeti" vagy "magyar" osztály."[20]

Kövy Sándor /1763-1829/, a hazai jog első tanára

1793-tól volt a főiskola professzora. "Életpályájával a szó legszorosabb értelmében kapcsolja össze Sárospatakon a felvilágosodás korát a reformkor szellemiségével."[21] Korának kollégiumi tanárai között Kövy nemcsak tudományos, hanem oktatói képességével is kimagaslik. Kitünő előadó volt, aki a jogi nyelv elvontságát közvetlen, érdekes, szines előadásaival tette elevenné, érthetővé. A jogi gondolkodást, a törvényekben és a paragrafusokban való önálló eligazodást kérte számon hallgatóitól, a Kazinczyaktól, Szemeréktől, Csokonaitól, Kossuthtól, stb.

Az ő nevéhez füződik Pántzél vármegye létrehozásának gondolata, megvalósitása és vezetése. Ez a diákszervezet a kollégiumban az első önképző jellegü intézmény. A képzeletbeli vármegye az életpálya gyakorlati feladataira készitette fel az ifjuságot. Kövy volt a főispán, a többi tisztséget a diákok töltötték be. Végigélték a megyei közigazgatás és jogi élet társadalmi problémáit, gyakorolták megoldásainak lehetőségeit, megismerték választott pályájuk feladatait. A mai fogalmak szerint Kövy a fentiek alapján az életre, hivatásra nevelte tanitványait. Kitünően érvényesülhetett az elmélet és a gyakorlat egysége. Az ellenzéki szónoklatok megrendezése, a tüntető felvonulások gyakorlása láttán a titkosrendőrség feljelentette a diákok e hasznos önkormányzati testületét, ennek alapján a Helytartó Tanács betiltotta a müködését 1823-ban.

Kövynek egyetlen hibája volt: nem értette meg a nyelvujitás szerepét és ezzel együtt az anyanyelvi nevelésnek a korabeli iskolázásban betöltött korszakalkotó funkcióját.

A tankönyvirásnak is jó mestere volt a messze földön hires professzor. Ő irta az első jogtudományi munkát A magyar polgári törvény cimen.

A ma már legendának számitó nézeteltérése Kossuthtal közismert. Az "országháborító" 1888-ban ezt irja az

emigrációból a Pesti Naplónak Kövyről: "Tanárom Kövy Sándor volt, hirneves magyar jogász; nem hiszem, hogy akkoriban az elméleti magyar jogot valaki jobban tudta volna, mint ő."[22]

A reformtörekvések kibontakozásához hozzájárult Vályi Nagy Ferenc /1765-1820/ kollégiumi tanár, filológus, költő is, aki 1783-tól 93-ig Miskolcon, majd külföldi tanulmányutja után 1798-tól Sárospatakon tanitott. Meséket, lirai és elbeszélő költeményeket irt Gyöngyösi István és Kazinczy Ferenc modorában, illetve hatása alatt. A legjelentősebb müve: Hunyadi László története, Pozsony, 1793.

Kazinczy sárospataki köréhez tartozott Kézy Mózes /1781-1831/ professzor. Igen eredményesen tanitotta a matematikát és fizikát. Költői sikerei is voltak, Széphalom kedvelte.

Beregszászi Nagy Pál /1750-1828/ európai hirü nyelvtudós Sárospatakon kezdte iskoláit, és külföldi egyetemeken fejezte be. 1798-tól a teológiát és a külföldi nyelveket tanitotta Patak katedráján. A sors furcsa fintora, hogy ortológus, a Kazinczy-féle nyelvujitás ellensége, ugyanakkor a széphalmi mester István nevü fiának 1803-tól - miután abbahagyta tanári foglalkozását - nevelője volt.

A reformkor kiemelkedő tanára volt Nyiri István /1776-1838/. Az ősi alma mater falai között diákoskodott, ahol később több mint három évtizeden át tanitott /1806-38/. Rendkivül sokoldalu tudós, igazi polihisztor volt. Neveléstant, lélektant, filozófiát, matematikát, mütant, rajzot és statisztikát tanitott. "Vay József és Beregszászi Pál támogatásával elkészitette az uj kollégiumi épület tervét, és 1808-ban, azegyházkerület kölcsöneivel és a hivek adományaival nagy áldozatok és nehézségek árán sikerült is azt felépitenie."[23] Ez a klasszikus tömörségü épület ad ma is otthont a Nagykönyvtárnak, a Rákóczi gimnáziumnak és a Zrinyi Ilona leánykollégiumnak.

A legkorszerübb szellemiséget képviselő tanáregyéniség ebben az időben a pataki kollégiumban Csengery József /1796-1850/, a jeles történész. Kortársai és a kutatók szerint az "egész reformkor kollégiumi nevelőtestületének egyik legvilágosabban gondolkodó elméje."[24] A felvilágosodás irodalma, mindenekelőtt Rousseau müvei nagyon érdekelték, mert 1818-ban "egyszerre tizenhárom kötetnyi munkáját kölcsönözte ki a könyvtárból."[25]

Csengery már a reformkori eszméknek megfelelő, haladó szellemü nemzeti nevelésben részesiti tanitványait, és irja a maga korában nagyon időszerü munkáit. Kéziratos müveiben korának politikai arculatáról alapos filozófiai véleményt mond, mely megfelel a haladó liberális nemesség felfogásának. Szinte minden mondatában tipikus jellemzést ad egy-egy ország állapotáról: "Ausztria törvények, Itália járom alatt. Poroszország a burkus kabinet."[26] Modern, haladó gondolatai a legfőbb müvében találhatók /Egyetemes történet/.

Molnár István 1833-ban volt a kollégium tanára. "A természeti tudományok tanitásában szerzett nagyobb érdemeket, kéziratos beszámolói, tanmenetei és a kollégium belső életére vonatkozó dokumentumai korszerü felfogásról, tájékozott, sokoldalu szemléletről tanuskodnak. Több javaslatot tesz a tantervek megreformálásához."[27]

Érdekes nevelője volt a főiskolának Warga János /1804-1875/ pedagógus, az MTA tagja. Itt folytatott bölcsészeti, jogi és teológiai tanulmányokat, 1831-32-ben a kollégium mennyiségtan és mértan tanára. Szemere Bertalannal megalapitotta a Sárospataki Nyelvmüvelő Társulatot, majd szerkesztette a Parthenon irodalmi folyóiratot. Egyike volt Hegel első magyarországi követőinek. Kazinczy nyelvujitó mozgalmának eredményeit és a reformkori irodalmat megismertette tanitványaival. 1837-től sürgette a magyar tanitóképzés ügyének rendezését.

Majoros András, Szeremlei Gábor, Somosi János, Magda Pál és Milotai István a reformkori kollégium szintén nagy tanáregyéniségei voltak.

Hegedüs László /1814-1889/ tanügyi iró, református lelkész, a tanulmányait - többek között - itt végezte. Lelkesitő beszédei miatt a szabadságharc bukása után zaklatásnak volt kitéve. 1857-től a Sárospataki Füzetek folyóiratot szerkeszti Erdélyi Jánossal és Szeremlei Gáborral. 1870-től a sárospataki főiskola világi algondnoka s szellemi ujjáteremtője. Sokat fáradozott a népiskolai oktatás fejlesztésén. Több nyelvtan könyve jelent meg Patakon.

Erdélyi János /1814-1868/ ismert költő, kritikus, esztéta, filozófus, népköltési gyüjtő 1824-től 35-ig volt a kollégium növendéke, többek között Tompa Mihály is iskolatársa volt. 1851-ben lett a főiskola tanára. Megalapitotta a Sárospataki Füzeteket, és egyben szerkesztője is volt a népszerü folyóiratnak. A filozófiai előadásait Hegel szellemében tartotta. Létrehozta a Sárospataki Irodalmi Kört, melynek nivós szellemi életére a fővárosi irodalmi körök is felfigyeltek. Személye a 19. század egyik legnagyobb pataki tanárának tekitendő. A sirját a temetőben az Erdélyi János kollégium tanulói ma is szorgalmasan gondozzák, friss virággal boritják be.

A Népdalok és mondák dalai közül egész sereg való Zemplénből, a Hegyaljáról /összesen 33/. A Szüreten cimü költeménye dicséri a tokaji bort. Nagyon szép verset irt Lorántffy Zsuzsannáról.

A kollégium kiválóságai között tartjuk számon id. Mitrovics Gyulát /1841-1903/ és fiát, ifj.Mitrovics Gyulát /1871-1965/. Mindketten előbb tanitványai, később - több külföldi egyetemi tanulmány után - tanárai voltak szeretett iskolájuknak. Az előbbi irodalommal és történelemmel, az utóbbi inkább esztétikával és neveléstudománnnyal foglalkozott.

A századvégi tanárok közül feltétlenül említést érdemelnek: Antalfy Sándor, Emődy Dániel, Finkey József és Pál, Zsarnai Lajos, stb.

A századforduló kiváló irodalomtörténésze, a kollégium könyvtárosa, teológusa volt Harsányi István /1873-1928/. Tanulmányait Sárospatakon és Berlinben végezte. Visszatérve Sárospatakra, iskolája egyik meghatározó egyénisége volt. Számos irodalomtörténeti, teológiai, egyháztörténeti tanulmánya jelent meg önállóan és különböző folyóiratokban.

Budapesten szerzett diplomát, de Sárospatakon tanitott Móricz Zsigmond tanára, Zsoldos Benő /1847-1919/ nyelvész. A század végén a Sárospataki Lapokat szerkeszti. A nagy iró igy emlékszik rá: "Bizony igy történt, hogy Zsoldos Benő tanár urnál öt órán egymás után lőttem be, ugyanabból a tiz sor Ovidiusból ... Minden órán azzal kezdte, hogy: "te silány". Szegény tanár ur, milyen puritán és jóhiszemü volt. Ma már a legnagyobb szeretettel emlékszem rá, s nagyon imponál nekem, hogy mikor egyszer a névnapján felvirágoztuk a katedrát, azzal kezdte az órát, hogy "vigyétek ki ezt a szemetet".[28]

A 450 éves kollégium kiváló tanárai közül nem hiányozhatnak a tanitóképző példamutató nevelői sem, mert a tanitóképzés egyidős az ősi iskolával. Ködöböcz József kutatási szerint "döntő fejlődést jelentett az iskola életében 1549, amikor is Perényi Gábor megbizásából Kopácsi István kollégiumi rangra emeli azt, melynek célja lett most már a müveltség általános emelése mellett a papok és tanitók képzése is."[29] A továbbiakban igy korszakol: "1549-től 1857-ig az önálló tanitóképzés előzményeinek kora, 1857-től az önálló tanitóképzés kora, melyből ezen belül 1959-ig középfokon, 1959-től pedig felsőfokon folyik a tanitóképzés."[30] Népi államunk 1976-ban emelte főiskolai rangra.

A sárospataki tanitóképzés történetét jól mutatja be E.Kovács Kálmán iró, tanár irodalmi értékü tudományos munkájában, melyet a Napjaink folyóirat közölt.

A tanitóképző elsőrangu tanárai közül Árvay Józsefet kell kiemelnünk, aki sokat fáradozott az önálló állami tanitóképzőért, amelynek azután ő lett az első igazgatója. "Mióta a nép megszünt ismeretlen fogalom lenni, s a nemzet tagjává avattatott fel, azóta kezdi beismerni a világ, hogy a nemzet-test ezen elhanyagolt részét is szellemi öntudatára kell ébreszteni, s hogy a néptanitóság, eme lealázott és elfelejtett állás ma már nélkülözhetetlen a társadalomban. E szükség hozta létre a képezdét"[31] - irja egyik jelentésében Árvay József

Példás nevelői voltak még többek között a képzőnek: Dóczy Gedeon, Dezső Lajos, Lázár Károly, Hodossy Béla, Hodinka Ágostan, Tóth Mihály, Kovács Dezső.

A csaknem fél évezredes kollégium tudós tanárainak felsorolása korántsem hiánytalan. Nem is óhajtottunk a teljességre törekedni, ez tulhaladta volna lehetőségeink határát. Uj szempontokat, összefüggéseket szerettünk volna adni a jövő kutatóinak, hogy önmagunk, multunk megbecsülését, megismerését elősegitsük.

IRODALOM

1. Dr.Gulyás József: Magyar városok monográfiája. Sárospatak és vidéke. Bp., 1933., 61.o.

2. Gulyás József: A sárospataki református főiskola rövid története, Sárospatak, 1931., 9-10.o.

3. Magyar Életrajzi Lexikon, Akadémiai Kiad, Bp., 1969., 391.o.

4. Emlékezzünk régiekről! /Emlékkönyv a sárospataki református főiskola 400 éves jubileumára./ Sárospatak, 1931., 11.o.

5. A magyar irodalom története, I.k., 321.o. Akadémiai Kiadó, Bp., 1964.

6. Neveléstörténet, 43.o. Tankönyvkiadó, Bp., 1971.

7. A magyar irodalom története: i.m. 498.o.

8. Emlékezzünk régiekről!: i.m. 12.o.

9. A magyar irodalom története: i.m. 493.o.

10. A magyar irodalom története: i.m. 394.o.

11. Emlékezzünk régiekről!: i.m. 19.o.

12. Ködöböcz József: A 425 éves pataki nevelőképzés. Sárospataki Pedagógiai Füzetek 3.sz. 6.o. Sárospatak, 1975.

13. Comenius: A nagyfényü pataki iskola eszméje. Forditotta: Gulyás József /Bizonyságok, Sárospatak, 1936./ 1.o.

14. Ködöböcz József: im. 10.o.

15. Comenius: A lelki tehetségek kimüveléséről. Forditotta: Gulyás József, Bp., 1930., 23.o.

16. Neveléstörténet: i.m. 46.o.

17. Emlékezzünk régiekről!: i.m. 27.o.

18. Gulyás József: i.m. 29.o.

19. Dr.Bajkó Mátyás: A sárospataki kollégium a reformkorban. Debrecen, 1963., 9.o.

20. Szombathy János: A sárospataki főiskola története, 257.o. Sárospatak, 1919.

21. Bajkó Mátyás: Kollégiumi iskolakulturánk a felvilágosodás idején és a reformkorban. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976., 45.o.

22. Panka Károly: A pataki diákvilág anekdotakincse I.k. Bp., 1927., 37.o.

23. Bajkó Mátyás: i.m. 47.o.

24. A Sárospataki Nagykönyvtár Kézirattára, 1679.sz.4.

25. Biró Sándor: Történelemtanitásunk a XIX.sz. első felében. Bp., 1960., 156.o.

26. Csengeri József: Egyetemes történettudomány vázlata, Sárospatak, 1843.

27. Bajkó Mátyás: i.m. 52.o.

28. Móricz Zsigmond Összes müvei, Bp., 1948-5o. /Sárospataki emlékbeszéd/

29. Ködöböcz József: A sárospataki nevelőképzés története, 6.o. Sárospatak, 1957.

3o. Ködöböcz József: i.m. 7.o. /Sp. Ped.F.3.sz./

31. Árvay József: Hivatalos előterjesztés a sárospataki h.h. képezde szellemi állásáról. Sárospataki Füzetek, 186l., Sárospatak, 86.o.

BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA
főiskolai adjunktus
Budapesti Tanitóképző Főiskola

A TANITÓK GYAKORLATI KÉPZÉSE A SZÁZADFORDULÓN

A tanitók és a tanárok szakmai megitélésében egyetlenegy területen billent a mérleg serpenyője a tanitók javára, a mesterségbeli tudás területén. Ezt a tudást a gyakorlati képzés biztositotta. A tanitók általános müveltségének hiányosságairól, annak okairól a középfoku képzés történetével foglalkozó szerzők bőséges elemzést adtak.[1] A gyakorlati képzés alakulása kisebb sullyal szerepel a tanitóképzés történetével foglalkozó munkákban.

A korabeli tantervek, folyóiratok, valamint a képzők értesitőinek tanulmányozása alapján - véleményünk szerint - kb. 100 évvel ezelőtt indult gyors fejlődésnek a gyakorlati képzés.Milyen szervezeti formában, milyen tartalommal folyt a tanitók gyakorlatra való felkészitése a századfordulón? - Erre a kérdésre keressük a választ munkánkban.

A gyakorlati képzés szervezeti formái /hospitálás, előkészület, tanitás, birálat/ már az 1868 előtti 2 éves tanitóképzőkben kialakultak. Fináczy Ernő igy összegezte az ott folyó munkát: "Minden jelölt 14 napra kap egy osztályt, amelynek tanitását megfigyeli, maga 8 napig tanit a vezető tanitó jelenlétében, aki elkövetett hibáira barátságosan figyelmezteti."[2]

Az 1868-as népiskolai törvény 3 évre emelte a képzés idejét. A tantárgyak között önálló tárgyként szerepel "a gyakorló iskolában a tanitás gyakorlása."[3] A törvény előirta gyakorló iskolák felállitását, ezzel biztositotta

a gyakorlás helyének elvi, szervezeti kapcsolódását magához a tanitóképzőhöz. 45 év alatt épült ki hazánkban a gyakorló iskolák teljes rendszere. 1867-ben 67 intézet közül 22-nél, 1900-ban 74 intézet közül 14-nél, 1911-ben még 2-nél hiányzott a gyakorló iskola. Csak 1913-ban vált általánossá a törvény által előirt rendszer.[4]

A népiskolai törvényt követő képzős tantervek közül először az 1882. évi tartalmazott részletes cél- és követelményleirást. A gyakorlati képzés célja "a szerzett elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazása a tanitóképezde gyakorló iskolájában, s ez által a szükséges methodikai jártasság elsajátitása."[5] A négy évfolyamra emelt képzők II. osztályában "tanitási látogatások", a III-IV. osztályban "tanitási gyakorlat" tantárgy-elnevezés alatt sorolja fel a tanterv azokat a szervezeti formákat, amelyeknek lényege napjainkig megtalálható a tanitójelöltek szakmai gyakorlatában.

A "tanitási látogatások" jelentették az első lépést a gyakorlati képzés folyamatában. Mit és hogyan figyeltek meg a jelöltek a képzés kezdetén? A tanterv ezt is szabályozta: "Ez a legelső lépés az olyan tanitás figyelmes megszemlélésében áll, mely ép azoknak a tanitási elméleteknek gyakorlati alkalmazását mutatja, a melyeket a növendékek a módszertanban mint helyeseket és általuk is követendőket tanultak. Ez okból a II. osztály növendékei kisebb csoportokra osztandók, s e csoportok egymást fölváltva, a gyakorlóiskolai tanitást egyhuzamban mindaddig szemléljék és hallgassák meg, mig a tanterv minden egyes tantárgyának tanitása legalább egyszer elő nem fordul. A növendékek a gyakorlóiskolákban szerzett tapasztalataikat irásban is kidolgozzák, mely dolgozataik előbb a gyakorló iskola tanitója, s végül a módszertan tanára által is szigoruan felülvizsgáltassanak."

A III-IV. osztályban folyó "tanitási gyakorlatok"-

hoz is részletes utmutatást adott a tanterv: "A növendékek a módszertan tanára által megállapitott sorrendben és tantárgyakból a gyakorló iskola tanitójától, a módszerre nézve a módszertan tanárától kapják meg a szükséges utasitásokat. Az ezeknek nyomán kidolgozott tanitási tervezetet az emlitett tanárok ujból átvizsgálják, s a tanitás ennek alapján s csak akkor tartható meg, ha legalább a tervezet a tanitás sikerültét biztositja. A tanitás egy félóráig tart. A tanitás mindig az egész osztály, a gyakorló iskola tanitója, a mennyiben lehet a tanitóképezde illető szaktanára és mindenesetre a módszertan tanára jelenlétében történjék."[6] A tanitás után először maga a jelölt birálta meg saját tanitását, majd osztálytársai, a gyakorló iskola tanitója, esetleg a szaktanár - a végén a módszertan tanára foglalta össze a tanitás tanulságait.

A tanterv által meghatározott formák - amint a hospitálás folyamatossága, irásos beszámoló készitése, tanitási tervezet irása, annak megbeszélése, a csoport előtti tanitás, majd az azt követő birálat - rövid idő alatt általánossá váltak a képzőkben, s lehetőség nyilt a gyakorlati képzés tartalmi kérdéseinek megvitatására is.

Mindaddig mintául szolgálhatott a tanitási órák elemzéséhez a Magyar Tanitóképző c. folyóirat hasábjain megjelent "Birálati szempontok" c. irás, amig a figyelem a herbarti didaktikáról Nagy László gyermekmegfigyeléseire nem irányult.

Az aprólékos, részletező birálati szempontok általános érvényü követelménylistát tartalmaztak. A tanitási óra birálójától a szempontok összeállitója, Sándor Domonkos székelykereszturi tanár azt kéri, hogy birálatában legyen elfogulatlan, kerülje a személyeskedést, emelkedjen "elvi magaslatra".

Az elemzési szempontok 3 átfogó kérdés köré csopor-

tosultak:
"I. Mit tanitottunk?
II. Minő módon tanitottunk?
III. Minő eredménnyel tanitottunk?" Mindhárom kérdéskör az oktatásra irányul, az iskola intellektuális funkcióját tükrözi. Az átfogó kérdések "fő- és mellékkérdésekre" tagolódnak." Közülük idézünk néhányat az elemzés céljából:

I. Képes volt-e a tanitó tárgyának anyaga fölött uralkodni?

- A rendes tanitás és csendes foglalkozás anyaga megfelelt-e a tanitványok szellemi fejlettsége iránt támasztott követelményeknek? /mennyiségileg, minőségileg/
- Megfelelő volt-e a nevezett anyag a tudomány mai állásának?

II. Képes volt-e a tanitó tárgyának módszere fölött uralkodni?

- Helyes volt-e az anyagelrendezés: logikailag, módszertanilat?
- Megtartották-e a tanitás fokozatait, nevezetesen:
a/ az előkészités /figyelem-rávezetés, az ismeretekkel való összekapcsolás/
b/ a derekas tárgyalás
c/ befejező /egybefoglaló/ ismétlés?

A tanitási fokozatok szoros összefüggést mutatnak Ziller és Rein fokozatelméletével. Rein fokozatai a következő lépéseket tartalmazták: 1. előkészités; 2. az uj anyag átnyujtása; /appercepció/ 3. összefüzés; 4. fogalmi összefoglalás; /absztrakció/ 5. alkalmazás. - Az utóbbi birálati szempontok és a reini fokozatok közti tartalmi hasonlóságot a felépités logikáján kivül az azonos elnevezések is bizonyitják.

A metodikai jártasság fejlesztését szolgálták az okta-

tási módszerek /tanalakok/ alkalmazását számonkérő szempontok, pl.

- Megfelelő volt-e a szemléltetés: a kezelt tárgy természetének, a tanitványok fejlettségének, a tanitás céljának?

- A tanitó kérdései megfeleltek-e a nyelvtan, a logika, az időkimélés, a foglalkozásra kényszerités követelményeinek, az adott helyzetnek? /kémlő, kisegitő, ismételtető, egybefoglaló kérdések/

A szempontok tananyag-központu didaktikára vallanak, amelyben kiemelkedő szerepet kapott tanitó, akitől "mintaszerü" oktatást vártak. A tanitóra vonatkozó szempontok kiterjedtek a tanitó beszédére /"nyelvtani kifogások, bőbeszédüség, szófukarság, feleletismétlés, sajátságos hanghordozás, valamely beszédbeli idétlenség"/, fellépésére, testtartására, taglejtésére, hangulatára.

A gyerekekkel kapcsolatban egyetlen önálló kérdés sem szerepelt. A tanitók metodikai jártassága a tananyag fokozatok szerinti feldolgozásában, a példás tanitói szerepben merült ki.

Az 1903-as tanterv hangsulyozta a képzők szakiskola jellegét. A tantervet követő miniszteri rendelet a képző minden tanára számára előirta a gyakorlati képzésben való részvételt. Heti 2 órában kötelezte a tanárokat a tanitási gyakorlatok előkészitésére, a birálatokon való aktiv részvételre, sőt mintatanitások megtartására is.[9]

A századfordulón a gyakorlati képzésben is szemléletbeli változások kezdődtek a reformpedagógia hatására. A pedagógiai tevékenységben a gyermekre irányult a figyelem. A hazai gyermektanulmányozás egyik terjesztője, Nagy László képzős tanárként a gyermekmegfigyelések célját igy fogalmazta meg: "Az a mély bepillantás, amelyet a tanulmányozás szerez a gyermek egyéni életébe, megkönnyiti a nevelés helyes utjának és módjának megtalálását, megajándékoz a ne-

velési eljárások alkalmazásában a kellő belátással, a finom tappintattal."[10] Szerinte egész iskolarendszerünk reformokra szorul, amelyeknek középpontja maga a gyermek kell, hogy legyen. Nagy László didaktikájának alapkategóriája, az "érdeklődés fölébresztése" - a tanitók gyakorlati képzésében a hivatástudat elmélyitésének eszköze lett.

Nagy László részletes utmutatást készitett a gyermekek tanulmányozásához a képzők I-III. osztálya számára. Az utmutatás a szakmai tárgyak elméleti anyaga és a gyakorlat közti kapcsolatot erősitette. Az első osztályban megfigyelték a tanitójelöltek a gyermek testi életét, mozgását minőség és intenzitás szerint, az érzékszervek müködését, a gyermek kiejtését, testalkatát, testsulyát. A második osztályban a gyermekek lelki tevékenységét vizsgálták, különösen akarati és érzelmi müködéseit, a gyermekek játékait, félelmét, haragját, vonzódását, ellenszenvét, részvételét, engedelmességét, zabolátlanságát, igazságérzetét stb. A harmadik osztályban folytatták a munkát, különösen az értelmi müködések megnyilvánulásaira figyeltek /érzékelések, felfogóképesség, fantázia, reprodukció, alkotó erő, figyelem, kifáradás/.[11]

A szakmai gyakorlatokon folytatott gyermekfigyelések visszahatottak az elméleti tárgyak oktatására is, Nagy László uj tanitási módról, a "következtető indukcióról" számolt be az 1909-lo-es tanévben: "El akarjuk érni, hogy mindazok a tételek, amelyek ... induktiv uton születtek meg, amennyiben az iskolai oktatás keretébe tartoznak, induktive is tanittassanak. Azonban a tanitás induktiv keresztülviteléhez korántsem tartjuk elegendőnek a képzeletbeli példák szerepét."[12] A gyermekmegfigyelésekre épülő pedagógia a didaktikai normák tanulása helyett aktiv ismeretszerzésre késztette a tanitójelölteket. Nagy László szerint "tanulók meggyőződtek, hogy a didaktikában ép ugy szükséges az induktiv vizsgálódás, mint a lélektanban."[13]

A reformpedagógia előremutató elvei 1914-től háttérbe szorulnak a tanitóképzőkben, helyüket a háboru hatására a nemzetnevelés és az állampolgári nevelés problematikája foglalta el.

Összegezésként megállapithatjuk, hogy a századfordulón a tanitók gyakorlati képzésében két különböző törekvés érvényesült: a mult század utolsó éveire a herbarti alapokra épülő, tananyag- és tanitóközpontu gyakorlat a jellemző, - századunk első éveiben a gyermekmozgalom hatására a gyermekmegfigyelések is helyet kaptak a gyakorlati képzésben.

-x-x-x-

IRODALOM

1. Gyertyánffy István: A budapesti állami elemi és polgári iskolai tanitóképezde multja és jelene. 1882. 34.p.

   Szakál János: A magyar tanitóképzés története, Bp.1934.

   Kiss József: A magyar tanitóképzés reformgondolatai. Külön lenyomat a Magyar Tanitóképző 1933. évi 1-2. és 4. számából.

2. Fináczy Ernő: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. II. 280.p.

3. Az 1868. évi népiskolai törvény 88. §-a /Eötvös József, Kultura és nevelés. - Magyar Helikon, 1976. 378.p./

4. Szakál i.m. 86.p.

5. A magyar királyi állami tanitóképezdék tanterve /Kiadatott a VKM 1882. év febr. 6-án a 3998.sz. rendeletéből/ 514.p.

6. U.o. 514-516.p.

7. V.ö.: Sándor Domonkos: Birálati szempontok = Magyar Tanitóképző /MT./, 188.D.sz. 51-53.p.

8. V.ö.: Molnár Oszkár: A tanitási módszer történeti fejlődése. Népiskolai Egységes Vezérkönyvek, 1. Bp. 1926. 45.p.

9. A gyakorlati kiképzésről általában = MT. 1906. XXI. évf. 57.p.

lo. A gyakorlati kiképzésről általában = MT. 1906.XXI.évf. 57.p.

11. Nagy László: A gyermektanulmányozás módja és szempontjai = MT. 1903. 204.p.

12. A VI. kerületi állami tanitóképző-intézet 1909-1910. iskolai évi értesitője, 439.p.

13. Nagy László: A lélektan tanitásának módszere = MT. 1911. XXVI. évf. 442.p.

ANONYMUS KÖNYVTÁR
SZERKESZTI:
BORBÉLY MIHÁLY ÉS MÉREI FERENC

6.

BURCHARD ERZSÉBET

GYAKORLATI GYERMEKVÉDELEM

ANONYMUS
IRODALMI ÉS MŰVÉSZETI KIADÓ RÉSZVÉNYTÁRSASÁG
BUDAPEST

BURCHARD ERZSÉBET

GYAKORLATI GYERMEKVÉDELEM

ÓVODÁK ÉS NAPKÖZI OTTHONOK MUNKATERVE

ANONYMUS
1945

OLÁH EMŐD
szakcsoportvezető intézeti tanár
Hajduböszörményi Óvónőképző Intézet

BURCHARD ERZSÉBET, A FELSZABADULÁS UTÁNI ÓVODAPEDAGÓGIA UTTÖRŐJE

Dr.Vág Ottó a közelmultban megjelent tanulmánygyüjteményében a szocialista óvoda fejlődésével kapcsolatban többek között a következőket irja: "A kiadványok sorának élén ott látjuk az uj magyar ovodapedagógiai irodalom első hajtásait, Burchard Erzsébet Gyakorlati gyermekvédelem. Óvodák és napközi otthonok munkaterve cimü, 1945-ben megjelent és Hermann Alice Emberré nevelés cimü 1946-ban megjelent munkáit, amelyek magukon viselik a kezdeti idők nemes törekvéseit és ellentmondásait egyaránt."[1]

Ugy gondolom, hogy nem véletlen, miszerint a magyar óvodai nevelés két klasszikusa, - Burchard Erzsébet, az élő, és Dr. Hermann Alice, aki sajnos 1975-ben elhunyt - voltak a legérzékenyebbek a szocialista átalakulás kezdetén lévő Magyarországon az óvodapedagógia uj lehetőségeit illetően. Burchard Erzsébet óvodapedagógiai szakkönyve két helyen is megjelent. Önálló kiadványként az Anonymus irodalmi és müvészeti részvénytársaság kiadásában, valamint alig egy hónappal hazánk felszabadulása után, a Köznevelés 1945/5. számában.

A háboru vége felé, 1944. szeptemberében jelent meg a Kisdednevelés c. akkori hivatalos óvodapedagógiai folyóirat utolsó száma, a 9. és ezután alig félévvel már közreadta Burchard Erzsébet, a magyar óvodai nevelést egységesitő szándéku munkáját, melyet ugy is felfoghatunk, hogy ez az óvodapedagógiai kiadvány a felszabadult Magyarország

korai, - első - egységes tanterve, mely koordinálta és megszabta az óvodák munkáját és a gyakorló óvónők számára iránymutatást adott.

Egyébként Burchard Erzsébet óvodapedagógiai érzékenységének, korszerüsitési törekvéseinek illusztrálására ugy hiszem elég annyit megjegyezni, hogy a huszas-harmincas években Montessori munkásságának legkiválóbb ismerője és ismertetője volt. Az uj Óvodai Nevelési Program megszületésénél is bábáskodott, egyrészt a programbizottság tagjaként, másrészt, mint szerző, aki a matematikai foglalkozások gondozását végezte.

x x x

Burchard Erzsébet Gyakorlati gyermekvédelem c. munkája, ha elég röviden is, de érdemben foglalkozik az óvoda ének-zenei nevelésével. Az ének-zenei rész rövidsége ellenére világosan látszik, hogy a szerző alaposan ismeri az óvoda életét és az ének-zenei foglalkozások területén is otthonos. Helyenként meglepően ujszerü dolgokat ir le 1945-ben.

Igen határozottan ajánlja az óvónők figyelmébe a Kodály és Bartók munkássága nyomán keletkezett hatalmas népzenei anyagot. Kitünik mindabból, amit az ének-zenei neveléssel kapcsolatban helyesnek tart és előir, hogy figyelemmel kisérte a felszabadulást megelőző másfél évtized zenei törekvéseit, ismerte a magyar zenei anyanyelv megteremtésének koncepcióját, melynek két legkiválóbb élharcosa Kodály Zoltán és a ma is élő, 91 éves zenetudós, dr.Molnár Antal professzor voltak, és akikhez többek között Veress Sándor és Dr.Kerényi György is csatlakozott.

A szerző munkájában kategórikusan jelenti ki, hogy az óvónőnek az óvoda ének-zenei nevelő munkájában ismernie és alkalmaznia kell a magyar népi gyermekdalokat.

A hangszerhasználattal kapcsolatban is haladó

óvodapedagógiai nézeteket képvisel. "Jó, ha furulyázni is tudnak, - /az óvónők; O.E./ - mert ez sokkal hamarabb és könnyebben fejleszthető arra a fokra, hogy élvezetet nyujtson, mint a hegedü."[2]

35 évvel a leirtak után meg kell állapitanunk, hogy Burchard Erzsébet a hangszerhasználat, illetve a hangszer megválasztása területén is világosan látott és korszerü álláspontot képviselt. Kereken 20 év mulva, 1965-ben iktatódott ki az óvónőképzésből a hegedü, mint egyetlen kötelező hangszer. Ekkor végre az illetékesek rádöbbentek, hogy teljes mértékben illuzórikus volt a hegedütanitástól mind a hároméves középfoku, mind a kétéves felsőfoku óvónőképzésben olyan teljesitményképes tudást várni, amelynek birtokában az óvónő képes lenne maradandó esztétikai zenei élmény nyujtására. Az igen nehéz, gyakorlásigényes hangszeren való tanulás nem hozhatta meg az anticipált eredményt az óvónőképzős zenetanárok időt, erőt, fáradságot nem kimélő lelkes munkája mellett sem. A szerző viszont tisztában volt azzal, hogy a furulyán fél év alatt különb eredményt lehet elérni, mint hegedün két-három év alatt, mivel a kezdeti egy-két évben e hangszer jóval könnyebben tanulható és nem annyira gyakorlásigényes.

Burchard Erzsébet az óvodai daltanitás területén is korszerü nézeteket vallott. A hallásutáni daltanulást tartotta helyesnek, az előző évtizedek fülbemuzsikálásos, hangszerkiséretes daltanitásával szemben. "A dalokat hallás után tanulják, előéneklés, előjátszás alapján. Az óvónő egyszer, kétszer, többször elénekli nekik a dalt vagy eljátssza zongorán, furulyán vagy hegedün."[3]

Bár a hangszeren való előjátszást mai óvodapedagógiai felfogásunkkal helytelennek tartjuk és 1951. óta ki is került az óvoda ének-zenei nevelésének gyakorlatából, a szerző ezzel kapcsolatos nézete mégis a fejlődést képviselte, mivel a hengszerrel való előjátszást és nem az

éneklés alátámasztását, a felesleges mankózást követeli meg.

A mozgás, pl. az egyenletes járás hangszeres kiséretét jelenlegi felfogásunk és gyakorlatunk alapján is helyesen irta elő. A hangszeres zenehallgatást is emliti, bár még nem igy nevezi.

Megállapithatjuk, hogy Burchard Erzsébet 1945-ben megjelent óvodapedagógiai szakkönyve a felszabadulást követően az első ilyen irányu munka. Az óvodai ének-zenei nevelés aspektusából a maga idején korszerü nézeteket vallott és helyesen szabta meg a gyakorlati megvalósitást. A magyar zenei anyanyelv ódodai megalapozását és kialakitását képviselte és helyesen követelte meg a dalos játékok hangszerkiséret nélküli tanitását.

x x x

Az óvodapedagógia mai müvelői ismerik és nagyra becsülik Burchard Erzsébet munkásságát. A Pedagógiai Lexikon a "Montessori" szócikkben említést is tesz róla: "Montessori módszere hatott néhány hazai intézmény tevékenységére, a hazai óvodapedagógiára. Legtevékenyebb hazai propagátora Burchardt Erzsébet volt."[4]

Sajnálatos viszont, hogy a felszabadulás utáni óvodapedagógiai érdemei, több évtizedes értékes és hatékony munkássága ellenére, - mellesleg Ő volt az 1959-ben megnyilt Kecskeméti Óvónőképző /felsőfoku/ Intézet első igazgatója - sem méltatta a Pedagógiai Lexikon szócikkre a még ma is tevékeny Burchard Erzsébetet, pedig arra még akkor is igényt tarthatna, ha soha mást nem tett volna, mint azt, hogy 1945-ben megjelentette a "Gyakorlati gyermekvédelem..." cimü óvodapedagógiai szakkönyvét.

IRODALOM

1. Vág Ottó: Óvoda és óvodapedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. A szocialista magyar óvodapedagógia első negyedszázada. 165.oldal.

2. Burchard Erzsébet: Gyakorlati gyermekvédelem. Óvodák és napköziotthonok munkaterve. Anonymus irodalmi és müvészeti rt. Budapest, 1945. 39.lap.

3. Ugyanott

4. Pedagógiai Lexikon. Főszerkesztő: Nagy Sándor. Harmadik kötet. Akadémiai Kiadó, Bp. 1978. 167.o.

S Z E M L E

MIKLÓS IMRE
osztályvezető-helyettes
Müvelődési Minisztérium

PERENDY MÁRIA: BIOLÓGIAI GYAKORLATOK KÉZIKÖNYVE

"A látottakat ismertté, az ismerteket tudottá, a tudottakat élménnyé... kell tennünk ..." A festő Egri Józsefnek ez a gondolatsora, amelyet könyve mottójául választott Perendy Mária, világosan tükrözi a szerző szándékát.

Tanui vagyunk ugyanis annak, hogy korunk emberét mennyire fenyegeti az egyoldalusság, a felszinesség, hogy sokszor megmaradunk a látásnál anélkül, hogy igazán megismernénk a látottak lényegét. Ahhoz a teljességhez pedig, amely a maga bonyolultságában az élővilág jellemzője, igazán ritkán jutunk el.

A szerző e munkájával az "élő"-vel foglalkozó biológia iránt érdeklődők ilyen irányu törekvéseit kivánja segiteni az ismeretszerzés igen fontos eszköze, a gyakorlat utján. A könyv méltó folytatása, gyakorlati kiegészitője a három év alatt négy kiadást megért "Biológiai önképző"-nek.

Az élő környezet, a természet ismeretének talán soha nem volt nagyobb jelentősége mint napjainkban, amikor az azt fenyegető ártalmakkal szembeni védelem, saját életünk és az emberiség jövője érdekében a társadalom minden tagjától egyre felelősségteljesebb és tudatosabb magatar-

tást követel. Ez pedig megfelelő ismeretek nélkül elképzelhetetlen. Ezeknek, az elsősorban gyakorlati vonatkozású ismereteknek gazdag gyüjteményét kapja kézbe az olvasó e kötetben.

A "Biológiai gyakorlatok kézikönyve" legnagyobb hatásfokkal természetesen a tanulóifjuság, a tanárjelöltek és a gyakorló pedagógusok körében hasznositható. Az elmult évek középiskolai biológiai segédkönyvei között nem találunk ilyen átfogó gyakorlati munkát. Ezért a mü hézagpótló jelentőségü.

A könyv szerzője 391 oldalon, lo fejezetben végigvezeti az olvasót a biológiai megismerés több, fontosabb területén. Igy foglalkozik sejttani, növényszövettani, állatszövettani, mikrobiológiai, talajbiológiai, növényismereti és szervezettani, állatismereti és szervezettani, növényélettani, állatélettani, örökléstani vizsgálatokkal. A ll. fejezet a kisérleti eszközök és vegyszerek bemutatásával segitséget ad a biológiai vizsgálatok feltételeinek megteremtéséhez.

A könyv irója egyik fontos feladatának tekinti az olyan tanulási tevékenység végzésére való buzditást, amely megfelelő tudásanyag megszerzése mellett készségek, képességek kialakulásához is elvezet.

A szerző e feladat megvalósitása céljából kiemeli a közölt ismeretanyag képzés céljára felhasználható lényegi, tartalmi vonatkozásait. A biológiai alapfogalmak átismétlése után, gyakorlatok bemutatás utján a biológiai jelenségek összefüggéseinek a megérttetésére törekszik. Ezért a feladatok megfogalmazása után, a gyakorlatok ismertetése, értékelése, magyarázata következik. Ezek során jut el az olvasó a tények közötti összefüggésekhez, az ismeretek szintéziséhez, a jelenségek okának a felismeréséhez.

A könyv céltudatos használata igen jó eszköze le-

het az iskolai oktató nevelő munkának, fontos nevelési célkitüzések megvalósitásának. A különböző gyakorlatok elvégzése a tanulókat fegyelmezett, pontos munkára neveli. Fejleszti a megfigyelő és a manuális készségüket. Elmélyiti az elméleti ismereteiket. Felkelti a természettudományos érdeklődést és megtanit a természettudományos megismerési módszerek elsajátitására. Jártasságot alakit ki információk szerzésében, felhasználásában. Mindezek eredményeként nagy segitséget nyujt a természettudományos világkép kialakitásához, megszilárditásához.

Sokoldalu és talán a legnagyobb segitséget e kézikönyv a tanárjelölteknek és a kezdő pedagógusoknak nyujtja. Sok évi iskolai munka tapasztalatait, kipróbált kisérleteit, gyakorlatait kapják e kötetben készen, összegyüjtve a sok kezdeti nehézséggel küzdő jelöltek és pályakezdők. Segit a gyakorlatok, kisérletek megtervezésében és ezáltal az órai vagy szakköri, csoportos, illetve önálló foglalkozásokra történő felkészülésben. Jól szolgálja ezt a célt az egyes kisérletek menetének tagolt, részletes leirása. A kisérletek, gyakorlatok előzetes elvégzése utján igen jó fejleszthető a jelöltek kisérletező készsége.

A gyakorló pedagógus munkájának segitése szempontjából ugyancsak vitathatatlan jelentősége van e kézikönyvnek. Elég csak arra utalni, hogy mily nagy számu módszertanilag, pedagógiailag kipróbált gyakorlat, kisérlet gazdag tárháza a kötet. A biológia tanitás szinte minden területéhez található benne alkalmazható gyakorlati foglalkozás, amely nagy mértékben megkönnyitheti a gyakorló pedagógus tanitási órára vagy szakköri munkára történő felkészülését. Segitheti az olyan iskolai foglalkozások számának növekedését, amelyek fokozott mértékben növelik meg, illetve teszik lehetővé a tanulók aktiv tevékenységének kibontakoztatását.

A könyv sokrétü hasznosithatósága alapján egyértel-

müen ajánlható a biológia iránt érdeklődő tanulóknak, felnőtteknek, pedagógusjelölteknek és pedagógusoknak és kiemelten az iskolai könyvtáraknak.

A könyv megjelenéséért elismerés és köszönet illeti a Gondolat Kiadót, amely a mü közreadásával ismét jó szolgálatot tett az élővilág szélesebb körü megismertetése érdekében.