

318 012

1380

2

pedagógus- képzés

*A Művelődési Minisztérium
Egyetemi és Főiskolai Főosztály*

1980

9

Szerkesztő Bizottság:

Elnök:

Miklósvári Sándor

Felelős szerkesztő:

Baráz Miklósné

Unger Mátyás

Tagok:

Margócsy József

Nagy Attiláné

Nagy József

Tóth Gábor

Tóth József

Wesselényi Albert

pedagógus- képzés

A Művelődési Minisztérium
Egyetemi és Főiskolai Főosztály

1980

Függelék a Magyar Tudományok
Évkönyvéhez
1980. évi kötet
Kiadó: Magyar Tudományos Akadémia
Kiadás helye: Budapest
Kiadás éve: 1980
Kiadás száma: 1-2
Kiadás ára: 1000 Ft
Kiadás helye: Budapest
Kiadás éve: 1980
Kiadás száma: 1-2
Kiadás ára: 1000 Ft

Magyar Tudományok
Évkönyve

ISSN 0133-2570
ISBN 963 673 163
Készült 500 példányban
a Kecskeméti Óvónőképző Intézet
Sokszorosító Üzemében
Kiadói Főigazgatóság: 53.251/1980.

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

T A R T A L O M

<u>OKTATÓ-NEVELŐ MUNKA</u>	Oldal
Ladányi Andor: A szaktárgyi képzés szerepe, a szak- tanszékek feladatai	5
Vuics Tibor: A középiskola és az általános iskolai tanárképzés	20
Soósné Faragó Magdolna: Sajátosságok a pedagóguskép- ző intézmények hallgatóinak tanulási szoká- saiban, beilleszkedésében és a képzési for- mák értékelésében	27
Bachát Lászlóné - Szabolcsi László: A tanárképző fő- iskola kémia tanszékének lehetőségei a szak- tanárrá nevelésben	42
Horváth Gergely - Pavlics Károlyné - Simon Dénes: Komplex földrajzi terepgyakorlatok a tanár- képző főiskola 1. évfolyamán	53
Scheibert Ferenc: A neveléstudomány oktatásának kor- szerűsítéséhez	66
Schmidt Ibolya - Pánger Erika - Pető Veronika - Bölcsik Éva - Gombai Éva - Katics Éva: Nevelési módszer analízis	71
Károly István: A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola és a hagyományörzés	91
Varga Gábor: A magyar óvodai pedagógusképzés törté- netéhez	100
Bernáth József: A permanens nevelés néhány konzekven- ciája a tanárképzésre	105
Szépe György: Folyamat-ábra a magyarországi nevelő- képzés szerkezetének továbbfejlesztéséről irt cikkhez	116

LADÁNYI ANDOR

tudományos tanácsadó

Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont

A SZAKTÁRGYI KÉPZÉS SZEREPE, A SZAKTANSZÉKEK FELADATAI

A "Pedagógusképzés" előző számát teljes egészében a tudományegyetemeken folyó tanárképzés kérdéseinek szentelte, érdekes, tanulságos írásokat közölve a középiskola és az egyetem kapcsolatáról, a hivatástudatra nevelés feladatairól, a pszichológiai oktatás, a pedagógiai gyakorlat, a szakmódszertani oktatás, a kollégiumi nevelés problémáiról. Teljesebb és a tényleges helyzetet, problémákat világosabban tükröző lett volna a kép, ha e szám a szaktárgyi képzés kérdéseivel foglalkozó egy-két cikket is tartalmazott volna. Írásomban e hiányt szeretném - legalábbis részben - pótolni, elsősorban az általános jellegű problémák felvetésére, a főbb feladatok megjelölésére törekedve.

Nem vitás, hogy a szaktárgyi képzés a tanárképzés menüiségileg legnagyobb területe, tantervi aránya - Kelemen László és Szabó-Pap Judit adatai szerint - a tudományegyetemeken 70 % körül van, de a tanárképző főiskolákon is meghaladja a 65 %-ot.¹ Hasonló a helyzet egyébként a legtöbb európai szocialista országban: a szaktárgyi képzés aránya a jelenlegi tantervek szerint a szovjet egyetemeken 70 % körül van, a tanárképző főiskolákon /pedagógiai intézetek/ 4 éves egyszakos képzés esetén mintegy 60 %, 5 éves kétszakos képzés esetén meghaladja a

70 %-ot, a román egyetemeken 70-75 %, Csehszlovákiában az egyetemek filozófiai, természettudományi és testnevelési fakultásain, valamint a pedagógiai fakultásokon 66 %, Lengyelországban az egyetemeken és a tanárképző főiskolákon /WSP/ kb. 65 %, az NDK-ban pedig az egyetemeken és a pedagógiai főiskolákon 55-58 %.

/Megjegyzendő, hogy az utóbbi három országban egységes tanárképzés van, az egyetemeken és a főiskolákon azonos tanterv alapján folyik a képzés./ A szaktárgyi képzés aránya közti eltérések részben a szakosítás mértékével /kétszakos, fő- és mellékszakos vagy egyszakos tanárképzés/, részben a többi képzési terület országonként változó volumenével magyarázhatók, az 55 %-ot meghaladó arány azonban nemzetközi összehasonlításban is azt jelzi, hogy a szaktanárképzésben a szaktárgyi képzésnek meghatározó szerepe van.² Ennek megállapítása nem áll ellentétben a többi képzési terület megfelelő arányának biztosítására irányuló törekvésekkel; az optimális tantervi arányok kívánatos kialakítása nem jelenti a szaktárgyi képzés súlyának, jelentőségének csökkentését.³

A szaktárgyi képzés jelentőségét kiemelve a fő figyelmet azonban arra kell fordítanunk, hogy melyek a szaktárgyi képzés célkitűzései, feladatai, és azokat milyen hatékonysággal valósítja meg. A szaktárgyi képzés célját, feladatait illetően még a közelmúltban is találkozhattunk ellentétes álláspontokkal, véleményekkel. A szaktárgyi oktatást a képzés céljától független szaktudományi képzésnek és a tanári munkára való felkészítést a pedagógiai-pszichológiai, valamint a szak módszertani oktatás feladatának tekintő hagyományos szemlélet - és gyakorlat - jó néhány tanszéken még hosszú ideig tovább élt, de időnként jelentkeztek olyan, prakticista jellegű nézetek is, amelyek a szaktárgyi képzést elsődlegesen az iskolai tananyag, a tanári munkához közvetlenül szükséges ismeretek oktatására kívánták korlátozni.

Elvágatlan nézetekkel szemben - bár meglehetősen lassan, de - terjed tudományegyetemeinken az a felfogás, amely a tanárképzés korszerű koncepciójának megfelelően a szaktárgyi képzés kettős feladatát: egyrészt a megfelelő szaktudomány alapjainak és módszereinek elsajátítását, a hallgatók tudományos gondolkodásának kialakítását, másrészt a tanári munkára való hatékony, a szükséges készségek fejlesztésére is kiterjedő szakmai előkészítést és e kettős feladat megvalósításának szintézisét hangsúlyozza.⁴

A szaktárgyi oktatás tanárképzési feladatait - a tudományegyetemen "főveszély"nek tekinthető hagyományos, konzervatív nézetekkel szemben - nyomatékosan hangsúlyozta Benkő Loránd "Tanárképzés és pedagógia" c. írásában: "a külön szakmai képzés és a külön pedagógiai-didaktikai képzés elmélete és gyakorlata fából vaskarika. Ugy nem lehet eredményes tanárképzést folytatni, hogy a képzés egy részében megtanítjuk a hallgatót a szakmára, a másikban meg a tanárkodásra. Világos, hogy a szaktudományos képzésben, amely a tanulmányi idő és tartalom sokkal nagyobb hányadát teszi ki, állandóan jelen kell lennie a tanári munkára nevelésnek, a középiskola igényei szemmel tartásának, mert ha ez nincs meg, a külön pedagógiai procedurák az egész képzési rendszernek csak a külső peremén helyezkednek el, s a belső lényegbe behatolni nem tudnak, többé-kevésbé hatástalanok maradnak. Ezért aligha tulságos merészség azt állítani, hogy bármennyire fontos láncszeme is a tanárképzésnek a külön pedagógiai-szaktudományi gyakorló iskolai munka, a leendő középiskolai tanárok felkészítésének ügye legfontosabb módon a szakmai oktatás tudományos-pedagógiai harmóniáján illetőleg diszharmóniáján áll vagy bukik".⁵

Felmerül azonban a kérdés, hogy a gyakorlatban mit jelent a szaktárgyi oktatás tanárképzési feladatainak megvalósítása? Jogos-e Nagy Sándornak az a megállapítása, hogy

e feladatokat "még sosem próbáltuk pontosan értelmezni, napi gyakorlatra lebontani"?⁶ Azt hiszem, hogy lényegében igen, mert ha az elmúlt két évtizedben történtek is kísérletek a tanárképzés követelményeinek felvázolására, ezek realizálásával kapcsolatban figyelemreméltó javaslatok, szempontok merültek is fel, e feladatok konkrét, alaposan kimunkált, kellően részletes meghatározására - és főleg e feladatok valóra váltásához szükséges alapvető feltételek megteremtésére - valóban nem került sor. Írásomban megkísérelném, hogy ennek elvégzése, a tanárképzés továbbfejlesztésére irányuló munkálatok elősegítése érdekében mind a szaktárgyi képzés feladataira, mind azok realizálásának feltételeire vonatkozólag legalábbis a fő kérdésekre rámutassak.

A szaktárgyi oktatás tanárképzési feladataival kapcsolatban a tananyag megállapításával, a tantervek kidolgozásával, az oktatási formák és módszerek meghatározásával, a hivatástudatra neveléssel és a képzés egységének biztosításával összefüggő teendőket kell számba vennünk.

A tanári munkára való felkészítés hatékonyabbá tételére a tananyag gondos megállapítását igényli. Nem vitás, hogy a megfelelő tudományszak rendszere, alapvető ismeretanyaga, legújabb kutatási eredményei jelentik a tananyag meghatározásának egyik fő tényezőjét. A másik fő tényező azonban kétségtelenül a képzés célja: a tananyag jellege, terjedelme, belső arányai jelentős mértékben annak a függvénye, hogy milyen szakembereket képezünk. /Pl. a kémia esetében nyilván eltérések vannak a vegyészmérnökök, a TTK-s vegyészek, a kémia szakos tanárok és a gyógyszerészek tananyaga között./ A tanárképzés követelményeit természetesen nem practicista módon kell értelmezni, nemcsak a mai iskolai munka igényeit, a jelenlegi általános iskolai és középiskolai tanterveket kell alapul venni, hanem a középtávú korszerűsítés feladatait, sőt a lehetséges mértékben

az iskola műveltségi anyag távlati fejlődési tendenciáit is.

A szaktárgyi képzés kettős feladatából folyó követelményeket a tantervek kidolgozása során is szem előtt kell tartani. Ezzel kapcsolatban különösen figyelembe veendőnek tartom "A felsőoktatási tananyag korszerűsítésének időszerű feladatai" c., a MM miniszterhelyettesi értekezletén megtárgyalt és elfogadott ajánlásnak azt a megállapítását, hogy "a tantárgy a felsőfoku oktatásban is a képzési cél elérését szolgáló tantárgyi rendszer része, következésképpen az általa reprezentált szaktudomány szempontjai - bármennyire sérthetetlenek és dominánsak is - önmagukban nem jelenthetik az egyetlen tényezőt a tantárgy kialakításában."⁷ Ezzel összefüggésben a tanárképzés követelményeit tekintetbe véve elsősorban a tantárgyi integráció szükségességére szeretnék utalni. A tantárgyak jelenlegi differenciálódása - az egyik természettudományi kari oktatót idézve - "nem fejlesztője, sokkal inkább gátlója a szintetizáló képesség kifejlesztésének, mert az összefüggések helyett elszigetelt részismereteket nyújt."⁸ Az iskolai munka mai, de különösen jövő követelményei átfogó tudással, megfelelő szakmai látókörrrel, áttekintéssel rendelkező tanárok képzését kívánják meg. Megemlítendőnek tartom azt is, hogy a szaktárgyi képzés kettős feladatának megvalósítása természetesen nem igényel általában külön-külön tantárgyakat /vagyis külön tantárgyakban gondoskodva a tudomány alapjainak és módszereinek elsajátításáról és külön tantárgyakban a tanári munkára való felkészítésről/. Nyilvánvaló persze, hogy az egyes tantárgyak különböző mértékben alkalmasak e kettős feladat ellátására, és egyes esetekben szükség lehet a tanári munkára való előkészítés érdekében külön tárgyak /mint pl. a matematika szakon a szovjet tanárképző főiskolákon a "Szovremennüe osznovü skolnoj matematiki" vagy hazai egyetemeinken az "Elemi matematika"/ tantervbe iktatására - a fontos az, hogy a

szaktárgyi képzés egésze biztosítsa mindkét feladat realizálását.

A tanárképzés szaktárgyi feladatainak megvalósításában különösen fontos szerepe van az oktatási formák és módszerek helyes meghatározásának. Ezzel kapcsolatban két általános jellegű követelményt szeretnék kiemelni.

Az egyik a hallgatók tudományos gondolkodása kialakításának, a kutatómunka módszereibe való bevezetésének, önállóságuk, kreativitásuk kifejlesztésének követelménye. Ez korántsem az öncélúan értelmezett tudományos képzés igénye, hanem a tanárképzés követelménye. A leendő tanároknak lépést kell tartaniuk a tudomány fejlődésével, alkalmasnak kell lenniök az iskolai tananyag ennek nyomán bekövetkező változásainak tudatos követésére, önmaguk állandó továbbképzésére. Figyelembe kell venni továbbá azt is, hogy az iskolai oktató-nevelő tevékenység innovációs folyamatának egyik alapvető célkitűzése a tanulói aktivitás erősítése, az önálló ismeretszerzés képességének fejlesztése – a leendő tanárok önállóságának, kreativitásának kifejlesztése ezért az alkotó pedagógiai munka feltétele. Mindez kívánatossá teszi – az eddigi eredményekre, kezdeményezésekre támaszkodva – az oktatási folyamat további korszerűsítését, a hallgatók önállóságát, aktivitását, alkotóképességét optimálisan fejlesztő oktatási formák és módszerek alkalmazását.

A másik követelmény a tanári munkához szükséges szaktárgyi jellegű készségek kialakítása, fejlesztése. A magyar szakosok esetében a nyelvtani, stilisztikai elemzés és az irodalmi műelemzés készsége, a modern nyelvszakosok esetében a problémamegoldó-készség, a fizika, kémia és biológiai szakosok esetében a kísérletező készség fejlesztésének a tanári munkára való előkészítésben igen nagy szerepe van. Ez jelentős mértékben a szaktárgyi képzés feladata, amelyet nem lehet áthárítani a szakmódszertanra.

ni oktatásra és az iskolai gyakorlatra. E készségek kialakítására valamennyi oktatási forma - különösen a gyakorlati jellegű foglalkozások - lehetőségeit ki kell használni, egyes esetekben - mint ezt külföldön és hazánkban is láthatjuk - külön gyakorlatok bevezetése is szükségessé válhat. /Igy pl. az NDK egyetemlein és pedagógiai főiskoláin a "Physikalische Schulexperimente", "Chemische Schulexperimente", "Schulbiologisches Praktikum" c. gyakorlatok szerepelnek a tantervben, hazánkban pedig a fizika szakon a Fizikai laboratórium c. gyakorlat a VII.-VIII. félévben kifejezetten az iskolai kísérletekre való előkészítést szolgálja./

A szaktárgyi képzés feladataival kapcsolatban ki kell emelnünk a tanári hivatástudatra nevelés fontosságát is. A szaktárgyi képzés sulya, meghatározó szerepe a hivatástudatra nevelés terén is fokozott felelősséget és komoly feladatokat jelent a szaktanszékek számára. A tanári hivatástudatra nevelésben igen nagy szerepe van az oktatás - tudományos színvonalát és pedagógiai kulturáját tekintve egyaránt - meggyőző voltának, az oktatók és a hallgatók közötti személyes kapcsolatok erősítésének és az egyetemi oktatók személyiségének, a tanári példamutatásnak.

A tanárképzés követelményeinek érvényesítése megkívánja a képzés egységének biztosítását. A képzés összehangolásának, egységének sokrétű, a bölcsészettudományi és a természettudományi karok belső strukturáját is érintő problematikájából⁹ most csak a szaktárgyi képzés egységének fontosságára szeretnék utalni. A szükséges koordinálást elsősorban a tanszékcsoportok keretében, azok tevékenységének hatékonyabbá tételével lehet és kell elvégezni, ez "kivülről", adminisztratív intézkedésekkel - mint pl. a tanárképző intézet visszaállításával - eredményesen nem oldható meg.

A szaktárgyi oktatásnak a tanárképzés folyamatában

elvégezhető feladatainak fenti, inkább csak vázlatos áttekintése után e feladatok megvalósításának feltételeivel kell foglalkoznunk.

E feladatok valóraváltásának alapfeltétele, a szaktárgyi oktatás tanárképzési orientáltsága erősítésének kulcskérdése a szaktanszékek viszonya, "hozzáállása" a tanárképzéshez, az, hogy tudatosan valósítsák meg a tanárképzés célkitűzéseit, követelményeit. Ez igen sok tanszék esetében lényeges szemléletváltozást is igényel: a tanárképzés jelentőségének fokozottabb felismerését és feladatainak tudatosítását. Az ezen a téren mutatkozó problémák, nehézségek részben a múltban, a bölcsészkarri oktatás hagyományos, a szakképzés feladataitól elzárkózó jellegében gyökereznek; hasonló, sőt gyakran lényegesen nagyobb problémákkal a legtöbb szocialista és fejlett tőkés ország egyetemlein, azok filozófiai és természettudományi fakultásain is találkozhatunk. Figyelembe kell venni továbbá olyan objektív körülményeket is, mint a nem tanári szakképzés nagy súlya /elsősorban a természettudományi karokon/, a nem tanári munkakörbe kerülő tanárszakos hallgatók egyes időszakokban viszonylag magas aránya, valamint nem utolsósorban a tanári pálya nem kielégítő anyagi-társadalmi megbecsülése - mindez kétségkívül hozzájárult a múltban, de bizonyos mértékben a jelenben is ahhoz, hogy a szaktanszékek, az oktatók jelentős része a tanárképzés jelentőségét nem eléggé ismerje fel és feladatai számukra nem váltak kellően tudatossá.

A szaktárgyi oktatás problémái az elmúlt évtizedekben az egyetemi oktatók és hallgatók, a fiatal középiskolai tanárok körében végzett felmérések, vizsgálódások során ismételtelen felszínre kerültek: "az egyetemi képzés elszakadt az iskolától és az iskolai gyakorlattól ... a szakmai képzés élesen elválik a tanárképzéstől"; "A szaktárgyi oktatás nem tanárképzés-központu"; "közvetlenül a tanári hivatásra nevelés érdekében a szaktanszékek semmit vagy csak nagyon

keveset tesznek" - olvashatjuk e felméréseket ismertető írásokban.¹⁰

A szaktárgyi oktatás tanárképzési orientáltsága erősítésének szükségessége már több mint két évtizeddel ezelőtt felvetődött. "A tudományegyetemek feladatai a tanárképzés továbbfejlesztése terén" c., 1958. augusztus 30-án kiadott minisztériumi utasítás az egyik legfontosabb feladatnak jelölte meg annak elérését, hogy "a szaktanszékek felismerjék a tanárképzés jelentőségét és saját felelősségüket a tanárképzés terén", hangsúlyozva, hogy ez "a további fejlődés alapvető feltétele. A tanszékeknek oktató-nevelő munkájukban az eddiginél jobban kell arra törekedniük, hogy - sajátos szakmai feladataik megoldásával szoros egységben - tudatosan valósítsák meg a tanárképzés, az iskolai munkára való tervszerű előkészítés, a pedagógus hivatásra való nevelés célkitűzéseit."¹¹

Már e rendelkezés felhívta a figyelmet arra, hogy az ezzel kapcsolatos feladatok megoldását nagymértékben elősegitené a szaktanszékek és az iskolák közti kapcsolat erősítése, az iskolai gyakorlattal rendelkező oktatók számának növelése. A későbbiek során mind nyilvánvalóbbá vált, hogy a szaktárgyi oktatás fokozottabb tanárképzési orientáltságának, a szaktanszékek tanárképző tevékenysége eredményesebbé, hatékonyabbá tételének alapvető feltétele az oktatók pedagógiai felkészültségének, gyakorlati tapasztalatainak jelentős mértékű növelése. Benkő Loránd említett cikkében meggyőzően bizonyította annak ellentmondásos voltát, hogy "a középiskolai gyakorlatot, tanítási anyagot, szükségletet nem ismerők készítsenek fel másokat erre a gyakorlatra", "azok az oktatási intézmények, amelyek kifejezetten tanárképzéssel foglalkoznak, nem építhetik rá munkájukat pedagógiailag készületlen oktatók tömegére; vagy ha ezt teszik, legalábbis hosszú lejáratra törvényszerűen jelentkezniük kell az oktatással és neveléssel kapcsolatos negatív következményeknek is."¹²

E helyzet megváltoztatása érdekében már az 50-es évek végén konkrét intézkedés történt: 1959 júniusában minisztériumi utasítás rendelkezett arról, hogy az iskolai gyakorlat követelményét az új oktatók alkalmazásánál figyelembe kell venni, a tanári gyakorlattal nem rendelkező, tanárszakosokat oktató tanársegédek és adjunktusok pedig 3 éven belül legalább egy éves iskolai gyakorlatot kötelesek szerezni, oly módon, hogy szaktárgyukat valamely általános vagy középiskolában heti néhány órában tanítják.¹³

E rendelkezést azonban többnyire nem hajtották végre, idővel pedig feledésbe merült. Néhány tanszék vezetője ugyan elismerésre méltó erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy tanszékét középiskolai tanári gyakorlattal rendelkező oktatókkal erősítse meg; az e téren történt előrelépés az oktató-nevelő munka eredményességére is érezhetően kihatott - egészében véve azonban a helyzet az elmúlt 15-20 évben nem sokat változott. Ennek részben objektív okai is voltak /igy pl. tehetséges, 5-10 éves iskolai gyakorlattal rendelkező vidéki tanárok oktatói kinevezését a legtöbb esetben a lakásprobléma megoldatlansága akadályozza, a fő okot azonban az oktatói utánpótlás biztosításának jelenlegi - a képzés érdekeit gyakran figyelmen kívül hagyó - gyakorlatában kell keresnünk. Kezdeti eredmények után - a karok, tanszékvezetők és az érdekelt oktatók ellenállása miatt - lényegében papíron maradtak a fiatalabb oktatók meghatározott időtartamu iskolai gyakorlatának megszervezésére vonatkozó rendelkezések is.

A tanárképzés követelményeinek hatékonyabb érvényesítése a jövőben feltétlenül szükségessé teszi az iskolai gyakorlattal rendelkező oktatók számának gyorsabb ütemű növelését, ennek érdekében az eddigieknél határozottabb intézkedések kidolgozását - és azok következetes végrehajtását.

Emellett igen nagy jelentősége van a szaktanszékek és az iskolák közti kapcsolatok erősítésének is. Mindenekelőtt

a gyakorlóiskolákkal való kapcsolat szorosabbra fuzésének fontosságát szeretném kiemelni. A gyakorlóiskolák szakfelügyeletének ellátásán, a gyakorlóiskolai tanárok szakmai továbbképzésének biztosításán, tanszéki vitákra való meghívásán kívül e kapcsolat legfontosabb formája a tanárjelöltek iskolai gyakorlatának, gyakorlótanításainak látogatása. Sajnálatos, hogy ez sem a múltban, sem a jelenben nem történt, illetve történik kielégítő mértékben, a szaktanszékek többsége - a tanárképző főiskolai tanszékektől eltérően - csak rendszertelenül, esetlegesen kíséri figyelemmel hallgatóinak tanítási gyakorlatát. Mint Ágoston György írta: "Szinte megérthetetlen az a közömbösség, amellyel sok tanszék hallgatóinak gyakorlóiskolai munkája és egyáltalán a gyakorlóiskola iránt viselkedik."¹⁴

Az V. éves iskolai gyakorlat nem pedagógiai, hanem szakmai gyakorlat, a tanárjelöltek - jóllehet kívánatos, hogy e gyakorlat komplex jellegének megfelelően az iskolai oktató-nevelő munka sokrétű feladataival megismerkedjenek - elsősorban szaktárgyaikat tanítják. A szaktárgyi képzés és az iskolai gyakorlat összefüggéseire Lakits Pál, a fiatalon elhunyt kiváló pedagógus és oktatáspolitikus már 1962-ben felhívta a figyelmet, az iskolai gyakorlat jelentőségét a tanárjelöltek szakmai fejlődése szempontjából magasszintonaluan és sokoldaluan elemezve.¹⁵ A gyakorlótanítások figyelemmel kísérése, tapasztalatainak elemzése a szaktanszékek számára rendkívül hasznos és tanulságos volna, biztosítaná a rendszeres "visszajelzést", lehetővé tenné számukra a gyakorlati tapasztalatok alapján az oktatómunka folyamatos megújítását.

A szaktanszékek és a gyakorlóiskolák kapcsolatának szorosabbra tétele mellett az iskola problémáinak, a megfelelő tantárgy iskolai oktatásával kapcsolatos kérdéseknek a jobb megismerése érdekében az iskolával, a gyakorlattal való kapcsolat erősítésének egyéb formáit, lehetőségeit

is fokozott mértékben igénybe kellene venni. Ezek közül igen nagy fontossága van az iskolai tantervek és tankönyvek kidolgozásában való közreműködésnek. E tekintetben a helyzet jelenleg az, hogy míg számos tanszék, oktató - különösen a természettudományi karokon - aktívan bekapcsolódott az új középtávu tantervek kialakításába, az ezzel kapcsolatos kísérletekbe, addig a tanszékek, oktatók jelentős része nem is ismeri a tanterveket, tankönyveket...

A gyakorlattal való kapcsolat további formái között megemlítendő a pedagógusok továbbképzésében való - távlatilag növekvő mértékű részvétel, a végzett hallgatókkal való rendszeres kapcsolattartás, közülük a tudományos munka iránt érdeklődők bevonása a tanszéki kutatómunkába stb. - mindez más fontos célkitűzések mellett a gyakorlati tapasztalatok megismerését, elemzését is lehetővé tenné.

A szaktárgyi oktatás tanárképzési feladatai eredményes megvalósításának további lényeges feltétele az oktatók pedagógiai-felsőoktatási pedagógiai képzettségének erősítése. E tekintetben egyet kell értenem azokkal a szakemberekkel, akik ennek spontán formában való megoldását az eddigi tapasztalatok szerint nem tartják célravezetőnek: az oktatók pedagógiai és felsőoktatási pedagógiai képzését, ill. továbbképzését magas színvonalon, szervezett, intézményes formában kell biztosítani.

Az oktatók felsőoktatási pedagógiai képzettségének növelése elősegítené az oktatási folyamat tudományos megszervezését, a képzés racionalizálását és optimalizálását, ami a tanárképzés hatékonysága növelésének ugyancsak fontos feltétele. Ez részben valamennyi oktatóra vonatkozó követelményeket jelent, a curriculumok, az oktatási módszerek körültekintő megállapítását, nagyfokú pedagógiai tudatosságot, részben azonban professzionizált jellegű tevékenységet is: e feladatok speciális ismereteket is igénylő és meglehetősen munkaigényes volta, az egyes szakok sajátos

felsőoktatási pedagógiai elveinek, módszereinek kidolgozása indokolttá teszi tanszékesoportonként legalább egy félfüggetlenített - munkaidejének mintegy 50 %-ában a megfelelő szakon oktató - szakember beállítását. /E szakembereket oktatástechnológusoknak nevezhetnénk, minthogy azonban ezt a kifejezést nálunk az oktatástechnikusok helyett használják, talán az "oktatásszervező" elnevezés jöhetne számításba./ E megoldás egyben a felsőoktatási pedagógia további fejlődésének útját is jelentené: az egyes képzési ágak, szakterületek felsőoktatási pedagógiájának művelése ugyanis - egyöntetű külföldi tapasztalatok szerint - eredményesen csak az egyes felsőoktatási intézményekben valósítható meg.

Fejtegetéseim végére érve ismételten hangsúlyozni szeretném, hogy csak az általános jellegű kérdéseket, feladatokat kívántam felvetni; a szükséges közvetlen gyakorlati tapasztalatok hiányában az egyes karok, szakok helyzetének értékelésére, sajátos problémáinak vizsgálatára nem törekedhettem. Ugy gondolom, hasznos lenne - és feltehetőleg a Szerkesztő Bizottság szándékaival is megegyezne -, ha az egyes szakok képviselői szakterületük vonatkozásában beszámolnának tapasztalataikról és vázolnák elképzeléseiket. Kívánatos lenne továbbá, ha az új középtávu tervben a pedagógusképzéssel foglalkozó kutatások e kérdéskörre is kiterjednének. A jelenlegi tapasztalatok és a távlati követelmények sokoldalú elemzése alapján a szaktárgyi oktatás továbbfejlesztésének céljait, feladatait konkrétan, részletesebben is meg lehet majd határozni, és ezt követően megvalósításukat körültekintő és összehangolt intézkedésekkel meg lehet kezdeni.

JEGYZETEK

- ¹Kelemen László: A pedagógusképzés rendszere, lehetséges modelljei. /Felsőoktatási Szemle, 1980. 5-7. 1./
- ²A fő képzési területek tantervi arányaira nemzetközi összehasonlításban lásd A pedagógusképzés rendszere, problémái, fejlődési tendenciái c. 538-544.1. a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont kiadásában ez évben megjelenő tanulmányt.
- ³A tantervi arányok kérdésére lásd Kelemen László említett irását, valamint Ladányi Andor: A tanárképzés továbbfejlesztéséről: problémák, feladatok c. cikkének első részét. /Felsőoktatási Szemle 1980. 88-390.1./
- ⁴A tanárképzés korszerű koncepciójára és a szaktárgyi képzés feladataira lásd e sorok írójának Tanárképzés, szakképzés, tudósképzés a bölcsészettudományi karon /Felsőoktatási Szemle, 1972. 427-429.1./ és Osznovnúje problemü i tendencii razvitija szisztémü podgotovki pedagogicseszkih kadrov /Szovremennaja Vüzsaja Skola, 1973. No.1-2. 102-107.1./ c. cikkeit
- ⁵Felsőoktatási Szemle, 1973. 131.1. - Hasonló megállapításokat tett Ágoston György "A tanári hivatástudatra nevelés tapasztalatai és problémái a tudományegyetemen" c. előadásában. /A tanári hivatásra nevelés. Az Országos Felsőoktatási Nevelési Munkaközösség tájékoztatója. FPK. Bp., 1977. 15-18.1./
- ⁶Nagy Sándor: Hivatásra nevelés és tanárképzés. /Pedagógusképzés, 1980. 1.sz. 25.1./

- ⁷Felsőoktatási Szemle, 1973. 515.1.
- ⁸Körtvélyessy László: Pedagógusképzésünk kérdései a természettudományi karokon. /U.o. 1974. 39.1./
- ⁹E kérdésre lásd Kelemen László: A képzési területek együttműködése, az integráció lehetőségei a pedagógusképzésben c. tanulmányát és Ladányi Andor: A tanárképzés továbbfejlesztéséről: problémák, feladatok c. cikkének második részét
- ¹⁰A tanári hivatásra nevelés. /Az Országos Felsőoktatási Nevelési Munkaközösség tájékoztatója. FPK.Bp., 1977. 72-74., 115.1./
- ¹¹Művelődési Minisztérium Központi Irattára 83.785/1958.MM.
- ¹²Benkő: I.m. 130.1. - E kérdésre lásd még Óvári Ágnes: A tanárképzés óratervi problémái c. tanulmányát. /Magyar Pedagógia, 1980. 139-153.1./
- ¹³Művelődésügyi Minisztérium Központi Irattára 29.069/1959. 111.9. MM.
- ¹⁴Ágoston György: Egyetemi tanárképzés, gyakorlóiskolák, gyakorlóév. /Magyar Pedagógia, 1973. 282. 1./
- ¹⁵Kéziratban fennmaradt gondolatai halála után kerültek publikálásra. /Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Ságvári Endre Gyakorló Iskolájának Évkönyve 1972-73. Bp., 1973. 111-114.1./

Dr. VUICS TIBOR
főiskolai adjunktus
Pécsi Tanárképző Főiskola

A KÖZÉPISKOLA ÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANÁRKÉPZÉS

A tanulmány megírásának ötletét Dr. Unger Mátyásnak a Pedagógusképzés 1980/1. számában megjelent Középiszkola és egyetem című írása adta. A szerző a középiszkola és a középiszkolai tanárképzés kapcsolatával és általános problémáival foglalkozott. E tanulmánynak az a célja, hogy az általános iskolai tanárképzés oldaláról vizsgálja a jelöltek szakmai felkészültségét, pályaválasztásának megalapozottságát és neveltségi szintjének alakulását. Felsőoktatásunk bázisa a középiszkola, így az említett tanulmányban jelzett általános problémák általános iskolai tanárképzésünket is érintik. Számos eltérő vonás jelentkezik azonban a két intézménytípusba jelentkezők szakmai előképzettségében, hozzáállásában és a pályaválasztás kiforrottságában. A sajátos vonások a következők:

1. A jelöltek középiszkolai osztályukban a második vagy harmadik "vonalba" tartoznak; tanulmányi eredményük általában hármas-négyes közt mozgott, de gyakran ez a tanulmányi eredmény sem fedi valóságos tudásukat. Általában osztályuk kevésbé aktív, esetenként nehezen mozgatható tagjai voltak.

2. Több felmérés bizonyítja, hogy a középiszkolások tanári pálya iránti "vonzalma" meglehetősen későn alakul ki. A jelentkezők legnagyobb része nincsen tisztában a tanári pálya követelményeivel, ezért elképzeléseik meglehetősen bizonytalanok a választott életpályáról. A tanítást már kezdetben /I. és II. évfolyam/ egy lehetőségnek tekin-

tik a sok alternatíva közül és egyáltalán nem tartják az egyetlen járható életutnak. Alternatívaként jelentkezhet: elhelyezkedés az oktatásügy vagy kulturális élet egyéb területein, valamelyik művészeti pályán, tanácsai apparátusban, stb., Vagy ha a hallgató a főiskolai követelményekkel semmiképpen nem tud megbirkózni, abbahagyja tanulmányait és más területen próbál szerencsét. Többen "pótcselekvésből" kerülnek a tanári pályára, mivel más egyetemre, főiskolára nem vették fel őket, igyekeztek az eredetihez hasonló szakot választani. A hasonló szaktárgyak mellett azonban a képzés célja alapvetően eltér az "eredeti pálya" céljaitól, amit a hallgató akkor kezd belátni, amikor tanítani kezd.

3. A főiskolások legnagyobb része erősen, vagy kizárólagosan egyik szaktárgyára orientált. Fokozottan vonatkozik ez az adottság-tárgyakra /ének-zene, rajz, testnevelés/. Az orientáció azonban a hallgatók 2/3-ad részénél nem jelenti a "kedvelt" tárgy alapos ismeretét, hanem a tárgy egyes területeinek művelése közben vagy után érzett sikerélményt, egy emocionálisan elfogadott tevékenység gyakorlását. E szakcsoportok tagjainak 1/3-a elviseli másik szaktárgyát, 2/3-a azonban csak kényszerből tanulja. Az 1/3-ad résznek kb. 10 %-a hajlandó és képes másik szaktárgyával elmélyültebben foglalkozni, elsősorban diákköri vagy szakkollégiumi keretben. A többiek az "általános műveltség" szintjén érdeklődnek másik szaktárgyak iránt.

Az érdeklődés torz, aránytalan megoszlása már a felvételi vizsgán megmutatkozik. A keretszámok erős szóródást mutatnak, így az egyes szakok nehézségi fokától függően a tulajelentkezések 1,5 - 12-szeresek. A felvételi alsó ponthatára egészségtelenül tág határok között mozog /14-18 pont/. Az egyes szakcsoportok felvételi átlaga között a különbség a négyéves tanulmányi idő alatt végig fennmarad: a 17 pontos felvételi átlag alapján 3,5 - 4,0 közötti,

15,5 - 16 pontosnál 2,5 - 3,0, ennél alacsonyabb felvételi pontszám esetén pedig 2,2-2,5-es tanulmányi átlag várható a többévtizedes tapasztalatnak megfelelően. Az utóbbi kategóriában nagymértékben megnő az utóvizsgák, évkihagyások és évismétlések száma. Az évfolyamok egyes szakcsoportjainak tudásszintje, munkafegyelme jelentős szóródást mutat: ez a tény megnehezíti a főiskolai oktatók munkáját.

Uj jelenség, hogy az utóbbi öt év során a magasabb felvételi pontszámmal bekerültek tudásszintje is fokozatosan csökken, ami a vizsgaeredmények összehasonlítása alapján matematikai alapon is bizonyítható.

4. Az egyes szakcsoportokon belül nehezen alakul ki "pozitív mag". A hangadók általában a gyenge előmenetelű hallgatók közül kerülnek ki, mivel a felvételi vizsga eredményét is beszámítva ők alkotják az egyes szakcsoportok 40-50 %-át. A "mini-szemlélet" megfogalmazói közülük kerülnek ki: kevés munkával vagy munka nélkül elégséges jegyekkel, néhány utóvizsgával diplomát szerezni. Elterjedt szemlélet, amit a felnőtt társadalom is erősít: "senki nem fogja megkérdezni fiam, milyen eredménnyel végeztél. Fő az, hogy megvan a diplomád". Az utóbbi 15 év során sajnos hivatalos tendenciák erősítették ezt a felfogást: az érettségi osztályzatok eltörlése, a szaktanároknak szóló utmutatás "a tulbuzgó tanulók" leépítésére, a tanulmányi eredmény figyelmen kívül hagyása a tanári állások elbírálása során stb., nem hatottak ösztönzően a tanulmányi munkára.

5. A főiskolások tekintélyes része 12 éves iskolába járás után sem tud eredményesen, helyesen tanulni. Ebben közrejátszik a középiskolai tankönyvek meglehetősen szűk-reszabott törzsanyaga, az önálló, elmélyült tanulmányi munka hiánya és az egyes szaktárgyak esetében kifejezetten alacsony középiskolai követelményrendszer. A középiskolai és a főiskolai tanulmányok szintje közötti szakadék meglehetősen nagy, a főiskolai hallgatókat az egyéni tanulási

módszer kialakítása előzmény hiányában gyakran megoldhatatlan feladat elé állítja. Nehezen tanulnak meg jegyzetelni: vagy mindent fontosnak találnak, vagy alig jegyeznek fel valamit az előadások anyagából. Gyakran a tankönyvet olvasásuk előadás alatt, az összefüggések megfigyelése helyett. A vizsgára való felkészülés során így csak nagyon kevesen használják saját jegyzeteiket, mert az általában használhatatlan.

Az egyes tanszékek nagy erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy a hallgatók elsajátítsák a helyes tanulási módszert. Mivel a főiskolai hallgatók általában önállóanabbak, mint a tanárképzős egyetemi hallgatók, nemcsak a tanulmányi munkában, hanem egyéb tevékenységben is több tanári segítséget igényelnek. Segíteni kell nekik abban is, hogy a tanulási lehetőségeket jobban kihasználják. Ha a kollégiumban nagy a túlszűfolttság, a tanulás akadályokba ütközik, nehezen találják meg a megoldást.

6. A hallgatók többségénél gyakran hiányzik az ambíció, a kitartás és a küzdőképesség. Ennek okai nagyon különbözők:

- A pályaválasztás nem megalapozott, a tanuló a jelentkezés hónapjában döntötte el, hová adja be jelentkezési kérelmét. A tanári pályára a jelölt tudatosan nem készült, nem tudja reálisan értékelni bejutását a főiskolára, folytatja eddigi "hozzáállását" a tanuláshoz. Érvényesülését a középiskolában esetenként "összeköttetések" segítették: a szülők a gyerek életében mindenkor "mindenhatónak" bizonyultak, ezért soha sem állítottak elé önerőből megoldandó követelményeket. Az "akaratgyengesség" azonban gyakran egyéb morális problémák előidézőjévé válik. A hallgató esetenként "nem érti", hogy a tanszék, a szaktárgy oktatója valójában mit is akar tőle. Eddig is ennyit tanult, ugyanazokkal a módszerekkel, mégis minden rendben volt. Hol van tehát a hiba?

- A gyenge előképzettség tudata a hallgatókat csak ritkán ösztönzi kitartóbb, intenzívebb munkára. Az egyes szakközépiskolában érettségizettek egyik, vagy gyakran mindkét szaktárgyukat csak egy évig tanulták. A felvételi vizsgára ugyan felkészültek, de számos területen alapvető hiányosságaik vannak. E hiányosságok pótlására a tanszékek általában felhívják a hallgatók figyelmét, mérsékelt sikerrel. E hallgatók inkább azokat a tárgyakat tanulgatják, amelyek már eleve jobban mennek, mivel ezek sikerélményt ígérnek. Biznak abban, hogy másik szaktárgyukból előbb vagy utóbb eredményes vizsgát tesznek.

- A jobb előképzettséggel rendelkező hallgatók is általában megelégednek a jól sikerült vizsgákkal, az elfogadható gyakorlati jegyekkel. A diákköri és szakkollégiumi tevékenységet is elsősorban a tanszékek kezdeményezik és agitativ módszerek "bevezetésével" igyekeznek "meggyőzni" a hallgatókat a tudományos munka végzésének szépségeiről, előnyeiről. Kevés a hallgatók részéről a kezdeményezés, az ötlet; a jobbaknak nincs kisugárzó hatása a közömbösökre, a passzívakra. Sok köztük az "introvertált"-típus, akik megelégednek saját jó teljesítményükkel, közösségformálásra kísérletet sem tesznek. A realitáshoz tartozik, hogy a tanszékek és a KISZ-szervezet sem tud operatív segítséget nyújtani ehhez a munkához, nincs megfelelő eszköz a pozitív mag erősítésére.

E megállapítások nemcsak a tanulmányi munkára, hanem a mozgalmi-közéleti tevékenységre is vonatkoznak.

- A tapasztalat szerint a hallgatók egy része fizikailag és idegileg nehezen birkózik meg a középiskolához képest ugrásszerűen megnövekedett követelményekkel. Véleményünk szerint a középiskolai tananyagcsökkentés félreértése idézte elő, hogy a szaktárgyak többsége a középiskolában nem képes megfelelő alapot adni a felsőfoku tanulmányok folytatásához. Napjainkban, amikor a rádió, a televízió

és a sajtó mindenki számára hozzáférhető, valamennyi sok segítséget nyújt az oktató-nevelő munkához, a tananyag mélysége és terjedelme mégis visszalépést jelent az 1960 előtti állapothoz képest. A főiskolának érdeke, hogy az I. éves hallgatók jó előképzettséggel kerüljenek az intézménybe. Az utóbbi években az amugy sem magas előképzettség színvonala tovább csökkent, a szakmai hiányosságok mellett egyre nagyobb gondot okoz a logikus gondolkodásra való hajlam hiánya, a helyenként elképesztően gyenge szókincs, az általános műveltség elégtelensége.

7. A főiskola az I. éves hallgatók neveltségi szintjén a képzési időszakban igyekszik javítani. Az I. évesek a bemutatkozó tanszéki látogatások során részletesen megismerkednek azok követelményrendszerével, a táborban a főiskola életével, a közéleti,- mozgalmi tevékenység lehetőségeivel. A tanszékek ezeknek a látogatásoknak a során magatartásbeli elvárásokat is megfogalmaznak /pl. köszönés, a társadalmi tulajdon védelme, életmód stb./. A helyzet mégsem kielégítő: rendszeresen tapasztalható a társadalmi tulajdon rongálása /pl. a padok összefirkálása, bevésés a faanyagba, liftrongálás stb./, a személyi tulajdon könnyelmű kezelése /pl. tankönyvek, jegyzetek, füzetek, szótárak, íróeszközök tömeges elhagyása/.

Erősen kifogásolható a lakószobák rendje, a "munkaeszközök" karbantartása és rendeltetésszerű használata. Az első esetben objektív akadálya is van a rend megtartásának /12-16 fős szobák/; az utóbbi esetben viszont egyértelműen az "egyén" rendszeretétén kell javítani. Nehéz elhinni, hogy a munkáját minden tekintetben hanyagul végző tanárjelölt az általános iskolában képes lesz a tanulókat rendszeretetre nevelni.

Nehezen alakul ki az egymás iránti tisztelet, a készség a hallgató-oktató közötti munkatársi viszony kialakítására. Ennek oka, hogy társadalmunk "köznapi értékrendje"

nem etikai alapon áll; a hallgatók többsége nem az "etikus", hanem a "talpraesett" modellt választja.

A magatartásbeli normák betartásának szükségessége általában a III. évben a hallgatóknál tudatosul. A gyakorlati tanításba való bekapcsolódás jótékonyan hat a hallgatók személyiségfejlődésére. E hatás gyakran erőteljes "önátértékeléssel" jár: vagy elfogadom az életpályát nehézségeivel és örömeivel együtt, vagy más irányban próbálok elindulni. A pályaválasztás eredményessége sajnos gyakran csak ekkor derül ki.

Összegezve: az integrálódó általános- és középiskolai tanárképzésnek kezdeményező lépéseket kell tenni a szakmai színvonal általános csökkenésének megállítására. A szervezeti változtatások mellett a különböző iskolatípusok és szaktárgyak anyagának egységes, koordinált kidolgozása is szükséges - eltérően a jelenlegi gyakorlattól, amely az egyes szaktárgyak anyagát izoláltan, meglehetősen szűk körben készíti elő és vitatja meg.

A neveltségi szint emelése viszont össztársadalmi feladat, amelyet csak a család és az iskola összefogásával, a nevelési elvek és gyakorlati eljárások koordinálásával lehet megkezdni.

SOÓS NÉ DR. FARAGÓ MAGDOLNA
tudományos munkatárs
Felsőoktatási Kutatási Központ

SAJÁTOS SÁGOK A PEDAGÓGUSKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK^X HALLGATÓINAK TANULÁSI SZOKÁSAIBAN, BEILLESZKEDÉSÉBEN ÉS A KÉPZÉSI FORMÁK ÉRTÉKELÉSÉBEN

/A hazai felsőoktatási intézmények hallgatóinak körében folytatott vizsgálat adatainak összehasonlítása alapján./

A vizsgálat, amelynek alapján a pedagógusképző főiskolák hallgatóiról összehasonlítható adatokat kívánunk közzéadni, egy országos reprezentatív vizsgálat volt, amely nemcsak a pedagógusképző főiskolák hallgatóira terjedt ki, hanem valamennyi felsőoktatási intézmény hallgatóját átfogta. Az 1973-74-es tanévtől kezdődően kérdőíves módszerrel előbb a nappali tagozatos teljes első évfolyamnak, a további években a minta 10 %-ának véleményét kérdeztük meg élet- és munkakörülményeiről, értékorientációról.

Ezt a vizsgálatot a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont Pszichológiai és Szociológiai Osztályán végeztük, többen, team-munkában. Az én szűkebb témám: a hallgatók beilleszkedése, ill. a pályával való kapcsolatának alakulása és értékorientációi. A többi vizsgált dimenzió: a hallgatók anyagi-, lakás-helyzete, életkörülményei, szabad ideje, társas kapcsolatai, illetve az egyetemi-főiskolai nevelési körülmények milyensége.

A pedagógusképző intézmények szóhasználat mögött az óvónőképző, a tanítóképző és a tanárképző főiskolák értendők, mivel a tudományegyetemeken nemcsak pedagógusképzés folyik.

Ez a munka jellegében különbözik a legtöbb pedagógus kutatástól, mivel mi nem kifejezetten csak a pedagógusképző intézmények helyzetét vizsgáltuk, nem is a "miért" és a "hogyanok" aspektusából néztük elsősorban ezt a vizsgált területet, mindenképp a helyzet tényszerű leírására törekedtünk, majd azokat a különbségeket kerestük, amelyek a többi felsőoktatási intézménytől esetleg megkülönböztetik a pedagógusképző főiskolák körülményeit - és ezáltal a hallgatóknak a véleményét, beállítódását is.

Módszerem éppen ezért mindig egy összehasonlításnak a közlése lesz. Különbségeket próbálok kiemelni, tehát az eltérésekről fogok beszélni, illetve az eltérés irányáról, amely a pedagógusképző intézmények hallgatóinak az összes hallgatóhoz viszonyított jobb vagy rosszabb helyzetét tükrözi.

1. Az elsőéves hallgatók problémái

Az elsőéves hallgatók körében végzett vizsgálati eredményekről csak érintőlegesen szólok, tekintve hogy kérdéseink - a 14 000 főre kiterjedő felmérés következtében - kevéssé lehettek differenciáltak.

Az elsőévesek körében egyrészt nyitott kérdésekkel problémáikról tájékozódunk, amelyek - meglepő módon - zömmel csupán tanulmányi jellegű problémák voltak, másrészt pedig zárt kérdéssorral kérdeztük meg a véleményüket, mértük elégedettségüket a következő feltételekről: lakáshelyzetük, anyagi helyzetük és a tanulási körülményeik, mint objektív tárgyi feltételeik; a tankörtársakkal való elégedettségük; a szabadidővel való elégedettségük; a jegyzet- és tankönyvellátás színvonaláról; végül az oktatás három alapvető formájáról, az elméleti tárgyak, a szemináriumok, illetve a gyakorlatok színvonaláról. Mindezek alapján próbáltunk beilleszkedésük sajátosságaira következtetni.

Országos viszonylatban azt tapasztaltuk, hogy az elsőévesek mindenek előtt a tanulmányi nehézségekről panasz-

kodtak, amelynek elsősorban a mennyiségi oldala volt szem-
betűnő, de minőségében is másnak, sokkal nehezebbnek talál-
ták a tanulmányi követelményeket. A hallgatók problémáit
tulajdonképpen ennek az ugrásszerű, minden átmenetet nél-
külöző minőségi és mennyiségi követelményrendszernek a meg-
léte okozta. Ennél sokkal kisebb mértékben említettek más,
beilleszkedési nehézséget.

A 10 részkérdés közül a kevés szabadidő váltotta
ki a hallgatókból a legnagyobb elégedetlenséget, ezután
következett az oktatási segédletekkel való ellátottság,
majd az objektív feltételek közül az anyagi körülményekkel
való elégedettség kérdése. Viszonylag egységes és jó hely-
zetet tükrözött az oktatás színvonaláról és a tankörtár-
sákról alkotott válaszok alakulása, amelyet mi azzal magya-
ráztunk - összevetvén a nyitott és a zárt kérdéseknek a fő
jegyeit - hogy a hallgatók az első évben, annak első fél-
évében az ugrásszerűen megváltozott tanulmányi követelmé-
nyek súlya alatt nem is érzékelnek mást: ehhez kívánnak
formálisan alkalmazkodni.

A pedagógusképző intézményekben nagyjából hasonló
a helyzet. Specifikumokat kiemelni tulajdonképpen nem is
lehet. Az a tendencia sejlik föl, hogy az objektív felté-
telekkel - az anyagi helyzettel, lakáshelyzettel, tanulási
lehetőségekkel - némileg elégedetlenebbek az átlagosnál;
a tanárképzőkön erőteljesebben panaszozzák a szabadidő
hiányát is, az oktatás színvonaláról viszont az átlagosnál
is pozitívabb módon vélekedtek.

2. Másodéves hallgatók tanulási szokásai

A másodéves hallgatóknak az adatait már részleteseb-
ben érdemes ismertetni, mivel nagyon sokféle vonatkozásban
kérdéztük meg őket. Elsősorban a tanulmányi körülményekről,
eredményekről, felkészülésük módozatairól, másodsorban a
hallgatóknak az ehhez való hozzáállásáról, vélekedéséről,

harmadrészben pedig beilleszkedésüknek a tanulmányi aspektusnál átfogóbb általános vonásairól tájékozódunk.

a/ tanulmányi eredmények

A tanulmányi eredmények - országos viszonylatban - az első három félévben nagyjából hasonlóképpen alakultak. Az átlag a 3. félévben 3,44 volt. Az utóvizsgázók számaránya - a három félév folyamán kissé emelkedve - 27-30-32 %-ot tett ki. Tehát az összes hallgató közül átlagosan 29 % körül mozgott az utóvizsgára kerültek száma, átlagosan 1,5 utóvizsgálával. /Évet ismétlők a mi megkérdezett társaságunkból nagyon kevesen voltak, csupán 3-4 %.

Ehhez a számsorhoz rendelve hozzá a pedagógusképző intézmények adatait, azt tapasztalhattuk, hogy ők azok, akik a legnagyobb mértékű pozitív irányu eltérést mutatták a teljes mintában, tehát mind a tanulmányi átlagokat, mind az utóvizsgálás, mind az évisméltés arányait tekintve. Velük szemben a műszaki egyetemek és a műszaki főiskolák hallgatói álltak a negatív póluson.

b/ felkészülésük jellemzői

A tanulmányi felkészülést jellemezve egyrészt az előadások látogatottságáról, másrészt a tanulnivaló beosztásáról, a tanulási módszereikről, majd az idegennyelv tanulásukról, könyvtárhasználatuk mértékéről, a tanszéki kutatásban és a TDK-ban való részvételükről érdemes néhány adatot kiemelni.

Az előadások látogatásának rendszeressége tekintetében - megállapíthatjuk, hogy a pedagógusképző intézmények - elsősorban az óvónőképzők - a hallgatói az átlagosnál rendszeresebben járnak előadásra. A másik póluson a tudományegyetemek hallgatói ill. az orvostudományi egyetemek hallgatói állnak, akik válaszaik szerint többségükben csak bizonyos előadásokra járnak rendszeresen.

Indokolták is a hallgatók, hogy miért járnak rend-

szereken az előadásokra. Itt már nem annyira pozitív a kép: az átlagos 17 %-hoz képest az óvónőképzőkből 29, a tanítóképzőkből 21 %-ban válaszolták azt, hogy a katalógus kényszerítő hatása miatt járnak rendszeresen. A tanárképző főiskolások közül viszont az átlagosnál - amely 62 %-os volt - 16 %-kal több hallgató indokolta az előadásokon való rendszeres részvételét az előadások valóságos értékeivel, funkcióját színvonalasan megvalósító voltával.

A másik nagyon gyakori indok az volt, hogy a tankönyv, illetve a jegyzet hiánya miatt kényszerülnek szinte minden előadásra eljárni a hallgatók. Ez a fajta indoklás körükben nem gyakori: az átlagos 8-10 %-hoz képest az óvónőképző intézményeknél pl. csak 3 %-ban fordult elő.

Következő kérdésünk a tanulnivaló beosztása volt. Ebben egyrészt a tárgyakat jellemezték, másrészt saját tanulási jellegzetességeiket. Minden tárgyat a hallgatók elenyésző kisebbsége /3-4 %/ tanul folyamatosan. Ezek az arányok hasonlóak a pedagógusképző intézményekben is. A legtöbb hallgató egy-két tárgyat tanul folyamatosan, - illetve folyamatosan csak a zárthelyikre készül. A rendszertelen tanulást bevallóknak a száma is elég magas: ötödrésze a hallgatóknak, 20 %. S ebben éppen a tanárképző és tanítóképző főiskolák hallgatói képviselték a legmagasabb arányt, 30 illetve 22 %-kal. Tehát általában rendszerelenség jellemzi a hallgatók tanulását, s ez az állítás a vizsgált pedagógusképző intézményekben még inkább igaz.

Egy újabb kérdésünk a tanulási módszerek jellemzésére így szólt: "Érzésed szerint sikerült-e kialakítanod az egyetemen, főiskolán megfelelő tanulási módszert, mi jellemezte tanulási módszeredet?"

Nagy általánosságban a szabad válaszok alapján az a kép rajzolódott ki, hogy a hallgatók - bár ismerik a helyes tanulási módszereket - nem alkalmazzák, mert nem ez a legmegfelelőbb eredményesség szempontjából. Ez ellent-

mondásnak tűnhet, amit érdemes néhány szóban kifejteni, bár nem kifejezetten csak a pedagógusképző intézményekre vonatkozik. A jelenlegi oktatási és értékelési rendszer a hagyományos módszereivel tulajdonképpen a rendszertelen és kampányszerű tanulási mód fennmaradásának kedvez. Tehát mindaddig, amíg maga az oktatás-nevelés

nem lesz folyamatos és rendszeres, addig a hallgató - bár esetleg ismeri és megtanulja, hogy mi az a módszer, amellyel maradandóan lehetne elsajátítani a minőségileg és mennyiségileg is ugrásszerűen sokkal nagyobb és nehezebb tananyagot - mégsem teszi ezt, mert nincsen rá módja, vagy nincsen rákényszerülve.

Ellentmondás feszül az önállóságra nevelés igénye és a magas óraszám, a rossz órarend vagy az indokolatlanul időigényes feladatok követelménye között is. Sok hallgató épp lelkiismeretessége miatt képtelen folyamatosan tanulni.

A hallgatók hozzávetőlegesen 1/5 része látja be azt, hogy alkalmazott tanulási módszere nem megfelelő, és nem is célszerű. Ez az arány éppen az óvónőképző intézményekben volt a legmagasabb.

A helyes tanulási módszerek jellemző jegyeiben intézménytípusok szerint tulajdonképpen különbség nem volt.

A gyakorlatokra, szemináriumokra való felkészülés átlagos heti óraszámából viszont tudunk sajátosságokat kiemelni a pedagógusképző főiskolák csoportjára. Ők azok, köztük elsősorban az óvónőképző intézmények hallgatói, akik az orvosegyetemisták után következően a legtöbb időt fordítják a szemináriumokra, gyakorlatokra történő felkészülésre. A tanárképző és a tanítóképző intézmények hallgatóinak számértékei az átlagost közelítik meg.

A hallgatók az átlagosnál kisebb arányban tanulnak magánszorgalomból nyelveket, elsősorban az óvónőképző intézményekben és a tanítóképző főiskolákon, vagyis ott, ahol

nyelvszakos tanárképzés nem folyik. Velük együtt a műszaki főiskolák, illetve a gazdasági főiskolák hallgatói azok, akik a kötelezőn kívül nagyon kis mértékben tanulnak idegen nyelvet.

A könyvtárba járás mértékét tekintve a pedagógusképző intézményekben tanuló hallgatókra nagyon pozitív kép jellemző: az átlagoshoz viszonyítva /87 %/. Ők 99-100 %-ban járnak könyvtárba, egyszerre több könyvtárba, országosba, szakkönyvtárba, speciális könyvtárba.

A tanszéki kutatásban, illetve a TDK-ban való részvétel különbségei az egyes intézménytípusok között elsősorban a főiskolák és az egyetemi hallgatók között mutatkoznak, mivel a rövid képzésű intézményekben természetesen a második évben már teljes létszámokat, tehát a lehetséges legnagyobb létszámokat foglalkoztatják ezekben a tevékenységekben, míg az ötéves egyetemeken másodévben még nem feltétlenül kapcsolódnak be a hallgatók a tudományos diákköri, illetve tanszéki kutatómunkába.

Átlagosan a hallgatók 14 %-a vett részt tanszéki kutatómunkában, és 17 %-os a tudományos diákköri tagság a másodévben. A főiskolák közül éppen a pedagógusképző intézményekben kapcsolódtak be a hallgatók legnagyobb arányban a tanszék kutatómunkájába /24-31 %-ban/. A tudományos diákkörben való részvétel szintén a tanítóképző főiskolákon volt a legmagasabb és ezt követően pedig az óvónőkészítő és a tanárképző intézményekben. Tehát ebben a dimenzióban a tanítóképző főiskolák vezetnek, de nem maradnak el az óvónőkészítő és a tanárképző intézmények sem az élvonalától.

c/ véleményük megváltozott helyzetükről

Kikértük a hallgatók véleményét is ezekről az újszerű körülményekről. Elsősorban a tananyag mennyiségéről kérdeztük meg őket, amely, mint már említettem, az első évben a legnagyobb gondot okozta. Valamennyi hallgató átlagát tekintve 93 %-ban a középiskolainál jóval többnek

tartották a tananyag mennyiségét. A tanítóképző és az óvónőképző intézmények hallgatói nem ennyire negatívan ítélték meg a helyzetet. Mintegy 80-85 %-ban mondták csak, hogy több a tanulnivaló, és az átlagra jellemző 3-4 %-nál jóval többen jelölték azt, hogy kevesebb, mint a középiskolában volt. Tehát itt az átmenetnek kisebb lehet a zökkenője, legalábbis a tananyag mennyisége vonatkozásában, mint másutt.

A felsőoktatásban tanuló hallgatóknak sajátos, egzisztenciájukat érintő problémája a lemorzsolódás. Az ettől való félelem mértékét próbáltuk kitapogatni kérdéseinkkel. Azt tapasztaltuk, hogy a hallgatóknak a negyedrésze még másodév végén is tart a lemorzsolódástól. Ujabb nagy százaléuk - 34 %-nyi hallgató - kezdetben szintén félt a lemorzsolódástól, amely azonban a másodév végére feloldódott. Csupán 34 %-nyi hallgató volt olyan, akiben nem merült fel ilyenfajta veszélyérzet.

A pedagógusképző intézmények hallgatói körében mind a kezdeti félelmek, mind a másodévben is megjelenő félelmek vonatkozásában igen jó helyzetet regisztrálhattunk. Tehát a tulajdonképpeni beilleszkedés alapja, az azonosulás lehetősége, sokkal inkább adott körükben, mint országosan, ahol az a megdöbbentő adat került felszínre, hogy a hallgatóknak a negyedrésze másodév végén sem biztos saját értékében /illetve a környezete értékelésében/, azért bizonytalanak, átmenetinek érzi, érezheti helyzetét.

Az értékelés felsőoktatásban alkalmazott leggyakoribb módjairól kért vélemény alapján az az általános kép rajzolódott ki bennünk, hogy a hallgatók a leggyakrabban alkalmazott vizsgák helyett inkább más, folyamatos ellenőrzési lehetőséget biztosító értékelési formák mellett foglalnának állást. Leginkább a vizsgákat bírálták, és legkevésbé a tesztet, illetve a laborban és gyakorlatokon történő értékelési módokat.

Az intézménytípusok között ebben az átlagos véleményben nagymérvű különbségek fedezhetők fel. A tanárképző főiskolák hallgatói például többé-kevésbé elfogadják a jelenleg alkalmazott értékelési módszereket, illetve az előbb említett átlagos véleményhez hasonlítanak a véleményeik. Velük szemben a tanítóképző főiskolák hallgatói némileg elégedettebbek az átlagosnál valamennyi alkalmazott módszerrel, különösen a tesztekkel, és a vizsga sem váltott ki olyan mértékű kritikus véleményt, mint azt általában tapasztaltuk. Az óvónőkészítő intézmények hallgatói azok, akik valamennyi módszerről, különösen pedig a gyakorlatokon történő értékelésről, valamint a vizsgákról is többségükben pozitív véleményt adtak. Tehát a pedagóguskészítő főiskolák hallgatói véleményeikkel a jelenlegi értékelési rendszert kevésbé bírálók csoportjában találhatók.

3. Adatok a beilleszkedésről

A beilleszkedés egyik legfontosabb mutatójának a tanulmányi hozzáállást tartjuk, de nem érdektelenek az olyan általános kérdések sem, mint az elsőévesek fogadása, az informálódás lehetőségei, az informáltság mértéke, problémák az első évben, problémák a másodévben, s a beilleszkedésük mértékéről adott véleményeik.

Az elsőévesek fogadásával kapcsolatosan átlagosan 30 %-ban jelezték a hallgatók, hogy nem részesültek hivatalos fogadtatásban. Ez a pedagóguskészítő intézményekben a következőképpen alakult: a tanárképző és a tanítóképző főiskolákon a fogadás mértéke hasonló az országos átlaghoz, az óvónőkészítőkhöz viszont magasan a legjobb.

Az óvónőkészítők hallgatói az átlagosnál sokkal jobbnak tartották tájékozottságukat is, s a tanárképző főiskolások véleménye közel áll hozzájuk. A tanítóképzősök tájékozottságának mértéke az országos arányokkal egyezik meg.

A tanító és óvónőkészítő intézetekben a tájékoztatás

módja és csatornái különböznek a többi intézménytípustól: oktatóik nagy, talán az indokoltnál is nagyobb szerepet vállalnak hallgatóik irányításában és tájékoztatásában /például a hagyományokról, a jogokról, a kulturális és sportlehetőségekről, de még a szórakozási lehetőségekről is./Általában tehát jobb itt a tájékoztatás, viszont nem a társak, nem a KISZ, nem a faliújság, a rádió, hanem elsősorban az oktatók azok, akik ezt a feladatot - a hallgatók bevonása nélkül, jobbára egyedül - oldják meg. Ezáltal a tájékoztatás hivatalosabb, iskolásabb jellegű lesz, kevésbé öntevékeny, kevésbé demokratikus, annak ellenére, hogy megadja a szükséges információkat.

Egy másik kérdésünkkel a hallgatók lehetőségeinek bővüléséről kívántunk képet alkotni a különböző típusú intézményekben. A következő jellegzetességeket találtuk:

A tanárképző főiskolák hallgatóinak válaszai szerint mutatkozott valamennyi vizsgált intézménytípus között a legkedvezőbb változás a lehetőségekben. Ezen belül a tevékenységi területeken regisztráltunk az átlagosnál sokkal nagyobb mértékű bővülést, tehát a művelődési, a szórakozási, a sportolási és a mozgalmi tevékenységek lehetőségeiben. A másik dimenzió a kapcsolatok területe. Ezen belül a tanárokkal, a társakkal való viszony és az emberi kapcsolatok, barátság a tanárképző főiskolákon az átlagossal megegyezően alakult, a fiú-leány kapcsolatoknak a lehetőségei azonban némileg szerényebbek.

A tanítóképző főiskolákon viszont a hallgatók tevékenységi lehetőségei is rosszabbak az országos átlagnál. Különösen a szórakozás, a sport, valamint a kapcsolatok kialakítása terén, ezen belül a baráti és elsősorban a partneri kapcsolatokban tükröztek a válaszok az átlagosnál jóval több nehézséget.

Az óvónőképző intézetek hallgatói a tanítóképzősökhöz hasonlóan vélekedtek a lehetőségekről. A tevékenységi

lehetőségeik közül a szórakozási lehetőségeiket sokkal rosszabbnak ítélték meg az átlagosnál. Valamennyi pedagógusképző intézménnyel egyezően pedig kisebb lehetőség-bővülésről számoltak be az átlagosnál a baráti és partneri kapcsolatok területén. Ezt a két negativumot viszont ellensúlyozza az átlagosnál nagyobb mérvű elégedettség a tanárokkal és a társakkal való kapcsolatteremtés lehetőségével, valamint a sportlehetőségekkel.

A felsorolt mutatók mindegyikéből következtethetünk a beilleszkedés fokára. Konkrét kérdést is tettünk fel a beilleszkedés milyenségére vonatkozóan, emellett másodévben újból megkérdeztük a hallgatókat, milyen problémáik, nehézségeik voltak az első időkben, illetve jelenleg.

Általánosságban elmondható, hogy a hallgatóknak 44 %-a érezte teljes mértékben sikeresnek a második év végén beilleszkedését.

Problémáik alakulására a következő tendencia volt a jellemző:

A kezdetekben a legfőbb nehézségeket a tananyag megértése és az újszerű tanulási módszerek jelentik. Mindezek azonban a másodévre jelentős mértékben lecsökkennek. A tanárképző főiskolások körében a tanulási módszerek és a tananyag megértése kevesebb gondot okozott. Több problémát jeleztek viszont az átlagosnál az életformaváltás és a kapcsolatok területén. Másodévre viszont ezek a problémák is jelentős mértékben oldódtak, úgyhogy számarányaik az országos átlaggal egyeztek meg. A másodévben jelzett problémák kis számával megegyező a hallgatók beilleszkedéséről alkotott véleményének összképe is: ők adták a legtöbb jó beilleszkedésre mutató választ /az agrárfőiskolásokkal együtt/. Tehát a tanárképző főiskolások beilleszkedése az intézménytípusok rendszerében nagyon jónak mondható.

A tanítóképző főiskolák hallgatói korábbról is és a másodévben is sokkal kevesebb problémáról számoltak be a tananyag megértése és a tanulási módszerek terén /éppúgy, mint a tanárképző főiskolások/, viszont ők az időbeosztás területén is kevesebb problémával találkoztak. A kapcsolatok terén másodévre szintén kevesebb problémát, megoldatlan nehézséget jeleztek. A jó kép ellenére kissé nagyobb arányban allították a várhatónál, hogy nem sikerült beilleszkedniük, bár a teljes mértékű beilleszkedésükről vallóknak a száma is jóval magasabb itt. Tehát a kép polarizáltabb: egy részüknek az átlagosnál kevésbé sikerült beilleszkednie, más részüknek viszont jobban.

Az óvónőképző intézetek hallgatói egyedül a kapcsolatok területén jeleztek az átlagosnál nagyobb számú problémát, az összes többi területen pedig a szokásosnál kevesebb nehézséggel találkoztak. Megoldatlan problémáik számaránya csaknem minden területen kevesebb, mint a többi intézménytípusban. A beilleszkedésük mértékéről ennek megfelelően az átlagosnál jobb véleményt alkottak.

4. Végzett hallgatóktól nyert adatok

A másodéves hallgatók válaszainak rövid jellemzése után a tanítóképzőt és az óvónőképzőt végzett hallgatóknak kiküldött kérdőívekből emelünk ki néhány adatot. /A tanárképző főiskolások kérdőiveit még nem dolgoztuk fel./

a/ diplomaátlagaik:

A tanulmányi eredmények az évek folyamán emelkedő tendenciát mutatnak. Az utolsóéves főiskolások diplomájának átlaga 3,67 volt. Intézménytípusok szerint a vidéki tanítóképző főiskolákon a legjobb a helyzet: 3,92. Az óvónőképzők és a Budapesti Tanítóképző hallgatói még azok, akik az átlagosnál jobb eredménnyel végeztek. /Az átlagosnál sokkal alacsonyabb átlagokkal a műszaki főiskolák szerepeltek./

b/ elégedettségük teljesítményükkel

Megkérdeztük, mennyire elégedettek ezzel, illetve általában a főiskolán nyújtott teljesítménnyel. A diplomaátlagokkal általában korrelál az elégedettség, bár éppen a pedagógusképző főiskolásoknál ez a tendencia nem mindig mutatkozott meg. A vidéki tanítóképzősök élenjáró tanulmányi eredményeikkel kevésbé elégedettek, mint pl. a mezőgazdasági főiskolák hallgatói, az óvónőképzők volt hallgatói viszont szintén elégedettek eredményeikkel, teljesítményeikkel, és ugyanakkor valóban jó teljesítményeket tudtak felmutatni.

c/ vélemények a jegyzetekről és tankönyvekről

Véleményt kértünk a végzett hallgatóktól a főiskolai jegyzetellátás és a tankönyvellátás milyenségéről és színvonaláról is. Ez is mutatott intézménytípusonként különbözőségeket. A pedagógusképző intézmények a középmezőnyben helyezkednek el: általában egy-két tankönyv vagy jegyzet minden évben hiányzott. Ám például a Budapesti Tanítóképző Főiskolán elég nagy százalékban /24 %/ zavaratalannak tartották a tankönyvellátottságot. /A legjobb helyzetet azonban nem ők, hanem a gazdasági főiskolások jelezték./

A tankönyvek, jegyzetek használhatóságáról éppen a tanítóképző volt hallgatói adták a leggengébb minősítést, a legkritikusabb véleményeket. Ezt nemcsak a színvonal tényleges gyengeségével magyarázhatjuk: úgy véljük, hogy ők a kifejezetten pedagógiai szempontú kérdéseinkre szakszerű, hozzáértő válaszokat adtak. Az óvónőképzőkben viszont mind a jegyzeteket, mind a tankönyveket egyaránt messze a legjobb minőségűnek tartották.

d/ tanszéki kutatómunka, TDK

A tanszéki kutatómunkában és a TDK-ban való részvétel az évek folyamán némileg nőtt. A tanszéki kutatómunkában a legnagyobb arányszámban az óvónőképzősök vettek részt,

a TDK-ban pedig a vidéki tanítóképzősök. Velük szemben a legalacsonyabb arányokat a műszaki főiskolákról jelezték.

e/ az oktatási formák hatékonyságának értékelése
Végezetül azt a kérdéssort érintjük, amelyben a végzett hallgatóktól az oktatás-képzés hatékonyságára vonatkozóan kértünk véleményt. Öt területen kértük, véleményezzék, hogy milyen mértékben járultak hozzá az alábbi formák a pályára való eredményes felkészülésükhöz: elméleti tárgyak; gyakorlati tárgyak; üzemi, termelési, pedagógiai gyakorlatok; TDK munka; tanszéki kutatómunkában való részvétel.

Az átlagértékekről elmondható, hogy elsősorban az elméleti tárgyak, majd a gyakorlati tárgyak voltak azok, amelyeket a hallgatók nagyra értékelték: ennél jóval alacsonyabb volt a szakmai gyakorlatok hatékonyságának a minősítése; a TDK munka és a tanszéki kutatómunka szerepét pedig ennél is sokkal kisebbnek tartották.

A pedagógusképző intézmények csaknem mindegyikében, elsősorban is a Budapesti Tanítóképzőben ez a hierarchia másképp alakult. Elsősorban a szakmai gyakorlatot jelölték meg a hallgatók olyan formaként, amely leginkább hozzájárult a pályán való követelmények megismertetéséhez és a követelményekre való felkészítéshez. Ezen kívül az elméleti képzés mellett a gyakorlati képzésnek is csaknem ugyanolyan súlyt tulajdonítottak.

Bár a hallgatók elsősorban a pedagógiai gyakorlatok szerepét emelték ki, mint amely nagymértékben járult hozzá ahhoz, hogy a pályán felmerülő követelményeknek majd elegendet lehessen tenni, mégis, amikor javaslatot kértünk a pályára való felkészítés eredményességének fokozására, akkor a gyakorlat szerepének a növelését kérték a hallgatók mind a tanítóképzőkben, mind az óvónőkészítő intézményekben. Általában valamennyi válasz - így a többi kérdésünkre adott indok is - az étellel való kapcsolattartás fontosságára hívta fel a figyelmet. A hallgatók azt igény-

lik, - legyen bár a képzés formája akár elméleti, akár gyakorlati, vagy akár gyakorló tanítás -, hogy a tartalom legyen olyan, amely az élet felhozta nehézségek megoldására készíti fel őket. Tehát nem az a gondjuk, hogy túl sok vagy túl kevés az elmélet illetve a gyakorlat, hanem az, hogy a szemlélet nem eléggé gyakorlatias. Befejezősül néhány hallgatói választ idézzünk ennek illusztrálására!

"Sokkal több gyakorlat szükséges, és ne mindent optimális környezetből lásson a hallgató, azt is mutassák be, hogy mit kell tenni egy kevésbé vagy alig felszerelt iskolában."

"Jóval több gyakorlat és sok bemutató tanításon való részvétel, plusz az elméleti tárgyak színvonalának emelése fokozhatná a pályára való felkészülés hatékonyságát."

"Még több gyakorlati és elméleti önálló munkát kellene biztosítani a hallgatóknak."

"Több tanítási lehetőség biztosítása, több gyakorlati problémával való megismerkedés, azok megtárgyalása - akár előadások keretében, akár idős, gyakorlott pedagógusokkal való beszélgetések formájában."

"Az elméletet is úgy tanítsák, hogy lássák a hallgatók azok gyakorlati megjelenését."

A TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA KÉMIA TANSZÉKÉNEK LEHE-
TŐSÉGEI A SZAKTANÁRRÁ NEVELÉSBEN

1. Tanszékünkön 11-en dolgoznak, köztük 7 oktató. A hallgatók száma eddig 100-120 között mozgott, így mindenkit ismerünk. A hallgatók másik szakja a matematika. Mivel a matematika tanszékhez többféle szak is tartozik, azért a kémikusok nagyobb része inkább hozzánk kötődik.

2. Az egyetemeken a kémia különböző ágainak megvan a maga tanszéke, a főiskolai kémia szakos tanárképzésben egy tanszék látja el ezt a feladatot. A szaktárgy művelése szempontjából előnyösebb a több speciális tanszék, nevelési szempontból azonban a mi helyzetünk jobb. Nevelési feladatainkat így összehangolva valósítjuk meg.

3. A tanszék valamennyi oktatója mögött hosszabb-rövidebb iskolai gyakorlat áll. Ennek vannak előnyei és hátrányai.

4. Hallgatóink nem a legjobb középiskolai eredményt elértők közül kerülnek ki. Sokan csak a biztosnak látszó felvételtől és nem az elhivatottságtól készítetve jelentkeznek. Többségük fizikai dolgozó gyermeke, egy részük hátrányos helyzetben végezte iskoláit.

5. Képzési programunkat pillanatnyilag alkalmasnak tartjuk arra, hogy az adott hallgatóság elérje a társadalom által megkívánt szaktanári felkészültséget. Ez nem jelenti azt, hogy a folyamatos fejlesztésre ne kelene minden nap gondolnunk.

A fentiek figyelembevételével számolunk be a tanszék oktató-nevelő munkájáról, az oktatási formák

alapulvételével. Felsoroljuk, hogy hol, milyen lehetőséget látunk a személyiség formálására.

1. Az előadásnak a kémia tanításában is, mint minden más szaktárgyében, igen nagy a szerepe. Alapvető funkciója nálunk is a tervszerű és rendszeres ismeretközlés, a nyújtott tények elemzése és az általánosítás. A hallgatók érdeklődését a szaktárgy iránt itt keltjük fel, itt tanítjuk meg a hallgatót a dolgok, jelenségek helyes szemléletére. Logikus és tervszerű, jól felépített előadásokkal igyekszünk a hallgatókat bevezetni a kémia tudományába.

Tehát az értelmi nevelés így kap igen nagy szerepet.

A jól felépített előadás lehetőséget ad arra, hogy a hallgatók világnézetét gazdagítsa, világnézetüket befolyásolja. Az itt tanított természeti törvények külön-külön és egységükben szorosan hozzátartoznak a dialektikus materialista szemléletmód megalapozásához. Különösen a fizika és kémia legalapvetőbb összefüggéseinek van ezen a téren nagy szerepe. Ezek mellett sok lehetőség nyílik a biológia, a fizika és az egész természetre vonatkozó törvényszerűségek bemutatására is. Ilyenek: a megmaradási törvények, az entrópia és hőhalál elmélet, a szerkezet és energia, a szerkezet és tulajdonság, a mikro- és makrovilág viszonya, a hullám és korpuszkula dualizmus, rezonancia elmélet, stb. Bemutatjuk ezen összefüggések, törvények érvényességi területeit, nemcsak a kémiában: Pl. a kémia fejlődését a fizika és ujabban a matematika nyújtotta eszközök biztosítják, és a kémia és a biológia között hasonló a viszony, mert a biokémia jelenlegi előretörése egy új biológiát teremt.

A tárgyalásban uralkodik a történelmi szemléletmód, mivel a tudomány kialakulásához a megfelelő társadalmi és a gazdasági háttér nélkülözhetetlen feltétel.

Bemutatjuk, hogy a tudomány nélkülözhetetlen a

társadalom előrehaladásában, szellemi és anyagi létfeltételeinek biztosításában egyaránt. A kémia tudománya nélkül éhség és betegség pusztítaná el az emberiség nagyobb részét, de a csupán pillanatnyi haszonért és kevesek céljait figyelembe vevő kemizálás is hasonló nagyságu környezeti ártalommal járhat.

Napról napra bizonyítjuk: a tudomány nemzetközi erőfeszítések eredménye. Ezzel párhuzamosan hangsúlyozni kell a felhasználásban alkalmazandó közös emberi érdeket.

A tudományos fontos összefüggéseit, a tudományok és az emberi létünk különböző viszonyait akkor tanítjuk helyesen, ha az a szocialista embereszmény kialakítását szolgálja. Ezért az ismeretanyagból eredő következtetéseket a hallgatókkal is kimondatjuk. Ahol lehet, a napi politikai, főleg a gazdaság- és tudománypolitikai eseményekkel is kapcsolatot teremtünk. Így többször sikerül érzelmileg is befolyásolni hallgatóinkat. Vagyis a szakmai ismeretek tisztázásán messze túl akarunk lépni azzal, hogy egy bizonyos állásfoglalást, véleménynyilvánítást is kívánunk hallgatóinktól.

Az előadások egy részét nem a hagyományos módon tartjuk, hanem inkább szeminárium jellegűen. Igyekszünk a hallgatókat minél inkább bevonni és aktivizálni, különösen a 3. évben a tantárgypedagógiai, és a 4. évben a technológiai előadásokban nyílik mód arra, hogy az előző években tanult ismereteiket felhasználják, és új szituációban alkalmazzák.

Sajnos, az előadásokon nincs módunk maximális kísérletezésre /ezt pótoljuk a gyakorlatokon az igazoló kísérletekkel/, de széleskörűen használjuk az írásvetítőt, a faliképeket, a diákat, a modelleket. Ez azért is fontos, mert a jó szemléltetésnek az adott előadáson nemcsak az a feladata, hogy elősegítse a megértést, hogy színesebbé tegye az órát! Pedagógus jelöltjeink megszokják, hogy a kémiát csak szemléltetéssel lehet tanítani.

Az előadások keretében a második félévtől kezdve helyet kapnak a hallgatói kiselőadások is. Készségfejlesztési lehetőségnek tartjuk ezt, ugyanis szakirodalmi buvárkodást, önállóságot kíván, ezzel a szerepléssel a közéletiségre nevelést is szolgáljuk.

2. Szeminárium csak az 1. évfolyamon van fizikai kémiából, és a 4. évben a szintetizáló szeminárium. Az 1. évben még nagyon sok segítséget kapnak a hallgatók. A szeminárium anyagkövető jellegű, elsősorban a problémamegoldó gondolkodásra az értelmi képességek fejlesztésére törekszünk. Ezzel szemben a szintetizáló szemináriumon a fő nevelési cél a pedagógus hivatásra nevelés. Ennek érdekében bemutatjuk, hogy az alsóbb évfolyamokon elsajátított szaktudományi ismeretek hogyan szolgálhatják az iskola, a társadalom érdekeit, és a pedagógia tudománya hogyan segít ebben.

3. Laboratóriumi gyakorlatok /fizika-kémia, szervetlen-, szerves kémia/. Az értelmi és a világnézeti nevelésen kívül a munkára, a fegyelemre, a társadalmi tulajdon védelmére való nevelés, továbbá a közösségi nevelés kap ezeken a foglalkozásokon hangsúlyt. A hallgatók kísérletek végzése közben ismerik meg az anyag sokféleségét, az elméletben elsajátított tulajdonságait, a dialektika törvényeit a konkrét anyagon. Az előadáson hallott elméleti összefüggések igazoló kísérleteit mind elvégezhetjük. Munkavégzés közben fejlődik megfigyelőképességük, hozzászoknak a pontossághoz, a rendhez, tisztasághoz, szervezettséghez, a munkaeszközök kezeléséhez és rendbentartásához, az önálló munkához. Megtanulják a társadalmi tulajdont óvni, megtanulnak az anyagokkal és eszközökkel takarékoskodni.

A laboratóriumi gyakorlatoknak nagy szerepe van abban is, hogy a hallgatókat rendszeres, folyamatos tanulásra kényszerítik. A laboratóriumokban kísérleteket, gyakorlatokat végezni felkészülés nélkül nem lehet. Felké-

szülésükről a gyakorlat elején íratott, néhány alapvető kérdést tartalmazó dolgozattal győződünk meg. A munka jellegéből adódóan itt nyílik lehetőség a kötetlenebb beszélgetésekre, a hallgatók alaposabb megismerésére, a tanári-diák viszony mélyítésére.

Szerintünk a laboratóriumi gyakorlatok hatása elsőrendű fontosságu, ugyanis minden tevékenységet megerősítés is követ, a kivitelezés közben elkövetett hibák tanulsága maradandó. Közösségformáló ereje nagy, mert a jó kísérleti munka csak jó munkatársi kapcsolatokkal végezhető el.

A tantárgypedagógiai gyakorlat a legkomplexebb gyakorlat a tanszéken. Itt egyszerre kell alkalmazni a világnézeti, a pedagógiai és a kémiai ismereteket. Ezek között válogatni kell, rangsorolni, kiemelni szükség szerint. A "mikrotanítás" után a végrehajtás módját meg kell okolni, és minden esetben vitákon kell megvédeni. A tantárgypedagógiai gyakorlatok "mikrotanításai" a hiányzó pedagógiai tapasztalatszerzést biztosítják. Minden hallgató kidolgozza egy-egy pedagógiai feladat megoldási tervét. A hallgatók örömmel vállalják a gyakorlatnak ezt a formáját. Ezen a legnagyobb foku az önállóság, rendszeres a vita, s ezt a hallgatók természetesnek tartják, ezért bátran élnek is vele.

4. A szakmai gyakorlatoknak /a 4. félév végén és a 6. félév végén 1-1 hét/ is fontos szerepük van. Az elsődleges célját: az üzemek megismerését feladatlappal készítjük elő. A feladatlapon kitöltése egyrészt felelevenítetteti a hallgatókkal a korábban tanult anyagot, másrészt megláttatja a gyártási folyamatok leglényegesebb elemeit és ezek egységét.

A feladatlaponkat 4. éves korokban a technológia előadásokon használják fel újra.

Az üzemlátogatások szemléleti változásokat is eredményeznek: az elmélet és a gyakorlat egysége itt az ipari

termelésben, társadalmi mértékben bontakozik ki. A hallgatók az üzemben a gyakorlatban látják a nemzetközi együttműködés jelentőségét. Az üzemben a vegyi termelésben általában a pontos munkavégzést, a jó szervezethez tartozó tapasztalják. Az erkölcsi hatások mellett, a technikai nevelést szolgáljuk a korszerű termelő eszközök műszaki színvonalának megismertetésével.

A szakmai programhoz tartozó ásványgyűjtés egyben a testi nevelést is szolgálja, a turavezetés alapvető ismeretei is elsajátíthatók itt. Utjainkon a hallgatókkal közösen megtervezzük az utba eső muzeumok, történelmi emlékhelyek, a földrajzi és biológiai nevezetességek megtekintését. Általános műveltségük gyarapszik, művészi szemléletük, hazaszeretetük formálódik, és megtanulják becsülni az emberi kultúra értékeit és a természet szépségeit. A hosszas együttlétnek közösségformáló ereje is van.

5. A kémia szakos hallgatók óratervében a 7. és 8. félévben 3-3 óra kötelezően választható speciálkollégium is szerepel. Ennek anyagaként 3 témakört kell meghirdetni. A tantárgypedagógiai speciális kollégium mellett meghirdettünk biokémiai és agrokémiai témájú speciális kollégiumokat is. A célunk az, hogy matematika-kémia szakos hallgatóink figyelmét a biológia, ill. a kémia határterületei felé irányítsuk, s ezzel látókörüket szélesítsük. A speciálkollégiumok szorosan kapcsolódnak a tanszéki oktatók kutatási témáihoz, illetve egyes diákköri tevékenységekhez.

6. A hallgatók az első évtől dolgoznak az általános iskolában, ahol a szakvezető irányítja munkájukat, de a harmadévtől tartott tanítási óráikon tanszékünk oktatói is rendszeresen részt vesznek. A szakvezetők és a tanszék munkájának összehangolását a tanszéki szakfelügyeleti munka mellett még sokoldalú együttműködés is biztosítja. Pl.: a szakvezetők tanszéki gyakorlatokat vezetnek, a tantárgy-

pedagógiát tanító oktatóink tanítanak az általános iskolában, minden szakvezetőnk részt vett tantervi és más közös kísérletben. A tanárképzés szempontjából egyik legfontosabb tényező a tanszék és a gyakorló iskola egyre szorosabbá váló kapcsolata. Ez teszi lehetővé, hogy tanszéki munkánk eredményeit, a hallgatók szakmai ismereteinek alkalmazhatóságát ellenőrizhessük. Szükségszerű a gyakorló munkát azért is figyelemmel kísérni, mert itt az is kiderül, hogy a világnézeti nevelés hatására kialakult meggyőződés milyen cselekvésre készítet.

7. A tantervi kereten túlmenő foglalkozásokon a tudományos diákkör és a szakdolgozati munka során együtt dolgozó oktató és hallgató között olyan munkakapcsolat alakulhat ki, amely elősegíti egymás alapos megismerését, ahol a tanár példamutatása, személyes ráhatása a legerősebben érvényesülhet. Ilyen munka során van lehetőség egyes erkölcsi, politikai, szakmai kérdések alaposabb, esetenként négy szemközti beszélgetést igénylő megvitatására is. A tanár-diák viszony olyan emberi és világnézeti vonásai kerülnek előtérbe egy-egy foglalkozás során, amelyek egyébként a felszín alatt maradnának.

A diákköri foglalkozásokon, a szakdolgozat készítése közben ismerik meg a tudományos kutatás módszereit. Részt vesznek a tanszék kutató munkájában, szakirodalmi tájékozottságuk, önálló ismeretszerző tevékenységük fejlődik.

Nagy haszna van annak, ha a diákköri munkákat a speciális kollégiumon megvitatják. Ez az adott diákköri munka időszerűségét és hasznosságát is kifejezi.

A kémia tanszékek diákköröseivel évente tartanak találkozót, azon megvitatják munkájukról tartott beszámolóikat. Hallgatóink 10-15 %-ban vesznek részt a tudományos diákkör munkájában, s kb. 70 %-uk kémiai tárgyú szakdolgozatot ír.

A tanszéki életen kívül befolyásunkat biztosítja a tanácsadói rendszer. Minden kémia szakos évfolyamnak kémia tanszéki oktató a tanácsadó tanára. Ezt azért tartjuk igen jelentősnek, mert a patronáló tanári tevékenység, tapasztalataink szerint, csak munkakapcsolatban igazán eredményes. A tanácsadó tanárok rendszeresen részt vesznek a KISZ foglalkozásokon, azok szellemét is befolyásolják.

Törekszünk arra, hogy a hallgatók szabad idejükben is olyan munkát végezzenek, amely a hivatásra és a közéletiségre való felkészülést szolgálja. Pl. egy évfolyam a Tiszadobi Gyermekváros gyermekeit patronálja, vagy a FEB munkájában, felnőtt tanulók korrepetálásában vesz részt, bekapcsolódnak a TIT munkájába, stb.

Az oktató-nevelő munkában elért eredmények konkrét mérésére nincsenek kidolgozott módszerek. Törekvéseink helyességét a gyakorlat igazolhatja. Ezért állandóan kapcsolatban állunk a szakfelügyelővel, és figyelemmel kísérjük végzett hallgatóink életutját. Támaszkodunk véleményükre. Egy ízben minden régebben végzett hallgatóunktól írásban kértünk véleményt képzésünkről. Tapasztalataink és feladataink ezek szerint a következők:

1. Helyes a szaktudományt és a tantárgypedagógiát is kísérleti alapon tanítani. A tantárgypedagógiai fejlődéshez maguk a hallgatók is hozzájárulhatnak mindennapi munkájukkal, kutató jellegű tevékenységükkel.

2. Továbbra is fontosnak tartjuk, hogy az ismeretanyagot minél szélesebb kapcsolatrendszerben adjuk a hallgatóknak. /A tudományok egymásközi kapcsolatára és az elmélet és a társadalmi gyakorlat kapcsolatára gondolunk./

3. Végzett hallgatóink zöme jól megállja helyét a mindennapi iskolai munkában. Ez még nem jelenti oktató-nevelő munkánk tökéletességét. Mi magunk is érezzük, szakmai tudásunk fejlesztésével párhuzamosan kell pedagógiai

ismereteinket is gyarapítani, és a felsőoktatás módszertanát fejleszteni.

4. Tovább kell fejleszteni és alakítani szakmai viták segítségével a tanszék oktatóinak közös egységes szemléletét, hogy biztosíthassuk az egységes cél-, feladat- és eszközrendszerét.

5. Komoly erőfeszítéseket kell tennünk a hallgatók önálló gondolkodásának fejlesztésére. Tovább kell keresnünk aktivitásuk fokozásának lehetőségeit a viták és a döntési helyzetek számának növelésével.

6. Fegyelmezettebb életmódot kell követelnünk a tanulmányi munkában és a szabadidő felhasználásában egyaránt. Erre készíthetünk a követelmények szigorításával.

7. Lényegesen hatékonyabb munkát végezhetnénk, ha a felvételnél képességvizsgálatot tarthatnánk. Jelenleg csak a szaktárgyak pontszáma a döntő, de nincs lehetőség a rátermettség vizsgálatára.

Összefoglaló áttekintés

a kémia szakos tanárképzés folyamatának tanszéki programjáról

A tárgy megnevezése félévenkénti óraszám	A tárgy feladata az ismeretszerzésben	Tevékenyséigény
<u>ÁLTALÁNOS ÉS FIZIKAI</u>		
<u>KÉMIA</u>		
Előadás: 4-4 óra Szeminárium: 1-1 óra Laboratóriumi gyakorlatok: 3 és 5 óra	Anyagszerkezeti ismeretekre épített <u>elméleti alapo</u> zást nyújt	Kvalitatív kémiai gondolkodást kíván egyéni tanulással és egyéni laboratóriumi munkával
<u>SZERVETLEN KÉMIA</u>		
Előadás: 4 és 2 óra Laboratóriumi gyakorlat: 4 és 2 óra	<u>Alkalmazza az elméleti ismereteket</u> Konkrét anyagismeretet ad. Feltárja az anyagok szerkezete, tulajdonsága és felhasználása között meglévő kapcsolatot.	A feladatok megoldása kvantitatív kémiai gondolkodással fejlődő laboratóriumi gyakorlati készséggel, fegyelmezett tevékenységgel történik. A gyakorlatok egy részét programozottan hajtják végre, más része döntésre, választásra készített.
<u>ÁSVÁNY ÉS KŐZETTAN</u>		
Előadás: 2 óra Gyakorlat: 1 óra Üzemlátogatás idején ásványgyűjtés: 2x1 hét	<u>Rendszerezi a kémiai anyagokat.</u>	Többféle munkaforma: egyéni tanulás, egyéni és csoportban végzett laboratóriumi munka.
<u>ANALITIKA</u>		
Laboratóriumi gyakorlat: 4 és 3 óra		
<u>SZERVES KÉMIA</u>		
Előadás: 3 és 4 óra Laboratóriumi gyakorlat: 3 és 4 óra		
<u>TECHNOLÓGIA</u>		
Előadás: 2 és 3 óra 2x1 hetes üzemlátogatás	A társadalom jelenlegi igényeinek és lehetőségeinek megfelelően <u>integrálja a kémiai szakismereti anyagot.</u>	A feldolgozás nagy része csoportmunkával valósul meg.

A lehető legkonkrétabb példákon mutatja be az elmélet és a gyakorlat, a tudomány és a társadalom kapcsolatát

KÉMIA TANITÁSA

Előadás: 2 óra

Gyakorlat: 2 és 2 óra

Laboratóriumi gyakorlat: 2 óra

Integrálja és alkalmazza a kémiai szakismerteti anyagot a marxizmus, a pedagógia és a pszichológia, ill. az általános műveltség ismeretanyagával.

Széleskörű a csoporttevékenység, ami a közösség által gyakran értékelt és vitatott egyéni munkából tevődik össze. Minden hallgató számára rendszeresen biztosított a döntési helyzet.

KÖTELEZŐ SPECIÁLIS

KOLLÉGIUM

Gyakorlat: 3-3 óra

Elmélyíti a speciális ismereteket, bemutatja a kutatási módszereket

Csoport- és önálló tevékenységhez állandó vita kapcsolódik

GYAKORLÓISKOLAI SZAK-

DOLGOZATKÉSZÍTŐ MUN-

KÁK

Csak részben kapcsolódnak a tanszékhez

Szerepük azonos a KÉMIA TANITÁSÁ-nál leirtakkal.

A képzésre fordítható órák százalékos megoszlása:

Elmélet: 38 %

Laboratóriumi gyakorlat: 51 %

Szemináriumi gyakorlat: 10 %

Az iskolai gyakorlatra a szorgalmi időszakban átlag heti fél munkanap számítható /az összefüggő egyhónapos gyakorlaton kívül/

HORVÁTH GERGELY - PAVLICS KÁROLYNÉ - SIMON DÉNES
Ho Si Minh Tanárképző Főiskola
Kihelyezett Tagozata, Budapest

KOMPLEX FÖLDRAJZI TEREPGYAKORLATOK A TANÁRKÉPZŐ
FŐISKOLA I. ÉVFOLYAMÁN

/Egy főiskolai terepgyakorlat tapasztalatai/

"Mozgó" terepgyakorlat elvi kérdései

Az első éves földrajz szakos hallgatók a két szemeszter folyamán megismerkednek az általános természeti földrajz és a hozzá kapcsolódó társtudományok /ásvány- és kőzet-tan, éghajlattan, csillagászati földrajz/ alapfogalmaival, valamint a rendelkezésre álló minimális időben a térképészet elemeivel. Természetesen mindezen tárgyak gazdasági hatásaira is ki kell térni, ezért - bár elvileg ezt csak a másodéves anyag tárgyalja - gyakorlatilag belekóstolnak a gazdasági földrajzba is.

Mindezeket a tanulmányokat egy terepgyakorlat hivatott összefoglalni és elmélyíteni, ahol részletes terepbejárások során hallgatóink gyakorlatban alkalmazhatják az elméletben és az évközi gyakorlatokon már elsajátított ismereteket, és némi tapasztalatot szerezhetnek a terepmunka területén is. A gyakorlat időtartama egy hét. E rövid idő minden percét gazdaságosan kihasználni komoly feladat.

A terepgyakorlatok általában hagyományosan egy helyhez, általában évenként újra felkeresett állandó helyhez kötődnek. Van egy kijelölt terület, amelyen többféle jelenség vizsgálható, és általában előnye, hogy a gyakorlatot vezető oktatók jól ismerik, emellett lehetőséget ad /a terepgyakorlatokon túl/ olyan mintaterület kialakítására, ahol a hallgatók egyéni kutatásokat folytathatnak. TDK pá-

lyázatra felkészülhetnek stb.

Mindezen előnyök ellenére írásunkban a mobil terepgyakorlat mellett szállunk sikra. Ez azt jelenti, hogy nem egy konkrét helyhez, hanem több eltérő jellegű területegységhez kötődjék. A továbbiakban szeretnénk bemutatni egy ilyen típusu terepgyakorlatot, elemezve előnyeit, tartalmi és kivitelezési szempontjait - nem hallgatva természetesen el a problémákat és a kisebb sikertelenségeket sem.

A terepgyakorlat "mozgó" jellegének indoklására az alábbiakat tudjuk felhozni:

1. Aligha létezik olyan ideális hely Magyarországon, amelyet - pár km^2 -es körzetben - a felszíni formák sokrétősége, nagy változatossága jellemez. Ugyanakkor "mozgó" terepgyakorlat során viszonylag kis területen is be lehet mutatni tökéletes síkságot, heglábfelszint, meandereket stb. épp úgy, mint vulkáni kupot, karszterületet, töréses röghegységet vagy tektonikus völgyet.

2. Még jobban vonatkozik ez a kőzettani ismeretek elmélyítésére, hiszen nagyobb területen sokféle kőzetváltozatot, feltárásokat, lelőhelyeket, rétegviszonyokat lehet találni és ezek révén alapvető földtani ismereteket elsajátíttatni.

3. Lényeges szempont, hogy hallgatóink nevelése során arra törekedjünk, minél jobban ismerjék meg hazánkat. Egy földrajztanár legyen sokoldaluan képzett, hiszen a tárgy tanítása elválaszthatatlan a művészet- és kulturtörténettől, az ismeretterjesztéstől. "Mozgó" gyakorlat során lehetőség nyílik muzeumok, emlékházak, történelmi nevezetességű színhelyek, műemlékek megtekintésére is. Szeretnénk hangsúlyozni, hogy ezt legalább olyan fontosnak tartjuk, mint a bányák, feltárások megismerését, üzemlátogatásokat stb. Már csak azért is, mert a szocialista hazaszeretetre és hazafiságra nevelésben a tanári példaadást, az élmények továbbadását, a haza megismerésére való vágy felkelté-

sét alapvető fontosságúnak tartjuk - az erre való igényt pedig nekünk kell főiskolás éveik során a hallgatókban kialakítani.

Tévedések elkerülése végett azonban már most szeretnénk tisztázni, hogy ez nem jelenti a terepgyakorlatnak "országjárássá" való átalakítását. Csupán arról van szó, hogy a terep hidrológiai, klimatológiai, morfológiai stb. vizsgálatai mellett az ilyen lehetőségekkel is élnünk kell.

4. A "mozgó" terepgyakorlat a feladatok, az ismeretszerzés módjainak gyors változásával pergő program kialakítását teszi lehetővé, számúzi a monotonitást, pszichológiailag is jó hatással van a résztvevőkre, lehetővé téve a jobb közösségi szellem kialakítását is.

5. A hagyományos terepgyakorlatok többségén a mérések dominálnak. Az általános gyakorlat az, hogy a hallgatók valahol letáboroznak, és ott több napon keresztül részletes méréseket végeznek - főleg az éghajlattal és a vízföldrajz területén -, majd ezeket kiértékelik és feldolgozzák. Véleményünk szerint ez nem helyes. Részben mert - és ezt valljuk be őszintén - leendő tanáraink ilyen jellegű méréseket aligha fognak a továbbiakban végezni, tehát a mérések készségszintre való fejlesztése feleslegesnek tűnik; másrészt pedig - és ezt érezzük döntőnek - az ilyen gyakorlat túl szürke, kis igényű, nem serkent alkotó gondolkodásra, a komplexitást még jól megválasztott feladatsorral is nehéz megvalósítani.

Hidrográfiai, klimatológiai, kartográfiai méréseket persze - mint ez a tervezetből ki is tűnik - mi is végeztettünk, de a cél inkább ezek megismertetése, mintsem monoton, több napon keresztül tartó ismételtetése volt. /Megjegyzendő, hogy az éves anyag tárgyalása során természetesen a feladatokat előkészítettük és ezzel a megfelelő hatékonyságot biztosítottuk./

6. Megemlíthetjük továbbá, hogy az állandóan változó helyszínen a gyakorlatot vezető oktatótól az átlagosnál nagyobb felkészülést igényel, ami végeredményben az ő szakmai ismereteit is nagyban növeli, míg az évről évre "mindig ugyanott" lejátszódó gyakorlat bizonyos szintű rutinmunkává süllyeszti a gyakorlatot, márpedig aki pedagógusokat képez, annak önmagával szemben is állandóan emelnie kell a mércét. Amellett az oktató számára is élményszerű, változatos, újabb erőpróbát jelentő gyakorlat, a hallgatókat is jobban magával ragadja, a közös munka gyümölcsözőbb mindkét fél számára.

De mit is értünk "mozgó" terepgyakorlatokon? Elvileg ugyanis két lehetőséget jelent egy ilyen fogalom: gyalogturát, ill. autóbusszozást. Véleményünk szerint a kettő kombinálása optimális, ugyanis külön-külön egyik sem tökéletes megoldás.

A továbbiakban röviden vázoljuk és értékeljük a fenti elvek alapján általunk 1979-ben megszervezett terepgyakorlatot.

2. A terepgyakorlat vázlatos ismertetése

2.1. Előkészítő munkálatok

1. Szálláshelyek megszervezése, turistaházakban /január/.

2. Intézményi látogatások engedélyeinek beszerzése, illetve szakmai vezetés megszervezése: bányák, természetvédelmi területek, muzeumok stb. /február-március/

3. Műszerek, mérőeszközök előkészítése, a hiányzó műszerek beszerzése /április/.

4. A terepmunkához szükséges földtani és topográfiai térképek kölcsönzése /április/.

5. A bejárando területtel foglalkozó irodalom gyűjtése és kiadása a hallgatóknak egyéni, ill. kiscsoportos feldolgozásra /május/.

6. A gyakorlatra kijelölt terület bejárása, a hallgatók által végrehajtható feladatok pontos helyének kijelölése /május/.

7. A hallgatók tájékoztatása szóban, valamint egy stencilezett kiadvány formájában, amely tartalmazza a részletes utitervet, az elvégzendő feladatokat, a kötelező egyéni felszerelést, valamint az uttal kapcsolatos összes fontos gyakorlati tudnivalót /pl. étkezés, ruházkozás/.

/május/

2.2. A műszerpark

5 db Assmann-féle aspirációs készülék

15 db állomáshőmérő

7 db minimum-maximum hőmérő

15 db talajhőmérő

5 db kanalas szélmérő

5 db stopperóra

1-1 db higro-, baro-, termo- és ombrográf

1 db barométer

10 db tájoló, ill. bányászkompassz

2 db szintezőműszer állvánnyal

4 db szintezőléc

1 db teodolit

továbbá kalapácsok, campingbalták, távcsövek, mérőszalagok, ollók, vonalzők és különféle rajzfelszerelések, valamint sósav és olaj.

	Szakmai program	Hallgatók feladata	Kulturális program	Egyéb megjegyzés
Ütazás Monokiz	A Pesti-síkság, a földalatti-dombosság, a Mátra- és Bükkalja földtani-geomorfológiai jellemzőinek ismertetése, gazdaságföldrajzi tájékoztató az érintett ipari objektumokról	Jegyzetelés /ezt a továbbiakban nem emeljük ki külön/.	Az érintett fontosabb települések turisztikai látványainak ismertetése.	
Monok	-	-	A Kossuth Lajos Emlékmúzeum megtekintése	
Vád	A Zempléni-hegység általános természetföldrajzi ismertetése. Fel-táras földtani elemzése a Koldu-tetőn	Közvetmeghatározás és gyűjtés /kaolin, bentonit, limonokvarcit, riolitufa/.	Séta Tokaj műemlékei között	
Tokaj	Geomorfológiai megfigyelések a Nagy-Kopasz tetejéről, különös tekintettel az alföldi folyóhálózatra	Kijelölt irodalom rövid összefoglaló ismertetése	Séta Tokaj műemlékei között	
Erdőbénye	A Múlató-hegy andezit lakkoilitjára telepített bánya megtekintése	Közvetgyűjtés /andezit-valtozatok/. Földtani szelvény készítése		A hallgatók "kövirágokat" /ásványokat/ kaptak aján-dékba a bányában
Boldokőuj-falu	Periglaciális andezit kőtenger megtekintése	Kijelölt irodalom rövid összefoglaló ismertetése		

Szakmai program	Hallgatók feladata	Kulturális program	Egyéb megjegyzés
Boldogkővárai ja		A vár megtekintése.	Turistaszállás a várban
2. NAP			
Vizsoly		XIII. szd-i gótikus templom megtekintése	
Régéc	A dácsikupra épült vár megmászása	Látszervény készítése a várból. A kijelölt irodalom rövid összesefoglaló ismertetése	A vár romjainak megtekintése
Régéc-Telkibánya, kb. 15 km-es gyalogtura	A Háromhutai-hegycsopord földtani és geomorfológiai tanulmányozása	Kőzetfelismerés és gyűjtés. Sztratigráfiai vizsgálatok. Tájékozódás térképpel.	Növénygyűjtés
Telkibánya			Szállás az "Ezüstfenyő" turistaházban
3. NAP			
Telkibánya	A Bányászmuzeum megtekintése		Ugyanott helytörténeti anyag is.
Pálháza	A perlitbánya külszíni fejtsének megtekintése, szervezettel	Kőzetgyűjtés /perlit/.	
Felsőreemec	Paleozoós rög földtani vizsgálata	Kőzetfelismerés és gyűjtés /konglomerátum, szericites homokkő/.	XIII. szd-i román stílusú templom megtekintése

	Szakmai program	Hallgatók feladata	Kulturális program	Egyéb megjegyzés
Hollónháza-Lászlótanya	A Nagy-Milic csoportjának földtani és geomorfológiai vizsgálata	Opaloktúra a Lászlótanya-Nagy Milic-füzéri vár utronalón	Hollónházán a modern templom megtekintése	
Füzér	Vulkanikus dácitkup	Kőzetgyűjtés /dácit/	A vár megtekintése	
Telkibánya			A kopjafás temető megtekintése	Szállás ismét Telkibányán
4. NAP				
Értézés a Rakaccai-vizitációra	A Hernád-völgy és a Cserehát földtani és geomorfológiai ismeretlege. A komplex vízgazdálkodás gazdasági jelentősége		A rakacaszendi XIV. szd-i kazettás-freskós templom megtekintése	
Szalonna			XII. szd-i román stílusú templom megtekintése	
Rudabánya	Az Érc- és Ásványbányászati Múzeum megtekintése. Látogatás a vasércbányában.	Kőzetgyűjtés /limonit, sziderit, markazit/	XIV. szd-i gótikus stílusú templom megtekintése	A Rudapithecus előember lelőhelyének megtekintése
Pertuba	Az anhidritbánya megtekintése /leszállás a bányamélyére, vezetésessel/	Kőzetfelismerés és gyűjtés /anhidrit, gipsz, serpentin/		Az egész gyakorlat legnagyobb elménye

Jósvafő	Az Aggteleki-karszt földtani és geomorfológiai ismertetése. A VI-TUKI Kutatóállomásának megtekintése. Tájékoztató az állomáson folyó karszthidrológiai kutatásokról	A meteorológiai mérőműszerek felismerése, használatuk gyakorlása	
Ággytelek	Karsztfarmák tanulmányozása	Közvetgyűjtés /mészko/	Szállás a turista-házban
5. NAP			
Jósvafő	Egésznapos mérések a Nagy-Tohonya-völgyben. A részletes programot lásd külön.		
6. NAP			
Jósvafő	Karsztfarmák vizsgálata a Vörös-tó környékén. Középtúra a Baradlában.	Közvetgyűjtés /vörösigyag, mészko/.	
Kelemér	A Mohos-tavak megtekintése.		Tópa Mihály Emlékmúzeum megtekintése.
Ózd	A Borsodi-iparvidék gazdaságföldrajzi elemzése		Tözegethalás vizsgálat
Szentlőmon			XII. szd-i román stílusú templom megtekintése
Arló	Suvadások megtekintése		
Utazás Budapestig	A terepgyakorlat értékelése, az eredmények összegzése.		

2.4. Az egésznapos mérés részletes programja

1. Vizhozammérés a Nagy-Tohonya-patakon, a völgy kijáratánál levő bukónál.

A mérést az évfolyam együtt végezte. A mérési jegyzőkönyvnek az alábbiakat kellett tartalmaznia:

- a környezet leírása, értékelése /állomás helye, magassága, a környezet kőzettani, talajtani, növénytani viszonyai; természetes és mesterséges tereptárgyak/;
- a mérőműszerek leírása;
- a patak keresztmetszelve /mélységméréssel/;
- a vízsebesség mért adatai /uszóval, többszöri mérés átlagolásával/;
- a vízhozam kiszámítása.

2. Éghajlattani mérések a Nagy-Tohonya-völgyben, a VITUKI Kutatóállomás lábánál.

A méréseket délelőtt az évfolyam egyik, délután másik fele végezte, 2 fős csoportokban, félóránkénti műszereolvasással a völgy két oldalán, különböző magasságban.

A mérendő adatok az alábbiak voltak:

- száraz és nedves léghőmérséklet 5 és 150 cm magasságban;
- szélesebbésmérés 180 cm magasságban;
- minimum és maximum hőmérsékleti értékek talajközeli-
ben;
- talajhőmérséklet 0, 5, 10, 25 vagy 30 cm-es mélységben /az állomásra jutó műszer mérete függvényében/.

A fenti mérések alapján ki kellett számítani a relatív páratartalom értékét is.

3. Térképészeti mérések ugyanott.

A méréseket egy időben az évfolyam fele végezte, 5 fős csoportokban. A csoportoknak két feladatuk volt:

- vonalszintezés a völgytalptól a fennsík szintjéig;
- egy 1:5000 méretarányu, szintvonalakkal és néhány

tájékoztató ponttal ellátott alaptérképre síkrajz készítése /bejelölve a szintezés műszerállásait is/.

2.5. A terepgyakorlat feldolgozása és értékelése

A hallgatóknak az alábbi munkákat kellett beadniuk a gyakorlat végén:

1. Terepgyakorlati munkanaplót, naponkénti részletes feljegyzésekkel, a kijelölt irodalom feldolgozásával, mérési jegyzőkönyvekkel és számításokkal.

2. Rajzokat:

- földtani szelvényt /Erdőbényéről/;
- látszelvényt /Regécről/;
- a patak keresztshelvényét /a Nagy-Tohonya-patakról/.

3. Az éghajlattani mérések alapján szerkesztett diagramokat /a mérőállomásokon egymást váltó csoportok kölcsönösen feldolgozták egymás adatait is/.

4. Szintezési jegyzőkönyvet és a területről szerkesztett térképet.

3. A terepgyakorlat tapasztalatai, tanulságai

Közismert, hogy az évfolyamok érdeklődési és tudásszintje általában évről évre változó. Jelen esetben meg kell jegyeznünk, hogy egy kis létszámú /20 fő/, fegyelmezett, kivételesen jó képességű és érdeklődő évfolyamnak vezettünk terepgyakorlatot 1979-ben. Ezért a szerteágazó és meglehetősen fesztett program ellenére a munka végig igen jó hangulatban és megítélésünk szerint eredményesen folyt le, s ha a hatások helyenként mégsem volt megfelelő, az első sorban szervezési hiányosságokból adódott. Ezeket a fő hiányosságokat az alábbiakban foglalhatjuk össze:

1. A kijelölt irodalmi feldolgozások aránytalanul oszlottak meg, gyakorlatilag csak az első két napon bejárt terephez kötődtek.

2. A második napi gyalogturát túl hosszúra terveztük, a hallgatók többsége számára fizikailag túl fárasztó volt. A jövőben törekedni kell a fokozatosság elvének érvényesítésére.

3. Ugyanezen a turán tapasztalhattuk a részletes terepismeret /érdekes morfológiai formák, feltárások/ hiányának kárát is.

4. Mivel a Nagy-Milicen köd fogadott, a hallgatóknak választási lehetőséget adtunk a Lászlótanyánál álló buszhoz való visszatérés, illetve a további gyaloglás között. Az utóbbit csak kevesen vállalták. Ez hiba volt, mert Füzér felé továbbhaladva az idő kitisztult és a hegy-csoport formáit igen jól lehetett tanulmányozni.

5. A keleméri Mohos-tavak megtekintése növénytani szakvezetést is kívánt volna, annál is inkább, mivel hallgatóink másik szakként biológiát tanulnak.

6. Mivel szintezési alappontok nem álltak rendelkezésünkre, a vonalszintezés pontosságát nem lehetett ellenőrizni, ez az értékelés realitását is csökkentette. Emellett a két szintezőműszer között minőségileg jelentős különbség is volt, ami az egyik csoportnak hátrányt jelentett.

Ugy érezzük azonban, hogy ezek a kisebb hiányosságok a terepgyakorlat egészének értékét nem befolyásolták. Az eredményességet tükrözik az igen tartalmas terepgyakorlati naplók, a pontos méréseken alapuló, szépen kivitelezett ábrák, térképek és jegyzőkönyvek. Összességében legalább "jó" érdemjegyet kapott mindenki, s ami értékesebb és figyelemre méltó: a hallgatók szavai szerint "méltóképpen zárta az I. éves tanulmányokat". Nekünk, oktatóknak is számtalan élménnyel és tanulsággal szolgált, s talán nem szégyen bevallani, hogy ismereteinket is jelentősen bővítette.

A cikkünkben ismertetett terepgyakorlatot kísérletnek szántuk, olyan kísérletnek, amelynek célja a komplexitás

legszorosabb értelemben vett megvalósítása volt. Bár gondok és tanulságok jócskán merültek föl, összességében igen sikeresnek ítéltük és a továbbiakban is ezen az úton kívánunk járni - természetesen hazánkuk mindig egy-egy újabb területén. Egyben cikkünket vitaindítóknak is szántuk: várjuk a kedves kollégák véleményét, hozzászólását a "mozgó" terepgyakorlat módszertani kérdéseivel kapcsolatba, az általuk vezetett utak tapasztalatairól, valamint kritikájukat, segítő tanácsukat a mi elképzelésünkről.

SCHEIBERT FERENC

főiskolai adjunktus

Debreceni Tanítóképző Főiskola

A NEVELÉSTUDOMÁNY OKTATÁSÁNAK KORSZERŰSÍTÉSÉHEZ

Társadalmi fejlődésünk jelenlegi szakaszában mind nagyobb jelentőségű szerepet játszik a tudatos személyiségformáló tevékenység. Ennek a törekvésnek a szellemében egyre általánosabban fogalmazzuk meg a nevelés permanenciájának követelményét. A nevelés szinterei kitágulnak, egyre több életkori szakaszt igyekeznek átfogni egyre változatosabb formákban.

Ennek a társadalmi programnak a megoldásában, sikerre vitelében felelősségteljes szerepet kell vállalniuk a tanári és a közművelődési pályákra készülő egyetemi, főiskolai hallgatóknak. Felkészülésükben, szemléletük és elkötelezettségük formálásában a neveléstudomány oktatásának kulcsszerepe van.

Tapasztalatom és véleményem szerint a neveléstudomány oktatásának mai általános gyakorlata, a jelenlegi körülmények alapján elvárható mértékben sem felel meg a fentiekből következő társadalmi elvárásoknak. Ennek egyik nagyon fontos okát abban látom, hogy nem alakult ki - a mai közoktatási és közművelődési gyakorlatunknak és általánosítható ismereteinek megfelelő szinten sem, különösen nem a jövő elvárásainak a szintjén - a neveléstudománynak az a rendszere, tudományrendszer-tani modellje, amely a tudatos, szervezett személyiségformálás célját, feladatait, folyamatát, alapelveit, módszereit és eszközeit egységes egészként értékelné és láttatná, történjék az - ti. a személyiségformálás - a közoktatás vagy a közművelődés bármelyik színterén és irányuljon bármilyen életkorra is.

A nevelési folyamat ilyen egységes szemléletének hiánya esetén bármelyik részterület mégoly lelkiismeretes művelése sem kecsegtet sikerrel olyan körülmények között, melyeket - az emberi élet minden szférájában - rohamosan fejlődő körülményeink teremtenek.

A nevelőképzés nagyobb felében a szűkebb neveléstudományi ismeretanyag szerepl, mert pl. a közművelődési munka pedagógiai alapjait, vagy a felnőttnevelés kérdéseit külön tantárgyként kezelve csak a közművelődési szakemberképzésben tanítjuk. Ezzel a gyakorlattal mesterségesen nehezítjük meg az egységes szemléletmód kialakulását.

A jelenlegi helyzetet úgy értékelem, hogy a neveléstudomány kívánatos tudományrendszertani modelljének kialakításához szükséges elemek fellelhetők, külön-külön megvannak, de nem álltak össze úgy, hogy a szükséges szemléletformálásnak megfeleljenek. Egyre több olyan ismeret halmozódik fel, amely a hagyományos módon értelmezett pedagógia kereteit fesziti. Ezeknek a neveléstudományi ismereteknek az integrálódása azonban az egységes, permanens nevelési folyamat logikája szerint nem megy végbe, s ezért csak mint mennyiségi változás értékelhető. A szükséges minőségi változást ezeknek az ismereteknek egységes elvek alapján történő integrálása jelentheti a következők szerint.

Mindazt az adott s potenciális neveléstudományi ismeretet, amelyet most a különféle alapokon és szempontok szerint szerveződött ismeretrendszerekben /pl. andragógia, a közművelődési munka pedagógiai alapjai stb./ tartunk számon, tanítunk és kutatunk, a permanens nevelési folyamat logikája szerint kialakított rendbe kell integrálni és elemezni. Ezt a rendet ma leginkább a neveléstudomány szaktudományainak strukturája és tartalma alapján lehet megalkotni.

Például az andragógia vagy a közművelődési munka pedagógiai alapjai címen szerveződött ismeretanyagot be

kell építeni a nevelésfilozófia, a nevelésméлет, a didaktika, a neveléstörténet stb. ismeretrendszerébe, ezzel téve teljessé ezeket a szaktudományokat és velük a neveléstudományt. A neveléstudomány szaktudományai éppen ezáltal válnak alkalmassá arra, hogy a nevelési folyamat egy-egy problémakörét teljes egészében, minden életkori szakasz és minden nevelési terület vonatkozásában feltárják, megvilágítsák, elemezzék és áttekintsék. Csak így biztosítható a részletek egymáshoz való viszonyának helyes szemlélete.

"Olyan általános rendszert kell kidolgozni, amelyben egyaránt benne foglaltatik a gyermekek, ifjak és a felnőttek nevelése, az iskolai, főiskolai, üzemi stb. nevelése, tehát a nevelés valamennyi ága. Ez a nézőpont a nevelés kategóriáinak felülvizsgálását, a minőségileg megváltozott objektív nevelési folyamatok elméleti tükrözésének igényét is jelenti."¹

Ennek az új tudományrendszertani modellnek a birtokában, az alább részletezett módon eredményesebben, céljainknak jobban megfelelően taníthatnánk a neveléstudományt.

1. A neveléstudomány szaktudományainak - mindazon ismeretek alapján, amelyek a fentiek szerint hatáskörükbe tartoznak - ki kell alakítaniuk azt a törzsanyagukat, amely a permanens nevelési folyamat egységének elve szerint tárja fel és mutatja be az illető szaktudomány strukturáját, kategóriáit, alapelveit, törvényszerűségeit. /Pl. a nevelésfilozófia a nevelhetőség kérdését minden életkorra vonatkozóan mutassa be./ A nevelésméлетben, illetve a didaktikában a nevelési és az oktatási folyamat strukturáját úgy kell megalkotni, hogy az átfogja a tudatos személyiségformálásnak - az életkor és a nevelési terület szerint differenciált - egész szféráját.² A nevelésméлетben a nevelési alapelveknek, a didaktikában a didaktikai alapelveknek olyan rendszerét kell kidolgozni és tanítani,

amely egyaránt támaszkodik a gyermekek és a felnőttek iskolai és iskolán kívüli nevelésének, oktatásának együtt általánosítható tapasztalataira. /Hasonlóképpen kell eljárni a nevelési és oktatási módszerek és eszközök tárgyalásánál is stb./

2. Az egységes szemléletmód kialakítása érdekében mindenütt, ahol neveléstudományi képzés folyik, a szaktudományoknak ezt a törzsanyagát fel kell dolgozni.

3. Ezt a szemléletformáló feldolgozást követheti a praktikus célokat szolgáló differenciálás, amelyben kirajzolódik a képzés irányultsága./Pl. a közművelődési szakemberképzésben részletesebben kell foglalkozni az iskolán kívüliség és az életkori heterogenitás tényéből adódó sajátosságokkal./

4. A differenciálás hangsúlyosabb feladatait a módszertanok oktatásában, a gyakorlati képzésben, a posztgraduális képzésben és az önképzésben kell megoldani.

5. A neveléstudomány ilyen szisztema szerint való oktatásában alapvető követelmény és fontos sajátosság, hogy minden részlet differenciált tárgyalásakor fel lehet és fel kell mutatni a részek egymáshoz és az egészhez való tartozásának immanens jegyeit.

6. Mindezekből a jelenlegi témán tulmutató következtetés is adódik: az így formált neveléstudományi képzés szükséges és hasznos lenne minden értelmiségi pályára készülő szakember nevelésében.

A neveléstudománynak a fenti modell szerinti oktatása:

Jobban megfelelne a tudományosságnak, mert alkalmassá válhatna arra, hogy a nevelési folyamat egy-egy problémakörét teljes egészében, minden életkori szakasz és minden nevelési szintér vonatkozásában megvilágítsa. A

tartalmilag, logikailag együvé tartozó problémák egy helyen történő elemzése eddig nem látott összefüggésekre, törvényszerűségekre is fényt deríthet.

Tartalmilag jelentene tananyagcsökkentést, mert nem mennyiségileg, hanem minőségileg lenne több. Ki tudná iktatni a ma még sokszor jelen lévő felesleges ismétléseket, átfedéseket, utalásokat.

IRODALOM

1. Csoma Gyula: Törekvés a neveléelmélet és a didaktika új rendszerének kidolgozására = Pedagógiai Szemle. 1964.6. 595.1.
2. Jó példa erre Petrikás Árpád koncepciója: "A nevelési folyamat közösségi jellegének értelmezéséről" = Magyar Pedagógia 1975. 2. 129-141.1.

Dr. SCHMIDT IBOLYA

főiskolai docens

Kaposvári Tanítóképző Főiskola

PÁNGER ERIKA - PETŐ VERONIKA - BÖLCSIK ÉVA - GOMBAI ÉVA -
KATICS ÉVA

a Kaposvári Tanítóképző Főiskola hallgatói

NEVELÉSI MÓDSZER ANALIZIS

A különböző nemzetközi pedagógiai kutatókban elterjedt nikroelemzéses módszerek, és pedíg a Bellack-féle beszédelemzés módszer /mind a pedagógus, mind a tanulók ugyanolyan és ugyanannyi aspektus alapján történő vizsgálata/ - a Brigitte Louis-féle tanári visszacsatolás és szabályozás objektív mérésének módszere, - a Flanders-féle interakció analízis /melyben a pedagógusra vonatkozó kategóriák dominálnak/, valamint - a Winnefeld-féle didaktikai tendenciarendszer áttanulmányozása, fordítása, valamint 30 teljes óra elemzésének elvégzése és az eredmények értelmezése után megkíséreltünk egy olyan módszert találni, amely a pedagógus nevelőmunkájának a nevelési módszerek és eszközök szerinti elemzését, azok előfordulási gyakoriságát tárja fel. Ezzel lehetővé válna a tanítási órák nevelésközpontu finomszerkezeti elemzése.

Első lépésként ezért fel kellett tárni a nevelési módszereknek a pedagógiai tantárgyakban oktatott struktúráját. A pedagógiai gyakorlatban a nevelés módszerei és eszközei rendszerint átfedésekben, és szoros kölcsönhatásokban nyilvánulnak meg. Ennek megfelelően a módszereket többféle rendszer szerint kell, illetve lehet osztályozni.

Az osztályozás fajtái lehetnek:

- a/ Az eljárások funkciói szerint,
- b/ A kialakítandó személyiségjegyek szerint,
- c/ A nevelés fő feladatai szerint,
- c/ A valóság elsajátításának módjai szerint,
- e/ A nevelési folyamat belső logikája szerint.

Az ötféle felosztás mindegyike tartalmaz olyan összefüggéseket, amelyek a nevelés egy-egy részterületének lényegét világítják meg. Ezért vált szükségessé az, hogy egy olyan rendszert hozzunk létre, amelyek az előző felosztások pozitívumait magában foglalják. /1.sz. Ábra/

A nevelés gyakorlata a következő folyamatokra épül:

- I. Tapasztalás
- II. Tudatosítás
- III. Gyakorlás.

A fenti három folyamatnak adekvát módszerei a következők:

1. A tapasztalás folyamatának a követelés módszere felel meg, ennek további formái a következők:

- 1.1. Serkentés
- 1.2. Kényszer
- 1.3. Gátlás

1.1. A serkentés eszközei:

- 1.1.1. biztatás
- 1.1.2. ígéret
- 1.1.3. helyeslés
- 1.1.4. elismerés
- 1.1.5. dicséret
- 1.1.6. jutalmazás

NEVELÉSI FOLYAMATOK

I. Tapasztalás		II. Tudatosítás	III. Gyakorlás
1. Követelés módszere			
1.1. Serkentés	1.2. Kényszer	1.3. Gátlás	3. Gyakorlás módszere
1.1.1. biztatás	1.2.1. felszólítás	1.3.1. felügyelet	3.1. szoktatás
1.1.2. ígéret	1.2.2. parancs	1.3.2. ellenőrzés	3.2. gyakoroltatás
1.1.3. helyeslés	1.2.3. büntetés	1.3.3. intés	3.3. munka
1.1.4. elismerés		1.3.4. fegyelmezés	3.4. játék
1.1.5. dicséret		1.3.5. tilalom	3.5. verseny
1.1.6. jutalmazás		1.3.6. áttétel	2.6. erkölcsi beszéd
			2.7. előadás
			2.8. vita
			2.9. beszámoló
			2.10.ankét
			2.11.megbeszélés

1.2. A kényszerítés eszközei:

- 1.2.1. felszólítás
- 1.2.2. parancs
- 1.2.3. büntetés

1.3. A gátlás eszközei:

- 1.3.1. felügyelet
- 1.3.2. ellenőrzés
- 1.3.3. intés
- 1.3.4. fenyegetés
- 1.3.5. tilalom
- 1.3.6. átkelés

2.II. A tudatosítás folyamatának a meggyőzés módszere
felel meg.

- Eszközei:
- 2.1. oktatás
 - 2.2. példa
 - 2.3. eszménykép
 - 2.4. bírálat
 - 2.5. önbírálat
 - 2.6. erkölcsi beszéd
 - 2.7. előadás
 - 2.8. vita
 - 2.9. beszámoló
 - 2.10. anket
 - 2.11. megbeszélés

3. III. A gyakorlás folyamatának a gyakorlás módszere
felel meg.

- Eszközei:
- 3.1. szoktatás
 - 3.2. gyakoroltatás
 - 3.3. munka
 - 3.4. játék
 - 3.5. verseny

Ezen rendszer alapján végeztük el elemzésünket.

30 tel es osztályfőnöki óra jegyzőkönyvének anyaga került ily módon feldolgozásra 1978 novemberétől kezdődően az általános iskola 5. és 4. osztályaiban. Hosszu /több mint 10 év/ pedagógiai gyakorlattal rendelkező osztálytanítók ill. osztályfőnökök vezették ezeket az órákat. Azért esett a választás erre az időszakra, mert az osztályfőnöki órák új tantárgyként ekkor indultak be, és a tanév harmadik hónapjában már a pedagógusoknak lehetősége nyílt néhány osztályfőnöki óra tapasztalata alapján kiválasztani azokat az egyéni módszereket, amelyekről úgy vélték, hatékonyan tudják alkalmazni.

A jegyzőkönyvekre vonatkozó adatokat /a felvétel helye, időpontja, osztály, valamint a tanítási óra anyagát/ az 1.sz. Melléklet tartalmazza. Az elemzés eredményeit a 2.sz. Ábrán láthatjuk. Ezeken kívánjuk bemutatni azt, hogy milyen objektív megállapításokat tehetünk a megadott populáció által alkalmazott nevelési módszer címszűrésére vonatkozóan.

Következzék ezután a nevelés módszer-analízis eredményeinek bemutatása. A fenti osztályozást az elemzés numerikus adataival együtt a 2.sz. Ábra tartalmazza.

Az eredmények azt mutatják, hogy a követelés, a meggyőzés, valamint a gyakorlás módszereinek eszköztára közül a meggyőzés módszerei domináltak 486-os előfordulással. Ez kedvezőnek mondható, mert a meggyőzés, tehát a tudatosítás vezet, és ez is a célja az osztályfőnöki órának.

A meggyőzésnek, mint a tudatosítási folyamat módszerének további elemzése során a megbeszélés vezet az élen: a 30 tanítási órán 273-szor. Ez azt jelenti, hogy átlagosan egy órán kilencszer fordult elő, az osztályfőnöki óra jellegének megfelelően. Relative magas még a bírálat /N=88/, amely az indirekt állásfoglalások korrekciójaként esetenként indokoltak. Ezt követi jóval mögötte az oktatás /N=42/, az erkölcsi beszéd /41/ és alacsony előfordulási értékkel a példa /N=24/.

A követelésnek, mint a tapasztalás folyamat-módszereinek eszköztárában a legtöbbször a gátlások kialakítása volt megállapítható, ezek közül állandónak volt mondható a felügyelet /ezért jelöltük x-val/, és megemlíthetjük még az ellenőrzést /N=99/, óránként háromszori előfordulással.

A követelés módszerén belül erősségi fokozatban az egyes formák ily módon következnek egymás után:

gátlás	serkentés	kényszerítés
/ - /	/ + /	
N = 138	N = 125	N = 103

Az abszolút előfordulásokat a gátlást és a kényszerítést tekintve természetesnek fogadhatjuk el, csupán a serkentést találjuk extrém alacsonynak. A pozitív visszacsatolás nagyméretű elhanyagolását nem tarthatjuk kedvezőnek.

A serkentés eszközei közül a dicséret /38/, a helyeslés /37/, valamint a biztatás /32/ ugrik ugyan ki, de olyan alacsony számban /óránként átlag egyszer/, hogy ez kimondottan feltűnő, hiszen az óránkénti egy átlag

alakult ki.

A gyakoroltatás módszereinek és eszközeinek előfordulása volt a legalacsonyabb. Az osztályfőnöki órák témáival általában valamely normához, rendhez akarják szoktatni a gyermekeket. Viszont a témakörök beszélgetés jellegűek, és az egyéni vélemény szerencsére olyan sok és jelentős, hogy a teljes órára szükség van a normák megbeszélésére. Viszont nem áll rendelkezésre 1-1 témára 2-3 osztályfőnöki óra, amikor ezek gyakorlására sor kerülhetne.

Ezeknek az osztályfőnöki óráknak elkészítettük még három más módszerrel is az elemzését: a Bellack-féle beszédelemzéssel, a Brigitte Louis-féle visszacsatolás- és szabályozás elemzéssel, valamint a Flanders-féle bipoláris rendszerelemzéssel. A kategóriák leírására nem térünk ki, azokat az irodalom alapján ismertnek tételezzük fel. Ezért röviden csak az elemzések eredményeit, azok eloszlásait kívánjuk bemutatni, hogy feltárjuk és exponáljuk a négy-féle rendszer megközelítéséből nyert megállapításokat, tényeket, jellegzetességeket.

A Bellack-féle beszédelemzés strukturája és eloszlása a 30 osztályfőnöki óra esetén:

1. A verbális történések eloszlása

1. A tanítói megnyilvánulások száma	1.635	54,91 %
2. A tanulói megnyilvánulások száma	1.341	45,06 %
3. Audiovizuális média	20	0,66 %
Összesen:	2.976	100,00 %

Ennyiszor fogalmazódott meg verbális történések. Ezek 54,91 %-át pedagógus fogalmazta meg. 10 %-kal kevesebb volt a tanulóktól elhangzott szöveg. Az audiovizuális anyag 0,66 %-ban tartalmazott információt.

II. A verbális történések tartalmi kategóriáinak eloszlása

	Tanárnál %		Diáknál %	
1. Strukturálódás	94		-	
2. Felszólítás	909	55,96	32	2,38
3. Reagálás	401	24,52	978	72,93
4. Folytatás	156	9,54	110	8,2
5. Nem kódolható	-	-	11	0,82

"Strukturálásra" a 30 tanítási óra alatt 94-szer került sor, tehát óránként átlag háromszor fordult elő.

Az összes tanítói beszéd 55,59 %-a Bellack-féle "felszólítás" kategóriába tartozott, a gyermekek beszédének 2,38 %-a tartalmazott kérdést, vagy kérést /amelyek B. kategóriarendszerében a "felszólítás"-hoz sorolandók! / a tanító, vagy tanuló társa felé.

A pedagógus megnyilvánulások 24,52 %-a volt "reagálás", a tanulók verbális megnyilatkozásai közül 72,93 %.

A "folytatás" kategória óránkénti mikroelemzése azt mutatta, hogy majdnem azonos mértékű volt mind a pedagógus /9,54/, mind a gyermekek /8,20 %/ részéről előfordulása. A szerzőnél a pedagógusra vonatkozó értékek 47,5 %, ill. 66,5, a gyerekekre pedig 6,5 %, ill. 20,4 % volt.

III. A verbális tartalmak jelentésfunkcióinak eloszlása

	Tanárnál %		Diáknál %	
1. Dolgozószerű konkrét megnevezés	822	50,27	818	60,99
2. Absztrakt fogalomképzés	79	4,83	73	5,44
3. Elbeszélés, vagy beszédbeli szerepjáték	42	2,53	65	4,84
4. Óraszervezés	77	4,70	-	-
5. Irónia	28	1,71	11	0,82

- A beszédelemző módszer alapján megállapítást nyert az, hogy a pedagógus "terhelése" 10 %-kal magasabb volt, mint a tanulók "szereplése."
- Az audiovizuális médiák alkalmazására alig került sor /0,66 %/
- A munkaformák váltása óránként átlag 3-szor fordult elő.
- A verbális tartalmak eloszlásában a dologszerű, konkrét megnevezések voltak túlsúlyban /50, ill. 61 %/. Az absztrakt fogalmak előfordulása 4,8 % ill. 5,4 % volt csupán.

A 30 osztályfőnöki óra elemzésének eredményei a Brigitte Louis-féle módszerrel:

A visszacsatolások fő kategóriáinak eloszlása

1. A visszacsatolás egyértelműségének, szintjeinek összesítése

1.1. Egyértelmű	177
1.2. Korlátozott	72
1.3. Indirekt	30
1.4. Nem világos	36
1.5. Elmulasztja a visszacsatolást	0
1.6. Pozitív visszacsatolás	65

2. A visszacsatolás érzelmi tónusának összesítése

2.1. Bátorító, buzdító	38
2.2. Barátságos, kedves	127
2.3. Humoros	8
2.4. Közömbös, tényszerű	153
2.5. Barátságtalan	23
2.6. Túrelmetlen	34
2.7. Sértő	4

3. <u>A visszacsatolás megokolási szintjének összesítése</u>	
3.1. Jelentős, alapos	41
3.2. Van	59
3.3. Indirekt	111
3.4. Nem kielégítő	78
3.5. Nincs	246

A szabályozások formáinak eloszlása

4. <u>A tanulók meglévő ismereteit kívánja felidézteni különböző módozatokkal</u>	
4.1. Tanítási órán szerzett anyagra való rámutatás	18
4.2. Iskolán kívüli ismeretanyagra való rámutatás	39
4.3. Analógiára való felszólítás	9
4.4. Gyakorlati kivitelezésre való felszólítás	3
4.5. Meglévő ismeret átfogalmazására való felszólítás	5
4.6. A tanár érdeklődése	9
5. <u>A hiányzó ismeretek pótlása lehetőségeinek előfordulása összesítve</u>	
5.1. A tanító ad még új információt	63
5.2. Vizuális segítségadás	6
5.3. Verbális segítségadás	147
5.4. Tévutra vezető, nem világos segítségadás ...	1
6. <u>A szabályozás módozatai tanári kérdések osztályozásával összesen</u>	
6.1. Az eredeti kérdésre való rámutatás	6
6.2. Az eredeti kérdésfeltevés ismétlése	1
6.3. Az eredeti kérdés pontosítása	2
6.4. Az eredeti kérdés újrafogalmazása	0

7. A tanítási óra szabályozása különleges formáinak előfordulása összesen

7.1. Egy másik tanuló felszólítása	3
7.2. A tanár maga oldja meg a szóbanforgó problémát	11

A tanítási órákon előforduló visszacsatolások száma:
 $N = \sum 1.2 + \sum 1.3 + \sum 1.4 + \sum 1.6 + 117 + 72 + 30 + 36 + 154 + 65 = 380$
 A nem világos, homályos visszacsatolások száma 36 volt,
 vagyis az összes visszacsatolás 18,95 %-a.

A visszacsatolások érzelmi tónusát elemezve az összes kedvező, érzelmileg pozitív, a közömbös-tényszerű, valamint a negatív kategóriák aránya a következő:

$\sum 2.1 + 2.2 + \sum 2.3 /$	$2.4 :$	$\sum 2.5 + 2.6 + \sum 2.7 /$	
173	: 153 :	61	abszolút értékben
44,7 %	39,53 %	15,76 %	

Vagyis pozitív légkör jellemezte a visszacsatolások 44,7 %-át. Közömbös ténymegállapítás az osztályfőnöki órák visszacsatolásainak 39,5 %-ára volt jellemző. Negatív érzelmi tónus uralkodott a visszacsatolások 15,76 %-ánál. A negatív kategóriák között a türemlenlenség tünetei voltak a legkiemelkedőbbek.

Ha az összes tényyszerű: közömbös, valamint az összes negatív tónusu visszacsatolást összegezzük, és azokat szembeállítjuk az érzelmileg pozitív tónusokkal, akkor megállapíthatjuk a következők:

$\sum 2.4 + \sum 2.5 + \sum 2.6 + 2.7 /$	$2.1 + \sum 2.2 + \sum 2.3 /$
214	: 173

a közömbösség és a negatív érzelmek jelenléte magasabb a pozitív oldott légkörben elhangzó visszacsatolásokhoz viszonyítva, éspedig 41-gyel. Ez 10,5 %. Pedig a vizsgált órák anyaga: a család, a közlekedés, a szabadidő, a takarékoság, az udvariasság, a fegyelem, a tanulás, a

napirend, a közösség, valamint iskolatörténet volt.

A pedagógus a tanulók válaszában el nem fogadását
 $N = \sum 3.1 + \sum 3.2 + \sum 3.3 + \sum 3.4 = 289$ esetben indokolta.

Ebből értékes indoklás volt

$\sum 3.1 + \sum 3.2 + \sum 3.3 = 211$, vagyis 73,01 %.

Nem adtak indoklást a tanuló helytelen válaszában
visszacsatolásakor $\sum 3.5 = 246$ esetben.

Szabályozás összesen $4 + 5 + 6 + 7 = 326$ -szor
fordult elő a 30 tanítási órán. Jellemző, hogy a legnagyobb
számban új ismeretek pótlására került sor: $5 = 217$ alkal-
lommal: ennyiszor adott a tanár új információt a megoldandó
feladat sikeres elvégzéséhez.

Csekély számban fordult elő, hogy a tanár maga
adta meg a helyes választ, és elhanyagolható mértékben
szólitott fel más diákot az eredetileg kért helyett.

A vizuális-, valamint a verbális segítségadás
aránya $\sum 5.2 : \sum 5.3 = 6 : 147$.

3,92 % : 96,07 %

Jelentése: a pedagógusok a 3. és a 4. osztályokban a gon-
dolkodási műveletek elakadásánál nem a konkrét helyzet
és eszközök megjelenítésével és nem a reális élethelyzet
elképzelésére való inspirálásával segítik a helyes algorit-
mus megtalálására a gyermeket, hanem az elvontabb ver-
bális kifejezésekkel, fogalmak, szabályok stb. megnevezé-
sével. A verbális segítségadás a két módszer alkalmazásá-
nak viszonylatában 96,07 % előfordulású volt.

A szabályozást tanári kérdések feltevésével
 $N = \sum 6 = 12$.

A különleges szabályozási módok előfordulása:
 $N = \sum 7.1 + \sum 7.2 = 14$, relative alacsony volt.

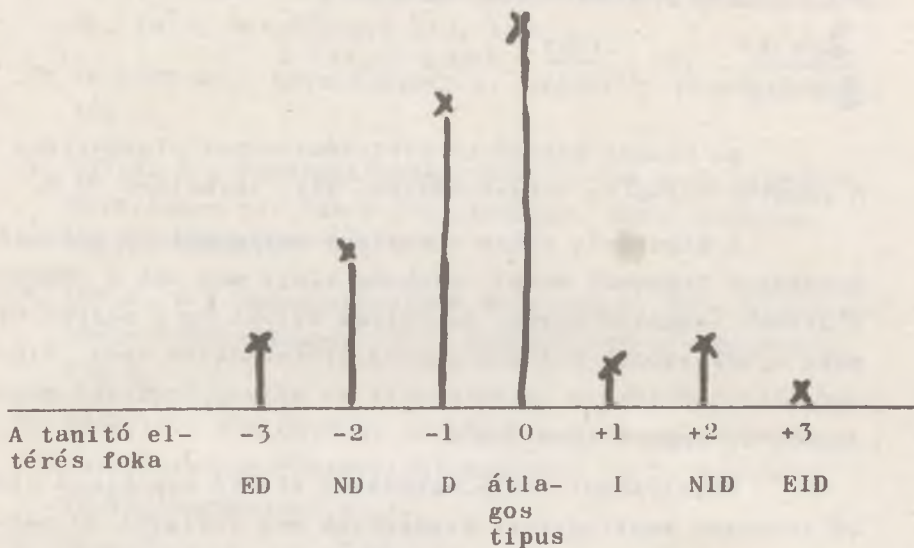
Összefoglalva:

- óránként átlag 11-szer történt visszacsatolás.
- Rendkívül alacsony a pozitív visszacsatolás: óránként kettő.
- Magas a visszacsatolások közömbös, pozitív légkört nélkülöző tónusa: 39,5 %.
- A negatív légkör előfordulása 15 % volt.
- A helytelen válaszok megbeszélésére és indoklására 246 esetben nem került sor.
- A szabályozás lehetőségei közül a pedagógusok dominánsan nem a tanulók ismereteinek felidéztetését /83/ részesítették előnyben, hanem inkább ők adtak új információt az adekvát algoritmus rátalálására /217/.
- Kevésszer és kevesen éltek a szabályozásnak a tanári kérdések különböző változataival való segítségével és irányításával. A kimondottan szabályozó kérdéstípus 9 esetben fordult elő. E tekintetben még nagy fejlődési lehetőség volna.

A 30 jegyzőkönyv összesített adata Flanders kategóriái alapján

A kategóriák	Előfordulás 30 órából x esetben	%
Tanulók érzelmeinek elfogadása	5	0,154
Dicséret	107	3,307
Tanulói elképzelések felhasználása	27	0,834
Kérdések	739	22,843
Közlés	592	18,299
Utastás	277	8,562
Bírálat	125	3,863
Tanuló válaszol	1105	34,157
Tanuló kezdeményez	161	4,976
Csend, zavar	94	2,905
Összes megnyilvánulás	3235	100,00

A Flanders-féle bipoláris skála eloszlása a 30 óra esetén



A pedagógus megnyilvánulásai az összes kategória előfordulás 5,7 %-a

És pedig:

$$\frac{\text{Tanári megnyilv.}}{\text{Összes megnyilv.}} \cdot 100 = \frac{1-7}{1-10} \cdot 100 = \frac{1858}{3235} \cdot 100 = 57,43 \%$$

Vagyis a tanítási órák során a pedagógus terhelése magasabb a tanulók reakcióinak, valamint a 10-es kategóriába sorolt jelenségek összegénél.

A direkt - indirekt magatartás arány a pedagógusok részéről:

$$\frac{I}{D} = \frac{\sum I / 1.2.3.4/}{\sum I / 1.2.3.4/ + D / 5.6.7} = \frac{880}{880 + 993} = \frac{830}{1873} = 0,469$$

Ez az arány hozzávetőleg azt fejezi ki, hogy majdnem minden második pedagógus megnyilvánulás indirekt típusba sorolható.

A tanulók megszólalásának aránya:

$$\frac{\sum_{/8-9/}}{\sum_{/1-10/}} \cdot 100 = \frac{1267}{3235} = 100 = 39,165 \%$$

Az összes kategória előfordulásához viszonyítva a tanulók verbális teljesítménye, ill. terhelése 39 %.

A bipoláris skála eloszlása maximumot az átlagos pedagógus típusnál mutat. Csaknem eléri még azt a csucst a direkt reakciók száma. Az extrem direkt és a nagyon direkt érték szinte majdnem azonos előfordulása volt. Elhanyagolható értékben jelentkezett az extrem indirekt magatartás és megnyilvánulásmód.

Befejezésül: négy egymástól eltérő aspektusu elemző rendszer segítségével kíséreltük meg feltárni 30 osztályfőnöki óra jellemzőit. Értéküket, erényeiket, hiányosságait, vagy hibáikat. Az egyes módszerek strukturái alapján azok kategória-rendszereivel az eredmények megálapítására és megfogalmazására mindegyiknél röviden külön-külön kitértünk. Munkánk talán nem volt hiábavaló: a feltárt jellegzetességek plasztikusan kiemelkedtek és ugyanakkor új távlatokat nyithattak meg számunkra mind a pedagógusképzés elméleti felkészítése, mind a tanítói gyakorlatok elemzése terén.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. 1.köt. Bp. 1978. Oktatásügyi Min. 154. 1.
2. ÁGOSTON Gy.: Neveléelmélet. Bp. 1973. Tankönyvkiadó. 320 1.
3. LOUIS, B.: Interaktionsanalyse-System nach Flanders. Materialien zur Unterrichtsanalyse. 1978. München, TR-Verlagsunion .101 1.
4. LOUIS, B.: Unterrichtliche Regelungen. Materialien zur Unterrichtsanalyse. 1977. München. TR-Verlagsunion. 136 1.
5. GRAF, P.: Die Sprache im Klassenzimmer nach Bellack. Materialien zur Unterrichtsanalyse. 1977. München, TR-Verlagsunion. 85 1.
6. PEDAGÓGIA. Szerk. Nánási M. Bp.1978. Tankönyvk.507 1.
7. "Unterrichtliche Regelungen." 136 1. TR-Verlagsunion München 1977. "A tanítási óra szabályozása." Brigitte Louis tanítási óraelemzés módszerének ismertetése. /A visszacsatolások és a szabályozások./ Recenzió. A Magyar Pedagógia 1979. 2.sz. Akadémiai Kiadó.Bp. 288-233. 1.
8. "Az iskolai tanítási gyakorlati képzés és óraelemzés alpmódszerei a Német Szövetségi Köztársaságban." Pedagógusképzés 1979. 2. 77-98.1.
9. A Flanders-féle interakciós analízis rendszer. Brigitte Louis: Interaktionsanalyse System nach Flanders. 101.1. Materialien zur Unterrichtsanalyse TR-Verlagsunion München 1976. Recenzió.31.1. Magyar Pedagógia Szerkesztőségében

10. A Winnefeld-féle didaktikai tendenciarendszer.
50 1. Brigitte Louis: System Didaktische Tendenzen
nach Winnefeld Materialien zur Unterrichtsanalyse
TB-Verlagsunion München 1976. 145.1.
Recenzió a Magyar Pedagógia Szerkesztőségében.

A jegyzőkönyvekre vonatkozó adatok

1.sz. Melléklet

A jegyzők száma	Az iskola megnevezése	A jegyzők, készítés időpontja	Osz- tály	A tanítási óra anyaga
1.	Tóth Lajos Ált. Iskola K.= Kaposvár	1978. okt.10.	4.	Fegyelem, fegyelméletiség
2.	K. -"-	1978. okt.19.	5.	Társadalmi munka
3.	Krénuszt J. Ált. Iskola K.	1978. okt.12.	5.	Üdvariasság
4.	K. -"-	1978. okt.15.	4.	Hasznos anyagok
5.	Kisfaludy Ált. Iskola K.	1978. okt.14.	4.	A takarékoság
6.	Krénuszt J. Ált. Iskola K.	1978. okt.14.	4.	A szabadidő
7.	Bartók B. Ált. Iskola K.	1978. okt.11.	5.	Üdvariasság
8.	Krénuszt J. Ált. Iskola K.	1978. okt.20.	5.	Üdvariasság
9.	TV-s óra	1978. nov.5.	5-4.	Családi munkamegoszt.
10.	Kisfaludy Ált. Iskola K.	1978. okt.14.		
11.	Hámán Kató Ált. Iskola K.	1978. okt.6.	5.	Család
12.	Madocsai Ált. Iskola	1978. nov.11.	4.	Tanulás-munka
13.	Bartók B.Ált. Iskola K.	1978. okt.19.	5.	Közlekedés
14.	Madocsai Ált. Iskola	1978. nov.8.	5.	A tanulmányi munka értékelése

15.	Tóth Lajos Ált. Iskola K.	1978. okt. 20.	3.	Szülőfő foglalkozása Közösség
16.	Kisfaludy Ált. Iskola K.	1978. okt. 15.	3.	Közlekedés
17.	Petőfi Ált. Isk. K.	1978. okt. 28.	4.	Hogyan tanulunk?
18.	Kisfaludy Ált. Iskola K.	1978. okt. 28.	4.	Takarékosság
19.	K. -"-	1978. okt. 26.	3.	Napirend / felmérés/ Becsületesség
20.	K. -"-	1978. okt. 28.	4.	Napirend / felmérés/
21.	Petőfi Ált. Iskola K.	1978. okt. 23.	3.	Egymás megbecsülése
22.	Kisfaludy Ált. Iskola K.	1978. okt. 23.	4.	Napirend / felmérés/
23.	Hámán Kató Ált. Iskola K.	1978. okt. 14.	4.	A család örömei és gondjai
24.	K. -"-	1978. okt. 9.	3.	Iskolánk története és hagyományai
25.	Petőfi Ált. Iskola K.	1978. okt. 30.	3.	A egyalogos közlekedés szabályai
26.	Tóth Lajos Ált. Iskola	1978. okt. 25.	3.	Családi munkamegoszt.
27.	Tóth Lajos Ált. Iskola K.	1978. okt. 28.	3.	Világtakarékosság
28.	K. -"-	1978. okt. 28.	3.	-"-
29.	K. -"-	1978. okt. 3.	4.	Nov. 7-1 megemlékezés /ünneplő óra/
30.	K. -"-	1978. okt. 16.	4.	A család örömei és gondjai

dr.KÁROLY ISTVÁN

főigazgató

Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola

A SÁROSPATAKI COMENIUS TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA ÉS A HAGYOMÁNYŐRZÉS^x

A diákhagyományok a diákélet folyamán egyes felsőoktatási intézményekben kialakult sajátos szokások. A magyarországi felsőoktatásban először a protestáns kollégiumokban - elsősorban Sárospatakon - jöttek létre a 16-17. században. Ilyenek például a coetus diákönkormányzati szervezete, fegyelmi, szociális, stb. funkciói. A 18. század második felétől - a diákautonómia fokozatos gyengülésével - azonban a hagyományok is egyre jobban elhalványultak, el-sorvadtak.

A 19. században a magyarországi felsőoktatási intézmények közül leginkább a selmecebányai bányászati és erdészeti akadémián terjedtek el a diákhagyományok, a gólyaavatás, a valetálás. Ez utóbbiakat hazánk más felsőoktatási és középiskolái is átvették. Például a magyaróvári és keszthelyi akadémia "sárgulás" elnevezéssel. A 20. század elején a selmecebányai diákhagyományok erőtlenebbekké váltak, romantikus vonásaik elhalványultak. 1919 után Sopronban - ahol az intézmény letelepedett és működött - a "selmeci szellem" megnyilvánulásaként a diákhagyományok felélénkültek és politikai töltetet nyertek.

Az 1950-es évek első felében a diákhagyományokat "káros" politikai megnyilvánulásoknak tekintették, s

^x A sárospataki öregdiákok Baráti Körének 1980. január 25-i klubestjén elhangzott előadás rövidített szövege

megszüntetésükre törekedtek. Az utóbbi 10 évben sokirányú törekvés tapasztalható a haladó diákhagyományok feltárására, megőrzésére és továbbfejlesztésére. Mi Sárospatakon, a Comenius Tanítóképző Főiskolán hagyomány-feltáró, megőrző és továbbfejlesztő munkát végzünk hosszú évtizedek óta.

A diákhagyomány fogalmának tartalmát elsősorban a tanárok és a diákok egymást váltó nemzedékeinek állandó-sult szokásaira, magatartási, érintkezési formáira, életük rendszeresen visszatérő eseményeire, a jelenlegi és volt sárospataki diákok hagyományos kapcsolatára vonatkoz-tatom.

Mivel főiskolánk Comenius nevét viseli, akinek szel-lemi öröksége mélyen beágyazódott Sárospatak és nevelő-képzésünk történetébe, ezért a haladó hagyományőrző és teremtő munkánkról adott tájékoztató előadásban gyakran hivatkozom a nagy Elődre, az Ő szellemi hagyatékára.

Főiskolánkon számos olyan haladó hagyományt őrzünk, amelyeket a régi főiskola szellemi örökségéből, diáléletéből meritettünk. Ilyenek: a hivatásra nevelés; a társadalommal való kapcsolat; a diákélet-diákönkormányzat; a könyv sze-retete és tisztelete; a szemléletesség érvényesítése, az anyanyelv ápolása, fejlesztése; a természettudományos mű-veltség tisztelete, erősítése; a népművelési-önművelési tevékenység; kulturális, sport hagyományok; diáktalálko-zók, stb.

Ezek közül a legfontosabbakat, a legjellemzőbbe-
ket választom ki.

1. A következő évben 450. évfordulóját ünneplő sáros-pataki iskola egész történetén végigvonul a hivatástudatra nevelés, a tanárok-diákok életének, a kollégiumnak, a fő-iskolának összetartó ereje. Főiskolánkon ezt a haladó ha-gyományt a tanítóképzés olyan pedagógiai-tartalmi rendező elvének tekintjük, amelynek érvényesülnie kell a tanító-

jelöltek személyiségformálásának valamennyi területén. Nem véletlen, hogy a szocialista tanító személyiségjegyei-nek programszerű kidolgozása, megfogalmazása - a hivatástudatra nevelés érdekében - éppen intézményünkben indult el és vált országosan is elfogadott követelményrendszerre a tanítóképzésben, sőt a többi szocialista ország szakemberei is tanulmányozták és egyes elemeit sajátosságaiknak megfelelően felhasználták. A kidolgozott hivatáskép leg-hagyományosabb - s bátran mondhatjuk - legtovább élő elemét: a hivatásszeretetet állandóan erősítjük jelöltjeinkben. Ennek legfőbb gyakorlóterületei a következők:

a/ A főiskola új gyakorlóiskolája, minden lehetőséget megad a gyakorlati képzés keretében a hivatásszeretet erősítésére, a szakmai felkészítés tökéletesítésére. Különös gondot fordítunk az anyanyelv oktatására. Nagy gondot fordítunk a szép magyar beszédre.

b/ Azt valljuk-nagy elődeink példáját követve -, hogy a hivatástudatra, hivatásszeretetre nevelés folyamatában döntő szerepe van az életre nevelésnek. Ha a való-ságos életre nevelést tüztük ki egyik célként, akkor diák-jainkkal sokoldaluan meg is kell ismertetni ezt az életet. Ezt szolgálja többek között a "falukiszállás," melyet megyénk legtipikusabb falusi településeibe végzünk a következő hármas programmal:

- a település politikai, állami vezetői testületei-nek, lakosságának megismerése. Ezt ujabban a hallgatók szociológiai vizsgálata előzi meg;

- bemutató tanítási órák, napközis, uttörő-kisdobos foglalkozások tartása az iskolában, amelyeket a tantes-tület jelenlétében a főiskola tantárgypedagógus oktatói értékelnek;

- a község művelődési házában kulturműsor, vidám gyermekvetélkedők tartása a gyermekeknek és szülőknek.

Véleményünk szerint felbecsülhetetlen értéke van a "falukiszállásnak" a hivatástudat erősítésében: pedagógiai, szakmai, metodikai és emberi vonatkozásban. Ugyanilyen céllal, de más tematikával végezzük megyénk nevelőotthonainak látogatását is.

c/ Comenius Rendtartását, a jól rendezett iskola törvényeit felidézve kidolgoztuk főiskolánk nevelési határendszerét, mely szerint a hallgatókat körülvető pedagógiai milió, minden élő és élettelen környezeti tényező s mindezzel együtt a főiskola egész szelleme, tradíciója, perspektívája aktív nevelési-fejlesztő hatásává válik. Ezzel összefüggésben kiemelésre érdemes a tanár-diák viszony, melynek tartalma determinálja pedagógus kollektívánk nevelői stílusát, vezető-irányító módszereit, kollektív patronáló rendszerünket.

2. A főiskola diákönkormányzata az ősi diákhagyományokhoz hasonló módon igyekszik a tanítójelöltek szakemberré képzését segíteni, annak eredményességét sajátos eszközökkel támogatni a következőképpen:

- Az ifjúsági szervezet átfogja mindazokat a nevelési színtereket, ahol segítheti tagjainak jó szakemberré válását: a tanulmányi munkafegyelem; a tanszéki hallgatói képviselő kialakítása; az állami vezetőtestületekbe való delegálás; az I. évfolyamra felvettek előkészítő táborának szervezése, irányítása; vezetőképző rendszerünk megszervezése; a kollégium irányítása; a comeniusi hagyományok ápolása; a menzabizottság irányítása; a tudományos munka szervezése; a szociális segélyek elosztása, stb. Ezek közül a legfontosabbakat részletesebben is ismertetem.

- A kollégiumi Diákbizottsággal közösen - a szükséges pedagógus támogatással - közel 10 éves tervszerű munka eredményeként elértük, hogy a Tanítóképző Főiskolák között elsőként avatták kollégiumunkat Kiváló Kollégiummá

1979. június 23-án. A kollégiumi napok, a divatbemutatók, a művészekkel való - találkozás, stb. vidám, derűs diákéletet teremt a kollégiumban. Ebben is Comenius tanítását követjük, aki "Rendtartásának" XXI. fejezetében a következőket írta: "Mindent inkább nyájasan mint szigorúan tegyéték, emlékezve Horatius szavaira: Mindenki tetszését az nyerte el, aki a hasznoshoz édeset kevert."

- A Tudományos Diákkörben a hallgatók legjobbjai - ez az összehallgatóság 25-30 %-a - ismerkednek a kutatás elméleti és gyakorlati kérdéseivel és országos fórumokon is dicséretes eredményt produkálnak. Ezzel fejlesztik a comeniusi hagyományok között is megtalálható önmegújító képességüket, s felkeltik önmagukban az állandó képzés-művelődés-kutatás vágyát.

- A menzabizottság, mint szociális testület ébren őrködik azon, hogy a diákok asztalára olyan étel kerüljön, ami biztosítja fizikai-biológiai fejlődésüket.

- A szociális segélyt elosztó bizottság arra törekszik, hogy a rendelkezésükre bocsátott összeget az arra leginkább rászoruló hallgatók kapják.

- Látványosabbak és több diákot mozgatnak meg a Comenius Ifjusági Napok rendezvényei, melynek keretében: versenytanításokat, szép kiejtési versenyt, népdal éneklési versenyt, mesemondó versenyt, továbbá különféle - a jobb tanítóvá válást segítő - vetélkedőket szerveznek.

A Comenius Ifjusági Napok keretében szervezzük a nyílt napokat is, amikor a megye középiskoláiból a tanítói hivatás iránt érdeklődő diákokat fogadják az oktatók és a diákönkormányzat tagjai. Ilyenkor ők a gyakorlóiskola irányítói.

- Igen bensőséges hagyomány a Comenius gyűrűavató ünnepség, melynek keretében - a diploma átadását követően - Comenius arcképével diszitett arany, illetve ezüst gyűrűt

huznak ujjukra az új tanítók a következő ősi pataki diák-hagyományok szertartásai szerint:

- Helyezzük a gyűrűt a kehelybe /pohárba/;
- Ontsunk rá egy fél-decinyi bort!
- Énekeljük el a régi pataki diákindulót! /Bodrogpartján van egy város.../
- Igyuk ki a bort a kehelyből /kupából/!
- Huzzuk fel ujjunkra a gyűrűt!
- Énekeljük el a mai pataki diákindulót /Sárospatak, te Bodrogparti város.../

Kivánom, legyen ez a gyűrű szilárd szimbóluma, értelmi és érzelmi összekötője sárospataki diákéletüknek és motiválója szép hivatásuk gyakorlásának, erősítője a diákhagyományoknak."

3. Kiemelten fontos haladó hagyománynak tartjuk a pataki diákok könyvszeretetét, Comenius 1650-ben Patakon jelentős értekezést írt "A könyvekről, az értelmi képzés fő eszközeiről" címmel. Ebben néhány századra programot adott a tanítás-tanulás módszereit illetően, a következő gondolataival: "Nem elég a könyvet olvasni, hanem figyelmesen kell olvasni...". "Senki sem olvas haszonnal könyvet, aki nem végez közben kiválogatást." "Egyedül maradandó gyümölcse az olvasásnak, hogy az ember azt, amit olvasott, kellő kijegyzéssel magáévá teszi." Főiskolánk hallgatóinak könyvszeretetére és tudatos olvasására két jellemző dolgot szeretnék kiemelni. Egyik, a több mint 50 ezer könyvtári egységű könyvtárunk látogatása, a másik pedig saját szakkönyvtárunk megalapozása a képzési idő alatt.

4. A régi főiskola hagyományából való a szemléltetés oktatása, a szemléletesség elvének elméleti és gyakorlati továbbfejlesztése nevelőképző munkánkban. E tekintetben fontos szerep jut a Zártláncu televíziós rendszernek, mely a legmodernebb nevelési-oktatási-képzési feladatok

megoldásában segíti oktatóinkat; a pszichológiai és a nyelvi laboratóriumoknak; a hang-, a film- és a fotósudióknak; a pedagógiai kabinetnek; de rendkívül értékesnek tartjuk a hallgatók szemléltető eszközkészítő tevékenységét is. Comenius a maga rajzolta Orbis pictus-ával, egész elméleti és gyakorlati pedagógiájával, de a lelki tehetségek kiműveléséről szóló beszédében is, amikor a következőket mondta: "azért vagyok itt /Patakon/, hogy segítsek összeállítani a lehető legjobban a módszeres könyveket, tehetségek köszörűköveit, a dolgokról való ítélet reszelőit és a nyelvnek irányzó vonalzóit" a szemléleteség elvének érvényesítésére motivál ma is bennünket.

5. A természettudományos műveltség terjesztése mindig erős oldala volt a pataki iskolának. Már Comenius a Gentis felicitásban - miközben ostromozza a magyar népet a tétlen, lebzselő élet, a restség miatt - a 43. pontban komoly természettudományi ismereteket igénylő módon így szól: "Ebből a nemzetnek az a ... szégyene származik, hogy idevaló ember ritkán tanul mesterséget, főként finomabbat, mint pl. fém-, üvegipart, papirgyártást, nyomdászmesterséget...". A 83. pontban pedig így ösztönöz: "Ne csak földműveléssel és szőlőtermeléssel foglalkozzanak honfitársaink, hanem az ipar minden fajával, kereskedéssel..."

Napjainkban, amikor újabb ipari-technikai forradalom küszöbén állunk a természettudományos műveltség nélkülözhetetlen része a tanító műveltségének. Éppen ezért több olyan új szaktárgy került bevezetésre, mint a természetismeret; a biológia-földrajz-fizika-kémia szintéziseként, az oktatástechnika, a technikai nevelés. Mindezeket jól felszerelt szaktermekben oktatják a pedagógusok.

6. A kulturális a népművelő munkában és a sportban is számos haladó hagyományt ápolunk.

- A pódium vagy irodalmi színpad olyan comeniusi örökséget, illetve hagyományt keltett életre, melyről a

nagy mester a Schola ludusban a következőket írja: "A szin-
padi játékok révén kellemes uton éppen arra neveljük az if-
juságot, hogy tanuljon különféle dolgokat megfigyelni." Természetesen emellett kellemes élményt nyújt pódiumszin-
padunk a közönségnek is. Különösen értékes az irodalmi
szinpadnak a tanyavilágban betöltött kulturális tevékeny-
sége.

- A sárospataki főiskola tanulói minden időben nagy
sulyt helyeztek az önművelésre. Diákegyesületek, különféle
egyletek és körök voltak a szinterei önművelődésüknek. A
mai főiskolai hallgatók a következő önképzési lehetőségek-
kel élnek:

A művészeti szakkörökben: a népi himzést, a klub-
vezetést, a néptánc oktatást, a bábszakkörvezetést tanul-
ják és ezekből nyernek képesítést illetve jogosítványt.
Kiemelkedő helyet foglal el az önművelés sorában a
néprajzgyűjtés, melynek kimerithetetlen kincstára Sáros-
patak környéke: a Bodrogköz, a Hegyköz. Néprajzgyűjtő
szakkörünk szép sikereket ér el megyei és országos fóru-
mokon is. A főiskola énekkara és kamarakórusa az egyetemi
és főiskolai kulturális fesztiválokon az élvonalat kép-
viseli. Főiskolai fellépésük mellett számos rádiós, megyei
és városi szerepléssel nyújtanak maradandó élményt hall-
gatóinknak. A néptánckultúra művelése, terjesztése öröm-
teli tevékenysége diákjainknak. A pedagógusképző intézmé-
nyek fesztiváljain kirobbanó sikereket érnek el, de a
legjobb táncosok a "Bodrog táncgyűttes" színeiben, számos
európai országban népszerűsítették nagy sikerrel a magyar
néptánckultúra kincseit.

Comenius volt az első, aki hazánkban a sportélet
és a testnevelés elméleti és gyakorlati megvalósításának
utját is megmutatta. Az elődök és a mai kor igényeit
híven teljesíti a Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola
Sportegyesülete, melynek több szakosztályában sportolnak
a hallgatók, követve Comenius propagandáiratában leírtak

gyakorlati megvalósítását: "Legyetek egészségesek és virgoncok! Egymást kölcsönösen szerénységre buzdítsátok és üzzétek ki magatokból a renyheséget!"

A diáktalálkozóknak erős hagyománya van Sárospatakon. Főiskolánkon a találkozók a hagyományos szertartásait: naplófelolvasás; élettörténet bemutatás; közös beszélgetés; barátkozás; közös ebéd vagy vacsora, stb. két új tartalmi vonatkozás gazdagítja. A felsőfoku tanítóképzőt elsőként befejező diplomás tanítók alaptványt tettek a képzés továbbfejlesztése céljából. A másik kezdeményezésnek pedig az a lényege, hogy a találkozókon egy-egy időszaki oktatáspolitikai kérdést is megbeszélnek.

Összegezve nyugodt szívvvel mondhatom, hogy a Comenius Tanítóképző Főiskola hiven őrzi, megbecsüli, a nevelőképzésben felhasználja, a mi társadalom igényeinek megfelelően továbbfejleszteti azokat a haladó hagyományokat, melyeknek megalapítói a dicső elődök voltak.

Közülük az egyik legnagyobbra, névadónkra hivatkozom, aki "A nagyfényű pataki iskola tervezete" című munkájában, mára szóló programot is ad az embernevelést végzőknek Sárospatakon. "Szükséges tehát általában minden tehetséget kiművelni, hogy mindenki, aki embernek született, tanuljon meg emberként élni ... Egyszóval az egész embert emberiségre kell formálni." Ehhez a mai pataki főiskolának - Comenius híres és ma egyre aktuálisabb szavai szerint - "belül fényvel teljesnek, kívül pedig a fényt messzeszórónak" kell lennie. Ennek teljesítéséhez a jövőben is biztonsággal merithetünk a sárospataki régi főiskola gazdag hagyományainak és névadónk örökségének kincsestárházából.

dr. VARGA GÁBOR
főiskolai adjunktus
Bessenyei György Tanárképző Főiskola

A MAGYAR ÓVODAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS TÖRTÉNETÉHEZ
/1912-1944/

A Pedagógusképzés 1977 és 1979. 1. számaiban a magyar óvodai pedagógusképzés fő tendenciáit ismertettük 1837 és 1944 között. Most az azóta előkerült újabb adatok alapján olyan reformgondolatokat mutatunk be, amelyek érdekessége, hogy az első világháborút közvetlenül megelőző időben, illetve a második világháború vége felé foglalkoztatták a képzés sorsáért aggódókat.

Az óvodai pedagógusképzés fő tendenciáinak teljesebb megértéséhez mindkét tervezet nélkülözhetetlen, hiszen példázza a nevelés felépítmény jellegét: a gazdasági-, politikai-, társadalmi válság hatását a nevelésügyre.

1912-ben a Kisdednevelők Országos Egyesülete a következőkben fogalmazta meg reformelképzeléseit: "Az általános tapasztalat azt mutatja, hogy a kisdednevelőnők kiképzésére szánt idő - a két esztendő - nem elegendő arra, hogy a kisdednevelőnői hivatás betöltéséhez mulhatatlanul szükséges szak- és közismereteket a jelöltek elsajátíthassák... A kiképzést szélesebb alapokra kell fektetni. Az 1891: XV. törvénycikkben lefektetett kétévi tanulmányot négy évre kell bővíteni."¹

A négyéves képzési időn belül arra tették a hangsúlyt, hogy a képzés szakiskolai jellege, gyakorlatiasága mindinkább "kidomborodjon." Ezért a közismereti tárgyak mellett a pedagógia elméletének és gyakorlatának komoly teret kívántak biztosítani. A neveléstudományi tárgyakat és az óvodai gyakorlatokat a következő rendben

és óraszámában tervezték:

I. osztály:	Neveléstan	heti 2 óra
	Kisdednevelési foglalkozások módszertana	" 2 óra
II. osztály:	Kisdednevelési foglalkozások módszertana	" 2 óra
III. osztály:	Lélektan és gyermekismeret	" 3 óra
	Kisdednevelői gyakorlat	" 4 óra
IV. osztály:	Kisdednevelés történet	" 2 óra
	Kisdednevelői gyakorlat	" 12 óra
	A kisdedóvoda ügykörébe tartozó adminisztratív teendők begyakorlása	" 2 óra

Figyelemreméltó, hogy a neveléstudomány elméletére és a gyakorlati kiképzésre nem kevesebb mint 950 órát fordítottak a képzés négy éve során. Ennek értékét akkor láthatjuk igazán, ha összevetjük a mai szakközépiskolát a főiskolai jellegű óvónőképző intézetek óraszámával: jelenleg közel háromszor kevesebb időt fordíthatunk e feladatokra!

Két tárgy különösen ujszerűnek hat: az egyik a kisdednevelés története, a másik az óvodai adminisztratív teendők gyakorlása. Ezek tanítására bizony napjainkban is több gondot kellene fordítanunk!

Az 1912-es reform-javaslat a gyakorlatias képzésben mutatott uttörő jellegét még azzal is fokozta, hogy a fenti óraterven túl a jelöltek számára már az első évben gyermek megfigyelési gyakorlatokat írt elő, a másodévesekkel pedig hospitálási feladatokat oldatott volna meg.

Ugyancsak helyes elképzelése, hogy a hazai óvodai pedagógusképzésben először veti fel a jártasságok fejlesztését a gyakorló óvodák mellett a területi óvodákban.

A neveléstudományi -és az óvodai gyakorlati tárgyakon kívül az eredeti dokumentum így érvel a szociológia

bevezetése mellett: "Szociális ismeretek nélkül senki sem lehet hivatásos nevelő, ezért a szociológia beillesztendő külön óra keretében a kötelező tárgyak közé."² Azt hisszük, ez a gondolat is szépen bizonyítja a tervezet szerkesztőinek gondosságát, pályaismeretét. S bizony mi tagadás, a szociológia napjaink pedagógusképzésében sem volna haszon nélküli.

A 4 éves képzést a közoktatási miniszter kiküldöttje előtt igényes képesítő vizsgával kívánták lezárni. A vizsga három részből állt volna:

- a/ írásbeli: neveléstudományból és szervezettanból;
- b/ szóbeli: vallás -és erkölcstanból, szakmódszertanból, lélektanból, neveléstörténetből, szociológiából, egészségktanból és énekenéből;
- c/ gyakorlati: egy foglalkozást vezettek volna az ún. "minta-kisdednevelő intézetben".

Először az 1912-es tervezet készítői mondták ki Magyarországon: "Csak nők képezhetők ki, mivel ezen nagy gyöngédséget igénylő pályára csak nők valók, különben is férfiak már évtizedek óta nem jelentkeztek."³

A tervezet szépséghibája annak megfogalmazása, hogy az óvodák nyelve csak magyar lehet. Ez az egyetlen pont visszalépés az 1891-es óvodai törvényhez képest, amely engedélyezte a nemzetiségek anyanyelvének használatát az óvodákban.

A Kisdednevelők Országos Egyesületének óvónőképzési reformtervét a VII. Egyetemes Tanítógyűlés Kisdednevelési Szakosztályában Forgács Julia ismertette. Az előadó hangsúlyozta: a megváltozott körülmények indokolják, hogy az óvoda több legyen, mint gyermek megóvó intézmény, oktatnia és nevelnie is kell. Az iskolaelőkészítés gondolatát szinte mai módon fogalmazta meg: "A kisdednevelés az elemi iskola alapját veti meg, megkönnyíti az iskola feladatát."⁴

A szép tervezetből, a négy éves óvónőképzésből azonban a nehéz gazdasági helyzet, majd a háboru miatt még hosszú ideig semmi sem vált valóra.⁵ Az 1926-ban bevezetett 4 éves óvónőképzésben ugyan az 1912-es reformok több eleme helyet kapott, de ez a reform sem váltotta be a hozzáfűzött reményeket. A második világháboru éveiben egyre többen kívánták módosíttatni.

Igy például Végh József 1944 júliusában - a háboru utáni alkalmasabb időkben bízva - az 5 éves óvónőképzés mellett érvel. Szerinte az óvónők régi sérelmét - nem volt a tanítókéval egyenlő a bérük, szabadságuk - is orvosolni lehetne, ha a képzésük ideje egyenlő lenne. "Az ötödik évet az egészségvédelmi, a szociális ismeretek kibővítésére és elsajáttítására kellene fordítani. Ugyancsak ez évben kellene a napközi otthon vezetésére vonatkozó ismereteket megtanítani" - írta Végh.⁶ Ugyanebben az évben bővítették és tökéletesítették volna a jelöltek a rajzi -és a zenei ismereteiket, mivel e tárgyak /különösen a hegedű tanulás/ valóban időigényesebbek. Természetesen az ötödik évben a folyamatosság érdekében heti 2-3 órában az óvodai gyakorlatok is helyet kaptak volna. Figyelemre méltó ötlete Véghnek, hogy az ötödéveseket a szülőkkel való bánásmódra is oktatni akarta heti egy társalgási óra keretében.

Az 5 éves óvónőképzés soha nem vált valósággá hazánkban. Azonban a felszabadulás után az óvónőképzés felsőfokúvá tétele mindenképpen beváltotta az 1912-es és az 1944-es reformjavaslatok fő törekvését: emelte az óvónők általános műveltségét, növelte a pálya társadalmi presztizsét.

JEGYZETEK

1. A kisdednevelőképzés reformja = Kisdednevelés, 1912. 2.szám, 34.o.
2. Ugyanott 35.o.
3. A kisdednevelőképzés reformja = Kisdednevelés, 1912. 3.szám, 61.o.
4. A VII. Egyetemes Tanitógyülés 2 Kisdednevelés, 1912. 307.o.
5. Az 1926-os reformról a Pedagógusképzés 1977. 1. számában a 119-127. oldalon irtunk.
6. Végh József: A magyar kisdedóvásügy megoldandó problémái = Kisdednevelés, 1944. 7.szám. 172. o.

BERNÁTH JÓZSEF

főiskolai docens

Pécsi Tanárképző Főiskola

A PERMANENS NEVELÉS NÉHÁNY KONZEKVENCIÁJA A TANÁRKÉPZÉSRE

Ugy tűnik, a magyar felsőoktatás /s ennek részeként a pedagógusképzés/ is vajudik: nem térhet ki a szervezeti-társadalmi korszerűsödés elől. A változás-változtatás lényegét talán akként érzékeltethetjük, hogy most már előbb-utóbb át kell térnünk az extenzív fejlődésről az intenzív fejlődésre, miközben az egyes területekre képzendő létszám további növelése várható.¹

Sokféle szükséglet érelődött és számos reformgondolat született a 70-es években a magyar felsőoktatásra általában, de a pedagógusképzésre külön is.² Bizonyos kutatási eredményeket és fejlesztő elképzeléseket külföldön, más országokban is megfogalmazznak. Ezek - természetesen - közvetlen támpontokat nem adnak a sajátosan hazai tennivalóhoz, gondolatokat, szempontokat, variálható lehetőségeket igen. Ilyen - töprengésre készítő koncepció - olvasható A.J.Cropley és R.H.Dave: Permanens nevelés és a tanárképzés című munkájában.³ Ennek ismertetésére vállalkozunk az alábbiakban. Röviden áttekintjük a koncepció lényegét, majd a permanens nevelés és az iskola, valamint a tanár összefüggéseit világítjuk meg, ezt követően a permanens nevelés elvein alapuló tanárképzés főbb problémáit tárjuk az olvasó elé.

A koncepció lényege

A tanárképzés korszerűsítésének kiindulópontjait és alapját - ezuttal - a permanens nevelés koncepciója

alkotja. Mivel ma már - magyar nyelven is - több tanulmányban lehet tájékozódni a permanens nevelésről, itt csupán a koncepció summázatát adjuk.⁴

A permanens nevelés azon az elven alapszik, hogy az ember fejlesztése - fejlődése - normális és természetes folyamatként - egész életén át érvényesül. Tapasztalatokhoz bármely életkorban hozzájuthat az ember, sőt törekedhet is ezek megszerzésére, hogy korábbi nevelésének hiányosságait pótolja, új készségek birtokába jusson, hivatásában - foglalkozásában továbbképezze magát, jobban megértse a világot, fejlessze személyiségét stb.

Nem kevésbé lényeges, hogy ma már számos élethelyzet fontos ismeret-, élmény- és tapasztalatforrás az ember számára, vagyis a tanulást a mindennapi élet sokféle szituációjával /s nem csupán az iskolával/ összefüggő tényezőnek kell tekinteni. Egy nem leszűkített értelmezésben a "nevelők" milliói tevékenykednek az iparban, a kereskedelemben, a társadalmi, kulturális és sportszervezetekben.

Ha az önfejlesztő lehetőségek adottak minden korosztály számára, s a nevelés és élet integrációjának magas fokát sikerült elérni, akkor még mindig csak a külső feltételek meglétéről beszélhetünk. A feltételek belső alkotóelemei a fejlődni, művelődni, tanulni akaró ember indítékai és képességei. Az ilyen személyek hisznek a tanulás fontosságában s folytatni akarják a tanulást, miután befejezték az iskolát. A tanulást az élet természetes és elengedhetetlen tartozékának tekintik, fogékonnyak az élmények iránt, nyitottak és kíváncsiak, "örök fiatalok".

"A permanens nevelés - olvasható más helyen - olyan átfogó koncepció, amely magában foglalja a formális /hivatalos, szabályszerű/ és informális tanulást az egyén teljes életére kiterjesztve abból a célból, hogy a lehető legteljesebb fejlődést valósítson meg a személyes, a szo-

ciális és a szakmai életben. Arra törekszik, hogy a nevelést a maga teljességében szemléljék és úgy ötvözi magába a tanulást, hogy az végbemegy otthon, az iskolában, a közösségben, a munkahelyen és érvényre jut a tömegkommunikációs eszközök, más helyzetek és szervezetek révén a tisztánlátás keresése és fokozása érdekében. Ilyen összefüggésben a permanens nevelés koncepciója új távlatot nyit a nevelés céljaiban, gyakorlatában és szervezetében, mivel az egyén mindenoldali fejlődését hangsúlyozza a teljes emberi időtartamban. A permanens nevelés egyáltalán nem felkészülés az életre, hanem az élet szerves része. A tanulás és az élet szorosan összefonódik, mindegyik gazdagítja a másikat. Ily módon a permanens nevelés a magasabb-szintű és jobb életminőség folytonos keresése."⁵

A permanens nevelés és az iskola

Az iskola által történő nevelés tudatos tanítási-tanulási folyamat. A tanterv által körvonalazott céloknak megfelelően rendezett, s a hivatásos nevelők által megállapított módszereket, eljárásokat használ. Az iskola által történő személyiségformálás a nevelésnek egy sajátos formája, nem pedig meghatározása. Természetesen az iskolák a legismertebb tényezők a formális /szervezett/ nevelés rendszerében. Az informális nevelés a formális kereteken kívül zajlik, a benne való részvétel többnyire önkéntes és időszakos, általában nem osztályrendszerű, hanem lazán szervezett, gyakran közvetlen a gyakorlati célok elérése érdekében.

Mindezekkel összefüggésben az iskoláknak olyan intézményekké kell alakulniuk, amelyek a permanens nevelés alapjait fektetik le, vagyis felruházzák növendékeiket azokkal a magatartásformákkal, érdeklődéssel, motivációval, képességekkel, amelyek az egész életen át folyó rendszeres tanuláshoz elengedhetetlenek.

A permanens nevelés szolgálatába állított iskolai tanterv eleget tesz bizonyos követelményeknek. Így:

1. A tanulást folyamatosnak - kora gyermekkortól késő felnőttkorig tartónak - tekinti;
2. Szinkronba kerül a családban, a baráti körben, a munkahelyen stb. végbemenő tanulási folyamatokkal;
3. Felismeri a tudás belső egységének, s a tanulás különböző tárgyai közötti összefüggéseknek a jelentőségét;
4. Támogatja az önvezérlő tanulást s a változó társadalom igényeinek megfelelő tanulói magatartásformák gyakorlását és a további tanulásukra való készség fejlesztését;
5. Számításba veszi az egyéneknek azt az alapszükségletét, hogy fejlett értékrendszerek birtokába jussanak, s ennek birtokában vállalni tudják a felelősséget saját maguk folyamatos fejlesztéséért.

A permanens nevelésből nemcsak az iskolára, hanem a tanári szerep változására vonatkozó konzekvenciák is leszűrhetők.

A permanens nevelés és a tanár szerepe

Az első legkézenfekvőbb következtetés, hogy tanári /tehát befolyásoló/ szerepet sokkal többen látnak el, mint a hivatásos pedagógusok. A legtöbb társadalomban működnek olyan emberek, akik nem diplomás tanárok, de tanítanak, többnyire anélkül, hogy tudnának róla. Egyesek közülük az informális nevelési rendszert képviselik /pl. a könyvtárosok, muzeumi szakértők, a hadsereg kiképző tisztjei, nevelési tanácsadók alkalmazottai/, mások az élet folyamata és eseményei által alkotott nevelési rendszer részei /mint pl. a szülők, az osztálytársak, a barátok, a testvérek/.

Mindez nem jelenti azt, hogy a hivatásos nevelők szerepe csökken a permanens nevelési koncepcióban és gyakorlatban. Ellenkezőleg: felelősségük nő, szerepük átalakul. E szerep lényegét frappáns módon fejezte ki az egyik kutató, aki a pedagógust a "tudás jégtörőjének" nevezte, mert az a feladata, hogy felkeltse az érdeklődést a tanulóknban, elvezesse őket a rendelkezésre álló ismeret-, élmény- és tapasztalatforrásokhoz. A tanulók személyiségfejlődésének megtervezése, irányítása és értékelése magába foglalja a személyiség, a társadalmi és kulturális háttér megértését azzal a céllal, hogy a tanár a fiatal személy és körülményei között hatékony közvetítővé váljék.

Várható, hogy a tanár és tanítvány kapcsolata szorosabbá és személyesebbé válik. Mi több, viszonyuk együttműködéssé alakul át, amelyben egymást munkatársaknak tekintik. Időnként szükségképpen felcserélődnek a szerepek: a tanár tanul a tanítványtól, aki valamiben különös módon elmélyült. Így a tanár nemcsak munkatárssá, tanácsadóvá válhat, hanem tanuló társsá is.

A tanárnak, mint tanácsadónak és a forrásokat ismerő vezetőnek szerepe ellátásához ismernie kell azokat a módszereket és készségeket, amelyek segítségével el lehet jutni a tudáshoz. A permanens nevelés szellemében dolgozó pedagógusok olyan személyek, akik hasznosítani tudják a tanulás legkülönbözőbb formáit /pl. csoportmunka, egyéni tapasztalatszerzés/.

Kulcsfontosságú készség a permanens nevelésben a célkitűzés képessége, a cél helyességének felmérése, annak felbecsülése, milyen mértékben sikerült elérni a kitűzött célt, s mennyiben nem sikerült a helyes lépések megtervezése. Az önkritika, az új magatartásformák elfogadása, amikor a régiek csődött mondanak, alapfontosságú készség, amelyet az egyik szakértő a "fejlődés tanulásának" nevezett.

Az önfejlesztő képesség nemcsak olyan cél, amelyet a tanulóknak kell elérniük, hanem a tanároknak is. Az önfejlesztő képesség érdeklődő viszonyt és kutató-kereső szellemiséget igényel, valamint azt, hogy fel tudjuk becsülni mind önmagukat, mind pedig azt a tudást, amelyet meg akarunk szerezni. Így a tanárok modellekké válhatnak, akiktől a tanulók az önfejlesztő képességet a pedagógus személyes példájának közvetlen megfigyelése útján sajátíthatják el.

Teendők a tanárképzésben

Azzal, hogy a permanens nevelés koncepciója hangsúlyozza az iskolai keretek között folyó és az életben történő tanulás összefüggését, kiemeli a nyitott tanulási rendszerek szerepét a tanárok felkészítésében.

A tudás lényegi egységének nyomatékosá tételével magától értetődővé teszi, hogy az általános, hivatásbeli és szakmai képzésnek közös alapja van, s így ezeket csak ugyanazon egység más szempontu megközelítésének tekinthetjük.

A permanens nevelésből következő konzekvencia az is, hogy a tanár nem kevésbé képzi önmagát, mint a tanárjelölt, a képzés továbbképzésbe torkollik, s ott teljesedik ki zömmel önképzés formájában és a munkahelyi keretek között.

A felkészítés időszakában az alábbi teendők látszanak különösen lényegesnek:

A/ Az elméleti képzésben

1. A permanens nevelés koncepciójának ismerete. A tanárképző főiskolák és egyetemek tantervének tartalmaznia kell olyan tanfolyamot, vagy tanfolyamokat, amelyek a permanens nevelésről tájékoztatnak. Persze a koncepció pusztá ismerete nem lehet elegendő. Nemcsak tanulnia kell a hallgatónak a permanens nevelésről, hanem tapasztalnia kell azt. Ez a főiskolai - egyetemi szervezetnek, a tanítás-

tanulás stílusának és a tanítási gyakorlatnak a továbbfejlesztését kívánja.

2. A tanterv szerkezete. A permanens nevelésre orientált megközelítés egyik célja, hogy elősegítse a hallgatókban a tanulás különböző területei közötti összefüggés felismerését. Ezért a tantervnek széles, központi információtömbbe kell gyűrűznie, miközben megpróbálja megragadni a tudás szerkezetét, felépítésének, felfrissítésének, elhelyezésének és használatának módját. Az ilyen tartalomnak a nagyobb mérvű specializálódástól való eltávolodás lenne a következménye. Ennek folytán pedig tudományközi alapokon nyugvó tanulmányok végzése válna könnyebbé.

3. Tanulási készségek. A tanárképzésben különös jelentősége van a "tanulás megtanulásának", így annak, hogy a hallgatókkal sokféle tanulási stratégiát ismertetnek meg, s kiemelik felhasználásuk lehetőségeit; felvilágosítják őket a módszerek sokféleségéről, a tanulási segédeszközök különböző fajtáinak használatáról.

4. A valóságos életből történő tanulás. Annak megértéséről és elfogadtatásáról van szó, hogy a specialisták, szakértők légiója jár-kei közöttünk, akik értékes /potenciális/ információforrást jelentenek számunkra. A különböző /fiatal és felnőtt/ kollektívákban, emberi társulásokban szerzett gyakorlati tapasztalatok segíthetik a hallgatókat a tanárszerep átélésére még a képzés idején.

5. Értékelési eljárások. Kétféle értékelést szükséges megtanulniuk a tanárjelölteknek: a fejlesztős /lehetőségeket és programokat körvonalazó/ értékelést és az önértékelést.

B/ A gyakorlati felkészítésben

1. Az elmélet összekapcsolása a gyakorlattal. A tanítási gyakorlat lehetőséget nyújt arra, hogy a hallgatók

meghuzzanak néhány összekötő szálát az elméleti studiumok és a gyakorlati keretek között. Persze, a jelöltek számára nemcsak a tanítási gyakorlat fontos, hanem az a lehetőség is, hogy permanens tanulásra orientált tanárokként dolgozhassanak, kapcsolhassák az iskolát az élethez, gyakorolhassanak sokféle tanulási készséget, információt közölhessenek a legkülönbélebb módokon, értékeljenek, s a permanens nevelés tanár szerepének egyéb formáit gyakorolhassák.

2. A tevékenységek széles körének megismerése. A permanens nevelésnek megfelelő tanítási gyakorlat kiemeli a társadalom mindennapi életében előkerülő - tanulásra alkalmat adó - tapasztalatokat. Így a hagyományos képzési rendszeren kívül eső kereteket, amelyek pl. ifjúsági házakban, klubokban, sportegyesületekben, társadalmi-gazdasági csoportokban végzett tevékenység során ismerhetők meg és élhetőek át.

3. A nem természetes tapasztalatok szerepe. A gyakorló tanítást helyettesítő tapasztalatszerzési módok /pl. a mikrotanítás/ nem értékelhetők különlegesen nagyra, mindazonáltal szerepet játszhatnak a hallgatók gyakorlati készségeinek kialakításában pl. egyes speciális készségek demonstrálásában.

C/ A képző intézmény szervezeti és működési rendjében

1. A különböző formákban végbemenő tanulás támogatása. A tanárjelöltek beállítódását olyan tényezők is befolyásolják, mint az oktatói kar, az adminisztráció, a belső irányítás stb. Közelebbről és elsősorban olyan szolgáltatásokra gondolunk, amelyek lehetővé teszik az önvezérlő s rugalmas, vagy éppen társas tanulást a tanárjelöltek körében. Így a tantermek időbeosztása, megfelelő tanácskozó helyiségek berendezése, információhordozók biztosítása segítheti a megfelelő tanulási légkör kialakulását.

2. Kapcsolat különböző kollektívakkal. A tanárképző intézményekben különösképpen figyelembe veendők a nyitott oktatási formák. Kivánatos, hogy a hallgatók dolgozhassanak olyan emberekkel együtt, akik nem oktatók, s részt vehessenek a mindennapi élet eseményei által kínált tanulási folyamatokban és programokban. A képző intézmények tehát adjanak időt a hallgatóknak közösségi munkára, üzemekben, kereskedelemben szerzett munkatapasztalatokra, társadalmi akciókra és szabadidős-tevékenységekre.

3. Az oktatók képzettsége. Amit a tanár szerepéről elmondunk, az vonatkozik a főiskolák s egyetemek oktatóira is: éppugy modellek a hallgatók számára, mint a tanárok a tanulók számára. Ennek jegyében elvárható tőlük, hogy inkább a tanulás elősegítői legyenek, mint pusztán ismeretközlő személyek, hogy rendelkezzenek a holtig tanuló személy attitűdjével és készségeivel. Előnyökkel jár, ha lehetővé teszik a tanárképző és más intézmények között - időszakos - oktatócserét.

Bizonyára haszonnal járna, ha - az eddig közreadottakon túl - szólhatnánk azokról a tantervi, képzési, intézményszervezési és gyakorló tanítással összefüggő változtatásokról, amelyeket a világ hat tanárképző intézményében vezettek be próbaképpen /Torrens, Ausztrália; Trier, Német Szövetségi Köztársaság; Szeged, Magyarország; Gandhi Shikshan Bihavan és Hansraj Jivandas Főiskola, India; Szingapuri Egyetem, Szingapuri Köztársaság/. A magyar tanárképzés korszerűsítésének gondos megtervezésében kár lenne mellőzni e tapasztalatokat. Ennek első lépcsőfokaként körvonalaztuk a permanens nevelés - ma már kétségtelenül élő s fogadót jelentő - koncepcióját, s közöltük a belőle fakadó s tanárképzésünkre háramló legáltalánosabb konzekvenciákat.

JEGYZET

1. V.ö. Knopp András: Felsőoktatásunk fejlődésének néhány kérdése és a szociológiaoktatás = Szociológia, 1979/3. sz. 251-259.1.

Ladányi Andor: A felsőoktatás intenzív fejlesztéséről = Valóság, 1979/9. sz. 21-35.1.
2. Lásd pl.: Az egyetemek és főiskolák belső szervezetének integrációjáról = Felsőoktatási Szemle, 1979/12.sz. 705-711.1.

Rét Rózsa, Szabolcsi Miklós, Szépe György, Kelemen László, Margócsy József és Kaján László tanulmánya a Pedagógusképzés 1979/2. számában
3. A.J.Cropley - R.H. Dave: Lifelong Education and the Training of Teachers. /Developing a Curriculum for Teacher Education on the Basis of the Principles of Lifelong Education./ UNESCO Institute for Education, Hamburg and Pergamon Press, 1978. 245 lap. Megjegyzem, hogy az UNESCO Hamburgi Nevelésügyi Intézete által gondozott project kutató-kísérletező munkálataiban - több ország pedagógusképző intézménye mellett - résztvett a szegedi József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Tanszéke is.
4. Néhányat példaként említve:

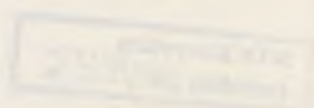
Permanens nevelés a szocialista országokban. /Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat, 12./ Akadémiai Kiadó, 1979. Szerk.: Mihály Ottó

Közoktatás és permanens nevelés. MTA Pedagógiai Kutatócsoport. É.n. Válogatta: Mihály Ottó.

Mihály Ottó: A személyiség fejlődésének - fejlesztésének szocialista perspektívái és a köznevelés-irányítás

szemlélete. Oktatási Minisztérium Vezetőképző és Továbbképző Intézete, Bp., 1979. Sorozatszerkesztő: Vajó Péter és Ligetiné dr. Verebély Anna.

5. R. Skager - R.H. Dave: Curriculum Evaluation for Lifelong Education. Pergamon Press, 1977. 6.1.



FOLYAMAT-ÁBRA A MAGYARORSZÁGI NEVELŐKÉPZÉS SZER-
KEZETÉNEK TOVÁBBFEJLESZTÉSÉRŐL IRT CIKKHEZ

A Pedagógusképzés 1979. évi 2. számában megjelent "Gondolatok a magyarországi nevelőképzés szerkezetének továbbfejlesztéséről" című irásom /15-23/. Ez az irás egyike volt azoknak, amelyeket a folyóirat az MTA-OM Köznevelési Bozottságának 1979. januári nyiregyházi ülése nyomán közölt.

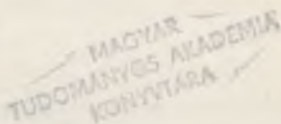
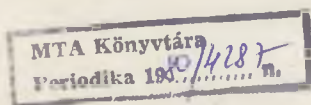
Az én irásom végén függelékként szerepelt egy ábra is; ez azonban a közlésből valamilyen /rajtam kívül álló okból/ kimaradt.

Most pótlólag teszem közzé ezt az ábrát. Enélkül ugyanis nincs értelme a cikknek. Ábra nélkül egészen más felfogásban, más stílusban kellett volna elkészítenem a szöveget.

Ez az ábra szemlélteti a tizenkétféle képzési forma összefüggését, mégpedig folyamatszerűen. Az ábra segítségével világossá válhat, hogy a többlépcsős felsőoktatási rendszeren belül milyen összefüggések képzelhetők el. /Ez persze nem tisztán fantázia kérdése, mivel akadnak már ilyen keretben működő felsőoktatási rendszerek./

Az ábra révén válik érthetővé, hogy milyen is volna egy modul-elemekből felépített /"moduláris"/ felsőoktatási rendszer.

Kérem az olvasót, hogy ezt a folyamat-ábrát a rövid szöveggel együtt tekintse át.



A MAGYARORSZÁGI NEVELŐKÉPZÉS SZERKEZETÉNEK TOVÁBBFEJLESZTÉSÉRŐL
 FÜGGELÉK

