

A tanítók gyakorlati képzésének problémái a szükségesnek tűnő korszerűsítés szempontjából

BEVEZETÉS

A pedagógiai szaksajtót az utóbbi években erősen foglalkoztatja a pedagógusképzés korszerűsítése, amit tartalmilag is, képzési stratégiai szempontból is összekapcsolnak a szakértők/szakírók általában a tudásalapú gazdaság és társadalom, különösen pedig az Európai Unió versenyképességével. Az Európai Unió különböző szak- és munkabizottságai munka-programokat, ajánlásokat, keretrendszereket dolgoznak ki olyan információs és kommunikációs technológiák elterjesztésére, amelyek általában az oktatást, ezen belül a pedagógusképzést hatékonyabbá tehetnék az alkalmazhatóbb tudás megszerезtetésére, az egész életen át tartó egyéni tanulási szükséglet kiépítésére.¹

A szakmai vélekedésekből, a készülő munkaanyagokból az a határozott cél körvonalazódik, ami szerint a pedagógusképzést új koncepciókra kellene áthangolni, újítani kellene a pedagógusi szerep felfogásunkon, szorososan össze kellene kapcsolni az alap- és továbbképzést egy olyan egységes rendszerré, amely készíti is a pedagógusokat, és lehetővé is teszi számukra, hogy egész életpályájukon képezzék magukat.

Hangsúlyozott, konkrét elvárások, új kompetenciák iránti szükségletek fogalmazódnak meg. Ilyenek például, hogy „... az elméleti és gyakorlati oldal jobban összekapcsolódjon a pedagógusszakmában”, de kiemelt igény a nyelvtudás, az interkulturális oktatásra való alkalmasság is. MILOTAY NÓRA, az Oktatási Minisztérium fejlesztéspolitikai referense szerint „Magyarországon a pedagógusképzés és -továbbképzés minőségi fejlesztése a legfontosabb, ... és nagyobb hangsúlyt kell fektetni a tanárképzés gyakorlatiasságára”.²

HORVÁTH ÁDÁM, az Oktatási Minisztérium informatikai főtanácsadója a lisszaboni stratégiába illesztve az információs és kommunikációs technológiák szerepét, úgy vélekedik, hogy: „Az iskolának olyan képességekkel és készségekkel kell felruháznia a tanulókat, amelyek alkalmassá teszik őket az életbósszig tartó tanulásra.”³ Erre a magyar oktatásnak fel kell készülnie. A jelenlegi helyzetet az jellemzi ugyanis, hogy „A magyar oktatás... olyan tudásanyagot ad át, amelyeket a diákok csak bizonyos típusú feladatsopórtok megoldására tudnak használni, ... hiányzik az a lépcsőfok, amely ismereteik önálló alkalmazását kívánná meg.”⁴ Ez utóbbival kapcsolatban a szerző utal a PISA-vizsgálatokra is.

Írásunkban részben az intézményünk irányítási mechanizmusának működése során szerzett tapasztalatok, részben céltudatosan szervezett akciók során összegyűjtött empirikus tényanyag alapján, valamint a dokumentumelemzés (tanterv, óravázlatok, képzési tervek) eredményeit felhasználva szeretnénk következtetéseket levonni általában a magyar, de különösen a Kaposvári Egyetem CSVN Pedagógiai Főiskolán folyó gyakorlati képzés olyan

jellemzőiről, amelyek a bevezetőnkben említett korszerűsítési törekvések tükrében is értelmezhetők és értékelhetők.

A 2004/2005-ös tanévben a CSVN Pedagógiai Főiskolai Kar vezetése alaposabban tájékozódott az intézményben folyó gyakorlati képzésről. Elemezte 72 végzős tanító szakos hallgató összefüggő szakmai gyakorlatának a gyakorlati képzéssel összefüggő feladatteljesítését. Bizonyára nem túlzás azt hangsúlyozni, hogy a korszerű tanulás és tudás az egész életre szóló tanulás megalapozásában mind tartalmi, mind módszertani – kiváltképpen motivációs – tekintetben nélkülözhetetlen szerepe van az általános iskola kezdő szakaszában folyó oktatásnak. Az általános iskola 1–4. osztályaiban folyó korszerű tanítás-tanulás alapvető indikátora természetesen a korszerűbb tanítóképzés.

A főiskolai szintű tanítóképzés alapvető célja korszerű tanítók felkészítése, nevelése. Következésképpen: milyen a korszerű tanító? Ez a kérdésfeltevés annál is inkább jogos, mert látványosan a tanítói szerepkör (az 1–4., az 1–6. osztályban való tanítás és a velejáró kiegészítő szerepek) amióta intézményes iskoláztatás van, de különösen Eötvös óta nem változott. A korszerűség kritériumait tehát elsősorban a mai tanító tudásának tartalmában, minőségében, funkcionális értékeiben kell keresnünk. Vagyis olyan jellemzőkben, mint pl. mennyire igazodik a tanító szakmai tudása, gyakorlati tevékenysége, szemlélete, egész gondolkodása, személyisége az emberiség aktuális létformáihoz, a műszaki, gazdasági, technikai, kulturális létfeltételeihez, vagy mennyire igazodik tudása az emberről, az ember fejlesztéséről rendelkezésre álló tudományos eredményekhez, és rendelkezik-e ehhez az igazodáshoz szükséges kognitív képességekkel, metodikai arzenállal.

Nyilván ez a rövid tanulmány nem tud minden lényeges kérdésre választ adni. Sőt! Valószínű, hogy csupán felvetni tudunk olyan kérdéseket, gondolatokat, amelyek motiválnak másokat is a problémán való gondolkodásra.

Biztosak vagyunk abban, hogy a pedagógusképzés korszerűsítésének koncepciójából sem, de konkrét programjaiból sem maradhat ki az óvó- és tanítóképzés. Annál is inkább hangsúlyozzuk az ilyen irányú konceptuális gondolkodást, mert a tanítóképzés tartalmi, funkcionális, módszertani gyökerei viszonylag hosszú történelmi múltra nyúlnak vissza (1775 a pozsonyi normaiskola-együttes!), és ezek a történelmi gyökerek viszonylag erőteljes hatást gyakoroltak a mindenkori tanítók oktatási, képzési stratégiáira. Különösen erősen rányomták bélyegüket a történelmi hagyományok a tanítójelöltek gyakorlati felkészítésére (a gyakorlati képzésre). Jelen írásunkban éppen ezért a mai feltételek között folyó tanítóképzési korszerűsítési törekvéseket is elsősorban a gyakorlati képzés szempontjából vizsgáljuk. Tapasztalatelméleti szempontból is hitelesnek mondható elemzéseink alapján vetünk fel néhány problémát.

I. AZ ELMÉLETI OKTATÁS MINT A GYAKORLATI KÉPZÉS SZEMLÉLETI, TUDÁS- ÉS MÓDSZERTANI ALAPJA

Ma már természetesnek tekintjük, hogy a szakmákra (professziókra) való felkészítés két karakterisztikusan eltérő, párhuzamosan folyó, sajátos metodikai jellemzőkkel leírható folyamatban történik. Azaz: elméleti oktatás és gyakorlati képzés folyik az intézményekben. Ez a hallgatólagos közmegegyezés alapján történő felkészítés a tanítói szakmára az oktatókat is, a hallgatókat is kétféle szemlélet érvényesítésére sarkallja. Az elméleti oktató előad,

vizsgáztat, deklaratív tudásra készíteti a hallgatókat, akik természetesen igyekeznek ennek a lehető legteljesebben eleget tenni. Mivel a diszciplínák, tantárgyak elsajátításának kritériumai között a leggyakrabban előforduló követelmény a „tudja”, „ismerje”, és viszonylag kevesebb gyakorisággal az „értse”, a hallgató tudása leginkább egy „vizsgaképes tudásban” exteriorizálódik, amelyeket aztán vagy át tud tenni „alkalmazni képes tudássá”, vagy nem, merthogy ez már a párhuzamos másik vonalán lesz követelmény. A hallgató tudása tehát egy olyan vasúti sínpárra futó „jármű”, amely sínpárok csak itt-ott vannak összekapcsolva.

• 1. A tanterv

A továbbiakban egy érvényben lévő tanítóképzős tanterv (CSVM Tanítóképző Főiskola A négyéves tanító szak programja. Kaposvár, 1996) elemzését elvégezve vetünk fel problémákat és gondolatokat.

Az 1995/96-os tanévben érvénybe lépett tanterv több tekintetben is történelmi jelentőségű dokumentumként tartható számon a magyar tanítóképzésben.

Az 1975-ben jogilag főiskolai státuszt kapott tanítóképzést 1995-ben négy évfolyamúvá fejlesztették, következésképpen jelentősen megnőtt a képzési idő és óraszám.

Az 1959 óta érvényben volt tantervek hat féléves képzési ciklusra készültek. Egy-egy ciklusban az összórás szám 2145 és 2670 óra között mozgott, az átlag összórás szám 2360 volt (fél-évenkénti átlagra vetítve 390 óra). Az 1996-os tantervben a plusz két félév következtében 3200-ra növekedett az összórás szám, miközben a féléves maradt 400 óra. Ez a képzési idő és óraszám módosulás látszólag kedvezőbb helyzetet tükröz a hallgatók terhelésében, de megnövelte a hallgatókkal való kontaktfoglalkozások lehetőségeit. Ugyanakkor kitágultak a gyakorlati képzés időkeretei, különösen a terepgyakorlatok irányába. E keretnövekedés konkrét számokkal is kimutatható. Amíg a korábbi tantervekhez viszonyítva 26%-kal emelkedett az összórás szám, addig a gyakorlati képzés 19%-ot kapott az összórából (a 3200 órából). Jól érzékelteti ezeket a változásokat táblázatunk is, amelyen három frekvenciált korábbi tanterv adatait összesítettük a gyakorlati képzés szempontjából három fontos tananyagblokk összehasonlításával.

AZ 1959-ES, AZ 1970-ES ÉS AZ 1987-ES TANÍTÓKÉPZŐS TANTERVBEN A PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI, A MÓDSZERTANI ÉS A GYAKORLATI KÉPZÉSRE FORDÍTOTT ÓRÁK ARÁNYA A TANTERVI ÖSSZÓRASZÁMHOZ VISZONYÍTVA

ÖSSZEHASONLÍTÓ TÁBLÁZAT (Készítette DELI ISTVÁN)

1959: az első felsőfokú tanterv; 1970: a speciálkollégiumok bevezetése; 1987: a tantervi irányelvek megjelenése és a szakkollégiumi képzés, valamint a kiegészítő képzés rendszerbe iktatása

A TANTERVEK
MEGJELENÉSI ÉVE ÖSSZÓRASZÁMA

TANTÁRGYBLOKKOK,
A RAJUK FORDÍTOTT ÓRASZÁM ÉS ANNAK AZ ÖSSZÓRASZÁMHOZ VISZONYÍTOTT %-OS ARÁNYA

		PEDAGÓGIA ÉS PSZICHOLÓGIA	MÓDSZERTANOK	GYAKORLATI KÉPZÉS
1959	2250	390 – 17	930 – 41	270 – 12
1970	2340	345 – 15	330 – 14	390 – 17
1987	2600	320 – 12	1260 – 48	620 – 20

A táblázat világosan szemlélteti a felsőfokú (főiskolai) tanítóképzés örökölt dilemmáját a gyakorlati képzés szempontjából alapvető tárgyak szerepét, jelentőségét illetően. A legkritikusabb „mezőt” mindig a módszertanok jelentették. Nehéz megtalálni az optimális arányokat a szaktárgyi és a „tisztá” módszertani ismeretek között. Ennek oka feltehetően szemléleti problémákra vezethető vissza egyrészt, a hallgatók hiányos szakismereti (nyelvi, matematikai, természettudományi) tudására másrészt. Az is kitűnik, hogy a gyakorlati képzés csak fokozatosan kapta meg az őt megillető részarányt.

Az 1996-os tanterv megerősített egy történelmileg kialakult, bár gyakran vitatott szakmai kompetenciákat biztosító multidiszciplináris alapokon nyugvó tanítói szerepkört. Vagyis: megbonthatatlan egységben kezeli a tanterv a 6–10 éves korosztályt, sőt megtoldja azt a 11–12 évesekkel abból a célból, hogy lényegében egy „kétszakos” tanítót készítsen fel az általános iskola 1–6. osztályában végzendő tanítói feladatok ellátására. Ennek következtében a tantervben a korábbiakhoz képest jól kimutatható „kiegyenlítődség” jött létre a kétféle szak-képzettséget megalapozó diszciplináris alapok között. Ezt érzékelteti a következő táblázat.

TUDOMÁNYÁGI ARÁNYOK AZ 1995-ÖS TANTERVBEN

TUDOMÁNYTERÜLETEK	ARÁNYOK
Humántudományok	28%
Természettudományok	9%
Művészeti tudományok	18%
Műszaki tudományok	18%
Közgazdasági tudományok	9%
Matematika tudományok	9%
Testnevelés, egészségügyi tudományok	9%

Táblázatunkban – bár kicsit önkényes tudomány-rendszer-tani besorolásban – még most is a legmagasabb arányt a humán ismeretek kapták. Azonban ez csalóka, mert ha az ún. reáliák (természettudományok, műszaki tudományok, matematika, közgazdasági ismeretek) együttes arányát nézzük (ami 45%!), azonnal kiderül, hogy – szinte – megfordult a korábbi trend. Gondoljunk arra, hogy pl. az 1959-es tantervben a reál, illetve természettudományos ismereteket tulajdonképpen a matematika és a mezőgazdasági ismeretek képviselték (mindössze 6,6%-ban). Ugyanakkor az ének és a rajz együttesen 16–17%-ot kapott. De sokan még arra is emlékezünk, hogy a pályaválasztó érettségizettek általában azt a jó tanácsot kapták, ha nem szeretik vagy nem sikeresek a matematikában, a természettudományokban, akkor jelentkezzenek a tanítóképzőbe. Ez a szemlélet 1959 óta fokozatosan, nem teljes sikerrel ugyan megváltozott, de tovább növekedett a tantárgyak száma. A tantárgyak számának emelkedése ugyanis a széles horizont és a vertikum (a mélység) antinómiájának a problémáit is növelte. A tanítók képzése ugyan ma már a multidiszciplináris tudás eszményében folyik, de fel tudjuk-e készíteni őket arra, hogy a tanítási-tanulási folyamatban felismerjék a dolgok, jelenségek, fogalmak, helyzetek interdiszciplináris, azaz komplex, többoldalú, több szempontú megközelítésének a szükségességét és lehetőségét. Ezen a ponton ugyanis fel kell vetni, hogy milyen esélyei vannak az integritás jegyében folyó tanítóképzési cél megvalósulásának, továbbá hogy egyeztethető az össze a képzést végző oktatók (tanszékek) egyre szűkebb területekre irányuló specializálódási törekvéseivel. Ez a probléma egyébként a

tanítóképzés legfrekvenciáltabb területein – a kutatásban, a vizsgákban és a gyakorlati képzésben – jelentkezik leginkább. Mert ugye mindent lehet önmagában szemlélni (elemezni, értékelni), de a gyakorlatot, illetve a gyakorlatot lefedő tudást nem. Tehát ismét eljutottunk oda, hogy előbukkannak a tanítóképzés szükségszerűen ellentmondásos speciális jegyei (tartalmi sokszínűség és mélység), amelyek csak a leendő tanítók gyakorlati felkészítésében, azaz a természetében komplex gyakorlatban oldhatók fel. Ha a sok és a mélység szükséges mértéke közti ellentmondás nem szüntethető meg, akkor ennek következménye csak a felszínes tanításiirányítás lesz.

Az 1995-ös tanterv válaszol arra a törvényileg is kodifikált kívánalomra (politikai döntésre?), miszerint a „tanító-típusú” pedagógusra szükség van az 5–6. osztályban. Ezt erősíti több iskolavezetőnek az az intézkedése, hogy ha a szükség úgy kívánja, felső tagozatos tanár helyettesítését tanítóval oldja meg.

• 2. Az 1996-os tanterv funkcionális jellemzői

HUNYADI GYÖRGYNÉ a négyéves tanító szak programjához írt bevezetőjében és kommentárjában a következő funkcionális szempontokat emelte ki (Vö.: az 1996-os tanterv, Kaposvár):

1. A tanítói szakképesítés kibővülését – a 6–12 éves korú tanulók nevelésére is fel kell készíteni a tanítókat.
2. A tanítóképzés integratív jellegének erősödését.
3. A tanítók képzésére fordított képzési idő meghosszabbodását (6 félévről 8 félévre és 3200 órára emelését).

Hogy tükröződnek ezek a funkcionális többletek egy intézmény tantervében? Mivel magam is (DI) részt vettem a Kaposvári CSVN Tanítóképző Főiskola tantervének az elkészítésében, a továbbiakban is ebből a tantervből veszem az adatokat. Meg kell jegyezni mindjárt az elején, hogy az a tanterv (A négyéves tanító szak programja) a „műveltségterület” terminus-technikust kettős értelemben használja: egyrészt az alapképzést biztosító diszciplínák, tantárgyak, stúdiumok összegző (átfogó) megnevezéseként, másrészt a kötelezően választandó, szakképzést nyújtó diszciplínák megjelöléseként. Ez valójában két szakirányt jelent (tanító+szaktanító), amit a tanterv szeretne integratív egységben láttatni. Ennek alapja az, hogy a műveltségterületi szakirány bizonyos alapismeretek tekintetében az általános tanítói szakon tanult ismeretekre épül.

Az integrációs szemlélet érvényesítése azonban mégsem olyan egyszerű. Nem mondunk újat, ha neveléstörténeti (ezen belül eszmetörténeti) példák alapján utalunk rá, hogy az integráció vagy különböző változatai (l.: pl. koncentráció) nem új keletű problémái az oktatásnak. Az atomjaira bomlott ismeretek már HERBARTnak, ill. számos követőjének is gondot okoztak. BÁTHORY ZOLTÁN utal rá, hogy a reformpedagógia képviselőit is foglalkoztatta a probléma⁵. NÉMETH LÁSZLÓ, KISS ÁRPÁD komolyan foglalkoztak valamilyen elv szerinti komplex ismeretrendszerek kialakításával. Ezekről a törekvésekről kitűnő tájékoztatást foglalt össze VASS VILMOS⁶. Ugyancsak tőle olvashatjuk MÁTRAI ZSUZSÁTÓL és SZEBENYI PÉTERTŐL idézve, hogy ők az integráció három fajtáját különítik el: 1. „... egy vezető tantárgy köré történő csoportosítása a tananyagnak”, 2. „... egy vagy két tantárgy anyaga kerül összevont tanítási blokkba”, 3. „... a rendező elv nem tantárgyakban, hanem társadalmi problémákban vagy a tanulói tapasztalatokban keresendő.”⁷ Mondhatni, hogy a tanítóképzés tantervi integrációs elv

megvalósítása a tanterv bevezetése után 8–10 évvel is lényegében csak elvi szinten maradt. Sőt! A tartalmi megvalósítást illetően csaknem az ellenkező tendenciák tapasztalhatók. Érdekessége a dolognak ugyanis, hogy pl. a szervezeti integráció megvalósítására már több szinten történtek intézkedések. Utalhatunk arra, hogy a tanszékek ún. intézetekbe szervezése megtörtént, az intézmények integrációja azóta további lehetőségeket kínál, az integrált tudásközvetítés azonban várat magára. Jelenleg is még egyetlen olyan szekvenciája van a tantervnek, amely „tálcán kínálja” az integrációs technika, az integrált tudás megvalósításának és hasznosításának igen komoly tapasztalati alapjait és elvi lehetőségeit: a gyakorlati képzés. Ebből meg a tanszékek oktatói – még a tantárgypedagógusok nagyobb hányada is – kimaradnak. Integráló tárgyakról még a legtermészetesebbnek tűnő diszciplináris, tantárgyi viszonylatokban (pl. didaktika és módszertanok, természettudományok, történeti tárgyak és más lehetőségek) sem beszélhetünk. A tantervünkben bizonyos összefoglaló címszavak alá rendezett rokontudományok, tantárgyak (l. pl. pszichológia, pedagógia, magyar nyelv, természetismeret stb.) még csak alapját képezik a tantárgyblokkoknak, esetleg ösztönözhetnek bennünket a „blokkokban” való gondolkodásra, de még nem integrált tananyagegységek. A második táblázat érzékelteti elég meggyőzően, hogy egy-egy címszó alá rendezhető tárgyak száma lényegében felsorolásszerűen is bemutatathatók, mert valójában a köztük lévő tartalmi kapcsolat és irányultság mint csoportalkotó (integrált blokkot képező) tényező figyelmen kívül marad. Ez pedig azt jelenti, hogy a hallgató a széles skálán mozgó tantárgyak sokaságával küszködve magára marad a tanítási folyamatnak, mint pedagógiai valóságnak a komplex értelmezésében, tervezésében, megvalósításában, értékelésében. Ha pedig az „egységben látás” képességére, technikájára nem tanítjuk meg a tanítót, akkor ennek hiánya sajnos elkíséri őt a tanításaira is, aminek a következménye az ismeretek izolált módon való bemutatása és értelmezése. (Ilyen hibákról a gyakorlati képzésről szóló részben még szólunk.)

AZ ÁLTALÁNOS TANÍTÓI SZAK ÉS A MŰVELTSÉGTERÜLETI SZAKIRÁNYOK TANTÁRGYAINAK EGYÜTTES SZÁMA A TANTERVBEN

(Adatbázis: a négyéves tanítói szak programja. Kaposvár, 1996. 17–21. p.)

Ssz. A TANTÁRGYCSOPORTOK ELNEVEZÉSE	A TANTÁRGYCSOPORTOKHOZ TARTOZÓ TÁRGYAK SZÁMA		
	ÁLT. TANÍTÓ SZAKON	MŰVELTSÉGTERÜLETEN	ÖSSZESEN
1. Pedagógia és pszichológia	11	0	11
2. Filozófia és politológia	7	0	7
3. Idegen nyelv	1	9	10
4. Magyar nyelv és irodalom	6	12	18
5. Matematika	4	9	13
6. Természetismeret	5	12	17
7. Ének-zene	3	8	11
8. Testnevelés	5	16	20
9. Technika	3	8	11
10. Vizuális nevelés	6	20	26
11. Kommunikáció	1	0	1
12. Gyakorlati képzés*	4	1	1
Összes tantárgy	56	Átlag 12	68

* A gyakorlati képzésben a fő gyakorlati feladatokat (a megfigyelést/tapasztalatgyűjtést, a tervezést, a tanítást/egyéb foglalkozásokat és az elemzést/értékelést) tekintjük egy-egy „tantárgynak”.

A tantárgyi skála tehát igen széles. Hozzá kell tennünk azonban, hogy az egyes műveltségterületi szakmai sajátosságok miatt az átlag csak sejteti a skála határait, a valóság ennél bonyolultabb. Az egyes műveltségterületek tantárgyi skálája között igen nagy különbségek vannak. A különbségek szélső határai 7 és 20 között mozognak. A vizuális nevelés műveltségterület pl. 20, a családi, háztartási, gazdasági ismeretek műveltségterület 7 tantárgyban készíti fel a hallgatókat. Ezeknek – az idejében felismert – jelentős különbségeknek fontos szerepe lehet a műveltségterület választásában is. Másrészt: mivel a műveltségterületi képzésre közel azonos óraszámot kaptak a tanszékek (380 óra), a hallgatók tudásának minősége attól függően változhat, hogy az órakeretet 20 vagy 7 tárgy oktatására használják-e fel.

Az erősen specializálódott szakterületek és az enciklopédikus jelleget öltött tantárgyak számát elemezve az a lényeges kérdés is felmerül, hogy 12 általános tanítói és 11 (egyes műveltségterületen 23) szakismereti tantárgycsoport („integrált blokk”) milyen lehetőséget rejt magában az integratív tananyagtervezés megszervezésére és az oktatási folyamatban való megvalósítására. Vagy nyugodjunk bele, hogy teljes integráció tartalmi megvalósítására igen korlátozott lehetőségeink vannak. A tanítói szakmához szükséges ismeretek interdiszciplináris módon való megközelítése azonban elvezethetnek bizonyos megoldásokhoz. Ehhez mind a tananyag tervezéséhez, mind pedig a tananyaghasználathoz felvetünk néhány gondolatot.

1. Erőteljesebb tantárgyközi kapcsolatokra lenne szükség az ún. alapozó funkciót betöltő pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, általános pedagógiai tudást (műveltséget) adó tárgyak és a módszertani normatívákat is jelentő, illetve a konkrét módszereket tartalmazó tantárgyak között. Ezt a teljes képzési program decentrált (formailag integrált blokkos) szerkezete tulajdonképpen sugallja is. Csupán meg kellene találnia az integrált oktatási mechanizmust, amely a gyakorlati megoldást is jelentené.
2. Az egyes tantárgycsoportok („integrált blokkok”) mint pl. a pedagógia/pszichológia, a magyar nyelv és irodalom, a természetismeret stb.) oktatásában keresni kellene azokat a használati/alkalmazási alapokat, amelyek az egyes tárgyak feldolgozásának folyamatában közös szempontokat jelentenének. Azt is tanítani kellene tehát, hogy mit mire használhatunk, illetve milyen gyakorlati problémákhoz mit mozgósítsunk a blokkban összerendezett ismeretekből.

Itt érdemes megemlíteni, hogy a tanítóképzés elméletével és történetével foglalkozó irodalomban is, de gyakran szakmai fórumokon is megfogalmazódik az az elv, miszerint a tanítóképzés professzionális oktatási, kutatási funkcióját a módszertanoktatásra és kutatásra kellene orientálni. Ha jól átgondoljuk, ez egy integrációs mechanizmus megteremtésének az alapja is lehetne. Nem változtatna az a szemléletünkön, ha fontolóra vennénk, hogy pl. A matematikatanítás (vagy bármely más szaktárgy) módszerei és szaktárgyi alapjai c. tantárgyból kiindulva terveznék a tananyagot és az oktatási folyamatot? Tehát a módszertan mintegy „integráló” szerepet töltené be. Ezt azért is célszerű fontolóra venni, mert a tantervi programokban, illetve órakeretekben a kimondottan módszertani tudásra fordított időkeret az összóraszámnak (a 3200 órának) mindössze 15%-a. Tehát lényegesen több időt fordítunk olyan ismeretek oktatására, amelyeknek nagy részét a hallgatóknak magukkal kellene hozniuk a középiskolából. (Csak a történelmi hűség kedvéért említjük, hogy az 1938-ban elindított akadémiai szintű tanítóképzés ezt a problémát radikálisan megoldotta: nem ismételte meg a középiskolában tanult ismeretek oktatását, de az ismereteket megkövetelte.)

3. Az előbbieket alaposan átgondolva legfontosabb lenne érvényt szerezni annak a sokathangoztatott elvnek, amit lózungszerűen sokat hangoztatunk, hogy: gyakorlatra orientált oktatás. Utaltunk már rá, hogy a gyakorlatnál komplexebb tényező az ismeretek validitásának, komplex alkalmazhatóságának igazolására nincs. Az elméleti oktatás eredményességének mérésekor a legtöbb tudásmérési formában (kollokvium, szigorlat, záróvizsga) a hallgatók ún. deklaratív (szóban exteriorizált) tudására vagyunk kíváncsiak, holott világviszonylatban az ún. procedurális (l. BÁTHORY ZOLTÁN) tudást várják el a tanult emberektől. Azaz a gyakorlati életben a tudását minden helyzetben eredményesen felhasználni tudó ember kibocsátását várják az oktatástól. Tehát: reprodukciós teljesítmény mellett és helyett az élethelyzetekben való teljesítményképesség fejlesztése lehetne az ismeretek feldolgozásának fő szempontja.
4. Az előbbi megelőzhetné, amire volt már példa az 1973-as tantervben, hogy a képzési ciklus vége felé ún. szintetizáló szemináriumot iktatunk a tantervbe. Akkor ez a megoldás lényegesen szűkebb tantárgyi skála mellett is igen hasznosnak bizonyult. Célszerű lenne felújítani.

A tanítóképzés jelenlegi tanterve tartalmilag korszerű, szerkezetileg benne rejlenek az integratív szemlélet alapjai (l. integratív blokkoknak nevezhető tudomány-, tananyag-követelmény egységek). Gyakorlatilag mégis – képletesen szólva – egy olyan nagy tálként jelenik meg előttünk, amelynek a belső tere rekeszekre van bontva. Ebben a rekeszes táblán minden benne van, ami a tanítónak kell, de a rekeszekben belül is egyes harsány ízek külön-külön jelentkeznek, a rekeszek között pedig „arisztokratikus” elzárkózás van.

• 3. A kötelezőség és a kötelezően, ill. a szabadon választhatóság

A reproduktív teljesítményre koncentrált tudás megváltoztatja a hallgatók tanulási idejének strukturáját. Különösen a képzési ciklus első felében (1–4. félév) viszonylag sok órát töltenek (félévenként 29, 28, 22, 24) előadóterekben, tanterekben, gyakorlóiskolában), és keveset fordítanak intenzív önálló tanulásra.

De a tanító szak elvégzése minden hallgató számára kötelező. A tanterv az erre való felkészítésre 2175 órát fordít. Ez az összórászám (a 3200 órának) 68%-át teszi ki.

Minden hallgatónak kötelező választania egy szakkollégiumot. A CSVN TKF tanterve átlag 390 órát fordít a műveltségterületi képzésre (az 50 órás szabad keretet is általában itt használják fel a tanszékek). Ez az összórászáma 12,4%-a.

Ugyancsak minden hallgató köteles részt venni gyakorlati képzésben. Erre a tantervi óraszámából 611 óra fordítódik. Ez az összórászám 19%-a.

A három kötelező blokk „felemésztí” az összórászám majdnem 100%-át. Szabad választási lehetősége a hallgatónak akkor lenne, ha az 50 órás szabad keretet nem kötelezően választható stúdiumokra használnák fel. A tanszékek azonban egyöntetűen úgy döntöttek, hogy kötelezővé teszik a választást, a szabad választás lehetőségét pedig a kötelező stúdiók/órákon túl biztosítják. Az így meghatározott órák száma viszont elég jelentős, és viszonylag széles skálán mozog. Ide sorolhatjuk az oligofrénpedagógus-képzést, a könyvtáros-, a kommunikációs, a hitoktatóképzést. Ezek órászáma 6 és 10 között változik hetenként. Az oligofrénpedagógiát tanulóké ezt is meghaladja.

A tanterekben töltendő magas óraszám és a kötelezőség túlzott aránya, a választás erőteljes leszűkítése korlátok közé szorítja a hallgatók érdeklődését, de megnyirbálja szabad kezdeményezésüket, önálló tanulási kedvüket is. A gyakorló tanítók nagy többségénél is azt tapasztaljuk, hogy nagyon sokat várnak a központi instrukciókra (rendeletekre, utasításokra), bátoratlanul kezdeményeznek, féken tartják magukban a tartalmas differenciálást, az egyéni közeledést egyes tanulókhoz. Ilyen tanítói belső korlátokkal, kétségekkel közelednek az integrált oktatási-nevelési, a differenciált fejlesztési, a tehetségfejlesztési szükségletekhez is. Nem szerencsés tehát már a képzési folyamatban beletáplálni a hallgatókba a kötelezőtől elterülő óvatosságot.

• 4. Az elméleti és gyakorlati órák aránya

Az elméleti és gyakorlati órák arányát két aspektusból mutatjuk ki. Egyrészt rámutatunk az előadásos és szemináriumi/gyakorlati órák arányára. Másrészt kimutatjuk a szakmai gyakorlatra (a gyakorlati képzésre) fordított órák és az elméleti órák arányát.

Az előadásos és a szemináriumi órák aránya azt fejezi ki, hogy a főiskola milyen lehetőséget nyújt tantervi eszközökkel a hallgatók bevonására (aktivizálása, gyakorlati alkalmazások, szimulált és fiktív gyakorlatok megoldására). Ennek az oktatás gyakorlatra orientáltsága szempontjából van jelentősége. A főiskola tantervében ez a megosztás a következő: előadás 42%, gyakorlat/szeminárium: 68%. A statisztikai arány tehát kedvező.

Az oktatás gyakorlati jellege erősebb lehetne azokban a stúdiumokban, amelyekben az ismeretfeldolgozás csak gyakorlati/szemináriumi keretek között történik – tehát előadásos formát nem alkalmaznak. A főiskola tantervében 20 ilyen stúdium van a tanító szakon.

E stúdiumok 415 órát használnak fel, ami az összóraszám 19%-át jelenti. Ezt az arányt még növeli a műveltségterületi képzésben hasonló módszerrel oktatott stúdiumok száma, ill. óraszám. Külön vizsgálat tárgyát képezhetné azonban, hogy az ún. gyakorlati/szemináriumi oktatási keretekben mennyire koncentrálnak az oktatók fontos tanítói készségek, képességek, kompetenciák fejlesztésére.

Az elméleti és gyakorlati órák arányát klasszikusan a tanítói feladatok effektív gyakorlására (azaz a gyakorlati képzésre) és a főiskolai tantermi oktatásra fordított órák arányával szokás kimutatni. Ismert, hogy a főiskola tanterve 611 órát, az összóraszám (a 3200 óra) 19%-át fordítja a hallgatók gyakorlati képzésére. Ez az arány minden eddigi tanítóképzési tanterv arányait felülmúlja. Azt azonban bizonyosan állíthatjuk, hogy a gyakoroltatásban is növelni kell az intenzívebb fejlesztő hatású képzési formákat.

Összefoglalva megállapítható, hogy a főiskola tantervében mind a tantermi oktatásban, mind a gyakorlóterepi képzésben viszonylag magas óraszámot fordítunk az oktatás gyakorlati jellegének a biztosítására. Ennek a kedvező tantervi alaphelyzetnek a hatékonyságát jellemzi jórészt mindaz, amit a gyakorlati képzésről a későbbiekben mondani fogunk.

• 5. Az ellenőrzés, számonkérés rendszere

Főiskolánkon az ellenőrzésnek, számonkérésnek két szervezeti megoldása jut érvényre: a) a szorgalmi időszakban és b) a vizsgaidőszakban sorra kerülő számonkérés. A gyakorlati jeggyel záró stúdiumok viszonylag magas száma miatt (l. később) nagy szerepe van a szorgalmi időszakban sorra kerülő számonkérési formáknak. Pl.: a zárhelyi dolgozatoknak,

rajzoknak, az irodalomból való szemináriumi beszámolóknak, a kiselőadásoknak stb. Ezek a számonkérési formák az alapjai a félév végi aláírásoknak és gyakorlati jegyeknek. Többek között ez is feltételezné a magasabb időszükségletet az önálló tanuláshoz.

KIMUTATÁS A FÉLÉVENKÉNT OSZTÁLYZATTAL (ÉRDEMJEGGYEL) JÁRÓ VIZSGAFORMÁKRÓL (GYAKORLATI JEGY, KOLLOKVIUM, SZIGORLAT)

	FÉLÉV							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Tanító szak	12	13	11	10	8	9	8	4
Műveltségterület*	1,3	1,4	3	2,2	2,8	2,2	2	2
Összes	13,3	14,4	14	12,2	10,8	11,2	10	6
Kerekítés	13	14	14	12	11	11	10	6

* átlagot tudunk kimutatni, mivel műveltségterületenként változó adatok vannak.

A kimutatásból is némileg kitűnik az értékelési akciók viszonylag magas száma. A hallgatók átlagban félévenként 3 aláírást, 6 gyakorlati jegyet kapnak, 5 kollokviumot és 1 szigorlatot tesznek, és átlagban 12 osztályozási akcióban vesznek részt. Ez a képzési ciklusban összesen 110 értékelési akciót jelent.

Ezek %-os megoszlása: aláírás 19,09; gyakorlati jegy 40,90; kollokvium 34,54; szigorlat 5,45; záróvizsga 0,9%. A 8 félév alatt műveltségterületből 17 osztályozott értékelést kapnak.

• 6. A terhelési/időszükségleti mutatók realizálódása egy hallgatónál

A véletlen mintaválasztás szabálya szerint kiválasztottunk egy hallgatót, aki 1997/98-2000/2001. között végezte tanulmányait. Tanító-francia műveltségterületi szakon végzett. Indexe alapján kísértük figyelemmel és elemeztük tanulmányait.

Táblázatba foglaltuk S. I. hallgató által félévenként felvett tantárgyak, stúdiumok számát.

FÉLÉVEK	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Össz.
TANTÁRGYAK SZÁMA	18	16	16	20	19	17	15	8	129

A 129 tantárgy a szakképesítési funkciók szempontjából a következőképpen oszlik meg:

1. Pedagógiai, pszichológiai alapozó tárgy	9
2. Tanítói szakmai tárgyak és módszertanok	29
3. Műveltségterületi stúdiumok	18
4. Közismereti, általános műveltséget adó tárgyak	8
5. Iskolai gyakorlati alapvető formái	4
Összesen	68 tárgy

Meg kell jegyeznünk, hogy a 129 és a felvett tárgyak összege nem egyezhet, mert vannak több féléven át „futó” tárgyak.

Az már azonban felkeltheti a figyelmünket, hogy a hallgató a 68 tantárgyat 47 oktatótól tanulta (újabb adalék az integratív szemlélet érvényesüléséhez!), akik közül csak egy volt, aki 8 féléven és egy, aki 7 féléven át, viszont 16 (34%) egy és 19 (40%) két féléven át ok-tatta.

VIZSGAFORMÁK	FÉLÉVEK								Össz.
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Alíírás	5	2	2	4	3	1	1	1	19
Gyakorlati jegy	8	7	9	9	12	12	10	4	71
Kollokvium	6	6	6	5	5	4	5	3	40
Szigorlat	–	1	–	2	–	1	–	–	4
Záróvizsga	–	–	–	–	–	–	–	1	1
Összesen	19	16	16	20	20	18	16	9	135

A vizsgaformákat számba véve nyomban kitéjük, hogy a gyakorlati jegyet favorizáló értékelési eljárás igen nagy előnyt élvez (53%). Visszaulva az önálló és rendszeres (folyamatos) tanulási időszükséglethez megállapítható, hogy bizony annak növelése reálisnak tűnik. Az értékelési eljárás közel egyharmad részben (30%) kollokviumokkal történik. A kiválasztott hallgató vizsgaidőszakonként átlag öt kollokviumot tett. Ez önmagában reális terhelésnek ítéltető. Azonban ha ezt a vizsgaszámot a félévenkénti átlag 17 vizsgaakcióval együtt elemezzük, akkor már másként kell értékelnünk. Az igazság ugyanis az, hogy még az aláírásért is általában valamilyen teljesítményt várnak el az oktatók. Ha a szóródásokat is figyelembe vesszük, mint pl. a 4–5. félévet, amikor 16–17 osztályzattal értékelt vizsgaforma vár a hallgatóra, akkor – ha bevalljuk, ha nem –, ez már a teljesítmény minőségproblémáit érinti.

Mit követelünk tehát a hallgatótól?

A képzési követelmények szerint – de erre utalásokat találhatunk a pedagógiai szakirodalomban is – az igazán értékes tudásnak a produktív (*Báthory Zoltán* kifejezésével élve a proceduális), azaz az alkalmazásra kész tudást kell(ene) tekintenünk. Vagyis a tudást ugyan kell tudni deklarálni is, de a tárgyi tudásnak párosulnia kell a tudást alkotó ismeretek (tények, információk, fogalmak, összefüggések, törvények/törvényszerűségek, algoritmusok) felhasználásához szükséges képességekkel. Ennek a – ma már széles körben és nemzetközileg is elfogadott – tanulási stratégiának a megvalósításához sok feltételnek együtt kell lennie. A tanítóképzés tanterv további elemzését végezve itt csak kiemelni tudunk bizonyos feltételeket. Az első a tanítóképzés célrendszere. Ezt a tanterv A szak képzési követelményei c. fejezetben világosan tartalmazza. E célokra megfelelően épül fel a tanterv mint irányító dokumentum. Ahol a tanítói válás szakmai, személyiségbeli céljai megfogalmazódnak, az A műveltségterületek programjai c. fejezet. Műveltségterületenként egységes elvek szerint kidolgozott programokkal van dolgunk, amelyek az egyes diszciplínák funkcióját, célját, követelményeit, mint alapvető kategóriákat meghatározva foglalják össze az ismereteket, mutatják be azokat a forrásokat, amelyek a tartalmakat hordozzák, kiegészítik.

A vizsgált tantervben mind a képzés egészére irányuló ún. globális, mind az egyes diszciplínák, tantárgyak oktatásával, elsajátíttatásával összefüggő célok egyértelműek, világosak. Azonban a cél akkor válik a napi pedagógiai munkát irányító alapvető kategóriává, ha az az eredményt is, illetve az eredményhez vezető utat is meghatározza, motiválja a tanulókat. A motivált eredményhez a cél és az eredmények közé épülő egyértelmű követelményrendszeren keresztül vezet az út. A célt csak akkor teljesíthetjük, ha a követelményeket teljesítették azok, akiknek tudást közvetítünk. De azt is célszerű megfontolni, hogy követelni csak azt

lehet, amit megtanítottunk (ha ismeretet, akkor azt, ha alkalmazni tudást, akkor azt), másrészt ha fogalmilag, tartalmilag egyértelmű követelményeket fogalmazunk meg. Csak így kaphatunk megbízható eredményt.

A CSVM TKF tantervében megvizsgáltuk az összes tantárgyi program követelménykategóriát. Az volt a fő szempont: milyen tudástartalmakat kívánnak meg az oktatók a hallgatóktól. 600 predikátumot (a követelményben megfogalmazott állítmányt) elemeztünk. Ezeket tartalmilag négy nagy követelménytípusba tudtuk rendezni:

1. ismeretet megkívánó (tudja, ismerje, sajátítsa el, értse, tanulmányozza),
2. készséget, képességet megkívánó (legyen képes, szerezzon jártasságot, rendszerezzen, értékeljen),
3. alkalmazást megkívánó (alkalmazza, használja, elemezze, szintetizálja, diagnosztizálja, dolgozza fel),
4. kognitív, akarati vonásokat feltételező (törekedjen, legyenek ötletei, legyen véleménye) predikátumokat.

A kapott eredményeket, illetve azok arányát az alábbi táblázatban mutatjuk be.

A KÖVETELMÉNYEK TARTALMI VÁLTOZATAINAK ARÁNYA A CSVM TKF 1996-OS TANTERVÉBEN

<i>KÖVETELMÉNY</i>	<i>ARÁNY</i>
Ismeret	61,1
Képesség	33,67
Alkalmazás	5,17
Személyiségvonások	0,6

A tantervi követelménykategóriák „visszaköszönnek” a vizsgákon is. Vannak dokumentált adataink a záróvizsgákon megfigyelt feleletek tartalmi jellemzőiről is. Azt tapasztaltuk, hogy:

- a hallgatók igyekeznek hünen reprodukálni a tankönyveket, vagy az oktató előadásán, szemináriumon elhangzott szövegét, példáit;
- annak ellenére, hogy a tantárgyi programokhoz jelentős mennyiségű szakirodalmi forrást jelölnek meg az oktatók, a vizsgán még ösztönzésre is csak elvétve hivatkoznak e forrásokra;
- azonos tételeket többé-kevésbé azonos sablon alapján fejtenek ki;
- nem hivatkoznak a gyakorlati képzési folyamatban szerzett tapasztalataikra, még saját tanításiaikról is nehézkesen tudnak példákat hozni (37 felelő közül csak 7 hallgató tudott adekvát példát mondani);
- néha még alapvető fogalmakat is pontatlanul idéznek, nem tudják értelmezni azokat – pl. koncentráció a tantárgyak között, algoritmus, modell, invariancia;
- nem keresnek összefüggéseket ismeretek, tények, diszciplináris fogalmak között.

Van-e (lenne-e) tennivalónk korszerűbb kompetenciák fejlesztésére?

Tantervünk elemzése alapján megállapítható, hogy az ún. alapkompentenciák (kulskompentenciák) tartalmi „fedezete” biztosított. Ez a tartalmi fedezet strukturálisan úgy van elrendezve, hogy elősegíti a hallgatók szintetikus látásmódját és gondolkodását (1. az „integrált

blokkos”, ha tetszik tudományszakok szerinti elrendezést). A tantárgyi programok egységes, logikailag jól átgondolt szerkezet szerint épülnek fel (a tárgy funkciója, célja, követelmények, tananyagelrendezés – általában témakörök, a feldolgozás fő módszere – előadás, szeminárium – szerint. források megjelölésével). A tanterv tehát tartalmilag jó alapot jelent a tanítói szakműveltség – ezen belül a gyakorlati képzés – számára.

Ugyanakkor a tantervbe foglalt szakmai műveltség élővé, hatékony eszközzé tétele céljából is, de ezzel együtt a korszerűbb tanítói szerepre való felkészítés hatékonyabb – fejlesztésre koncentrált – tanulásirányítási eljárásrendszert kellene meghonosítani. Vagyis: ha azt elfogadjuk, hogy a tanítónak kell megalapozni a felnövekvő nemzedékek egész életen át tartó tanulási motivációit és önálló tanulási képességeit, akkor a tanítónak is újra kell gondolnia ismeretközvetítő, fejlesztő képességeit.

Azaz: elméleti és gyakorlati tudását egységes és hatékony szakműveltséggé kell tenni; igen hatékony és permanens „újdomságot” követő, önálló és gyakorlatias önfejlesztő személyiséggé, ezzel együtt rugalmasan alkalmazkodni tudó egyéni tanulási utakat felismerő és használni/hasznosítani tudó tanulóvá/tanítóvá kell válnia. Az előbbiek és az ezekhez hasonló kompetenciák tükrében érthető, ha megjelenik ilyen igény, mint pl. *„Magyarországon a pedagógusképzés és -továbbképzés minőségi fejlesztése a legfontosabb. ... Az oktatási rendszer minőségi fejlesztéséhez elengedhetetlen, hogy a pedagógusképzésben a módszertan helyét, szerepét tisztázzák.”* (ÚPSZ, 2005. ÁPRILIS 98. o.)

Ha tehát nem akarunk lemaradni, akkor be kell látnunk tehát, hogy a képzési folyamatban a „mit tanítsunk és hogyan tanítsunk” azonos értékű és jelentőségű kategóriák, ha ugyan az utóbbi nem jelentősebb. Ha ezt elfogadnánk, akkor a tanítóképzők számára általában is új intenzív kutatási programok fogalmazhatók meg mind magában a képzőintézményben, mind az általános iskolában folyó oktatás/tanulás/tanítás mikéntjére vonatkozóan. Választ kell találni arra a kérdésre: hogyan tanítsuk a tananyagot, hogy általa a tanítót tanítsuk?

A külső gyakorlóhelyeken szervezett gyakorlat

A bevezetőben említett korszerűsítési tendenciák és a tanító szak új képzési és kimeneti követelményei körvonalazódásának hatására a kar vezetése az elmúlt tanévben szükségesnek ítélte, hogy behatóbban tájékozódjon a külső gyakorló helyeken zajló gyakorlati képzésről. A képzésnek erre a szegmensére a képző intézménynek esetlegesebb a rálátása, mint a saját fenntartású gyakorlóiskolában szervezett gyakorlatra. Részben az előbbiek miatt, részben mert a külső gyakorlóhelyek egyben a felkészítés/felkészültség felhasználásának megítélését, elsődleges terepét is jelentik, a külső gyakorlatokról való mindennemű visszajelzésnek érdemes kitüntetett figyelmet szentelni.

A hallgatókat fogadó iskolák észrevételei és a hallgatók írásos munkái értelemszerűen az ön-reflexió lehetőségét is kínálják: módot adnak arra, hogy saját felkészítő és gyakorlatokat előkészítő tevékenységünket kritikusan szemlélve javaslatokat tegyünk a szükségesnek látszó módosításokra. Ezek a megfontolások jelentették a kiindulópontjait annak az elemzésnek, amely a nappali tagozatos tanítójelöltek összefüggő komplex gyakorlatának dokumentumaira támaszkodott. A következőkben az elemzés alapján készült összegző tanulmány leglényegesebb megállapításait foglaljuk össze.

A IV. évfolyamos nappali tagozatos tanítójelöltek 8 hetes összefüggő komplex gyakorlata, avagy jó lenne tudni, mit is várunk el pontosan a gyakorlóléhelyektől

Fogadóiskolát, azaz gyakorlóléhelyet többnyire a hallgatók keresnek maguknak. Választásuk akkor realizálódhat, ha a kiválasztott intézmény vezetője írásban nyilatkozik arról, hogy a komplex gyakorlat „Tájékoztató”-ban rögzített feltételeit biztosítani tudja, és a hallgatót fogadja. A képző intézmény elvárásait és a hallgatók feladatait az említett „Tájékoztató” hivatott megjeleníteni. A hallgatókról visszaérkező írásos „Jellemzés”-ek és a „Zárótanítás jegyzőkönyve”-i ugyanakkor azt mutatják, hogy a „Tájékoztató” ennek a funkciónak jelen formájában csak részben felel meg, mert konkrét szempontokat csak a gyakorlat lebonyolításával, megszervezésével kapcsolatban fogalmaz meg. Se a jellemzéshez, se a zárótanítás jegyzőkönyvéhez nem ad elégséges támpontot. „Az iskolai gyakorlat célja és feladatai” c. részből csak indirekt módon következtethető ki, hogy a képző intézmény az alábbi kérdéseket tekinti lényegesnek:

- Mennyire tudatosan alkalmazzák a hallgatók elméleti ismereteiket?
- Fejlődnek-e készségeik, képességeik?
- Milyen a felkészültségük az 1–4. osztályban, ill. a műveltségterületüknek megfelelő 5–6. osztályban tanítandó ismeretekben, ill. a tárgyak módszertanában.
- Törekcszenek-e megismerni az iskolát, mint működő szervezetet?
- Hogy kapcsolódnak be az osztályon kívüli, a tanítói szerepkörhöz tartozó különböző tevékenységekbe (adminisztráció, különféle szakmai segítő, fejlesztő feladatok stb.)?

Az alábbiakra kell tehát értékelhető és hasznosítható választ kapnia a hallgatónak és az intézménynek:

1. Milyen szinten birtokolják a szaktárgyi ismereteket, mely területeken tűnnek ki erősségeik, gyengeségeik? Kritikus helyzetekben segíti-e őket általános műveltségük? Törekcszenek-e szaktárgyi biztonságra?
2. Hogy tudják megoldani a hallgatók a „közvetítést”? Miképpen képesek mozgósítani pedagógiai, pszichológiai, módszertani, szociológiai tudásukat annak érdekében, hogy a tanulók megértsék, rendszerben lássák, használni tudják a nekik közvetített ismereteket? Ezen a ponton derül ki a tanító komplex (integrált) pedagógiai-pszichológiai-módszertani-logikai felkészültsége is, itt mutatkoznak meg pedagógiai képességei, készségei (tervezés, szervezés, magyarázat, kérdezés, kommunikáció) és beállítódásai, döntéshozó képessége.
3. Vannak-e a hallgatónak beilleszkedési, pályaszocializációs problémái? A pályaválasztás és a pályabeválás összevetésére ez az utolsó alkalom. Nem erőltetve a piac-hasonlatot, de végül is a fő kérdés az, hogy mennyire piacképes a hallgató.

Ezekre a kérdésekre a válaszokat a hallgatókról készült összegző jellemzésekből és zárótanításaik értékeléséből igyekeztünk kideríteni.

Jellemzések

Az első, ami a jellemzésekből kitűnik, az a fogalmi bizonytalanság, melynek a jellemzések tartalmára és minőségére kiható következménye van. Az elkészített jellemzésekben általánosnak tekinthető, hogy információkkal kezdődnek (beosztás, melyik osztályban, mikor, hány órát tanított), milyen osztályon kívüli munkában vett részt, majd következnek a

személyiségre, a tudásra, a tanítási cselekedetekre vonatkozó tartalmilag igen változó megállapítások. Az utóbbi vonatkozásban a jellemzések többnyire pozitív általánosságokból épülnek fel. Pl.: tervezése logikus, óravezetése határozott, jó kapcsolatteremtő, sokoldalú, gyermekszerető, jó pedagógiai érzéke van, nyitott, kedves, vidám, udvarias, türelmes, alkalmazkodó, barátságos, empatikus, felkészültsége alapos, változatos módszerekkel dolgozik, jól motivál. Külön figyelmet érdemelnek azok az észrevételek, amelyek a hallgatók valamilyen hiányosságaira utalnak. Ezeknek két típusát lehet megkülönböztetni. Az egyik csoportba a hiányosságot (hibát) sejtető megállapítások, mint pl. *néha kissé ..., általában..., többnyire..., megfelelő, de..., igyekezett (törekedett)..., ügyelnie kell..., bizonytalan.* Az ilyen természetű megállapítások másik csoportját alkotják a kissé markánsabb megfogalmazások, többnyire felmentő ítéletekkel. Pl.: *„Előfordult, hogy felkészültsége hiányos volt.” „A reáliák használata bizonytalan.” „Nyelvi labor használatában járatlan.” „A nyelvhelyességben hibák vannak.” „Nem önálló, hibajavítása nem tudatos, rávezetési repertoárja szűkös.” „Hamar megadja a helyes választ.” De: „ennek ellenére”, vagy „mert nem volt módja” stb.*

A jellemzések nagy hányadában olyan értékelő-minősítő funkciót betöltő megállapításokat találunk, amelyek empirikus alapjáról keveset tudunk. Nem tudjuk, hogy az általánosítások elemzési eljárások következményei-e, vagy benyomások alapján születtek.

A „jellemezés” szó igei jelentéstartalmát a készítőik figyelmen kívül hagyták. Kevésbé tudatosodott, hogy a jellemezés lényegében olyan cselekvési folyamat, amelynek során az érintett személyről, ill. annak érényeiről és hibáiról a megfigyelés eszközrendszerével tapasztalatokat gyűjtünk, és megállapításainkat e tapasztalatok összegzése, elemzése alapján fogalmazzuk meg. Következésképpen a következtetéseknek mennyiségi alapja van.

A képző intézmény felelőssége annak eldöntése, hogy mire irányuljon a jellemezés tartalma. Pontosabban: egy globális személyiségrajzot kérünk-e a hallgatóról, vagy a tanítói pályakövetelmények és a tanítójelölt pályára felkészültségének relációba állítását. Az utóbbit tartanánk megoldhatónak, természetesen megfelelő feltételek biztosítása mellett. Ilyen feltételnek gondoljuk pl. a mentorok felkészítését, egyértelmű és világos szempontsor kidolgozását, a hallgatókban való tudatosítást, lényeges szakmai speciális szempontok kiemelését. Bármilyen funkciót is szánunk az összefüggő szakmai gyakorlatot teljesítő tanítójelöltekről készítendő „jellemezés”-nek, nem hagyhatjuk figyelmen kívül az alaphelyzetet: a hallgatót felvettük, felkészítettük (kiképeztük), és piacra bocsátjuk. A hallgató piacképességének minőségére a szakmai gyakorlat (és a zárótanítás) teszi rá a koronát. Ebben a „koronázás”-ban ötvöződik a képzőintézmény és a gyakorlóhely felelőssége.

A zárótanítások

A zárótanítást úgy kell értelmeznünk, mint egy viszonylag önálló komplex pedagógiai akcióprogram megvalósítását abból a célból, hogy képet alkothassunk a tanítójelölt szerep-kompetenciáinak (szakértelmének) szintjéről, ill. e kompetenciák részeként gyermek- és pályaismeretéről, az oktatási ágazatban való tájékozottságáról, tervezési, szervezési, realizálási, tudásbirtoklási és alkalmazási képességeiről, készségeiről.

A zárótanítások értékelése több, az órán lezajlott konkrét akcióra, eseményre épül, mint a jellemzéseké, bár az egyes akciók tanítói kommunikációs szituációk, reagálások, ill. ezek hiánya leginkább csak példaként szerepel az ítélet igazolására. De a pedagógiai elmélet, a

pszichológiai törvényszerűség, a logikai, szociológiai háttér mint viszonyítási alap (mint „normatíva”) szinte sehol nem kerül szóba. Néhány értékelésben esetleg tantárgy-pedagógiai ismeretekre és/vagy általános didaktikai elvekre való hivatkozás történik.

Az értékelő megállapítások konkrét jellege abban nyilvánul meg, hogy a mentor jelzi az értékkritériumot hordozó fogalmat, tehát tudjuk, hogy az érték mire vonatkozik. A „miért”-ek azonban szinte minden esetben hiányoznak. (Pl.: Miért csak részben érte el a célt, miért hiányos az óra didaktikai felépítése, miért nem ösztönző az óravégi értékelés?)

A külső gyakorlatról szerzett információk összegzése

A „Tájékoztató” jelen formájában kevésbé alkalmas arra, hogy a hallgatók jellemzésére/értékelésére vonatkozóan konkrét útmutató legyen a mentorok számára. Egy szempontra kaptunk választ, arra, hogy milyen tanórán kívüli feladatokba kapcsolódtak be a hallgatók annak minőségéről, mikéntjéről azonban kevésbé tájékozódhatunk. Többen tettek sommás megállapítást arról, hogy XY hallgatót alkalmasnak tartják a pályára. E sommás ítéletek esetében sem esik szó érvekről, indokokról, erősségekről, fejlődési vagy fejlesztendő irányokról. Pozitívunként könyvelhetjük el, hogy a hallgatók magatartásával, munkához való viszonyával, pályaidentitásával kapcsolatos problémákról nem kaptunk negatív jelzéseket. Mint ahogy arról sem, hogy az adott intézmény tehernek, nyűgnek, vagy szívesen vállalt feladatának tekinti a hallgatókkal való foglalkozást. Általában a jóindulat, a segíteni akarás szándéka érzékelhető a hallgatókkal való munkából.

A gazdag empirikus anyag részletes elemzésre késztet bennünket. Most néhány tanulságot, következtetést fogalmazhatunk meg csupán.

1. Az intézmény vezetőségének nagyobb gondot kell fordítania az összefüggő szakmai gyakorlat előkészítésére mind a hallgatók, mind a fogadó iskolák tekintetében. (Valamikor bizonyos időközönként szakmai találkozókat szerveztünk a fogadó iskolák, ill. a mentorok számára. Ma erre – többnyire a pénzügyi háttérre, az iskolák szeszélyes területi eloszlására való hivatkozás okán – nem kerül sor.) Nagyobb gondot szükséges fordítani a külső gyakorlat szervezésére, ellenőrzésére és a tapasztalatok összegzésére (az elméleti oktatás számára való hasznosítására) is.
2. Megfontolás tárgyává lehetne tenni, hogy a zárótanítást – a hallgatók felkészültségétől függően – hol szervezzük: a külső gyakorlatoterepen, vagy a gyakorlóiskolában.
3. Hathatós segítséget kell adni az iskoláknak a szakszerű, hitelesebb, a hallgatót és a munkaerőpiacot reálisabban tájékoztató minősítések elkészítéséhez. Ehhez egy olyan „Tájékoztató”-ra van szükség, amely konkrét szempontsort tartalmaz a jellemzések és a zárótanítások értékelésének elkészítéséhez. Kidolgozásának alapját egyrészt a pedagógus-személyiség kutatás hasznosítható eredményei könnyen kezelhető változatának az elkészítése, másrészt az óraértékelési eljárás kidolgozása jelentené úgy, hogy a mentorok szabatosan, egyértelműen, pontosan meghatározott kritériumok alapján tudjanak értékelni. Így lehetne kiküszöbölni (vagy legalább csökkenteni) a szubjektív értékelés kedvezőtlen következményeit, és elindulni egy az egzaktitás elveit követő értékelési eljárás irányába. Ennek minőségbiztosítási vonatkozásai, konzekvenciái is lehetnek.

A tanítási (iskolai) gyakorlatok tapasztalatainak elemzése alapján arra lehet következtetni, hogy a hallgatók elméleti ismereteket alkalmazó képessége a gyakorlatok folyamatában nem fejlődik olyan szintre, mint amilyen a négyéves képzési kurzus végére elvárható lenne. Mi lenne a követelmény annak következtében, hogy a diploma megszerzése előtt 600 órát töltenek iskolai környezetben, és ennek a 600 órának igen jelentős hányadát tanórákon töltik, és effektíve mintegy 50%-át tanítási gyakorlatra fordítják?

Induljunk ki abból, hogy témánk fogalmi rendszerében az alkalmazást úgy értelmezhetjük, mint a megtanult elmélet eszközként való felhasználását. A tanítói professzióra való felkészítés folyamatában az elméleti ismeretek eszközként való felhasználásának lényegében két módja van.

1. Az egyik az, amikor a hallgatók elméleti ismereteiket reprodukálják. Az alkalmazásnak e módja az ismeretek szóbeli vagy írásos exteriorizálása. E tekintetben ismert és szokásos eljárások a vizsgáztatás (kollokvium, szigorlat, záróvizsga), ill. a különféle írásos teljesítmények („röpdolgozat”, feladat- vagy munkalapos, továbbá esszék formájában történő számonkérések). A reprodukciós teljesítmények alapja a hallgatók emlékezetében tárolt ismeretformák összessége, ill. az ebből aktuálisan előhívható mennyiség. Ezek olyan tartalmi kritériumok szerint értékelhetők, hogy: *a)* mennyit tud felidézni, *b)* mennyire pontosak (fogalmilag, tartalmilag) a felidézett ismeretek *c)* mennyire érti a hallgató, amit mond vagy ír *d)* milyen forrásokra támaszkodik *e)* lát-e valamilyen összefüggést a bizonyos ismeretek között *f)* észrevesz-e értelmezési eltéréseket (eltérő nézeteket), és állást tud-e foglalni valamelyik mellett. Tehát az alkalmazásnak ebben a módjában a hallgató még magukkal az ismeretekkel dolgozik. Ezen a szinten a gyakorlat, mint megváltoztandó cél szóba sem jön, legföljebb úgy kerülhet szóba, mint a tanult ismereteknek a forrása.

2. Az alkalmazás másik módja a produktív felhasználása a tanult elméletnek (Báthory Zoltán terminológiájával élve: a tudás felhasználása procedurális céllal). Az ismeret felhasználásának ez a módja már összetettebb, komplexebb a reprodukciós felhasználásnál. Összetettebb kognitív alapjait tekintve is, mert egyszerre kell aktivizálnia a hallgatónak emlékezeti és kognitív anticipációs, aktualizáló, analizáló, szintetizáló, értékelő, önellenőrző) képességeit. A bonyolultsági fokot növeli, hogy ebben az alkalmazási módban nem csupán azonos szaktudományos ismeretekkel kell operálnia a hallgatónak, hanem egyszerre, egy időben többel is (didaktika, pszichológia, módszertan, szaktárgyi ismeret stb.) Hogy hány szakirányt kell számba vennie, az attól függ, hogy egy-egy megoldandó probléma mennyire összetett. A válogatási, rendezési elvet, az egyes szakismeretek súlyozásának, funkcionális szerepének elvét tehát az a probléma határozza meg, amit mint tanítási órát ill. bármilyen pedagógiai cselekvést meg akar, vagy meg kell oldania a hallgatónak.

A produktív alkalmazás különböző változatait és módszeres eljárásait számba véve azt célszerű hangsúlyozni, hogy azok egy része megszervezhető az elméleti oktatáshoz kapcsolódva is, más részük viszont speciálisan a gyakorlati képzés szerves részét képezik.

Az elméleti oktatáshoz kapcsolódó alkalmazási gyakorlatok

- a) óralátogatások (videofelvételek) (több tárgy esetében a tantervi programban a tanszékek, oktatók meg is jelöltek erre időkeretet) pl. a pszichológia, a didaktika, a szakértői óralátogatások a gyakorlóiskolában. Ezek a képzési formák jó lehetőségei az előadások, szemináriumok szakismereti anyagának a ráismertetésére. Ezeket a feladatokat a hatékonyság fokozása céljából világos megfigyelési szempontokkal tudja irányítani az oktató. Fő cél azonban az ilyen óralátogatásokon az, hogy észrevétessük a hallgatókkal az elmélet alkalmazhatóságát, használhatóságát. Ily módon a megértést is, az elmélet-gyakorlat kapcsolatot, mint forrást és célt is jól tudják érzékeltetni a hallgatókkal.
- b) A modern oktatástechnológia azonban „beviheti” (videó) a tanítási órákat akár az előadási, akár a szemináriumi foglalkozásokra is. Ezekben az esetekben még a célszerűbb időgazdálkodás is megoldható, mert szelektív módon élethelyzetet és elméleti tételt, tant rövidebb idő alatt koncentráltabban össze tud kapcsolni.
- c) Az óralátogatások és a szemináriumi foglalkozások összekapcsolása kitűnő alkalmat nyújt a hallgatók kognitív képességeinek a fejlesztésére. Hiszen összekapcsolható a terv – megvalósulás – a megoldás együttes elemzése – értékelése, ami felszínre hozza a hallgatókban konceptuális, az analitikus, a szintetizáló, az értéket, minőséget megítélő képességeket.
- d) Nem szabad persze figyelmen kívül hagyni a legkézenfekvőbb lehetőségeket sem. Vagyis gondol(koz)ni kell arra, hogy minden elméleti tétel megértését a jól kiválasztott gyakorlati példák segítik a leghatékonyabban.

A produktív alkalmazásnak az elméleti oktatás keretein belül másik nagy lehetősége az ismeret-számonkérő eljárásokban rejlik. Erről azonban korábban már szóltunk. Itt csak annyit kell megerősítenünk: minden elmélet annyit ér, amennyit az elmélet birtoklói meg tudnak valósítani belőle. Azt kell belátnunk tehát, hogy a szakmai kompetenciák nem arról szólnak csupán, hogy „mit” tudunk, hanem arról, hogy amit tudunk, azt mire tudjuk használni.

A tantervelemzés során az elméleti oktatás keretei között folyó reproduktív és produktív alkalmazásnak csak a lehetőségeit tudtuk feltárni. Ezek a lehetőségek igen gazdagok. Hogy a valóságban – a mindennapi oktatás gyakorlatában – mik az erények és a hiányosságok, azt a tanszékek bizonyára elemezni fogják. Ha gondolatainkkal ehhez hozzá tudunk járulni, ennek örülnénk.

A hallgatók alkalmazó képességének fejlődéséről szólva abból indultunk ki, hogy mi lenne e tekintetben a hallgatókkal szemben az elvárható szint? Most már áttekintve a lehetőségeket is, látva a gyakorlati képzési folyamatban alakuló alkalmazási képesség hiányosságait is, azt tudjuk mondani: a hallgatók többsége a gyakorlati képzési folyamatban átmegy egy utánzási, majd egy algoritmusokat kondicionáló fázison és az ezekre épülő gyakorlati próbálkozásokon. Eljutnak egy olyan szintre, amelyen dominálni kezdenek az affektív (érzelmi, akarat) tényezők és nő a pálya iránti motiváltság. Eljutnak az ún. tudatos (belátásos) cselekvési szintre is, azonban ezen a szinten eltereli őket az a sikerélmény, az az öröme, hogy gördülékenyen „levezénylik” az órát, a tanulókat többé-kevésbé tudják mozgósítani. Viszont: a finomabb tartalmi hibákat, az inadekvát módszertani hibákat nem veszik észre. A tanítást inkább ismeretközlésnek, mint tanulásirányításnak, fejlesztő célzatú akciók sorozatának fogják

fel. Felületesen kezelik a tanító-tanulók, tanulók-tanuló közötti operatív együttműködést, meghallják a tanulók egyéni (sok esetben a konvencionálistól eltérő, de figyelemre méltó) válaszait, de nem válaszolnak rá. Nem ismerik fel egy-egy tanulónál, hogy valamilyen egyéni tanulási útra lenne szüksége. Különösen érzéketlenek a nevelési kérdések iránt, és tudatosan kerülnek a konfliktushelyzeteket a tanító-tanuló és a tanuló-tanuló között is. Tehát a többség tanítói (szakmai) magatartását egy korlátozott (szűk szakmai mezőben mozgó) tudatosság jellemzi.

Az előbbieket megtapasztalásakor kell akcióba lépni a tudatos és szakmailag határozott, de segítőkész, nevelő célzatú, fejlesztő szándékú gyakorlatvezetőnek. Ez azonban már egy újabb tanulmány tárgyát képező problémakör.

HIVATKOZÁSOK

- 1 OKTATÁS ÉS KÉPZÉS. 2001. IN. ÚJ PED. SZEMLE, 2005. ÁPRILIS 96. P.
- 2 OKTATÁS ÉS KÉPZÉS 2005. ÁPRILIS 96. P.
- 3 A PEDAGÓGUSKÉPZÉS REFORMJA A LEGÉGETŐBB FELADAT. ÚJ. PED. SZEMLE, 2005. ÁPRILIS 99. P.
- 4 A PEDAGÓGUSKÉPZÉS REFORMJA 99. P. PEDAGÓGUSKÉPZÉS, 1991. I. SZ. 74. P.
- 5 BÁTHORY ZOLTÁN: TANULÓK, ISKOLÁK, KÜLÖNBSEGEK. OKKER OKTATÁSI KIADÓ, BP. 2000. 144. O.
- 6 VAS VILMOS: TANTÁRGYKÖZISÉG PEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSEI. ÖNKONET. 2000. 24., 37. O.
- 7 VAS VILMOS: TANTÁRGYKÖZISÉG PEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSEI. ÖNKONET. 2000. 24., 37. O.

MI LEGYEN AZ ISKOLAI KEZDŐ SZAKASZ FUNKCIÓJA ÉS CÉLJA a 21. században? Az óvó- és tanítóképzők számára igen sokat mondó nemzetközi elemzésekre és hazai kutatásokra épülő helyzetelemzést olvashatunk. Szabó Mária tudományos munkatárs (OKI) írásában. Miközben hasznos megállapításokat tesz a szerző az óvoda–iskola átmenet problémáiról, szakmailag megszívlelendő tanácsokat ad a kezdő szakaszban az alapképességek–kulcskompetenciák fejlesztésével kapcsolatban.

Hangsúlyozza, hogy „az iskolai kezdő szakasznak meghatározó jelentősége van a sikeres felnőtté válás folyamatában.” Ugyanakkor figyelemre méltó érveket sorakoztat fel a kezdő szakaszban történő tantárgycentrikus tanítás ellen, amely többek között „nehezíti a kompetencia-központú tanítás és tanulásszervezés terjedését is. L. SZABÓ MÁRIA AZ ISKOLAI KEZDŐ SZAKASZ HELYZETÉNEK FELTÁRÁSA. IN: ÚPSZ, 2005/3. 80–97. P.