1

pedagógus-képzés

1990

A Művelődési Minisztérium Egyetemi és Főiskolai Főosztálya

pedagógus-képzés

A Művelődési Minisztérium
Egyetemi és Főiskolai Főosztálya

1990

ISSN 0133-2570
Készült: 500 példányban
a Kecskeméti Tanitóképző Főiskola
Sokszorosító Részlegében

T A R T A L O M

Oldal

A PEDAGÓGUSKÉPZÉST MEGUJITÓ TÖREKVÉSEK

SZÖVÉNYI ZSOLT
osztályvezető
Müvelődési Minisztérium

REFORM, VAGY FOLYAMATOS FEJLESZTÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN[x]

A Müvelődési Minisztérium nevében köszöntöm az óvó- és tanitóképzés felsőfokúvá válásának 3o. évfordulója tiszteletére megrendezett IV. Tantárgypedagógiai Tudományos Konferencia résztvevőit.

A jubileum, az évforduló alkalmat ad arra, hogy összegyüjtsük és a szakmai nyilvánosság elé tárjuk kutatásaink, vizsgálódásaink eredményeit. Erre vállalkoznak Önök, a tudományos ülésszak előadói. A kerek évforduló egyben arra is lehetőséget teremt, hogy számot adhassunk arról, ami az elmúlt öt esztendőben az óvó- és tanitóképzés területén történt. Erre a számadásra vállalkozom a megnyitó keretében. Teszem ezt azért, mert a közhangulat által diktálva hajlamosak vagyunk az elmúlt évtizedek vagy évek sommás meg- vagy elitélésére, továbbá azért, mert az elmúlt években a közoktatást megújító hangoskodások közepette gyakran marasztalták el a pedagógust és ezzel együtt közvetve, vagy közvetlenül a pedagógusképzést is. Tehetem, és talán vállalkozhatom erre az összegző számadásra, mert öt évvel ezelőtt is az óvó- és tanitóképzés felelőse - szeretném hinni, hogy gazdája is - voltam.

Legyen ez a mai alkalom az óvó- és tanitóképzés "Mihály napja", a számadás, a megmérettetés lehetősége.

[x]Elhangzott 1989. nov. 8-án a Bajai Tantárgypedagógiai Napok megnyitóján.

A hely szellemének megfelelően Eötvös József gondolatát idézem, amely mind a köznapi munkánkban, mind most a számadáskor vezérel: ... most is azt mondom, fő és első teendő a népnevelés; mert teljes meggyőződésem, hogy a magasabb tudomány kifejlődése csak ott lehetséges, hol ezen magasabb tudomány egy művelt népnek egészséges talaján nyugszik. Nem akarom, hogy a tudomány Magyarországon mint egy karácsonyfa állittassék föl, fölékesitve mindenféle csecsebecsékkel, különben pedig arra teremtve, hogy elszáradjon; én azt akarom, hogy a fa gyökeret verjen a hazában, s erre nézve mindenekelőtt szükséges, hogy a talaj legyen előkészitve."

Erre az előkészitő munkára vállalkoznak az óvó- és tanitóképzős oktatóink és a főiskoláról kikerülő pedagógusjelöltek.

Öt évvel ezelőtt képzésünk erényének itéltem, hogy a változások mögött mindig ott érződött, kitapintható volt az óvoda, az iskola várható vagy megvalósuló mozgása. A ma kérdése, hogy az 1984-es közoktatási fejlesztési koncepció, az akkor még vitatott, majd elfogadott Oktatási Törvény kihivásaira hogyan válaszolt a képzés, mit tettek főiskolánk? Rövid válaszom: főiskolánk képzési kisérletekre, a képzés megújitására vállalkoztak.

1. A rugalmas iskolakezdés oktatáspolitikai deklarálása, az óvoda és az általános iskola kezdő szakasza közötti átmenet pedagógiai feszültségei is motiválták az óvó- és tanitóképzés tartalmi közelitésének megvalósitását.
A Jászberényi Tanitóképző Főiskola a Szarvasi Óvókép-

képző Intézettel együttmüködve a szakkollégiumi időkeretben vállalta az óvónői, valamint a tanitói felkészités inditását a nappali alapképzésben. Majd a levelező tagozaton biztositotta az óvónőknek a tanitói, a tanitónőknek az óvónői képesités megszerzését a másoddiplomás képzés keretei között.
Mig Jászberényben egy óvóképzős szemlélet nyert polgárjogot, addig Szarvason a gyakorló óvodában egy általános iskolai tanulócsoport követelt magának helyet, adott pedagógiai gyakorlóteret az oktatóknak és a jelölteknek.

A Kecskeméti - akkor még - Óvóképző Intézet radikálisabb változásra szánta el magát, és egy közös alapozású képzéssel inditva három éves időkeretben vállalta a tanitók és az óvónők képzését. A szemléleti egységen túl a két professzió különbségét tiszteletben tartva a közös képzési, tantervi struktúrát is kialakitották, és mint kecskeméti sajátosságot integrálták a képzésbe az intenziv ének-zenei nevelést. /Kezdetben a bajai képző segitségével, később pedig önálló tanitóképző főiskolává válva./

Csak az óvóképzés struktúráját érintette a Hajdubószörményi Óvóképző Intézet kisérlete, a két év nappali + egy év levelező tagozatos óvóképzést gazdagitva, nyelvi, gyermekvédelmi és gyermektorna szakkollégiumokkal. Ezt a kisérletet "ujjgyakorlatnak" is tekintettük a három éves főiskolai szintü óvóképzés megvalósitásához.

Az Oktatási Törvény deklarálta az óvodapedagógusok képzésének főiskolai szintjét és a magyar kisdedóvók képzésének 15o. évfordulóján, 1987-ben in-

ditottuk meg a három éves képzésre történő áttérést. Ma már minden intézményünk a megnövekedett idejü, főiskolai szintü óvóképzésre veszi fel a jelölteket.

Az egységes szemléletü óvó- és tanitóképzést formáló kisérletek mellett a tanitóképzés struktúráját is változtatásra, több irányú elmozdulásra, nyitásra kényszeritették a közoktatás tervezett fejlesztési irányai.
Azon a két tanárképző főiskolán, ahol egy intézményben folyik a tanitók és tanárok képzése, vállalkoztak a tanitó-tanár két szakos képzés inditására. Nyiregyházán és Szombathelyen arra kerestek választ, hogy az 1947-ben megszervezett Pedagógiai Főiskolákon vállalt nevelőképzés, a tanár és a tanitóképzés összekapcsolása, megvalósitható-e négyéves képzési időben. A tanitói alapozású kétszakos képzésben végzett jelöltek hogyan alkalmazhatók egy belsőleg differenciált kezdő és átmeneti szakaszra tagolódó általános iskolában.

Az általános iskola kezdő és átmeneti szakaszának pedagógusigényét tekintette kiinduló pontnak a Budapesti Tanitóképző Főiskola kisérlete, amely négy éves képzési idővel vállalta az új tipusú tanitók képzését.

A közoktatási változást érzékelve, de a döntést megelőzve Kaposvárott és Debrecenben a tanitó- és a gyógypedagógusképzés összekapcsolására vállalkoztak. Ma már elfogadott, hogy a sérült gyermeket nem leválasztani, hanem integrálni kell a közoktatásban. Ez a gyakorlat másfajta pedagógiai attitüdöt kiván minden pedagógustól és speciális felkészültséget, szak-

embereket az óvodában és az iskolában. A tanitóképzésben a gyógypedagógiai szakkollégium megalapozza ezt a nyitást, másoddiplomás képzés keretében - a levelező tagozaton - lehetővé válik a tanitói képesités mellé a teljes oligofrén szakos képesités megszerzése.

Az iskola környékén jelentkező közmüvelői feladatok különösen a kis településeken a pedagógust, a tanitót várják. A müvelődési központok és iskolák szerves együttesét jelentő intézményekben a közmüvelői szakkollégiumi szemléletet is meghaladó szakképesitésü tanitókat igényelnek. Ezt kivánja kielégiteni a jászberényi és az esztergomi képzési kisérlet a tanitó-közmüvelődési szakos négy éves képzési rendjével.

Az általános iskola alternativ képzési programjaként elfogadott képességfejlesztő-modell megjelent a tanitóképzésben is. A Zsolnai-kisérlet tanitói felkészitésére vállalkozott a Jászberényi Tanitóképző Főiskola.

Áttekintve a képzési kisérletek irányultságát, jogosan vetődhet fel a kérdés: mennyiben szolgálják e változások a tanitóképzés önazonosságának erősitését, hogyan érintik a pedagógusképzés rendszerét? Ez utóbbi kérdésre egyértelmü választ adhatunk. Az óvó- és tanitóképzés struktúráját is érintő fejlesztő kisérletek a hetvenes évek végére megmerevedett pedagógusképzési rendszerben megkezdték a falak lebontását, és egy többirányban nyitott képzési rendszer épitését vállalták. Miközben ez volt a szándékunk, mindig arra is kellett figyelni, hogy a vállalkozások, a megjelenő új szakpárositások ne tegyék tönkre, ne oldják fel a tanitó- vagy óvóképzés értékeit. Ezen

a ponton ismét Eötvöst idézem: "A kisdedóvó intézetek a népiskolákat nem pótolják ki azért, mert, ha például a gyermekek tiz vagy nyolc vagy kilenc éves korukig a gyermekóvodákban maradnak, csak megváltoztatják természetüket, s iskolákká válnak. S meggyőződésem szerint Magyarországon a kisdedóvodák azért nem emelkedtek nagyfokra, mert gyermekóvodák helyett iskolát akartak csinálni belőlük. A gyermekóvodákat nem lehet tanitásra alkalmazni."

Az intelem ma egyaránt szól az óvodának és az óvóképzésnek, egyben figyelmeztet az elmúlt évek óvodát iskolásitó iránytévesztéseire.

Ugy értékelem, hogy a jelzett, képzést fejlesztő kutatások, kisérletek kiinduló pontja mindig az óvodapedagógus vagy a tanitó mesterségbeli sajátosságai voltak. Az egyes kisérletek a professzióban meglévő latens, vagy adott időben felerősödő vonásokat emelték ki, tették karakterisztikusabbá, és az óvó-tanitóképzést gazdagitva, - nem összekeverve a tanitót az óvóképzéssel, vagy tanárképzéssel -, erősitették a képzés önazonosságát.

Nem kimondottan a tanitói professzió változását tükrözi a szociális gondoskodás szakemberei felkészitésének megjelenése a tanitóképzésben. Szekszárd és Esztergom kezdeményezése jelzi, hogy ez a most formáló új szakma a pedagógusképzők keretei között is vállalható, a szociális munkás vagy a szociálpedagógus képzése a pedagógusképző főiskolák képzési profilját is bővitheti.
A képzési profilok bővitése korábbi szándékaink között is szerepelt, ezen elhatározás eredményeként a

vizsgált időszakban vállalkozott az óvóképzés megszervezésére Kaposvár, Szekszárd, Zsámbék, Esztergom, Baja és Nyiregyháza.
Kompromisszumok eredményeként bővült a tanitóképzők intézményhálózata a Békéscsabai Tagozattal és integrálódott a Soproni Óvóképző a Győri Tanitóképzőhöz és a Hajduböszörményi Óvóképző a Debreceni Főiskolához. A hálózatnak ezt a tipusú fejlesztését ma még nem nyilvánithatjuk eredménynek, egyelőre az integráció formális elemei dominálnak, egyelőre mindannyian inkább csak a feszültségeket érezzük. Megitélésem szerint sürgősen kell változtatni a képzés menetét akadályozó, az együttélést nehezitő pontokon, higgadtan értékelni kell az együttmüködés milyenségét, jövőbeni esélyeit és annak alapján kell majd dönteni a változtatásról.

Leltárszerüen, de rendszerezve ezek voltak az elmúlt öt esztendőben a képzés struktúráját, a kapacitást és a hálózatot érintő változások. A jelzett képzési kisérletek, változások pezsdülést hoztak a képzésbe, a koncepciók kidolgozásával, az új feladatok rendszerbe illesztésével, a képzés gyakorlatával nagyon sok oktatót vonzottak. A tervezési, szervezési feladatok, de a felkészités is új távlatokat jelentettek, és nyugalmi állapotából kimozditották az óvó- és tanitóképzőket. Egy-egy lefutott képzési ciklus még csak a jó megerősitését, a rossz elvetését, megváltoztatását igazolta. Az igazi visszajelzést a végzett hallgatók beválása adhatja meg.

Az elkövetkezendő években kell a fejlesztő kutatásokat, kisérleteket elemezni, értékelni és tudományos igénnyel feldolgozni, s az ötödik tantárgypedagógiai konferencián talán majd népesebb szekció

fogja vitatni e kisérleti szakasz pedagógiai értékeit. eredményeit.
Egy értékre azonban már most szeretnék rámutatni. E strukturális változások minden esetben egy adott intézmény kezdeményezésére indultak, és mint kipróbált modellek nem törekedtek kizárólagosságra. Egyetlen egy kezdeményezést sem kiáltottak ki egyedül üvözitőnek, de lehetővé tették a szélesebbkörü megismerésüket, eredményeik átvételét, gondolataik adaptálását. Az ilyen tipusú, nyitott, toleráns fejlesztő magatartás garantálhatja a jövőben is a pedagógusképzés megújulását.

2. A látványos strukturális változások mellett szólni kell egy csendesebb, de legalább ilyen sokirányú változásról - lehet, hogy csendes reformról - amely a képzési tartalmakat, a tanterveket és a programokat és bizonyos mértékben az oktatásszervezés kérdését is érintette.

Az 1984-ben elkezdett tantervi munkálatok egy rugalmas kerettanterv célkitüzésével indultak, 1986-ra az intézményi autonómiát tiszteletben tartó tantervi irányelv került jóváhagyásra.
Uj tipusú képzés-szabályozás első lépéseit tettük meg a központi tantervi irányelvek és a helyi intézményi tantervek készitésével.

Az oktatói önállóságnak, az intézményi sajátosságoknak a helyi tantervekben kellett, illetve kell megjelenni.
A helyi tantervek viszont az intézményekben igénylik az oktatókból-hallgatókból és közoktatási szakemberekből álló tantervfejlesztő munkacsoportok müködését.

E testületek folyamatos müködése egyúttal a képzés folyamatos kontrollálását, a szükséges korrekciók időbeni megvalósitását teszik lehetővé. A kötöttségek oldásában még csak elindultunk, de máris elhangzanak a figyelmeztetések: milyen mértékü lehet az intézményi programok közötti eltérés, hogy ez még garantálja a különböző képzési helyek tanitói és óvónői diplomáinak egyenértéküségét.

A sokat emlegetett, kimenet felőli szabályozásban, az államvizsga követelményeiben, az óvodapedagógus és tanitói képesités követelményeiben kell az egységet erősiteni, és a hozzá vezető út módszereiben, tartalmában kell az intézményi szabadságot biztositani. Ebben a folyamatban elengedhetetlen, hogy az óvó- és tanitóképzők egymás munkáját is ismerjék. Az újtipusú képzés-irányitásban a tantervi önállóság keretei már érzékelhetők az intézményi gyakorlatban, de még nincs értékelhető mozgás a képzési tartalmak, a programok megújitásában, a tanszékekre koncentrálódó tartalom-fejlesztésében.

Az új tantervek egyértelmüen a tanitói, óvónői alapképzés erősitését vállalták, a visszajelzések szerint ezt valósitják meg. Túl vannak intézményeink az intenziv továbbképzés első élményein, a gyakorló pedagógusoktól pozitiv megerősitést kaptunk. Ez további ösztönzést adhat ahhoz, hogy most már az intenziv továbbképzés mellett - a helyi igényeknek megfelelően - tovább- vagy kiegészitő képzési rendszer kialakuljon az óvó- és tanitóképzőkben. A képzők és a közoktatás új minőségü kapcsolatát jelzi az óvónői kiskönyvtár mellett a tanitók kézikönyve sorozatának inditása. Az önállóságot, autonómiát, az alternativitást hangsúlyo-

zó közoktatási gyakorlat formálói és terjesztői lehetnek a kézikönyvek, általuk a képzők oktatói.

Az új tantervek mindenütt a gyakorlati képzés mennyiségi növelésére és új struktúrájának bevezetésére vállalkoztak.
A megvalósulás mikéntjét az intézményi lehetőségek határozzák meg, ill. néhány helyütt korlátozzák. A gyakorló iskolák és a külső gyakorlóhelyek környékén az elmúlt években jelentkező - elsősorban anyagi természetü - feszültségek több intézményben gátolják a gyakorlati képzés fejlesztését.

Az új képzési rendben a szakkollégiumok, illetve a szakkollégiumi képzési szemlélet alapvető változáson megy keresztül. A szakkollégiumok körének bővitése, képzési részarányuk csökkenése, az alternativitást biztositó képzési formaként történő értékelése és a választhatóság szabaddá tétele - megitélésünk szerint - a minőségi tanitóképzést szolgálja. Ugyanakkor a szabad választhatóság újabb feladatokat - elsősorban oktatásszervezési feladatokat - jelent, és más fajta viszonyulást igényel az oktatóktól, a tanszékektől. Egy-két éven belül a tanszékek minősitését fogja jelezni a szakkollégiumot választók száma. Fontos feladatnak tartom, hogy a most már intézményi hatáskörben meghirdethető szakkollégiumokról tájékoztassák egymást az intézmények, ezzel is segitsék egymást a képzés fejlesztésében.

Lényeges változást, minőségi változást jelent a szakdolgozat védését középpontba állitó új tipusú államvizsga. Az államvizsga minősitő és képesitő funkcióját kell beteljesiteni a szakdolgozat védésével, a

kaposolódó komplex tételekkel.
Az új struktúra új minőséget jelenthet: az államvizsga ebben az új szemléletben nem egy vizsga a sok közül, hanem a tanitói, óvodapedagógusi felkészültségről számot adó, leadó alkalom.

A tartalmi változások, az alapképzés strukturális változásai, az intézményhálózat és a képzési profilok bővülése jelzik, hogy az óvó- és tanitóképzés területén az elmúlt öt esztendőben jelentős változások történtek. E változásoknak, az intézmények vállalásainak értékét növelik, azok a körülmények, amelyek között megszülettek. Ezek sorából ki kell emelni azokat a nyomasztó mennyiségi terheket, amelyeket az óvó- és tanitóképzők az elmúlt időszakban is vállaltak: 14 ezer tanitói és 8 ezer óvónői diplomát adtak ki.
Bár a pedagógusképző intézményeket elkerülték a pénzügyi restrikciós lépések, de az infláció mértékétől elmaradó müködési költségek, az elhúzódó és elmaradó beruházások, felújitások és fejlesztések nem teremtettek kedvező lehetőséget a képzést megújitó munkákhoz.

Gondnak éreztük és érzem ma is, hogy a közoktatás tervezett változásai, ezek tartalmi és strukturális készültségi szintje nem adott kellően biztonságos alapot a képzésfejlesztő munkához.

Az intézmények közéletében a demokrácia, a nyilvánosság alakuló formái, a radikalizálódó hallgatóság, a felgyorsult társadalmi-politikai változások rendkivül nagy körültekintést, pedagógiai érettséget igényeltek az intézmények vezetőitől, testületeitől.

Mindezeket összevetve válik számunkra értékesebbé az óvó- és tanitóképző főiskolák innovativitása, fejlesztő magatartása. A nem kedvező körülmények között - érezve a közoktatás igényét, a képzésfejlesztés belső szükségletét - olyan fejlesztő magatartás alakult ki, amely a jövőre nézve is garancia.

Támogattuk és továbbra is támogatjuk a helyi kezdeményezéseket, megismerjük és megismertetjük azokat a társintézményekkel, azt szeretnénk elérni, hogy a jó példa vonzerejével hassanak ezek a kezdeményezések.
Kivánatos, hogy a folyamatos fejlesztés nem egy felülről vezérelt folyamat legyen, hanem a pontosan érzékelt szükséglet és a lehetőségek összhangját megteremtő intézményi vállalkozás. S hogy egy-egy változás reform értékü-e, ezt a gyakorlat, a közoktatás igazolja majd vissza.
Bízom abban, hogy az óvó- és tanitóképzés lényegét jelző, módszertan-orientált szaktudományi felkészités jelenlévő képviselői a szekcióüléseken a jelzett minőségelvü-fejlesztés "csendes reformjáról" adnak számot és győzik meg a hallgatóságot.

HUNYADY GYÖRGYNÉ
főigazgató
Budapesti Tanitóképző Főiskola

IRÁNYELVEK - TAPASZTALATOK
/Tanterv a tanitóképző főiskolákon 1986-1989/

1986 tavaszán a Müvelődési Minisztérium által felkért szakmai bizottság - több éves előkészitő munka után - tantervi irányelveket dolgozott ki a tanitóképző főiskolák számára[1]. Ez a dokumentum lényegesen különbözött a korábbi tantervektől, amenynyiben csak a képzés kereteit kivánta meghatározni /azaz a képzés célját és alapelveit, az összóraszámot, az egyes tantárgycsoportok százalékos arányát a képzés egész folyamatában, a maximált vizsgaszámot, az államvizsga és az oklevél követelményeit/. A curriculum egyéb vonatkozásainak kidolgozását az intézményekre bizta. Az új tantervek alapján az 1986-87-es tanévben kezdődött meg az oktatás. Ugyanakkor alakult meg a Tanitóképzők Tantervfejlesztő Bizottsága, amely vállalta az Irányelvek /illetve a tantervek/ megvalósitása tapasztalatainak folyamatos összegyüjtését, elemzését; ajánlások kidolgozásával kisérletet tett a képzők oktatási munkájának kivánatos mértékü összehangolására, s három év múlva /a hallgatókkal és oktatókkal történő széles körü konzultációk után/ javasolta az Irányelvek módositását.

Az alábbiakban - támaszkodva a bizottság munkájára - két szempontból értékeljük az elmúlt képzési ciklust: A/ a tantevi irányelvek milyen átfogó hatást gyakorolt az intézmények /oktató/ munká-

jára; B/ milyen mértékig valósultak meg az irányelvek konkrét célkitüzései az első teljes képzési periódusban.

A/ Az Irányelvek mindenekelőtt szemléletbeli változást igényelt s lassacskán kényszeritett ki az egyes főiskolákon. Az évtizedeken keresztül megszokott, erősen centralizált oktatásirányitás az intézmények oktatómunkáját nagymértékben a kötelező központi tanterv révén befolyásolta. /A központi tantervek nem azonos mértékben érvényesitették a központi akaratot a különböző felsőoktatási intézménytipusokban, de a tanitóképzés, mint kifejezetten szakképzésre irányuló, rövid oktatási idejü intézmény, mindenkor meglehetősen következetesen ragaszkodott a tantervhez./ Az Irányelvek imént röviden jellemzett keret-jellege többé nem tette lehetővé a főiskolák számára a tanterv mechanikus alkalmazását, hanem a főiskolai tanácsok által jóváhagyott helyi tantervek kidolgozását tette szükségessé.[2] Ez mindenképpen az intézményi önállóságot igényelte és fokozta, s főiskolák munkájára nézve kettős pozitivummal járt: Egyfelől a tantervek kialakitásában sokan, a közvetlenül érintett oktatók és hallgatók közül egyre többen vettek részt, tehát nőtt az oktatók felelőssége is a képzés egészéért, ily módon az irányelvek hasznos eszköznek bizonyult a szakterületi elfogultsagok leküzdésében; másfelől lehetővé vált a permanens korrekció, a regionális igényekhez, szükségletekhez való friss,rugalmas igazodás, a hibás lépések viszonylagos gyors kiküszöbölése a belépő újabb évfolyamok tantervében. Ugyanakkor az évről évre ismétlődő tantervfejlesztő munkálat nagy terhet jelent az oktatóknak, újból és újból fellazitja a stabilitás és a folyamatos fejlesztés szem-

beállitásából fakadó vitákat /Békéscsaba,Budapest,Esztergom, Szekszárd/.[3] Olykor bizonytalanná, labilissá teszi a hallgatókkal szemben támasztott követelményeket; párhuzamosan együttél ugyanarra a szakra több tantervi változat, amitől az oktatás bonyolulttá válik, vagy arra készteti a tanácsokat, hogy a tanterven végrehajtott szükséges korrekciókat ne csak az új első évesek tantervében, hanem egyidejüleg, a képzés logikáját veszélyeztető módon érvényesitsék valamennyi évfolyamon.[4]

Az intézményi önállóságot azonban végsősoron valamennyi intézmény örömmel fogadta, s fokozatosan egyre határozottabban élt is vele. Igy mára valóban valamennyi tanitóképző főiskolán többé-kevésbé eltérő tanterv szerint tanitanak. Felmerült tehát az a kérdés, hogy a differenciálódás mellett szükséges-e, s ha igen, milyen mértékig a képzés egységét megőrizni intézménytipusunkban. A főiskolák képviselői igen eltérően vélekednek erről. Vannak, akik úgy vélik, még nincsen igazi áttörés, a központi irányitás él olyan területeken is, ahol az már felesleges /Szekszárd/, mások szerint a tantervi tarkaság önmagában is jelzi az intézmények egyediségét, ami olykor nehezíti a hallgatók átlépését a főiskolák között. Félő, hogy az Irányelvek követelményrendszere jelenlegi formájában nem ad alég biztositékot a diplomák egyenértéküségére nézve /Budapest/. Mindenesetre megállapitható, hogy az évek során a legradikálisabban Zsámbékon és Esztergomban változtattak a tanterven, mindkét esetben a deklarált cél az alapképzés erősitése és a hallgatói terhek csökkenése volt.

Uj jelenség a tanitóképzőkben - ami csak köz-

vetve függ össze a tantervi kérdésekkel - a képzési profil bővitésére való törekvés. Az intézmények kisebb csoportja a tanitó- és óvóképzésen belül maradva nyit meg újabb képzési irányokat /pl. a "képességfejlesztő" tanitóképzés /Jászberény/, tartalmilag megújitott négyéves képzés, /Budapest/; mások /Szekszárd, Kaposvár, Baja, Esztergom, Zsámbék, Debrecen/ a tanitóképzéshez szorosabban vagy lazábban kapcsolható más szakterületeken inditanak képzést /pl. szociális munkás, népmüvelés-, idegennyelvi szakos tanárképzés/. Nem feladatunk természetesen e törekvések értékelése, amint annak mérlegelése sem, hogy ezek a törekvések milyen mértékig fakadnak a belső kapacitások lekötésének illetve a regionális szakemberszükséglet kielégitésének igényéből. Pusztán azért tartjuk fontosnak megemliteni, mert a tárgyalt időszak jellegzetes fejleménye a főiskolákon, s a megvalósitás eszköze /olykor az új képzési irány kialakitásának trójai falova/ gyakran a szakkollégium volt. Ez pedig már tantervi kérdés. Az Irányelvek e tekintetben lényegében változatlanul hagyta a tanitóképzőkben az 1976-os tantervvel kialakult helyzetet: az alapképzés mellett a kötelezően választott szakkollégium nyújt specializálódási lehetőséget a hallgatók számára. Ám a szakkollégiumok is kétfélék: egyikük valóban csupán a tanitói munka valamely területén ad mélyebb ismereteket, nagyobb gyakorlatot, másik tipusuk viszont vagy a tanári képesités irányába tett egy fél lépést /vö. pl. idegennyelv tanitása vagy környezetismeret tanitása a felsőtagozatban/ vagy más szakmákra képesitett /vö. könyvtár és közmüvelődési szakkollégium/.

A szakkollégiumoknak ez utóbbi változata szolgált mintául és keretül /nem utolsósorban kényszerüen magas óraszámával/ az új képzési irányok kidolgozásakor. Az igényes képzési forma térhóditása természetesen feszültségekkel is járt, egyebek között a hallgatói terhek növekedésével, ezzel - megitélésem szerint - jelentősen hozzájárult annak az álláspontnak a megerősödéséhez, hogy a szakkollégiumi képzéssel járó többletterhek vállalása - az előnyök tudatában - csakis teljesen önkéntes lehet.

B/ Az 1986-os tantervi irányelvek illetve az annak alapján kialakitott tantervek konkrét értékelése az eredeti célokhoz viszonyitva végezhető el. Elemzésünkben megpróbáltuk áttekinteni, hogy az Irányelvekben megfogalmazott alapelvek és célok milyen mértékben érvényesültek az első képzési periódusban.

1. Az Irányelvek legfontosabb törekvése az alapképzés megerősitése volt. Éppen ezért "új" tanitóeszményre[5] alapozott: célul tüzte ki a tanitójelöltek felkészitését valamennyi tanitói feladat /ennek részeként valamennyi tantárgy tanitásának/ ellátására.

A közoktatás egyértelmüen visszaigazolta ezt a szándékot. Az érvek között szerepelt hivatkozás a közoktatás fejlesztési törekvések azon vonulatára, amelyek az alsó tagozatot egységesebb szakasznak kezelik, amelyben - a kisiskolások pszichológiai sajátosságaihoz igazodva - egyetlen pedagógus osztja be a korábbinál sokkal kötetlenebbül a gyerekek idejét, tevékenységeit, s ahol nem mindig bomlanak mereven szét tantárgyakra a feldolgozandó müveltségi elemek. Munkaerőgazdálkodási érvek is szóltak a minden tanitói fela-

datra egyaránt felkészült tanitó képzése mellett.

Ugyanakkor tény, hogy ennek a célkitüzésnek a realizálása a hallgatók megterhelését, a rájuk zúduló követelményeket megnövelte; s a valamennyi tantárgy tanitására történő felkészités miatt egyes esetekben az elviselhetetlenségig fokozódott a gyakorló intézmények munkája /Baja, Budapest/.

Az alapképzés megerősitését szolgálta természetesen a tantárgyak tartalmi megújitása[6].

Ezen a téren kisebb elszánások müködtek. Sok esetben szinte változatlan tananyagot próbáltak az intézmények az új keretek között elhelyezni. /Legrészletesebben Esztergomban elemezték ezt a kérdést. Rámutattak számos fontos részletre is. Arra például, hogy a programok cél- és feladat-meghatározásaiban általában szerepel a pedagógiai gyakorlat igénye, de ez kevéssé realizálódott; a közoktatásban megjelentek az alternativ programok, a képzés azonban elég nehézkesen és ellentmondásosan reagált, véleményük szerint a főiskola elsősorban a 3-4. osztályra készit fel, az 1-2. osztályban szükséges integrált tantárgyi szemléletet kialakitását elnagyolja./

Alighanem egyetérthetünk a Szekszárdon megfogalmazott értékeléssel, ami szerint a tantárgyak megújitása "a leghomályosabb pont", az intézményi kezdeményezések e tekintetben nem elég bátrak, inkább szaktárgyi struktúrát, mintsem tartalmat módositanak.

Megitélésünk szerint az itt sommásan jellemzett helyzet változtatása nem lehet egy-egy főiskola belső ügye. Kétségtelen, a tanterv /igy annak tartalma is/

az intézmény hatásköre. Az természetesen érthető, hogy a főiskolai tanácsok nem vindikálják maguknak a szakmai véleményezés jogát, tehát csupán a tanterv kereteiről, az ellenőrzés módjáról és idői elosztásáról döntenek. Igy tehát végeredményben a főiskolák egyes tanszékeinek felelősségére, szakmai kompetenciájára van bizva, hogy mit tanitanak. Anélkül, hogy kétségbevonnánk a tanszékeken felhalmozódó szakmai tapasztalatokat, bizonyosak lehetünk abban, hogy a főiskolák feltételei e tekintetben is nagyon egyenetlenek: nehezen képzelhető el, hogy valamennyi intézményben valamennyi tárgy tantervi kimunkálására vállalkozó szakemberek dolgoznának. Ezért nélkülözhetetlennek tartjuk továbbra is az intézményközi, szervezett szakmai kooperációt. Ugy tünik, hogy a korábbi bizottsági keretek elutasitása, kiüresedése után megindult egy többé-kevésbé spontán folyamat a szakmai horizontális szerveződések kialakitására, s az egyes szakterületek képviselői változatos formákban tömörülnek, s igy vállalják a tantárgyi megújitás feladatait is. /Példa erre a magyar nyelvi és irodalmi tanszékek vezetőinek rendszeres konzultációja; a vizuális neveléssel foglalkozók egyesülete stb./

A középiskolai tananyag <u>újratanitásának elkerülése</u> - megvalósithatatlan törekvése maradt az Irányelveknek.

A probléma igen régi keletü. A tanitóképzés összetett jellege miatt a hallgatóknak sokféle szaktudományos ismeretre van szüksége. Kétségtelenül több esetben elegendő lenne a jó szinvonalon elsajátitott és birtokolt gimnáziumi tananyag. De a tanitóképzőbe jelentkező hallgatók nem elhanyagolható hányada különböző

tipusú szakközépiskolából érkezik, s azokban néhol a természettudományos képzés /pl. kémia, földrajz stb./ igen korlátozott, másutt ninos elegendő idő a közismereti tárgyakra, ezért pl. fejletlenebb anyanyelvi készségekkel érkeznek onnan a jelöltek. /Természetesen a helyzetet nem könnyiti meg, hogy a pályák s a rájuk felkészitő felsőoktatási intézmények presztizs-viszonyai miatt a tanitóképzőbe jelentkezők egy része az alacsonyabb szinvonalon teljesitő középiskolások köréből kerül ki./ Az újratanitás tehát kényszerü folyamat, de mérhetetlenül hátrányos: hallgatót - oktatót túlterhelő, időrabló, az intézményt némiképp visszahúzó, "középiskolásitó" feladat. Elkerülésének lett volna eszköze a pótlási kötelezettség /amelyet az Irányelvek a továbbhaladási lehetőség feltételeként szabott meg/. Ez a törekvés azonban teljes mértékben megbukott /Szekszárd, Budapest/. Oka kettős lehet: egyfelől sokan középiskolás elemnek érezték a felsőfokú képzésben, s mint ilyet, eleve elháritották; másfelől bizonyos tantárgyakban nem végezték el azt a szükséges elemző munkát, amelynek alapján kijelölhető lett volna pontosan az a középiskolai tanulmányoktól elvárható tudás, amelyhez képest célszerü felépiteni a főiskolai tananyagot. /Ahol mégis müködik bizonyos tárgyakból a pótlási kötelezettség szisztémája, ott sem az Irányelvek hatására alakult ki./

2. Az Irányelvek jelentősen <u>növelte a gyakorlati képzés súlyát</u> a képzésben, s ehhez még is teremtette a tágabb idői kereteket.

Az intézmények egybehangzó véleménye szerint az Irányelvek koncepciója e tekintetben feltétlenül meg-

erősitendő. Azok a főiskolák, amelyekben a szükséges feltételek is rendelkezésre álltak /Szekszárd, Békéscsaba, Szombathely, Nyiregyháza/, egyértelmü sikerről számolnak be. Ugyanakkor a hároméves periódus legkritikusabb kérdésévé vált a gyakorlati képzés szükségletei és tényleges feltételei közötti már-már áthidalhatatlan szakadék. Kétségtelen, hogy az érintett intézmények az indulás pillanatában is tisztában voltak akkori lehetőségeik elégtelenségével, de 1986-ban még reális esélynek tünt a képzés harmadik esztendejére a szükséges feltételek biztositása. Ez végülis nem sikerült, ezért nem lehet egyértelmüen elháritani azt a gondolatot sem, hogy - kényszerből - a jövőben csökkenteni kell a gyakorlati képzés arányát a tanitóképzésben. Ezt természetesen egyik intézmény sem szeretné, de a közeljövő nem biztató túlzottan. Időről időre felmerül ugyanis a nagyon költségigényes gyakorlati képzés finanszirozásának problémája /a gyakorló iskolai pedagógusok szükséges kiemelt bérezésének megoldatlansága, a külső iskolákban képzésre vállalkozó pedagógusok körének szükülése anyagi és egyéb okokból, a jelenlegi közös finanszirozás - közoktatás a tanácsok révén, felsőoktatás intézményein keresztül - feszültségei/. Mindez a mindenki által ismert gazdasági helyzetben nehezen oldható meg. Mégsem hisszük, hogy e gondok felszámolásához, a képzés kivánatos minőségi javitásához érdemben hozzájárulnának azok az elképzelések, amelyek a szükségből elvet kovácsolva a gyakorló iskolák megszüntetését és/vagy a lényegében kontroll nélküli, a nappali képzési időt megröviditő - gyakorló év - bevezetését célozzák. A Tanitóképzős Tantervfejlesztő Bizottság véleménye szerint a gyakorlati képzés döntő fontosságú eleme a tanitóképzésnek, a tantervi i-

rányelvek erre vonatkozó koncepciója megőrzendő. Megvalósitása azonban azon múlik, hogy a müvelődési kormányzat - kooperálva a helyi önkormányzati szervekkel képes-e megszüntetni az intézmények többségében kialakult krizishelyzetet, meg tudja-e teremteni a finanszirozásnak olyan egységes rendszerét, amelyben a fokozott terhelést vállaló gyakorló iskolákban valóban a legjobbakat lehet foglalkoztatni, s a nem laboratóriumi körülmények között, de magasszinvonalon dolgozó pedagógusok körében kellő számú önkéntes résztvevő érdeme szerint honorálható. Ezen a minimális feltételnek tekintett alapon viszont továbbfejleszthető és fejlesztendő is a pedagógusképzésben a gyakorlati képzés, s fontos szerephez juthat az összefüggő, irányitott és kontrollált gyakorló év vagy félév is.

A tantervi irányelvek a gyakorlati képzés fejlesztésére számos egyéb, részlet-javaslatot is tett. Ezek közül máris nagyon pozitiv hatású az egész képzésre nézve a tantárgypedagógusok és a neveléstudományi szakemberek intenzivebb bekapcsolódása a csoportos tanitási gyakorlatok vezetésébe; több intézményben kisérletet tettek az elméleti és gyakorlati képzés párhuzamosságának kiiktatására; egyelőre még kevés helyen tudták érdemben biztositani az egyéni iskolai gyakorlat során az óvodai és a felsőtagozatos tapasztalatokat, s szinte sehol sem volt mód az un. pedagógiai vezető /mentor/ beállitására, akinek munkaköri kötelessége /s órarendben biztositott lehetősége/ lenne egy-egy csoport gyakorlati képzésének folyamatos figyelemmel kisérése. /kivételt talán csak az esztergomi főiskola jelent, ahol az idei, 1989-90-es tanévtől kezdve müködnek csoportvezetők heti két órában a fenti szerepkörrel./

3. Az Irányelvek újító-fejlesztő törekvései között hangsúlyozottan szerepelt a fakultativitás növelése, annak kereteit - ha nem is kizárólag, de döntően - az alapképzésen kivül jelölte ki. Ebben a kérdésben messzebbre jutottunk, mint az Irányelvek megjelenésekor gondoltuk. Az okok kétségtelenül a felsőoktatásban bekövetkező változásokban, a tanszabadság követelésében keresendők. A választási lehetőségek elsősorban az alábbi három területen jelentkeztek:

a/ Az Irányelvek kötelezően választható sávot javasolt a tantervekben, melynek egy részét már akkor a marxizmus-leninizmus tárgyak kínálatának bővitésére szánta. Azóta szinte valamennyi intézményben kibővült a kötelezően választható stúdiumokat hirdető tanszékek köre: minden tanszék hirdethet választható stúdiumokat Baján; az Ének-zene, a Neveléstudományi- és Társadalomtudományi tanszékek Esztergomban; a filozófiatörténeten kivül nagy kínálatból teljes választási szabadság van a társadalomtudományi tantárgyakban Budapesten, s valamennyi intézményben megnőtt a kötelezően választható sávon felül kínált fakultativ foglalkozások száma.

b/ 1988-ban a felsőoktatási miniszterhelyettes leirata egyértelmüvé tette, hogy a felsőoktatási intézményekben 1992-ig át kell térni a szabad választáson alapuló idegennyelv oktatására. Addig egyedi engedély alapján - ha feltételeik biztositottak - indithatják az intézmények az új tipusú nyelvi képzést. A müvelődési miniszter bejelentése 1989-ben az orosz nyelv kötelező jellegének megszüntetéséről óriásivá növelte a hallgatói nyomást a tanitóképző intézetekben is az élő nyugati nyelvek tanulása iránt. Ezért

több intézmény már az idei tanévben részlegesen vagy teljesen áttért a szabad nyelvválasztásra. Az orosz mellett elsősorban német és angol nyelvet tanulnak az óvó- és tanitóképzősök /Zsámbékon, Baján, Budapesten, Esztergomban, Szombathelyen, Nyiregyházán, Sárospatakon/.

o/ A hallgatói tanszabadságot erősitette a tanitóképzésben az Irányelvek 1989. júniusi módositása, amelynek alapján már az 1989/9o-es tanévben megszünt a tanitójelöltek számára a kötelező szakkollégium-választás. Több intézmény /Esztergom, Kaposvár, Sárospatak/ már élt is ezzel a lehetőséggel, mások /pl. Budapest/ egy tanévet szánnak az átállás előkészitésére.

A tantervfejlesztő bizottság a tanév folyamán összegyüjti az elképzeléseket és a kezdeti tapasztalatokat, s megpróbál ajánlást kidolgozni az intézmények számára. Olyan kérdésekben például, hogy hogyan célszerü a választást lebonyolitani; milyen munkaerőgazdálkodási problémákat idézhet elő ez a helyzet a tanszékeken;
hogyan alakulhat ki versenyhelyzet a tanszékek között;
mi történjék a szakkollégiumot nem választó hallgatók esetében a felszabaduló óraszámmal;
megkezdett szakkollégiumi tanulmányok abbahagyhatók-e;
milyen tipusú szakkollégiumokat lehet/érdemes inditani;
van-e minimális létszámhatára a szakkollégiumi csoportoknak;
hogyan célszerü gazdálkodni a képzési idővel és igy tovább.

4. Az irányelvek célul tüzte ki a vizsgarend megújitását, a vizsgák számának csökkentését s új vizsgaformák /pl. közös pedagógia-pszichológia szigorlat/ kialakitását.

A vizsgaszámok csökkentését általában elfogadták az intézmények, ám az Irányelvek kötelező előirásait vitatják vagy vita nélkül megváltoztatják. /Vö. pl. Esztergom, ahol meg kivánják szüntetni a zárótanitás osztályzását; Zsámbékon külön szigorlatot tartanak pedagógiából, pszichológiából, ezzel megnövelték a szigorlatok számát; Szombathelyen és Nyiregyházán időben és szervezésben elválasztották egymástól a szakdolgozat védését és az államvizsgát./

Az Irányelvek - a kimeneti szabályozás elvének megfelelően - nagy hangsúlyt helyezett az államvizsga megújitására. Az intézmények részletesen elemezték az első alkalom tapasztalatait. A vizsgák meggyőzőek voltak: e forma alkalmasabb a tanitójelöltek pályára való felkészültségének megitélésére. A szakdolgozat védése pozitiv hatást gyakorolt részben a szakdolgozatok szinvonalára, részben a vizsgafeszültségek oldására. Számos részletkérdés azonban további megfontolást igényel: növelendő az államvizsga valódi komplexitása /olykor a pedagógiai-pszichológiai ismeretanyag pusztán függelékként jelent meg; célszerü a tantárgypedagógiai tételek átdolgozása, ezzel illetve a vizsgáztatás technikájának a továbbfejlesztésével elkerülhető a tantárgypedagógiai kollokviumok puszta megismétlése /Szombathely, Sárospatak, Kaposvár/; megfontolandó a segédeszközök használatának engedélyezése; egységesitendők a védés szempontjai; számos javaslat született a szakdolgozat és a védés minősitésé-

nek összekapcsolására is. Az új tipusú államvizsgának jelentős visszahatása lesz a képzésre: a tantárgypedagógia és a neveléstudomány szükséges közeledésére, a különböző tudáselemek integrálására és a szakdolgozatok szinvonalára.

5. Az Irányelvek kidolgozásakor fontos célnak tekintettük a hallgatói önálló tanulási képesség fejlesztését, a felsőoktatásban nélkülözhetetlen hallgatói önálló munkának a növelését intézménytipusunkban. Bizonyos módon tantervi kényszeritő elemeket is igyekeztünk beépiteni: a hallgatói választás lehetőségének fokozását a tanulmányok végzésében; egyes ismeretkörök órán kivüli feldolgozását igényelve /oktatástechnika, állampolgári ismeretek/; az önálló tanulási képesség fejlesztését is szolgálta volna a Bevezetés a felsőoktatásba c. stúdium, s végül ösztönöztünk az egyes tantárgyak anyagának feldolgozásában a fokozott hallgatói önállóság kikényszeritésére.

Meg kell állapitani, ezen az alapvetően fontos területen nagyon kevés eredményt értünk el. Ennek okai a szemléletmódban és a feltételek hiányában keresendők. Az intézményekben alig-alig fogadták el az olyan követelmények létét, amelyekhez csupán konzultációt, de nem órarendbe illesztett tanórát rendeltünk. Eléggé általánosnak mondható ma még, hogy az oktatók kevéssé akarnak vagy tudnak támaszkodni a hallgatók önálló ismeretfeldolgozó munkájára. Másfelől, még mindig túlszabályozottnak érzik a képzést /Szekszárd/, s tény, hogy a hallgatói kötelező óraszámok magasak, ezért idő is alig áll rendelkezésre az önálló munkára. Mindössze öt olyan intézményről tudunk /Budapest, Esztergom, Kaposvár, Szombathely, Zsámbék/, amelyek-

ben - arányosan vagy egyes tantárgycsoportokban - jelentősen csökkentették az óraszámokat.

Összegezésül megállapithatjuk, hogy az Irányelvek több vonatkozásban hozzájárult a tanitóképzés fejlesztéséhez.[7] Mindenekelőtt az önálló intézményi felelősség és lehetőség megteremtésével az oktatók szemléletének formálásához, a főiskolákon belüli fejlesztési törekvések kikristályosodásához. Megitélésünk szerint ennek a szemléletnek és a helyi tantervkészités gyakorlatának a megerősödése vezethet majd a hallgatók érdemi bekapcsolódásához: akár közvetlen érdekeik sikeres képviselőiként, akár - a választási lehetőségek növekedésével - az egyéni tanrendek kialakitóiként. Az Irányelvek hatására karakteresebbé váltak a gyakorlati képzés feszültségei: világossá vált, hogy itt a képzésnek minden más részleténél közvetlenebbül függ össze a minőség növelése és a feltételek javitása; a kormányzatnak le kell szürnie azt a tanulságot, hogy a pedagógusképzésben a gyakorlati képzés feltételeinek megteremtését legalább olyan súllyal kell kezelnie, mint a természettudományos vagy a müszaki képzésben a müszerezettség problémáját. Végül az Irányelvek kellően rugalmas keretnek tünik ahhoz, hogy rajta keresztül a müvelődési kormányzat az oklevelek hazai és külföldi ekvivalenciája érdekében a szükséges mértékü összehangolást az intézménytipuson belül elvégezze

JEGYZETEK

1. A Tanitóképzés tantervi irányelvei. Müvelődési Minisztérium 1987.

2. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy a tantervi irányelveket készitő munkabizottság elkészitett egy tantervi ajánlást is, amely az Irányelvekkel egybekötve jelent meg. /i.m.3o./ Feltehetően a korábbi sokéves gyakorlat utóhatásaként az intézmények ezt az ajánlást tekintették "a" tantervnek, sok esetben követték és szaktárgyi szempontból ellenezték. Mindez gátolta a valóban önálló, helyi tantervek megalkotásának folyamatát, s felesleges kötöttségeket teremtett vagy hagyott érintetlenül még hosszú éveken keresztül a képzésben.

3. A továbbiakban az intézmények /és tagozataik/ székhelyének megjelölésével utalunk a megfogalmazott vélemény forrására vagy a főiskolák közötti nézetazonosságra.

4. A társadalmi-politikai változásokkal összefüggő módosulások esetében nem is történhetett másként: az átalakuló társadalomtudományi tantárgystruktúra és a szabad idegennyelv-választás egyidejü érvényesitésének csak a személyi feltételek hiánya szabhatott korlátot.

5. Természetesen ez a tanitóeszmény csak az Irányelveket közvetlenül megelőző periódusokkal összevetve nevezhető újnak, hiszen a magyar tanitóképzés kialakulásától kezdve az 197o-es évek közepéig mindenkor a teljes tanitói szerepkörre való felkészitést tartotta feladatának.
/Vö: Bollókné dr. Panyik Ilona: A magyar tanitóképzés tantervtörténeti előzményei... = A tartal-

milag megújitott, négyéves tanitóképzés. Kézirat Bp. 1988. 15o-197./

6. Az Irányelvek kidolgozásának periódusában az MM Tanitóképzős Szakbizottsága szakmai bizottsági rendszere segitségével létrehozott egy e képzés tartalmára vonatkozó programtervezetet. /A tanitóképző főiskolák tanterve /Tervezet/ Bp. 1986. 18o. oldal/ Csak sajnálhatjuk, hogy ennek alapos szakmai kritikája helyett félreértelmezéseken alapuló egyoldalú birálatban volt része a közoktatás minisztériumi és kutatóintézeti hálózatában. Az intézményi önállósodás közepette azután e programjavaslatról el is terelődött a figyelem, a főiskolák - jogkörüknek megfelelően - használják ezt vagy dolgoztak ki újabb programokat.

7. Éppen ezért belülről ismerve a tanitóképző főiskolák munkáját, az utóbbi fél évtized fejlődési irányát, nagyon egyoldalúnak és tendenciózusnak tartjuk azt a képet, amelyet Kocsis Mihály vázol fel ezen intézménytipusról, legutóbb a napisajtóban: Magyar Nemzet: Pedagógusképzésről másképp /1989. november 13./ A tanitóképzős fejlesztési törekvésekről tágabb horizontú elemzést kaphat az olvasó új modellek a pedagógusképzésben c. kötetből /Tankönyvkiadó, Budapest, 1989./ Szerk.: Fábián Zoltán.

A GYAKORLAT SZEREPE A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

KOTSCHY BEÁTA
egyetemi adjunktus
ELTE BTK

A PEDAGÓGIAI GYAKORLATOK MEGUJITÁSÁNAK KISÉRLETEI AZ EGYETEMI TANÁRKÉPZÉSBEN

A magyar oktatási rendszerrel szemben megnyilvánuló össztársadalmi elégedetlenségből valószinüleg "kiemelkedő" rész illeti meg a tanárképzésben, elsősorban az egyetemi tanárképzésben részt vevő oktatókat. Negativ kritika kiséri tevékenységüket az egyes iskolák vezetői, pedagógusai, hallgatóik, és a jól-rosszul tájékozott közvélemény részéről egyaránt. Tulajdonképpen nem csupán speciális pedagógusképzési probléma rejlik a folyamatosan megfogalmazódó feszültségek mögött, hisz a kezdő mérnökök, orvosok felkészültsége sem mindig elégiti ki munkáltatóik, pacienseik igényeit. Mégis feltétlenül szükséges a problémák megfogalmazása, a lehetséges megoldási módok feltárása, a jogos igények kielégitéséhez a feltételek megteremtésének szorgalmazása. Tisztázni kell, hogy a feladatokból mit és menynyit tud a képzés reálisan felvállalni, s mit kell majd megoldania a továbbképzésnek.

A javitás szándéka húzódik meg az elmúlt évek tanitó- és tanárképzési rendszerében az újitási törekvések mindegyike mögött. Már egy évtizede a gyakorlati képzést szolgálják a pedagógusjelöltek személyiségfejlődését, kommunikációs, empatikus képességük kialakulását segitő csoportmódszerek és a pedagógus tevékenységrendszerének egyes területeire felkészitő mikrotanitási gyakorlatok.

Napjainkra ezek a módszerek a kutatási stádium túllépve szerves részét képezik a pedagógiai gyakorlatoknak, sőt a továbbképzéseken is eredményesen alkalmazott formák. Ahhoz azonban, hogy a rendszer nagyobb mértékü megváltoztatását tüzzük ki célul, a hiányosságok objektiv feltárására van szükség, különböző empirikus vizsgálatokra, melyek tapasztalatainak feldolgozása reális irányt szabhat a megújitási szándéknak. Saját munkánk során egy - a 8o-as évek elején végzett - Pest megyei felmérés eredményeiből indulhatunk ki /Falus I. és munkatársai 1989/.

Mit várnak a pedagógusok a képzéstől?

A válaszoló pedagógusok 77 %-a /közel 15oo fő/ a gyakorlati képzés módositását tartja a legfontosabb feladatnak. Értékelésük szerint kezdő kollégáik nincsenek felkészitve a szinvonalas oktatómunkára, az osztályfőnöki teendők elvégzésésére, a tanórán kivüli tevékenységekre, a szülőkkel való kapcsolattartásra, nem tudnak fegyelmezni, s képtelenek még az adminisztrációs feladatok pontos ellátására is. Nincsenek tisztában jogaikkal és kötelességeikkel, s ez a helyzet nagy mértékben növeli kiszolgáltatottságukat. A megoldást elsősorban a pedagógiai gyakorlatok mennyiségi és minőségi változtatásában, az aktiv formák előtérbe helyezésében, az elmélet gyakorlatközelivé tételében és pályaalkalmassági vizsgálatok bevezetésében látják. /Falus I. - Kotschy B. 1983./

Mit kell változtatni a képzésben a hallgatók szerint?

Az emlitett vizsgálat részeként 8o ötödéves hall-

gató fogalmazta meg véleményét a tanárszakosok pedagógiai képzéséről. A felvetett problémák, hiányosságok azonosak a gyakorló pedagógusok kifogásaival; az elmélet és gyakorlat szorosabb kapcsolatát, több aktiv gyakorlatot, több hospitálást, pedagógiai szituációk, problémahelyzetek megoldását igénylik. /Falus és munkatársai 1983./

A pedagógiai tárgyak tartalmi és módszertani megújításán túl az elmúlt évek ifjúsági parlamentjeinek állandóan visszatérő követelése a képzés struktúrájának átalakitása, a merev tantervi előirások rugalmasabbá tétele, az egyéni érdeklődést és szakmai igényességet egyaránt kielégitő stúdiumok választhatóságának bevezetése.

A pedagógiai gyakorlatok jelenlegi rendszere

A gyakorlat és a tanárjelöltek részéről megfogalmazott javaslatok képezték azt az információs bázist, mely meghatározta a jelenlegi rendszer kialakitásának főbb irányvonalait. Ez az új rendszer nem jelent stabil, minden oktató által elfogadott, illetve minden hallgatóra egyaránt kötelező érvényü gyakorlatsort, mindössze egy választható lehetőség a "permanens útkeresés" során, mely karunk tanárképzési programját jellemzi. /Szarka J. 198o./

Az igények és lehetőségek ütköztetése során fel kellett ismernünk, hogy az adott órakeretek között 8x24 óra elmélet az 5-7. félévben, 2x2o óra gyakorlat az 5-6. félévben és 2 hét nyári gyakorlat/ nincs mód egy teljességre törekvő, fokozatosan egymásra épülő gyakorlati rendszer bevezetésére, s az óraszámok

növelése irreális elképzelésnek tünik még a képzési rendszer távlati fejlesztése során is.
Ezért a jelenlegi megoldás "megalkuvások" eredményeként jött létre. Az elmélet és gyakorlat szorosabb egységének megteremtését elsősorban az elmélet tartalmi és módszertani megújitásával kivántuk elérni. A gyakorlatok megszervezésekor pedig a rugalmas, szines, választható gyakorlati blokkok kialakitását és az aktiv pedagógiai tevékenységet biztositó formák mennyiségi növelését tüztük ki célul.
Eredményként az idei tanévben a következő gyakorlatfajtákat hirdettük meg:

- Videós óraelemzési gyakorlatok
- Hospitálás a hallgatók szakjának megfelelő tanitási órákon különböző középiskolákban /gimnázium, szakmunkásképző/
- Nevelési intézmények látogatása /kollégium, nevelőotthon, nevelési tanácsadó/
- Bünöző- és szenvedélybeteg fiatalok problémakörében előadások hallgatása, birósági tárgyaláson való részvétel
- Pedagógiai tárgyú filmvetités és vita
- Kommunikációs gyakorlatok
- Mikrotanitás
- Pedagógiai vizsgálatok
- Felkészités az osztályfőnöki tevékenységre
- Idegennyelvü szakszöveg forditása
- Előadások alternativ iskolakoncepciókról /Kilián Gy. Kisérleti Gimnázium, Alternativ Közgazdasági Gimnázium, Tiszakécskei Általános Iskola, A Waldorf-féle iskolakoncepció/
- Előadás és iskolalátogatás kisérleti iskolákban /Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola, Törökbálinti Kisérleti Általános Iskola, Winkler Márta kisérleti

iskolája, Polgár-féle kisérleti iskola, Kéttannyelvü gimnáziumok/
Egyéni pedagógiai gyakorlat.

A választhatóság értelmezése

A választhatóság elsősorban tartalmi kérdés, s különböző megoldási módjait próbáltuk ki, illetve alkalmazzuk:

a./ a meghirdetett gyakorlatok közül a hallgató egyénileg választhat minimum 4o óra időtartamban.

b./ a gyakorlatok bizonyos tipusa minden hallgató számára kötelező /pl. mikrotanitás 15 órában/, a többi szabadon választható,

c./ a hallgatók 1o órás gyakorlati blokkok közül választhatnak /szakórák látogatása, nehezen nevelhető, illetve devián gyerekek problémaköre, osztályfőnöki tevékenység, alternativ iskolák stb./

Mindhárom lehetőség tartalmaz pozitiv vonásokat. Az a variáció nyújthatja a legszinesebb, legsokoldalúbb képet a pedagógiai munkáról, a b minden hallgató számára biztositja a leghatékonyabbnak tartott gyakorlaton való részvételt, mig a c a hallgatók érdeklődésének megfelelően 1-1 nevelési feladat, problémakör elmélyültebb tanulmányozását teszi lehetővé.

A választhatóság megnyilvánul abban is, hogy a hallgatók óraterhelésüknek, jobb munkabeosztásuknak megfelelően tömbösithetik gyakorlataikat, nem kell betartaniuk a félévenkénti 2o óra teljesitését. A tapasztalatok azt mutatják, hogy szivesebben tervezik gyakorlataik nagyobb részét az első félévre, s ezzel könnyitik a tavaszi szemeszter terhelését.

A hallgatók aktivitását igénylő gyakorlatok

A hagyományos gyakorlati rendszerben a tanórai hospitálások és a különböző nevelési intézményekben tett látogatások lehetőséget nyújtanak arra, hogy a hallgatók egy része passziv szemlélőként legyen jelen, a megbeszéléseken mély hallgatásba merüljön. Olyan új formákat kellett tehát bevezetni, melyek a tanulókkal, a pedagógiai tevékenységekkel szükségszerüen közvetlen kaposolatot jelentenek a résztvevők számára. Jelenlegi rendszerünkben ennek a kritériumnak négy gyakorlattipus felel meg: a mikrotanitás, a kommunikációs gyakorlatok, az empirikus vizsgálatok és az egyéni pedagógiai gyakorlat. Az aktiv tevékenység más aspektusa jelenik meg a forditási gyakorlatokban.

A mikrotanitás elméleti alapjairól és gyakorlati megvalósitásáról már több fórumon jelent meg részletes ismertetés. /Kotschy B. 1982., Falus I. 1986., Falus I. - Kotschy B. 1986., Falus I. 1989./

Jelenlegi gyakorlati rendszerünkben a leghatekonyabb gyakorlati formának tünik, mely a tanitási lehetőségen túl fokozza a hallgatók önismeretét, kritikatürő képességét, lehetőséget nyújt az oktatási folyamat tervezésében és elemzésében bizonyos szintü jártasság megszervezésére, segiti a tanulóból tanárrá válást, a pedagógus szerep vállalását. Ezzel együtt a hallgatók tapasztalatokat szereznek a középiskolások gondolkodásmódjáról, érzelemvilágáról, a tanárokkal kapcsolatos elvárásaikról. Nagy pozitivuma a mikrotanitási gyakorlatoknak, hogy a hallgatók és a gyakorlatvezető közötti kaposolat személyesebbé és szo-

rosabbá válik. A mikrotanitás hatása megmutatkozik a hospitálások során is. A hallgatók sokkal nagyobb beleéléssel és problémaérzékenységgel követik a bemutató órát tartó tanár munkáját, s megalapozottan szakmai tudásról tesznek tanuságot a megbeszélések során is.

Az önkonfrontáció lényeges eleme a kommunikációs gyakorlatoknak is. Hallgatóink egy részében ellenérzést vált ki, ha olyan feladatot kell megoldaniuk, amely direkt módon irányul a kommunikációra /pl. bemutatkozás egy új osztálynak, egy társ bemutatása, kisebb összefüggő szöveg elmondása, szerepjáték/. Ugyanakkor szivesen vesznek részt szakmai kérdésekről folytatott vitában, pedagógiai szituációk megoldását célzó beszélgetéseken. Ez a közvetitő szövet könnyebbé teszi a videofelvétel megbeszélésekor saját verbális és nem verbális kommunikációjuk, vitakészségük elemzését és értékelését.

Az iskolákban végzett empirikus vizsgálatok célja többrétü. A hallgatók a nevelő-oktató munka különböző kérdésköreivel kapcsolatban végezhetnek felmérést egy általuk kiválasztott tanulócsoportban /pl. a tanulók értékrendje, tanulási motivumok, a pedagógus személyisége, az oktatás-nevelés módszerei, stb./. A vizsgálat eredményéről kisebb "tanulmány" készül.
Ez a gyakorlati forma lehetővé teszi a kutatási módszerek szük körével való megismerkedést. A tapasztalatokat oly módon próbáljuk szélesiteni, hogy ugyanazt a vizsgálatot több hallgató is elvégzi különböző korosztályú tanulókkal, különböző tipusú középiskolákban, vagy egy, a szakirodalomban régebben ismertetett vizsgálatot ismételnek meg. Igy a kis létszámú minták mellett is lehetőség nyilik az összehasonlitásra, fejlő-

dési tendenciák, tipizálások megfogalmazására /Fischer A. - Helisz K. 1989./ Ezek a vizsgálatok ugyanakkor az adott kérdéssel foglalkozó elméleti előadásokon jó indukciós bázist jelentenek, és a téma problémacentrikus megközelitését teszik lehetővé.

Hallgatóink egy része, elsősorban az idegennyelv szakosok - harmadéves koruk ellenére - tanfolyamokat vezetnek, iskolákban óraadóként tanitanak. Ezt a tevékenységet a kötelező óraszám 25 %-ában egyéni gyakorlatként fogadjuk el. A gyakorlatvezető ezekben az esetekben 1-1 alkalommal hospitál hallgatója tanitásán, melynek célja nem az ellenőrzés, hanem a segités. A foglalkozást követő közös elemzés és értékelés hasznos a hallgatónak, de hasznos az oktatónak is, hisz a tipikus hibák és hiányok feltárására nyújt lehetőséget.

A hallgatói aktivitás egy lehetőségeként értelmezzük az idegennyelvü szakszövegek forditását, recenziók készitését is. Ezt a gyakorlati formát a hallgatók két rétege választja szivesen tapasztalataink szerint. Az egyik a rendszeres oktatómunkát végzők csoportja, akik pedagógiai önképzésként hasznositják az olvasottakat, mindennapi munkájukhoz várva tőle a segitséget. A másik azoknak a hallgatóknak a csoportja, akik nem akarnak tanitani, a III. év után leadják a pedagógiai tárgyakat és bölcsészdiplomát fognak szerezni. Az ő számukra nyelvgyakorlat, forditási gyakorlat a feladat teljesitése.

Iskolakisérletek, alternativ iskolakoncepciók

A pedagógiai gyakorlatok sorában kiemelkedő ér-

deklődés övezi az új iskolakisérletekről szóló előadásokat s ezeknek az iskoláknak a megtekintését. Ezeknek a gyakorlatoknak legfontosabb célja, hogy felszabaditsuk hallgatóink gondolkodását, fantáziáját, áttörjük azokat a merev sémákat, melyek saját iskolai tapasztalataik során kialakultak. Vonzóvá tehető a pedagóguspálya, ha példát láthatnak arra, hogyan válik alkotó munkává az oktatás-nevelés, amikor valaki igazi elkötelezettséggel és lelkesedéssel próbálja megvalósitani saját elképzeléseit. Természetesen szembekerülnek azokkal a nehézségekkel is, amelyeknek leküzdése szintén az újító pedagógusokra háruló feladat.

Az elmondottak alapján bizonyára felmerül a kollégákban a kérdés, a gyakorlatok ilyen jellegü fejlesztése, intenzivebbé, szinesebbé, választhatóvá tétele, milyen mértékben növeli az oktatók óraszámát, megterhelését. A hagyományos rendszerben egy 2o fős csoport gyakorlatai a gyakorlatvezető számára egy félévben 2o óra elfoglaltságot jelentenek. Ha ugyanennek a csoportnak minden tagja mikrotanitáson vesz részt, a közös hospitálás, az egyéni konzultációk a tervezés fázisában, a kétszeri tanitás és megbeszélés kb. 45 óra terhelést jelentenek az oktató számára.
A hallgatók létszáma karunkon évről évre nő, s igy a változatlan vagy csökkenő számú oktatók terhelése lassan olyan mértéküvé válhat, amit már az eredményesebb munka, a hallgatók érdeklődésének fokozódása, attitüdjének pozitiv változása sem képes ellensúlyozni. A megnövekedett feladatokhoz feltétlenül szükséges a megfelelő tárgyi és személyi feltételek biztositása. Bizunk abban, hogy az oktatásügyi kormányzat

átérezve a probléma súlyát és felelősségét, megteremti azokat, s akkor talán az elégedettség is megfogalmazódik majd munkánkkal kapcsolatban.

IRODALOM

1. Falus I. - Golnhofer E. - Kotschy B. - Nádasi M. - Szokolszky Á.: A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai K. 1989.

2. Falus I. - Kotschy B.: Pedagógusok a pedagógusképzésről. Pedagógiai Szemle, 1983/5. 458-473. 1.

3. Falus I. és munkatársai: Tanárjelölt egyetemisták a pedagógusképzésről. Pedagógiai Szemle, 1983/9. 836-851. 1.

4. Falus Iván: A mikrotanitás elméleti és gyakorlati kérdései. Tankönyvkiadó, 1986.

5. Falus Iván: A mikrotanitás mint szelekciós lehetőség. /kézirat/ OOK. 1989.

6. Kotschy Beáta: A mikrotanitások néhány tapasztalata az ELTE-n. In: Képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben III. OOK. 1982. 69-72. 1.

7. Falus I. - Kotschy B.: A mikrotanitás hazai adaptálása. In: Tanárképzés és Tudomány, Bp. 1986. ELTE Tanárképző Főiskola 51-61.

8. Fischer Andrea-Helisz Katalin: Gimnazisták a hazafiságról. Köznevelés, 1989. 26. sz. 12. 1.

9. Szarka József: A pedagógiai gyakorlat szerepe a tanárképzésben. Pedagógusképzés, 198o. 39-47.

FARKAS KATALIN
igazgató
Csongrád megyei Pedagógiai Intézet

TANÁRJELÖLTEK AZ ISKOLÁBAN

Napjainkban már aligha vitatható, hogy a ma és a jövő közoktatása fejlesztésének, megújitásának egyik alapvető feltétele a pedagógusképzés korszerüsitése, a felsőoktatás egészével összhangban történő megújitása.

Ismeretes, hogy a pedagógusképzés legújabb fejlesztési koncepciójának kidolgozása, a korszerüsités irányainak, feladatainak meghatározása a közoktatás és a felsőoktatás távlati fejlesztési javaslatainak figyelembe vételével történt.

A fejlesztési koncepcióban foglalt feladatok végrehajtása megkezdődött, sőt több területen túl vagyunk azokon a kezdeti lépéseken, amelyek után érdemes az első tapasztalatokat összegezni, az első eredményeket számbavenni.

Egy ilyen terület az "Egyéni pszichológiai és pedagógiai gyakorlatok" /a "mindennapokban" kialakult szóhasználattal élve: a pszichopedagógiai gyakorlatok/ "tantárgy", amelyet az 1984-es tanterv alapján vezettek be a tanárképző főiskolákon.

Ennek keretében a főiskolai hallgatók már elsőéves koruktól, öt féléven keresztül - félévenként 5 alkalommal 3-3 órában - látogathatják az általános iskolákat, élményeket szerezhetnek, lehetőséget

kapnak arra, hogy bekapcsolódjanak az iskola életébe.

Eddigi oktatói tapasztalataink szerint úgy véljük, az egyéni pszichopedagógiai gyakorlatok bevezetése olyan lépés a tanárképzés gyakorlatibbá tétele irányába, amely jelentősen befolyásolhatja az elméleti képzés, illetve az egész tanárképzés folyamatát, hatékonyságát. Kevés olyan módositás, reform született a közelmúltban, amely ennyire találkozott a kutató, az oktatók és - a legérdekeltebbek - a hallgatók elképzeléseivel, törekvésével.

A tanterv értelmében minden intézmény a saját lehetőségeitől függően dolgozta ki a gyakorlatok tartalmát, illetve a helyi sajátosságokhoz igazitva szervezte azokat.[1]

1. A gyakorlatok célja és szervezése intézményünkben

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán az egyéni pszichológiai és pedagógiai gyakorlat célját abban látjuk, hogy a jövendő tanárok a gyakorlati feladatok önálló megoldása során folyamatosan ismereteket, tapasztalatokat és élményeket szerezzenek a leendő munkájukról, a gyermekről és saját fejlődő pedagógus egyéniségükről.[2]

A fenti cél elérése érdekében igen átgondolt, tervszerü munkát kell végeznünk, hiszen évfolyamonként 450-500 hallgatónak kell az iskolába járás lehetőségét biztositani. Főiskolánkon a gyakorlatok szervezését három szintéren valósitottuk meg: az első négy félévben a szegedi általános iskolákban és a la-

kóhelyi közmüvelődési intézményekben, az ötödik félévben "külső", lakóhelyi általános iskolákban. /A szervezőmunkát elsősorban a Neveléstudományi Tanszék munkatársai végzik./

Az órarendileg szervezett látogatások Szeged város általános iskoláiban azért valósulhattak meg, mert a városi tanács vezetői, a müvelődési osztály vezetője, az iskolák igazgatói és nevelői készségesen vállalták az ezzel járó többletmunkát. A rendszeres iskolalátogatást - az első négy félévben - úgy tettük lehetővé, hogy órarendbe iktattuk a gyakorlatot. Eszerint félévenként 5 alkalommal, hétfőnként 8-11-ig minden első- és másodéves hallgatónk órarendjében szerepel az iskolalátogatás. A zsúfoltság elkerülése érdekében egyik héten az első, a másik héten a második évfolyam hallgatói vannak az iskolában.

Az egyéni gyakorlat szervezésében - eddigi tapasztalataink szerint - azt a szempontot is célszerü szem előtt tartani, hogy a tanárjelöltek az általános iskola egészével ismerkedjenek meg, illetve szerezzenek információkat az általános iskolát megelőző óvodáról és az általános iskolát követő középfokú oktatási intézményekről. Ezért, ahol erre az iskolában lehetőség volt, úgy szerveztük a gyakorlatot, hogy a hallgatóink bepillantást nyerjenek az 1-3. osztályok munkájába, majd a 4-6. osztályba, végül a 7-8. osztályokban folyó munkával ismerkedjenek.

A tanárjelöltek első iskolai lépéseit a gyakorlatvezetők irányitják. A gyakorlatvezetőket a Pszichológiai és Neveléstudományi Tanszék segédanyagok, útmutatók készitésével, konzultációkkal segiti a fele-

lősségteljes munkában.

A második szintér, ahol sikerült tapasztalatszerzési lehetőséget szerveznünk: a közmüvelődési intézmények. Az emlitett 15 órából a harmadik ötórás blokkot a hallgatók egyéni szervezésben lakóhelyükön, valamilyen közmüvelődési intézményben töltik, elsősorban gyermekfoglalkozások vezetésével, hétvégi szabad idős programok szervezésébe való bekapcsolódással; kisebb-nagyobb közmüvelődési feladatok megoldásával.

A tapasztalat- és élményszerzés sajátos formája az ötödik félévben az egyénileg szervezett három napos külső iskolai gyakorlat. Az illetékes müvelődési osztályokkal történő egyeztetés után a hallgatók felkeresnek a lakóhelyükön egy iskolát, többnyire régi saját iskolájukat, és ott töltenek el folyamatosan három napot.

2. A tanárképzés és a közoktatás közelitése

A közoktatás és felsőoktatás közötti összefüggést vizsgálva a kutatók elsősorban azt elemzik, hogyan tud a közoktatás megfelelő utánpótlást biztositani a felsőoktatásnak; hogyan lehet a közoktatásban folyó pedagógiai munkát a felsőoktatás igényeihez igazitani.

Megitélésünk szerint az "illeszkedés" - és különösen igaz ez a pedagógusképzésre - másik oldalának vizsgálata legalább ilyen fontos. Nevezetesen: hogyan tud a felsőoktatás - a pedagógusképzés - olyan szakembereket kibocsátani, amilyenre a ma, illetve a jövő közoktatásának szüksége van; hogyan tudja a pedagó-

gusképző intézmény a pályakezdő pedagógusok beilleszkedését "előkésziteni"; hogyan tudja fogadni a "frissen" végzett kollégát az iskola, a tantestület. A kérdések megválaszolására ehelyütt aligha vállalkozhatunk, de úgy gondoljuk, néhány adalékkal hozzájárulhatunk ennek a - közoktatásnak és a pedagógusképzésnek egyaránt fontos - problémának a kidolgozásához.

Sajátos a szerepük azoknak az iskoláknak, amelyek otthont adnak az egyéni gyakorlatoknak. Ez a szerep azonban más, mint az intézménnyel "hivatalosan együttműködő" gyakorlóiskoláké; amelyek amellett, hogy a pedagógussá válás műhelyei, természetesen közoktatási feladatokat is ellátnak. Az egyéni gyakorlatok szinhelyéül szolgáló iskolák - nevezzük ezeket bázisiskoláknak - alapvető közoktatási teendőik mellett vállalnak részt a pedagógusképzés összetett feladatrendszeréből.

Külön szeretnénk kiemelni, hogy a gyakorlat bevezetésére oktatásügyünk egy "nevezetes korszakában", az oktatási törvény megalkotásának, életbelépésének időszakában került sor. Az iskolába látogató hallgatót már főiskolás korában "átitathatja", "lelkesitheti" a törvénynek az az alapgondolata, hogy az oktatás-nevelés fejlesztéséhez szükség van a pedagógusok önállóságának, tanári szabadságának növelésére. Ennek pedig feltétele, hogy a pedagógusok tudjanak élni törvényadta jogukkal. Tanárjelöltjeink közvetlenül tapasztalhatják, hogy az önállóság, a nagyobb szabadság nagyobb felelősséget is feltételez.

Az egyéni gyakorlatok lehetőséget teremtenek ar-

ra, hogy a tanárjelöltek "behozzák az iskolát" a főiskolai szemináriumra. A félévi munkához készült útmutatóban a következőket kértük tanitványainktól:

"Tanulmányaik során rövidesen tapasztalni fogják, hogy a szemináriumok eredményessége az oktatón és a hallgatón egyaránt múlik. Ezért javasoljuk: törekedjenek arra, hogy a szemináriumokon minél több iskolai élményt felelevenitsenek, számoljanak be tapasztalataikról, fogalmazzák meg kérdéseiket. Tegyenek javaslatot egy-egy saját magnetofon-felvételük meghallgatására, képmagnófelvételük megtekintésére, elemzésére. Mutassák be felméréseiket, hozzanak magukkal elemzésre érdemes iskolai dokumentumokat. Rögtönözzenek kiállitást az iskolában készült fotókból, gyermekmunkákból. Keressenek alkalmat arra, hogy egy-egy gyakorlatvezetőt, pedagógust esetleg tanulót meghivjanak a szemináriumra, előadásra."[3]

Tudjuk azonban: az, hogy a hallgatók valóban "mit hoznak be" és mit sikerül ebből "értékesiteni", az nemcsak rajtuk, hanem az oktatókon is múlik. /Az ezzel kapcsolatos tapasztalatainkat, konkrét eredményeinket a későbbiekben tervezzük összegezni./

Végül: érdemes átgondolnunk azt is, mit kap a közoktatás? Elsősorban lehetőséget arra, hogy "érdemben beleszóljon" jövő kollégáinak képzésébe, a későbbi munkatársak szemléletének formálásába. A gyerekek örömmel várják a "kistanárokat"; szivesen veszik a vetélkedőkhöz, farsangi rendezvényekhez nyújtott segitségüket; komolyan veszik a velük folytatott beszélgetéseket.

3. Feladatok, feladatkínálat, feladatgyüjtemény

A pedagógiai és pszichológiai tárgyak oktatása során a hallgatók gyermekcentrikus szemléletének formálása érdekében arra törekszünk, hogy a jövendő tanárokat az iskolai gyakorlat felé orientáljuk. Bár véleményünk szerint a gyakorlatnak különböző szintjei vannak - és ezek mindegyikére épitenünk kell a pszichológia órákon - a középpontban mégis az iskolában szerzett tapasztalatoknak kell állniuk.

A hallgatók munkájának tervszerüségét kivánja elősegiteni az "általános iskolai feladatterv". A feladatterv bevezetésének célja: a hallgató személyiségéhez - egyéniségéhez, felkészültségéhez, érdeklődéséhez stb. - igazodó feladattervezéssel erősiteni a gyakorlat egyéni jellegét.

A feladatterv elkészitéséhez tanszékünk részben feladatkínálattal, részben konzultációs lehetőség biztositásával nyújt segitséget, de ebben a munkában az elsődleges szerep a gyakorlatvezetőké.

Első lépésben - gyakorló pedagógusok közreműködésével - négy feladatgyüjteményt állitottunk össze azzal a céllal, hogy a kipróbálás során a hallgatókkal és a gyakorlatvezetőkkel közösen kiválogassuk a legoptimálisabbakat. Jelenleg tiz bázisiskolával van munkakapcsolatunk. Az itt működő gyakorlatvezetők, illetve az itt "gyakorló" hallgatók segitségével szeretnénk a feladatokat pontositani - szükség esetén - részletesebben leirni, újraszerkeszteni, stb.

A feladatok elé rövid elméleti bevezetőt vá-

gattunk, a feladatokat követően pedig ajánló irodalomjegyzékkel kívánunk segitséget nyújtani a tapasztalatok feldolgozásához. Esetenként javaslatokat fogalmazunk meg a szemináriumi feldolgozáshoz.

Az elkészült, jelenleg kipróbálás alatt lévő feladatgyüjtemények a következők:

"A gyermekek védelmében"

A kötet azt a szemléletet szeretné formálni, hogy a napjainkban megújulás előtt álló gyermek- és ifjúságvédelemben egyre fontosabb szerep betöltése hárul az óvodára, az iskolára; egyre nagyobb szükség van a gyermekek érdekeit valóban szem előtt tartó "gyermekvédő" pedagógusokra. Olyanokra, akik a legkülönfélébb gondokkal, kudarcokkal küzdő gyerekektől nem megszabadulni akarnak; akik nem az áthárítás, a "továbbadás" érdekében tesznek, hanem igyekeznek segitséget nyújtani a megoldás keresésében. Mindenekelőtt azzal, hogy valóban a gyerekre figyelnek; annak problémája ellen "harcolnak", nem pedig a gyermekkel.

A "Hétköznapok az iskolában" cimü köteben olyan feladatokat állitottunk össze, amelyek az iskolai hétköznapok, az iskolai légkör megismeréséhez nyújtanak segitséget. Pedagógiai szakirodalomban ritkán esik szó az osztálylétszámról, az ülésrendről, a füzetboritóról vagy az iskolatáska súlyáról; pedig ezek éppúgy hozzátartoznak az iskolához, mint a tanitási óra, vagy a szakköri foglalkozás. Apróságnak tünnek, de sokszor döntő módon befolyásolják a gyerekek és a tanárok iskolai közérzetét.
Hallgatóinknak a kötetben javasoljuk, hogy - e feladatok segitségével is - ismerjenek meg minél több "apróságnak" tünő iskolai problémát, ha szükségesnek vélik, tegyenek javaslatot a megváltoztatásukra, és ha van módjuk, kapcsolódjanak bele megváltoztatásukba. /Néhány a feladatok témaköréből: az osztálylétszám, ülésrend, új gyerek az osztályban, balkezesség, füzetborító, értekezletek, házi feladat stb./.

Az "Ismerkedés a tanárokkal" cimü feladatgyüjteménnyel a "minél több tanárral" való minél többoldalú ismerkedésre szeretnénk hallgatóinkat biztatni. Tudjuk, hogy egy-egy órát, egy-egy tanári magatartást, egy-egy pedagógusegyéniséget nem lehet - és nem is

kell - mechanikusan "másolni", "utánozni", mégis úgy véljük, a tapasztalatszerzésnek ez a formája értékes segitséget nyújthat a tanárjelöltek "tanáregyénisége" kialakulásához, kialakitásához. /Néhány feladat témaköre: a fegyelem, a pedagógiai optimizmus, a bizalom, a gyermekszeretet, a pedagógus távolságtartása stb./.

Az "Ismerkedés a gyerekekkel" cimü feladatgyüjteményben arra szeretnénk a hallgatókat ösztönözni, hogy minél többet tudjanak meg a gyerekekről; ismerjék meg örömeiket, gondjaikat, beszélgessenek és játsszanak velük, meséljenek nekik! A válogatásban "megszólalnak" gyerekek és felnőttek; részleteket olvashatnak hallgatóink egy-egy gyakorló pedagógus, de egy-egy kutató irásaiból is. Mint az előszóban leirtuk "Bizunk benne, hogy e feladatok megoldása közben sikerül közel kerülniük a gyerekekhez, és ez örömet okoz a gyerekeknek és Önöknek egyaránt."

4. A feladatgyüjtemények első változatának kipróbálási tapasztalatairól

A tiz bázisiskolában dolgozó gyakorlatvezetőkkel, a feladatgyüjtemények kipróbálóival a közelmúltban elemeztük az eddigi tapasztalatokat és javaslataik figyelembevételével meghatároztuk a továbblépés lehetséges útjait.

Gyakorló pedagógus kollegáink a következőkre hivták fel a figyelmünket:

"Az iskolával, a gyerekekkel való ismerkedés növeli /növelheti/ a hallgatók önbizalmát, magabiztosságát; lehetőséget teremt arra, hogy amit lehet, már főiskolás korukban, a valódi iskolában tanuljanak meg. A pszichopedagógiai gyakorlat minden bizonnyal hozzájárul a pályakezdés nehézségeinek csökkentéséhez; segiti feloldani azt a szörnyü drukkot, hogy az osztályban nem ismerek egyetlen gyereket sem; hozzájárul a szükségtelen kudarcok elkerüléséhez; leröviditi a küz-

delmekkel, elkeseredésekkel teli első időszakot.

A hallgatók nagyon eltérő pedagógiai tapasztalattal, különböző pedagógiai élményekkel jönnek az iskolába. Figyelemreméltó pedagógiai múltjuk van a pedagógus szülők gyerekeinek és azoknak, akik már képesités nélkül tanitottak. ...

A feladatgyüjteményre vonatkozó legfontosabb megállapitások a következők voltak:

a./ A feladatok csak több félév alatt dolgozhatók fel. /Vannak köztük olyanok is, amelyeket célszerü volna pl. egy év múlva megismételni./

b./ A feladatok több szempontból eltérőek és ez befolyásolja a megoldhatóságot. Pl. van olyan, amelyik feltételezi, hogy a hallgatók mindig ugyanabba az osztályba járjanak; mig másik esetében előnyösebb a különböző tanulói csoport látogatása.
Egyes feladatokat minden különösebb "iskolaismeret" nélkül meg lehet oldani, mig más esetben enélkül ez lehetetlen.
Vannak iskolában és iskolán kivül elvégezhetők; egyszeri és folyamatos munkát igénylők. Eltérnek a szükséges önállóság szempontjából, stb.

c./ A kipróbálás során eltérő gyakorlat alakult ki a feladatok kijelölésében. A feladatokat választotta vagy kapta a csoport - vagy a csoport egy része. Ahol erre mód volt, eredményesnek bizonyult a hallgató egyéniségének figyelembevétele, a személyre szabottságra való törekvés.
A hallgatók érdeklődési köre; a csoport összetétele, a pedagógiai-pszichológiai tárgyak tanu-

lásával kapcsolatos attitűdje meghatározó szerepet töltött be a gyakorlat hatékonyságában, a feladatok megoldásában.

d./ A tanárjelöltek legnagyobb élménye az első önálló szereplésük volt; amikor először érezték magukat a pad túlsó oldalán, pl.: ügyelet, uzsonnáztatás, házi feladat ellenőrzése; rajz órán eszethasználat segítése; olvasmány felolvasása; bemutatkozás; mesemondás az óvodásoknak; versenyfeladatok kidolgozása; családlátogatás stb."[4]

5. A gyakorlatvezetők együttműködése a tanárjelöltekkel és a főiskolai oktatókkal

A gyakorlatvezetők és a hallgatók együttműködése, viszonya sajátosságairól még viszonylag kevés az információnk. A folyamatosan gyűjtött hallgatói vélemények és saját iskolalátogatási tapasztalataink alapján a bázisiskolákban alapvetően két tipusú kapcsolattal találkozhatunk: a kollegális és az "iskolás".

A gyakorlatban természetesen ritka az ilyen"tiszta" tipus; a mindennapokban e két szélső pont között számtalan variációt találunk.

A partneri-kollegális viszonyt kialakító gyakorlatvezető felnőttként, majdani kollégaként kezeli a hallgatókat. Arra törekszik, hogy a tényleges iskolai állapotokat, az eredmények mellett a hiányosságokat, a "hétköznapokat" is bemutassa. Ösztönzi és vállalja a hallgatók őszinte véleményét, nemritkán kritikus megjegyzéseinek "feldolgozását". Ezzel szemben a gyakorlatvezetők egyrésze "tanulóként",

"iskolásként" kezeli a hallgatókat. Nem tud - vagy nem is akar - kilépni a számára megszokott mindennapi tanárszerepből, a tanárjelölteket "gyerekként" kezeli. Igyekszik mindennek a "legszebb" arcát, a "legeredményesebb" pedagógust, a "legjobb" osztályt bemutatni. Ugy érzi: nincs szükség az iskola problémáinak, gondjainak "megszellőztetésére", fölösleges a "meztelen valóság" megismerése.

A bázisiskolákban müködő gyakorlatvezetők a főiskolától, a tanszéki oktatótól várt felkészités, a segitségnyújtás igénylése, elvárása szempontjából tapasztalataink szerint három fő csoportba sorolhatók. Vannak akik önállóan, minimális tanszéki irányitással és ellenőrzéssel kivánnak dolgozni. Ők azok, akik inkább elméleti továbbképzéseket, előadásokat, szakirodalmi ajánlásokat várnak és szivesen vállalják iskolájukban a gyakorlatok önálló megtervezését, szervezését. A kollégák zöme jól körvonalazott főiskolai programot és módszertani szabadságot tart ideálisnak. Ugy vélik: szükséges egy alaposan kidolgozott tervezet /célok-feladatok-követelmények/, amelyet a gyakorlatvezető a saját egyéniségétől, a bázisiskola lehetőségeitől és a hallgatók igényeitől függően - az általa legjobbnak itélt módon - realizál. A gyakorlatvezetők harmadik csoportja folyamatos és állandó segitséget, rendszeres visszajelzést, megerősitést vár a képző intézménytől.

6. További feladataink, terveink

Az egyéni pszichopedagógiai gyakorlatok pozitiv fogadtatása mellett további - a gyakorlatvezetőkkel és a hallgatókkal - közös útkeresésre van szükség.

A sokrétü tennivalók, a még megválaszolatlan kérdések közül néhányat az alábbiakban kiemelünk.

a./ Az egyik legfontosabb feladatunknak tekintjük: továbbra is folyamatosan korrigálni, célszerüsiteni, szelektálni a feladatokat; kiválasztani a legtanulságosabbakat, leghasznosabbakat; kihagyni a túlzottan időigényeseket; a már elavultakat /pl. a gyermekvédelemmel kapcsolatosak közül/.

b./ Tovább kell gondolnunk a gyakorlatok és a szemináriumok; az elméleti képzés és a gyakorlat viszonyát. Az elv és a cél természetesen a szerves integrálódás lenne, hiszen a gyakorlat a "szemináriumi folytatással" lenne teljes. Milyen módon, hogyan érhetnénk ezt el?

Tovább kellene meditálnunk a gyakorlatvezetők által felvetett javaslatokon. Például: növelni az olyan feladatok számát, amikor a hallgatónak konkrét iskolai szituációban kell felidéznie és alkalmaznia elméleti ismereteit; az elméleti anyaghoz "szinkron" munkafüzet összeállitása; figyelemmel kisérni a pedagógus másnapra történő felkészülését; tudatosan megismertetni a pálya minél több buktatóját.

c./ A gyakorlatvezetők minden egyéni kezdeményezését érdemes felkarolni és folyamatosan gyüjteni a tapasztalatokat /pl. 2-3 hallgató beosztása egy tanitóhoz; oktatási törvény és müködési szabályzat megismertetése; a hallgatók bevonása egy-egy órarészlet megtartásába; osztályfőnöki óra tartása; "nyitás" az óvoda és a család felé; a gyakorlat hallgatókkal közösen történő értékelése stb./.

d./ Hasznos lehet annak számbavétele, hogy igazgatók,

munkaközösségvezetők, pályakezdő pedagógusok stb. fel tudják-e használni /hogyan?/ önképzésre, továbbképzésre ezeket a feladatgyüjteményeket.

e./ Szükségesnek tartjuk annak kidolgozását, hogy hogyan kapcsolódjon az egyéni pszichopedagógiai gyakorlat a tantárgypedagógia oktatásához, a szakmódszertani felkészitéshez, illetve a gyakorlati képzés többi eleméhez.

f./ Tovább kell finomitanunk a gyakorlatok értékelését, minősitését.

Az eddigi tapasztalatok számtalan kutatási problémát is felvetnek. Csak példaként említünk néhányat: milyen specifikumok jellemzik azt a sajátos viszonyt, amelyben az egyik fél a közoktatásban dolgozó pedagógus, a másik pedig egy felsőoktatási intézmény hallgatója? Melyek azok a pedagógiai képességek, amelyek fejlesztésére az egyéni pszichopedagógiai gyakorlatokon ténylegesen vállalkozhatunk? Milyen szerepet játszik a gyakorlat a hallgatók önismeretének a fejlesztésében; milyen tényezők határozzák meg a hallgatók "iskolai közérzetét", illetve hogyan lehet ezt befolyásolni? stb.

A számtalan tennivaló, a több nyitott kérdés ellenére úgy véljük: az egyéni pszichopedagógiai gyakorlatok bevezetésének szükségessége már az első néhány tanévben igazolódott. A gyakorlat keretében a tanárjelöltek tanulmányaik "első percében" tapasztalhatják: ott válhat az iskola "emberarcúvá", "gyermekközpontúvá", ahol a pedagógusok nem egyszerüen "órát tartó" felnőttek és a gyerekek pedig nemcsak "tanulók"; az iskola nem csupán a "tanitási órából", a

tanitási óra nem csupán "ismeretek közvetitéséből" áll.

A jelöltek - ha egy-egy rövid időre is - de "megérezhetik" azt a pedagógiai közeget, amiben később élni szeretnének, visszajelzéseket kaphatnak arról: "hogyan fogadja őket ez a közeg", és tapasztalatokat szerezhetnek arról: hogyan érzik magukat az iskolában. Ahogyan Mészáros Istvánné, az egyik gyakorlatvezető kolléganő irta: "A hallgatóknak lehetősége van megszeretni ezt a pályát. Eldönthetik, van-e erejük 3o-4o éven át, állandóan megújulva, gyerekek között élni, vagy idejében "kiszállhat", akinek kevés a hite. Itt nálunk sokféle pedagógusegyéniséggel találkozhattak: halkan, nyugodtan irányitóval; pattogó, sodró lendületüvel; nyersnek, vagy ellenkezőleg: túl negédesnek tünővel. De egy valamit feltétlenül megtanulhattak: öröme annak lesz a munkájában, aki örömmel végzi azt, aki jobbitani akar, akinek értékrendjében az első, a második, de még a sokadik helyen is a gyerekek állnak."

JEGYZETEK

1. Az egyes intézmények első tapasztalatairól az alábbi cikkek, tanulmányok számolnak be:
Fáyné Dombi Alice: A pedagógushivatással való azonosulás sajátosságai "szerepélmények" tükrében. Felsőoktatási Szemle, 1987. 5. 298-3oo. old.
Gácser József: Uj elemek a főiskolai tanárképzésben. Népszabadság, 1985. máj. 8. 7. old.
Király Gyula: Életközelibb pedagógusképzés. Köznevelés, 1986. 34. 6-7. old.
Király Gyula: Kis tanár-néni-bácsi. Gyermekünk, 1986. 11. 2o-21. old.
Mikes Zdenkóné - Timár Andrásné: A pszichológiai és pedagógiai iskolai gyakorlat szerepe a továbbképzésben. Budapesti Nevelő, 1985. 2. 12-18. old.
Mikes Zdenkóné: Uj vonások a tanárképzésben. Köznevelés, 1986. 7. lo. old.
2. Részletesen lsd.: Gácser József - Farkas Katalin: Hallgatói szemmel az egyéni pszichológiai gyakorlatokról. Felsőoktatási Szemle, 1986. 6. 372-375. old. és Farkas Katalin - Gácser József: Egyéni gyakorlat a pedagógusképzésben. Köznevelés, 1987. 22. 5. old.
3. Klein Sándor - Farkas Katalin: Diákként-tanárszemmel. Tanácsok, javaslatok, feladatok az egyéni pszichopedagógiai gyakorlatok első félévében. Mit várhat a pedagógus a pszichológiától? tanulmánysorozat 67. szám.
4. A feladatgyüjtemények első változatának kipróbálási tapasztalatai. Feljegyzés az 1988. januári gyakorlatvezetői megbeszélésről. Tanszéki dokumentáció.

GALLASZ ILDIKÓ - PALOTAY FERENCNÉ
főiskolai tanársegéd - főiskolai adjunktus
Bessenyei György Tanárképző Főiskola

TAPASZTALATAINK A CSOPORTOS PEDAGÓGIAI GYAKORLATRÓL

I. Meditáció az új tantervről

A tanitóképzők életében új fejezet kezdődött 1986 szeptemberében. A már 1984-ben megindult tantervi korrekció eredményeként elkészült és bevezetésre került az a rugalmas tanterv, amely alapján minden intézmény önállóan elkészitheti a maga adaptiv változatát.

Az uj dokumentum - müfajában is eltérve a megelőző tantervektől - tantervi irányelvekként szabályozza a képzést. Ez lehetővé teszi a korábbinál nagyobb szabadság érvényesitését a képzés tartalmának kiválasztása és a helyi sajátosságok figyelembevétele, illetve beépitése terén.

Szemléleti és strukturális változások egyaránt jellemzik a dokumentumot. /Vö.: Oroszné Deák Judit: A tanitóképző főiskolák tantervi irányelveiről, Pedagógusképzés, 1988/1./ Az egyik, talán legjelentősebb változás a gyakorlati képzés hangsúlyozott szerepe, amit időkerete is bizonyít, hiszen a korábbi 7 %-ról 16,5 %-ra emelkedett a gyakorlatra fordított idő aránya.[1]

Az MM Pedagógusképző Osztálya 1986-ban "Gyakorlati Képzés - Utmutató az 1986-ban kiadott Tanitóképzős tantervi irányelvekhez" cimmel megjelentetett

egy mellékletet. "Az Utmutatót olyan müfajnak tekintjük a tanitóképzés tantervi dokumentumainak sorában, amely a tantervi követelmények megtartása mellett lehetőséget biztosit, sőt ösztönzi a fejlesztést és ajánlásaival a fejlesztő munka alapirányait jelöli meg" - irja Szövényi Zsolt az előszóban.

A gyakorlati képzés intenzitásának fokozását célozza meg az új tantervi irányelv, s ezt a szemléletet erősiti, konkretizálja javaslataival, módszertani tanácsaival az Utmutató is. A "javaslat" szószerint értendő, ezzel is hangsúlyozva az intézményi és oktatói önállóságot.

A gyakorlati képzési formák közül az egyéni komplex gyakorlat az, amely a legtöbb tartalmi és szervezési módositást, sokirányu pedagógiai megfontolást igényli. Ebben a formában és ilyen időkerettel teljesen új feladatokat jelent a képzésben - legalábbis a jelenlegi tantervet közvetlenül megelőző dokumentumhoz képest. A hat féléven át tartó egyéni komplex gyakorlat jól szolgálhatja a hallgatói aktivitás kibontakozását, valamint a speciális, pedagógusok számára nélkülözhetetlen személyiségjegyek formálódását. Természetesen mindezeket a többi gyakorlati képzési forma együttesen fejlesztheti optimálisan, hiszen komplex folyamatról van szó. Igen jelentősnek tartjuk az egyéni gyakorlat hat félévre történő kiterjesztését.

A csoportos pedagógiai /képességfejlesztő/ gyakorlat a képzés helyének tekintetében változott. A '81-ben bevezetett tárgy céljait, feladatait eddig a II. félévben próbáltuk megvalósitani, az új tan-

terv pedig a VI. félévben jelöli meg a kiscsoportos foglalkozások helyét.

A kollektiv pedagógiai gyakorlat "áthelyezése" feltehetően azzal indokolható, hogy a tanitójelöltek igy már több gyakorlati tapasztalat /egyéni komplex iskolai gyakorlat, csoportos megfigyelések, csoportos tanitási gyakorlat, összefüggő komplex szakmai gyakorlat/ birtokában vehetnek részt a foglalkozásokon. Az eddigiek során főként elképzelt, vagy mások által tapasztalt, elmondott, leirt - elsősorban - nevelési helyzeteket tudtunk modellálni, megbeszélni, esetleg még a hallgatók korábbi iskolai élményeire támaszkodhattunk. A VI. félévben ezzel szemben, várhatóan a saját iskolai tapasztalataikra épithetünk. Ezáltal többnyire a megtörtént, átélt helyzetek, problémák, konfliktusok megbeszélése, megoldása kerülhet sorra, s ezek megerősithetik a helyes nevelői magatartást.

A csoportos pedagógiai gyakorlat tehát egyszersmind korrigálási lehetőséget ad a hallgatóknak azáltal, hogy a korábbi tanitói próbálkozások felidézhetők, megbeszélhetők, reprodukálhatók más módon is, a társak véleménye helyére teheti az egyes bizonytalanságokat, megerősitheti a helyes reakciókat, megoldásmódokat. Optimális esetben saját gyakorlatukból - beleértve az eltelt öt félév és a külső szakmai gyakorlat tapasztalatait - szürhetik le azokat a következtetéseket, amelyek tanitói személyiségük permanens önfejlesztéséhez irányt mutatnak.

Valószinü, hogy a tanitási gyakorlatok nem szereznek mindenki számára pozitiv hatású, reális önér-

tékelésre serkentő tapasztalatokat. A kollektiv pedagógiai gyakorlatokon arra is számitanunk kell, hogy frusztrált, bizonytalan, a kudarcot nehezen türo hallgatókkal találkozunk; s a csoport valamennyi tagjának meg kell /kéllene/ mutatni a jobbitás, a továbblépés lehetőségét - személyiségére szabottan - ugy, hogy bizzon saját sikerének lehetőségében.

A későbbiekben ugy kell megtervezni, megszervezni és irányitani a csoportos pedagógiai képességfejlesztő gyakorlat tevékenység- és feladatrendszerét, hogy ott ahol helyet kapott, a lehető legtöbbet segitsen a tanitójelöltek pályára való felkészitésében.

Ugy hisszük, hogy ehhez a munkához mindenekelőtt a megváltozott feladatokat, illetve tantárgyi tartalmakat kell számba vennünk, valamint szükségszerü a gyakorlati képzés valamennyi területének alapos megismerése, természetesen a hallgatók tevékenységére orientálva.

A továbblépés feltétele az is, hogy az e területen végzett munkánkat mérlegeljük. Az eredményesnek itélhető eljárásokat, módszereket az újabb képzési rend/szer/ keretébe kell illesztenünk. Ismernünk kell az eltelt évek alapján kialakult véleményeket a gyakorlatnak e formájáról hallgatók és oktatók részéről egyaránt, valamint tisztában kell lennünk saját tevékenységünk sikereivel és kudarcaival is.

II. A csoportos pedagógiai gyakorlat korábbi tapasztalatairól

Az 198o/81-es tanévtől hat éven át rendszeresen gyüjtöttük a tapasztalatokat a kollektiv pedagógiai gyakorlat terén. A Tanitói Intézet, valamint a Pedagógiai Tanszék oktatói közül ez idő alatt összesen heten foglalkoztunk ilyen jellegü csoportvezetéssel. A viszonylag kis létszám lehetővé tette, hogy gyakran konzultáljunk, keressük a legmegfelelőbb módszereket, megoldásokat, s ne csak a féléves munka megkezdése előtt, hanem folyamatosan segitsük egymást ötletekkel, javaslatokkal, esetenként csak egymásra figyeléssel.

A gyakorlati képzés feladatainak ismeretében a meghatározott instrukciók alapján tematikát készitettünk. E tematika természetesen szinte évenként módosult a foglalkozásokon szerzett ismereteink arányában, bár alapvető célkitüzéseinkhez konzekvensek maradtunk. Igaz, hogy a félévet órákra lebontva terveztük meg, de a feladatok, módszerek, az esetleges "játékok", elemzési szempontok csak javaslatul szolgáltak; a tematikához való merev ragaszkodást nem tartottuk volna célravezetőnek, hiszen tudjuk, mennyire függ az egyes foglalkozások eredményessége a hallgatók - és a vezető - pillanatnyi érzelmi állapotától, aktivitási szintjétől - még a jól ismert csoportok esetében is. Ha pedig szigorúan ragaszkodunk a tervezettekhez és "megtartjuk az órát", azt veszithetjük el, amiért e képzési forma létrejött: a csoporttörténések, a hallgatók személyiségének, spontán reakcióinak megfigyelési, az önismeret fejlesztési lehetőségét.

A tanári vezetésről

A csoportos pedagógiai gyakorlat irányitása az oktatóktól indirekt vezetést igényel. A gyakori közös megbeszélések, beszélgetések ezt az igényt csak megerősitették, bár egyértelmü, hogy a hallgatók személyiségfejlesztése nem lehet véletlenszerü, a tanári magatartásnak is rendkivül tudatosnak, körültekintőnek, kooperativnak, rugalmasnak kell lennie.

Az indirekt vezetés nem lehet azonos a ráhagyó, megengedő attitüddel, különösen nem akkor, ha a hallgatói csoport esetleg passzivabb, érdektelenebb, fáradtabb az ideálisnál.

Gyakori, hogy a vezetők bekapcsolódnak a csoport életébe aktivan, résztvevőként, s igy az irányitás is egyszerübbnek tünik, hiszen egy-egy "szerep" vállalása, megformálása jó irányba viheti tovább a tartalmi munkát.

A csoporton belüli esetlegesen kialakuló konfliktusoknál viszont gyakran határozott vezetőként kell megnyilvánulnia, - néha direkten is, s ezt a hallgatók el is várják. Ritka az ilyen eset, de nagyon oda kell figyelnünk, hogy sikerüljön megnyugtatóan feloldani a keletkezett feszültségeket.

Az indirekt vezetés az együttlétek alkalmával a témák kiválasztására is vonatkozott. Javaslatokat tettünk ugyan, de egyáltalán nem vártuk el, hogy azt feltétel nélkül el is fogadják a hallgatók. Akkor alakult ki igazán jó hangulat, ha sok ötlet, játék került ajánlásra, s volt miből válogatni.

Minden alkalommal volt lehetőség ismételni, változtatni az előző megoldáson, szereposerére és megbeszélésre - többnyire a videofelvétel megtekintése közben és után. A vezető sokszor csak egy-két szóval segitette az elemzéseket, vagy megjegyzésével kiváltotta a csendesebbekből is a véleményalkotás igényét. Értékelő megnyilatkozásainak /a metakommunikativ jelzések széles skálájától a verbális tömör elemzésig/ folyamatosan kell követnünk az eseményeket. Mindig készen kell lennie arra, hogy a felé forduló megkapja a megfelelő visszajelzést, elismerést, egyetértést.

A hallgatók többnyire nagyon jól érezték - és elfogadták - a vezetésnek ezt a formáját, s néhány rendkivül passziv csoporttól eltekintve remekül éltek az ujfajta lehetőségekkel. Igy nagyfoku kezdeményezőképességük, szervezőképességük jól megmutatkozott, a zárkózottabbak is egyre merészebben álltak elő ötleteikkel, vállalkozóbbak, bátrabbak, nyitottabbak lettek. Tudták és tapasztalták, hogy a hangulat az ő tevékenységüktől függ.

A módszerekről

A csoportos pedagógiai gyakorlatokon uralkodó és meghatározó a csoportmódszer alkalmazása, melynek során elsősorban az önismeretet és a pedagógiai képességeket igyekszünk fejleszteni. A hatékony munka érdekében célszerü minél kisebb létszámu csoportok kialakitása. Általában 12-16 fővel dolgoztunk, de az ideális a 1o-12 fő lenne.

A csoportmódszeren belül oktatóink többféle lehetőséggel éltek. A tematikához valamennyien iga-

zodva, de változó arányban és mélységben, elsősorban a személyiségükhöz legközelebb álló módszerekkel valósitották meg a kitüzött célokat, feladatokat. Igy voltak olyan csoportok, ahol a tervezettebb, mikrotanitáshoz hasonló feladatok megoldása dominált: máshol szabadabb, elsősorban az önismereti csoportoknak megfelelő, személyiségfejlesztő tevékenységek /játékok/ voltak a jellemzőek, ahol a csoportdinamikai történések jól követhetők; olyan csoportok is müködtek, ahol a pszichodráma, ill. a szabadinterakciós csoport elemei voltak fellelhetőek, valamint a két utóbbi variáció elegyitése is előfordult.

A módszerek megismerésében és kiválasztásában nagy segitségünkre voltak - a szakirodalom mellett - a csoportos pedagógiai gyakorlatok vezetői számára szervezett továbbképzések, ahol a tapasztalatcserékkel egyidejüleg részt vehettünk magunk is hasonló vezetésü csoportokban. Nemcsak a vezetés módjait figyelhettük meg, hanem igen sok ötletet is kaptunk a különböző oldó játékokra, encounterekre vonatkozóan. Közben magunkat is megismerhettük - hogy türjük, igényeljük, szeressük - az önkonfrontáció variációit.

Az eltelt hat év alatt - az 198o-ban életbe lépett tanterv érvényességi idejében - igyekeztük állandóan bővíteni tapasztalatainkat és ismereteinket a folyamatos előrehaladás érdekében, törekedtünk arra, hogy a foglalkozások minél szinesebbek, gazdagabbak legyenek. Elsősorban az emberi kapcsolatok erősitésével próbáltunk hatni a hallgatók személyiségére, hiszen a képzésnek ez a formája szinte sugalljat ezt, mint ennek egyik legfontosabb és legjobb lehetőségét. "Éppen a csoportmunka egyik fő konzekven-

ciája számunkra, hogy a pszichológia mint - ez esetben - a pedagógia társtudománya, illetve segédtudománya sokat segithet a pálya mentálhigiénéjének fenntartásában. A pszichológusnál alapfeltétel, hogy elsősorban a másik fél gondolati, érzelmi rendszerébe élje bele magát. Amennyiben a pedagógus csak valamit is átél az ilyenfajta viszonyulásból, már másképpen is tanit. Ez a szemlélet kategóriája. De kimunkált a pszichológia a személyiségfejlesztő csoportokban egy olyan módszert, technikát is, amelyik megfelelő adaptálással alkalmas arra, hogy egyrészt ráirányitsa a figyelmet a pálya legsajátosabb veszélylehetőségeire, másrészt a probléma tudatosodása és szociális gyakorlás által ellensulyokat teremtsen.[2]

Sokszor jelentett problémát - különösen a II. félév első heteiben - a videotechnika alkalmazása. Tudjuk, hogy jó, hogy nagymértékben elősegiti a képzés eredményességét, a hallgatók mégsem merték vállalni, féltek, húzódoztak a kamera előtt való bármilyen megnyilatkozástól. Néha több órán keresztül is - igen tapintatosan - "erősködtünk", mig végre akadt néhány bátrabb ember, s vállalták a felvételt. Mindezt természetesen megelőzte a kamerával való ismerkedés, az új technikai eszköz alapos bemutatása. Azt viszont fontosnak tartottuk, hogy az első felvétel úgy készüljön, hogy a hallgatók maguk akarják, vállalják. Éppen ezért nem mertünk vállalkozni arra, vagy csak nagyon ritkán, hogy tudtuk nélkül, mintegy meglepetésként felvétessük pl. az óra előtti gyülekezést, a terembe való bejövetelt. Lehet, hogy ez néhány csoportban óriási motiváló erőként hatott volna, de számithattunk ennek az ellenkezőjére is. Ebben az esetben pedig nagyobb lett volna a veszteségünk, mint amit helyre le-

het hozni viszonylag rövid idő alatt.

III. A csoportos pedagógiai gyakorlat hallgatói fogadtatása

A hallgatók véleményéről a bevezetéstől, az 1980/81-es tanévtől folyamatosan informálódtunk. A visszajelzéseket többféle módon és periódusban gyűjtöttük. Ennek köszönhetően egy relative teljes képünk van a különböző évjáratok tanitójelöltjeinek gyakorlattal való azonosulásáról, kérdőjeleiről, ellenőrzéseiről.

Az egyes félévek zárófoglalkozásain a szóbeli számvetést mindig kiegészitettük anonim kitöltésü véleménykérdőivekkel. A kérdéssort lényegében az egymást követő tanévekben nem változtattuk az adatok összevethetőségének érdekében. Legfeljebb némi bővitést, árnyalást tettünk a már summázott tapasztalatoknak megfelelően. Később igyekeztük tekintetbe venni a tantervmegújitás előmunkálatait is. Mivel a kapott eredmények egy részét már közzétettük,[3] ezúttal csak az újabb információk közlését tartjuk fontosnak.

Az utolsó évfolyam valamennyi hallgatóját megkérdeztük - válaszadóink száma 48 fő. Ők még az I. évf. II. félévében vettek részt a kollektiv pedagógiai gyakorlat foglalkozásain. Nemcsak az utolsó szemináriumon kértük véleményüket, de másodéves korukban is. Ezt azért véltük fontosnak, mert a gyakorlatba belekóstolva s visszatekintve, esetleg módosulhatott nézetük a foglalkozások hasznos vagy haszontalan voltáról. Minden új s másfajta fénytörésbe

került. Minderre a kéthetes tanitási gyakorlat után - év elején - került sor. /A kérdőivet a függelék tartalmazza/

A válaszadó 48 hallgató közül 42 szivesen vett részt a kollektiv pedagógiai gyakorlaton. Ennek okát különféle módon és a legtöbb esetben többféle indokkal magyarázzák. A válaszok tartalmát figyelembe véve négy főbb terület körvonalazódik, tehát ezeket tartják fontosnak és egyben kellemesnek is a hallgatók. Ezek a következők:

1./ Pedagógiai képességek fejlesztésére van lehetőség.	2o hallgató indoka
2./ Az órák légköre, hangulata közvetlen, jó.	15 hallgató indoka
3./ Pedagógiai szituációk megoldásában segit.	1o hallgató indoka
4./ Felkészit a tanitási gyakorlatra.	7 hallgató indoka

Az 1. helyen szereplő pedagógiai képességek fejlesztésén belül kiemelendő az önismeret, valamint mások megismerésének lehetősége, erre 11 hallgató utal, pl.:

"... megitélhettem, hogyan tudok viselkedni egy-egy esetben..."

"Megismertem magamat, csoporttársaimat."

Nézzünk néhány más képesség fejlesztésére utaló indokot:

"... segitett a kapcsolatteremtő, önismereti, pedagógiai feladatmegoldó képességünk fejlesztésében."

"... Mindenféle helyzetbe bele kell tudni képzelni magát az embernek - ez ott sikerült."

"Közelebb kerültem a pedagógussá válás gondolatához".

Az órák szabadabb légkörét, jó hangulatát az alábbi vélemények reprezentálják:

"Felszabadult légkörü, a csoport együtt tudott müködni."

"Szabadabb a légkör, mint más órákon. A tanári irányitás segitséget nyujtott a szerepek elsajátitásában, beleélésében. Eddigi problémáim egy részét megoldotta."

"Hangulatos, érdekes órák voltak."

A pedagógiai helyzetek megoldását emelik ki a következő vélemények:

"... sor kerülhetett konfliktusok megoldására, a pedagógus és a diák szerepének gyakorlására."

"A nyári táborozás során is hasznát vettem, mert előjött olyan eset, amit megbeszéltünk és nem biztos, hogy sikerült volna eredményesen megoldanom, de igy nem volt probléma."

"Példát nyújtott a pedagógiai szituációk megoldásában."

Néhányan a tanitási gyakorlatra való előkészülés lehetőségét vélték felfedezni a kollektiv pedagógiai gyakorlatokon:

"Nagy segitség, hiszen sok tapasztalatot szerezhettünk, amelyeket a tanitási gyakorlatokon felhasználhatunk."

"Egyedül ezek a foglalkozások adnak valami alapot a harmadik félévi tanitási gyakorlathoz."

"... sokkal több köze van a pedagógusképzéshez, mint bármely más tárgynak. Gyakorlati segitséget nyújtott."

Akik szivesen vettek részt a csoportos pedagógiai gyakorlatokon, azok véleménye, indoka igen pozitiv. Ki-ki saját meggyőződése, élménye alapján - s reméljük, teljesen őszintén - fogalmazta meg gondolatait, s egyszersmind minősitette is a foglalkozásokat. Igazságosak viszont csak úgy lehetünk, ha az ellenérzésüket kifejezők véleményével is foglalkozunk /6 fő/.

Néhányan a gyakorlatok alkalmankénti feszült légkörét kifogásolták. Valószinüen igazuk lehet abban, hogy foglalkozásainknak olykor feszült percei is adódtak. Ezek egyenesen következtek a konfliktusok szimulálásából és a bonyolult csoporttörténésekből. A helyzetnek megfelelő feloldására mindig törekedtünk, de kézenfekvő, hogy ez nem jelentett, jelenthetett mindenki számára azonos szintü, megnyugtató lezárást. Erre a jelenségre oda kell figyelnünk még akkor is, ha mindössze négy hallgató utalt a feszült hangulatra. Ha elő is fordult egy-egy foglalkozáson, hogy a kialakult konfliktust nem, vagy csak részben sikerül feloldani, összességében a félévi munkát tekintve nem lenne szabad ilyen érzésekkel elengedni a hallgatókat. Őket jobban meg kellett volna ismerni, esetleg testre szabottabb feladatokkal érdekeltebbé, oldottabbá tenni. A teljesség kedvéért idézünk két idevágó véleményt:

"Unalmas volt, és a légkör sokszor feszült volt"
"... A játék erőltetett volt, hiányzott a jó motiváció."

Két hallgató indoklása nem a foglalkozások tartalmára, hangulatára vonatkozik, inkább kibúvónak, alibi indoknak tünik:

"Pénteken az utolsó óra volt."
"Nem szoktam hozzá a nyilvános szerepléshez."

Mindenesetre az is tény, hogy a hallgatók aktivitását még az órák időpontja is befolyásolhatja, attól függetlenül, hogy általában ezen nem változtathatunk.

A csoportos pedagógiai gyakorlat szükségességével, a pedagógusképzésben betöltött szerepének fontosságával valamennyi válaszadó egyetértett. Csupán az elfogadás mértékében mutatkozott különbség. Feltétel, megszoritás nélkül elismerte a foglalkozástipus jelentőségét 39 hallgató, részben 7 fő, csekély mértékben 2 fő érezte jogosultnak a képzésben elfogalt helyét. Elutasító válaszadó nem volt.

A harmadik kérdés részben a másodikra ad indoklást, nevezetesen mely pedagógiai képességek fejlesztését segitette elő a gyakorlat a hallgatók vélekedése szerint. Ha szükségesnek itélik a gyakorlatnak ezt a formáját, akkor annak fejlesztő hatását is érzik. Ugyanakkor az általunk fontosnak tartott pedagógustulajdonságok rangsoráról is képet kapunk, mégpedig az eredményesség szempontjából. A foglalkozásokon valamennyi itt felsorolt képességet igyekeztük formálni, de hogy ők melyiket érezték hangsúlyosabbnak, azt a gyakorlat folyamata közben nem tudtuk pontosan lemérni.

Válaszaik alapján a rangsor a következő:

1. pedagógiai feladatmegoldó képesség 37 fő szerint,
2. önismereti képesség 32 fő szerint,
3. kommunikációs képesség 31 fő szerint,

4. kapcsolatteremtő képesség 31 fő szerint,
5. empátiás képesség 29 fő szerint,
6. együttműködési képesség 26 fő szerint.

Tehát a pedagógiai képességek közül a nevelési feladatmegoldó képesség fejlődését-fejlesztését minősitették a legsikeresebbnek. Feltehető, hogy a játékhelyzetek gyakori előfordulása váltotta ki a pozitiv visszajelzést, hiszen a "szimulációs játék olyan attitüdöket alakit ki, illetve erősit, mint mások véleményének figyelembe vétele, a konzultációs készség és a problémák többféle megoldási lehetőségének figyelembe vétele."[4]

Imponáló arányban voksoltak amellett hallgatóink hogy a gyakorlatok segitették önismeretüket. Korukat meghazudtoló bölcsességgel látták be a kiváló publicistánk által megfogalmazottak igazságát... "megsértődni sem fog annyiszor az, aki ismeri önmagát, mert nem veszi, nem veheti annyira komolyan, hogy ne mulasson nagyokat saját magán is. Sőt azon a legnagyobbakat, hiszen ezt az egyedi, egyszeri variációt éppen ő ismeri a legjobban, kellemetlen, kellemes, előnyös, hátrányos, bosszantó, komikus tulajdonságaival, amelyeket kénytelen elfogadni - mert ha nem teszi, akkor sem bújhat más bőrébe."[5]

Az "édestestvéreknek" számitó kommunikációs és kapcsolatteremtő, e két, szakmánkban oly fontos képesség kedvező változásáról azonos számban nyilatkoztak.

Az empátiás és együttműködési képesség pozitiv változását is a válaszadók több mint fele észrevételezte.

Az általunk megadottakon kivül egyéb képességeket nem emlitettek. Mindenesetre örvendetes, hogy a legfontosabbak pozitiv tendenciájú fejlődéséről viszonylag nagy számban nyilatkoztak.

A fejlesztő hatás forrásait direkt kérdéssel is firtattuk. A hallgatói válaszok megerősitették a korábban már jelzetteket:

1. a megszokottnál szabadabb légkörü órák 38 fő szerint,
2. a csoport együttmüködése 22 fő szerint,
3. a videotechnika alkalmazása 17 fő szerint,
4. a tanári vezetés módja 16 fő szerint.

A rangsor is megerősiti az első kérdés indoklását, mely szerint a szabadabb légkörü órák vonzereje és hatékonysága is erőteljesebb. A kötetlenebb óravezetés, hangulat csak úgy hozhat eredményt, ha a csoport együttmüködése lehetővé teszi a játékosnak tünő, de rendkivül komoly munkát. Erre igen jól ráéreztek a megkérdezettek. Csak egymást segitve, a társak tevékenységét, teljesitményét figyelembe véve, azt követve, folytatva, kiegészitve lehet jó irányba haladni.

A szabadabb légkör feltételezi a közvetett tanári vezetést. Szerepét - bár utolsó helyen szerepel a rangsorban a fejlesztő hatással összefüggésben, - mégsem lehet mereven, csak a számokra hagyatkozva értékelni. Hogy a közvetett irányitás többé-kevésbé sikeresnek bizonyult, azt mi sem bizonyitja jobban, mint az, hogy sikerült a kellemes, kötetlen hangulat és a csoport együttmüködésének a kibontakoztatása.

Kedvező fogadtatásúnak mondható a video alkalmazása is annak ellenére, hogy csak 17 hallgató igazolta vissza pozitivan a humanizált technika "bevezetését" a gyakorlatokon. Nyilván nem az elmélet, hanem nagyon is a gyakorlat, az élményteli tapasztalás nyomán látták be a csoporttagok a következőket: "Az oktató-nevelőmunka feladata a képességek és a személyiség egészének fejlesztése. A képességek sok céltudatos gyakorlással alakithatók ki és fejleszthetők. Mivel a képességek személyiségjegyek, igy ezek fejlesztése a személyiséget alakitja, formálja. A videotechnika gyors visszajelzésére alapozott képesség-személyiségfejlesztés a közoktatásban is fontos, és sokoldalúan alkalmazható."[6]

A kérdőiven feltüntetetteken kivül mindössze három hallgató jelölt meg egyéb vonatkozású fejlesztő hatást:

- közel áll a gyakorlathoz;
- az elmélet és gyakorlat jó ötvöződése, elemzése:
- érdekes, jó témák.

Ezek a hivatkozások is megtalálhatók a korábbi válaszokban. Örvendetes, hogy a jobbító szándék meglátása mellett mindez a gyakorlaton való aktiv részvétel motivációs bázisa is.

A hatékony munka feltételezett akadályozó tényezői között a megadott lehetőségek mellett kértük az esetleges egyéb okok feltüntetését is. A megadott válaszvariánsok rangsora a következőképpen alakult:

1. csak a vállalkozó kedvüek szerepeltek 27 fő szerint,
2. a videotechnika zavart 14 főt,
3. a játékot erőltetettnek tartotta 11 fő,
4. a tanári vezetésmód bizonyult gátlónak 4 fő szerint.

Egyéb okot csak egy hallgató jelölt, szószerint ezt: "... mások rossz hozzáállása zavart."

A hallgatói mentalitást érzékeltetendő, idézünk néhány tipikus indoklást a vállalkozó kedvre vonatkozóan:

"Általában inkább az aktivabbak vettek részt ezekben a feladatokban, pedig lehet, hogy a "csak ülőknek" nagyon fontos lett volna..."
"A vállalkozási kedv nem mindig jellemezte a csoport munkáját, igy az egyéneket is befolyásolta."

Több esetben magyarázták meg véleményüket a válaszadók. A csoport, illetve az egyes résztvevők passzivitása vagy néhány hallgató túlzott, magamutogató aktivitása önmagában is zavaró. A csoportos pedagógiai gyakorlatokon különösképpen jelentkezhet ez a tény, hiszen például egy-egy helyzet megoldása azokra van bizva, akik vállalkoznak a játékra. Jóllehet, adott a lehetőség a megbeszélésre, újrajátszásra, de itt ismét az aktivabbak érvényesülnek. Az is megtörténhet, hogy a hallgatásba burkolózó négy-öt csoporttag más véleményen van, vagy az esetleges megoldások őket nem győzik meg megnyugtatóan. Ennek oka részben a bátortalanság, az óvatosság, de mint a második hallgatói indoklás megfogalmazza, a csoportösszetartás is jelentős szerepet játszhat.

A tanári vezetés módja mindössze négy hallgató szerint volt zavaró. Ők talán a direktebb irányításhoz, a nem mindig jó értelemben vett hagyományos tanár-diák kapcsolathoz szoktak, s igy nehezebben asszszimilálódtak egy másfajta interakcióhoz. Ugyanakkor

nem szabad arról sem megfeledkeznünk, hogy ebben a közegben is fellelhető a rokon- illetve ellenszenv megnyilvánulása. Ha a válaszadók nagyobb arányban jelölték volna a tanári vezetést zavaró hatásúnak, akkor alaposabban meg kellene vizsgálnunk az okokat, igy viszont ezt nem tartjuk szükségesnek.

Nemcsak hallgatóink véleményére voltunk kiváncsiak, hanem javaslatokat is szerettünk volna kapni a gyakorlatokra vonatkozóan: mi az, ami szerintük kimaradt, milyen változtatásokat képzelnek el a vezetéssel, a szervezéssel és a módszerekkel kapcsolatban, milyen ötletek, elgondolások fogalmazódtak meg bennük? A kapott válaszok az alábbiak szerint csoportosithatók:

Az érintett problémakör	A javaslattevők száma		
A csoportos pedagógiai gyakorlat tartalma			25 fő
A hallgatói aktivitás	a csoportos foglalkozásokon résztvevők tevékenysége	14	22 fő
A tanári vezetésmód		8	
A video alkalmazása			7 fő

Örvendetes, hogy a többség jól érzi a csoportos pedagógiai gyakorlaton felmerülő problémák súlyát. A tartalommal foglalkoznak a legtöbben, amikor javaslataikat megfogalmazzák. Hasonló mértékben szerepel a hallgatói és csoportvezetői tevékenység egymást dialektikusan kiegészitő és meghatározó minősége. Csak ezek mögött kap szerepet az alkalmazott technika.

A továbbiakban nézzünk néhány hallgatói javasla-

tot a fenti csoportositás szerint:

- A csoportos pedagógiai gyakorlat tartalmára vonatkozóan

"Több pedagógiai szituáció eljátszását javasolnám, mert ez elősegiti a spontán helyzetek megoldását. A tanitási gyakorlatokon már tapasztaltam, hogy rengeteg rögtönzésre, spontán reagálásra van szükség."
"Jó lenne, ha minden elméleti anyagot követne gyakorlat!"
"Rövid "mini" tanitásokat szerveznék, amit egy-egy hallgató tartana, majd annak elemzését a csoporttal végezném."

Hárman igénylik, hogy megtörtént eseteket mutassunk be videón, négyen szeretnék, ha egy-egy szituáció megoldása előtt több idő lenne felkészülésre, ketten pedig a főiskolás élettel foglalkoznának többet.

- A hallgatók aktivitására, tevékenységére vonatkozóan

"Mindenki kapjon az órán szerepet!"
"Kapjanak több önálló feladatot a hallgatók!"
"Előre kiadnám a feladatokat és ellenőrizném a felkészülést."
"Minden órát más-más hallgatónak kellene levezetni, a tanár csak passziv megfigyelő lenne."

Az ötletekben konstruktiv előremutatás van, igénylik, hogy a csoport minden tagja dolgozzon. Igaz, erősen közelit némely elgondolás a hagyományos órák, szemináriumok megszokott módszereihez. Az mindenképpen biztató, hogy igénylik a feladatokat és lázadoznak a passzivitás ellen.

- A tanári vezetésre vonatkozóan

"Egyes feladatokat a tanár mutasson be."
"A vezető-tanár is álljon elő szituációkkal."
"Kötetlenebb legyen a vezetés, s érezni kell jobban hogy nem olyan óráról van szó, mint a többi..."
"A tanár ne a hallgatóra bizza mindig az óra témájának megválasztását."

A javasoltak ellentmondásosak, egymással ütköző hallgatói vélemények, hisz egyesek a vezetésmód közvetett jellegét kifogásolják, - mások pedig a még kötetlenebb megoldásokért emelnek szót. Nehéz eldönteni, kié az igazság, s miből adódik a változó kép. Talán azon túl, hogy mi magunk is felülvizsgáljuk módszereinket, több esetben kell egyeztetni majd a hallgatókkal a gyakorlattal kapcsolatos elképzeléseinket, lehetőségeinket

- A videotechnika alkalmazására vonatkozóan

"Kevesebbet alkalmaznám a videotechnikát. Nagyon zavart."
"Video legyen mindig vagy gyakran, mert az nagyon jó, ha az ember visszalátja önmagát."
"... esetleg lehetne rejtett a kamera."

Az előbbiekhez hasonlóan itt is szemléletes az ellentmondás a hallgatók véleményében. A jelöltek személyisége kétségtelenül nem egyforma, igy nem azonos érzelmekkel fogadják el egyik vagy másik tanári módszert. Az is lehet, hogy a video alkalmazása sincs mindig összhangban pillanatnyi hangulatukkal. Ez arra figyelmeztet, hogy célszerü minden esetben megkérdezni, akarják-e a technika "bevezetését", vállalják-e a résztvevők a felvételt.

Elképzeléseik, birálataik tükrözik az egyéni óhajokat, valamint a vezetés, a módszerek, a csoportok különbözőségét. Valamennyi véleményt komoly megfontolás tárgyává kell tennünk, s alapos mérlegelés után dönthetjük el, szükségesek-e és mely területeken változások, módositások a továbbiak során.

A hetedik kérdéssel arra kerestünk választ, vajon segitette-e a gyakorlat a hallgatókat pályaválasztásuk megerősitésében. Optimista módon abból indultunk ki, hogy eleve mindenki a tanitói pályát választotta, és pozitiv érzelmi töltéssel kezdte meg tanulmányait. Az igen-nem válaszok mellett kértük, indokolják, miben segitette, illetve késztette vivódásra őket a gyakorlatsor. Ennek alapján tipizáltuk a válaszokat a következőképpen:

- a pályaválasztási döntés megerősitéséről vall	29 fő
- negativ hatásról, bizonytalanságról szól	1 fő
- kételyeit regisztrálja	8 fő
- a pályaidentitás szempontjából semleges hatásúnak minősiti a gyakorlatot	7 fő
- nem nyilvánit besorolható véleményt	2 fő
- nem válaszol	1 fő

A szélsőséges véleményt formálók válaszai közül idézünk is néhányat. Először az igenlők táborából:

"... az érdekes játékok, tapasztalatok szerzése közben döbbentem rá még jobban, milyen jó a pedagóguspálya..."

"Azt hiszem, jól választottam. Alapvető készségeim megvannak és meggyőződtem arról, hogy ki tudok állni egy osztály /csoport/ elé..."

A nyolcadik és egyben utolsó kérdést már az új

tanterv gyakorlati képzésének útmutatója ismeretében fogalmaztuk meg. Kicsit utal a változástól való - gyakran be nem vallott - félelmünkre is, mindenesetre kivánosiak voltunk arra, hogy a hallgatóink, ha rajtuk múlna, hol és hány órában határoznák meg a csoportos pedagógiai gyakorlat helyét, idejét a képzés folyamatában. A kérdőiv kitöltése előtt nem közöltük a tanitójelöltekkel, hogy az új tanterv szerint nem szerepel a második félévben.

Tisztában vagyunk vele, hogy az eredménytől függetlenül meghatározott az egyes tárgyak helye és óraszáma - bár helyi változtatások előfordulhatnak -, de mindenképpen érdekes és célszerü a tanitójelöltek igényének a megismerése. Talán nem nagy merészség, ha mindebből a gyakorlathoz füződő érzelmekre, szükségességének és hatásának megitélésére is következtetni próbáltunk.

A szemléletesség kedvéért valamennyi variációt közöljük.

Ora-szám /hét/	A gyakorlat helye félévekben											
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	I-II.	I-II-III.	II-III.	III-IV-V.	II-IV-VI.	Minden félév
2 óra	2	17	2	1	-	-	2	1	5	1	-	1
3 óra-		6	-	2	-	-	1	1	-	-	1	-
4 óra	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Össz:	4	25	2	3	-	-	3	2	5	1	1	2

A táblázatból jól leolvasható, hogy az eddigiekben megszokott II. félévre 25 hallgató javasolja továbbra is a kollektiv pedagógiai gyakorlatot, 8 fő több órá-

ban szeretné. Sokan indokolnak is, például:

"Egymás után 3 óra, mert mire igazán belelendült a csoport, vége volt az órának..."
"Heti 3 óra szükséges, hogy megfelelő tapasztalatot szerezzünk."

Többen /14 fő/ szeretné, ha két-három féléves lenne a gyakorlat, sőt négyen minden félévben indokoltnak és hasznosnak tartanák:

"Végigkiséri ez a gyakorlati oktatás a pszichológiai és pedagógiai elméleti tanulást. Másfél év a szigorlatig, heti 3 óra."
"Most kevésnek tartom a jelenlegi gyakorlatot. Sokkal több problémát, helyzetet kellene megbeszélni..."
"A II. és III. félévben. A III. félévben kerülünk közelebb a gyerekekhez, ekkor már felmerülhetnek problémák, amelyekben nagy segitséget nyújthat. A legjobbnak azt tartanám, ha minden félévben meg lehetne valósitani."

19 hallgató válaszában - akik a II. illetve I-II. vagy II-III. félévre javasolják a tárgyat - szerepel tartalmilag azonos megokolás, éspedig:

"Mert szükséges, hogy a tanitás előtt találkozzunk szituációk megoldásával."
"Bizonyos fokú tapasztalatokat, felkészülést ad a tanitási gyakorlat előtt."
"... ez, ha kismértékben is, de felkészit valahogyan a tanitásra..."

Valamennyien a tanitási gyakorlatra hivatkoznak, úgy érzik, előtte célszerü, mert felkészit a gyerekekkel való kapcsolatteremtésre. Igaz ők ezt tapasztalták,

természetes, hogy saját példájukból indulnak ki, bizonyitva ezzel azt is, hogy az órákon kaptak használható segitséget a tanitási gyakorlatra vonatkozóan.

IV. Végzett hallgatóink visszajelzései

Nagy jelentőségünek véltük, hogy a már végzettekkel, pályakezdő kollegáinkkal is kicseréljük gondolatainkat a hajdani gyakorlatról. Beszélgetések, levelezések során, azoknak mintegy "melléktermékeként" gyültek össze információink az évek során. Természetesen ilyen módon már igen csekély számú lehetett a megkérdezettek száma, hisz csak a saját egykori csoportjaink azon tagjait faggattuk, akikkel további munkakapcsolat /szakdolgozat, TDK-, pályamunka készitése/ örömei, gyötrelmei kötöttek össze. Akikkel - túl a szakmai, kollegiális kötésen - mélyebb emberi kapcsolat is összefüz. Rekonstruált beszélgetésrészletekre, levelekre támaszkodunk.

Elsőként egy roppant igényes a kollegiális segitőkészségről is árulkodó véleményt idézünk; Megfogalmazója immár többéves tanitói gyakorlat birtokában összegezte impresszióit:

"Kezdetben idegenkedve, fenntartásokkal fogadtam a gyakorlatokat. Fokozatosan fogadtam el az órák légkörét és feladatait. Szükség van ezekre a gyakorlatokra, mert sokszor igen váratlan helyzetekben kell a pedagógusoknak az adott helyzetet átlátni és dönteni. Az pedig egyáltalán nem mindegy... hogyan dönt az ember... Javaslom a mostaniakkal feldolgozni a kollegák és a tantestület életéből adódó szituációkat, pedagógus és szülők, pedagógus és az iskolai

személyzet összeütközéseit... azért, mert kikerülve néha ezek jelentettek számomra "nehéz helyzeteket"."

Egy másik az önismeret, -- fejlesztés, -- korrekció vonatkozásában mond rendkivül tanulságos szavakat:

"Ami miatt legfőbbként hasznosnak tartottam, hogy meg tudom figyelni magamat, kontrollálni tudom azt, hogy egy-egy mozgásom milyen kivülről... Le tudtam azt is mérni, hogy mások mit figyelnek meg bennem, mi az, ami esetleg vonzhat vagy taszithat kivülről nézve... Végeredményben saját magamat tanulhattam meg."

A fenti nyilatkozó érinti a gyakorlat optimális helyét is a képzés folyamatában:

"Egy kicsit később kellene ezeket az órákat tartani. Akkor, amikor már gyakorlatban tanitanak a hallgatók."

Saját képzési folyamatukra visszatekintve a megkérdezettek általában foglalkoznak a gyakorlatok helyével is. Többen közülük a legújabb tantervi koncepció szerinti "átrendezés" mellett szólnak. Okfejtésük logikus, meggyőző. A változásokból világosan kitetszik a jobbitási szándék és ügyszeretet. Egyúttal az iskolai közeg mérsékelt ismerete miatt véli a kollektiv gyakorlatokat jobb helyen a záró félévek valamelyikében.

"Egy kicsit korainak találom a gyakorlatot, ugyanis a II. félévben még nem ismerjük annyira egymást és azokat a helyzeteket sem, amivel majd szembetaláljuk magunkat. Én a tanitó szakosoknál IV. vagy V. félév-

ben csinálnám, amikor már túl vannak minden tanitáson."

Másikuk a folyamat, a fejlesztés, önfejlesztés tudatosabbá tételének érdekében értékeli a gyakorlatokat, részben metodikai mozzanatokra is utalva:

"Talán nem első éven vagy nemcsak első éven kellene ezeket a szituációs helyzeteket elemezni, hanem mondjuk másod- vagy harmadéven, amikor már több pedagógiai tapasztalattal rendelkezünk. Jónak tartanám, ha össze lehetne hasonlitani az első éven lejátszott szituációkat és a harmadéven felvett játékokat. Sokminden tükröződne jó, illetve negativ vonatkozásban."

Végzett hallgatóink véleménye számunkra igen kedvező. Többnyire elevnen emlékeztek a II. félévben, tehát a két-három-négy évvel korábban lezajlott foglalkozásokra. Megnyugtató, hogy mint gyakorló pedagógusok fejlesztő hatásúnak, tartalmasnak és szükségesnek itélték a gyakorlati képzésnek ezt a formáját. Igényük, javaslatuk, hogy a kollektiv pedagógiai gyakorlat későbbi félévekben szerepeljen, megvalósul, bár a VI. félévre konkrétan nem utaltak. Az az észrevételük, hogy több féléves legyen, már nehezebben kivitelezhető, de feltétlenül szimpatikus és megfontolandó elképzelés.

V. A gyakorlat értékelése a kollégák körében

Intézményünkben a csoportos pedagógiai gyakorlat bevezetésének kezdetétől a figyelem és termékeny viták középpontjában állt. A gyakorlatvezetőknek lehetősége nyilt különböző fórumokon /intézeti, tanszéki

értekezletek, Nevelési Bizottság ülései, stb./ elmondani tapasztalataikat, megosztani - különösen a "hőskorban" - gondjaikat, ismertetni a foglalkozások nóvumait. Kétségtelen, hogy az újra nem bizonyult mindenki egyformán fogékonynak. Lépéselőnyben voltak azok köztük a szerzők is, akik folyamatosan benne voltak a munkában, s intenziven átélhették az önkonfrontáció tanár számára is kathartikus pillanatait. Később, az élmények feldolgozása, az önismeret finomodása után pedig érezhették a gyakorlat személyiségfejlesztő, - gazdagitó hatásrendszerét. A kollektiv pedagógiai gyakorlatokon a dilemmák és a küzdelmek során elért eredmények jól hasznosultak más területeken is. A tapasztalatok révén a hagyományos szemináriumokon is igen sokat csiszolódott a tanári munka, a vezetésmód.

A kollégák körében a korrekt értékelés, elfogadás jelzője, hogy a gyakorlatvezetők száma /nem csupán a hallgatói létszámnövekedés miatt/ az évek során emelkedett. Mind szivesebben vállalt feladat lett a tanitós csoportos pedagógiai gyakorlat irányitása, ahogy erre korábban utaltunk. Az eredmények között könyvelhető el az is, hogy a gyakorlat bizonyos elemei meghonosodóban vannak a tanárképzés folyamatában. A tanárképzés új tantervének bevezetése során tanszékünk megtalálta azokat a lehetőségeket, amelyek a tanitós tapasztalatok hasznositását, beépitését biztositják.[7]

Igy a törekvései szerint integrált pedagógiát taglaló három féléves stúdium a második illetve harmadik szemeszteren ad módot metodikájában, vezetésmódjában a tanitós gyakorlat adaptálására. Mind a tartalomról /mikrotanitás illetve a csoportos pedagógiai gyakorlat aránya/, mind az időbeli elhelyezésről van-

nak még viták - de szükségességét csak kevesen kérdőjelezik meg.

VI. Dilemmák a felkészülés periódusában

A folyamatos tapasztalatszerzést eddigi munkánkban jól tudtuk hasznositani. Most azonban számunkra is szokatlan lesz, hogy a képzés utolsó félévében kerül sor erre a kurzusra.
A csoportos pedagógiai gyakorlatok hallgatói fogadása alig lesz mérhető, vizsgálható, a visszajelzések gyüjtésének folyamata igy óhatatlanul megszakad.

Eddig azzal az indittatással szerveztük a foglalkozásokat, hogy mintegy előkészitést adunk a tanulókkal, nevelőtársakkal, szülőkkel való kapcsolat kialakitására, a pedagógiai helyzetek felismerésére, megoldására, az érzelmi eldogadásra. A videotechnika alkalmazásával is igyekeztük formálni reális önismeretüket, egyben arra ösztönöztük őket, hogy merjék vállalni önmagukat, de tudjanak, ha kell, változtatni is viselkedésükön a későbbi sikeres munka érdekében. Próbáltuk ahhoz szoktatni a tanitójelölteket, hogy elfogadják a kritikát, s ezt maguk is gyakorolják, ugyanakkor felkészültek legyenek az esetleges kudarcok elviselésére.

A kollektiv pedagógiai gyakorlat jó hatásúnak bizonyult a csoportok kohoziójának erősitése szempontjából is, s ez nem mellékes. Egy jó hallgatói csoportközösség erős pozitiv motivációt biztositha az egyének számára.

A VI. félévben mindezek átértékelődnek, illetve

elvesztik jelentőségüket.

Az utolsó félév továbbra is a négyhetes külső szakmai gyakorlattal indul, ezt követi majd a csoportos tanitási gyakorlat, valamint a zárótanitás /felkészülés-hospitálás-tanitás/. Mindezek során több napig lesznek hallgatóink igazoltan távol az órákról, közben folyamatosan vesznek részt a csoportos pedagógiai gyakorlaton. Az elmondottakból az következik, hogy lényegében már "majdnem kész" tanitók számára kell megterveznünk és megszerveznünk a foglalkozásokat.

Remélhetőleg az eltelt öt félév többféle gyakorlati vonatkozásban is pozitiv megerősitést biztosit majd hallgatóinknak, s igy teli élménnyel, kedvvel indulnak az utolsó erőpróbának.

Arra is számithatunk azonban, hogy lesznek olyanok, akik nem kapnak pozitiv visszajelzést. Esetleg éppen arról győződtek meg, hogy könnyü ezen a pályán hibázni.

Az egyik tábor azt várja majd, hogy sikereit biztosithassa társai és önmaga előtt, a másik tábor optimistább tagjai gyors javulást, fejlődést remélnek,a pesszimistábbak pedig újabb kudarcoktól félnek. Az utóbbi két esetben igen nehéz dolgunk lesz. Tudunk-e majd mindenki számára megfelelő biztatást adni, annyit, hogy a pályakezdés természetes izgalma és szorongása mellett azért meglegyen a kellő önbizalom és szakmai kiváncsiság? Elegendő-e a szükre szabott két és fél hónap a felmerülő problémák, konfliktusok, egyszerübb vagy bonyolultabb csoporttör-

ténések megoldására, feloldására? A mi gondunk tehát az: nincs a csoportos pedagógiai gyakorlat után korrigálási lehetőség.

Nem hallgathatjuk el egyéb aggályainkat sem. A VI. félév a tanitóképzés /jelenleg/ legutolsó periódusa, a végzősöket ebben az időszakban már erősen foglalkoztatják a mindennapos diákkötelezettségeken, tevékenységeken túli problémák: szakdolgozat-készités, államvizsga, elhelyezkedés, családalapitás. Félő, hogy a heti 3 órás gyakorlat életük, ambiciójuk árnyékosabb oldalára kerül majd. Éppen eddigi hallgatói és saját tapasztalataink miatt fájlalnánk ezt anélkül, hogy a képzési forma szerepét és jelentőségét misztifikálnánk.

Aggodalmunk ellenére természetesen törekszünk arra, hogy minél felkészültebben láthassunk munkához a közeljövőben.

Az intézményünkben adódó tapasztalatok összegezése mellett, a jövőre gondolva, igyekszünk az egyéb kinálkozó tájékozódási, továbbképzési lehetőségeket is figyelemmel kisérni. Kétségtelen, hogy a csoportos pedagógiai gyakorlatok terén a legnagyobb tradicióval a Budapesti Tanitóképző Főiskola rendelkezik mind az előkisérletek, mind a bevezetést, mind az igen termékeny továbbképzéseket tekintve. Budapesten a gyakorlat speciálkollégiumként is felvehető. Ez a megoldás számunkra is útmutató jellegü. A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karán folyó kommunikációs kisérlet tartalmaz eddigi munkánkat megerősitő és a továbblépésünket serkentő mozzanatokat.[8]

A veszprémi videoalkalmazási konferenciák is

nagyban hozzájárultak ismereteink gazdagitásához. A legutóbbi, - sorrendben a hatodik - már nemzetközi kitekintéshez is hozzásegitett. Igy igen tanulságosnak bizonyult a lipcsei Roland Schöne előadása[9] a főiskolai oktatók számára rendezett videós tréningről. Ezen tréningek során is jelentős a szerepjáték /Rollenspiel/, melyekben R. Schöne szerint sajátos viselkedésmódok, tipusok figyelhető meg. A német előadó szellemes görbetükre figyelmeztet a gyakorlatvezetők öntréningjének fontosságára és a viselkedési sztereotipiák veszélyes voltára.

A szovjet pedagógiában is mind nagyobb számmal fedezhetők fel az ilyen tárgyú publikációk. Jóllehet zömmel speciálkollégiumokon jelentek meg a szovjet felsőoktatás első próbálkozásai,[10] de már összegző munka is született. Ezekből a forrásokból is jó ötletek merithetők.[11]

A hazai szakirodalomból kiemelkedő jelentőségü a csoportos pedagógiai gyakorlat szempontjából Óvári Ágnes kötete,[12] melyet eredményesen alkalmazhatunk munkánkban.

Mindezek segitségével a csoportos képességfejlesztő pedagógiai gyakorlatokra meg kell tehát találnunk az új tanterv rendelkezése értelmében a megfelelő és sikerrel megvalósitható megoldást.

Ugy véljük, a VI. félévre került gyakorlat komolyabb feladat lesz a csoportvezetők számára, mint azt eleinte gondoltuk. Számolnunk kell erre vonatkozóan a korábbi hallgatói véleményekkel, és nagyon kell figyelnünk újabb csoportjaink tagjaira, hiszen

sokkal érzékenyebben reagálnak majd a mi megnyilvánulásainkra is, - lévén jóval több tapasztalatuk. Vizsgázni fogunk újra empátiás-, kapcsolatteremtő- és pedagógiai feladatmegoldóképességből.
Ugyanakkor át kell értékelnünk magunkban is a csoportos pedagógiai gyakorlat már megszokott koncepcióját a reális lehetőségek optimális kihasználása, megvalósitása érdekében.

FÜGGELÉK

Hallgatóink a következő kérdésekre válaszoltak:

1./ Szivesen vett-e részt a csoportos pedagógiai gyakorlat foglalkozásain? igen - nem
Miért?

2./ Megitélése szerint szükséges-e a csoportos pedagógiai gyakorlat a pedagógusképzés folyamatában?
Igen - részben - csekély mértékben - nem

3./ Véleménye szerint mely pedagógiai képességek formálását szolgálták a foglalkozások?
- kommunikációs képesség
- empátiás képesség
- kapcsolatteremtő képesség
- önismereti képesség
- pedagógiai feladatmegoldó képesség
- egyéb, éspedig

4./ Minek tulajdonitja a fejlesztő hatást?
- a megszokottnál szabadabb légkörü óráknak
- a csoport együttmüködésének
- a tanári vezetés módjának
- a videotechnika alkalmazásának
- egyéb

5./ Milyen tényezők befolyásolták negativan a gyakorlaton való aktivitását?
- zavart a videotechnika
- akadályozott a tanári vezetés módja
- a játékot erőltetettnek tartottam
- csak a vállalkozókedvüek szerepeltek
- egyéb

6./ Ha módjában állna újra részt venni a kollektiv pedagógiai gyakorlatokon, milyen ötlettel, javas-

lattal segitené a foglalkozások tartalmát, témáját, vezetését?

7./ Segitette-e a gyakorlat e formája abban, hogy pályaválasztásának helyességéről meggyőződjön?
Igen - nem
Hogyan látja, indokolja!

8./ Ha beleszólhatna, hol helyezé el a pedagógusképzés folyamatában a csoportos pedagógiai gyakorlatot?
- Ugy, mint eddig /II. félév, heti 2 óra/
- másként ..... félév, heti .....óra
- egyéb
Miért?

Rövid szóbeli instrukciónk lényege igy összegezhető: Próbáljanak minél őszintébbek s reálisabbak lenni! Ha válaszaik kommentárt, magyarázatot kivánnak, azt is irják le, hisz igy válik a későbbi összegezés teljessé! Konformizmus, kímélet miatt esetleges ellenérzésüket se hallgassák el! Igy szolgálják az ügyet legkorrektebben.

I r o d a l o m

1. Tóth Sándorné: Reformtörekvések és tendenciák a tanitóképzésben. Pedagógiai Szemle, 1986/7-8.

2. G. Donáth Blanka-Kereszty Zsuzsa: Önismereti csoportok a pedagógusképzésben. Pedagógiai Szemle, 1987/7-8.

3. Palotay Ferencné-Gallasz Ildikó: A tanitó szakos csoportos pedagógiai gyakorlatok néhány tapasztalata a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán. = Acta /a Bessenyei György Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei/ 11/C. 1987.

4. Hámori Miklós: A szimuláció szerepe az oktatásban. = Pedagógiai Technológia, OOK, 1982/1.

5. Beke Kata: Gnothi szeauton! = In: Leszámoltam Stanci nénivel, Magvető,1982.

6. Poór Ferenc: A videotechnika közoktatási alkalmazásának néhány elméleti kérdése. = Pedagógiai Technológia, 1985/1. 45. p.

7. Baracsi Pál-Lukács István-Orosz Gábor-Venter György: Kisérlet az integrált pedagógia oktatására = Acta /a Bessenyei György Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei/ 11/C. 1987.

8. Kommunikációs szituációk pedagógiai elemzése. Szer.: Vastagh Zoltán. Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kara, Pécs, 1985.

9. Roland Schöne: Videóval támogatott gyakorló és tréningfolyamatok a főiskolai oktatók felkészitésének tökéletesitésére. /VI. Videoalkalmazási Konferencia, Veszprém, 1987. V. 12-14. - Kézirat/

10. Sz. A. Szmirnov: Panjatyije rezsisszuri igri v pedagogike = Vesztnyik Viszszej Skoli. 1987/6.

11. N. P. Anyikejeva: Voszptanyije Igroj = Moszkva, Proszvesenyije, 1987.

12. Óvári Ágnes: Első ütközetek. Budapest, 1987. Oktatáskutató Intézet.

ARATÓ MIKLÓSNÉ gyakorló iskolai szakvezető
BUDAI ISTVÁN főiskolai docens
LENTAI KÁLMÁNNÉ gyakorló iskolai szakvezető
Esztergomi Tanitóképző Főiskola

A TANITÁSI GYAKORLAT EGY ALTERNATIVÁJÁNAK KIALAKITÁSÁRÓL

A tanitóképzés gyakorlati képzési formái közül a csoportos tanitási gyakorlatok elsőrangú feladata felkésziteni a jelölteket a tanórák tervezésére, szervezésére, vezetésére, s ezek szakszerü - az elmélet és a gyakorlat kölcsönhatásainak felismertetését szolgáló - elemzésére. Tanulásirányitási képességeik fejlesztésével hozzájárulni a tanitói személyiség alakulásához, az egész pedagógus karakter kibontakozásához.

Közismert, hogy a tanitási gyakorlat a legkialakultabb képzési forma, mely őrzi a hagyományos tartalom és módszerek meganuyi értékes elemét, de sok megkövesedett formáját, rutinszerü eljárását is. E gyakorlatokról beszélve, tanácskozva gyakran felmerül belső felépitésének problematikus volta; azaz a tanitási órán megoldandó feladatoknak, a fejlesztendő képességeknek, a megkivánható követelményeknek és szinteknek nem mindig kellően átgondolt a rendszere.[1]
A tanitóképzés 1987. évi tantervi irányelve az összképzési idő 17 %-át javasolja gyakorlatokra forditani, s ebben nagyobb teret szán a csoportos tanitási gyakorlatoknak is. Hallatlanul fontos és izgalmas kérdés tehát, hogy miképpen lehet a jobb fel-

tételekkel sáfárkodni, milyen utakon, módokon érthetők el a mennyiségi változások /több idő/ mellett jobb eredmények.

Mivel a csoportos tanitási gyakorlat az általános iskolai szakvezetők, a gyerekek és a hallgatók interakciójában megy végbe, ezért alapvető tényezőnek kell tekinteni a gyerekek és a hallgatók tanulási, képzési folyamatából fakadó érdekeit, szükségleteinek kielégitését.

A didaktika jelenkori fejlődésének hazai és nemzetközi tapasztalatait, eredményeit alapul véve tehát egy több évre kifuttatandó fejlesztő program - gyakorlati képzési rendszer - kialakitása képzelhető el az alábbi szándékokkal:

1./ A gyerekek tanulását és a hallgatók képzését összekapcsoló, koherens rendszer kimunkálásának, folyamatos kipróbálásának elkezdése. Azaz időben és strukturálisan közeliteni egymáshoz a didaktikának, a tantárgypedagógiáknak, a tanulásirányitási képességeknek a hallgatók által történő és az adott általános iskolai tananyagnak a gyerekek általi elsajátitási szempontjait, amelyek együtt egy magasabb szintü integrálódáshoz vezetnek.

2./ Az átlagos hallgatói fejlettségi szintet figyelembevevő, egymásra épülő feladatrendszerben - bővülő és nehezedő követelmények érvényesitésével - alakitani a jelöltek tanulásirányitási és elemzési képességeit. A gyakorlatok folyamán a tanóra egy-két részmozzanatára összpontositásból kiindulva először a tanóra egészében, később a tematikus egységben, a tanulási folyamatban való gondolkodásra, a tanóra-osz-

tálykörnyezet összefüggéseinek, kölcsönhatásainak meglátására nevelni a jelölteket.

3./ A pedagógia és pszichológia tantárgyak oktatói, a tantárgypedagógusok és az iskolai szakvezetők együttmüködési módjainak modellezése. Azaz az oktató kollégák szakmai irányitása, segitése mellett törekvés a szakvezető gyakorlatvezetési kompetenciájának, autonómiájának és felelősségének kibontakoztatására, fejlesztésére.

Természetesen a fenti célok több évig tartó, tervszerü, tudatos, szisztematikus munkával érhetők el. Az "Integrációra törekvések a tanitóképzés gyakorlatában" cimmel évek óta folyó innovációs program részeként az 1987/88. tanévben az Esztergomi Tanitóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában két másodéves hallgatói csoporttal ezen az uton kezdtük el a tanulásirányitásba történő bevezetést. A továbbiakban az egyéves közös tevékenység néhány, általunk fontosnak itélt tapasztalatát mutatjuk be, osztjuk meg az olvasóval.[2]
Tartalmilag és időben három, egymástól jól elkülönithető problémakört vázolunk: az év eleji tervezés és felkészülés időszakát, az éves munka folyamatát, valamint a tanév végi elemző, summázó értékelő munkát.

A felkészülés időszaka

Az együttmüködő kollégák körében a két irányból történő felkészülés egyik sarkalatos pontja a már vázolt fejlesztési szándékok megfogalmazás, értelmezése, ezek "aprópénzre váltása" volt. Meg kellett határozni, hogy melyik időszakban /az adott félévek adott időszakában/ milyen képzési feladatok megvalósitása

látszik leginkább járhatónak.
Célszerűnek látszott az általános iskola kezdő szakaszában alkalmazott és a hallgatók által elsajátitandó tanulásirányitási feladatok rendszerbe foglalása. Báthory Zoltán tanitásmetodikai repertoárját alapul véve összeállitottuk a tanulásirányitási feladatok, metodikák e képzés során érvényesithető rendszerét /ld: 1. sz. táblázat!/.[3]

Egyszerű, könnyen kipróbálható, gyakorolható és megtanulható feladatokkal, módszerekkel indultunk el, s a bonyolultabb szervezést, a taneszközhasználatot jelentő, a differenciáltabb pedagógiai irányitást igénylő feladatok felé haladtunk. A táblázatban a félévek megjelölése csak orientáló szerepet játszott, mivel adott tanulásirányitási képességet nem csak egy meghatározott, konkrét időszakban lehet fejleszteni. A fentiek kezdeményezésében, az alapkérdések átgondolásában, a rendszerezésben a pedagógia oktatója vállalta a fő szerepet, de a végleges rendszer konzultációk, viták, az együttdolgozás során formálódott ki. A szakvezetők felkészülésének lényege a tantervi követelmények /tanulási célok/ és a közvetitésre, feldolgozásra szolgáló tananyagok - hallgatók által elsajátitandó - tanulásirányitási módszerekkel történő összekapcsolásában volt. Ezzel egyidejüleg a szakvezetőknek jól meg kellett ismerniük a hallgatók csoportjait, a jelöltek személyiségét, a gyerekekhez és egymáshoz való viszonyukat, eddigi tanulmányi eredményeiket, szaktudományos ismeretüket, tanitójelölti tudásuk, képességeik fejlettségi szintjét. S amenynyiben lehetséges volt, tájékozódniuk kellett a hallgatók gyerekekkel történő korábbi találkozásainak eredményeiről, kudarcairól.

Szükség volt továbbá a hallgatók tájékoztatására az osztályukról, fejlődéséről, az ott folyó sajátos programokról /nyelvi-irodalmi-kommunikációs tanterv/. a közös eredményekről, próbálkozásokról, kudarcokról, szokásokról-hagyományokról, vágyakról, az egyes gyerek személyiségéről, különböző képességeik fejlettségi szintjéről, tanulmányi eredményeikről és nehézségeikről. Ez a beavató jellegü tapasztalatszerzés közelebb hozta egymáshoz a mestert és a tanitványát, a gyakorló pedagógust és a leendő kollégát.

A sokféle szempontot figyelembe vevő komplex, integrációt igénylő tevékenység eredményeképp születtek meg a szakvezetők egyéni, sajátos képzési programjai. Ezek alapritériumai a következők voltak: Határozzák meg

- a hallgatók képzési céljait, követelményeit, az adott tananyag feldolgozása során fejlesztendő tanitási képességeket /módszereket/,
- adott tantárgy adott tematikus egységén belül a gyerekek elé állitott tantervi követelményeket /tanulási célokat/, mint igazodási szempontokat;
- az önállóan, egyénileg, illetőleg csoportban végezhető hallgatói feladatokat a folytatandó tevékenységeket, a megfigyelési és elemzési szempontokat;
- a szakvezetők-hallgatók együttmüködését szolgáló lehetőségeket.

Tapasztalatok az éves munka folyamatából

A tanulásirányitási képességek fejlődését a gyakorlat funkciójából következően két sikon lehetett

nyomon követni; egyfelől a tanitási alkalmak, másfelől a tanitások előkészitése és elemzése tekintetében.

1. A jelöltek tanulásirányitási képességeinek fejlődése

A tervezésnél arra a határozott álláspontra jutottunk, hogy a mikrotanitások elméleti megfontolásait és gyakorlati tapasztalatait felhasználva a szakvezetői bemutató órákat követően közel féléves időtartamban leginkább a mikrotanitásokra emlékeztető rendszert alakitunk ki.

Az egyik hallgatói csoportnál az adott gyakorló órák tananyagát ugy strukturáltuk, hogy három jelölt tudjon egy-egy tananyagrészletet tanitani. Ügyelni kellett arra, hogy az adott tananyagrészlet viszonylag kerek egészet adjon, ill. olyan terjedelmü legyen, amely biztosan belefér az egy jelöltre jutó időbe. A tanitó hallgató ez esetben nagy mértékben támaszkodhatott a szakvezető által korábban bemutatott tanitási modellekre, feladatmegoldásokra. A következő héten ugyanaz a három hallgató tanitott egy-egy órarészletet, az adott tanulásirányitási feladat elvégzésének gyakorlása céljából. Ekkor viszont sor került egy újabb tanulásirányitási feladat-elem szakvezető által történő bemutatására is. A továbbiakban újabb három hallgató következett, akik már alkalmazták az új fogásokat, majd ők is ismételtek. /ld. 2. sz. táblázat!/.
Ebben a rendszerben minden tanitó hallgatónak meg kellett ismernie minden órarészletet, hiszen látniuk kellett a részletek /tananyag/ egymásra épitett-

ségét.
A másik osoportnál az alábbi rendszer alakult ki az egész tanévre:

Az első félévben:

- 3 alkalommal a szakvezető mutatott be órát /25 %/;
- 2 alkalommal résztanitásokból álló órákra került sor, ezek során a szakvezető is irányitott egy tanitási egységet /17 %/;
- 7 alkalommal résztanitásokból álló órák voltak, amelyeken két, vagy három hallgató tanitott /58 %/.

A második félévben:

- 2 alkalommal a szakvezető mutatott be órát /13 %/;
- 2 alkalommal résztanitásokból álló óra folyt, ahol két hallgató tanitott /13 %/;
- 11 alkalommal önálló hallgatói tanitás volt /74 %/.

Az első osztályban az október eleji magyar órát pl. igy osztották részegységekre:

- 1. tanitó: a már ismert szóképek felismerésének gyakorlása;
- 2. tanitó: új szóképek tanitása az anyanyelvi tantárgypedagógiából ismert algoritmizálás alapján;
- 3. tanitó: gyakorlás az új szóképekhez kapcsolódóan, pl. szétválogatás kérdőszavak segitsével.

A szakvezetők és tanitójelöltek közös óravezetésének előnyei a következőkben foglalhatók össze: egy-egy hallgató ugy lett érdekeltté téve a tanulásirányitási folyamatban, hogy több alkalommal, többféle tantárggyal és többféle tanitási feladattal, metodikával találkozhatott, többféle interakcióba kerülhetett a szakvezetővel és a gyerekekkel, azaz többféle helyzetben próbálhatta ki magát. Az eredmény rövid időn belül a hallgatók aktivizálódásában, produktivitásában, ötleteik gazdagodásában, együttmüködésükben, az adott helyzethez való ésszerü alkalmazkodásukban volt tetten érhető.
Ha a kiválasztott órarészlet-tanitás sikeres volt, akkor könnyebben oldódott a kudarctól való félelem okozta gátlás is, igy a következő alkalommal a hallgató már magabiztosabban, közvetlenebbül mozgott a gyerekek között. Ha pedig az "első kisérlet" eredménytelenebb volt, akkor a közös elemzés után - melyen szembe kerülhetett a sikertelenség, az esetleges kudarc okával - lehetőséget kapott a korrigálásra, gyakorlásra. Mivel a tanulásirányitási feladatok, metodikák elsajátitásának módjában, időtartamában és mértékében a hallgatók közötti különbségek mindig fennállnak, ezért ezt a rendszert is csak maximális rugalmassággal lehet alkalmazni. Amelyik csoportban több modellnyujtásra van szükség, ott a mesterfogások /teljes és részóra/ szakvezetői bemutatóit célszerü gyakoribbá tenni.
A magabiztosabb jelöltek mielőbb kipróbálhatnak újabb és újabb feladatokat, vagy önállóan vezethetnek teljes tanórát. Az arra rászorulók pedig több esetben végezhetnek asszisztensi, demonstrátori feladatokat, tanithatnak részórákat, gyakorolhatnak egy adott módszert. Miután ez esetben a szakvezető, vagy egy ügyesebb társuk is tanit, az együttes felkészülés serkentőleg hathat és átsegitheti őket is a nehézségeken. Természete-

sen vigyázni kell az adott tananyag, tanóra túlstruktúrálásának elkerülésére is, mert ellenkező esetben nem a kivánt mértékben fejlődnek a gyerekek tanulási és a jelöltek tanulásirányitási képességei.
Azt tapasztaltuk, hogy ez a szisztéma rövid időn belül lehetőséget adott a hallgatókkal szemben támasztott követelményszint emelésére.

A második félév gyakorlatait a két hallgatói csoport az előző félévivel azonos iskolai tanulócsoportban folytatta. A gyakorlatokat itt már elsősorban az önálló és teljes tanórai tanítások próbálkozásai és az arra történő felkészülések jelentették.
A jelöltek már előnyösebbnek, fejlesztőbb hatásúnak érezték a 45 percig tartó önálló tanitást. Elképzelésük szerint oszthatták be idejüket, önállóbbak lehettek. A szakvezetőtől kapott feladatok mellett több esetben már saját maguk fogalmazták meg az adott tanórán megvalósitandó feladatokat. Reálisabbak lettek a gyerekekkel szemben támasztott elvárásaik, értékeléseik.

A második félév tanitási gyakorlata tehát az előző félévben elkezdett, egymásra épülő, fokozatosságot biztositó munka folytatása volt és egyaránt könnyebbséget jelentett a gyerekeknek, a hallgatóknak és a szakvezetőknek.

A gyerekek számára fejlesztő hatású volt, mert ugyanaz a hallgatói csoport folytatta velük a munkát. /Megjegyezzük: e csoportok az egyéni pedagógiai gyakorlatukat is ezekben az osztályokban végezték./ Különösen a segitségre szoruló gyerekeknél figyelhettük meg ennek előnyeit. A már korábban kialakitott jó kapcsolatok bátoritólag hatottak a gátlások leküzdésére és közvetle-

nebb viszony kialakitására sarkallták a gyerekeket is. A korábbi közös élmények, sikerek további jó teljesitményekre buzditották őket.

A jelöltek számára a gyerekek ismerete jelentett elsősorban könnyebbséget. Teljesebben, mélyebben ismerhették meg a gyerekek életterét, az osztályban folyó pedagógiai munkát, a szakvezető-tanító egyéniségét, a követelményeket. A legfontosabb az volt, hogy folyamatában követhették végig egy tanév ivét, együtt élhettek egy osztállyal, megfigyelhették fejlődésüket. Láthatták a részeredményeket. Ha pedig valamely feladat nem valósult meg teljes értéküen és annak következményei voltak a tanulási folyamat egészére, akkor abból kiindulva, azt elemezve találtak megoldásokat.

A szakvezetők számára is előnyösebb volt ez a szisztéma, mert félévkor nem kellett elölről kezdeni az osztály, a csoport, a követelményrendszer bemutatását, ismertetését. A szakvezető ismerte a jelöltek felkészültségét, egyéniségét. Tudta, milyen szempontok kerültek előtérbe az előző félévben, azokat hogyan, milyen szinten sikerült teljesiteni, hol, kinél, miben mutatkoznak nagyobb lemaradások, miképpen lehetséges differenciáltabban fejleszteni a tanulásirányitási képességeket.

A második félévben a tanitások előkészitésének módja is változott. Mig korábban nagyobb szerepe volt a szakvezető elképzeléseinek, példáinak, addig itt már a hallgatói megoldásokra, ötletekre lehetett a nagyobb hangsúlyt tenni. Ennek érdekében a szakvezetők tanmenetük segitségével tájékoztatót adtak a tervezett tanitási-tanulási folyamatról, a tanulási célokról és előre vetitették a várható zavarokat a megértés és figyelem-

koncentráció terén, a tanulási nehézségeket. A hallgatók feladatul kapták a Nevelési-oktatási terv, a tankönyvek és a munkafüzetek vonatkozó részeinek célirányos, adott szempontok alapján történő újbóli áttanulmányozását.
Az előkészitőkre a hallgatók és a csoportok egyaránt hozhattak ötleteket egy-egy tanitási-tanulási probléma megoldására. Idővel a differenciált tanulásirányitás érdekében feladatsort, vagy komplexebb terveket, óravázlatokat készitettek. Ezek bemutatása és indoklása után az előnyök és a hátrányok szempontjából történő elemzés következett, majd közösen választották ki a variációkból a leginkább megfelelő megoldásokat, ajánlva ezeket a sorra kerülő tanitó társuknak. Először az ötletek mennyisége is fontos volt, bizonyitandó a problémamegoldás számtalan variációs lehetőségét. Később az izgalmasabb, eredetibb, kreativabb megoldások részesültek előnyben. Időnként a szakvezetők felvetettek váratlan és azonnal megoldandó tanitási helyzeteket. Ezek gondolati megoldásával is felkészülhettek a jelöltek a gyakran előforduló, váratlan és különleges helyzetekben hozható döntésekre.
Mindezzel a félévben a következőkhöz kivántunk hozzájárulni:

- A teljes tanórák egyre önállóbb megtartásához;
- a tanitói felelősség átéléséhez;
- a stratégiai jellegü, kisebb csoportokra, egyénre, valamint a tanitási-tanulási folyamat szervezésére-vezetésére irányuló módszerek elsajátitásához, előre vetitve az egész folyamatban gondolkodás kialakitását.

2. A jelöltek elemezési kultúrájának fejlesztése

Már a szakvezetői felkészülés időszakában is je-

lentős szerepet kapott a gyakorlatok tudatositására szolgáló elemző órák rendszerének kialakitása, metodikájának átgondolása. A beszéd és gondolkodás kommunikációs helyzetben történő fejlődésének tényéből kiindulva el kellett juttatnunk a jelölteket az egy-egy megtartott órarészletről, vagy teljes óráról való formális beszámolóktól az igazán megtárgyalásra érdemes problémák felvetéséig, a vitáig, az adott tanitás megvédéséig. Ki kellett küszöbölnünk az ad-hoc jellegü, egy alkalommal igen sokféle szemponttal való dolgozást, a formális hallgatói elemzésvezetést /amikor pl. a hallgató adja meg kinek-kinek a szót, de lényegében a szakvezető vezeti az egészet/. Ki kellett alakitani egy, a tanulásirányitási képességek fejlődésével szinkronban lévő, koherens elemzési szempontrendszert is. Egyrészt tehát a képzési célokat, követelményeket kellett maximálisan összhangba hozni a megfigyelési és elemzési szempontokkal, másrészt pedig az elemző gyakorlatok fokozatosan nehezedő rendszerét kellett kialakitani és kipróbálni. A második félév során az alábbi rendszert dolgoztuk ki, /igaz, ezt már csak részben tudtuk a gyakorlatban kipróbálni/:

- A szakvezető un. minta elemzés-vezetés; ilyenkor a néhány megfigyelési-elemzési szempontot a szakvezető határozza meg.
- A szakvezető és egy vállalkozó hallgató közös elemzés-vezetése; a bemutatott két-három szempontot már ők határozzák meg.
- Az egész félévre szóló standard szempontsor közös összeállitása a csoporttal.
- A szakvezető és a vállalkozó jelölt közös elemzés-vezetése, amelyek során a két-három szempontot a standard

szempontsorból ők választják ki.

- Két vállalkozó jelölt közös elemzés-vezetése, a szempontokat a standardból ők választják ki.
- Két vállalkozó hallgató közös elemzés-vezetése, a szempontokat vagy ők, vagy a csoport közösen határozza meg.
- Egy vállalkozó jelölt elemzés-vezetése, minden résztvevő hallgató önállóan dönt a szempontokat illetően... stb.

Az éves tevékenység értékelése

Az elemző értékelést két sikon végeztük el. Egyrészt a "gyakorló" osztályok - ezen belül az egyes gyerekek - és a hallgatói csoport; valamint az egyes hallgatók fejlődését tettük mérlegre. Másrészt szükség volt a szakvezető és az oktató önelemzésére és az együttes munka közös értékelésére. Még április elején elkészültek a több héten tartó megfigyelések, tapasztalatgyüjtések, önelemzések szempontjai /ld: 1. és 2. sz. mellékletek!/.

A hallgatók sokáig nem értették az effajta értékelés jelentőségét. Ez érthető, hiszen középiskolás és főiskolás pályafutásuk során nem jellemző véleményük kikérése, különösen képzési, tanulmányi kérdésekben. A csoport előtt történő értékelésre az utolsó gyakorlaton került sor. A hallgatók a gyerekek értékelését igen nehezen tudták összekapcsolni sajátjukéval. Nehezen ismerték fel, nekik is szerepük volt /van/ a gyerekek fejlődésében, eredményeiben, s hogy ezek egyben az ő eredményeik is. Pontosabb és reálisabb értékitéleteket fogalmaztak meg mind a gyerekközösségek, mind az

egyes gyerekek fejlődését illetően is. Igaz az előbbi számukra könnyebben nyomon követhető, de hiszen legalább elemi szinten el kell sajátitaniok a rejtettebb mechanizmusok feltárását, megértését is. Tulajdonképpen az értékelő folyamat végére értették meg az összefoglaló értékelés tanulási, képzési és személyiségfejlődési összetevőit.
Megitélésünk szerint az év eleji gátlások, görcsök az év folyamán szépen feloldódtak a hallgatókban. Magabiztosabbá, határozottabbá váltak a tanulásirányitási módszerekben, a gyerekekkel való kommunikációban, segitésükben, szervezésükben. Legnagyobb eredményenk az egyéni pedagógus arculat, stilus kibontakozó megnyilvánulásait tekintettük.

A legnagyobb nehézséget a tanterv kezelése, a céllátás és a tanitási-tanulási folyamatban való gondolkodás jelentette. Ezekre, valamint a tanitással összefüggő, osztályonkénti feladatok megismerésére, a tanterv-elméleti háttérnek /mit miért szükséges tanitani?/ az elsajátitására, az elmélet-gyakorlat szintéziésére a második gyakorló évben kell szert tenniük.

Összefoglalva, úgy látjuk, hogy az egész tanévben folyó munka, a sajátos képzési program elérte azt a célt, amit ilyen rövid idő alatt egyáltalán fel lehet vállalni és meg lehet valósitani. Jó irányba mozditotta el a tanitási gyakorlatokat, kedvező hatást gyakorolt az ebben résztvevő gyerekekre, hallgatókra, szakvezetőkre, oktatókra. Ugy gondoljuk, ez a képzési program a tanitási gyakorlatoknak egy alternativája lehet.
Rendszerünk ma még koránt sincs teljes értéküen kidolgozva és kipróbálva. De az is igaz, hogy határozottan indultunk el a bevezetőben vázolt rendszerépitésben. O-

lyan rendszer épitését kezdtük el, mely a képzési feladatok lényeges összetevőire koncentrál, integrálja ezeket, s nagyobb teret ad a képzési részfolyamatoknak /egy évig egy osztálynál és egy szakvezetőnél történő gyakorlás/. Olyan rendszerről van itt szó, mely nem engedi meg a részletekben túlságosan elvesző, következésképp felszines, lényeglátást nélkülöző, vagy elhanyagoló munkát, olyanról, melyben biztosabban lehet megragadni a tanulásirányitási feladatok, és az ezzel összefüggő módszerkultúra fejlődését.

Mindebből látható, hogy a csoportos tanitási gyakorlat irányitásának elsődleges felelőssége, kulcsa az önmagát vállalni tudó, hiteles, autonóm pedagógus személyiségü, szakmailag és metodikailag jól felkészült, a hallgatókat az önalakitás felé vinni tudó szakvezető kezében van. A pedagógiát, a pszichológiát és a tantárgypedagógiákat oktatók szerepe a szaktudományos eredmények, a legjobb iskolai gyakorlatok, alternativák ismeretére alapozva a kezdeményezésben, a menedzselésben, a segitésben határozható meg.

J E G Y Z E T E K

1. Budai István - Tóth Sándorné: Felvételi rendszer - képességfejlesztés - gyakorlati képzés In: A tanitóképzés kritikus pontjai, Oktatáskutató Intézet Bp. 1985.

2. Budai István - Tóth Sándorné: Integrációra törekvések a tanitóképzés gyakorlatában. Tanulmányok /Esztergomi Tanitóképző Főiskola kiadványa/ 24. szám 1987.

3. Báthory Zoltán: A tanitás és tanulás. Tankönyvkiadó, Bp. 1985.

Budai István - Tóth Sándorné: Pedagógus képességlista In: A tanitóképzés kritikus pontjai /ld. /1/

Falus Iván: Tanitói készségek rendszere. In: A mikrotanitás elméleti és gyakorlati kérdései. Tankönyvkiadó, Bp. 1986.

1. sz. táblázat

A tanulásirányitási feladatok /metodikák/ elsajátitásának folyamata

		gyakorló félévek
Egész osztályra irányuló, verbalizáción alapuló, elsősorban a pedagógus motiválására épülő, kevés taneszközt igénylő feladatok	Beszélgetés, megbeszélés	3.
	Kérdezés	3.
	Szemléltetés	3.
	Elbeszélés.	3.
	Feladatadás, munkáltatás	3.
	Játék, vetélkedés	3-4.
Kisebb csoportra, egyénre irányuló, stratégiai jellegü, összetettebb pedagógusi megnyilvánulást, több taneszközt igénylő feladatok	Kutatás-felfedeztetés	4-5.
	Feladatrendszeres tanitás /adott tartalomhoz különböző nehézségü feladatok/	4-5.
	Kiscsoportos munka	4-5.
	Egyéni munka	5.
Szervezésre, vezetésre irányuló, stratégiai jellegü feladatok	Tanórai célok meghatározása	4-5.
	Tanitási tartalomhoz a módszerek meghatározása	3.
	Idővel való gazdálkodás	3-5.
	Reagálás a gyerekek megnyilvánulásaira, rögtönzés	3-6.
	Ellenőrzés-értékelés	4-5.
	Óravázlat készités	4-5.
Tanitási-tanulási folyamatban való gondolkodást alakitó feladatok	Megtanitó stratégia	5-6.
	Tanterv-tanmenet összefüggései	6.
	Tematikus terv készités	6.

2. sz. táblázat

A mikrotanitási rendszer sémája

Tanitott tárgy	Magyar nyelv és irodalom								Matematika					
az órák jellege és struktúrája	A szakvezető bemutató órája	H_1	H_1 gy	H_4	H_4 gy	H_7	H_7 gy	H_{10}	A szakvezető bemutató órája	H_1	H_1 gy	H_4	H_4 gy	H_7
			H_2 gy		H_5 gy		H_8 gy				H_2 gy		H_5 gy	
		H_2	H_3 gy	H_5	H_6 gy	H_8	H_9 gy	H_{11}		H_2	H_3 gy	H_5	H_6 gy	H_8
		H_3	sz. vez	H_6	sz. vez.	H_9	sz. vez	H_{12}		H_3	sz vez	H_6	sz vez.	H_9

H_1--H_{12} a hallgatók adott tanitási feladatot adott módszerekkel oldanak meg

$H_{1\,gy}$ $H_{6\,gy}$ a hallgatók adott módszereket gyakorolnak

1. sz. melléklet

Szempontok az osztály és az egyes gyerek fejlődésének hallgatói értékeléséhez

/Adott korosztályhoz igazitandók!/

- Az osztály és az egyes gyerek fejlődésének főbb állomásai, általános tendenciák. A pedagógus által és a közösen meghatározott célok, valamint az eredmények összevetése. Legfontosabb eredmények, sikerek, nehézségek, kudarcok.
- Az egyes gyerek személyiségének fejlődése. A gyerekek tudásában /ismereteiben, képességeiben/ tapasztalható fejlődés; kommunikáció, önkifejezés, képzelet, gondolkodás, manualitás, mozgás stb. Viszonyulásai a különböző tevékenységekhez /tanulás, játék, önkiszolgálás, testedzés stb./
- Egyén az osztályban: szerepek, megbizatások, ki mit tett önmagáért, másokért, az osztályért, hogyan vette ki részét a közös munkából? A közösség és a tanulás kapcsolódási pontjai.
- A gyerekek viszonyának alakulása a hallgatói csoporttal, az egyes hallgatókkal.

2. sz. melléklet

Szempontok a képzési csoport fejlődésének év végi szakvezetői és hallgatói önértékeléséhez

- A képzési csoport és az egyes hallgatók fejlődésének főbb mutatói; legfontosabb eredmények, sikerek, nehézségek, kudarcok.
- A gyerekekhez és az iskolához való viszonyban történt változások megitélése. A pedagógus attitüdök változása.
- A különböző tanulásirányitási módszerek elsajátitásának szintje és minősége; kapcsolatteremtés, kommunikáció, együttmüködés /hallgató társsal, gyerekekkel/, szervezés-vezetés, problémamegoldás, önállóság, eredetiség stb.
- A gyakorlatokra történő felkészülésben tapasztalható fejlődés; rendszeresség, pontosság, felelősség, dinamizmus, kreativitás, önállóság, alkotó alkalmazni tudás, időtervezés stb.
- A gyakorlatokon folytatott elemzések terén tapasztalható fejlődés: szakmai felkészültség, érvelés, kiállás, absztrahálás stb.

SIPOSNÉ CSENDES ÉVA
szakvezető tanár
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
1. sz. Gyakorló Általános Iskola

MIKROTANITÁS A GYAKORLÓISKOLÁBAN

I. Bevezető gondolatok

A mikrotanitás térhóditása a pedagógusképzésben közismert: USA, Stanford városából 1963 nyarától számitják a kezdeti lépéseket. Az évtized végére Európában is megismerik, hazánkban pedig az első ismertetés - 1972-ben - nem sokat váratott magára. Próbálkozások, kisérletek indulnak meg a módszer hazai adaptálására a pedagógusképző intézményekben: elsősorban a pedagógia tárgy keretében. /A technikai eszközök hiányossága, a túlzott mérvü minisztériumi elvárás a képzési módszerrel szemben egyaránt növelte a gondokat, problémákat.
A kezdeményezők megismerkedtek az elvekkel, a fogalommal, és a lehetőségehez mérten, a technikai eszközöktől is függően láttak hozzá országosan a munkálatokhoz. Helyesen rögzitették, fogalmazták meg az elveket, a legfőbb megállapitásokat a mikrotanitással kapcsolatban. Néhányat felidézünk ezek közül:

- a mikrotanitás összeköti az elméleti ismereteket a valóságban folyó tanitással,
- a mikrotanitásnak nem helyettesiteni kell a gyakorló tanitást, hanem azt megelőzve segiteni,
- a tervezés, tanitás, elemzés, a visszajelzés és újratanitás olyan többletet jelent a hallgató számára, amely önbizalmát, hivatásszeretetét növeli a további gyakorló tanitásokhoz.

A mikrotanitás pozitivumai a következőkben foglalhatók össze:

- csökkentett tanulólétszám;
- rövidebb időtartam;
- azonnali visszajelzés a hallgatók tanitási tevékenységéről;
- egyszerüsitett valósághü tanitási helyzet;
- önbizalom, magabiztosság nyújtása, növelése a következő tanitáshoz.

McKnight meghatározása szerint: "A mikrotanitás olyan egyszerüsitett, de mégis valósághü tanitási helyzet, amely kedvező feltételeket biztosit a /tapasztalt vagy kezdő/ pedagógus számára ahhoz, hogy új tanitási készségeket sajátitson el, illetve a már korábban megismerteket tökéletesitse. A mikrotanitás a kedvező feltételeket úgy teremti meg, hogy csökkenti a tanulók létszámát, a tanitási időt, és a tanitás befejezése után azonnal információt nyújt a jelöltnek tevékenységéről. /Falus Iván, 1986. 27. old./ Érthető, hogy a pedagógiai készség gyakorlásához a valósághü, reális szituáció, tehát a normális iskolai körülmény felel meg leginkább. Ehhez pedig legkézenfekvőbb az összefüggő tanitási gyakorlathoz közvetlen kapcsolódó mikrotanitás. Nem hasonlitható ennek hatékonysága azzal a móddal, amikor a hallgatók saját csoporttársukat tanitják. /Annak ellenére állithatjuk ezt, hogy az USA pedagógusképző intézményeinek 82,7 %-ában a saját csoporttársaikat tanitják ebben a formában a tanárjelöltek./
Megitélésünk szerint - a felhozott indokok alapján - fontos, hogy a mikrotanitást, a pedagógusképzés e fontos módszerét gyakorlóiskolában, valósághü körülmények között használjuk fel a hallgatók gyakorlati képzésében.

II. A mikrotanitás helye, célja a képzési folyamatban az összefüggő tanítási gyakorlaton

A különböző vizsgálódások, felmérések, az összegyüjtött információk egybehangzóan azt jelzik, azt mutatják, hogy a gyakorlat arányát, a tanitások számát növelni szeretnék a hallgatók a képzési folyamatban.
Egyik célunk - ebből kiindulva - az volt, hogy félévenként 1-1 mikrotanitást szervezünk, beiktatunk az összefüggő tanitási gyakorlatba az ének-zene tantárgy keretében.
Igy került erre sor 1988 tavaszán és őszén a képzés VI-VII. félévben.

A második célunkat igy fogalmatuk meg: adjunk segitséget az első tanitási órák minél jobb megtartásához. Nem kell ugyanis bizonygatnunk, milyen óriási jelentősége van az első tanitási órák sikerének: önbizalmat, magabiztosságot, további ösztönzést ad a pedagógiai munkához, vagy éppen az ellenkező hatást váltja ki sikertelenség esetén.
Azért iktattuk be közvetlenül az összefüggő tanitási gyakorlat első órája elé - 4 nappal korábban - a mikrotanitást, hogy ez a tanitási helyzet nyújtson segitséget, adjon lehetőséget az első tanitandó óra egyik didaktikai feladatának, módszertani lépésének megoldásával, gyakorlásával, "előtanitásával". Tehát ugyanannak az órának egyik részletét tanithatta a hallgató - mintegy 15 perces időtartamban -, amely az első tanitási órájának anyagából való. A második mikrotanitásra pedig a gyakorlóiskolai képzés befejezését jelentő zárótanitás előtt került sor: a VII. félévben. Természetesen mindkét esetben a párhuzamos osz-

tályból alakitott 6-8 fős tanulóból álló mikrocsoport volt a közreműködő együttes.

A mikrotanitás vázlatos bemutatása a gyakorlóiskolai képzésünkben

Összefüggő tanitási gyakorlat

VI. félév				VII. félév					
A tanitási órák száma									záró-tanitás
+ 1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.	5.	+ 6.
↓ mikrotanitás									↓ mikrotanitás

III. A mikrotanitás tartalma

A VI. félévben a mikrotanitás anyaga, tartalma a csoport előtti bemutató óráimhoz kapcsolódott. Közismert elv gyakorlóiskolánkban, hogy csak olyan módszereket, munkaformákat, óratipusokat szabad megkövetelnünk a hallgatóktól, amelyre kellőképpen felkészitettük őket. Nagy létszámú hallgatói csoport esetében külön gondot jelent, hogy a szakvezetői bemutató tanitások - a képzés kezdeti stádiumában - csak az alapvető óratipusokra szoritkozhatnak.
A kialakitott szokásnak megfelelően a következő négy alapvetően fontos óratipust mutattam be:

1. Hallás utáni daltanitás
2. Hangjegy után daltanitás
3. Alkalmazó-, készségfejlesztő-, gyakorló óra
4. Zenehallgatás

Az első összefüggő tanitási gyakorlatra csak a négy szakvezetői bemutató után kerülhetett sor. Az első mikrotanitásra pedig a negyedik héten: az előkészitő, elemző órák keretében. A mikrotanitás anyaga, jellege a felsorolt óratipusok valamelyikéhez kapcsolódott, de elsősorban a hallás- és hangjegy utáni daltanitáshoz, mivel a hallgatók első órái ezt indokolták.

A mikrotanitás előzménye, előkészitése

Két elemből tevődött össze:

- A hallgatókkal felidéztettem az első négy héten - nyolc óra keretében - a legfontosabb ismereteket: didaktikai, pszichológiai, tantárgypedagógiai és a szaktárgyi tudnivalókat.
- Tervet készitettek a bemutatásra kerülő óra egy-egy módszertani lépéséhez.
  A fő szempont az elméletnek a tanitási gyakorlatra orientáltsága volt elsősorban.

A szakvezetői bemutatáshoz közvetlenül kapcsolódó elméleti tudnivalók tág köre a következőképpen alakult:

Pedagógia

- A tanitási-tanulási folyamat fogalma
- A tematikus egység és a tanitási órák rendszere
- A didaktikai feladatok
- A nevelési, az oktatási és a képzési feladatok szerepe
- A tanitási órák tipusai

- A tanitási óra szerkezete: a célelemek, az óra menete és a módszerek-munkaformák-oktatásteohnikai eszközök fogalma, kapcsolata egymással.
- Az ismeretszerzés didaktikai mozzanatok
- Az óraelemzés szempontjai
- A tanári kérdések didaktikai problémái
- A kapcsolatteremtés
- A tervezet és vázlatkészités a tanterv és tanmenet alapján

Pszichológia

- Az oktatási folyamat pszichológiai kérdései:

  az ismeretszerzés;
  az emlékezetbevésés;
  az alkalmazás;
  a munkaformák;
  a módszerek;

- A motiválás, célkitüzés jelentősége, szerepe a tanitási órán.

Tantárgypedagógia

- a hallás utáni daltanitás lépései;
- a hangjegy utáni daltanitás lépései;
- a gyakorló, készségfejlesztő óra felépitése;
- a zeneirodalmi, zenetörténeti tudnivalók a tantervi anyaggal kapcsolatban.

A vázlatosan felsorolt ismeretek, tudnivalók felidézése mellett a hetenkénti szakvezetői bemutató tanitások szolgálnak mintául a tanitási "készséges", képességek kialakitása, a "technikák" alkalmazása, a tanitás-tanulás irányitása terén.

Az első hallgatói tanitás és a hozzákapcsolódó mikrotanitások anyaga

A tanitandó anyag	Osztály	A mikrotanitás anyaga
1. Erdő, erdő, de magas...	5.	A hallás utáni daltanitás lépései - motiválás, hangulati előkészités
2. Erdő, erdő, de magas	5.	A többszólamúság előkészitése. /Kánonéneklés Énekeljünk tisztán/
3. Hidló végén	5.	Ritmusgyakorlás /a tizenhatod/
4. Arról, alól...	5.	A hallás utáni daltanitás előkészitése, módszertani lépései
5. Gyakorló óra	5.	Az ismétlendő daloknál hangadás, dalinditás, irányitás, vezénylés
6. Hajnali köszöntő	5.	Hangképzés az óra elején
7. Liszt: Mazeppa	7.	Zenehallgatáshoz megfigyelési szempontok
8. Gerencséri utca	7.	A hangjegy utáni daltanitáshoz dallami előkészités
9. Gyakorló, készségfejlesztő óra	7.	Hangközi hallás fejlesztése /a szext hangköz/
10. Házunk előtt	7.	Ritmikai előkészités - a ritmusdiktálás menete -
11. Ködözik a Mátra	7.	A kottaolvasás mozzanatai /olvasógyakorlatokon keresztül/
12. Bartók óra /Kórusmüvek/	7.	Az óra előkészités része

IV. Tervezés, mikrotanitás, visszacsatolás, elemzés

Két héttel a mikrotanitás előtt megkapták a hallgatók az első tanitási órájuk anyagát, amelyre - a szokásoknak megfelelően - felkészitettem őket. Ezen belül emeltük ki a mikroóra anyagát. Részletesen megbeszéltük az óra anyagán keresztül a módszereket, a tanulókhoz intézett kérdéseket, a 15 percnyi időtartammal kapcsolatos legfőbb tudnivalókat. Ennek alapján a jelölt tervezetet készitett, amit három nappal az óra megtartása előtt bemutatott. Ezt közösen elemeztük, megbeszéltük, szükségszerüen korrigáltuk.

Megfigyelési szempontok

A hallgató önelemzéshez, a csoport tagjai saját maguk számára megfigyelési szempontokat kaptak. Ezek a szempontok a mikroóra vezetésével, az óra céljának elérésével, a tárgyi tudással, a kiválasztott munkaformák helyességével, a kapcsolatteremtés formáival, a motivációval, a kérdéskultúrával, a tantárgypedagógiai tudnivalókkal voltak kapcsolatosak. Képmagnós felvételt készitettünk valamennyi mikrotanitásról, amelyet közvetlenül az óra után visszajátszottunk, elemeztünk.

A visszacsatolás szerepe

A hallgatók megnyilatkozásai

Tapasztalataim egyértelmüen azt mutatják, hogy a csoport valamennyi tagja lelkesedéssel, izgalommal vett részt ebben a munkában. Elmondták a hallgatók,

de én is tapasztaltam, hogy a felvétel, az első találkozás a tanulókkal jelentős idegfeszültséget jelentett. Ugyanakkor - már közvetlenül a mikroóra után - érezték, hogy ennek a hatása a további tanitási óráik magatartására pozitiv lesz. Azt is jelezték valamennyien, milyen élményt jelentett számukra az önmagukról kapott kép, hang, viselkedés.

Irásban kapott válasz a mikrotanitásról

Arra a kérdésre, hogy milyen hatású volt a mikrotanitás önmagukra, hadd idézzek néhány hallgatói választ:

- "A mikrotanitás során kiderültek az alapvető hibák. Ezek tudatában jobban fel tudtam készülni az órára. Bizonyos fokú magabiztosságot adott."
- "Még soha nem láttam magam kivülről, és nem tudtam reális képet adni magamról: hogyan nézek ki? Hogyan beszélek? Milyenek a mozdulataim? Most ez megtörtént. És nem lett abszolút negativ a benyomásom, mikor visszanéztem a felvételt."
- "Saját munkámat látva, önbizalmat szereztem, s a későbbi órákon pedig már tudtam, milyen viselkedésre, tartásbeli hibáimra figyeljek."

A három idézet is mutatja, mennyire éretten, komolyan szivesen vettek részt a mikrotanitáson a hallgatók.
Arra a kérdésünkre, hogy "Milyen területen érezte pozitiv hatását a mikrotanitásnak?" a válaszok a gyakorisági sorrendben a következők:

- a tanulókkal való kaposolatteremtésben,
- az óravezetés magabiztosságában,

- a koncentrálásban,
- a kérdésfeltevés pontosságában,
- az ének-zene szakmaiság tekintetében,
- a közvetlen bemutatás-szemléltetés terén,
- a vezénylésben,
- a daltanitásban,
- az intonáció megitélésében,
- az új szituációhoz való alkalmazkodás terén.

A visszacsatolásnak tehát nagy jelentősége volt a hallgatók számára: elemezhették, láthatták a pozitivumokat, megerősithették önmagukat csoporttársaik és a szakvezetői vélemény alapján, iletve jelzést kaphattak, hol, milyen területen lehet és kell korrigálni tevékenységüket.

Idézetek a hallgatóktól

- "A mikrotanitás során kiderültek az alapvető hibák, és az első óráimra máshogyan készültem fel."
- "A felmerülő problémák kiváncsivá tettek, hogy meg tudom-e oldani, és hogy a jól sikerült dolgokat mennyire tudom megmenteni."
- "Hibáimból tanultam, és az órára ugy próbáltam bemenni, hogy ezeket kijavitom. Ugy érzem, ez sikerült is részben-"
- "Önmagam megismerésében jelentett sokat. Kivülről megfigyelhettem a munkámat. Az itt elkövett hibákat, hiányosságokat kijavithattam."
- "Ha mást nem, legalább azt a részt, amelyet a mikrotanitáson át kellett adnom, nagyon pontosan kidolgoztam. Kipróbálhattam, hogy milyen szembe állni a gyerekekkel, és nemcsak a hátuk mögött ülni."

- "Könnyebb volt ugyanazt az anyagrészt még egyszer megtanitani.

Ezek után került sor a kapcsoló órai hospitálásra, majd az első tanitási óra megtartására.

V. A tanárjelöltek felkészitése a mikrotanitás beiktatásával az önálló tanitási gyakorlatra, az első órák megtartására.

Hagyományos modell	Mikrotanitás beiktatása
.....	.....
1. A legfőbb ismeretek, tudnivalók felidézése a képzés első hónapjában a csoportos előkészitő-, elemző órák keretében.	
2. Terv készitése az első tanitási órához a szakvezető irányitásával.	2. Terv-vázlatkészités az első mikroórára és tanitási órára a szakvezető irányitásával.
3. A szakvezető birálja tervet. Szükség szerint javittatja, korrigáltatja.	3. A szakvezető birálja a tervet, szükség szerint javittatja, korrigáltatja.
4. Kapcsoló órán hospitálás	4. A mikroóra megtartása
5. Az első tanitási óra megtartása.	5. Visszacsatolás, önelemzés.
	6. Korrigálás
	7. Kapcsoló órán hospitálás.

8. Az első tanitási óra megtartása.

Két modell egybevetése során látható, milyen lényeges különbséggel jut el a hallgató az első óra megtartásához. Irásban megfogalmazott és szóban elmondott véleményük szerint a hallgatók is valamennyien helyesnek, szükségesnek tartották az alaposabb, gondosabb felkészitést.
A tapasztalatok alapján a szakvezető feladatai a mikroórával kapcsolatban a következők:

- Segitséget nyújt a hallgatóknak a tervezésnél, a mikroóra megtartásához a következő területen: pedagógia, pszichológia, módszertan, szaktárgy.
- Megfigyelési szempontokat ad a hallgatóknak, a csoportnak az önelemzéshez.
- Irányitja, összefoglalja az óraelemzést, a közvetlenül érzékelt óra, illetve a visszajátszott film alapján.
- Értékeli a mikroórát: megerősiti a helyeset, a jót, illetve jelzést ad a hiba kijavitására.
- Ösztönzi, buzditja a hallgatót a további aktiv tevékenységre, munkára.

VI. A zárótanitást megelőző mikroóra

VII. félév

A zárótanitást - az érvényben levő főiskolai tanterv szerint- vagy a VII. félévben, az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot követően, vagy az egy hónapos külső iskolai gyakorlat után /VIII. félév/

lehet megszervezni.
A tanszék, a gyakorlóiskola, a csoport tagjainak jelenlétében sorra kerülő zárótanitáshoz segitséget nyújtunk azzal, hogy a hallgató kivánsága szerint az óra anyagából kiválasztott "egységet" mikroórán tanithassa 2-3 nappal korábban.
Természetesen itt is a párhuzamos osztályból alakitottunk ki csoportot. Erre a mikroórára nem a csoport előtt került sor /ezt ugyanis a zárótanitásra kötöttük le/, hanem a mikrotanitást végző gyakorlóhetessel és az oktatástechnikai személyzettel egyeztetett időpontban.
Az óravázlatból, tervezetből - amely a zárótanitás anyagát tartalmazta - kiemelte a hallgató a kiválasztott órarészlet tanitásához kapcsolódót, és azt külön gonddal fogalmazta meg.

Elemzés, visszacsatolás, korrigálás, újratanitás

Ezen a mikroórán csak ketten voltunk jelen. A felvételt azonnal újrajátszottuk, elemeztük, a szükséges javitanivalót, a korrigálást megbeszéltük, és ezek után került sor a zárótanitásra.
A hallgatói önállóság tiszteletben tartásának megfelelően itt már minimálisra csökkent az én szerepem. Észrevétlen elsősorban a hallgatói elemzés elméleti-módszertani helyességére, esetleges durva hiba kijavitására vonatkozott.

Hallgatói vélemények a zárótanitást megelőző mikroóráról

Arra a kérdésünkre, hogy milyen területen érezték a hallgatók a zárótanitáson a 2 mikrotanitás ha-

tását, a következő válaszokat kaptuk /gyakoriségi sorrendben/:

- helyes megfigyelési szempontok adásában,
- váratlan, új szituációhoz való könnyebb alkalmazkodásban,
- magabiztosságban,
- az intonáció megitélésében,
- az oldottabb óravezetésben,
- a természetesebb viselkedésben,
- kevesebb izgulásban,
- az oktatási folyamat jobb átlátásában,
- a tanulók munkájának jobb értékelésében,
- könnyebb kaposolatteremtésben,
- a belső feszültség könnyebb legyőzésében,
- a vezénylésben,
- a dalinditásban,
- a saját ének-zenei kifejezési készségük, hangulati hozzáállásuk megitélésében.

A felsorolt pozitiv hatás természetesen a két félév gyakorlóiskolai képzésének, benne a mikrotanitásnak az eredményét is jelenti.
Azt, hogy nem lo alkalommal tanithat a jelölt, hanem kétszer 1-1 mikrotanitást végezhet, egyértelmüen helyeselték valamennyien.
Jónak tartják azt az elgondolásunkat, hogy az első önálló tanitási órát megelőzően, illetve a zárótanitás előtt kerüljön arra sor.

VII. Összefoglaló megállapitások

- A két féléves pedagógiai-próbálkozás alapján egyértelmüen megállapitható, hogy a gyakorlóiskolai tanárképzésben az összefüggő tanitási gyakorlaton

eredményesen lehet alkalmazni a mikrotanitás módszerét.

- A párhuzamos osztályból szervezett mikrocsoport közreműködésével biztositott tanitási lehetőség a következő előnyökkel járt:
  - Valósághü tanitási helyzetet teremtett.
  - Több gyakorlási, próbálkozási lehetőséget nyújtott:néhány nappal az első óra megtartása előtt, illetve a zárótanitást megelőzően.
  - A tervezés-mikrotanitás-elemzés, az azonnali visszacsatolás, korrigálás és újratanitás olyan többletet jelentett a hallgatók számára, amely önbizalmukat, hivatásszeretetüket növelte.
  - Többszörösére emelte a hallgatók csoport előtti bemutatóinak számát.
  - Jelentős többlettel gazdagodott a tanitási órákhoz például szolgáló bemutatási anyag.
  - A mikrotanitásokról készült felvételekkel megalapoztunk egy gyakorlóiskolai képmagnós adattárat.

VIII. Irodalom

1. Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai Kiadó, Bp. 1976.
2. Ágoston - Nagy - Orosz: Méréses módszerek a pedagógiában Tankönyvkiadó, Bp. 1971.
3. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. OPI, 1978.
4. Bajkó Mátyás: A tanárképzés és az iskolai nevelés megújitása. Nemzetközi konferencia Svájcban, = Köznevelés, 1981. 41. 12. p.
5. Bajkó Mátyás: A tanárképzés fejlesztésének összehasonlító vizsgálata. = Pedagógiai Szemle, 1983. 5. 449-457. p.
6. Ballér E. /1981/:Közoktatásunk reformja és a pedagógusképzés. Felsőoktatási Szemle, 6. 336-342.
7. Ballér Endre: A nevelési-oktatási folyamat tervezése a pedagógiai gyakorlatban. Pedagógiai Kézikönyv, Tankönyvkiadó, Bp. 198o.
8. Ballér Endre: Tantervelmélet és tantervi reform Tankönyvkiadó, Bp. 1978.
9. Borg, W.R. /1977/: Az oktatástechnológia bevezetésének alternativ stratégiái a pedagógusok képzésében és továbbképzésében. Nemzetközi oktatástechnikai szeminárium. Záródokumentum. OOK, 88-1o3.
1o. J. S. Bruner: Az oktatás folyamata. Tankönyvkiadó, Bp. 198o.

11. Báthory Zoltán: Tanitás és tanulás. Tankönyvkiadó, Bp. 1985.
12. Báthory - Gyaraki: Pedagógiai kézikönyv. Tankönyvkiadó, Bp. 198o.
13. Buda Béla: Az empátia - a beleélés lélektana. Gondolat Kiadó, Bp. 1978.
14. Buzás László: Csoportmunka. Bp. 1974.
15. Corpley: Tanitás sablonok nélkül. Tankönyvkiadó, Bp. 1983.
16. A Cselekvés Iskokája. Pedagógiai folyóirat /Szeged, 1933-1944./ Szerkesztette: Dr. Kratofil Dezső
17. Cserné Adermann G.-Dudás M.-Vastagh Z. /198o./: A kommunikációs képesség fejlesztése a tanárképzésben. In: Képmagnetofon alkalmazása...I.OOK, Veszprém, 24-25.
18. Czeizel Endre: A képesség és a tehetség biológiai értelmezése, a tehetséggondozás társadalmi szükségessége. Szegedi Nyári Egyetem 18. Szeged, 1981.
19. Falus Iván: A mikrotanitás elméleti és gyakorlati kérdései. Tankönyvkiadó, Bp.1986.
2o. Falus Iván: A visszacsatolás problémája a didaktikában. Pedagógiai Közlemények, 1969.
21. Falus Iván: A tanári hatékonyságról és a tanárképzésről. Pedagógiai Szemle, 1972. 12. 11o9-1123.
22. Falus Iván: Mikrotanitás a gyakorlatban. Pedagógusképzés, 1978. 3.
23. Falus Iván: A pedagógus tevékenységének sajátosságai. Pedagógiai Szemle, 1979. 12. 1o9o-11o2.

24. Gádor A.: A videomagnetofon szerepe a személyiségfejlesztésben. /1981/ In: Képmagnetofon alkalmazása... II. OOK, Veszprém,195-2o6.
25. Gádor A.: A tanárszerep módosulása a személyiségfejlesztő oélú videós foglalkozások vezetésekor. /1983/ In: Képmagnetofon alkalmazása... IV. OOK, Veszprém, 97-11o.
26. Gáspár László - Kocsis József: A szentlőrinci iskolakisérlet elméleti alapjai és története I - II.
27. Geréb György: Pszichológia a gyakorlati tanárképzésben. Gyakorlóiskolánk fél évszázados pedagógiai törekvései 1929 - 1979. Szerkesztette: Dr. Veszprémi László Szeged, 1979. 41 - 47. p.
28. Golnhofer E. - M. Nádasi M. : Az elmélet és a gyakorlat egységének biztositása a pedagógusképzésben. In: Képmagnetofon alkalmazása... III.OOK, Veszprém, 55-68. /1982/
29. Golnhofer - M. Nádasi: A differenciálás alapvető problémái a pedagógiai folyamatban. Pedagógiai Szemle, 1979. 3. sz.
3o. Gyakorlóiskolánk fél évszázados pedagógiai törekvései 1929-1979. Szerkesztette: Dr. Veszprémi László Szeged, 1979. 198. p.
31. Gyertyánffy István: A Budapesti Állami és Polgári Iskolai Tanitóképezde múltja és jelene. Budapest, Egyetemi Nyomda 1882.
32. Horváth R.: A videomagnetofon felhasználása a karvezetés oktatásában. Szombathelyi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei. 1978. 1o9-118.

33. Hunyady Györgyné: Kollektivitás az iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó, Bp. 1977.

34. Illés A.: A videotechnika alkalmazása az ének-zene szakmódszertan oktatásában és a gyakorlati képzésben. In: Képmagnetofon alkalmazása... IV. OOK, Veszprém, 2o7-215./1983/

35. Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései Tankönyvkiadó, Bp. 197o.

36. Kokas Klára: Képességfejlesztés zenei neveléssel Zenemükiadó, Bp. 1983.

37. Kozma Tamás: A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó, Bp. 1977.

38. Kozma Tamás: Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok. Kossuth, Bp. 1983.

39. Korszerü nevelési módszerek az iskolában. Szer.: Gál Erzsébet és Majzik Lászlóné ILV Bp. 1982.

4o. Kozéki Béla: Motiválás és motiváció. In: A pedagógia időszerü kérdései hazánkban. Tankönyvkiadó, Bp. 1975.

41. Dr. Kratofil Dezső: A polgári iskolai tanárok gyakorlati kiképzése. A Köznevelés Évkönyve, Budapest, 1948. 214-223. p.

42. Kulcsár Tibor: Az iskolai teljesitmény pszichológiai tényezői. Tankönyvkiadó, Bp. 1982.

43. Kürti Jarmila: Kreativitásfejlesztés kisiskolás korban. Tankönyvkiadó, Bp.1982.

44. E. Landau: A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp. 1974.

45. Lendvayné Aba Ildikó: Az iskola mint nevelő közösség. In. Pedagógiai kézikönyv. Tankönyvkiadó, Bp. 198o.
46. Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás. Akadémiai Kiadó, Bp. 1978.
47. Nagy Andor: A televizió és a pedagógia /A pedagógia időszerü kérdései hazánkban/ Tankönyvkiadó, Bp. 1977.
48. A megtanitás stratégiája. Szerk.: Nagy József Bp. Tankönyvkiadó, 1984.
49. Nagy László: Az ismeretek alkalmazásának pszichológiai problémái. Tankönyvkiadó, Bp. 197o.
5o. Nagy Sándor: Az oktatáselmélet alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bp. 1984.
51. Nagy Sándor: Didaktika. Tankönyvkiadó, Bp. 1972.
52. Nagy Sándor: A tananyag és az oktatási folyamat tervezésének időszerü kérdései. Pedagógiai Közlemények, Bp. 1979.
53. Nagy Sándor: Oktatástechnológia a neveléstudományok rendszerében. Pedagógiai Szöveggyüjtemény III. Bp. 1986. Tankönyvkiadó
54. Az oktatógép és az oktatás programozása. Szerk.: Illés Lajosné 1964.
55. Orosz Sándor: A tananyag elemzése. Pedagógiai Szöveggyüjtemény II. Tankönyvkiadó, Bp. 1986.
56. Pataki Ferenc: Nevelés és társadalom. Tankönyvkiadó, Bp. 1982.
57. Pedagógia I. Tankönyvkiadó, Bp. 1984. Szerkesztette: Szántó Károly
58. Pedagógiai Lexikon I-IV. Akadémiai Kiadó, Bp. 1976.

59. Pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp. 1976. Szerkesztette: Dr. Geréb György

6o. Réthy Endréné: Motiváció a tanitási órán. Pedagógiai Közlemények, Bp. 1978.

61. Salamon Jenő: Az értelmi fejlődés pszichológiája. Gondolat Kiadó, Bp. 1983.

62. Sass A.: Tanárjelöltek mikrotanitási gyakorlata, video-magnetofonos felvétel alkalmazása a képzésben. In: Képmagnetofon alkalmazása... III.OOK, Veszprém, 95-1o4.

63. Simon Gyula: A szegedi Cselekvés Iskolája. In: A munkára nevelés hazai történetéből. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1965. 481-534. p.

64. Simon Gyula: A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979.

65. Szövényi Zs. - Ungárné Komoly J.: A videomagnó alkalmazása a nevelési gyakorlatokon. In: Képmagnetofon alkalmazása... I.OOK, Veszprém, 8-21.

66. Tudásszintmérés világszerte. In: A pedagógiai időszerü kérdései külföldön. Tankönyvkiadó, Bp. 1971. Szerk.: Illés Lajosné

67. Dr. Veszprémi László: A gyakorlati képzés fél évtizedes tapasztalatai. Pedagógusképzés, 1978/1. 75-92. p.

68. Dr. Veszprémi László: A tanárképzés korszerüsitésének kérdései. Pedagógusképzés, 1981/1. 74-82. p.

69. Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerüsitésével kapcsolatban. Pedagógiai Közlemények, Bp. 1977.

7o. Pedagógusképzés, továbbképzés, "pedagóguskutatás" Nyugat-Európában. Összeállitotta és szerkesztette: Vajó Péter. Tankönyvkiadó és Kulturális Szolgáltató Kft. Bp. 1988. 128-129.

PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÜLFÖLDÖN

ADAMIK TAMÁSNÉ
főiskolai tanár
Budapesti Tanitóképző Főiskola

AZ AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOK ELEMI ISKOLAI TANÁRKÉPZÉSÉRŐL[x]

Az oktatás tartalmáról és az egyetemi tankönyvekről éppen olyan nehéz áttekintést adni, mint a tanitóképzés egészéről. Most csak az anyanyelvi módszertanból és az olvasástanitásból adunk izelitőt.

Az olvasástanitás módszertanáról. Az olvasástanitásra specializálódó tanárjelöltek a következő kurzusokat hallgathatják a CMSU-n: a kezdő olvasástanitás módszerei, anyanyelvi módszertan /az eredeti terminus a forditásnál sokkal hagyományosabb: the teaching of the language arts/, a haladó olvasástanitás módszerei, olvasástanitás a középiskolában, olvasásképtelenség /reading disabilities/ elemzése és javitása, olvasástanitás a különféle tantárgyakban /in content fields/, az olvasási nehézségek diagnózisa és javitása, gyakorlat és diagnosztizáló technikák az olvasástanitásban, gyakorlat és javitó technikák az olvasástanitásban /remedial reading/, olvasáskutatás, az olvasás pszicholingvisztikai alapja, az iskolai gyakorlat felügyelete és az olvasástanitás. Meggyőződésem, hogy ez a skála a jövőben növekedni fog, mivel az elmúlt tanévben alkalmazta az egyetem az egyik jónevü szakembert,

[x]A Pedagógusképzés 1989. .. számában közölt cikk vége. /18-36./

Kathriyn Carrt, aki a tehetséges gyerekek olvasástanitásával foglalkozik, s igen jó értője és alkalmazója az olvasáselméleteknek.

A különböző kurzusokhoz bőséges tankönyvválaszték áll az oktatók és a hallgatók rendelkezésére. A tankönyvkinálat választék, tartalom és szépség szempontjából nagyon gazdag. Például elemi iskolai olvasókönyv-sorozat /basal readers/ kb. húszféle van, de a piacot négy uralja. Sok helyen, Missouri Államban is, a Houghton Mifflin kiadó sorozatát használták általában. Ez a tény határozta meg, hogy az egyetemen is a Houghton Mifflin tankönyveiből oktattak.

Az olvasástanitási módszertan negyedik, 1988-ban megjelent legfrissebb kiadását ismertetem; Paul C. Burns - Betty D. Roe - Elinor P. Ross: Teaching Reading In Today's Elementary Schools cimü vaskos könyvét. Ez a módszertan azért alkalmas az ismertetésre, mert hiven tükrözi az új törekvéseket, integrálja a hagyományokat a legújabb, de értékes tudományos vivmányokkal. Szerkezete logikus: elméleti alapvetéssel kezdődik, megtanitja a mindenkire érvényes általános tudnivalókat, végül speciális problémákkal foglalkozik. Terjedelme 639 oldal, melyhez szakkifejezések listája, névmutató, a könyvben található tesztek megoldása és az olvasó véleményét tudakoló kérdőiv csatlakozik /csak emlékeztetőül: s mi több mint háromszáz oldalas anyanyelvi tantárgypedagógiánkban kb. tiz /!/ oldalt kap az olvasás/. A könyv szines, kemény fedelü, finom papirú, fekete-fehér ábrák vannak benne, s a kiemelések zöld szinnel vannak megoldva. Az egyes fejezetek végén bibliográfia található.

A könyv 12 nagy fejezetre van felosztva. 1. Az első fejezet az elméleti alapvetés, az olvasási tevékenység összetevőit mutatja be: az olvasási folyamatot és az olvasás eredményét. Ismerteti az olvasási folyamatot magyarázó fontosabb elméleteket: a részkészségek elméletét /subskills theory/, a pszicholingvisztikai elméleteket és a kölcsönhatás elméletét /interactiv theory/.

2. A második fejezet a gyermek olvasás előtti tapasztalatairól szól, alapja az olvasásra való készenlét /readiness/ elmélete, vagyis azt mutatja be, hogyan lesz a gyermek "készen" az olvasásra. Itt kap helyet a gyermek szellemi és nyelvi fejlődésének a bemutatása; testi, szociális és érzelmi fejlődése; az olvasás és az irás felé való haladása. A hangok, a betük és a szavak tanitása a kindergartenben kezdődik el, ötéves korban. Itt általában megtanitják a mássalhangzókat és a rövid magánhangzókat, valamint 15 szóképet, s a betük nevét. Itt jegyezzük meg, hogy újabban mindig együttesen emlitik az olvasást és az irást, mivel fokozatosan áttérnek /visszatérnek/ párhuzamos tanitásukra, mely párhuzamosság a hang- és betütanitás /phonics/ fokozatos és egyre szisztematikusabb bevezetésének /visszaállitásának/ a következménye. A könyvnek ez a fejezete az iskolai olvasásra való készenlét megállapitását szolgáló módszerek ismertetésével zárul. Ettől a fejezettől kezdve minden fejezet az ajánlott tevékenységek /activities/, vagyis az ötletek listájával zárul le.

A 3. fejezet: a szó felismerése /word recognition skills/. A csaknem százéves hagyománynak megfelelően

még a szóegész képe áll az első helyen /sight words/, majd a hangos felismerése /phonics/, a szavak szerkezeti analizise és a szótár használata következik.
4. A szó jelentése /meaning vocabulary/, a szókincs fejlesztése külön fejezet tárgya. Ez a fejezet azért figyelemre méltó, mert a hagyományos szómagyarázati módokon kivül ismerteti azokat az eljárásokat, amelyket a modern jelentéstan hozott felszinre. Ezek a mezőösszefüggésbe való beágyazás /semantic maps és word webs/ és a jelentésösszetevők szerinti elemzés. Még a szó eredetének és történetének tanitásával is foglalkoznak, ha szükséges és megoldható. Külön egység tárgyalja a denotativ és a konnotativ jelentést. Mi ezeket az ismereteket a nyelvészeti kurzuson tanitjuk, gondolván, hogy a módszertant alapozzuk meg velük. Hasonló dolgokat tanitunk, csak a tananyag szervezetében más helyen. Azzal vádolnak bennünket, hogy túlságosan igényesek, "tudományosak" vagyunk. S lám: hasonló megoldásokat találunk egy modern ország legmodernebb kiadású módszertanában.

5. A megértés /comprehension/ a legújabb szakirodalomnak - a hangtanitáson /phonics/ kivül - a legtöbbet hangoztatott témája. A könyvnek a megértésről szóló fejezete a sémaelméletre épül. Tárgyalja a mondatok, bekezdések és egész szövegek megértését, a megértés tipusait /irodalmi, magyarázó, kritikai és kreativ olvasás/, végezetül a kérdezési technikákat.

6. Az olvasástanitás különböző módszereit /approaches/ mutatja be, ezek: a szómódszer, amely a basal readerek olvasásán alapul; a nyelvtapasztalati módszer /language experience/; egyénre szabott

módszer /individualized/; a nyelvészeti módszer; eklektikus módszer. Ez a felosztás kissé eltér a többi szakkönyvétől.

7. Az olvasási és tanulási készségek fejlesztése. 8. Az egyes tantárgyakban megvalósuló olvasástanitás. Itt tárgyalja a könyv az olvashatóság /readability/ kérdését, valamint a különféle tipusú szövegek speciális problémáit. 9. Irodalmi szövegek olvasása és a pihenés-szórakozás céljából történő olvasás /recreational reading/. Ez utóbbi a tanrendben is szerepel, magam is láttam ilyen foglalkozásokat. 10. Az előrehaladás megállapitása vagyis a tesztelés, a különféle teszttipusok kezelése. 11. Az osztálymunka megszervezése. 12. A speciális szükségletek felismerése és kezelése: gyenge tehetségüek, tehetségesek, eltérő kulturális és nyelvi hátterüek foglalkoztatása, korrigáló és javitó olvasás.

Összegezésül azt állapithatjuk meg az új tankönyvről, hogy igen erős benne a rendszeralkotás és az elméleti alapozás igénye. Ez elméleti alap pedig nemcsak a pszichológia, hanem ugyanolyan erősséggel a nyelvészet, annak olyan korszerü területei, mint a jelentéstan és a szövegtan. Mi a nyelvészeti ismereteket külön nyelvészeti kurzusokon oktatjuk, s utalunk tantárgypedagógiai alkalmazásukra, az USA- ban pedig ezeket az ismereteket beépitik a módszertanokban. Tehát valahol - mi is, ők is - tanitunk egy olyan nyelvészetet, amelyet a szakma megkiván, ami speciális szempontú, szemléletet ad, minőségileg más és több, mint a középiskola más céllal történő, az általános müveltségi igényeket kielégitő megoldása.

Az anyanyelvi módszertanról /language arts/. Egyik népszerü, sok helyen használt tankönyve: Edna P. DeHaven: Tesohing and Learning the Language Arts 1983, második kiadás, Little, Brown and Company, Boston-Toronto. A bevezető fejezet cime: a nyelv és a nyelvtantanitás természete, azaz általános tudnivalók a nyelvről: a nyelv fontossága, a nyelv és kommunikáció, nyelvi rendszer, a language arts a mai iskolában. Befejezésül egy terjedelmes tesztet közölnek, melynek alapján a jelölt megállapithatja, hogy mit tud, és mit nem tud a tanitáshoz szükséges ismeretekből. A második fejezet cime: A mi angol nyelvünk. Részei: a nyelv története, az angol hangállomány változásai, az amerikai angol, az új szavak születése, a nevek eredete, a nyelvtörténet tanitása és tanulása. Végezetül - s minden további fejezet lezárásaként - a taneszközök, a tanitási megoldások és a szakirodalom felsorolása. A harmadik fejezet nyelvtan, nyelvhasználat, az angol nyelvjárások.

A negyedik fejezet témája a beszéd /oral language/ és a nyelv elsajátitása, a nyelv és a gondolkodás, a beszédhangok, s beszéd elemei, a beszédképesség fejlesztése. Az ötödik fejezet témája úgyszólván hiányzik a hazai módszertanokból: A hallás /listening, tkp. hallás utáni megértés/, vagyis a hallásról általában, a hallás megértési szintjei, a tanár mint hallási modell, a hatékony hallás összetevői, a hallási program tervezése, hallgatási szokások és attitüdök, a hallástanitás integrálása, egyénre alkalmazása, hallási anyagok. A hatodik fejezet is olyan témát tárgyal, mely kidolgozatlan, töredékes nálunk: A kreativ dráma, vagyis a kreativ dráma és a gyermekszinház, a gyermekjáték mint drá-

mai tevékenység, a kreativ dráma mint nyelvtanitási eszköz, a kreativ dráma az elemi iskolai tantervben, a drámai folyamat összetevői, a kreativ dráma tanitása, ötletek, mintalecke, bábok.

A hetedik fejezet az irásbeli fogalmazás: az irás folyamata, az irásos környezet, különféle célú irás, versirás, a gyermekirások értékelése, az iráskészségek fejlesztése, a vonakozó irók segitése, egyénre szabott oktatás tervezése. A nyolcadik fejezet a helyesirással /spelling/ foglalkozik, részei: a helyesirás története, a helyesirási reform, gyakorisági szólisták, a helyesirás és az egyéb nyelvi képességek, a helyesirás mint fejlődési folyamat, a helyesirási program tervezése, a helyesirási tudatossság fejlesztése, egyénre szabott oktatás, a teljesitmény értékelése. A kilencedik fejezet témája a kézirás, azaz az irás története, a kézirás tanitásának elmélete, a kézirás a teljes tantervben, a jó irás jellemzői, a kézirás tanitása, alternativ irásrendszerek, a balkezes iró, az irás sebessége, értékelés és egyéni oktatás.

A tizedik fejezetben az olvasás tárgyaltatik mint a langauge arts része, az olvasást befolyásoló tényezők, az olvasási készségek fejlesztése, az olvasástanitási módszerek, az olvashatóság meghatározása, a gyerekek haladásának megállapitása, csoportositás az olvasástanitás céljából. A 11. fejezet a gyermekirodalomról szól: a gyermekirodalom története, a gyermekirodalom az osztályban, a gyermekirodalom tipusai, a jó irodalom felismerése, a gyermekkönyvek dijazása, a gyermekek és a könyvek, a gyermek válogatásának az irányitása, az érdeklődés és a megértés

ösztönzése, történetek mesélése, a költészet tanitása, a kórusban való olvasás, az irodalmi program értékelése. A 12. fejezet a speciális szükségletü gyermekek tanitásával foglalkozik, a 13. az oktatás tervezésével, a tanitással és a tanulással, az elektronikus technológia alkalmazásával, az egyes anyanyelvi területek integrálásával, a gyerekek haladásának az értékelésével, a nyelvtanitási programok értékelésével. A tankönyv terjedelme 540 oldal. A következő mellékletek egészitik ki: a multimédia források jegyzéke, a dijnyertes gyermekkönyvek listája, bibliográfia, névmutató.

Szeretném felhivni a figyelmet a tankönyvbe beépitett nyelvészeti anyagra, s főképp annak történeti fejezeteire. Nálunk elterjedt az a felfogás, hogy nem modern dolog történeti nyelvészetet tanitani, s némelyek azt hiszik, hogy ez nem is létezik az USA-ban. S azt látjuk, hogy egy elemi iskolai tanárjelölteknek készült könyvben helyesirástörténeti, nyelvtörténeti, irástörténeti fejezetek vannak, s helyet kapott a dialektológia és a névtan is. Azok a területek, amelyek hasznosithatók.

A gyermekirodalom tanitásáról. Az USA-ban a legtöbb jó egyetemnek van valamilyen specialitása, van egy-két olyan tantárgy, amit egy bizonyos helyen tanitanak a legjobban, aminek ott van a legjobb szakembere. A CMSU nem volt az ország ún. csúcs-egyetemei között, átlagosan jó egyetem volt, egyik különlegessége a gyermekirodalom tanitása és a gyermekirodalmi fesztiválok szervezése volt.

A gyermekirodalom professzora, Philip A. Sadler

abból indult ki, hogy a tanárok olvasottsága a legfontosabb, ezért igen magas követelményszintet állitott fel: hetente 8-15 ifjúsági és gyermekirodalmi müvet kellett hallgatóinak elolvasniuk, s az olvasottakról röviden, meghatározott szerkezetü kartonlapokon beszámolniok. Valóban olvasott az egész társaság, hiszen tudták, hogy ez a credit megszerzésének a feltétele.

A gyermekirodalmi fesztiválokat minden évben áprilisban-márciusban rendezik meg. 1988-ban volt a jubileumi huszadik. Ezek nagy iró-olvasó találkozók, kb. 4o-45 iró és 4-5ooo kisiskolás és tanár részvételével. A gyermekeket felkészitik, alkalmuk van kérdéseket feltenni kedvenc iróiknak, a tanárok szakmai előadásokat kapnak. A professzorok, könyvtárosok és az irók között közvetlen kapcsolat alakul ki, s ez mindkét fél szakmai fejlődése szempontjából fontos. Azt sem kell letagadni, hogy az ilyen fesztivál jó üzletet is jelent. A fesztiválok rendezésével elért tekintély következtében a CMSU könyvtára lett a gyermekirodalmi müvek központi gyüjtőhelye, kutatóhelye.

A legjobb gyermekirodalmi müveket évente dijazzák /van Newbry Medal, Caldecott Medal, Mark Twain-dij stb./. A Mark Twain-dij odaitélésébe a gyermekolvasókat is bevonják oly módon, hogy egy bizottság által kijelölt listát - mely húsz könyvet tartalmaz - végigolvasnak, s szavaznak. Ezáltal is megmozgatják a gyermektársadalmat.

Külön müfajt képviselnek az egyetemeken megrendezett "ifjú iró" /young authors/ programok. Ilyen-

kor is népszerü irókat hivnak meg, akik a kisiskolások fogalmazásaival, próbálkozásaival foglalkoznak. Ezek kombinált olvasási-irási programok. A gyermekfoglalkozásokon kivül a szülőknek is tartanak előadásokat. A CMSU-n is rendeztek ilyet, tiz iró és 24 környékbeli iskola részvételével. A tanárok számára is rendeztek "oreativ writing" gyakorlatokat. /Itt jegyzem meg, hogy a környékbeli iskolákban nagy fogalmazástanitási kisérlet folyt. Ugy kezdték el, hogy az egyetem tanárai a tanitóknak fogalmazástanitási kurzusokat tartottak./ A gyermekeknek itt készitett fogalmazásait elhoztam magammal, érdekes belepillantani gondolatvilágukba, stilusukba.

Ezek a programok megmozgatják a környék iskoláit, tanárait, könyvtárosait. Kapcsolatot teremtenek az egyetem és az iskolák között, az irók, könyvkiadók bevonásával. Biztositják az egységes igényesség kialakitását, jó alkalmak a tapasztalatcserére. Ugyanigy tartja az egyetem a kapcsolatot a környékbeli középiskolákkal - ez létérdeke is -, a középiskolások számára rendezett programok közül az ún. nyilvános viták /debate/ emelkednek ki. Ez külön müfaj, amely a retorikai képzéssel van szoros kapcsolatban. Vannak középiskolások, akik a fakultáción a vita tantárgyat választják, s ún. versenyeken indulnak. Ilyen verseny is volt a campuson. A debate azután külön tantárgy a kommunikációs tanszékeken, s az egyetemisták számára is vannak versenyek.

Összegezésül azt mondhatjuk, hogy nagyon sokat tanulhatunk az USA oktatási rendszerétől, tanárképzésétől. De mindig rendszerében kell látnunk az ottani dolgokat, s csak egyes jelenségeket - a rend-

szerből kiszakitva - nem szabad utánoznunk. S főleg olyan dolgokat nem szabad követnünk, amelyen ők már régen túlhaladtak. E tekintetben mindig figyelni kell a vitáikat, problémáikat is. A legfontosabb: nekünk mindig a saját rendszerünket kell kiépitenünk.