

## AZ OKTATÁSI-KÉPZÉSI FORMÁK HALLGATÓI ÉRTÉKELÉSE

Az oktató-képző-nevelő munka természetes, szükségszerű egységbe fogja a felsőoktatásban is a pedagógust és a növendéket, az oktatót és a hallgatót. A pedagógiai folyamatnak itt is megvan a két fő sarka, itt is érvényes a bipolaritás; sőt még magasabb szinten érvényes, hiszen itt a hallgató — aki bár a konkrét pedagógiai szituációban képzetlenebb, mint az oktató — teljesen kifejlett képességeivel, erkölcsi személyiségével, növekvő társadalmi felelősségével még jobban figyelembe veendő tényező, mint az alacsonyabb életkorokban. A fejlett ítélőerővel, magas szellemi igényszinttel rendelkező hallgatóban fokozott mértékben tükröződik, értékelődik és állásfoglalásra készítet mindaz, ami az oktató-képző folyamatban történik. Különösképpen így áll ez a pedagógusképző intézmények hallgatóinál, akik a pedagógiai tárgyokban tanult ismereteiket véleményalkotásukban, kritikájukban nyilván aktualizálják és érvényesítik.

Ezért nem érdektelen, nem közömbös az oktató számára, hogy hallgatói miként vélekednek munkájáról, *hogyan látják belülről azt a pedagógiai folyamatot, amelyben benne vannak, amelynek részesei.* Nem mindegy ugyanis, hogy az oktatás-képzésről, annak formáiról s az azokban érvényesülő pedagógiai szándékosságról, oktatói céltudatosságról spontán módon, nem tudatosan ítélik-e meg, vagy pedig nagyon is nyomon követik, s állandó értékelés tárgyává teszik-e azt. A pedagógiai tudatosság felismerése vagy felismertetése nagyban emeli az egész folyamatban való részvétel hatékonyságát. Még jóval alacsonyabb életkorban is igazolta a pedagógiai-pszichológiai kísérlet (SAXBY), hogy ha a kísérleti személyekben tudatosítják a sikeres feladatvégzés kritériumait, pl. az ideális megfigyelést, az eredmény a tudatosítás-következtében sokkal jobb lesz. Tehát — és ez logikusan is következnie kellene hallgatóinkban az egész pedagógiai folyamatot.

Az nyilvánvaló, hogy ezt a folyamatot az oktató nemcsak tudja, hanem éppen a „teljesítményképes” tudás érdekében korszerűen tervezi és meg is valósítja. Azonban ebben az esetben is helyes, ha tájékozódik a hallgatóiban keletkező visszhangokról, mert a visszajelentésnek a „demokratikus stílusú” oktató számára rendkívül fontos szerepe van. Persze, hogy ebben a visszajelentésben mi az objektív (amit feltétlenül figyelembe kell venni) és mi a szubjektív, az elfogultság, az „egyéni fájdalom” vagy probléma, azt a főiskolai szinten oktató pedagógus feltétlenül meg tudja állapítani.

Mivel napjainkban fokozott felelősséggel és tudatossággal foglalkozunk — a kommunista szakember nevelésének minél jobb megvalósítása érdekében — az oktatás-képzés-nevelés folyamatával, ebben különösképpen sokszor kap hangot a korszerű oktatási formák problémája, arra gondoltam, hogy visszajelzéseket kérek tanítóképző intézeti hallgatóinktól az oktatási formák hatásosságáról.

Azt ugyan minden — a maga munkáját belsőleg is kritikusan ellenőrző — oktató sejti, tudja, hogy az oktatás-képzés folyamatában való részvétele, egy előadás, szemináriumi foglalkozás vagy gyakorlat vezetése milyen határfokú volt, és ebben részben a hallgatók teljesítménye, részben a közös tevékenységben a hallgatók részéről jelentkező pszichikus megnyilvánulások stb. objektíve is segítségül szolgálnak. Azonban ez nem az egész hallgatóságé, és nem valami summarized vélekedés. Ezért kérdőíven kérdeztem meg hallgatóinkat a következőkről:

1. Képzésében mely főiskolai oktatási formákat tartja a leghasznosabbaknak, leghatásosabbaknak és miért? (előadás, szeminárium, gyakorlat, konzultáció, feladatlapos rendszer, speciálkollégium stb). Rangsorolja is!

2. Mi volna kérése, javaslata az oktatási formákat illetően?

A kérdőívet 31 tanítóképzős töltötte ki, a másodéves évfolyam.\* Az első éveseket részben tapasztalatlanságuk, tájékozatlanságuk miatt (októberben volt) nem vontam be a vizsgálódásba, a harmadéves hallgatók pedig szakmai gyakorlaton voltak, és ez a helyzetük nyilván befolyásolta volna válaszaikat.

Az első kérdéssel az volt a szándékom, és ezért is kértem a rangsorolást, hogy abban a kérdésben tájékozódjam, *melyik formát szeretik a legjobban*, továbbá azt a kétséget kívántam eloszlatni magamban, amit napjainkban olyan állítások keltettek, hogy az előadás ma már nem adekvát formája a főiskolai oktatóképző folyamatnak.

A válaszok statisztikai adatai:

Oktatási forma	A rangsorolás helyei						rangsorban nem szerepel
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	
Előadás	13	8	9	1	—	—	—
Szeminárium	10	7	9	—	1	—	4
Gyakorlat	8	13	9	4	1	—	2
Konzultáció	—	1	5	14	6	—	5
Feladatlap	—	1	—	2	3	10	15
Speciálkollégium	—	1	—	2	3	10	15

Amint az utolsó számsor mutatja, a rangsorolást nem vitték következetesen végig, de tulajdonképpen már ez is értékelés.

A táblázaton szereplő adatok közül, ha az első három helyen levő első három formát veszem figyelembe, a számok összege 80, ami 55,1%-ot jelent. A lényeges azonban az, hogy *a választások zöme az első három rangsorhelyen levő három fő formára esett*. Itt is az előadás vezet 30 választással, a gyakorlat 29-cel és a szeminárium 26-tal. Ha csak az első helyen szereplő adatokat nézzük — és így vélem, ez mond a legtöbbet a feltett kérdésről — a sorrend: előadás, szeminárium gyakorlat. Ezekben a helyeken a többi forma nem is szerepel. A konzultációt a 4., a feladatlapot a 4. és 5. helyen szerepeltetik nagyobb számban. Megjegyzendő, hogy a feladatlapos ellenőrzésre a hallgatók felfigyeltek, s kezd polgárjogot nyerni a többi között. A speciálkollégiumot felsőfokú képzésünk indulásától ismerik hallgatóink, és mégis hátul szerepel az értékelésben. Ez bizonyos beszűkülésre is enged következtetni.

\* Ugyanezt két korábbi évben is megtettem, az eredmény nagy egészében ugyanez volt.

A rangsorolási adatok egyszerű átpillantása is mutatja, hogy milyen előkelő helyet foglal el hallgatónk tudatában a három fő oktatási forma, az *előadás vezető helye* megmaradt. Detronizálása tehát nem következett be, legalábbis e vizsgálat szerint nem.

Bár az előadás a rangsorolásban az első helyen szerepel, és nagy elismeréssel, meleg szavakkal, az oktatási folyamat igen jelentős mozzanatának feltüntetve szólnak róla, mégis sok probléma merül fel vele kapcsolatban. Sokan bírálják, sőt többen ki is mondják, hogy *ne legyen kötelező az előadás látogatása*, mert az — jó könyv vagy jegyzet esetén — felesleges is, csak akadály a hallgató ideje jobb kihasználásának. Az egyik hallgató sértődötten teszi fel a kérdést: „öntudatban mennyivel kevesebb a tanítóképző hallgatója, mint más főiskolák diákja”, ahol nem kötelező az előadásokon való részvétel (?). Vannak, akik tovább mennek, és arról beszélnek, hogy a tanítóképző emiatt felemás intézmény: nem is középiskola, de nem is főiskola.

E megnyilatkozásokra csak az a megjegyzésünk, hogy ha biztosak volnánk benne, hogy ezek a kívánságok valóban a „szoros” idő tényleg jobb kihasználásának a vágyából fakadnak és nem kényelemszeretetből (pl. korábban kelés), talán többet kellene foglalkozni velük. Annyi azonban csak ide kívánczok, hogy a jó előadás az anyagban való tájékozódásra, az értelmes áttekintés megszerzésére a legjobb segítség.

Nagyon érdekes, mennyire találkoznak hallgatónk kritikai megjegyzései, igényei azokkal a követelményekkel, amelyeket a jó, hatékony előadás kritériumaiként a felsőoktatás didaktikája hangoztat. Többen írnak a „magas színvonalról”, a „nívóról”, a „korszerűről”, a legújabb eredmények közvetítéséről. Készüljön fel a tanár alaposan előadására, ne „mondja” egyszerűen a jegyzet anyagát, hanem „szabadon” úgy adjon elő, hogy az aktivitásra, gondolkodásra késztesse, hogy legyen „problémája” az előadásnak. Némely előadás monoton, unalmas, még jóakarattal sem lehet rá figyelni, van, aki nem tud elszakadni jegyzetétől, pedig „ami a hallgatóra a vizsgán érvényes, legyen érvényes a tanárra is”. Több esetben — nagyon helyesen — személyes állásfoglalást, a meggyőződés erejét, az érzelmeik tüzet nyugtázzák vagy kéri, hiányolják az előadásban.

Jól látják a hallgatók, hogy a nevelőhatás az előadás, szeminárium anyagában közvetlenül is érvényesül, azonban ennyivel nincsenek megelégedve. Az a nevelőhatású előadás — és erre konkrét példákat is felsorolnak —, amelyben a „*tanár személyes magatartásával, érzelmi közvetlenségével, állásfoglalásával*” *élménnyé is teszi az előadottakat*. A „szuggesztív” jellegű előadásra „mindenki szinte kénytelen volt figyelni”. Azért hangoztatják sokan, hogy ne legyen az előadásnak „papír íze”, az életet közvetítse, konkrét, szemléletes példákkal hasson”, „az illető témához való érzelmi viszonyulást alakítsa ki”. A szövegeket, a frázisokat határozottan elutasítják, és nyomban észre is veszik. Akkor áll elő a nevelőhatás, „ha a nevelők minden kérdésre őszintén feleletet adnak, nem pedig divatos, középutas frázissal válaszolnak”. A nevelőhatás érzelmeiben gyökerezik. Ezt jól sejtik, tudják hallgatónk is. „A pedagógiában tanultam — írja az egyik hallgató —, hogy szenvedélyt csak szenvedély tud lánggra lobbantani. És a diákok nagyon hamar észreveszik, „ki lángol, és ki beszél csak, mert szükséges”. A másik a következőt mondja a nevelőhatás biztosításáról: „A tanár úgy tartsa meg előadását, hogy ezen ne lehessen érezni, hogy unja, csak hát le kell adni az anyagot, és leadja, helyesebben felolvassa”. Lelkesíti őket a határozott, félreérthetetlen állásfoglalás, és elutasítják a világos válasz kerülgetését, mások véleményének „idézgetését”. Ezek a megjegyzések emléktetnek arra a tényre, amit

az ifjú, a társadalomban helyét kereső „fiatal” életkori sajátosságaként ismerünk.

Ez az életkori sajátosság egyik motiválója javaslataiknak. Így szólnak a szó és tett egységéről, az öntevékenység fokozásáról, amin a kérdésre vonatkozó szakirodalmi ismertetést, önálló kutatásra való inspirálást, közvetlenebb tanári-diák kapcsolatot, a felnőttekhez méltó hangnemet értenek. Javasolják, hogy az előadás legyen több, mint a tankönyv anyaga, egészüljön az ki az „újjal”, „frissel”, ne mondják az előadók mindig ugyanazt, vagy ha ez kikerülhetetlen, akkor más nézőpontból mondják, mert különben fárasztó. Az előadás a megértést segítse elő, mert ezzel könnyíti meg a hallgató munkáját. Van olyan megjegyzés, amely ugyan spontán lehet, de nagyon a lényegre tapint: „az előadások ne térjenek ki részletproblémákra, hanem súlypontozzák az anyagot”, hogy ne törekedjék az előadó teljességre, csak a problémákat mutassa meg, amit a hallgatónak „kelljen kiegészítenie”, sőt van olyan megjegyzés, amely a „csomópont” kifejezést használja az előadás szerkesztését illetően.

Több esetben világosan, tisztán látják az oktatási formák didaktikai összefüggéseit is. Ezeket nem lehet egymástól elválasztani. Hadd álljon itt szó szerint egy válasz: „Elválasztani nem lehet ismeretszerzés szempontjából az előadást, szemináriumi foglalkozást és a gyakorlatot. Ez a képzésünk alapja, de elválasztani nem lehet őket.”

Feltűnő, hogy nagyon sokan az előadások tartalmában több konkrétságot, szemléletességet, sok életből vett gyakorlati példát és kevesebb absztrakciót, elméletet igényelnek. Csak egy hallgató nyilatkozott úgy, hogy ő az elméletet szereti, és ebből többet tanul, mint a gyakorlati példákból. Igaz, meg is jegyezte, hogy ő inkább elméleti típus. Sajnos ilyenekből kétségtelenül kevesebb van a tanítóképző intézetekben, mint amennyien kívánatosak lehetnének.

\*

Amint a kimutatás adatai jelzik, *a szemináriumoknak is fontos szerepet tulajdonítanak a hallgatók*. Általában szeretik, a legtöbben pozitívan nyilatkoznak róla. Ebben a formában — életkori sajátosságaiknak megfelelően — kinyilváníthatják szélesebb körű érdeklődésüket, a dolgokról kialakított önálló véleményüket. Helyes érvényesülési törekvésük és igazságkereső vágyuk, kompromisszumoktól való idegenkedésük kielégülésre találhat a vitákban, eszmecserékben.

Azonban a szemináriumot sem fogadják el simán, megjegyzés nélkül. Érdekes javaslatuk az, hogy a szemináriumot és az előadást valahogy össze kellene szőni. Ezzel szeretnék az előadás inkább passzív jellegét aktivizálni. Kritikát, s ha tényleg alapja van, jogos kritikát fejez ki az a megjegyzés, hogy „ne legyen a szeminárium beszélgetés evidens dolgokról”. Mások is *kifogásolják a szemináriumok vitáját magáért a vitaközéért*. Bár helyeslik a kiselőadásokat, de azt is látják, hogy ilyenkor csak néhány hallgatón van teher. Olyan megoldásokat emlegetnek, ahol mindenki egyenlő erőt fejtene ki. Egy hallgató azt kívánja, hogy a szeminárium az anyag problémájával kapcsolatos vita legyen, és ne az előadások „mennyiségi ismétlése”. Legyen izgalmas, aktivitásra ösztönző, és ne „kisiskolás számonkérés”.

Persze a hallgatók sokszor olyasmit is kisiskolásnak, hozzájuk méltatlannak tartanak, aminek az alapja pedig pszichológiai törvényszerűség. Néhány válaszban itt is előfordult: „minek korábban, szemináriumra megtanulni az anyagot”, „hiszen vizsgára úgylis megtanuljuk”.

Amint a megjegyzések mutatják, valóban sok problémáját érzik, látják hallgatóink annak a szemináriumi formának.

A gyakorlatról igen kedvezően nyilatkoznak hallgatóink. Jól látják a *gyakorlat helyét és szerepét*, amely az előadáson szerzett, a szemináriumokon elmélyített alkalmazásra megérlelt ismeretek cselekvéssé váltása. Sokan azonban helytelenül az elmélet elé helyezik. Az egyik hallgató ezt a következőképpen indokolja: „Én a gyakorlatot azért helyezem az előadás elé, mert inkább gyakorlati, mint elméleti típus vagyok. A kettő párhuzamos, az előadást mindig le kell fordítani a gyakorlati életre.”

Azt is írják, hogy a gyakorlat az elmélet próbaköve, amelyen a helytelen „kiigazodik”, vagyis „a tanultakat módosíthatja is”. Amikor a gyakorlat hatásosságát emlegetik a hallgatók, annak „megerősítő”, pozitív érzelmi hatásáról, a siker élményéről nyilatkoznak. „A gyakorlat a leghatásosabb, de ez feltételezi, hogy az elméletet ekkorra sajátítsuk el, mert csak így eredményes”. A gyakorlatnak van „igazi meggyőző ereje”, írja egy másik hallgató, célozva próbakő-szerepére. A gyakorlat „az élet”, abban „megelevenülnek az elvont ismeretek”. Olykor azonban a közvetlen, praktikus érdek is megszólal: „A tanítási gyakorlatot azért tartom a legfontosabbnak, mert ez nagyon megkönnyíti a kinti tanításunkat”. Azt, hogy a gyakorlat az igazság, az elmélet megismerésének útján az ösztönző problémát fölvető kiindulópont, még kevesen írják. Ehhez nyilván több gyakorlatra van szükség.

Nem folytatom tovább hallgatóink vélekedésének ismertetését. Nyilván ezeket a *maguk teljes egészében*, fogalmazásuk olykor elfogult élességében nem vehetjük kispárnának, le kell hántanunk róluk a szubjektivitást, a tudatos ellenszenvet, a kellő tapasztalathiányt, elméleti tájékozatlanságot, de így is számos tanulságot szolgáltatnak. Ezek közül néhányat megemlítek:

1. Hallgatóinkba tanáraik által „vetül be” az a kép, az a modell, ahogy majd maguk is végzik az oktató munkát.

2. Az oktatási-képzési-nevelési folyamat különféle didaktikai feladatok megvalósítását igényli, megoldásukban a dialektikus egységre kell törekednünk.

3. Az előadási forma kiváló pedagógiai hatékonyságát csak a korszerű, igényes tartalom és kifogástalan nyelvi forma biztosítja.

4. A szemináriumnak sok, változatos módja lehetséges. Több olyan bátor kezdeményezésre volna szükség, ami számol a hallgatóság értelmi szintjével, igényeivel.

5. A gyakorlat az elméleti tudatosítás nélkül hamar a rutinhoz, a fejlődést akadályozó megmerevedéshez vezet.

És ami a kérdés szempontjából a leglényegesebb: az ismertetett vélemények egyszerű hallgatóink *életközeli, közvetlen tapasztalatai*, amelyeket a magunk kiigazítása érdekében tudomásul kell vennünk; másrészt találó dokumentumai annak a ténynek, hogy hallgatóink is *érzik az oktatóképző-nevelő folyamatot*, amelyben benne élnek, és amit nekünk az ő érdekükben mind tökéletesebben kell irányítanunk.