

A HALLGATÓK FELKÉSZÍTÉSE A TANÍTÁSI-TANULÁSI TEVÉKENYSÉG IRÁNYÍTÁSÁRA AZ ISKOLAI GYAKORLATI KÉPZÉS FOLYAMATÁBAN

I. Néhány akadályozó tényező

Főiskolánkon a Neveléstudományi Intézet (Pedagógiai, Pszichológiai és Tanítói Tanszék) – a megadott lehetőségeken belül – elsősorban a képzés elvi, pedagógiai egységét igyekszik biztosítani. Tervszerű szervező és irányító munkával nagy gondot fordít az optimális pedagógiai légkör kialakítására, a pedagógiai, pszichológiai és módszertani (tanár- és tanítóképző főiskolák tanterve szerint: tantárgypedagógiai) stúdiumok, valamint az iskolai gyakorlatok intézményi szintű egységes kisugárzó hatásának biztosítására.

E probléma-komplexumon belül kardinális kérdésként fogalmazódik meg: hogyan lehet a tanítási-tanulási munka irányításának mesterségére (tudományára, művészetére) való felkészítés folyamatában a hallgatókban az ideológiai, pedagógiai, pszichológiai és tantárgypedagógiai, valamint szaktudományos ismeretek olyan szintézisét, integrált rendszerét kialakítani, amely az elmélet és a gyakorlat egységes szemléletét eredményezi, s ezáltal a tanítási-tanulási tevékenység hatékonyságát lényegesen fokozza.

Ennek érdekében legfontosabb feladatunknak tekintjük ráébreszteni a hallgatókat arra, hogy mind a tanítási-tanulási folyamat tervezése, mind pedig annak végrehajtása során, nemcsak ideológiai és szaktárgyi ismeretekre van szükségük, hanem az igazi eredményesség érdekében következetesen támaszkodniuk kell pedagógiai és pszichológiai ismereteikre is, mert a személyiség tudatos formálása, gazdagítása ezek nélkül nem lehetséges. Amíg a hallgatók nem eszmélnek rá ennek igazságára, addig ezek a tárgyak valójában nem szolgálják a tanítási-tanulási tevékenység irányítására való felkészülésüket.

Hallgatóink a szemináriumokon gyakran utalnak a tanítási-tanulási folyamatban alkalmazandó pedagógiai, pszichológiai, logikai és tantárgypedagógiai ismereteikre. Amikor azonban az iskolai gyakorlati órákon ezek komplex felhasználására kerül sor, munkájukban viszonylag sok a hiányosság, gyakran mellőzik a pedagógiai és pszichológiai elvek érvényesítését. Ez a legtöbb esetben abból adódik, hogy a hallgatók nem érzik a szakmódszertani (tantárgypedagógiai) ismeretek pszichológiai, pedagógiai vetületét, és ha elméletileg tudatában vannak is ennek, megfelelő gyakorlat hiányában, friss ismereteik változatos, konkrét helyzetekre történő alkalmazásakor elbizonytalanodnak. Ez érthető is, mert nagyon kevés az ilyen jellegű gyakorlatuk, tapasztalatuk.

De ered ez a fogyatékoság abból is, hogy az aktualizálás mellőzése oktató-nevelőképző munkánkban eléggé szembetűnő. Pedig az alkalmaztatásnak mint pedagógiai eljárásnak az elmulasztása leszoktatja a hallgatókat mind az alkalmoszerű, mind pedig a megtervezett pedagógiai problémák megoldásáról, s vele együtt eltűnik szemük elől a tanítási-tanulási folyamatban történő személyiségformálás igénye, követelménye is. Részint ennek következménye, hogy a hallgatók iskolai gyakorlati próbálkozásaikon a pedagógiai,

pszichológiai és logikai ismereteket nem mint megtanult, már birtokba vett tudást alkalmazták, hanem mint általuk önállóan felfedezett új ismereteket, vagy legfeljebb mint felismert, ill. a szakvezető által felismertett ismereteket.

Hallgatóink iskolai gyakorlati munkájára általában az oktatáscentrikusság jellemző. Ez természetes, hiszen a hallgatók a gyakorlás során „tanítási”, vagy éppen oktatási feladatokat kapnak, ti. bizonyos szaktárgyi ismeretek megtanítását. Ezért bennük ez tudatosodik elsősorban. Ha tehát a tanítási tevékenység folyamán, annak minden alkalmas mozzanatában nem kapnak kellő felkészítést a nevelési, személyiségformáló hatások kibontakoztatására, vagyis a tanítási-tanulási tevékenység komplex, átfogó szemléletére, akkor csak az oktatásra koncentrálnak – különösen az iskolai gyakorlatok kezdeti szakaszában. Ez azonban veszélyes, többek között azért, mert a tanítási-tanulási tevékenységnek ez a szemlélete válhat meghatározóvá a hallgatók egész további pedagógiai tevékenységére. Ennek a veszélynek felismerése indított bennünket arra, hogy tudatos, szervezett pedagógiai munkával szembeforduljunk e helytelen gyakorlattal.

Az oktatáscentrikus szemlélet kialakulását és általánossá válását többféle módon igyekszünk ellensúlyozni. Többek között azzal, hogy a pedagógusképzésre orientált, gyakorlati célzatú és személyiségközpontú pszichológiai oktatásra törekszünk, részint a tanulók megismerése érdekében, részint azért, hogy a hallgatók megtanulják az oktató-nevelő tevékenységhez szükséges pszichológiai ismereteknek a gyakorlatban való alkalmazását. Ennek minél hatékonyabb megvalósítása érdekében belső továbbképzés keretében feldolgoztuk: a tanítás-tanulás folyamatának pszichológiai problémái; a személyiség szociálpszichológiai megközelítésének lehetőségei; az elmélet-gyakorlat kölcsönhatása stb. témákat. Ezek szem előtt tartásával állítottuk össze az általános, a fejlődés- és a pedagógiai-pszichológiai előadások és szemináriumok tematikáját. A didaktikai és a nevelélméleti előadásokon és szemináriumokon, a tanítási-tanulási munka irányításához szükséges jártasságok és készségek kialakítása érdekében nagy gondot fordítunk az előkészítő jellegű gyakorlatra, mint pl.: a tanulókkal végezhető különféle foglalkozások lehetőségeinek és a realizálásukhoz szükséges módszertani ismereteknek a tudatosítására és gyakorlására; óravázlatok elemzésére; mikrotanítások gyakorlására; képmagnós felvételek bemutatására és megbeszélésére; a gyermeki szükségletekre vonatkozó pedagógiai vizsgálatokra; pedagógiai szituációk elemzésére; különböző úttörő foglalkozások tervének, vázlatának elkészítésére; a nevelési fő feladatok megvalósításának a boncolgatására.

A nevelés fontosságának kiemelésekor hangsúlyozzuk, *hogy szilárd ismeretek elsajátítása nélkül nincs nevelés*, még konkrétabban fogalmazva, *a nevelés legfontosabb faktora az oktatás*. A szocialista nevelőiskola tehát nem különleges foglalkozások bevezetésével valósítható meg, hanem főként és elsősorban nevelőhatású tanítási órákkal. Ezért a tanítási-tanulási folyamatot nemcsak mint a teljesítményképes tudás elsajátítását kell megterveznünk és gyakoroltatnunk, hanem mint a *személyiségfejlesztés* folyamatát is. Az általános iskolában is uralkodó oktatáscentrikus szemléletről azonban nehéz áttérni ennek megvalósítására, s elérni a szocialista személyiség ismeret-világnézet-magatartás egységében történő kifejlését.¹

A tanítási-tanulási munka szervezésére és irányítására való felkészítést jelentős mértékben akadályozza az e területen fennálló *egységes terminológia hiánya*. Pl. az orosz–test-

¹ Vö.: Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, 1978. I. kötet 13. o.

nevelés szakos hallgatók háromféle terminológiát sajátítanak el elméleti tanulmányaik során. A három közül az iskolai gyakorlatokon legkevésbé tudják hasznosítani a didaktikai terminológiát, mert azokon vagy az orosz nyelv, vagy a testnevelés módszertani terminológiájára van szükségük (pl. a „téma” meghatározásánál, mert ez mindhárom diszciplínában mást jelent). Ez azonban olyan objektív helyzet, aminek tudatosítását a didaktika oktatójának minden esetben el kell végeznie.

A terminológiát illetően különbség van a didaktika és az 1978. évi Nevelés és oktatás terve között is. A magyar nyelv és irodalom követelményei között pl. a jártasság és készség fogalmak helyett ilyenek találhatók: „határozza meg”, „ismerje fel”, „nevezze meg”, „legyen tájékozott”, „szerezzen megfelelő gyakorlatot” stb. A matematika, kémia tanterve többek között a következő követelményeket fogalmazza meg: „legyenek képesek”, „tudják”, „ismerjék”, „legyenek jártasak” stb.

A terminológiai különbség különösen jól érzékelhető az előkészületi és a megbeszélési foglalkozásokon. Itt ugyanis a fogalmak definiálása nélkül is kiderül, hogy a hallgatók helyesen értelmezik-e azokat, és helyesen végeznek-e nevelői-oktatói eljárásokat, műveleteket az egyes fogalmakkal, vagy sem. A szakvezetők egy része azonban a többféle terminológiából adódó dilemmát nehezen tudja feloldani, ezért a problémától úgy igyekszik megszabadulni, hogy nem fordít különösebb gondot a fogalmak megnevezésére. A terminológiai ütközéseket, ellentmondásokat többek között úgy igyekszünk megszüntetni, hogy minden lehetséges alkalommal felhívjuk mind a hallgatók, mind a szakvezetők és a szakmódszertanosok figyelmét a helyes fogalom- és szóhasználatra. Részint ennek, részint a következetesebb követelmények hatására egyre szélesebb körben tudatosodik, hogy az egységes terminológia kialakításához a Pedagógiai Lexikon nyújtja a legbiztosabb alapot.

A terminológiai problémák megnyugtató megoldása csak hosszabb pedagógiai fejlődési folyamat eredményeként jöhet létre. Főiskolánkon egyelőre a következő ütemben igyekszünk egységes fogalom-rendszert kialakítani.

1. A Neveléstudományi Intézetben belüli egység megteremtése. A testületi munka hatására már bizonyos egység mutatkozik hallgatóink között is a didaktika, a nevelélmélet és a pszichológia fogalmi rendszerének alkalmazásában. Jelentősebb eltérés inkább a logikai fogalmak megnevezésében tapasztalható, ami abból a mulasztásból ered, hogy mind ez ideig az intézeti oktatók sem fordítottak kellő gondot a meglátogatott órák logikai elemzésére. Szerepet játszik ebben az is, hogy mire a VI. félévben az iskolai gyakorlatokra sor kerül – kellő utalás, gyakorlás és alkalmaztatás hiányában –, a hallgatók elfelejtik a logikai fogalmak szabatos meghatározását.

2. Az intézeti oktatók és a szaktanszékek szakmódszertanosai közötti egység kialakítása.

3. Az elméleti (ideológiai, pedagógiai, pszichológiai, szaktudományos, szakmódszertani) és a gyakorlati képzés egységének, – tehát az intézeti oktatók, a szakmódszertanosok, valamint a szakvezetők közötti terminológiai egység megteremtése. (Hangsúlyozni kívánjuk, hogy az egységes terminológia megteremtését az egységes szemlélet kialakítása érdekében tartjuk fontosnak, tehát nem mint célt, hanem mint eszközt kezeljük.)

II. Az iskolai gyakorlati képzés mint a tanítási-tanulási folyamat irányítására való felkészítés színtere

I. Tervezés – előkészület

Gyakran tapasztaljuk, hogy a hallgatók a gyakorlati képzés legelső lépéseit a VI. félévben, a gyakorlati képzés óráin teszik meg. Ezt az állapotot meg kell szüntetnünk, ami csak úgy lehetséges, ha a nagyon kevés számú csoportos hospitálást a legtervszerűbben és legtudatosabban használjuk fel az iskolai gyakorlati munka előkészítésére. Az előkészítési órák eredménytelenségének egyik oka éppen a felületes hospitálás. Nem ritka, hogy az oktatók előzetesen nem beszélnek meg a szakvezetőkkel az óra tartalmát, felépítését, módszereit, a megfigyelésre kijelölt szempontok megvalósításának módjait és lehetőségeit. Ezek hiánya miatt a hallgatók nemegyszer előkészítés nélkül hospitálnak, s nem tudnak elmélyülni az óra tartalmában és az alkalmazott módszerekben, így a tapasztaltak sem tudatosulnak eléggé számukra.

Az előkészületi órák eredménytelenségének másik oka az, hogy az oktatás során az absztrakt-konkrét dialektikájában nem tisztázzuk a legfontosabb fogalmakat, és *nem teremtünk elég erős kapcsolatot az elmélet és gyakorlat között*. A hallgatók ezért nem tudják megfelelően alkalmazni a tanult pedagógiai fogalmakat. Ezt a mulasztást tükrözi pl. a matematika szakos hallgatók vázlataiban az oktatási célok megfogalmazásának nagy tarkasága. Ez utóbbiban szerepet játszik az is, hogy egyes szakvezetőknel az előkészületi órákra elegendő a nevelési és oktatási célt megfogalmazni, más szakvezetők viszont képzési célt is követelnek. Mindez abból ered, hogy a célok megjelölésében a szakvezetők, a tantárgypedagógusok és az intézet oktatói nincsenek összhangban, s ez az előkészületi órákon kisebb zökkenőket okoz.

Tapasztalataink szerint sikertelenséghez vezet az is, ha a szakvezető az előkészítési órára nem készít a kijelölt tanítási egységről alapos, gondos óravázlatot. Még nagyobb zökkenőhöz vezet, ha a hallgatók nem készülnek fel az órára. Sajnos ez elég gyakori. A hallgatók bevallják, hogy rossz időbeosztás miatt, csak az utolsó percekben készítik el úgy ahogy az előkészületi órára a vázlatot. Így az előkészítési óra feladatainak a megoldásába a szakvezető, esetleg az éppen ott hospitáló oktató a kelletténél jobban bekapcsolódik, a hallgatók pedig csak keveset szerepelnek, nem tudnak, illetve nem is mernek érdemlegesen véleményt nyilvánítani, állást foglalni.

E helyzet megváltoztatása érdekében az előkészületi órákon legfontosabb feladatunknak tekintjük, hogy az adott témát, illetve konkrét tananyagot nevelési, oktatási és képzési lehetőségek szempontjából részletesen elemezzük, és mindezek alapján az órát pontosan megtervezünk. A hallgatóktól – több-kevesebb eredménnyel – igyekszünk megkövetelni, hogy ne egyoldalúan készüljenek fel, a tanítási-tanulási folyamatnak ne csak formális oldalát ragadják meg, hanem a szükséges elméleti alapokat is idézzék fel, sőt készüljenek fel azok aktualizálására, gyakorlati alkalmazására is. Az előkészületi órákon a szakvezetőknek következetesen törekedniük kell a tanítási óra követelményeinek meghatározására is.

Sokat javulna az előkészületi órák színvonala akkor is, ha nagyobb gondot fordítanánk a *tematikus tervezésre*. Ez a követelmény gyakorlatunkban eddig ritkán valósult meg. Többnyire csak az egy hónapos külső iskolai gyakorlaton kaptak a hallgatók ilyen felada-

tot. A tematikus tervezés gyakorlása többek között azért is lényeges, mert a hallgatók rákényszerülnek mind a szaktárgyi, ideológiai, pszichológiai, pedagógiai, mind pedig a szakmódszertani ismereteik tervszerű, folyamatos felhasználására és integrált alkalmazására. „A tematikus tervezés kiválóan alkalmas arra is, hogy érzékeltesük azt a kontinuitást, amelybe az egyes tanítási órák beilleszkednek, s azt a meggyőződést ültessük el a hallgatókba, hogy előzmények és következmények nélkül a tervezés (egy-egy órák elszigetelt tervezése) nem lehetséges, vagy ha lehetséges, mindenesetre indokolatlan.”² A fentiekén kívül a tematikus tervezés igen jó lehetőséget biztosít a nevelés, a személyiségformálás tervezésére is, a nevelési folyamatnak a hallgatók részére történő bemutatására, illetve megragadására.³

Arra kell tehát nevelni a hallgatókat, hogy az előkészület során először tervezzék meg a tematikus tervet, s ebből induljanak ki a konkrét órai anyag kidolgozásakor.

Javulna az előkészítési óra színvonala akkor is, ha a szakvezető következetesen átnézné az előkészületi vázlatokat, s az ezekből adódó pedagógiai tanulságokat tudatosítaná a hallgatókban.

Bár a hallgatók gyakorlati csoportjaiban változó a szint, a fentiekből mégis levonható az a tanulság, hogy az eddiginél következetesebb és színvonalasabb előkészületi vázlatokat kell kérnünk; átgondoltabban és egységesebb elvek alapján kell irányítanunk az előkészületi (és megbeszélési) órákat; továbbá meg kell jelölnünk a legszükségesebb irodalmat, a felidézendő pedagógiai, pszichológiai és logikai ismereteket; s meg kell követelnünk ezek konkrét alkalmazásának jól átgondolt megtervezését is.

2. A tanítási-tanulási folyamat irányítása

Az iskolai gyakorlati képzés az elméleti stúdiumok szerves részeként jelentkezik. Itt igazolódik legpregnansabban az elmélet hatékonysága, az alakuló gyakorlati képességek szintje. A gyakorló órákon a hallgatók általában a tantervi anyag megértését, fogalmak kialakítását, jelenségek, folyamatok ismertetését tekintik fő feladatuknak. Több tényező összefüggések feltárására nem nagyon vállalkoznak. Ennek fő oka, hogy a tanítási-tanulási folyamat irányítása még nehéz feladat a gyakorlati munkában csak kezdő lépéseket tevő hallgatóknak. Másik oka, hogy teljes alapossággal még nem ismerik az adott osztály egész évi tananyagát, tantervi követelményeit és azok összefüggését. Öt-hat óra anyagának ismerete nem elégséges a sokoldalú összefüggések, hasonlóságok és különbségek megragadásához. Többek között ezért is szükséges, hogy a félév elején elkészített képzési tervet ismertessük a hallgatókkal:

A hallgatók óravezetési képességének fejlődésében az előző évekhez képest előrelépést érzékelünk az ismeretszerzési folyamat tudatosabb irányításában, ezen belül a gondolkodási műveletek (analízis, szintézis, absztrakció, összehasonlítás stb.) céltudatosabb gyakoroltatásában, valamint az ismeretszerző tevékenységek, cselekvések megszervezésében. Ez biztató eredmény. Ennél valamivel gyengébbek az eredményeink a hallgatók kérdéskul-

² Nagy Sándor: A tanítási-tanulási folyamat tervezésének komplex megközelítése, Magyar Pedagógia 1979. 4. sz. 377. o.

³ Vö.: Nagy Sándor: Új didaktikai törekvések, Budapesti Nevelő 1978. 3. sz. 24–25. o.

túráját illetően. Ezen a területen több probléma adódik még. A gondolkodtató kérdések megfogalmazása okozza nekik a legnagyobb nehézséget.

Tapasztalataink szerint még ennél is rosszabbak az eredmények az *érzelmi nevelésről tanultak alkalmazásában*. A hallgatók szerint ennek az az oka, hogy a szemináriumi órákon kevés idő jut az ilyen módszerek és minták tudatosítására, illetve ez a legtöbb esetben egyáltalán nem történik meg. Bizonyos, hogy az érzelmeket nem lehet sem megkövetelni, sem megtanítani, mert ezek tevékenység közben keletkeznek; intímek, ezért nehéz a fejlesztésük. Éppen emiatt kell az eddiginél sokkal többet tennünk annak érdekében, hogy hallgatóinkat jobban felkészítsük az érzelemkeltő pedagógiai szituációk megteremtésére.

Az egy hónapos külső iskolai gyakorlatok és a zárótanítások is azt mutatják, hogy viszonylag ritkán tartanak a hallgatók a tanulók képességeihez és készség szintjéhez alkalmazkodó csoport, illetve *differenciált foglalkozást*; pedig ez a különböző szociális és kulturális környezetből érkező tanulók, különösen pedig a cigány tanulók indulási hátrányának csökkentése szempontjából igen fontos lenne. E munkaforma mellőzése nemritkán abból adódik, hogy a szakvezetők nem mutatják be megfelelően a hallgatóknak az osztály képességszintjét, a csoportszinteket; ezért az ilyen jellegű előkészületi vázlataik – kellő információk hiányában – fiktívek, a csoportmunka pedig elmarad, illetve nem lesz elég hatékony.

A csoportmunka eredményes szervezéséhez és irányításához nélkülözhetetlen az egyes tanulók előzetes ismereteinek feltárása, a tanulók önálló munkavégzési szintjének és munkamoráljának ismerete, de ugyanilyen mértékben szükséges a pedagógiai és pszichológiai ismeretek (tudás) alkalmazásának készsége is.⁴

Mivel a hallgatók többsége egyáltalán nem ismeri, vagy nem kielégítően ismeri a gyakorlásra kijelölt osztály tanulóit, ezért a csoportfoglalkozásokon általában nem folyik igazi tanulásirányítás, inkább csak a pedagógiai módszerek, esetleg pszichológiai elvek alkalmazása, praktikus fogások gyakorlása. Tehát a legfontosabb: a tanulás irányításának tudatos gyakorlása, az integrált pedagógiai hatásfolyamat, a személyiség fejlesztése marad el. Pedig a tanulók általában nagy örömmel vesznek részt a csoportos foglalkozásokban.

A csoportalkotás és a csoportmunka irányításához a tanulóknak olyan alapos ismerete szükséges, hogy arra csak az osztályt folyamatosan tanító szakvezető nagyon alapos segítségével képes a hallgató. Ebből következik, hogy csoportos (ill. egyéni) foglalkozásokat csak akkor tartanak a hallgatók, ha a szakvezető segít a csoportok megszervezésében s vállalja az előkészületi óránál több időt igénylő hosszabb és jóval nehezebb felkészítést. A szakvezetők hasonló közreműködésére van szükség a „képzési” és „nevelési” célok ki-munkálására való felkészítés érdekében is, mert az egész tanévi nevelői, oktatói folyamatból ezeket is csak a szakvezető tudja hitelesen érzékeltetni, helyesen kiemelni, egy-egy órára vonatkoztatni.

A frontális foglalkozásokon problémaként vetődik fel, hogy a hallgatók a tanítás-tanulás szervezését, irányítását és az ismeretek elsajátíttatását nem végzik kellő hatásfokkal, a tanulókat nem készítetik megfelelő szintű munkára, egy-egy konkrét feladat megoldá-

⁴ Vö.: Golphofer Erzsébet, M. Nádasi Mária: Az egyéni munka tervezésének gyakorlati kérdései, Magyar Pedagógia 1979. 4. sz. 391. o.

sára. Esetenként csupán néhány tanuló gondolkodik, dolgozik együtt. A helyzet változása érdekében a következő feladatokat igyekszünk megoldani: a tanulók munkára serkentése, órai aktivitásuk fokozása, az önálló munkák értelmes szervezése és irányítása, a probléma-szituációk felvetése, megoldása és a megoldott feladatok indokoltatása.

A fenti objektív nehézségek és képzési problémák ellenére megállapítható, hogy amelyik hallgatói gyakorlati csoportban a szakvezető, a szakmódszertan, a pedagógia és a pszichológia oktatói szorosabban tartják a kapcsolatot egymással, s időnként sort kerítenek a tartalmas előkészítéseken, tanításokon és óraelemzéseken szerzett egyéni vagy kollektív tapasztalatok közös megvitatására, azokban a csoportokban jobban, integráltabban érvényesítik a hallgatók a szaktudományi, pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani ismereteiket a tanítási gyakorlatokon, ennek hatásaként pedig szilárdabb és mozgékonyabb, adekvátabb és adaptálhatóbb tanulásirányító képességek formálódnak bennük.

3. A gyakorlat elemzése

Az iskolai gyakorlatokon végzett megfigyeléseink szerint a különböző stúdiumokon szerzett pedagógiai, pszichológiai és tantárgypedagógiai fogalmak, szabályok, illetve a gyakorlatokon alkalmazott pedagógiai és pszichológiai fogalmak, elvek, törvényszerűségek mint két különálló rendszer elemei élnek a hallgatókban. Ez azt jelenti, hogy pedagógiai fogalomrendszerük nem áll a teljesítményképes tudás szintjén, tehát nem annyira alkalmazáscentrikusan, mint inkább tételesen (definícióként) jelennek meg a gondolkodásukban.⁵

A hallgatók jelzése szerint ennek egyik oka, hogy a következetes ötvözés, a csoportos hospitálásokat követő elemzési órákon is gyakran elmarad. Kapcsolatban van ez azzal is, hogy a szakvezetők (sem az előkészítő, sem az elemző órákon) nem elég következetesek a pedagógiai ismeretek alkalmazásának megkövetelésében, hogy mellőzik az elméleti összegezéseket, értékeléseket, az elméleti ismeret és gyakorlat közötti kapcsolat megte-remtését.

Többek között ebből adódik, hogy az elemzési órákon a hallgatók általában csak leíró, ténymegállapító megjegyzéseket és észrevételeket tesznek. A felvetett kérdések elméleti indoklására kevés hallgató vállalkozik. Az elmélet és a gyakorlat céltudatos összekapcsolásának lehetőségeit nehezen ismerik fel, elemzéséhez pedig nincs elég gyakorlatuk. Hiányként jelentkezik az elemzésben az értékelő mozzanat is. A hallgatók elsősorban a „mit”? kérdésre válaszolnak, s elmarad a „miért?”-re adott válasz. Többek között emiatt is csorbát szenved az elmélet és a gyakorlat összhangjának megvalósítása.

A mélyebb elemzés, az összefüggések meglátása többnyire csak segítséggel valósul meg az elemzési órákon. Legnehezebb feladatként jelentkezik a *kiemelt megfigyelési szempont szerinti elemzés*. A hallgatók az adott téma szempontjából a jelentéktelenebb észrevételeket vetik fel, és az egy szempontból való megközelítés – amely szilárd és pontos elméleti ismeretet igényel –, nehezen megy. Még inkább rontja a megbeszélis órák hatékonyságát.

⁵ Vö.: Zsolnai József: Az iskolai gyakorlatok felsőoktatás-didaktikai ellentmondásai, Magyar Pedagógia 1975. 1. sz. 43. o.

ságát, ha a hallgatói észrevételek – olykor kiemelkedőbb észrevételek – értékelésére nem kerül sor, vagy ha a szempont szerinti elemzést egyetlen mondattal elintézzük, s a hallgató alig hall komolyabb véleményt tanítási munkájáról.

Többek között a fentiekből is adódik, hogy a tanítási-tanulási folyamat irányításának gyakorlása során jelentkező legnagyobb gond az elemzési órákon tapasztalható eltérő követelmény. Miért következhet ez be? Alapvetően azért, mert már az elméleti stúdiumokon sem igyekszünk határozottan és adekvát módszerekkel felismertetni azokat a pedagógiai és pszichológiai ismereteket, szabályokat, törvényszerűségeket, amelyeket a hallgatóknak majd az iskolai gyakorlati munkájukban alkalmazniuk kell. Szerepet játszik ebben – mint már említettük – az aktualizálás mellőzése és a gyakorlattal való folyamatos kapcsolattartás elhanyagolása az előadásokon és a szemináriumokon. Éppen ezért szükséges, hogy tudományosan kidolgozzuk a tanítási-tanulási folyamat eredményes irányításához szükséges pedagógiai jártasságok, készségek és képességek rendszerét.

További képző munkánkban az elemzési óra legfontosabb tennivalóit egyrészt abban látjuk, hogy a kezdő szakaszban az eddiginél nyomatékosabban hívjuk fel a hallgatók figyelmét a pedagógiai, pszichológiai és a logikai elemzés kritériumaira és fontosságára; másrészt követeljük meg, hogy a későbbi gyakorlottabb szakaszban a hallgatók egyre teljesebben, egymással összefüggésben és kölcsönhatásban (komplex módon) igyekezzenek érvényesíteni a különböző tudományokban szerzett ismereteket, jártasságokat, készségeket és képességeket. Fontos feladat annak elérése is, hogy az iskolai gyakorlat értékelése ne csupán a konkrét gyakorlati tanítás eredménye és teljesítménye alapján történjék, hanem a fentebb felsorolt követelmények következetes mérlegelésével és indokolásával. Így nagyobb becsléte lesz a gondos előkészületnek és a tartalmasabb elemzésnek, s ezzel a gyakorlati óra hatékonysága is nőni fog.

4. Feladatok, perspektívák

A hallgatók gyakorlati tanításának több tanszék részéről történő együttes látogatásai és a közös elemzések arról győztek meg bennünket, hogy a pedagógia, a pszichológia és a szakmódszertan oktatói ütközések és ellentmondások ellenére is többnyire hasonló elgondolások szerint törekszenek felkészíteni a hallgatókat a tanítási-tanulási folyamat irányításának munkájára. Ez az igyekezetünk jól érvényesül pl. a matematika, a történelem, a kémia, a fizika stb. tárgyak gyakorlati tanításain.

A matematikai gyakorlati képzés eredményességében nagy szerepe van annak, hogy a matematika tanításának módszertana a többi tárgy módszertanához viszonyítva gyorsabb ütemben fejlődött, s gyakorló iskoláink már korábban túljutottak a legnehezebb buktatókon. A matematika tanítása a tantervi anyag korszerűsítésének hatására a módszeres eljárásokban és a nevelés-oktatás eszközeinek alkalmazásában sok új eredményre vezetett. E tantárgy óráinak tervezése és felépítése alapvetően a legkorszerűbb módszereket és eszközöket alkalmazva a téma tartalmához, logikai rendjéhez, az adott tanítási egység struktúráról alapelveihez igazodik. A későbbiekben a pedagógiai, a pszichológiai és a logikai órákon nagyobb gondot kell fordítanunk ezek elemzésére és általánossá tételére.

Tapasztalataink szerint az összhang megteremtéséért sokat tehetnek a szakvezetők abban az esetben, ha a szakmódszertani szemináriumokat ők tartják (mint pl. főiskolánkon

magyar nyelvből, történelemből); tehát azok, akik a bemutató tanításokat végzik és a hallgatók iskolai gyakorlatát is szervezik, irányítják. E munka végzése közben a szakvezetők terminológiája biztosabbá válik, s a szaktudományi szemlélet mellett megerősödik bennük a pedagógiai, pszichológiai szemlélet is, s ennek ütemében egyre hatékonyabban tudják megvalósítani az iskolai gyakorlatokon a szaktárgy, a pedagógia és a pszichológia integrálását, az elmélet és a gyakorlat egységét.

A fenti gyakorlat azt is eredményezi, hogy megnő a hallgatók szemében a szakvezető „modell-szerepe”, presztízse. Ez a forma azonban magában hordozza azt a veszélyt, hogy a szakvezető önmaga mércéjévé válik, hiányzik számára a szakmódszertanos kontrollja, bár a vele való rendszeres konzultálás, előadásainak meghallgatása, jelentős mértékben hozzásegíthet a helyes út megtalálásához. Ilyen és ezekhez hasonló eljárásokkal a jövőben méginkább biztosítanunk kell a feltételeket ahhoz, hogy a szakvezetők minél több alkalmazásra kész pedagógiai, pszichológiai és logikai ismereteket szerezhessenek.

Az ideológiai, a szaktudományos, a pedagógiai, pszichológiai, logikai és a szakmódszertani ismeretek szintetizálását, továbbá az elmélet, gyakorlat egységének megteremtését többek között azzal is igyekszünk elősegíteni, hogy a pedagógiai, pszichológiai és szintetizáló szemináriumok vezetését az intézet oktatói közül azokra bizzuk, akiknek második szakjuk megegyezik a hallgatók szakjával. A fentihez hasonlóan, intézetünk oktatói számára, a heti egy órás látogatást blokkosítva, úgy szervezzük meg, hogy mindenki a második szaktárgyának megfelelő tanítási órákat látogassa, mert ennek tantárgyi anyagában tájékozott, esetleg bizonyos tanítási tapasztalata is van. Így lehetőség nyílik a szaktudományok közötti dialektikus kölcsönösség megláttatására és annak megelőzésére, hogy a hallgatókban kialakuljon a pedagógiai-pszichológiai funkcionalizmus, az izolált szemlélet. Fontos tehát, hogy a jövőben még nagyobb gondot fordítsunk a három tudomány (pedagógia, pszichológia, szakmódszertan) oktatása során az interdiszciplináris és intradiszciplináris kapcsolatok megteremtésére, egyúttal a témaköröknek a hallgatók nevelésére, sokoldalú fejlesztésére történő tervszerű és tudatos felhasználására is.⁶

Szem előtt kell továbbá tartanunk, hogy a pedagógiai valóságban jelentkező ellentmondások a gyakorlati munkában fejlett dialektikus gondolkodást, integrált szemléletmódot igényelnek. Ilyen jellegű igény alapján máris folynak főiskolánkon a kémia, a földrajz, a magyar nyelv- és irodalom, valamint a tanító szakos szakmódszertanosnak az intézet egy pszichológia, egy pedagógia szakos oktatójával és a szakvezetővel közösen összeállított tematika alapján, teamekben szervezett közös óralátogatásai, óraelemzései, illetve előkészítései.

A team vezetője a szakvezető tanár. A csoportba tartozó oktatók feladatuknak tekintik a képzési szempontok egyeztetését, továbbá azt, hogy minél többoldalú ösztönzést adjanak a hallgatóknak ahhoz, hogy tanult ismereteiket komplex módon alkalmazzák. A teamet egyúttal az egységes terminológia kialakítása és a szakvezetői továbbképzés egyik legfontosabb eszközének tekintjük. Egy tanévre visszatekintő tapasztalataink alapján az igazolódott, hogy a teames rendszer keretében jól megvalósítható az elmélet és a gyakorlat integrációja, továbbá, hogy az oktatók és a hallgatók külön-külön és közösen is lemérhetik az előző félévekben végzett munkájuk eredményét és hiányosságát. A tanítási-ta-

⁶ Vö.: A. J. Piszkunov: A pedagógusképzés fejlesztéséről. Szovjetszkaja Pedagogika 1977. 8. sz. 91–93. o.

nulási tevékenységre való felkészítés oktatói együttes (team) által történő irányítását nem tekintjük merev rendszernek, modellnek, hanem rugalmas, félévenként, vagy tanévenként – más-más gyakorlati képzési csoportban – újra szerveződő képzési formának. Úgy ítéljük meg, hogy a továbbiakban a teames rendszerrel tudjuk hallgatóinkban legeredményesebben kialakítani saját iskolai gyakorlati munkájuk kritikus értékelésének képességét, a sikerek és sikertelenségek okainak állandó keresését és az oktatói-nevelési tevékenységek elemző hatásának igényét. A tanítási-tanulási munka irányítására való felkészítés fenti formája – egy éves tapasztalataink szerint – jó segítséget ad ahhoz, hogy ne csak bizonyos szaktárgyak anyagának közvetítőit, hanem egyúttal nevelőket is képezzünk a nevelőiskola számára.